TURKCESS

II. ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜR COĞRAFYASINDA
EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

(II.International Education and Social Science Symposium in Turkish Cultural Area)

5 - 7 MAYIS 2016 - NİZİP

II.ULUSLARARASI
TÜRK KÜLTÜR COĞRAFYASINDA
EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER
SEMPOZYUMU

e-ISBN : 978-605-318-655-7

Sayın Hocalarım, II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu (TURKCESS) Kapsamında yayımlanacak olan e-kitabı web sitelerine bakınız.

www.turkcess.net ve www.pegemindeks.net

www.turkcess.net - www.tebad.org

PEGEM AKADEMİ

2016

Editörler
Dr. Ümit Polat
Dr. Hakan Yalap

II. ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜR COĞRAFYASINDA EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

ISBN 978-605-318-655-7
DOI 10.14527/ 9786053186557

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2016, Pegem Akademi
Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları
Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ye aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,
kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt
ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.
Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.
Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında
yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları
satın almamasını diliyoruz.

1. Baskı: Ekim 2016, Ankara

Yayın-Proje:Pegem Akademi Yayıncılık

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net

SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Mehmet Yavuz ÇOŞKUN (Gaziantep Üniversitesi Rektörü)

SEMPOZYUM BAŞKANI

Prof. Dr. Mehmet ÖZASLAN (Gaziantep Üniversitesi)

EDİTÖRLER

Dr. Ümit POLAT
Dr. Hakan YALAP

EDİTÖR YARDIMCILARI

Şevket AYDIN
Dr. Mehmet MUTLU

DÜZENLEME KURULU

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ (Türkiye, Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Hakan YALAP (Türkiye, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Fahri DAĞI (Türkiye, Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muhammed SALMAN (Türkiye, Kastamonu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ümit POLAT (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet MUTLU (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Arş. Gör. Şevket AYDIN (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)

DANIŞMA ve BİLİM KURULU

Prof. Dr. Adile EMİROVA (Kırım, Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi)
Prof. Dr. Alexsandra VRANES (Sırbistan, Belgrad Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali BALCI (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali GÜL (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK (Türkiye, Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Bekir ÇINAR (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Türkiye, Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Darhan KYDYRALİ (Türkiye, Uluslararası Türk Akademisi Başkanı)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Türkiye, Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. Elena OGANOVA (Rusya, Moskova Devlet Üniversitesi)
Prof. Dr. Fadıl HOCA (Makedonya, Uluslararası Vizyon Üniversitesi)
Prof. Dr. Firdevs GÜNES (Türkiye, Bartın Üniversitesi)
Prof. Dr. Gali GALİYEV (UFA, Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü, Rusya Federasyonu-Başkurdistan)
Prof. Dr. Hakan KIRIMLI (Türkiye, Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin KARADAĞ (Türkiye, Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. İlhan ERDEM (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. İlyas DOĞAN (Türkiye, Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. James BİRX (ABD, Cannicus Collage)
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Türkiye, Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ljiljana MARKOVİC (Sırbistan, Belgrad Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ (Türkiye, Yıldız Üniversitesi)
Prof. Dr. Mualla SELÇUK (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Türkiye, Afyon Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK (Türkiye, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa DAŞ (Türkiye, Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU (Türkiye, Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Recai DOĞAN (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Roberto VERALDİ (İtalya, Peskara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sabahattin ARIBAŞ (Türkiye, Adıyaman Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahaddin HALİLOV (Azerbaycan, Doğu Batı Araştırma Merkezi)
Prof. Dr. Tayyip DUMAN (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ziya AVŞAR (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ (Türkiye, Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent AKSOY (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdullah TEMİZKAN (Türkiye, Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Bankova İVANNA (Moldova, Komrat Devlet Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent BAYRAM (Türkiye, Kırklareli Üniversitesi)
Doç. Dr. Cavid ABDULZADE (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI (Türkiye, Üsküdar Üniversitesi)
Doç. Dr. Erhan GÖKSU (Türkiye, Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatima KOZYBAKOVA (Kazakistan, El Farabi Milli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Gencay ZAVOTÇU (Türkiye, Kocaeli Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil TOKCAN (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim ŞİRİN (Türkiye Kocaeli Üniversitesi)
Doç. Dr. İlyas TOPSAKAL (Türkiye, İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN (Türkiye, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Kubilay YAZICI (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa KOÇ (Türkiye, Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ (Türkiye, Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Mücahit KAĞAN (Türkiye, Erzincan Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Asıf YOLDAŞ (Türkiye, Avrasya Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Serhat YILMAZ (Türkiye, Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Ranatta GAFAROVA (Türkiye, Ardahan Üniversitesi)
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI (Türkiye, Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Selahattin BEKKİ (Türkiye, Kırşehir Üniversitesi)
Doç. Dr. Suat ÜNLÜ (Türkiye, Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuncay ÖĞÜN (Türkiye, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ (Türkiye, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Doç. Dr. Yahya Kemal TAŞTAN (Türkiye, Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH (Türkiye, Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Türkiye, Trakya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bahadır Bumin ÖZASLAN (Türkiye, Hacettepe Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Abdullah MELEKOĞLU (Türkiye, İstanbul Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇELTİKÇİ (Türkiye, Süleyman Demirel Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU (Türkiye, Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Taner ÇİFCİ (Türkiye, Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erkan Çalışkan (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Fahri DAĞI (Türkiye, Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ERDAL (Türkiye, Bozok Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜRBÜZ (Türkiye, Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR (Türkiye, Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Metin DENİZ (Türkiye, Bartın Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN (Türkiye, Kastamonu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nezih ÖNAL (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nilgün DAĞ (Türkiye, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU (Türkiye, Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Remzi KILIÇ (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. S. Tunay KAMER (Türkiye, Kastamonu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yunus KAPLAN (Türkiye, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT (Türkiye, GaziosmanPaşa Üniversitesi)
Dr. Ciden-Sena MENABİT (Romanya, Yabancı Diller Merkezleri)
Dr. Elfina SİBGATULLİNA (Rusya, Moskova Bilimler Akademisi)
Dr. Enise ABİBULLAYE (Akmescit-Kırım, Kırım Sanayi-Pedagoji Üniversitesi)
Dr. Erdal TOPRAKYARAN (Almanya, Frankfurt Goethe Üniversitesi)
Dr. Roza ABDIKULOVA (Kırgızistan, Milli Eğitim Akademisi)
Dr. Veronica NEDELCU (Romanya, Ovidius Üniversitesi)
Dr. Yunus Emre TEKİNSOY (Türkiye, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi)
Ilya IVANOV (Çuvaşistan, Gazeteci Araştırmacı)

SEKRETERYA

Arş. Gör. Şevket AYDIN (Türkiye, Ömer Halisdemir Üniversitesi)

İçindekiler

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN TASARLANMASI VE KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 4

SUPER' IN MESLEKİ GELİŞİM (YAŞAM BOYU-YAŞAM ALANI) KURAMINA DAYALI ÖRNEK BİR MESLEKİ GRUP REHBERLİĞİ ÇALIŞMASI 20

TOPLUMSAL KURUM OLARAK OKULUN GEREKLİLİĞİ (Nurettin TOPÇU-Ivan ILLICH) 34

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE EVSEL ATIKLAR KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ VE FARKINDALIKLARI 43

EĞİTİMDE ANİMASYON VE VİDEO SUNUM ARACI KULLANIMI: POWTOON 62

ÜLTKÜ TAMER'İN ŞİİRLERİNDE GAZİANTEP 70

OSMANLI DEVLETİ'NDE 1908 DEVRİMİ'NE GİDEN SÜRECİN TEMEL DİNAMİKLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 79

ÜNİVERSİTE GENÇLİĞİNİN AİLE KURUMUNA BAKIŞI 96

AHMET YILMAZ BOYUNAĞA'NIN TARİHİ ROMANLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 114

TÜRK DESTANLARININ MASAL EFSANE METİNLERİNDEKİ İZLERİ 130

OSMANLIDA KADININ MUSİKİ EĞİTİMİ VE TARİHİ GELİŞİMİ 143

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK DÜNYASI DEVLETLERİNİ HARİTADA SAPTAMA DÜZEYİ 166

GAZİANTEP İLİ OĞUZELİ İLÇESİNDE HALK HEKİMLİĞİ İLE İLGİLİ İNANIŞ VE UYGULAMALAR 177

BAZI ARŞİV KAYNAKLARINA GÖRE SİİRT'TE MİSYONERLİK FAALİYETLERİ 187

İLK VE ORTA ÖĞRETİM PROGRAMINDA DİKEY UYUMLULUKLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 200

BİR EĞİTİMCİ OLARAK HZ. PEYGAMBER'İN MUHATABIN DURUMUNU DİKKATE ALMASI 212

BULGARİSTAN MİLLİ KÜTÜPHANESİNDE MUHAFAZA EDİLEN ÜÇ TÜRK GAZETESİ: TUNA, EDİRNE VE AHALİ 226

MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ (1918-1923) OKULLARDAKİ SOSYAL ETKİNLİKLERİN" MÜSAMERE, SPOR VE KUTLAMALARIN" BASINA YANSIMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 237

SOSYOLOJİK BAKIŞ AÇISIYLA, ENGELLİLERİN TOPLUMDAKİ YERİ 248

MODERN TOPLUMLARIN YENİ ANLAYIŞI: AİLE DANIŞMANLIĞININ ÇOCUK SUÇLULUĞUNU ÖNLEMEDE YERİ VE ÖNEMİ 266

TÜRKİSTAN'DA CEDETÇİLİK HAREKETİNİN OLUŞUMU VE GÜNÜMÜZE ETKİLERİ 279

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DAVRANIŞ BİÇİMLERİYLE ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 304

DÜNYADA TÜRKOLOJİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ, YARINI VE POLİTİK DURUMU 319

DÂRU'L-HADİS TARİHÎ TECRÜBESİNDEN HAREKETLE GÜNÜMÜZ HADİS ÖĞRETİMİNE DAİR BAZI MÜLAHAZALAR 332

MİLLİ KÜLTÜRÜN GELİŞTİRİLMESİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN FAALİYETLERİ 350

CEDİT MEKTEPLERDE İLKOKUMA - YAZMA ÖĞRETİMİ 372

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ENGELLİLER İÇİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 378

TEZKİRELERE GÖRE BUHARALI DÎVÂN ŞAİRLERİ 395
TANRI DAĞLARI'NDAN ST. PETERSBURG'A TARİHİ YOLCULUK 404
İBRAHİM TEMO'NUN PAZARCIK'TA YAYIMLANAN TÜRK BİRLİĞİ GAZETESİNDEKİ YAZILARI 413
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ TÜRK CUMHURİYETLERİ BAYRAK VE BAŞKENT BİLGİSİ 422
ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÇEVRE DUYARLILIĞINA ETKİSİ 436
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI BAĞLAMINDA, ÖĞRETMEN YETİŞTİRME KAYNAĞI OLARAK ÖĞRETMEN LİSELERİNİN DÖNÜŞÜMÜ 451
FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE MATERYAL KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 465
RESMİ ANAOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR İÇİN YAPTIKLARI UYARLAMALAR VE UYARLAMADA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 477
YUNUS EMRENİN BAZI ŞİİRLERİNİN METİNLERARASILIK KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ 495
MEVLANA'NIN MESNEVİSİNDE RUHUN BEDENİ GEÇİCİ OLARAK TERK ETMESİ İNANCI 510
MEVZUAT KİTAPLARINDA BULUNAN EĞİTİM VE ÖĞRETİMLE İLGİLİ BAZI UYDURMA HADİSLER 524
NİĞDE'DEN DERLENMİŞ TOZLU BEY İLE TİLKİ MASALI İLE KIRGIZİSTAN'DAN DERLENMİŞ TİLKİNİN DÜNÜRCÜ OLUŞU (TÜLKÜNÜN CUUÇU BOLUŞU) ADLI MASALIN MOTİF AÇISINDAN MUKAYESESİ 549
HZ. PEYGAMBER'İN HANIM SAHABİLERİ EĞİTİM METODU 566
BAYRAMPAŞA İLÇESİNİN SOSYO-KÜLTÜREL DOKUSUNUN OLUŞUMUNDA TOPLUMSAL HAFIZA-BALKAN GÖÇMENLERİNİN ETKİSİ: 576
DEĞERLER EĞİTİMİNDE YAPI-DEĞER İLGİSİ 600
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ 622
PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM VE AİDİYET DUYGULARININ GELİŞMESİNDE FORMASYON EĞİTİMİNİN VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ETKİSİ 631
SAFEVİ SARAYINDA TÜRK ŞİİRİNİN MÜDAVİMLERİ 651
SOVYETLER BİRLİĞİNİN UYGULADIĞI ASİMİLASYON POLİTİKALARININ BAĞIMSIZLIK SONRASI TÜRK CUMHURİYETLERİ ÜZERİNDEKİ SİYASAL VE EKONOMİK ETKİLERİ 666
FEN BİLİMLERİ DERSİNDE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA VE DEĞERLENDİRMEDE OBJEKTİFLİĞE KATKISI 678
İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİTİŞİK EĞİK YAZI KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 693
TÜRKÇEDE TEK KELİMELİK DEYİMLERE ADIYAMAN AĞZINDAN ÖRNEKLER 718
TEZKİRELERE GÖRE HORASANLI DÎVÂN ŞAİRLERİ 726
THE *FOREIGNER-MIGRANT* AND MIGRATION: AN OPPORTUNITY OR A GLOBAL PROBLEM? 738
"DUHA KOCA OĞLU DELİ DUMRUL BOYU" BAŞLIKLI DEDE KORKUT HİKÂYESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 747
DİJİTAL YERLİ ÖĞRENENLERİN MOBİL AKADEMİNİN EĞİTSEL ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİNİN VE E-GÜNLÜKLERİNİN İNCELENMESİ 756

EĞİTSEL AMAÇLI GELİŞTİRİLEN BİR MOBİL UYGULAMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 799

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TRANSGENİK ÜRÜNLER (GDO) KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ 830

MÜLTECİLERDE TÜRKİYE ALGISI “Tokat ili Örneği” 853

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ASTRONOMİ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI 870

KÜLTÜREL COĞRAFYADA TÜRK KÜLTÜR MİRASLARINDAN DEMİRCİLİK SANATININ NİĞDE'DE YAŞATILIP SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ 884

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TARTIŞMA TEKNİKLERİNİN KULLANIMI 897

TÜRKİYE’DEKİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ TÜRK HALK KÜLTÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ 911

YAZILI VE GÖRSEL BASINDA DİN 922

BEŞİNCİ SINIF YOĞUNLAŞTIRILMIŞ İNGİLİZCE PROGRAMI ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEYEBİLME DURUMLARI 946



ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN TASARLANMASI VE KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇALIŞKAN
Ömer Halis Demir Üniversitesi
erkancaliskan@nigde.edu.tr

Özet

Gelişen teknolojiyle birlikte öğrenme ortamları ve öğretim materyalleri de şekil değiştirmeye başlamıştır. Yapılmış birçok çalışma dijital ortam ve materyallerin öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı okullarda daha fazla yararlanılması açısından donanım ve yazılım altyapıları kurulmaktadır. Tüm altyapılar oluşturulmasına karşın sınıf ortamlarında yeterince dijital materyallerden yararlanılamadığı görülmektedir. Buradaki en önemli sorunun öğretmenlerin yaklaşımları olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda genel tarama modelinde desenlenen çalışmada uygun örnekleme yöntemiyle eğitim fakültesi lisans programındaki öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini almış farklı öğretmenlik programlarından 106 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler nitel çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular kategori ve alt temalara ayrılarak frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri hakkındaki görüşleri; uygunluk, etkililik, işlerlik ve verimlilik kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmen adayları, öğretim materyallerinin; amaca

ve içeriğe uygun olması, öğrenci özelliklerine uygun olması, öğrenci katılımını sağlaması, kullanımın kolay olması, görsel ögelerle desteklenmesi, dayanıklı ve güncellenebilir olması niteliklerine vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğretim materyallerinin maliyet ve zaman açısından getirilerinin olması da ifade edilmiştir. Öğretmen adayları dijital öğretim materyallerinin; öğrenmeyi kolaylaştırdığını, motivasyon ve ilgiyi arttırdığını, kalıcı öğrenme sağladığını, öğretim sürecinde etkileşimi arttırdığını ve etkili öğretim açısından öğretmene yardımcı olduğunu söylemişlerdir. 16 öğretmen adayı ise dijital materyallerin sınıf ortamındaki diğer materyaller kadar etkili olmayacağını dile getirirken, 2 öğretmen adayı da dijital materyallerin hazırlanmasının daha zor olduğundan ve daha çok zaman aldığından bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, eğitici oyunlar, videolar, animasyon, benzetim ve üç boyutlu ortamları dijital ortamda kullanılabilecek uygulamalar arasında ön plana çıkarmışlardır. Öğretmen adaylarının öğretim materyallerine yönelik bilgi düzeyinin yeterli olduğunun görülmesine karşın dijital materyallerin tasarlanması ve kullanıma yönelik bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğu ortaya konulmuştur. 21. Yüzyıl öğretim ortamlarındaki değişimler ve özellikle ülkemizdeki FATİH projesi ile okullardaki teknoloji entegrasyonu çalışmaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının bu konudaki eksiklikleri, başarılı öğretim süreçleri açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bundan dolayı öğretmen eğitim programlarında yürütülmekte olan öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile özel öğretim yöntemleri gibi derslerde daha yoğun bir şekilde dijital öğretim materyalleri ve ortamlarının öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim materyali, dijital öğretim materyali, öğretmen adayı.

ABSTRACT

Using appropriate instructional materials provide important benefits for teaching and learning process. With advance technology, learning environments and instructional materials change their frameworks. According to many completed researches, digital instructional materials affect learning positively. Therefore, hardware and software infrastructure has been established in schools. Though all infrastructures, it has seen that teachers do not utilize from digital instructional materials. The most important problem is the teachers' approaches. In this study, it was aimed that examining of pre-service teachers views towards to design and use of digital instructional materials. The survey model was used with convenient sampling. Semi-structured interview forms were used to gather data and content analyze method was used to analyze. 106 pre-service teachers were voluntary for research. According to pre-service

teachers, appropriateness, effectiveness, functioning and productivity are important for instructional materials. They emphasize that digital instructional materials facilitate learning, increase motivation and interest, provide lasting learning, enhances the interaction in the teaching process, and help teachers for effective teaching. Educational video games, videos, animations, simulations, and 3D environments are most popular elements for digital instructional materials. It is found that pre-service teachers have enough knowledge towards to instructional materials but they do not have enough experience in designing and using of digital instructional materials. Therefore they need more support on these subjects.

Keywords: Instructional material, digital instructional material, pre-service teacher.

GİRİŞ

Öğretim süreçlerinin en önemli ögelerinden birisi kuşkusuz öğretim materyalleridir (Demirci, 2013; Sever, 2010). Öğretim materyalleri; öğretim sürecini desteklemek ve etkinlikleri zenginleştirerek kalıcı öğrenmenin oluşmasını sağlamak amacıyla gerek elektronik gerekse basit malzeme ve kaynaklarla sunulan bilgiler, mesajlar ve içerikler olarak tanımlanmaktadır. (Kaya, 2006; Sever, 2010; Yalın, 2010). Bilgiyi ezberlemekten yerine yapılandıran, karşılaştığı sorunlara uyarlayan ve bu bilgilerle çözümler geliştiren bireylerin yetiştirilmesi açısından öğretmenlerin kullanacakları öğretim materyalleri oldukça önemlidir. Çelik (2011) ve Güven (2006)'ya göre de etkili ve verimli sınıf ortamının oluşturulması, öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak dikkatlerinin çekilmesi ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlaması adına öğretim materyallerinin katkıları oldukça fazladır.

Öğretim materyallerinin etkisi açısından mümkün olduğunca çok duyu organına hitap etmesi istenirken, Fer (2011) bunun teknolojik destekli materyallerle gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Güven (2006) da öğrencilerin artık teknolojiyle çok erken yaşlarda tanıştıklarını, teknoloji kullanılan ortamlarda daha istekli olduklarını ve öğretim etkinliklerinde teknolojiden daha çok yararlanan öğretmenlerle çalışmayı tercih ettiklerini vurgulamaktadır. Bu noktada birçok eğitim kurumunda teknolojik alt yapıya yatırım yapılmaktadır. Konuyla ilgili olarak O'Donnell (1996: akt. Gündüz ve Odabaşı, 2004) bilgisayarların okullara girdiğini fakat sınıflara giremediğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Fer (2011) de incelediği araştırmalar sonucunda öğretmenlerin özellikle teknolojik materyalleri sınıflarında yeterince kullanmadıklarını söylemektedir. Gündüz ve Odabaşı

(2004) bunun en önemli nedeninin öğretmenlerin bu teknolojileri dersleriyle nasıl bütünleştireceklerini bilememelerinden kaynaklandığı görüşünü dile getirmektedirler. Kazu ve Yavuzalp (2008) ise gerçekleştirdikleri çalışma ile öğretmenlerin yaklaşık %37'sinin bilgisayar kullanma konusunda kendilerini yeterli ya da çok yeterli gördükleri, %36'sının ders yazılımlarından ve %50'sinin ise bilişim teknolojileri sınıflarından hiç yararlanmadıkları sonuçlarına ulaşılmışlardır. Yılmaz (2007) de teknolojinin gelişim hızına sınıf öğretmenlerinin ayak uyduramadığını ve eğitim teknolojilerini kullanmaları konusunda önemli eksikliklerinin olduğunu vurgulamaktadır. Aksoy Tokgöz ve Şahin Taşkın (2015)'in çalışmalarında ise okul deneyimi dersinde staj uygulamalarına giden öğretmen adayları, sınıf içerisinde öğretmenlerin çoğunun öğretim materyallerinden çok az yararlandığını, bazılarının ise hiç yararlanmadığını belirtmişlerdir. Öztürk, Keskin, S. ve Keskin, Y. (2004)'e göre öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanmamalarının nedenleri arasında istenilen araç-gereçlerin okulda olmayışı ve öğretmenlerin bu araçları tanımaması yer almaktadır. Uçar (1999: akt. Gündüz ve Odabaşı, 2004) ise öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet öncesi eğitimlerinde öğretim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donatılamadığından öğretim süreçlerinde teknolojiyi kullanma açısından eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Asan (2002) de öğretmen adaylarının çoğunun teknolojiyi kendi derslerinde nasıl kullanabileceği konusunda sınırlı bilgiyle eğitim fakültelerinden mezun olduğunu ve bu yüzden öğretmen olduklarında öğretim teknolojilerini kullanmakta ve buna bağlı olarak materyal geliştirmekte sorun yaşadıklarını vurgulamaktadır. Son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uygulamaya konulan birçok proje ve çalışmaya karşın sınıf içi dijital öğretim materyallerinin kullanımında henüz istenen ivme yakalanamamıştır. Bu durumun arka planındaki değişkenleri daha ayrıntılı inceleyebilmek adına bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Grubu

Paragraf başları 1,25 cm içeriden, 12 punto, İki yana yaslı, Tek satır aralığı, Öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerinin tasarlanması ve kullanımına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre nitel araştırma; "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 izlendiği bir araştırma yöntemidir". Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak kolay ulaşılabilir öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Böylece Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri ile Bilgisayar II derslerini almış 106 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla birlikte nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile veriler toplanmış içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılabilir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirlik için, sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinden sonra elde edilen veriler belirli kategorilerde kodlanmıştır. Kodlama işlemi değişik zaman aralıklarında tekrarlanmıştır (Türnüklü, 2001). Elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleriyle birlikte sunulmuştur. Öğretmen adaylarının örnek görüşleri için ÖA kısaltması denek numarasıyla birlikte verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri hakkındaki görüşleri; uygunluk, etkililik, işlerlik ve verimlilik kategorilerinde toplanmıştır (Tablo 1). Öğretmen adayları öğretim materyallerinin; amaca ve içeriğe uygun olması (f=80, %75), öğrenci özelliklerine uygun olması (f=60, %57), öğrenci katılımını sağlaması (f=60, %57), kullanımın kolay olması (f=60, %57), görsel ögelerle desteklenmesi (f=57, %58), dayanıklı (f=44, %42) ve güncellenebilir (f=44, %42) olması niteliklerine vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğretim materyallerinin maliyet (f=38, %36) ve zaman (f=36, %34) açısından getirilerinin de olması ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının öğretim materyallerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategori 1. Uygunluk			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Amaca ve içeriğe uygun olmalı	106	80	75
Öğrenci özelliklerine uygun olmalı	106	60	57
Kategori 2. Etkililik			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Öğrenci katılımı sağlanmalı	106	60	57
Görsel öge kullanılmalı	106	58	55
Birden çok duyuya hitap etmeli	106	6	6
Geribildirim verilmeli	106	2	2
Kategori 3. İşlerlik			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kullanımı kolay olmalı	106	60	57
Dayanıklı olmalı	106	44	42
Güncellenebilir olmalı	106	44	42
Kategori 4. Verimlilik			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Ekonomiklik	106	38	36
Zaman kazandırması	106	36	34

Konuya ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA06: "*Bir öğretim materyali hazırlarken; öncelikle basit ve anlaşılır olmasına, hedef kitlenin seviyesine uygunluğuna, dersin içeriğine uygunluğuna, sınıf ortamının uygun olmasına, öğrencilerin aktif katılımına uygunluğuna, materyalin taşınabilirliğine, kullanım kolaylığına, ekonomikliğine, tasarım ilke ve öğelerinin uygun kullanımına, güncellenebilirliğine, verilen bilgilerin doğruluğuna, sunulan içeriğin ilgi çekme ve motivasyonu arttırmasına ve materyalin dikkat dağıtacak unsurlardan arındırılmasına dikkat edilmesi gerekir.*"

ÖA09: "*Materyal basit, sade ve anlaşılır olmalıdır. Unutulmamalıdır ki ders materyallerinin ders ortamında en önemli rolü, dersi öğrenci için daha anlamlı ve etkin kılmasıdır. Materyal dersin hedef ve amaçlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır. Dersin hedeflerini desteklemeyen materyal ne kadar iyi hazırlanmış olsa bile öğretimsel etkinliği düşük olacaktır. Hazırlanan materyal dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil özet bilgilerle donatılmalıdır. Materyal yardımcı öge olacaktır. İçerik anlatan kişi tarafından aktarılacaktır. Materyalde kullanılan görsel özellikler materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır. Ayrıca hazırlanan materyal öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler için en etkin öğrenme ortamı aktif oldukları ortamlardır. Zaman içinde tekrar kullanılabilecek materyaller dayanıklı hazırlanmalı bir defada zarar görmemelidir. Materyal hazırlama da en son söyleyebileceğim en önemli noktalardan biri de hazırlanan materyalin gerektiği takdirde geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmasıdır.*"

ÖA12: "*Bir öğretim materyali hazırlarken materyalin amaca uygunluğuna dikkat edilmelidir. Materyal çıkış amacını iyi bir şekilde yansıtmalıdır. Kullanımı kolay olmalı ve dayanıklı olmalıdır. Materyalin ekonomik olmasına özen gösterilmelidir. Materyal gerçeği yansıtmalı ve güncellenebilir olmalıdır.*"

ÖA52: "*Amacımızı ve kazanımlarımızı belirlememiz ve ona göre materyalimizi hazırlamamız gerekir. Amacımız ve kazanımlarımız doğrultusunda öğrenciye kalıcı öğrenmeyi sağlayacak bir materyal yapmalıyız. Öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Güncellenebilir ve ekonomik açıdan uygun olması gerekir.*"

Öğretmen adayları dijital öğretim materyallerinin; öğrenmeyi kolaylaştırdığını (f=48, %45), motivasyon ve ilgiyi arttırdığını (f=42, %25), kalıcı öğrenme sağladığını (f=28, %26), öğretim sürecinde etkileşimi arttırdığını (f=16, %15) ve etkili öğretim açısından öğretmene yardımcı olduğunu (f=14, %13) söylemişlerdir (Tablo 2). Öğretmen adayları genel olarak dijital öğretim materyallerinin öğrenme sürecine önemli katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerinin katkılarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategori 1. Öğrenme Sürecine Katkıları			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Öğrenmeyi kolaylaştırır	106	48	45
Motivasyonu ve ilgiyi attırır	106	42	40
Kalıcı öğrenme sağlar	106	28	26
Bireysel hıza uygundur	106	4	4
Kategori 2. Öğretim Sürecine Katkıları			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Etkili öğretim olur	106	14	13
Etkileşimi arttırır	106	16	15
Görsel zenginlik sağlar	106	12	11
Daha eğlenceli olur	106	4	4
Daha kolay güncellenebilir	106	2	2
Maliyet ve zaman tasarrufu sağlar	106	2	2

Tablo 2'de sunulan görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öğretim materyallerinin katkılarına ilişkin görüşleri öğrenme ve öğretim sürecine katkıları olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Bu katkılara ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA56: "*Web ortamında gerçekleşen öğretim etkinlikleri sırasında da kullanılabilecek teknolojik materyaller dersi etkili bir şekilde öğretmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin ilgisini*

çeken dijital materyaller öğrenci motivasyonunu ve isteğini artırarak dersin öğrenilmesini kolaylaştırır."

ÖA57: "*Dijital materyal kullanımı ile soyut konuları somutlaştırabiliriz. Öğrencilerin bilgiyi daha kolayca anlamasını sağlayabiliriz. Materyal öğrencilerin etkileşimlerini artırır ve pekiştirme imkânı da sağlar.*"

ÖA66: "*Materyaller doğru bir şekilde kullanıldığında her türlü öğretim etkinliğinde olumlu etki yapar. Öğretim sürecinde öğrencinin motivasyonunu ve güdülenmesini arttırır. Dijital materyallerle bilgiye daha kolay ve daha hızlı ulaşılacağı için öğrenmeyi kolaylaştırır. Çoklu öğrenme ortamları daha kolay oluşturularak kalıcı öğrenme sağlanır*."

ÖA70: "*Öğretim etkinliklerinde dijital materyal kullanımı maliyet ve zaman açısından çok avantaj sağlar. Birçok öğrencinin tek bir zamanda değil çeşitli zaman aralıklarında kullanma imkânı vardır. Ayrıca geri dönüt alma anında olduğu için öğrenim açısından faydalıdır. Geliştirilen animasyon, oyun vb. materyallerle hem ilgi çeker hem de öğrenim açısından öğrenciyi eğlendirerek daha kolay öğrenmesini sağlar. Günümüz teknolojisi de artık ileri seviyede eğitimde kullanılmaya başlamıştır. Biz de bu değişime katılarak öğrencinin de günümüz imkânlarından faydalanmasını ve kullanmasını sağlamak maksadıyla dijital öğretim materyalleri hazırlamalıyız*."

ÖA96: "*Materyal kullanımı sadece fiziksel ortamlarda değil dijital olarak da kullanılmalıdır. Bu sayede bilgiler daha somut ve kalıcı hale gelecektir. Konuyu oluşturan tüm bilgilerle değil özet bilgilerle hazırlanan web ortamındaki materyaller sayesinde bilgiler akılda daha kalıcı olur ve hatırlanması kolay olur. Hazırlanmış olan animasyonlar ve resimler öğrencinin dikkatini çekerek derse yoğunlaşmasını sağlar*."

ÖA103: "*Çoklu öğrenme ortamı sağlar öğrencilere, sürekli sıkıcı olan konu anlatımı kısa tutularak materyallerle öğrenciyi aktif kılar ve bu şekilde öğrenciyi sıkmaz ve motivasyon sağlar. Soyut konuları örneğin animasyonlarla görsel bir zenginlikle somutlaştırır. Ve etkileşimli öğrenmeye zemin hazırlar. Böylece önemli bir eğitsel öğrenme olanağı sağlamaktadır diye düşünüyorum*."

16 öğretmen adayı (%15) ise dijital materyallerin sınıf ortamındaki diğer materyaller kadar etkili olamayacağı görüşünü dile getirirken, 2 öğretmen adayı da (%2) dijital materyallerin hazırlanmasının daha zor olduğundan ve daha çok zaman aldığından bahsetmiştir. Dijital öğretim materyaline sıcak bakmayan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA58: "*Sınıf ortamındaki kadar etkili olacağını düşünmüyorum. Materyal öğrencinin ilgisini çekmelidir. Öğrenci materyali merak etmeli, tanımaya çalışmalıdır. Öğrencinin dikkatini toplamak sınıf ortamında bile zorken dijital ortamda kullanılacak bir materyal öğrenci için fazla bir anlam ifade etmeyecektir*."

ÖA76: "*Web ortamında yapılan öğretim tekniklerinde materyal kullanımı öğrenci merkezlidir. Ekran başında denetleyen birinin olmaması da çok etkili değildir*."

ÖA78: "*Ders ortamına göre daha zaman isteyecek bir iş olduğunu düşünüyorum*."

ÖA82: "*Dijital ortamda gerçekleştirilen öğretim teknikleri bana göre sınıf ortamından biraz daha uzaktır. Örneğin öğrenci materyali merak edip dokunmak, kendisi uygulamak ister bunu dijital ortamda biraz zor yapar. O yüzden ben pek sıcak bakmıyorum*."

ÖA92: "*Dijital materyaller de öğrenmeyi etkileyecektir. Ama sınıf ortamında kullanılan materyaller kadar kalıcı öğrenmeyi sağlayabileceğini düşünmüyorum.*"

ÖA105: "*Dijital ortamda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde materyal kullanımı bilgisayar sistemiyle tamamen sanal ortamda sunulan öğretim etkinliğidir. Oysa öğrenci materyali canlı canlı inceleyerek ona temas ederek daha etkili bir öğrenim sağlayabilir. Bu da gerçek sınıf ortamında mümkündür*."

Öğretmen adaylarına göre dijital ortamda kullanılabilecek ögeler Tablo 3'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, eğitici oyunlar (f=39, %37), videolar (f=36, %34), animasyon, benzetim ve üç boyutlu ortamları (f=35, %33) dijital ortamda kullanılabilecek uygulamalar arasında ön plana çıkarmışlardır. Öğretmen adayları sınıf içi bilgisayar destekli öğretim süreçlerinden alışkın oldukları görsel öge, sunum, test ve çeşitli çoklu ortamlardan da bahsederken son zamanlarda yaygınlığı giderek artan sanal ve arttırılmış gerçekliği sadece bir öğretmen adayı dile getirmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yeni teknolojilerle daha çok tanıştırılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarına göre dijital ortamda kullanılabilecek ögeler

İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Eğitici oyunlar	106	39	37
Videolar	106	36	34
Animasyon, Simülasyon ve 3D	106	35	33

ortamlar			
Görsel ögeler	106	31	29
Sunumlar	106	19	18
Testler-uygulama	106	19	18
Çoklu ortamlar	106	18	17
Video konferans	106	4	4
Sanal ve arttırılmış gerçeklik	106	1	1

Dijital ortamlarda kullanılabilecek öğretim materyalleri türlerine ilişkin yanıt veren öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA09: "*Doğrudan pratik yapılmasına imkan vermese de dolaylı olarak pratik yapılabilecek materyaller kullanılmalıdır. Yapılan materyallerde soru kutucukları olmalı öğrenci bunları cevaplayarak konuyu pekiştirmelidir. Video ve animasyon olan materyallerde kullanılabilir. Renk açısından ilgi çeken ve birbiriyle uyumlu materyaller kullanılmalıdır*."

ÖA21: "*Web üzerinden yürütülen derslerde oyun içerikli bir materyal hazırlanarak ders daha ilginç ve daha çekici bir hale gelir ve öğrenci o derse daha fazla ilgi gösterir ve ders başarısı orantılı olarak bir artış gösterir. Örneğin isimler konusunda hazırlanmış bir oyun, dersi destekler ve öğrenci bildiklerini sınamış olur ve oyun oynarken de öğrenmiş olur*."

ÖA30: "*Konuya ilişkin hazırlanan bir video kullanılabilir. Simülasyon modelleri oluşturup bu modelleri öğrencilere sunar ve öğrenciler oyun oynar gibi bilgisayarlar üzerinden uygulama yaparlar*."

ÖA46: "*Her ders için ayrı ve kullanışlı materyaller bulunabilir. Fen ve teknoloji dersi için sınıfta uygulanamayan etkinlikler örneğin; karışımlar için deney yapılacaksa ve bu sınıf ortamı için tehlikeliyse bu web üzerinden daha güvenilir hale getirilebilir. Konuyla ilgili video, sesler kullanılabilir. Türkçe dersi için öyküler, masallar, diğer konuları içeren konu anlatımları, testler, boşluk doldurmalar, bulmacalar oluşturulabilir. Sosyal bilgiler için haritalar, seslendirmeler yine aynı şekilde video paylaşımları bulunabilir*."

ÖA66: "*Web üzerinden kullanılacak olan materyaller konu kavratma veya pekiştirmeye yönelik olacağından hazırlanan materyaller buna uygun olmalıdır. Pekiştirilmek istenilen bir konu çeşitli oyunlar üzerinden verilebilir. Ya da görsellik arttırılarak ve çeşitli*

eklemeler yapılarak soru ve cevaba bağlı olarak ödül uygulanabilir. Ödül bir sonraki konuya geçiş olabilir ve bu geçişler sırasında eğlenceli oyunlar verilerek hem öğrenci dinlendirilir hem de ödül verilmiş olunur."

ÖA67: "*Öncelikle konular bir ders videosu ile anlatılır. Daha sonra bu konulara yönelik alıştırmalar, testler yapılır. Eğitsel oyunlar hazırlanarak dersler daha zevkli ve daha kalıcı hale getirilebilir. Dijital ortamdaki materyallerde geri dönütler daha çabuk ve daha kalıcı olarak verilebilir*."

ÖA68: "*Simülasyon yöntemi ya da video kayıtları kullanılabilir. Eğitim yazılımları kullanılarak farklı şekillerde uygulamalardan yararlanılabilir. Hipermedya uygulamaları tercih edilebilir. Animasyonlar, çeşitli görseller ve eğitsel bilgisayar oyunları kullanılabilir*."

ÖA85: "*Öğrenciyi eğlendirecek eğitici oyun ve animasyonlarla öğrenciyi hem bilgilendirebilir hem de dönüt alabiliriz. Video ve ses özelliklerinin de kullanarak tasarlayabiliriz. Sanal sınıf kurularak öğrencilerin okul dışında da birbirleriyle etkileşim içerisinde olmaları sağlanabilir.*"

ÖA93: "*Simülasyonlar kullanılabilir. Gerçeğe yakın olan bilişsel olarak öğrenciyi geliştirebilecek materyaller hazırlanabilir. Simülasyonla öğrencilere doğa gezdirilebilir, öğrencinin aktif olabileceği, zihnin ve yaratıcılığını geliştirecek etkiye sahip materyal özelliği taşıyabileceğini düşünüyorum. Bir diğer materyal de eğitsel oyunlar olabilir. Eğitsel oyunlar bilgisayarda olduğu ve anında geri dönüt verebildiğinde aşamalı olarak ilerlediği için öğrenciyi aktif tutarak daha etkili olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca kelime oyunları gibi oyunlar da yararlı olur*."

Son olarak 106 öğretmen adayından 80'i (%75) dijital öğretim materyallerinin tasarlanmasında, 51'i (%48) ise kullanımında kendini yeterli görmemektedir. 24 öğretmen adayı da (%23) öğretim sürecinde dijital öğretim ortam ve materyallerinden yararlanmayı düşünmediklerini belirtmiştir. Bu oranlar öğretim sürecini olumsuz etkilemesi adına araştırmacı tarafından oldukça yüksek görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görememelerindeki en önemli sebepler olarak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki beceri ve kuramsal eksiklikler ile deneyimlerinin olmaması gösterilmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının alan uzmanları tarafından etkin desteğe gereksinimleri olduğu görülmektedir. Hizmet öncesi yeterli eğitimi alamayan öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıktan sonra da mesleki gelişim açısından yeterli desteği alamama durumunda teknoloji

entegrasyonunda önemli sorunların yaşanması olasıdır. Bundan dolayı FATİH projesi gibi birçok ulusal proje ve uygulamalarda istenilen başarının yakalanması zorlaşabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatürde yapılmış çalışmalara ve alandaki ilgili kuramsal kaynaklara bakıldığında öğretim sürecinde kullanılacak öğretim materyallerinin; basit, sade ve anlaşılır, program, hedef, kazanım ve öğrenenlere uygun, ilgi çekici ve dayanıklı olması gibi özellikleri bünyesinde barındırması gerektiği belirtilmektedir (Alım, 2007; Demirci, 2013; Demirel, 1999; Güven, 2006; Seferoğlu, 2011). Bu çalışmada da öğretmen adayları öğretim materyallerinin; amaca ve içeriğe uygun olması (f=80, %75), öğrenci özelliklerine uygun olması (f=60, %57), öğrenci katılımını sağlaması (f=60, %57), kullanımın kolay olması (f=60, %57), görsel ögelerle desteklenmesi (f=57, %58), dayanıklı (f=44, %42) ve güncellenebilir (f=44, %42) olması niteliklerine vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğretim materyallerinin maliyet (f=38, %36) ve zaman (f=36, %34) açısından getirilerinin olması da ifade edilmiştir.

Maki, W.S. ve Maki, R.H. (2002)'e göre teknolojik materyal kullanımı sadece öğrenmeyi etkili kılmaz aynı zamanda öğrenenin öğrenmeden aldığı keyfi de arttırır. Aynı zamanda dijital öğretim materyalleri öğrenmenin niteliğini yükseltir, öğrenmeyi kolaylaştırır, dikkati çeker, öğrenmeyi etkili ve anlamlı kılar (Çelik, 2011; Fer, 2011; Kazu ve Yavuzalp, 2008; Öztürk ve Zayimoğlu Öztürk, 2015). Benzer biçimde öğretmen adayları dijital öğretim materyallerinin; öğrenmeyi kolaylaştırdığını (f=48, %45), motivasyon ve ilgiyi arttırdığını (f=42, %25), kalıcı öğrenme sağladığını (f=28, %26), öğretim sürecinde etkileşimi arttırdığını (f=16, %15) ve etkili öğretim açısından öğretmene yardımcı olduğunu (f=14, %13) söylemişlerdir. 16 öğretmen adayı (%15) ise dijital materyallerin sınıf ortamındaki diğer materyaller kadar etkili olmayacağını dile getirirken, 2 öğretmen adayı da (%2) dijital materyallerin hazırlanmasının daha zor olduğundan ve daha çok zaman aldığından bahsetmiştir. Iding, Crosby ve Speidel (2002) de öğretmenlerin, teknolojik materyallerin daha fazla bütçe, zaman ve çaba gerektirdiğine inanarak, öğretimi ve öğrenmeyi daha etkili kılacak bu materyallerden uzak durduklarını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, eğitici oyunlar (f=39, %37), videolar (f=36, %34), animasyon, benzetim ve üç boyutlu ortamları (f=35, %33) dijital ortamda kullanılabilecek uygulamalar arasında ön plana çıkarmışlardır. Çelik (2011) de sanal araçlarla ve benzetimlerle edinilen yaşantılar, doğrudan

doğruya edinilen yaşantılara çok yakın olan, gerçek eşyalara ulaşmanın ve kullanmanın mümkün olmadığı durumlarda gerçek eşyaları kullanıyormuş hissi veren teknolojik araç-gereçleri kullanarak edinildiğinden bahsetmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim materyallerine yönelik bilgi düzeyinin yeterli olduğunun görülmesine karşın dijital materyallerin tasarlanması ve kullanıma yönelik bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Benzer olarak Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009)'ın çalışmalarında da öğretmen adaylarının öğretim amaçlı basit materyalleri hazırlayabildikleri, karmaşık ve çok amaçlı öğretim cihazlarını hazırlayamadıkları belirtmiştir. Öğretmenler boyutunda ise Erktin ve Gülseçen (2001) öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin dijital materyal kullanımına direnç gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Kazu ve Yavuzalp (2008) ise öğretmenlerin bilgisayar kullanımına başlamalarına karşın öğretim yazılımları kullanımında eksik kaldıklarını ifade etmektedirler. 21. Yüzyıl öğretim ortamlarındaki değişimler ve özellikle ülkemizdeki FATİH projesi ile okullardaki teknoloji entegrasyonu çalışmaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının bu konudaki eksiklikleri, başarılı öğretim süreçleri açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bundan dolayı öğretmen eğitim programlarında yürütülmekte olan öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile özel öğretim yöntemleri gibi derslerde daha yoğun bir şekilde dijital öğretim materyalleri ve ortamlarının öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Aynı zamanda Bilgisayar I dersinden farklı olarak sadece Eğitim Fakültesi Lisans programlarında verilen Bilgisayar II dersinin içeriğinin daha özellikli güncellemelerle öğretim sürecinde elektronik materyallerinin kullanımı ile dijital materyallerin tasarlanması ile kullanımına yönelik bilgilere temel oluşturması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aksoy Tokgöz, İ., & Şahin Taşkın, Ç. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde materyal kullanımlarının öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(2), 422-440.

Alım, M. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine yönelik öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi, 12*(17), 243-262.

Asan, A. (2002) Pre-service teachers' use of technology to create instructional materials: a school-college partnership. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 11*(2), 217-232, DOI: 10.1080/14759390200200133

Çelik, L. (2011). *Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi* (Ed. Ö. Demirel & E. Altun) içinde Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirci, A. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Nobel.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Ankara: PegemA.

Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6*(3), 99-108.

Erktin, E., & Gülseçen, S. (2001). Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen psikolojik etmenler. *Eğitim ve Bilim, 26*(121), 7-11.

Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı (2. Baskı).* Ankara: Anı.

Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3*(1), 43-48.

Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2),165-179.

Iding, M., Crosby, M.E., & Speidel, T. (2002). Teacher and technology: Beliefs and practices. *Instructional Journal of International Media, 29*(2), 153-170.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Pegem A.

Kazu, İ.Y., & Yavuzalp, N. (2008). Öğretim yazılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 110-126.

Maki, W.S. & Maki, R.H. (2002). Multimedia comprehension skill predicts different outcomes of web-based and lecture courses. *Journal of Experimental Psychology Applied, 8*(2), 85-98.

Öztürk, C., Keskin, S., & Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal / teknoloji kullanım durumu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*, 107-120.

Öztürk, T., & Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Tarih öğretmen adaylarının "öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı" dersine yönelik uygulamaları ile görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 63-78.

Seferoğlu, S.S. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Sever, R. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı: Tasarım örnekleri.* Ankara:Anı.

Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 26*(120), 8-13.

Yalın, H.İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (23. Baskı)*. Ankara: Nobel.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 155-167.



SUPER' IN MESLEKİ GELİŞİM (YAŞAM BOYU-YAŞAM ALANI) KURAMINA DAYALI ÖRNEK BİR MESLEKİ GRUP REHBERLİĞİ ÇALIŞMASI

Mücahit KAĞAN[1]
Fikret GÜLAÇTI[2]
Murat AĞIRKAN[3]

Özet

Bu çalışmada, Super' ın Mesleki Gelişim kuramına dayalı olarak geliştirilen grup rehberliği programının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu öntest-sontest-izleme testli deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda

[1] Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
[2] Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
[3] Arş. Gör. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

2015-2016 eğitim öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 18 (11 erkek, 7 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Gruba katılan öğrencilerin yaşları 14 ile 16 arasında değişmektedir. Çalışma grubu, okul rehber öğretmeni tarafından çalışma hakkında bilgi vermesi sonucunda gönüllü olarak oluşturulmuştur. Hazırlanan program haftada bir etkinlik olmak üzere altı hafta süreyle uygulanmıştır.

Programın etkililiğini belirlemek amacıyla Kuzgun ve Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen Mesleki Olgunluk Ölçeği gruba ön-test, son-test ve izleme testi şeklinde uygulanmıştır. Ön-teste 10 grup üyesinin (143 puan altı) mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olduğu, 8 grup üyesinin (143-155 puan arası) mesleki olgunluk düzeylerinin geliştirilmeye ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Ölçek sonuçlarına göre öğrenciler birbirine yakın puan aralıklarının eşit dağıtılmasıyla Çalışma Grubu ve Kontrol Grubu olacak şeklinde gruplara ayrılmıştır.

Uygulanan program sonrasında öntest ve sontest arasında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu yapılan varyans analizi sonucunda görülmektedir ($F_{2\text{-}32;0,05}$=6.259). Bu bulgu yapılan çalışmada deney grubunda grup üyelerinin mesleki olgunluk seviyelerinin ön testten son teste, son testten izleme testine doğru pozitif yönde bir gelişme, kontrol grubunda ise bu durumun durağanlık gösterdiği görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki anlamlı derecedeki bu farklılık uygulanan programın mesleki olgunluk seviyelerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Olgunluk, Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri, Ortaokul Öğrencileri.

Abstract

A Vocational Guidance Work Group Study based on Super's Theory of Professional Development (Lifetime-Habitat)

In this study, we examined the effects of Super 's group guidance program of the developed based on the theory of Professional Development on the vocational maturity level of secondary school Grade 8 students. In the study, we used experimental design with pretest-posttest-monitoring test with control and study groups. The study group consists of 18 (11 males, 7 females) students of 8th grade, secondary school, the city of Erzincan in 2015-2016

teaching year. Erzincan Central in 2015-2016 education at a secondary school in the district that continues to 8th grade. The ages of the students ranged from 14 to 16 years. The study group was formed on a voluntary bases through the information of school counsellor. The program prepared was applied in an activity per week for six weeks.

Vocational Maturity Scale developed by Kuzgun and Bacanlı (2005) for the purpose of determining the effectiveness of the group was applied in the form of pretest, posttest and monitoring test. We determined that the vocational maturity levels of 10 group members were low (under 143 points),and 8 group members needed improvements in the levels of vocational maturity. According to the results of Scale, the students were divided into study group and control group through evenly distribution of close points range.

After the implementation of the program, we observed that there were significant difference between groups through pretest and posttest as a result of variance analysis (F2-32;0.05=6,259). This finding indicated that there was a positive development for vocational maturity levels of group members of study group in the direction from pretest to posttest and from posttest to monitoring test, while there was stability in control group.this significant difference between study group and control group suggests that the program applied has an important effect in the increase in vocational maturity levels.

Keywords: Professional Maturity, In-Class Guidance Events, Secondary School Students.

Giriş

Günümüz dünyasında yetişen neslin kendisini tanıması, gizil güçlerinin farkında olması, çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilmesi, gerçekçi ve mantıklı mesleki kararlar verebilmesi başta birey daha sonra toplum ve ülke geleceği açısından önem arz etmektedir. İlgileri ve değerleri doğrultusunda kendi potansiyelini ortaya koyma çabası içinde olan birey, bu sayede toplum yararına hizmet üretmenin de ilk adımını mesleğe yönelmekle atmış olacaktır. Etkili yönlendirme ile bireylerin sağlıklı seçim haritaları oluşturması, eğitim basamaklarında ilerlerken mesleki olgunluk bilinciyle kariyer gelişiminin de sağlıklı bir şekilde yürümesi, geleceğin mutlu bireylerinin oluşması bakımından son derece önemlidir.

Bireyim tüm yaşamında bu denli etkin rol oynayan kariyer gelişiminin dinamik bir yapıda ele alınması gerektiği fikriyle Super, gelişimsel kariyer kuramları arasında yer alan ‘’Yaşam Boyu - Yaşam Alanı’’ kuramını geliştirmiştir. Super (1957), kariyer gelişimini birbirleriyle etkileşimli değişikliklerin toplamı olduğu ifade etmiş, geliştirmiş olduğu kuramdan hareketle bu gelişimi doğumdan başlayıp ve yaşamın son bulmasına kadar basamaklar halinde devam eden bir süreç olarak ele almıştır.

Meslek seçimini kişilik özellikleri ile meslek gerekliliklerinin eşleştirilmesi işi olarak gören özellik etmen kuramlarının aksine Super’ ın yaşam gelişimini de kariyer karar verme sürecinde tanımlaması ve kişinin bütün ömrüne yayılan bir süreç olarak ele alması alana yeni bir bakış açısı getirmiştir (Luzzo ve Severy, 1997, s. 2). 1950' lere kadar, baskın olan özellik-etmen kuramlarının eksikliklerinin yanında, Super’ in bu görüşleri ve aynı dönemde ortaya çıkan Roger ‘ın danışandan hız alan terapisiyle gelişimsel ve benlik kavramları önem kazanmıştır (Patton ve McMahon, 2014, s. 56). Aynı zamanda Super tarafından 1957 yılında yayınlanan “Kariyer Psikolojisi (The Psychology of Careers)” kitabında meslek seçiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınması, alanda gelişimsel teorilerin güçlenmesini de sağlamıştır (Yeşilyaprak, 2012). Gelişimsel kuramların bu denli güçlenmesini sağlayan Super, Ginzberg’ in görüşlerinden yola çıkarak kariyer seçim sürecine cinsiyet, sosyoekonomik statü, sosyal değişim ve seçim süreci gibi çok sayıda faktörü de eklemiştir (Yeşilyaprak, 2015, s. 181).

Gelişimsel kuramlara bu denli katkı sağlayan Super’ ın kuramının odak noktasını ise ‘benlik’ kavramı oluşturmaktadır. Benlik kavramına göre birey, kendi yaşam alanı içerisinde doğumdan başlayıp; edindiği rollere, yeteneklerine, ilgilerine ve değer yargılarına ilişkin bir öz (benlik) oluşturur. Bundan hareketle birey, oluşturduğu benliğine en uygun seçenekler arasından kariyer tercihini yapar (Super ve Sverko, 1995, s. 54). Super’ a göre bireyde oluşan bu benlik kavramının oluşumunda sosyal ve ekonomik faktörlerin de etkisi vardır ve bu kariyer seçimine de yansır. Oluşturulan benlik algısı yaşam boyu kişisel gelişim içinde sosyoekonomik faktörlerle paralel bir şekilde gelişim gösterir. (Erdoğmuş, 1999).

Bu düşünceden hareketle Super, bireylerin geliştirdikleri bu benlik algıları ve sahip oldukları donanımlarıyla farklı mesleklerde bulunma kapasitelerinin olduğunu, her meslek için de belli özelliklerin bulunması gerektiğini ve bireylerin benlik ve özelliklerinin belirlenip

uygun meslekle eşleştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Kuzgun, 2009; Yeşilyaprak, 2015).

Super' ın bir anda olup biten bir seçimden çok yaşam boyu gelişimsel bir süreç olarak ele aldığı kariyer gelişimi sürecinde ileri sürdüğü bir başka kavram ise ''Kariyer Olgunluğu " olarak da bilinen, ''Mesleki Olgunluk' kavramıdır (Patton ve Lokan, 2001). Super bu kavramı, bir kişinin yaşam boyu gelişim aşamalarında gerekli mesleki gelişim görevlerini yerine getirmesi ve yaşam rollerini edinmesi olarak tanımlamıştır (Leung, 2008). Super (1957)' ın mesleki olgunluk kavramını açıklarken dile getirdiği mesleki gelişim görevlerinden kastı, bireyin yaşamın belli bir dönemindeki iş örüntüleri ve etkinliklerine katılımı da içeren davranış örüntüleridir (Akbalık, 1994).

Bireyler bu mesleki olgunluk seyirleri içerisinde göre çeşitli yaşlarda değişik tepkiler ve fizyolojik, duygusal özellikler gösterebildiği gibi gelişim dönemlerinde meslek seçimi konusunda benzer davranış örüntüleri göstermektedir. Yukarıda bahsedilen kuramın sayıltılarından hareketle geliştirdiği kariyer gelişim sürecini beş ana aşamaya bölen Super' a göre mesleki gelişim dönemleri ise kısaca şöyledir (Super ve Sverko, 1995, ss. 54-61):

- ***Büyüme (0-14 yaş)***

Bu dönem, bireyin fiziksel ve psikolojik olarak gelişimini içeren doğumla başlayıp 14 yaşına kadar süren evredir. Hayaller ve oyunlar aracılığıyla yetişkin rollerinin denendiği bu evre de birey, hayata bakışında büyük önem taşıyan benliğini oluşturacak tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir.

- ***Araştırma-İnceleme (15-24 yaş)***

Bu dönem birey, mesleğin hayatın bir parçası olduğunun farkına varmaya başlar. Super bu evreyi Ginzberg ve arkadaşlarının modeline benzer bir şekilde *billurlaşma*, *belirleme* ve *uygulama* olmak üzere üç evreye ayırır. Billurlaşma evresinde bireyin seçimleri belirginleşir, belirleme evresinde birey oluşan seçenekleri sınırlandırır. Uygulamada ise kariyer hedefine ulaşmak için plan yapar. Super, bu dönemi, kariyer kararı vermesi için çok kritik bir süreç olarak ele almaktadır.

- ***Tespit etme (25-44 yaş)***

Bu dönemde, birey gerçek iş tecrübesi ile ilk defa karşı karşıya gelir. Birey, geliştirmiş olduğu benlik kavramını mesleki rolüne uyarlamaya çalışır. Birey mesleki yaşamında zamanla

kazandığı tecrübelerle daha istikrarlı hale gelir. Super, yine bu dönemi *karar kılma*, *sağlamlaştırma* ve *ilerleme* şeklinde üç evreye ayırmıştır. Karar kılma evresini birey işe alışma ve iş gerekliliklerini yerine getirmeyle geçirir. Sağlamlaştırma evresi işteki pozisyonunun korunması şeklindedir. İlerlemede ise fazla sorumluluk ve ücretin olduğunu bir üst pozisyona geçme eğilimi vardır.

- ***Koruma (45-64 yaş)***

Bu dönem, bireyin mesleki konumunun korunduğu ve geliştirildiği dönemdir. Super, bireyin kariyer ve benlik algısının sürekli gelişme ve değişme gösterdiği bu dönem *koruma*, *güncelleme* ve *yenilik* olmak üzere üç evreye ayırmıştır. Koruma evresinde birey işindeki mevcut pozisyonunu koruma ile ilgili uyum ve sürdürme eğilimindedir. Güncelleme evresinde birey eğitim, seminer, konferans gibi etkinliklerle gelişim çabası içindedir. Yenilik evresi ise bireyin mesleki yaşamında ilerleme kaydetmesi şeklindedir.

- ***Çöküş (65 yaş ve sonrası)***

Yaşam boyu mesleki gelişimin son dönemi olan bu dönemde bireyin çalışma hayatından uzaklaşma, enerji ve ilginin azalması görülür. Bu dönem yine Super tarafından bir önceki dönemler gibi *yavaşlama*, *emeklilik planı* ve *emeklilik* şeklinde üç alt evreye ayrılmıştır. Yavaşlama evresinde birey giderek iş yaşamından uzaklaşır. Emeklilik planı evresinde mesleki yaşamın bitimiyle oluşacak yaşam şekli planlanır. Emeklilik evresiyle beraber bireyin mesleki rolü son bulur. Aile, vatandaşlık gibi roller önem kazanır.

Bütün bu dönemler içerisinde çocukların kariyer gelişiminin de incelenmesi gerektiği inancıyla Super, büyüme evresindeki çocuklar için dokuz boyutlu Çocuklukta Kariyer Gelişim Modeli' ni de geliştirmiştir (Super, 1990). Bu boyutlar: *Keşif ve merak*; kendisi ve çevresi hakkında bilgi edinmek için aktivitelerde bulunmak; *bilgi;* mesleklerle ilgili bilgi edinmenin önemiyle ilgili farkındalık kazanmak, *anahtar figür; başta ebeveynler ve öğretmenler olmak üzere* kişinin yaşamında önemli olan rol modeller, *İlgi;* kişinin hoşlandığı şeylerle ilgili farkındalığı, *planlama;* geleceği dizayn etme, *kontrol odağı;* gelecek ve şimdi üzerinde kontrolün hissedilme derecesi, *zaman algısı;* geçmişin farkında olma ve bugünü görme, *benlik;* biyolojik özellikler, toplumsal rollerin ve etkileşim sonucu oluşturulan öz kavramıdır (Schultheiss, 2008).

Yaşam boyu kariyer gelişimi açısından erken çocukluk döneminin ne denli önemli olduğu ele alınırsa Super' in "Yasam Boyu - Kariyer Gelişimi" adını verdiği kuramındaki ''büyüme'' evresinin en önemli evrelerden birisi olduğu göze çarpmakta ve bizim eğitim sistemimizde bu evre ilkokul ve ortaokul dönemine denk gelmektedir (Işıklar ve Bozgeyikli, 2010).

Büyüme evresi kuramda üç alt dönemden oluşmaktadır. Bunlar; model alma, hayal kurma ve ihtiyaca yönelik eylemlerin olduğu *fantezi dönemi (4-10 yaş)*, faaliyetlerin haz alıp beğenilerin oluştuğu *ilgi dönemi (11-12 yaş)* ve yeteneklerin belirginleşip meslek çevrelerinin netleştiği *yetenek dönemi (13-14 yaş)* dir. Bu dönemlerde yerine getirilmesi gereken dört kritik mesleki gelişim görevleri ise: geleceğe ilgi-merak duyma, kişisel kontrolünü arttırma çabası, okul-meslek başarısı hakkında bilinçli olma ve mesleki yetkinlik-tutumların farkında olma şeklindedir (Schultheiss, 2005).

Bundan hareketle ilköğretim döneminde yapılması gereken mesleki rehberlik etkinliklerinin temel amacı, öğrenciler için hangi mesleği seçeceğinin belirlenmesi değil, önce kendi potansiyellerinin farkında olup, kendisini tanıması ve gerçekçi tercih seçenekleri yapmasını sağlamak olmalıdır (Bozgeyikli, 2004). Bu amaçla, düzenlenen mesleki rehberlik programının uygulanan öğrenci grubunun bulunduğu gelişim döneminde potansiyellerinin farkında olunması, seçenekler üretilmesi ve böylece mesleki olgunluk düzeylerinin geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kuramın Değerlendirilmesi

Super'in kuramı Ginzberg ve arkadaşları ile başlayan gelişimsel kariyer yaklaşımları destekler ve geliştirici niteliktedir. Bu anlamda daha sonra yürütülen kariyer gelişimi araştırmalarını da teşvik etmiştir. Özellik – Etmen kuramında yer alan uygun işe uygun eleman görüşünde eksik benlik kavramını tamamlayan yeni bir yaklaşım ortaya atmış; yaşam boyu kariyer gelişim dönemleri, benlik kavramı, yaşam rolleri, kariyer olgunluğu gibi kavramları literatüre sunmuştur. Ayrıca geliştirdiği yeni ölçme araçları alana sunduğu bir başka katkıdır. Super, yaptığı çalışmalarla süregelen mesleki rehberlik faaliyetlerinin yaşam boyu kariyer danışmanlığına dönüşmesine de büyük katkılar sağlamıştır. Kuramla ilgili yapılan belli başlı eleştiriler ise kuramının bir bütün haline getirilememesi, kadınlar, düşük sosyoekonomik düzeydeki bireyler ve etnik grupların kariyer gelişim sürecine yeterince yer vermemesi şeklindedir. (Yeşilyaprak, 2015)

İlgili Araştırmalar

Değişik türdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki ve okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği bir çalışmada (Orhan ve Ültanır, 2014), öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki ve okul türleri ve mesleksel olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada (Can ve Taylı, 2014), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerinin sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, anne babanın eğitim düzeyi ve akademik başarı arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde önemli farklılıklar tespit edilmiştir (Gülbahçe, 2009). Değişen iş dünyası ile birlikte, üniversite öğrencilerinin iş değerleri ile kariyer seçimleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada ise kariyer seçimlerinde en çok "güvenlik", "başarı" ve "yaratıcılık" değerlerine önem verildiği tespit etmiştir (Pilavcı, 2007). Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki araştırıldığı bir çalışmada (Altuntaş, 2013), ise öğrencilerin çocukluk çağı örselenme yaşantı puanları arttıkça mesleki olgunluk puanları düştüğü tespit edilmiştir.

Smart ve Peterson (1997) tarafından yapılan bir başka araştırmada da Super' ın kuramını destekleyecek şekilde yetişkinlik döneminde kariyer ile ilgili döngülerin yeniden yaşandığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin 'mesleki tercihini billurlaştırma' mesleki gelişim görevine ilişkin meslek, tutum ve davranışları kazandırmayı amaçlandığı 10 haftalık mesleki grup rehberliği programı Bacanlı (1995) tarafından düzenlenmiş, uygulamaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyinde anlamlı bir artış görülmüştür. Akdaş (2013) 'ın sağlık meslek lisesi öğrencileriyle yaptığı diğer bir çalışmada ise öğrencilerin algıladıkları aile destek düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeylerinin arttığını gözlemlenmiştir.

Mesleki Grup Rehberliği Programı

Hazırlanan program Super tarafından geliştirilen mesleki gelişim (yaşam boyu-yaşam alanı) kuramına göre tasarlanan etkinliklerden oluşmaktadır.

- Program öncesinde gruba katılan üyelere mesleki olgunluk envanteri uygulanmıştır. Envanterden düşük puan almaları durumunda, grup üyelerin bulundukları gelişim döneminde mesleki olgunluk noktasında istenilen seviyede bulunmadıkları var sayılmaktadır.
- Program ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.
- Deney ve Kontrol grubuna çalışmanın başında öntest, sonrasında sontest ve çalışmanın bitiminden iki ay sonrasında izleme testi uygulanmıştır.
- Grup üyeleri, rehber öğretmenin sınıflarda yapılacak çalışmayı duyurması sonucunda gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır.
- Gruba katılan öğrencilerin yaşları 14 ile 16 arasında değişmektedir.
- Program Kasım ayının ilk haftasında başlayıp Aralık ayının üçüncü haftasına kadar sürmüştür.
- Grubun üye sayısı 7 i kız, 11 i erkek olmak üzere 18 kişiden oluşmaktadır.
- Oturumların süresi 50 dakika olarak planlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, kullanılan ölçme aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknik hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Mesleki olgunluk düzeyini arttırmaya yönelik grup rehberlik etkinliklerinden oluşan bu çalışma ön-test, son-test ve izleme modelli kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemek ve programın etkililiğini ölçmek amacıyla Kuzgun ve Bacanlı (1996) tarafından geliştirilen Mesleki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Bana hiç uygun değil-(1), bana pek uygun değil-(2), bana biraz uygun-(3), bana uygun-(4), bana çok uygun-(5) puanlamalı şeklinde 5beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılan ölçek 40 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça mesleki olgunluk düzeyinin de arttığı varsayılmaktadır. Ölçekte yer alan 40 maddeden 19 tanesi (1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 36 ve 37) istendik yönde tutum ve davranışları, 21 madde (3, 4, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 33,34, 35, 38, 39 ve 40) ise istenmedik yönde tutum ve davranışları temsil etmektedir. Puanlama yapılırken istendik maddelerin sayısal karşılığı A=1

B=2 C=3 D=4 E=5; İstenmedik yöndeki maddelerin sayısal karşılığı A=5 B=4 C=3 D=2 E=1 şeklindedir. Her iki puanlamadan elde edilen veriler puanlama kağıdının altına yazılıp toplanır. Elde edilen değer öğrencinin ölçekten aldığı mesleki olgunluk ham puanıdır. Ham puanı 143' e ulaşmamış bir öğrencinin kendinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine ulaşmamış olduğu kabul edilir. Bu öğrenciler için farkındalığı arttırmaya yönelik ek çalışmaların düzenlenmesi gerekmektedir. Ham puanı 143 ile 155 arası olan öğrencileri mesleki olgunluk seviyelerinin düşük olmadığı ancak, kendilerinden beklenen mesleki olgunluk seviyesine henüz ulaşmamış oldukları varsayılır. Bu öğrenciler için de yine ek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ham puanı 155 ve üstü olan öğrencilerin kendilerinden beklenen mesleki olgunluk seviyesine ulaşmış oldukları kabul edilir.

Mesleki Olgunluk Ölçeğinin güvenirlik, tutarlılık ve kararlılık yönünden araştırıldığı çalışmalarda; iç tutarlık düzeyi Cronbach'ın Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak, kararlılığın ölçüldüğü test-tekrarı yönteminde korelasyon katsayısı 0.82 olarak, geçerliliği belirlemek için ise yapılan analiz sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada yer alan denencenin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgu ve yoruma yer verilmiştir.

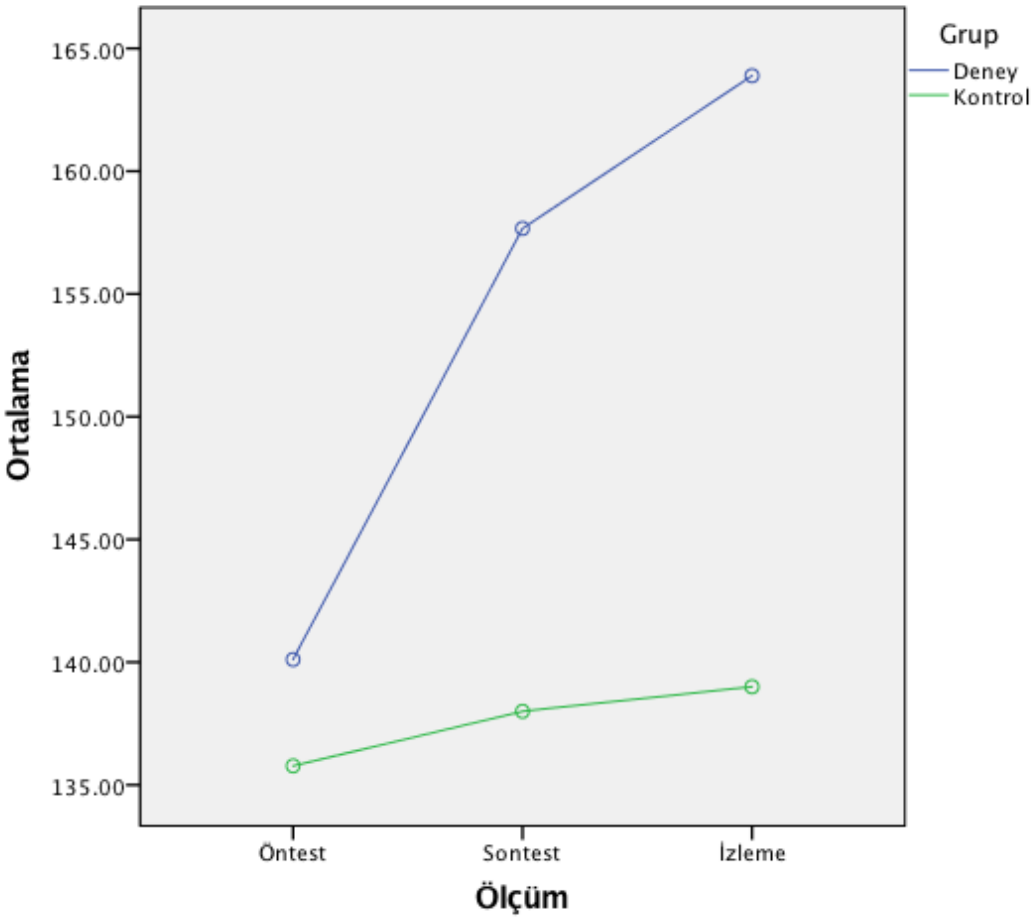
Deney ve kontrol gruplarının ön, son ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın incelenmesi için karışık desenler için (split-plot) ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Grup	3585.185	1	3585.185	6.325	.023	.283
Hata(Grup)	9069.185	16	566.824			
Ölçüm	1758.481	2	879.241	10.714	.000	.401
ÖlçümxGrup	**1027.370**	**2**	**513.685**	**6.259**	**.005****	**.281**
Hata(Ölçüm)	2626.148	32	82.067			

**p<0,01

Yapılan varyans analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön,son ve izleme testi

puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{2\text{-}32;0,05}$=6.259). Bir başka ifadeyle ön testten son teste, son testten izleme testi olan değişimler deney ve kontrol gruplarında anlamlı derecede farklı gerçekleşmiştir. Aşağıda değişimi gösteren grafik incelendiğinde deney grubunun ön test, sontest ve izleme ortalamalarının sürekli artış gösterirken control grubunun ortalamalarının neredeyse sabit kalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan deneysel işlem etkilidir. Deneysel işlem bu iki grubun puanlarının birbirinden farklı olmasının %28'inden (Eta kare = 0,281) sorumludur.



Tartışma

İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin mesleki gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi amacıyla geliştirilen bu çalışmada, geliştirilen sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerde mesleki olgunluk anlayışının kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerde program uygulanan

grubun mesleki olgunluk bakımından kendilerini tanımada, program uygulanmayan gruba göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleki rehberlik boyutunda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise benzer yönde deneysel çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde mesleki tercih ve kararların daha çok ortaöğretim kademesinde verildiği düşüncesiyle birçok çalışma ortaöğretim grubundaki öğrencilerini kapsayacak nitelikte yürütülmektedir. Bu bakımdan gelişimsel rehberlik kapsamı bakımından bu konudaki çalışmaların ilköğretim ikinci kademede başlatılması önemli ve değerli görülmekle beraber çalışmadan elde edilen verilerin bu yaş grubunda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özetle, sağlıklı bir mesleki gelişim seyri açısından ilköğretim öğrencileri kendilerini ve meslekleri önceden daha iyi tanıyarak, ilerideki mesleki karar verme sürecinde daha doğru karar verip meslek yaşamı süresince daha mutlu olacaklardır.

Kaynakça

Akbalık, Y. (1996). *Meslek liselerine devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akdaş, G. (2013). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin ve algıladıkları aile desteğinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Altuntaş, S. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (Ed.). (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons.

Bozgeyikli, Hasan. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11,* 221-234.

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21,* 125-136.

Can, A. ve Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet*
Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 321-346.

Erdoğmuş, N. (1999). Kariyerde Yeni Yaklaşımlar ve İstihdama Etkileri. *Mercek Dergisi, 4*.

Gülbahçe, A. (2009). Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1),* 131-144.

Işıklar, A., Bozgeyikli, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 10-29.

Kuzgun,Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y., Bacanlı, F. (2012). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In *International handbook of career guidance* (pp. 115-132). Springer Netherlands.

Luzzo, D. A., & Severy, L. E. (1997). *Making career decisions that count: A practical guide*. Gorsuch Scarisbrick.

Orhan, A. A., ve Ültanır, E. (2014). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Karar Verme Stratejileri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43-55.

Özdoğan, D. (1996). Doğru Meslek Seçimi ve Verimlilik. *Anahtar Dergisi*, 92, 13.

Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *1*(1-2), 31-48.

Patton, W., McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (Vol. 2). Springer.

Pilavcı, D. (2007). *Bilgi Çağında değişen kariyer anlayışı ve üniversite öğrencilerinin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir uygulama*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Schultheiss, D. E. P. (2005). Elementary career intervention programs: Social action initiatives. *Journal of Career Development*, *31*(3), 185-194.

Schultheiss, D. E. P. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, *57*(1), 7-24.

Smart, R., & Peterson, C. (1997). Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior*, *51*(3), 358-374.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York: Harper & Brothers.

Super, D. E., & Šverko, B. E. (1995). *Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study*. Jossey-Bass.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12, 1,* 111-118.

Yeşilyaprak, B. (2015). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.
http://e-ogrenme.iskur.gov.tr/oyscontent/Courses/Course162/pdf/o1/1.pdf



TOPLUMSAL KURUM OLARAK OKULUN GEREKLİLİĞİ (Nurettin TOPÇU-Ivan ILLICH)

Ahmet KILIÇ[**]

[**] Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, ikayagantep@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Ivan Illich'in "Okulsuz Toplum" teorisi ile Nurettin Topçu'nun "Maarif Dâvası" eğitim modeli karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Illich, insan hayatanın merkezinde olan okulların işlevini kaybettiğini, sertifika ve diploma vaadleri için kurulduğunu iddia ederken aynı zamanda okulların bütünüyle ortadan kaldırılması gerektiğini düşünür. Bunun yerine alternatif eğitim merkezleri kurulması fikrini savunur. Ona göre, okulların artışı silahların artışı kadar yıkıcı etkiye sahiptir. Nurettin Topçu'ya göre ise insan, hayatı mektepler vasıtasıyla tanır ve öğrenme yeri mektepdir. Hayatın her aşamasında mektebe muhtacız. Lakin okullarda artık şuursuz, inançsız diplomalı nesiller yetiştirildiğini düşünerek okulların millî değerler ile yeniden yapılandırılmasını savunur. Bu çalışmada iki düşünürün sosyal hayatın en önemli kurumu olan okulun gerekliliği hususu ve okul kurumunu etkileyen unsurlar üzerinde benzer ve farklı fikirlerine dikkat çekilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Eğitim, Öğretmen, Öğrenci.

NECESSITY SCHOOL AS A SOCIAL INSTITUTION (Nurettin TOPÇU-Ivan ILLICH)

Summary

In this study, Ivan Illich's theory of " Desschooling Society " and Nurettin Topçu's "Education Case" training model are discussed in comparison. Illich claims that the schools which stand in the center of people's lives, have lost their real function, they are just established for providing people with certificates and diplomas, therefore he thinks that schools should be totally removed. Instead, he defends the idea of establishing alternative learning centers. According to him, the increase of schools has the same destructive effect as the increase of guns. According to Nurettin Topçu people recognize life through schools and schools are learning places. We need schools at every stage of our lives. However, considering that unconscious and faithless generations with diplomas are grown in today's schools , he defends the restructuring of schools with national values. This study draws attention to the viewpoints of the two of the most important thinkers of the social life about the necessity of school institution and their similar and different ideas on the factors affecting the school institution as well.

Key Words: School, Education, Teacher, Student.

GİRİŞ

Hiç şüphesiz ki okullar var olduğundan beri insan hayatının merkezinde olmuş ve her zaman da tartışmaların odağında olmuştur. Bazı düşünürler okulların varlığını sorgulamış bazıları işlevi hakkında fikirler öne sürmüşlerdir. Bu düşünürler içirisinde de 20.yy'da yaşamış eğitimin en radikal iki şahsı dikkat çekmektedir. Birisi Strasbourg'da felsefe doktorasını tamamlayan ilk Türk öğrencisi, ahlâk filozofu Nurettin Topçu diğeri Viyana doğumlu Roma Gregorian Üniversite'sinde ilahiyat ve felsefe eğitimi almış, Salzburg Üniversite'sinde tarih alanında doktorasını yapmış Ivan Illich.

Ivan Illich'e göre okullar yaptıkları gizli müfredatlarla, öğrencileri bir nevi makineleştiren onları bağımlı yapan bir eğitim sistemi ile geleceklerine müdahele etmektedir. İnsanların özgür tercihlerini kısıtlayıp, gelecekte kendi ayakları üstünde duramayan bireyler yetiştirmektedir. Bundan kurtuluşun tek çaresi, okulların toplumdaki işlevini azaltmak hatta yok etmek yani toplumu okulsuzlaştırmak. Bunu da kanlı bir devrimle değil toplumda okul algısını değiştirerek, okulların zararını ve gerçek yüzünü göstererek mümkün olacağını vurgular.

Nurettin Topçu'ya göre ise insan, hayatı yaşayarak tecrubelerle öğrenir. Aile ilk mekteptir. Ona göre okul, mutluluğu anlamlı kılan bir devlet ocağıdır. Mukaddestir ve güzel ilimlerin, bilim-tekniğin yegâne yeridir. Okul, insanların hem kalp hem beden hem ruh gelişimini sağlayan eğitim yeridir. Okulun etkisi kendini hayatın her alanında gösteren güçlü bir sistemdir. Sokakta, evde, iş yerinde huzurun ve maneviyatın en tesirli temsilcileri okulda tahsil almış kişilerdir. Eğer okul, gerçek değerini kaybederse toplumun ahlâkında da bir çökme olacağını düşünür. Nitekim de öyle olduğunu vurgular düşünür.

Topçu'ya göre, ülkemizde yaşanan buhranların en büyük sebebi millî değerlerimizi kaybetmemiz ve körükörüne örnek alınan batı yaşantısıdır. Bunda da en büyük pay sahibi okullardır. Çünkü Türk toplumu ancak İslâm dininin gerekleri gerçek manada okullara sırayet etmesiyle ahlâk temelli bir sosyal düzen olacağını düşünür. Sosyal düzenin de en büyük kurumu okullardır.

YÖNTEM

Nurettin Topçu'nun "Türkiye'nin Maarif Dâvası" eseri ile Ivan Illich'in "Okulsuz Toplum" adlı eserleri ana kaynak alınarak genel tarama modeli kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul Nedir?

Ivan Illich okulu şu şekilde tanımlamaktadır: "Zorunlu müfredatı takip eden, tam gün devamı gerektiren sınırlı yaş ve öğretmenle ilişkilidir."[1] ***"Okul, yaşadığımız topluma ihtiyacımız olduğuna size inandırmaya çalışan bir reklam ajansıdır."***[2] ***Okul, insanları kendilerine muhtaç duruma getirmek ve onlara bağımlı kılmak için var olmuş bir sistemdir. Başka bir tanımında ise; "Okul, öğrenmenin öğretme edimi sonucunda ortaya çıkan, doğruluğu önceden kabul edilmiş bir önerme üzerine bina edilen bir kurumdur."***[3] ***Illich, insanların çoğunun bilgiyi okul dışından edindiğini, okulda ise insanların tek tip kalıplara konulduğunu savunur. İnsanlar okul dışında gözlem yoluyla, arkadaş gruplarıyla okuldan daha etkin öğrenir. Nurettin Topçu ise*** okulu yani mektebi şu şekilde tanımlar: "Mektep, öğrenme yeridir. Hayatta her gün yeni şeyler öğrenmedeyiz. Lâkin hayat, hâdiselerinin sahip olduğu çokluk gözü ile ele alındığı zaman, mektep değildir. İsterseniz hayata da mektep deyiniz. Ancak hayat çok gayeli öğretim yapar, mektep ise tek gayeli öğretim yapar; hayat hadiselerinin mânasız, ne sebebi ne hikmeti anlaşılmaz çokluğundan kurtararak zihinleri mânalı ve tatmin verici birliğe ulaştırır."[4] "Hayatta esas olan hâdise yaşamak, mektepte ise tanımaktır: Birinci dışsallık, ikincisi içsellik ifade eder."[5]

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi her iki düşünür de okullarda öğrenme eyleminin yapıldığını düşünür. Illich okulları sadece bir binadan ibaret olarak görürken, Topçu mekteplere kutsallık atfederek mâbede benzetmektedir.

Okul Neresidir?

[1] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, **Okulsuz Toplum**,Şule Yayınları, İstanbul 2015, s.138.
[2] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.138.
[3] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.45.
[4] Nurettin Topçu, **Türkiye'nin Maarif Dâvası**, Dergah Yayınları, İstanbul 2014, s.49.
[5] Nurettin Topçu, A.g.e, s.50.

Nurettin Topçu; 'Neresi mekteptir?' sorusuna şu şekilde bir cevapla karşılık verir: "Bazen çocukluğun mukaddes hülyaları ile içine girilen, sınıflı, muallimli, siyah tahtalı ve dershaneli çatı mektep olmuyor da, birkaç gencin bir kalp etrafında kendini arayan topluluğu mektep olabiliyor. Bu mânada bildiklerimizden daha çok, mektep hayatı zannettiğimizden daha yaygındır. Belki her tarafta mektep var ve bütün ömür sürekli bir talebelik veya çıraklıktır."[1] Düşünüre göre mektep sadece bir devlet kurumunun binasından ibaret olmadığı aynı zamanda insanın hayata dair mühim bilgiler edindiği güzel topluluklar da mektep olabilir. Ivan Illich de öğrenmenin aile ve akran ortamında daha etkili olacağını savunmaktadır. Tıpkı bir çocuğun dil öğrenmesini aile ortamında gerçekleştirdiği gibi. Ona göre bireyler için en iyi öğrenme şekli benzer ilgi alanları olan kişilerle aynı ortamlarda yaşadıkları tekrara dayalı tecrubeleridir. "Öğrenme amaçları artık okulların ve öğretmenlerin hakimiyetinde olmadığında, öğrenenler için pazar daha çok çeşitlenecek ve 'eğitim el işi' tanımı daha az kısıtlayıcı olacaktır. Araç-gereç mağazaları, kütüphaneler, laboratuarlar ve oyun salonları olabilir…"[2] Ona göre; eğitim sistemi okul dışında, 'partner uygulaması' ile daha etkili olacaktır. "Okulun aksine, belirli bir zaman diliminde aynı ilgileri paylaşan bireyler için olanaklar sağlayan kurumlar olmalıdır."[3] Öne sürdüğü 'partner uygulamasını da şu şekilde izah eder: "Kullanıcı kendisini adı ve adresiyle tanımlayacak ve partner aradığı alanı açıklayacaktır. Bir bilgisayar yardımıyla bu kişiye aynı alana kayıt yapmış olanların isimleri ve adresleri postalanacaktır. Böylesi basit bir uygulama, halkın yararına değerli bir çalışma için geniş bir şekilde hiç kullanılmamıştır."[4] Hatta: "Partner uygulaması, şehirlerin kısıtlayıcı yaşam tarzına maruz kalmış insanların pek çok potansiyelini ortaya çıkarmada yardımcı olabilir."[5]

Nurettin Topçu, neticesinde güzel bir bilgi edinmek için biraraya gelinerek Hakk'a (c.c) dayanan her sohbetin de bir mektep olacağını vurgularken Illich de biraraya gelinerek okulların öğrencilere verdiği eğitimin yerini alabileceğini savunmaktır. Nurettin Topçu kalbi bir birliktelikten söz ederken, Illich aynı ilgi etrafındaki birlikten bahseder. Topçu'ya göre içinde yaşadığımız hayat da bir mekteptir ve orda öğreneceğimiz bir çok mevzu vardır. Topçu'ya göre: "Mesleğine mektep gibi bağlanmayan insan, cemiyet içinde bir parazit olarak yaşamaya mahkûmdur."[6] Illich değil okulsuzluğu, 'okul' ve 'öğretim' gibi kelimelerin bile hiçbir işe

[1] Nurettin Topçu, A.g.e, s.55.
[2] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.106.
[3] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.115.
[4] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.115-116.
[5] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.118.
[6] Nurettin Topçu, A.g.e, s.57.

yaramaz olduğunu belirtir: "Bir amip gibi, dilde mevcut boşluklardan herhangi birine hemen uyarlar."[1]

Arzu Edilen Okul Tasavvuru

Nurettin Topçu, insanı makinalaştıran bu buhrandan kurtuluşun yollarını ise batı taklitçiliği yerine millî değerlerimize sahip çıkma idealinde, bilim-teknikteki ilerlemeyi takip etmekde, uygulamakta ve manevi eğitim proğramlarını müfredatlara dahil etmede bulur. Yani yeni bir maarif sistemi inşa ederek mümkün olabileceğini savunur: "Kendimiz için yepyeni bir maarif sistemi kurarak işe başlamak zorundayız. Bu maarifin ilk okulundan üniversitesine kadar bütün basamaklarında bin yıllık millet iradesiyle bin dört yüz yıllık millet karakteri yaşatılırsa bizim olacaktır."[2] Ivan Illich ise milli değerlere hiç değinmeden, evrensel kaliteli bir eğitim sisteminin varlığını üç amaca bağlar: "Yaşamın herhangi bir anında mevcut kaynaklara ulaşmak suretiyle bir öğrenim gerçekleştirmek isteyen herkese imkân sağlamalıdır; bilgi sahibi olanların, bu bilgilerini paylaşmaları konusunda kendilerinden birşeyler öğrenmek isteyenleri bulmalarına yetki tanımalıdır; halk, yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir imkân olarak, bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gereken her türlü olanağı sağlamalıdır."[3]

Okulların Ahvali

Nurettin Topçu, mekteplerin asıl işlevi olan yeni bilgiler üreten bir kurum olmaktan ziyade başıboş öğrenciler yetiştiren, özünü kaybetmiş birer resmi daireden ibaret bir mekân olarak görmektedir. "Mektebe gelince; o artık ne mâbet, ne yuva, ne de ocaktır. Sadece ders odalarının bütününden ibaret bir devlet dairesidir. Biraz da kulüp, sahne, yardım müessesi, kahve ocağı ve alışveriş yeridir. Bu hale gelen mektepten kültür ve ideal yaratıcı bir ocak olması elbette beklenemezdi…"[4] Ivan Illich ise okulun zorunlu olmasına karşı çıkarak okulların insanların yeneklerini, özgür düşüncelerini körelten bir kurum olduğunu iddia eder. "Okullar, 'özgür eğitim' terimiyle ifade edeceğim, açık uçlu, kişisel çabalarla edilen yeteneklerin araştırmaya yönelik kullanımını teşvik eden koşulların düzenlenmesinde bile hiçbir işe yaramazlar. Buna sebep olan ana etken okulun zorunlu olması ve okullaşma adına okullaşmanın

[1] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.41.
[2] Nurettin Topçu, A.g.e, s.37.
[3] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.96-97.
[4] Nurettin Topçu, A.g.e, s.86.

gerçekleştirilmesidir. Öğretmenlerin, kurumda zorunlu olarak kalmaları böylesi kurumlara şüpheli bir imtiyaz kazandırmaktadır. Nasıl ki yetenek öğretiminin, müfredat sınırlamalarından bağımsız olması gerekiyorsa; özgür eğitim de devam mecburiyetinden bağımsız olmalıdır. Keşfedici ve yaratıcı davranış için, hem yetenek öğrenimi hem de eğitim, kurumsal düzenlemeler tarafından bir amaç haline getirilebilir. Fakat bunlar farklı, genellikle işin doğasına da aykırıdır. Pek çok yetenek, tekrarlar yoluyla elde edilebilir ve geliştirilebilir. Çünkü, tekrar tanımlabilir öngörülebilir davranışın becerisini gerektirmektedir. Bununla beraber, yetenek öğretimi yeteneğin kullabileceği koşulların kalıcılığına ümit bağlayabilir. Yine de, yeteneklerin keşfedici ve yaratıcı kullanımı tekrara dayanmayabilir. Öğretimin bir çeşidi temel olarak taklide zıt olmasına rağmen eğitim, öğretimin bir sonucu olabilir."[1] Ivan Illich'in yeteneklerin geliştirilmesini okul dışı eğitimde arar. Ona göre; "Mevki elde etmek amacıyla okullaştırılmış insanlar, ölçülemez yaşantıların ellerinden kayıp gitmesine müsaade etmektedir. Bu kişiler için, ölçülemez olan, ikincil plâna düşmekte ve aynı zamanda, tehlike ve tehdit oluşturmaktadır. Kendi yaratıcılıkları ellerinden alınmamalıdır. Eğitimle, kendilerine ait olan 'yapmayı' ya da 'kendileri' olmayı öğrenmemişlerdir. Sadece ne yapılmışsa onu değerlendirmektedirler."[2] Nurettin Topçu bunun aksine; "Mektep öyle bir zihnî alışveriş yeridir ki, onda bir taraftan verilecek şeyler seçilmişken, öbür taraftan, insanda alıcılık kabiliyeti doğurulur, beslenir, büyütülür."[3] düşüncesini savunur.

Nurettin Topçu, mekteplerde herşeyin öğretilme gayesinin olunmasının yanlış olduğunu düşünür. Hatta bu şekilde yetiştirilen insanları, hâfıza hamalları olarak görür ve bir baltaya sap olamayıp, hiçbir işe yarayamayacaklarını ifade eder. Bu çaba zaman israfına sebep olup, insanların da şahsi kimliklerini de olumsuz etkileyecektir. "Çocuğa her şeyi öğreten mektep, onu ne kadar düşüncesiz yapabiliyor! Daha ilkokulda bütün eşyanın bilgisini sunan, orta öğretimde cihan tarihini, cihanın coğrafyasıyla birlikte genç dimağlara aktarmak isteyen bugünkü mektep pek bedbahttır. Ruhlara istikamet vermekten uzaktır. Mektebin perişan ettiği şuurları, hayat insafsız pençesine geçirecek nice lüzumsuz ve katil bilgilerle doldurmakta, onlara bir çile devri yaşatmaktır. Bugünün genci, sporcularla artistlerin isimlerini mi ezberlesin? Partilerin mühim simalarını mı öğrensin? Amerikan etiketiyle şöhretin musallat olduğu bunca eşyayı mı hatırında tutsun? Yoksa mektepteki rengârenk derslerin endamıyla mı karşılaşsın? Bütün bunları yapmak zorunlu olunca şahsiyetlerin birliği ve bu birliğin kuvvet ve enerjisi çekilerek yerini

[1] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.31.
[2] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.58.
[3] Nurettin Topçu, A.g.e, s.56.

tasavvurlardaki çokluğun serseri heveslerine terkedecektir."[1] Illich eserinde okulun işlevinden şu şekilde bahsetmektedir: "17.yüzyılda yaşamış Moravialı piskopos Johannes Amos Comenius, haklı olarak modern okulun kurucularından biri kabul edilir. Kendisi, yedi ya da on iki yıllık zorunlu öğrenimi önerenlerdendir. *Magna Didactica* adlı yapıtında, okulları; 'herkese herşeyi öğretme'ye yarayan düzenekler olarak tanımladı ve bilginin montaj bandında üretilmesini sağlayacak bir taslak oluşturdu. Ona göre bu, daha ucuz ve daha iyi eğitim sağlayacak, tam anlamıyla insanlığa yükselmeyi herkes için mümkün kılacaktı."[2]

Okulların Gerekliliği

N.Topçuya gore;"Hayatın her sahasında ailede, alışverişte, hukukta, siyasette, sanatta ve ahlâkta mektebe muhtacız."[3] Çünkü mektepler irfan yuvasıdır. Eğer ictimai hayatımızı etkileyen faktörlerin ehemmiyeti mektepler vesilesiyle talebelere kazandırılırsa hayat daha da değerli bir anlam kazanacaktır. Ivan Illich ise bunun tam aksini düşünür: "İnsan, bir kez okulun ihtiyaç olduğunu kabul ettiğinde, diğer kurumlar için de artık kolay bir av haline gelmektedir. Genç insanlar, kendi hayal güçlerinin müfredatın sunduğu eğitimle şekillendirilmesine izin vermektedirler ve her çeşit kurumsal plânlamaya karşı şartlandırılmaktadırlar." Ona göre, "Her yerde, sadece eğitimi değil, bir bütün olarak toplumu okulsuzlaştırmak gerekiyor."[4] "Okulsuzlaşmanın anlamı bir kişinin iktidarına bir toplantıya iştirak eden bir diğer kişileri memnun etmek adına son vermektir. Aynı zamanda, herhangi bir yaş ve cinsiyetteki bir kişinin hakkını korumak anlamına da gelmektedir."[5] Eğer okulsuz bir toplum olur ise; bireyler istendik yollarla, özgür bir şekilde hayatın ta kendisinde herhangi bir önceden planlanmış bir müfredata ihtiyaç duymadan eğitimini devam ettirecektir.

Nurettin Topçu okulu; "ahlâk hayatımızda etkin yani yapıcı olan devletin kurduğu büyük bir aile ocağı…"[6] olarak görür. Aynı zamanda, "devlet, mesuliyetin mektebidir."[7] Devlet kontrolündeki tüm kamu kurumlarının varlığına karşı olan Illich, "Okulların artışı silahların artışında olduğu denli yıkıcıdır. Fakat bu yıkıcılık göze çarpmamaktadır."[8] düşüncesindedir. Hatta ona göre, okulları ortadan kaldıracak yasal düzenlemeler yapılmalıdır: "Modern, humanist

[1] Nurettin Topçu, A.g.e, s.54.
[2] Ivan Illich. Çev: Ahmet Kot, **Şenlikli Toplum**,Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2015, s.30.
[3] Nurettin Topçu, A.g.e, s.61.
[4] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.15.
[5] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.116.
[6] Nurettin Topçu, A.g.e, s.194.
[7] Nurettin Topçu, A.g.e**,** s.56-57.
[8] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.23.

bir toplum için haklar yasasında yapılacak ilk düzenleme şu şekilde olmalıdır: Devlet eğitimle ilgili herhangi bir yasa yapma hakkına sahip değildir. Böylece eğitimle ilgili kalıplaşmış herhangi bir zorunluluk artık söz konusu olmayacaktır."[1]

SONUÇ

İki düşünür de toplumdaki esas değişimin, okula bakış açısının farklılaşması ile mümkün olacağını vurgular.

Nurettin Topçu'ya göre bu değişimin en temel kaynağı, din ve kültürdür. Ivan Illich'e göre ise insanlara empoze edilmiş ve düşkünlük psikolojisi aşılanmış okulların resmi bir kurum olmaktan çıkarılıp, bunun önündeki tüm engellerin kaldırılması ve eğitimcilerin kontrol altına alınması gerekir.

Nurettin Topçu okul şuurunun değişimini önce kendi içimizde görür. İnsanın kendini değiştirmesiyle, kurumların da değişebileceğini vurgular. Günümüzde okul işleyişi değişiminin sadece batı taklitçiği ve fiziksek görüntü yahut batı menşeili müfredat ile olamayacağının izahiyatını eserinde vurgular. Oysa Ivan Illich millî şuurun oluşması için bir gayretin içerisinde değil. Illich daha çok 'okulsuz toplum' fikriyatı ile, dünyadaki tüm okul sisteminin değişiminden evrensel değerlere, eşit ve adaletli bir eğitim anlayışına hakim olunabileceğini savunurken, Nurettin Topçu; 'maarif davası' ile ülkemiz insanının -olması gereken- İslam ahlakı temelli bir eğitim sistemi ile evrenselliğe ulaşabileceği görüşündedir. Çünkü İslam, yeryüzünün en adil en üst toplumsal sistemidir.

ÖNERİLER

1.Öğrencilere okul şuurunun aşılanabilmesi için 'okul', 'öğrenci' ve 'öğretmen' kavramlarının toplum hayatındaki yeri ve önemini izah eden eserlerin ana ders kitapları olarak okullarda okutulmasına ağırlık verilmeli.

2.Eleştirel bakış açıları önemsenmeli, bireysel tercihler gözönünde bulundurulmalı.

[1] Ivan Illich. Çev: Mehmet Özay, A.g.e, s.24.

3..Eğitimle ilgili aynı mevzularda zıt fikirler de olsa olumlu sonuçların çıkarılabileceği ve fikiler harmanlandığı sürece olaylara bakış açıların daha kapsamlı olacağı düşüncesi öğrencilere aşılanmalı

4.Tarihimize damgasını vurmuş ve öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapmış örnek Türk aydınlarının, öğretmenlik mesleği yaşantıları ve fikirleri üniversitelerde sıklıkla gündeme gelmelidir.

KAYNAKÇA

Topçu, Nurettin. **Türkiye'nin Maarif Dâvası**, Dergah Yayınları, Şubat 2014, İstanbul.

Illich, Ivan. Çev: Mehmet Özay, **Okulsuz Toplum**, Şule Yayınları, Nisan 2015, İstanbul.

Illich, Ivan. Çev: Ahmet Kot, **Şenlikli Toplum**, Ayrıntı Yayınları, Nisan 2015, İstanbul.



YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE EVSEL ATIKLAR KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ VE FARKINDALIKLARI

Mehmet MUTLU, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmetmutlu@nigde.edu.tr
Mustafa KAVAKLI, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü sandikli3@gmail.com
Hüseyin YETİŞİR, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü huseyinyetisir@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde evsel atıklar konusundaki bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının incelenmesidir. Çalışmada çalışmacılar tarafından geliştirilen altı adet açık uçlu sorudan oluşan soru formu yardımıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çözümlemeler için frekans ve yüzdeler belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını iki farklı ortaokulda öğrenim gören 163 yedinci sınıf öğrencisi (84 kız; 79 erkek) oluşturmuştur. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının evsel atıklar konusunda yeterli önbilgi ve farkındalığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Evsel Atıklar, bilgi düzeyi, farkındalık.

ABSTRACT

This study aims that exploring the level of seventh class students' knowledge and awareness on household waste. The study data were gathered via a questionnaire for which consists six open-ended questions and was developed by researchers. The content analysis method was used to analyze data. Frequencies and percentages are shown. The participants of the study were 163 seventh grade students (84 girls, 79 boys) who studied at two different middle school. According the results, most of the students have enough knowledge and awareness about household waste.

Keywords: Household waste, level of knowledge, awareness.

GİRİŞ

Dünyanın içinde bulunduğu koşullar mevcut doğal kaynakların en etkin şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. İnsanoğlu var olduğundan bu yana doğayla iç içe yaşadığı

için, bulunduğu çevreyle uyum içinde yaşamıştır. Sanayi devrimi ile birlikte doğal kaynakların aşırı ve bilinçsiz kullanımı doğal çevrede büyük bozulmalara neden olmuştur. Bu bozulma özellikle 19. yüzyıldan sonra çok büyük bir hız kazanmıştır (MEB, 2015). Günümüzde teknolojik gelişme, hızlı nüfus artışı, kentleşme, aşırı tüketim ve özellikle bunlarla ilgili altyapı ve bilinç eksikliği sonucu oluşan çevre sorunları çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu çevre sorunları gün geçtikçe artmaya da devam etmektedir. Dünyanın, 21. yüzyılda karşı karşıya bulunduğu en büyük çevre sorunlarından biri katı atık sorunudur (Kaya, 2016; Pehlivan, 2006; Sencar, 2007).

Türkiyede son yıllarda teknoloji ve sanayinin hızla gelişmesi, çevre sorunlarının da artmasına sebep olmuştur. Günümüzde, özellikle büyük yerleşim merkezlerinde gözlenen hızlı nüfus artışı, değişen yaşam standartları ve tüketim eğilimleri gibi etkenler nedeniyle gerek miktar, gerekse içerik açısından hızla artan atıkların doğaya olumsuz etkileri önemli bir çevre problemi haline gelmiştir (Apan, 2016).

Günlük yaşantımızda; evlerden, okullardan, hastanelerden, tüm iş yerlerinden, tüm sosyal ve kültürel paylaşım alanlarından ve endüstrinin her alanından, her gün binlerce ton atık açığa çıkmaktadır (ÇŞB, 2016). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre atık; "üretimden tüketime kadar olan tüm aşamalarda ortaya çıkan ve kullanıcının artık işine yaramayan maddelerin tamamı"nı ifade etmektedir (TDK, 2016). Taşdemir, Çelebi, Kaner ve Küçükçongar (2016)'ya göre atık; "üretim ve kullanım faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan, insan ve çevre sağlığına zarar verecek şekilde doğrudan veya dolaylı olarak alıcı ortama verilmesi sakıncalı olan tüm maddelere" denilmektedir. Katı atık ise; üreticisi tarafından atılmak istenen ve toplumun sağlığı ile çevrenin korunması bakımından, düzenli bir şekilde yok edilmesi gereken katı madde veya maddelere denir (ÇB, 2005). Katı atıkları, evsel katı atıklar, endüstriyel katı atıklar, tarımsal bahçe atıkları, tıbbi atıklar ve tehlikeli atıklar olarak gruplandırılabilir (MEB, 2011).

Katı atıklar içerisinde en önemli grubu evsel atıklar oluşturmaktadır. Evsel atıklar, konutlardan ve/veya iş yerlerinden ortaya çıkan içlerinde tehlikeli zararlı madde içermeyen atıklara denir (Pehlivan, 2006). Evsel katı atıkların çoğunluğunu organik atıklar, kalan kısmını ise kâğıt, karton, tekstil, plastik, ağaç, cam ve kül gibi maddeler oluşturmaktadır (ÇOB, 2008). Örneğin; yiyecek atıkları, meyve suyu kartonları ve şişeleri, plastik su ve meşrubat şişeleri, cam kavanozlar, teneke ve metal konserve kutuları evsel atıklara örnek verilebilir.

Günümüzde, nüfus artışına, teknolojik gelişmeye, sanayileşme ve kentleşmeye paralel olarak gerek miktar gerekse içerik açısından hızla artan atıkların doğaya olumsuz etkileri önemli bir çevre problemi haline gelmiştir (Cici, Şahin, Şeker, Görgen ve Deniz, 2005; Kaya, 2016). Bu atıklardan biri olan evsel katı atıkların, doğal çevreyi kirletici bir özelliği vardır. Kentsel katı atıkların uygun biçimde biriktirilmesi, toplanması ve uygun değerlendirme tesislerine veya noktalarına taşınması, bu noktalardaki alıcı ortamda çevresel etki yönünden sakınca yaratmayacak biçimde yok edilmesi yerleşim biriminde yaşayan halkın ve çevrenin sağlığı için en önemli unsurlardan birisidir (Cici ve diğerleri, 2005).

İnsanoğlu içinde yaşadığı doğal çevreyi kirleten ekosistemin önemli bir parçasıdır. İnsanoğlu yeryüzünde yaşamaya başladığından itibaren doğal kaynakları kendi çıkarı için kullanmış ve yaptıkları her şey zaman içinde kendine zarar vermeye başlamıştır. Zamanla bunun farkına varmaya başlayan insanoğlu çevreyle ilgilenmiş ve çevreye fazla zarar vermemenin yollarını aramaya başlamıştır. Bu çalışmalar ile çevre bilincini ve farkındalığının artırılması amaçlanmıştır (Öcal, 2010). Çevreye yönelik bilinçlenme ve farkındalığın oluşmasında çevre eğitiminin önemli bir rolü vardır. Çevreyle ilgili olarak, tüm bireylerin hak ve görevleri bakımından çok büyük önemi olan çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi için, çevre eğitiminin çok ciddi bir şekilde ele alınıp uygulanması gerekmektedir (ÇOB, 2004).

Çevre eğitiminin temeli doğayı ve doğal kaynakları korumaya yöneliktir. Çevre eğitimi bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir (Eilam ve Trop, 2012; Kışoğlu, Yıldırım, Salman ve Sülün, 2016; Şimşekli, 2004). Etkili bir çevre eğitimi ancak çevre konusunda bilgili, çevreye karşı olumlu tutum sergileyen ve çevre sorunlarına karşı duyarlı geleceğin yetişkinleri olacak öğrencilerle mümkündür (Yıldırım, Bacanak ve Özsoy, 2012).

Günümüzde dünyada yaşanan çevre sorunlarının çözümü için öncelikle bireylere, bireylerden oluşmuş olan toplumlara ve uluslararası topluma duyarlılık kazandırılması gerekir. Duyarlılık ise öncelikle eğitim vasıtasıyla bilinçlenmenin sağlanması ve ortak aklın devreye girmesiyle kazandırılabilir (Güçlü, 2012).

İnsanoğlu artan nüfusla birlikte ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla doğayı hızlı bir şekilde tahrip etmektedir. Bu çerçevede, çevre sorunları insanın çevresini kendi çıkarlarına uygun duruma dönüştürmesinden kaynaklanmaktadır (Şenyurt, Bayık Temel ve Özkahraman,

2011). Ancak etkili bir çevre eğitimiyle çevre sorunlarının giderilmesinde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getiren bireyler yetiştirilebilir. Bunu gerçekleştirecek olan geleceğin yetişkinleri ve öğrencilerimizin, özellikle şehirlerde yaşayan insanların karşı karşıya kaldığı son günlerin önemli çevresel sorunlarından "evsel atık sorununa" yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Çalışmada, yedinci sınıf fen bilimleri dersi öğrencilerinin evsel atıklar konusundaki bilgi düzeyleri ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Niğde'de yansız seçilen iki ortaokulun toplam 163 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 84'ü kız (%51.53); 79'u erkek (%48.47)'tir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel çalışmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde çalışmacı, kendine ulaşılması yakın olan bir durumu seçer. Bu nedenle, çalışmacılar kendilerinin kolay ulaşabildiği ortaokulları seçmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Amaçlı örneklem, üzerinde çalışılacak durum veya durumlarla ilgili derinlemesine ve zengin verilerin toplanmasına imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Aracı

Yedinci sınıf Fen Bilimleri dersini alan öğrencilerin evsel atıklar konusundaki bilgi düzeyleri ve farkındalıklarını ortaya koymak amacı ile çalışmacılar tarafından geliştirilen altı açık uçlu sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu soru, çalışmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sorular ilgili alanyazın taranarak hazırlanmış, altı alan uzmanı ve iki dil uzmanının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş, gelen dönütler çerçevesinde sorular yeniden düzenlenerek soru formuna son şekli verilmiştir.

Alan uzmanlarından gelen "uygulanabilir", "uygulanamaz", "düzeltildikten sonra uygulanabilir" ifadeleri doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiş ve dönütler kapsamında sorular uygulanmıştır. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle

karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü P (Uzlaşma Yüzdesi) = [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak 0,88 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte uzman görüşleri doğrultusunda sorular ifade bakımından da düzeltilerek son hali verilmiştir. Açık uçlu soru formu:

1. *Atığı nasıl tanımlarsınız?*

2. *Atıkları nasıl sınıflandırırsınız?*

3. *Atık maddeler nelerdir? Örnek veriniz.*

4. *Evsel katı atıklar nelerdir?*

5. *Evsel atıkların neden olduğu başlıca çevre sorunları nelerdir?*

6. *Atık maddeler nasıl azaltılabilir? Görüşlerinizi belirtiniz.*

sorularından oluşmaktadır.

Soru formunun uygulanmasında aşağıdaki yönergeler ve sayıltılar gözetilmiştir:

1*. Gönüllülük esasına göre çalışmanın paydaşı olmayı kabul eden öğrencilerden, bu soruların cevaplarını ayrıntılı biçimde yazmaları istenmiştir.*

2*. Sorulara verdikleri cevapların gizli tutulacağı, hiçbir şekilde yazdıklarının notlandırılmayacağı açık olarak belirtilmiştir.*

3*. Çalışmanın amacının, öğrencilerin sadece kendi düşüncelerini saptamak olduğu belirtilmiştir.*

4*. Öğrencilerin yazılarında samimi oldukları düşünülmektedir.*

Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen veriler; içerik analizi ile çözümlenerek tablolar halinde sunulmuş ve yüzdelik dağılımları verilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılabilir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Verilerin kodlanmasında, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında her bir soru için kod listesi oluşturulmuş ve tüm veriler bu kod listesine göre cevaplara işlenmiştir. Ayrıca verilerin geçerliliğini arttırmak ve sunulan temaların ve kodlamaların okuyucular tarafından anlaşılmasını sağlamak amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Veri toplama aracına görüşlerini yazan öğrenciler Öl, Ö2, Ö3... şeklinde ifadelerle tanımlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin atığı nasıl tanımlayacakları hakkındaki görüşleri; temel olarak madde, nesne, çöp ve eşya kategorilerinde toplanmıştır (Tablo 1). Öğrenciler atığı; doğayı kirleten madde (f=73, %45), insanların kullanmış olduğu maddeleri attıktan sonra oluşan şey (f=64, %39), kullanıldıktan sonra işe yaramayan madde (f=50, %31), kullanım süresi dolan ve yaşadığımız yerden uzaklaşması gereken her türlü madde (f=34, %21), geri dönüşümü olmayan madde (f=22, %14), bir eşyanın veya nesnenin kullandıktan sonraki hali (f=52, %32), bir nesnenin kullanıldıktan sonra işinin bitmesi (f=47, %29), insanların ve hayvanların kullanıp attıkları nesne (f=15, %9), bizim çevreye attığımız çöplerden ibaret olan şeyler (f=67, %41), kullanıldıktan sonra çöpe gitmesi gereken madde (f=65, %40), insanların yediği yemeklerden artan kısım (f=34, %21), atılmış olan çöp (f=25, %15), kullanmadığımız kıyafet gibi şey (f=44, %27), gereksiz bir eşya (f=35, %21) olarak tanımlamışlardır.

Tablo 1. Öğrencilerin atığı tanımlamaya ilişkin görüşleri

Kategori 1. Madde			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Doğayı kirleten maddelerdir.	163	73	45
İnsanların kullanmış olduğu maddeleri attıktan sonra oluşan şeydir.	163	64	39
Kullanıldıktan sonra işe yaramayan maddedir.	163	50	31

Kullanım süresi dolan ve yaşadığımız yerden uzaklaşması gereken her türlü maddedir.	163	34	21
Geri dönüşümü olmayan maddelerdir.	163	22	14

Kategori 2. Nesne			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Bir eşyanın veya nesnenin kullandıktan sonraki halidir.	163	52	32
Bir nesnenin kullanıldıktan sonra işinin bitmesine denir.	163	47	29
İnsanların ve hayvanların kullanıp attıkları nesnelerdir.	163	15	9

Kategori 3. Çöp			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Bizim çevreye attığımız çöplerden ibaret olan şeylerdir.	163	67	41
Kullanıldıktan sonra çöpe gitmesi gereken maddelerdir.	163	65	40
İnsanların yediği yemeklerden artan kısma denir.	163	34	21
Atılmış olan çöptür.	163	25	15

Kategori 4. Eşya			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kullanmadığımız kıyafet gibi şeydir.	163	44	27
Gereksiz bir eşyadır.	163	35	21

Konuya ilişkin öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö1: "Doğaya zarar veren, doğayı kirleten madde." Ö11: "İnsanların ve hayvanların kullanıp attıkları madde ve nesneler". Ö23: "Atılmış olan çöp.", Ö15: "İnsanlar tarafından yemeklerden artan bölüme denir". Ö82: "Atık, gereksiz bir eşyadır.", Ö62: "Geri dönüşümü olmayan maddeler atıktır." , Ö84: "Bir nesnenin kullanıldıktan sonra işinin bitmesi.", Ö21: "Kullanıldıktan sonra çöpe gitmesi gereken madde.", Ö31: "Kullanmadığımız, yiyecek, içecek, kıyafet gibi şeyler.", Ö119: Attığımız çöplerden ibaret olan şeylerdir.", Ö91: "Kullanıldıktan sonra işe yaramayan maddedir.", Ö17: "Bir eşya veya nesnenin kullandıktan sonraki hali." Ö125: "Kullanılmış ve çevreye zarar veren madde.", Ö127: "İnsanların kullanmış olduğu maddeleri attıktan sonra oluşan şey.", Ö88: "İnsanların tükettiği veya kullanıp çöpe attığı eşya veya madde."

Öğrencilerin atığı nasıl sınıflandıracakları hakkındaki görüşleri; temel olarak genel, fiziksel halleri, organik, geri dönüşümü yapılan ve yapılmayan atık kategorilerinde toplanmıştır (Tablo 2). Öğrenciler atıkları genel olarak evsel (f=119, %73) ve endüstriyel (f=71, %44) atıklar olmak üzere iki kategoride toplamışlardır. Fiziksel hallerine göre; katı (f=110, %67) ve sıvı (f=53, %33) atıkları yoğun biçimde dile getirilirken, gaz (f=21, %13) atıkların yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Geri dönüşümü yapılma durumuna göre; kâğıt (f=83, %51), cam (f=74, %45), plastik (f=67, %41), metal (f=61, %37) atıkları yoğun biçimde dile getirilirken, pil (f=21, %13) ve atık yağların (f=17, %10) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Geri dönüşümü yapılmayan "kül"ün (f=28, %17) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Organik atıklar yani sebze-meyve atıkları (f=37, %23) ve yemek atıklarının (f=27, %17) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin atıkları sınıflandırmaya ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategori 1. Genel			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Evsel atıklar	163	119	73
Endüstriyel atıklar	163	71	44
Kategori 2. Fiziksel hallerine göre			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Katı atıklar	163	110	67
Sıvı atıklar	163	53	33
Gaz atıklar.	163	21	13
Kategori 3. Geri dönüşümü yapılanlar			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kâğıt	163	83	51
Cam	163	74	45
Plastik	163	67	41
Metal	163	61	37
Pil	163	21	13
Atık yağlar	163	17	10
Kategori 4. Geri dönüşümü yapılmayanlar			

İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kül	163	28	17
Kategori 5. Organik Atıklar			
İfade edilen görüş			
Sebze-meyve atıkları	163	37	23
Yemek atıkları	163	27	17

Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö3: "Evsel ve endüstriyel.", Ö1: "Ezilmiş, yok olmuş, doğaya katılmış.", Ö11: "Katı atıklar, Sıvı atıklar, Gaz atıklar.", Ö17: "Kimyasal atıklar: evde kullanılan temizlik malzemeleri ve ilaçlar." Ö143: "Geri dönüşümü yapılabilen ve yapılamayan atıklar."

Öğrencilerin atık maddelerin neler olduğuna ilişkin kâğıt (f=123, %75), cam (f=97, %60), plastik (f=85, %52) ve metal ürünleri (f=71, %44) yoğun biçimde dile getirirken, sebze-meyve atıkları (f=33, %20), yemek atıkları (f=26, %16), pil (f=22, %14), kimyasallar (f=20, %12) ve seramik ürünlerin (f=17, %10) yeterince bilinmediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin atık maddelere verdiği örneklere ilişkin görüşleri; kâğıt vb. (f=122, %75), cam vb. (f=108, %66), pet şişe, poşet vb. (f=96, %59), teneke kutu, içecek kutularını (f=83, %51) yoğun biçimde dile getirirken, sebze-meyve ve yemek atıkları (f=43, %26), piller (f=18, %11), kimyasallar (f=15, %9) ile ilgili atık madde örneğinin yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Atık maddelerin sınıflandırılması ve örneklendirilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı

Kategori: Atık maddeler			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kâğıt ürünleri	163	123	75
Cam ürünleri	163	97	60

Plastik ürünleri	163	85	52
Metal ürünleri	163	71	44
Sebze-meyve atıkları	163	33	20
Yemek atıkları	163	26	16
Piller	163	22	14
Kimyasallar	163	20	12
Seramik ürünler	163	17	10

Kategori: Atık Maddeye Örnek

İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kâğıt, karton, gazete, dergi, kitap vb.	163	122	75
Cam şişe, kavanoz vb.	163	108	66
Pet şişe, poşet vb.	163	96	59
Teneke kutu, içecek kutuları	163	83	51
Sebze-meyve ve yemek atıkları	163	43	26
Piller	163	18	11
Kimyasallar	163	15	9

Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö3: "Çürümüş meyveler, meyve kabukları, arta kalan yemek atıkları." Ö4: "Kâğıt, cam, plastik, cam şişeler, piller, bataryalar." Ö5: "Konserve, pil atıkları, meyve atıkları, poşet, metal." Ö7: "Pet şişe, cam şişe, pil atıkları." Ö17: "Kumanda pilleri, telefon bataryaları." Ö33: "Yağ, küflü ekmek, çayın dibi, giysiler." Ö36: "Kavanoz kırığı, şampuan kabı, demir tas, kalay, folyo." Ö74: "Oyuncaklar, beton, demir, tabak eskileri, çanta, kömür."

Öğrenciler evsel katı atıkları; geri dönüştürülebilir, geri dönüştürülemeyen ve organik atıklar olmak üzere üç temel kategoride toplamışlardır. Evsel atıklar; geri dönüştürülme durumuna göre gruplandırdıklarında kâğıt-karton kutular (f=126, %77), cam şişe ve kavanozlar (f=91, %56), plastik ambalajlar (f=86, %53), alüminyum-metal atıkları (f=73, %45) yoğun biçimde dile getirilirken, tekstil atıkları (f=35, %21), atık yağlar (f=21, %13) ve piller-bataryaların (f=20, %12) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Geri

dönüştürülememe durumuna göre ise "kül"ün (f=27, %16) yeterince bilinmediği görülmüştür. Organik atık durumuna göre ise; sebze-meyve atıkları (f=65, %40) ve yemek atıkları (f=61, %37) yoğun biçimde dile getirilmiştir.

Tablo 4. Evsel katı atıkların sınıflandırılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı

Kategori 1. Geri dönüştürülebilir evsel atıklar			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kâğıt-karton kutular	163	126	77
Cam şişe ve kavanozlar	163	91	56
Plastik ambalajlar	163	86	53
Alüminyum-Metal atıklar	163	73	45
Tekstil atıkları	163	35	21
Atık yağlar	163	21	13
Piller, bataryalar	163	20	12
Kategori 2. Geri dönüştürülemeyen evsel atıklar			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Kül	163	27	16
Kategori 3. Organik Atıklar			
İfade edilen görüş			
Sebze-meyve atıkları	163	65	40
Yemek atıkları	163	61	37

Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö1: "Patates kabuğu, şişe, kâğıt, naylon." Ö17: "Küller, poşetler, lastikler, çürük meyveler." Ö21: "Deterjan kapları, plastik şişeler, yağ tenekesi." Ö25: "Elektronik, kıyafet, batarya." Ö47: "Odun parçaları, briket kırıkları, kablolar." Ö63: "Oyuncak, kırtasiye

malzemeleri, kâğıt, plastik, cam." Ö90: "Kül, yemek atıkları, çikolata kabukları, bidonlar, metaller, eskimiş mobilyalar." Ö106: "Hafriyat atıkları, organik maddeler, deterjan, kullanılmış yağ."

Öğrencilerin evsel atıkların neden olduğu çevre sorunları hakkındaki görüşleri ise; gelişi güzel atılan çöpler çevre kirliliğine neden olur (f=130, %80), yağışlardan sonra çöplüklerden sızan suların toprağa geçerek, yeraltı sularına karışması sonucu yeraltı sularının kirlenmesi (f=97, %60), çöplerin içine atılan pillerin içindeki kimyasal maddeler toprağa ve suya karışarak bizlere zehir olarak geri dönmesi (f=63, %39) olarak yoğun biçimde dile getirilirken, atık yağların gelişi güzel lavabolara dökülmesi sonucunda temiz su kaynaklarının kirlenmesinin (f=17, %10) ise yeterince bilinmediği görülmüştür.

Tablo 5. Evsel atıkların neden olduğu başlıca çevre sorunları hakkındaki öğrenci görüşleri

Kategori: Evsel atıkların neden olduğu başlıca çevre sorunları			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Gelişi güzel atılan çöpler çevre kirliliğine neden olur.	163	130	80
Yağışlardan sonra çöplüklerden sızan suların toprağa geçerek, yeraltı sularına karışması sonucu yeraltı sularının kirlenmesi.	163	97	60
Çöplerin içine atılan pillerin içindeki kimyasal maddeler toprağa ve suya karışarak bizlere zehir olarak geri dönmesi	163	63	39
Atık yağlar gelişi güzel lavaboya dökülürse temiz su kaynaklarını kirletir.	163	17	10

Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö3: "Doğayı kirletir." Ö9: Toprakları kirletir, havayı kirletir." Ö10: "Çevreye zararı olur, kaybolmaları asırlar sürüyor." Ö5: "Atık yağlar, balıkların ölmesine neden oluyor." Ö2: "Hayvanlara zarar verir." Ö8: "Atık yağlar canlıları öldürebilir." Ö163: "Çöpe atılan piller toprağa karışarak toprağı kirletir."

Öğrencilerin atık maddelerin nasıl azaltılacağı konusunda; geri dönüşümlerin yapılması (f=131, %80), insanların geri dönüşüm kutularını kullanmaları için yönlendirilmesi (f=113, %69), israf edilmemesi (f=81, %50), insanların bilgilendirilmesi (f=73, %45),

kullanımların azaltılması (f=67, %41), geri dönüştürülebilen malzemelere yönlendirilmesi (f=47, %29) görüşleri yoğun biçimde dile getirilirken, atık maddelerin geri dönüşümünde çevreye dostu yöntemlerin kullanılması (f=35, %21) ise öğrenciler tarafından ifade edilmesine karşın yaygın olarak dile getirilmediği görülmüştür.

Tablo 6. Atık maddelerin azaltılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı

Kategori: Atık maddelerin azaltılması			
İfade edilen görüş	**n**	**f**	**%**
Geri dönüşümü yapılan atıkların geri dönüşümünün yapılması.	163	131	80
İnsanların geri dönüşüm kutularını kullanmaları için yönlendirilmesi.	163	113	69
İsraf edilmemesi.	163	81	50
İnsanların bilgilendirilmesi.	163	73	45
Kullanımların azaltılması.	163	67	41
Geri dönüştürülebilen malzemelere yönlendirilmesi.	163	47	29
Atık maddelerin geri dönüşümünde çevre dostu yöntemlerin kullanılması.	163	35	21

Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö122: "Atık maddelere, maddelere ait çöp kutuları koyup öyle azaltabiliriz.", Ö8: "Atık maddeleri geri dönüşüme atarsak azaltırız.", Ö6: "Çevreyi daha çok temiz tutarak.", Ö11: "İnsanları uyararak.", Ö9: "Geri dönüşüm kutularını çoğaltırız.", Ö32: "Hep aldıklarımızı geri dönüştürülebilen malzemeler almalıyız." , Ö98: "Bence etrafımızda atık maddeleri atan varsa onu uyarıp onun da gördüğü kişileri uyarmasını rica edebiliriz.", Ö36: " İsraf etmeyerek.", Ö5: "Sloganlar yapılmalı ve her yere kutular konulmalı, insanlar da çöpe atacağına oralara atmalıdır.", Ö20: "Çöp levhaları ya da pankartlar koyabiliriz.", Ö89: "Atık maddeleri çöpe atmayıp, daha güzel şey yapıp yeniden kullanabiliriz." , Ö3: "Bence atık maddeleri zararlı değil de faydalı yollarla yok etmeye çalışabiliriz.", Ö7: "Atık maddeler eğer yere az atılırsa bu maddeleri azaltabiliriz, eğer atmaya devam edersek hiçbir zaman azalmaz.", Ö69: "Arkadaşlarımızı uyararak.", Ö21: "Geri dönüşümle ve daha bilinçli kullanarak."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yedinci sınıf fen bilimleri dersini alan öğrencilerin evsel atıklar konusundaki bilgi düzeyleri ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin büyük bir kısmının evsel atıklar konusunda yeterli önbilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrenciler tarafından atığın tanımı; temel olarak madde, nesne, çöp ve eşya kategorilerinde toplamıştır (Tablo 1). Madde kategorisinde dikkat çeken tanım, doğayı kirleten madde (f=73, %45)'dir. Nesne kategorisinde ise, bir eşyanın veya nesnenin kullandıktan sonraki hali (f=52, %32)'dir. Çöp kategorisinde ise, kullanıldıktan sonra çöpe gitmesi gereken madde (f=65, %40)'dir. Eşya kategorisinde ise, kullanmadığımız kıyafet gibi şey (f=44, %27) şeklindeki tanımdır.

Öğrenciler atığı temel olarak; genel, fiziksel halleri, organik, geri dönüşümü yapılan ve yapılmayan atık kategorilerinde sınıflandırmışlardır (Tablo 2). Öğrenciler atıkları genel olarak evsel (f=119, %73) ve endüstriyel (f=71, %44) atıklar olarak iki kategoride toplamışlardır. Taşdemir, Çelebi, Kaner ve Küçükçongar (2016) yaptıkları çalışmada atıkları genel olarak, evsel, endüstriyel atıklar olarak kategoriye ayırmışlardır. İlgili çalışma, çalışmanın bulgularıyla uyuşmaktadır. Fiziksel hallerine göre, katı (f=110, %67) ve sıvı (f=53, %33) atıklar yoğun biçimde dile getirilirken, gaz (f=21, %13) atıkların yeterince bilinmediği sonucuna varılmıştır. Yalçın, Yılmaz, Küçükçongar ve Küçükçongar (2016)'nın yaptıkları çalışmada atıklar katı, sıvı ve gaz atıklar şeklinde sınıflandırılmıştır. İlgili çalışmanın bulguları da, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Geri dönüşümü yapılma durumuna göre, kâğıt (f=83, %51), cam (f=74, %45), plastik (f=67, %41), metal (f=61, %37) atıkları yoğun biçimde dile getirilirken, pil (f=21, %13) ve atık yağların (f=17, %10) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularını destekler biçimde, Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroğlu (2015) da, çalışmalarında geri dönüşümlü maddelere kâğıt, plastik ve cam örneklerini vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun atık pilleri geri dönüşüme vermedikleri belirlenmiştir. Geri dönüşümü yapılmayan "kül"ün (f=28, %17) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Organik atıklar yani sebze-meyve atıkları (f=37, %23) ve yemek atıklarının (f=27, %17) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2016) evsel atıkları; organik, geri dönüşümü yapılan ve geri dönüşümü yapılmayan atıklar şeklinde sınıflandırmıştır.

Alanyazında yapılmış çalışmalara bakıldığında atığı sınıflandırırken genel olarak geri dönüşümü yapılan ve yapılamayan olarak sınıflandırılabileceği belirtilmektedir (Pehlivan,

2006; Sheikhkanloymilan, 2006; Zülal, 2001). Öğrencilerin atığı geri dönüşümü yapılan ve yapılamayan olarak sınıflandırdıkları yukarıda belirtilmiştir. Pehlivan (2006) geri dönüşümü yapılan atıkları; %45 kâğıt-karton, %8,6 metal, %18,4 cam, %13 plastik, %6 PVC ve pet, %4,8 tekstil, %3,3 lastik ve kauçuk atıkları olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada ise öğrenciler geri dönüşümü yapılan atıkları; kâğıt (f=83, %51), cam (f=74, %45), plastik (f=67, %41), metal (f=61, %37), pil (f=21, %13) ve atık yağlar (f=17, %10) şeklinde sınıflandırmışlardır. İki sonuç da birbirini desteklemektedir. Ayrıca Zülal (2001) geri dönüşümü yapılan atıkları; %42'si kâğıt, %23 metal, plastik ve cam eşyadan, meydana geldiğini tespit etmiştir. Bu sonuç da çalışmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Öğrenciler atık maddeleri; kâğıt (f=123, %75), cam (f=97, %60), plastik (f=85, %52) ve metal ürünler (f=71, %44) olarak yoğun biçimde dile getirdikleri tespit edilmiştir. Verilen atık madde örneklerinde ise; kâğıt vb. (f=122, %75), cam vb. (f=108, %66), pet şişe- poşet vb. (f=96, %59), teneke-içecek kutularını (f=83, %51) yoğun biçimde dile getirdikleri, belirlenmiştir (Tablo 3). Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroğlu (2015) çalışmalarında atık maddeye, kâğıt, plastik ve cam örneklerini vermiştir. Bu sonuç da çalışmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Çalışmaya katılan öğrenciler içeriğine göre evsel katı atıkları; geri dönüştürülebilir, geri dönüştürülemeyen ve organik atıklar olmak üzere üç temel kategoride toplamışlardır (Tablo 4). Kaya (2016) evsel atıkları; organik, geri dönüşümü yapılan ve geri dönüşümü yapılmayan atıklar şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sonuç da çalışmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Geri dönüştürülebilen evsel atıklar; kâğıt-karton kutular (f=126, %77), cam şişe ve ,kavanozlar (f=91, %56), plastik ambalajlar (f=86, %53), alüminyum-metal atıkların (f=73, %45) yoğun biçimde dile getirildikleri tespit edilmiştir. Sheikhkanloymilan (2006) çalışmasında sokaklara atılan kâğıt, cam, metal ve plastik gibi maddelerin geri kazanılabilir maddeler olduğunu ifade etmiştir. Geri dönüştürülemeyen evsel atığın ise kül (f=27, %16) olduğu ve yeterince bilinmediği sonucuna varılmıştır. Organik atığın, sebze-meyve (f=65, %40) ve yemek atıkları (f=61, %37) olduğu ve yoğun biçimde dile getirildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin evsel atıkların neden olduğu çevre sorunları hakkındaki görüşleri ise, gelişi güzel atılan çöpler çevre kirliliğine neden olur (f=130, %80), yağışlardan sonra çöplüklerden sızan suların toprağa geçerek, yeraltı sularına karışması sonucu yeraltı sularının kirlenmesi (f=97, %60) yoğun biçimde dile getirilirken, atık yağların gelişi güzel lavabolara dökülmesi sonucunda temiz su kaynaklarının kirlenmesinin (f=17, %10) ise yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

Çalışmaya katılan öğrencilerin atık maddelerin nasıl azaltılacağı konusundaki görüşleri, geri dönüşümü yapılan atıkların geri dönüşümünün yapılması (f=131, %80), İnsanların geri dönüşüm kutularını kullanmaları için yönlendirilmesi (f=113, %69), israf edilmemesi (f=81, %50), insanların bilgilendirilmesi (f=73, %45) yoğun biçimde dile getirilirken, atık maddelerin geri dönüşümünde çevre dostu yöntemlerin kullanılmasının (f=35, %21) yeterince bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6). Sheikhkanloymilan (2006), MEB (2009) ve Kaya (2016)'ya göre atık maddeleri azaltmanın en iyi yolu, hammadde tüketimini sınırlamak, atık maddelerin geri kazanım ve yeniden kullanım oranlarını artırmak, ambalajsız veya geri dönüşümlü ambalajı olan ürünler tercih etmek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerde benzer görüşleri dile getirerek geri dönüşümü yapılan atıkları geri dönüşümünü yapma (f=131, %80), israf etmeme (f=81, %50) ve her şeyden az miktarda kullanarak (f=67, %41) hammadde tüketimini sınırlamanın önemine vurgu yapmışlardır.

Bu çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bir çevre konusu ile ilgili bilgilerini ve farkındalıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Benzer çalışmaların farklı eğitim ve yaş gruplarında uygulanması ile öğrencilerin evsel atıklar konusundaki bilgi ve farkındalıklarını ortaya koymak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Apan, A. (2016). Belediyelerin Katı Atık Yönetiminde Çevre Eğitimi. *Türk İdare Dergisi*. Web: http://www.tid.gov.tr/Makaleler/177%20-%20196%20%20ahmet%20apan.doc – adresinden 24.Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

Cici, M., Şahin, N., Şeker, H., Görgen, İ., ve Deniz, S. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *4*(7), 37-50.

ÇB [Çevre bakanlığı] (2005). Katı Atıkların Kontrolü Yönetmeliği. Web: www.csb.gov.tr/db/turkce/mevzuat/mevzuat627.doc - adresinden 24.Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

ÇOB [Çevre ve Orman Bakanlığı]. (2004). *Türkiye Çevre Atlası.* Ankara: T.C Çevre ve Orman Bakanlığı Yayını.

ÇOB [Çevre ve Orman Bakanlığı]. (2008). *Amasya ili 2007 yılı çevre durum raporu,* Amasya: Amasya valiliği çevre ve şehircilik il müdürlüğü.

ÇŞB [Çevre ve Şehircilik Bakanlığı] (2016). *Atıklar.* Web: https://www.csb.gov.tr/db/bolu/editordosya/ATIKLAR(2).pdf- adresinden 24.Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

Demircioğlu, G., Demircioğlu, H., ve Yadigaroğlu, M. (2015). Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinç Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (19), 167-193.

Eilam, E., & Trop, T. (2012). Environmental attitudes and environmental behavior-Which is the horse and which is the cart?. *Sustainability,* 4, 2210-2246.

Güçlü, Y. (2012). Ekolojik Etki. O. Bozkurt (Ed.). *Çevre Eğitimi* içinde. (s. 65–124). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, A. E. (2016). *Evsel Nitelikli Katı Atıkların Geri Dönüşümü ve Bertarafı*. 1. Ulusal Çevre Mühendisliği Öğrencileri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Konya.

Kışoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M. ve Sülün, A. (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarında Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışların Araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18*(1), 299-318.

MEB (2009). Kimya Teknolojisi, *Evsel Atıkları Depolama*, http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/kimya/moduller/EvselAtiklariDepolama.pdf adresinden 02.Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB (2011). Aile ve Tüketici Hizmetleri, *Katı Atıklar,* http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kat%C4%B1%20At%C4%B1klar.pdf adresinden 03.10.2016 tarihinde alınmıştır.

MEB (2015). *Ortaöğretim coğrafya 12. sınıf ders kitabı,* Devlet Kitapları, (Birinci Baskı). Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2nd Edition). California: SAGE Publications.

Öcal, T. (2010). Günümüz şehirleşme sürecinde evsel katı atık sorununa bir örnek: Niğde şehri. *Türk Coğrafya Dergisi,* 55, 35-43.

Pehlivan, Y. (2006). *Geri kazanılabilir atıklar içerisinde atık kâğıtların değerlendirilmesi ve ekonomik analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sencar, P. (2007). *Türkiye'de çevre koruma ve ekonomik büyüme ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sheikhkanloymilan, L. (2006). *Evsel kökenli katı atıkların içinde bulunan yeniden değerlendirilebilir maddelerin geri kazanımı ve Ankara ili için bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenyurt, A., Bayık Temel, A. ve Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Konulara Duyarlılıklarının İncelenmesi. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(1),8–15.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 83-92.

Taşdemir, G., Çelebi,M., Kaner,G. ve Küçükçongar, S. (2016). *Endüstriyel Atık Yönetimi: Kağıt Endüstrisi Örneği.* 1. Ulusal Çevre Mühendisliği Öğrencileri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi Selçuk Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Konya.

TDK (2016). *Güncel Türkçe Sözlük,* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57f3536acb1b57.92475535 adresinden 24.09.2016 tarihinde alınmıştır.

Yalçın,O., Yılmaz, H., Küçükçongar, M., Küçükçongar, S. (2016). *Öğrencilerin Ambalaj Atıklarının Yönetimi Uygulamalarındaki Farkındalık Düzeyinin İncelenmesi.* 1. Ulusal Çevre Mühendisliği Öğrencileri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Konya.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel çalışma yöntemleri.* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 121-134.

Zülal, A. (2001). Geri kazanım. *Bilim Çocuk Dergisi*. Haziran Sayısı, s. 16-21.



EĞİTİMDE ANİMASYON VE VİDEO SUNUM ARACI KULLANIMI: POWTOON

Yrd. Doç. Dr. Nezih ÖNAL
Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
nezihonal@nigde.edu.tr

Özet

Bu araştırmada PowerPoint'e alternatif ve öğrenci dikkatini çekme konusunda oldukça başarılı olabilecek animasyonlu video ve sunum hazırlama aracı Powtoon ele alınmıştır. Powtoon video ve profesyonel sunumlar oluşturmak için hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından kullanılabilecek ücretsiz bir sunu hazırlama aracıdır. Ücretsiz üyeliğinde bazı kullanım sınırlılıkları mevcut olduğu için Powtoon'un hiçbir sınırlılığı olmadan özgürce kullanılması ücretli üyeliğinin tercih edilmesi ile aşılabilir. Ücretsiz üyeliği sayesinde bile görsel tasarım ilkeleri kullanılarak ve yaratıcı bir yaklaşımla başka ücretli animasyon yazılımlarına hiç gerek kalmadan oldukça profesyonel sunumların gerçekleştirilmesi mümkündür. Bu yüzden eğitimcilerin derslerinde sıklıkla yararlanabilecekleri oldukça dikkat çekici bir uygulama olduğu için Powtoon'un öğretim sürecinde aktif kullanımı önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Animasyon, Sunu Aracı, Powtoon

ABSTRACT

This study deals with Powtoon, which is a tool for preparing presentation and videos with animations, in addition to being one of the best alternatives for PowerPoint to take students' attention. Powtoon, which can be easily used by both teachers and students, is a program to prepare videos and highly professional presentations. If you are a free user of Powtoon, it may limit you with only some of its aspects. However, this can easily be solved by being a member user of Powtoon. Even being a free user of Powtoon will let you prepare highly professional presentations just by using visual design facilities with creativity. Thus it is a really good idea for teachers to use Powtoon in order to take and keep students' attention in the learning environment.

Keywords: Animation, Presentation Tool, Powtoon

GİRİŞ

Web 2.0 teknolojilerinin hızla gelişimi ve Internet'e neredeyse her yerden ulaşabilme olanağı, günümüz insanlığını bilgisayar türevleri cihazların vazgeçilmez olduğuna inandırmıştır. Bu inanç, eğitim öğretim süreci içerinde de yerini bulmuştur. Neredeyse tüm dünya ülkelerinde eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yatırımlar gün geçtikçe artmakta olup, eğitim kurumlarındaki sınıflar bu teknolojiler ile donatılmakta ve her öğrencinin yeni teknolojik araç gereçlerle tanışma fırsatını yakalamasına yönelik olanaklar sağlanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla bilişim teknolojilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarının hızla yaygınlaştığı ve bu duruma yönelik yapılan çalışmaların hız kazandığı söylenebilir.

Öğretmen ve öğrenciler eğitim-öğretim sürecinde bilgisayar teknolojilerinden oldukça fazla yararlanabilmektedir. İşman (2002), öğretmenlerle yaptığı bir çalışmasında öğretimde en çok kullanılan teknolojilerin yazı tahtası ve kitap olduğunu, bunun yanı sıra bilgisayarlardaki MS Office yazılımlarının (Word, PowerPoint ve Excel) öğretmenler tarafından bilinmediğini, yazıcı, tepegöz ve tarayıcı gibi araç gereçlerin ise öğretimde kullanılmadığını belirtmiştir. Ancak aradan geçen bunca sürede şüphesiz büyük değişiklikler söz konusu olmuştur. Günümüzde öğretmenlerin en çok tercih ettiği araç gereçlerin başında bilgisayar ve projeksiyon cihazının geldiği tahmin edilmektedir. Çünkü kullanımı en çok tercih edilen programlardan biri olan MS Office yazılımı ile gerçekleştirilen uygulamaların projeksiyon cihazıyla düzgün zeminlere yansıtılarak öğrencilere aktarımı en çok tercih edilen durumlardan birisidir (Önal, 2014). Artık öğretmenlerin MS Office yazılımlarını en azından temel düzeyde bilmeleri ve kullanmaları neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Çünkü bu yazılımlar öğretimde birçok etkinlik için kullanılabilecek kaynaklardan olmuştur (Weimer ve Hall, 2009). Öğretmenlerin kullandığı bu yazılımların başında Word, PowerPoint ve Excel gelmektedir.

Öğretmenler genelde, MS PowerPoint'i öğrencilerine yapacakları ders anlatımları ve sunuları için kullanmaktadır. Çelik, Kocaman ve Önal (2008) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmenlerin MS PowerPoint, MS Word ve Internet kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin diğer eğitim yazılımlarını kullanabilme hususunda yeterlilik oranları yüksek olsa da içlerinden yetersiz olduklarını düşünenlerin de oranı göz ardı edilmeyecek kadar yüksektir. Benzer şekilde Klecker, Hunt, Hunt ve Lackner (2003) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada, eğitim ortamları için en sık kullanılan teknolojileri "MS PowerPoint ve Internet" olarak tespit etmişlerdir.

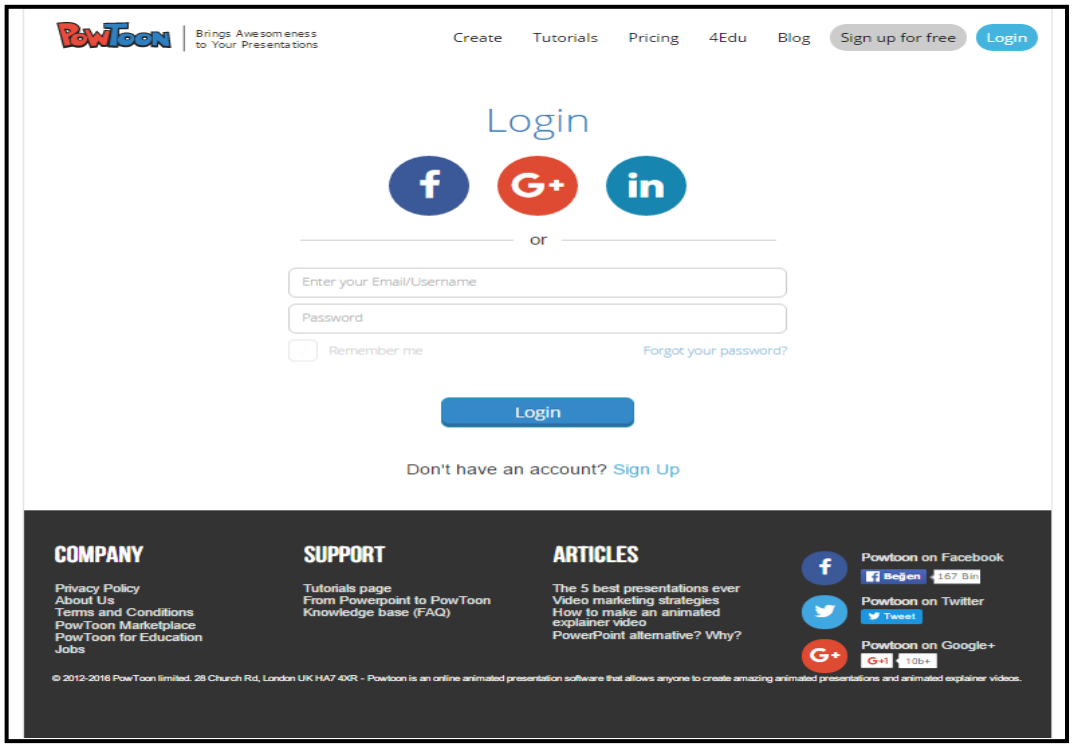
Günümüzde "çoklu ortam" yazılımlarının getirdiği kolaylıklar, eğitim alanında önemli yapısal değişmeler meydana getirmiştir. Artık, görüntünün, sesin, hareketin sunumu izleyiciye daha kolay iletilebilmektedir. "Çoklu ortam" yazılımlarıyla alıcı kişilik, mesaj ile çift yönlü etkileşime girmiş ve bilginin, resmin, sesin sunumuna müdahale ederek, tekrarlanma, saklama vb. gibi olanaklar bulmuştur (Toroğlu ve İçingür, 2007). Bilgisayar destekli öğrenmede en sık kullanılan çoklu ortam teknolojilerden birisi ise animasyonlardır. Burke, Greenbowe ve Windschitl (1998)'e göre animasyon; çizilen veya canlandırılan nesnenin hareketini anlatan, canlandırılmış hareketli bir resimdir. Bu tanımda animasyonun üç ana özelliğine vurgu yapılmıştır. Bu özelliklere göre animasyon; (1) Görsel sunumların bir türü olan resimdir. (2) Belli hareketleri resmeden bir harekettir. (3) Çizimler veya diğer taklit metotlarıyla yapay olarak oluşturulan hareketli objedir.

Öğretim sürecinde ise animasyon kullanımı sayesinde öğrencilerin derse ilgilerinde, daha fazla duyu organına hitap etme durumu söz konusu olacağı için, artış olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada eğitimde sunum amaçlı kullanılan PowerPoint'e alternatif olabilecek ve öğrenci dikkatini çekme konusunda oldukça başarılı sayılabilecek animasyon ve video sunum hazırlama araçlarından biri olan Powtoon'un tanıtımının yapılması amaçlanmıştır.

Powtoon, 2012 yılında geliştirilmiş, kullanıcı dostu, animasyonlar ve çizgi karakterler kullanarak video ve profesyonel sunumlar oluşturmak için hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından kullanımı mümkün ücretsiz bir sunu hazırlama aracıdır. Bu programa üyelik süreci adımları ve programın kullanımında yararlanılan menülerle ilgili bilgi vermek amacıyla ilgili araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.Powtoon'a Üyelik

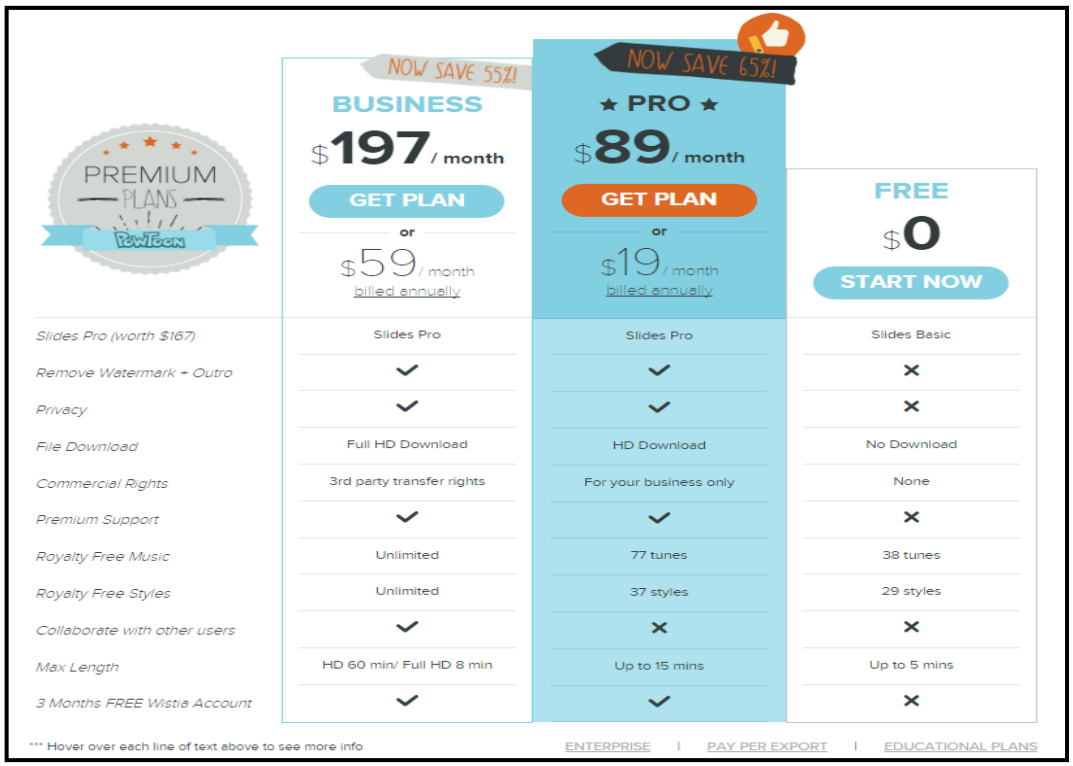
Hiçbir animasyon hazırlama profesyonelliğine sahip olmayan bireylere bile animasyonlu videolar ve sunumlar hazırlama becerisi kazandırma platformu olan Powtoon'a Internet sitesinden (www.powtoon.com) ücretsiz üye olunabilmektedir.



Resim 1. Powtoon Üyelik

Powtoon'a Gmail, Facebook veya Linkedin gibi ortamlara daha önce üyeliğiniz varsa bunlar aracılığı ile de giriş yapılması mümkündür. Powtoon'un hiçbir sınırlılığı olmadan özgürce kullanılması için ise paralı üyeliğin tercih edilmesi gerekmektedir.

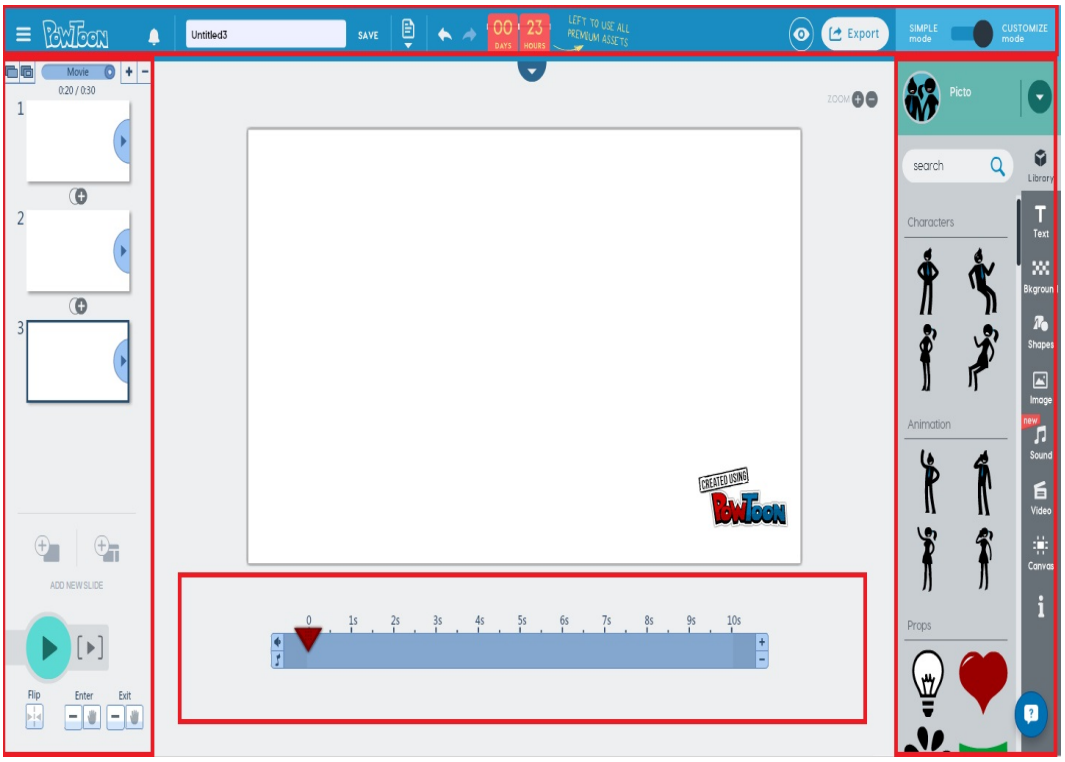
Powtoon'a ücretsiz üyelikte hazırlanan videoların süresinin beş dakika olması, hazırlanan sunularda sağ alt köşede Powtoon logosunun sürekli yer alması ve ayrıca hazırlanmış sunuların bilgisayara indirilememesi sınırlılık olarak ifade edilebilir (Bacon, 2015). Ancak sunuların, YouTube, Vimeo, Slideshare ve Wistia gibi herhangi bir Internet ortamına aktarıldıktan sonra çeşitli yollarla bilgisayara indirilmesi mümkündür.



Resim 2. Powtoon'a Ücretli ve Ücretsiz Üyelik Arasındaki Farklar

2.Powtoon ile Sunu Hazırlama

Üyelik işlemlerini bitirildikten sonra "Create a new Pawtoon" butonuna tıklanır. Ekrana gelen iş dünyası, pazarlama ve satış, eğitim, öğretim, kişisel ve tebrik kartı gibi kategoriler içerisinden herhangi bir hazır şablon seçildikten sonra ya da dilerseniz boş bir sayfada sıfırdan sunum hazırlamak mümkündür. Powtoon'u kullanmak için profesyonel bir animatör olmak gerekmemektedir. Bu programın içerisinde ses ve resim ekleme imkânının yanı sıra kullanıcının ihtiyaç duyabileceği her türlü animasyon aracını bir arada sunması oldukça faydalı bir yandır. Powtoon kullanarak yeterince anlaşılır ve hareketli videolarla destekli sunumlar hazırlamak mümkündür. Powtoon'un sunu hazırlama ekranındaki menüler; üst, sol, sağ ve alt menü olmak üzere dört eksende düşünülebilir. Powtoon üzerinde durulan bu menüler kırmızı hatlarla Resim 3'de gösterilmektedir.



Resim 3. Powtoon Menüleri

2.1.Üst Menüler

Üst taraftaki araç menüsü yeni bir projeye başlama, projeye isim verme, projeyi kayıt etme, kesme, kopyalama ve yapıştırma işlemleri, ön izleme yapma ve oluşturulan projenin Youtube Vimeo, Slideshare ve Wistia gibi herhangi bir ortama aktarımını yapma özellikleri bulundurmaktadır. Üst menüde yer alan Save (kayıt) butonu arkasından da Preview (ön izleme) butonlarına tıklandığında gelen ekranda embed kodu, Youtube benzeri herhangi bir ortama yükleme, Facebook ve Twitter gibi sosyal ağlarda paylaşma seçenekleri yer almaktadır. Bu sayede istenirse embed kodu ile hazırlanan proje bir ortama kaydedilir ya da bir sosyal ortamda paylaşılabilir. Ayrıca en sağ tarafta basit mod ve özel mod seçenekleri ile hazırlanan projede kullanılacak olan ikonları sınırlayıp bu sınırlılığı geri açma seçenekleri de mevcuttur.

2.2.Sol Menüler

Sol taraftaki eksende aynı MS PowerPoint'te olduğu gibi sayfaların sırası gösterilmektedir. Bu sıra sürükle bırak yoluyla kendi içerisinde değiştirilebilir. Ayrıca en üst kısımda hazırlanan herhangi bir slaytın birebir kopyası oluşturulabilirken en alt kısmında ise

yeni slayt ekle, yeni tabaka ekle, eklenen görselleri döndür, eklenen görsellerin ekrana hangi yönden giriş çıkış yapacağını ayarla ve hazırlanan slaytların ön izlemesini başlatıp durdurma seçenekleri yer almaktadır.

2.3.Sağ Menüler

Sağ taraftaki araç menüsü üyelik şekline göre çeşitli özellikler içermektedir. Bu kısım yazı, arka plan, şekil, resim, ses, video, tuval ve yardım gibi ekleme ve değişikliklerin gerçekleştirilmesi için kullanılmaktadır. İstenirse dışardan da bazı görsel ve ses dosyaları eklenerek bu seçenekler artırılabilir. Ayrıca eklenen ve Powtoon içerisinde bulunan hazır görseller üzerinde büyütüp küçültme yapma, yönlerini değiştirme gibi küçük farklılıklar yapmak mümkündür.

2.4.Alt Menüler

Alt taraftaki eksende her bir slayt için kullanılan yazı, ses ve objelerin ekrana giriş ve ekrandaki kalış süreleri ayarlanmaktadır. Ekrandaki her bir slayt içerisine girerek yazıların hangi saniyede nasıl bir şekilde akmasının sağlanması, hangi saniyede bunun sonlanması gerektiği, hangi görsellerin ne kadar sürede hangi hareketleri yapması gerektiği buradan çek bırak yoluyla ayarlanabilir.

SONUÇ

Yapılan araştırmalar sonucunda Powtoon'un özellikle son iki yıldır eğitim öğretim sürecinde etkili ders sunumları için kullanımının yoğunlaştığı görülmüştür. Animasyon oluşturup oynatma için flash programına gereksinim duyan Powtoon ara yüzünün, mümkün olan en basit kullanım şekliyle, kalitesinden ve profesyonelliğinden ödün vermeden, kapsamlı olarak tasarlandığı gözlenmiştir. Mobil uygulamalarda animasyon oluşturulması özelliği henüz olmayan bu programda kullanıcının gereksinim duyacağı bütün animasyon araçları parmaklarının ucundadır ve bu programa her an yeni araçlar ve özellikler eklenmeye devam etmektedir (Bacon, 2015). Son olarak Powtoon'un eğitimcilerin derslerinde sıklıkla yararlanabilecekleri oldukça dikkat çekici bir uygulama olduğunu, ayrıca çok farklı çalışmalarda farklı disiplinlerdeki öğrencilere kolaylıkla öğretilebilecek bir uygulama olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle içinde bulunduğumuz bu çağda bilişim teknolojilerinin etkin kullanımının kaçınılmaz olduğu düşünülürse eğitimcilerin, bu ve benzeri

araçları çeşitli araştırmalarla takip ederek öğretim süreçlerinde ve ders sunumlarında kullanmaları tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

Bacon, J. (2015). From storytelling to data visualization to persuasion using Powtoon, summer institute on distance learning and instructional, technology (SIDLIT) session held at Johnson County Community College, July 31, 2015. 17.03.2016 tarihinde http://scholarspace.jccc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=c2c_sidlit adresinden erişilmiştir.

Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education, 75*(12), 1658–1661.

Çelik, F., Kocaman, F., & Önal, A.S (2008). Burdur ili merkez ilçe ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar okur-yazarlık seviyeleri. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(15), 1-13.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1*(1), 72-92.

Klecker, B. M., Hunt, S., Hunt, D., & Lackner, K. (2003). Evaluating student teachers' technology use with group support systems and questionnaire. *Education Resources Information Center*, ERIC veri tabanından 22.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Önal, N. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojilerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Powtoon, (2016). 05.03.2016 tarihinde https://www.powtoon.com/about/ adresinden erişilmiştir.

Toroğlu A., ve İçingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi Journal of Polytechnic, 10*(3), 247-252.

Weimer, G., & Hall, T. (2009). *TPCK: A revision of the technology course for teachers*. Association of Small Computer Users in Education'da sunulmuş bildiri. South Carolina.



ÜLTKÜ TAMER'İN ŞİİRLERİNDE GAZİANTEP

GAZİANTEP İN ÜLKÜ TAMER'S POETRY

Ahmet İhsan KAYA[□]

Özet

İkinci Yeni şiirinin önemli temsilcilerinden olan Ülkü Tamer, ilk kitabı *Soğuk Otların Altında*'yı 1959'da son kitabı *Bir Adın Yolculuktu*'yu da 2014'de yayımlar. Batı ve halk edebiyatı geleneğine yaslanarak kendine has bir şiir dünyası oluşturan şair, daha çok Batı sınırlarında dolaşır. Tamer, evrensel ve yerel duyguları bir arada vermeyi başaran şairlerdendir. Hayatı boyunca çocukluk yıllarına ve Antep'e büyük özlem duyan şair, insanın anayurdunun çocukluğu olduğunu söyler ve eserlerinde bu duyguyu çarpıcı bir şekilde dile getirir. Bu çalışma Ülkü Tamer'in şiirlerinde Gaziantep'i nasıl anlattığı ve bu şehrin şair üzerindeki etkilerini konu edinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şiir, Ülkü Tamer, Gaziantep

□ Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, ikayagantep@gmail.com

Abstract

Ülkü Tamer, one of the most important representative of the İkinci Yeni poetry, published his first book of poems, Soğuk Otların Altında, in 1959 and his last book of poems, Bir Adın Yolculuktu, in 2014. Tamer has unique poems that affected both from the Western tradition and Turkish folklore, but he is more close to Western poetry. Tamer was able to combine both global and local values in his poetry. He yearns Gaziantep and his childhood years in this city throughout his life. Tamer states that motherland of a person is his/her childhood years and emphasizes this feeling in his works. This study analyzes Ulku Tamer's poetry regarding how he described Gaziantep and this city's effects on his poetry.

Key words: Poetry, Ulku Tamer, Gaziantep

Giriş

Şair, öykü yazarı, çevirmen, tiyatro oyuncusu ve yayıncı olarak bilinen Ülkü Tamer, sanat dünyasında daha çok bir şair olarak ön plana çıkar. İkinci Yeni şairleri arasında yerini alan Tamer, Gaziantep'in tanınmış ailelerinden Hasan Tahsin (İpekçi Tahsin) ile Eskişehirli Fatma Hanımın ilk çocuğu olarak 20 Şubat 1937'de, dünyaya gelir. Çocukluğunun ilk üç yılını şimdiki adıyla Türktepe semtinde geçirir. Daha sonra Şehitler Anıtı'nın karşısındaki büyük avlulu bir eve taşınırlar. İki kardeşi ve akraba çocuklarıyla bu evin avlusunda hayatının en güzel yıllarını yaşar. İlkokulu Gaziantep Dayı Ahmet Ağa İlkokulu'nda (1949) okuyan Tamer, orta ve lise öğrenimini de Robert Koleji'nde (1958) tamamlar. Kolej eğitiminden hemen sonra İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne kaydını yaptırır; ancak hukuk öğrenimini devam ettiremez. 1961'de İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsü'nde öğrenimine başlar ve buradan 1963'te mezun olur.

Şair, kitap dostu bir anne ile zengin kütüphanesi olan bir babanın çocuğu olarak yetişir. Daha okula başlamadan önce annesinden okumayı öğrenir, vaktini *Realite*'de ve *Ayda Bir* dergilerindeki resimlere bakarak geçirir. Tamer'in edebiyata yönelmesinde en çok annesi etkili olur. Annesinin kendisine kitap okumasından büyük haz duyduğunu belirten şair, ilk kitabı *Grimm Kardeşler*'in Gençlik Hikâyeleri'ni "Okuma-yazma öğrenmeden önce anneme okutturmuştum. 'Yahudi ile Kemancı' masalına bayılırdım. Zavallı annem, haftada en az bir

kere bana okumak zorunda kalırdı onu. Her keresinde de yeni dinliyormuşum gibi gülerdim. Annem de gülerdi" (Tamer, 2005: 30) diye belirtir ve annesinin kendisine şiirler de okuduğunu şöyle ifade eder: "Şiir. Çocuk şiirleri. Ezbere okurdu. Belki benim için ezberlemişti." Çünkü ezbere okuduğu o çocuk şiirlerinden başka bir şiir okuduğu görülmemiştir (Tamer, 2011a).

Şiire ilgisi ilkokul yıllarında başlayan Tamer, bu yıllarda "mevsimler üstüne, 23 Nisan üstüne, kardan adam üstüne... Antep savunmasının ünlü Şehit Şahin'i üstüne…" şiirler yazar (Tamer, 2011a). Robert Koleji'ne gittikten sonra şiirle yakından ilgilenip edebiyat topluluklarına katılır. Edebiyat ortamlarında şiir zevki gelişen Tamer, şiirlerini edebiyat dergilerine gönderir. "Dünyanın Bir Köşesinden Lucia" (1954) isimli ilk şiiri *Kaynak* dergisinde, aha sonrakiler ise *Varlık*, *Yeditepe*, *Pazar Postası, A* ve *Yeni Dergi* gibi önemli edebiyat dergilerinde yayımlanır. Edebiyat dünyasında ilk kitabı *Soğuk Otların Altında* (1959) ile tanınır. Bu kitabı birer yıl aralıklarla *Gök Onları Yanıltmaz* (1960), *Ezra ile Gary* (1962), *Virgülün Başından Geçenler* (1965) ve *İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür* (1966) takip eder. Yaklaşık 8 yıl sonra *Sıragöller* (1974), 12 yılı sonra *Antep Neresi* (1986), 28 yıl sonra da son kitabı olan *Bir Adın Yolculuktu*'yu (2014) yayımlar.

Garip şiirinin eleştirildiği 1955'li yıllarda, kendilerine yeni yollar arayan genç şairlere sonradan Tamer de katılır. Değişik imge, çağrışım ve soyutlamalarla yeni söyleyişler deneyen şair, zamanla durulup arınır. Kendi sesi ve kendine özgü şiirleriyle İkinci Yeni şiirine demir atar. Hareketin en son katılanı ve en genç üyelerinden olan Tamer, İkinci Yeni'nin ustaları arasında yerini alır. Dönemin önemli şairleri Cemal Süreya (1931-1990), Turgut Uyar (1927-1985), İlhan Berk (1918-2008), Özdemir İnce (1936- …), Ece Ayhan (1931-2002), Edip Cansever (1928-1986), Sezai Karakoç (1933-…), Hilmi Yavuz, Kemal Özer (1935-2009) gibi önemli şairler arasında sayılır.

Ülkü Tamer ve Gaziantep

İlkokul dışında eğitimini ve hayatının geriye kalan kısmını İstanbul'da geçiren Tamer, anayurdum dediği Gaziantep'le olan bağını hiçbir zaman koparmaz. Özellikle öğrencilik yıllarında İstanbul'dan Antep'e gitmek için tatil günlerini iple çeker. Bulduğu ilk fırsatta yollara düşer.

"Ben bir zamanlar yılda en aşağı altı kere İstanbul-Antep arası gider gelirdim. O zamanlar uçak, otobüs, ekspres yok, posta treniyle iki gün iki gece sürerdi, oturarak. Tıklım

tıklım koridorlar, adım atmanın imkânı yok ve sürekli Toroslar, ovalar, yaylalar görürdük. Ayrıca ben otuz altı saat gecikmeyle de gittiğimizi biliyorum, yani neredeyse üç buçuk günde İstanbul-Antep yaptığımı biliyorum. O yolculuklar da beni çok etkilemiş, çok renkler katmıştır" (Keskin, 1999: 21).

Şairin kişiliği ve sanatının oluşumunda ailesi ve eğitimi kadar doğup büyüdüğü şehir de etkilidir. Tamer'in anlattıklarından Antep'te neredeyse hiç kötü insan olmadığı sonucuna varılır (Aydoğdu, 2010:183). Zira onun eserlerinde Antep önemli bir yer tutar. Kendine ait ne varsa çocukluğunu yaşadığı şehre borçlu olduğunu söyler. Burada çok güzel bir çevre ve kadim dostluklar edinen Tamer, "Annem, babam, ninem... Ben yine onların çocukları olsaydım, ama bir başka yerde doğup büyüseydim, içimdeki birtakım zenginlikler olmayacaktı sanki. Antep'e ne zaman gitsem, o zenginlikleri yeniden yaşıyorum" diye belirtir (Tamer, 2006).

Tamer, Antep'te paylaşım, yardımlaşma ve dayanışmanın olduğu bir ortamda yetişmiştir. Zira ailesi genişleyip mahalle; mahalle de genişleyerek ailesi olmuştur. "Sonra kent yaşamının getirdiği işler ve ilişkilerle halka daha da genişle (miş) … Babasının dostları onun saygıyla andığı büyükleri ol(muştur)" (Aydoğdu, 2010:185). Burası hemen herkesin birbirini tanıdığı, etkileşim ve güvenin insana huzur verdiği bir yer olmuştur. Yaşamında derin izler bırakan bu kent sakinlerinden başta Kitapçı Arif Güzel ve Nakıp Ali olmak üzere Gazeteci Necip Bahri Günenç, Kahveci Mehmet Efendi, Berber Nuri... gibi bir çok esnafla tanışmış; Onat Kutlar, Arif Erkin, Cevat Özer, Fevzi Günenç, Atılay Arsan, Seyfettin Başcıllar gibi Antep'in yetiştirdiği aydınlarla da sık sık bir araya gelip edebiyat sohbetleri yapmıştır.

Tamer, sanatı ve mizacı üzerinde etkili olan sinemayla çocukluk yıllarında tanışır. Antep yaşamının ayrılmaz bir parçası olan sinema, 1940'larda şehrin en büyük eğlencesi ve dünyaya açılan penceresidir. O yıllarda bugünün çocukları gibi *"ne televizyon, ne bilgisayar, ne şu, ne bu... Bizim tek eğlencemiz sinemaydı. Dünyayı tanımamızı sağlayan yine sinemaydı. Biz sinemayla dünyaya açılıyorduk, yeni şeyler keşfediyorduk, yeni öyküler yaşıyorduk. Onun için ben daha ilkokula gitmeden sinema tiryakisi oldum ve müthiş bağlandım sinemaya"* (Çakır, 2007: 20).

Gaziantep'te güzel bir çocukluk dönemi yaşayan Tamer, sürekli Jorge Amado'nun "İnsanın anayurdu çocukluğudur." sözünü dile getirir. Bu şehre olan sevgisinden olmalı

eserlerine hep Alleben[1] deresinin ismini verir. Zira ilk öykü kitabını *Alleben Öyküleri* (1991), çocukluk yıllarını anlattığı hatıra kitabını *Alleben Hatıraları* (1997) ve yedinci şiir kitabını da *Antep Neresi* (1986) diye adlandırır.

Ülkü Tamer'in Şiirlerinde Gaziantep

Kişiler ve olaylar mekândan ayrı düşünülemez. Tamer'in yaşamı, bizi önce doğup büyüdüğü Gaziantep'e sonra ömrünün yaklaşık yetmiş yılını geçirdiği İstanbul'a götürür. İstanbul, dünyanın sanat ve kültür merkezlerinden biridir. Şehrin tüm güzellikleri ve yaşanmışlıkları tarih boyunca şairleri İstanbul'a hayran bırakır. Şair ve şiir sözcüklerinin bütünleştiği bu şehir üzerine onlarca şiirler yazılır. Her şair gibi uzun bir yaşam süren Tamer'in de İstanbul'a methiyeler yazması beklenir. Ancak o, "Ben içimde İstanbul'dan çok, Antep'i yaşatıyorum" der (Mesutoğlu: 2013). İstanbul'a değil, Antep'e şiirler ve öyküler yazar.

Şair, Gaziantep'te çocukluğuyla, çocukluğunda da hatıralarıyla buluşur. Onun şiirlerinde unutuş değil de hatırlayış ırmağının usulca aktığı görülür. Geçmişteki alelâde anlar bile onun şiirlerinde büyülü anılara dönüşür. Şair, insanın belirli bir yaşa kadar ileriye dönük yaşadığını, tasarılar yapıp hayaller kurduğunu; ama yaşlanmaya başladıkça, ister istemez, geleceğin yerini geçmişin yani hatıraların aldığını söyler (Tamer, 2005: 16). Hatıralar mekânlardan ayrı düşünülemez, Tamer'in hatıralarında ilk akla çocukluk yıllarının Antep'i gelir. Onun "yazılarında, anılarında, öykülerinde, şiirlerinde Antep\hep bir özlemdir; geçmişin arayışıdır; çocukluğunun anayurdudur; gençlik günlerinin sinema serüvenidir" (Tümbaş, 2011: 29).

İlk eserlerinde maziye açıkça yer vermeyen Tamer, şiirlerindeki "Antep" konusunda şunları söyler:

1980'lerin ortalarından önce şiirlerimde Antep yoktu pek. Belki arkalarda bir yerlerde gizleniyordu, ama ortaya hiç çıkmıyordu. Bu, "dönüş yolculuğum"la başladı galiba. Artık bütün tanıdıklara ezberlettiğim bir söz var. Amado'nun. "İnsanın anayurdu çocukluğudur." Belirli bir yaşa gelince çocukluğunuzu araştırmaya başlıyorsunuz. Kimileri "nostaljik takılıyor" olabilir. Benimki nostaljiyle ilgili değil. Köklerini araştırmak, uzun bir gurbetten

[1]Alleben, Antep'le özdeşleşen ve şehri az çok tanıyan hemen herkesin bildiği bir mekân ismidir. Bu isim Fırat'ın kollarından biri olan Alleben çayına verilen bir addır. Bu çay da tıpkı Sen (Seiene), Neva, Vltava nehri gibi şehrin içinden akar ve şehri ikiye ayırır. Önce kentin coğrafyasını sonra da kültürünü biçimlendiren Alleben, 1950'lerde "gürül gürül akan" büyük bir su iken zamanla zayıflayıp bir dereye dönüşmüştür.

sonra yuvaya dönmek gibi bir şey. Dönmek. Kaynağı bulmak. Ondan yararlanmak. Onunla zenginleşmek. Geçmişten ayrıntıları şimdiki zamana yerleştirmek (Tamer, 2011b).

Manen yuvaya dönen şair, köklerine dönüp kaynağı bulma yolunda son kitabı *Antep Neresi*'nde anayurduna duyduğu özlemi açık bir şekilde dile getirir. Üç bölümden oluşan "Avlu" şiirinin ilk bölümünde,

Burası mıydı taban döşediğim yer,
Nurgana mıydı?

Sarıt'a yakın mıydı Nurgana,
Sarıt, Yılanca'nın berisinde miydi,?
Zırambı, Salmanlı, Yazlıbecer,
Ya Ulumasere, o neredeydi,
Neredeydi Antep?
Neredeydi Antep, Antep neresi? (Tamer, 2014:275).

Şair adeta "uzun bir gurbetten sonra yuvaya dönen" birinin şaşkınlığını yaşar. Bu şaşkınlık içinde özlem duyduğu şehri kuş bakışıyla izler. Şehre girmeden önce kentin etrafındaki yerleşim yerlerini dikkatle süzer. Tabiatla iç içe olan Sarı, Nurgana, Yılanca, Zırambı, Salmanlı, Yazlıbecer, Ulumasere gibi kasaba ve köylerin isimlerini sayar. Bu mekânlardaki değişiklikler şairin dikkatini çekmiş olmalı, buraların o eski yerler olup olmadığını sorar.

Anlatıcı ikinci bölümde şehre girer. Gördüğü mekân ve manzaralar onda çağrışımlar oluşturur. Geçmişe döner ve hatıraları zihninde bir film gibi canlanır.

Meyan şerbeti içinde kalmış yaz akşamlarını
Bir kâhgeci toplar, avluya götürürdü;
Yatsı usul usul sokulurdu aralarına,
Otururlardı.

Dizeleriyle adeta geriye dönüş tekniği kullanarak geçmişte yaşanan olayları anlatmaya zemin hazırlar. Anlatımı görülen geçmiş zaman kipiyle yapan şair, Antep'in 1950'li yıllarında tanınmış isimlerine ve yaşanmışlıklarına göndermelerde bulunur. Şiirin sonunda ise Antep'te yaşananların önemli olduğu şu dizelerle hissettirilir.

Sular, suları katlardı çeşmenin yalağında,
Yaylasında yüreğin, dağları katlardı dağlar,
Usulca olurdu bunların hepsi,

ne deve yürürdü ne çan seslenirdi.

Şiirin üçüncü bölümünde ise anlatıcı anayurduna geç de olsa gelmenin ve çocukluk yıllarındaki Antep'e ulaşmanın şokunu yaşar. Bir müddet sonra şaşkınlıktan kurtularak kendine gelir.

Burası mıydı taban döşediğim yer?
Hele ki kocamışım, karıştırsam ne çıkar,
Eşkin yürüyen kim bu saatten sonra,
Gün buldum, geldim işte yatsıya
Ama Antep, o nereydi, neresiydi Antep?

Ancak anlatıcı bir hayal kırıklığı yaşar. Çünkü şehrin değişmesi karşısında aradığını bulamama hissini yaşar. Bu ruh haliyle sık sık *Ama Antep, o nereydi, neresiydi Antep?* dizesindeki gibi sorular sorar. *Yoksa avludaki döşek miydi?/ Belki gitti ola*. Dizeleriyle de çocukluğunu yaşadığı geniş avlusu bulunan taş yapılı evlerine göndermede bulunur.

Tamer, "Bir Adın Yolculuktu" şiirinde kendi yaşamını bir yolculuğa benzetir. Dünyanın çeşitli ülkelerini gezen şair, sonunda yola çıktığı ilk şehre, Antep'e, çocukluğuna, hatıralarına döner. Tüm yolculuklarının başına/merkezine çocukluğunu yaşadığı Antep'i koyar.

Yolculuğun nereden başlamıştı senin Antepli
Bir yolculuğun Davut'un demirci dükkânından
Bir yolculuğun Şükrü'nün götürdüğü bayram yerinden
Bir yolculuğun Mehmet Efendi'nin Camlı Kahve'sinden
Bir yolculuğun Nakıp Ali'nin sinemasından
Bir yolculuğun Arasa'daki isimsiz kebapçıdan
Bir yolculuğun Uzunçarşı'daki buzlanmış tuluklardan
Bir yolculuğun Kalealtı'ndaki boya kokularından
Bir yolculuğun Dunlop Garajı'ndaki dokuma
tezgâhlarından
Bir başka yolculuğun
Narlı'daki sivrisinek uykularından başlamıştı senin (Tamer, 2014:286).

"Avlu" şiiriyle geçmişe yönelen Tamer, "Bir Adın Yolculuktu" ile kendini oluşturan her şeyin Antep'te olduğunu söyler. "Şile" şiirinde ise bu duygu ve düşünceler daha da pekiştirilir. Tamer, kendisi ile sevdiği kişiyi dünyayı saran sağlam bir köke benzetir. Bu kökün uğradığı yerler dünyanın en güzel yerleridir.

Biz bir orman olduk seninle
Beyaz köpüklerin arasında
Atlas Okyanusu'na bile uzanır.

Görüldüğü gibi şair, bu yerlerin isimlerini söylemeyi gerekli görmez. Ancak bu kökün uğradığı bir yer var ki orayı özellikle söyler. Çünkü o yer, kökün/şairin anayurdu olan Antep'tir. Kök Antep'te filizlenip dal budak salar.

Buradan saldığım kök
Döner Antep'ten geçer
Hasan Tahsin'in tezgahlarından
Gelir Samanyolu'nu bile sarmalar (Tamer, 2014:299)

Tamer, *Alleben Öyküleri*'nde (1991), çocukluk hatıralarını anlattığı *Alleben Hatıraları*'nda (1997) şiir kitaplarından *Antep Neresi* (1986) ve *Bir Adın Yolculuktu*'da (2014) ayrıca dergi ve gazetelerdeki köşe yazılarında Gaziantep'i, çevresini, yer yer Antep kültürünü ve özellikle Antep'e duyduğu özlemi dile getirir.

Sonuç

Şiir, öykü ve çeviri dalında önemli eserleri olan Tamer, İkinci Yeni hareketinin önemli temsilcilerindendir. Kendi sesini bulduktan sonra dönemin genç şairleri üzerinde hayli etkili olan şair, kendine has üslubuyla Batı ve halk edebiyatı geleneğine yaslanarak eserler verir. Robert Koleji'nde yetişmesi ve çevresi onu hep Batı sınırlarında gezindirir. Diğer taraftan da yüreğinde çocukluğunu yaşadığı Anadolu şehri Antep'e olan özlemini yüreğinden atamaz. Bir bakıma Tamer de Tanzimat sonrası sanatçıların "aklıyla Batılı gönlüyle Doğulu" olma kaderini yaşar.

12 yaşından itibaren Batı kültürüne dayalı bir eğitim alan Tamer, sanatında tek yönlü olmamış, farklı dallarda, zengin ürünler vermiştir. Bunda kendi mizacı, Batı kültürüne dayalı eğitim alması ve özellikle çocukluğunu yaşadığı Antep ve Antep'te yaşadıkları etkili olmuştur. Mutlu bir çocukluk ve gençlik dönemi yaşayan Tamer'in Antep'le ilişkisi, mekânın sanatçılar üzerindeki etkisine yerinde ve güzel bir örnek oluşturmaktadır.

Kaynakça

Çakır, M. (2007, 22 Şubat). Ülkü Tamer'le Şiirleri Üzerine. *Cumhuriyet Kitap*, 888, pp.20-21.

Keskin, B. (1999, 4 Şubat). Ülkü Tamer İle. *Cumhuriyet Kitap*, 469. pp.21-23.

Tümbaş, O. (2011). Ülkü Tamer'le Şiirin Antep Yolculuğu...Yoksa O Antep Gitti Mi Ola?, *Kurşunkalem*, 10, pp. 29-30

Aydoğdu, B. (2010). Ülkü Tamer'in Alleben Anıları ile Alleben Öyküleri'ndeki Antep, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19 (3); 183-196.

Tamer, Ü. (2005). Yaşamak Hatırlamaktır. Kitap Yayınları, 5. baskı, İstanbul.

Tamer, Ü. (2014) Güneş Topla Benim İçin, Islık Yayınları, İstanbul.

Tamer, Ü. (2011a, 09 Ekim). Şiir Üstüne Dağınık Düşünceler. Cumhuriyet, http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/280932/Siir_Ustune_Daginik_Dusunceler__.html (31.03.16)

Tamer, Ü. (2006, 25 Aralık). Bugün Anayurdumdayım. *Sabah,* http://www.sabah.com.tr/yazarlar/tamer/2006/12/25/bugun_anayurdumdayim (24.09.15)

Tamer, Ü. (2011b, 17 Eylül). Şiir Üstüne Dağınık Düşünceler-2. *Cumhuriyet.* http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/282798/Siir_Ustune_Daginik_Dusunceler_-_2__.html (31.03.16)

Mesutoğlu, N. (2013, 27 Şubat). Kimsenin İstanbul'u Umursadığı Yok. Milliyet. http://www.milliyet.com.tr/-magazin-1674274/ (01.04.16)



OSMANLI DEVLETİ'NDE 1908 DEVRİMİ'NE GİDEN SÜRECİN TEMEL DİNAMİKLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Eyüp CÜCÜK[1]

Özet

Osmanlı Devleti'nde, 1876 yılında Kanun-ı Esasi'nin ilanıyla başlayan Meşrutiyet dönemi uzun ömürlü olamamış, II. Abdülhamit tarafından ilan edildiği gibi, kısa bir süre sonra yürürlükten kaldırılmıştır. Yaklaşık otuz üç yıl süren II. Abdülhamit'in saltanatı halk ve aydın kesim tarafından oldukça buhranlı geçmiştir. Tıbbiye Mektebi öğrencileri arasında bir örgütlenme sonucu doğan İttihat ve Terakki Cemiyeti, devleti içinde bulunduğu kötü durumdan kurtarmak ve Abdülhamit döneminin baskıcı tutumuna son vermek, Kanun-ı Esasi'yi yeniden yürürlüğe koymak amacıyla 1908'e kadar mücadele etmiştir. Bu süreçte

[1]Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye. E-posta: cucukeyup@gmail.com

tüm Osmanlı ülkesinde birtakım vergi isyanları yaşanmıştır. Halk vergi ayaklanmaları içindeyken ordu içindeki huzursuzluk ve rahatsızlıkların artması sonucu ordu isyanları başlamıştır. İttihat ve Terakki'nin, halk ve ordu içindeki bu ayaklanmalarda etkin propagandası sonuç vermiş ve 23 Temmuz 1908 Devrimi yaşanmıştır. Bu tarihle beraber Meşrutiyet yeniden ilan edilerek Kanun-ı Esasi yürürlüğe girmiş, sansür dönemi sona ermiştir. Meşrutiyet'in yeniden ilanına giden süreçte rol oynayan temel dinamikler halk, ordu ve İttihat ve Terakki'dir. Bu çalışmada 1908 Devrimi'ne giden süreç halk, ordu ve İttihat ve Terakki bağlamında açıklanmaya çalışılarak ilgili alanyazına farklı bir değerlendirmeyle katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, 1908 Devrimi, II. Meşrutiyet, İttihat ve Terakki, II. Abdülhamit.

AN EVALUATION ON THE MAIN DYNAMICS OF THE PROCESS LEADING TO THE 1908 REVOLUTION IN THE OTTOMAN EMPIRE

Abstract

The First Constitutional Era, which started with Kanun-ı Esasi (the Ottoman Basic Law) in 1876, did not last long. Kanun-ı Esasi, which was declared by Abdul Hamid II, was abolished by himself again after a short period of time. The reign of Abdul Hamid II, lasting nearly thirty-three years, was rather depressive for people and intellectuals. The Committee of Union and Progress, founded as a secret organization by medical students, struggled until 1908 to put Kanun-ı Esasi into force once again in order to save the state from the unfavorable condition it was in and put an end to the oppressive attitude of the Abdul Hamid period. Certain tax riots took place in the Ottoman Empire during this process. Riots also started in the army as a result of the uneasiness and disturbance within the army while the people were rebelling for tax. The influential propaganda of the Committee of Union and Progress among the people and within the army came to fruition, and the 1908 Revolution took place on 23 July 1908. At this date, the Constitutional Era was re-declared, and Kanun-ı Esasi was put into force once again, bringing censorship to a close. The main dynamics that played a role in the re-declaration of the Constitutional Era are people, the army, and the Committee of Union and Progress. This study seeks to

explain the process leading to the 1908 Revolution within the context of people, the army, and the Committee of Union and Progress to make a distinct contribution to the related literature.

Key Words: The Ottoman Empire, 1908 Revolution, Second Constitutional Era, Committee of Union and Progress, Abdul Hamid II.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti kuruluşundan 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar mutlak monarşili bir rejimle yönetilmiş, bu tarihlerde devletin mevcut rejimi ve yönetim sistemi çağın küresel gelişmelerinden de etkilenerek sorgulanmaya başlamıştır. Esasen 16. yüzyılın sonları itibariyle Osmanlı'da tedrici bir duraklama ve içinde bulunulan çağın gereklerini yerine getirememe söz konusu olmuştur. Bu durum 17. ve 18. yüzyıllarda dayanılmaz bir hal aldığında fark edilmeye başlanmış ve devleti içinde bulunduğu durumdan kurtarma, mümkünse eski gücüne kavuşturma amaçlarıyla bir dizi reforma yönelme olmuştur. İlk başlarda küçük ölçekli ıslahatlarla başlanan bu değişim fikirleri sonrasında var olan devlet sisteminin, rejiminin sorgulanmasına kadar ileri gitmiştir.

19. yüzyıla gelindiğinde ise Osmanlı'da, birtakım anayasal hareketlerin başladığı görülmektedir. Sultan II. Abdülhamit'in, 1876 yılında yayınlamış olduğu Kanun-ı Esasi, Osmanlı yahut Türkiye tarihinde ilk anayasal belge olma özelliğini taşır. Kanun-ı Esasi'nin ilanına belirli basamaklardan çıkılarak ulaşılmıştır. Padişahla ayanlar arasında 1808'de yapılan bir anlaşma belgesi olan Sened-i İttifak ve Tanzimat dönemi diye adlandırılan 1840 sonrası süreçte yayınlanan fermanlar Kanun-ı Esasiye temel oluşturmuştur (Mardin, 2009).

Kanun-ı Esasi'nin ilanıyla başlayan Meşrutiyet dönemi uzun ömürlü olamamış, II. Abdülhamit tarafından ilan edildiği gibi yürürlükten kaldırılmıştır. Bu tarihten itibaren Osmanlı devleti çok farklı bir sürece girmiştir. Bu dönem de başta basın olmak üzere tüm özgürlükler açısından ağır bir sansür dönemine girilmiştir. Yaklaşık otuz üç sene süren Abdülhamit'in saltanatı halk ve aydın kesim tarafından oldukça buhranlı geçmiştir.

Bu dönemde, devleti içinde bulunduğu kötü durumdan, asıl deyimiyle yıkılma tehlikesinden kurtarmak ve Abdülhamit döneminin baskıcı tutumuna son vermek amacıyla özellikle öğrenciler arasında örgütlenmeler başlamıştır. Kurulan bu örgütlerden en ünlüsü olan

ve kendilerine Jön Türkler adı verilen İttihat ve Terakki Cemiyeti, Abdülhamit aleyhtarlarını kendi bünyesinde toplayarak, güçlenmiş ve genişlemiştir. Temel amaçları 1876 anayasasını yani Kanun-ı Esasi'yi yeniden yürürlüğe koymak, Abdülhamit'in şiddetli sansür dönemine son vermek olan bu Jön Türk cemiyeti, bu uğurda yıllarca mücadele etmiştir. 1908'e kadar süren mücadelelerinin yanında, halk veya ordu içindeki huzursuzluk ve rahatsızlıklar gibi içinde bulundukları dönemin ortaya çıkardığı faktörler sonucunda 23 Temmuz 1908 Devrimi yaşanmıştır (Lewis, 2007). Bu tarihle beraber Meşrutiyet yeniden ilan edilerek Kanun-ı Esasi yürürlüğe girmiş, sansür dönemi sona ermiştir. Türk demokrasi tarihinde kelimenin tam anlamıyla devrim sayılabilecek olayların yaşandığı bir döneme girilmiştir.

Günümüz Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu kadrolarının yetiştiği, parlamenter sistemin ilk defa kurulduğu, Meşrutiyet'e uygun bir meclis ve anayasanın oluşturulduğu özetle demokrasi anlamında çok önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak 1908 hareketiyle başlayan II. Meşrutiyet Dönemi, Türk Demokrasi Tarihinde çok önemli bir yer işgal eder. İlgili alanyazında, 1908 hareketinin birçok etkenin olduğuna dair bilgiler sunan veya bu etkenleri ayrı ayrı ele alan çalışmalar bulunmasına karşın; söz konusu sürecin en doğru ve mantıklı bir şekilde ancak halk, ordu ve İttihat ve Terakki parametreleri bağlamında ele alınması gerektiğini ifade eden bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı Meşrutiyet'in ikinci kez ilanına yani 1908 Devrimi'ne giden süreçte rol oynayan temel faktörler -diğer bir deyişle devrimin temel dinamikleri- i ortaya koymaktadır. Bu amaçla esas olarak, "*1908 Hareketi'ni oluşturan temel dinamikler nelerdir?"* sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte konu ile ilgili olarak araştırmacı tarafından oluşturulan birtakım alt problemler mevcuttur:

- 1908'e giden süreç ne gibi özelliklere sahiptir?
- 1908 Hareketi bir halk hareketi midir?
- 1908 Hareketi ordunun diktasında gelişen-ordu merkezli bir ihtilal mıdır?
- 1908 Hareketi Osmanlı mekteplerinde eğitim görmüş dönemin aydınlarının, Osmanlı klasik idare sistemine karşı yaptıkları pürütanist (tasfiyeci) bir ihtilal mıdır?
- 1906-1908 vergi ayaklanmalarının 1908 hareketindeki rolü nedir?

Bu araştırmada, yukarıdaki araştırma soruları dahilinde bir alanyazın derlemesi ve değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. 1908 hareketiyle ilgili olan makale, kitap, bildiri vs. türden birçok yayın ele alınarak bunların içeriğinde, 1908 devrimine giden süreci etkileyen etmenlere ilişkin yer alan bilgi ve bulgular incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde, 1908 hareketine yol açan etkenlerin tek boyutlu olarak düşünüldüğü ve bu durumun 1908 devrimini

açıklamada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu çerçevede, konuya çok yönlü ve bütüncül bir bakış açısı getirmek suretiyle 1908 hareketinin temel dinamiklerini değerlendirmek, bu çalışmanın esas amacını oluşturmaktadır.

1908 DEVİRİMİ'NE GİDEN SÜRECİN TEMEL DİNAMİKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

1908 Devrimi'ne giden süreçte Avrupa ve Asya'da yaşanan birtakım özgürlük ve demokrasi mücadeleleri 1908 Devrimi'nin temel dinamiklerini derinden etkilemiştir. Rusya, Japonya, İran'da yaşanan devrimler bu çerçevede zikredilebilir. İlk olarak; Osmanlı ile birçok alanda oldukça fazla benzerliğe sahip olan Rusya gibi mutlak monarşik çarlıkla yönetilen bir ülkede yaşanan olaylar Jön Türklerin gazetelerinde günü gününe takip edilmiştir. Bu süreçte Rusya'da yaşanan kanlı olaylardan haberdar olunmuştur. Bu sayede 1908 devrimcileri farklı bir vizyon elde etmiş, yeni bir perspektif kazanmış; sendikaları, kitlesel grev hareketlerini öğrenmiş, halkın vergi vermeyi reddetmesi ve saraya, hükümete delegeler göndererek taleplerde bulunması gibi birtakım yeni şeylerle tanışmıştır. İkinci olarak; İran'daki meşrutiyet hareketi jön Türklerin fikirlerine ilham kaynağı olmuştur. İran'ın, Osmanlı devleti gibi bir İslam ülkesi olması ve hemen yanı başında komşu devlet olması Jön Türkler için ayrı bir önem arz etmiştir. Burada yapılan hareketlerin kansız bir şekilde tamamlanarak şahın boyun eğmesi ve Belçika anayasası temelinde bir anayasa hazırlanması daha da etkileyici olmuştur. Üçüncü ve son olarak; Japonya'da vuku bulan kansız ve halk desteği olmaksızın bir lider öncülüğünde tamamlanan anayasacı reform hareketleri kısa sürede Japonya'ya medenileşme ve ilerleme yolunda büyük adımlar attırmıştır. Ayrıca Japonya'nın Asyalı bir devlet olarak demokratik anayasal yapılara geçme yönünde ilerleme kaydetmesi dikkatlerden kaçmayan bir başka noktayı oluşturmaktadır (Zürcher, 2002:134; Tanör, 1999:172).

Rus, Japon ve İran devrimlerinde görülen anayasacı, özgürlükçü, liberal hareketler Osmanlı'da yalnızca jön Türklerin bilip düşündükleri şeyler değildir. Bu fikirler gerek ordu içinde ve gerekse -pek yaygın malum olmasa da- halk arasında yankı bulmuştur. Hatta 1908 Devrimi'nin ilk zamanlarından itibaren ulema çevreleri de meşrutiyet rejimine destek vermiş, meşruti idarenin İslam şeriatına uygunluğu konusunda birçok yazı kaleme almış ve bu

yazılarında İran'da gerçekleşen Meşrutiyet devrimini örnek göstermişlerdir (Hanioğlu: 2004, 388-392).

1908 Devrimi'nde Rus, Japon, İran devrimlerinin etkisi görüldüğü gibi yadsınamamakla birlikte; 1908'in asıl ilham kaynağı, kendisinden sonraki tüm dünya devrimlerine öyle ya da böyle bir şekilde etki etmiş olan 1789 Fransız Devrimi'dir. Öyle ki 1789 Fransız Devrimi'nin ardından dünya siyaset literatürüne orijinali *"Liberté, Égalité, Fraternité"* olan; Osmanlı Türkçe'sinde *"Hürriyet, Müsavat, Uhuvvet"* diye tabir edilen ve Türkçe'ye *"Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik"* olarak geçen birtakım yeni terimler girmiştir. Bu terimler 1789 sonrası hemen her ihtilalde devrim sloganları olarak yerini almıştır. İttihat ve terakki cemiyeti, devrim öncesinde üzerlerine bu sloganlar işlenmiş bayrak, afiş ve pankartları yurdun dört bir tarafına dağıtmıştır.

Fransız devriminin temel amacı "aydınlanma" düşüncesini yaşama geçirmek, dolayısıyla doğaya karşı akıl yoluyla özgürleşmiş; tüm korkularından, önyargı ve sınırlarından arınmış, yeryüzünü akıl ile kontrol altına alabilen insanı yaratmaktır. Aydınlanma düşüncesinin etkilerine; Osmanlı'da 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülen anayasal gelişmelerin ve demokratikleşme hareketlerinin faillerinin yetiştiği okullar arasında olan Mülkiye Mektebi ve Tıbbiye Mektebi'nde yaygın olarak rastlamak mümkündür. Mülkiye Mektebi Mizancı Murat Bey, Recaizade Mahmut Ekrem gibi hocalarıyla batılı ve çağdaş fikirlerin hiç de yabancı karşılanmadığı Avrupaî bir irfan ocağı olarak işlev görmüştür (Mardin, 1983:42). 1908 Devrimi'nin yapımcısı olan İttihat ve Terakki Cemiyeti de nihayetinde Mekteb-i Tıbbıye-i Şahane'de kurulmuştur. Bunlarla birlikte Avrupa'ya eğitim amaçlı giden birçok öğrenci, dönemin aydın profilini oluşturmakla beraber Avrupa'daki fikir hareketlerini Osmanlı'ya taşımış, bu fikir hareketlerinin Osmanlı sahasındaki uygulayıcıları olmuşlardır. Sözü edilen bu aydınlar özellikle, İttihat ve Terakki'nin merkez şubesinin de bulunmuş olduğu Paris'te faaliyet göstermişlerdir. İttihat ve Terakki, ilk gazetesini Meşveret adıyla burada çıkarmış, teşkilatlanmasını burada oluşturmuştur (Eyicil, 2002:231). Kısacası 1908 Devrimi'nin oluşmasında Fransız Devrimi'nin destekleyici ve yönlendirici etkisi olmakla beraber, Avrupa ve özellikle de Paris merkezli fikir ve düşünce akımları büyük katkı sağlamıştır.

1908 DEVİRİMİ'NE GİDEN SÜRECİN TEMEL DİNAMİKLERİ

1908 Devrimi'ne giden sürecin, üç temel dinamiği vergi ayaklanmaları, ordu ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'dir. İlk olarak; ağır ve adaletsiz vergiler altında huzursuzlaşan halk,

devrime giden süreçte itici gücü oluşturmuştur ve bu itici güç vergi ayaklanmaları şeklinde tezahür etmiştir. İkincisi; ordunun devrime giden süreçte üzerinde taşıdığı sosyal ve ekonomik rahatsızlıktır. Bu durum, İttihat ve Terakki'nin ordu içindeki propagandasıyla birleştiğinde devrimin bir diğer dinamiğini oluşturmuştur. Deyim yerindeyse; bu üç temel dinamik, üçlü sacayak şeklinde, devrime giden süreci üzerinde taşımış, devrim kazanı bu sacayakların üzerinde kaynamıştır.

Vergi ayaklanmaları

20. yüzyılın başlarında, genel olarak bütün Osmanlı şehir, kasaba ve köylerinin sosyal ve iktisadî anlamda durumu benzerlik göstermekteydi. Kırsal kesimlerde köylü, kasabalarda esnaf ve zanaatkârlar, şehirlerde ise tüccarlar ekonomik sıkıntı içerisinde vergilerini ödemekte büyük güçlük çekmekteydiler. Tabii bununla birlikte halkın çekmek zorunda kaldığı bir başka sıkıntı da vergi toplamada keyfilik yapan mültezimlerdi. Bu koşullar altında vergi toplamada bir takım sıkıntılar baş göstermiş, İzmir'de, bir çeşit gelir vergisi olan *"temettü"*nün toplanması askıya alınmıştır. Eskiden yalnızca koyundan alınan vergiyi tüm ehl-i hayvanları kapsayacak şekilde genişleten *"Hayvanat-ı Ehliye Rüsumu"* ile 1903 yılı Ağustos ayından başlayarak şehir ve köy halkı ayırt edilmeksizin, herkesin gelir düzeyine göre alınmak üzere konan *"Şahsi Vergi"* adlı iki tür vergi ülkede halk tarafından pek de hoş karşılanmamıştı. Genel ekonomik durumun da olumsuzlukları göz önüne alınınca bu vergiler, büyük tepkilere neden olmuştu. Bu yüzden devlet, bu iki kalem verginin toplanmasından geçici bir süreliğine vazgeçmişti (Kansu, 2006:37).

1906 yılı başlarında ortaya çıkan vergi ayaklanmaları böyle bir arka planda gelişim göstermekle beraber, ayaklanmaların en önemli nedeni devletin yeniden koyduğu vergilerdi. Mevcut vergilerin altından kalkmakta güçlük çeken halk biri kişilerin vermesi gereken şahsi vergi diğeri de kişinin sahip olduğu hayvanlar için ödemesi gereken Hayvanat-ı ehliye Rüsumu adında iki büyük vergi ile yeniden sorumlu tutulmuştur. Osmanlı yönetiminin, devletin bütçe açığını kapatmak için bu vergileri yeniden toplama kararı, genel olarak tüm ülke çapında bu vergiler aleyhine ayaklanmalar çıkmasına sebep olmuştur.

Devletin yeni vergileri toplamaya yönelik ilk girişimleriyle birlikte Osmanlı ülkesinde, vergi ayaklanmaları baş göstermiştir. Bu ayaklanmalardan ilki, Kastamonu'da belediye meclis üyeleri seçiminde halkın seçimi boykot etmesiyle başlamıştır (21 Ocak 1906).

Kastamonulular vergilendirme ve harcamalar üzerinde hiçbir hakları olmadıktan sonra seçimlerin anlamsız olduğu gerekçesinden hareketle, seçimleri boykot ederek yeni konulan vergileri vermeyi reddetmiş ve bu durumu merkeze bir dilekçe yazarak telgraf yoluyla bildirmiştir. Dilekçelerinin dikkate alınmamasının ardından hareketlenen yaklaşık dört bin kişi telgrafhaneyi işgal ederek *"yeni konulan vergilerin kaldırılmasını, vali ve onun gibi dürüst olmayan bazı yöneticilerin görevden alınmasını"* istemişlerdir. İsyancılar oldukça kararlı adımlar izleyerek istekleri kabul edilene değin direnmişlerdir. Sonunda valinin ve defterdarın görevden alınması ve vergilerin toplanmasının bir süre askıya alınmasıyla ayaklanma yatıştırılmıştır. Fakat Kastamonu'da yakılan bu vergi ayaklanmaları meşalesi burayla sınırlı kalmamış, birçok Osmanlı şehrini dolaşmıştır (Yılmaz, 2012; Kansu, 2006).

Kastamonu ayaklanmalarından sonra Musul ve Sinop'ta birkaç küçük ayaklanma çıkmışsa da en büyük vergi ayaklanması Erzurum'da baş göstermiştir (Şubat 1906). Zaten valinin acımasız yönetimi altında ezilen Erzurumlular, Şahsi Vergi ve Hayvanat-ı Ehliye Rüsumu'nun tahsili haberinin açıklanmasıyla tahammül sınırlarını aşarak büyük bir tepki hareketi oluşturmuşlardır. İlk olarak valiye yazılı bir şekilde rahatsızlıklarını belirtmişler, valinin işin üzerine düşmemesi üzerine telgrafhaneyi ele geçirerek merkezle doğrudan irtibata geçmeye çalışmışlardır. Merkez, Erzurum'daki bu halk hareketini güç kullanarak ordu ile bastırmak istemiş ve bu doğrultuda Erzincan'daki Dördüncü Ordu Komutanı Mehmet Zeki Paşa'ya -yanına güçlü bir birlik almak suretiyle- isyanı bastırma emrini vermiştir. Fakat isyanın yankıları ordu içinde de kuvvet bulduğundan ve askerinde var olan durumdan bir rahatsızlık duyduğundan Mehmet Zeki Paşa Erzurum'a gitmeyi reddetmiştir. Türk, Kürt, Ermeni gibi farklı neseplerden oluşan halkın, giderek şiddetlenen ve büyüyen Erzurum vergi ayaklanmalarında, dilekçelerindeki istekleri yeni konulan vergilerin kaldırılmasının da ötesine gitmiştir. Dilekçelere Ermenilerden alınan askerlik bedeli vergisinin azaltılması, Hamidiye Kürt birliklerinin lağvedilmesi, hükümet tarafından askerlere maaş yerine verilen senet ve kuponların ödenmesi, yerel memurların hareketlerinin ve Vilayet Bütçesi'nin sıkı denetim altına alınması eklenmiştir (Kansu, 2006:50; Kuran, 2000:273).

Vergi ayaklanmaları Erzurum isyanının ardından Bayburt, Trabzon, Sivas, Giresun, Kayseri, Muş, Van, Bitlis, Konya, Muğla, Halep, Makedonya'ya kısacası hemen tüm Osmanlı şehirlerine yayılmıştır. 1908'e doğru gelindiğinde var olan düzene duyulan tepki, sadece buralarla da sınırlı kalmayarak imparatorluğun en ücra köşelerindeki kasaba ve şehirlerde sivil itaatsizlik eylemlerine dönüşmüştür. Şehirlerdeki vali, defterdar, belediye meclis üyeleri gibi

devlet otoritesinin uygulayıcılarını hedef alan isyan hareketleri neticesinde idarî otorite ciddi manada sarsılmıştır.

Tüm vergi ayaklanmalarında İttihat ve Terakki Cemiyeti olabildiğince aktif rol oynamaya çalışmıştır. Her ne kadar da Anadolu'nun her yerinde ayaklanmaların belkemiğini oluşturacak şubeleri, etkin ve sağlam kadroları olmasa da isyan hareketlerinde oynadığı rol önemlidir. Çıkan isyan hareketleri yerel huzursuzlukların, sosyal ve iktisadî rahatsızlıkların sonucudur. Ancak halkın organize edilmesi, gösterilerin tertip edilmesi; İttihat ve Terakki'ye bağlı ve sürekli İttihat ve Terakki ile haberleşme halinde olan bölgedeki kişi veya kişilerin oynadıkları aktif rolle mümkün olabilmiştir. 1906 yılında birtakım istismarcı devlet memurlarının görevden alınması ve yeni konulan ek vergilerin kaldırılması amacıyla başlayan isyan hareketlerinin, 1908'e doğru gelindiğinde, bu amacından da öteye gidip radikal bir hal alıp, liberal demokratik rejim isteklerine dönüşmesinde İttihat ve Terakki'ye bağlı kişi veya kişilerin bölgede edindikleri misyon etkili olmuştur.

Netice itibariyle vergi ayaklanmalarının, 1908 Devrimi'nin arka planındaki temel dinamiklerinden birisi olduğu söylenebilir. 1908 Devrimi'nin gücünü halktan alan tarafı, vergi ayaklanmalarıyla kendisini göstermiştir. Bu çerçevede, Erzurum'da, 1907'deki vergi ayaklanmaları sırasında halka dağıtılan bildirilerde nesep ve din farkı gözetmeksizin tüm vatandaşların mutlakıyetçi yönetime karşı birlikte hareket etmesi vurgulanırken yapılan gösterilerin nihaî amacının *"Kanun-u Esasi, hürriyet, adalet ve Meclis"* olduğu özellikle vurgulanmaktaydı (Kansu, 2006:90). Dolayısıyla bu ayaklanmaları, basit birer vergi ayaklanması olmaktan öte, halkın kaderini belirleme çabaları olarak görmek mümkündür. Nitekim 1908 devriminin gerçekleşmesinin ardından İttihat ve Terakki'nin halk arasındaki organizatör etkinliğiyle, yurt içinde coşkulu kutlamalar yapılmıştır. Yurdun dört bir yanında yapılan bu kutlamalar, devrimin halk ayağını açıkça göstermesi bakımından önemlidir.

Ordu

1908 devrimci hareketine giden süreçte yaşanan sivil itaatsizliklere paralel olarak ordu içerisinde oluşan huzursuzluk da çok daha ciddi boyutlara ulaşmıştır. Özellikle 1905 yılı sonrası esaslı bir dönüşümü içermiş olan meşrutiyet ve özgürlük düşünceleri, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin kışkırtmalarıyla ordu içerisinde hareket alanı bulmuştur. İttihat ve terakki Cemiyeti ordu içinde geciken, bir süredir yapılamayan maaş ödemelerinden doğan

huzursuzluklardan istifade ederek bu durumu propaganda aracı olarak kullanmıştır (Kansu, 2006:98).

Merkez dışındaki askerlerin huzursuzluğuna sebep olan nedenlerden bir diğeri ise; II. Abdülhamit'in ve sarayın koruyuculuğunu yapan İstanbul'daki "alaylı" Hassa Ordusunun sahip olduğu maddi olanaklara ve görevde yükselme kolaylıklarına "mektepli" askerlerin sahip olamamasıdır. II. Abdülhamit'in selefi Sultan Abdülaziz'in tahttan inişinde sarayı denizden kuşatan donanmayı Haliç'e zincirleyerek çürümeye terk etmiş olması, kendisinin psikolojik rahatsızlığının da temeli olan evhamı yüzünden orduya eğitimde gerçek mermileri yasaklaması, maaşlarını alamamaları vs. durumlar ordu içindeki diğer huzursuzluklardandır (Akşin, 2001:102-103).

Ayrıca bu duruma, İngiltere ile Rusya arasında Haziran 1908'de yapılan Reval Görüşmeleri'nin de olumsuz etkisi olmuştur. Bu görüşmelerden sonra özellikle Osmanlı sınırları içerisinde yer alan Makedonya'daki subaylar, Osmanlı'nın Avrupa'daki topraklarında egemenliğinin biteceği kuşkusuna kapılmışlardır. Devletin içinde bulunduğu duruma, yani dış mihrakların etkisiyle her an parçalanma tehlikesine karşın II. Abdülhamit yönetiminin yetersiz kalacağı düşüncesi huzursuzluklarını daha da artırmıştır. II. Abdülhamit idaresinin bu durum karşısında pasif kalacağı ve bu duruma boyun eğeceği düşüncesiyle ayaklanan subaylar 1908 Devrimi'ni başlatmışlardır.

İttihat ve Terakki, askerin kendi içindeki bu huzursuzluk durumunu kendi lehlerine iyi bir biçimde kullanmıştır. İttihat ve Terakki üyeleri kılıktan kılığa bürünerek Selanik, İzmir, Bağdat, Şam gibi ordu merkezlerinde gizlice devrim yanlısı propagandalar yapmış, askerleri düzene karşı kendi yanlarına çekmeye çalışmışlardır (Eyicil, 2002:236-237). Bu doğrultuda başarılı olmuşlar, Osmanlı Devleti'nin hemen birçok yerdeki askerî birliği, isyan bayrağını açmıştır. Mesela; Yemen'den İskenderun'a getirilen yaklaşık yirmi dört bin asker burada terhis edilmiş, fakat askerler yiyeceklerinin temin edilmesi ve iki yıldır birikmiş maaşlarının ödenmesi aksi takdirde şehri yağmalayacakları tehdidinde bulunmuşlardır. Yüksek rütbeli iki devlet memuru telgrafhanede rehin alınmış, konuyla ilgili İstanbul'dan Halep valisine maaşların ödenmesine ilişkin çekilen telgrafla serbest bırakılmıştır. Yine aynı şekilde Üsküp'te maaşlarının ödenmemesi hususunda ayaklanan yaklaşık dokuz yüz asker şehrin en büyük camiinde toplanarak protesto gösterilerinde bulunmuşlardır. Bunlara ek olarak, devletin hemen her yanından asker ayaklanmaları baş göstermiştir: İzmir, Bitlis, Erzurum, Elazığ, Diyarbakır, Erzincan, Yemen, Beyrut…

Osmanlı ordusunun böylesine sıkıntılı bir buhran döneminde oluşu İttihat ve Terakki'nin askerin siyasileştirilmesi işini iyi yapmasına imkan tanımıştır. Özelikle Makedonya'daki birlikler içinde, İttihat ve Terakki'den ilham alan subaylar İran ve Rusya'da yaşanan devrim hareketlerinden de oldukça etkilenmişlerdir. Sonuç olarak ordu, 1908 Devrimi'nin temel dinamiklerinden biri olarak, devrimin başrol oyuncusudur. Devrim Makedonya'daki üçüncü ordunun var olan düzene karşı başkaldırısıyla gerçekleşmiştir. Bir bakıma devrim bu orduların ürünüdür (Tunaya, 1998:131).

İttihat ve terakki

19. yüzyılın başlarından itibaren, yavaş yavaş, Osmanlı'yı içinde bulunduğu durumdan kurtarma ve kötü gidişata son verme amacıyla öncellerine nazaran daha ilerici yepyeni bir düşünce tezahür etmiştir. *"Yeni Osmanlılar"* diye adlandırılan (Tunaya, 2003:84) bu yeni düşünceye sahip Namık Kemal, Şinasi, Ziya Paşa, Ahmet Mithat Efendi gibi Osmanlı'nın ilk modern aydınları kendilerinden sonra gelen kuşağın temsilcileri olan Jön Türklerin ilerici fikirlerinin de temelini oluşturmuşlardır. Jön Türklerin fikri alt yapılarının oluşmasında özellikle Yeni Osmanlıların yazdıklarını okumaları oldukça etkili olmuştur (Akşin, 2001:30). Biraz daha genel bir değerlendirme yapılacak olursa; Yeni Osmanlıların yazdıkları kendilerinden sonra gelen bütün aydınları etkilemiş, ayrıca modern Türkiye'nin kurucu aydınları da bu kaynaktan su içmiştir.

Yeni Osmanlıların uzantısı niteliğinde olan Jön Türkler onlardan çok farklı olarak devlet işlerinde ve ülke yönetiminde tecrübesizlerdi. Yeni Osmanlıların geneli; devlet okullarında okumuş, devlet kurumlarında görev yapmış kimselerden oluşmaktaydı. Jön Türkler ise; -kendileri de bu durumun farkında olarak- bürokrat ve yönetici vasfına uygun özelliklerden yoksundular (Ahmad, 2004:34). Nitekim 1908 Devrimi'nin akabinde iktidarı ele almamış, II. Abdülhamit'in kadrolarına bırakmışlardır.

II. Abdülhamit'in 1877 itibariyle Kanun-ı Esasi'yi yürürlükten kaldırıp, hak ve özgürlüklere sınırlamalar getirip, baskı ve sansür dönemini başlatmasıyla beraber dönemin aydınları Jön Türkler gizli gizli örgütlenmelere gitmişlerdir. Jön Türklerin ilk örgütlenmesi Tıbbiye-yi Şahane'de, İttihat-ı Osmanî Cemiyeti'ni kurmalarıyla olmuştur (Zürcher, 2002:131). Üye sayısını ve taraftarlarını gittikçe artıran cemiyet yurt içinde ve yurt dışında gün geçtikçe yayılma imkanı bulmuştur. Ahmet Rıza Bey cemiyetin Paris şubesini açarak, burada faaliyete başlamıştır (Kuran, 2000:45; Özden, 2000:41; Karpat, 1996:36-37; Tunaya, 2003:130).

Bu arada cemiyetin varlığının saray tarafından öğrenilmesi üzerine gözaltı ve tutuklamalar başlamıştır. Cemiyetin İstanbul'daki merkez komitesi etkisiz hale getirilmiştir (Eyicil, 2002:231). Pek çok cemiyet mensubu yurt dışına sürgün edilmiştir. Cemiyetin ülke içindeki hareketleri ve yayılma alanı kısıtlanmasına rağmen sürgüne gönderilenlerin ve yurt dışında bulunanlar merkeze bağlı şubeler açmışlardır. Bu şubelerde faaliyetlerini sürdürmüşler gazete, dergi gibi yayınlar çıkarmışlardır (Tunaya, 2003:52). Abdülhamit Jön Türklerin Avrupa'daki faaliyetlerine de müdahale etmiş, engellemek için bir dizi tedbirler almıştır. Buna rağmen Jön Türkler Mısır ve Avrupa'nın Fransa, Belçika, İsviçre gibi şehirlerinde bulunarak faaliyetlerine devam etmeyi başarmışlardır. Temel gelişim yerlerinin Avrupa oluşu Jön Türklerin sosyal ve siyasal fikirlerinin de, buradan beslenmesini sağlamıştır. Demokrasi özgürlük, hak, kanun Jön Türklerin temel sloganları olmuştur.

Meşrutiyet için yıllarca mücadele eden İttihat ve Terakki, gerek programı gerekse üyelerinin içtihatları bakımından farklı bir yapıya sahipti: Saltanatçı, cumhuriyetçi, sosyalist, liberal, Türkçü, hilafetçi ve her tür siyasî düşüncede insan vardı. Aralarında fikir farklılıkları bulunan Jön Türkler Abdülhamit'in devrilmesi ve anayasalı meşruti bir idarenin kurulması konusunda muhakkak surette birleşiyorlardı. Jön Türklerin esas ve öncelikli olarak amacı Kanun-ı Esasi'yi yürürlüğe koymak ve İslami kökendeki meşveret usulüne örnek gösterilen Meclis-i Mebusan'ı açmak olmuştur. Bu ikisi, muhakkak surette lazımdır (Karpat, 1996:36). Hüseyin Cahit Yalçın'ın ifadesiyle, çoğu ömründe bir kez olsun parlamento nasıl toplanır, neler tartışılır, nasıl karar alır, görmemişlerdi. Osmanlı aydınları anayasa ve parlamentoya ülkenin tüm sorunlarını çözecek sihirli bir değnek gibi inanıyorlardı (Yalçın, 1943:14). Hatta onlara göre; Abdülhamit'in tahtan indirilmesi ile tüm sıkıntılar bitecek, Osmanlı bir anda aydınlığa çıkacaktı.

İttihat ve Terakki, Osmanlı halkının 20. yüzyılın başlarında en büyük soysal ve iktisadî rahatsızlığını oluşturan vergi ayaklanmalarında etkin rol oynamıştır. Halkın organize edilmesi, gösterilerin tertip edilmesi; İttihat ve Terakki'ye bağlı ve sürekli İttihat ve Terakki'yle haberleşme halinde olan bölgedeki kişi veya kişilerin oynadıkları aktif rolle mümkün olabilmiştir. 1906 yılında birtakım istismarcı devlet memurlarının görevden alınması ve yeni konulan ek vergilerin kaldırılması amacıyla başlayan isyan hareketlerinin, 1908'e doğru gelindiğinde, bu amacından da öteye gidip radikal bir hal alarak liberal-demokratik rejim isteklerine dönüşmesinde İttihat ve Terakki'ye bağlı kişi veya kişilerin bölgede edindikleri misyon etkili olmuştur.

1908 DEVRİMİ VE MEŞRUTİYET'İN YENİDEN İLANI

Halk, ordu ve İttihat ve Terakki'nin etkin dinamik rolleri çerçevesinde, devrimin ilk kıvılcımları Makedonya eyaletinde görülmüştür. Makedonya eyaleti öteden beri Osmanlı Devleti'nin Batı'ya açılan kapısı olmuştur. Bunun sebebi, coğrafik olarak Osmanlı ülkesinin batısında bulunması ve Avrupa ile Asya arasında geniş bir kanal vazifesi görerek jeopolitik ve stratejik bir anlama sahip olmasıdır. Merkezin etkin ve baskın kontrolünün nispeten dışında bulunan Makedonya, devrim taraftarlarına hareket alanı sağlamıştır. Ayrıca Avrupa'ya ve liberal fikirlerin odaklarına yakınlığı, sosyal, kültürel, ekonomik hayatının gelişmişliği ve kozmopolit yapısı muhtelif örgütlenmeler için elverişli bir saha oluşturmuştur (Tanör, 1999:174).

1908'e doğru, Merkez dışındaki tüm Osmanlı askerlerinin yaşadığı sıkıntılarla aynı olarak Makedonya'daki Üçüncü Ordu da rahatsızlık içindedir. Buna ek olarak; Haziran 1908'de, İngiltere Kralı ile Rus Çarı'nın, Reval'de gerçekleştirdiği görüşmeler Makedonya'daki subayları endişelendirmiştir. İttihat ve Terakki'nin de bu konuda etkin propagandasıyla ordu, devletin Balkanlardaki varlığının bitmesinden duyduğu korkuyla harekete geçmiştir (Eyicil, 2002:238). İttihatçı subaylar askerlere; sultan ve onun bakanlarının ülke çıkarlarına aykırı icraatta bulunduklarını, Kur'an ve şeriat ilkelerini ayaklar altına aldıklarını ve ülkeyi yabancılara sattıklarını söylemişlerdir (Zürcher, 2002:135).

Makedonya-Manastır kolordusunda kolağalığı görevini yürütmekte olan Resneli Niyazi Bey, *"1876 Anayasası'nın tekrar yürürlüğe konması ve son yıllarda yurtta sürmekte olan haksızlık ve eşitsizliklere karşı savaşılması"* temel nedenleriyle emrinde bulunan yaklaşık iki yüz asker ile birlikte dağa çıkmıştır (3 Temmuz 1908) (Ahmad, 2004, 2005; Kuran, 2000:307). Ardından Makedonya'daki bazı etkin subaylar da emrindeki askerlerle birlikte Niyazi'ye katılmış, bu hareket giderek genişlemiştir. Sayıları oldukça artan devrimci grubun içine memurlar ve halk da dahil olmuştur (Kansu, 2006:124).

Daha sonra 180 imzalı bir telgrafla, 21 Temmuz 1908'de padişahtan anayasanın yürürlüğe konması istenmiştir. Saray tarafından Anadolu'dan, Makedonya'ya asker yollayarak devrimi askeri güç kullanarak bastırma çaresi düşünülmüş ve İzmir'deki birlikler gönderilmiştir. Fakat bu askerler cemiyete katılmıştır (Zürcher, 2002:136); Kansu 2006:129-

130). Netice itibariyle; olayların kontrolünü kaybeden ve artan baskılara daha fazla dayanamayan padişah 24 Temmuz 1908'de Meşrutiyeti ilan etmiştir[].

Meşrutiyet'in ilanı ülkenin tüm kesimleri tarafından kutlanmıştır. Selanik'te özgürlük ve anayasal yönetim yanlısı afiş ve pankartlar halka dağıtılmış; caddeler, yollar, evler, dükkanlar bunlarla süslenmiştir. İstanbul'un işlek caddeleri bayraklarla donatılmış, halk yürüyüş ve gösteriler yapmıştır. Halk ırk ve nesep ayrımı yapmaksızın birleşerek hürriyet, müsavat, adalet, uhuvvet sloganlarıyla Bab-ı Âliye yürümüştür (Kansu, 2006:135-136).

Meşrutiyet'in yeniden ilanı için yapılan kutlamalar, günlerce hatta aylarca sürmüş, ülkenin hemen her yerine yayılmıştır (Kansu, 2006:153). Dolayısıyla halkın yaşanan olaylara kayıtsız kalmadığı, bu olaylarla yakından ilgilendiği sonucu çıkmaktadır. Bu durum 1908 Devrimi'nde halk unsurunu göstermesi bakımından önemlidir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

1908 Devrimi'ne giden sürecin, üç temel dinamiği olan vergi ayaklanmaları, ordu ve İttihat ve Terakki Cemiyeti; devrimde oynadıkları rol bağlamında incelenmiştir. İlk olarak; ağır ve adaletsiz vergiler altında huzursuzlaşan halk, devrime giden süreçte itici gücü oluşturmuştur ve bu itici güç, vergi ayaklanmaları şeklinde tezahür etmiştir. İkincisi; ordunun devrime giden süreçte üzerinde taşıdığı sosyal ve ekonomik rahatsızlıktır. Bu durum, İttihat ve Terakki'nin ordu içindeki propagandasıyla birleştiğinde devrimin bir diğer dinamiğini oluşturmuştur. Bu üç temel dinamik-deyim yerindeyse- üçlü sacayak şeklinde, devrime giden süreci üzerinde taşımış, devrim kazanı bu sacayakların üzerinde kaynamıştır.

Devrime giden süreçte üç temel dinamik olarak değerlendirdiğimiz faktörlerden birinin eksikliğinin, devrimin gerçekleşmesini engelleyemeyeceği düşünülebilir. Fakat bu faktörlerin her biri, devrimin niteliğini baştan aşağı değiştirecek kadar önemlidir. Nitekim vergi ayaklanmalarının olmadığı, bugünkü anlamıyla 1908 Devrimi'ni oluşturan üçlü sacayağından birinin olmadığı düşünüldüğünde; tabanın etkisinden yoksun, bir grup asker ve aydının yönetimi değiştirme hareketi yani bir çeşit darbe olurdu. Bunun bir örneği 1876 yılında Kanun-ı Esasi'nin ilanında yani meşrutiyetin ilk kez ilanında görülmüştür. Bu nedenle I. Meşrutiyet'e "tepeden inme" bir hareket yahut dış baskıların etkisinde gelişen bir değişim

[] Meşrutiyet'in ilanıyla ilgili birtakım farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunlar: *"Padişah, İstanbullular istedikleri için değil, Rumeli istediği için ve bir Firzovik blöfü ile korkutulmuş olduğu için anayasayı tekrar yürürlüğe koymuştu."* (Tepedenlioğlu, 1960:6). *"İttihat ve terakki Cemiyetinin ihtilali birkaç suikast ile çete nümayişinden ve Firzovik'te toplanan birkaç bin Arnavut'un palavrasından ibaret bir kuru gürültüdür. Eğer Sultan, katî bir tenkil kararı verip karşı tarafa iltihak etmeyecek emniyetli zabitlerle birkaç Anadolu fırkası sevk etmiş olsaydı, vaziyet başka bir şekil alabilirdi."* (Danişmend, 1974:12).

denilmektedir. Öte yandan gücünü halktan alan bir tarafı olan Meşrutiyet'in ikinci kez ilanı, bu olaydan nitelik itibariyle çok daha farklı bir durum arz eder. 1908 devrimiyle ikinci kez Meşrutiyet'in ilan edilip meclisli ve anayasal bir sisteme geçildiği süreç, -devamlılık özelliğiyle- 1923 ve sonrasında gerçekleşen Cumhuriyet devrimlerine kapı açmıştır.

Meşrutiyet'in yeniden ilânı ile ülkede katılımcı, yarışmacı, çoğulcu bir demokratik yaşama başlanacağı umudu doğmuştur. Siyasal partiler de kurulmuştur. Ancak kısa sürede bu umutlar sönmüştür. Çok partili yaşam sona ermiş, tek partili siyasal yaşamın temeli atılmıştır. Siyasal iktidarı kaybetmemek için, demokratik ilkelerle bağdaşmayan, seçimlerde devlet gücünün kullanılması durumunun ilk örnekleri görülmüştür. Bu daha sonra Türk siyasal yaşamında bir gelenek halini alacaktır. Mecliste çoğunluğu sağlamanın siyasal iktidarı elde tutmak için yeterli olmadığı, adeta bu dönemde belgelendirilmiştir. Yine bu dönemde oldukça renkli bir siyasal hayat başlamıştır. Milletvekillerinin çoğunluğu İttihatçı olmasına karşın bir süre sonra ideolojik ayrılıklar nedeniyle parçalanma başlamış, bu da meclisin verimini düşürmüştür. Ayrılıklar siyasal partilerin ortaya çıkması açısından yararlı olmuştur.

Diğer yandan, 1908 Devrimi'nin en önemli taraflarından biri, kültürel alanda yaşanan gelişmelerdir. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte sosyal yaşamda büyük bir canlanma olmuştur. Özellikle Abdülhamit'in son döneminde hafiyecilik, jurnalcilik, sansürlü basın, siyasal cinayetler gibi olgular altında bunalmış bir toplumda 1908'den sonra müthiş bir kültürel mayalanmaya meydana gelmiştir. 24 Temmuz 1908 itibariyle gazeteler yazılarını sansür idaresine göndermemişler ve gazete, dergi, kitap olarak büyük bir yayın dönemi başlamıştır. Kadın örgütlenmeleri ve yayınları, işçi sendikalaşmaları ve grevleri ortaya çıkmıştır.

1908 Devrimi düşünsel alanda da önemli bir anlam ifade etmiş; tartışması günümüze değin gelmiş olan Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık, Türkçülük gibi iç içe geçmiş komplike düşünce akımları bu tarih itibariyle biçimlenerek, berraklaşmaya başlamıştır. Ayrıca, toplumun düşünce hayatında Cumhuriyet'e öncülük eden ideolojik tartışmalar temellendiği bir dönem oluşmuştur.

İttihat ve Terakki 1908 Devrimi'nden sonra iktidarı ele geçirmesinin ardından ülkenin kaderine 1918 yılına kadar egemen olacak ve dış politikasına da yön verecektir. Bu yüzden II. Meşrutiyeti; karakteri itibarıyla Osmanlı Devleti'nin tasfiyesi ve yeni bir devletin ortaya çıkması sürecinde rol oynayacak seçkin kadroların oluştuğu bir dönem olarak tanımlamak mümkündür. Tarık Zafer Tunaya'nın ifadesiyle; II. Meşrutiyet, yeni kurulan bir devletin kuruluş deneylerini kapsayan bir siyaset laboratuvarı olmuştur (Tunaya, 2003:121). II.

Meşrutiyet Türkiye'de çağdaş anlamda siyasetin başlangıcını oluşturmuştur. Anayasal düzen, parlamenter yaşam, temel hak ve özgürlükler, siyasal partiler, kamuoyu ve özgür basın II. Meşrutiyet Dönemi'nde şekillenmeye başlamış olan unsurlardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu kadroları, bu unsurların şekillendirdiği bir dönemde yetişmiştir.

KAYNAKÇA

Ahmad, F. (2005). *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Çev: Yavuz Alogan, 4. Baskı, İstanbul:Kaynak.

Ahmad, F. (2004). *İttihat ve Terakki (1908-1914*), Çev: Nuran Yavuz, 6. Baskı, İstanbul: Kaynak.

Akşin, S. (2001). *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*, 3. baskı, Ankara: İmge.

Birecikli, İ. B. (2008). Yüzüncü Yılında II. Meşrutiyet'in İlanı Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Bakış*. (2/3), Ankara.

Danişmend, İ. H. (1974). *31 Mart Vakası*, İstanbul.

Eyicil, A. (2002). Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti. *Türkler.* c. 13, Edit: Hasan Celal Güzel vd., Ankara: Yeni Türkiye. (228-244).

Güneş, İ. (1997). *Türk Parlamento Tarihi*, C. I, Ankara: TBMM.

Kansu, A. (2006). *1908 Devrimi*, Çev: Ayda Erbal, 4. Baskı, İstanbul: İletişim.

Karpat, K. (1996). *Türk Demokrasi Tarihi Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller*, İstanbul: Afa.

Kodaman, B. (2002). II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1914), *Türkler,* Edit, Hasan Celal Güzel vd., Ankara: Yeni Türkiye, (165-192).

Kuran, A. B. (2000). *İnkılâp Tarihimiz ve Jön Türkler.* 2. baskı, İstanbul: Tan.

Lewis, B. (2007) *Modern Türkiye'nin Doğuşu,* Çev: Metin Kıratlı, 10. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mardin, Ş. (2009). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu,* Çev: Mumtaz'er Türköne/Fahri Unan/ İrfan Erdoğan, 8. Baskı, İstanbul: İletişim.

Mardin, Ş. (1983). *Jön Türklerin Siyasi fikirleri (1895-1908),* İletişim Yay., 2. Baskı, İstanbul.

Özden, M. (2000). *II. Meşrutiyetin İlanı -Öncesi ve Sonrası-*, İstanbul.

Hanioğlu, Ş. (2004). Meşrutiyet, *İslam Ansiklopedisi*, C. 29, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, (388-392).

Hilav, S.; Düşünce Tarihi. *Türkiye Tarihi,* Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, C. 4, İstanbul: Cem, (383-414).

Reyhan, C. (2008). Jön Türk Hareketi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve. *Akademik Bakış*, (1/ 2), Ankara.

Tanör, B. (1999). *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri (1789-1980),* Y.K.Y., 3. Baskı, İstanbul.

Tepedenlioğlu, N. N. (1960). *İlan-ı Hürriyet ve Sultan II. Abdülhamit Han*, İstanbul.

Tunaya, T. Z. (2003). *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1938)*, c. I, 2. baskı, İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

---------- (1998). *Türkiye'de Siyasal Partiler-İkinci Meşrutiyet Dönemi*, C.1, İstanbul: İletişim.

Zürcher, E. J. (2002). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi, Çev: Yasemin Sanen Gönen, 12. Baskı, İstanbul: İletişim.

Yalçın, H. C. (1943). *Talat Paşa*, İstanbul.

Yılmaz, M. S. (2012). II. Meşrutiyet Öncesi Kastamonu'da Bir Ayaklanma Girişimi (1906). *Karadeniz Araştırmaları.* (30), (123-142), http://search.proquest.com/docview/889136304/fulltextPDF/1F7B2AF207846C9PQ/1?accountid=15958 , (28.03.2015).



ÜNİVERSİTE GENÇLİĞİNİN AİLE KURUMUNA BAKIŞI

Öğr. Gör. Mehmet Fatih KAYAN[1]

Özet

Aile, insanlık kadar eski bir kurumdur. Sosyal bir varlık olan insanın yalnızlığı reddetmesi, karşıt cinse olan ilgi, neslinin devamını arzulaması vb. nedenler binlerce yıldır dünya üzerinde varlığını devam ettiren insanoğlu için aileyi hep önemli kılmıştır. Her ne

[1] Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

kadar tarih içerisinde şekli, yapısı ve görevleri değişse de aile kurumu hiçbir zaman yok olmamış, varlığını devam ettirmeyi başarmıştır.

Günümüzde aile ile ilgili olarak yapılan yorumların hemen hepsi ailenin gidişatının kötü yönde olduğu şeklindedir. Bu gerçektende böyle midir? Yoksa bu durum toplum olarak şikâyet etme ve eleştirmeyi alışkanlık haline getirmiş olmamızın ortaya çıkardığı bir sonuç mudur? Aile gibi insanoğlu için sınırsız bir öneme sahip olan bir kurum hakkında yapılan bilinçsiz yorumlar bu konuda yapılacak olan bilimsel çalışmalara toplum olarak ne denli ihtiyaç duyduğumuzu göstermektedir. Nitekim aile yapısının günümüzdeki durumunun toplumun algıladığı şekilde vahim durumlarda olmaması ihtimali de mevcuttur.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin aile kurumuna bakışı değerlendirilecektir. Katılımcılar ile yapılacak olan odak grup görüşmesi sonrasında üniversite öğrencileri için aile kurumunun ne ifade ettiği, aile kurumunun günümüzdeki durumu, mutlu bir ailenin şartlarının ne olduğu, anne-babanın ailedeki rollerinin ne olduğu ve ideal evlenme yaşının kaç olduğu gibi sorulara cevap aranacaktır.

ABSTRACT

PROBLEM STATEMENT

Family is an old institution as humanity. The refusal of solitude of a human being a social asset, interest in the opposite sex, desire to continue his generation ans such reasons has made all important why are families who survive on earth for mankind for thousands of years. Although the date in shape, structure and functions of the institution of the family has never been changed, none has managed to sustain its existence. Family atmosphere, which takes place in the individual from the moment he came into the world, the necessary care and support in order to continue the life of a social environment that is presented to her/him (Özmen, 2004).

Origin of the word in our language family is Arabic and it corresponds to more than one meaning in (Canatan and Yıldırım, 2013). Yörükoğlu (2000) has defined family as "requirements pertaining to the spouse of emotional growth, the adoption of the child care and education, a structure with common goals and beliefs".

Family is the first social institution owned by individuals. This shows the importance of a family that has unlimited individual's development of personality. Thus, consistent with the individual's environment is a social relationship with the family environment is directly

related to the way he came through. Besides individuals, foundations of confidence in self and environment are also taken in the family environment (Karagül and Masca, 2005). Every society that maintain strong family structure is important for the family seeing their assets and family support takes a variety of measures it deems appropriate to encourage the protection structure (Alacahan, 2010).

Until recently, the foundation of the family community where everyone was adopted. However, today a number of questionable words, was becoming more audible. That the institution of the family no place in our age, is incompatible with the conditions of the day, but it was even said that it is a vehicle that continues holder schemes (Güler and Ulutak, 1992).

In this research family thoughts of university students will be evaluated. What the family institution mean for college students? After which will be held with participants focus group stated that, the current status of the family institution, what is the happy family conditions, the parents what their role in the family and will seek to answer questions such as how many of the ideal marriage age.

METHOD

In this study, the focus group discussions were used in a qualitative research method. Yıldırım and Şimşek (2006) define qualitative research as an inductive approach, descriptions of events and phenomena of the natural environment, which they describe as a method of research focused on understanding and reflecting participants' perspectives. In this study phenomenological design was used in qualitative research methods. Phenomenological experience patterns are defined as situations in which a common phenomenon of all participants (Creswell, 2012).

RESULTS

Seven of the participants think that family have great importance for society and essential for the continuation of explained that a generation position. The other two participants consider family as a case unnecessarily imposed on people by society. Generally participants state that parents must have equal roles in family.

Ailenin Tanımı

En genel anlamıyla anne, baba ve çocuklardan oluşan bir birim olan aile toplum açısından hayati bir önem taşımaktadır. İnsanlığın var olduğu günden günümüze kadar sosyalleşme, eğitim, kültür aktarımı ve neslin devamı gibi toplum için tartışmasız öneme sahip olan olgular ailenin varlığı ile günümüze kadar gelebilmiştir.

Kökeni Arapça olan aile sözcüğü dilimizde birden fazla anlama karşılık gelmektedir. Türk Dil Kurumunun aile sözcüğüne yüklemiş olduğu altı adet anlam bulunmaktadır. Bunlar; 1) Evlilik ve kan bağına dayanan, karı-koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik; 2)Aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü; 3) Birlikte oturan hısım ve yakınların tümü; 4) Halk ağzında: Eş, karı; 5) Aynı gaye üzerinde anlaşan ve birlikte çalışan kimselerin bütünü ve 6) Temel niteliği bir olan dil, hayvan veya bitki topluluğu, familya (Canatan ve Yıldırım, 2013).

Aile sözcüğü Latince "famulus", evcil köle anlamındadır. "Familia" tek efendiye bağlı kölelerin tümü demektir. Aynı sözcüğün diğer bir anlamı ise kandaş ve kayınların topluluğudur. Ozankaya (1979) aileyi "İçinde insan türünün belli bir biçimde üretildiği, topluma hazırlanma sürecinin belli bir ölçüde ilk ve etkili bir biçimde cereyan ettiği, cinsel ilişkilerin belli bir biçimde düzenlendiği eşler, ana-babalarla, çocuklar arasında belli bir ölçüde içten, sıcak, güven verici ilişkilerin kurulduğu, yine içinde bulunulan toplumsal düzene göre ekonomik etkinliklerin az ya da çok bir ölçüde yer aldığı toplumsal kurumdur" şeklinde tanımlamıştır. Yörükoğlu (2000) ise aileyi "Eşlerin duygusal ve üremeye dair gereksinimlerinin karşılandığı, çocukların bakımının ve eğitiminin üstlenildiği, ortak amacı ve inançları olan bir yapı" olarak tanımlamıştır.

İnam (1992) aile kurumunun tanımını yaparken özgün bir dil kullanmış ve aileyi "İçimize kültür geçmişimizin toplum kurallarının ilk yerleştiği dünyadaki ilk çevremiz. Doğal ve kültürel, her türlü gerçekliğin ilk öğrenildiği, gerçeklikle ilk baş edilmeye çalışılan yer. Gerçekliğe açılan ilk kapı. Dünya sahnesine çıkışımızda ilk dekorumuz. Oyuncuları tanıdığımız ilk yer. İlk güven ortamı. İlk paylaşım, ilk iletişim ortamı, kendimizin farkına varmaya çalışırken bu çabamızda ilk etraf. Aile: bir ilkler örgüsü. Sevgiyi, hayal kırıklığını, gücü, güçsüzlüğü, kendimizi, kendimiz olmayanı, bedenimizi, dilimizi önce orda tadıyoruz. İlk kovanımız (bir yastıkta kocayanlar için son kovan). İlk iletişim ortamı" şeklinde tarif ederek ailenin sosyal yönünün yanında psikolojik boyutunu da öne çıkarmıştır.

Aile bireyin sahip olduğu ilk sosyal kurumdur. Bu durum bireyin kişilik gelişiminde ailenin sınırsız bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim bireyin çevresiyle tutarlı bir sosyal ilişkiye sahip olmasının yolu içinden geldiği aile ortamıyla doğrudan ilişkilidir. Bunun yanında bireyin, kendine ve çevresine olan güvenin temelleri de aile ortamında atılmaktadır. (Karagül ve Masca, 2005).

Aile ortamı, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren içerisinde yer aldığı, yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bakım ve desteğin ona sunulduğu sosyal bir ortamdır. Bireylerin olumlu davranış özelliklerini kazandığı ve geliştirdiği bir ortam olarak değerlendirilen aile ortamı, zaman zaman olumsuz bazı yaşantıların örseleyici sonuçlarının da ortaya çıktığı bir ortama dönüşebilir (Özmen, 2004). Her şeye rağmen aile kurumunun varlığını devam ettirmesi yeryüzündeki neredeyse tüm toplumlar tarafından üzerinde itina ile durulan bir konudur. Nitekim neslin devamı ve toplumun sahip olduğu kültürün gelecek nesillere aktarılabilmesi ancak aile kurumunun canlı tutulmasıyla gerçekleşebilecektir. Bu bağlamda aile kurumunun toplumlar için büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Ailenin Tarihsel Gelişimi

Toplumun "köşe taşı" olarak kabul gören aile, yaşadığımız yüzyılda büyük bir değişim geçirmektedir. Bu değişim sadece ailenin yapısında değil, aynı zamanda kültürel boyutunda da gözlemlenmektedir. Ailenin geçirdiği köklü değişmelerin tanımlanması kadar yargılanması da farklı yaklaşımlara konu olmaktadır. Sosyal bilimcilerden bazıları ailenin biçimsel değişmeler içinde olduğunu ve bu nedenle özsel varlığını aynen sürdürdüğünü ileri sürerken, bazıları da ailenin hem biçimsel hem de içerik olarak değiştiğini ifade etmektedir (Canatan ve Yıldırım, 2013).

Aile, toplumdaki her kurum gibi, belli bir toplumsal düzenin parçasıdır. Toplum düzeni tarih içerisinde köklü değişmelerden geçer, aile kurumu da buna bağlı olarak değişime uğrar. Aileyi irdelerken, önce tarihsel bir bütün olarak ele alınmalı ve buna bağlı olarak ne tür değişmelerden geçtiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu değişmelere yol açan en önemli etken toplumsal-ekonomik düzendir (Güler ve Ulutak, 1992).

Bireyin sosyalleşmesi bakımından temel oluşturan aile kurumu, değişen dünya koşulları ile birlikte hiçbir zaman yerinde saymamış ve bu koşullar karşısında onunda yapı ve işlevlerinde bir takım farklılıklar meydana gelmeye başlamıştır. Kentleşme ve sanayileşme ile birlikte aile yapısında küçülmeler gözlemlenmeye başlamış ve geniş aile olarak tanımladığımız aileler yerlerini zamanla çekirdek ailelere bırakmışlardır. Değişim yalnızca

burada kalmamış, eşler arasındaki ilişkilerle birlikte çocuk yetiştirmede de olumlu ve olumsuz olarak nitelendirebileceğimiz bir takım farklılıkları gündeme getirmiştir (Yörükoğlu, 2000). Tarih boyunca değişimler yaşayarak günümüze kadar gelen aile kurumuna en büyük etkiyi sanayileşme ve kentleşme yapmış, bunun sonucunda ortaya çekirdek aile olgusu çıkmıştır.

Yazan (1977) ailenin tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu belirterek her zaman ve mekânda ailenin olduğunu öne sürerek aileyi "Biyolojik bir realite ama sosyal gölgesi ile var olan bir realite. Zaman ve mekân boyutundaki çok büyük farklılıklara rağmen, toplumun koyduğu kurallara bağlı olarak aile her zaman var olmuş" şeklide betimlemiştir.

Ülken (1990) aile kurumunun geçmişten günümüze büyük bir evrimden geçtiğinden bahsetmiş ve bu evrim sonucunda ailenin, işlevlerinden birçoğunu kaybettiğine değinmiştir. Aile zümresinin ve akrabalık sınırlarının daralması, aile otoritesinin derece derece devlete geçerek gücünü kaybetmesi ve ailenin dini vazifelerini kaybederek laikleşmesi bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Türkdoğan (2002) *Osmanlı'dan Günümüze Türk Toplum Yapısı* adlı eserinde, aile yapımızla ilgili olarak elde etmiş olduğu bulgulardan yola çıkarak batılı ülkelere kıyasla ülkemizde ki aile yapısının durumunun henüz çokta vahim boyutlara ulaşmadığını müjdelemektedir. Nitekim bulgular Osmanlı'dan günümüze; aile geleneği, aileye verilen anlam ve önemin hala canlılığını koruduğunu gösteriyor.

Ailenin Günümüzdeki Yeri ve Önemi

Birey dünyaya geldiğinde herhangi bir donanıma sahip değildir ve gerek bireysel alanda gerekse toplumsal alanda ihtiyaç duyacağı kazanımları sağlamada ailenin ağırlıklı bir etkisi bulunmaktadır. Her toplum aile yapısını güçlü olmasını kendi varlığı için önemli görerek aileyi korumak, desteklemek ve aile yapısını korumayı teşvik etmek için uygun gördüğü çeşitli önlemleri alır (Alacahan, 2010). Şüphesiz bir şekilde aile yapısının korunmaya en muhtaç olduğu bir zamanda bulunmaktayız. Sosyologların ailenin gidişatı hakkında ortaya koyduğu onca uyarı ve öneriye rağmen olumlu yönde yaşanan gelişmelerin tatmin edici boyutlarda olduğu söylenemez.

Sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan hızlı toplumsal değişmenin etkilerinin en fazla görüldüğü alanlardan birisi, işlevleri ve yapısı ile farklılaşan ailedir. Girişimciliği ve bireyselliği ön plana alan yenidünya düzeninde, feodal kültüre özgü katı kurallar değişime direnememiş ve modern toplumda yeni durumlar ortaya çıkmıştır (Aydın ve Baran, 2010).

Yakın zamana kadar toplumun temelinin aile olduğu herkesçe benimsenirdi. Ancak günümüzde bir takım kuşkulu sözler gittikçe daha fazla işitilir oldu. Aile kurumunun çağımızda yeri bulunmadığından, günün koşulları ile uyuşmadığından, hatta ancak tutucu düzenleri sürdüren bir araç olduğundan söz edilir oldu (Güler ve Ulutak, 1992). Yaşadığımız çağda aile kurumunun gerekliliğinden şüphe eden çok sayıda insan olmasına rağmen ailenin toplumlar için olmazsa olmaz bir olgu olduğunu kabul edenlerin sayısı çoğunluktadır. Tarihten günümüze neslin devamının sağlanması için aileye alternatif olarak kullanılmış ya da sadece tasarıda kalmış olan formüller ailenin bu konuda ki etkililiğinden çok uzaktır.

Yerine getirdiği fonksiyonların önemi nedeniyle toplumsal yapının merkezi unsurları arasında değerlendirilen aile, bugün geçmişte eşine çok aza rastlanılır risklerle karşı karşıyadır. Boşanmaların, tek ebeveynli ailelerin, nikâhsız birlikteliklerin, eşcinsel evliliklerin, evlilik dışı doğan çocukların sayısının artması; evlilik ve çocuk sahibi olmanın reddedilmesi veya mümkün olduğunca geciktirilmesi, toplumsal sistemin önemli bir öğesi olan aileyi fonksiyonlarını yerine getirme noktasında sıkıntıya sokmaktadır (Castells, 2006, akt. Şentürk, 2008). Castells'in altını çizdiği durumlar ailenin günümüz dünyasında büyük tehlikelerle karşı karşıya olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Geçmişe nazaran ailenin kuruluş amacında da sapmalar gözlemlenmektedir. Nitekim neslin devamı ve kültürel aktarım gibi aileyi geçmişte en iyi şekilde ifade eden amaçlara günümüz toplumlarında rastlayamamaktayız.

Bulunduğumuz çağda ailede yaşanan değişimler ve ailenin varlığını devam ettirmesinin karşısında duran riskler üzerine tespitlerde bulunan Özdemir (2007), resmi nikâh yaparak evlenmenin cazibesini yitirmeye başladığının buna mukabil birlikte yaşamalarında uzun ömürlü olmadığından bahsetmektedir. Bunun yanı sıra Özdemir, ailenin temel işlevlerinden biri olan üremenin yavaşladığının bunun sonucunda ise toplumsal sermayenin varlığının tehlikeye düştüğünün tespitini yapmaktadır.

Kadının yaşadığımız çağda üstlenmiş olduğu rolün aile yapısının değişiminde büyük pay sahibi olduğu bir gerçek. Palmer (2006) kadın-erkek rollerindeki değişimin tüm dünyada aynı şekilde tecrübe edildiğinden ve aynı sonuçları doğurduğundan bahsetmektedir. Palmer bu durumu şöyle açıklamıştır;

> "Fırsat eşitliği ve kadınların artan ekonomik bağımsızlığı ile birlikte, geleneksel roller darmadağın oldu. Ailede tek bir ebeveyn varsa ya da her iki ebeveyn de çalışıyorsa, kim besleyici kim evi geçindirendir? Ve insan davranışı ve cinsiyet farklılıklarına

bakış açımız değiştikçe –erkekler bebeğin altını değiştirebilir, kadınlar yönetim kurulu toplantı odasını idare edebilirler- eski klişeler artık geçerliliğini yitiriyor. Yine de biyolojik açıdan iki evrimsel rolle ilişkilendirilen hormonal farklılıklar hala geçerlidir. DNA'mız genel olarak kadınların hala besleme-bakma ihtiyacı duymasını erkeklerin de koruma ve geçim sağlama içgüdülerine sahip olmasını belirliyor. Bunlar gerçektende tuhaf zamanlar."

Batılılaşma süreci ile birlikte aile yapımızda meydana gelen değişmeler sonucunda iki farklı türde aileye sahip olduğumuz tespitinde bulunan Tüccarzade İbrahim Hilmi şark ailesini, geleneksel doğu ve Müslüman özellikleriyle biçimlenen Türk ailesi şeklinde ifade etmektedir. Birbiri ile rekabet halinde olduğunu öne sürdüğü aile modellerinden garp ailesini ise şu şekilde açıklamıştır;

"Vasat derecede bir maişete ve muayyen bir bütçeye malik bir aileyi tasavvur ediniz. Şişli'de bir apartmanda veya Erenköy'de küçük bir köşkte ikamet ediyor; ihtiyar bir peder ve valide, genç bir kadın, temiz ve pak giyinmiş bir erkek, üç çocuk ve bir hizmetçiden mürekkep bu aile… Genç zevce vaktiyle güzel bir terbiye almış, okumuş… Gündüz bir vazife-i resmiye ile meşgul. Gece gazetelerini, kitaplarını muntazaman okuyor. Her sabah erkenden kalkıyor, yıkanıyor, traş oluyor, her gün yaka ve kollarını değiştiriyor. İç ve dış gömlekleri tertemiz, ütülenmiş elbisesini giyiyor, yemek odasına giriyor. Çocuklar kalkmış, validesi de temizce taranmış, peder ve valide de sadece giyinmiş, bembeyaz örtülü masanın başına geçiyorlar. Sabah kahvaltısın da sütlü kahve ve çikolata içiyorlar, rafadan yumurta ve bisküvi yiyorlar. Derken genç adam perde ve validesinin ellerini, çocukların yanaklarını öperek, zevcesine de tatlı bir buğse kondurarak şen ve şatır evinden çıkıyor. Akşamleyin vakt-i muayyende evine dönüyor. Çocukları ta kapıdan kendisini karşılıyor. Aralarında aynı buse-i muhabbet teati olunuyor. Güzel bir kutu gibi döşenen yemek odası temiz ve zarif evani ile parıldıyor. Geniş bir masanın etrafına bütün aile toplanıyor. Herkesin bıçağı, çatalı, tabakları ayrı. Katiyen bir tabaktan muhteliten yemek yenmiyor. Bir bardaktan iki kişi su içemiyor… (Hilmi, 1992, akt. Canatan ve Yıldırım, 2013)."

Günümüz dünyasında ailenin geçmişte sahip olduğu rollerden hızlı bir şekilde uzaklaştığını ve aile kurumunun her geçen gün değer kaybettiğini görmekteyiz. İnsanların aile kurma hevesinin en aza inmesindeki en önemli nedenlerden biri olarak batılılaşma ile birlikte geçmişte sadece karı-koca arasında yaşanması beklenen ilişkilerin artık kolay bir şekilde toplumun tüm kesimleri tarafından yaşanması ve bunun sonucunda bir takım duyguların

tatmin edilmesi olarak görülebilir. Bunun yanında batılı ülkelerinde en az bizim kadar ailenin gidişatı hakkında büyük endişelere sahip oldukları da bilinen bir gerçektir.

Araştırma Konusunun Amacı ve Önemi

Boşanma olaylarının her geçen gün artış göstermesi, evlilik dışı birlikteliklerin çoğalması, evlilik ve ebeveynlik gibi olgulara olumsuz şekilde bakan insanların günden güne artması vb. nedenler ailenin çökeceği ya da tamamen ortadan kalkacağına dair teorilerin ortaya atılmasına neden olmaktadır. İnsanoğlu için sınırsız bir öneme sahip olan ailenin geleceği ile ilgili olarak sürekli bir şekilde olumsuz yönde teorilerin ortaya atılması bu konu üzerinde yoğun bir şekilde bilimsel araştırma yapılması ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin aile ve aile kurma olgularına ilişkin bakış açılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Üniversite öğrencilerinin aile olgusuna ilişkin görüşleri nasıldır?
2) Üniversite öğrencilerinin ailede anne-baba rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3) Üniversite öğrencilerinin aile günümüzdeki aile yapısına ilişkin görüşleri nasıldır?
4) Üniversite öğrencilerinin günümüzde bir ailenin sahip olması gereken ideal çocuk sayısına ilişkin görüşleri nasıldır?
5) Üniversite öğrencilerinin kadın ve erkek için ideal evlenme yaşına ilişkin görüşleri nasıldır?
6) Üniversite öğrencilerinin mutlu bir ailenin şartlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

ARAŞTIRMANIN METODU

Yöntem

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmayı; tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yöntemi olarak tarif etmektedirler. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların bir

olguya yönelik algıları ortaya konulmaya çalışıldığı için bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırma verileri odak grup görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların grup içi etkileşim ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirler elde etmeleri bakımından etkililik arz etmektedir. Karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklemekte böylelikle zengin bir bilgi akımı sağlanmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu çalışmada odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak katılımcıların, yaşantı, ilgi, deneyim, tutum ve duygularına dair derinlemesine bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinde 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Çeşitli kültürlerden gelen insanların aile olgusuna ilişkin farklı bakış açılarını yansıtmak amacıyla çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı coğrafi bölgelerden olmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Üniversite öğrencilerinin aile kurumuna bakışına ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan altı adet soru katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu soruların kullanılması ile görüşme sürecine daha fazla esneklik kazandırılması, görüşülenlere daha fazla konuşma imkânı verilmesi ve daha detaylı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme yaklaşık 70 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış teknikle yapmış olduğumuz görüşme kamera ile kaydedilmiş ve daha sonra çözümlenmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, her soru ile ilgili aktarılan görüş ve düşünceler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ele alınmıştır. Öğrencilerin ifadeleri her bir öğrenciye numara verilerek (Erkek öğrenciler, EÖ1, EÖ2, kız öğrenciler, KÖ1,KÖ2 gibi) yazıya aktarılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde öğrencilerin ifadelerinden örnek aktarmalara da yer verilmiştir. Ancak yapılan örnek aktarmalarda birbirine yakın ifadelerde

bulunan öğrencilerden sadece birinin görüşlerine yer verilmiştir. Dolayısıyla her soru altında bütün öğrencilerin fikirlerinin yer alması sağlanmıştır. Görüşmede katılımcılara altı soru sorulmuştur.

Soru 1: Sizin için aile ne ifade ediyor? Önemli midir? Neden?

Katılımcılardan yedisi ailenin toplum için büyük önem arz ettiğinden ve neslin devamı için olmazsa olmaz bir pozisyona sahip olduğundan bahsederken, iki katılımcı aileyi toplum tarafından insanlara dayatılmış gereksiz bir olgu olarak ifade etmektedir.

EÖ1: Benim için aile her şey demektir. İnsan ailesinin değerini bilmeden bir aile kuramaz ve ben ailemin değerini bilerek bir aile kurmak isterim.

KÖ1: Toplumun yapı taşı. Eğer aile olmazsa toplum oluşamaz. İnsanları yetiştiren, insanları insan yapan ailedir.

EÖ2: Bence aile toplumun dayattığı en büyük kural. İnsanlar bugün aile kurmak istemezse bile toplumun dayattığı bir baskı sonucunda aile kurmaya yöneliyor ve bu yüzden pek çok problemli aileler oluyor. Benim için aile toplumun en olmazsa olmaz olayı değildir. İnsanların akıl ve mantık çerçevesinde birlikte yaşayabilmesi için bugünkü anlamda bir aile kurmasına bence gerek yoktur. Bence aile çok çok çok önemli değildir.

KÖ2: Aile manevi destektir. Toplumun devamı için manevi kurum.

EÖ5: Benim için aile toplum kültürünün ve uygarlığın kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en önemli temel yapı taşıdır ve önemlidir.

KÖ4: Benim için aile bir dayatmadır. Toplumun bize dayattığı olmazsa olmaz, ahlak düzenlerini buna göre düzenlendiği yani buna göre düzenlemek zorunda olduğumuz bir kurumdur. Kısaca zorla dayatılmış bir kurum.

Soru 2: Sizce bir ailede anne-babanın rolleri ne şekilde olmalıdır? Anne-babanın birbirlerine ve çocuklarına karşı sorumlulukları nelerdir?

Katılımcılar genel olarak anne-babanın ailedeki rollerinin eşit olması gerektiğinden fakat bizim toplumumuzda bu duruma çok sık rastlanılmadığını, daha çok babanın egemen olduğu bir aile yapısına sahip olduğumuzu ifade etmektedirler. Bunun yanında katılımcıların küçük bir kısmı babanın geçmişte olduğu gibi bugünde ailede reislik rolünü üstlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Anne-babanın birbirlerine ve çocuklarına karşı sorumlulukları sorusuna ise katılımcılar genel olarak; çocuğun rahat bir şekilde yetiştirilebileceği refah ortamının öncelikli olarak hazırlanmasını çocuk sahibi olmaya ön koşul olarak gördükleri cevabını vermektedirler.

KÖ1: Ailede her şey eşit olmalı, illaki baba reis olacak, anne onun sözünden çıkmayacak, anne bulaşık yıkayacak, temizlik yapacak diye bir şey yok. Ama bana göre babanın rolü her şeyin üstünde olmalı. Hani babanın sözü geçmelidir ama illaki karar verdikleri zaman müşterek bir şekilde ortak karar verirler ama baba ailede reistir.

EÖ2: Ailenin durumu birazda ailenin nasıl kurulduğuyla alakalı mesela görücü usulü bir evlilikle birbirini tanıyarak bilerek evlenen iki kişinin ailesini birbiriyle kıyaslayamayız çünkü tamamen farklı bir hayat. Görücü usulü evlenmiş bir kişide öyle ya da böyle mutlaka erkeğin otoritesi daha fazladır. Bu sorgulanamaz dahi. Çünkü kadın burada edilgen durumdadır. Kadına hiç seçme hakkı dahi tanınmamış olabilir çünkü ben buna dair çok fazla örnek biliyorum. Ama kendi seçimiyle kurulmuş ailelerde insanların zaten bi fikri vardır yani benim bu ailede üstüme düşen sorumluluk budur seninki budur zaten bu daha önce konuşulmuş, edilmiştir. Ama yine de erkeğin içinde olan duygu her zaman daha önde olmaktadır. Kendini kadından aşağı görmek istemez. Aşağı derken kadının eve para getirmesinden de tutulabilir. Yani erkek genelde sorgulanmak istemez her ne olursa olsun. Bence anne ve babanın ya da karı ve kocanın ailedeki sorumlulukları eşit olmalıdır ama yani bu çok fazla pembe bir rüyadır. Yani asla bizim toplumumuzda anne ve baba ailede eşit olamıyor.

Anne ve babanın çocuklarına karşı sorulukları nedir dersek ise anne ve baba çocuk sahibi olmak istedikleri zaman bütün sorumluluk anne babanın üstündedir çünkü dünyaya gelecek olan çocuğun sağlıklı mı olacağı sağlıksız mı olacağı herhangi bir problemin olup olmayacağına dair ellerinde hiçbir veri yok. Yani ne çıkarsa bahtıma çıkacak gibisinden bir olay var. Bu durumda ileride çocukların hayatlarında gerçekleşecek olan problemlerde çocuğa kabahat bulma hakları yok çünkü zaten çocuğa sormayacaklar "dünyaya gelmek istiyor musun?" diye. Bu anne-babaların aldı bir karardır çocukta aileyi seçemediği için mecburen o aileye yürümüştür. Yani aile çocuğu dünyaya getiriyorsa ona en iyi hayat şartlarını sunmak zorundadır.

KÖ3: Şimdi toplum olarak biz zaten ataerkil bir toplumda yetiştiğimiz için kadın olarak açıkçası zaten küçüklüğümüzden beri erkeğin belli bir otoritesini kabul ederek büyürüz. Her ne kadar eğitim alarak biraz daha kendimizi ön plana çıkarmaya çalışsak ta aslında bu

değişmiyor. Genel olarak erkeğin otoritesi her zaman daha fazla oluyor. Ama işte çağdaş uygarlaşmayla beraber kadının biraz daha topluma katılması, iş hayatına girmesiyle beraber dediğim gibi bir takım değişiklikler oluyor ama genelde yine hani içsel olarak baktığımız zaman içerden kadının otoritesi daha fazla iken dışa göre erkek biraz daha otoriter duruyor. Aslında böyle olması da daha iyi bir nevi.

Anne-babanın sorumluluklarına gelince, anne-babalar çocuk sahibi olduklarında önce çocuğa iyi bir gelecek hazırlamayı bilmelilerdir. Onların her türlü koşullarda destekçisi olmalılardır. Çünkü çocuğun içinde yaşayacağı toplum sürekli ilerlediği için anne-babada işte ona göre kendini yenilemek zorunda kalır. Bence böyle bir sorumluluğa sahip olmalılar. Sürekli kendi dönemlerine takılıp "biz böyle yetiştik, çocuğumuzda böyle yetişmeli" dememeliler, kendilerini sürekli yetiştirmeliler.

EÖ5: Bana göre Anadolu halklarında ki temel aile yapısı korunmalıdır. Kadının rollerine geldiğim zamanda, ben doğanın kadını kendiliğinden erkekten eksik yarattığına inanıyorum. Doğa kadını güçsüz yaratmıştır, dolayısıyla eksik yaratmıştır bu durumdan dolayı Anadolu da ki geleneksel düzeyin devam etmesinden yanayım. Kadın ailede çocuk büyütür, yemekleri yapar, bir takım işleri vardır (gülüyor) onları halleder, erkekte mutlaka otorite olmak zorundadır. Ben bu şekilde düşünüyorum.

Anne ve babanın birbirlerine ve çocuklarına karşı sorululuklarına geldiğimiz zaman ise çocuğun gerek yetişkinliğe kadar gerekse ondan sonrasında ki döneme kadar çocuğa hep destek olmak zorundadır. Destek olmayacaklarsa zaten onları dünyaya getirmelerine gerek yoktur.

Soru 3: Aile kurumunun günümüzdeki durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Katılımcılar fikirlerini genel olarak günümüzdeki modernleşen aile ve daha çok geçmişte sahip olduğumuz geleneksel aile modelleri kıyaslamasına dayandırmaktadırlar. Genel kanı ise modern aile türünün birçok olumlu yönü olması ile birlikte, geleneksel aile yapısının bizim toplumumuza daha yakın olduğu yönündedir.

EÖ1: Ben sekiz yazdır Kıbrıs'ta çalışıyorum. Birçok Türk müşterimiz geliyor. Ben onlara bakınca inşallah böyle bir aileye sahip olmam diyorum çünkü çocuk babasının karşısında birasını, rakısını içiyor hiç çekinmeden. Hatta ordan bağırıyor "bana bir bira çeker misin?" ve çocuk 12 yaşında. 12 yaşında bir çocuğun babasıyla oturup içmesi, annesi var nenesi var, dedesi var. Bu yani, bana göre çok kötü bir durumdayız şu an. Aile gittikçe bozuluyor.

KÖ3: Ben açıkçası geleneksel aile tipinde yetiştim ama hiçbir zaman baskı görmedim ailemden. Tamam, belli konularda belki konuşamıyoruzdur ama bence bu aile tipi, benim şu anda sahip olduğum aile tipi ideal aile tipidir. Yani bende büyük ihtimalle onlar gibi bir aile oluştururum, onlar gibi devam ettiririm, benim herhangi bir sıkıntım yok.

KÖ4: Aile kurumunun günümüzdeki durumu şöyle, hemen hemen bu ortamdaki herkes geleneksel bir aile kurumunda yetişip geldi. İşte babanın egemen, annenin ev işleriyle uğraştığı bir ortam. Bana kalırsa işte ben aslında aile kurumunun o kadar da gerekli olduğuna inanmıyorum ama şu anki aile kurumu geleneksel bir aile kurumuna göre çok daha iyi. En azından çocuklar hani o kurumun içerisinde öğreniyor bir şeyleri. Az önce bir arkadaşın örneği vardı işte, içki içmek konusunda, zaten bu çocuk benim yanımda yapmadığı şeyi, muhtemelen hepimiz yapmışızdır gizli, saklı bir şeyleri, 15-16 yaşımıza geldiğimizde arkadaş ortamlarında deneyecaz. Babamın yanında ya da annemin yanında yaptığım vakit hani ben orda yaptığım o özgüvenle nerede ne yapmam gerektiğini bilecam. O içkinin tadının kötülüğünü ya da içkinin kötülüğünü elbette bana söyleyeceklerdir. O nedenle günümüzdeki aile kurumu artık biraz daha genişlemiş mi diyeyim, geniş olarak mı diyeyim, o kelimeyi tam olarak oturtamıyorum ama geleneksel bir aile yapısından çok daha iyi bir yerde olduğuna inanıyorum. En azından belli dayatmalar kırılmış diyebiliriz.

EÖ5: Ben son zamanlarda özellikle televizyonun, internetin, cep telefonlarının aile hayatının içerisine girmesinden sonra ve bu sebeplerden dolayı Türk aile yapısının eski niteliğini ve eski birlik ve beraberliğini ve manevi niteliklerini kaybettiğini düşünüyorum. Biraz önceki bir arkadaşın sorununa tekrar değinecek olursak bu bir ahlak sorunudur. Bu bir Avrupa, Amerika vs toplumlarda hoş karşılanabilir. Bu bizim geleneksel anlayışımızda yanlış anlaşılan bir durumdur. Yani bunun ailenin yozlaşması veya ailenin yozlaşmaması ile bir ilişkisi yoktur. Bu bir ahlak sorunudur. Bunu kabul eden ailelerde gayet güzel bir şekilde geleneksel aile yapılarını devam ettirebilirler. Asıl sorun ailelerin şu günümüzde biraz önce bahsettiğim televizyon, cep telefonu, internet ve sosyal medyanın gelişmesiyle birlikte birbirlerine güvenleri azaldı. Bu sorun üzerinde durmak ve bunu nasıl yok edebiliriz diye düşünmek gerekiyor.

Soru 4: Sizce günümüzde bir ailedeki çocuk sayısı kaç olmalıdır? Neden

Katılımcılar genel olarak ekonomik nedenleri göz önünde bulundurarak çocuk sayısını kısıtlı tutmadan yana görüş belirtmektedir.

EÖ1: İki çocuk. Eğer planda bir değişiklik olmazsa onu bilemem (gülüyor). Ben yarın o bir gün öğretmen olacam. Muhtemelen eşimde ya çalışmayacak ya da o da bir memur olacak. Bence bir memur en fazla iki çocuk yetiştirebilir dört dörtlük bir şekilde. Yani eğitiminde her şeyine. Ondan dolayı iki çocuk.

EÖ2: Bence aileler çocuk yapmamalı. Çok çok çok lazımsa bi tane yapsınlar. Çünkü dediğim gibi çocuğa seçme hakkı verilmiyor. Yani bugün baktığımızda hepimiz Sakıp Sabancı'nın çocuğu olmak istiyoruz, hiçbirimiz kendi ailemizin çocuğu olmak istemiyoruz.

KÖ2: Bence günümüz şartlarında iki çocuk yeterli. Hani çocuk sayısı sekiz olur on olur ama önemli olan o çocuğa iyi bir gelecek sağlayabilmek. İyi bir gelecek sağlayamıyorsanız çok çocuk yapmanın da bir âlemi yok. Yani iki çocuk yeterli bence.

KÖ3: Bence de iki çocuk yeterli çünkü günümüzde kadınlar kendimizi düşündüğümüz zaman, atanıp öğretmen olduğumuz zaman çalışacağız. Yani ben o çocuğa ne kadar sevgi verebilirim, ne kadar güven verebilirim, ne kadar ilgilenebilirim. Yani çocukla geçireceğiniz süre çok az olduğu için o yüzden bence iki tane yeterli.

EÖ5: Bir fazladır, ikide çok fazladır.

Soru 5: Sizce kadın ve erkek için ideal evlenme yaşı kaçtır? Neden?

Katılımcıların hemen hepsi soruya benzer cevaplar vermekte ve evlenmek için öncelikle ekonomik bağımsızlığın kazanılması gerektiğini düşünmektedir.

EÖ1: Valla hocam ben ne zaman atansam o zaman evlenecam. Atanamazsam da evlenmem. Ben şu an 23 yaşımdayım kendimi hazır hissediyorum ama ekonomik bağımsızlığım olmadığı için buna cesaret edemiyorum.

KÖ3: Bence 30 ideal bir yaş oranı çünkü insanlar zaten okuyup mesleklerini eline aldıktan sonra tam karar verecek seviyeye geldikten sonra olgunlaştıktan sonra ne istediğini bildikten sonra yani bu yaşta 30'a tekabül ediyor. Çokta fazla geç kalmamış oluyoruz. Yani 30 ideal.

EÖ4: Bence en doğal 20-22 arası. Şimdi bundan sonra evlilik oldu mu yani pek düzen kurulmuyor yani bundan sonra aile hayatına atılmak bence güçleşiyor.

EÖ5: Bence evlenme yaşı kişinin kendi ekonomik bağımsızlığını kazandığı yaş olmalıdır. Bu da

KÖ4: Bence evlilik yaşı insanın kendini hazır hissettiği evredir ama bu yaş kesinlikle 16 ya da 18 değildir. Çünkü bu yaşta insan bedensel olarak ta kendini tamamlayamamıştır, zihinsel olarak ta.

Soru 6: Sizce mutlu bir ailenin şartları nelerdir?

Soruyla ilgili olara katılımcıların beyan etmiş olduğu yorumların tümüne araştırmada yer verilmiştir.

EÖ1: Biz (erkekler) kadını cinsel bir obje olarak görüyoruz. Yani şöyle bir şey herkesin yani ilahim sevdiğin biri ile değil görücü usulü ile evlensen dahi mantık evliliği yapsan dahi ilahim cinsel doyuma ulaşacaksın. Ama önemli olan hayat boyunca sırtını dayayabileceğin, güvenebileceğin bir insanın olması gerekiyor. Saygı, sadakat, sevgi çerçevesinde bir hayat sürdürmektir mutluluğun ön şartı.

KÖ1: Ailedeki mutluluk şartı sevgidir. Çünkü sevgi olmazsa ne erkek kadına saygı duyabilir ne de kadın erkeğin değerlerine saygı duyabilir. Benim çevremde gördüğüm mutlu ailelerdeki en önemli şey sevgidir. Çünkü birbirlerini sevdikleri zaman ekonomik sıkıntılara da birlikte katlanırlar. Çocuklarını o sevgi çerçevesinde büyütebiliyorlar. Bence sevgi olmazsa olmaz.

EÖ2: Bence mutlu bir aile yoktur mutlu olduğunu iddia eden aileler vardır. Ama yani bu ister kadın-erkek, ister erkek-erkek, ister abi kardeş, ister anne-çocuk, baba-çocuk vs ne olursa olsun en büyük şart empatidir. Eğer kişi empatiden yoksunsa zaten zenginlikte olsa fakirlikte olsa ıvır zıvır bi çocukta olsa on çocukta olsa mutlu olamazlar. Çünkü zaten birbirini anlamayan iki insanın aynı evde aynı ortamda mutlu olması imkânsızdır.

KÖ2: Bence mutlu bir ailenin koşulu insanların fikri olarak birbirine yakın olmasıdır. İnsanlar bir elmanın yarısı gibi birbirini tamamlaması gerekiyor. Yani zıt kutuplar bir araya getirilmemeli. Burda mutsuzluk ortaya çıkar.

KÖ3: Yani bir ailenin mutlu olmasının şartı arkadaşında dediği gibi empati kurmaktır. İnsanlar birbirlerini anlamadan, anlayışla karşılamadan, kararlarına saygı duymadan zaten evli olmasalar bile bir arada mutlu bir şekilde herhangi bir şeyi sürdüremezler. O yüzden ilk önce insanların birbirlerine karşı, fikirlerine karşı saygılı davranmaları gerekiyor.

EÖ3: Mutlu bir aile için öncelikle ekonomik güç olmazsa olmaz. Ekonominin dışında yönetenlerin aile kurumuna değer vermesi, ailenin beklentilerine göre bazı algılar olması.

EÖ4: Bence ilk şart islamı baz almak, ikincisi birbirine bağlılık, üçüncüsü sevgi, saygı.

EÖ5: Günümüzde insanlar evlenmeden önce bir takım içsel güdülerini, dürtülerini vs aşk adı altında bütünleştirmişler. Benim bu mutlu bir ailenin sırrı olarak söyleyeceğim şey bana göre ülkü birliğidir. Bir ideal uğrunda benzer şeylerden mutluluk duyarlar, benzer yolda yürüyen insanların evlenmesi, benzer amaçta olan insanların evlenmesi daha doğal ve mutluluk getireceğine inanıyorum.

KÖ4: Ailenin bir dayatma olduğuna inandığım için mutluluk aramıyorum. Bide şöyle bir düşüncem var açıkçası eğer ailede bir mutluluk şartı varsa bu kadar mutsuz insan nasıl ortaya çıktı?

SONUÇ ve ÖNERİLER

Odak grup görüşmesi ile katılımcı öğrencilere yöneltilen altı temel soru sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan yola çıkılarak elde edilen en temel bulgu, üniversite öğrencileri arasında evliliğe karşı herhangi bir isteksizliğin olmadığı fakat evlenmek için en önemli önkoşulun ekonomik bağımsızlığı kazanmak olduğudur. Katılımcılarımızın büyük çoğunluğu evlilik hayallerine sahip olmakta fakat öğretmen olarak atanmadan önce bu konuda herhangi bir adım atmayı düşünmemektedir. Çocuk sahibi olma konusunda da benzer yorumlarla karşılaşılmaktadır. Katılımcılarımızın hemen hepsi gelecekte çocuk sahibi olma hayallerini kurmasına rağmen bunun için öncelikli olarak yeterli ekonomik donanıma sahip olmayı gerekli görmektedir.

Katılımcıların beyan ettiği fikirlerden bir başka dikkat çekici olanı ise, ailede anne-babanın çocuklarına karşı sorumluluklarının eşit şekilde olması gerektiği, aile içerisinde alınacak kararlarda ortak bir noktada buluşulması gerektiği fakat babanın reislik sıfatının her zaman için ihtiyaç dâhilinde olduğudur. Katılımcılarımızın geneli geleneksel bir ailede yetişmiş olup bunun can sıkıcı yönlerini vurgulamalarına rağmen ailede her zaman için bir otoritenin varlığına ihtiyaç olduğu konusunda fikir beyan etmişlerdir.

Katılımcıların ailenin günümüzdeki durumuyla ilgili olarak daha çok karamsar fikirlere sahip oldukları, ailenin günümüzde ideal olanı yansıtmadığını düşündükleri görülmektedir.

İnternet kullanımının özellikle sosyal medya üzerinden yoğun bir şekilde yaşandığı günümüzde insanlar başkalarının hayatlarını en ince ayrıntısına kadar çok rahat bir şekilde

gözlemleyebilmektedir. Bu durum bireyin başka insanlarda görmüş olduğu hayat tarzı ve refahını kendine standart olarak benimsemesine neden olmakta bunun sonucunda belirlenen yüksek standartta ki yüksek yaşam kalitesinin altında kendisi bile yaşamak istemezken buna ek olarak bir eş ve çocukları buna layık görememesine sebep olmaktadır. Bu şekilde gelişen önyargılar gençliği, evlenme konusunda ikinci bir defa düşünmeye sevk etmektedir.

Yaşadığımız çağda yaşam kalitesinin her geçen gün artmasına rağmen insanların memnuniyetsizlik düzeyindeki artışı ve çok kolay bir şekilde hayatlarından şekvacı olmalarını da aynı sebebe bağlayabiliriz.

KAYNAKÇA

Alacahan, O. (2010). Aile birliğini oluşturan faktörler ve işlevleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1).

Aydın, O. & Baran, G. (2010). Toplumsal değişme sürecinde evlenme ve boşanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *21*(2), 117-126.

Canatan, K., & Yıldırım, E. (2013). *Aile sosyolojisi*. İstanbul. Açılımkitap.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(1).

Güler, D. & Ulutak, N. (1992). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Kurgu Dergisi*. 11, 51-76.

İnam, A. (1992). Aynı çatı altında canlar: Aile kavramının bir yorumu. *Din Öğretimi Dergisi*, 36-41.

Karagül, M., & Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1, 37-52.

Ozankaya, Ö. (1979). *Toplum bilimine giriş.* Ankara. SBF Yayınları.

Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 185-20.

Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 27-39.

Palmer, S. (2010). *Zehirlenen çocukluk: modern dünyanın çocuklar üzerindeki etkisi*.(Çev. Aksoy, Ö.Ç) İstanbul. İletişim Yayınları.

Şentürk, Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14).

Türkdoğan, O. (2002). *Osmanlı'dan günümüze Türk toplum yapısı*. İstanbul. Çamlıca Yayınları.

Ülken, H. Z. (1990). *Aile. Aile Yazıları I,* Ankara, 27-32.

Yazan, Ü. M. (1977). *Türkiye kanatlarımızın altında*. İstanbul: İz Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. İstanbul.Özgür Yayınları.



AHMET YILMAZ BOYUNAĞA'NIN TARİHİ ROMANLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ali POLAT*

Özet

* Türk Dili ve Edebiyatı Uzmanı, Nizip Fen Lisesi, yavuz_polat31 @hotmail.com

Türk ve İslâm tarihi üzerine 12 tarihî roman yazan Ahmet Yılmaz Boyunağa, Türk ve İslâm coğrafyasında 8. yüzyıl ile 19. yüzyıl arasında cereyan eden olayları romanlarında işler. Boyunağa, Türklerin gerek kendi aralarında gerekse gayri müslimlerle yaptıkları iç ve dış mücadeleleri tarihî kaynaklar ışığında incelenmeye çalışır. Romanlarında Türkleşmek ve İslâmlaşmak fikri üzerinde durarak çeşitli tespitlerde bulunur. Türk ve İslâm birliğini sağmayı amaçlayan Boyunağa, özellikle genç kitleye hitap ederek, onların tarih bilinci kazanmalarını amaçlar. Tarih bilincine sahip olmayan bir toplumun tarih sahnesinden silineceği, ana fikri üzerinde durur. Yazarın, tarihî konuları baskın olarak gösterdiği eserlerinde izlek önceden belirlenerek telkin edilmeye çalışılır. Boyunağa'nın, eserlerinde açık ve kapalı tezin ağırlıklı olarak kullanıldığı örnekler, kurgu gücünü ortaya çıkarır. Roman kahramanı önce din ve millet için, daha sonra ise aşkı için savaşır. Bu bildirimizde, Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın tarihî romanlarında konu, üslup, tiplerin tahlilleri, zaman, mekân ve bakış açısı gibi konular incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelime: Ahmet Yılmaz Boyunağa, Tarihî Roman, Türk ve İslâm Kültürü

AN EVALUATION ABOUT THE HISTORICAL NOVELS OF AHMET YILMAZ BOYUNAGA

ABSTRACT

Ahmet Yılmaz Boyunaga, who has written twelve historical novels which are mainly about Turk-Islam history, focuses on the events taking place in Turk and Islam geography between 8th and 19th centuries. He studies internal and external fights between Turkish states or against non-moslems,in the light of historical resources. In his novels, he makes various observations about Turkızation and İslamization. Aiming to make the real unity of Turk-Islam, Boyunağa tries to raise awareness in history by addressing the young generations. He emphasizes the idea that a society disappears, if it doesn't have national sensibility. He imbues young people with historical awareness by emphasizing historical events in his novels. His novel charachter firstly fights for religion and nation,afterwards,for his love.Topic,style,time,place and point of view are evaluated and examined in Ahmet Yılmaz Boyunağa's historical novel.

Key words: Ahmet Yılmaz Boyunaga, Historical Novel, Turkish and Islamic Culture.

GİRİŞ

Ülkemizde Türk tarihi ile ilgili roman yazan birkaç yazardan biri olan Boyunağa, 1 Haziran 1935 tarihinde Kırklareli'nde doğup 10 Ekim 1995 tarihinde Samsun'da vefat eder. Türk ve İslâm Tarihini romantik bir tarzda kaleme alan Boyunağa'ya yaşadığı dönemde gerekli ilgi ve yakınlık gösterilmez. Ölümünden sonra eserleri defalarca basılarak özellikle Türk gençliğinin kendi tarihini, romanlar aracılığıyla öğrenmelerinde büyük katkısı bulunur. Kendisi İslâm ve özellikle Türk Tarihini kaleme alırken hayali kahramanlar yerine, bütün aslî unsurlarıyla gerçek Türk tarihini çarpıtmadan kaleme alır.

Türk tarihini bilinçli veya bilinçsiz, çarpıtarak verenler olduğu için tarihî roman yazmaya karar veren Boyunağa, (Kukul, 1993: 64) araştırarak roman yazma anlayışına sahiptir.

Tarihî roman yazarı olan Boyunağa'nın eserleri dört bölümde incelenebilir. Bunlar: Tarihî romanlar, çocuk hikâyeleri, inceleme eserleri ve ders kitapları olarak ayrılabilir. Türk-İslâm ülküsüne sahip olan yazarın bütün eserlerinde genel olarak Türk Tarihi işlenir (Kukul, 2015: 12).

Boyunağa'nın en büyük amacı Türk gençlerinin kendi geçmişlerini doğru bilmeleri gerektiğidir (Kukul, 1993a: 64). Bunun için de Türk Tarihini doğru bilgilerle aktarmak için çok dikkatli çalışır. Onun tarihî romanları; Koçyiğit Seyit Battal Gazi, Efsane Komutan Tarık Bin Ziyad, Hanoğlu Bir Selçuklu Kahramanı, Kırık Hançer, Malazgirt'in Üç Atlısı, Hilal Uğruna III. Haçlı Seferi ve Selâhaddin Eyyûbi, Altın Ferman Berke Noyan, Korkusuz Cengâver, Hint Sularında Seydi Ali Reis ve Osmanlı Leventlerinin Maceraları, Zafer Rüzgarları, Yasak Şehir, Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil adını taşır.

Çalışmamızın amacı, adı geçen tarihî romanları konu, üslup, tip tahlilleri, zaman, mekân ve bakış açısı yönüyle göstermeye çalışmaktır.

KONU

Konularını Türk ve İslâm tarihinden alan Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın tarihî romanlarını ait oldukları dönemler bakımından şöyle sınıflandırabiliriz:

Emeviler Dönemini Konu Alan Romanlar: Koçyiğit Seyit Battal Gazi, Efsane Komutan Tarık Bin Ziyad

Gazneliler Dönemini Konu Alan Roman: Kırık Hançer

Selçuklular Dönemini Konu Alan Romanlar: Hanoğlu Bir Selçuklu Kahramanı, Malazgirt'in Üç Atlısı

Eyyûbiler Dönemini Konu Alan Roman: Hilal Uğruna III. Haçlı Seferi ve Selâhaddin Eyyûbi

Altınordu Dönemini Konu Alan Roman: Altın Ferman Berke Noyan

Osmanlılar Dönemini Konu Alan Romanlar: Korkusuz Cengâver, Hint Sularında Seydi Ali Reis ve Osmanlı Leventlerinin Maceraları, Zafer Rüzgarları

Kasım Hanlığı Dönemini Konu Alan Roman: Yasak Şehir

Çeçenleri Konu Alan Roman: Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil

Boyunağa, Efsane Komutan Tarık bin Ziyad adlı romanında, Emeviler zamanında Kuzey Afrika'daki Müslümanların İspanya'nın fethi için, İspanyollarla olan mücadelelerini konu alır.

Koçyiğit Seyit Battal Gazi romanında yine tarihî konular ele alınır. Eserin konusu sekizinci yüzyılın başında Malatya'da Seyit Battal Gazi önderliğinde Müslüman Türkler ile Bizanslılar arasındaki mücadeleler anlatılır.

Kırık Hançer romanında, Gazneli Mahmut zamanında, Hindistan'daki Müslümanlar ile Hindular arasındaki mücadelede önemli bir figür olan ve Hindularca olağanüstü güçlerinin var olduğuna inanılan kırık hançerin yiğit bir asker olan Ömer tarafından ele geçirilip yok edilmesi ve Müslüman Türklerle Hinduların savaşları konu edilir.

Hanoğlu Bir Selçuklu Kahramanı romanı, 11. yüzyılda Tuğrul Bey zamanında, Selçuklu topraklarında Hanoğlu'nun kahramanlık hikâyesi ile Selçukluların kuruluş döneminde başlarından geçen hadiseler eserde konu edilir.

Malazgirt'in Üç Atlısı romanı, 11. yüzyılda Büyük Selçuklular döneminde Aksungur'un önderliğinde Müslüman Türklerin, Şiiler ve Bizanslılar ile mücadeleleri üzerinde durulmakla birlikte ayrıca Malazgirt Meydan Muharebesi de eserde konu edilir.

Hilal Uğruna III. Haçlı Seferi ve Selâhaddin Eyyûbi adlı romanda ise; 12. yüzyılda Haçlı Seferleri'ne karşı, Sultan Selâhaddin'in vermiş olduğu mücadeleler ile Turanşah ve Leydi Edit'in aşkı üzerinde durulur.

Altın Ferman Berke Noyan romanında, 13. yüzyılda Cengiz Oğullarının gerek Orta Asya'da, gerekse Bağdat'ta yapmış oldukları zulümlere karşı Cengiz soyundan gelen Berke Noyan'ın vermiş olduğu adalet mücadelesini konu alır.

Korkusuz Cengâver romanında, Osmanlı-Bizans mücadelesi ve İstanbul'un fethi konu alınır.

Zafer Rüzgarları romanında, 16. yüzyılda Akdeniz'in bir Türk denizi olması için mücadele eden Turgut Reis ve leventlerinin Haçlılara karşı dik duruşları konu edilir.

Hint Sularında Seydi Ali Reis ve Osmanlı Leventlerinin Maceraları romanı, 16. yüzyılda Seydi Ali Reis ve leventlerinin Basra Körfezi'nde bulunan donanmayı getirmeye çalışırken gerek Portekizlilerin hücumları ve gerekse fırtına yüzünden Hindistan'a sürüklenmelerini ve oradan İstanbul'a kadar başlarından geçen olaylar konu edilir.

Yasak Şehir romanında, zulme boyun eğmediği için yok edilmek istenen, göçe zorlanan Kasım Hanlığı mensupları ile Ruslar arasında geçen mücadele konu alınır.

Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil romanında, 19. yüzyılda Kafkasya'ya hükmetmeye çalışan Ruslarla, bağımsızlıklarını devam ettirmek isteyen Şeyh Şamil taraftarları arasında yapılan savaşlar konu alınır.

Türk edebiyatında tarihî konulardan yararlanma alışkanlığı Tanzimat sanatçısı Namık Kemal ile başlar (Göğebakan, 2004: 25). Boyunağa eserlerinde tarihî konulardan doğrudan yararlanmaya çalışır. Yazar hem olayları ve kişileri, hem de olayların arka planında kalan düşünceleri ortaya çıkarma gayretini eserlerinde gösterirken, eserlerdeki tarihî olayları kendi bakış açısıyla verir. Bundan dolayı tarihî eser hayalî dünyada yeniden hayat bulur.

"Bir ses yayıldı ve bütün İstanbul'u sardı.

Topkapı ve Edirnekapı surlarını aşarak, İstanbul'a, "Allah! Allah! Nidaları ile bir sel gibi akmaya başlayan gaziler, fethi gerçekleştirdiler.

29 Mayıs 1453 Salı günü güneşin ilk ışıkları, İstanbul üzerinde daha parlaktı" (Boyunağa, 2012b: 191).

Tarihî gerçekleri aynen yansıtılmak ilmi açıdan imkânsızdır. Ayrıca tarihî romandan böyle bir yükümlülük beklenilmez. Gerçek tarih metnini olduğu gibi ortaya koymak tarihçinin görevidir. Edebî eser meydana getiren tarihî romancı, bu gerçekleri farklı bir şekilde okuyucuya ileterek okuyucuyu motive etmeyi amaçlar (Soğukömeroğulları, 2011: 1530).

Eserlerinin adı ile konusu arasında sıkı bir bağ bulunan Boyunağa'nın romanlarında başlık, doğrudan doğruya konuyu işaret eder. Korkusuz Cengâver, Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil, Efsane Komutan Tarık bin Ziyad, Koçyiğit Seyit Battal Gazi, Hanoğlu Bir Selçuklu Kahramanı eserlerinde direk şahsiyetin kahramanlığı ile ilgili özelliklerinden dolayı bu ad verilir. Malazgirt'in Üç Atlısı romanı, eserin üç kahramanının Malazgirt Savaşı'na katılmalarından dolayı bu adı alır. Altın Ferman Berke Noyan da ise Moğol ailesinden olanlara verilen bir ferman olan altın fermanın Osman'a verilmesi neticesinde, ona tüm kapıların sonuna kadar açmasından dolayı esere bu ad verilir. Hint Sularında Seydi Ali Reis ve Osmanlı Leventlerinin Maceraları, Zafer Rüzgarları romanlarında denizlerde büyük başarı kazanan Türk reislerinin ve leventlerinin hayatları konu edilir. Kırık Hançer de ise Hintlilerce kutsal kabul edilen kırık hançeri yok etme görevini alan Türk akıncısının hançer ile ilgili maceralarından dolayı bu ad verilir. Hilal Uğruna III. Haçlı Seferi ve Selâhaddin Eyyûbi adlı romanda Hilal ile Haçın savaşı ile Sultan Selahaddin'in kahramanlıkları eserin başlığını verir. Yasak Şehir de ise Rus mezaliminden dolayı yüzyıllardır kendi şehirleri olan Kasım Şehri'ni bırakıp göç etmek zorunda kalan Kasımoğulları'ndan dolayı bu ad verilir. Boyunağa'nın seçmiş olduğu bu isimler, konuya ne kadar önem verdiğini gösterir.

ÜSLUP

Boyunağa'nın tüm eserlerinde sade ve anlaşılır dil, kısa cümleler ile yalın üslup dikkat çeker. Kahramanları, diyaloglarda günümüz Türkçesiyle konuşturur. Özgün ve hareketli olarak kullanılan dille sergilenen anlatım tutumu, kullanılan üslubun daha başarılı bir şekilde esere yansımasını sağlar. Söz oyunlarına pek yer verilmeyen romanlarda, fikirler doğrudan veya dolaylı şekilde olaylar içinde sunulur. Eserin tamamına hâkim olan yalın üslubun yanında, Türk kahramanların düşmanlarına karşı giriştikleri mücadelelerin olduğu bölümlerde epik (hamasî) üslup, Müslüman Türklerin zor zamanlarında dramatik üslup, bir yerde efsaneci üslup ile gayri müslimlerin olduğu kimi yerlerde eleştirel üslup kullanılır. Boyunağa eserlerinde en fazla yalın ve destansı üslubu kullanır.

Bir tarihî romancı olarak kullandığı Türkçe'nin günlük hayattaki akışı, romanlarındaki üslûbu da yakından alâkadar eder. Çünkü bu Türkçe'nin ana mecrası, Orhun Abideleri-Yunus çizgisinden Genç Kalemlere ulaşan hattın çok yakınındadır. Bu Türkçe; Orta-Asya'dan Anadolu ve Balkanlara kadar, bütün Türk milletinin konuştuğu Türkçedir. Ayrıca anlatıcı olarak, hem ilmî ve hem de edebî hâdiselere çok vâkıftır. O'nda, en ince bir ayrıntı dahi, gözden uzak değildir.

Sade, yalın ve mübalâğadan arınmış üslup olan yalın üsluba (Çetin, 2012: 298); "Abdullah pencereye doğru yürüdü. Tül perdenin ardından dışarıya bakmaya başladı. Pencereden geniş bir bahçe görülüyordu. Pencerenin baktığı bu bahçe, evin arka tarafı olmalıydı. Çünkü gece eve girişlerinde, doğrudan doğruya bir sokak içinden geçmişlerdi" (Boyunağa, 2012: 45-46).

Cümleleri sade üsluba örnektir.

Destansı üslup diye nitelenebilecek olan epik üsluba (Çetin, 2012: 279); "Yiğit, kırbacı bırakarak çektiği hançerini en öndeki eşkıyaya fırlattı. Acı bir çığlık duyuldu. Boğazına hançer saplanan eşkıya yere yuvarlandı. Şimşek hızıyla kılıcını çeken yiğit, atını mahmuzladı ve onların üzerine sürdü. Aralarından geçerken görülmemiş bir maharetle kılıcını kullanıyordu. Ölüm pervanesi gibi dönen kılıç eşkıyaların ikisini devirdi. Diğerleri de ağır yaralarla kurtulabildiler" (Boyunağa, 2013b: 15). Cümleleri epik üsluba örnek olabilir.

İnsanın kendisiyle, toplumla veya tabiatla üzücü sonuçlara sebep olacak şekilde çatışma halinde olması demek olan dramatik üsluba (Çetin, 2012: 276); "Gülbeyaz'ın atı ürkerek şahlandı. Anında Gülbeyaz, atın üstünden yere çakıldı. Olay o kadar çabuk olup bitmişti ki, Osman da, yanındaki çeriler de bir şey yapamadılar. Binicisini atmış olan at, yeleleri uçarak kaçıp gitti. Kara çoban köpeği de peşinden…

Osman, atından atlayarak çılgınlar gibi Gülbeyaz'ın yanına koştu. Kucaklayarak kaldırdı. Yerdeki taş kana bulanmıştı. Şakaklarından kan akan Gülbeyaz'ın, gözleri kapalıydı.

Osman'ın çığlığı, etrafta yankılar yaptı.

-Gül! Gül! Gözlerini aç! Allah aşkına gözlerini aç!" (Boyunağa, 2010: 175-176).

Satırları dramatik üsluba misal olarak verilebilir.

Olayların oluş sebepleri ve sonuçlarını olağanüstü etkenlere bağlanarak açıklayan efsaneci üsluba (Çetin, 2012: 278); "Rahip, elindeki hançeri kızın boyun hizasına doğru tuttu. Hançerden ışık gibi bir şey fışkırdı. Bu ışığın, bir çizgi halinde, kızın boynunda gezindiği görüldü. Acı bir çığlık atan kızın, boynundan kesilmiş başı yere yuvarlanırken, gövdesi de taş mabudun ayaklarının ucuna sessizce devrildi; başı kopmuş bir güvercin gibi…

Rahip, hançeri hafifçe salladı. Kıza kadar uzanmış ışınlar, hançerin içine girerek kayboldu" (Boyunağa, 2012a: 94). Cümleleri efsaneci üsluba örnek olabilir.

Sanatçının olayları, kişileri ve durumları eleştirerek yorumlaması olan eleştirel üsluba (Çetin, 2012: 279); "Portugal Kralı, Hindistan'ın dillere destan olan hazinelerini tam manasıyla Portugal egemenliği altına aldırmak için, Vasco da Gama'yı görevlendirdi. Çünkü Vasko da Gama, en şeytanca ve sert taktikleri ustalıkla uygulayarak, Portugal'ın Hint deniz hâkimiyetini sağlayabilirdi. Bu adam, çıkarları için su gibi kan akıtmaktan çekinmeyen, çok zalim biriydi" (Boyunağa, 2005c: 61).

Paragrafı eleştirel üslubu ifade eder.

TİP TAHLİLLERİ

Romanlarında, İslâm ile şereflendikten sonra iç buhranlara ve dış istilâlara karşı İslâm dünyasını kurtarmayı ve Türk cihan hâkimiyeti mefkûresini benimseyen (Turan, 2012: 24-25) Türk devletlerine mensup Türk büyüklerinin ve alperenlerinin hayatlarını derinlemesine, gelecek nesillere nakletmeye çalışan Boyunağa, iki farklı kültürden kahramanlara yer verir. Merkezi kişiler çevresinde oluşturulan olayları, belirli tipler aracılığıyla yansıtır. Romanlarında hak ve batılın arasındaki savaş söz konusu olduğu için, kişiler tek yönlüdür. İyiler hep iyi, kötüler ise hep kötü olarak verilir.

Boyunağa'nın tarihî romanlarında ele alınan tiplerin teşekkülünde Türk İslâm ülküsünün ve kültürünün büyük payı vardır. Eserlerdeki tipler tarihî tiplerdir. Düşman karşısında daima güçlü olan bu tipler, aynı zamanda iç dünyalarında da İslâm terbiyesi aldıklarından dolayı çok kuvvetli bir imana sahip olarak her türlü zorluklar karşısında direnme gücüne sahiptir.

Boyunağa'nın tüm romanlarında idealize edilmiş (yüceltilmiş), örnek kişilerden söz edilebilir. Gazi tipi de alp tipi gibi dünyayı fethetmeyi gaye edinen bir kahramandır. İslâmiyet onun savaşına yüce mana verir (Kaplan, 1996:112). Boyunağa'nın tarihî romanlarında yer alan yüceltilmiş tiplerinin hepsi aynı zamanda gazi tipi diye nitelenebilir. Tüm yüceltilmiş tipler dini, vatanı ve milleti için küffarla cihat eder. Bunlar; Tarık bin Ziyad, Seyit Battal Gazi, Tuğrul Bey, Sultan Alpaslan, Berke Noyan, Sultan Selahaddinî Eyyûbi, Turanşah, Fatih Sultan Mehmet, Seydi Ali Reis, Kanuni Sultan Süleyman, Turgut Reis, Şeyh Şamil'dir.

Nihilist tip olarak ifade edilecek tipler ise her türlü kötülüğü kendinde toplayan Müslümanların aleyhine çalışan yıkıcı tiplerdir (Çetin, 2012: 153). İşi gücü Müslüman kanı dökmek olan nihilist tipler şunlardır: Amuriyye Tekfuru Mihail, Bizans İmparatoru, Kral

Rodrik, Beci, Çandra, Büveyhi Firuz Bey, Arslan Besasiri, Hasan Sabbah, Kral Filip Ogüst, Kral Arslan Yürekli Rişar, Orlean Dükü, İngiliz Ordu Komutanı Henry Bohun, Hospitallerin Başpapazı, Kün Buga, Hülagü, Cortes, Pizarro, Şarl Kent, Papaz Valverda, Papa, Andrea Doria, Rus Çarı'dır.

Boyunağa eserlerinde ayrıca veli tipine de yer verir. Veli tipi orduya ve halka dinî konuşmalar yapıp nasihatler vererek ümitvar olmalarının yolunu açar. Akşemseddin, İstanbul kuşatılmasının uzaması üzerine toydaki toplantıda şöyle konuşur:

"-Çekilen kılıç, vazifesini yapmadan kınına sokulmaz. Cihad gayesiyle başladığımız bu muhasarayı asla kaldırmamalıyız. Dinimiz bize sabırlı olmayı emreder. Elbette her zorluk için şüphesiz bir kolaylık vardır. Zaferler kolaylıkla kazanılmaz. Zorluk çekilecek ki zaferin tadına varılsın. Görmez misiniz ki, düşman dayanma gücünü kaybetmiş. Şehrin semalarında Allah'ın yüce adını duyurabilmemize az kaldı. Bu durumda mı, muhasaradan vazgeçeceğiz.

-Salı sabahı surlar üzerinde, çelik pençeli gazileri ve dalgalanan sancakları görüyor ve şehri nurlandıran Ezan-ı Muhammediye'yi duyuyor gibi oluyorum" (Boyunağa, 2012b: 166-167).

Türk kadınları, Türk erkeğinin iyi veya kötü gününde hep yanında yer alırlar. Günü geldiğinde düşmana karşı erkeğiyle beraber savaşırlar. Romanda kadın ya anne veya etkin rol oynayan merkezi kişinin sevdiği, âşık olduğu kişidir. Bu sevgililer her türlü düşman engellemelerine rağmen en sonunda kavuşurlar.

ZAMAN

Boyunağa, tarihî romanlar içinde tarihî bilgileri verirken bunu, okuyucuyu sıkmadan ve olaydan uzaklaştırmadan yapar. Böylece okuyucunun hikâye içine çekilmesinde başarı sağlar. Seçilen roman kahramanları tarihimizin eşsiz kahramanları oldukları için, her zaman okuyucunun ilgisini çekebilecek kahramanlar olarak karşımıza çıkarlar (Polat, 2016: 94).

Zaman kavramı olmadan herhangi bir anlatı yapmak mümkün değildir. Zaman, roman anlatısının olmazsa olmazıdır. Anlatının anlaşılmasına olanak tanır (Antakyalıoğlu, 2013: 125). Boyunağa'nın tarihî romanlarında zaman kavramı önemli yer tutar. Boyunağa bazı romanlarında tarih belirtirken, bir kısmında ise tarih belirtmez. Okuyucu, nesnel zamanı işlenen konudan ve şahıs kadrosundan çıkarır.

Tarih belirtilmeyen romanlar okuyucu, zaman mefhumunu, işlenen konudaki hâdiselerin cereyan tarzına göre, kişi/karakter/tip veya kahramanların hayat maceralarından ve sözlerinden çıkarır. Boyunağa, edebî anlatımıyla, okuyucuyu, hâdisenin geçtiği zamana çekmesini iyi bilir. Zaten, iyi bir tarihî romancı bunu yapmak zorundadır. Yoksa rakamların süslediği bir eser, ister istemez kendini edebî olmaktan uzaklaştırır.

"4 Haziran 1565… Malta önlerinde Osmanlı Donanması... Karaya çıkmış olan gaziler Saint Elmo Kalesi'ni kuşatmışlar. Gecenin derin sessizliğini bozan bazı arkebüz sesleri duyulur" (Boyunağa, 2000: 253).

Kimi zaman yazar geriye dönüşler yaparak eserdeki zamanın tekdüzeliğini kırar.

"Hâlâ unutamadığım bir sahne vardır. O dev yapısı ile babam, kapıda durmuş… Anam sessiz sessiz ağlıyor… O beni koltukaltlarımdan tutarak yüzünün hizasına kadar kaldırıyor. Karşılıklı gülüyoruz; hem de kahkahalarla…" (Boyunağa, 2005a: 17).

Nesnel zamanda geçen olaylar, bütün ayrıntılarıyla değil de özetlenerek, kısaltılarak, önemli görülen vakalar verilir (Çetin, 2011: 129).

"Bir müddet gittikten sonra, sizin gelmediğinizi fark ettik. Artçılara sizi sorduğumuzda, geride kaldığınızı ve peşimizden geleceğinizi söylediler. Fakat hepimizin içine kuşku düştü. Babam kervanı durdurdu. On kişiyi sizleri bulmakla görevlendirdi. Süratle geri döndük. İz sürerek, Can Ali'nin yattığı yere kadar geldik. Otların üzerinde uzanmış bulduk onu" (Boyunağa, 2011a: 69).

Boyunağa eserlerinde aktarma yöntemi olarak hem anında aktarma, hem de sonradan aktarma yöntemlerini birlikte kullanır. Anında aktarmada eserde geçen olaylar, sıcağı sıcağına verilir.

"Herkes gözlerini açmış hayranlıkla hançere bakıyordu. Ömer, büyük bir merakla ve bütün dikkatini vererek, uzaktan bu hançeri görmeye çalışıyordu. Öldürülecek kız da, hançere büyülenmiş gibi bakıyordu" (Boyunağa, 2013b: 94).

Sonradan aktarmada ise olaylar, olup bittikten sonra ileriki bir zaman zarfında tekrar aktarılır.

"Kazan Hanlığını yutmak ve oradaki Müslümanları yok etmek için fırsat kollayan Korkunç Ivan, 1552 tarihinde Kazan şehrine girince, eli silah tutan bütün Müslüman Türk

halkını kılıçtan geçirip, kız ve çocukları Rus askerlerine dağıtıp camileri yıkıp ya da kiliseye çevirip, Kazan halkını yok etme yoluna gittiler" (Boyunağa, 2011a: 15).

MEKÂN

Boyunağa'nın tarihî romanlarında tarihî dokunun etkisiyle yansıtılan mekânlar, açık ve kapalı mekânlar olarak aktarılır. Açık mekânlar, kapalı mekânlara göre daha fazla tasvir edilir. Tarihî kişiler romanda yansıtıldığı için ve de bunlar genelde hareket halinde oldukları için tasvirler genel olarak açık mekânlarda geçer. Bu mekânlar içinde ise en önemlisi İstanbul'dur. Bir romanda mekân, olayın varlık bulduğu yer, kişilerin içinde kendi varlıklarını hissettikleri, hareket ettikleri yerdir (Narlı, 2002: 239).

Tarihî romanların olayları genelde açık mekânda geçtiği için eserlerde açık mekân tasvirlerine önem verilir. Roman kahramanları genelde doğada hareket halinde oldukları için eserlerde doğa tasvirlerine bolca yer verilir. Boyunağa, açık mekân tasvirlerinde, kapalı mekân tasvirlerine göre daha başarılıdır.

"Şehrin etrafı, kalın ve yüksek duvarlarla çevrili idi. Bu duvarların üstünde birçok kuleler vardı. Surlar, denize hâkimdi.

Haliç'e hâkim kısımda saray bulunmakta idi. Şehir gayet geniş ve muhteşemdi. Tepelerde ve vadilerde, ekinler ekilmişti. Şehrin en kalabalık yeri, Marmara'ya uzanan çıkıntıydı. Şehrin ticaret merkezi Beyoğlu idi. Küçük, büyük gemiler sahilde demirleyerek, getirdikleri malları çıkartmakta ve alacakları eşyaları yüklemekte idiler.

Şehrin her tarafında, kocaman saraylar, kiliseler ve manastırlar vardı. Fakat bunların bazıları haraptı. İstanbul'un içinde birçok çeşmelerden, şadırvanlardan tatlı sular akıyordu. Mukaddes Havariler kilisesine yakın bir yerde, tepeden tepeye uzanan bir su bendi vardı." (Boyunağa, 2005a: 190)

Efsane Komutan Tarık bin Ziyad romanı, yeni bir İslâm coğrafyası kazanma isteğini Endülüs'te açık mekân olarak, Koçyiğit Seyit Battal Gazi romanında ise, Seyit'i ön plana çıkararak açık mekân olan Malatya'nın korunmasını, Hilal Uğruna III. Haçlı Seferi ve Selâhaddin Eyyûbi romanında Selahaddin'in Kudüs'ü düşmana kaptırmamak için verdiği mücadeleyi, Korkusuz Cengâver eserinde Fatih'in İstanbul'u fethetme isteğini aşk seviyesinde görürüz. Bu eserlerde kahramanı ve olayı ön plana çıkarak, mekân kullanımı eserin dokusuna uygun bir şekilde verilir.

Boyunağa'nın tarihî romanlarında mekân olarak en fazla yer alan şehir İstanbul'dur. Bu kutlu şehir Hz. Peygamberin hadisinden dolayı, gerek Müslüman Araplar ve gerekse Türkler tarafından defalarca kuşatma altında tutulmuş olup, en sonunda Sultan Fatih âşık olduğu bu şehri fethetmiştir. Ayrıca Malatya, Kahire, Bağdat, Rey, Hindistan, İtalya Sahilleri, Endülüs Sahilleri, Cezayir Sahilleri, Anadolu Coğrafyası, Malazgirt, Kayrevan vb. şehirler romanlarda yer alır.

Genel olarak kapalı mekânların açık mekânlardan daha az tasvirlerle verildiği söylenebilir. Kapalı mekânlar kahramanların tanıtılması ve hayatlarının yansıtılması bakımından önemlidir. Bu tasvirler uzun şekilde verilmez.

"Odamız oldukça büyüktü. İçerisi de güzel döşenmişti. Hazırlanmış olan yataklarımıza uzanarak, konuşmaya başladık" (Boyunağa, 2011a: 183).

Eserlerde öne çıkan kapalı mekânlar şunlardır: Gemi, han, çadır, ocakbaşı, mağaza, konak, saray, zindan, manastırdır.

Eserlerde bazen mekân ile kahramanın ruh hali arasında ilişki kurulur. Zindanda esir tutulan Aksungur'un ruh haliyle zindan arasında benzerlik bulunur:

"Bulunduğum yer karanlıktı. Kol kalınlığında demir çubuklarla kapatılmış bir pencereden, az bir ışık geliyordu. Burası dört duvardan pis sular sızan bir zindandı. Odanın içinde adeta ölüm kokusu vardı. Yerler rutubetli ve soğuktu. Ayaklarımı kıpırdatmak istedim. Mümkün olmadı. Sanki yere çakılmışlardı. Yoksa ayaklarım, hislerini mi kaybetmişlerdi. Sırtımdan soğuk bir ter boşandı. Ölmeye razıydım da, ayaklarımın kesilmesini istemezdim" (Boyunağa, 2005a: 155).

BAKIŞ AÇISI

Tarihî romanlarında ağırlıklı olarak hâkim anlatıcının bakış açısını kullanan Boyunağa, bu sayede okuyucunun olaylar ve kişiler hakkında rahatlıkla bilgi sahibi olmasını ister.

"O gün Yafes'in oğlu, Abdullah'ı şehirde gezdirdi. Abdullah, gezdiği her yerde Zehra'nın hayalini görüyordu. Bir an evvel, vakit geçse de yola çıksam düşüncesindeydi.

O esnada, Yafes'in evinde de Abdullah'ın hayali birisinin gözlerinin önünden gitmiyordu. Abdullah'ı düşünen Ester'di bu. Ester, o yaşa gelinceye kadar ana ve akraba

sevgisinden başka bir şey bilmiyordu. Annesinin ölümünden sonra da, onun sevgisini kardeşi ile babasına vermişti.

Onu seven ve onunla evlenmek isteyen pek çok genç vardı, ama Ester hiç birini istememişti. Çünkü şimdiye kadar onun kalbini Abdullah kadar çarptıran bir erkek çıkmamıştı karşısına" (Boyunağa, 2012a: 56-57).

Anlatıcının kişilerden biriyle aynileştiği özne anlatıcının (kahraman anlatıcının) bakış açısı (Aktaş, 2005: 93) iki eserde kullanılır.

"Ailelerimizin namuslarını ve hayatlarını, aldığımız askeri eğitimle kurtarabilecektik. Onun için komutanlarımızın emirlerini harfiyen yerine getirebiliyorduk. Piştov kullanmasını çok güzel öğrendik" (Boyunağa, 2011a: 86).

Öznel bir tutumla kahramanları hakkında düşüncelerini açığa vuran yazar anlatma ve gösterme yoluyla aktarma tekniklerinin her ikisini de eserlerinde belirgin olarak kullanır.

Anlatıcının kahramanlar arasında taraf tuttuğu gözlemlenir. Anlatıcı mensup olduğu millî kültürün tesiriyle, Müslümanlardan bahsederken onları överken, gayri müslimlere ise önyargılı yaklaşıp onlara farklı bir gözle bakar.

"Elli yaşlarda gözüken, sade giyimli, gayet mert çehreli, biriydi. Parlayan gözlerle Ömer'i süzüyordu. Gazneli Mahmud… O büyük ve Kahraman Sultan… İslâm'a hizmet için gazadan gazaya koşan, rahat nedir bilmeyen, Gazneli Mahmud… Gazilerin Sultanı, yiğitler yiğidi kahraman" (Boyunağa, 2013b: 46).

"Er meydanında Sultan Selahaddin'e yenilen Haçlı ölüleri, sanki Müslümanlardan intikam almaya başladılar. Ölülerin çoğu, gömmeye imkân bulunamadığından nehre atıldı. Ama her taraf ceset doluydu. Sayısız leş yığınlarının bozulup kokmaya başlaması havayı bozdu" (Boyunağa, 2005b: 108).

SONUÇ

20. yüzyılda Türk ve İslâm Tarihini romantik bir tarzda kaleme alan Ahmet Yılmaz Boyunağa'ya yaşadığı dönemde gerekli önem gösterilmez. Ölümünden sonra tarihî romanları defalarca basılarak özellikle Türk gençliğinin kendi tarihini, romanlar aracılığıyla öğrenmelerinde büyük katkısı bulunur. Boyunağa İslâm ve özellikle Türk Tarihini yazarken

hayali kahramanlar yerine, Türk tarihinde yaşamış gerçek kahramanlara yer verip olayları çarpıtmadan kaleme alır.

Sanatçının tarihî romanları; Koçyiğit Seyit Battal Gazi, Efsane Komutan Tarık Bin Ziyad, Hanoğlu Bir Selçuklu Kahramanı, Kırık Hançer, Malazgirt'in Üç Atlısı, Hilal Uğruna III. Haçlı Seferi ve Selâhaddin Eyyûbi, Altın Ferman Berke Noyan, Korkusuz Cengâver, Hint Sularında Seydi Ali Reis ve Osmanlı Leventlerinin Maceraları, Zafer Rüzgarları, Yasak Şehir, Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil adını taşır.

Boyunağa eserlerinde tarihî konulardan doğrudan yararlanmaya çalışır. Yazar hem olayları ve kişileri, hem de olayların arka planında kalan düşünceleri ortaya çıkarma gayretini eserlerinde gösterirken, eserlerdeki tarihî olayları kendi bakış açısıyla verir. Bundan dolayı tarihî eserler hayalî dünyada yeniden hayat bulur.

Eserlerinin adı ile konusu arasında sıkı bir ilişki bulunan Boyunağa'nın romanlarında başlık, doğrudan doğruya konuyu işaret eder. Boyunağa'nın seçmiş olduğu roman isimleri, konuya ne kadar önem verdiğini gösterir.

Boyunağa'nın tüm eserlerinde özgün bir anlayışla sade ve anlaşılır dil, kısa cümleler ile yalın üslup dikkat çeker. Kahramanlarını, diyaloglarda günümüz Türkçesiyle konuşturur. Romanlarda söz oyunlarına pek yer verilmez; fikirler doğrudan veya dolaylı şekilde olaylar içinde sunulur. Eserin tamamına hâkim olan yalın üslubun yanında, Türk kahramanların düşmanlarına karşı giriştikleri mücadelelerin olduğu bölümlerde epik (hamasî) üslup, Müslüman Türklerin zor durumda olduklarında dramatik üslup, bir yerde efsaneci üslup ile gayri müslimlerin olduğu kimi yerlerde eleştirel üslubu kullanır. Boyunağa, eserlerinde en fazla yalın ve destansı üslubu kullanır.

Türk büyüklerinin ve alperenlerinin hayatlarını ayrıntılı bir şekilde gelecek nesillere ulaştırmaya çalışan Boyunağa, iki farklı kültürden kahramanlara eserlerinde yer verir. Merkezi kişiler çevresinde oluşturulan olayları, belirli tipler aracılığıyla yansıtır. Romanlarında, hak ve batıl arasındaki savaş söz konusu olduğu için kişiler tek yönlüdür. İyiler hep iyi, kötüler ise hep kötü olarak verilir.

Boyunağa'nın tarihî romanlarında ele alınan tiplerin teşekkülünde, Türk İslâm ülküsünün ve kültürünün büyük payı vardır. Eserlerdeki tipler tarihî tiplerdir. Düşman karşısında daima güçlü olan bu tipler, aynı zamanda iç dünyalarında da İslâm terbiyesi

aldıklarından dolayı, çok kuvvetli bir imana sahip olarak her türlü zorluklar karşısında direnme gücüne sahiptir.

Boyunağa'nın tarihî romanlarında zaman kavramı önemli yer tutar. Boyunağa bazı romanlarında tarih belirtirken, bir kısmında ise tarih belirtmez. Tarih belirtilmeyen romanlarda okuyucu, nesnel zamanı işlenen konudan ve şahıs kadrosundan çıkarır.

Boyunağa'nın tarihî romanlarında tarihî dokunun etkisiyle yansıtılan mekânlar, açık ve kapalı mekânlar olarak aktarılır. Açık mekânlar, kapalı mekânlara göre daha fazla tasvir edilir. Tarihî kişiler romanda yansıtıldığı ve de bunlar genelde hareket halinde oldukları için tasvirler genel olarak açık mekânlarda geçer. Bu mekânlar içinde ise en önemlisi İstanbul'dur.

Tarihî romanlarında ağırlıklı olarak hâkim anlatıcının bakış açısını kullanan Boyunağa, bu sayede okuyucunun olaylar ve kişiler hakkında rahatlıkla bilgi sahibi olmasını ister. Ayrıca iki romanında kahraman anlatıcının bakış açısını kullanır.

Anlatıcının kahramanlar arasında taraf tuttuğu gözlemlenir. Anlatıcı mensup olduğu millî kültürün tesiriyle, Müslümanlardan bahsederken onları överken, gayri müslimlere ise önyargılı yaklaşıp onlara farklı bir gözle bakar.

KAYNAKÇA

Aktaş, Ş. (2007). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş, Akçağ Yayınları. 7. Baskı Ankara.

Antakyalıoğlu, Z. (2013). Roman Kuramına Giriş, Ayrıntı Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2000). Zafer Rüzgârları, Timaş Yayınları, 5. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2005a). Malazgirt'in Üç Atlısı, Timaş Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2005b). Hilal Uğruna III. Haçlı Savaşı ve Selâhaddin Eyyûbi, Timaş Yayınları, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2005c). Hint Sularında Seydi Ali Reis ve Osmanlı Leventlerinin Maceraları, Timaş Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2006). Hanoğlu Bir Selçuklu Kahramanı, Timaş Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2010). Altın Ferman Berke Noyan, Genç Timaş Yayınları, 7. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2011a). Yasak Şehir, Genç Timaş Yayınları, 8. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2011b). Özgürlük Savaşçısı Şeyh Şamil, Genç Timaş Yayınları, 5. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2012a). Efsane Komutan Tarık bin Ziyad, Genç Timaş Yayınları, 9. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2012b). Korkusuz Cengâver, Genç Timaş Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2013a). Koçyiğit Seyit Battal Gazi, Genç Timaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

Boyunağa, A. Y. (2013b). Kırık Hançer, Genç Timaş Yayınları,15. Baskı, İstanbul.

Çetin, N. (2012). Roman Çözümleme Yöntemi, Öncü Kitap, 12. Baskı, Ankara.

Göğebakan, T. (2004). Tarihsel Roman Üzerine, Akçağ Yayınları, Ankara.

Kaplan, M. (1996). Türk Edebiyatında Araştırmalar 3 Tip Tahlilleri, Dergah Yayınları, Üçüncü Baskı, İstanbul.

Kukul, M. H. (1993). "Ahmet Yılmaz Boyunağa ile Sohbet", Türk Edebiyatı Dergisi.

Kukul, M. H. (2015). "Ahmet Yılmaz Boyunağa'dan Birkaç Hatıra", Denge Gazetesi.

Narlı, M. (2007). Roman Ne Anlatır, Akçağ Yayınları, Ankara.

Polat, A. (2016). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Hayatı, Eserleri ve Tarihî Romanları Üzerine İnceleme, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Soğukömeroğulları, M. (2011). "Tiyatro İle Tarihten Milliyetçiliğe: Türkiye'de Attila", Turkish Studies, 6/3:1509-1533.

Tekin, M. (2001). Roman Sanatı, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Turan, O. (2012). Türk Cihân Hâkimiyeti Mefkûresi, Ötüken Yayınları, İstanbul.



TÜRK DESTANLARININ MASAL EFSANE METİNLERİNDEKİ İZLERİ

Prof. Dr. Ali Berat ALPTEKİN[1]

Özet

[1] Prof.Dr.Necmettin Erbakan Universitesi Ahmet Kelesoglu Egitim Fak. Ogretim Uyesi, e-mail: abalptekin@yahoo.com

Türk edebiyatının ilk türü diyebileceğimiz destanlar, manzum ve uzun olmanın yanı sıra ilkel insanın düşüncesi diyebileceğimiz mitleri de bünyesinde bulundurur. Bu arada destandan daha sonra oluştuğunu düşündüğümüz masal ve efsane metinleri içerisinde destani metinlerin motif örnekleriyle karşılaşmaktayız. Bu düşünceden hareketle Türk dünyasından tespit ettiğimiz masal ve efsane metinlerinde karşılaştığımız destani motifleri çıkardığımızda, en çok örneğin Bozkurt destanıyla ilişkili olduğunu tespit ettik. Bunun dışında Oğuz Kağan, Köroğlu, Dede Korkut gibi destanların motifleri veya bazı bölümlerinin sözü edilen anlatı türlerinde örnekleriyle karşılaştık.

Bildirimizde tespit ettiğimiz masal ve efsane metinlerindeki destani motifler çeşitli açılardan değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Destan, masal, efsane, karşılaştırma, motif

ABSTRACT

Epics, can be accepted as the first type of Turkish literature, are poetic and longer style as well as they include myths can also be called the productions of primitive human being. We see epical texts in tales and legendary texts that formed later from epics. From this point on when we examined and collected tales and legends in the Turkish geographical area the most frequent motif is greywolf. Other than that, we encounterde Oguz Kagan , Köroğlu, Dede Korkut legends and their motives in those genres.

Major epic motifs that we identified will be assessed from various angles.

KEYWORDS : Epic , fable, myth , comparison, motives

Türk destanlarının günümüz sözlü anlatmalarına ve halk inançlarına yansımasının ele alındığı bu bildiride, *Bozkurt, Oğuz Kağan, Dede Korkut* ve *Köroğlu* destanlarıyla masal ve efsane metinleri arasındaki benzerlikler üzerinde durulacaktır. Hiç şüphesiz sözünü ettiğimiz destanların dışında anlatılan metinlerde de benzerlikler olacaktır. Bununla beraber çalışmanın bir bildiri boyutunda ve Türk dünyasına yönelik olması konuyu örnekleme yöntemiyle değerlendirmemize sebep oldu.

Çalışmada; *Balkanlar, Türkiye, Azerbaycan*, *Özbekistan* ve *Başkurtistan*'da tespit edilen örnek metinler üzerinde durulacaktır. Elbette her metnin oluşmasının bir sebebi ve

hikâyesi vardır. Başlangıçta destan içerisinde değerlendirilen bu unsurlar, zamanla masal, efsane, halk hikâyesi ve fıkra gibi anlatılarda da görülmeye başlanmıştır. Göçebe hayat döneminde oluşan destan devrinden sonra kısmi veya tam yerleşik hayat tarzı anlatılarda da şekil ve içerikte değişikliğe sebep olmuştur. Bunu normal karşılamamız gerektiğine inanmaktayız. Çünkü geçmişten günümüze insanların hayat tarzı, anlatıya mutlaka yansıtılmaktadır.

İşte bu yansımaların ilk örneğini destanlarda görmekteyiz. Şimdi de tespit ettiğimiz bu hususları belirli başlıklar altında incelemek istiyoruz:

BOZKURT DESTANININ MASAL VE EFSANE METİNLERİNE YANSIMASI

Konu; Hasan Fehmi [Erginol] (Erginol 1929: 2-3), H. Fethi Gözler (Gözler 1955: 42-48), Ali Rıza Yalgın (Yalgın 1930: 200-202; II 1930: 33-34; III 1931: 138), Abulkadir İnan (İnan 1987: 69-75), Altan Deliorman (Deliorman Mayıs 1967: 6-11), Saim Sakaoğlu (Sakaoğlu 1985: 255-262), Abdüsselam Arvas (Arvas 2015183-196) tarafından çeşitli zamanlarda makale ve bildiri boyutunda ele alınmıştır. Fuad Köprülü'nün "İlmi yeni nesiller tamamlar." düşüncesinden hareketle konuya yaklaştığımızda sözün ne kadar yerinde söylendiği bu yazımızda görülecektir. Zaten sosyal bilimlerde mükemmele ulaşmak mümkün değildir. Zamanla bizim yazdıklarımıza yenilerinin ekleneceğine asla şüphemiz yoktur.

Türk destanlarının asli motiflerinden biri olan *bozkurt*, üzerinde durduğumuz anlatmalarda kurt olarak geçmekte ve değişik özellikleriyle karşımıza çıkmaktadır:

A) KURT SÜTÜ

Bugüne kadar, anne sütü, inek sütü, keçi, koyun sütü, eşek sütü derken anlatılarda bir de kurt sütüyle karşılaştık. Elbette yukarıda saydığımız sütlerin tadına insanlar bakmışlardır. Dede Korkut hikâyelerindeki "Doya doya emzirse anne güzel" (Ergin 1994: 75), cümlesinin yanında, Dirse Han'ın hatununun göğsünden gelen kanlı sütle, 40 ince belli kızın toplayıp geldikleri otların karışımıyla yapılan tedavi şekli Boğaç Han'a, Hazreti Hızır tarafından öğretilmiştir (Ergin 1994: 88). Aynı eserin ikinci hikâyesindeki "kurt yüzünün mübarek olması" konusu da üzerinde durulması gereken unsurlar arasındadır (Ergin 1994: 101).

Emil Boev ve Hayriye Memova tarafından 1963 yılında Sofya'da yayımlanan *Rodop Türk Halk Masalları* adlı kitapta, beyin görmeyen gözleri kurt sütüyle görmeye başlayacaktır.

"*Nedense beyin gözleri kör olmuş. Gözlerini eyi olması için kurt sütüyle düzeleceğini duymuşlar. Sınıra yakın bir yerde süt veren kurt bulunduğunu öğrenmişler. Çekilmeğe*

hazırlanmışlar. Kız babasına Keloğlan'ın da gitmesini rica etmiş. Ona gene topal beygiri bulmuşlar. Keloğlan bir gün evvel çekilmiş. Beyler ona ermişler, geçip gitmişler. Keloğlan topal beygiri bağlayıp Kamer Tayı çağırmış, binip beylere ermiş ve onları geçmiş. Uzun bir yolculuktan sonra varmış, Kurt sütünü alıp orada bulunanlara dönerek.

"Buraya birkaç bey gelecek, onlara kurt sütü yerine eşek sidiği veriniz demiş."

Keloğlan'a gelince babasının gözlerine kurt sütünü sürmüşler, az zaman sona beyin gözleri görmeye başlamış ve en sonra eskisi gibi olmuş. Kız harpte olanları ve kurt sütünü Keloğlan'ın getirdiğini ona anlatmış." (Boev-Memmova 1963: 15-16).

"Yusuf Suresi"nde (Yazır (?):194-204), Yusuf ile Züleyha hikâyesinde, Kampüre'nin Oğlu Bamsı Beyrek hikâyesi (Ergin 1994: 151) gibi anlatılarda tespit ettiğimiz görmeyen gözün görmesinde kan etkili olmuştur. Yüzyıllardır hayal gibi düşünülen konunun günümüzde göz doktorları tarafından uygulamaya konulması ve başarılı sonuçlara ulaşılması mutlaka tıp bilimini yeni arayışlara sevk edecektir. Küçük yaşlarımızda, "maraz olan" çocuklara eşek sütünün sağılıp içirildiğini söylediğimizde gülünürken, günümüzde anne sütüne en yakın sütün eşek sütü olduğu ispatlanma yolundadır.

Anlatıda, kurt sütünün getirilmesi işinin Keloğlan'a verilmesi de önemlidir. "Ummadık taş baş yarar" düşüncesi sanki Keloğlan ve onun özellikleri için söylenmiş gibidir. Anlatılarda, fiziki görünüşüyle kimsenin bir şey beklemediği Keloğlan kurt sütünü getirmekle kalmamakta pek çok yeniliğe ve buluşa, arayışa da hep öncülük etmektedir.

Kurt sütünün getirilmesi zor bir iş olmanın yanında alp tipini de çağrıştırmaktadır. Destanların diliyle söyleyecek olursak hiç kimse kurt yuvasına gidip süt getirmeye cesaret edemez ama destan kahramanı *deli* (yiğit) olursa onun yapamayacağı hiçbir şey yoktur.

B) KURDUN DİLİ NİÇİN İNCEDİR?

"Kurt koyun getirmeye razı olmuş. Bundan sonra bunlar işe başlamışlar. Kurt dilini çıkarmış da örse koymuş, ayı hazırlanmış ve onu çekiçlemeye başlamış. Kurt önce incecik bağırmış, sonra dayanamayınca ulumaya başlamış. Böyle yaparak dayanmış. Bundan sonra da onun dili ipince olmuş." (Gültekin 2013: 437).

Başkurt masallarından alınan parçadan da anlaşılacağı gibi kurdun dilinin inceliği, sesinin tizliği bir mit anlatısına bağlanmıştır. Kurdun dilini örsün üzerine koyması, ayının onu çekiçle dövmesi bize Ergenekon'dan çıkışın yıl dönümü kutlamalarını hatırlatmaktadır. Eğer ayının Kuzey Türkleri arasında kutsandığı düşünülürse ve ata, baba, ağa gibi adlarla anıldığı

hatırlanırsa konu daha iyi anlaşılacaktır. Ayrıca burada kurdun sabırlı ve dayanıklı bir hayvan olması da yine masal metninde açıklanmak istenmiştir.

C) KURDUN YOL GÖSTERMESİ

Bu motif de Başkurt Türklerinin masallarında tespit edilmiş olup Han'ın kuzusunun çalınmasından sonra delikanlı, yapılması zor olan bir işe gönderilir. Gencin arkasından yetişen kurt, ona yedi yarış atının nasıl getirileceğini anlatır. Başkurt masallarında kurdun yaptığı bu işi Azerbaycan, Türkiye ve Balkanlarda derviş yapmaktadır. Bu da Başkurt masallarının mitolojik açıdan önemini ve bir zamanlar totem olan rehberin zamanla nasıl bir dinsel kişiliğe dönüştüğünü göstermektedir. Nitekim aynı masalda kurdun delikanlıya bir kâğıt vermesi, onu ateşe atmasını tavsiye etmesi, Batı Türklerindeki derviş tipinin, Kuzey Türkleri arasında yerini kurda bırakması görüşümüzün güzel örneklerinden birisidir. Kurdun masal boyunca kaybolması ve görünmesi Uygur harfli Oğuz Kağan destanını hatırlatmaktadır. Hem destanda hem de Mustafa Gültekin tarafından günümüz Türk harflerine aktarılan masalda kurdun rehberlik yapmasını görebilmekteyiz:

"Delikanlı gider, yolun yarısına ulaşır. Yarı yolda yine kurt gelip yetişir:

"Nereye gidiyorsun?" der.

Delikanlı:

"Han, beni kuşu çalarken yakaladı, yedi yarış atını çalıp gelirsen, kuşunu veririm deyip gönderdi" der.

Kurt:

"Ey delikanlı, niçin yuvasına dokundun? Ben sana dokunma diye söyledim. Şimdi sen gidersen, hanın şehrine varırsan, orada yedi yarış atının yedi ahırı vardır, yedisini yedi kişi bekleyip duruyor." (Gültekin 2013: 514-516).

Bu delikanlıya, kurt bir kâğıt verir:

"İşte bu kâğıdı o ateşe at, ondan sonra o kuşu aramaya git. Ben sana yine rastlarım. Ağacın üstünde duran kuşu al, yuvayı alma" deyip kurt kaybolur. (Gültekin 2013: 513-514).

"O sırada padişahın oğlu düşünür ve:

"Biz burada bir gün dinlenip atlarımızı doyurup gideriz." der. Arkadaşları atlarından inip, çadırlarını kurduktan sonra hemen su aramaya giderler. Suyu getirip yemeklerini pişirip, yedikleri sırada, padişah oğlunun çadırına bir kurt gelip selam verir." (Gültekin 2013: 520).

D) AK KURT

Türk mitolojisinde ak ve kara kavramları birlikte kullanılır: *Ak şaman, kara şaman; ak bulutlar, kara bulutlar; ak iyeler, kara iyeler; ak budun, kara budun*; *ak büyücüler, kara büyücüler* aklımıza gelen örneklerden birkaçıdır. Başkurt masallarında da kurt; ak ve kara sıfatıyla birlikte kullanılmış olup ak kurdun aslında iyi bir insan olması, şekil değiştirmenin ötesinde, veli veya alp-eren tiplemesinin Başkurt masallarındaki görüntüsünden başka bir şey olmasa gerektir.

"Biraz daha gittikten sonra, ak kurdun ormanına gelirler ve büyük bir alana inerler. Bunlar balondan inip, yiyip, içip otururken, ak kurt bunların geldiklerini anlar ve o da bunların yanına gelir. Çok güzel bir delikanlı kılığına girip, bunlar ile görüşür." (Gültekin 2013: 544).

E) BİLMECEMSİ MASALLARIN ÇÖZÜMLENMESİ

Rodop masalları arasında tespit edilen metinde padişah, vezirinin düşünmesi veya yorum yeteneğini geliştirebilmesi için soru veya sorular sorar. Anadolu masallarında da örneklerine rastladığımız bu tür anlatılarda soru ve cevap öne çıkmaktadır. Konumuzu ilgilendiren husus "kırk kurt" ifadesiyle insanın kırk yaşının ifade edilmesidir. Her ne kadar metinde sözü edilen diğer semboller konumuzu ilgilendirmiyorsa da metnin az bulunacağını düşünerek aşağıya alıyoruz.

"Bir zamanlar padişahın biri vezirine:

"Ey vezir, ey! Bana on üveç, yirmi koyun, kırk kurt, altmış sığır, yetmiş sağır, yüz yidi yumurta kırk güne kadar gelmezsen cellatsın demiş.

….

Bu en kolay şey, demiş, izah etmeğe başlamış:

***On üveç**: Bu kız veya oğlan on yaşında iken on üveç hesabıdır.*

***Yirmi koyun**: Bir erkek oğlan yirmi yaşında girdiğinde yirmi koyun hesabıdır.*

***Kırk kurt**: Bir adam kırk yaşına girdiğinde kırk kurt hesabıdır. Çünkü bir şeyden korkmaz, kurt gibidir.*

***Altmış sığır**: Bir insanın altmış yaşına girdiğinde altmış sığır hesabıdır.*

***Yetmiş sağır**: Bir insanın yetmiş yaşına girdiğinde konuşulan şeyin işitmez, unutur. Onun için yetmiş sağır hesabıdır.*

***Yüz yidi yumurta:** Bir insanın yüz yaşına girdiğinde bir şey anlamaz, onun için yüz yidi yumurta hesabıdır."* (Boev-Memova 1963: 82-83).

G) ÇOCUĞUN KURT TARAFINDAN KAÇIRILMASI

Anadolu masalları arasında "Gençlikte mi Kocalıkta mı" adıyla bilinen masalın bir benzeri Rodop Türkleri arasında tespit edilmiştir. Çocuğun bırakıldığı yerden kurt tarafından kaçırılması ve beslenmesi Türk destanlarının temel motiflerinden olup masalda anılması oldukça önemlidir. Bu motifte kurdun yerini zaman zaman aslan, geyik gibi hayvanların aldığını da hatırlatmak isteriz:

Ertesi sabah hazırlanıp yola koyulmuşlar. Az gitmişler, uz gitmişler, dere tepe geçmişler, en sonra Meriç gibi büyük bir nehre varmışlar. Nehirde köprü de yokmuş suyu geçmeleri lazımmış. Babası iki çocuğu da alıp geçiremeyeceğini anlamış. Daha büyük oğlanı nehir kenarında bırakmış, öbürünü alıp suda yürümeğe başlamış. Tam nehrin orta yerine gelmiş, dönüp de öbür oğluna baksın demiş. Bir de ne görsün, bir kurt çocuğu almış götürüyor. Adamın eli ayağı kesilmiş, anlamadan elindeki oğlunu da düşürmüş. Ne yapacağını şaşırmış:

"Biri kurdun ağzında, biri nehrin sularında, biri ise acaba nereye?" demiş. (Boev-Memova 1963: 139).

Burada kurdun çocuğa zarar vermemesi Göktürklerin Bozkurt destanını hatırlatmaktadır.

Ğ) EFSANELERDE KURT

Dinî, inandırıcı, kısa ve nesir şeklinde olmasıyla, destan, masal, halk hikâyesi ve fıkradan ayrılan efsane örnekleri arasında kurtla ilgili azımsanmayacak anlatı tespit ettik. Bunlardan ilki "Çitlembik Dede" adıyla bilinmektedir.

Efsanede Çitlembik Dede Manisa'da kadı olup verdiği adil kararlarla dikkati çekmektedir Günün birinde makamına gelen bir zat, kurt (canavar)tan şikâyetçi olduğunu söyler. Şahsı dinleyen Çitlembik Dede yazdığı fermanı tarlanın ortasına asmasını ve kurdu (canavarı) iyi beslemesini tavsiye eder.

Köylü söylenenleri bir bir yerine getirdikten sonra fermanı tarlanın ortasına asar. Fermanı okuyan kurt, çiftçinin öküz parasını kazanıncaya kadar şahsa hizmet eder, sonra da kaybolur.

Köylü başından geçenleri anlatınca Çitlembik Dede vefat eder (Pehlivan 2012: 222).

İlk bakışta efsanenin gerçeklemesi zor gibi düşünülebilir. Çünkü vahşi bir hayvan olan kurtla evcil bir öküzün yan yana gelmesi mantıken mümkün değildir. Ama konu efsane olunca bu olayın gerçekleşmemesi için hiçbir sebep yoktur. Zaten tasavvuf düşüncesine göre dünyadaki her şey Cenab-ı Allah'ın bir tecellisidir. Öyle ise Allah'ın yarattıkları neden bir araya gelmesin?

Benzer bir efsane metni İsmet Alparslan tarafından Manisa ilinin Demirci ilçesinde tespit edilmiş olup anlatıda İbrahim Eren adlı şahsın dağdan inen kurtların karnını doyurduğundan söz edilmektedir (Alpaslan 2006: 64).

Bu hususta bize İbrahim Eren veya dağdan inen kurtların kerameti olarak yansıtılmaktadır. Her iki efsanedeki kurt görünümlü hayvanın aslında bir veli olduğu da hatırdan çıkarılmamalıdır. "Her geceyi Kadir bil geleni Hızır bil!" atasözünü düşünecek olursak kurt donundaki kişi Hazreti Hızır bile olabilir. Zaten efsanelerdeki don değiştirmenin esprisi de bu incelikte aranmalıdır.

Doğan Kaya tarafından Sivas'ta tespit edilen efsanede adları anılan Hızır Paşa ve Gökçe Abdal tarihî kişiliklerdir. Zaten bu husus metinde de görülmekte olup, Hızır Paşa devlet işlerine karışmaması kaydıyla Gökçe Abdal'a yurt tahsis etmiştir. Gökçe Abdal ise kurtlara kısmet dağıtmasından dolayı "Kurt Baba" (Kaya 2012: 299-300) diye anılmıştır. Bu da bize gerçek kişilikten efsaneleşmeye geçişteki değişiklikleri göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü Kurt Baba'nın ölümünden sonra türbenin yanından Fatiha okunmadan geçilmesi üzerine, Ahmet Berberoğlu adlı şahsın karşısına iki kurt çıkmakta, ateş edilmesine rağmen tüfek ateş almamaktadır. Bu olay üzerine Berberoğlu döner, Fatiha'sını okuyunca sorunsuz şekilde yoluna devam eder. Burada Kurt Baba diye anılan Gökçe Abdal'ın kurtlara

kısmet dağıtması söz konusu olamaz. Çünkü kısmeti ve rızkı dağıtan Allah'tır. Bu husus da Kurt Baba'yla ilgili olmayıp anlatıcı ile ilgili bir problem olarak değerlendirilmelidir.

Bilindiği gibi Türk kültüründe çok Tanrıcılık olmamasına karşılık koruyucu iyeler vardır. Bu da bize gösteriyor ki Gökçe Abdal kurtların iyesidir. Ölümünden sonra bu görevi kurt donuna giren başkaları üzerlerine almış olmalı yahut da Gökçe Abdal'ın ruhunun kurt donunda görülmesi olarak düşünülmelidir.

Kutlu Özen tarafından derlenen iki anlatı da Bozkurt destanıyla ilişkilidir. "Kurdun Getirdiği Çocuk" (Özen 2001: 176) adlı anlatıda tesadüf sonucu oluşmuş gibi görünüyorsa da Tanrısal bir gücün, çocuğu kurdun omzuna bindirmesi ve ıssız dağlara doğru götürmesinden söz edilmektedir. Bu husus da bize Bozkurt destanında yaralı vaziyette bulunan ve bir dişi kurt tarafından Altay dağlarındaki mağaraya götürülen çocuğun geçtiği Bozkurt destanını ve Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boyu hatırlatmaktadır.

Yine Kutlu Özen tarafından derlenen "Kurt Çamı" (Özen 2001: 301) adlı efsane, bir taraftan Göktürklerin Bozkurt destanını, diğer taraftan Dede Korkut hikâyelerinden birisi olan Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boyu hatırlatmaktadır. Bu anlatının bir başka özelliği de folklorun geçiş dönemleriyle ilişkili olmasıdır. Anadolu köylerinin pek çoğunda olduğu gibi Sivas ve çevresinde de büyüklerin yanında çocuk sevilmez, öpülmez, hatta kucağa bile alınmaz. Kutlu Özen tarafından derlenen metinde bu inanıştan dolayı anne çocuğuna yaklaşamamaktadır.

Kurttan türemeyi konu alan bir başka efsane Azerbaycan Türklerinde tespit edilmiştir. "Gurdoğlu" adlı efsanede Aldede bebeğini kaybeder. Bebeği bulan Bozgurd onu mağarasına götürür ve emzirir. Çocuğun sahibi Aldede evladını uzun aramalardan sonra bulur ve ona:

"Oğlum senin vetenin odlar yurdudur." der. Bununla beraber babanın bütün ısrarlarına karşı duran çocuk, vatanlarının zor durumda olduğunu işitince babasının sözünü dinler ve ülke savunmasına katılır. Efsanenin sonunda yıldırımlar çakması sırasında bir tarafta "Aldede", öbür tarafta ise "Bozgurd" görünür (Çalışkan 1984: 70-72).

Bu metin efsaneden ziyade Türk mitolojisinin bir değil birden fazla motiflerini içermektedir. Bunlar; Göktürklerin Bozkurt, Dede Korkut hikâyelerinden Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy ve Köroğlu destanlarıdır. Bununla beraber Aldede Çayı ve Göksu adlarının hikâyeleri ise efsane olarak değerlendirilebilir. Bize kalırsa yukarıda sözünü ettiğimiz destanlar yıllarca halk ağzında anlatıldı ya da okundu, daha sonra çeşitli sebeplerden dolayı

unutuldu veya unutturulmak istendi. İşte tam bu sırada adını bilmediğimiz Azerbaycanlı kaynak şahsımız bunu derlemeci dostumuza anlattı. Böylece de üç destanın karışımından yeni bir metin ortaya çıktı.

Son efsanemiz Özbekistan Türklerine ait olup köyün adıyla ilgidir. Efsanede Hoca Hızır ve kurdun birlikte dolaşmaları bize Manisa'dan derlenen Çitlembik Dede efsanesini hatırlatmaktadır. Kurt, Hoca Hızır ortaklığı diyebileceğimiz; birlikte dolaşma, birlikte yemek yeme, birlikte uyuma metnin mitolojik yönünü teşkil etmektedir. Çünkü insan mantığı kurt ve insanın dostluğuna inanmamaktadır. Belli ki Gürgen köyü bu ikilinin birlikteliğinden etkilenmiş ve köylerine Gürgen (kurt) adını koymuşlardır (Baydemir 2011: 203-204; 385) Bu husus da bize Sivas'ta derlenen Kurt Baba efsanesini hatırlatmaktadır.

Metnin sonunda Hoca Hızır'ın bastonunu yere vurmasıyla, bastonun alıç ağacına dönüşmesi çok bilinen bir motif değildir. Anadolu, Balkanlar, Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan gibi ülkelerde bastonun yere vurulmasıyla su çıkmaktadır. Bu tür efsanelerin kökeni ise büyük ölçüde Hz. Musa'nın bastonunu vurduğu kayadan 12 pınar çıkması ve Peygamberimizin ayağını vurduğu yerden su çıkması mucizelerine dayanmaktadır. Bastonun ağaca dönüşmesi ise büyük ölçüde kuru bir odun olan bastonun keramet gösterilerek yeşermesi olarak değerlendirilebilir.

OĞUZ KAĞAN DESTANININ MASAL VE EFSANE METİNLERİNE YANSIMASI

"Eski zamanlarda bir padişah varmış. Bu padişahın iki oğlu varmış. Bunlar biraz büyüyüp, yetişince, padişahın üçüncü çocuğu dünyaya gelmiş. Çocuk doğunca, onu beşiğe yatırmışlar. Padişah beşikte yatan çocuğun yüzüne bir tokat atmış. Yüzüne vurduğu hâlde çocuk hiç ağlamamış, gülüvermiş. Padişah, buna şaşırıp, beşikte yatan çocuğa kendi parmağını tutturmuş. Çocuk babasının parmağını yakalamış; padişah parmağı güçlükle çekip almış." (Gültekin 2013: 545-546).

Okuduğumuz bu satırlar bize masaldan ziyade destanı hatırlatmaktadır. Mustafa Gültekin tarafından aktarılan metinde padişahın üçüncü çocuğunun tokat karşılığında ağlamaması, bunun yerine gülmesi, kendi parmağı yerine babasının parmağını emmesi ve babanın parmağını beşikteki çocuktan zor kurtarması alp tipinin örnekleridir. Yeni doğan

bebeğin beşikte konuşması; Hazreti İsa'yı, Oğuz Kağan'ı, Dede Korkut'u, Manas'ı, Satuk Buğra Han'ı, Cengiz Han'ı, Kan Çora'yı, Kül Çora'yı hatırlatmaktadır.

DEDE KORKUT HİKÂYELERİNİN MASAL VE EFSANE METİNLERİNE YANSIMASI

Günlerden bir gün Eygeli sokakta çocuklar ile oynuyormuş. Bunlar misket oynuyorlarmış. Diğer çocukların bilyeleri ağaç, fakat Eygeli'nin bilyesi altınmış. Çocuklar ile oynarken, Eygeli bilyeye vurunca, bilyesi ırmaktan su alıp gelen kadının kovasına çarpmış. Bu öyle güçlü vurmuş ki, bilye kovanın dibini alıp, gitmiş. Kadın çok sinirlenmiş." (Gültekin 2013: 546-547).

Yine Gültekin'den aldığımız metinde alp tipinin yanı sıra, Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesine de atıfta bulunulmaktadır. Eygeli'nin altından bilyesinin, ırmaktan su getiren kadının kovasını delmesi ise "Üç Turunçlar", Bamsı Beyrek Hikâyesi'nin Anadolu varyantının "Bey Böyrek" masalını, "Karacaoğlan ile İsmikan Sultan" hikâyelerini hatırlatmaktadır.

KÖROĞLU DESTANININ MASAL VE EFSANE METİNLERİNE YANSIMASI

"Buna çare var, der. Sen sağa da gitme, sola da gitme, doğru yoldan git. Büyük bir eve varırsın. O evin altında iki çeşme akar, onun birisi ölü suyu, birisi diri suyudur. Biz bu diri suyu ile yıkansak, öncekinden de güzel olur, iyileşiriz, gözlerimiz açılır." der. (Gültekin 2013: 563).

"Böyle kırdan kıra, sürüden sürüye giderken, toprak ağasının sürüsünden bir taya gözü takılır oğlanın. Yıpranmış kendisi uyuz, bitlenip bitmiş, bakılacak gibi değil.

"Baba işte tayı alalım bana" der oğlan.

Padişah şaşırıp:

"Bunun nesi var? Bitlenip, gitmiş. Yok, bunu alamayız. Bu dönüp de gelemez, ölür" der.

"Bunu alalım babacım. Başkası bana yaramaz. Ben onu canlı yağları sürüp, terbiyelerim" der. (Gültekin 2014: 673).

Yukarıdaki iki küçük metinde de Köroğlu destanının izlerini görmekteyiz. Anlatılarda Köroğlu'nun Zuhuru Kolu'nun izleri çok açık bir şekilde görülmektedir. Hiç şüphesiz ilk metinde *ab-ı hayattan* söz edilmekte olup evin altında akan iki çeşmeden diri suyu ile yıkanması sonucu görmeyen göz görmeye başlayacaktır. Bu husus Köroğlu destanının ilk kolundaki üç köpüğün içilmesiyle oluşan ölümsüzlük, kahramanlık ve şairlik iksirini hatırlatmaktadır.

İkinci metin ise Köroğlu'nun denizden çıkan aygır ve kısrağın çiftleşmesi sonucunda oluşan kır ve doru taya çağrışım yapmaktadır.

SONUÇ

Bütün bunlardan sonra Özbekistan'dan Balkanlara Türk destanlarının izlerini masal ve efsane türü anlatmalarda görmekteyiz. Yüzyıllardır birbirleriyle görüştürülmeyen, birbirlerinin anlattıklarını dinleyemeyen, yazdıklarını okuyamayan Türk soylu halklar destanlarına sahip çıkmışlar, bir başka deyişle mitolojilerini asla unutmamışlardır.

Bu bildiride Ali Rıza Yalgın, Abdulkadir İnan, Saim Sakaoğlu üçlüsünün değişik zamanlarda konuyla ilgili olarak yazdıkları makale ve bildiri metinlerinde olmayan hususları bir araya getirmeye çalıştık. Böylece "İlmi yeni nesiller tamamlar" diyen Fuad Köprülü'nün tavsiyelerini yerine getirmeye gayret ettik. Unutulmasın ki konu ile ilgili araştırmalar bizimle de tamamlanmayacaktır. Bu halkalara değişik dönemlerde yenileri eklenmeye devam edecektir.

Bilhassa efsane metinlerinde karşımıza çıkan kurt görünümlü kahraman aslında veli tipinin temsilcisinden başkası değildir. Bu konu da bize başta Oğuz Kağan destanındaki yol gösterici kurtla, efsane metinleri arasındaki yakınlığı işaret etmektedir.

Bir başka husus, mitoloji çalışmaları yapan meslektaşlarımızın konuyu, efsane, masal, halk hikâyesi gibi anlatılarda ve halk inanışlarında aramaları gerektiğidir. Aksi takdirde yaptığımız iş tekrardan öteye geçemeyecektir.

Burada şu hususu da belirtmek isteriz. Aslında bizim yaptığımız iğne ile kuyu kazmaktır. Bu işlerin geniş kitlelere ulaştırılabilmesi, bilhassa Türk dünyasıyla paylaşılabilmesi için "Sosyal Bilimler Arşivi Merkezi"ne ihtiyaç vardır. Bunun olabilmesi de üç beş fedakârın yapabileceği bir iş değildir. Elbette bu konuda da iğneyi kendimize çuvaldızı başkasına batırmamız gerektiğini düşünüyor ve diyorum ki:

Acaba böyle bir arşivin oluşması için biz ne yaptık?

KAYNAKLÇA

ALPASLAN, İsmet (2006), *Demirci Efsaneleri*, İzmir: Özlem Matbaacılık.

ARVAS, Abdüsselam (2015), "Türk Mitolojisinde Kurt", *Türk Mitolojisine Giriş*, Ankara: Gazi Kitapevi.

BAYDEMİR, Hüseyin (2011), *Özbek Efsaneleri*, Erzurum: Fenomen Yay.

BOEV, Emil – MEMOVA Hayriye (1963), *Rodop Türk Halk Masalları*, Sofya:

ÇALIŞKAN, Mustafa (1984), *Yanardağ Efsaneleri*, Erzurum (Atatürk Üniversitesi Fen-Ed. Fak. Yayımlanmamış Lisans Tezi).

DELİORMAN, Altan (1967), "Bugünkü Mânâsı ile Bozkurt", *Türk Kültürü*, 5 (55), Mayıs:

ERGİN, Muharrem (1994), *Dede Korkut Kitabı I*, Ankara: TDK Yayınları.

[ERGİNOL], Hasan Fehmi (1929), "Anadolu'da Bozkurt Efsanesi", *Halk Bilgisi Haberleri*, 1 (1), Teşrinisani.

GÖZLER, H. Fethi (1955), "Türklerde Bozkurt'un Önemi", *Türk Yurdu* 5. seri (246), Temmuz.

GÜLTEKİN, Mustafa (2013), *Kazan-Tatar Masalları (İnceleme-Metinler),* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.

İNAN, Abdulkadir, "Türk Rivayetlerinde Bozkurt", *Makaleler ve İncelemeler*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.

KAYA, Doğan (2012), *Sivas'ta Yatırlar ve Ziyaret Yerleri*, Sivas:

ÖZEN, Kutlu (2001), *Sivas Efsaneleri*, Sivas:

PEHLİVAN, Gürol (2012), *Manisa Şehrinde Evliya Kültü,* İzmir:

SAKAOĞLU, Saim (1985), "Anadolu Folklorunda Göktürk Efsanelerinin İzleri", *Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi-İstanbul, 23-28 Eylül 1985 Tebligler II. Türk Edebiyatı Cilt I*, İstanbul:

[YALGIN], Ali Rıza "Anadolu'da Bozkurt I", *Halk Bilgisi Haberleri*, 1 (12), 1 Teşrinevvel; II, 2 (14), 1 Kânunevvel; 2 (18), 1 Nisan.

YAZIR, M Hamdi (?), *Kur'an-ı Kerim Meali*: İstanbul: Sentez Yay.



OSMANLIDA KADININ MUSİKİ EĞİTİMİ VE TARİHİ GELİŞİMİ

Aylin MENTİŞ KÖKSOY[1]

Özet

Osmanlı'da kadının mahrem tarihi gibi musiki eğitimi tarihi de henüz çok sınırlı sayıda bilinen tarafıyla tarih sayfaları içerisindeki yerini korumikaktadır. Eldeki kısıtlı verilere bakarak diyebiliriz ki Osmanlı kadını pek çok konuda olduğu gibi, musiki eğitimi konusunda da kendi içinde icracıları, bestekârları ve saz sanatçıları önemli bir mevkide bulunmaktadır.

Bu çalışmada, Osmanlı musiki geleneğinde yer alan kadın icracı ile bestekârların konumu ana hatlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışmada literatürün kaynaklarından özet bir derleme yapılmıştır.

Araştırma da kısa bir giriş bölümünün ardından ikinci bölümde Osmanlıda kadın ve musiki eğitimi ele alınmıştır. Seyyahların ve bazı yazarların gözüyle kadın icracıların konumuna kısaca bakılmıştır. Üçüncü bölümde sarayda kadınlarca icra edilen müzik konusu işlenmiştir. Dördüncü bölümde, kadınların icra mekanları tasviri belgeler ışığında kısaca incelenmiştir. Beşinci bölümde, Osmanlı musiki tarihinin ünlü kadın bestekarları hakkında biyografik bilgi verilmiştir. Altıncı bölümde, kadın bestekarların yetiştikleri sosyo-kültürel ortamlar ve bu ortamlarda meydana gelen değişimler konusu ele alınmıştır. Sonuç bölümünde ise, çalışmanın geneline ilişkin kısa bir yorum niteliğindedir.

Anahtar kelimeler: Osmanlı'da Kadın, Kadının Musiki Eğitimi, Kadın İcracılar ve Bestekârlar.

Musıc Educatıon Of Women And Its Hıstorıcal Development In The Ottoman Empıre

ABSTRACT

Just like the private history of women in the Ottoman Empire, the history of music education during the Ottomans maintain its place in the pages of history with its very limited known aspects. By examining the limited data available, it can be said that like in many other areas, the Ottoman women had an important place in music education with women performers, composers and instrument players.In this study, the place of women performers

[1]Yrd. Doç. Dr. Aylin MENTİŞ KÖKSOY, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmenliği, NİĞDE. e-posta:aylinmentiskoksoy@gmail.com

and composers in the Ottoman musical tradition was outlined. Also, a summary review was written using related literature.In the study, after a brief introduction section, women and music education in the Ottoman Empire were discussed in the second section. The place of women performers were examined through the eyes of travelers and some writers. Music performed by women in the palace was included in the third section. In the fourth section, venues of women performers were examined in the light of descriptive documents. Biographical information about the famous women composers of Ottoman music history was given in the fifth section. Later, socio-cultural environments in which Ottoman women composers grew up and the changes occurred in these environments were included in the sixth section. The final section is a brief comment section about the study.

Keywords: Women in the Ottoman Empire, Women's Music Education, Women Performers and Composers

GİRİŞ

Bu çalışma, Türk musiki geleneğinde ve bu geleneğin önemli bölümünü oluşturan Osmanlı saray çevresinde kadının yerini ve musiki kimliğini, bazı yazılı ve görsel belgelere dayanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Osmanlı toplumunda ve özellikle saray çevresinde, musikide kadın icracılığı ve kadın-musiki ilişkisi ele alınarak Osmanlı kadınının musiki kimliğinde görülen değişim de anlaşılmaya çalışılacaktır.

Kadınlar, Türk toplumlarında musiki başta olmak üzere birçok sanat dalında da faaliyet yürütmüş, yüksek bir zevkin ürünü sayılabilecek nitelikte eserler bırakmıştır. Ancak, haremin gizliliği ve kadınların ön plana çıkmaması gibi bazı sosyal koşullar nedeniyle, bu eserlerin çoğu günümüze gelememiştir.

Seçkin musiki çevrelerinde yetişmiş, sadece şarkı söylemekle kalmayıp enstrüman icra etmiş, hatta bestekârlık gibi uzmanlık gerektiren musiki faaliyetleri yürütmüş kadınlara, oldukça erken zamanlardan beri ancak şehir hayatında ve saray gibi yüksek çevrelerde rastlanmaktadır (Aksoy 2008: 64-65). Bu derece bir profesyonelliği kırsal çevrelerde görmek pek mümkün değildir. Osmanlı toplumunda kadınların musiki icra ettiğini gösterir. Belgeler özellikle resim ve minyatürler çoğunlukla 16. yüzyıla dayanmaktadır. Şehir hayatına ilişkin bilgiler veren yabancı kaynaklar da musikinin şehir eğlencesinde önemli bir yeri olduğunu ve kadınların da icracı olarak bulunduğunu göstermektedir (Çevik ve Kaltakcı, 2011).

Çalışmada öncelikle olarak Osmanlı kadınının musiki ile ilişkisi ele alınacak ve sonrasında Osmanlı sarayında müzik icra eden kadınlar konusuna değinilecektir. İlerleyen bölümlerde ise; kadınların müzik icra mekânları, kadın bestekârlar ve bestecilerin geldikleri sosyo-kültürel ortamlar hakkında özet bilgiler sunulacaktır. Sonuç bölümü ise, çalışmanın geneline ilişkin kısa bir yorum niteliğindedir.

OSMANLIDA KADIN VE MUSİKİ

Dünya müzikleri literatüründe Etnomüzikolojinin gelişmesine paralel olarak önem kazanmaya başlayan "müzikte cinsiyet" ve özellikle onun bir alt başlığı olan "müzik ve kadın" konusu yeni bir araştırma alanı olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Osmanlı dönemi musiki hayatı içerisinde "kadın ve kadın bestekârlar" hem Türk hem de yabancı araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Osmanlı hükümdarlığı sadece Türk topraklarında egemen olmamış, bulunduğu her toprağın toplum ve kültürel yapısını etkilemiş ve oralardan aldığı yeni kazanımları da kendi kültürel değerlerine katmayı başarabilmiştir (Beşiroğlu, tarihtarih.com).

Türk musiki tarihi Osmanlı musikisini de içerisinde barındırmaktadır. Türk tarihinin en büyük ve en uzun ömürlü devletlerinden biri olan Osmanlı İmparatorluğu sadece askeri ve dini alanda değil aynı zamanda sanatsal alanlarda da Türk musikisine ve aynı zamanda dünya kültür ve sanat mirasına önemli değerler katmıştır.

Osmanlı dönemi icracıları ve icra mekânları incelendiğinde "cinsiyet" faktörünün önemli bir rol oynadığı ve hatta cinsiyete göre çalgıların değişebileceği literatürden gözlenmektedir. İcra yapılan mekânlar incelendiğinde, erkeklerin dış mekânda yaptıkları icraya karşı, kadınların iç mekânlarda (musiki meclisleri, harem) ve genellikle kendi aralarında musikilerini icra ettikleri görülmektedir. Musiki ile birlikte gerçekleştirilen danslarda 'cinsiyet' olgusu ön plandadır. Şöyle ki, padişah huzurunda yapılan icralarda erkek

icracıların egemenliği ve kadın kılığına girmiş *köçeki* isimli erkek dansçılar karşımıza çıkmaktadır. Kadın dansçılar olarak bilinen *çengiler* ise mesleklerini genellikle kadınlar arasında ve iç mekânlarda sürdürmüşlerdir. 19. yüzyıldan itibaren cinsiyet etkisi en azından mekânsal bağlamda kısmen değişmiş, erkek egemenliği altında kadınlar iç-dış mekânlarda ve yeni kazanılmış müzikal kimlikleriyle ve bu yeni kimliklerine bestekârlığı da ekleyerek icralarda bulunmuşlardır.

Osmanlı döneminde kadın icracılara ve kadın bestekârlara ciddi önem verilmiş, müzikle ilgilenen kadınlara saygı duyulmuş ve onlara farklı mevki ve makamlar verilerek değerleri kendilerine hissettirilmiştir. Diğer taraftan Osmanlı kadınının müzikal tarihi "mahrem" bir tarihtir ve genellikle gizlenmiştir. Bu hususta yazılmış veya gözlenmiş sınırlı sayıda belge bulunmaktadır. Kadınların bu derece aktif bir musiki hayatı içinde olduklarını gösteren kısıtlı belgelerden hareketle kadın bestekârların günümüze ulaşan eserlerinin sayısı oldukça kısıtlıdır ve eser sayısının bilinenlerin bir hayli üstünde olabileceği düşünülebilir. Kadın bestekârların sayısı tam olarak bilinmemektedir. Bu bağlamda üretilen pek çok eser Osmanlı kadınının mahrem tarihi içerisinde kaybolmuş veya gizlenmiştir.

Türk musikisinin Osmanlı dönemine ışık tutan temel kaynakları genel olarak tasviri belgeler ve kısıtlı sayıda yazılı kaynaklardır. Osmanlının ilk döneminden 19. yüzyıla kadar görsel malzeme sağlayan kaynaklar genellikle minyatürler, litografiler, gravürler ve 17. yüzyıl çarşı ressamlarının tasvirleridir. Tasviri belgeler incelendiğinde, şehir hayatında, özellikle de saray çevrelerinde ve haremde, kadınların yüksek musiki eğitimi ile hanende, sazende ve bestekâr olarak önemli bir yer tuttukları gözlenmektedir. Yerel-taşra muhitinde ise musiki eğitimi almamış kadınların icra ettikleri geleneksel folklorik müzikler ve eğlence amaçlı dansları görmekteyiz. Kırsal bölgelerde ya da yerel nitelikli Anadolu halk musikisi içinde de kadın elbette kadın meclislerinde *def, kaşık, fincan* gibi vurmalı sazlar eşliğinde şarkı, türkü söylemişlerdir. Tasviri belgeler haricinde kadın icra ve bestecilerine ilişkin pek çok yazılı belge Osmanlı sarayına gelen yabancı elçi ve gezginlerin beyanları ve yazılı notlarıdır.

Osmanlı kadını müzikal faaliyetlerine ilişkin tarihsel bazı bilgi ve belgelerden alınmış alıntılar aşağıda verilmektedir (Büyükeker, 2009; Beşiroğlu, tarihtarih.com):

1.) Fransız Kralı I. François tarafından elçi yardımcısı olarak 1537 yılında İstanbul'a gelen Guillaume Postel'in 1560'da yayımladığı "Republique des Turcs" adlı eserinde kadın icracılardan şu şekilde bahsedilmektedir:

"Öteki eğlence çalgısı, tatlı sesi dolayısıyla pek yaygın olan harptır. (Çeng) Çalgı, altında tellerin bağlandığı, daha güzel ses vermesi için üstüne denton takılmayan yatay çubuğu ile büyükçe bir balıksırtını andırmaktadır. Çeng Singuin (Çingene) denilen kızlarca, gündelik ücret karşılığı çalınır, tıpkı saz şairleri için olduğu gibi. Kızlardan biri Çeng çalarken, öbürü yalnız bir yüzüne deri gerilmiş olan ve kenarından pirinçten ziller bulunan küçük bir def çalar. İki, üç kız kelimelerle anlatılamayacak güzellikteki kıvraklık hünerlerini gösterir, bu arada hepsi çeng eşliğinde şarkı söyler. Sonra havayı değiştirmek için yavaşça en büyük ve en güzel olanları ayağa kalkar, örtüsüyle sırmalı başlığını atarak, erkeklerin şapka gibi giydiği sarığını başına geçirerek aşk duygusunu hiçbir şey söylemeden sözsüz bir oyunla güçlü bir şekilde canlandırır. Arkadaşı iki bacağı arasında dik tuttuğu çengi çalarken, bir yandan da dizlerini yere vurarak ve benzeri hareketlerle ritim tutar."

2.) 16. yy. seyyahlarından Cane'nin kaleme aldığı seyahatnamesinde Türk kadınlarından ve yaşayışlarından bahsedilirken şöyle denilmektedir:
"Türk kadını siyah gözlüdür. Kaşlarını boya ile birleştirir. Saçları siyahtır, değilse bile siyaha boyar. İnce, zevkli ve becerikli Türk kadınları, şarkı söyler, çalgı çalarlar. Şarkı söylerken öyle içten görünürler ki onları dinleyenler aşktan sarhoş olabilir."

3.) 1586 yılında tarihçi Johannes Lewenklau'nun Osmanlı toplumunda yaşayan kişileri mesleklerine göre resimlediği kitapta kadın müzisyenler ve çalgıları hakkında aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir:
"Kadınlar çeng, santur, kanun, ney, daire ve tanbur gibi çalgıları çalmaktadırlar."

4.) 16. yy'da yaşamış ünlü tarihçi Gelibolulu Mustafa Âli Mevâ'idü'n Nefais fi Kavâ'idi'l Mecalis (Görgü ve Toplum Kuralları Üzerinde Ziyafet Sofraları) adlı Osmanlı gelenek ve göreneklerinden de bahsettiği eserinde çalgıları tanımlarken kimi çalgıları erkek çalgısı kimi çalgıları da dişi çalgılar olarak tanımlamıştır:
"Dişi çalgılar arasında Çeng, Kemençe ve Def yer almaktadır."

5.) 1639'da Fransız elçisi Jean de la Haye ile birlikte İstanbul'a gelip on yedi ay Türkiye'de kalan Fransız tüccar Du Loir Türklerin yemek yerken mûsikî dinlediklerini kaydetmiş ve davetli olduğu bir yemeğin ardından, kadınların önce erkeklerce, sonrada sadece kadınlarca icra edilen mûsikîyi perde arkasından dinlediklerini anlatmıştır:

"Çengi denilen kadınlar Çeng çalarken, öteki kadınlar teknesi yuvarlak, sapı uzun bir çalgı olan "Rebab" ile bir vurmalı saz olan daireyi çalıp şarkı söylerler. Ortada da çalpara çalan rakkaseler dans ederler."

6.) 18. yy.'da Osmanlı da bulunmuş D'ohssan ise şöyle söylemektedir:
"Kadınların mesire yerlerindeki eğlencelere katıldıkları kaynaklarda en çok bahsedilen konulardır. Bu mesire yerleri Kağıthane ve Küçüksu'dur. Çengiler çeng, daire, zil gibi çalgılar eşliğinde şarkı söyleyip dans edebilirler."

7.) 18. yy. da İstanbul'da kısa bir süre kalmış olan Castellan da:
"Haremde kadınlar zamanlarının bir bölümünü raks ve mûsikî dersleri alarak geçirirler. Bu dersler ya piyano forte ya da gitar eşliğinde verilir."

8.) 18. yy. da İstanbul'da bulunan Venedikli seyyah Toderini de:
"Hanımlar kanun çalmaktaydı."

9.) 15.yy'da Fatih Sultan Mehmet zamanında yaşayan Tursun Bey, Fatih'in çocuklarının sünnet düğününden bahsederken cariye muganniyelerden ve çaldıkları sazlardan da şöyle bahsetmiştir:
"Ud u şeştâr ve tanbur u barbut u nây, kanun-ı padişahî üzre taraf taraf efgane başladı ve bölük bölük muganniye cariyeler çenge çeng urdılar."

SARAYDA MUSİKİ İCRA EDEN KADINLAR

Osmanlı sarayında kadınlar, harem denilen kendilerine ayrılmış bölümde yaşamaktaydılar. Haremde yaşayan kadınların günlük yaşamlarının en önemli parçası olan eğlence meclisleri özellikle serbest bir şekilde bahçelerde, mesire yerlerinde yapıldığında Halvet olarak adlandırılırdı. Bu halvetlerde, düğünlerde, nişanlarda, mûsikî ve raksın yeri çok önemliydi. Saray veya hane içindeki kadınların özel dersler ile bu çalgıları çalmayı, şarkı söylemeyi veya dans etmeyi öğrendikleri ve öğrendiklerini eğlence meclislerinde yine saray veya hane içinde uygulamaya geçirdikleri tasviri belgelerden anlaşılmaktadır. Bunların haricinde saraya ya da bir haneye mensup olmayan gezgin çalgıcılara ve dans eden çengilere rastlanmaktadır.

Osmanlı mûsikîsi geleneği kadınların da katılması ile kurulup geliştiğinden özellikle Osmanlı sarayı hareminde kabiliyetli cariyelerin müzik eğitimi görmesi ve bu eğitimden sonra

da hanende veya sazende olarak fasıllara katılıp icrada bulunmaları sarayın en önemli, güzel ve etkili eğlence unsurlarındandır. Mûsikî dersleri için hocalar belirli günlerde saraya gelerek ders verdikleri cariyelere çalgı dersleri yanında sözlü formdaki eserleri usul vurarak meşk sistemine göre öğretirlerdi. Örneğin Kantemiroğlu'nun tanbur hocası Rum Angeli saraydaki cariyelere tanbur dersi veriyor ve 1678 yılında bu hizmeti karşılığında hazineden 7080 akçe maaş alıyordu. 1679 yılında sarayda başhanende olarak görev yapan besteci Recep Çelebi'nin evine dört cariye mûsikî derslerine gidiyordu.1679 yılında Neyzen Mehmed Çelebi kendi evine gelen bir cariyeye ney, Osman Çelebi ise çöğür dersleri veriyordu. Yine aynı yıl miskal çalan İbrahim Çelebi Neveser adlı bir cariyeye mıskâl dersi veriyordu. 1682'de Buhurizade Mustafa Çelebi cariyelere sözlü eser meşkinde bulunuyordu. Bu yetişen talebeler sadece gündelik hayatın bir parçası olarak mûsikîyi devam ettirmekle kalmamış, sazende ve bestekâr olarak haremde çalışmalarını devam ettirip hocalık düzeyine de çıkmışlardır. Sazendeler genellikle Kalfalık payesine yükselirler, sarayın öbür hizmetlerinde de çalışırlardı. Bunlara Sazende Kalfalar ve bunların başlarına da Baş sazende veya Sazende başı denilirdi.

Osmanlıda musikinin ve özelde musiki icracısı kadınların en önemli merkezi saray olmuştur. Bunda, Türkler'de sarayın sadece bir askeri ve mülkî mekân değil, aynı zamanda fikir ve sanat hayatını da yöneten bir merkez olması geleneğinin etkisi çok önemlidir. Musiki tıpkı minyatür gibi bir 'saray sanatı' olarak değerlendirilebilir. Musiki, halk arasında olduğu gibi Osmanlı Padişahları ve üst düzey yöneticileri arasında da rağbet görmüş, sarayda her zaman eğlence meclislerine yer verilmiştir. Hatta musikinin hem Müslümanlar hem gayrimüslimler için minyatür, hüsnühat, edebiyat vs.ye nispeten daha ortak bir sanat dalı olduğundan ve Osmanlı tebaasını bütünleştirdiğinden söz edilebilir. Osmanlı Sultanlarından bazıları (II. Bayezid, IV. Murad, III. Ahmed, III. Selim, II. Mahmud, Abdülaziz gibi) yüksek zevkte eserler verecek derecede profesyonel müzisyen olmuşlarsa da hemen hemen tamamı musiki ile ilgilenmiştir. Enderun'da musiki eğitimi, 17. yy'da *seferli odası* tahsis edilene kadar çeşitli odalarda sürdürülmüştür. Burada musiki eğitimi dışarıdan yevmiyeli hocalar ya da Enderunlu müzisyenler arasından seçilenler tarafından verilmektedir. Buna paralel olarak, Harem'deki cariyelerin de hem saray içinde hem saray dışındaki eğitmenlerin evlerinde musiki eğitimi aldıkları bilinmektedir. Eğitim programı dâhilinde hocalar tarafından, haftanın belirli günlerinde sarayda cariyelere mahsus kısımda *tanbur, santur, çeng, kemençe* gibi telli sazlar ve 18. yüzyıldan sonra *keman, kanun* gibi sazlar öğretilmiştir. *Ney, keman, çöğür* ve naat, şarkı, beste gibi eğitimi uzun ya da zor konularda sazende ya da hanendelerin evlerinde eğitim verilmiştir.

Saray çevresinde musiki hayatı çoğunlukla padişahın zevk ve tercihleri ile bağlantılı olmuştur. Sultan I. Mahmud'un ölümünden (öl. 1754) sonra Sultan III. Osman döneminde saraydaki musiki hayatı neredeyse tamamen sona ermiş, sarayda yetişmiş müzisyenler tamamen saray dışına dağılmışlardır. Gerek Sultan III. Osman, gerekse ondan sonra gelen Sultan III. Mustafa (tahta çıkış: 1757) zamanında cariyelerden musiki konusunda bir isim duyulmamıştır. Saray'da musiki hayatı, kısmen Sultan III. Mustafa ve Sultan I. Abdülhamid (tahta çıkış: 1773) zamanında tekrar canlanmaya başlamıştır. Saray'da musiki hayatı, Sultan III. Selim (tahta çıkış: 1789) döneminde oldukça önemli gelişmeler göstermiştir. III. Selim'in padişah oluncaya kadar onbeş yıl süren kafes hayatında en önemli meşgalesinin musiki olduğu ve musikide oldukça önemli bir üstad olduğu bilinmektedir. III. Selim'den sonra Sultan IV. Mustafa (tahta çıkış: 1807) döneminde musiki meclisleri yeniden terk edilmiş, ancak Sultan II. Mahmud (1785-1839) ile birlikte yeniden musiki için parlak bir devir başlayabilmiştir. Kendisi de besteci olan Sultan II. Mahmud, Sultan III. Selim kadar musiki düşkünü olup, dönemin önemli müzisyenlerini koruyup teşvik etmiş ve sarayda ağırlamıştır. Sultan II. Mahmud'un Avrupa musikisine de meraklı olduğu ve zaman zaman Avrupa ülkelerinden müzisyenleri dinlemekten zevk aldığı da bilinmektedir. Sultan II. Mahmud'un oğlu Sultan Abdülmecid (1823-1861; saltanatı: 1839-1861) ise, çocukluğundan itibaren Batı musikisi ve piyano eğitimi almış ve döneminde Batı musikisi büyük gelişme göstermiştir.

19. yüzyılda Osmanlı modernleşmesinin yansımaları saray çevresi musiki hayatında da kendini göstermiş, kadınların musikiye katılımları artmakla birlikte batı tarzı musiki icra biçimleri içinde kendine yer edinmeye başlamıştır. Sultan Abdülmecid'in hekimlerinden İsmail Paşa'nın kızı olarak sarayda bulunmuş olan Leyla (Saz) Hanım'ın anılarından,19. yüzyılın ikinci yarısında haremde tüm üyelerinin kadınlardan oluştuğu altmış kişilik bando ve orkestra bulunduğu anlaşılmaktadır. Yine II. Mahmud'un kızı Adile Sultan'ın sarayında *keman, viyolonsel, miskal, kanun, kobza, klarnet, obua* gibi sazlardan müteşekkil bir kadın orkestrası bulunduğu bilinmektedir. Sultan Abdülmecid döneminde sarayda hanımlardan oluşan bir orkestra ve koro bulunduğu, üyelerinin rollerine göre hanım ya da bey kılığına girerek opera ve bale temsilleri verdiği bilinmektedir.

KADIN ÇALGI İCRACILARI VE İCRA MEKÂNLARI

Kadınların icra mekânları incelendiğinde ise saray haremi, şehir konağı haremi, köy konağı haremi ve kına eğlenceleri gibi mekânlar karşımıza çıkmaktadır. Saray ve konak haremlerinde kadınların çalgı çalıyor olması tercih sebebi iken, köy konağı ve taşra haremlerinde çalgı ve sesten ziyade dans yeteneğinin ön planda olduğu anlaşılabilir. Saray harеminde müzik dersleri günlük yaşam alışkanlıklarındandır (Çolakoğlu, 2010):

1- Uzunçarşılı'nın verdiği bir saray vesikasında saray cariyeleri arasında *ney, tanbur, kanun, santur, çeng, çöğür, musikar, keman, kemançe, daire* ve *nefir* çalgılarının birlikte öğretildiği yazmaktadır (Uzunçarşılı, 1977, s. 90–91)

2-

2- 1671 yılında, sazende ve cariyelerin kızlar ağası ve sarayın gözdesi tarafından IV. Mehmed'e sunuluşunu gösteren minyatürde *çöğür* ve *kemançe* çalgıları görülmektedir (Tuğlacı, 1985, s. 111) (Resim 1).

.



Resim 1

3- Aşağıdaki minyatürde IV. Mehmed'in saltanat döneminde yaşanan bir bayram gününde (1671), sazendeler, cariyeler, rakkaseler ve soytarı Valide Turhan Sultan'ın önünde sanatlarını icra ederken tasvir edilmiştir. Bu minyatürde *kemançe, çeng, miskal* ve *bendir* çalgıları görülmektedir (Tuğlacı, 198, s. 111; Gürtuna, 1999, s.56) (Resim 2).



Resim 2

4- 1710–1720 yıllarına ait olan, Paris Biblioteque Nationale, N. Od.6 BN-Vabinet des Estampes'taki bir el yazmasında bulunan ve haremdeki bayan sazende takımını resmeden minyatürde *kemançe*, *çöğür* ve *bendir* çalgıları tasvir edilmiştir (Tuğlacı, 1985, s.110; Gürtuna, 1999, s.55). (Resim 3).



Resim 3

5- 18. yüzyıla ait olan ve saray hareminde *kemançe* ve *sînekeman* çalan cariyeleri tasvir eden iki minyatür aşağıda görülmektedir (Tuğlacı, 1985, s. 102) (Resim 4).



Resim 4

6- Avrupalı gezgin Charlestan Nieburh tarafından 1797'de verilen gravürde ise harem kethüdası, sazende ve rakkase görüntülenmektedir (Tuğlacı, 1985, s. 119; Gürtuna, 1999, s.114). (Resim 5).



Resim 5

7- Türk müzeciliğinin kurucusu olarak kabul edilen arkeolog, müzeci ve ressam Osman Hamdi Bey (1842–1910), bugün nerede olduğu bilinmeyen *İki Müzisyen Kız* (1880) adlı tablosunda zamanlarının önemli bir bölümünde haremde kendi kendilerine yetmek zorunda olan iki genç kızı resmetmiştir. Resimde görüldüğü gibi kızlardan biri *kemençe*, diğeri ise *tanbur* çalmaktadır (Cezar, 1995, s. 371) (Resim 6).



Resim 6

Osmanlı döneminde kadınların icra mekânlarıyla ilgili olarak Bülent Aksoy'un tespiti önem arz etmektedir: "Osmanlı saray hareminde musiki, halkın içinde ve geleneklerinde önemsendiği kadar değer görmüştür. Osmanlı musikisi geleneği kadınların da katılması ile

kurulup geliştiğinden, özellikle Osmanlı saray hareminde kabiliyetli cariyelerin müzik eğitimi görmesi ve bu eğ_itimden sonra da hanende veya sazende olarak fasıllara katılıp icrada bulunmaları sarayın en önemli, güzel ve etkili eğlence unsurlarındandır. Haremde Osmanlı musikisine hizmetleri geçmiş çok ünlü bestekâr, hanende ve sazendeler hocalık yapmışlar ve öğrencilerini çok nitelikli bir şekilde yetiştirmişlerdir." (Aksoy, 1999, s.788). Bu tespite dayanarak, mekân tasarımının kadınların icra yapabileceği yerleri belirlediği ve bu belirlemenin esasen toplumdan geldiği yönünde bir sonuca varmak yanlış olmayacaktır. Konuyu dans bağlamında ele alacak olursak, çalgı eşliğinde oynamayı meslek edinmiş *çengilerin* kadınlar arasında, bu işi kadın kılığına girerek yapan erkekler *köçek* ve *tavşan*ların ise padişah huzurunda yapılan eğlencelerde dans etmesi yukarıdaki tespitlerle paraleldir (Resim 7-8).



Resim 7



Resim 8

Osmanlı dönemi mekânsal etkileşimin cinsiyetler üzerindeki etkisini açıklarken, Harem ve Konak dışı kadın egemenliğinden de bahsetmek gerekmektedir. III. Selim ve II. Mahmud ile birlikte gelişen batılılaşma hareketleriyle *piyano* gibi çalgılar, opera gibi formların Osmanlı'ya girmiştir. Bu hareketler harem ve konak dışında da kadını egemen hale getirmiş, örneğin cariyelerden müteakip bir *fanfar* orkestrası kurulmuş ve bu orkestrayı Osmanlı'nın ilk kadın orkestra şefi olan *Tambur Majör* denilen bir kadın yönetmiştir.

Osmanlı'da müzik ve dans yaşamının canlandığı dönemlerden batılılaşma dönemine kadar mekânsal tüm özelliklerin icracının cinsiyetine etki ettiği görülmektedir. 19. yüzyılda icracı cinsiyeti etkisinin iç-dış mekân bağlamında değişmese de, kısmen farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Çünkü bu dönemde ortaya çıkan yeni formlarda kadın kimliği egemen olmuş, erkek egemen bir toplumda kadının da müzikal kimliğiyle var olması sağlanmıştır.

OSMANLI SARAYI VE ÇEVRESİNDEKİ KADIN BESTEKÂRLAR

Saray ve çevresinin Türk musiki hayatında ne derece önemli bir yer edindiği çalışmanın önceki bölümlerinde anılmıştı. Bestekârların birçoğu ile ilgili olarak hayatlarına veya eserlerine ilişkin tüm bilgiler bilinmemektedir. Bu bölümde özellikle saray çevresinde beste, güfte, saz yönüyle musikimizi önemli derecede icra etmiş kadın bestekârlara yer verilecektir. Bilgiler genel olarak Öztuna (1990) ve Taşan (2000)'dan alınmıştır:

Adile Sultan (1826-1899)

18 Mayıs 1826'da doğdu. Annesi Zer-Nigar II. Kadın Efendi, babası Sultan II. Mahmud'tur. 19 yaşında Damat Mehmet Ali Paşa ile evlenen Adile Sultan, iyi bir tahsil görmüş, Arapça, Farsça, edebiyat, tasavvuf, musiki ve hat dersleri almıştır. 10. kuşaktan dedesi olan Kanuni Sultan Süleyman'ın şiirlerini Divan-ı Muhibbi adı altında bir kitapta toplayarak yayınlamıştır; fakat Divan-ı Adile'sini yayınlayamamıştır. Babası gibi bestekâr olan Adile Sultan'ın hicaz makamında bir ilahisi günümüze gelebilmiştir. 12 Şubat 1899'da vefat etmiştir. Mezarı Eyüp Bostan İskelesinde eşinin türbesi yanındadır.

Ayşe Sultan – Ayşe Hamide Osmanoğlu (1887-1960)

Yıldız Sarayı'nda doğdu. Babası Sultan II. Abdülhamid, annesi Ayşe Müşfika IV. Kadın Efendi'dir. Ayşe Sultan, Miralay Lombardi, Edgar Manas, Silvelli, Devlet Efendi ve Hege başta olmak üzere Saray'da birçok hocadan musiki dersleri almıştır. 1909'da babası ile birlikte sürgüne giden Osmanoğlu, 9 ay sonra evlenmek üzere İstanbul'a döndü. İki evlilik yapan Sultan'ın dört çocuğu dünyaya geldi. 1924'ten 1952'ye kadar Paris'te sürgün olan Ayşe Sultan, 1952'de Osmanoğlu soyadını alarak İstanbul Yıldız'da annesinin oturduğu Gazi Osman Paşa Konağı'na yerleşmiş ve 73 yaşında iken ölmüştür. Fransızca'yı iyi bilen ve aynı zamanda ressam olan Ayşe Sultan piyano, arp ve keman çalardı. Batı musikisine yatkın olmakla birlikte eserlerinde Türk musikisi motiflerini kullanmıştır. Eserleri; çargâh makamındaki çoksesli Fatih Marşı, piyano için yazılmış olan Ninni, 1942'de Sultan II. Abdülmecid için yazılan çoksesli bir Marş, Hatıra Marşı, Mazurka, Şefkat Valsi, İsimsiz Marş, Hayaller, sözleri de kendisine ait olan Hamidiye Marşı ve de Fatih'in muhammes bir güftesini do minör-semai şarkı olarak bestelemiştir. Anılarını "Babam Abdülhamid" isimli bir kitapta toplamış ve bu kitap 1960'da yayınlanmıştır.

Dilhayat Kalfa (1710?-1780?)

Doğum ve ölüm tarihleri kesin olarak bilinmeyen bestekârın Sultan III. Selim döneminde yaşadığı, ancak III. Selim'den yaşça büyük olduğu tahmin edilmektedir8. Bir rivayete göre III. Selim genç bir şehzade iken musiki hocalığını da yapmış olan Dilhayat Kalfa, en iyi bilinen kadın bestekârlardan birisidir. Birçok kadın bestekârın unutulduğu, adlarının ve eserlerinin günümüze kalmadığı tahmin edilecek olursa, Dilhayat Kalfa'nın çeşitli musiki mecmualarında 100'e yakın eseri anılmakla büyük bir başarı göstermiş olduğu anlaşılır (Aksoy 2008: 80-81). Evcâra makamını ustalıkla kullandığı bilinen bestekâr'ın; evcara peşrev ve saz semaisi, müselles peşrev ve saz semaisi, sipihr, müstear ve büzürg peşrevi, evc ağır remel bestesi (*Çok mu figanım ol gül-i ziba-hiram için*), devr-i kebir mahur bestesi (*Ta-be-key sinemde ca etmek cefa vü kineye*), rast ağır hafif bestesi (*Nev hiramım sana meyleyledi can bir dil iki*) ve saba ağır hafif bestesi (*Yek-be-yek gerçi meram-ı dili tekrir ettim*) bugün de bilinenler arasındadır (Aksoy 2008: 80). Eserleri, oldukça usta bir bestekâr olduğunu, bilinenlerin de ötesinde besteleri ve musiki ustalığı olduğunu göstermektedir.

Esma Sultan (1778-1848).

17 Temmuz 1778'de dünyaya geldi. Babası Sultan I. Abdülhamid, annesi Mihriban III. Kadın Efendi'dir. Amcasının oğlu Sultan III. Selim tarafından, 14 yaşında iken Damat Küçük Hüseyin Paşa ile evlendirildi. Genç yaşta dul kalan Esma Sultan, küçük kardeşi Sultan II. Mahmud tahta geçince nüfuzu arttı. Devlet işlerinin idaresinde kardeşinin yanında oldu. 4 Haziran 1848'de Çamlıca'daki yazlık sarayında vefat etti.

Esma Sultan müzisyen olup, sarayında cariyelerden oluşan bir musiki he-yeti kurmuş ve Deli İsmail Dede burada ney dersleri vermiştir. Dede Efendi de dâhil pek çok müzisyeni desteklemiş, bunun üzerine Dede Efendi, Esma Sultan'a musiki terimleriyle dolu bir kaside yazmıştır. Sultan'ın yalnız bir Bestenigâr Aksak Şarkısının (*Ey bezm-i aftab-ı nur*) notası günümüze kadar ulaşmıştır.

Fatma Gevheri Sultan - Gevheri Osmanoğlu (1904-1980)

Aralık 1904'te İstanbul Çamlıca'da dünyaya geldi. Babası Sultan Abdülaziz'in oğullarından Şehzade Seyfettin Efendi (Seyfettin Osmanoğlu), annesi Necm-i Felek Hanım'dır. Şehzade Ahmet Tevfik Efendi'nin ikizidir.1924 sürgü-nünde Fransa'ya giden Fatma Sultan, Mısır'lı Prens Ahmet Gevheri ile evlenerek, Kahire'ye yerleşti. 1953 yılında ömrünün son yıllarını geçireceği İstanbul'a döndü.10 Aralık 1980'de vefat etti; cenazesi Sultanahmet Türbesi'ne defnedildi. Musikiye 5 yaşında başlamış olup, notayı babası Şehzade Seyfettin Efendi'den öğrenmiştir. Tahsilini Fransa'da yapan Gevheri Osmanoğlu lavta, ud, tanbur, piyano ve özellikle kemençeyi ustalıkla çalmayı kendi kendine öğrenmiştir. Tanburi Cemil Bey'den ders almak kısmet olmadıysa da, onun plaklarını toplayarak, onun tavrı ile çalmaya başlamıştır. Bestelerinin büyük bir bölümünü Dr. Teoman Önaldı notaya almıştır. Şarkı formunda 11 tane sözlü eserinin yanında 6 tane de saz semaisi bulunmaktadır.

Gülfer Kalfa (?-1825?)

Saraya mensup olan kadın bestekârdır. Doğum tarihi bilinmemekle birlikte, 1825 yılında vefat ettiği tahmin edilmektedir. Bestekâr hakkında pek fazla bilgi yoktur. Ferahzayi saz semaisi ve peşrevi ile Şadikami saz semaisi ve peşrevi, eserleridir.

Hadice Sultan (1870-1938)

5 Mayıs 1870'de İstanbul'da Beşiktaş Sarayı'nda doğdu. Sultan V. Murat'ın kızıdır. Annesi 3. kadını Şaya Kadın'dır. İki evlilik yapmıştır. Piyanoyu ustalıkla çalan Hadice Sultan, çoksesli marşlar bestelediği kaynaklarda belirtilmekedir.

Arife- Kadriye Sultan (1895-1933).

1895'de doğdu. Babası Abdülmecid'in oğullarından Şehzade İbrahim Tevfik Efendi'nin büyük kızıdır. Babası gibi piyanisttir. Piyano için birçok eserler bestelemiş, 29 yaşında Türkiye'yi terk ettikten sonra İsviçre'de piyano ve musiki dersi vererek hayatını kazanmıştır. 5 Nisan 1932'de Fransa'da Nice'de vefat etmiştir.

Leyla (Saz) Hanım (1850-1936)

1850 yılında İstanbul'da doğdu. Babası vezir hekim, Dr. İsmail Paşa'dır. Leyla Hanım dört yaşında iken Sultan I. Abdülmecid'in kızı Münire Sultan'ın yanına nedime olarak verildi. Burada 7 yıl yaşadı. Saray-ı Humayun'da tahsil görmüş ve Nikoğos Ağa, Medeni Aziz Efendi, Asdik Ağa gibi pek kıymetli hocalardan Türk musikisi dersleri, Matmazel Romano'dan da piyano dersleri almıştır. 11yaşında saraydan ayrılmıştır. Babası 1861'de Girit Valisi olunca Hanya'ya gitti. Burada Fransızca ve Yunanca öğrendi. Osmanlı şiirini ve aruzunu ise Giritli Kutbi Efendi'den öğrenmiştir. Babasının tayini dolayısıyla İzmir'e gelen Leyla Hanım burada evlendi ve İstanbul'a yerleşti. Leyla Hanım, hem Batı musikisi hem de Türk musikisi dersleri almasına rağmen, Türk musikisini daha çok sevmiş, 200'den fazla eser bestelemiştir. Bunlardan 4'ü marş, diğerleri ise şarkı formundadır. Bestelerinin çoğunun güftelerini de kendisi yazmıştır. Bestekârlığının yanında çok iyi bir şair olan Leyla Hanım, Bostancı'daki köşkü yandığı zaman notaları, hatıraları ve şiirleri maalesef kül olmuştur. Ölümünden üç yıl önce Saz soyadını alan Leyla Saz, 6 Aralık 1936'da vefat etmiştir.

Menekşe Kalfa (?-1925?)

1925'te öldüğü tahmin edilen Menekşe Kalfa'nın doğum tarihi bilinmemek-tedir. Osmanlı Sarayı'nda yüksek rütbeli Harem-i Hümayun görevlisi olarak bulunmuştur. Bir Nihavend Bayrak Marşı günümüze gelen eseridir.

Münire Sultan (1844-1862)

1844'te İstanbul'da Topkapı Saray-ı Humayun'da doğdu. Babası Sultan I. Abdülmecid, annesi Verd-i Cinan III. Kadın Efendi'dir. İki defa evlilik yapmıştır. Münire Sultan Abdülmecid'in isteği üzerine Batı musikisi öğretilerek yetişmiş; piyano ve lavta çalmayı öğrenmiştir. Henüz 17,5 yaşında iken vefat etmiştir. Münire Hanım'ın nedimesi olan Leyla Saz, hatıralarında Münire Sultan'dan çokça söz etmiştir.

Naciye Sultan (1896-1957)

28 Kasım 1896'da İstanbul'da doğdu. Babası Sultan I. Abdülmecid'in oğullarından Şehzade Süleyman Efendi'nin tek kızı ve harbiye nazırı ve başkumandan vekili Enver Paşa'nın eşidir. Batı musikisi eğitimi almıştır. Çok iyi piyano çaldığı bilinmektedir. 61 yaşında İstanbul'da vefat etmiştir.

Naime Sultan (1876-1945)

İstanbul'da doğdu. Sultan II. Abdülhamid'in ikinci kızıdır. Annesi Bidar Kadın Efendi'dir. Kardeşleri gibi iyi bir Batı musikisi öğrenimi görmüştür. İyi bir piyanist olan Naime Sultan, iki evlilik yapmıştır. 69 yaşında Tiran'da vefat etmiştir.

Nazik-Eda Baş-Kadın Efendi (1851?-1895)

Sultan II. Abdülhamid'in birinci eşidir. Batı musikisi eğitimi almıştır. Piyanoyu ustalıkla çalardı. 44 yaşında vefat etmiştir.

Reftar Kalfa (17.yy sonu – 18. yy başı)

Doğum ve ölümü, hattâ Kalfa olup olmadığı da tam olarak bilinememekle birlikte, Kantemiroğlu tarafından Saba-i Reftar adlı bir eseri anılmaktadır. Öztuna, 8 saz semaisi ve 8 peşrevini adları ile anmaktadır. Bunun dışında TRT repertuarı ve özel koleksiyonlarda da başkaca eserlerinden söz edilmektedir (Aksoy, 2008: 83; Özalp 2000: 392).

Rukiyye Sultan (1885-1971)

1 Haziran 1885'de İstanbul'da Çırağan Sarayı'nda doğdu. Babası Sultan V. Murat'ın oğlu Şehzade Selahaddin Efendi'dir. Mahir piyanist olup, keman ve ud çalardı. Birçok eser bestelemiştir. Müzisyen Damat Şerif Abdülmecid Targan ile evlenmiş ve 16 Haziran 1971' de vefat etmiştir.

Rukiyye-Sabiha Sultan (1894-1971)

1894 yılında İstanbul'da doğdu. Sultan VI. Mehmet Vahdeddin'in küçük kızıdır. Annesi Emine Nazik-Eda Baş-Kadın Efendi'dir. Piyanist olup, bazı eserler bestelemiştir.

Şadiye Sultan (1886-1971)

1886 yılında İstanbul'da Yıldız Sarayı'nda doğdu. Babası Sultan II. Abdülhamid, annesi Emsal-Nur III. Kadın Efendi'dir. Piyanist ve arpist olan Şadiye Sultan, Batı musikisi eğitimini Lombardi'den almıştır. Tanburi Cemil Bey'den tanbur ve ud öğrenme imkânı bulmuştur.

Fatma-Ulviye Sultan (1892-1967)

12 Eylül 1892'de İstanbul Ortaköy Sarayı'nda doğdu. Sultan VI. Mehmet Vahdeddin'in büyük kızıdır. Annesi Nazik-Eda Baş-Kadın Efendi olup, kendisi gibi müzisyen olan Rukiye-Sabiha Sultan'ın kız kardeşidir. İki evlilik yapan Ulviye Sultan, iyi bir müzisyen ve piyanisttir. Bazı eserler bestelemiştir.

Zekiyye Sultan (1872-1950)

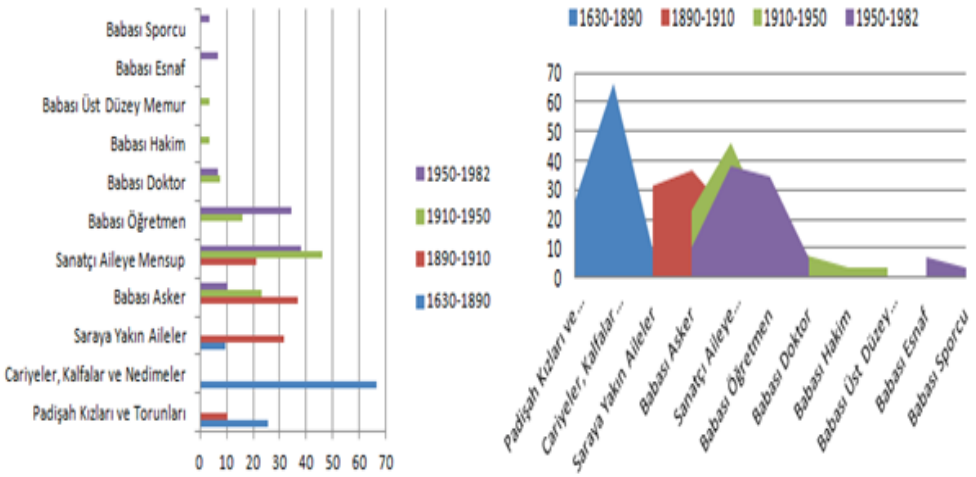
1872 yılında İstanbul Dolmabahçe Sarayı'nda doğdu. Sultan II. Abdülhamid'in büyük kızıdır. Annesi Bedr-i Felek Baş-Kadın Efendi'dir. Musiki hamisi olan Zekiyye Sultan, müzisyen ve piyanisttir. Sarayında bulunan saz takımlarının yanı sıra pek çoğu müzisyen olan imam, müezzin ve musiki hocalarına da destek vermiştir.

KADIN BESTECİLERİN YETİŞTİĞİ SOSYO-KÜLTÜREL ORTAM

Osmanlı dönemi kadın bestecilerinin sayısı tam olarak bilinmemektedir. Önceki bölümlerde belirtildiği gibi bu konu sarayın ve kadının mahremiyeti ile erkek egemen yönetim tarzının ve dini geleneklerin doğurduğu muhtemel sonuçların yansıması olarak değerlendirilebilir.

Göher (2009), Osmanlıdan Cumhuriyete kadın bestecilerin yetişmiş oldukları ailelerin sosyo-kültürel yapılarını incelemiştir. Sözü geçen araştırmada incelenen kadın bestecilerin doğum yılları, kimliği bilinen en eski Türk kadın besteci Reftar Kalfa'nın doğumu kabul edilen 1630'dan 1982'ye kadar uzanmaktadır. Baba meslekleri veya geldikleri soy kriterlerine göre hayatları incelenen 157 kadın bestecinin yetiştiği sosyo-kültürel ortamı belirleyebilmek için 1630'dan 1982'ye kadar uzanan zaman dilimi 4 ayrı kategoriye bölünmüştür.

Şekil 1'den gözleneceği gibi, 1890'lı yıllardan itibaren kadın bestecilerin sarayla ilgili bağları giderek azalmış ve sonrasında özellikle de Cumhuriyet döneminde doğan kadın bestecilerin aileleri tamamen saraydan bağımsız ve farklı meslek gruplarına aidiyet şeklinde değişmiştir. Sarayla olan soy bağları zaman içerisinde saraya yakın aile kızları olarak değişime uğramış ve sonrasında da bu değişim babası asker olan veya sanatçı aileye mensup olan kadın bestekârlar kategorisi şeklinde ortaya çıkmıştır. Sarayla olan soy bağı kademeli olarak kaybolduktan sonra, özellikle Cumhuriyet dönemi, 1960'lı yıllara kadar kadın bestekârların geldikleri ailelerin yüksek eğitimli aileler oldukları ve baba mesleklerinin öğretmen, hâkim ve doktor gibi kategorilere ayrıştığı dikkatleri çekmektedir. Buradan çıkabilecek bir sonuç, 1960'lı yıllara kadar yaşamış kadın bestekâr profilinin yüksek eğitimli ailelerden geldikleri ve genellikle kırsal kesimden ziyade kentsel kesimde yaşayan yüksek eğitimli kadınlar oldukları düşüncesidir.



Şekil 1

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türk musiki geleneğinde ve bu geleneğin önemli bölümünü oluşturan Osmanlı saray çevresinde kadının hattatlıktan edebiyata birçok sanat dalında faaliyet gösterdiği, ama özellikle musiki hayatının önemli bir parçasını oluşturduğu söylenebilir. Kadınların bu derece musiki hayatının içinde yer alması kuşkusuz bestekâr olarak da faaliyet göstermesi sonucunu doğurmuştur. Bunların ancak çok az bir kısmının günümüze ulaştığı tahmin edilebilir. Osmanlı saraylarında ve sarayların haremlerinde, kadınların hanende, sazende ve bestekâr olarak önemli bir yere sahip olduğu kaynaklarda gösterilmektedir.

Osmanlı-Türk geleneğinde kadının toplum içerisinde kendini ifadesine ilişkin bazı engelleyici şartlar bulunsa da sadece musikide değil birçok sahada ve sanat dalında kendine güçlü bir yer bulduğuna dair çok sayıda tasviri ve görsel kanıt bulunmaktadır. Kadının musiki kimliği açısından bakıldığında, Osmanlı toplumunda kadın, "musikici" olarak genelde şehir hayatı içinde görülmektedir. Kırsal bölgelerde ya da yerel nitelikli Anadolu halk musikisi içinde de kadın elbette kadın meclislerinde *def, kaşık, fincan* gibi vurmalı sazlar eşliğinde şarkı, türkü söylemişlerdir. Yüksek musiki temel olarak saray ve çevresinde gelişmiş olmakla birlikte kadınların kadın toplantılarında, düğün ya da nişanlarda, hatta halka açık mesire yerlerinde musiki eşliğinde eğlendikleri de görülmektedir. Kâğıthane ve Küçüksu gibi mesire yerlerinde çengilerin *çeng, daire, zil* gibi çalgılar eşliğinde eğlendikleri seyyahların notlarından ve bazı tasviri belgelerden öğrenilmektedir.

Aksoy, Türk musikisinde Osmanlı döneminde kadının bu derece öne çıkışını da haremlik-selamlık uygulamasına bağlı olarak kadının kendi eğlencesini yaratma zorunluluğuna bağlamaktadır. Ancak, bu olgu musikiyi, aynı zamanda kadınla erkeği bir araya getiren, yaklaştıran bir faaliyet alanı haline getirmiştir (Aksoy 2008: 77). III. Selim ve II. Mahmud ile birlikte gelişen batılılaşma hareketleriyle birlikte *piyano* gibi çalgılar, opera gibi formların Osmanlı'ya girdiğini görmekteyiz. Bu hareketler harem ve konak dışında da kadını egemen hale getirmiştir.

Kadınların musiki icra ettiklerini gösteren resim ve minyatürlere bakıldığında çeng, def gibi bazı sazların yaygın olarak çalındığı görülmektedir. Buradan bazı sazların kadınlara has olabileceği ve birçok saza da kadınsı ve erkeksi şeklinde cinsiyet atfedilebileceğini söylemek mümkündür.

Osmanlı musiki hayatı sadece sarayda cariyelerle sınırlı kalmayıp, özellikle 17. yüzyıldan itibaren sultan saraylarında, yüksek rütbeli devlet yöneticilerinin saray ve konaklarında da geniş yer edinmiştir. 19. yüzyılda Osmanlı modernleşmesinin yansımaları saray çevresi musiki hayatında da kendini göstermiş, kadınların musikiye katılımları artmakla birlikte batı tarzı musiki icra biçimleri içinde kendine yer edinmeye başlamıştır.

Osmanlı dönemi, Osmanlıdan Cumhuriyete geçiş dönemi, Cumhuriyetin ilk yılları ve Cumhuriyetin ikinci yarısında yaşayan kadın besteciler ele alındığında kademeli olarak sarayla olan soysal ve içsel bağların koptuğunu görmekteyiz. Cumhuriyetin ilk yıllarına yetişen ve sonrasında doğan bestecilerin ailelerinde ise çeşitlilik göze çarpmaya başlar. Ancak, kadın bestecilerin nispeten yüksek gelir seviyesine sahip ailelere mensup oldukları gözlenmektedir (Göher, 2009).

KAYNAKÇA

AKSOY, Bülent (1999). "Orta Doğu Klasik Musikisinin Bir Merkezi: İstanbul", *Osmanlı*, cilt: 10, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, ss. 801-813.

AKSOY, Bülent (2008). "Osmanlı Musiki Geleneğinde Kadın", *Geçmişin Musiki Mirasına Bakışlar*, İstanbul: Pan Yayıncılık.

BEŞİROĞLU, Ş. Şehvar ( ). "Osmanlı Musikisi ve Kadın", *Tarihtarih Forum*, (http://www.tarihtarih.com 17.05.2013).

BÜYÜKER, Kamil (2009). "Osmanlıda Kadın Besteciler ya da Musikişinas Kadınlar", *wordpress*, http://kamilbuyuker.wordpress.com

CEZAR, Metin (1995). *Sanatta Batı'ya Açılış ve Osman Hamdi*, Paris: Erol Kerim Aksoy Kültür Eğitim Spor ve Sağlık Vakfı Yayınları.

ÇEVİK, A. Emsal, KALTAKCI, M. Yaşar (2011). "Türk Musiki Geleneğinde Kadın ve Kadın Bestekârlar", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 29.

ÇOLAKOĞLU, Gözde (2010). "Toplumsal Cinsiyet Teorisi Bağlamında Osmanlı-Türk Musikisi Mekânlarının Kadın İcracılar Üzerindeki Etkisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 14.

GÖHER, Feyzan (2009). "Yetiştikleri Sosyo-Kültürel Ortam Açısından Türk Kadın Bestecilerindeki Değişim", 21. Yüzyılın Eşiğinde Kadınlar, *Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.

GÜRTUNA, Sevgi (1999). *Osmanlı Kadın Giysisi*, Ankara, Kültür Bakanlığı.

ÖZALP, M. Nazmi (2000). *Türk Musikisi Tarihi, Cilt: 1*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZTUNA, Yılmaz (1990). *Büyük Türk Musikisi Ansiklopedisi I ve II*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

TAŞAN, Turhan (2000). *Kadın Besteciler*, İstanbul, Pan Yayıncılık.

TUĞLACI, Pars (1985). *Osmanlı Saray Kadınları*, İstanbul: Cem Yayınevi.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı (1977). "Osmanlılar Zamanında Saraylarda Musiki Hayatı", *Belleten*, cilt: XLI, Ocak, sayı: 161, ss. 79-114.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK DÜNYASI DEVLETLERİNİ HARİTADA SAPTAMA DÜZEYİ

Doç. Dr. Halil TOKCAN
Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Niğde, Türkiye,
haliltokcan@gmail.com

Merve BALCI
Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde, Türkiye, mervebalci1@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının Türk Dünyası devletlerini haritada saptama düzeyini tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'de ortaokullarda sosyal bilgiler ders kitabı olarak kullanılan Türk dünyası haritasından türetilen dilsiz harita kullanılmıştır. Bu haritada 7 Türk cumhuriyeti ve 11 özerk cumhuriyetin ismini öğretmen adaylarının yazmaları istenmiştir. Adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi incelendiğinde adaylarının haritada yerini en iyi bildikleri ülkenin öncelikle Türkiye (%100) sonra K.K.T.C.(%83.8) olduğu görülmektedir. K.K.T.C.'den sonra öğrencilerin haritada yerlerini bildikleri diğer ülkeler sırayla Kazakistan, Azerbaycan olmuştur. Öğretmen adaylarının dilsiz haritada yerini en az tespit edebildikleri bağımsız Türk cumhuriyeti ise Kırgızistan olmuştur. Kırgızistanın yerini doğru tespit eden öğretmen adayı oranı sadece %21.3'dür. Kırgızistan bu oranıyla özerk cumhuriyetler arasında yer alan Nahçivan'ın bile gerisinde kalmıştır. Nahçivan'ın haritada bilinme oranı %24.5'dir. Özerk cumhuriyetler arasında Nahçivandan sonra öğretmen adaylarının yerini en iyi bildikleri diğer özerk Türk cumhuriyetleri Doğu Türkistan (Uygur); ve Tataristan'dır. Öğretmen adaylarının haritada yerini en az tespit edebildikleri özerk cumhuriyetler ise sadece iki öğrencinin yerini bildiği %0.9 bilinme oranıyla Karakalpakistan ve 262 aday arasında hiçbir öğrencinin yerini bilemediği %0'lık bilinme oranıyla Kabardin Balkar özerk cumhuriyetleri olmuştur. Bu araştırmaya dayalı öğretmen adaylarının bağımsız Türk devletlerini ve özerk cumhuriyetleri tanımasına yönelik olarak fakülte koridorlarına Türk dünyası haritası asılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, Türk dünyası, harita

Abstract

The main objective of this research is prospective teachers' marking level of Turkic world countries on the map. The data of this study gathered via blank maps which they are placed on middle school social studies textbooks. It is asked from prospective teachers that mark 7

Turkic Countries and 11 autonomous Turkic Countries on blank map. When analyzed the prospective teachers' marking on the maps; all of them marked the Turkey, and 83.8 % of them marked North Cyprus Turkish Country correctly. Prospective teachers determined after North Cyprus Turkish Country respectively; Kazakhistan and Azarbaijan. The least marked country was Kyrgızistan. So, only 21.3% of them determined the place of Kyrgızistan correctly on the blank map. Nakhichevan was taken higher proportion than Kyrgızistan. Wheras Nakhichevan is a autonomous country. 24.5 % of prospective teachers marked Nakhichevan on the blank map. After Nakhichevan, prospective teachers knew respectively East Turkistan (Uyghur), and Tataristan. The least marked autonomous country correctly on the blank map is Karakalpakistan with a proportion of 0.9 %. There isn't any participants of the study maerked the place of the Kabardin Balkar autonomous country on the blank map.

It can be suggested that based on the findings of this study, the administration of the faculties of education in Turkey's Universities must be hang up Turkish World Countries Map on inside wall of the faculty building.

Keywords: Teacher Candidates, Turkish world, map

Giriş

Türkler, tarih sahnesinde köklü geçmişe sahip bir millettir. Türk adı Orhun kitabelerinde "Türük" şeklinde geçmektedir. Türk adı, güç kuvvet (sıfat hali ile: güçlü kuvvetli), miğfer (Çin kaynakları) gibi manalara gelmektedir. Ziya Gökalp, adı, "türeli" (kanun ve nizam sahibi) olarak açıklamıştır (Kafesoğlu 1992: 106;Aktaran, Sezer, 2011:342). İlk defa Göktürklerde devlet adı olarak kullanıldıktan sonra Türk soyundan gelenlerin milli adı haline gelmiş ve kaynaklarda bu şekliyle kullanılmaya başlanmıştır (Köseoğlu 1991: 25).

Bugün Dünya üzerinde Türkler, oldukça geniş bir coğrafyada yaşamaktadırlar. Türk Dünyası olarak tanımladığımız coğrafya, Avrasya olarak adlandırılan Avrupa ve Asya kıtalarının neredeyse merkezi kısmını oluşturmaktadır. Ana hatları ile Batıda Balkanlardan, Doğuda Büyük Okyanus'a, kuzeyde Kuzey Buz Denizinden, Güneyde Tibet'e kadar olan saha, Dünya üzerinde Türklerin yoğun olarak yaşadığı coğrafya olarak kabul edilmektedir (Türk Dünyası El Kitabı, 1992: 5). Belirtilen sınırlar içerisinde Türkler, bağımsız Türk Cumhuriyetleri de dâhil yaklaşık 20 farklı devlet içerisinde yasamaktadırlar. Bu sınırların dışında Orta, Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinde yasayan Türklerin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle Türk Dünyasının Batı sınırını Atlas Okyanusundan başlatmak daha doğru olabilir (Sezer, 2011:344).

Türk dünyası coğrafyası matematik konum olarak, yaklaşık 20^0 –90^0 doğu boylamları ile 25^0 – 55^0 kuzey enlemleri arasında kalmaktadır. Doğusu ile Batısı arasında 280 dakikalık bir zaman farkı

bulunmaktadır. Kuzey ve Güneyi arasında ise ortalama 2200 km'lik bir mesafe bulunmaktadır. Bu matematik konumu ile Türk Dünyası orta kuşakta yer almaktadır. (Özey 1997; 2). Türklerin yasadığı bu geniş coğrafyanın genel karakteristik fiziki coğrafya özelliği ise kurak iklim bölgeleri (bozkır ve çöller) oluşu ve hâkim yüzey şekillerinin de, dağlara, yaylalara ve ovalara tekabül edişidir (Ardel 1992: 7).

Günümüzde Dünya nüfusu içerisinde Türklerin oranı küçümsenemeyecek kadar önemlidir. 2000 yılı rakamlarıyla Dünya Türk nüfusunun 182.680.000 olduğu, bu rakamın 2013'de 261.670'e ulaştığı, 2025 yılında ise 300 milyona yaklaşacağı tahmin edilmektedir (Özkan 2007: 292; Çetinoğlu, 2013).

Üniversite öğrencilerinin Türk dünyası bilgisine yönelik ülkemizde bazı çalışmalar yapılmıştır. Alım (2009) Coğrafya Eğitimi öğrencilerinin Türk Dünyası algılarını bilgi testi ve açık uçlu sorularla, Aksoy ve Karaçalı (2015) 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında Türk Dünyası algısını dilsiz harita üzerinde bu ülkeleri bulmalarını isteyerek, Topal ve Sezer (2016) ise üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin harita ve bayrak bilgisi ile ve açık uçlu soru ile tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar dışında Tuncel (2002) öğrencilerin zihinlerindeki İslam algısına harita çizerek ulaşmaya çalışmıştır. Ünal (2008) İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesinde geçen haritaların kullanılabilirlik düzeyi belirlenmiştir.

Türk dünyası yayıldığı coğrafya olsun, nüfus dinamiği açısında geleceğin belki de en kuvvetli güçlerinden biri olmaya adaydır. Türkiye'nin Türk Dünyası coğrafyasında yaşayan Türklerle ve Türk Cumhuriyetleri ile yapmış olduğu siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesinde gelecekte ülke yönetiminde söz sahibi olacak öğretmen adaylarının Türk Dünyası coğrafyasının kültürel ve ekonomik değerlerinin farkında olması bu nedenle önemlidir. Türk Dünyası Coğrafyası bilgisi gelişmiş öğretmenler gelecekte bu ülkelerle olan ilişkilerin gelişmesini sağlayacak daha bilinçli nesillerde yetiştireceklerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının Türk Dünyası devletlerini haritada saptama düzeyini tespit etmektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ile Resim İş Eğitimi programlarında öğrenim gören 216 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri

Anabilim Dalı	**f**	**%**
Türkçe Eğitimi	59	27,3
Sınıf Öğretmenliği	51	23,6
Fen Bilgisi Eğitimi	43	19,9
Sosyal Bilgiler Eğitimi	34	15,7
Resim İş Eğitimi	29	13,4
Toplam	216	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'de ortaokullarda sosyal bilgiler ders kitabı olarak kullanılan (Başol, Ünal, Azer, Yıldız ve Evirgen, 2014; Kaya, 2012) kitapların en son sayfasında yer alan Türk dünyası haritasından (Harita 1) türetilen dilsiz harita kullanılmıştır.

Harita 1: Türk Dünyası Haritası (Başol, Ünal, Azer, Yıldız ve Evirgen, 2014:200)



Bu haritada Türk Cumhuriyetleri (Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan) ve 11 özerk cumhuriyet (Başkurdistan, Çuvaşistan, Dağıstan, Gagavuzya, Kabardin-Balkar, Karakalpakistan, Nahçivan, Saha/Yakutistan, Tuva, Doğu Türkistan (Uygur/Sincan) ve Tataristan'a 1'den 18 kadar numara verilmiş ve boş bir kağıda verilen 11'den 18'e kadar olan rakamların karşısına öğretmen adaylarının bu ülkelerin adını yazmaları istenmiştir. Her ülke veya özerk cumhuriyetin adı 1'er puan olarak kabul edilmiş ve en düşük 0, en yüksek 18 puan olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt problemleri oluşturan soruların çözümlenmesinde; betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki alt düzeyden oluştuğu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için t-testi, bağımsız değişkenin üç ve daha fazla alt düzeyden oluştuğu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri uygulanmıştır. Verilerin yorumlanmasında α=.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo2: Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Devletlerini Haritada Saptama Düzeyi Genel Sonuçları

Sorulan Bağımsız devlet veya özerk cumhuriyet	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
1.Türkiye	216	100	-	-
2.Azerbaycan	112	51.9	104	48.1
3.Kazakistan	131	60.6	85	39.4
4.Kırgızistan	46	21.3	170	78.7
5.KKTC	181	83.8	35	16.2
6.Özbekistan	68	31.5	148	68.5
7.Türkmenistan	65	30.1	151	69.9
8.Başkurtistan	12	5.6	204	94.4
9.Çuvaşistan	16	7.4	200	92.6
10.Tataristan	32	14.8	184	85.2
11.Dağıstan	4	1.9	212	98.1
12.Gagvuzya	10	4.6	206	95.4
13.Kabardin Balkar	0	0	216	100
14.Karakalpakistan	2	0.9	214	99.1
15.Nahçıvan	53	24.5	163	75.5
16.Yakutistan	29	13.4	187	86.6
17.Tuva	13	6	203	94
18.Doğu Türkistan (Sincan/Uygur)	45	20.8	171	79.2

Tablo 2'den öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi genel sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının bağımsız Türk devletlerini özerk cumhuriyetlere oranla daha iyi bildikleri söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının haritada yerini en iyi bildikleri ülkenin öncelikle Türkiye ve sonra K.K.T.C. olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %100'ü Türkiye'nin yerini haritada doğru tespit ederken %83.8'i K.K.T.C.'nin haritadaki yerini doğru tespit etmiştir. K.K.T.C.'den sonra öğrencilerin haritada yerlerini bildikleri diğer ülkeler sırayla Kazakistan %60.6; Azerbaycan %51.9 olmuştur. Bu ülkeler dışında kalan hiçbir bağımsız ülke yada özerk cumhuriyetin bilinme oranı %50'yi geçmemiştir. Bu ülkeleri sırayla Özbekistan (%31.5 bilinme oranı) ve Türkmenistan (%30.1 bilinme oranı) izlemiştir. Öğretmen adaylarının dilsiz haritada yerini en az tespit edebildikleri bağımsız Türk

cumhuriyeti ise Kırgızistan olmuştur. Kırgızistanın yerini doğru tespit eden öğretmen adayı oranı sadece %21.3'dür. Kırgızistan bu oranıyla özerk cumhuriyetler arasında yer alan Nahçivan'ın bile gerisinde kalmıştır. Nahçivan'ın haritada bilinme oranı %24.5'dir. Özerk cumhuriyetler arasında Nahçivandan sonra öğretmen adaylarının yerini en iyi bildikleri diğer özerk Türk cumhuriyetleri %20.8 bilinme oranıyla Doğu Türkistan (Uygur); %14.8 bilinme oranıyla Tataristan; %7.4 bilinme oranıyla Çuvaşistan, %5.6 bilinme oranıyla Başkurtistan, %4.6 bilinme oranıyla Gagvuzya ve %1.9 bilinme oranıyla Dağıstan olmuştur. Öğretmen adaylarının haritada yerini en az tespit edebildikleri özerk cumhuriyetler ise sadece iki öğrencinin yerini bildiği %0.9 bilinme oranıyla Karakalpakistan ve 262 aday arasında hiçbir öğrencinin yerini bilemediği %0'lık bilinme oranıyla Kabardin Balkar özerk cumhuriyetleri olmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Devletlerini Haritada Saptama Düzeyi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığı İçin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Kadın	143	4,59	2,58	-1,533	214	,127
Erkek	73	5,16	2,59			

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi ilişkin toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [t(214)= -1,533; P> .05]. Öğretmen adaylarının türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi puanlarında, kız öğrencilerin puanları ortalaması ($\bar{x}$=4,59) iken erkek öğrencilerin puanları ortalaması ($\bar{x}$ =5,16) olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeylerinin cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4: Anabilim Dalı değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

ABD	N	$\bar{x}$	S
1.Türkçe Eğitimi	59	4,54	2,479
2.Sınıf Öğretmenliği	51	5,94	2,395

3.Fen Bilgisi Eğitimi	43	4,25	2,944
4.Sosyal Bilgiler Eğitimi	34	5,65	2,101
5.Resim İş Eğitimi	29	3,03	1,841
Toplam	216	4,78	2,593

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Devletlerini Haritada Saptama Düzeyi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Alan Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplararası	197,820	4	49,455	8,359	,000	2-3;2-5
Gruplariçi	1248,384	211	5,917			4-5
Toplam	1446,204	215				

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi toplam puanları öğrenim görülen Anabilim Dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(4-211)= 8,359; P< ,05]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{x}$ =5,94) fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$ =4,25), ve resim iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=3,03) arasında sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyinin Fen Bilgisi Eğitimi ve Resim İş Eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yine analiz sonuçları incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{x}$ =5,65) resim iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=3,03) arasında sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç resim-iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyinin en zayıf olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi genel sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının ülkeleri haritada saptama düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum Topal ve Sezer (2016) ile Aksoy ve Karaçalı'nın (2015) yaptığı Türk dünyası ile ilgili çalışmalarla örtüşen sonuçlardır. Topal ve Sezer'in (2016) araştırmalarında da üniversite öğrencilerinin bağımsız Türk devletleri içinde haritada yerini en iyi bildikleri ülke Azerbaycan ve K.K.T.C. olurken, en az bildikleri ülke bu Kırgızistan olmuştur. Aksoy ve Karaçalı'nın (2015) öğrencilerin harita bilgisine yaptıkları çalışmada ise 7. Sınıf öğrencilerinin haritada en iyi bildikleri ülke K.K.T.C. ve Kazakistan en az bildikleri ülke ise Kırgızistan olmuştur. Her iki çalışma gibi bu çalışma da öğrencilerin haritada en iyi tespit ettikleri ülkeler genel olarak K.K.T.C, Azerbaycan ve Kazakistan olurken en az bilinen bağımsız cumhuriyet ise Kırgızistan olmuştur. Bu sonuçlara göre K.K.T.C.nin ve Azerbaycan'ın ülkemize sınır komşusu olması, yazılı ve görsel medyada fazla yer alması nedeniyle haritada yerlerinin daha iyi bilinmesi rol oynarken; Kazakistan'ın bilinmesinde ise 2.725.000 km² alanı ile Türm bağımsız Türk cumhuriyetleri arasında en büyük alana sahip olması gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının özerk Türk cumhuriyetleri içinde haritada yerini en iyi bildikleri cumhuriyet Nahçivan (%24.5) olmuştur. Bunda Nahçivan'ın ülkemiz ile sınır olmasının ve Azerbaycan'a bağlı olmasının büyük etkisi olduğu düşünülebilir. Özerk cumhuriyetler arasında Nahçivandan sonra öğretmen adaylarının yerini en iyi bildikleri diğer özerk Türk cumhuriyetleri sık sık Çin'in baskıları nedeniyle gündemde olan Doğu Türkistan (Uygur) %20.8 bölgesi; %14.8 bilinme oranıyla Tataristan; %7.4 bilinme oranıyla Çuvaşistan, %5.6 bilinme oranıyla Başkurtistan, %4.6 bilinme oranıyla Gagvuzya ve %1.9 bilinme oranıyla Dağıstan olmuştur. Öğretmen adaylarının haritada yerini en az tespit edebildikleri özerk cumhuriyetler ise sadece iki öğrencinin yerini bildiği %0.9 bilinme oranıyla Karakalpakistan ve 262 aday arasında hiçbir öğrencinin yerini bilemediği %0'lık bilinme oranıyla Kabardin Balkar özerk cumhuriyetleri olmuştur.

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi ilişkin toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [t(214)= -1,533; P> .05].

Yine analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi toplam puanları öğrenim görülen Anabilim Dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(4-211)= 8,359; P< ,05]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{x}$ =5,94) fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$ =4,25), ve resim iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=3,03) arasında sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyinin Fen Bilgisi Eğitimi ve Resim İş Eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine analiz sonuçları incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{x}$ =5,65) resim iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=3,03) arasında sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç resim-iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyinin en zayıf olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmaya dayalı olarak Türk dünyası devletlerini haritada saptama düzeyi arttırmak için şu öneriler yapılabilir:

- Öğretmen adaylarının bağımsız Türk devletlerini ve özerk cumhuriyetleri tanımasına yönelik olarak fakülte koridorlarına Türk dünyası haritası asılmalıdır.
- Her anabilim dalında en azından seçmeli Türk cumhuriyetleri coğrafyası ve tarihi dersleri konmalıdır.
- Türk cumhuriyetleri ile ilgili fakültelerde konferanslar verilmeli ve bunlar teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

Aksoy, B. ve Karaçalı, H. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında türk dünyası algısı. Uluslararası türk eğitim bilimleri dergisi, Nisan, 1-14.

Alım, M. (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin türk dünyası algıları (Atatürk üniversitesi örneği). 6(2), 574-586.

Ardel, A. (1992). Türk ülkelerinin tabiî coğrafyası, (türk dünyası el kitabı, birinci cilt, coğrafya-tarih), 2. Baskı. Ankara: Türk kültürünü araştırma enstitüsü yayınları.

Başol, S., Ünal, F., Azer, H., Yıldız, A. ve Evirgen, Ö. F. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5. Ankara: MEB yayınları.

Çetinoğlu, O. (2013). Dünyada Türk nüfusu. Çevrim-İçi: http://aydinlarocagi.org/2013/01/dunyada-turk-nufusu/#.VusIxuKLTbg Erişim tarihi: 16.03.2016

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Kaya, K. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6. Ankara: İmyay Yayınları.

Köseoğlu, N. (1991). Türk dünyası tarihi ve medeniyeti üzerine düşünceler, ikinci basım, İstanbul: Ötüken neşriyat.

Özey, R. (1997). Dünya platformunda türk dünyası. Konya:Öz eğitim yayıncılık

Özkan, N. (2007) . Türk dilinin yurtları, 2. Baskı. Ankara: Akçağ yayınevi,

Sezer, A. (2011). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim coğrafya derslerinde türk dünyası coğrafyasının öğretimi. TÜBAR-XXIX, Bahar, 341-373.

Topal, E. ve Sezer, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasın coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Marmara coğrafya dergisi, 33, 96-113.

Tunçel, H. (2002). Türk öğrencilerin zihin haritalarında islam ülkeleri, 12(2), 83-103.

Ünal, F. (2008). ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yurdumuzun komşuları ve türk dünyası ünitesinde geçen haritaların kullanılabilirlik düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Ankara.



GAZİANTEP İLİ OĞUZELİ İLÇESİNDE HALK HEKİMLİĞİ İLE İLGİLİ İNANIŞ VE UYGULAMALAR

Bayram POLAT[*]
Ökkeş ÇETİN[**]
Emine POLAT[***]

Özet

Türk kültür tarihinin önemli kollarından biri halk hekimliğidir. Geçmişten günümüze inançlar ve uygulamalarla devam ede gelmiştir. Halk hekimliği, ilk yazılı metinlerinin önce de var olduğu bilinmektedir. Yazılı metinlerin ortaya çıktığı dönem ve destanların da yazıya aktarılmasıyla yok olmaktan kurtulmuştur. Bununla birlikte çoğu halk hekimliği ile ilgili inanış ve uygulamalar nesilden nesile usta çırak ve el verme yöntemiyle de devam ede gelmiştir. Araştırma Gaziantep İli Oğuzeli ilçesindeki halk hekimliği ile ilgili inanış ve uygulamalarla sınırlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halk hekimliği, Türk kültürü, Halk İnanışları, Gaziantep, Oğuzeli,

Beliefs and Practices Concerning Folk Medicine in Oğuzeli, Gaziantep

[*] Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bpolat51@hotmail.com
[**] Bilim Uzmanı
[***] Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

Abstract

Folk medicine is one of the important branches in the history of Turkish culture. It has continued from the past to the present by practices and beliefs. Folk medicine is known to have existed before the first written texts. It was saved from extinction during the period when the first written texts emerged and by transferring epics into writing. However, most of the beliefs and practices concerning folk medicine has been passed by master – apprenticeship practice and by transferring their knowledge to the young. In this study, beliefs and practises regarding folk medicine was only limited in the Oğuzeli area in the province of Gaziantep.

Keywords: Folk Medicine, Turkish Culture, Folk Beliefs, Gaziantep, Oğuzeli

Giriş

Binlerce yıllık tarihe sahip olan Türk milleti kendi tarihinin yazımında pek hassas davranamamış ve tarihini yazılı kayıtlara aktaramamıştır. Hemen hemen her konuda Türk tarihinin erken devirlerine ait bilgileri komşu oldukları ve irtibatlı oldukları toplulukların tarihi kayıtlarında bulmak mümkündür. Yazılı döneme geçmeden önceki inanış ve uygulamalarda ve özelliklede halk hekimliği konusunda Türk destanları önemli ipucu vermektedir. Bu açıdan bakıldığında Manas destanında kuruyucu hekimlikle ilgili olarak önemli bilgiler bulunmaktadır. Manas'ın hastalanması sonucu ayrı bir çadıra kaldırılması buna en güzel örnek teşkil edebilir (İnan 1985, 153).

Miladi VIII. Yüzyılın başlangıcından itibaren Orhun kitabeleri, Türk tarihi ve kültürü hakkında bize önemli ipuçları vermektedir. Kutsal yer-su'ya atıflarda bulunularak Yer-su kültü ve onunla ilgili inanışlara dikkat çekilmektedir. Türk halk hekimliği tarihi ile ilgili yazıların da az oldu bilinmektedir. Buna rağmen hekimlik bilgisi ile ilgili birçok bilginin bulunduğunu mevcut eserlerle söylemek mümkündür. Özellikle de Uygurlara ait tıp yazmalarının mevcut olması, dinsel içerikli tedavinin yanı sıra çeşitli bitki türlerinden de bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca halk hekimliğinde hayvani ve madeni maddelerinde kullanıldığı belirtilmektedir. (Altıntaş 1986:86; Çolak, 2015:7).

Yazılı döneme geçildiğinde az da olsa mezar taşlarında ve bazı yazılı kaynaklarda hekimlik ile ilgili bazı terimlerin bulunduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde hastalığın bir belirtisi ve işareti olarak kullanılan ağrı (Agrıg) kelimesi (User 2009:348) hastalanmak

anlamında kullanılmakta, kökeni Divanü Lügat'it Türk'e dayandırılmaktadır (Çolak 2015:7; Kaşgarlı Mahmud 2005: 136). Türk kültürü ile ilgili her hangi bir konuda bakılması gereken ilk ve en önemli kaynak olan Divanü Lügat'it Türk, Türk hekimliği konusunda da en önemli kaynaklardan birisidir. Eserde 194 civarında bitki adının geçtiği belirtilmektedir (Altıntaş 1986: 86; Çolak2015: 7).

Anadolu'nun çeşitli yörelerinde halk inanışları ve halk hekimliği ile ilgili yapılan çok sayıda örnekler bulunmaktadır. Bu örneklere bakıldığında özellikle geçiş ritüellerinde karşılaşılan sıhhı problemlerin giderilmesinde uygulanılan mistik ve tıbbı yöntemler dikkat çekmektedir (Başar 1972).

Bu araştırmada Türk kültürünün kaynaklarından biri olan sözlü kültürün yazıya geçirilmesi özelliklede halk hekimliği ile ilgili bilgilerin literatüre kazandırılması amacıyla Anadolu Türklüğünün bir parçası olan Gaziantep İli Oğuzeli İlçesindeki halk hekimliği araştırılmış ve Oğuzeli ilçesi örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada amaç yok olmaya yüz tutan inanış ve uygulamaların literatüre kazandırılması ve gelecek nesillere aktarılmasıdır. Araştırmada gözlem ve özelliklede iç gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma esnasında daha önceden hazırlanmış sorular, daha önceden belirlenmiş kaynak kişilere, sorularak cevaplar kayıt cihazları ile kaydedilirken ayrıca not tutulmuştur. Daha sonra kayıtlar deşifre edilmiş ve notlarla karşılaştırılarak düzenlenmiştir. Yazım aşamasında bulgular fenomenolojik yöntem kullanılarak olduğu gibi aktarılmıştır. Ayrıca desciriptive yönteme de müracaat edilmiştir.

Bazı Hastalıkların Tedavisi İle İlgili İnanış ve Uygulamalar[*]

Gaziantep İli Oğuzeli İlçesindeki halk hekimliği araştırılmış ve Oğuzeli ilçe merkezinde hala halk hekimliği yöntemleri kullanılarak yapılan hastalıklar ele alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında çoğu hastalık tedavilerinde kullanılan inanış ve uygulamaların kaybolduğu görülmüştür. Kaynak kişilerden hastalıkların isimleri öğrenilse de bu hastalıklarla ilgili inanışların ve uygulamaların unutulduğu ifade edilmiştir. Bunda en önemli etkenin modern tıbbın gelişmesi ile geleneksel yöntemlerin kullanılmaması ve uygulayanların zamanla vefat etmesi etkili olmuştur.

[*] Bu araştırmada hastalıklar ile ilgili kısım "**Gaziantep İli Oğuzeli ilçesi Halk inançları**" adlı Yüksek Lisan tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

1. Öksürük ve Boğmacık Öksürük Tedavisi

Boğmacık (boğulma derecesinde kuru öksürük) öksürüğe yakalananlar delikli tepede bulunan delikli taştan üç defa geçirildikten sonra taşın yanına bir miktar para, boncuk vs. konulmakta ve boğmacığın geçeceğine inanılmaktadır (K.K.1).

Boğmacık ve öksürüğe yakalanan küçük çocuklar, şiddetli öksürüğe tutulduklarından cuma günü seladan önce delikli taşa götürülür ve bu delikten üç defa geçirilir. Bu delikli taştan geçirme uygulamasını genellikle anne ve baba birlikte yapar. Bu şekilde uygulandığında çocuğun öksürükten kurtulacağına inanılmaktadır (K.K.2).

Boğmacık öksürük tedavisinde delikli tepedeki delikli taştan geçirme uygulamasının bir benzeri de Değirmenli Dede ziyareti yakınında bulunan delikli taştan geçirilerek yapılmaktadır. Burası kadınlar tarafından çok rağbet görmektedir. Yörede Değirmenli Dede, Doktor Dermanlı Dede olarak da bilinmektedir, ziyaretin bu niteliğinden dolayı buradaki delikli taş daha kutsal sayılmaktadır. Öksürük rahatsızlığının tedavisinin yanı sıra, altına ıslatan ve yürüyemeyen çocuklar da tedavi bulacakları inancıyla buraya götürülmektedir (K.K.3).

Delikli taş ve benzeri bir yerden geçerek hastalıklardan kurtulunacağı inancının altında, bir boyuttan diğer boyuta geçme ve geçerken de hastalıkları önceki boyutta bırakma düşüncesi yatmakta olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamanın bir anlamda yeniden doğuşu simgelemekte olduğu söylenebilir.

2. İshal Tedavisi

İshal olan çocuğa, yumurtanın içine nişe konularak (buğday nişastası) ekmek yapılıp yedirmektedir. Çocuk katı gıdaları yiyemeyecek kadar küçükse, nişe suda ezilerek çocuğun ağzına kaşıkla akıtılmaktadır. Bu uygulamalardan her hangi birisinin yapılmasıyla ishalin geçeceğine inanılmaktadır (K.K.2, K.K.4).

3. Siğil Tedavisi

Siğil tedavisi için bir arpa tanesine dua okunmakta ve okunan bu arpa tanesi ile siğilin etrafı üç defa çizilmektedir. Sonra elinde siğil olan kişi bu arpayı bir süre avucunda tutmakta ve daha sonra bu kişi tarafından o arpa toprağa gömülmektedir. Toprağa gömülen bu arpa

tanesinin toprakta filizlenip yeşermesiyle birlikte siğilin de küçülüp kaybolacağına inanılmaktadır (K.K.3, K.K.1).

Siğille ilgili olarak Anadolu'nun değişik yörelerinde benzer tedavi yöntemleri mevcut olup kullanılan materyallerde bazı değişiklikler bulunmaktadır. Mesela Sinop yöresinde aynı uygulama arpa yerine tuz materyali kullanılarak yapılmakta ve tuzun toprakta erimesiyle birlikte siğilin de geçeceğine inanılmaktadır (Nur, 1967: 235-236).

4. Sarılık Tedavisi

Yeni doğan çocuklarda ortaya çıkan sarılık rahatsızlığının tedavisi için bebeğin üzerine sarı bir örtü örtülmektedir. Ancak bunun için genellikle Ahmediye adı verilen sarı bir poşi kullanılmaktadır (K.K.2). Bu uygulamanın yeni doğan sarılığının tedavisinde, yöredeki halk inançları bakımından renk unsurunun kullanılmasının ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Artık modern tıpta yeni doğan sarılığının tedavisi için beyaz örtü ve beyaz ışık kullanılmaktadır.

Yetişkinlerde ki sarılık hastalığının tedavisinde değişik yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan birisi korkutma adı verilen uygulamadır. Korkutma işi daha çok ocak olarak adlandırılan kişiler tarafından yapılmaktadır. Korkutma, sarılık rahatsızlığına yakalanan kişinin beklemediği bir anda yapılmaktadır. Bu daha çok korkutma işini yapacak kişi tarafından tokat atılması ve ardından da o kişinin yapmadığı kötü bir fiille onu itham ederek yapılmaktadır. Bu uygulamanın esasını, sarılığı olan kişinin korkutularak şoka uğratılması ve böylece kişinin yaşadığı şokun etkisiyle sarılıktan kurtulacağı inancı oluşturmaktadır (K.K.5).

Diğer bir tedavi yöntemi de sarılığa yakalanan kişinin üst damağının altında sarılığa neden olduğuna inanılan bir tohum bulunduğu ve bu tohuma ocak olarak adlandırılan kişiler tarafından bıçak veya jilet atılmak suretiyle tedavi edilmektedir (K.K.2).

Sarılık tedavisi başka bir tedavi yöntemi ise, Hicaz'dan getirilen sarı bir taşın, hastalık geçinceye kadar hasta kişinin boynuna takılması ve davar ödü olarak adlandırılan koyun ve keçi gibi küçükbaş hayvanların ödünün hasta olan kişiye yedirilmesi şeklindedir (K.K.2).

Sarılık olan kişiye hastalığını artıracağı inancıyla tatlı ve yağlı yiyecekler yedirilmemektedir (K.K.2).

5. Arpacık (İtdirseği) Tedavisi

Arpacık yörede "itdirseği" olarak adlandırılmaktadır. Tedavisi için uygulanan yöntemler şunlardır:

Tavuğun kanadından koparılan bir tüy alınarak tavuğun su içtiği kaba(çanağa) batırılmakta ve arpacık olan yere sürülmektedir. Ayrıca tavuğun su içtiği çanağın içerisine babadan, dededen miras kalma bir tabağın kenarı batırılıp, arpacık olan yere sürülerek te tedavi edilmektedir (K.K.3, K.K.1).

Diğer bir tedavi yöntemi de bir diş sarımsak bıçakla ikiye kesilerek suyu arpacık olan yere sürülmekte ve bu şekilde de arpacığın tedavi edileceğine inanılmaktadır (K.K.6).

6. Kabakulak Tedavisi

Kabakulak olan kişinin kulak arkalarına yağ tavası hafif ısıtılarak bir süre bastırılmakta ve tavanın karası kulak çevresine sürülmektedir. Böyle yapılarak kabakulak hastalığının tedavi edileceğine inanılmaktadır (K.K.3). Burada sıcağın tedavi edici özelliğinden istifade edildiği düşünülmektedir.

7. Temra Tedavisi

Temra olan yere ocak olarak kabul edilen kişiler tarafından, "Zuhruf" suresinin 79. ayeti, (أَمۡأَبۡرَمُوٓاأَمۡرٗافَإِنَّامُبۡرِمُونَ) silinmez bir kalemle yazılmakta ve temranın olduğu bölgeye üç defa "tü tü tü" diye tükürülerek bu hastalığın tedavi edileceğine inanılmaktadır (K.K.7).

8. Boğaz Ağrısı Tedavisi

Boğazı düşen, boğazı ağrıyan yani bademcik olan çocuklar; boğazları ocak olarak adlandırılan kişiler tarafından çekilerek tedavi edileceğine inanılmaktadır. Bu tedavi, boğaz şişmesi neticesinde ele gelen şişliğin olduğu bölgeye -boğaz ve boyun çevresine- bir nevi masaj uygulanarak yapılmaktadır. Bu işlem boğazdan yukarıya doğru çekilerek yapıldığından boğaz çekme olarak ta adlandırılmaktadır.

Yörede halk arasında kösnü(köstebek)'yü iki eli ile yakalayıp köstebeğin boğazını sıkan kişi, boğazı ağrıyan çocukların boğazını çekerse çocuğun rahatsızlığının geçeceğine inanılmaktadır (K.K.2, K.K.6).

9. Göz Ağrısı Tedavisi

Oğuzeli çevresinde gözotu diye bilinen bir ot göze ekilerek tedavi edilmektedir. Bu ot ile tedavi edilen gözden mor veya pembe su akmaktadır. Bu su akışı ile gözün ağrısının geçeceğine inanılmakta olup bu tedavi daha çok ehil kişiler tarafından yapılmaktadır (K.K.5, K.K.8).

Geçmişte yörede köselerin karısı olarak adlandırılan yaşlı bir kadının başta göz otuyla göz ağrısı tedavisi olmak üzere birçok hastalığı, otlardan yaptığı ilaçlarla tedavi ettiği yaygın olarak anlatılmaktadır. Fakat günümüzde bu kadının yaptığı tedavileri devam ettiren kimsenin olmadığı belirtilmektedir (K.K.1).

10. Çıban Tedavisi

Çıban, "engliklem düzülmesi" şeklinde tabir edilen bitkisel bir ilacın çıbanlı bölgeye sürülmesiyle tedavi edilmektedir.

Ayrıca bu ilaç çıban tedavisinin yanında, diğer yara tedavilerinde ve karın ağrısı mide ağrısı vs. gibi iç hastalıkların tedavilerinde de kullanılmaktadır.

Bu ilacın ana maddesini yörede englik adı verilen bir bitkinin kökü oluşturmaktadır. Bu nedenle söz konusu karışıma engliklem adı verilmektedir. Karışımın terkibine englik otunun kökü, bal mumu, Antep fıstığı sakızı ve çekem otu konulmaktadır. Çekem otunun, karabibere benzer bir bitki tohumu olduğu ve dövüldüğünde sakız gibi bir hal aldığı belirtilmektedir. Bu bitkiler, çoğunluğunu engliklem otu oluşturmak üzere uygun bir kaba konularak hep birlikte bir süre kaynatılmaktadır. Daha sonra bunlar bir tülbent yardımıyla süzülmekte ve içine sarı yağ (sade tereyağı) konarak macun kıvamına gelinceye kadar tekrar kaynatılmaktadır (K.K.2).

Bu karışım iç hastalıkları olanlara yedirilerek, çıban gibi yarası olanların da yaralarına sürülerek tedavi edilmektedir (K.K.2).

11. Basur (Hemeroit) Tedavisi

Kaya yarpuzu denilen bir tür yarpuz kurusunun basur rahatsızlığı olan kişilere yedirilerek tedavi edilmektedir (K.K.9).

12. Parazit Tedavisi

Paraziti olanların tedavisi için aç karnına, çiğ kabak çekirdeği, acı badem veya zerdali gibi acı çekirdekli meyvelerin çekirdeklerinin yedirilmesi halinde, bağırsaklardaki parazitlerin dışkı yoluyla dışarıya atılacağı ve böylece parazitli kişinin parazitlerinden kurtulacağına inanılmaktadır (K.K.10).

13. Muhtelif Tedavi ve İnanışlar

Korkanlara, kız oğlan kız diye adlandırılan küçük yaştaki bir kız çocuğunun idrarı içirildiğinde bu kişilerin korkularının geçeceğine inanılmaktadır(K.K.1).

Çocuğu hastalıklardan korumak için, çocuk yedi günlük iken kara çaput yakılarak çocuğun ellerine, boynuna, yüreğinin başına hafifçe dokundurularak dağlanmaktadır (K.K.2).

Çocuklar yirmi günlük iken huzursuzluk yaşamaması, rahat uyuması için sırtına, ayak ve el bileklerine jilet veya ustura ile hafifçe çizikler atılmaktadır. Bazen bu çizikler çocuğun akıllı/terbiyeli olacağı inancıyla kulağının arkasına da atılmaktadır (K.K.11).

Buğday başağı, mısır koçanı bereket getireceği inancıyla evin uygun bir yerine asılmaktadır (K.K.3).

Yabani güvercin avlanarak eti yenilebilmektedir. Ancak uğursuzluk getireceği inancıyla ev güvercinin eti yenilmemektedir (K.K.3).

Sonuç

Bu araştırmada Gaziantep İli Oğuzeli ilçesindeki **insanlarda** ortaya çıkan çeşitli hastalıkların nasıl tedavi ettikleri ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular daha sonra yapılacak çalışmalara bir öncülük niteliğindedir. Tespit edilen 17 tane hastalık ve onların tedavisi ile ilgili inanış ve uygulamaları içermektedir. Hastalıkların tedavisinde halk hekimliği ile ilgili çeşitli tekniklerin kullanıldığı kadar aynı zamanda mistik ve dini yöntem ve motiflerin kullanıldığı da görülmektedir. Bu yöntemler günümüzde özellikle tıbbın çözüm bulamadığı hastalıklarda kullanılmakta ve son bir umut ışığı olarak görülmektedir(Köse ve Ayten 2010: 98). Hastalıkların tedavisinde Yer-su kültü ile ilgili uygulamalar dikkat çekmekte, kutsal kaya, taş, ağaç, dede-baba mezarları gibi ziyaret yerlerinin bir fonksiyon icra

etikleri görülmektedir. Ayrıca hacamat, dışkı ve idrar içirilmesi ile ilgili uygulamalar karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonucu bize gün geçtikçe halk hekimliği ile ilgili inanış ve uygulamalardan hızla uzaklaşıldığını ve modern tıbbın tedavi yöntemlerine müracaat edildiğinin göstermektedir. Dahası bazı hastalıkların tedavisi ile ilgili inanış ve uygulamaların zamanla kaybolduğu görülmüştür. Bu ise kaybolmakta olan geleneksel inanış ve uygulamaların literatüre kazandırılması gerektiğinin önemini bize göstermektedir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, Ayten, (1986), "Eski Türk Tıbbına Bir Bakış", **Tıp Tarihi Araştırmaları. C. 1**, İstanbul, s.84-87.

Başar, Zeki, (1972), **Erzurum'da Tıbbı ve Mistik Folklor Araştırmaları**, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları, Sevinç Matbaası, Ankara.

Çolak, Faruk, (2015), **Yazılı ve Sözlü Belgeler Işığında Niğde Halk Hekimliği**, Kömen Yayınları, Konya.

İnan, Abdülkadir, (1985), **Manas Destanı**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kaşgarlı Mahmud, (2005), **Divanü Lügat'it- Türk**, Kabalcı yayınları, İstanbul.

Köse, Ali ve Ayten, Ali, (2010), **Türbeler Popüler Dindarlığın Durakları**, Timaş Yayınları, İstanbul.

User, Hatice Şirin, (2009), **Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi**, Kömen Yayınları, Konya.

Kaynak Kişiler

K.K.1. ÖZTEKİN, Ahmet. Hürriyet Mah. 1945 Doğumlu, Orta Okul Mezunu, Marangoz.

K.K.2. KARACAN, Meryem. Cum. Muh. 1943 Doğumlu, Okur-Yazar Değil, Ev Hanımı.

K.K.3. KAYA, Mehmet. Kurtuluş Mah. 1954 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Çiftçi

K.K.4. DÖVER, Ayşe. Fatih Mah. 1964 Doğumlu, Okur-Yazar Değil, Ev Hanımı.

K.K.5. KARAASLAN, Cafer. Subaşı Mah. 1949 Doğumlu, Lise Mez., Emekli Memur.

K.K.6. KARACAN, Rukiye. Fatih Mah. 1936 Doğumlu, Okur-Yazar Değil, Ev Hanımı.

K.K.7. ÖNER, Muhammet. Fatih Mah. 1959 Doğumlu, Üniversite Mez. Öğretmen.

K.K.8. KARATAŞ, Ali. Kurtuluş Mah. 1966 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Terzi-Muhtar.

K.K.9. KARACAN, Paşa. Cumhuriyet Mah. 1935 Doğumlu, Okur-Yazar Değil, Çiftçi.

K.K.10. KARATAŞ, Asiye. Bulduk Mah. 1940 Mah. Okur-Yazar Değil, Ev Hanımı.

K.K11. AKDAĞ, Münevver. Bulduk Mah. 1928 Doğumlu, Okur-Yazar Değil, Ev Hanımı.



BAZI ARŞİV KAYNAKLARINA GÖRE SİİRT'TE MİSYONERLİK FAALİYETLERİ

Erkan IŞIKTAŞ, Siirt Üniversitesi, erkan_isiktas@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; XX. Yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti'nin Bitlis vilayetine bağlı bir sancağı olan Siirt'teki İngiliz, Fransız ve Katolik misyonerlerin, XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ile XX. Yüzyıl başlarında gerçekleştirmiş oldukları faaliyetleri ortaya koymaktır. Nitel araştırma tekniğine uygun olarak doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada, Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nden temin edilen belgeler, tarih biliminin gerektirdiği ilmi usuller ve kaideler çerçevesinde incelenmiş ve tahlil edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu incelemeler neticesinde, çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bilgilere neticesinde, Fransız tebaasında olan bir kaç kişi, Siirt'te bulunan Hıristiyan ahaliyi kendi mezhebine çekmek için okul ve kilise yaptırdığı, İngiltere tebaasından bir kişinin de seyahat amacıyla Siirt bölgesine geldiğini ancak hem gittiği bölgelerin hem de Siirt bölgesinin haritasını alarak Rusya doğru hareket ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca Siirt'te Latin ve Katolik rahip ve rahibelerin uygunsuz davranışlarda bulunduğuna dair bilgiler olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda; Siirt, sadece coğrafi konumu ile değil, aynı zamanda demografik yapısı ile bu tür faaliyetlerin kolay yürütüleceği bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Siirt örneği dikkate alınarak ele alınan bu çalışma, Osmanlı ülkesinde bulunan misyonerlerin,

misyonerlik faaliyetlerine devam ettiklerini ortaya koyması bakımından son derece mühim bir tespittir. Bu araştırmanın, Siirt tarihi ile ilgili yapılacak diğer tarih çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Siirt, Misyoner, Misyonerlik Faaliyetleri.

ABSTRACT

The aim of this research;at the begining of XXth century and at the 2nd half of the XIX. th century,the carrying out of missionary activites by English, French and Cathalic missionaries of Siirt;an ariflamme that was conected to Ottoman's Goverment Bitlis prefurcture was forth. Conformable to qualified research technique, the examination of document method was being carried. In this carried out research,with the examination of document method that is conformable to qualified research technique, from the archives of Ottoman Premiership, provided information,historical sciencitific knowledge procedures that were required were being examined in a principled way and analysis was carried out. In the result of this carried out studies,varieties of findings were reached.In the result of this attained information, a few people who happened to be from the French nation in order to make a christian community that was found in Siirt their own occult wtis the aim of someones visit from England to get a school and a church constructed, however it was know that he both made a movement in Siirt and areas around Siirt and even proceeded to Russian. Again in Siirt, inappropriate behavioers with regards to Latin and Cathalic pastors, was put forth. At this point,the execution of this activity been easy was concerned with not only geographic status but also at the same it was seen to be concerned with demogrephic status.

Keywords: Siirt, Missionary, Missionary activities.

GİRİŞ

Geniş topraklar üzerinde hâkimiyet tesis eden Osmanlı Devleti, bir yanda bu toprakları korumak için mücadele ederken, diğer yanda tebaasında bulunan farklı milletlerin ve dini grupların yürütmüş olduğu zararlı faaliyetleri ile uğraşmak zorunda kalmıştır.

Osmanlı klasik dönemine bakıldığında bu tür faaliyetlerin fazla dikkat çekmediği görülmektedir. Bu durum; Osmanlının 1300-1700 yıllarına tekabül eden klasik döneminde askeri ve siyasi alanda güçlü bir otoriteye sahip olması ve Avrupalı devletlerin içinde bulunduğu siyasi ve dini çalkantılara bağlanabilir.

Misyonerlik faaliyetlerinin hız kazanmaya başladığı dönem XIX. ve XX. yüzyılları olmuştur. Bu dönemler gerek Osmanlı gerekse dünya tarihi açısından köklü ve hızlı değişimlerin yaşandığı dönem olmuştur. Dini bir amaç başlayan misyonerlik faaliyetler, bu yüzyıllar ile birlikte kabuk değiştirmeye başlamıştır. Bir yanda sanayi inkılabı ile birlikte sömürgeciliğin hız kazanmasına bağlı olarak ticari bir misyon, daha sonra "Şark Meselesine" bağlı olarak siyasi ve politik bir hüviyet kazanmıştır.

Osmanlı Devleti; hem Balkanlar hem de Orta Doğu'da jeopolitik ve ekonomik açıdan zengin topraklara sahipti. Bu durum misyonerlerin dikkatini çekte, Osmanlının önemli merkezlerinde çeşitli yollar aracılığıyla buraların tanınıp keşfedilmesi çalışmalar yapılmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda misyonerlerin ilgisini çeken Osmanlı topraklarında biri de Siirt olmuştur. Çünkü Siirt, sadece coğrafi konumu ile değil, aynı zamanda demografik yapısı ile bu tür faaliyetlerin kolay yürütüleceği uygun bir konuma sahiptir. Bu bağlamda Siirt örneği dikkate alınarak ele alınan bu çalışma, XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ile XX. Yüzyıl başlarında Siirt'te misyonerlerin yapmış olduğu misyonerlik faaliyetleri ile ilgilidir.

Misyonerlik Kavramı

Latince kökenli bir terim olan misyon; yetki, vekâlet, özel görev anlamlarında kullanılmaktadır. Misyoner kelimesi ise, "görevli kimse, görevli rahip veya papaz" anlamları taşımaktadır[1]. Bu terim; Hıristiyanlığı yaymak için çaba gösteren özel olarak seçilmiş kişiler için kullanılan bir tabirdir. Misyoner olarak seçilmiş kişilerin özelliklerine bakıldığında;

- İletişim becerileri kuvvetli
- Gittikleri bölgenin dili, Kültürünü, İnsanı ve coğrafyasını çok iyi tanır.
- Hıristiyanlık öğretilerini çok iyi bilen ve şartlara göre yorumlaya bilmektedir.
- Zeki, Başarılı ve Cesurdurlar.

Misyoner kelimesinden türetilen Misyonerlik tabiri ise; kilise belgelerinde yeryüzünde süregelen normal düzenin son bulacağı yani İsa Mesih'in ikinci kez yeryüzüne inerek, Tanrısal düzeni sağlayana kadar sürdürülmesi gereken bir vazife olarak ifade edilmiştir[2]. Bu bağlamda Misyonerlik ve din (Hıristiyanlık) arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

Misyonerlik; Hz. İsa ve Onun öğretilerinin yanı sıra Yeni Ahit metinlerindeki İsa'nın talebelerine yönelik söylediği çeşitli sözlerine dayanır. Gidin" ve "Deyin ki" ifadeleriyle başlayan bu sözler, Hıristiyan Misyonerleri motive eden referanslar olarak kullanılmıştır. Bu

[1] Şinasi Gündüz.(2009) *Misyonerlik,* Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yay. S.14. Kocabaş; misyonerlik tabirini şu şekilde izah etmektedir: "…bir dinî teşkilat kurarak, din propagandası yapmak, insanları o dinin müritleri haline getirmektir…", Misyonerlik ile ilgili detaylı bilgi için bkz: Uygur Kocabaşoğlu, *Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika, Misyoner Okulları*, İstanbul, 1989.
[2] Gündüz, a.g.e, s.13.

alanda ilk çalışmaları başlatan Aziz Pavlus'un tavır ve davranışları geçmişten günümüze bütün misyonerlik faaliyetlerinde bir ilhan kaynağı olarak görülmüştür. Onun getirmiş olduğu teolojik yorumlar hem Hıristiyan inancının hem de misyonerlik faaliyetlerinin temelini oluşturmuştur[1]. Dini bir temele oturtulan bu faaliyetler, zamanla siyasi, sosyal ve iktisadi şartlara bağlı olarak yeni bir kimliğe bürünmüştür.

Osmanlı Devleti'nde Misyonerlik Faaliyetlerine Bir Bakış

Osmanlı Devleti, hem etnik hem de dini bakımdan çeşitlilik arz etmektedir. Bu durum misyonerlik faaliyetleri için uygun bir zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte ekonomik ve siyasi noktada önemli topraklara sahip olması bu faaliyetlerin odak noktası haline gelmesinde etkin olmuştur. Zamanla değişen şartlara binaen azınlıklara tanınan geniş haklar ve yabancılara verilen kapitülasyonlar misyonerlerin faaliyetlerini kolaylaştıran faktörler olmuştur.

Osmanlı klasik döneminde gerçekleşen misyonerlik faaliyetleri daha çok dini noktada cereyan etmiştir. Bu bağlamda ilk sistemli misyonerlik faaliyeti Fener Patrikhanesi merkezli olarak Ortodoks misyonerleri tarafından yürütülmüştür. Bunların amacı; Ortodoks kiliselerin varlığını koruyup, Bizans'ı diriltme idealini canlı tutarak bütün Ortodoksları Rumlaştırmanın yanı sıra Osmanlı hâkimiyetini balkanlarda ve Anadolu'da zayıflatmaktır[2].

Diğer bir misyonerlik faaliyeti gösteren grup ise, Katolik Cizvitleridir. Bunların en önemli amaçları Roma ve Bizans kiliselerini birleştirmektir. Fransız kökenli olan bu grup, Osmanlı toprakları üzerinde inşa ettikleri çok sayıda okul, hastane, yetimhane ve çıkardıkları yayınları ile misyonerlik faaliyetleri yürütmüşlerdir[3].

Osmanlı ülkesinde misyonerlik faaliyetlerini devam ettiren bir diğer etnik grup ise Protestanlardır. Özellikle XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte etkin olmaya başlayan bu grup, Osmanlının içinde bulunduğu durumdan çok iyi faydalanmış, azınlıkları bahane ederek misyonerlik faaliyetlerini devam ettirmişlerdir[4].

XIX. yüzyılın başlarından XX. Yüzyılın ilk çeyreği, misyonerlik faaliyetlerinin en yoğun ve en parlak dönemi olarak bilinir. Bu dönemde Osmanlı idarecileri, bir yanda devleti kurtarmak için ıslahat yaparken, diğer yandan bünyesinde bulunan azınlıkların haklarını genişletici çalışmalar yapmaktaydı. Örneğin 1839 Tanzimat, 1856 Islahat Fermanıyla

[1] Gündüz, a.g.e, Ss.36-40.
[2] Mithat Aydın. (2008). *Bulgarlar ve Ermeniler Arasında Amerikan Misyonerleri*, İstanbul, s.23.
[3] Ayten Sezer. (1999) "Osmanlı Döneminde Misyonerlik Faaliyetleri", *Osmanlı Ans*. C. 2, Ankara Ss. 182-192. s.184.
[4] Salahi R Sonyel. (1985). "Büyük Devletlerin Osmanlı İmparatorluğunu Parçalama Çabalarında Hıristiyan Azınlıkların Rolü", *Belleten*, Ankara, XLIX, Sayı 195, s,652-653.

azınlıklar sadece sosyal, siyasal ve ekonomik haklar elde etmemişti, aynı zamanda misyonerlik faaliyetlerini gerçekleştirebilecek hakları ve ortamı da kazanmıştır.

Misyonerlerin Osmanlı sınırları içerisindeki misyonerlik faaliyetleri hemen hemen Anadolu'nun her şehrine yayılmıştır[1]. Maraş'ta misyonerlik faaliyet üzerine bir çalışma yapan Doğan[2]; Fransa'nın Maraş'ta, biri Fransız, diğerleri Fransız Katolik isimlerinde altı tane okul açtığı, bu okullarda kız ve erkek olmak üzere toplam 350 öğrenci öğrenim gördüğünü ifade etmiştir.

Misyonerlerin faaliyet gösterdiği bir başka yer de Erzurum'dur. Buradaki misyonerlik faaliyetleri destekleyen Amerika, özellikle Ermenilerin haklarını koruyucu bir rol üstlenmiştir. Ermeniler kazanmış olduğu hem sosyal ve siyasal haklar ile hem de büyük devletlerin vermiş olduğu destekle Erzurum'da birçok okul açarak misyonerlik faaliyetlerine yön vermiştir.[3]. Trabzon örneği de Ermenileri misyonerlikte oynamış olduğu rolü göstermesi bakımından önemli bir şehirdir. Bu şehirde; Ermeni, Katolik ve Protestan misyonerlerin yoğun bir şekilde misyonerlik faaliyetlerinde bulunmuştur[4].

Misyonerlerin Osmanlı ülkesinde gerçekleştirmiş oldukları faaliyetler bunlarla sınırlı değildir. Başta İstanbul olmak üzere İzmir, Ankara, Adana ve Sivas vs. gibi önemli şehirlerde faaliyetlerini sürdürdüğü aşikârdır. Misyonerler sadece bu önemli şehirleri merkez nokta olarak seçmekle yetinmemiş Anadolu'da bulunan diğer şehirlere de bu faaliyetlerini taşımışladır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, tarih bilimi araştırmalarının doğasına uygun olarak tarihi doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Başbakanlık Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı'nda yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda konu ile ilgili çeşitli belgeler tespit edilmiştir. Temin edilen bu belgeler üzerinde çeşitli analizler ve incelemeler yapılmıştır. Yapılan bu içerik analizleri sonucunda Siirt'te misyonerlik faaliyetleri ilgili çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

[1] Misyonerlerin Anadolu'daki faaliyetleri ilgili detaylı bilgi için bkz: Sezer, A. (202). "Osmanlı Döneminde Misyonerlik Faaliyetleri", *Osmanlı*, II, Ankara., Erdal Açıkses .(2002). "Osmanlı Devleti'ndeki Misyonerlik Faaliyetleri İle İlgili Bir Değerlendirme(İki Merkezden Örnekler)", *Osmanlı Ansiklopedisi*, II, Ankara.

[2] Ayhan Doğan.(2004). "Maraş'ta misyonerlik faaliyetleri (XIX. Yüzyilin ikinci yarısı ve XX. yüzyılın başlarında), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, S.11, Ss. 271-285.

[3] Misyonerlerin Erzurum'daki faaliyetleri ile ilgili detaylı bilgi için bkz: Murathan Keha.(2014). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Misyonerlik ve Erzurum'daki Faaliyetleri" *Ekev Akademi Dergisi* S. 58, Ss.73-96.

[4] Özgür Yılmaz, "XIX. Yüzyılda Misyonerlik Faaliyetleri Çerçevesinde Trabzon Ermenilerine Bir Bakış", Bu araştırma KTÜ Araştırma Fonu tarafından desteklenen "1808–1876 Yılları Arasında Yabancı Gözlemcilere Göre Trabzon" adlı proje çerçevesinde hazırlanmıştır. http://dergiler.ankara.edu.tr/ veri tabanından indirilmiştir.

Tarihsel süreçte birçok medeniyetin uğrak noktası olan Siirt; Osmanlı idari yönetimi içerisinde ilk başlarda Diyarbakır eyaletine bağlı bir kaza konumunda yerini almıştır. 1864 ve 1871 Nizamnameleri sonucunda Osmanlı mahalli idaresinde başlayan reform çalışmaları sonucunda Bitlis Vilayetine bağlı bir sancak hüviyetini kazanmıştır[1].

Siirt, hem jeopolitik konumu hem de çeşitlilik arz eden etnik nüfus yapısıyla misyonerlik faaliyetlerinin kolay yürütülebileceği bir yapıya sahip olmuştur[2]. XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde hız kazanmaya başlayan misyonerlik faaliyetlerin etkisi Siirt'te de yansımıştır. Özellikle XIX. Yüzyılın ikinci yarısından XX. Yüzyılın ilk çeyreğine kadar Siirt'te misyonerlik faaliyetleri devam etmiştir.

Siirt'teki Misyonerlik faaliyetleri iki alanda seyretmiştir. Bunlardan ilki dini diğeri siyasi mahiyettedir. Bu faaliyetlerde önemli rol oynayan devletler ise; Fransa ve İngiltere olmuştur. Fransa, dini misyonerlik noktasında aktif rol oynarken, İngiltere ise, siyasi alanda misyonerlik faaliyetlerini yürütmüştür.

Fransız misyonerlerinin gerçekleştirmiş olduğu misyonerlik faaliyetlerine baktığımızda şu şekilde sıralanabilir;

- 10 Temmuz 1858 yılına ait bir belgede; Siirt'te yerleşmiş olan Fransız tebaasında bir kaç kişinin, mektepler ve kiliseler aracılığıyla Siirt'te yaşayan Hıristiyan ahaliden bir kısmını kendi mezheplerine (Katolikleştirmeye) çekmeye çalıştıkları dönemin idarecileri tarafından kayıt altın alınmış ve bu durum bir üst makama bildirilmiştir[3].
- 27 Haziran 1858 tarihli bir başka belge de; Siirt'te yaşayan Ermeni milletinden bazılarının Katolik mezhebine çekildiği, hatta Ermenilere mahsus olan bir kiliseyi zorbalık yoluyla kendilerine mabet olarak kullandıkları ifade edilmiştir[4]. Bu durum üzerine ibadetgâh merkezinin ellerinden alınan Ermeniler, Katolikleşen ve zorba uygulamalarda bulunan Katolik Ermenileri yetkili idare meclisine şikâyet ettiği ve ellerinden alınan kilisenin tekrardan Ermenilere verilmesi için gerekli talimatların verildiği anlaşılmıştır[5].

[1] 1314, 1315 ve 1316 Bitlis vilayet Salnamelerinde Bitlis vilayetine bağlı bir sancak olduğu tespit edilmiştir. Bkz: Bitlis Vilayet Salnamesi (1316), Ss.240-248. Bitlis Vilayet Matbaasında iki defa basılan, sene-yi Maliye 1316, sene-yi Hicriye 1316 yıllarına tekabül eden bu Salname Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi'nin (İSAM) internet tabanlı veri kütüphanesinden tedarik edilmiştir.

[2] Şeriyye Sicillerinde Siirt nüfus yapısı ilgili şu bilgiler verilmektedir. Keldani, Süryani ve Ermenilerin yoğun bir şekilde yaşadığı bir şehir olarak geçmektedir. Siirt Sosyal yapısı ile ilgili detaylı bilgi için bkz: Abdulnasır Yiner .(2014). *Şeriyye Sicillerinde Siirt'te bakış,* Son çağ Yay. İstanbul.

[3] BOA., YPRK.AZJ.39/44.s.1.

[4] BOA., HR.MKT.250/1.s.3.

[5] BOA., HR.MKT.250/.s.1.

- 19 Temmuz 1899 tarihli bir belgede ise; Fransız tebaasından olan Siirt'te ikamet iden Latin ve Katolik rahip ve rahibelerin uygunsuz davranışlarda bulunduğu Siirt'te bulunan Hıristiyan ahaliyi kendi mezheplerine çekmeye çalıştıkları yönünde şikâyetlerdir[1].

Yukarıda ifade edildiği üzere Fransız misyonerlerinin Siirt bölgesinde icra ettikleri misyonerlik faaliyetlerinin dini boyutla şekillendiği bölgede bulunan Hıristiyan ahaliyi katolikleştirmek gayesi güttüğü dönemin kaynaklarından tespit edilmiştir.

İngiliz misyonerleri tarafından gerçekleştirilen misyonerlik faaliyetlerine baktığımızda ise; daha çok Ortadoğu'daki hedeflerine yönelik olarak bu faaliyetlerinin şekillendiğini söylenebilir. Misyonerliğin temel özelliklerinden biri olan "*gittikleri bölgenin sosyal ve ekonomik şartlarının çok iyi bilinmesi*" ilkesi ile hareket eden İngiliz misyonerler, ilk işleri hem faaliyet gösterecekleri yerlerin iyi tanınması hem de misyonerlik faaliyetlerini yürütebileceği ortamların olup olmadığını kontrol etmek için bölgeye seyyahlar göndermek olmuştur. İngiliz misyonerler, bu bağlamda Siirt'te misyonerlik faaliyetlerine başlamıştır.

İngiliz misyonerleri tarafından gerçekleşen faaliyetlere baktığımızda;

- 13 Temmuz 1903 tarihli bir belgede[2]; İngiltere tebaasından Mösyo Mahagis (Mahangis) adında bir seyyahın, Musul, Kerkük, Süleymaniye, Zaho cihetlerinde seyahat ettikten sonra buraların haritasını aldığı, oradan maiyetindeki tercümanları ile birlikte Cizre kazası üzerinden Siirt'te hareket ettiği ve 4. Ordu-yı Hümayun tarafından takibatına devam edildiği, ancak bu seyahatin ne gibi bir amaca hizmet ettiği konusunda tam bir fikir beyanatında bulunmadığı yönündedir.[3].
- Bir başka belgede ifade edildiği üzere; bu seyahat ile ilgili daha sonra yapılan tahkikata nazaran yukarıda ismi geçen kişini asıl adının Marok Sayengis olduğu anlaşılmıştır. Mösyo Sayengis adındaki seyyahın dört sene önce de Van'a gelmiş olduğu ve o tarihlerde yanındakilerle birlikte İngiliz konsolosluğunda misafir olarak kaldığı kayıt altına alınmıştır. Mösyo Sayengis'in İngiltere'den almış olduğu pasaportu, Londra Baş şehbenderliğinde vizesini yaptırdıktan sonra Dersaadet'ten almış olduğu mürur tezkiresiyle Suriye, Bağdat, Kudüs ve Musul vilayetlerini dolaşmıştır. Bu seyahati esnasında yanında Latin cemaatinden bir

[1] BOA., BEO.1343/100670.s.1.
[2] BOA., BEO.2122/159092. s.2..
[3] BOA., BEO.2122/159092. s.1.

tercüman ve çeşitli işlerde görevli hizmetkârlarının bulunduğu dile getirilmiştir[1].

Her ne kadar bir seyahat gayesiyle bu yolculuk yapılsa da, Seyyahın gitmiş olduğu yerler manidardır. Zira gerek sosyo-kültürel gerekse iktisadi açıdan hassas olan bu bölgeler; İngiltere'nin Ortadoğu üzerindeki emellerinin bir parçası olarak görülebilir. I. Dünya savaşında bu bölgeler de oynamış olduğu rol, bunun bir göstergesidir. Bugün Ortadoğu bölgesi üzerinde yaşanan olayların temelinde bu misyonerlerin gerçekleştirmiş oldukları faaliyetler aranmalıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Geçmişi oldukça eskilere dayanan misyonerlik faaliyetleri başlangıçta dini bir misyonun gereği olarak başlamış, zamanla siyasi, sosyal ve iktisadi şartlara bağlı olarak farklı bir kimliğe bürünmüştür. Osmanlı Devleti'nin jeopolitik ve jeostratejik konumu misyonerlerin dikkatini çekmiştir. Misyonerler; dini, siyasi ve ekonomik nedenlerden dolayı Osmanlı ülkesini sürekli ziyaret etmiştir.

XIV ve XVIII. yüzyılları arasında Osmanlı sınırları içerisinde bu tür faaliyetlerin fazla dikkat çekmediği görülmektedir. Söz konusu bu durum Osmanlının içinde bulunduğu siyasi ve askeri üstünlüğe ve Avrupalı devletlerarasındaki siyasi ve dini çalkantılara bağlanabilir. Ancak XIX. ve XX. Yüzyıllar için aynı şeyi söylemek doğru değildir. Bir yanda siyasi ve askeri alanda güç kaybeden Osmanlı Devleti diğer yanda iktisadi alanda yaşanan önemli gelişmeler bu faaliyetleri bu yüzyıllarda artmasına neden olmuştur.

Bu tür faaliyetlerinin yürütüldüğü Osmanlı topraklarından birisi Siirt olmuştur. Siirt, sadece coğrafi konumu ile değil, aynı zamanda demografik ve dini yapısı ile bu tür faaliyetlerin kolay yürütüleceği bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Siirt'in içinde bulunduğu demografik ve din zenginliği çeşitliliğinden faydalanmak isteyen Fransız ve İngiliz misyonerler, Siirt ve çevresine gelerek misyonerlik faaliyetlerini kilise, mektep ve seyahat aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Fransız misyonerler bölgede yaşayan Hıristiyan ahaliyi Katolik mezhebine çekmeye yönelik faaliyetler yürütmüşlerdir. İngiliz misyonerler ise; siyasi ve ekonomik gaye ile bu tür faaliyetler içerisinde bulunmuştur. İngiliz tebaasından çeşitli misyoner seyyahlar, Süleymaniye, Kerkük, Musul, Hakkâri, Cizre, Halep, Kudüs, Van ve Siirt bölgelerini gezerek buralar hakkında önemli bilgiler toplamıştır. Osmanlı Devleti'nin topraklarının paylaşıldığı Mondros Mütarekesi'nde İngiltere'ye bu toprakların bırakılması İngiliz misyonerlerin faaliyetleri ile örtüştüğü görülmektedir.

[1] BOA., BEO.2122/159092. s.5.

Bu çalışma, Çeşitli gayeler ile Osmanlı Devleti'nde bulunan misyonerlerin misyonerlik faaliyetlerinin tek bir bölge ile sınırlı kalmadığı Osmanlı topraklarının en ücra noktalarda bile çağın şartlarına uygun olarak bu tür faaliyetlerini devam ettirdiklerini göstermesi bakımından oldukça önemli bir tespittir. Günümüzde bile bu tür faaliyetlerin son bulmadığı çeşitli araçlar aracılığıyla Afrika ve Asya kıtasında devam ettiği görülmektedir.

Bu bağlamda misyonerlik faaliyetlerin önüne geçebilmek için bir takım öneri sunulabilir.

- Kendi kültürel değerlerimizi yeni nesillere programlı bir şekilde aktarmak
- Milli birlik ve beraberlik duygusunu pekiştirmek
- Ekonomik zenginliğimizin farkına varmak ve bunu kullanacak imkânları geliştirmek
- Milli tarih bilincini ortaya çıkarmak

KAYNAKÇA

Başbakanlık Osmanlı Arşivi

B.O.A., BEO.2122/159092.005.001.

B.O.A., BEO.002122.159092.001.001.

B.O.A., BEO.002122.159092.002.001.

B.O.A., BEO.001343.100670.001.001.

B.O.A., DH.MKT..02238.00072.001.

BOA., HR.MKT..00250.00001.001.

BOA., HR.MKT..00250.00001.003.

BOA., Y..PRK.AZJ..00039.00044.001.

Salnameler

Bitlis Vilayet Salnamesi (1315).

Bitlis Vilayet Salnamesi (1316).

Bitlis Vilayet Salnamesi (1317).

Kitap ve Makaleler

AYDIN, Mithat. *Bulgarlar ve Ermeniler Arasında Amerikan Misyonerleri*, Yeditepe Yay. İstanbul 2008.

CİLACI, Osman, *Hıristiyanlık Propagandası ve Misyonerlik Faaliyetleri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay. Ankara 2005.

GÜNDÜZ, Şinasi, *Misyonerlik,* Türkiye Diyanet Vakfı Yay. Ankara 2009

KOCABAŞOĞLU, Uygur*, Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika, Misyoner Okulları*, İstanbul 1989.

YİNER, Abdulnasır, *Şeriyye Sicillerinde Siirt'te bakış,* Sonçağ Yay. İstanbul 2014.

AÇIKSES, Erdal, "Osmanlı Devleti'ndeki Misyonerlik Faaliyetleri İle İlgili Bir Değerlendirme (İki Merkezden Örnekler)", *Osmanlı Ansiklopedisi*, II, Ankara 2002.

DOĞAN, Ayhan "Maraş'ta misyonerlik faaliyetleri (XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ve XX. yüzyılın başlarında), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.11, Konya 2004.

KEHA, Murathan, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Misyonerlik ve Erzurum'daki Faaliyetleri" *Ekev Akademi Dergisi* S. 58, 2014

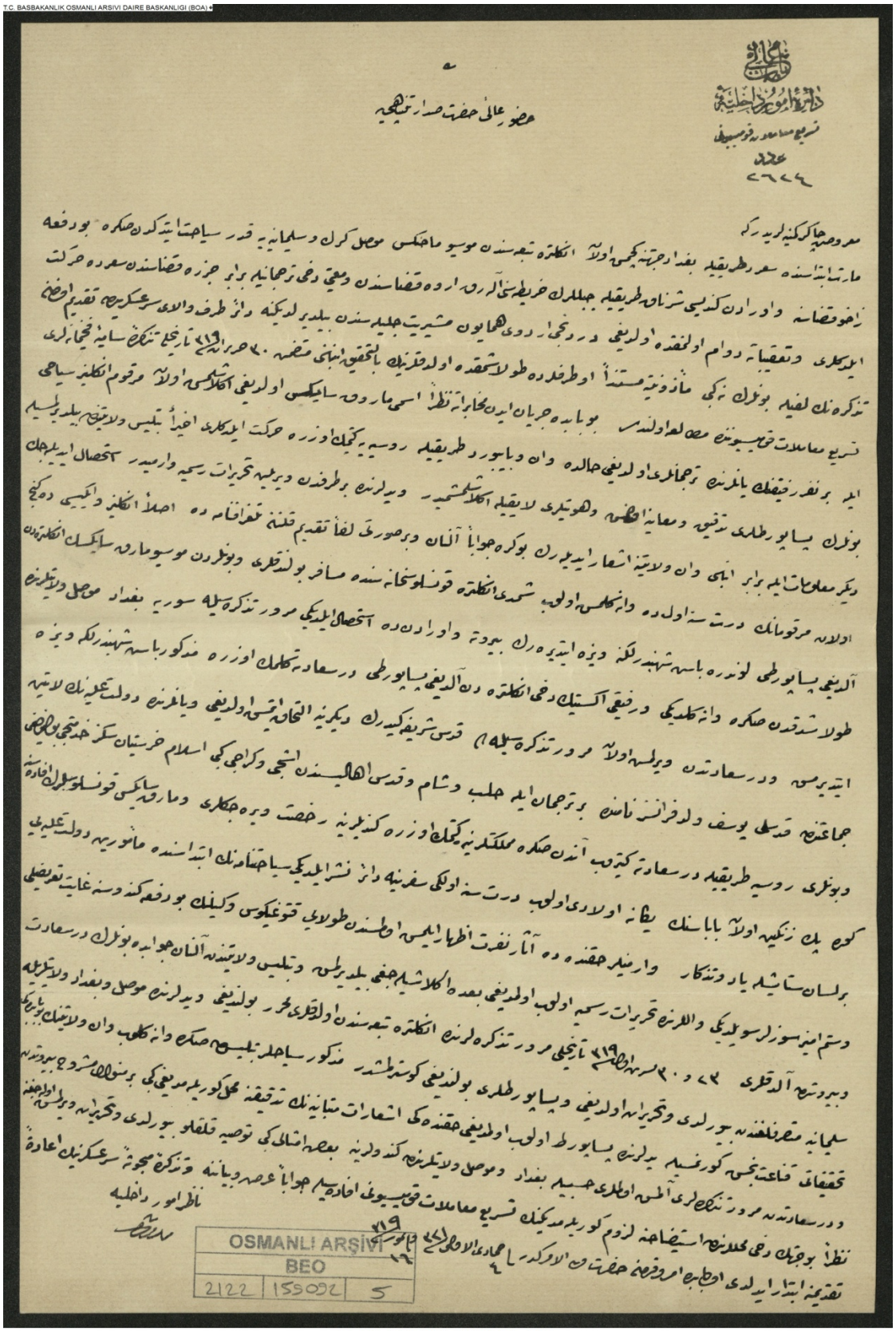
Sezer, Ayten "Osmanlı Döneminde Misyonerlik Faaliyetleri", *Osmanlı Ansiklopedisi*, C. 2. Ankara 199.

SONYEL, Salahi R,. "Büyük Devletlerin Osmanlı İmparatorluğunu Parçalama Çabalarında Hıristiyan Azınlıkların Rolü", *Belleten*, Ankara 1985, XLIX, S.195

Yılmaz, Özgür, "XIX. Yüzyılda Misyonerlik Faaliyetleri Çerçevesinde Trabzon Ermenilerine Bir Bakış", Bu araştırma KTÜ Araştırma Fonu tarafından desteklenen "1808–1876 Yılları Arasında Yabancı Gözlemcilere Göre Trabzon" adlı proje çerçevesinde hazırlanmıştır. http://dergiler.ankara.edu.tr/ veri tabanından indirilmiştir. 05.05.2016.

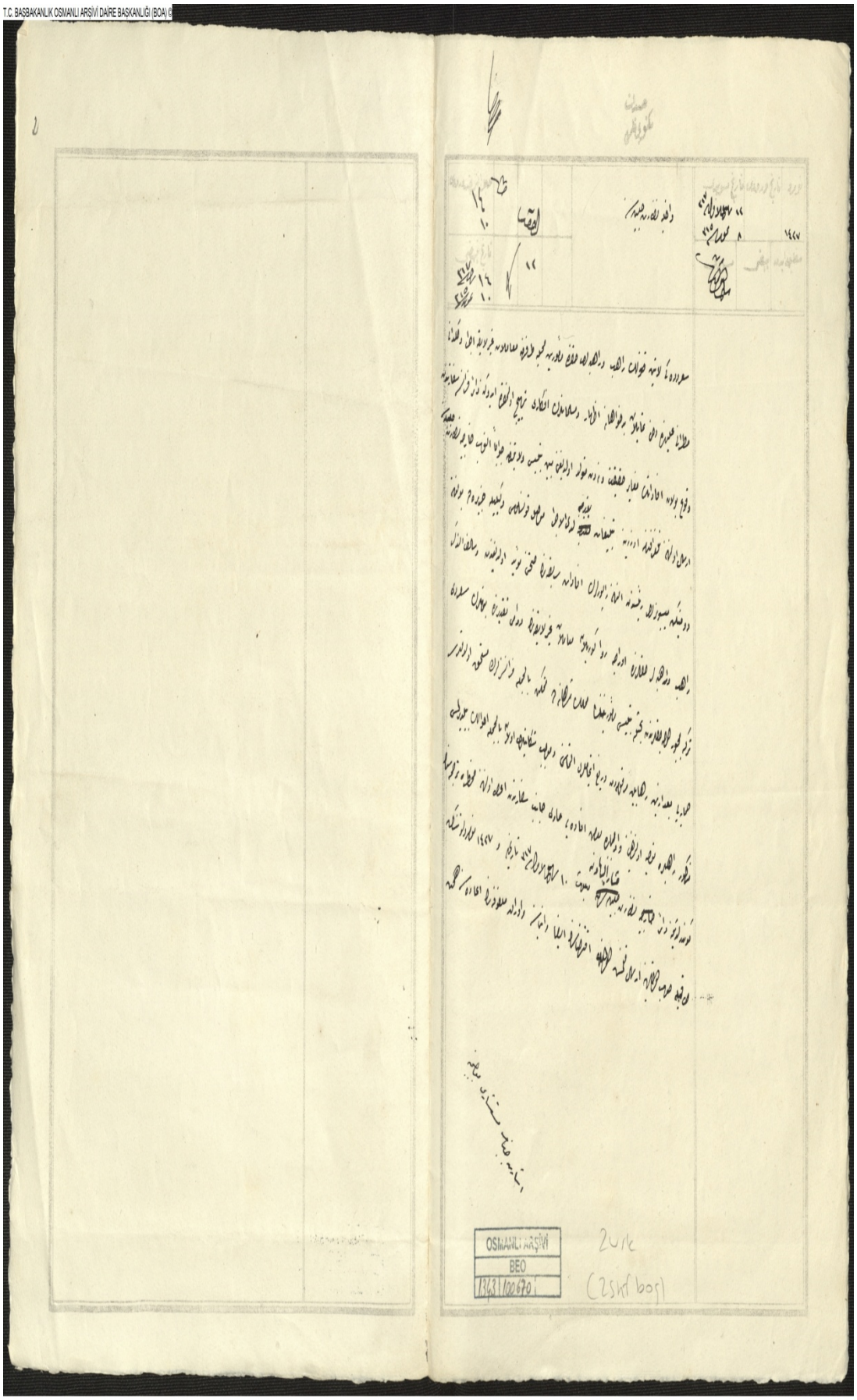
EKLER

Ek 1. Siirt'te Misyonerlik Faaliyetleri ilgili bazı belgeler


T.C. BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ DAİRE BAŞKANLIĞI (BOA)

BEO.002122.159092.005

T.C. BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ DAİRE BAŞKANLIĞI (BOA)



BEO.001343.100670.001



İLK VE ORTA ÖĞRETİM PROGRAMINDA DİKEY UYUMLULUKLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bülent DÖŞ
Gaziantep Üniversitesi (Turkey)
bulentdos@yahoo.com
Gülcan ERGÜL
Gaziantep Üniversitesi (Turkey)
gulcan0211@hotmail.com

Özet

Odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmanın amacı, programda dikey uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin öğretmen görüşleri açısından incelemek ve konu hakkında bilgi sunmaktır. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin bulgulara dönüştürülmesinde içerik analizi ve alt teori birlikte kullanılmıştır.Konunun ülkemizde yaygın olarak bilinmemesi de ayrıca araştırmanın gerçekleşmesine yurt içi ve yut dışı kaynaklardan konuyla ilgili tanımlamalar anlatıma yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından biri de, öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenciden, öğretmenden, idari-yönetimden, fiziksel-finansaldan ve alt yapı sorunlarından kaynaklı sorunlar alt başlıklarla tanımlanmasıdır. Sonuç olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda ilk ve ortaöğretim programının olumlu yanlarının yanında eksikliklerin de bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Programda dikey uyumluluk, odak grup görüşmesi, ilk ve orta öğretim programı

INVESTIGATING OF THE VERTICAL ALIGNMENT IN PRIMARY AND SECONDARY TEACHING CURRICULUM IN TERMS OF TEACHERS OPINIONS

Abstract

The aim of this study was carried out using focus group interview method is to examine the studies that has been carry out up to now about the vertical alignment in the curriculum and the the viewpoint of teachers' opinions to the curriculum alignment and also is to provide information for the relevant organizations and individuals on the issue.Content analysis and grounded theory were used together in converting variables achieving from focus group into findings. The subject is not widely known in our country and for this purpose,it has been given a descriptive narrative on this subject, scanning studies on the domestic and foreign sources. One of results of this paper has given the subheadings which a number of problems arising from students, teachers, management, physical-financial and infrastrusture. As a consequence, the school teachers think that the primary and secondary teaching curriculum have the positive traits besides its deficits.

Key Words: Vertical alignment in curriculum, focus group interview, primary and secondary teaching curriculum

PROBLEM DURUMU

Eğitimde dikey uyumluluk bir programın belirli bir sınıf için ve de yine belirli bir konunun beklenen öğrenmelere olan uyumluluğunun örtüşmesidir. Program uyumluğu kavramı, eğitim bakanlıkları tarafından merkezden belirlenen öğretim programı ile öğretmenlerin öğretim sürecinde uyguladıkları öğretim programının birbiri ile uyum içerisinde olması şeklinde açıklanmaktadır. (Bay, 2015) Kavram ülkemizde pek yaygın olarak bilinen veya uygulanan bir kavram değildir. Hatta öyledir ki bu konuda Türkiye'de yapılan ilk çalışma 2014 yılında Bümen, Çakar ve Yıldız tarafından yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu açıdan alana önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.(Route Educational and Social Science Journal Volume 2(4), October 2015).

Laska ise program uyumluluğunun önemini şu ifadelerle açıklamaktadır: "Uyumluluğun hakim olduğu bir program, öğrencilerin öğrenmesini ve bu öğrenmeyi göstermeyi kolaylaştırır. Ancak, uyumsuzluğun hakim olduğu bir program ise öğrencilerin öğrenmesini

ve bu öğrenmeyi göstermeyi aleyhine etkiler".diye belirtmiştir (Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development, 2015).Programda dikey uyumluluk bu uyumu bir düzen içerisinde vermeyi amaçlamaktadır.Şunu da bilmek gerekiyor ki programda dikey uyumluluk her bölgeye, sınıfa ve kültürel farklılığa sahip öğrencilere aynı programlara tabi tutulan öğrenciler öğrenmelerinde farklı problemlerle karşılaşabileceklerdir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim programlarındaki dikey uyumluluğun derslerdeki dağılımının öğrenciye yansımalarını anlamak ve elde edilen bulgulardan hareketle önerilerde bulunmaktır. Öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahip olan derslerdeki dikey uyumluluk arasındaki etkileşimi ve yansımayı anlamak eğitim sistemimizdeki problemleri daha iyi anlamamızı, algılamamızı sağlayacak ve bu bağlamda sorunların çözümüne de katkıda bulunacaktır.

Programda dikey uyumluluk için en önemli faktörden birisi de öğrencidir.Öğrencinin bu programa hazır buluşluğu bu programın daha verimli olması açısında önemlidir.Öğrencilerin bu standartlara ulaştıklarından emin olmak için ise standartları öğretmemiz gerektiğini ve bunun da standartlarla öğretim programının uyumunu gerektirdiğini ifade etmektedirler. (Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development, 2015)

Öğretmenlerin derslerde dikey uyumluluğunu programlarında etkili kullanabilmeleri için öğretmenlere çok iş düşmektedir çünkü programların yürütülmesi öğrencilerin de bu yeterliliğe sahip olmalarıyla gerçekleşecektir (Üniveristesi, 2002).Öğretmen karşılaşabileceği en yüksek ya da en az hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencileri göz önünde bulundurmaları programın ilerlemesi açısında daha sağlıklı olacaktır.

METOT

Bu çalışmada veriler nitel araştırma yaklaşıma uygun olarak odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesi modelinde katılımcıların konuya ilişkin görüşleri olduğu gibi betimlenir.Betimlemeli çalışmalarda genellikle verilen bir durumun aydınlatılması, standartlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve olaylar arasında olası ilişkilerin ortaya konulması amaçlanır.

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde Şanlıurfa/ Haliliye ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulda görev yapmakta olan 4 sınıf öğretmeni ve Gaziantep il merkezindeki bir özel ortaokulda görev yapmakta olan 4 ingilizce branş öğretmeni olmak üzere toplam 8 öğretmenle yürütülmüştür. Bu öğretmenlerden 7si bayan 1 i erkektir. Ayrıca, çalışmada

homojen gruplarla içerik analizi yapılmıştır.Görüşme devam ederken görüşmeye göre de ek sorular sorularak derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, bu kayıtlar daha sonra transkript edilerek rapor haline getirilmiştir. Veriler nitel araştırma yaklaşıma uygun olarak odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Uygun örnekleme tekniğiyle örneklem alınmıştır.Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır .

Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin işlerini iyi şekilde yerine getirmeleri için yaşadıkları sorunların tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.Odak grup görüşmesi boş olan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşme 58 dakika 22 saniye sürmüştür.

Transkript edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde kodlamalar yapılmış ve temalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına destek olması amacıyla katılımcı öğretmenlerin görüşme kayıtlarından elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

İlk ve orta öğretimde öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi sonucu eğitimde programda dikey uyumluluk ile ilgili birçok faktöre bağlı sebepten kaynaklanan sorunlara rastlanmış ve bu kısımda bu bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 1 ile 16 yıllık deneyimine sahiptir. Öğretmenlerimiz çalışma süreleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Öğretmen kodları	Hizmet Süresi (yıl)	Öğretmen Branşları
ÖĞRT 1	9	Sınıf öğretmeni
ÖĞRT 2	10	Sınıf öğretmeni
ÖĞRT 3	5	Sınıf öğretmeni
ÖĞRT 4	1	Sınıf öğretmeni
ÖĞRT 5	10	İngilizce öğretmeni
ÖĞRT 6	1	İngilizce öğretmeni
ÖĞRT 7	1	İngilizce öğretmeni
ÖĞRT 8	16	İngilizce öğretmeni

Tablo 1

Veriler incelendiğinde derslerdeki dikey uyumlulukla ilgili karşılaşılan sorunlar şu başlıklar altında toplanmıştır:

Öğrenci kaynaklı sorunlar:

- Öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk seviyesine sahip olamamaları

Gelişen yüzyılda öğrenciler bilgiyi elde etmede daha hızlıdırlar.Fakat şunu bilmek gerekir ki öğrencinin önceki öğrenmeleri yeni öğrenmeler için temel oluşturur.Ö1*"Öğrencilerin 1.sınıfta Matematik dersindeki programın yoğun olduğunun öğrencinin bu program için hazır olmadıklarını 1.sınıfta öğrencinin dersin mantığını anlaması için toplama ve çıkarma işleminin yeterli olduğu farklı diğer konular çocukların hazır bulunuşlukları göz önünde bulundurulduğunda seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmiştir.*Ö2 "geometrik cisimlerin, ayrıntıların biraz fazla olduğunu düşündüğünü ve bir de verilmeyeni bulmanın programda çocuklar için zor olduğunu belirtmiştir.Bu kavramlar soyut bir olduğu için çocukların seviyelerine ağır geliyor. Bu bölgede dil problemi olduğu için çocuk hangisinin verilip hangisinin verilmediğini kavrayamadığı, bu bakımdan biraz daha hafifletilebileceği belirtmiş. Sadece toplama ve çıkarma işleminin, basit şekilde ritmik sarmallarla devam edilmesi ve basit geometrik şekilleler tanıtılıp burada bitirilmesi gerektiği*"* şeklinde dile getirmiştir.Ö3*"Ama 1. Sınıfta çocuk okuma yazmaya geçtikten sonra verilen metinler çok ağır ve uzun metinler oluyor genelde.Biraz daha hafif biraz daha kısa, çocuğun anlayabileceği metinler olursa daha iyi olacaktır. Özellikler dil problemi olduğu için anlamada sıkıntı yaşanıyor. Çocuk okumayı öğrendikten sonra hemen uzun ve ağır metinler veriliyor hem okuma hem anlama isteniyor*".Bu da öğrencinin hazır olmadığı programa maruz kaldığını gösterir.Ö6 ise 5. sınıf İngilizce hazırlık programının 17 saatlik dersin yoğun bir şekilde çocuklarla uygulandığı ve verimli olduğu fakat 6. sınıftaki programın bir önceki programın altında kaldığı bu programın hafif olduğu ve 5.sınıfta öğrenilen bilgilerin etkinlik esaslı ilerlemesi gerektiği belirtmiştir.

- Programın bölgesel farklılıkları göz ardı etmesinden kaynaklı sorunlar

Ülkedeki farklı bölgelerde yaşayan, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin öğrenme hızlarındaki güçlükler kaçınılmazdır.Ö3 *"1. Sınıfları okutuyorum ve ilk yılım. O yüzden sadece 1. Sınıflar hakkında konuşabilirim. Aynı sorunlar bizde de var tabi. Mesela kitapta resimler var çocuklar kürt oldukları için ve Türkçeyi tam bilmedikleri için ilk önce resimdekinin Kürtçesini düşünüyorlar. Daha sonra Türkçesini düşünüyorlar. Ne anlama*

geldiğini bilmiyorlar. Kitapta harflerden sonra metinler çok ağır bir şekilde işlenmiş, bizim çocuklara ağır geliyor. Direk harflerden sonra uzun uzun metinler çok dikkatlerini dağıtıyor okuduklarını anlamıyorlar.Çok etkinlik var ben de hepsini yaptıramıyorum derslerde Türkçe ve matematikten başka dersi işlemek pek mümkün olmuyor.Öğrencilerin anlama problemlerinden dolayı zorlanıyorum"diyerek fikrini beyan etmiştir.Ö 2 "Özellikle bu bölgeye göre ses temelli öğretim daha uygun bence çünkü burada devamsızlık oranı daha fazla. Öğrencilerin ve velilerin ilgisizliği daha fazla. Bundan dolayı çocuklar bir sesi kaçırırsa diğer sese yetişince işin mantığını kavrayamadıkları için okumada sıkıntı çekiyorlar.Öğrencilerin okula devam etmesi burda çok önemlidir".diyerek anlatmıştır.

- Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının yetersizliği

Bilgi edinmede seçeneklerin çoğaldığı ve bu bilgiyi hızlı ve kolay edinme yolları gün geçtikçe hızlı bir şekilde artmaktadır.Fakat durum bazı öğrenciler için aynı gitmiyor sosyoekonomik durum çocuğun birçok ihtiyacının karşılanamaması ya da karşılanması arasında fark yaratacaktır.Bu fark eğitimde eşit haklara sahip olma durumuna gölge düşürür.Ö4 *"görsel sanatlar dersinde kullanmamız gereken araç gereçlerin sağlanması zor gerçekleşiyor.Bu da dersin işleyişinde bazı eksiklerin oluşmasına sebep oluyor.*"diyerek belirtmiştir.Ö7 "İngilizce dersinde yapacakları aktiviteler için gerekli malzemenin alınmasında sorun yaşadıklarını bu da dersin sağlıklı işleyişini zedelediğini vurguluyor".

- Velilerin ilgisiz ve eğitimsiz olmalarının çocukların öğrenmelerinde sorunlar yaratması

Eğitim ve öğretim öğrenci öğretmen ve veli üçlüsüyle daha doğru ilerlemesi için olmazsa olmazlardır.Öğretmen sınıf içinde öğrencilerin gelişimi için elinden geleni yapar peki veli yapılan bu durum hakkında bilgi sahibi değilse ya da bu süreçte öğrencinin öğrenmelerinde yanında olmuyorsa öğrenmeler eksik ilerlemiş olur.Burada velinin bilinçli olması önemlidir.Ö4 "okullarındaki velilerin bilinçsiz olduğunu çocukların devamsızlık yapmalarının sürekli olması öğrencilerin dersleri kaçırarak ilerlemelerine sebep olduğundan öğrenmeler sağlıklı olmayacaktır."diye düşünmektedir.Ö2 "evet önemli ama dilden sonra da aile de devreye girmeli. Zaten biz dersleri anlatırken veliden destek göremiyoruz.Çocuk ders çalışmıyor çünkü bu bilince sahip değil. Daha da kötüsü evde çocukla ilgilenilmediği için çocuk derse bomboş geliyor. Öyle olunca da sadece öğretmenin çaba sarf etmesi yetmiyor ve başarısızlık oluşuyor.. Konuların anlaşılması kazanımların yüzde yüz verilmesi bu

sorunlardan dolayı mümkün olmuyor maalesef"diyerek çocukların bu dönemde farklı ihtiyaçlarının da olduğuna değinmiştir.

- Programın uygulanmasında bireysel farklılıkların olumsuz etkileri

Bireysel farklılıklar öğrenmelerde bazılarını öne götürürken bazılarını ise geriye itmektedir.Ö7 "Bizim okulda hazırlık programı uygulanıyor ve bu o öğrencinin daha iyi öğrenmeler gerçekleştirmesine sebep olur.Bu da bizim okuldaki öğrencinin bir köy okulundaki öğrenciden daha fazla bilgi birikimine sahip olmalarını sağlıyor.Bu da daha sonraları bireysel farklılıklarla son bulacaktır.Peki öğrenmeler eşit değilse bireysel farklılıklar birilerinin daha iyi birilerinin ise daha düşük olmasına sebep olur".diyerek fikrini açıklamıştır.Ö6 "evet İngilizce dersinde dersler İngilizce konuşularak ders işleniyor.Ve ben de dersimde İngilizce konuşarak işliyorum.Benim öğrencilerim dili anlayarak ve konuşarak öğreniyorlar fakat çoğu okulda dil davranışçı kuram esas alınarak işlendiğinde dil aktif olarak işlenmiyor.Bu da bireysel farklıların doğmasına sebep oluyor".diyerek sorunu anlatmıştır.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar:

- Öğretmen niteliğinin yetersiz olması

Meslek eğitimi almamış kimselerin doğrudan ilkokul öğretmenliğine atanmaları olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yeterli alan bilgisi olmayan bu öğretmenlerin özellikle köy okullarında başarısız oldukları gözlenmektedir. Yapılan araştırmalarda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde dahi gerekli niteliklerin eksik olduğu, özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında etkili bir öğretime rehberlik etme yeterliğinin istenen düzeyde kazanılmadığı görülmüştür.Ö1 göreve Kürt kökenli bir köy okulunda başlamıştır.Çocukların dillerini anlamaması ve onların içinde bulunduğu durumu anlayamaması onun öğrencileriyle düzgün bir ilişki geliştirememiştir.Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle kendilerini en zor durumda bile nasıl geliştirmeleri gerektiğini bilmeleri ve bu doğrultuda öğrenim sağlamaları daha doğru olacaktır.

İdari Yönetim Kaynaklı Sorunlar

- Okul yöneticilerinde aranan özelliklerin yetersiz oluşu

Yöneticilik belli bir kabiliyetle hak kazanılan bir görev değil öğretmenlerin öğretme işinden bıkıp kendilerine çıkış yolu olarak görmektedirler.Bu bakış açısı da beraberinde ciddi problemler getiriyor.Ö6 "okul yönetiminin ders içi yapmak istedikleri etkinliği uygulama konusunda yalnız bırakıldığı ve bu da fazla iş gücü algılandığı için kendisinin de bu süreçten vazgeçmesine neden olduğunu belirtmiştir".

Fiziksel ve finansal sorunları

- Kullanılacak materyallerin yetersiz oluşu

Eğitim sistemimizde birçok araştırmada da ifade edilen ve bu araştırma da yer verilen ortak bir sorunun ise eğitim ortamlarının fiziksel alt yapı ve donanım olanakların yetersizliği olduğudur.Kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler ve şehirde yaşayan öğrencilerin araç gereç ihtiyacına olan durum farklı olacaktır.Ö4 " beden eğitimi dersi için sadece ip ve top gereçlerine sahip olduklarını dile getiriyor".peki bunu şehirde olan okul için diyebilir miyiz diyemeyiz bu finansal sorunlar çocuklar arasında sosyal farkların açılmasına neden oluyor.Bu nedenle finansal sorunların her okul için eşit olması gerekmektedir.Öğrenci D kodlu öğretmen *"Okul dışında konuyu araştırıp düzenlemeye zaman ayırıyorum ama fotokopi çektirmiyorum. İlk dönem okulda konuyu araştırıp yazıcıdan çıktı alıp, fotokopiyle çoğaltıp hemen çocuklara dağıtıyordum. Şimdi okul dışında zamanımı alacağını bildiğim için ödev vermek istemiyorum."* diyerek teknolojik araçların olmayışı nedeniyle kullanamadıklarını belirtmiştir. Yine okulların bulunduğu bölgesel konum nedeniyle okullara araç gereçlerin merkeze göre çok geç geldiği ve okul çevresinde yaşayan ailelerin ekonomik düzeylerinin iyi olmayışı, çocukların bir şekilde okul araç gereçlerin zarar verildiğinde ailelerin bu konuda sessiz kalmalarına sebep olduğu belirtilmiştir.Kırsaldaki veliler kentte yaşayanlara göre daha fakir ve eğitime daha az önem verdikleri için iş yükü genelde öğretmenin kendi çalışmasına bırakılmıştır.

Alt yapı sorunları

- Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması

Kırsal yerlerde fiziki bina şartları ekonomik sorunlardan dolayı sınıflar sayıca kentteki okullara göre daha kalabalıktır.Bu da beraberinde farklı problemler getiriyor.Ö3 " sınıfımda öğrenci sayım fazla ve bu her öğrencimle ilgilenme sıkıntısı yaratıyor."diyerek fikrini açıklamıştır.Her okul kendi okul binasının şartları doğrultusunda sınıfları kalabalık ya da az

olur. Köy okulundaki öğretmen görüşlerinde öğrencinin sayısının fazla olduğu fakat özel okuldaki öğretmen görüşlerinde sınıflardaki öğrenci sayısının yeterli olduğu gözlemlenmiştir.

- Teknolojik aletlerin yetersizliği ve ihtiyaçları karşılayacak sayıda olmamaları

yeni sistemle sınıflarda akıllı tahta, tablet uygulamaları ve bilgisayar sınıflarının kurulma kararı teknoloji çağının bize sağladığı avantajları kullanmamız açısından fayda sağlayacaktır.Fakat şu da var ki bu olanaklardan tüm okullar faydalanamıyor.Öğrencilerin sayısı bu teknolojik aletlerin kullanımı için yeterli olmayacaktır.Bu da derslerin yaşayarak ve yaparak öğrenmeyi zor kılacaktır.

- Özel eğitim öğrencilerine yönelik öğretmenlerin bilinçsiz oluşu

Her öğretmen kaynaştırma öğrencileriyle ilgili teoride bir şeyler öğrenmiştir fakat uygulamada öğretmenler bununla ilgili öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için okulun hizmetiçi eğitimiyle öğretmenini geliştirmesi gerekiyor.Ö7 "sınıfımda kaynaştırma öğrencim var okula başladığım hafta anlamamıştım fakat zamanla farklı olduğu anladım ve ben de bu şekilde kendimi bir süreçte buldum.Sonrasında rehber hocasından yardım aldım".Öğretmenlik yaşandığı zaman öğreniliyor.Bu öğrencilerle yapılabilecek etkinliklerin hazırlanması gerekir.Bu sayede program dahilinde öğretmenin kendini yetiştirmesiyle özel eğitim öğrencilerine daha doğru yaklaşmış olacaktır.

- Dil eğitiminde gidilen yanlış uygulamalar

Dil eğitimi süreç isteyen ve öğrencinin buna hazır olması gibi etkenler içerir.Ülkemizde uygulanan dil eğitimi neredeyse çoğu günü kurtarma diye düşünüldüğünden öğrenciler dili konuşmuyor ezbere gitmiş oluyorlar.Fakat dil aslında aktif öğrenme şeklinde gitmelidir çünkü dil aslında dersten çok daha fazlasıdır.Ülkemizdeki bu dil problemleri öğrenciyi merkezde tutarak çözümleyebilir.Bunu derken de şunu unutmamak gerekir dil böyleyken öğrencilere yönelik yapılan teog gibi sınavın aslında dil eğitimiyle örtüşmediği görülecektir.Ö8 "8 sınıf öğrencilerinin dersine giriyorum burada 5-6-7.sınıflarda yaptığımızdan çok farklı bir uygulamaya gidiyoruz.Ülkemizdeki kaçınılmaz sınav sonuçları bizimde çocuklarla dili sadece test çözerek ilerlemesine olanak sağlıyor.Okulda bir öğretmen arkadaşım "reading" aktivitesi yaptırmak istedi fakat veli karşı çıktı ben oğlumun geleceğini düşünmek zorundayız bu zaman

kaybı olarak algılandı.Neyse ki fikir bu ve biz de bu fikrin bir parçası haline geliyoruz."diyerek dil eğitimindeki birbiriyle çelişen ifadelerin kaldırılmasıyla ya da yine sınavın dinleme konuşma yazma ve okuma şeklinde olması dilin tabiatına daha uygun olacağı öngörülmüştür.

TARTIŞMA

Literatürde programın dikey uyumluluğuyla karşılaşılan durumlar incelendiğinde aslında elimizde çok da veri olmadığı görülmüştür.Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ve İngilizce branş öğretmenlerine programların dikey uyumluluklarıyla ilgili ülkemizdeki eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Karşılaşılan bu sorunların neler olduğu ve belli başlıklar altında toplanmış olmaları problemleri ortaya koymuştur. Araştırmada bir de öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimi, eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme eksikliği, nitelikli eğitim yöneticisinin yetersizliği, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, fiziki alt yapı ve donanım eksiklikleri,dil eğitiminde yapılan yanlış politikalar ve eğitim kademeleri arasında geçişlerde sınav odaklı bir eğitim anlayışının yarattığı sorunlar olarak sıralamaktadırlar. Benzer bulgular ve değerlendirmeler bazı araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir.

Bulgulara bakıldığında sorunun en çok programdaki bazı derslerin yoğunluğuna, öğretmenin farklı bölgelerde yaşadığı etnik kökenli sorunlara, fiziksel ve finansal problemlere, velinin eğitimsiz ve ilgisiz olması ve alt yapıdan kaynaklı olduğu görülmektedir. Yapılan literatür araştırmalarında elde edilen bulgulara göre birbiriyle ilişkili iki temel sorun ön plana çıkmaktadır. Bunlar öğretmenin program dahilinde karşılaştığı programın yoğunluğuna yetişememesi ve yetişen öğretmenlerin sistem içerisindeki uyum sorununa bağlı olarak hizmet içinde eğitimi ve mesleki gelişim sorunudur.Öğretmen burada maalesef ki müfredat ile öğrencinin hazırbulunuşluğu arasında sorun yaşadığında dikey uyumluluğun burada çok da işe yaramadığını görmüş olacaktır.Öğretmenin verdiği eğitimin beklenen kalitede olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gerekir ve öğrencinin buna hazır olmaları gerekir çünkü her öğrenme her bölgede aynı uygulanamıyor bu da programın yoğun ya da eksik kalmasına sebep oluyor. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla mümkün olabileceği düşünülmektedir.Fiziksel koşulların tam olarak sağlanamadığı okullarda bazı uygulamaların etkin bir şekilde kullanılamadığı, öğrencilerin çok verim alamadıkları belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birbiriyle ilişkili iki temel sorun ön plana çıkmaktadır. Bunlar öğretmenin yetiştirilme sorunu ve yetişen öğretmenlerin sistem içerisindeki uyum sorununa bağlı olarak hizmet içinde eğitimi ve mesleki gelişim sorunudur. Öğretmenin verdiği eğitimin beklenen kalitede olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gereklidir. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla mümkün olabileceği düşünülmektedir (Şahin, 2008).Öğretmen gideceği bölgeye hizmetiçi eğitimle gitmeli daha sonra karşılaşacağı problemlere öngörülü olması problemlerin üstesinden gelmesi açısından önemlidir.

Bunların dışında bireysel farklılıkların oluşturduğu sorunlar, hazırlanan içeriklerde özel öğrencilerin düşünülmeyişi, idarecilerin sorumluluk almak istemeyişleri, çocukların sosyoekonomik durumlarının yetersizliği ayrıca gözlenen sorunlar arasındadır. Programın yoğun olması öğretmenin işini de zorlaştırır çünkü verilmesi gereken kazanımlar öğrenciye kazandırılması gerekiyor bu da Teknolojinin çok kullanıldığı sınıflarda teknolojinin öğretici etkisini zaman içerisinde yitirmesi, çocukların araştırma ve doğru bilgiyi keşfetme konusunda tembelleşmeleri ortaya çıkan bir başka sorunlardır.

Sonuç olarak eğitim programlarının dikey uyumluluğunda programın derslere uygun olup olmadığı gözlemlenirken öğrencinin da programa uygun olup olmadığı gözlemlenirken öğretmenin kendini geliştirmesinden, öğrencinin bireysel farklılıkları, idarecinin öğretmene yardımcı olmamasından tutun da alt yapı eksiklikleri, fiziksel ve finansal kaynaklı birçok nedene bağlı sorunla karşılaşılmıştır. Bu doğrultuda şu önerilerde bulunulmuştur.Program geliştirmeciler program uyumluluğu ve onu etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak öğretim programlarına şekil verilebilir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarının, hizmet içi ve hizmet öncesi uygulamalarla program uyumluluğu konusunda uygulamalı olarak bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Programın geliştirilmesinde derslere giren öğretmenlerden fikir alışverişi yapılabilir.

KAYNAKÇA

ŞAHİN, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 101-112.

Route Educational and Social Science Journal Volume 2(4), October 2015).

Furtak ve arkadaşları, 2008:362; Pence, ve arkadaşları 2008:332; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014:205

Route Educational and Social Science Journal Volume 2(4), October 2015

International Journal of Social Science Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279 Number: 25-I , p. 177-187, Summer I 2014

Bay, E.T.Ö. (October 2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması Route Educational and Social Science Journal Volume 2(4).

International Journal of Language Academy Volume 3/1 Spring 2015 p. 210/223

TurkishStudies International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 10/11 Summer 2015, p. 1083-1098

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Üniversitesi, Haziran 2013)Dergisi, Yıl 13, Sayı 26, Haziran 2013, 44 – 62

Seviye Belirleme Sınavı (SBS-2009): 6. Sınıf İngilizce Alt Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. İlköğretim Online, 12(3):635-658



BİR EĞİTİMCİ OLARAK HZ. PEYGAMBER'İN MUHATABIN DURUMUNU DİKKATE ALMASI

THAT THE PROPHET MOHAMMAD AS A TRAİNER CONSİDERS THE SİTUATİON OF INTERLOCUTOR

Cemal URAL
Arş. Gör.
Fırat Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Hadis Anabilim Dalı
cemalural99@hotmail.com.

Özet

Peygamberler silsilesinin son halkası olan Hz. Peygamber (sav.), kendisine indirilen ilahi dini insanlara tebliğ ve tebyin etmekle görevlendirilmiş ve peygamber olarak insanların arasında yirmi üç yıl yaşamıştır. Bu zaman diliminde hayatın farklı alanlarında farklı rollerle görev yapmıştır. Örneğin O, Medine'de bir devlet başkanı, savaş meydanında bir komutan, evinde bir eş ve baba, yeri geldiğinde bir hâkim, Suffa'da bir öğretmen ancak hayatın her alanında insanlara "Allah'ın ayetlerini okuyan, onları tezkiye eden ve onlara kitap ve hikmeti öğreten" bir eğitimcidir. Zira kendisine tevdi edilen tebliğ ve tebyin görevleri, O'nun eğitimci kimliğinin öne çıkmasına sebep olmaktadır. Hz. Peygamber (sav.) de "ben ancak muallim olarak gönderildim" demek suretiyle bu hususu dile getirmiştir. Eğitimin birincil ve en önemli amacı, hedef kitlede istenilen ve arzu edilen davranış değişikliğini oluşturmaktır. Nitekim Hz. Peygamber, "cahiliye" toplumunu kısa sayılabilecek bir süre zarfında medeni bir topluma dönüştürmeyi başarmıştır. Bir eğitimci olarak Hz. Peygamber, kendisine vahyolunan yeni bir

dinle yeni bir toplum inşa ederken, elbette bir takım eğitim-öğretim yöntemlerini kullanmıştır. Anlatma, soru-cevap, örnek verme, mektup gönderme, yaparak ve yaşayarak gösterme gibi metotlar bu cümleden olarak zikredilebilir. Hz. Peygamber'in uyguladığı yöntemlerden biri de tebliğimizin konusunu oluşturan muhatabın durumunu dikkate almadır. Hadis rivayet kitapları bu açıdan incelendiğinde konuya dair oldukça fazla örnek olduğu görülmektedir. Nitekim Hz. Peygamber (sav.)'e sorulan aynı soruya bazen onun farklı cevaplar verdiği bilinmektedir. Çünkü muhatabın ihtiyacı, zekâ seviyesi, anlama kabiliyeti, bilgisi ve yaşı gibi birçok sebep, konunun doğru anlaşılması açısından önemlidir. Nitekim İbn Mes'ud, "insanlara akıllarının ermediği bir söz söylediğinde, onların bazılarını ancak fitneye düşürmüş olursun" sözüyle bu gerçekliğe vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitimde muhatabın durumunu dikkate almanın, günümüz eğitim sistemi için de son derece önem arz ettiği belirtilmelidir. Bu amaçla hadis kitapları incelenecek ve Hz. Peygamber'in bireylere yaklaşımındaki farklılıklar ortaya konmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hz. Peygamber, Eğitim, Muhatap.

ABSTRACT

The Prophet Mohammad who was the last ring of prophets' lineage was assigned to announce and explain the divine religion to people that it was sent to him and he lived among people as a prophet for twenty-three years. He had duties with different roles in his life's different parts during this period. For example, he was a state's president in Medina, a commander in war area, a husband or father at his home, a ruler when is needed, a teacher in Suffa but a trainer in his life's each part who read Allah's verses, referenced them and taught book and wisdom." Namely, announcement and explanation duties which were endowed to him cause that his trainer identity became prominent. The Prophet Mohammad said this point as saying "I was only sent as a teacher". The primary and most important goal of the education is to create the demanded and wanted behavior change in the target group. So The Prophet Mohammad achieved to make community of jahilliyyah into a civilised community in a process which would be accepted as short. While The Prophet Mohammad as a trainer created a new community with a new religion which was himself inspired, he used definitely a set of education-training methods. Methods such as explaining, question-answer, sending letter, learning with living and doing can be said as from this sentence. One of the methods that The Prophet Mohammad used it is that he considered the situation of interlocutor that does our declaration's topic. It has been seen that there have been many samples on the issue

when the hadith's narrative books are reviewed in this respect. Thus, it is known that he replied differently on the same question which were asked to The Prophet Mohammad (peace be upon him). Because many reasons such as interlocutor's need, intelligence level, capability to understand, his knowledge and age are important in the event that the issue is understood correctly. So Ibn Mesud focused on this fact with his statement "when you tell anything to people who can't understand, you would have leaded some of them only to instigation." Moreover, it should be stated that considering the situation of interlocutor in the training has got extreme importance for today's education system. With this purpose, hadith books will be reviewed and the differencies towards The Prophet Mohammad's approach on people will be tiredness to be revealed.

Keywords: The Prophet Mohammad, Training, Interlocutor.

GİRİŞ

Hz. Peygamber (sav.) insanlara dini tebliğ ederken onların farklı özelliklerini göz önünde bulundurmuş ve aynı meselede farklı kişilere farklı hükümler vermiştir. Tebliğimizde bu farklı uygulamaları ele almaya çalıştık. Tebliğimiz bir giriş ve altı başlıktan oluşmaktadır. Başlıklar altında Hz. Peygamber (sav.)'in muhatabında dikkate aldığı hususları örneklerle açıklamaya çalıştık. Hadis kitaplarında yaptığımız araştırmalar sonucunda, Hz. Peygamber (sav.)'in muhatabında dikkate aldığı hususlardan tespit ettiklerimizi şöyle sıralayabiliriz:

Muhatabın Anladığı Şekilde Konuşması

Hz. Peygamber (sav.)'in insanların eğitiminde göz önünde bulundurduğu en önemli faktörlerden biri, onların anladığı şekilde konuşmasıdır. Nitekim O bir bedevi ile diyalog kurduğu zaman onunla anlayabileceği bir şekilde konuşmuş, verdiği örnekleri onun hayatında mevcut olan şeylerden seçmiştir. Konuyla ilgili rivâyet şöyledir: Ebû Hüreyre (r.a.) anlatıyor: Benî Fezâre kabilesinden bir adam Hz. Peygamber (sav.)'in huzuruna gelip, "eşim zenci bir çocuk doğurdu" dedi (bununla çocuğun kendisinden olmadığını îmâ ediyordu).

-Hz Peygamber: (O kişiye) Senin develerin var mı diye sordu.

-O şahıs: Evet var dedi.

-Renkleri nedir?

- Kızıl.

- Aralarında boz olan var mı?

-Evet var.

-Bu bozluk onlara nereden geldi?

-Soyuna çekmiş olabilir.

-Senin çocuğun da soyuna çekmiş olabilir[1].

Görüldüğü gibi Hz. Peygamber muhatabın bedevî oluşunu göz önünde bulundurarak ona develer üzerinden basit ve anlaşılır bir misal verip o kişinin kafasındaki soru işaretlerini gidermiş ve kötü sonuçlarla neticelenebilecek bir meseleyi güzelce çözüme kavuşturmuştur.

Konuya dâir örnek olarak Hz. Peygamber ile bir genç arasında geçen şu konuşmayı da zikredebiliriz: Ebû Ümâme'nin naklettiğine göre bir genç Hz. Peygamber'in (sav.) yanına gelip ya Rasulallah bana zinâ etmem için izin ver dedi. Oradakiler gencin üzerine yürüyüp onu azarladılar ve bırak bu işleri dediler. Hz. Peygamber (sav) onu yaklaştırın dedi. Yanına geldiğinde Hz. Peygamber:

-Annenin zinâ etmesini ister misin diye sordu. Genç:

-Hayır vallahi! Allah beni sana fedâ etsin.

-Başkaları da bunu anneleri için istemezler.

-Kızının zinâ etmesini ister misin?

-Hayır vallahi! Allah beni sana fedâ etsin.

-Başkaları da bunu kızları için istemezler.

-Kız kardeşinin zinâ etmesini ister misin?

-Hayır vallahi! Allah beni sana fedâ etsin.

-Başkaları da bunu kız kardeşleri için istemezler.

-Halanın zinâ etmesini ister misin?

-Hayır vallahi! Allah beni sana fedâ etsin.

[1] Müslim, Ebu'l-Huseyn Müslim b. Haccâc el-Kuşeyrî en-Neysâbûrî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, (I. Bsk, thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî), Beyrut, 1412/1991, *el-Câmiu's-Sahîh*, Liân, 18, (h. No: 1500); Ebû Dâvûd, Süleyman b. el-Eş'as el-Ezdî es-Sicistânî, *Sünen*, Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye (thk. Şu'ayb el-Arnaût, vd.) Beyrut, 1430/2009, Talâk, 28, (h. No: 2260); Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ, *Sünen*, Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî, (I. Bsk. , thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf), Beyrut, 1996, Velâ, 4, (h. no: 2128); Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şu'ayb b. Ali b. Sinân, *Sünen*, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1414/1994, Talâk, 46, (h. No: 3478); İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî, *Sünen*, Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye, (I. Bsk. thk. Şu'ayb el-Arnaût, vd.) Beyrut, 1430/2009, Nikâh, 58, (h. No: 2002); Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, Müessesetü'r-Risâle, (I. Bsk. thk. Şu'ayb el-Arnaût, Âdil Mürşid), Beyrut, 1416/1995, XII/115, (h. No: 7189).

-Başkaları da bunu halaları için istemezler.

-Teyzenin zinâ etmesini ister misin?

-Hayır vallahi! Allah beni sana fedâ etsin.

Bunun üzerine Hz. Peygamber elini gencin omuzuna koyarak şöyle dua etti: "Allahım onun günahını bağışla, kalbini temizle ve iffetini koru." Râvî diyor ki bu genç bu olaydan sonra asla zinâya iltifat etmedi[1].

Bu olayda Hz. Peygamber (sav.), o gencin empati yapmasını sağlayarak yanlış davranışını fark etmesine vesile olmuş, kendisine akrabaları üzerinden bir misal verip ikna etmiş ve onu bu çirkin işten kurtarmıştır.

2. Muhatabın Anlama Kapasitesini Göz Önünde Bulundurması

Hz. Peygamber'in (sav.) muhatabında dikkate aldığı özelliklerden biri de muhatabın zekâ ve anlama kapasitesidir. Hz. Peygamber (sav.), muhatabın yanlış anlama ihtimali olduğunda bazı bilgilerin herkes ile paylaşılmasına izin vermemiştir. Bunu şu hadiste açıkça görüyoruz:

Enes b. Mâlik anlatıyor: Hz. Peygamber (sav.) binek üzerinde arkasında Muâz b. Cebel olduğu esnada üç defa Muâz'a seslendi. Muâz da (her seferinde) buyurun yâ Rasulallah dedi. Hz. Peygamber (sav.), "kim kalbinden gelerek Allah'tan başka ilâh olmadığına ve Muhammedin (sav.) onun elçisi olduğuna şehâdet ederse Allah ateşi ona haram kılar" dedi. Muâz, yâ Rasulalllah insanları müjdelemek için bunu onlara haber vereyim mi dedi. Hz. Peygamber (sav.) (bunu yaparsan ibadetler konusunda) gevşerler dedi. Muâz bu hadisi ölüm döşeğinde günahtan (Hz. Peygamber (sav.)'den gelen bilgiyi gizleme günahı) sakınmak için rivayet etmiştir[2].

Bu olayda Hz. Peygamber (sav.) Muâz b. Cebel'e söylediği bir sözün başkalarına aktarılmasına rıza göstermeyerek, her bilginin herkes ile paylaşılmasının doğru olmadığını ihsâs ettirmiş, bunun gerekçesini de insanların ibadetlerde gevşeklik göstermesi olarak beyân etmiştir.

Aktarılan malumatın, muhatabın kafasını karıştırmaması için ona anlayabileceği bilgilerin nakledilmesi de büyük önem arz etmektedir. İbn Abbâs "bize insanların akıl

[1] Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, XXXVI/545, (h. No: 22211); Taberânî, Ebu'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, Mektebetu İbn Teymiyye, (thk. Hamdî Abdülmecid es-Silefî) Kahire, trs. VIII/190-191, (h. No: 7679).

[2] Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim, , *el-Câmiu's-Sahîh,* Dâru Tavkı'n-Necât, yy, trs, İlim, 49, (h. No: 128).

seviyelerine göre konuşmamız emredildi"[1] derken bunu kasdetmiştir. Hz. Ali'ye nisbet edilen bu söz de bu gerçeğin farklı bir şekilde ifadeye dökülmüş halidir: "İnsanlara anlayabilecekleri şeyler söyleyin, (Yoksa siz) Allah ve Rasulü'nün yalanlanmalarını mı istiyorsunuz"[2].

İbn Hacer bu hadisin, müteşâbih konuların avâm önünde konuşulmasının uygun olmadığına, delil olduğunu söylemiştir. Ayrıca Ahmed b. Hanbel'in zâhirî anlamları yöneticiye isyanı çağrıştıran hadisleri, İmâm Mâlik'in Allah'ın sıfatlarıyla ilgili hadisleri ve Ebû Yûsuf'un garîb hadisleri avâma rivâyet etmeyi hoş karşılamadıklarını ilave ettikten sonra hadislerin kime aktarılıp kime aktarılmayacağının ölçüsünü şöyle belirlemiştir: Hadisin zâhirî anlamı bid'ati destekliyor, oysa zâhirî anlam kastedilmiyorsa ve muhatabın zâhirî anlam ile amel etmesinden endişe ediliyorsa bu durumda hadisin aktarılmaması daha uygundur[3].

Burada İbn Hacer, tamamen muhataba endeksli bir bilgi aktarımının selef-i sâlih ulema nezdinde de var olduğunu ve muhatabın yanlış anlama ihtimali olduğunda bilginin gizlenmesinin daha uygun olduğunu zikretmiştir.

İbn Mesûd'un şu sözü de bilgiyi aktarırken muhatabın anlayış seviyesinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir: "İnsanlara akıllarının ermediği bir söz söylediğinde, onların bazılarını ancak fitneye düşürmüş olursun"[4]. Burada İbn Mesûd, insanlara anlamakta zorluk çekecekleri bilgilerin aktarılmasının onları fitneye düşürmekten başka bir netice vermeyeceğini dolayısıyla bilgi aktarımında muhatabın durumunun dikkate alınması gerektiğini açıkça ifade etmiştir.

3. Muhatabın Yaşını Dikkate Alması

Hz. Peygamber(sav.)'in muhatabında dikkate aldığı hususlardan biri de muhatabın yaşıdır. Hz. Peygamber(sav.) bazen kendisine sorulan aynı soruya muhatabın yaşından dolayı farklı cevaplar verebilmiştir. Ebû Hüreyre'nin rivâyet ettiği şu hadisi konuya örnek olarak verebiliriz: "Adamın biri Hz. Peygamber (sav.)'e oruçlunun eşini öpmesinin hükmünü sordu,

1 Deylemî, Şîrûye b. Şehredâr b. Şîrûye, *Kitâbu Firdevsu'l-Ahbâr bi Me'sûri'l-Hitâb el-Muharrec 'alâ Kitâbi'ş-Şihâb*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, (I. Bsk. , thk. Fevvâz Ahmed ez-Zümerlî) Beyrut, 1407/1987, I/483, (h. No: 1614).

2 Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, İlim, 49, (h. No: 127).

3 İbn Hacer, Ahmed b. Ali el-'Askalânî, *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1379, I/225.

4 Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Mukaddime, 5, (h. No: 5).

Hz. Peygamber (sav.) ona (öpme konusunda) izin verdi. Başka biri gelip (aynı soruyu) sordu ona izin vermedi. İzin verdiği kişi ihtiyar izin vermediği ise gençti[1].

Bu rivâyette Hz. Peygamber (sav.) kendisine sorulan aynı soruya muhatabı farklı olduğu için farklı cevaplar vermiştir. Yaşlı olana izin vermiş çünkü yaşlı olanın şehevî duyguları azalmış dolayısıyla öpmek onu orucu bozacak şeylere sevk etmeyecektir. Genç olana izin vermemiş zira onun şehevî duyguları daha yoğun olduğu için, onun eşini öpmesi orucunun bozulmasına neden olabilir. Hz. Peygamber (sav.) de bu farkı göz önünde bulundurmuş ve aynı soruyu soran iki kişiden her birine farklı cevaplar vermiştir.

Hz. Peygamber (sav.)'in muhatabında yaş faktörünü dikkate almasını çocuklarla olan diyaloglarında da net bir şekilde görüyoruz. Enes b. Mâlik'in rivâyet ettiği şu hadis konumuza güzel bir örnek teşkîl etmektedir: "Rasulullah (sav.) yanımıza gelirdi, benim künyesi Ebû Umeyr olan bir kardeşim ve onun oynadığı bir kuşu vardı, (bir gün kuş) öldü. Hz. Peygamber kardeşimin yanına geldiğinde onun hüzünlü olduğunu görünce, nesi var diye sordu. Oradakiler kuşu ölmüş dediler. Bunun üzerine Hz. Peygamber yâ Ebâ Umeyr! Nuğayr[2] ne yaptı dedi[3].

Bu olayda Hz. Peygamber (sav.) muhatabın yaşını dikkate alarak onunla, onun gözünde değerli olan kuşu hakkında konuşmuş ve onu kuşunu kaybettiği için tesellî etmiştir. "Bunu yaparken de bu üzücü durumun sebebinin çocuk olmadığını, olayın müsebbibinin kuşun kendisi olduğunu dolayısıyla çocuğun suçluluk duymaması gerektiğini çocuğa hissettirmiştir. Çünkü o yaştaki bir çocuğun aşırı derecede üzülmesi ve suçluluk duygusuna kapılması onun şahsiyetini yaralayabilir"[4].

Hz. Peygamber'in (sav) çocuklarla yaptığı diyaloglardan bir başkası Ümmü Hâlid'in rivâyet ettiği şu hadistir: Babamla beraber Hz. Peygamber'in (sav.) huzuruna vardık. Üzerimde sarı bir elbise vardı. Hz. Peygamber (sav.) (beni görünce) seneh seneh (Habeş dilinde güzel güzel) dedi. Sonra (Hz. Peygamber'in) peygamberlik mührü ile oynamaya

---

1 Ebû Dâvûd, *Sünen*, Sıyâm, 35, (h. No: 2387); Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyn b. Ali, *es-Sünenu'l-Kübrâ*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye (III. Bsk. , thk. Muhammed Abdülkadir Atâ) Beyrut, 1424/2003, Sıyâm, 41, h. No: 8083(IV/390).

2 Serçeye benzeyen kırmızı gagalı bir kuş türü. Aynî Bedruddîn Ebû Muhammed Mahmud b. Ahmed, *Umdetu'l-Kârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî*, Dâru'l-Fikr, yy., trs., X/229.

3 Ebû Dâvûd, *Sünen*, Edeb,76 (h. No: 4969); Benzer manadaki hadisler için bakınız: Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Edeb, 81, (h. No: 6129.); Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Âdâb, 30, (h. No: 2150).

4 Selçuk Coşkun, Bir eğitimci Olarak Hz. Peygamber'in İnsan Anlayışı, Ekev Yayınları, Erzurum, trs. s. 197-198.

başladım. Babam bana kızdı. Hz. Peygamber (sav) (babama) onu rahat bırak dedi. Sonra bana üç defa "selametle giy" diye dua etti[1].

Bu rivâyette Hz. Peygamber (sav.), Habeşistan'dan yeni geldiği için Habeş dilini bilen[2] küçük bir kız çocuğuyla Habeş diliyle konuşmuş, muhatab çocuk olduğu için kelimelerini çocuksu bir edayla tekrarlamıştır. Hz. Peygamber'in "hasen" kelimesi yerine "seneh" kelimesini kullanması da muhatabın çocuk olmasıyla yakından ilgilidir. Çünkü "Ha"(ح) harfi ile başlayan "hasen" kelimesinin lelaffuzu zordur. Onun yerine "Sîn"(س) harfiyle başlayan ve telaffuzu daha kolay olan "seneh" kelimesini kullanmıştır[3]. Daha sonra Hz. Peygamber'in (sav.) çocuğun elbisesinin güzelliğini dile getirip peygamberlik mührü ile oynamasına müsaade etmesi de muhatabın çocuk olmasıyla yakından alakalıdır.

Konuya dair başka bir örnek Hz. Peygamber (sav.) ile torunu Hz. Hasan arasında geçmiştir. Hz. Hasan zekât hurmalarından bir tane alıp ağzına atınca Hz. Peygamber (sav.) ona hurmayı atması için "kıh kıh"[4] bizim zekât (malı) yemediğimizi bilmiyor musun? Demiştir[5]. "Burada Hz. Peygamber (sav.) tek heceli bir kelimeyi iki defa tekrar etmiştir. Bu kelime sakındırmak için kullanıldığından dolayı kelimenin ses yapısında bir sertlik vardır. Kelimedeki "Ha" (خ) harfinin gırtlaktan çıkmasından kaynaklanan hırıltı çocukların alışık olmadıkları ve biraz da ürktükleri bir sestir. Dolayısıyla bir iş yapan çocuk bu sesi duyunca yaptığı işi bırakıp bu garip sesin geldiği tarafa yönelir"[6]. Görüldüğü gibi Hz. Peygamber (sav.) muhatabın çocuk olmasına dikkat etmiş ve hitabı ona uygun olarak yapmıştır.

4. Muhatabın En Çok İhtiyaç Duyduğu Ameli Tavsiye Etmesi

Hz. Peygamber (sav.)'in muhatabında dikkate aldığı hususlardan biri de muhatabın en çok ihtiyaç duyduğu amelin tavsiye edilmesidir. Özellikle en faziletli amel/Allah'a en sevimli amel hangisidir? Gibi sorulara Hz. Peygamber (sav.) farklı cevaplar vermiştir. Bu farklı cevapların, muhatabın hangi yönü eksik ise onu tamamlaya yönelik olduğunu belirtip örneklere geçebiliriz.

---

1 Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Cihâd, 188, (h. No: 3071); Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, IV/194, (h. No: 4117); Hâkim, Ebû Abdullah en-Nîsâbûrî, *el-Müstedrek Ale's-Sahîhayn*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1406/1986, III/250-251.

2 Taberânî, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, IV/194, (h. No: 4117); Hâkim, *el-Müstedrek*, III/250-251.

3 Coşkun, *Hz. Peygamber'in İnsan Anlayışı*, s. 199.

4 Çocukları sakındırmak için kullanılan bir söz, kirli şeylerden sakındırmak için de kullanılır. İbnü'l-Esîr, Ebu's-Se'âdât el-Mübârek b. Muhammed el-Cezerî, *en-Nihâye fî Ğarîbi'l-Hadis ve'l-Eser,* Müessesetü'r-Risâle (I. Bsk., thk. Rıdvân Mâmû) Beyrut, 1434/2013, s. 1042.

5 Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Zekât, 60, (h. No: 1491); Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh,* Zekât, 161, (h. No: 1069).

6 Coşkun, *Hz. Peygamber'in İnsan Anlayışı*, s. 199.

Abdullah b. Amr rivayet ediyor: Bir adam Hz. Peygamber'e "İslam'ın hangi hasleti daha hayırlıdır?" diye sordu. Hz. Peygamber (sav.) "yemek yedirmen ve tanıyıp tanımadığına selam vermen" diye cevap verdi[1]. Burada muhatab kibirli, cimri ve asosyal biri olduğu veya Hz. Peygamber (sav.) onun öyle biri olabileceğini tahmin ettiği için Hz. Peygamber (sav.) o şahsın cimriliğini başkalarına yemek yedirmekle, kibir ve asosyalliğini de tanıdık tanımadık herkese selam vermekle gidermeye çalışmış ve muhataba en çok fayda sağlayacak ameller tavsiye etmiştir[2].

Konuya dair başka bir örneği yine Abdullah b. Amr şöyle aktarıyor: Bir adam Hz. Peygamber'e (sav.) "hangi Müslüman daha hayırlıdır?" diye sordu. Hz. Peygamber (sav.) "Müslümanların dilinden ve elinden emin olduğu kişi" şeklinde cevap verdi[3]. Bu örnekte ise Hz. Peygamber (sav.) eline ve diline sahip olma konusunda pek dikkatli olmayan başka bir kişiye, onun durumuna uygun olarak eline ve diline sahip olmasını ve onlarla Müslümanlara eziyet etmemesi gerektiğini tavsiye etmiştir[4].

Hz. Peygamber'in (sav.) muhatabına en çok ihtiyaç duyduğu ameli tavsiye ettiğine şu örnekte de şahit olmaktayız: Abdullah b. Amr rivayet ediyor: Bir adam Hz. Peygamber'in (sav.) huzuruna varıp cihada çıkmak için ondan izin istedi. Hz. Peygamber (sav.) adama ebeveynin sağ mı diye sordu. Adam evet deyince Hz. Peygamber (sav.) onlar hakkında (onlara iyilik yaparak) cihad et buyurdu[5]. Başka bir rivayette Hz. Peygamber (sav.), "Anne-babamı ağlar vaziyette arkamda bırakarak, hicret etmek üzere sana biat etmeye geldim" diyen birine, "onlara dön ve onları ağlattığın gibi güldür" demiştir[6].

Yukarıdaki iki örnekte cihâd ve hicret gibi çok mühim konularda izin isteyen kişilere izin verilmemiş, onların ve ailelerinin durumları göz önünde bulundurulmuş ve ebeveynlerine bakmalarının onlar açısından daha önemli olduğu vurgulanmıştır.

Hz. Ebû Bekir'in (ra.) rivayet ettiği şu hadis de konuya örnek olarak zikredilebilir: Rasulullah'a (sav.) en hayırlı amel hangisidir diye soruldu. Rasulullah (sav.), "yüksek sesle

---

1 Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Îmân, 39, (h. No: 63).
2 Kâdî Iyâz, Ebu'l-Fazl Iyâz b. Musa b. Iyâz el-Yahsubî, *İkmâlu'l-Mu'lim bi Fevâidi Müslim*, Dâru'l-Vefâ, (I. Bsk., thk. Yahya İsmail) Mansure, 1419/1998, I/277.
3 Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Îmân, 40, (h. No: 64).
4 Kâdî Iyâz, *İkmâlu'l-Mu'lim*, I/277.
5 Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Cihâd, 138, (h. No: 3004); Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, XI/445, (h. No: 6858).
6 Humeydî, Ebû Bekr Abdullah b. ez-Zübeyr el-Kuraşî, *Müsned*, Dâru's-Sekâ (I. Bsk., thk. Hüseyin Selîm Esed) Dımeşk, 1996, I/499, (h. No: 595).

telbiye getirmek ve kurban kesmektir" şeklinde cevap vermiştir[1]. Bu örnekte, önceki örneklerde olduğu gibi soru aynı olmasına rağmen cevap yine farklı olmuştur. Hadis'in farklı tarîklerinden[2] bu sorunun Hac mevsiminde sorulduğunu anlıyoruz. Hac mevsiminde sorulduğu için Hz. Peygamber'(sav) de Haccın şiârları ve muhataba o an için en uygun olan telbiye ve kurban kesmeyi en hayırlı amel olarak nitelemiştir.

5. Muhatabın Sosyal Konumunu Dikkate Alması

Hz. Peygamber'in (sav) muhatabında dikkate aldığı hususlardan biri de muhatabın sosyal konumudur. Bunu Hz. Peygamber (sav.) göz önünde bulundurduğu gibi sahabe de göz önünde bulundurmuştur. Nitekim Hz. Âişe'nin yanından bir dilenci geçmiş ona bir parça ekmek verip göndermiş, üstü başı düzgün olan başka biri gelince onu oturtmuş ve ona yemek yedirmiş. Niçin onlara farklı davrandığı sorulunca, o Rasulullah (sav.) "İnsanlara derecelerine göre davranın" buyurmuştur şeklinde cevap vermiştir[3].

Bu hadiste insanların derecelerine, makam ve mevkilerine riayet, meclislerde, karşılamada ve bunların dışında bazı haklarda bazılarını bazılarına üstün tutmaya teşvik vardır[4]. Burada dikkat edilmesi gereken bir hususun altını çizmek istiyorum. İnsanların sosyal statülerine riayet etmek, fakirleri hor görmek, garipleri dışlamak veya insanları sınıflandırmak değildir. Özellikle Hz. Peygamber'in (sav) yakın çevresine baktığımız zaman birçoğunun fakir hatta köle olduğunu görüyoruz. Sosyal statüye riayet etmek o kişinin özelliklerini göz önünde bulundurmaktır. Lider olana lider, nefer olana da nefer gibi muamele etmektir. Ayrıca bu muamelenin bir fazilet sıralaması olmadığını da belirtmek gerekmektedir.

Hz. Peygamber'in (sav) bazı kabile reislerinin konumunu göz önünde bulundurduğunu ve onlara ihtirâm gösterdiğini bazı olaylarda müşahede etmekteyiz. Örneğin Benî Kurayza Yahudileri hakkında hüküm vermek için Hz. Peygamber (sav)'in huzuruna Sa'd b. Muâz gelince Hz. Peygamber (sav.) oradakilere "büyüğünüz önünde kalkın" buyurmuştur[5]. Görüldüğü gibi Hz. Peygamber (sav.) Evs Kabilesi'nin lideri olan Sa'd b. Muâz'a hürmet

---

1 İbn Mâce, *Sünen*, Menâsik, 16, (h. No: 2924); Ebû Ya'lâ, Ahmed b. Ali b. el-Müsennâ et-Temîmî el-Mevsılî, *Müsned*, Dâru'l-Me'mûn li't-Turâs, (II. Bsk., thk. Hüseyin Selîm Esed) Beyrut, 1410/1989, I/108-109, (h. No:117); Hâkim, *Müstedrek*, I/451.

2 Tirmizî, *Sünen*, Hac, 14, (h. No: 828); Dârakutnî, Ali b. Ömer, *Sünen*, Müessesetu'r-Risâle, (I. Bsk., thk. Şu'ayb el-Arnaût vd.) Beyrut, 1424/2004, III/217, (h. No: 2421).

3 Ebû Dâvûd, *Sünen*, Edeb, 23, (h. No: 4842).

4 Azîmâbâdî, Ebu't-Tayyib Muhammed Şemsu'l-Hak, *Avnu'l-Ma'bûd Şerhu Süneni Ebî Dâvûd*, el-Mektebetu's-Selefiyye, (II. Bsk., thk. Abdurrahman Muhammed Osman) Medine, 1389/1969, XII/191.

5 Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh,* Cihâd, 168, (h. No: 3043); İbn Hişâm, Ebû Muhammed Abdülmelik, el-Himyeri, *es-Siretu'n-Nebeviyye*, (VII. Bsk., thk. Mustafa es-Sekâ vd.) Dâru'lMa'rife, Beyrut, 1430/2009, II/205.

göstermeleri ve onu ayakta karşılamaları için orada bulunanları açıkça uyarmıştır. Bu da Hz. Peygamber'in (sav) onun sosyal statüsünü dikkate aldığını alenen göstermektedir.

Hz. Peygamber'in (sav) kişilerin sosyal konumlarını göz önünde bulundurmasını, Mekke'nin fethi sırasında da görüyoruz. İbn Abbâs hâdiseyi şöyle aktarıyor: Mekke'nin fethi esnasında Abbâs b. Abdülmüttalib Ebû Süfyân ile birlikte Rasulullah'ın (sav.) huzuruna geldi. Ebû Süfyân, Merru'z-Zahrân denilen yerde Müslüman oldu. Abbâs, Hz. Peygamber (sav.)'e "Ebû Süfyân övülmeyi seviyor ona bir güzellik yapsan" dedi. Bunun üzerine Hz. Peygamber (sav.) "kim Ebû Süfyân'ın evine sığınırsa emniyettedir, kim kapısını kapatırsa emniyettedir" buyurdu[1]. Bu olayda Hz. Peygamber (sav.) Hz. Abbâs'ın tavsiyesi üzerine önceden Mekke'nin reisi olan Ebû Süfyân'ın bu konumunu göz önünde bulundurmuş ve onun evine sığınacak olanların emniyette olacaklarını söylemek suretiyle ona şeref bahşetmiştir.

6. Muhatabın Bilgiyi Almaya Açık Olup Olmadığını Dikkate Alması

Hz. Peygamber (sav.) muhatabın bilgiyi almaya açık olup olmamasını da göz önünde bulundurmuştur. Nitekim O, insanları sıkmamak için belirli aralıklarla onlara sohbet etmiş ve bu sohbetleri insanları bıktıracak şekilde üst üste tekrarlamamıştır. Bu husus İbn Mesûd'un rivayet ettiği şu hadiste açıkça görülmektedir. Hz. Peygamber (sav.) Sıkılmamız için bize bazı günlerde nasihat ederdi[2]. İbn Mesûd, Hz. Peygamber (sav)'den öğrendiği bu metodu aynen tatbik etmiş ve insanlara Perşembe günleri sohbet etmiştir. Kendisinden her gün sohbet isteyen bir kişiye ise "sizi sıkmak istemiyorum" diyerek bu talebini geri çevirmiştir[3]. Görüldüğü gibi talep olmasına rağmen İbn Mesûd her gün sohbet etmeyi muhatabları sıkmamak adına uygun görmemiştir.

İbn Mesûd'un şu sözü de muhatabın bilgiyi almaya açık olmasının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Kalplerin aktif olup bilgiye yönelmesi durumu olduğu gibi kalplerin sırt çevirip kapalı olduğu durumları da vardır. Size yöneldikleri sürece insanlara konuşun[4].

Hasan-ı Basrî de "İnsanlar sana yüzlerini döndüğü sürece onlara konuş, sırt çevirdiklerinde ise bil ki onların işleri vardır"[5] sözüyle aynı hakikati dile getirmiştir. Yukarıdaki örneklerin tamamında insanların verilen bilgiyi almaya hazır ve hevesli

1 Ebû Dâvûd, *Sünen*, Harâc, 25, (h. No: 3021);Abdürrezzâk b. Hemmâm, Ebû Bekr es-San'ânî, *el-Musannef*, el-Mektebu'l-İslâmî (I. Bsk. , thk. Habîbu'r-Rahmân el-A'zamî), Beyrut, 1392/1972, VI/376 (h. No: 9739).

2 Buhârî, *el-Câmiu's-Sahîh,* İlim, 11, (h. No: 68).

3 Müslim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Sıfâtu'l-Münâfıkîn, 83, (h. No: 2821).

4 Dârimî, Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman b. el-Fadl b. Behrâm, *Sünen*, Dâru'l-Muğnî,(I. Bsk. , thk. Hüseyn Selîm Esed ed-Dârânî), Riyad, 1421/2000, Mukaddime, 41, (h. No: 462).

5 Dârimî, *Sünen*, Mukaddime, 41, (h. No: 463).

olmadıklarında onlara nasihat, sohbet ve vaaz edilmesinin doğru olmadığı ve bu tür faaliyetlerin zamanlarının ve sürelerinin iyi ayarlanması gerektiği açıkça ifade edilmiştir.

SONUÇ

Zikredilen örneklerde görüldüğü gibi Hz. Peygamber (sav.) herkese tekdüze bir şekilde hitap etmemiş ve muhatabların farklı özelliklerini göz önünde bulundurmuştur. O (sav.) konuşmalarında şehirli ile bedevi, büyük ile küçük, zeki ile yanlış anlama ihtimali olanın farklılıklarını göz önünde bulundurmuş ve bu farklılıklara göre bir hitap şekli geliştirmiştir. Çocuklarla konuştuğu vakit onların seviyelerine inmiş ve kelimelerini onların anlayabileceği şekilde kullanmıştır.

Hz. Peygamber (sav) muhatabın bilgiyi yanlış anlama ihtimali olduğu durumlarda ise bilginin herkes ile paylaşılmasına izin vermeyerek bilgiyi yanlış yorumlamanın getireceği sorunların önüne geçmiştir. Hayırlı amel hangisidir sorularına da farklı cevaplar vererek hayırlı amelin kişiye, zamana ve duruma göre değişebileceğini ima etmiştir.

Bize düşen Hz. Peygamber (sav.)'in bu eğitim metodunu tatbik ederek kişilerin yaş, eğitim seviyesi, anlama kapasitesi gibi özelliklerini göz önünde bulundurmak ve kişiye özel bir hitap şekli oluşturmaktır.

KAYNAKÇA

ABDÜRREZZÂK B. HEMMÂM, Ebû Bekr es-San'ânî, *el-Musannef*, el-Mektebu'l-İslâmî (I. Bsk. , thk. Habîbu'r-Rahmân el-A'zamî), Beyrut, 1392/1972.

AHMED B. HANBEL, *Müsned*, Müessesetü'r-Risâle, (I. Bsk. thk. Şu'ayb el-Arnaût, Âdil Mürşid), Beyrut, 1416/1995.

AYNÎ, Bedruddîn Ebû Muhammed Mahmud b. Ahmed, *Umdetu'l-Kârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî*, Dâru'l-Fikr, yy., trs

AZÎMÂBÂDÎ, Ebu't-Tayyib Muhammed Şemsu'l-Hak, *Avnu'l-Ma'bûd Şerhu Süneni Ebî Dâvûd,* el-Mektebetu's-Selefiyye, (II. Bsk., thk. Abdurrahman Muhammed Osman) Medine, 1389/1969.

BEYHAKÎ, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyn b. Ali, *es-Sünenu'l-Kübrâ*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye (III. Bsk. , thk. Muhammed Abdülkadir Atâ) Beyrut, 1424/2003.

BUHÂRÎ, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim, *el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru Tavkı'n-Necât, yy, trs.

COŞKUN, Selçuk*, Bir Eğitimci Olarak Hz. Peygamber'in İnsan Anlayışı*, Ekev Yayınları, Erzurum, trs.

DÂRAKUTNÎ, Ali b. Ömer, *Sünen*, Müessesetu'r-Risâle, (I. Bsk., thk. Şu'ayb el-Arnaût vd.) Beyrut, 1424/2004.

DÂRİMÎ, Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman b. el-Fadl b. Behrâm, *Sünen*, Dâru'l-Muğnî,(I. Bsk. , thk. Hüseyn Selîm Esed ed-Dârânî), Riyad, 1421/2000.

DEYLEMÎ, Şîrûye b. Şehredâr b. Şîrûye, *Kitâbu Firdevsu'l-Ahbâr bi Me'sûri'l-Hitâb el-Muharrec 'alâ Kitâbi'ş-Şihâb*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, (I. Bsk. , thk. Fevvâz Ahmed ez-Zümerlî) Beyrut, 1407/1987.

EBÛ DÂVÛD, Süleyman b. el-Eş'as el-Ezdî es-Sicistânî, *es-Sünen*, Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye (thk. Şu'ayb el-Arnaût, vd.) Beyrut, 1430/2009.

EBÛ YA'LÂ el-MEVSILÎ, Ahmed b. Ali b. el-Müsennâ et-Temîmî, *Müsned*, Dâru'l-Me'mûn li't-Turâs, (II. Bsk., thk. Hüseyin Selîm Esed) Beyrut, 1410/1989.

HÂKİM, Ebû Abdullah en-Nîsâbûrî, *el-Müstedrek Ale's-Sahîhayn*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1406/1986.

HUMEYDÎ, Ebû Bekr Abdullah b. ez-Zübeyr el-Kuraşî, *Müsned*, Dâru's-Sekâ (I. Bsk., thk. Hüseyin Selîm Esed) Dımeşk, 1996.

İBNÜ'L-ESÎR, Ebu's-Se'âdât el-Mübârek b. Muhammed el-Cezerî, *en-Nihâye fî Ğarîbi'l-Hadis ve'l-Eser*, Müessesetü'r-Risâle (I. Bsk., thk. Rıdvân Mâmû) Beyrut, 1434/2013.

İBN HACER, Ahmed b. Ali b. Hacer el-'Askalânî, *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, 1379.

İBN HİŞÂM, Ebû Muhammed Abdülmelik, el-Himyeri, *es-Siretu'n-Nebeviyye,* Dâru'l-Ma'rife, (VII. Bsk., thk. Mustafa es-Sekâ vd.), Beyrut, 1430/2009.

İBN MÂCE, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd b. Mâce el-Kazvînî, *es-Sünen*, Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye, (I. Bsk. thk. Şu'ayb el-Arnaût, vd.) Beyrut, 1430/2009.

KÂDÎ IYÂZ, Ebu'l-Fazl Iyâz b. Musa b. Iyâz el-Yahsubî, *İkmâlu'l-Mu'lim bi Fevâidi Müslim*, Dâru'l-Vefâ, (I. Bsk., thk. Yahya İsmail) Mansure, 1419/1998.

MÜSLİM, Ebu'l-Huseyn Müslim b. Haccâc el-Kuşeyrî en-Neysâbûrî, *el-Câmiu's-Sahîh*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, (I. Bsk, thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî), Beyrut, 1412/1991.

NESÂÎ, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şu'ayb b. Ali b. Sinân, *es-Sünen*, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut, 1414/1994.

TABERÂNÎ, Ebu'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, Mektebetu İbn Teymiyye, (thk. Hamdî Abdülmecid es-Silefî) Kahire, trs.

TİRMİZÎ, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ, *Sünen*, Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî, (I. Bsk. , thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf), Beyrut, 1996.



BULGARİSTAN MİLLİ KÜTÜPHANESİNDE MUHAFAZA EDİLEN ÜÇ TÜRK GAZETESİ: TUNA, EDİRNE VE AHALİ

Erhan VATANSEVER T.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, erhan_vatansever@mynet.com

Sabri Can SANNAV, T.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sabri_can@hotmail.com

Özet

Gazeteler kitle iletişim araçlarının en önemlilerinden ve en eskilerinden olduğu için tarih bilimi için oldukça önemli bir kaynaktır. 14. Yüzyılın başlarında fethedilmeye başlanan Bulgaristan'da basın tarihi Osmanlı dönemine kadar gitmekte ve Türk basın tarihi ile paralel bir gelişme göstermektedir. İki sayfası Bulgarca olan ve 1865 tarihinde dönemin Tuna valisi olan Mithat Paşa'nın kurdurduğu vilayet matbaasında basılan Tuna gazetesi Bulgaristan'da basılan ilk gazete olma özelliği taşımaktadır. Bulgaristan aynı zamanda Jön Türklerin önemli çalışmalar yaptığı bir bölge olmasından dolayı burada birçok gazete çıkarılmıştır. Türkler Bulgaristan'ın bağımsızlığını kazanmasından sonra da Türkçe gazete çıkarmaya devam etmişlerdir.

Günümüzde Bulgaristan Milli Kütüphanesi(NBKM)bünyesinde olan Şarkiyat Bölümünde birçok Türkçe gazete bulunmaktadır. Bulgaristan'da yayımlanan Türkçe gazeteler konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bizde bu çalışmamızda bu konuya bir katkıda bulunabilmek

için Bulgaristan Milli Kütüphanesi arşivlerinde bulunan Tuna, Edirne ve Ahali, gazeteleri ile ilgili bilgilere yer verdik.

Anahtar Kelimeler: Bulgaristan Milli Kütüphanesi, Tuna Gazetesi, Edirne Gazetesi, Ahali Gazetesi.

TUNA, EDİRNE AND AHALİ: THREE TURKISH NEWSPAPER WHICH KEEPING AT THE BULGARIA NATIONAL LIBRARY

ABSTRACT

Newspaper are considerably important source for history of since as they are one of the most significant and earliest mass medium. History of media in Bulgaria that was taken to conquered in the early 14th century is in progress by the Ottoman period and it makes collateral progress with Turkish history of media. Tuna which was printed at the mayor's printing house that was established by governor Mithat Pasha in 1865 and existed two Bulgarian page has the feature of the first publishing newspaper in the Bulgaria. At the same time many newspaper are published here due to the fact that Bulgaria is a region that Young Turks.

Nowadays, there are many Turkish newspapers in the Oriental Departmant within the body of Bulgarian National Library (NBKM). There isn't enough study for Turkish newspapers which are published in Bulgaria. We also allow for information about newspaper Tuna, Edirne and Ahali that archived in Bulgaria National Linrary because of making contribution to this subject.

Key Words: Bulgaria National Linrary, Newspaper Tuna, Edirne and Ahali.

GİRİŞ

Gazeteler kitle iletişim araçlarının en önemlilerinden ve en eskilerinden olduğu için tarih bilimi için oldukça önemli bir kaynaktır. İnsanoğlu tarihin her dönemine çevresinde olup biten olaylardan haberdar olma isteği duymuştur. Bu isteğini de ilk zamanlarda diğer kişiler vasıtasıyla gerçekleştirmiştir. İlkçağlarda duvar resimleri ile başlayan bilgi aktarımı yazının icat edilmesi ile çağ atlamıştır. Yazının icadı ile haberin unutulması veya anlam değiştirmesi gibi sorunlar ortadan kalkmıştır[1]. Modern matbaanın 15. yüzyılda Avrupa'da icat edilmesinden önce, Çinliler 6. yüzyılda tahta üzerine oyulmuş harfleri kullanmaktaydılar.

[1] Uğur AKBULUT, "Osmanlı Basın Tarihine Bir Katkı: Gazetelerin Yayınlanma Amaçları Üzerine (1831-1876)", *Turkish Studies,* Volume 8/5, 2013, s. 33.

İsa'dan 1750 yıl önce III. Tomas döneminde bir gazetenin olduğu eski Mısır kaynaklarında bahsedilmektedir[1]. 1440 Tarihinde Almanya'nın Mainz şehrinde Johannes Gutenberg tarafından modern matbaanın icat edilmesi hiç şüphesiz gazeteciliğin gelişmesini ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. 15. Yüzyılda hareketli harflerin kullanılmasından sonra matbaa hızlı bir gelişme göstermiş ve bunun sonucunda da 17. yüzyılda ilk gazeteler ortaya çıkmaya başlamıştır.

Klasik anlamda ilk gazete konusunda kesin bir görüş bulunmamaktadır. Buna göre bilinen ilk gazeteler şunlardır: Günümüz Fransa sınırları içerisinde kalan Strazburg şehrinde 1605 tarihinde çıkarılan *Relation aller Fürnemmen und gederckwürdigen Historien* gazetesi[2], *1609* yılında Almanya'nın Ausburg şehrinde iki haftada bir çıkarılan *Aviso Relation oder Zeitung* gazetesi ve 1605 tarihinde Hollanda'da ticari bir bülten olarak yayımlanan *Niuewe Tijdingen* gazetesi[3].

Osmanlı Devletinde ise ilk gazete Fransa'nın İstanbul Elçiliği tarafından 1795 yılında yurtdışındaki vatandaşları için on beş günde bir çıkarılan *Bulletin de Nouvells* gazetesidir[4]. Daha sonra sırasıyla 1796 yılında yine Fransız elçiliği tarafından çıkartılan *Gazette Française de Constantionople*, 1821 yılında İzmir'de *Le Spectatuer Oriental*, 1824 yılında İzmir'de *Le Smyrnéen*, 1828 yılında *Le Courrier de Smyrn*, 1828 yılında Kahire'de Mısır valisi Mehmet Ali Paşa'nın girişimi ile yarısı Arapça yarısı da Türkçe olarak yayımlanan *Vakayi-i Mısriyye*[5] *ve* 1838 yılında İzmir'de yayımlanan *Echo de I'Orient*[6] gazetesidir. İlk Türkçe gazete ise ismi bizzat padişah tarafından koyulan ve 1 Kasım 1831 yılında çıkarılan Takvim-i Vakayi gazetesidir[7]. Özel sermaye ile kurulan ilk Türkçe gazete ise İngiliz William Churchill tarafından kurulan ve 3 Temmuz 1840 yılında çıkarılan Cerîde-i Havâdis gazetesidir[8]. Yerli sermaye ile çıkarılan ilk özel gazete ise 21 Ekim 1860 tarihinde Agah Efendi ve şair Şinasi tarafından çıkarılan Tercümân-ı Ahvâl gazetesidir[9]. Tesfir-i Efkar, Ceride-i Askeriye,

[1] Hamza ÇAKIR, *Osmanlıda Basın-İktidar İlişkileri (Azınlık Basını, Türkçe Basın ve Dış Basın)*, Siyasal Kitabevi, 2002, s. 1.
[2] www.zeit.de/2014/01/zensur-geschichte-zeitung-presse/seite-2. (Siteye giriş tarihi 15.04.2016).
[3] Hamza ÇAKIR, *a.g.e*, s. 3.
[4] Alpay KABACALI, *Türk Basınında Demokrasi*, Kültür Bakanlığı Demokrasi Klasikleri, Ankara 1994, s. 10.
[5] Alpay KABACALI, *a.e,* s. 10.
[6] E. Özgür GÖNENÇ, "Türk Basınında Fransız Modeli ve Etkileri", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 19, s. 97.
[7] Suat GEZGİN, "Gazeteciliğin ve Türk Yazılı Basınının Kısa Tarihsel Perspektifi (Bölüm II), *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 19, s. 13.
[8] Perihan ÖLKER, "Cerîde-i Havâdis ve Hakâyıku'l-Vekâyî Gazetelerinde Türk Dili İle İlgili İki Yazı", *Turkish Studies*, Volume 8/9, Summer 2013, s. 2023.
[9] Aysun KÖKTENER, "Fikir Gazeteciliği ve İlk Türk Fikir Gazetesi: Tercüman-ı Ahval", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 11, s. 214-215.

Ruzname-i Ceride-i Havadis ve Takvim-i Ticaret gazeteleri gibi bir çok gazete 19. Yüzyıl boyunca yayınlanmıştır[1].

Tam adı Aziz Kiril ve Metodil Ulusal Kütüphanesi olan Bulgaristan Milli Kütüphanesi Sofya'da görev yapan bir öğretmen ve Kent Konseyi üyesi olan Mihail Bobotinov'un "Sofya'nın kültürel ve eğitimsel gelişimi için gerekli olan bir halk kütüphanesinin açılması" önerisi sonucunda 1878 yılında açılmıştır. Milli Kütüphane 10 okuma odası vardır:

- Elyazmaları ve Arşiv Malzemeleri, Fotoğraf ve Eski Basılı Yayınlar
- Genel Okuma Odası
- Evrensel Bibliyografik Yayınlar ve Genel Referans Yayınlar
- Sosyal Bilimler için 4 Bilimsel Okuma Odası
- Fizik, Matematik ve Teknik Bilimler
- Tıbbi ve Biyolojik Bilimler
- Kütüphane Bilimleri, Kaynakça, Kitap Bilim ve Bilimsel Bilgi
- Haritalar ve Harita Koleksiyonları
- Resmi Yayınlar
- Müzik Yayınları ve Ses Kayıtları

2006 yılında başlayan dijitalleşme çalışmaları 2014 yılında tamamlanmış ve 330.000 belge dijital ortama aktarılmıştır. Dijital ortama aktarılan bu belgeler Slav El Yazmaları, 14. Yüzyıl Bulgarca, Yunanca Yazmalar, Diğer Yabancı Yazmalar, 15. ve 20.Yüzyıl Arasında Slav Kirilcesinde Basılan Kitaplar, Bulgarca Basılı Eski Kitaplar (1806-1878), 15. ve 21. Yüzyıl Arasında Yabancı Dilde Basılan Nadir Eserler, Bulgar Tarihi Arşivi-Belgeler, Bulgar Tarihi Arşivi-Yazışmalar, Bulgar Tarihi Arşivi-Kronikler, Fotoğraf Koleksiyonu-Porteler, Arapça Elyazmaları, Türkçe Elyazmaları, İran Elyazmaları, Oryantal Belgeler-Arap Ülkeleri ve İran, Defterler, Siciller, Oryantal Belgeler- Avrupa, Oryantal Belgeler-Bulgaristan ve Balkanlar, Oryantal Eski Baskılı Eserler, Orijinal Grafik Belgeler, Grafik Baskılı Yayınlar, Albümler ve Sanat Katalogları, Basılı Haritalar, 1844-1878 Arası Süreli Yayınlar, 1878-1944

[1] Abbas PARMAKSIZOĞLU, *Türk Gazetecilik ve Basın Tarihi*, Dizerkonca Matbaası, İstanbul 1959, s. 17.

Arası Süreli Yayınlar, Birleşik Bulgaristan, Serdika Dergisi Dijital Arşivi (1932-1952) olmak üzere toplam 28 bölüme ayrılmıştır.

Tuna Gazetesi


طونه

مواد خصوصیه

Tuna gazetesi, dönemin Tuna valisi olan Mithat Paşa'nın emriyle 1865 tarihinde vilayet matbaasında basılan haftalık Türkçe-Bulgarca gazetedir. Rusçuk'ta yayımlanan ve Bulgaristan'da basılan ilk gazete olma özelliği taşıyan Tuna gazetesi, sonraki yıllarda yaygınlaşan vilayet gazetelerine de öncülük etmiştir. Mithat Paşa vilayet sınırları içinde yaşayan Bulgar nüfusun kendi dilini konuşmasını serbest bıraktığından, Tuna gazetesinin yarısı Türkçe, yarısı da Bulgarca olarak yayımlanmıştır.

Gazetenin ilk sayısı 3 Mart 1865 (16 Şevval 1281) tarihli olup, İstanbul Millet Kütüphanesinde 52 sayısı bulunmasına karşılık Bulgaristan Milli Arşivi 1844-1878 Arası Süreli Yayınlar kataloğunda gazetenin 1172 sayısı mevcuttur. Kütüphane kayıtlarına göre gazetenin editörleri olarak İsmail Kemal, Ahmet Mithat, Stoil Popov ve İvan Çorapçiev olarak gösterilmektedir. Gazetenin tüm sayıları dört sayfa olarak yayımlanmıştır. Söz konusu dört sayfanın iki sayfası Türkçe iki sayfası da Bulgarca olarak yayımlanmıştır. Gazetenin

boyutları 1. ve 2. sayılarında 37x26 cm ve sayfalar üçer sütundan oluşmaktayken 9. sayıdan sonra sayfalar dört sütundan oluşmaya başlamıştır[1].

Gazetenin Türkçe ilk sayfasının üst sağında Hicri tarih, üst solunda ise Rumi tarih olarak yayımlanma tarihi ve sayı numarası verilmiştir. Ortada yer alan "Tuna" isminin altında gazetenin içeriği, fiyatı ve nasıl temin edileceğine dair bilgiler yer almaktadır. Gazete içeriği ilk sekiz sayıda Havadis-i Hariciye, Havadis-i Dahiliye ve İlanat olmak üzere üç ana başlık altında toplanmış; dokuzuncu sayıdan sonra Mevâd-ı Umumiye, Mevâd-ı Hususiye, Havadisât-ı Hariciye ve İlânat olmak üzere dört ana başlığa ayrılmıştır. 15 Mart 1866 tarihinde yayımlanan 53. sayıya kadar haftada bir kere Çarşamba günleri yayımlanan Tuna gazetesi bu tarihten itibaren Çarşamba ve Pazar günleri olmak üzere haftada iki defa yayımlanmaya başlamıştır[2].

Gazetenin Bulgarca ilk sayfasında ise Miladi tarih Dunav (Дунавъ) isminin üstünde verilmiştir. Gazete ile ilgili açıklamalar ise Dunav isminin sağ ve sol tarafında verilmiştir[3]. Gazetenin Bulgarca kısmı Türkçe kısmının aksine 6. sayıya kadar ВЪТРЬШНИ НОВИНИ (İç Haberler), ВЪНШНИ НОВИНИ (Dış Haberler) ve ИЗВЬСТИЯ (Bilgi) üç ana başlıktan oluşmaktadır. Söz konusu üç Bulgarca başlık 6. sayıdan sonra Частни Работи (Özel İşler), Втори Отдьлъ (İkinci Bölüm), Трети Отдьлъ (Üçüncü Bölüm) olarak değişmiştir[4]. 8. sayıda ise ana başlık sayısı Общи Работи (Genel İşler) ve Посльдни Новини (Son Haberler) olmak üzere iki tanedir[5]. 9. sayıdan sonra gazetenin isminin bulunduğu üst kısımda değişiklik yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikle Dunav isminin üst sağ tarafına gazetenin yıllık, altı aylık ve bir tanesinin fiyatları konmuş, ismin alt kısmına da iç ve dış haberler içeren gazete anlamına gelen *"Вьстникъ, Който Съдьржава Вътрьшни и Външни и Новини и Съкакви Разсжж Деня"* bir açıklama cümlesi eklenmiştir. Yine 9. sayıda ana başlık sayısı Частни Работи (Özel İşler), ВЪНШНИ РАБОТИ (Dış İşler) ve ИЗВЬСТИЯ (Bilgi) olmak üzere tekrar üçe çıkarılmıştır[6].

Gazetenin fiyatı yıllık, altı aylık ve günlük olarak belirlenmiştir. Gazetenin birinci sayısının yayımlandığı 3 Mart 1865 tarihinden 15 Mart 1866 tarihinde yayımlanan 53. sayıya kadar bir seneliği 40 kuruş, altı aylığı 25 kuruş ve bir tanesi 40 paraya satılmıştır. 53. sayıdan

[1] Uygar KOCABAŞOĞLU, "Tuna Vilayet Gazetesi", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, S. 2, 1991, s. 143-144.
[2] *Tuna*, 27 Şevval 1282, 15 Mart 1866,
[3] *Dunav*, 3 Marta 1865, S. 1.
[4] *Dunav*, 7 April 1865, S. 6.
[5] *Dunav*, 21 April 1865, S. 8.
[6] *Dunav*, 28 April 1865, S. 9.

6 Temmuz 1871 tarihinde yayımlanan 586. sayıya kadar seneliği 70 kuruş, altı aylığı 40 kuruş ve bir tanesi 40 paraya satılmıştır. 586. sayıdan 17 Mart 1873 tarihinde yayımlanan 755. sayıya kadar seneliği 60 kuruş, altı aylığı 35 kuruş ve bir tanesi 40 paraya satılmıştır. 755. sayıdan 14 Mart 1877 tarihinde yayımlanan 1148. sayıya kadar seneliği 70 kuruş, altı aylığı 40 kuruş ve bir tanesi 40 paraya satılmıştır. 1148. sayıdan 13 Haziran 1877'de yayımlanan gazetenin son sayısı olan 1172. sayıya kadar seneliği 100 kuruş, altı aylığı 90 kuruş ve bir tanesi 50 paraya satılmıştır.

Edirne Gazetesi



Edirne Gazetesi, 29 Ekim 1867 tarihinde Edirne vilayet merkezinde yayımlanan Türkçe-Bulgarca-Yunanca gazetedir. Gazetenin Yunaca adı ΑΔΡΙΑΝΟΥΠΟΛΙΣ (Adrianapoli), Bulgarca adı ise ЕДИРНЕ (Edirne)'dir. Bulgar Milli Arşivi 1844-1878 Arası Süreli Yayınlar kataloğunda 24 sayısı bulunan gazetenin editörü olarak H. G. Palamidov gözükmektedir. Gazetenin en son ne zaman yayımladığı hakkında bilgi olmamakla birlikte Bulgar Milli Arşivinde son sayı olarak 3 Aralık 1877 tarihinde yayımlanan 499. sayı bulunmaktadır. Edirne Gazetesi haftada bir kere yayımlanmıştır. Gazetenin mevcut sayıları dört sayfa olarak yayımlanmıştır. Gazetenin mevcut 2. ve 24. sayılarında her sayfada üç sütun bulunmakta ve sütunların her biri bir dile ayrılmıştır. Gazetenin 64.75.76.78.79.87.88 ve 96. sayılarında sütun sayısı her dile iki sütun olmak üzere altıya çıkmıştır. Gazetenin 416. sayısı ve sayı numarası bilinmemekle birlikte 13 Temmuz 1876 tarihini taşıyan sayıda sütun sayısı aynı kalmakla birlikte ilk sayfa ve ikinci sayfanın da ilk üç sütunu Türkçe, ikinci sayfanın son sütunu ve üçüncü sayfanın tamamı Yunanca, dördüncü sayfanın tamamı Bulgarca olarak yayımlanmıştır. 434.448.449.450.453.464.468.469.472.479.485 ve 499. sayılarda ise birinci

ve ikinci sayfa Türkçe, üçüncü sayfa Yunanca ve dördüncü sayfa Bulgarca olarak yayımlanmıştır.

Edirne gazetesinin mevcut sayılarının Türkçe kısımları genel olarak dört ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; Vukuat-ı Vilayet, Havadis-i Hariciye, İlan ve Vukuat-ı Umumi'dir[1]. Gazetenin Yunanca kısmı da genel olarak dört ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; ΤΟΠΑΡΧΙΑΚΑ, ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ, ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΕΝ ΓΕΝΕΙ ve ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ'dir[2]. Gazetenin Bulgarca kısmı da Türkçe ve Yunanca kısım gibi dört ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; ВИЛАЕТСКЪ, ВЪНШНЪ, ИЗВЬСТИЯ ve ВЬТРЕШНЬ'dır[3].

Edirne Gazetesi'nin fiyatı mevcut 2. ve 24. sayılarında bir yıllık abone ücreti 80 kuruş, altı aylığı 50 kuruş ve bir tanesi 2 kuruş iken diğer sayıların bir yıllık abone ücreti 60 kuruş, altı aylığı 35 kuruş, bir tanesi 50 paradır.

AHALİ GAZETESİ

İlk sayısı 1917 yılında İran'da yayımlanan Ahali gazetesi 8 Eylül 1919 tarihinde Edirne'de yayımlanmaya başlamıştır. Edirne'nin Yunan işgaline uğraması üzerine de 4 Aralık 1920'de Sofya'da yayımlanmaya başlanmıştır[4]. Hakkı Tarık Us koleksiyonunda bir nüshası bulunan Ahali Gazetesinin Bulgar Milli Arşivi 1878-1944 Arası Süreli Yayınlar kataloğunda 127 nüshası bulunmaktadır. Baş muhabiri Mehmet Behçet olan Ahali Gazetesinin Bulgar Milli Arşivindeki ilk sayısı 22 Aralık 1920 tarihini taşımaktadır[5]. Haftada üç kez yayımlanan gazetenin tüm sayıları iki sayfadan, her sayfa da üç sütundan oluşmaktadır. Gazete adresi Mariya Luiza No:49 Sofya olarak belirtilmiştir. Gazetenin bir yıllık abonelik ücreti 150 frank, altı aylık ücreti 75 frank, bir tanesi ise bir levadır. Gazetenin ismi ilk sayfanın üst kısmının ortasında yer almaktadır. Gazete isminin sağ tarafında başyazar olan Mehmet Behçet'in ismi, gazetenin yazışma adresi, kutu içinde de Rumi ve Hicri tarih yer almaktadır. Gazete isminin sol tarafında ise abonelik şartları ve kutu içinde gazetenin numarası yer almaktadır[6].

Gazetenin yayımlanma amacı Ahali başlığının altında şu şekilde açıklanmıştır; *"Esir Trakya'nın istilasıyla Müslüman hukukunun müdafaasına çalışmak ve bu uğurda hür ve*

[1] *Edirne,* 23 Teşrinievvel 1283, S. 2.
[2] *ΑΔΡΙΑΝΟΥΠΟΛΙΣ*, 8 Απριλ 1868, No 24.
[3] *Едирне,* 23 Октомврй 1867, No: 2.
[4] Türkan DOĞRUÖZ, "Lozan Antlaşması'nın Ahâli Gazetesine Yansımaları", *History Studies*, Volume 5 Issue 4, July 2013, s. 23.
[5] *Ahali*, 22 Kanunuevvel 336.
[6] *Ahali*, 25 Kanunuevvel 336.

müstakil bir vicdanla çarpışmaktır"[1]. Gazetenin bazı nüshalarında ise bu kısmın yerine *"Müstakil Türk Gazetesi"* ibaresi yer almaktadır. Gazetenin 16 Mayıs 1924 tarihli nüshasında yazışma adresi olarak *"Bulgaristan (Tuna Boyunda) Rahve'de Ahali Matbaası"* olarak verilmiştir[2].



SONUÇ

Bu çalışmamızda ele aldığımız Tuna, Edirne ve Ahali gazeteleri Bulgar Milli Arşivindeki Türk gazetelerinin sadece üç tanesidir. Bu üç gazeteyi seçmemizin sebepleri şunlardır; Tuna gazetesinin vilayet gazetelerinin ilk örneği olması ve son derece önemli olan bu gazetenin ülkemizde sadece 52 sayısı bulunurken Bulgar Milli Arşivinde 1172 sayısının da mevcut olması, Edirne gazetesisin ise 3 dilde yayımlanan bir gazete olması, 1920'li yıllarda Bulgaristan'da yayımlanan ve anavatandan ayrı düşmesine rağmen Bulgaristan Türklerinin Anadolu'daki Milli mücadeleye verdikleri önemi göstermesi bakımından Ahali gazetesi ele alınmıştır. Yukarıda belirttiğimiz gibi gazeteler yayımlandıkları dönem hakkında önemli bilgiler verdikleri için başta tarih bilimi olmak üzere birçok bilim için paha biçilmez kaynaklardır. Gazetelerin bu önemlerinin bilinciyle ülkemizde bu alanda çalışma yapacak bilim adamlarının yararlanması amacıyla bu çalışma kaleme alınmıştır. Günümüzde Bulgaristan Milli Kütüphanesi(NBKM)bünyesinde olan Şarkiyat Bölümünün 1844-1878 Arası Süreli Yayınlar Kataloğu ve 1878-1844 Arası Süreli Yayınlar Kataloğunda birçok Türkçe gazete bulunmaktadır. Bulgaristan arşivlerinde bulunan bu gazeteler üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Hazırladığımız bu çalışma ile hem bu alandaki

[1] *Ahali*, 22 Kanunuevvel 336.
[2] *Ahali*, 16 Mayıs 1340.

eksikliği gidermeye yönelik bir katkı yapmayı hem de Bulgaristan arşivlerinde çalışma yapacak meslektaşlarımıza yardımcı olmayı hedefledik.

KAYNAKÇA

ΑΔΡΙΑΝΟΥΠΟΛΙΣ, 8 Απριλ 1868, No 24.

Ahali, 22 Kanunuevvel 336.

Ahali, 25 Kanunuevvel 336.

Ahali, 16 Mayıs 1340.

AKBULUT, Uğur, "Osmanlı Basın Tarihine Bir Katkı: Gazetelerin Yayınlanma Amaçları Üzerine (1831-1876)", *Turkish Studies,* Volume 8/5, 2013.

ÇAKIR, Hamza, *Osmanlıda Basın-İktidar İlişkileri (Azınlık Basını, Türkçe Basın ve Dış Basın)*, Siyasal Kitabevi, 2002.

Dunav, 3 Marta 1865, S. 1.

Dunav, 7 April 1865, S. 6.

Dunav, 21 April 1865, S. 8.

Dunav, 28 April 1865, S. 9.

Edirne, 23 Teşrinievvel 1283, S. 2.

GEZGİN, Suat, "Gazeteciliğin ve Türk Yazılı Basınının Kısa Tarihsel Perspektifi (Bölüm II), *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 19.

GÖNENÇ, E. Özgür, "Türk Basınında Fransız Modeli ve Etkileri", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 19.

KABACALI, Alpay, *Türk Basınında Demokrasi*, Kültür Bakanlığı Demokrasi Klasikleri, Ankara 1994.

KOCABAŞOĞLU, Uygar, "Tuna Vilayet Gazetesi", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, S. 2, 1991.

KÖKTENER, Aysun, "Fikir Gazeteciliği ve İlk Türk Fikir Gazetesi: Tercüman-ı Ahval", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 11.

ÖLKER, Perihan, "Cerîde-i Havâdis ve Hakâyıku'l-Vekâyî Gazetelerinde Türk Dili İle İlgili İki Yazı", *Turkish Studies*, Volume 8/9, Summer 2013.

PARMAKSIZOĞLU, Abbas, *Türk Gazetecilik ve Basın Tarihi*, Dizerkonca Matbaası, İstanbul 1959.

Tuna, 27 Şeval 1282, 15 Mart 1866.

DOĞRUÖZ, Türkan, "Lozan Antlaşması'nın Ahâli Gazetesine Yansımaları", *History Studies*, Volume 5 Issue 4, July 2013.



MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ (1918-1923) OKULLARDAKİ SOSYAL ETKİNLİKLERİN" MÜSAMERE, SPOR VE KUTLAMALARIN" BASINA YANSIMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Ümit POLAT

Ömer Halis Demir Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

polatumit58@hotmail.com

Milli mücadele dönemi okullardaki sosyal etkinlikler "Müsamereler, Spor Etkinlikleri ve Kutlamalar" olarak yer almıştır. Özellikle milli mücadele döneminin resmi gazetesi olan "Hâkimiyet-i Milliye gazetesin de eğitim ve öğretim dışında kongre ve müsamerelere de millî kültüre hizmet ettiği için önem verilmiş. Bununla birlikte sosyal içerikli ve milli mücadele bilincini geliştirmek amaçlı mekteplerde muallimlerin ve talebelerin birlikte yaptıkları müsamereler çok önemlidir. Hem toplumu bilinçlendirmek hem de müsamereler sayesinde de işgal kuvvetlerine de bu vatan topraklarının asla işgal edilemeyeceğini göstermişlerdir. İşgal devletleri yer yer bu müsamereleri yasaklamaya da çalışmışlardır. Millî mücadele yıllarında art arda devam eden savaşlar, düşman istilâları ve sefalet yüzünden özellikle muharebelere sahne olan yerlerin durumu oldukça üzüntü vericidir. Ekonomik sıkıntılardan dolayı halk perişandır. Bu yüzden müsamerelerde yardımlar toplanmıştır. Özellikle cephede şehit olan askerlerimizin yetim çocuklarına bu tür etkinliklerle yardım kampanyaları da oluşturulmuştur.

Bu müsamerelerin çoğu mekteplerde muallimler ve talebeler tarafından yapılmaktadır. Bu sayede çocuklara milli bilinç işlenmektedir. Yunan mezalimini gösteren oyunlarda oynanmıştır. Muallim cemiyetlerinde de halkı milli mücadele ruhunu canlı tutmak amacıyla birçok illerde müsamereler yapmışlardır. Milli mücadele dönemi diğer sosyal bir etkinlik ise spordur. Spor denilince aklımıza günümüzde hemen futbol gelmektedir. Ancak Mustafa Kemal'in önderliğinde çıkarılan Hâkimiyet-i Milliye de izcilik, güreş gibi aktiviteler de spor faaliyetleri kapsamına girmektedir. Gazetede spor haberleri kuru ve tekdüze bir anlatımla anlatılmamıştır. Canlı tasvirlerle anlatıma akıcılık kazandırılmıştır. Spor haberleri aktarılırken muasır milletlerde yapılan sportif faaliyetlere de yer verilerek o dönem Türk toplumunun kültürlenme sürecine katkıda bulunulmuştur.

Millî mücadele dönemi kazanılan zaferler halka moral vermiş ve heyecanlı zafer kutlamalarını beraberinde getirmiştir. Zafere ve sevince susamış olan 5-7 Mayıs 2016 - Nizip 67 kitleler Mehmetçiğin kazandığı her muharebeden sonra sokaklara çıkıp meydanlarda toplanmış ve zaferi kutlamışlardır. Halk, kendini askerle aynileştirerek askerin her zaferini kendi zaferi saymıştır. Türk milleti, ordu ile öylesine bir olmuştur ki askerin en küçük bir ihtiyacını kendi ihtiyacından öncelikli görmüştür. Türk varlığının en son kalesi olan Anadolu düşman eline geçmesin diye halk, ortaya mallarını ve canlarını koymuştur. Kazanılan muharebeler de öylesine coşkulu kutlanmıştır ki sokaklarda herkes kendini el ele, kol kola bulmuştur. Bu kutlamalar basında çok yer almıştır. Bu araştırmamızda, özellikle milli mücadele döneminde Türk milletinin tüm sıkıntılarına rağmen sosyal etkinliklerden "Müsamere, spor ve zafer kutlamalarının" basına yansımaları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler; Milli Mücadele, Müsamere, Spor, Zafer Kutlamaları, Basın

Absrtact

A SURVEY ABOUT THE REFLECTIONS OF SOCIAL ACTIVITIES –SHOW, SPORTS AND COMMEMORATIONS IN SCHOOLS ON PRESS DURING THE TURKISH NATIONAL STRUGGLE FOR INDEPENDENCE (1918-1923)

Social activities during the Turkish National Struggle for Independence were ceremonies, sports events and celebration. In particular, the official newspaper of the national struggle period- Hakimiyet-i Millliye (National Sovereignty) gave importance to congress and ceremonies because of contribution to national culture in addition to education. However, the shows done by teachers and students together improving the awareness of the national struggle and had social content were very important. Both they raised awareness and showed occupying forces that these occupied territories could never be conquered.

Occupying countries tried to ban these ceremonies. The status of the places that were especially the setting for battles was regrettable because of ongoing battles during national struggle years, enemy invasion and misery. People were miserable because of economic woes. So, they made charity organizations at the celebration. This was especially made for the children of the fallen.

Most of these show were paraded by teachers and students. In this way, the national consciousness was created for children. Some performances showed Greek persecution. Teacher communities also made ceremonies in many cities in order to keep alive the spirit of the people of the national struggle. The other social event of the national struggle period was sports. Today if someone mentions about sports, just football comes to our mind. However, the activities such as scouting and wrestling on Hakimiyet-i Millliye (National Sovereignty) issued by Mustafa Kemal's leadership were also within the scope of sports activities. Sports news were not covered by dry and monotonous narration in that newspaper. The expression was achieved with vivid depiction of fluency. Sports news in the sport activities held in transferring modern nations are included. So they helped contributing to the process of acculturation of Turkish society.

National Struggle Period victories gave public morale and brought exciting victory celebration. The masses thirsting for joy and victory gathered in the streets and the squares after each battle won by soldiers and they celebrated the victory. The public identified himself and they adopted as its own victory. The Turkish nation was so with the military that they saw a need for their own needs. For Anatolia which was the last stronghold of the Turkish presence, people put out their property and their lives for not crossing into enemy hands. Winning victories were also celebrated so enthusiastic that everyone handled themselves in the streets. The celebration took place in the press a lot. In our research, we investigated the reflections of social activities (show, sports and victory ceremonies) on press despite all the difficulties during the Turkish National Struggle for Independence.

Key words: National struggle, show, sports, victory ceremonies, press.

GİRİŞ

Milli mücadele döneminde basında çıkan haberler, milli mücadele günlerinin uyandırdığı acı, sevinç, üzüntü ve ümidi yansıtan canlı belgelerdir. Basında basılıp yayınlananlar yarın için dünün tarihi olma niteliğine sahiptir. Milli Mücadele (1919-1923) Basını, Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet Türkiye'sine geçiş dönemini kapsaması açısından özel bir öneme sahiptir. Bu dönem basını kamuoyu oluşturma, halkı yeni bir bağımsızlık mücadelesine hazırlama, belirli sorunlar (Ermeni sorunu gibi) karşısında ortak bir tavır ve kararlılığın belirlenmesinde oldukça etkindir. Bu açıdan milli mücadele basını ve basında çıkan haberler dönemle ilgili bir çalışma yapılırken ihmal edilmemesi gereken kaynak niteliğindedir.

Özellikle bu dönemde çıkan devletin resmi gazetesi olan "Hakimiyet-i Milliye" gazetesi önemli bir gazetedir. Bu dönemdeki tüm sosyal, kültürel, eğitim ve Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili tüm haberleri bu basın organında görmekteyiz. Bu dönemde Kastamonu da çıkan Açıksöz gazetesi ve Trabzon da yayınlanan İstikbal gazetesi de bu dönemin panoramasını ortaya koyması açısından çok önemli basın organlarıdır.

Milli mücadele dönemi sosyal etkinlikler okullarda "Müsamereler, Spor Etkinlikleri ve Kutlamalar" olarak basında yer almıştır. Okullarda ki sosyal etkinlikler olarak en fazla basına yansıyan "Müsamereler'dir. Hâkimiyet-i Milliye gazetesi eğitim ve öğretim dışında kongre ve

müsamerelere de yer verilmiştir. Özellikle sağlık ile ilgili müsamereler sıkça basına yansımıştır. Bu tür etkinliklere "Tıbbî Müsamere" adı verilmiştir. Ülkemizde doktor sayısı yeterli olmadığından ve var olan sağlık personelinin cephede yaralanmış askerlerle ilgilendiklerinden dolayı bu tür müsamereler genellikle öğretmenler tarafından verilmiştir. Yapılan konuşmalarda ilk yardım, çiçek ve kuduz hastalıkları ve tifo hakkında gerekli bilgiler ve tedavi yolları anlatılmıştır:

"*Ankara hastanelerinin dokuzuncu müsameresi geçen Cuma günü Dârülmualliminde verilmiştir. Muallim Hüsameddin Bey kuduz hastalığından bahsetmişlerdir. Bu hastalığın ekseriya köpek, kurt veya kedilerden geçebildiğini ve hastalığın tamamen geçmesi için 30 ile 50 gün arası bir zamanın geçmiş olma gerekmektedir, diyen Hüsameddin Bey Almanya'da yayınlanan tıbbî dergilerden de alıntılar yaparak şu sözlerle müsamereye devam etmiştir: Almanya'da neşredilen Biruslavmuse mecmuasında kuduz hastalığı hakkında şu malumat vardır: Kuduz emrâzının görülebilmesi için mutlaka kırk gün zaman geçmesi lazım gelir. Ayrıca ekseriyetle hayvanların ısırmasıyla bu virüs insana geçer"* (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,19 Ocak 1922).

Gazetenin farklı nüshalarında Muallim Hüsameddin Bey, çiçek ve tifo gibi hastalıklarla mücadele metotları hakkında çeşitli bilgiler vermiştir. Ancak Millî Mücadele dönemi Türkiye'sinde en acil mesele yaralıları tedavi etme sorunudur. Eleman yetersizliği, maddî imkânsızlıklar tedaviyi adeta olanaksız hale getirmiştir. Cephelerde yaralıları tedavi edip tecrübe kazanan öğretmenler pratik tedavi ve acil müdahale konusunda edindikleri tecrübeleri müsamereler düzenleyerek paylaşmışlardır.

Bununla birlikte sosyal içerikli ve milli mücadele bilincini geliştirmek amaçlı mekteplerde muallimlerin ve talebelerin birlikte yaptıkları müsamereler çok önemlidir. Hem toplumu bilinçlendirmek hem de müsamereler sayesinde de işgal kuvvetlerine de bu vatan topraklarının asla işgal edilemeyeceğini göstermişlerdir. İşgal devletleri yer yer bu müsamereleri yasaklamaya da çalışmışlardır. Millî Mücadele yıllarında art arda devam eden savaşlar, düşman istilâları ve sefalet yüzünden özellikle muharebelere sahne olan yerlerin durumu oldukça üzüntü vericidir. Ekonomik sıkıntılardan dolayı halk perişandır. Bu yüzden müsamerelerde yardımlar toplanmıştır. Özellikle cephede şehit olan askerlerimizin yetim çocuklarına bu tür etkinliklerle yardım kampanyaları da oluşturulmuştur. "Hakimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazetelerinden örnekler verecek olursak:

Müsamere

Artvin Numune Mektebi'nin günden güne çoğalan yavruları kudret-i maliyesi gayri müsait olan birçoklarının elbise, almak gaye-i ve sair ihtiyaçlarına medara olmak ve memlekette umumi birçok zevki uyandırmak maksadıyla 23 Kanun-u evvel- 27 Cuma günü akşamı bir müsamere verilmiştir. Hâsılat safiye 200 küsur liraya baliğ olmuştur(İstikbal Gazetesi,17 Ocak 1922).

Bu Haftaki Müsamere

Muallimler cemiyetinde geçen Cuma gecesi de bir müsamere tertip edildi. Program vecihle müsamereye alafranga saat yedide sanayi bandosuyla başlandı. Badehu memleketimizin yetiştirdiği vücuduyla iftihar eylediği cemiyet-i idare heyeti azasından ve Trabzon tarihisi müddet ki ve muhterem ve kıymetli edibimiz Muhammed Murat Bey Trabzon'la alakadar şahsi ve ilmi tabiat tarihiye sine ait müfit bir musahabede bulundular. Musahabe'nin hitabını müteakip üstat musiki Cemil ve İskender Beylerin taksimleri, cemiyetin ince saz takımının ahenktar fasılları iki yüzü mütecaviz samiini teshir eyliyordu. Bu meyanda Darüleytam mini minilerinin monolog ve fazla mutahharı takdir olan milli oyunları, Sultan Vahdettin tatbikat yaverlerinin vatani şiirleri, emare-i Ferit, Kemal Ahmet Beylerin pek büyük muvaffakiyetleri ile irşâd eyledikleri vatani ve hissi manzumeleri samiin tarafından şevk ve heyecanla alkışlanmıştır. Müsamerenin şekli cereyanı bu yavruların nasıl bir his vatanperver hane ile yetiştirilmekte olduklarını gösteriyor(İstikbal Gazetesi,30 Ocak 1922).

Bu müsamerelerin çoğu mekteplerde muallimler ve talebeler tarafından yapılmaktadır. Bu sayede çocuklara milli bilinç işlenmektedir. Yunan mezalimini gösteren oyunlarda oynanmıştır. Muallim cemiyetlerinde de halkı milli mücadele ruhunu canlı tutmak amacıyla birçok illerde müsamereler yapmışlardır.

Bugünkü Terbiyevi Müsamere

Üç buçuk seneden beri Kazım Karabekir Paşa Hazretleri tarafından müesses şark cephesi mekteplerinde tatbik edilmekte olan usul-u terbiyenin şayanı dikkat ve şayanı tetkik bir hareket olduğu şüphesizdir. İşte bu mühim terbiye tarzının esas ve gayesini göstermek üzere, bu defa şehrimize gelen şark cephesi şehit yaverleri tarafından sinema binasında müsamereler tertibine başlanmıştır. Bu müsamerelerden birincisi bu gün zevali saat sekiz sonrada umuma, mızıka bandosunun iştirakiyle verilecek ve yarın ki Cumartesi günü aynı programla öğleden sonra saat ikide de hanım efendilere verilecektir.

Çocukları himaye cemiyeti menfaatine

1- İstiklal Marşı

2- Gemici şarkılı ibreti

3- Eski Türklük(manzum)

4- Küçük Süvari

5- Her iş bitti de buna mı kaldı "sükût"

6- Ana yurdunun idmanı

7- Çocuklar ordusu marşı

8- Kefereyi yemin "sükût"

9- Küçük Pehlivanlar

10- Nalıncı Keseri "sükût"

11- Makine ve mikrop temsil perde: 3

12- Elmas Yüzük

13- Eski Mektep temsil perde: 1

Bu birinci müsamereden sonra bir ikinci daha tertip edilmiştir ki, temsil günleri bilahare ilan edilecektir.

Müsamere fiyatları bir veçhe atidir:

Birinci sınıf localar……..:….. ……..Sekiz yüz kuruş

İkinci sınıf localar ……..: ……..Beş yüz kuruş

Birinci mevki ……: ……..Yüz kuruş

İkinci mevki ……..: ……Yetmiş beş kuruş

Üçüncü mevki ……..:…..Elli kuruş. (İstikbal Gazetesi,1 Eylül 1922).

Kazım Karabekir paşa bu türlü etkinlikleri desteklemiş ve bizzat katılmıştır. Özelliklede yetim ve öksüz kalan şehit çocuklarına sahip çıkarak onların tüm eğitimlerini üstlenmiş yer yer Anadolu'nun her ilinde bu kurumları açmaya çalışmıştır.

Sultani'de Müsamere

Bu Cuma gecesi Sultanide Darülmuallimin talebesinin de iştirâkiyle bir talebe konseri verilmiştir. Müsamerede bazı talebe velileri de bulunmuştur. Birçok talebe efendiler tarafından şiirler okunmuş, keman çalınmış ve müsamerenin nihayetinde "projeksiyon" ile

*mütenevvi levha gösterilmiştir. Şehrimizin iki irfan müessesesi beynindeki kardeş ağı ziyadeleştirecek ve talebeyi hayata daha ziyade alışkan edecek olan bu gibi müsamerelerin her Cuma gecesi icra olunacağını haber aldık. Muvaffakiyetler dileriz (*Açıksöz Gazetesi, 16 Aralık 1921).

Müsamerelerde ortak vurgulanan fikir, Türk milletinin büyük bir millet oluşudur. Bunun sebebi ise vermiş olduğu istiklal mücadelesidir. Milli mücadeleyi tüm yönleriyle hem çocuklara hem de yetişkinlerin beyinlerine nakşetmeyi hedeflerken, diğer taraftan savaşın bıraktığı derin izleri yoksulluğu ortadan kaldırmak amacıyla milli birlik ve beraberliğin pekiştirilmesi için milletçe beraber hareket edilerek yardımların bu tür etkinliklerde toplanması sağlanmıştır.

Okullarda yapılan diğer etkinliklerden biride "Spor Etkinlikleri'dir. Spor denilince aklımıza günümüzde hemen futbol gelmektedir. Ancak Mustafa Kemal'in önderliğinde çıkarılan Hâkimiyet-i Milliye'de izcilik, güreş gibi aktiviteler de spor faaliyetleri kapsamına girmektedir. Gazetede spor haberleri kuru ve tekdüze bir anlatımla anlatılmamıştır. Canlı tasvirlerle anlatıma akıcılık kazandırılmıştır. Spor haberleri aktarılırken muasır milletlerde yapılan sportif faaliyetlere de yer verilerek o dönem Türk toplumunun kültürlenme sürecine katkıda bulunulmuştur. Ankara'da spor faaliyetleri başlıklı Hakimiyet-i Milliye gazetesinde çıkan haberde şu ifadeler kullanılmıştır;

Cuma günü Ankara izcilik için mühim bir teşebbüsü karşıladı. Son asrın milletleri arasında sağlam kafalar sağlam vücutlarla birlikte ilerliyor. Hele bizim buna ne kadar ihtiyacımız var. Bir memleket istiklâlini; bütün varlığını hakkının, ruhunun, bileğinin kuvvetine dayanarak kazanmak mecburiyetinde kaldıktan sonra; artık onun zevklerinde hatta yürüyüşünde bile yeni bir esas hakim olacaktır" (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,18 Temmuz 1920).

İşte Türkiye Cumhuriyeti bu yeni esas üzerine kurulmuştur. Hâkimiyet-i Milliye'de sadece izcilik ve güreş değil futbol haberleri de yer almaktadır. Hatta gazete "Hâkimiyet-i Milliye Kupası" adında bir de futbol müsabakası düzenlemiştir. Her yıl geleneksel olarak yapılan bu müsabakalara Ankara'da faaliyet gösteren futbol takımları katılmıştır. Gazete yarışmada birinci olan takıma bir de kupa vermiştir.

Hâkimiyet-i Milliye kupası İstanbul'da imal edilerek Ankara'ya getirilmiş ve müsabakalara başlanmıştır. Gazetede bu kupa yakından takip edilerek günbegün maçlar ve

maçın önemli dakikaları maç sonrasında gazetede neşredilmiştir(Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,20 Ağustos 1922).

Hâkimiyet-i Milliye'de futbol denilince genellikle Ankara'daki futbol faaliyetleri akla gelmiştir. Gerçi İstanbul takımlarına da yer verilmiştir ama bunların sayısı çok azdır. Oysa Ankara takımları arasında yapılan müsabakalar gazetede geniş yer tutmaktadır. Gazetede, yapılan maçlar ve hazırlıklar ayrıntısıyla ve yorumlarıyla verilmiştir. Yine futbol ile ilgili yazılarda sadece maçlar ve yorumları değil, maç öncesi yapılan egzersizlere de yer verilerek maçın sonucu hakkında tahminler yapılmıştır. Aynı zamanda İstanbul'un köklü takımlarından olan Fenerbahçe hakkında da maç yorumları yapılmıştır: **İzzet Ulvî, Futbol Egzersizleri**

> *Bu Cuma gecesi İdman Yurdu takımı 1338-39 yılı şampiyonluğu için egzersiz yapacak. Eğer İdman Yurdu evvelki egzersizlerde yaptığı gibi sahada oynarsa değil şampiyonluk, ikinciliği bile alamaz. İstanbul'un en kuvvetli takımlarından olan Fenerbahçe, Altınordu takımına mağlup olmuştur"* (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,12 Ekim 1922).

Spor eğlence amaçlı yapılmakla beraber bizin için en önemli tarafı bu tür ekinliklerin mekteplerde de çok sık yapılmasıdır. Özellikle mektepler arasında turnuvalar düzenlenmiştir. Hemen hemen tüm spor dallarında yapılmıştır.

> *Futbol Müsabakası*
>
> *Geçtiğimiz Cuma günü Darülmuallimin ile Şarkaltın Ordu Kulübü arasında icra edilen müsabakaya zevali saat bir buçukta başlanıldı. İlkönce ehemmiyetsiz bir halde olan oyun Darülmuallimin kalesi önünde birkaç zıt hamleye uğradıktan sonra birinci sayı Darül muallimin sol içi tarafından yapıldı. Şarkaltın Ordu'nun şiddetli taarruzları Darülmuallimin takımı karşısında eriyordu. Mukabil taarruza kalkan Darülmuallimin merkez muhacimi Osman Bey ikinci sayıyı yaptı. İkinci başlangıç yine Darülmuallim tarafında idi. Bire karşı iki sayı ile Darülmuallim galip geldi*.(İstikbal Gazetesi,12 Aralık 1922). Diğer kurumlarla da özelliklede futbol müsabakaları yapılmıştır.

Sosyal hâdiseler toplumsal yaşamın nabzı mahiyetindedir. Basın toplumun nabzını tutan, toplumun hem sevinçleriyle hem de sorunlarıyla ilgilenen ulusal bir vasıta olmuştur. Spor, sağlık, deprem ve hastalık gibi hadiseleri yakından takip etmiş ve olaylara ayna tutarak toplumu bilgilendirmiştir. Milli mücadele dönem olmasına rağmen bütün sosyal etkinliklerin

Anadolu'nun her ilinde yapılmış olması da Anadolu insanının kendine güven duygusunun yüksek olmasına bağlıdır.

Milli mücadele dönemi sosyal etkinlikler olarak yapılan başka bir etkinlik ise zafer kutlamalarıdır. Millî Mücadele devam ederken kazanılan zaferler halka moral vermiş ve heyecanlı zafer kutlamalarını beraberinde getirmiştir. Zafere ve sevince susamış olan kitleler Mehmetçiğin kazandığı her muharebeden sonra sokaklara çıkıp meydanlarda toplanmış ve zaferi kutlamışlardır. Halk, kendini askerle aynileştirerek askerin her zaferini kendi zaferi saymıştır. Türk milleti, ordu ile öylesine bir olmuştur ki askerin en küçük bir ihtiyacını kendi ihtiyacından öncelikli görmüştür. Türk varlığının en son kalesi olan Anadolu düşman eline geçmesin diye halk, ortaya mallarını ve canlarını koymuştur. Kazanılan muharebeler de öylesine coşkulu kutlanmıştır ki sokaklarda herkes kendini el ele, kol kola bulmuştur:

> *Dün Ankara bir zafer günü yaşadı. İkinci İnönü Meydan Muharebesi'ni kazanan ordumuzun ve bu orduya maddeten ve manen destek olan milletin yaşadığı ne coşkulu ne heyecanlı bir gündü. Mektepliler, esnaf cemiyetleri, halk toplandı. Alay tekbirlerle Büyük Millet Meclisi önüne geldi. Herkesin gözünde zaferin verdiği neşe ve saadet okunuyordu* (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,3 Nisan 1921).

Yaşanan zaferler halkta moral ve heyecan oluşturmuştur. Zaferlerin ardından gelen her sevinç yeni bir zaferin daha doğrusu istiklâlimizin ve tam bağımsızlığımızın bir teminatı olmuştur. Halk, birçok ilde zafer kutlamaları yaparak heyecanlı nutuklar söylemiş, böylelikle Türk toplumu Gazi Mustafa Kemal'e her gün biraz daha bağlanmıştır. Her zafer kutlamasının ardından halk, düşmanı kovacağına dair ahd etmiştir. Gazetede bu tür haberlere sıkça rastlamaktayız: "Bütün Anadolu Ayakta"

> "*Hayat-ı istiklâlimizi mahve çalışan ve sevgili Anadolu'muzu ezmek isteyen hunhar düşmanın Anavatanımızdan çıkarılması için bütün halk yekvücut olmuştur, bütün Anadolu ayaktadır. Ve istiklâl-i millî temin edilene kadar da oturmayacaktır" (*Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,26 Ağustos 1921).

Anadolu insanının bu zafer heyecanı ve isteği neticesiz kalmamış ve ardından yeni zaferleri de beraberinde getirmiştir. Zaferlerin devamı ancak orduya yeni katılımlarla mümkün olmuştur. Türk ordusu yıllardır yapılan savaşlardan dolayı bitkin bir hâle düşmüştür. Ancak her geçen gün orduya yeni katılımlar olmuş ve özellikle camilerde vatan müdafaası hakkında etkili vaazlar verilmiştir. Ankara'da silahaltına alınacaklar için büyük şenlikler yapılmış ve bu kutlamalar davul, zurna eşliğinde adeta bir bayram edasıyla yapılmıştır. Ayrıca

yeni kazanılan Sakarya Zaferi de bu şenliklere ayrı bir neşe katmıştır. Zafer şenlikleri Anadolu'nun birçok ilinde kutlanmaya başlanmıştır. Halk sokaklara çıkarak sabahlara kadar kutlamalar yapmışlardır. Bu kutlamalara halkın tüm kesimleri katılmıştır. İstikbal gazetesinde çıkan haberde ""Gece Kutlamaları" başlığında yayınlanmıştır şöyle ki:

*Ezan-ı saat birden sonra yine Zağanos Meydanı'nda toplanan mektepler, askerler, ahali, kalabalık bir cem. Halinde ellerinde fenerleri uzun sokağa, meydan tarîkiyle Güzelhisar'a gitmiş ve orada geç vakte kadar şenlikler, oyunlar devam etmiştir(*İstikbal Gazetesi,12 Eylül1922*)*. Trabzon'da yapılan kutlamalara İstikbal gazetesi çok geniş yer vermiştir.

Görüldüğü gibi mektepler, dernekler, askeri birlikler, sivil toplum ve halk olmak üzere tüm Türk halkı şenliklere katılarak milli mücadeleyi kazanan kahraman bir milletin adeta tekrardan kendine döndüğü şahlandığı milli bir bilincin oluşmasını sağlayan bir tablodur. Basında sadece zafer şenliklerine değil bayram kutlamaları ve bayram merasimlerine de geniş yer ayrılmıştır. İyi ve kötü günlerde her zaman halkın yanında olan Özellikle Milli mücadele döneminin resmi gazetesi olan" Hâkimiyet-i Milliye" gazetesi toplumun duygularına bir nevi tercüman olmuştur. Özellikle Mustafa Kemal'in de bu merasimlere veya kutlamalara katılması canlı bir tablo suretinde gözler önüne serilmiştir. Onun diğer kumandanlarla ve halkla iç içe bayram namazına gitmesi ve tebrikleri kabulü gazetede ayrıntısıyla verilmiştir.

Kaynakça

1. Açıksöz Gazetesi, 16 Aralık 1921
2. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,18 Temmuz 1920
3. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,3 Nisan 1921
4. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,26 Ağustos 1921
5. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,19 Ocak 1922
6. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,20 Ağustos 1922
7. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi,12 Ekim 1922
8. İstikbal Gazetesi,1 Eylül 1922
9. İstikbal Gazetesi,12 Eylül1922
10. İstikbal Gazetesi,12 Aralık 1922
11. İstikbal Gazetesi,30 Ocak 1922



SOSYOLOJİK BAKIŞ AÇISIYLA, ENGELLİLERİN TOPLUMDAKİ YERİ

Doç. Dr. Bülent KARA
Ömer Halis Demir Üniversitesi
bkara@nigde.edu.tr

Özet

Sosyoloji bilimi farklı toplumsal yapılarla ilgili araştırmalara daha çok yer verirken, engelliler ile ilgili alana yönelmesi oldukça yenidir. Bu sebeple öncelikle belirtmek gerekir ki, engellilik üzerine yapılan araştırmalar sınırlı olup, konunun sosyolojik önemi henüz ilgi çekici bulunmaktadır. Sosyolojinin laboratuvarı olan toplum, bireyler arasındaki ilişkilere dayalı bir anlamlandırma oluşturma çabasındadır. Bu bakış açısı engelli bireylerin anlaşılmasını önemli hale getirmektedir.

Konumuzdan da anlaşılacağı üzere engellilik, engelli hakları gibi konular üzerine yazılmış çok az kaynak vardır. Ancak yazılmış olan makale ve kitapların sayısı son zamanlarda artmaktadır. Özellikle Hacettepe Üniversitesinde Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Esra Burcu'nun engelliler üzerinde yapmış olduğu çalışmalar bu alandaki önemli çalışmalardan biri olmuştur. Bunun yanı sıra Kenan Çayır ve Melike Ergün'ün birlikte yazmış oldukları 'Ders Kitaplarında Engellilik' adlı makaleler incelenmiştir. Ders kitaplarında engellilik ile ilgili makaleler ve Milli Eğitim düzeyindeki "2013-2014 eğitim öğretim yılında okutulan 1-8. sınıf Türkçe, 1-3. sınıf Hayat Bilgisi, 4-8. sınıf Sosyal Bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitapları ile 4-12. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 9. sınıf Sağlık Bilgisi,

Ortaöğretim Sosyoloji, 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları ders kitapları" incelenerek analiz edilmiştir.

Çalışmamızda bize yarar sağlayan kaynaklar arasında Selda Çağlar'ın 'Engellilerin Erişebilirlik Hakkı Ve Türkiye'de Erişebilirlikleri (Right of Accessibility for Persons with Disabilities and Accessibility in Turkey)' adlı makalesinin önemli bir yeri olduğunu belirtmek istiyorum. Bunun yanı sıra Prof. Dr. Ümit Meriç'in yazmış olduğu ''Sosyolojik Açıdan Özürlüler'' adlı makalesi de farklı bir yaklaşımla toplumun engellilere bakışını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği'nin Engelli Hakları üzerine yapmış oldukları çalışmalar ve yasalar incelerek ve buradan hareketle, Türkiye'de Engelli Hakları üzerinde değerlendirmeler ve çıkarımlar yapılmıştır. Bildiride, ilköğretimden üniversiteye kadar temel eğitim kaynakları ile uluslararası temel metinler analiz edilerek bir sosyolojik bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Engellilik sosyolojisi, engelli hakları, engellilerin toplumdaki yeri, sosyolojik açıdan engelliler,

WİTH SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE , THE DISABLED PLACE IN SOCIETY

ABSTRACT

Disability research for many years about the sociology of today while it is still in progress, we would suggest this research contribution. First of all as a subject is very little work on disability. The relationship between the introduction of the experimentation lab to lead individuals interested in community and strives to create a healthier society.

We're getting off topic also implies disability, there are very few resources on rights of persons with disabilities. However, the number of articles and books that have been written recently on the rise. In particular, Hacettepe University Department of Sociology Lecturer Prof. Dr. Esra Burcu has made studies on the handicapped articles in this area has been one of the significant work done. In addition, Cayır Kenan wrote their meadow and Ergun Melike ' in the textbooks and excerpts from an article named ' Disability. However, when article

Ogretmenevi the disability is only at the level of national education books "instructed in the 2013-2014 school year 1-8. class Turkish, 1-3. class Life Science, 4-8. class Social Studies Lesson and student workbooks with 4-12. Religious Culture and Moral Knowledge, class 9. Science Hygiene, Secondary Sociology, 8. class Citizenship and Democracy Education, secondary education, Democracy and Human Rights is Reviewing Textbooks "it should be noted that a little more limited.

The United Nations and the European Union have made studies on the rights of persons with disabilities and the laws on the rights of persons with disabilities in Turkey possesses an evaluation and made inferences. Public policy and private enterprise was founded through the efforts of many institutions and associations.

In our study, among the sources that benefits us is Selda Çağlar ' Handicapped Accessibility As And Accessibility of in Turkey an important work in the article '. Ümit Meric has addressed the issue from a different perspective.

Key words: sociology of disability, on the rights of persons with disabilities, and disability society location, sociological aspects of disability.

GİRİŞ

Engellilik sosyolojisi konusuna girmeden önce, engellilik ve engelli hakları üzerinde bazı konuları ifade etmenin faydalı olacağını düşünmekteyim. Engelli diye tabir ettiğimiz bireylerin toplumdan ayrıştırıldığını görmekteyiz. Toplumda, engelli bireylerin sayısının azımsanamayacak kadar fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Engelliliği farklı gruplara ayırabiliriz. Bunlardan fiziksel engellilik, toplumsal hayatta karşımıza çıkan bir durumdur. Fiziksel engellilik, bireyin yaş, cinsiyet, sosyokültürel etmenlere bağlı olarak oynayacağı sosyal rolleri, yetersizlik yüzünden gereği gibi oynayamaması halidir. Bu tanıma giren insan kategorisi her zaman ve her toplumda var olduğuna ve olacağına göre, engellilik toplum için, Durkheim'cı anlamda normaldir. Engelliliğin klinik çeşitlerine gelince:

1. Duyusal engelliler; görmeyen, işitemeyen, konuşamayanlar.

2. Bedensel engelliler; dudak, damak, el, vücut anomalileri, kronik romatizma, diyabet, doğuştan kalp bozuklukları.

3. Zihinsel ve serebral engelliler; çocuk felci, (spastikler) zeka gerilikleri, nörolojik kaslara ilişkin doğuştan gelen özürler. ” (Meriç,1996,s.269)

“Engelliler her zaman ve mekanda, ‘tam-üs-sıhha’ olanlarla birlikte, birbirini tamamlayan iki cüz gibidirler. Ama toplumu ve toplum içindeki insanı inceleyen sosyoloji, toplum içindeki özürlü insanı pek dikkate almamıştır. Özürlülük konusu dünyada çok az, Türkiye'de ise hemen hemen hiçbir sosyolojik çalışmanın konusu olmamıştır, ‘Özürlülerin Sosyolojisi’ İngiltere ve Amerika’da son yıllarda hızla yaygınlaşan uyuşturucu bağımlısı anne ve babaların çocuklarında ortaya çıkan zeka geriliği, formasyon bozukluğu vs. tanılarla birlikte doktorlar kadar sosyologların da üzerinde çalışmaya kendilerini mecbur hissettikleri bir konu haline gelmiştir. Avrupalı sosyologlar, içlerinden birinin AIDS'ten ölmesi üzerine AIDS'in sosyolojisine dergi özel sayıları ayırmışlardır ama 150 yıllık Batı sosyolojisi tarihinin büyükbabalarından hiçbiri medikal sosyolojinin özürlüler bahsine ilgi duymamıştır. Oysa konu, zamanın derinliği ve mekanın genişliği içinde bilimsel aydınlığa mutlaka kavuşturulması gereken bir konudur. ” (Meriç,1996,s.269) Bu kadar çok insan varken hiç kimsenin konu üzerinde fazla durmaması, durumun vehametinin kavranamamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Çünkü bireyler gün geçtikçe toplumdan soyutlaştırılmaya çalışılmakta ve haklarının korunması konusunda sessiz kalınmaktadır.

“…engelliliğin, sadece biyolojik değil, bio-psiko-sosyal bir olay olduğunu belirtmiştik. Yalnız sorunlarımız bile, engelliliğin ana rahmine düşerkenden çok, yaşadığımız süre içinde kazanılan bir statü olduğunu gösteriyor. Hayır, doğa mutlak olarak kusursuzdur demek istemiyoruz. Doğanın sırrına vakıf olamadığımız DNA bilmeceleri vardır. Ama bu bilmecelerin oranı düşüktür. Mesela doğuştan körlerin oranı %25'tir. Doğuştan sağırlıkların oranı %5 genetik sağırlık, %15 doğuştan ağır işitme özrü olarak toplam %20'dir. Yani bir yerde doğanın kusurluluğu, aslında kusursuzluğun bir ispatıdır.”(Meriç,1996,s.269-281) Bazen çevresel etkenlerin de engelliliğe etki ettiğini görmekteyiz. En basit örnek olarak radyasyon, bireylerin etkilenmesinde önemli bir role sahip olmuştur. Anne ve baba adayları farkında olmadan, bu etkiye maruz kalmaları durumunda doğacak olan birey de bundan etkilenebilir. Kromozom sayıları yine önemli bir etkiye sahip olup elde olmayan sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda akraba evliliklerinin de böyle bir sonuç ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir ancak, bunu kanıtlayabilecek bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

“Bugün eldeki istatistiklere göre bütün dünya nüfusunun %14'ünü engelliler oluşturmaktadır. Geçen asırlarda pek değişmediği gibi, gelecek asırlarda da pek değişeceğini sanmadığımız bu %' nin içine dünya tarihinin en meşhur isimleri de girmektedir. ” (Meriç,1996,s.269-281) Tarihsel ve dini kaynaklarda engellilerle ilgili birçok ifade geçmektedir. Aslında bu, durumun evrensel boyutta olduğunun en açık ifadesidir. Yüzyıllardır insanlar, engellilik üzerinde konuşmuşlar ve bazı çözümler üretmeye çalışmışlardır. Daha bunun gibi sayısız örnekler, engellilik üzerine yazılmış ve insanların dikkatlerini çekmeyi başarmıştır. Çoğu hikaye ve öğüt niteliği taşıyan, insanlara ders vermeyi amaçlayan bu yazılar popülerliğini korumaktadır.

“ Toplumsal yaklaşım, engellilik konusunda sıkça kullanılan kavramların da sorgulanmasına yol açmıştır. Örneğin, toplumsal/çevresel/mimari düzenlemeler sonucu toplumsal yaşama diğer yurttaşlarla birlikte eşit düzeyde katılabilen (sokağa çıkabilen, eğitim alabilen, iş bulabilen) bir engelli bireye, ‘engelli’ demek güçtür. Zira bu durumda önünde herhangi bir engel kalmamıştır. Dolayısıyla bu açıdan engel, aslında toplumdan kaynaklanan bir durumdur. Bu yüzden bazı aktivistler, ‘engelli’ terimi yerine ‘sakat’ terimini tercih ederler.” (Akbulut 2012:Çayır ve Ergün,2013-2014) “ Sakat terimi, bir bireyin fiziksel, ruhsal ya da duyusal nitelikleri bakımından toplumun genelinden bir ölçü de olsa farklı olduğunu ifade eder. Ancak sakatlık, Gül’ün belirttiği gibi mutlaka ‘yeti kaybı’ (yapamama, az yapabilme) durumu yaratmaz. Örneğin, yürüyemeyen sakat bir birey, protez bacak ya da tekerlekli iskemle ile yitirdiği yetisini geri kazanabilir (Gül 2009:Çayır ve Ergün,2013-2014).” “Bu kişi önyargılarla, ayrımcılıkla karşılaşmıyorsa engelli değil, sakattır. Ne var ki Türkiye’de sakatlığı bulunan bireyler önemli engellerle karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla bu iki terim, yani sakat ve engelli birlikte kullanılabilir. Bu doğrultuda raporda sakat ve engelli kelimeleri dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Türkiye’de yaygın olarak kullanılan ve sorunun bireyden kaynaklandığına dikkat çektiği için uzmanlarca eleştirilen bir kavram da ‘özürlü’ kavramıdır. Araştırmada, ders kitaplarında bu üç kavrama bakılmış ve hangi bağlamlarda ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır.” (Çayır ve Ergün,2013-2014)

“Türkiye’de son yıllarda engellilik konusundaki gerek akademik çalışmaların gerekse sivil toplum hareketinin çoğalmaya ve güçlenmeye başladığı görülmektedir. Engellilik konusunda çalışan resmi kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının homojen bir yapı arz ettiğini söylemek mümkün değildir. Bu kuruluşlar arasında yukarıda tartışılan teorik ve kavramsal çerçeve

konusunda farklı pozisyonların olduğunu belirtmek gerekir. Bu farklı pozisyonlara rağmen, engellilik konusunda çalışan akademisyen ve sivil aktivistlerin ortak bir şekilde dikkat çektiği konu ise, Türkiye'de engellilere yönelik yaygın kalıp yargıların olduğu ve engellilerin birçok alanda ayrımcılığa uğradıklarıdır. Yapılan çalışmalar, engellilerin Türkiye toplumunda yaygın bir şekilde 'eksik', 'acınası' ve 'yardıma muhtaç' bireyler olarak algılandıklarını göstermektedir (Akbulut 2012:Çayır ve Ergün,2013-2014). Bu algı, engellilerin eğitimden istihdama kadar yaşadıkları ayrımcılığı besleyen bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Medyanın, TV dizilerinin, ders kitaplarının ise bu algıyı besleyen kalıp yargıları sürekli ürettiği görülmektedir. Engellilerin eşit yurttaşlık haklarını elde etmeleri doğrultusundaki çalışmalarda bu tür kalıp yargıların tespit edilmesi, ayrımcılıkla mücadele için önemli bir adım olacaktır. " (Çayır ve Ergün,2013-2014)

Psiko-sosyal açıdan bireylerin engelli kimliğine yaklaşımları önemlidir. Bireyi, normal bir bireymiş gibi kabul edip onunla her türlü insani faaliyetleri yapmalıdır. Bireyin psiko-sosyal gelişimi açısından bu çok önemlidir. Burada engelli bireye farkındalık yaratmak ve ilgisini çekmek gerekmektedir. Bireyin hal ve tutumlarına karşı olumsuz tepki vermemek gerekir.

"…Globalleşme ninnisi ile yeni kuşakların büyütüldüğü dünyamızda bilinmedik ve'post modern' engel türleri ile karşılaşmamız olasılılığı da artmaktadır. Bir Hintli sosyoloğun 'korku çağı' olarak belirlediği yüzyılımızdan XXI. yüzyıla geçerken ,beşeriyet belki de gerçekten geçen asırların tanımadığı bazen de tedavisi-en azından şimdilik- mümkün olmayan engel türleriyle tanışacaktır. 80'li yıllarda yanlış kullanılan doğum kontrol hapları, elleri omuzlarından açılan sokak çocuklarının dünyaya gelmesine yol açtı. Çernobil'in kasvet rüzgarı Edirne'den Artvin'e kadar dehşet saçtı. Post-modem dünyanın çok fonksiyonlu put'u bilgisayarın yeşil ekranı huzurunda hiçbir fani ömrünün 50 yılını tamamlamadı. Hepimizin büyülü kutusu TV, beynimizde, sinir sistemimizde ve DNA formülümüzde acaba neler yapacak? İngiltere parklarındaki evcil köpek pisliklerinin Britanyalı bebeklerde torunlarına kadar geçecek bir körlük virüsü taşıdığını geçen yıl hiç kimse bilmiyordu. " (Meriç,1996,s.269-281) Bu öngörüsü bilinmeyen modern çağın bir çok probleminin olduğunu söyleyebiliriz.

Hukuk ve Sosyoloji Açısından Engelliler

Sosyolojinin araştırması gereken engelli bireylerin hakları ve hukuklarının korunması açısından hukuk ve siyasetin de konuları arasında yer almaktadır. Nitekim anayasa ve kanunlar, engelli bireylerin de haklarını düzenlemek zorundadırlar. Sosyal devlet anlayışında, bireyin içerisinde bulunduğu şartları iyileştirmek ve herkese aynı şartlarda yaklaşmayı amaçlamaktadır. Son zamanlarda ortaya çıkan engelli hakları savunucuları, genellikle engelli bireylerin hak ve hukukunun düzenlenmesini istemektedirler. Ancak toplumun bilinçlendirilmesi konusunda ise çabalar yetersiz kalmaktadır.

"Engelliler için erişebilirlik, hakları kullanabilmenin bir aracı olmanın yanında, bağımsız yaşamanın, toplumsal yaşamın tüm alanlarına tam olarak katılabilmenin de koşuludur. Engellilerin bağımsız ve insan onuruna uygun bir yaşam sürebilmeleri için toplumun diğer üyeleriyle eşit şekilde fiziksel çevreye, ulaşıma, bilgi ve iletişim teknolojisi dahil bilgiye ve iletişime, halka açık diğer tesis ve hizmetlere erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bununla bağlantılı olarak, insan haklarının büyük bir kısmının toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yaşama katılımla kullanılabilmesi, erişebilirliği katılımın ön koşulu olmanın ötesinde bağımsız bir hak olarak kabul edilmesi yönünde tartışmaya açmıştır." (Çaglar,2012,s.541-598)

"Bu yönde yapılan kurumsal çalışmalar ve elde edilen veriler, erişebilirliğin engelliler için bir hak ya da sadece devletlerin bir yükümlülüğü olup olmadığının, evrensel ya da bölgesel standartların yerel bazda ve somut durumlarda nasıl uygulanacağının belirlenmesinde önemli birer araç ve rehber niteliğindedir. " (Çağlar,2012,s.541-598) Evrensel hakların korunması ve bunun tüm dünyaca kabul görmesinin sağlanması gerekmektir. Engelli Hakları Federasyonları' nın aynı çatı altında toplanması ve uluslararası bir örgüt kurmalarının daha faydalı olacağı açıktır. Söz konusu engelli bireylerin haklarını savunmaları ve savunurken de bazen kendilerinden, başkasından olmaması içler acısı bir durumu ortaya koymaktadır. Her ne kadar haklarının iyileştirilmesinden söz ediyorsak diğer yönden toplum olarak onların yanında olmalı ve her türlü desteği vermeliyiz.

Toplum içerisinde kendi çabalarıyla haklarını savunan engelli bireyler, gerek fiziksel gerekse ruhsal anlamda diğer insanlardan farklı olduğu bilinmektedir. Bu yüzden belediyelerin çalışma stratejileri arasında engelli bireylerin de yaşamını kolaylaştıracak olanakların düşünülmesi gerekir. Örneğin bir engelli vatandaşın toplu ulaşım araçlarını kullanması oldukça zor olmaktadır. Engelli bireylere refakatçi birinin olmaması bireylerin oldukça

zorlanmasına neden olmaktadır. "Her Türlü Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi'nde kamuya açık fiziksel mekan ve hizmetlere eşit düzeyde ulaşma anlamında bir hakkı ifade edecek şekilde kullanılmıştır. Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi'nde de benzer şekilde, erişebilirlik ile ayrımcılığın önlenmesi arasındaki ilişki belirleyici olmuş; kadınların sağlık bakımı, eğitim, ekonomik fırsatlar ve diğer hizmetlere erişebilirlik devletin bir yükümlülüğü olarak ifade edilmiştir. " (Aktaran: Çaglar,2012,s.541-598)Bu konuda kamu kurum ve kuruluşların daha fazla özen gösterip engelli haklarına gereken önemi vermeleri gerekir. İnsan Hakları Evrensel Sözleşmesi ve Engelli Hakları Sözleşmeleri toplum içerisinde düzeni sağlamak, birey hayatlarını kolaylaştırmak, aynı zamanda daha adil eşit hakların tanınmasını sağlamak açısından önemlidir. Toplum tarafından dışlanan, ötekileştirilen bireyler hak ve hukuklarını arama konusunda son derece savunmasızdırlar.

Sosyolojik olarak düşünüldüğünde engelli bireylerin sahip oldukları fiziksel özelliklerinden çok onlara atfedilen anlamlar önemlidir. Daha açık bir ifadeyle fiziksel engelliliğin yaşanılan topumdaki sosyal ve kültürel tanımlaması yani diğerlerinin engelliliğe yüklediği anlam yine engelli bireylerin kendilerine yüklediği anlamı şekillendiren sosyo-kültürel ortam önemlidir. (Burcu,2004-2006,s.4-70)Bu durum bireylerin toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişen farklılıkların da göz önünde bulundurularak içinde yaşanılan toplumun şartlarına göre değerlendirilmelidir. Evrensel olarak çıkarılmış olan engelli haklarının daha indirgenmiş düzeyde kültürel farklılıklar da dikkate alınması önemli bir husustur.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları

Birleşmiş Milletler bünyesinde engellilere yönelik olarak farklı alanlardan sağlanacak iyileştirmeler ve düzenlemeler Birleşmiş Milletler 'in farklı organları tarafından yürütülmektedir. Bunlar: özel eğitim alanında Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür organizasyonu (UNESCO) sağlık ve engelliliğin önlenmesi konusunda Dünya Sağlık Örgütü(WHO) engelli çocuklara destek konusunda Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) ve iş piyasasında engellilerin erişimi, çalışma koşullarına yönelik olarak da Uluslararası Çalışma Örgütü(ILO) faaliyetlerini sürdürmektedir. (Burcu,2004-2006,s.4-70) "Bunun yanı sıra BM'in çıkarmış olduğu engelli hakları üzerine beyannamelerinde önemli bir yeri vardır. BM tarafından 1993 yılında kabul edilen Engelli Kişilerin Fırsat Eşitliği Hakkında Standart Kurallar, engelli çocuk, genç ve yetişkinlere bütünleşik ortamlarda ve herkesle eşit

olarak ilk, orta ve yüksek eğitim fırsatı verilmesini bir devlet yükümlülüğü olarak kabul etmiştir. ” (Çaglar,2012,s.541-598)Ayrıca çıkarılan yasalar ve kanunlar tarafından engelli hakları koruma altına alınmıştır.

“Türkiye’nin 2009 yılında BM Engelli Hakları Sözleşmesi’ne taraf olmasıyla birlikte engellilerin hak ve hizmetlere erişimde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik yasal ve idari çalışmalar hızlandırılmış, ulusal eylem planlarında engelliler daha fazla dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu süreçte yapılan çalışmaları, yasal düzenlemeler ile idari önlem ve uygulamalar olarak iki alanda değerlendirmek mümkündür. ” (Çaglar,2012,s.541-598)Bu bölümleri de kendi içerisinde gruplandırarak, engelliler için yasal haklar ve idari anlamda düzenlemeler olarak adlandırabiliriz.

Avrupa Birliği Üyesi Ülkelerde Engelli Hakları

“Avrupa Birliği üyesi ülkelerde öncelikle ayrımcılık karşıtı yasalarla, sosyal politikalarla geçerli olan engellilik tanımları yeniden gözden geçirilmektedir. Yasalarda sağlık misyonundan ziyade ayrımcılığın önlenmesi üzerinde durulmakta, sosyal politikalarda ise mevcut kaynakları ihtiyaç olan alanlara sevk etmek ağırlık kazanmaktadır. Sosyolojik bağlamda önemle üzerinde durulması gereken, engelliliğin tanımında sosyal modelin benimsenmesidir. Bu yaklaşımda, negatif durumdan ziyade pozitif durumu ön plana çıkarmak gerekmektedir. Diğer bir deyişle tanım sadece sorunu belirtmede değil sorunun çözümüne ilişkin önerileri açıklayıcı yol göstermelidir. Avrupa’da *Engellilik Tanımları Karşılaştırmalı Bir Analiz* (EUROSTAT 2002) başlıklı raporda Avrupa Birliği'nde engelliliği tanımlama yaklaşımları değerlendirilmekte, Medikal Model’in geliştirdiği tanıma zıt bir tanım olarak sosyal modelin tanımı vurgulanmaktadır. Medikal tanım, engelliliği büyük bir problem olarak görür. Engellilik doğrudan hastalık, kaza ya da bir başka sağlık nedeninden ötürü oluşan ve tıbbi müdahale ya da rehabilitasyon ile başa çıkılabilecek bir durumdur. Sosyal model ise tam tersine, engelli kişiye özgü bir durum olarak ele almaktadır. Engelli kişinin çevre içerisinde bulunduğu sosyal- kültürel içeriği, çevrenin ve kültürün ürünüdür ki buna fiziksel yapılar da dahildir. ” (Burcu,2004-2006,s.4-70)

“ Bazı istatistik ve sayılarla açıklayacak olursak 1980’lerin İngiltere’sinde yaklaşık 6.5 milyon engelli nüfus bulunmaktaydı ve son yıllarda da yaklaşık her 10 yetişkin kadın ve erkeğin 4’ünün “engelli ve/veya uzun dönemli hastalığa sahip olduğu” (disability/

chronicllness) bilinmektedir. Uluslararası boyutta düşünüldüğünde, Avrupa'da 50 milyon civarında ve dünyada ise yaklaşık olarak 500 milyon insan engelli olarak yaşamaktadır (Barnes, 1998:65). Şüphesiz, kaynakların göstermediği birçok engelli insanın yaşadığı gerçekliği verilen rakamları daha da yukarılara çekmektedir. Literatürde ve istatistiklerde dikkat çeken, düşünülenin aksine gelişmiş ülkelerde de engelli nüfusunun fazlalığıdır. Bu duruma dikkat çeken bazı araştırmacılar (Helander, 1995;Barnes, 1998), gelişmiş ülkelerdeki engelli nüfusunun büyük bir oranının yaşlı nüfus olduğunu, sosyal, ekonomik, teknolojik gelişmelere paralel olarak insana yönelik medikal müdahalelerin ömrü uzatan etkilere sahip olduğunu belirtmişlerdir." (Burcu,2006,s.61-83). Buradan da anlaşılacağı gibi engellilere destek verilmesi, o bireylerin hayata tutunmasına önemli ölçüde yardım ediyor.

Giderek artan engelli nüfusun varlığının dikkat çekiciliği, daha önce de vurgulandığı gibi artık sadece medikal odaklanma ile konuya bakmayı yetersiz kılmış ve bu çerçevede medikal model önemli eleştirilere maruz kalmıştır. Özellikle bu eleştiriler İngiltere'de engelli bireylerin kendilerinden gelmiş ve bu eleştiriler onların oluşturdukları çeşitli organizasyonlar ve/veya birlikleri aracılığı ile ses getirmiştir. Engelli bireylerin İngiltere'deki hareketliliği öncelikle 1981 yılında kurulan BCODP(British Council of Organisations of Disabled People) organizasyonları ile kendini göstermiştir. Bu organizasyon yerel ve ulusal çeşitli alt birlikler şeklinde yayılmıştır.(Barnes, 1998:65-67). Gerçi İngiltere'de bu organizasyonu oluşturan engelli hareketlerinin temelinin BDA (British Deaf Association) ve NLB (National League of the Blind) adlı topluluklarla 1960'larda atıldığı kabul edilmektedir. (Burcu,2006,s.61-83)

Son yıllarda yapılan istatistiki çalışmalar bu sayıların değiştiğini göstermektedir. Nüfusun artmasıyla birlikte engelli sayısında da artış gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda Engelli Hakları Federasyonları ve buna benzer örgütlenmelerin arttığı görülmektedir. Bu durum ulusal ve uluslararası organizasyonlarla desteklenmekte ve ülkeler gereken desteği sağlamaktadırlar.

"Avrupa Birliği kuruluş mantığı itibariyle bütünleşmiş bir Avrupa toplumu oluşturmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda ekonomik siyasal kültürel ve sosyal alanlarda her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırmak topluluğu oluşturan temel ilkelerdir, denilebilir. Avrupa Birliği tarafından engellilere yönelik olarak yeni yaklaşım fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak, eşit haklar temeline dayanmaktadır. Burada toplum içerisinde gözlenebilecek her türlü farklılığı kapsayan bir toplumsal ve ekonomik bütünleştirme ideali ön plana çıkmaktadır.

Kuşkusuz fırsat eşitliği yeni bir kavram değildir, yaklaşık 30 yıldan beri fırsat eşitliği kavramı Birleşmiş Milletler'in de gündeminde yer almaktadır. Bu bağlamda önemli bir adım 1975 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu İnsan Hakları Bildirgesi'nde ek olarak yayınlanarak Engelli Hakları Bildirgesi'nde atılmıştır. Bu bildirgede, engellilerin de toplumda yaşayan tüm insanlar gibi eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğunun altı çizilmiştir. Bu sürece Avrupa Birliği'ne katılımı ise 1981 yılında uluslararası Engelliler Yılı ilan edilmesinin ve 1982 yılında engelliler için dünya eylem programının kabul edilmesinin önemli bir etkisi olmuştur. Aralık 1981 tarihinde Avrupa Birliği düzeyinde engellilerin sosyal bütünleşmesine yönelik bir karar alınmış,1986 yılında ise Avrupa Topluluğu düzeyinde engellilerin istihdamına ilişkin konseyin tavsiye kararı alınmıştır. Dolayısıyla Avrupa Birliği düzeyinde önemli kararların engellilerin toplumda bütünleşmesine ve istihdamına ilişkin olarak alındığı görülmektedir. Bu kararla özellikle mesleki rehabilitasyon ve çalışan engellilerin önündeki engellerin kaldırılması tüm üye devletlerin izlemesi gereken politika çerçevesini sağlamıştır. Engelliler açısından önemli bir üçüncü kararın engelli çocukların ve gençlerin öğretim haklarına yönelik olduğu gözlemlenmektedir. Bu karar 1990 tarihinde Avrupa Konseyi ve eğitim bakanlarının aldığı engelli çocuk ve gençlerin genel üretim sistemi içerisinde paylaştırılmasına yönelik karardır. ” (Burcu,2004-2006,s.4-70)

“Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi ve Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı gibi temel insan hakları belgelerinde engellilerin haklara erişebilirliğine yönelik bir hüküm bulunmamaktadır. Ancak, İnsan Hakları Avrupa Komisyonu ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi (İHAM) ile Avrupa Sosyal Haklar Komitesi’nin sınırlı sayıda da olsa kararlarında, engellilerin haklara erişebilirliği değerlendirilmiştir. Bunun yanında, Avrupa Konseyi organlarından Başkanlar Komitesi ve Parlamenterler Kurulu’nun engellilerin haklarının ve topluma tam katılımlarının sağlanmasına ilişkin konferans, karar ve bildirilerinde ‘erişilebilirlik’ önemli bir yer tutmaktadır. ” (Çaglar,2012,s.541-598)

“1996 yılında ise Avrupa Komisyonu engelliler için fırsat eşitliği topluluğunun yeni engellilik stratejisi 1996 başlıklı tebliğ Birleşmiş Milletler' in fırsat eşitliği konusunda yaklaşımını destekler ve bulgular niteliktedir. Öte yandan da Avrupa Birliği'nin ayrımcılığı önleme ilkesi doğrultusunda özellikle istihdam alanında oluşturduğu Avrupa istihdam stratejisi istihdam edilebilirlik, girişimcilik, uyum, uyarlanma ve fırsat eşitliği olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Bu stratejiye dayalı olarak Avrupa Çalışma ve Sosyal işler Konseyi

üye ülkelerin yıllık ulusal eylem planları çerçevesinde engellilerin durumuna özel önem vermektedir. Bu stratejinin dayandığı temel, ülkede engellilerin işgücü piyasasına dahil edilmeleri yönünde olup bu konuda her türlü tedbirin alınmasını öngörmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken konu Avrupa ülkelerinde her türlü dezavantajlı grubun hak ve fırsat eşitliği biçimde tanınması ve ayrımcılıktan kaçınılmasıdır. Avrupa Komisyonu 1999 yılında ayrımcılıkla mücadele öneri paketi hazırlayarak, engellilerin özellikle istihdam ve iş hayatında karşılaştıkları ayrımcılığa yönelik Avrupa Birliği'nde genelinde bir direktif yayınlamıştır. Bu direktifleri önleyici tedbirlerin alınmasına yönelik bir eylem planı hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu planda vurgulanan temel noktalar, ayrımcılığa karşı anlayışların güçlendirilmesi ve farkındalık kampanyalarının yaygınlaşması, bu doğrultuda iyi değilim araçlarının güçlendirilerek üye devletler arasında bilgi ağının geliştirilmesidir." (Burcu, 2004-2006,s.4-70)

Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Engelli hakları üzerine bir çalışma yapmış olup birçok yasa çıkarmışlardır. Avrupa'da engelsiz yaşam üzerine sürekli daha iyi adımlar atılmış ve engellilerin sosyal anlamda toplumla kaynaşmasını sağlamaya çalışmıştır. Nitekim engelli bireylerin, toplumun diğer fertlerinden hiçbir ayrım gözetmeksizin haklarının da yasalarla korunmasına yönelik çalışmalarının olduğunu görmekteyiz.

"Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında ortaya konulan bir direktif ise bu alanda önemli bir değişik değil ve aynı zamanda özgürlüklerine ilişkin farklı bir boyutun daha gündeme geldiğini ortaya koymaktadır. İstihdamda ve işte eşit muamele başlığını taşıyan bu direktif, her türlü ayrımcılığa karşı bir çerçeveyi ortaya koymakla birlikte engellilere ilişkin özel düzenlemeler yapılması yerine, iş yerlerinde karşılaştıkları engellerin ortadan kaldırılması ve yararlanılması gereken hakların diğerleriyle eşit bir biçimde yararlanmalarını sağlamaktır. Bu gerçekten de farklı bir anlayış yansıtmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse sorundan ziyade çözüme işaret etmektedir. Dolayısıyla burada kişinin ancak uygun düzenlemeler yapıldığı takdirde iş için daha uygun aday olarak görülebileceği vurgulanmaktadır. İşe uygun aday değil, adayı uygun işe anlayışı doğrultusunda en önemli adım kuşkusuz engelliler için istihdam alanındaki yararları görüp gözetmek ve engelleri ortadan kaldırmak ve ayrımcılığı önlemektir." (Burcu,2004-2006,s.4-70)

Avrupa Birliği'nin eşit haklar konusunda, engelliler üzerinde yapmış olduğu çalışmalar Dünya Engelli Hakları açısından önemli bir yere sahiptir. Nitekim bu çalışmalar üzerine

komisyon kurup, çalıştay raporları hazırlayan çok az kurum vardır. Bu yönden Avrupa Birliği Engelli Hakları model alınabilecek bir yapıya sahiptir.

"Avrupa Konseyi Engelliler Eylem Planı, sosyo-politik bir çalışma olarak hukuki bağlayıcılığa sahip değildir. Ancak, konsey üyesi ülkelerde yaşayan engellilerin insan hakları ve hizmetlere erişimle ilgili ciddi sıkıntılarına dikkat çekmek, önlem ve uygulamalarda Avrupa standartlarının geliştirilmesine katkı sağlamak ve ülke uygulamalarını tartışmaya açmak bakımından önemli bir çalışma ve yol haritasıdır. Aşağıda Türkiye'nin eylem planlarının değerlendirildiği bölümde Avrupa Konseyi'nin bu çalışmasının önderlik rolü daha da anlaşılacaktır. " (Çaglar,2012,s.541-598) Bu konuda örnek alınması gereken Avrupa Konseyi'nin çalışmaları günümüzde de önemli bir yere sahiptir. Nitekim konuşulup tartışılan konular evrensel nitelik taşımakla birlikte bir çok devlet tarafından örnek alınmaktadır.

Avrupa Birliği ve Türkiye'de Engelli Hakları

Ülkemiz Avrupa Birliği üyelik statüsü alma konusunda bazı yasal ve toplumsal düzenlemeleri de yerine getirmek durumundadır. Engelli Hakları konusu da, bu konuda bir çok düzenlemeyi de beraberinde getirmiştir. Ancak bunun öncesinde Cumhuriyet'ten günümüze kadar olan süreçte birçok değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Ancak son yıllarda bu çalışmalar konusunda yeni kurumlar açılmış ve engelli hakları konusunda görevler, bu kurumlara verilmiştir.

"Türkiye'de ve Avrupa Birliği'nde engellilerin genel durumuna ilişkin bir karşılaştırma girişiminde bulunduğunda karşılaşılan ilk problem, Türkiye'de engellilerin durumunun sosyo-ekonomik ve demografik bağlamda değerlendirebileceğimiz bir veri tabanı bulunmayışıdır. Bu konuda ilk önemli kurumsal gelişim daha önce de söz ettiğimiz gibi Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliğiyle gerçekleştirilen ve Türkiye'de yaşayan özürlü nüfusun özelliklerine ilişkin Türkiye'de engelliler araştırmasıdır." (Burcu,2004-2006,s.4-70)Tarihsel süreçte nüfus argümanlarında belki fazla kayda geçmeyen bu durum, son yıllarda giderek önem kazanmış ve genel nüfus içinde yer alan başlıklar arasına girmiştir.

"Türkiye'de engelli bireylere ilişkin politikaların Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren başlayan bir süreç içerisinde geliştirilmeye başlandığı görülmektedir. İlk geliştirilen politikalarda

engellilerin özel bir eğitimden geçirilerek hayatını kazanabilmesi ve kendi ayakları üzerinde durabilmesi ve her çeşit ayrımcılığa ve sömürüye karşı korunabilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda 1950'li yıllardan itibaren özel eğitim ve temelinde gelişmeler gözlenmiştir. Ancak engellilerin toplum ve ekonomik örgütlenme içerisindeki yeri bu yönde geliştirilecek politikalar bağlamında en önemli husus, engellilere yönelik ayrımcılığın önlenmesi ve bu anlayışın yasalara yansımasıdır. Bu çerçevede üzerinde durulması gereken temel konu, engelliliğin tanımlanmasıdır. Başka bir deyişle engellilere ilişkin olarak daha da geliştirilebilecek tanımlar, toplumda yaşayan engellilere ilişkin politikaların belirlenmesi bakımından son derece önemlidir. " (Burcu,2004-2006,s.4-70)

"Türkiye'de 1980'li yıllarda engelli bireylere ilişkin politikaların yapılandırılması anayasa ve kalkınma planlarında yer almaya başlamıştır. Diğer taraftan engellilik tanımları bu yıllarda şekillenmeye başlamıştır. 1983 yılında yürürlüğe giren Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile 'bedensel zihinsel ve ruhsal özelliklerinde belli oranda fonksiyon kaybına neden olan organ yokluğu veya bozukluğu sonucu normal yaşamın gereklerine uymama durumunda olup, korunma, bakım ve yardıma muhtaç kişi şeklinde yapılan engellilik tanımı' incelendiğinde engellinin kişisel bir problem olarak değerlendirildiği görülebilir. " (Burcu,2004-2006,s.4-70) Bu konuda bir çok eksikliğin olduğu ve daha fazla düzenleme yapılması gerektiği apaçıktır. Sadece belli bir kalıpla ele alınması yanlış bir tutum olabilir.

" Türkiye, Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmeleri'nin büyük bir kısmına taraf olmakla beraber, iç hukukunu ve uygulamalarını sözleşmelerle uyumlaştırma ve yükümlülüklerini yerine getirme konusunda sıkıntıları olan bir devlettir. İnsan hakları alanında uluslararası gelişmelerin gerisinde kalan bir devletin taraf olduğu sözleşmeler uyarınca alması gereken yasal ve idari önlemleri almaktan kaçınma ya da geciktirme seçeneği olmadığına göre Türkiye'nin engellilerin haklara erişebilirliğini sağlamak üzere iç hukukunu gözden geçirmesi, uygulamaya yönelik idari ve siyasi önlemleri alması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Zira toplumun genelinden farklı ihtiyaçlara sahip olan ve özel önlemler alınmadıkça haklarını kullanamayan engelliler, bu alanda yaşanan gecikme, eksiklik ve aksaklıklardan daha derin etkilenmektedir. " (Çaglar,2012,s.541-598)

"Engellilerin özel ihtiyaçları olan bir toplumsal grup olduğunun farkına varmak ve bu ihtiyaçları gidermek için özel tedbirlerin geliştirilmesi zorunluluğunu anlamak ve gerekli adımları atmak bakımından Türkiye Batı ülkelerinin gerisindedir. Türkiye'de kurumsallaşma

süreci, 1997 yılında Başbakanlığa bağlı Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın kurulmasıyla başlamıştır. Bu dönemde engellilere ilişkin mevzuat oldukça zayıf iken, 2005 yılında Özürlüler Kanunu'nun kabulüyle süreç ivme kazanmış, engelli hakları sivil toplumun dar alanlarından çıkıp resmi ve yasal zeminde görünür kılınmıştır. Engelli örgütlerinin de etkisiyle, engelli sorunları özel alandan çıkıp kamusal alanda tartışılmaya başlanmıştır." (5378 Sayılı KHK akt: Çaglar,2012,s.541-598)

"Özürlüler Kanunu'yla alınan yasal önlemlerin sadece bir kısmının gerçekleştirildiğini, yapılan iyileştirme ve düzenlemelerin ise birçoğunun mevzuatta belirtilen standartlara uygun olmadığını 4 yıl önce Başbakan da itiraf etmiş, politik iradenin başarısızlığını kabul etmiştir. Merkezi ve yerel yönetimlerin engellilerin fiziksel erişimleri konusunda bütünsel ve koordineli çalışmalar yürütemediği, sorunların hala ciddi boyutunu koruduğu 2010 yılında yapılan 'Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması' ile de ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ilk sonuçlarına göre, özürlülerin %66.9'u kaldırımlar, yaya yolları ve yaya geçitlerinin, %66.3'ü oturdukları binanın, %59.5'i dükkan, market, mağaza ve lokantaların, %58.4'ü kamu binalarının, %55.4'ü postane ve banka benzeri yerlerin engelli bireyin kullanımına uygun olmadığı belirlenmiştir." (TÜİK Haber akt: Çaglar,2012,s.541-598)

"Genel olarak engellilerin %68'inin yaşadığı çevrede bina, cadde, sokak ve yollarda engeline uygun herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. " (Stratejik Öncelikler, akt: Çaglar2012,s.541-598) Bu durumda belediyelere büyük görevler düşmekte olup bütün şehirlerin yapısının buna göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

"Bulundukları çevrede uygun toplu taşıma hizmeti bulunduğunu söyleyen engellilerin oranı %4'tür. Sağlık, eğitim, istihdam vb. alanlar için de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması'nda da, örneklem grubunun %70.1'i kamuya yönelik hizmetlerin sunulduğu binalarda engellilere yönelik gerekli düzenlemelerin olmaması nedeniyle ulaşım zorlukları yaşamış olduğunu, %44'ü ise, çoğu zaman ya da her zaman bu zorlukları yaşadığını belirtmiştir. Yollar, kaldırımlar ve parklar gibi kamuya açık yerlere ulaşılabilirlik söz konusu olduğunda oranlar daha da yükselmektedir. Örneklem grubunun %77.3'ü bu alanlarda engellilere yönelik gerekli düzenlemelerin yokluğu nedeniyle ulaşım zorlukları yaşadıklarını ifade etmiştir. " (OZİDA, s.123 akt: Çaglar,2012,s.541-598) Son

yıllarda engelliler için gerekli fiziksel düzenlemeler hız kazanmış olup bazı büyükşehirlerde ve üniversitelerde engelli yürüyüş yollarının yapıldığını görmekteyiz.

Gelecekte daha fazla bu çalışmalara ağırlık verilip engelli bireyler için daha yaşanabilir bir yaşam alanı oluşturmak için çalışılmalı ve bununla ilgili projelere destek verilmelidir. Daha fazla dernekler kurulup gerekli olan ihtiyaçlarının dile getirilmesi toplumsal bir vazifemiz olmalıdır. Nitekim engellilerin de vatandaşlık haklarından yararlanmaya hakları vardır.

Kaynakça

- Barnes, Colin (1998). "The Social Model of Disability: A Sociological Phenomenon Ignored by Sociologists?", in. THE DISABILITY READER: SOCIAL SCI-ENCPERSPECTIVES, Ed. T. Shakespeare, New York: Cassell Pub.

- Day of General Discussion on "Article 9 of the CRPD- The Right to Accessibility" 07 October 2010, Committee on the Rigts of Persons with Disabilities, Fourth session 04-08
  October 2010

- Engellilerin Erişebilirlik Hakkı Ve Türkiye'de Erişebilirlikleri (Right of Accessibility for Persons with Disabilities and Accessibility in Turkey),Selda Çağlar, Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi İ.İ.B.F. Kamu Yönetimi Bölümü Hukuk Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi scaglar@trakya.edu.tr

- Helander, Bernhard (1995). "Disability as Incurable Illness:Health, Process, and Personhood in Southern Somalia", in. DISABILITY AND CULTURE, (Eds.) B.Ingstad and S.R. White Berkeley:University of California Pres

- Kenan Çayır, Melike Ergün,Ders Kitaplarında Engellilik, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi , 2013-2014

- Özürlülük Kimliği ve Etiketlemenin Kişisel ve Sosyal Söylemleri -Prof. Dr. Esra Burcu,Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, esburcu@hacettepe.edu.tr

- Prof. Dr. Esra Burcu ,Türkiye'de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü ve Devlet Planlama Teşkilatı,2004-2006

- Sosyolojik Açıdan Özürlüler, Prof.Dr.Ümit Meriç, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1996, Sayı : 8 Sayfa : 269 – 281

- Ulaşılabilirlik Stratejisi ve Ulusal Eylem Planı (2010-2011): T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, II.Bölüm: Stratejik Öncelikler, Öncelik B.2., s.17, 12/11/2010 tarihli ve 27757 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır.

- 2006/18 sayılı Genelgenin ilgi tutulduğu Ulaşılabilirlik konulu 12 Ağustos 2008 tarihli Başbakanlık Talimatı, Konu:Özürlüler İçin Gerekli Düzenlemelerin Gerçekleştirilmesi

- T.C.Anayasası 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Yayımlandığı Resmi Gazete: 7.07.2005/ 25868

- T.C.Anayasası 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun

Elektronik Kaynaklar

- The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Woman, http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/ (27.06.2011)

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UN General Assembly A/61/611, 6 December 2006,Sözleşme ve Ek protokol için imza ve onay veren ülkeler ve diğer güncel bilgiler için bkz. http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=26554&Cr=disab&Cr1=http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=406 (25.06.2008)

- 2010: A Europe Accessible for AllReport from the Group of Experts set up by the European Commission October 2003, s.12 http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/ab/ABdokumanlar/europaaccessibleforall.pdf (28.06.2011)

- Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması. (2010): OZİDA, s.123 http://www.ozida.gov.tr/ayrimciliklamucadele/rapor_tum.pdf (10.06.2011)

- Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması 2010 (2011), TÜİK Haber Bülteni, Sayı:71, 7 Nisan http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBZip.do?komut=preArama (13.06.2011)



MODERN TOPLUMLARIN YENİ ANLAYIŞI: AİLE DANIŞMANLIĞININ ÇOCUK SUÇLULUĞUNU ÖNLEMEDE YERİ VE ÖNEMİ

Doç. Dr. Bülent KARA

Sibel KERVANKIRAN AVCI

Ömer Halis Demir Üniversitesi

bkara@nigde.edu.tr

Özet

Sanayi devrimiyle birlikte sermaye, üretim, kentleşme, göç, kadınların iş hayatına girmesi, çocukların bakımının ve eğitiminin aile dışındaki kurumların üstlenmesi gibi birçok sosyal olgu ortaya çıkmıştır. Ailenin modernleşme sürecine girmesi yeniden biçimlenmesine sebep olmuştur. "Geniş aile" tipinden "çekirdek aile" tipine geçilmesi, kadın-erkek ilişkilerinin özgürleşmesi ve eşitlenmesi, norm ve değerlerinin değişime uğraması aile kurumunun çözülmesine sebep olmaktadır. Bu çözülmeler "tek ebeveynli aile", "üvey aileler" gibi yeni

aile türleri meydana getirmektedir. Çocukların kişisel ve ahlaki gelişimi için ve çocuk suçluluğunu önlemede, ailenin rolü ve işlevi çok büyüktür. Aile kurumunun çözülmesini önlemek adına "modern çekirdek aileler" dışarıdan desteğe ihtiyaç duymaktadır. Karı-koca ilişkilerini iyileştirmek, iletişim becerileri kazandırmak, olumsuz anne-baba tutumlarının farkına varmak, aile danışmanlığının güttüğü amaçlardır. Bunun yanı sıra, artan alkolizm ve uyuşturucu gibi olaylar aile kurumunu tehdit etmektedir. Ailenin çocuk üzerindeki etkisi son derece önemlidir.

Aile yapısının sağlam ve sağlıklı olması, sağlıklı nesillerin yetişmesini ve çocuk suçluluğunu önlemede vazgeçilmez bir unsurdur. Büyük sorunların merkezinde ailenin olması, güçlü bir aile danışmanlığı sistemini gerektirmektedir. Sorunların çözümünde destek verebilecek, yol gösterecek bir aile danışmanlığı sistemine ihtiyaç vardır. Söz konusu destek hem aile bütünlüğünü koruyacak, hem de çocuk suçluluğunu önlemede temel teşkil edecektir.

Bu çalışma; modernleşme ve kentleşme ile beraber karmaşıklaşan aile ilişkilerine sunulan aile danışmanlığı desteğinin çocuk suçluluğunu önlemedeki önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: modern toplum, aile danışmanlığı, çocuk ve suçluluk.

New Understanding of Modern Societies: Family Counseling
Its place and importance for preventing juvenile delinquency

ABSTRACT

Through industrial revolution, a number of new social facts revealed just like capital, production, urbanization, and institutions which responsible for childcare outside. Modernization caused remodeling of families. The family institution began to unfold via transition from "extended family" to "nuclear family", liberation and equalization of gender practices, transformation of norms and values. Such disintegrations generated new types of families such as "single parent family" and "adoptive families". Considering personal and moral development of children, and for the prevention of juvenile delinquency, the role and function of family is extremely important. "Modern nuclear families" feel the need for professional support in preventing disintegration of family institution. Family counseling aims to straighten relationship of couples, to get communications skills properly, and to notice negative parental attitudes. Furthermore, rising alcoholism and drug use threaten family institution. The influence of family on children is extremely important.

The strong and healthy family structure is one of the indispensable elements in order to raise healthy generations and to prevent juvenile delinquency. Thefamily counseling is a

requirement since the family today is in the middle of the big problems. There is a huge need for a family counseling system to give support in the solution of problems and to guide families. The support in question both conserves family integrity and also prevents juvenile delinquency.

Family relations is getting more complicated today with the impact of modernization and urbanization and thus this study aims to put forward the importance of family counseling system for the prevention of juvenile delinquency.

Keywords: Modern society, family counseling, juvenile delinquency.

GİRİŞ

Sanayi devrimiyle birlikte sermayenin önem kazanması yirminci yüzyılın ortalarında aile kurumunda köklü değişmelere yol açmıştır. Sanayileşme ve bunun yanı sıra kentleşme süreci ile birlikte aile yapısı değişime uğramış ve aileler küçülmüştür. "Geleneksel aile" tipinin yerini anne, baba ve çocuklardan oluşan "çekirdek aile" tipi almıştır (Özdemir,2007: 191). Bu süreçte modern çekirdek ailelerin oluşumu ve 1980'li yıllarda meydana gelen enformasyon devriminin aile kurumunda köklü değişmelere sebep olmuştur.

Kadın 100 yıl öncesine kadar tarlalarda ve fabrikalarda çalışırken, günümüzde özellikle medya, finans, eğitim, sağlık, bilgi teknolojileri, turizm gibi sektörlerde etkin olarak çalışabilmektedirler (Caner 2004, Köse, 2012: 31'den). Kadının hizmet sektöründe yer alması, ataerkil toplum yapısının bir nebze kırılmasına ve kadın erkek ilişkilerinde rol eşitliğini sağlamaya yol açmıştır. Her ne kadar eşitsizlik devam etse de toplumsal cinsiyetin sadece kadına atfettiği ev işleri ve çocuk bakımı gibi rollerin, kadın ve erkek arasında paylaşılması söz konusudur. Aynı zamanda kadının iş gücü piyasasında bulunması, erkeğe olan ekonomik bağımlılık durumunu ortadan kaldırmıştır.

> *"İnsanlık tarihinde aile kavramının kökeni ve gelişimi üzerinde pek çok inceleme yapılmış ve değişik fikirler ileri sürülmüştür. Ailenin gelişimi üzerindeki ilk bilimsel araştırmalar XIX. Yüzyıl sonlarında başlamıştır. "Var olma" mücadelesinin ağır bastığı işlevlerinden biri olan "birlikte yaşama" temeline dayanıyordu. Birlikte yaşama ise korunma, güvenlik, sosyal, ekonomik ve dinsel nedenlere ve özellikle üretime dayanıyordu. Bu*

yönden aile bireyleri arasında sıkı bir "dayanışma" ve ailenin bütününe karşı "sorumluluk" egemendi"(Özgüven, 2000, Özdemir, 2007: 191'den).

"*Modernleşme, ailedeki insanların özne olarak hareket etmeleri yönünde bir kültür ve ilişkiler ağı sunmaktadır."* Modern toplum bireyin özerkliğini önerirken onu şu iki durumla yüz yüze getirmektedir: *"Özneleşen birey"* kapitalist toplumun getirdiği bunalımlı yaşantılara daha etkin tutumlarla cevap vermektedir. Toplumsal sorunlarla tek başına başa çıkabilmektedir. İkincisi, özerk birey ile beraber ailede dezavantajlı durumlar ortaya çıkmaktadır. Ailedeki bireylerin birbirlerine güttükleri karşılıklı sorumluluk duyguları azalmıştır. Aile bağlarının zayıflamasıyla beraber boşanmalar artmakta ve evliliğin getirdiği sorumlulukları taşımak istemeyenler ise yalnız yaşamayı tercih etmektedirler (Canatan vd. , 2013: 125).

Toplumun en küçük birimi olan aile sanayileşme ve akabinde modernleşme ile beraber çözülmelere uğramaktadır. Erkek kadın ilişkisinin yeni boyutlar kazanması ve karşılıklı beklentilerin değişmesi, aile kurumunun ayakta durmasını engellemektedir.

Geçmişte evli çiftler birbirlerinden çok fazla bir şey beklemeden birlikteliklerini kurarken, bugün, çiftlerin birbirlerine olan beklentilerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Artık evli çiftler birbirlerinden duygusallık, cinsel uyum, arkadaşlık beklemeye başlamışlardır. Ortaya çıkan bu yüksek beklentiler çiftlerin uzun bir evlilik sürmelerini zorlaştırmaktadır (Köse, 2012: 33).

Bunun yanı ebeveynlik rolleri de köklü değişimlere uğramaktadır. Eğer özerk birey evlilikten beklentilerini karşılayamazsa, evliliğin bitmesi yönünde karar almaktadır. Her biten evliliğin sonrasında "parçalanmış" aileler ortaya çıkmaktadır. Özellikle Batı toplumlarında daha fazla görülen ve çoğunlukla anne ve çocuktan oluşan "tek ebeveynli" yeni aile tipi çocukların ahlaklı gelişimi, bağımlılıklardan uzak durmaları ve suça yönelik davranmamaları açısından sorun teşkil etmektedir.

Suç ve Çocuk

Toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlarda bulunan insanlar, yüzyıllar boyu yöneticileri, hukukçuları ve bilim insanlarını ilgilendirmiştir (Temel ve Aksoy, 2005: 10). Klasik suç teorisine göre suç, hukuka aykırı ve kusurlu bir hareket olarak tanımlanır (Özgenç, 2005: 25). Toplumsal açıdan suç, topluma zarar verdiği ya da toplum için tehlikeli olduğu kanun koyucular tarafından kabul edilen eylemler bütünüdür (İçli, 2001: 15). Ancak "çocuk

suçluluğu" kavramı, psikolojik anlamda hem çocuğu hem de ergeni bir araya getirmektedir (Ayna, 2005: 2). Tüm dünya çocukları bir arada değerlendirildiğinde, suçlu çocukların en çok suç işleme yaşlarının on dört dolaylarında olduğu görülmektedir (Temel ve Aksoy, 2005: 12). On dört yaş gerek İngiltere, gerekse bazı Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de suç işlenen yaş olarak belirlenmiştir (Yavuzer, 2013: 30).

Ergenlik dönemine denk gelen on dört yaş, çocuğun "kimlik bunalımı" yaşadığı evreye denk gelmektedir. Bu dönemde ergen kendine "Ben kimim?" ve "Başkalarına nasıl gözükmeliyim?" sorularını sormaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresi olarak kabul edilen ergenlik, hem anne-babanın desteğine ihtiyaç duyulduğu hem de onların birçok isteğine karşı gelindiği bir dönemdir. Ruhsal çelişkilerin yoğunlukta olduğu bir dönem olarak tanımlayabiliriz. Ergenin çocukluk döneminde yaşamış olduğu deneyimler, onun psikolojik sorularına cevap bulup bulamamasını etkileyecek aynı zamanda buhran döneminde edineceği tavırları yönlendirecektir.

Çocuğun toplumsal uyum sağlayıp sağlayamadığı, başkalarıyla nasıl geçineceği yaşamının ilk yıllarındaki deneyimlere bağlıdır. Bu deneyimlerin oluşması aile bireyleri, öğretmenler ve öteki yetişkinler rehberliğinde oluşur. Sosyal uyum için motivasyon azlığı, çoğunlukla ev içi ve yakın çevreden edinilen ilk sosyal deneyimlerin yetersizliğinden doğar (Yavuzer, 2013: 21).

Yelken, "Çocuk suçluluğunun önlenmesinde merkezi kurum aile: çocuklara dair uluslararası sözleşmelerin analizi" adlı çalışmasında; suçun önlenmesi ile ilgili çalışmaları suç öncesi, suçun işlenme süreci ve suç sonrası çalışmalar olarak üç kısımda ele almıştır. Burada önemli olan sürecin suç öncesi süreçler olduğunu ve suç öncesi süreçte de en önemli kurumun aile olduğunu, suça karışmış çocuklarında çoğunluğunun ailesi ile ilgili bir hikâyesinin bulunduğunu belirtmiştir. Çalışmasının sonuçlarında suça karışmış çocuklarda çoğunlukla ailesi ile ilgili durumlara rastlandığını belirterek sıralamıştır; suça karışmış çocukların aile üyelerinden en az birisinin suça karıştığını, suça karışmış çocukların ailesinin birçoğunda işsizlik, yoksulluk, yetersiz ekonomik koşullar altında yaşam sürdürdüğünü, suça karışmış çocukların birçoğunun ailesinde boşanma, terk, ölüm gibi ebeveynlerden birisinin yokluğu, aile ve çocuğun eğitim seviyesinin düşük olması, uygunsuz ve yetersiz konutlarda yaşam sürdürme, çocuk sayısının fazla olması, ebeveynlerin aşırı baskıcı ve şiddet uygulaması, evde alkolizm, madde bağımlılığı, çatışma şiddet ve cinsel istismar gibi aile içi suçlara maruz kalması da çocuğu suça hazırlayan etkenler arasında sıralanmıştır (Yelken, 2011: 34).

Yelken'in yürüttüğü araştırma sonuçları incelendiğinde, aileden kaynaklı olumsuz yaşam koşullarının çocuk suçluluğuna zemin hazırladığını görmekteyiz. Psikolojik ve/veya fiziksel şiddete şahit olması ya da maruz kalması, ailede bir suç geçmişinin bulunması ya da suçun devam etmesi ve otoriter anne-baba tutumları gibi faktörler çocuğun suça karışma ihtimalini artırmaktadır. Aile kurumu koruyucu bir nitelik taşımaktadır. Aile bütünlüğünün bozulması veya bu kurumun gerekli işlevleri yerine getirmemesi, suç işleme potansiyeli yüksek çocukların toplumsal hayata katılmasına sebep olmaktadır. Post-modern toplumların bu güncel sorunu, günlük yaşamı güvensiz hale getirmektedir.

Avcı, "Yazgının Yokluğunda Suçun Varlığı Meselesi ya da Ailenin Parçalanmasının Suçla İlişkisi" adlı çalışmasında aile kurumunun bütünlüğünün bozulması sonucunda çocukların suça yönelmelerine ne oranda etki ettiği ve bu konuda alınabilecek önlemlerin neler olabileceğine dair bir çalışma yaparak konuyla ilgili geçmişte yapılmış çalışmalardan bazı istatistiki veriler sunmuştur. Bunlar; Suçlu çocuklarla ilgili olarak ülkemizde 30'lu yıllardan itibaren çeşitli araştırmaların yapıldığı ve yapılan bu çalışmalarda parçalanmış ailelerle ilgili dikkat çekici verilere ulaşıldığı görülmektedir. (Avcı, 2011: 121).

Peker, "Çocuk ve Suç" isimli çalışmasında çocuğu suça iten nedenler, ailenin ve eğitimin bu süreçteki etkilerini araştırarak çocuk suçlarıyla ilgili bilgiler sunmuştur. Çocuk suçluluğunda irsi etkenlerden çok çevresel etkenlerin önemli olduğunu ve çevre koşullarının elverişsiz olmasının çocuğu suça iteceğini vurgulamaktadır. Hiçbir çocuğun sosyal olarak dünyaya gelmeyeceğini çocuğun doğduktan sonraki gelişiminde ailenin çocuğa vereceği eğitimlerle, terbiyeyle, motivasyonla şekilleneceğini ve ailede sosyal ilişkiler iyiyse çocuklarında sosyal bir insan olarak büyüyeceği ancak ailede sosyal ilişkilerin çok zayıf ve çocuğun örnek alabileceği kimse yoksa çocuğun körelebileceğini belirtmiştir. (Peker, 1994: 48).

Yürütülen araştırmalar, çocuğu suça yöneltmede ailenin çok büyük bir rol oynadığı yönündedir. Çocuğun toplumsallaşma sürecinin gerçekleştiği ilk ve temel kurum ailedir. Yaşanılan olumsuz toplumsal süreçlerin, aile içi ilişkilerin bozuk olması ya da anne ve/veya babadan yoksun kalması çocuğu suça yöneltmede önemli faktörler arasında görülmektedir.

Ailenin önemli görevlerinden biri çocuğu eğitme işlevidir. Her anne-baba bu görevi yerine getirmek zorundadır. Sağlıklı toplumların oluşması sağlıklı ailelere bağlıdır. Çocuğun problem çözebilme becerisi aileden alınan eğitimle doğru orantılıdır. Bu noktada ailenin

çocuk eğitimindeki önemi ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerin sergilediği aşırı koruyucu ve hoşgörülü tutumlar kadar aşırı sert ve otoriter davranışlarda çocuğu olumsuz etkilemektedir. Çocuğun ruhsal açıdan sağlıklı olması anne ve babanın sergilediği tutarlı davranışlara bağlıdır. Anne ve babaların suçu önleyici tutumlar ve suç işlendiği zaman sergileyecekleri davranışlar noktasında bilinçli olmaları gerekmektedir. Çocuk, okula başladığında da aile, eğitim konusunda onu yönlendirmek, yol göstermek ve sürekli olumlu etkileşim halinde olmaları gerekmektedir (Ereş, 2009: 90).

Psikolojik bunalımlara yol açan sancılı süreçler yeni bir anlayışın ortaya çıkmasına yol açmıştır: Aile danışmanlığı. Çocuğunu eğitme noktasında yetersiz kalan ebeveynlerin mutlak suretle profesyonel bir destek almaları sağlanmalıdır. Türkiye'de sağlıklı bir toplum oluşması açısından sağlıksız ailelerin tespit edilip destek hizmetleri verilmesi gerekmektedir.

Evlilik sorunlarının artış göstermesi yardım isteyen insan sayısının da çoğalmasına sebep olmuştur. Bugün evli çiftler ya da çocuklarıyla sorun yaşayan insanlar hekimlere, evlilik ya da aile danışmanlarına, sosyal hizmet uzmanlarına, halk sağlığı ana-çocuk sağlığı ile ilgili kurumlara başvurmaktadırlar (Özdemir, 2007: 192).

Aile Danışmanlığı ve Ana-Baba İlişkisinin Önemi

Çocuğun bir bütün olarak gelişmesini sağlayan en temel kurum "aile"dir. Aile, çocuğun ruhsal gelişiminin sağlıklı olmasını sağlamakta, özgüven kazandırmakta aynı zamanda davranışlarını biçimlendirmektedir. Çocuk kendisini ifade etme becerilerini, iletişim becerilerini öncelikle ailede kazanmaktadır. Dolayısıyla anne-baba tutumları, ebeveynlerin karşılıklı iletişimleri, kullandıkları çatışma çözme becerileri, stresle baş etme yöntemleri çocuğun psikolojik sağlamlığını etkilemektedir.

Çocuğunun kişiliğinin, karakterinin biçimlenmesi, benlik saygısı kazanması özdeşim kurduğu anne ve baba kişilik yapılarına bağlıdır. Anne ve babayı model alan çocuk, istenen ve istenmeyen davranışları bu şekilde yönlendirecektir. Çocuğun anne ve babasının davranışlarını benimseyebilmesi için aralarında sevgi, saygı ve güven bağı olması gerekmektedir. Ebeveynler arasındaki sevgi, saygı bağı sayesinde çocuk cinsiyetine özgü rolü benimser ve özdeşlemesini sağlar.

> *"Ancak ne yazık ki, annesinin babası tarafından çenesinin kırılmasına, ya da başında ödem oluşturulmasına tanık olan çocuk örnekleri vardır. Böyle*

bir ortamda yetişen bir kız çocuğu, kadınların hor görülecek yaratıklar olduğu düşüncesine kapılır. Bunu paralelinde babasına karşı duyduğu korkuyu zaman içinde tüm erkeklere genelleyerek kendi evliliğinde de eşiyle mutlu olamayabilir."

Huzursuz aile ortamlarında yetişen çocuklar olumsuz etkilenir ve çeşitli uyum ve davranış bozuklukları görülebilir. Sağlıklı ana-baba ilişkisinde bireyler karşılıklı sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü ve güveni desteklemelidirler (Yavuzer, 2014: 39).

Çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamayan ve iletişimi engelleyen tutumlar sergileyen aile, özgüveni eksik, içekapanık, kendini ifade etme becerisi yetersiz olan, intihara eğilimli, madde bağımlısı olan ve suça yönelik davranışlar gösteren bireyler yaratmaktadır.

Öz disiplinli, benlik saygısı yüksek, adaletli ve sorumlu bir birey yetiştirmek, ebeveynlerin çocukları ile kuracakları sağlıklı iletişime bağlıdır. Aile içinde iletişimi geliştirmek ise öncelikle ebeveynlerin kendilerini dinletmek yerine çocuklarını etkin dinlemek ve onları anlamaktan geçer (Yıldırım vd. , 2012: 141). Tehdit, kıyaslama, suçlama, emir verme, nutuk atma, acındırma gibi ya da çocuklarına karşı ilgisiz tutumlar sergileyen ebeveynler, anne-baba çocuk ilişkisini zedelemekte ve bilinçsiz bir şekilde suça meyilli çocuklar yetiştirmektedirler. Bu noktada yetersiz kalan ebeveynler profesyonel yardıma ihtiyaç duymaktadır; dolayısıyla aile danışmanlığı anlayışını ve ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Bu konuyu ilk kez ayrıntılı olarak inceleyen ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkiye vurgu yapan Alfred Adler olarak kabul edilmektedir. Adler, kişilik gelişimin ilk yıllarda oluştuğunu kabul eder. 1920'li yıllarda aile- çocuk etkileşiminin önemini gören Adler, aile eğitim merkezlerini kurmuştur. Bu merkezlerde çiftlerle çalışma yaparken, kadın ve erkeği birbirinden ayrı bireyler olarak değil, ikisini bir bütün olarak görmüştür. Eşleri bir bütün olarak ele almanın, birlikte yaşamaktan dolayı kaynaklanan sorunların daha iyi anlaşılacağını düşünmekteydi. Adler, dikkatini kişilerarası etkileşim üzerine yoğunlaştırmıştır (Kuzgun, 1991, Nazlı, 2012: 4'den).

"*Danışmanlığın, içgörü ve farkındalık kazandırma, yeniden yapılandırma ve geliştirme işlevleri bulunmaktadır. Bu bağlamda aile danışmanlığı; sağlıklı bir iletişim ortamının yaratılması için tüm aile bireylerine yapılan psikolojik yardım hizmetidir. Ailenin yapısal, işlevsel ve gelişimsel özellikleri bakımından aile içi ve çevre ilişkilerinde karşılaştığı psikososyal*

işlevsellikle ilgili sorunların çözümüne yönelik uzmanlık gerektiren hizmetler bütünüdür" (www.aile.gov.tr).

Aile danışmanlığında, tedavi birimi ailedir. Danışmanlar, sorun çözme sürecimde tüm aile bireylerini katarak, sorunun çıkış noktası ile ilgili farkındalık kazandırmayı amaçlar. Sorun çözümlenirken aile üyeleri arasındaki etkileşime odaklanırlar ve bu etkileşimin yanı sıra, aile üyelerinin birbirlerinden beklentileri ve bu beklentilerin soruna ne kadar katkıda bulunduğu ortaya konulmaya çalışılır. Ailenin tek bir bireyi ile görüşmek soruna tek bir gözle bakılmasına sebep olacağından sorunun değerlendirilmesi esnasında da objektif olmayı engelleyecek ve sınırlı kalmaya sebep olacaktır. Ailenin tüm üyeleri ile çalışmak etkileşimleri gözlemleme fırsatı verecektir (Turan, 2009, Kılıç, 2014: 8'den).

Aile danışmanlığı sürecinde karı-koca ilişkilerindeki yüksek beklentilerin ve yanlış yaklaşımların, ebeveynlik rolleri esnasında sergilenen yanlış tutumların farkına varılmasını amaçlamaktadır. Sergilenen tutumların sorunu sürdürme ya da çocuğun kişiliği ve davranışları üzerinde yarattığı olumsuzlukların kabul edilmesini sağlamaya çalışır, nesnel bir bakış açısı yaratarak danışma sürecini sorun odaklı götürmeye dikkat eder. Terapötik süreç esnasında ortaya çıkan yaygın tutumları değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılırken, sorunun merkezinde bulunabilecek öfke kontrol problemleri, stresle başetme yöntemlerini bilmeme, çocukla etkileşim kuramama, iletişim becerileri konularında yaşanan eksikliklerin ortaya çıkarılması ve gereken becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Buradan yola çıkarak Goldenberg ve Goldenberg'e göre (1991, Nazlı, 2012: 10'dan) aile danışmanlığını gerektiren nedenleri şu şekilde sıralayabiliriz: Evlilik danışması ve çocuk rehberliği, aile yapısı değişiklikleri, evlilikte bozulma, tek ebeveynli aileler, ilaç ve alkol bağımlılığı, okulla ilgili sorunlar, çocuğun yönlendirilmesi ile sorunlar, ergen depresyonu ve intiharı, evden ayrılan yetişkin çocuklarla ilgili sorunlar ve yaşlı anne-babaya bakma.

Koşar (1992, Baltacı, 2010: 15'den), ise aile sorunlarını; evlilik sorunları,(karı-koca geçimsizliği, kazanç azlığı ya da işsizlik, hastalık, terk gibi nedenlerle), ana baba ile çocuk, kardeşler ve yakın akrabalar arasındaki anlaşmazlıklar olarak sıralamıştır.

Bu bağlamda aile danışmanlığı ya da psikolojik danışma hizmetleri sıraladığımız sorunları ve Türkiye'de yaygın ve güncel bir problem olan çocuk suçluluğunu önlemede göz ardı edilemeyecek bir yere sahiptir.

Türkiye'de yapılan birçok araştırmada suç işleme davranışlarının temelinin erken çocukluk dönemlerinde oluştuğunu ve bu noktada ebeveyn çocuk ilişkisinin birincil öneme sahip

olduğu ortaya çıkmıştır (Demirtaş, 2011, Ulaş vd. , 2012:20'den). Türkiye İstatistik Kurumu verilerine bakıldığında, 2010 yılında 188.044 çocuğun güvenlik birimine getirildiği ve bununla birlikte 476 çocuk öldürme, hırsızlık, ırza geçmek vb. suçlardan hüküm giymişlerdir (www.tuik.gov.tr).

Ailenin, çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılarken diğer ihtiyaçları (sevgi, güvenlik, toplumsallaşma) sağlamada yetersiz kalması, çocuklarıyla etkili iletişim kurmaması, uygun çatışma-çözme yöntemlerini kullanmaması, ilgisiz ebeveyn tutumları sergilemeleri çocukları suça itmede birincil faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ulaş vd. , 2012:20).

Ebeveynlere verilecek aile danışmanlığı hizmeti esnasında onlara kazandırılacak beceriler, çocuk suçluluğunun önüne geçilmesinde, oluşabilecek toplumsal olayları öngörüp aile ya da sosyal politikalar geliştirilmesinde fayda sağlayacaktır. Aileye çeşitli alanlarda yardım hizmetleri sunarken, ailenin güçlendirilmesini, ortak paydada buluşmayı, işbirlikçi olmayı kültürel faktörleri de dikkate alarak sağlamaya çalışır.

Sonuç ve Öneriler

Toplumun en temel birimi olan aile kurumu yapısı, türleri ve işlevleri bakımından değişim sürecine karşı koyamamıştır. Ailenin temelinde olan evlilik kurumu sağlıklı bir toplumun devamlılığı açısından önem arz etmektedir; ancak günümüzde bireyler evliliğe daha derin ve duygusal anlamlar yüklediklerinden, bu kuruma yönelik beklentilerde artmıştır. Günümüz toplumlarında evlilik kurumundan beklentilerini karşılayamayan bireyler, "tek ebeveynli aile", "parçalanmış aile" ve "üvey aile" gibi yeni aile türlerinin ortaya çıkmasına ve zamanla çoğalmasına sebep olmuştur. Post-modern toplumun getirdiği tüm bu değişimlere rağmen aile, özellikle Türk toplumunda toplumun devamlılığını sağlama ve çocuğun eğitilmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Birey, okul ve çevreden ziyade ilk aşamada aile tarafından sosyalleşme becerisi kazanmaktadır. Bu noktada model olan anne ve baba iletişim becerisi, problem çözme becerisi, çatışma çözme becerisi kazandırarak gelişim evrelerini sağlıklı geçirmesini sağlamaktadır. Çocuk suçluluğunu önlemek adına ebeveynler aile kurumunun işlevlerini yerine getirerek, toplumsal normlarımızı ve değerlerimizi doğru bir şekilde aktarmaları gerekmektedir; ancak bunu başarabilmek için çocukla nitelikli vakit geçirmek ve olumlu

tutumlar sergilemek son derece önemlidir. Araştırmalara göre olumlu aile ortamını sağlayamayan ebeveynlerin çocukları suça eğilimli olabilmektedir.

Bu nedenle, aile yapısının güçlendirilmesi gerekmektedir. Aile danışmanlığı uygulaması, anne-baba çocuk ilişkilerinde yetersiz kalan ebeveynlere bu noktada destek verecektir. Anne ve babalara kazandırılacak beceriler, onların çocuklarıyla daha sağlıklı ilişki kurmalarını sağlayacaktır.

Bu noktada;

1. Pilot uygulama olarak başlayan aile danışmanlığı uygulamasının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu noktada nitelikli eleman yetiştirilmesi önem arz etmektedir.
2. Risk altındaki ailelerin tespit edilip sosyal hizmetler tarafından aile danışmanlığı desteği verilmelidir. Tespit esnasında emniyet müdürlüklerinden, okul idarelerinden, adliyelerden, belediyelerden ve valiliklerden bilgi ve veri alınmalıdır.
3. Aile danışmanlığı sürecine alınan ailelerle düzenli olarak görüşmeler yapılmalı, bu görüşmeler kayıt altında tutulmalı ve gelişim yakından takip edilmelidir.
4. Aile danışmanlığının yetersiz kaldığı durumlarda, aileler bir üst kuruma sevk edilmeli ve toplumun refahı için sunulan tüm bu hizmetler devlet tarafından karşılanmalı.
5. Evlilik planları yapan çiftlere karı-koca ilişkilerine yönelik beceri kazandırılmalıdır.
6. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın resmi bünyesinde anne-baba okulları açılmalı ve çocuk sahibi olmak isteyen çiftlere çocuk bakımı ve eğitimi noktalarında beceri kazandırılmalıdır.
7. Okul-aile işbirliğini güçlendirerek, okul bünyesinde bulunan psikolojik danışmanlar tarafından aile eğitimleri düzenlenmeli. Velilerin yüksek katılımı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aslan B. , S. (2012). "Değişen Dünyada Aile Politikaları". Nurşen Adak (Ed.). Değişen Toplumda Değişen Aile (s. 261-277). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ayna, Yunus E. (2005). Suç İşlemiş Çocuklarda Aile Değerlendirme ve Psikopatolojik Bulgular. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.

Baltacı, G. (2010). Aile Danışmanlığı Hizmetinden Yararlanmak İsteyen Kadınların Nitelikleri. Hacettepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Canatan, K. , Yıldırım, E. (2013). Aile Sosyolojisi. İstanbul: Açılımkitap.

Dündar, Ö. (2012). "Değişen ve Değiş(e)meyen Yönleriyle Aile: Yapısı, Türleri, İşlevleri." Nurşen Adak (Ed.). değişen Toplumda Değişen Aile (s. 39-62). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ereş, F. (2009). "Toplumsal Bir Sorun: Suçlu Çocuklar Ve Ailenin Önemi." Aile ve Toplum Dergisi, (5) 17:88-96.

Gönültaş, Burak M. (2009). Adana İlinde Mala ve Şahsa Karşı Suç İşleyen Çocukların Sosyodemografik Özelliklerinin Ortaya Konulması. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

İçli, T. (2001). Kriminoloji. Ankara: bizim Büro Basımevi.

Kılıç, E. (2014). Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Köse, B. (2012). "Geçmişten Günümüze Aile". Nurşen Adak (Ed.). değişen Toplumda Değişen Aile (s. 15-36). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Nazlı, S. (2012). Aile Danışmanlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özabacı, N. , Erkan, Z. (2014). Aile Danışmanlığı Kuram ve Uygulamalara Genel Bir Bakış. Ankara: Pegem Yayınevi,

Özdemir, M. (2007). "toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Çocuk." Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2): 185-198.

Özgenç, İ. (2005). Türk Ceza Kanunu Gazi Serhi. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Özkan,Y. , Kılıç, E. (2013). "Ailenin Psiko-Sosyal Destek İhtiyacını Karşılamada Yeni Bir Model Önerisi: Aile Sağlığı Merkezlerinde Aile Psiko-Sosyal Destek Birimi." Sosyal Politika Çalışmaları, 7(30): 25-44.

Özkan,Y. , Kılıç, E. (2014). "Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler." Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (3): 397-412.

Öztürk, M. (2007). Sokakta Çalışan ve Suç İşlemiş Çocukların Bireysel ve Toplumsal Uyum ve Davranış Bozukluklarının Ölçülmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Temel, F. , Aksoy, A. (2005). Ergen ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tunca, T. (2012). "Türkiye'de Değişen Aile ve Çocuğa Yüklenen Anlamlar." Nurşen Adak (Ed.). değişsen Toplumda Değişen Aile (s. 163-175). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ulaş, Ö. , Zorbaz, S. , Kızıldağ, S. (2012). "Çocuk Suçluluğunu Önlemede Ebeveyn İzlemesi". Çocuklar İçin Adalet Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD. (S. 20-33): Ankara.

Ünsal, T. (2015). Kentleşme ve Suç İlişkisi; Çocuk Suçlular Üzerine Bir Araştırma. Turgut Özal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yavuzer, H. (1988). Çocuk ve Suç: Çocuğu Suça İten Sebepler ve Suçlu Çocukların Yeniden Eğitimi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1998). Çocuk ve Suç. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2013). Ana-Baba ve Çocuk. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, E. , Yıldırım, E. (2012). "Aile İçi İlişkiler ve İletişim." Nurşen Adak (Ed.). değişen Toplumda Değişen Aile (s. 139-152). Ankara: Siyasal Kitabevi.

www.aile.gov.tr

www.tuik.gov.tr.



TÜRKİSTAN'DA CEDETÇİLİK HAREKETİNİN OLUŞUMU VE GÜNÜMÜZE ETKİLERİ

Doç. Dr. Yusuf AVCI[1]
Yrd. Doç. Dr. Serhat Küçük[2]

Türkistan'da ilk Usuli Cedit okulları 1890 yılında Fergana vadisinde ve 1893'te Semerkant'ta açılır. Ceditçilik hareketi ortaya çıktığı dönemde etkisinin en yüksek olduğu yer Türkistan olmuştur. Buhara gençleri önce "Terbiye-i Etfal" adıyla gizli bir örgüt kurarlar. Bu örgütün gayesi İstanbul'a öğrenci göndermenin yollarını bulmaktır. Sonra bu teşkilat siyasi ve sosyal alanda eğitim almak için Z. V. Togan, Fıtrat, Mukimbek gibi şahsiyetleri İran üzerinden "Cemiyyet-i Hayriye" nin yardımıyla İstanbul'a gönderir. Bunların dışında İstanbul'a Osman Hoca, Polat Hocaoğlu ve diğerleri toplamda on beş kişi gelir. Masraflar için güvenilir aydınlardan yardım toplanır. Bu gençler yine İstanbul'da amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak "Cemiyet-i Tamim-i Maarif-i Buhara" adıyla legal çalışan resmi bir teşkilat kurarlar.

Ceditçilik adıyla bilinen bu yenilikçilik hareketi, Türkistan'ın en ücra köşelerine kadar yayılır ve "Yaş Buharalılar" adıyla siyasi örgütlenmesini de tamamlar. Ceditçilik

[1] Doç.Dr.Yusuf AVCI, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-Türkçe Eğitimi Bölümü yavci@comu.edu.tr
[2] Yrd.Doç.Dr.Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi-Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr

hareketinden İnkılapçı partinin doğmasıyla "Yaş Buharalılar"ın fiili dönemi başlamış olur. Bu parti gizli bir şekilde kendi saflarını işçi ve aydınlar adına genişletir. Bunlar başlangıçta elliye yakın küçük guruplar halinde örgütlenerek ayrı ayrı iş bölümü yaparlar. Ardından Buhara Emirinden ıslahatlar yapması için istekte bulunurlar. Bu konuda geçici hükümet Emiri tertip ve düzene çağırarak onu ıslahat işlerini gerçekleştirmek için ikna eder. Yaş Buharalılar ülkede gerçekleşmesi gerekli olan bu ıslahatların programını yaparlar.

Bu hareketin etkileri Ekim inkılabından sonra da devam eder hatta günümüzde de etkisi belirgin olarak kendisini gösterir.

Anahtar Kelimeler: Cedit, Yaş Buharalılar, inkılap, parti, Emir, mücadele, toplum, eğitim

The Begining of Jadidist Movements in Turkistan and its Effect on the Today

ABSTRACT

Method of Jadisim schools began in Semerkant (1893) and Fergane Valley (Turkistan) in 1890. Turkistan has influenced most of the Jadidist movement. Bukhara youths set up an organisation that is called "Terbiye-i Etfal". The purpose of this organization is send the students to Istanbul. Then, this organisation (with help of "Cemiyyet-i Hariyye") sends some people (for instance: V. Togan, Fıtrat, Mukimbek) to Istanbul. Apart from these, fifteen people more (Osman Hoca, Polat Hocaoğlu and others) income to İstanbul. These people set up a legal organisation called "Cemiyet-i Tamim-i Maarif-i Buhara" in Istanbul.

Jadidist movements overrun the all Turkistan. Then this movements establish a party that is called "Yaş Buharalılar". The party grows in a confidential manner. Initially, they make the division of labor in groups. Some time later, they wanted to make innovation to Bukhara Leader. Bukhara Leader accepts this request.

The effect of this movement continued after the October Revolution. Even this effect continues today.

Keywords: Jadit, Yaş Buharalılar, revolation, establish, leader, struggle, community, education

Türkistan'da ilk Usuli Cedit okulları 1890 yılında Fergana vadisinde ve 1893'te Semerkant'ta açılır. O yıllarda Gaspıralı Türkistan'ı gezip görür (Hayit 1981:45-55). Gaspıralı'nın bu seyahatte edindiği Türkistan'daki intibalar, *üzerine ölü toprağı serpilmiş gibi durgun, kendi kabuğuna çekilmiş ve yıllarca değişik baskıcı idarecilerin elinde ezilmiş, susturulmuş bu insanları harekete geçirmenin gerekli ama zor olduğu* şeklindedir. Gaspıralı Türkistan seyahatinin gerekçesini şöyle açıklar: "Teşviklerimin, çağrılarımın semeresi olarak seksen kadar molla ve muallim Bahçesaray'da Usuli Cedit ve idare şeklini öğrenerek eğitim ve öğretimde yararlanacakları kitapları da alıp gitmişler. Verdikleri sözlere göre beş altı sene içinde Rusya'nın her şehrinde ikişer üçer okulu ıslah etmişler. Lakin Asya'yı Vusta'dan ses çıkmıyor, hareket görülmüyordu… 1893'te Orta Asya'ya gittim. Orada Farsçanın fazla rağbette olduğunu, Türkçeye o kadar önem verilmediğini gördüm. Bunun üzerine Semerkant'ta Orenburglu iş adamlarından Abdülgani Bay'ın evinde geçici bir Usuli Cedit okulu açtım. Öğretmenliği Bakülü Abdülmecid Bey kabul etti. Okul üç ay devam etti ve sonra hükümetçe kapatıldı (Taymas 1964:119-125). Bu kapatmalardan sonra evlerde gizli olarak açılan okullarda Ceditçiler eğitimlerine devam ederler.

19. yüzyılın sonlarına kadar Türkler arasında şehirlerde düzenli ilkokul bulunmadığından küçükler de büyük öğrencilerin okuduğu medreselere giderdi. Köylerde ise Türklerde eski zamanlardan beri her mescidin yanında bir okulun bulunduğu yabancı seyyahların tanıklığından biliniyorsa da son zamanlarda "meptik" denilen bu okullarda öğretim yöntemleri "usulsüzlük" denilecek kadar eskimiş ve bozulmuş durumdaydı. Bu "falaka mektepleri"nin öğretmenleri mahallenin imamları olurdu ve bu okullar kız çocuklarına yasaktı. Ceditçiler gerilik ve gafletten kurtulmak için her şeyden önce acele ve kolay okuma yazma gayesi güderler. Okullarda İslam esaslarıyla beraber Coğrafya, Türk Dili, Kimya, Fizik ve Matematik derslerini de öğretirler. Okullarındaki öğrenim dili yörenin yazı dili olan Türkçedir (Taymas 1964).

Ceditçilik hareketi Çarlık Rusyasi ve Buhara Emirlik hükümetinin sıkı kontrolü ve düşmanlık siyaseti altında devam ettirilen siyasî ve kültürel bir faaliyettir. Çarlık, Ceditçilikten korkmaktadır. Bu sebeple Buhara Emiri Ceditçiliğin en büyük düşmanı

gibi hareket eder. Nerede bir Ceditçi görülse veya herhangi bir faaliyeti sezilse hemen orada öldürülürdü. Buna rağmen Buhara Emirliğindeki Ceditçi faaliyetler olanca hızıyla devam eder (Hayit 1981).

Türkistan'da kültür mücadelesi 1917'ye kadar iki ayrı akımın mensupları tarafından yapılıyordu. Aydınlar "Ceditçi" ve "Kadimci" olarak ikiye bölünmüşlerdi. Bunların her ikisinin de düşmanı Rusya'ydı. Ama toplum üzerindeki etkileri büyük olan "Kadimciler" bunu anlamıyorlardı. Ceditçilik ise artık durdurulamaz bir fikir akımı halini almıştı (Hayit 1981). Bu dönemde çağın gerektirdiği modern bilgileri yayma, esaret fikrinin sebeplerini arama ve halkı uyandırma çalışmaları başlar. Bunun yanında vatan ve millet sevgisini, milletin zulümden kurtulma isteklerini, milletin kurtuluş ve özgürlüğünü yazı ve şiirlerine konu alan, milletin üzerine kabus gibi çöken, baskı yapan, sömürücü yabancı kuvvetleri lanetleyerek bağımsızlık için mücadeleye çağıran (Yarkın 1963:37-40) yazar ve şairler nesli meydana gelir.

Takip edebildiğimiz kadarıyla eski Buhara geçlerinin dışarıda eğitim almak amacıyla toplanmaları için (Mart 1908) de "Şirket-i Buhara-i Şerif" kuruldu. Onun üyeleri Ayni'nin verdiği bilgilere göre Ahmetcan Mahdum (Hamdiy), Amincan Mahdum, Osmanhoca, Hamidhoca, Molla Nizam Sabitiy, Abdurrahman, Mirza Abdulkadir, Mirza Abdulvahid, Sadritdin Ayni'den ibaret dokuz kişi olmuş. Bu şirketin amacı "Tertilü'l – Kur'an" adlı tecvid kaideleri temelinde okuma dergisinin yayını olmuştur. Bu eseri yayınlamayı kendi üzerine alan A. Saidiy Rusya'da "Vakit" gazetesinin matbaasında yayınlamak için Orenburg'a gönderilmiş(Ayni 1987:40).

Bigalı Kasımov'un bildirdiğine göre "Usul-ü Cedidçilerle ile tanışmak için bir kişi Bahçesaray'a, bir kişi İstanbul'a gönderildi."(Kasımov 1994:73). S. Ayni bunu başka şekilde gösterir: "Okullardaki gerçek durum ve okuma düzenini öğrenmek için eski dostlardan Hamithoca Mehriy ve gelişmeye açık gençlerden Osmanhoca Bahçesaray ve İstanbul'a gittiler. Onlar bir ay kadar Bahçesaray'da kalarak Gaspıralı İsmail Beyle okullar hakkında sohbet ettiler. Fonetik öğrenme yöntemini öğrendikten sonra İstanbul'a ulaştılar. Orada da okul düzenini gördüler. Eğitim, öğretim ve diğer alanlarda özel kitaplar satın aldılar. Üç ay kalarak bilgilerini tamamlayıp Buhara'ya döndüler" (Ayni 1987:41). 1909'un 18 Haziranında Buhara gençleri tarafından yukarıda ifade edilen "Terbiyet-i Etfal" adıyla gizli bir cemiyet kurdular. "Cemiyetin birinci maksadı İstanbul'a öğrenciler gönderme konusunda çalışmaktı. "Bu gizli cemiyet kurucuları arasında Mirza Abdulvahit, Hamithoca Mehriy, Ahmetcan Mahdum Hamdiy, Müderris Hacı Pafe, Mukammil Mahdum Burhanzade gösterilir ve

daha sonra liste Mirza İzzetullah, Prsahhoca Hacı Hemrah Yoldaşoğlu, Ahmet Kemal, Fazleddin Mahdum, Miraza Nazrullah, Salimcan, Muhammednazar Mahdum, Mazhar Madum gibi isimlerle genişler (Ayni 1963:97-100, 233).

İstanbul'a ulaşan Fıtrat ve Buharalı gençler aynı yılın güz aylarında "Cemiyet-i Tamim-i Marif-i Buhara" (Buhara umumi Marif Cemiyeti) adıyla bir hâyır derneği kurar ve onun üyeleri arasında "Buharalı Abdulrauf Fıtrat, Mukimbek, Sadık Aşurzade ve Gülcali Abdullaziz adlı kişiler vardır. İstanbul'da bütün Türkistanlı ve Buharalı gençler bu cemiyete üye olurlar… Tatar Alimcan İdrisiy de bu cemiyetin üyelerindendir (Ayni 1927). Kaynaklarda bu derneğin başkanı olarak Fıtrat ve Osman hoca gösterilir. İstanbul'da resmen kurulan bu derneğin tüzüğü ve hareket düsturu 1327(1909) yılının 26 Ekiminde ilan edilir (Kocaoğlu 2001:467). Bizim elimize çok geç geçen adı geçen bu belge 1931 yılı Rusça (Erşeruni ve Gabitdullin), 1966 yılında Fransızca (Elen Karrer d' Enkaus) ve 1988 yılında İngilizce (Haer) tercüme edilmiştir (Erşeruni 1931). Bilindiği gibi bu dernek XX. Asrın başlarında İstanbul'da "Kırım Talebeleri Cemiyeti", "Rusya İslam Talebeleri Cemiyeti" (Saray 1987:77) bu türden derneklerdendir. Onlardan önce Seyidahmet Kırımer tarafından 1909 yılında kurulmuş olan ikinci bir derneğin kurucusu olarak "Türkiye'deki Türk Dünyası"nın yazarları Şevki Bektöre'yi (1914) gösterir ve Mehmet Sadık İran üzerinden "Azeri Türk Gençleri Birliği" (1917) kurulduğunu da kaydeder.

1910'lu yıllarda Buhara'da Şii ve Sünni gerginliği yaşanır. Bu gerginlikte Fıtrat taraf olmaz. H. Komatsu "…temel olarak Şii ve Sünnilerin sorununa Fıtrat karışmamış görünüyor." Demektedir. Çünkü Buhara Ceditçilerinin bu olayla ilgisini bildiren F. Hocaev eserinde de S. Ayniy hatıralarında da Fıtrat adı geçmez. Kaynaklarda nifak ocaklarından biri özelliğinde Mirarap Medresesi gösterilir. Eğer Fıtrat bu olaylara karışmış olsaydı onun adı başka yerlerde de geçmiş olurdu. Hatta Japon araştırıcının esas aldığı bu olaylarla ilgisini bildiren "Siyret-ül Müsatakim" ve ondaki Buhara olaylarını yazarı Gıyaseddin Hasan'ın makalelerinin hiçbir yerinde Fıtrat'ın adı geçmez (*[1]).

S.Ayniy eserinin "1910 yılında gençlerin durumu" hakkında bilgi verirken "…Bu aynı zamanda Fıtrat'ın Şii ve sûnilerin gerginliği zamanında Buhara'da olmadığını gösterir." demektedir.

*[1] (Sıyret-ül Mustakim 3, cilt 74 üncü cilt 4, cilt 76ncı sayı (1325) 4üncü cilt 82nci sayı 91inci sayı(1326) ve diğerleri).

Cedit okullarının popüler ve başarılı olmaları eski müderrisleri korkutur. Çünkü yeni okullar yüzünden öğrencileri azalacağı için gelirleri de azalacaktır. Bu durum bütün dinî grupların birleşerek mutaassıp tavırlar koymalarına –güya şeriata karşı olan- bu yeni okulların kapatılmasını isterler. Islahatlar yapmayı düşünen aydınların sayısı hızla çoğalmaya başlar. Nihayet Âlim Han Islahat Fermanını 1912 'de ilan etmek zorunda kalır. Fermanın ilanından kısa bir süre sonra Âlim Han dinî gurupların telkinlerine kapılarak onların etkisi altına girer ve ıslahat hakkında verdiği emri bozar (Yügürük 1931). Âlim Han'ın söz verdiği ıslahata karşı bu tavrı, Ceditçi taraftarların hızla çoğalmasını sağlar. Ferman 1912'de ilk ilan edildiğinde birkaç ay devam eden "Buhara-yı Şerif" ve "Turan" gazetelerinin halkın aydınlanmasında etkisi olur.

1914'te bir gizli örgüt tarafından iki şirket kurulur. Bunlardan birisi "Marifet" adında yayın evi şirketi, diğeri "Bereket" adında manifatura şirketidir. Bu şirketin gayesi ticaret görünümü altında halkla sıkı ilişki içinde bulunarak siyasî sosyal ve milli duygunun gelişmesine ticaret yoluyla yardım etmektir. Bu şekilde hareket tekrar yer altına çekilerek kapatılan okullar yerine gizli olan yüzlercesi açılır. Küçük guruplar halinde eğitime evlerde devam edilir. İktidarın artık bunlara gücü yetmez.

20. asır başlarında İstanbul'da sadece Türk Dünyası değil, belki Arap, Farisi Afgan siyasi hareketlerinin liderliğini yapmışlar ve onların dünya görüşlerinin şekillenmesinde de İstanbul çevresi kendi etkisini göstermiştir. "Afganistan'da eğitimcilik hareketinin lideri 21 yaşında 36 yaşına kadar Türkiye'de yaşadığını ve kendi dünya görüşünün yine bu memlekette şekillendiğini söyler" (İnam Hocaev 2004:8). Mahmut Terzinin bildirdiğine göre asrın başlarında filozof ve cemaat erbabı ve Afgan ıslahatçılık hareketinin lideri olarak bilinen Seyid Cemaleddin Efganî (1837-1897) ile karşılaşması da işte bu İstanbul zemininde gerçekleşir ((İnam Hocaev 1999:28). Mahmut Terzi (1865-1933), başyazarlığında 1911 yılında çıkmaya başlayan "Sıratü'l-Ahbarî Afganiye" gazetesinde Fıtrat'ın makalesinin esas alınması asla tesadüfi değildir

Bu ise "Semerkant" gazetesinin yayınının durdurulmasından önce çıkan son sayıdır. Bu konuda M. Behbudî şunları söyler: "Semerkant" gazetesi sermayesiz ama vaat ve ümitlerle çıkarılmaktaydı. Ümitler tasarıdan uygulamaya geçmedi. Zarar etmesi ve parasızlık sebebiyle çaresiz beş ay dayanabildi. 13 Eylül 1913'te kırk dördüncü sayıdan sonra kapandı (Behbudî 1913). Fıtrat, 1909'un Eylülünden, Ayni'nin söylediğine göre 1914 yılının baharına kadar Türkiye'de yaşamıştır.

Fıtrat'ın poetik mirasında "Şark" olarak zikredilen küçük destan (yazarın kendisi *poema* olarak adlandırmış) büyük bir yer tutmaktadır. Onda şair ateşli şarkın "Derdli ağır yarasını deşip" gösterir: "…fakat bu gün ezilen kim bu ülke, her tarafından haksızca talan edilmekte, … hanımların iffeti, çocuklarının yüreği, kadınlarının bedeni kirletilmiş, parçalanmış, ezilmiş"! Fıtrat "Niçin böyle?" diyerek durumu kabullenemez. Bu kötü durumun sosyal sebeplerini izler: "Kim vermiş, bu ağır ülkeye bu işi?! Kim dökmüş, bu mukaddes işe bu kadar kanını?!" (Fıtrat 1920:11)

Ayrıca Rusçaya L. Satserdateva (Taşkent, 1936, 1937), L. Kandinav (Duşenbe 1964), S. Vasileva (Moskova 1965), çevrilerek (son yayının L. İ. Klimoviç'in "söz başı" yla) yayınlanmıştır. Eserin tekrar tekrar yayınlanmasının sebebi, sadece onun edebî kıymetinden değil, aslında konusunun ateistik olduğundan şüphe edilmediği için yayınlanmasına esaret yıllarında engel çıkarılmadı. 1920'li yılların sonunda "Hüdasızlar" dergisinde Fıtrat'ın bu yönelişte altı tane hikâyesi ("Mirac", "Ak Mezar", "Kıyşık İşan", "Zehranın İmanı") yayınlanır. Bu eserlerin tahmini konusundan hareket ederek Fıtrat'ın adını "ateist"e çıkarmak ve onu onlarca yıl Fıtrat'ın sözüymüş gibi devamlı "Din esirliktir" diye yazmak mantıklı değildir. Bunun gibi karışık anlayışlar sonucunda "Münazara" hakkında makale yazan Gülşen Rahimova onun (Fıtrat'ın) 1920'li yıllardan sonra yazdığı eserleri kesinlikle ateistik çizgide olmuş" (Rahimova 1989) diye yanlış yorumlar yapar (Rahimova 1990). Buhara ve İstanbul'un yüksek medreselerini bitiren "Muhtasar-ı Tarih-i İslam" adlı (Farsça) kitap yazan onlarca risalesinde İslamî öğütleri yücelten dindar bilim adamına, "ateist" demek doğru değildir. Lakin şunu da ilave etmek gerekir ki yazarın asrın başlarında yazdığı "Münazara" (Farsça 1909; Özbekçe 1911) ve "Hind Seyyah-ı Beyanatı" (1912) eserlerinin genel içeriğiyle karşılaşan kişilikli bir insan bu ithamdan vazgeçer. "Münazara"nın edebî ve dinî değil, sosyal, felsefî, ahlakî ve eğitimci yönünden eseri Rusçaya (Palkavnik, Yarella) çevirir ve yayınlarlar. Muhalifler, bu eserin temelinde İslamcılık ve Türkçülük akımlarının olduğunu, Ceditçilik amaçlarının yattığını ileri sürerek saldırmışlardır. Fakat ona reaksiyon akım suretinde değil, "asrın başlarında Orta Asya'nın gelişmesi için hizmeti büyük olan demokratik akım" (Mirzazade 1968) özelliğinde bakmak gerekliliğini de 1960'lı yıllara kadar söyleyegelmişlerdir.

Dönemin Ceditçi yazarları, hikâye, kıssa v.b. eserlerinde kendilerine göre dönemin gerçek yüzünü göstermeye çalışırlar. Bu eserlerinde yine başkahraman yazarın ta kendisidir. Kendi örnek hayat hikâyelerini eserlerine yansıtırlar.

Örneğin "Münazara'da kahramanın başına gelenler daha sonra gerçek hayatta aynı çizgide devam ederek Hitler'in zulmünden kurtulan hapistekiler, Stalin zamanında tekrar tutuklanmaya başlandığında din adamlarının (ulemanın) "küfür" olarak adlandırdıkları "Usul-i Cedit ve Ceditçiler" Sovyetler Birliği'nde de sebepsiz ve gereksiz saldırılara uğrarlar. Yine bu dönemin önde gelen fikir ve icraat adamı F. Hocaev, Fıtrat'ın eserlerinin önemi hakkında: "…mevcut yönetimi sert tenkit etmiş, onun bütün eksikliklerini sonuna kadar açıp ifşa etmiş, Emirliğin çürük sistemini açıklamış olan "Seyyah-ı Hindi" eserinin önemini burada kayıt altına almış, adlandırmış" (Hocaev 1976:98) diye yazdığında tamamen haklıydı. "Roman üslûbunda yazılan bu eser (S. Ayni) Fıtrat'ın nesirleri içinde yüksek kıymete sahiptir. Çünkü ülkedeki günlük hayatın pek çok sorunu-halkın naçar halleri, askerlerin disiplinsizliği, şehir ve onun etrafındaki köylerin ekolojik bozukluğu, halk sağlığının korunması, tıp ve tedavi yöntemleri, sanayi ve işten çıkarılanların çaresiz durumu mahkemelerin işi, bir çok vilayetin halka yönelik çalışmaması, yol yapımı hatta demir yolları yapımı, çiftçilik, zanaatçılık – hayatın bütün sahalarının köklü ıslaha muhtaç olduğunu 'Hint Seyyahı'nın görüşleriyle anlaşacaktır. Esere xx. asır başları nesrinde ilk defa karşımıza çıkan Rus doktor karakterinde kendini gösterir. Bununla Fıtrat müstemleke siyasetiyle başlayan ve 1920-1930'lu yıllara kadar Sovyetler Birliğinde Ruslaştırma siyaseti genel eğilime dönüşür. Fıtratın kendi eserinde asıl bu yönelişlerden olduğu düşünülen eğitimci özelliği olarak onlara yaklaşır. Fıtrat ülkeye dışardan (özellikle Rusya'dan) uzmanlar getirmeyi teklif etmekle çünkü işlerin başarılamayacağını iyi biliyordu. Buhara'da doğal teknik ve su inşatları, medreseler (öğrenci yurtları) açmak, onları mahalli değerler ile güvence altına almak, sorunlarını olsa ortaya koyar. Bu hemen ilk gün düzenlenmesi gereken sorunların olduğunu halkımız açıkça sezmektedir. Onun gibi eserde gerçi işaretlerle de olsa orta Asya'nın Rusya'ya katılma (doğrusu Ruslar tarafından işgal edilme) sorununa dair bilgiler vardır. Bu Fıtrat'ın anlayışı ve dünya görüşünün halkçı oluşuna bir delildir.

Emir Buhara'sını gerçekleriyle vermeye gayret etmek, onun sorunlarını azaltmaya çalışmak aslında Ceditçilerin siyasi ve sosyal eserlerine hakim bir özelliktir. Bu eğilimdeki eserlerin çoğu Fıtrat'ın 1910'lu yani önceki devrini yansıtır. Bu türden "Şark Siyaseti" adlı eserinde "bize karşı Buharada iki büyük güç var: Emir'in tahtı ve İngiliz altını" diye yazar. Ayrıca Japonlarla siyasi istibat kurmaya çalıştıklarını söyler. Japonların Batı emperyalizmine karşı birlikte hareket etmeye yanaşmamaları sonucu Ruslarla birlikte hareket etmekten başka çarelerinin kalmadığını ifade eder (Fıtrat

1919). "Siyasi Haller, "Yurt Kaygusu", "Türkistan'da Ruslar" gibi makale ve yazılarında Türkistan'ın hayatını tahliliyle sınırlansa da onlarda beyan edilen düşünceler doğrudan doğruya "bir yılda ortaya çıkan iki inkılap olaylarına gidip takılır (Balatbayev1993).

1919 yılı Türkistan hükümeti Muhtar Cumhuriyet halklarının kültürel mirasını öğrenmeye başlar. Türkistan'ın Müslüman bürosu, bu işe rehberlik etmek için Nazir Torakulov, Laziz Azizzade ve Abdulrauf Fıtrat'ı görevlendirir. Bu îlmi hareketin önsözü özelliğinde "İnsaniyet hakkında Nevayi düşüncesi" diye incelemeler yapılır (Baltabayev 1990:34-37).

Türklerin mukaddes ocağını, zalimlerin ayakları altından kurtarmaya çalışmak aynı o 1917 yılı güzün ortaya çıkan olaylara benzer, fakat *"kendi güçsüzlüğünü anlayarak tekrar yerine oturur*" diyen Fıtrat, "iki düşünceye bölünür". Buhara yönetimi, gençlerini 1. Dünya Savaşı'nda uzaktaki Rusların yanında savaşmaları için asker olarak verir. Korumasız kalan Türkistan "1. Dünya Savaşı" diye adlandırılan karışık savaşlardan kendi yararına bir sonuç çıkaramaz. Halk, "İngiliz oyunları" karşısında aciz kalan siyasetçilere, ülkenin ve milletin aydınlarının önünde duran büyük çalkantılara göre davranır onları göz önünde tutardı.

Burada Hacı Mu'in'in aynı gazetede Ceditçi ruhunda yazılmış olan "Yurt Kaygusı", onun politikasında ("Şura-i İslam'ın Hatası", "Seçim Yakınlaştı") dile getirilen sorunları devam ettirmiş "Şura-i İslamiye ve Saylav" (19 Eylül sayısı) makalelerini görüyoruz. Çünkü Fıtrat, "Hürriyet"te seslendiği "Yurt Kaygusı'nı, ve belki Özbeklerin büyük şairi Çolpan'ın ilk şiirlerinin etkisi ve gücünden dolayı bu dergi kolay bir şekilde tanınmıştı.

"Hürriyet"in "Haberler" başlığıyla "Rusya'da yeni bir bela baş gösterdi: Bolşevik belası" diye haber veren 49. satırda Fıtrat "İkinci kez ortaya çıkan Bolşevik Belası"ndan kaynaklanan ayaklanmaların sebeplerini kendi gazetelerinde anlatmak istediler (54. sayı). Bunda biz "Türkistanlılar için hatasız yol"u bulup gitmeliyiz. Bir taraftan "Buhara Hanlığında açlık" (53. sayı) devam ederken diğer taraftan Rus tugayları ve İngiliz asilzadelerinin Türkistan'a sahip olmak için "gizli anlaşmalar" (55. sayı) yaptıkları günlerde, "Türklüğün kanını kaynatıcı, imanını yükseltici bir sevinilecek söz" duyuldu: "27 Kasım gecesi Milli Kadir Gecemiz olan Türkistan Muhtariyeti" ilan edildi. "Bu kapkaranlık uzak yerde yıldız gibi parlayan bu Muhtariyeti alkışlarken Fıtrat, "mahkeme kapılarından ağlayarak dönen, karanlık bir hayat süren, yırtıcı jandarmanın dipçiğiyle devrilen, asılan o günkü Ceditlerin

durumunu açıklamış olur: "Elli yıldan beri ezildik, aşağılandık. Elimiz bağlandı, sesimiz kesildi, ağzımız kanlandı, yerimiz basıldı, malımız yağmalandı, şerefimiz yitirildi, namusumuz çalındı, hukukumuza tecavüz edildi, insanlığımız ayaklar altına alındı – hastalıklı olduk, sabrettik. Durumumuz hakkında bir açık vermedik, gizledik imanlarımızın içinde sakladık. Türkistan Muhtariyeti!" (57. sayı). Fıtrat gerçek "demokrasi kurallarına dayanarak her bir millet kendi hakkını savunma"ya inansa ve bunu merkezi yönetimden istese, onun geleceğine inanarak … baksa da bunun gelecekte başlayacak olan mücadelenin "Bismillah'ı" olduğunu görür. Muhtariyet ilan etmekle yurttaşlarımızın özgür olarak kalamayacağını, onu uygulamak için kararlar almaya, güç ve kuvvet sahibi olmaya bunlar için de maddi manevi pek çok ihtiyaçları olduğunu o günlerde hatırlattı.

"Lakin şurası da var ki bir milletin muhtariyeti yalnız bir Ferman ilanı ile tamamlanmaz. Muhtariyeti almak ve korumak gerekir. Kendi işini yaptı. Geriye kalanlar bütün milletin görevidir. Muhtariyeti korumak için güç gereklidir. Muhtariyeti kurmak için para gereklidir. Bunları millet hazırlasın!"(57.sayı).

8 Aralık 1917'de yayınlanan "Türkistan Muhtariyeti" makalesinden sonra 1918 yılının başlarında 62.sayıdaki "Buhara'nın Hali" makalesine kadar "Hürriyet" sayfalarında Fıtrat görünmez. Değerli her bir sayıda makale, haber ya da yorumlarla Ceditler faaliyetlerini sürdürürler. Fıtrat'ın gazetede görünmemesinin sebebi konusunda Ahmet Zeki Velidi Togan'nın "Hatıralar"ında anlatılan "Fıtrat Türkistan Muhtariyetinin davetiyle Kokan'a gitti." dediği bilgiyi doğru kabul etmek gerekir.

1918 yılı başlarında yayınlanan "Buhara'nın Hali"nde yazılana göre: *"Rusya İnkılabının imparatoru tahtan düşürdüğünü, Rus Hükümeti'nin halk eline geçtiğini Buhara Hükümetine inkılabın gerçeğini ve inkılapçıların isteklerini bildirdi. İnkılapçıların himayesine sığınan gençlerde Buhara Hükümeti bir an korktu.*"(62. sayı). Bu ruhtan ilham alıp geniş olmayan imkânlarla başarıya doğru hareket etmek gerektiğini Fıtrat anladı: (iyi sözlerle yalvarışlarla Buhara hakimiyetini yola koymak olmaz. Zalimin it huyuna benzeyen bir huyu vardır: Kaçtığında kovalar, kovaladığında kaçar. Zalimin bu huyunu bu türlü "ruh halleri"ni göz önünde tutmadan hareket edenler yanlış yol alırlar, zarar görürler. Korkmadan tartışmadan keskin hareket etmek gerek. Bugün bu kadar adalet ve hakkaniyet mücadelesiyle yürüyen, aydınlanan bir kıta, bundan vazgeçerek sahtekârlık ve insafsızlık karanlığına gidemez, aksi takdirde yok olur". Bunun gibi davet ve çağırmalarla Fıtrat Buhara'nın karanlıktan çıkışı için yol arar. Hatta Rus işçilerini de izlemek ister, fakat durumu, Rus törelerinin kayıtlı

tarihini iyi bilen yazar, bu yolda onları izlemenin olmayacağını anladı (63-64.sayılar) ve sonuçta Buhara için ayrıca bir yol (inkılap gerekli) olmalı sonucuna gelir.

1917-1918 yıllarında Semerkant'ta kurulan ve Fıtrat'ın "Günlük"ünde dile getirilen "Hürriyet" gazetesi sayfalarında yayınlanan Fıtrat'ın kalemine ait "Türkistan'da Ruslar" (63-64. sayılar) isimli makalesini okuyucuların takdirine havale etmekle beraber (*) "Yurt Kaygusı"nda dile getirilen bu sözlerin hiç olmazsa yetmiş beş yıl sonra bu rüyanın gerçekleştiğini görüyoruz: *"Ölüm senin ölümünü isteyenlere, nefret seni gömmeye gelenlere"!* (Baltabayev 1992:181-182) .

Merkezi Asya'da XX. Asır başlarında geçen ıslahat, yenileşme, gelişme ve bağımsızlık yolundaki mücadelenin Ceditçilik, yarı bağımsızlık ve bağımsızlık gibi hareket şekilleri bütün dünyanın araştırmacıları tarafından yükseltilen değerlerdir. Bu dünya çapındaki hareketin oluşma sebepleri, şekillenişi, sosyal yönü ve eğitim esasları hakkında gerçeğin gelişmesine hizmet eden değerlendirmeler yapıldı ve yapılmaktadır. Şuralar devrine kadar devam ettirmiş şeklinde yorumlar yapılır, ayaklanmadan sonra bu hareketin yok olduğu genellikle kabul edilir. (1917-1929) yıllarının (gerçi illegal olsa da) Ceditçilik ve Cedit hareketinin en verimli devirlerinden biri olduğunu, 1905-1917 yılarındaki edebi ürünlerin çoğunluğu 1920'li yıllar için görülen rüyaların aslında gerçekleştiğini konunun uzmanları iyi bilir.

1918-1920 yıllarında faaliyet gösteren "Çağatay Gürüngü" Türkistan Muhtariyeti ve Buhara Ceditlerinin ayaklanma girişimleri başarısızlıkla sonuçlandıktan sonra Fıtrat liderliğinde Taşkent'te kuruldu. O zamanlar Şuralar tarihinde "Kalesov Yürüyüşü" olarak gösterilen aslında Buhara Ceditlerinin ciddi siyasi mücadelesine dönüşen 1918 yılının Mart olayları bilinen anlamda Buhara Ceditlerinin psikolojik yapılarını bozmuştur. Onlar Taşkent'te göçmeye mecbur kaldıklarında Komünist partisinin Taşkent'teki liderleri, Buhara Ceditlerini adı geçen partiye kaydolmaya zorladılar. Bir taraftan adı geçen partinin Buhara şubesi olarak hareket etmeye mecbur edildiler. Diğer taraftan halkın çıkarları doğrultusunda çeşitli kültürel kuruluşlar aracılığıyla bağımsızlık hareketini devam ettirmek istediler (Baltabayev 2007:41).

Söylemek gerekir ki bu devirde değişik siyasi parti ve birlikler mevcut olsa da bunlar kendi çalışmalarını eğitim, kültür, bilim ve edebiyatı amaçlarına uygun olarak ele almış olmalarına rağmen geniş ölçüde faaliyet gösteren yegâne teşkilat "Çağatay Gürüngü" olur.

Bilindiği gibi Fıtrat 1917 yılında Semerkant'ta "Hürriyet" gazetesinde yazarlık yaparken, kültürel cephede hareket eden **Türkistan Tiyatro, Musikiy ve Edebiyat Gurupları** kurar (Ernazarov 1968). Bu guruplar bilindiği anlamda "Çağatay Gürüngi" için belirli bir hazırlık dönemi ve altyapı görevi yapmıştır. "Gürüg" faaliyetinin başlangıç noktası işte buradan başlar. Dışarıdaki araştırmacılar tarafından bu durum doğru kaydedilir (Allworth 1964). Fıtrat tarafından kurulan "Genç Buharalılar Partisinin Islahat Programı" na da (1917) bu "Gürüng" içeriğinin özel yönleri yansır. Taşkent'e geldikten sonra yazılan "Buhara Askerlerine" (Özbekçe) ve "Buhara'nın Malum Halkına" (Farsça) gibi hitaplarında (Mayıs 1918) de "Gürüng"ün amaçlarına yakın gelen düşünceler halka açıklanır. Fıtrat Taşkent'e bağımsızlık yanlısı devrin bilim adamları, şair ve yazarlarının birleşerek siyasi teşkilat kurulması için izin almayı başaramaz. Gerçi Taşkent şehrinin Valisi Kalesov, Emire karşı savaşta Genç Buharalılarla birlikte hareket etmiş olsa da burada vatanperver teşkilat kurulmasına izin vermenin sonucunu iyi anlamıştı. Onun için de resmi dairelerin tamamı Taşkent şehir Sovyeti "Gürüng" kuruluşuna "Siyasete karışmamak şartıyla" razı olurlar.

"On yedi saat içinde ortaya çıkan büyük çaplı hareket" in tarihi gelişme yollarını incelediğimizde Buhara'daki milli bağımsızlık hareketleri, özellikle Emir Buhara'sındaki mevcut yapılanma inandırıcı olmaz. Buhara' da oluşan bu hareketlerin başarılı sonuçlarına bel bağlayan Ceditçilik hareketi dikkatimizi çeker. Çünkü " Bütün inkılâplar halkın modernleşme yolundaki arzu ve isteklerini idealleştirme bahanesiyle ortaya çıkarlar" (Buharin 1988). Yasaklama ve tutuklama yıllarında yazılan tarih kitapları Ceditçileri nasıl "reaksiyon" olarak göstermesin ki. XIX. asrın ortalarında ülkede halkın istek ve arzularını ifade etmeye çalışanlar Ceditçiler olarak tanındı. O sadece kültür ve eğitimden ibaret bir oluşum değil, özellikle siyasi bir hareket olduğunu Prof. Dr. B. Kasımov dayanaklarıyla açıklar (Kasımov 2002).

Böyle olduğu için Buhara'daki siyasi harekette Fıtrat, (Rusya ve bütün Ceditçi Türkler'in atası durumundaki İ. Gaspıralı'nın fikirleriyle yetişen onun "1910' lu yılların başında Müsülman-ı Darur Rahat" eserini Türkçe'den Farsça'ya aynı amaçlar için çevirir). Anlaşılıyor ki Fıtrat bağımsızlık, eşitlik ve hürriyet gayelerini Marksçı ders kitaplarından değil Müslüman şarktaki milli bağımsızlık hareketlerinden ve onun temel yayın organı olan "Tercüman" gazetesinden öğrenmiştir. "Tercüman"ın 1909'daki 27. sayısında (30 Haziran) "Buhara'yı ne zaman kurtaracağız" adı altında yayınlanması için verilen makalede Buhara gençlerine bakarak, ilerici "usul-i cedit"in örnek olan yönleri hakkında yorumlar yapmıştı. Açıkça İ. Gaspıralı tarafından ileri

sürülen "Dil ve bağımsızlık için birleşiniz!" sözü Çarlık Rusya'sını korkutmuştur. Orada eğitim alan Buhara Ceditçileri de hemen bağımsızlık mücadelesi için silahlanıp "kendi vatanlarını çarların ayakları altından kurtaracak", "bağımsızlığı gerçekleştirecek düşünceler oluşmaya başlamıştı" (Klimoviç 1936:194). İlk İslamcılık olarak görülen bu hareket yavaş yavaş Emir'in önüne isteklerle çıkabilecek seviyeye yükselir. "Münazara"nın Buhara'da yayınlanması için şahsen Emir'in izni gerekli olduğunda Fıtrat, Emir'e şöyle başvurur: "Senin kadir elinin idare ettiği Müslüman ülkesinde imamı papaza, ezanı çana, mescidi kiliseye çevirmekten başka iş kalmadı… Kim bizi hemen harekete geçirecek? Bizim aciz elimizi bu bahtsızlık çukurundan kim tutup çıkaracak? Kâfirler zengin ve rahat içinde gönlünce yaşamakta, biz niçin fakir ve şanssızız?" (Baltabayev 2007:51). Bu fikirler, Çarlık Rusya'sı tarafından takibe alınan Fıtrat'ı kültürel işlerden siyasi yola yönelten birçok dış inkılâbın etkisiyle gerçekleşmiş değildi. Bu devir Ceditçilerin dayanamayacak kadar ağır hayat şartları ve iki taraftan yapılan zulümler anlayışlı, bilinçli siyaset erbabı olarak yetişmelerini sağladı. Bunu Buhara Ceditçilerinin o zamanlar yeni yayılmakta olan edebiyatla ilgili etkinliklerinde de görmek mümkündür: 1912 yılından beri çıkarılmakta olan "Turan" ve "Buhara-i Şerif" gazeteleri de özgürlük edebiyatında büyük rol oynadı (Hocaev 1976:98).

Fıtrat'ın İstanbul'dan Buhara'ya dönüşü, (1914) ile Ceditçilerin siyasi faaliyetleri arttı. Bu ise beraberinde Rus ajanları tarafından daha gizli takip edilmeyi getirdi: S. Ayniy hatıralarında: Bu arada Fıtrat ve Atahoca Buhara' ya döndüler. Tabii ki onlar Cedit okullarıyla bağlarını güçlendirerek öğrencilerle geliş – gidiş yaparak okullarının çalışmasını geliştirme yolunda bu türden tedbirler geliştirdiler. Öğretmen ve gençleri aynı fikir etrafında birleştirdiler. Bu duruma Rus Elçiliğinin memurları göz yummadı. Buhara'nın yarı ıslah olan okulları öğrencilerini İstanbul'a gönderme işine itibar etmeyen bu öğretmenler şimdi İstanbul'da eğitim alan, özellikle Fıtrat gibi kendi kalemiyle kendini tanıtan kişilerin okul işlerine karışmakta uzun süre tereddüt ettiler" (Öz As 1988). Bu fikir F. Hocaev zamanında yine de doğruca açıklanabildi: "Bunun gibi okulları Abdulvahid Burhanov da Osman Hocaev, Mirkamil, Burhanov da açtı. Emir Buhara'sındaki diri canlı Ceditçilerin hepsi bu okulların etrafında birleştiler. Onlar 1918-1920 yıllarındaki Buhara inkılabını gerçekleştirenlerin büyük bir kısmını hazırlayan kaynak oldu"(Hocaev 1976:100). Aslında istiklal ve inkılap gayelerini gerçekleştirmek için değerler yetiştirmenin önemini anlayan Fıtrat onları yetiştirme çalışmalarına liderlik etti, denilen sonuca gelmek doğrudur.

1914-1915 yıllarında bu hareket iki taraftan baskı görür. Gazeteler kapatılır. Eğitim faaliyetleri, basım ve yayım işleri durdurulur. Bu kendi içinde Ceditçiler arasında itilaflar çıkmasına sebep olur. "İstanbul ve Orenburg' dan dönüp gelen pek çok öğrencinin amaç ve yöntemler konusunda kendi hocaları ile birlikte hareket edemediği görülür. Onlar siyasi yönü öne sürmek ve siyasi görevleri açıkça tarif etmek isterler. Onların yeni isteklerinde uyumsuzluklar görülmeye başlar. Eski tarzdaki Ceditçilere A. Burhanov, Sol Ceditçilere başkanlık eder" (Hocaev 1976:100). Kasımov, Fıtrat'ın bu yılardaki faaliyetlerini gözeterek "Fıtrat 1915-1916 yıllarında göze görünen siyasi gayelerin lideri olarak tanındı" (Kasımov 1989) şeklinde yorumlar yapar.

1917 yılının başında Rusya'daki olaylar özellikle Şubat inkılabı üzerinden bir hafta geçmeden Emir ve Rus ajanları kendilerini gizlemeye ihtiyaç duymadan açıkça Buhara' ya ulaşırlar ve Ceditçileri hareketlendirerek gönderirler. Şimdi gönüllerde dolaşan, hürriyet, eşitlik ve bağımsızlık sözleri göklere çıktı. Mart aylarından başlayarak sokaktaki yürüyüşler geniş alanlara yayılmaya başladı. "Yurdumuzda" diye yazar H. İsmailov "Türkistan 1917 yılında" adlı makalesinde, "Şubat İnkılabı sebebiyle ortaya çıkan Müslümanların genel demokratik hareketi sınırlanmış bir siyasi güç olarak gelişti"(Öz As 1990). Bu hareketlerden çekinerek Türkistan Genel Valisi Kuropatnik Geçici Hükümet Dış İşleri Bakanlığına yazar: "Yeni düzene geçme Buhara'nın alınarak Rusya'ya bağlanmasıyla ya da bunlarsız, başka türlü halledilmesi de mümkün. Bana göre ikinci bir usul var. Şimdiki yeni düzeni yerleştirmeyi başarmak için geçici başkanlık hukukunu yerleştirmek ve Buhara hükümetinin hareketlerini gözeterek demokratik esaslara benzer bir şekilde hareket etmek gerekir (Öz.CCR MDTA). Bu akıllı ve politik tavsiyeye geçici hükümet çaresiz razı oldu. Hemen Buhara'daki siyasi ajanlık bürosu Rusya elçiliğine dönüştürüldü. Bununla siyasi teşkilatların görevleri değişmez, sadece durumlara göre bu ad değiştirme sonucunda Buhara ve açıkça Semerkant'a uyum sağlanarak pek çok siyasetçi toplanmaya başlanır. Türkistan'a aynı bu durum için Stalin'in meslektaş ve yoldaşlarından L. M. Karanoviç gönderildi. O "demokratik esaslara dayanan seçimler" sonucunda Taşkent Şehir Sovyeti başkanlığına "seçildi". Orta Asya Rus liderleri ve siyasetçileri için asrın başlarına kadar sürecek olan "Kendini gösterme meydanı"na dönüştürülme başlamış olur (Baltabayev 2007:53).

Buhara Emir'i yeni kurulan geçici hükümete dayanmak istemek gibi Ceditçiler de zafer elde eden Rus işçi ve çiftçilerini kendileri gibi gördüler. Buhara'ya

özgürlüğün kuzeyden gelmesinin mümkün olmadığı anlaşılana kadar onlara gösterilen "ağalara göre yardım"ında yine siyasi değerlendirmelere göre yapılması doğru geliyordu. Rusya hükümetiyle tartışmalı bir durumda olan Emir "Ferman-ı Ali" vermeye mecbur oldu. Ceditçilerin merkezi kabul edilen ve baskı sebebiyle gizli çalışmalara geçen "on ikiler komitesi" işte bu fermanın muhatabı ve gösteri taraftarlarına göre azınlıkta kalırdı. Sıradaki tartışma bununla ilgilidir. Buhara'da "Cedidizm bütün bir hareket olarak kendini bitirir… Sonra Genç Buharalılar İnkılâp Partisi diye adlandırılan resmi teşkilat işte bu olaydan sonra başlar. Son derece önemli olan bu zaman Buhara' daki Cedidizm' in bu devir için gerekli olan başarılardan biridir" (Hocaev 1976:104). Lakin Ceditçiler kendilerinin adını değiştirmeye yanaşmadılar. Bunun o kadar önemi de yoktu. Çünkü Buhara İnkılâbının "beşiğini sallayan" Yaş Buharalılar Partisinin bütün hareketleri Ceditçilerin faaliyetlerinin devamı gibidir.

Eski Ceditçiler Ferman-ı Ali şerefine bayram şenlikleri yaptı. Fıtrat başkanlığında "solcular" ise miting istediler. Registan' da yürüyüşe katılanları Emir' in askerleri takip ederek tutuklar. Bu "karşılaşma"da A. Burhanov, önce dönmenin gerekli olduğunu ilan eder. Emir yürüyüşçülerden öç almaya başladı. Otuzdan fazla kişi tutuklandı. Fıtrat ve Hocaev önceden Taşkent'te faaliyete geçmişlerdi. Semerkant'ta 1917 yılının Nisan ayında çıkmaya başlayan "Hürriyet" gazetesi yazarlığına Fıtrat'ı teklif ettiler.

Genç Buharalılar memlekette gerçekleşmesi gerekli olan ıslahatların projesini düzenledi. Bu yolda Buhara idare yönetimini değiştirmek istediler. Bunun için MK teşkilatının uygulanacak programının yapılması için Fıtrat'ı buldular. Fıtrat yaklaşık iki ay gibi süre içinde bunun gibi projeleri yaparak 1918 yılının başında MK' ya sundu. Sadece Ceditçiler' in belki Buhara'daki bütün genel çoğunluğun fikrini ifade etmesi gerekli olan bu proje İnkılapçı Yaş Buharalılar siyasi partisinin "küçük bir programı" olarak kabul edildi. Proje aslında iki soruna, Buhara' da hukuka dayalı devletçiliği kurmak ve memleketi ekonomik, siyasi ve askeri bakımdan bağımsızlığa kavuşturma çalışmalarına eğilir.

Türkistan Halk Komiserleri Sovyet'inin Reisi Aşkabad' a geçerek Kokan' da durur. Burada Yaş Buharalılar Kurultayına hazırlık yapmaktaydılar: Rus inkılapçıları Poltaraskiy, Utkın ve Preobrecenskiy' nin teklifleriyle olması silahlı isyana hazırlık konusunda Buhara' dan F. Hocaev, Kalesov ile anlaştı.

"Bizim Avrupa tarzı modern silahlarımız Emir'in ordusuna göre bire bir sayıldığında daha fazlaydı. Biz bundan faydalanarak eski Buhara'yı topa tutmaya, şehre korku salarak halkı etki altına almaya karar verdik. Top ateşine başlayarak yürüdük" (F. Hocaev 1976:155).

"Kalesov Yürüyüşü" diye adlandırılan bu silahlı isyan başarısızlıkla bitti. Buna birinci sebep Kalesov' un söz verdiği miktarda silah ve mermi vakit geçmeden elimize geçmiş olması, ikincisi, içeriden (halk tarafından) başlaması gerekli olan isyanın dışarıdan sarayı hücum ve topa tutmasıyla başlamasıdır. Bu olay yabancıların gözünde Emir' e karşı halk ayaklanması değil belki Müslüman olmayanların Buhara-i Şerif' e baskın yapması olarak görüldü. Genç Buharalılar' ın işine son derece zarar verdi. Mart ayındaki işte bu beş günlük savaş yani Kalesovcular' ın çekildiği zaman Emir' in askerleri tarafından "isyancıların beş binden fazlası öldürüldü. Onların üç binden fazlası Yaş Buharalılar Partisinin üyeleri olan (Özbek Sovyet Ensiklopedisi 2.cilt s.540). Şaşkınlık içinde kalan Kalesov, Yaş Buharalılarla görüşmeden Emir' in önüne Çar'ın memurlarından Wedenskiy ve Haydarhacı Mirbedelov' i elçi olarak gönderdi. Emir onlara cevap olarak F. Hocaev, Fıtrat ve Burhanov' u tutuklayıp verseler bitirmeye razı olduklarını bildirdi. Kalesov buna razı olmadı. Sonuç olarak, Mart olayları sonucunda "başkanlık askeri ortaklar ve şahsen Kalesov eline geçti… Onlar Emirle anlaşmayı hemen imzalamaya koyuldular"(F.Hocaev 1976:165). Nihayet 25 Mart Kızıltepe Anlaşması İmzalandı. "Kalesov Olayları" Türkistan'daki ülkeleri Sovyetlerin 5. kurultayında (20-30 Nisan 1918) değerlendirilmiş olsa da ona adil değerlendirmeyi Fıtrat'ın yazarlık yaptığı "Hürriyet" gazetesi yaptı. "Bu olaylar Buhara'nın son yüzyıllık tarihini değiştiren en kanlı yer oldu." Fıtrat'a göre sonradan yazılan "Şark" destanındaki manzara işte bu kanlı yerden izler taşımaktadır. Genç Buharalılar büyük kayıplar verdi. Yaklaşık yarım asırdan beri yardım bekleyen gözlerini Ceditler ve Genç Buharalılar'a diken halkın çoğunluğu "ecnebilerle aynı safta durup Buhara-i Şerif' i topa tutanları kendi gözleriyle gördüler. Onların tamamen halk tarafında oluşuna inanmadılar. Çok büyük maddi kayıp ve bu manevi darbe yani Ceditlere Halk İnancının zayıflaması Ceditçiler için yerini hiçbir şekilde dolduramayacakları bir kayıp oldu. Çaresiz kalan partinin yüzden fazla aktif vekili Semerkant ve Taşkent'te iki ayrı yerde siyasi merkez kurdular. Onlar kendi faaliyetlerini göç ederek başka illerde yürütmeye mecbur olurlar.

Orta Asya' da "Basmacılık" diye tarihe giren milli istiklal hareketlerinin yükselmeye başladığı devirlerde Rusya bütün itibarını Türkistan ve Buhara'da aradı.

Açıkça başkan Dutov, tarumar edilerek Rusya'dan koparılan Türkistan ona tekrar dönüp katıldıktan sonra "ağalar" tarafından korunması yeniden yoluna koyuldu. 8 Ekim 1919' da RKP, MK, RSFRS Halk Komiserleri Sovyet'inin özel Türk Komisyonu kurularak onun üyeleri arasında Ş. Z. Eliave, (Reis) V. V. Kuybişev, M. V. Frunze, V. E. Rudzutak, G. İ. Bakiy ve diğerleri Türkistan'daki "çalışmalara liderlik etmesi için" gönderildi. V. İ. Lenin o yılın Kasım ayında "Türkistan'daki Komünist Yoldaşlara" yazdığı mektupta: "Bana Halk Komiserleri Sovyet'i ve Müdafaa Sovyet'i reisi sıfatıyla değil, belki parti üyesi sıfatıyla sizlere başvurmaya izin veriniz… Bizim Türkistan komisyonuna inançla bakınız ve onun yöneticilerine kesinlikle itaat etmenizi rica ediyorum." der (Baltabayev 2007:58).

1920 yılının 16-18 Ağustos'unda Çarcoy'da Yaş Buharalılar Partisi ve ilk Komünist gurubun yaptığı bu kurultay "ortak düşman-Emir'e karşı blok" oluşturma sorununa dönüştü. Bu toplantı Buhara Komünist Partisinin 4. Kurultayı olarak resmileştirildi. Kurultaya katılanların özellikle temel konusu A. Akçura'nın hatıralarından anlaşıldığına göre bu yapay gelişme zorlamayla yapılmış büyük katliamlara sebep oldu. Kurultayın kararına göre Emir'in tahtan indirilmesinden bir hafta sonra İnkılapçı Yaş Buharalılar Partisi, Komünist Partisine katılarak birleştirme sonucuna gelindi (Buhara Ahbarı 1920 Kasım). İnkılapçı Yaş Buharalılar, zaten siyasi parti özelliğine Ceditçilik temelinde kurulduğu için aktif mücadele tarihine (yenileşme hareketlerinden silahlı isyana kadar) sahip olduğu için Komünist Partisine katılarak onun içerisinde eriyip gitmek istemediler. Çünkü Buhara'da halk hakimiyeti öne çıktıktan sonra da bunun gibi katliamlar eksik olmadı. Sonuç olarak Ceditçiler ve Yaş Buharalılar mücadelesinin amacı Buhara'yı özgür ve bağımsız görme isteği yine gerçekleştirilmeden yarım kalır.

Ceditçiler sadece ilmi ve edebi eserler yazmakla kalmazlar. Buhara, Hive, Kokand ve Semerkantlı Özbek vatanseverler Çarlık döneminde kısa süren politik bağımsızlıkların Sovyet Rusya baskısıyla hemen sönmesini seyretmiş, bu felaket üzerine milliyetçilik ruhunu geliştirmek için genç Özbekleri geçmişin kültürüyle eğitmeye başlamışlardı (Allworth 1964:44-51). Hatta sadece Özbekleri değil Özbekistan, Tacikistan Cumhuriyetleri için bilinç düzeyi yüksek edebiyatçı, muharrir, şark uzmanı ve liderler yetiştirme işine rehberlik ederler (Turdiev 1988). Genel olarak Ceditçilerin özelde Fıtarat'ın 1917-1923 yıllarında eserlerine yansıyan sosyal ve siyasi faaliyetlerini sosyalizm yolundaki zaferlerini ve yanılmamış olduklarını kabul etmek

doğru olmaz. Bu yönüyle bakıldığı zaman onlardaki farklı noksanlıklara özellikle milliyetçi tutumlarının sebep olduğu açıkça görülmektedir (Kasımov 1989).

Türkistan tarihinde uluslararası değişmelerin sebebi olarak Ceditçilik sadece merkezi Asya'da değil, aslında Avrasya'da da önemli iz bırakmıştır. Bu sebeple Ceditçilik dünyayı etkileyen fikirler arasında yer aldığı için bilim çevreleri tarafından dikkatle incelenmektedir. Ceditler hareketinin manevi yıldızlarını öğrenirken onun yeni sosyal, siyasi, kültürel, eğitici, edebi ve ilmi cephelerin anlaşılması sağlanır. Ceditlerin manevi yıldızlarına genel olarak bakıldığında, derinlerdeki özellikleri kendini şöyle gösterir:

1-Ceditçilik kendi içinde var olan disiplin ve yapılanma devrinin sosyal-siyasi, manevi-hukuki temellerini Timur Han'ın kurduğu merkezi devlet sisteminde gördü. Bu devletçiliğin "Timurun Tüzükleri"ne yansıyan genel devlet düzenine geçilir. Timur'dan sonra yaklaşık üç yüz yıllık tarihte işte bu yönetim sisteminin Türkistan'daki gelişmelerde rol oynadığı anlaşılır. Onun içinde hatta 1900'lu yıllar Cedit Tiyatroculuğunda Timur Han simasını diriltme hareketleri çoğaldı. Ceditçiler bu sima üzerinden asrın başlarında geçen olayları kendi etkiler altına almayı isterler.

2-Cedit kültürü manevi hayatla Timurların devrini, edebiyatın zirvesi kabul edilen Ali Şir Nevai eserlerini kendilerine örnek alırlar. Bu dönemleri içlerine sindirip onların üzerinden yeni edebiyatı yükseltme yoluna giderler. Ceditler nazarında Nevai dehası ve ondan sonra oluşturulan manevi hazineden "yaralanmadan" yeni edebiyat oluşturmak ve onun dünya edebiyatları arasına sokulması mümkün değil diye kabul edildi. Bunun içinde "Çağatay Gürüngü"de bilim ve kültürle ilgili kurumlarda kültür mirası edebiyatın dilini, ilmini ve kültürünü öğrenmeye çağrıldığı sezilmektedir.

3-Ceditçilik kendi halkını özgür ve ülkesini kalkınmış görme yollarını ortaya koymakla birlikte, onun amacı halkın kendi şanlı tarihi ve kültürüyle dünyanın genel fikirlerini tanıtmak istediler. Bunun için de dünyayı titreten Timur Han'ın kılıç vuruşları ve dünya edebiyatında yeni sayfa açan Nevai'nin kalemi Ceditçiler için dönemin örnek simaları haline geldiler. Geçmişi idealleştirerek yeni ve yüksek bir toplum oluşturmanın imkânsızlığını iyi anlayan Ceditçiler, geçmiş mirası kendi zamanlarına uyarlamakla birlikte dünyanın en gelişmiş milletleri olarak kendilerini görmek istediler. Bunun için ise:

A-Sosyal hayatta ve devletin işleyişinde kendi devri için nispeten gelişmiş kabul edilen yasal Monarşi taraftarları olup çıktılar. Siyasi, iktisadi, kültürel hayatı ıslah etmek yoluyla yeni hayat düzeni kurmaya çalıştılar. Onların amaçladıkları yasal

monarşi İran, Türkiye gibi ülkelerde kendini temize çıkardığını gördüler. Bu örnekler Ceditçilerin mevcut sistemi değiştirme sorumluluğunu kendi üzerlerine alan siyasi partiler kurma yoluna götürdü. Türkistan tarihinde kendisi düzenli programa sahip olan siyasi partiler (Yaş Buharalılar ve Yaş Hiveliler gibi) de Ceditçiler tarafından kuruldu.

B-Ekonomik hayatla refaha ulaşma dünyada denenmiş, göze görünen sonuçlar veren kapitalist toplumun daha geçerli olduğunu bilip Timurlar devrinde ortaya çıkmaya başlayan tüccar sermayesini yeni tekniklere yönlendiren gelişmiş fabrikalar kurma esasına dayanan gelişmeler göstermek istediler. Ekonomik hayatta onlar komşu kapitalinin girmesinden ziyade ham madde işleyerek dışarı satma ve bunun çalışmalarını çok iyi planladılar.

C-Manevi hayatta iman ve itikadı yükseltip geliştirdikleri halde İslam dininin nüfuzunu orta asırlarda eriştiği uluslararası tecrübeye dayanarak (Müslüman Rönesansı) onu hayatın bütün yönlerinde üstün hale getirmeyi bildiler.

Ç-Manevi hayatta ve hayat felsefesinde tasavvufu açıkça Nakşibendilik tarikatını insanı geliştirerek insan-ı kamil-e eriştirici bir yol olarak bildiler. Mirza Bedit felsefi ekolu ve Ahmet Daniş' in talimatları sonucunda verimli hareketlerde bulunmuş oldular.

D-Eğitim sistemi talim ve terbiye alanlarında eksik kaldıkları gözden kaçmaz. Önceki baskı dönemlerinin eğitim kurumları olarak cedit okullarını Buhara'ya getirip, onun faydalı yönlerini birleştirdiler. Okulculuk talim ve terbiyeyi bütün halde alıp başarıya ulaşmak için yeni program yeni ders kitapları ve kaynaklar hatta yeni okullarda eğitim verecek öğretmenler yetiştirmeye gayret ettiler.

E-Kültürde dünyanın en önde gelen ülkelerine gitmek isteyenlere izin verdiler. Dışarıdaki kültür kurumları, tiyatro, basın ve yayın, matbaa, kütüphane ve diğerlerini uygulamaya koymak için koşturdular. Avrupa'nın Fransız, Rus ve Türk Kültür ocaklarıyla bağlantı kurma yoluna gittiler.

F-Kendilerini anlamak ve dünyaya açılmanın dil siyasetine bağlı olduğunu halka anlatıp kendi milli dilini mükemmelleştirip mahalli halk tarafından onun tam anlamıyla kabul edilmesine gayret ettiler. Kendi dillerini devlet dili olarak ilan etmek (1921, Buhara)'le yetinmediler, Rus ve diğer yabancı dilleri iyice öğrenmeye başladılar.

G-Edebiyat alanında Nevai derecesinde eser yazmak kabiliyetinde olanlar için zamane Nevailerini, dünya edebiyatının örnek simalarını yetiştirmek amacıyla davet

ettiler. Yeni Özbek edebiyatının yetişmiş örnek simaları Fıtrat, Abdullah Kadri, Çolpan ve diğerleri işte bu yoldaki gayretlerin sonucu olarak ortaya çıktı.

Ğ-İlmi cephede dünyanın ulaştığı bilim ve fikir zirvelerini özünde sindirebilmiş milli değerler yetiştirmeyi planlayarak kabiliyetli öğrencileri Rusya, Türkiye, Almanya gibi ülkelere gönderip okumalarını sağladılar.

4- Milli bağımsızlığın gelişmesinde etkili temel sebep olarak kabul ettikleri için bağımsızlık gayesini daha ilk gün düzenlediler. Siyasi görüşlerini kültürü millete hedef olarak değerlendirdikleri için esas mücadeleyi sadece Türkistan'ın özgürlüğü için değil, aslında bütün Asya'nın dünya görüşüne dönüşen bağımsızlıklar için açıktan mücadele edilebilecek görüş haline gelmesine çalıştılar. Bu mücadele hem siyasi, ekonomik hem kültür ve manevi hayatta kendi programına sahip olan bir süreklilik gösterdi. Asya'nın başka ülkelerinde de Cemalettin Efgani, Muhammed Abduh, Mahmud Terzi, Gandi benzeri kültür ve siyaset erbaplarının mücadelesi olarak u yol kendini gösterir.

Milli bağımsızlığın temel düşmanı olan Şura hükümeti Ceditçiliğin yıldızının parladığı bir dönemde onu dağıtmak yok etmek için oldukça fazla gayret gösterdi. Nihayet Stalinci mahpusluk dönemleri kendi amaçlarını bütünüyle uygulamaya koydu. Eski Cumhuriyetler ülkelerinde gerçekleştirdikleri katliamlara dayanan zaferlerini, sadece Ceditçiliği bütünüyle zayıflattıktan sonra temin edebildiler (Taşkent 1988).

İlk olarak istiklal amaçlarını günün şartlarına göre değerlendirip kendi ülkesini özgür ve refah içinde görmeyi isteyen Ceditçilerin yaklaşık bir asırlık tarihini bağımsız Özbekistan'ın yeni tarihinde ayrıntısıyla aksettirme çabası bağımsızlık amaçlarına uygun düşmektedir.

Aslında bu dönemi eserlere hakim olan ruh dünyası bakımından değerlendirdiğimizde ikinci döneme geçiş dönemi kabul etmek gerekir. Sanki bir dünyanın yıkılıp yeni bir dünyanın kuruluş temellerinin atıldığı, bütün değerler sisteminin yeniden düzenlenmek üzere dinamitlendiği görülür. Bu dönem aynı zamanda birbirine zıt birçok fikrin yeniden filizlendiği karışık bir dönemdir. Türkçülük, Turancılık ve İslamcılık gibi fikirlerin yanında mazlum doğu milletleriyle aynı sıkıntıyı paylaşmak, emperyalizme karşı mücadele etmek, Buhara Emirliğini yıkmak, Yaş Buharalıların Sovyet Rusya ile kardeşlik, askerî ve siyasî ittifakını geliştirmek, doğuyu yeni farklı sosyal temellerde birleştirmek gibi gayelerin düşünülmeye başladığı bir dönemdir (Avcı 1997:44). Fıtrat, 1927'de yayınladığı

"Özbek Edebiyatı Numuneleri" adlı esrini eleştiren Baybulatov'un eleştirinin ötesine geçerek kendisini suçlayan makalesine verdiği cevap dönemin fikir hareketleri bakımından önemlidir. "…*Ben hiçbir zaman tasavvuf mensubu olamadım. Lakin "Edebiyat Tarihi"ni hazırlayan bir araştırmacı sıfatıyla tasavvufu çok iyi araştırdım. Bugün tasavvufun her tarafını ve en karanlık sırlarını biliyorum. Hatta bugünlerde Orta Asya'da tasavvuf tarihi adlı bir kitap yazmaya çalışıyorum. Tasavvufun ne kadar zehirli ne kadar zararlı bir meslek olduğunu herkesten iyi biliyor ve anlıyorum. Lakin hiçbir zaman mutasavvuf olmadım. Sonraları hayat beni Pantürkizmde kalmamı engelledi. 1917-1918'li yıllarda Orta Asya'da Pantürkizm hareketi güçlenmekteydi. Açıkça Taşkent'te Pantürkizm fikriyle yoğrulmuş pek çok gurup oluştu*" (Fıtrat 1929). Zahmetli ve unutulması mümkün olmayan acıklı geçen ağır 1919 yılında ülkesinin Batılıların ateş halkası altında kuşatıldığı bir devirde Ceditlerin gelecekle ilgili mücadele ve fikirlerini dile getiren Fıtrat şunları söyler: "Doğuyu birleştirici bir güç varsa o Rusya Meclisler hükümetidir." der. Yine bu eserin başka bir yerinde Buhara'da iki ayrı güç var: Emir ve İngiliz altınları" demek suretiyle dönemin siyasete hakim olan görüşünü özetlemiş olur. 1917'de yayımlana "Siyasi Haller" makalesinde "..müsibetler altında kalan Rus halkına samimi bir şekilde seslenerek Bolşeviklere olan inancını yeniler. Esas zaferin Menşevikler zamanında değil, Bolşevikler zamanında olduğu düşüncesini sık sık tekrarlamasındaki amacın siyasî nüfuz kazanmanın ötesinde olduğu anlaşılır. Onun bu karmaşa içinde "..Ey mukaddes Turanımın hayali! Gitme! Dur! Ayrılma! Yanımda, gözlerimde, yüreğimde vicdanımda kal, gitme! Yurdum, Turanım senden ayrılmak benim ölümüm… Senin için ölmek benim yaşamamdır! Ben senin için yaşadım VATAN! (Fıtrat 1917) diye feryat eden Fıtrat'ın bir yılda iki kez ihtilal yapılan bir ülkede daha Bolşevik darbesi yapılmadan Şubat ihtilalinden hemen sonra "Mukaddes Turanım" dediği ülkesi için gelmekte olan sonucu sezdiği, bu acıyı yüreğinde hissettiği anlaşılır.

Ceditçiler eserleri ve faaliyetleriyle manevi hayatımızdaki kapsamı ve yeri çok geniş olmuştur. Geçen bu süre zarfında iktidar çevresinde görev almış olmasına rağmen inancından dönmeyen manevi mirasımıza sahip çıkan aydınlarımızın varlığı bize daima manevi kuvvet veriyordu… 1950'li yılların ortaları ve ikinci yarımından bu yana bize rehberlik yapan Parti merkezi komitesinden bazı kâtiplerin (Nuridin Akromoviç) ecdadımızın mirasına hürmet ve saygıyla bakması bize ve halkımıza güç ve kuvvet verdi (Metodik Küllenme). Ceditçilere olan duygu bağlarının her ortamda kopmadan sürdüğünü ifade eder.

Ceditçilerin devrimlerin öncesindeki ve sonrasındaki eserlerinin özünde yetiştikleri çevrenin görüşleri ve amaçları hakim olur. Bu döneme ait toplumsal endişeler, siyasi amaçlar, zayıflık ve umutsuzlukla yoğrulan gayeler, milletin geleceğiyle ilgili feryatlar devrin özelliklerinden dolayı ancak bu kadar seslendirilebilirdi. Ceditçilerin hayatlarını ve eserlerini derinlemesine incelediğimizde değişen çevrenin değişen sosyo politik özelliklerine göre dört farklı çizgi ve beş dönem özelliği görülür. Bunlar:

1- Kuruluş, gelişme ve feodal yapıya karşı duran eserler ve davranışlar dönemi;

2- Hürriyet ve eşitlik işleyen eserler ve mücadele dönemi

3- Milliyetçilik ve Turancılık işleyen eserlerin üretildiği dönem

4- Komünist sistem görünümünde sistemi eleştiren ve din, felsefe içerikli eserlerin üretildiği dönem

5- Ceditçilerin (1938'de) katledilmesiyle başlayan dönem.

Dördüncü dönem kabul edebileceğimiz devirlerde ise önceki dönemlere göre çok daha temkinli düşüncelerin daha kapalı anlatıldığı eserlerin verildiğini görüyoruz. Devrimden sonraki eserlerde kim neyi görmek isterse veya hangi gözle bakarsa onu görür. Ülkede sosyalist fikirlere rehberlik edenler, onları destekleyenler ihtilalden sonraki yıllarda din ve din kurallarına karşı mücadeleyi yeni hayat tarzını yerleştirmenin birinci şartı olarak görürler. Dine karşı mücadeleyi o kadar ileri götürürler ki binlerce dindarı sadece inandığı din için tutuklar ve kurşunlarlar (Avcı 1997:41) Bu türlü davranışların yıkıcı gücünün eski köklü kültür yadigarlarını harap ederek yok etmeye kadar uzandığı görülür.

Beşinci dönem olarak ifade edebileceğimiz bu dönem çok uzun ve karmaşık bir dönmemdir. Ceditçiler ölmüş veya 1938'de katledilmişlerdir. Bu dönem eser üretilmeyen Ceditçilerin unutturulmaya çalışıldığı, sistemin sindirdiği sonraki nesillerin düşünce olarak dondurulduğu bir dönemdir.

"Halk düşmanı" damgası altında ya da hiçbir şey demeden gece evden alınıp götürüldüğü gibi onların yargılanmadan katledilmeleri hatta cesetlerinin yakılması (Bişkek Atabeyt) sonradan yapılan mahkemelerde cinayetle suçlanmaları uygun düşürüldü. Komünist Partisinin XX. Kurultayı münasebetiyle birlikte "bulunan yeni delillere göre" diye gösterilen bu yeni siyasî yalan, en yumuşak bir ifadeyle halk önünde kendisini aklamanın küçük bir görüntüsüydü. Aslında, ülkenin Fıtrat gibi vatansever evlatları, o kadar çok "delil" bırakmışlar ve onları her fırsatta o kadar

sağlamlaştırmışlar ki onları yok etmek asla mümkün değildi. Bu "deliller"i kendi evlatları (onun sahibi halk) yetmiş yıl sürekli ardını bırakmadan takip ederek korumaya çalıştı. Çürüyüp yok olmanın eşiğine gelindiği bir zamanda, şükürler olsun ki Özbek aydınları, bu "aklanma"dan yaklaşık otuz yıl sonra kendi edebiyatçılarını "izleyerek" bulmaya başladılar. Onlar hakkında makaleler, yazılar yayınlandı. Eserleri yeniden yayına hazırlanmaya başlandı. Dönemin Ceditçilerinin hayatlarını eserlerini incelemeye onları anlamaya başladılar. Uğradıkları haksızlıklar karşısında halkın akıbetini düşünerek bilime sarıldılar.

Düşünürler fikir adamları sık sık toplantılar yapar dönemi değerlendirirler. Bu toplantılarla ilgili Ahmet Aliyev şunları söyler: "Tanınmış alimlerden İzzet Sultan, Erkin Yusupov, Erik Kerimov, Hamid Ziyaev, Tacikistanlı Akademi Üyesi Muhammedcan Şükürov, Azerbaycandan Aziz Mir Ahmedov, ve diğerleri katılır. Bu tartışmalarda Ceditçilik hareketi konusunda açık bir fikre sahip olmadıkları ortaya çıkar… hatta Ceditçilikle eğitimi ayrı ele almak gerektiğini söylerler. İçlerinde bu faaliyeti Marksizim-Leninizmle açıklamaya çalışanlar vardır… İlmi değeri olmayan pek çok örnek de vardır. Sonuçta şimdi onların hayatının aslı su üstündeki köpükler gibi sürünerek kıyılara çarpmakta. Sahtekârlara onların aslı büyük bir ceza değil mi?" (Aliyev 1992) diye toplantıdaki tartışmalar hakkında bilgi verir.

Ancak Eylül 1987 KPSS Merkezi Komitesinde genel istihbarat birimleriyle icracı birimlerin yetkililerileriyle yaptığı toplantıda M.C.Gorbaçov şunları söylüyordu: *"Biz 1937-1938 yıllarında gerçekleşen olaylardan özür dilemedik ve aklanmadık. Bundan kaçışımız mümkün değil. Bunun için günümüzde iktidar tepesinde oturan kişiler cevap vermek durumundalar. 1937-1938 yıllarında ciddi büyük ölümler verdiğimizi biliyoruz. Partide ve aydınlar arasındaki değerli insanlarımıza diğer değerli insanlarımıza göre daha fazla darbe yapıldı* (Komisyon 1988) demektedir. Bu komisyonun çalışmaları sonuç verir. Halkta yeniden aydınlanma ve uyanma dönemi başlar. Bahtiyar Nazarov bu yeni dönem için "hayatımızda ve edebiyatımızda yenilenme ve temizlenme devri başladı" (Yeni Aydınlanma Müjdeleri, Özbek Dili ve Edebiyatı s.2 Taşkent 1988) der.

İnsanların yüreğinde sönmeyen bir ateş ve ıstırap olarak günümüze kadar uzanan bu vahşice hareket ve tavırlarla halk, özellikle de gençler arasında manevi yıkımın sürdürülemediği görülür. Günümüzde eser vermek üretmek durumundan biraz daha uzak, yapılanlara tepkili duygu derinliği olan bir dönem geçirilmekte olduğuna şahit oluyoruz. Bu vahşiliğe büyük ölçüde tepki olarak Türkistan cumhuriyetlerinde

günümüzde dine yönelik ilgi her gün katlanarak artmaktadır. Dini bilgilerinin çok zayıf olmasına ya da hiç olmasına rağmen, camiye ve mescide gidenlerin yaklaşık yüzde seksen kadarı 20-35 yaş arasındadır. Yaşlı insanları ibadet yerlerinde görmek zordur. Yine bu ülkelerde bu genç nüfus arasında din olgusu cemaat anlayışından uzak hatta cemaate karşı tepkili tavırlarla bir arayış içinde yön bulmaya çalışmaktadır. Ancak bu yön Türkiye değildir.

Sonuç olarak, o dönemin eserlerinde görülen fikir ve yorumların 1920'li yıllarda olduğu gibi günümüzde de geçerliliğini koruduğunu A. Aliyev "Çoğu zaman gelişmeye engel olan hırsızlara, dolandırıcılara, her türlü istismarcı ve sömürücülere, güvensiz insanlara, halkın malını türlü bahanelerle yağmalamak isteyenlere karşı mücadele bize klasik mirasımızla birlikte bu türden eserler yardım etti" (Aliyev 1991:17) diyerek günümüz Türkistan'ındaki genel algıyı özetlemiş olur.

Kaynakça:

A.BATTAL TAYMAS, 1964, Türk Dünyasında Usulü Cedit Hareketi" Türk Kültürü, Nisan: Ankara.

ABDURAUF FITRAT 1912 Beyanat-ı Seyyah-ı Hindi, Matbaa-i İslamiya-i Hikmet, İstanbul.

1915 Rehber-i Necat, Petrograt,

1929 Yapışmagan Geçekler C.Baybulatovga Açık Hat Kızıl Özbekistan 15-16 Eylül, 215- 216. sayı

1913 Menfaat "Ayna" s. 4, 5 (16, 30 Nuyabr) Semerkant.

1919 Şark siyaseti.

1920 Şark.Poema.

1923 Hint İhtilalcileri. Beş Perdelik Facialı Tiyatro. Berlin.

1930 Qayidahoyi Zaboni Tociki. Taşkent.

1923, 1925, 1926, 1927, 1929 Serf. Özbek Tili Kaideleri Togrısıda Bir Tecribe. Birinci kitap, Semerkat. Özbekistan Devlet Neşriyatı.

1923, 1925, 1926, 1927, 1929 Nahiv. Özbek Tili Kaideleri

Togrısıda Bir Tecribe. Birinci kitap, Semerkat. Özbekistan Devlet Neşriyatı.

AHMED ALİYEV, 1992 Ceditçilik, Milliyetçilik ve Demokrasi Özbekistan Avazı, s.9 Taşkent.

1991, Abdurrauf Abdurrahim Oglı Fıtrat, Taşkent.

BAYMİRZA HAYİT, 1981 Türkistan'da Ceditçilik ve Sonu" Milli Eğitim ve Kültür, s. 4, Ankara.

BEHBUDÎ 1913 Beyan-ı Hal, "Ayina" S.2, (2 Niybr) Semerkant.

BİGALI KASIMOV 1994 "Meslekdaşlar: Behbudiy, Acziy, Fıtrat Saadet, s.9 Taşkent.

1989 Abdurrauf Fıtrat Halk Ferzandi, Saadet, s.7 Taşkent.

2002 Milli Uyganış Taşkent.

EDVART ALLWORTH 1964 Uzbek Literary Politices.Mounton; Co. London,The Hague Paris.

FEYZULLAH HOCAEV 1976 Tanlangan Eserler, Üç ciltlik, 1. cilt, Taşkent.

1978 Buhara'daki Inkılap ve Orta Asya'nın Milli Çegerelenişige (sınırlarının çizilmesine) Dair, Tanlangan Eserler. Üç Cilt. Taşkent.

GÜLŞEN RAHİMOVA 1989 "Münazara" Uyganış Derekçisi.ÖzAS 29 Dekbr.

1990 Fıtrat'ın Ayniy Mevzudaki eserleri, Özbek Tili ve Edebiyatı, 1. sayı.

HAMİDULLA BALTABAYEV 1990 Namağlum Fıtrat,Yaşlık s.4 Taşkent.

1992Yurt Kaygusı yaki "Hürriyet" Sahifeleride Fıtrat Puplisistitakası, s.4 Şark Yulduzı Taşkent

2007, Fıtrat ve Ceditçilik, Taşkent,

İBRAHİM YARKIN, 1963,Türkistan'ın Hürrriyet Şairi Çolpan, Türk Kültürü, s.5, Ankara

L. KLIMOVİÇ 1936 İslam ve Çarskay Rossiy, Moskova

MEHMET SARAY 1987 Türk Dünyasında Eğitim Reformu ve Gaspıralı İsmail Bey1851-1014), Ankara.

N.BUHARİN 1988 Etyudi, Moskova.

R. İNAM HOCAEV 1999 Afganistan Eğitimperverlik Edebiyat Açerkleri, Taşkent.

2004 Fıtrat Makalesi Afgaistan Matbuatında "Edebiyat Közgüsü" s.8, Taşkent.

SEYDAHMET AYNİ 1923 Özbek Yaş Şairleri. Fıtrat Türkistan 10-12 Aralık.

1926 Numune-i Edebiyat-ı Tacik, Moskova.

1927 Buhara İnkilabi Tarihi İçin Materyaller, Moskova.

1987 Tarihî İnkılabî Buhara, Duşenbe.

ŞERELİ TURDİEV, 1988 Fıtrat Pardak Degeni, Sovet Özbekistanı Sanatı, s.11, Taşkent.

T. ERNAZAROV 1968 Restvet Narodnoy Peçati b Uzbekistane, Taşkent.

TİMUR KOCAOĞLU 1982-1983 Türkistanlı Bilgin Abdurauf Fıtrat'ın Türkoloji Sahasındaki Unutulmuş Eserleri "Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, Ankara, s. 112.

2001 Türkistan'da Yenilik Hareketleri ve İhtilaller, 1900-1924 Haarlem, Holland.

YÜGÜRÜK, 1931,Yeni Türkistan s.37, s. 39 Eylül.

(Öz.CCR MDTA) (Merkezi Devlet Tarih Arşivi 3-f, 2-p 513-A49-b).

Komisyon: Çolpan ve Fıtrat Edebi Mirasını öğrenme ve Yayma Komisyonu Özbek Tili ve Edebiyatı s.2 Taşkent 1988).

Komisyon: Özbekistan Yeni Tarihi "Konçentyal-Metolajik Sorunlar "Mevzusundaki Respuplika ilmi. Nazari Encümeni Materyaller, Taşkent, Akademisi 1988- s.151-154.

Metodik Küllenme, ?, (derginin tarih ve sayısı bulunamamıştır.).



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DAVRANIŞ BİÇİMLERİYLE ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Filiz YALÇIN TILFARLIOĞLU, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği, fyalcin@gantep.edu.tr

Okt. Burcu KAZAZ AKYÜREK, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, burcukazaz@gmail.com

Özet

Geçmişten günümüze, öğrenenlerin akademik dil başarılarını artırmak için, dil öğrenimini etkileyen faktörler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda, öğrenenlerin kişisel farklılıklarının dil başarısını etkileyen unsurlardan biri olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları ve kişisel farklılıkları göz ardı edildiğinde, dil öğrenimi zorlaşabilir, dolayısıyla, kişisel farklılıkların önemli bir parçası olarak davranış biçimlerinin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisine gereken önem verilmelidir. Araştırmamızda, öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerindeki başarılarıyla davranış biçimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ışığında, çeşitli öneriler sunulmuştur. Söz konusu çalışma, insan kaynakları gelişimine yönelik HRDQ yayınları tarafından 2004 yılında yayınlanan 40 soruluk kişiler arası etki envanterinin, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim gören 466 öğrenciye uygulanmasıyla yürütülmüştür. Çalışmamızın başlangıcında ön hazırlık olarak 63 öğrenciye pilot çalışma uygulanmış güvenilirlik değeri .718 olarak bulunmuştur. Pilot çalışma sonrası yapılan ikinci güvenilirlik testi sonucunda ise.714 değerine ulaşılmıştır. Veriler, SPSS 15 kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler ışığında sonuçlar değerlendirilmiş davranış biçimleri ve öğrenenlerin akademik dil başarıları arası ilişki; r= .038 (r=.038> p=.01) olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Davranış biçimleri, güvenilir davranış, pasif davranış, açık agresif davranış, gizli agresif davranış, akademik yabancı dil başarısı.

ABSTRACT

Factors affecting language learning have been discussed for many years to enhance the academic achievement of learners. As a crucial element, learners' individual differences can be taken into account as a factor affecting language achievement. Learning a foreign language may get harder when learners' needs and individual differences are ignored, so the effect of communication styles of learners as a part of their individual differences on language learning cannot be underestimated since it constitutes a significant part of individual differences. However, there cannot be found much research in this area, so in order to meet this deficit, this study has been conducted to reveal the possible statistical relationship between learners' academic achievement and their communication styles (assertive behavior, passive behavior, openly aggressive behavior and concealed aggressive behavior) so as to increase success in

language learning. The main purpose of this study is to determine whether or not or to what extent students' communication styles affect their academic language achievement. For this aim, the research was carried out in the Higher School of Foreign Languages at the University of Gaziantep. A pilot test was applied to 63 students to find out the reliability of the questionnaire and the result was defined as; r= .718. Total population was 466 students who were administered a questionnaire of Interpersonal Influence Inventory involving 40 statements which were put forth to improve the performance of individuals, teams and organizations by HRDQ (2004), the developer of soft-skills learning solutions. Data were analyzed via SPSS 15.0 and the reliability of the data was calculated as .714. Then, the results were discussed in the light of findings and the result between the communication styles of learners and their academic language achievement was found as; r= .038 (r=.038> p=.01).

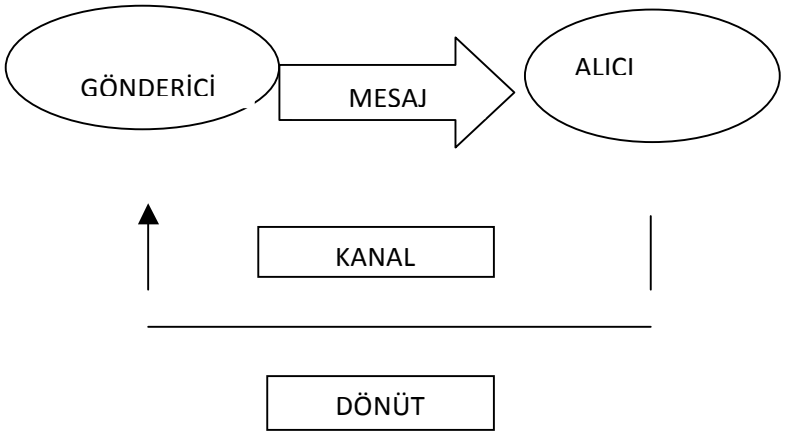
Keywords: Communication styles, assertive behavior, passive behavior, openly aggressive behavior, concealed aggressive behavior, academic language achievement.

GİRİŞ

Araştırmanın temel amacı öğrenenlerin davranış biçimleriyle akademik dil başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bireylerin iletişim biçimleri ve davranışları birbirine öyle bağlı iki öğedir ki biri olmadan diğerinin var olması mümkün değildir. Her bireyin iletişim biçimi birbirlerine ve belli durumlar çerçevesinde olaylara karşı tavır, tutum ve davranışlarını belirler. Bu yüzden, her birey gibi öğrenenlerin de iletişim biçimleri yani davranış biçimleri bilinmelidir çünkü eğitim, özellikle de dil eğitimi, okul, sınıf gibi bireylerin bir arada etkileşime girerek interaktif bir şekilde öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlarda olur.

İletişim, insanoğlu toplum içinde yaşayan bir unsur olduğundan, insanlığın ilk var olduğu zamanlardan bu yana sosyal yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. İletişim olmaksızın toplumlar ne sosyal, ne ekonomik, ne de eğitim açısından gelişebilirler. Çünkü gelişim olarak adlandırılan olgu, kişilerarası etkileşim gerçekleşmeden var olamaz. İletişimin önemini anlayabilmek için öncelikle iletişimin ne anlama geldiğini bilmek gerekir. İletişim, "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak tanımlanabilir (Dökmen,1997, p.19). Kısacası, iletişim, sözlü ve sözsüz mesaj alışverişine denir (Stremel, 2008). İletişimin olabilmesi için iki sistem arası bilgi aktarımı ya da bilgi alışverişi var olmalıdır. Bu aktarımın gerçekleşebilmesi içinse kaynak, alıcı, kanal, mesaj ve dönüte (geri bildirime) ihtiyaç vardır.

Kaynak mesajı gönderen kişi, alıcı ise mesajı alan kişidir. Kanal mesajın gönderildiği yoldur. Öte yandan, mesaj iki tür özelliğe sahiptir içerik ve kastedilen (Yüksel, 2009). Gönderilen mesaj ne kadar çok duyguya ulaşırsa anlatım da o kadar güçlenir. Bu bakımdan etkili iletişim için gönderilen mesajın sözlü anlatım kadar sözsüz anlatımdan da yararlanarak görme, işitme, dokunma ve hatta koku gibi duyu organlarına hitap etmesi gerekir. Dönüt ise alıcının iletiye verdiği her türlü yanıt, geri bildirimdir. Bundan dolayı, iletişim iki bireyi ilişki içine sokan psiko-sosyal bir süreçtir (Cüceloğlu,2000). Bu ilişkinin anlaşılır ve etkin olabilmesi için iletişimin güçlü olması gerekmektedir.



Çizim 1. Bir iletişim modeli (Bolat, 1996)

Etkili bir iletişim gerçekleşmesi için bireyler iletişimin iki türü olan sözlü ve sözsüz iletişim türlerinden faydalanırlar. Sözlü iletişim (konuşma) "düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır" (Demirel, 1999, p.40). Sözsüz iletişim ise söz içermeyen ifade ve davranışlar, jestler **yüz ifadeleri, giyiniş, duruş ve ses tonu gibi anlatımların tümüdür (Erdoğan, 2002). Kısacası, sözsüz iletişim, bilgi ve mesajların kelime ve sesleri kullanmaksızın iletilmesidir**. Heyecan, sevinç, şaşırma, korku, mutsuzluluk gibi duygu durumları sözsüz iletişim yöntemlerinden yararlanılarak daha etkin şekilde ifade edilir. İletişimin etkin ve güçlü olabilmesi için hem sözlü hem de sözsüz iletişim türlerinden faydalanılır. Sınıf ve okul gibi etkileşimin eğitim odaklı olduğu ortamlarda öğrenenler hem sözlü hem de sözsüz iletişimden yararlanır. Bireyler hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle gerek sözlü gerek davranışsal açıdan farklı iletişim türlerini kullanarak etkileşirler. Çalışmada her bir davranış türü kişiler arası etki envanterine göre (HRDQ, 2004) ilişkilendirilmiştir. Bu envantere göre bireyler güvenilir davranış, pasif davranış, açık agresif davranış ve gizli agresif davranış olmak üzere 4 davranış türü

gösterirler. Aşağıda bahsedilen her bir davranış türü kişiler arası etki envanterinden (HRDQ, 2004) alıntılanmıştır.

İlk olarak, güvenilir davranış özgüveni vurgular ve her bireyin kendi öz hakları olduğu fikrini savunur. Güvenilir davranış sergileyen bireyler isteklerin geri çevrilmemesi gerektiğine inanırlar. Hissettikleri sinir ve kızgınlık gibi duyguların farkındadırlar ve bu duygularını başkaları değil kendileri kontrol ederler. Güvenilir sözsüz davranış dik, rahat bir duruş; direk göz teması ve uygun bir ses tonu içerir. Sözlü olarak ise net, direk ve özdür. Bireyler kendilerini ilk ağızdan güvenilir bir tavırla ifade ederler. Konuşmaları kendi görüşlerini başkalarının alternatif görüşlerine açık kapı bırakacak şekilde direk ifade eder.

Pasif davranış sergileyen bireyler ya özgüvenleri olmadığından ya da karşılarındaki kişiyle ilişkilerine zarar vermemek için akıllarından geçeni söylememeleri gerektiğine inanırlar. Başkalarıyla zıt fikirlere sahip olmak istemezler ve yetersiz olduklarını düşünürler. Pasif bireyler başkalarının hakları olduğuna ancak kendilerinin olmadığına inanırlar. Pasif davranış bir bireyin hislerini diğerlerinden saklamasını gerektirir. Duyguların başkaları için harcanması durumu ve depresyon yaygındır. Dargınlık ve kızgınlık gibi duyguların içe atılması sonucu kırılma noktaları yaşanabilir ve bunun sonucunda pasif kişi agresifleşebilir. Sözsüz pasif tavır bezgin duruş, üzgün gözler, gergin jestler ve benzeri davranışlar içerir. Sözlü pasif tarz davranış " muhtemelen yanılıyorum ama…" ya da "sakıncası yoksa…"gibi bazı cümlelerle ifade edilir. Kısık ses tonu ya da yapmacık konuşmalar yapılır. Pasif sözlü davranış konuşmacının kendisini fikrini küçümseyerek bastırmasına sebep olur.

Gizli agresif davranışa aynı açık agresif davranışta olduğu gibi düşmanca fikirler eşlik eder. İki davranış türü arasındaki fark fikirlerin beyanıdır. Gizli agresif davranış başkalarının arkasından sinsi bir tavır içerir. Düşmanlık, kızgınlık, gerginlik gibi açık agresif davranışta da olan duygulara yer verir. Sert duruş ve kızgın göz teması gizli agresif davranışın karakteristiklerindendir. Sözsüz davranış daha doğal olan açık agresif davranışa kıyasla kontrollü ve donuktur. Gizli agresif davranış aşağılama ve tehdit içerir ama bunu başkalarına dolaylı yollarla gösterir. Kızgınlığın tam ve direk anlatımı bastırılmıştır fakat dolaylı kızgınlık açıkça görülür. Dedikodu ve sabotaj muhtemeldir.

Agresif davranış sergileyen kişiler kendilerinin hakları olduğuna fakat başkalarının olmadığına inanırlar. Her daim kontrollü olmaları gerektiğine inanırlar ve asla yanılmadıklarını düşünürler. Kendileri için endişelenirler ancak başkalarını incitmekten korkmazlar. Açık agresif davranışa kızgınlık, düşmanlık ve dargınlık gibi duygular eşlik eder. Agresif davranan bireyler dünyanın kendilerine karşı olduğunu düşünürler. Stres altındadırlar ve hüsrana uğramış hissederler. Agresif davranış kavgacı bir tutum içerir. Bireyler başkalarına

kızgın bakarlar, sert ve gergin duruş sergilerler. Agresif davranış sergileyen bireyler yüksek ve kibirli ses tonuyla konuşurlar. Onur kırıcı ve aşağılayıcı yorumlarda bulunurlar. Sözlü taciz yaygındır. Açık agresif davranış başkalarıyla direk, güçlü ve kaba etkileşim içerir. Kişisel farklılıkların bir parçası olarak iletişim biçimleri bireylerin hayatlarını etkilediği ve öğrenmenin doğal hayattan ve sosyal etkileşimlerden ayrı düşünülemeyeceği için, bütün bu davranış biçimlerinin kişilerin akademik başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğuna inanılır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda okuyan 466 öğrenciden oluşturmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu mühendislik fakültelerinin hazırlık öğrencileridir fakat İngiliz dili ve edebiyatı, iktisat fakültesi ve tıp fakültesi gibi diğer bölümlerden de öğrenciler bulunmaktadır. Öte yandan, 174 erkek ve 166 kız öğrencinin sonuçları analiz edilmiştir ve öğrencilerin yaşları 17-26 arasında değişmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel araştırmanın asıl amacı değişkenleri tasvir ederken araştırılan olgunun detaylı resmini çizer (Johnson and Christensen, 2008). Öğrenenlerin davranış biçimleriyle, Gaziantep üniversitesi hazırlık okulu yılsonu final sınav sonuçlarının hesaplanmasıyla belirlenen akademik dil başarılarını ölçmek için 40 maddelik kişilerarası etki envanteri (HRDQ, 2004) uygulanmıştır. İlişkiyi araştırmak içinse Pearson-korelasyonu uygulanmıştır. Mackey ve Gass'in de vurguladığı gibi korelasyon "değişkenler arası ilişkiyi test etmek için" kullanılabilir (2005, s.145).

Anketteki 40 madde HRDQ yayınları (2004) tarafından uzman paneli yöntemiyle geliştirilmiştir. 40 madde her bir davranış biçimini belirlemek amaçlı 10'arlı 4 gruba ayrılmıştır. Her bir davranış biçimi gösteren soruların numaralandırılması aşağıda belirtildiği gibidir.

Tablo 1.

Kişiler Arası Etki Envanteri; Davranış biçimlerine göre sınıflandırması

Ölçekler	**Madde Numaraları**

Güvenilir Davranış	1, 5, 6, 13, 17, 22, 28, 32, 38, 40
Pasif Davranış	3, 9, 10, 15, 19, 24, 26, 30, 35, 37
Açık Agresif Davranış	2, 11, 12, 14, 18, 23, 27, 31, 34, 39
Gizli Agresif Davranış	4, 7, 8, 16, 20, 21, 25, 29, 33, 36

"Asla'dan" "herzaman'a" doğru 5li likert ölçeği (Likert,1932) kullanılmıştır. Anket sonuçları cevaplara göre minimum 40, maksimum 200 olarak elde edilmiştir. Sonuçlar katılımcıların hangi davranış biçimine ne kadar meyilli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma Soruları

Öğrenenlerin akademik dil başarılarıyla davranış biçimleri arasındaki ilişki değerlerini tespit edebilmek için çeşitli araştırma soruları belirlenmiştir. Çalışmamız doğrultusunda belirlenen araştırma soruları aşağıdadır:

Araştırma sorusu 1: Öğrencilerin güvenilir davranış biçimleriyle akademik yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sorusu 2: Öğrencilerin pasif davranış biçimleriyle akademik yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sorusu 3: Öğrencilerin açık agresif davranış biçimleriyle akademik yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sorusu 4: Öğrencileri gizli agresif davranış biçimleriyle akademik yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sorusu 5: Öğrencilerin davranış biçimleriyle akademik yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

BULGULAR

Katılımcıların davranış biçimleri dağıtılan kişisel etki envanteriyle (HRDQ, 2004) tek tek belirlendikten sonra yabancı dil yılsonu (final) sınav sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Metodu kullanılarak her bir araştırma sorusuna cevap olarak ilişkilendirilmiştir. Elde edilen verilere göre güvenilir davranış ile öğrencilerin akademik dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir ($r=-0.054$, $p<.01$). Ancak ilişki değerinin negatif yönlü olması dikkat çekicidir. Sonuç gösteriyor ki, öğrenenlerin güvenilir davranış gösterme olasılıkları arttıkça İngilizce öğreniminde başarılı olma eğilimleri azalabilir.

Tablo 2.

Güvenilir davranış ve akademik yabancı dil başarısı arasındaki korelasyon

		Akademik dil başarısı	Güvenilir davranış
Akademik dil başarısı	Pearson Korelasyon	1	-.054
	Sig. (2-tailed)		.249
	N	466	451
Güvenilir Davranış	Pearson Korelasyon	-.054	1
	Sig. (2-tailed)	.249	
	N	451	451

Bulunan sonucun aksine, Heinström'e göre (2000) davranışlarında güvenilirlik gösteren bireyler daha geniş ilgi alanlarına sahiptir, daha liberal ve yeniliğe açıklardır ki bu onların eğitici ve yaratıcı tutumda oldukları anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, davranışlardaki açıklık ve güvenilirlik kişileri kendi ihtiyaçlarının farkında kılar ve bu kişiler değişime açıktır. Kendilerinin başarılı olmalarını engelleyen problemler karşısında çözüm odaklıdırlar. Araştırma sonucu iki değişken arası anlamlı bir sonuç bulamasa da güvenilir davranış sergileyen bireyler daha dışa dönük, sosyal ve özgüven sahibidirler. İletişime daha açıktırlar ve bu konuda yetkindirler. Buna ek olarak güvenilir davranış sergileyen bireyler, "eğitimle uğraşmaya daha gönüllü olduklarından ve kendileri daha iyi ifade edebildiklerinden başarının temeli olarak görülen eleştirel düşünme sistemine sahiptirler" (Moon, 2009, s.12). Güvenilir davranış sergileyen kişiler etraflarında olan biteni daha iyi değerlendirebildikleri için çevrelerini daha kolay anlamlandırabilirler. İyi bir dünya görüşüne sahip bireyler, öğrenmeye daha açıktırlar. Dolayısıyla, öğrendikleri bilgileri daha iyi değerlendirebilirler.

Ancak, bu görüşlerin aksine, eğer bir birey güvenilir davranışı içselleştirmezse ya da duruma göre davranış biçimini değiştirirse akademik olarak başarılı olmayabilir ya da bu kişiler iletişime açık olabilir ve iyi sosyal ilişkilere sahip olabilir ancak başarısız olabilir. Buna ek olarak eğer bir birey aşırı özgüvenliyse bu onu başarısızlığa itebilir. "Öğrenme konusunda aşırı özgüvenli olan kişiler öğrenme hedeflerinde başarısızlık yaşayabilirler fakat bir kişinin kendine yaptığı doğru öz değerlendirmesi ileriki çalışmalarında başarılı olmasına sebep olabilir" (Rawson and Dunlosky, 2012, s.271).

Aşağıdaki tabloda da şaşırtıcı ve açık bir şekilde görülmektedir ki r=.132 (r=.132, p>.01) değerine göre pasif davranış ile akademik yabancı dil başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yabancı dil eğitmenlerini şaşırtan olgulardan bir tanesi pasif davranış sergileyen öğrencilerin akademik yabancı dil başarısı açısından güvenilir davranış sergileyen öğrencilere nazaran daha başarılı olmalarıdır.

Tablo 3.

Pasif davranış ile akademik yabancı dil başarısı arasındaki korelasyon

		Akademik dil başarısı	Pasif davranış
Akademik dil başarısı	Pearson Korelasyon	1	.132(**)
	Sig. (2-tailed)		.005
	N	466	451
Pasif davranış	Pearson Korelasyon	.132(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.005	
	N	451	451

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlı(2-tailed).

Sanılanın aksine, pasif davranış sergileyen bireyler dil edinimi konusunda başarılı olmaya daha çok eğilimlidirler. Örneğin Webb (1982) tarafından, öğrenci ilgisi ve öğrenme üzerine yapılan bir araştırmaya göre; pasif davranış ile başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta bu başarının dil başarısı olmamasıdır.

Pasif davranış gösteren bireyler iletişim becerileri çok gelişmiş olmadığı için genellikle dil konusunda başarısız olarak addedilirler. Ancak; bu çalışma sonuçlarına göre diğer davranış biçimlerinin ve güvenilir davranışın aksine pasif davranış ile dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, pasif davranış gösteren bireylerin çalışmamız kapsamında akademik yabancı dil başarısına daha yatkın oldukları görülmektedir.

Açık agresif davranış ile dil başarısı arasındaki ilişki analiz edildiğinde r=-.011 (r= -0.011< p=.01) olarak bulunmuştur. Yani bu sonuç da göstermektedir ki değişkenler arası anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ancak negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.

Açık agresif davranış ile akademik dil başarı arasındaki korelasyon

		Akademik dil başarısı	Açık agresif davranış
Akademik dil başarısı	Pearson Korelasyon	1	-.011
	Sig. (2-tailed)		.815
	N	466	453
Açık agresif davranış	Pearson Korelasyon	-.011	1
	Sig. (2-tailed)	.815	
	N	453	453

Araştırmamızda elde edilen bulgular ışığında, açık agresif davranış ile akademik yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak daha önce yapılan araştırma bulgularına göre agresif tutumlu öğrencilerin başarılı olma eğilimlerinin, daha az olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırmamız üniversite öğrencileri arasında yapıldığından eğitimcilere göre agresif bir öğrenci davranışından sınıf içi pozitif bir öğrenci tutumu sergilenmesinin zor olduğu düşünülebilir. Böylesi sınıf içi yaşantıların eğitimin önünde bir engel olduğu açıktır.

Gizli agresif davranış sergileyen öğrencilerin akademik yabancı dil başarıları karşılaştırıldığında değişkenler arasındaki korelasyon değeri r= .038 (r= .038> p= .01) olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, çalışmamızda r=. 038 düzeyindeki ilişkiyle pasif davranış ile gizli agresif davranış arasındaki benzerlik ortaya konulmaktadır.

Tablo 5.

Gizli agresif davranış ile akademik yabancı dil başarısı arasındaki korelasyon

		Akademik dil başarısı	Gizli agresif davranış
Akademik dil başarısı	Pearson Korelasyon	1	.038
	Sig. (2-tailed)		.420
	N	466	443
Gizli agresif davranış	Pearson Korelasyon	.038	1
	Sig. (2-tailed)	.420	
	N	443	443

Gizli agresif ve/veya açık agresif öğrenci davranış biçimi ile yabancı dil başarı durumu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (r= .038> p= .01). Ancak görüldüğü gibi,

açık agresif davranış ile akademik yabancı dil başarısı arasındaki ilişki negatif yönlü iken, öğrenci gizli agresif davranışı ile akademik yabancı dil başarısı arasındaki ilişki pozitif yönlü bulunmuştur. Açık agresif davranış gösteren öğrencinin akademik yabancı dil başarı düzeyi düşebilmektedir. Öte yandan, çalışmamızda gizli agresif tutum sergileyen öğrenenlerin dil alanında başarılı olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak, dört davranış biçimi ile akademik yabancı dil başarısı karşılaştırıldığında, tablo da da (tablo 6) görüldüğü gibi değişkenler arası anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 6.

Davranış biçimleriyle akademik yabancı dil arasındaki ilişki

		Akademik dil başarısı	Davranış biçimleri
Akademik dil başarısı	Pearson Korelasyon	1	.038
	Sig. (2-tailed)		.438
	N	466	414
Davranış biçimleri	Pearson Korelasyon	.038	1
	Sig. (2-tailed)	.438	
	N	414	414

Davranış biçimleriyle akademik yabancı dil arasındaki ilişki sonucu r= .038 (r=.038> p=.01) göstermektedir ki davranış biçimleriyle akademik yabancı dil başarısı arasında düşük bir ilişki bulunmuştur. Kısacası, davranış biçimleriyle öğrenenlerin akademik yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenme davranış biçimleri değişebileceğinden, söz konusu değişkenle akademik yabancı dil başarısı arasındaki ilişki tartışılabilinir.

SONUÇ

İletişimi oluşturan ve etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Davranış biçimleri kişiler arası iletişimi etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmanın bir amacı öğrencilerin davranış biçimlerini belirlemekken, diğer bir amacı da değişkenler arası olası ilişkiyi bulmaktır. Dilin temel odağı iletişim olduğunda, öğrenenlerin iletişim tercihleri çoğunlukla iletişim biçimlerine dayanır. Öğrenenlerin iletişim biçimlerini etkileyen bazı faktörler vardır. Kişiler arası etki envanterine (2004) göre bunlar; bireysel ve duruma bağlı etmenler olarak

sınıflandırılabilinir. Geçmiş deneyimler, tutum ve inançlar ve öz güven bireysel; ödül, bedel, kural ve kanunlar da durumsal etkenler arasında sayılabilir.

Buna ek olarak, yabancı dil öğrenimini etkileyen bazı stratejiler vardır. Bilişsel, biliş ötesi, duygusal ve sosyal faktörler bu öğrenme stratejilerden bazılarıdır. "Öğrenme stratejileri öğrenenlerin yabancı dil öğrenimini artırmak için bazı belli başlı davranışlar ve düşünsel süreçlerdir" (Oxford, 2003, s.8). Doğru yöntemler kullanarak, öğrenciler yabancı dil öğrenimlerini etkinleştirip kolaylaştırabilirler. Sonuç olarak, davranış biçimlerini ve dil öğrenimini etkileyen bazı etki odakları bulunmaktadır. Bu odaklar belirlenip doğru adımlar atıldığı takdirde dil öğrenimi daha etkin hale gelebilir. Tüm öğrenenlere aynı metodlar uygulanıp kişisel farklılıklar göz ardı edildiğinde dil öğrenimi zorlaşabilir. Tıpkı Gardner'ın çoklu zeka kuramında olduğu gibi, "bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, eğer farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir"(Talu, 1999, p.165). Böylece, hem öğrenmenin gerçekleşmesi için hem de bireylere kendi potansiyellerini keşfetmeleri için şans verilmiş olacaktır. Zira, öğrenenlerin başarısız olma durumlarını kabul etmeyen ve başarısızlığı tanımayan bu kurama göre, öğrenme faaliyetleri öğrencinin zeka türlerine yönelik olarak düzenlendiği takdirde her öğrencinin başarılı olabilme ihtimalinin olduğuna inanılmaktadır (Azar, Presley and Balkaya, 2006).

ÖNERİLER

Çalışmamız, 17-26 yaş aralığında katılımcılara uygulandığından, yaşça daha küçük katılımcılar davranışlarını büyük katılımcılara oranla gizleyemedikleri için çalışma daha genç ve farklı bir gruba uygulanabilir. Davranış biçimlerindeki tutarlılığı belirlemek için anketin yanı sıra katılımcı gözleme tekniği kullanılabilir.

Öğrencilerin akademik yabancı dil başarılarını artırmak için, davranış biçimleri belirlenebilir ve bireyler için doğru strateji bulunabilinir. Daha fazla psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti yapılarak, öğrenenlere doğru tutum ve davranışlar kazandırılabilir. Son olarak, öğrenenlerin kişisel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı daha öğrenci merkezli bir eğitimle öğrencilerin dil başarıları artırılabilir. Çünkü bilindiği gibi öğrenci merkezli eğitim sisteminde "vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir" (Özden, 2005, s.21). Öğrenci, bilgiyi üreten ve kullanandır. Öğretmen ise, öğrenciyebilgi üretme yolunda eşlik edendir. Son olarak, milli eğitim tarafından yürütülen MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme

Projesi) çerçevesinde geliştirilen "müfredat laboratuar okulları modelinde", "öğrenci merkezli eğitim" öngörülmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarını ve bireysel gelişimlerini temel alarak yola çıkan bu yaklaşım eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için öğrenci merkezli eğitim sistemini desteklemektedir. Dolayısıyla, öğrenenlerin kişisel farklılıklarının bir parçası olarak davranış biçimlerinin önemi öğrenci merkezli yaklaşımda göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

Azar, A., Presley, A., İ, & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30: 45-54.

Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: H. Ü. Eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12: 75-80 .

Cüceloğlu, D. (2000*). İnsan ve Davranış*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Dökmen, Ü. (1997*). letişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık.* İstanbul.

Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2012). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction*, *22*(4), 271-280.

Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi anlamak*. Ankara: ERK

Heinström, J. (2000). The impact of personality and approaches to learning on information behaviour. *Information Research, 5(3), 5-3.*

HRDQ Theoretical Background. (2004). Interpersonal influence inventory. Retrieved September 25, 2011, from http://store.teambuildinginc.com/images/Theoretical%20Backgrounds/Interpersonal-Influence-Inventory-Theoretical-Background.pdf

Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches.* The USA: SAGE Publications.

Mackey, A., & Gass, S., M. (2005). *Second language research.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Moon, J. (2009) Achieving Success through Academic Assertiveness. Real Life Strategies for Today's Higher Education Students. The UK: Routledge.

Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA,* 1-17. Retrieved December 21, 2011, from http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Stremel, K. (2008). *Communication interactions: It takes two: What is Communication?* Retrieved February, 15, 2014 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534501.pdf

Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5 : 64 - 72

Yüksel, H. (2009). "İletişim kavramının tanımı". Uğur emiray (Ed.), Genel iletişim, Ankara: Pegem Akademisi.

Webb, N. M.(1982). Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*. 52 (3), 421-445.


TURKCESS
II. ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜR COĞRAFYASINDA
EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU
(II.International Education and Social Science Symposium in Turkish Cultural Area)
PEGEM AKADEMİ
5-7 MAYIS 2016 - NİZİP
www.turkcess.net
PEGEM AKADEMİ

DÜNYADA TÜRKOLOJİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ, YARINI VE POLİTİK DURUMU

Hakan YALAP[□]

Özet

Türkçe geçmişi M.Ö. 5000 yılına kadar inen, lehçeleri ve şiveleriyle kıtalara hükmeden bir dildir. Tarihî süreç içerisinde pek çok dille etkileşimde olan Türkçe, doğal olarak bu dillere kelime vermiş ve bu dillerden kelime almıştır. Dolayısıyla bu dünya dilini araştırmak ve incelemek meşakkatli bir süreçtir, hâl böyleyken Türkçe bilmeyen, fakat bu dili öğrenmek isteyenlere Türkçe öğretmek de bir o kadar meşakkatlidir. Atlas Okyanusu'ndan Japon Denizi'ne, Sibirya içlerinden Orta Afrika'ya hatta Güney Afrika'ya kadar Türkçeyi hem akademik anlamda hem de şahsî sebeplerle öğrenmek isteyen binlerce insan bulunmaktadır. Bu sebeple başta Avrupa merkezli olmak üzere çeşitli dünya ülkelerindeki üniversitelerde Türkoloji bölümleri açılmış ve bu bölümler kendi içlerinde de öncü çalışmalara vesile olmuştur. Türkiye hem maddî hem de manevî olarak dünya üniversitelerindeki Türkoloji bölümlerine tüm boyutlarıyla destek vermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı uzun yıllardır bu zorlu işle uğraşmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü ise 2009 yılından bu yana hem Türkçenin hem de Türklük biliminin bayraktarlığını yapmaya çalışmaktadır.

Türkiye'nin dünya genelinde yakalamış olduğu olumlu stratejik kabiliyetiyle doğru orantılı olarak Türkçe de hızlı bir şekilde dünya dili olma yoluna girmiştir. Pek çok ülkede Türkçe ve Türklük bilimi araştırmalarının ivme kazanmış olduğu görülmektedir. Özellikle ekonomik alanda yakalanan istihdam kapasitesi ve yatırım faaliyetleri Türkçeyi öğrenilmesi gerekli diller arasına sokmuştur. Bu vesileyle hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde yapılan görevlendirmelerin istenilen akademik seviyede olup olmadığı incelenmeli, bu görevlendirmeler neticesinde bu Türkoloji ve Türkçe öğretimi merkezleri ne kadar Türkiye ile bağlarını güçlendirmiş ve ne derece iş birliğine gidilmiştir, araştırılmalıdır. Bu bildiride Türkiye'nin dünya genelindeki Türkçe öğretimi ve Türklük bilimi çalışmalarına olan etkisi tartışılacak, Türkçenin bu doğrultuda geleceği incelenecek ve bu hususta önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Türkoloji, Türkçe Öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü.

ABSTRACT

□ Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: hakanyalap@hotmail.com, hakanyalap@gmail.com

THE YESTERDAY, TODAY, FUTURE AND POLITICAL SITUATION OF TURCOLOGY IN THE WORLD

Turkish is a language that with dialects and accents dominate the continent history BC until in the year 5000. Turkish language in which to interact with many historical process, naturally gave word of these languages and has received word of these languages. So this is a tedious process to examine and investigate the language that is a world language, it stands still do not speak Turkish , but also to teach Turkish to those who want to learn this language is so arduous. From Atlantic Ocean to the Japanese Sea, from Siberia to Central Africa even to South Africa Turkish up to even inside there are thousands of people who want to learn in terms of both academic and personal reasons . For this reason, Turcology departments had opened especially at the universities in various countries of the world to be based in Europe opened and sections has been instrumental to the pioneering work of their own. Turkey has been supporting Turcology departments of the universities in the world with all aspects with both material and moral. Ministry of Education has engaged for many years in this challenging process. The Institute of Yunus Emre has been working since 2009 to make both the bearer of Turkish Studies and Turkish.

Turkey is the world in line with the positive strategic capabilities which have been caught in the Turkish general also has entered the path to becoming the world language quickly. Turkish and Turkic science research seems to have gained momentum in many countries. In particularly, the employment capacity captured in economic and investment activities have been put between the necessary language to learn Turkish. On this occasion, both the Ministry of Education and The Institute of Yunus Emre also should examine whether the desired academic level of appointments made within, this assignment as a result of this Turcology and Turkish education centers how has strengthened its ties with Turkey and go to what extent cooperation should be explored. In this paper, will be discussed the impact of Turkey's to Turkish and Turkic science teaching work around the world, Turkish will be examined in the future in this direction and will make proposals in this regard.

Key Words: Turkey, Turcology, Turkish Teaching, The Institute of Yunus Emre.

Giriş:

Türkçe, bugün Atlas Okyanusu'ndan Japon Denizi'ne kadar yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon nüfusun konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip

bir dünya dilidir (Akalın, 2009: 195). Türkçenin bu kadar yaygın olmasında ve yoğun bir coğrafyada kullanılmasında Türk nüfusunun varlığı, siyasî ve tarihî birlikteliğin başat etken olduğu söylenebilir.

Şu anki bilgilerimize göre bir Türkçe/ Türk dünyası haritası çizmiş olsak bu coğrafyanın sınırlarını doğuda Japon Denizi, güneyde Hint yarımadası ve Kuzey Afrika, kuzeyde Sibirya düzlükleri, batıda Atlas Okyanus'u oluşturur. Çizdiğimiz bu harita üzerinde Türkçe konuşulmaktadır. Bu haritanın dışında kalan Amerika ve Avustralya kıtaları ile Orta ve Güney Afrika coğrafyasında ise hem Türkçe öğretilmekte hem de Türkoloji bilimi üniversite kürsülerinde tahsil edilmektedir.

Türkoloji bilimi, Türk dilini, edebiyatını, kültürünü ve tarihini kapsar. Bu yönüyle de disiplinlerarası bir bilim dalıdır. Her ne kadar günümüz Türkiye'sinde bahsi geçen bilim dalları birbirinden ayrı incelenmeye çalışılsa da dünyada Türkoloji alanında hiç de öyle değildir. Dünya üzerinde Türkoloji çalıştığını söyleyen ancak Türk tarihinden habersiz, Osmanlıca bilmeyen, Türk kültürünü inceleyemeyen, Türk dilinin tarihî serüveninden bîhaber bir bilim insanı hayal edilemez.

Bu bildirinin yazarı pek çok vesileyle dünyanın farklı coğrafyalarındaki üniversitelerde Türkoloji eğitimini inceleme imkânına sahip olmuştur ve mümkün olan her fırsatta bu ülkelerin Türkoloji eğitimlerini türlü imkânlarla tahlil etmeye çalışmıştır. İşte bu bildiride dünyada Türkoloji biliminin geçmişi ve bugünü incelenecek, geleceğine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Türkoloji ve Türkçe Çalışmaları:

Dünyada, çoğunlukla, akademik anlamda Türkoloji "Şarkiyat/Oryantalizm" başlığı altında incelenmekte olup Batı'nın Doğu'yu anlama ve öğrenme çabasının bir sonucudur. Bu vesileyle ilk Türkoloji kürsüsü 1870 yılında Macaristan'ın Elte Üniversitesi'nde açılmıştır. Bu tarihten sonra diğer ülkelerde de arka arkaya Türkoloji bölümleri kurulmuştur. Türkiye akademileri bu Türkoloji bölümleriyle 20. yüzyılın hemen ilk yıllarında başlayıp son on yılda artarak devam eden akademik işbirliğinde bulunmuştur.

Türkiye'nin son yıllarda yakaladığı ekonomik ve siyasî istikrar süreci Türkoloji bilim dalında da önemli adımlar atılmasına vesile oldu. Mesela Yunus Emre Vakfı, "Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın

istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır" (http://www.yee.org.tr/). Yunus Emre Enstitü ise bu vakfa bağlı bir kuruluş olarak hizmet vermektedir. Enstitü, yabancılara Türkçe öğretimi yapmakta, kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, ilmî faaliyetleri desteklemektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkoloji projesi kapsamında pek çok dünya üniversitesiyle antlaşma yapmıştır ve bu kürsülere her yıl Türkoloji alanında akademik personel görevlendirmesi yapmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü'nden bu bildirinin hazırlanması için bilgi ve belge talebinde bulunulmuştur. Enstitüden tarafımıza gönderilen bilgide antlaşma yapılan ülkeler ve üniversiteler şu şekilde verilmiştir[1]:

[1] Yunus Emre Enstitüsü, ilgili belgeleri 06/04/2016 tarihinde e-posta yoluyla tarafımıza iletmiştir.

ÜLKE ADI	ŞEHİR, ÜNİVERSİTE VE BÖLÜM ADI	Öğretim Elemanı Sayısı
1. Afganistan	**1. (Kabil)** Kabil Devlet Üniversitesi / Dil ve Edebiyat Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	1
	2. (Cevizcan) Cevizcan Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı- Türkoloji Bölümleri	1
	3. (Belh) Belh Üniversitesi	-
2. Azerbaycan	**4. (Bakü)** Bakü Devlet Üniversitesi / Filoloji ve Doğu Bilimleri Fakültesi / Türkoloji Bölümleri	1
	5. (Bakü) Bakü Avrasya Üniversitesi / Filoloji Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	1
3. Belarus	**6. (Minsk)** Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi / Doğu Dilleri Kürsüsü	1
	7. (Baranoviçi) Baranoviçi Devlet Üniversitesi / Yabancı Diller Bölümü	1
4. Belçika	**8. (Gent)** Gent Üniversitesi / Uygulamalı Dil Çalışmaları Fakültesi / Türkçe Bölümü	1
5. Bosna-Hersek	**9. (Tuzla)** Tuzla Üniversitesi / Felsefe Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
	10. (Mostar) Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi / Beşerî Bilimler Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	3
	11. (Zenitsa) Zenitsa Üniversitesi / Pedagoji Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
	12. (Saraybosna) Saraybosna Üniversitesi / Felsefe Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
6. Bulgaristan	**13. (Filibe)** Filibe Paisiy Hilendarski Üniversitesi / Filoloji Fakültesi / Türk Dili ve Bulgar Dili Bölümü	2
	14. (Şumnu) Şumnu Episkop Konstantin Preslavski Üniversitesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
7. Cezayir	**15. (Cezayir)** Cezayir-2 Üniversitesi / Edebiyat ve Dil Fakültesi / Doğu Dilleri Kürsüsü / Türkoloji Bölümü	5

8. Çin Halk Cumhuriyeti	**16. (Şanghay)** Şanghay Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi / Doğu Dilleri ve Edebiyatları Fakültesi / Türkoloji Bölümü	1
	17. (Şanghay) Şanghay Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi	-
9. Çek Cumhuriyeti	**18. (Prag)** Prag Charles Üniversitesi / Edebiyat Fakültesi / Yakın Doğu ve Afrika Çalışmaları Enstitüsü / Türkoloji Kürsüsü	
10. Estonya	**19. (Tallinn) Tallinn** Üniversitesi / Eston Beşeri Bilimler Enstitüsü / Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Bölümü / Türkoloji Ana Bilim Dalı	1
11. Fas	**20.** (**Rabat)** V Mohammed-Agdal Üniversitesi / Edebiyat ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
12. Gürcistan	**21. (Tiflis)** İvane Javakhishvili **Tiflis** Devlet Üniversitesi / Beşerî Bilimler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
	22. (Batum) Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi / Eğitim ve Bilim Fakültesi / Türkoloji Bölümü	1
	23. (Kutaisi) Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi / Beşeri Bilimler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
	24. (Ahaltsile) Samstskhe-Javakheti Devlet Eğitim Üniversitesi / Beşerî Bilimler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
13. Hırvatistan	**25. (Zagreb)** Zagreb Üniversitesi / Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
14. Hindistan	**26. (Delhi)** Jawaharlal Nehru Üniversitesi / Uluslararası Diller Fakültesi	1
	27. (Delhi) Jamia Millia İslamia Üniversitesi / Beşerî Bilimler ve Yabancı Diller Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Programı	4
15. Irak	**28. (Salahaddin)** Salahaddin Üniversitesi / Diller Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
	29. (Kerkük) Kerkük Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (imza aşamasında)	2
	30. (Musul) Musul Üniversitesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
16. İtalya	**31. (Roma)** La Sapienza Üniversitesi / Orta Asya ve Afrika Çalışmaları / Türkçe Bölümü	-
17. Japonya	**32. (Tokyo)** Bunkyou Gakuin Üniversitesi / Yabancı Diller Fakültesi	-
	33. (Saitama) Dokkyou Üniversitesi / Uluslararası İlişkiler Fakültesi	-

	34. (Tokyo) Tokayi Üniversitesi / Turizm Fakültesi	-
18. Karadağ	**35. (Podgoritsa)** Karadağ Üniversitesi / Niksiç Felsefe Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programı	-
19. Kazakistan	**36. (Astana)** L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi / Uluslararası İlişkiler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	1
	37. (Astana) El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi	-
20. Katar	**38. (Doha)** Katar Üniversitesi	-
21. Kosova	**39. (Priştine)** Üniversitesi / Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
22. Letonya	**40. (Riga)** Letonya Üniversitesi / İnsani Bilimler Fakültesi / Asya Çalışmaları Bölümü	1
	41. (Riga) Letonya Kültür Akademisi / Kültürlerarası İletişim ve Yabancı Diller Bölümü	1
23. Litvanya	**42. (Vilnius)** Vilnius Üniversitesi / Filoloji Fakültesi / Türk Dili Programı-Oryantalistik Merkezi / Türkoloji Programı	3
24. Lübnan	**43. (Trablus)**Trablus Üniversitesi / Edebiyat ve İnsani Bilimler Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
25. Mısır	**44. (Sohag)** Sohag Üniversitesi / Edebiyat Fakültesi / Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Türkçe Şubesi	-
	45. (Kahire) El-Ezher Üniversitesi / Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü	
26. Moğolistan	**46. (Ulan Batur)** Moğolistan Milli Üniversitesi / Yabancı Diller ve Kültürler Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
27. Makedonya	**47. (Üsküp)** Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi / Filoloji Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
	48. (İştip) İştip Gotse Delçev Üniversitesi / Filoloji Fakültesi / Türkoloji Bölümü	2
	49. (Kalkandelen) Kalkandelen Devlet Üniversitesi / Şarkiyat Fakültesi / Türkçe Programı	2
28. Pakistan	**50. (İslamabad)** Ulusal Modern Diller Üniversitesi / Türkçe Bölümü	3
	51. (Keşmir) Azad Jamnu ve Keşmir Üniversitesi Edebiyat Fakültesi	-
29. Polonya	**52. (Varşova)**Varşova Üniversitesi / Şarkiyat Araştırmaları Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
	53. (Krakov) Jagiellonian (Krakow)Üniversitesi	-
30. Romanya	**54. (Köstence)** Ovidius Üniversitesi	-
	55. (Köstence) Andrei Şaguna Üniversitesi	-

31. Rusya Federasyonu (Protokoller Üniversiteler Tarafından Feshedilmiştir)	**56. (Kazan)** (Tataristan Cumhuriyeti) Kazan Federal Üniversitesi / Şarkiyat ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü / Türk Filolojisi Bölümü	-
	57. (Saint-Petersburg) Saint-Petersburg Devlet Üniversitesi / Doğu Fakültesi / Türkoloji Bölümü	-
	58. (Çeboksarı) Çuvaş Devlet Üniversitesi/Federal Devlet Bütçesi Yüksek Meslek Eğitimi Kurumu	-
	59. (Ufa) (Başkurdistan Cumhuriyeti) Başkurt Devlet Üniversitesi / Filoloji ve Gazetecilik Fakültesi / Şarkiyat Bölümü	1
32. Sırbistan	**60. (Novi Sad)** Novi Sad Üniversitesi / Felsefe Fakültesi	1
33. Slovakya	**61. (Bratisylava)** Comenius Üniversitesi / Felsefe Fakültesi	1
34. Sudan	**62. (Hartum)** (Kuran-ı Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi / Diller Fakültesi / Türkçe Bölümü	3
35. Suudi Arabistan	**63. (Cidde)** Cidde İffet Üniversitesi / Yabancı Diller Fakültesi	1
36. Ukrayna	**64. (Kiev)** Kiev Milli Taras Şevçenko Üniversitesi / Filoloji Enstitüsü / Türkoloji Bölümü	1
	65. (Simferopol) Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi / Kırım Tatar ve Türk Filolojisi Fakültesi / Türk-Tatar Bölümü	1
	66. (Odessa) Odessa Milli İ. İ. Meçnikov Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Türk Dili ve Edebiyatı Merkezi	-
37. Ürdün	**67. (Amman)** Ürdün Üniversitesi / Yabancı Diller Fakültesi / Asya Dilleri Bölümü / Türk Dili ve Edebiyatı Programı **68. (Amman)** Ürdün Yarmouk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
38. Yemen	**69. (San'a)** San'a Üniversitesi / Yabancı Diller Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-
	70. (Hudeyde) Hudeyde Üniversitesi / Diller Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	-

Yukarıdaki liste incelendiğinde, Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkiye için stratejik öneme sahip ülkelerdeki üniversitelerle antlaşma yaptığı görülecektir. Ancak, bu listede Rusya'daki üniversitelerle yapılan antlaşmaların ilgili üniversiteler, dolayısıyla Rusya tarafından fesih edildiği görülecektir. Bu duruma Rusya ile 25 Kasım 2015 tarihinde bir Rus uçağının düşürülmesi neticesinde yaşanan krizin sebep olduğu düşünülebilir.

Enstitünün aynı zamanda Almanya, Avusturya, Belçika, Fransa, Güney Afrika, Hollanda, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Mısır, Polonya, Rusya Federasyonu ve Sırbistan'ın da içinde bulunduğu pek çok staratejik ülkede kültür merkezi bulunmaktadır. Bu faaliyet alanına, şimdilik, dünyanın önemli ülkelerinden başlandığı görülmektedir ve bu sürecin devam edeceği anlaşılmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü'yle birlikte TİKA türlü vesilerle yurt dışındaki Türkoloji bölümlerine ve burada yapılan önemli çalışmalara destek sağlamaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü'nün akademik işbirliğinden ve çalışmalarından başka Millî Eğitim Bakanlığı da yurt dışında bulunan üniversitelerin Türkoloji bölümlerine okutman desteği sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın okutman desteği sağladığı ülkeler ve okutman sayıları şunlardır[1]:

[1] Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nden 05/04/2016 tarihinde tarafımıza gönderilen bilgilendirme yazısında okutman sayıları ve Türkoloji kürsüleri hakkında şu bilgilendirme de yapılmıştır: "Bakanlığımızca, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) marifetiyle yurt dışından gelen talepler doğrultusunda görevlendirilen okutman ve öğretmenlerin sayılarını içeren liste ilişikte gönderilmektedir. Ancak yurt dışında bulunan Türkoloji kürsülerinin sayısal verileri Bakanlığımızda bulunmayıp sadece gelen talepler doğrultusunda görevlendirilen okutman verileri bulunmaktadır." 05/04/2016

S.NO	ÜLKE	OKUTMAN SAYISI
1.	ALMANYA	12
2.	AVUSTRALYA	1
3.	BELARUS	4
4.	BELÇİKA	3
5.	BOSNA HERSEK	2
6.	ÇEK CUMHURİYETİ	1
7.	DANİMARKA	1
8.	FİNLANDİYA	1
9.	FRANSA	5
10.	GÜRCİSTAN	4
11.	HIRVATİSTAN	1
12.	IRAK	2
13.	İNGİLTERE	3
14.	İRAN	2
15.	İRLANDA	1
16.	İSVEÇ	2
17.	İTALYA	2
18.	KAZAKİSTAN	1
19.	KUVEYT	1
20.	LİTVANYA	1
21.	MACARİSTAN	1
22.	MISIR	4
23.	MOLDOVA	1
24.	PAKİSTAN	1
25.	POLONYA	3
26.	PORTEKİZ	1
27.	ROMANYA	1
28.	RUSYA FEDERASYONU	1
29.	SIRBİSTAN	2
30.	SLOVENYA	1
31.	SLOVAKYA	1
32.	TUNUS	2
33.	UKRAYNA	4
34.	ÜRDÜN	3
	TOPLAM	76

Liste incelendiğinde görülecektir ki, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hâlen 34 ülkede 76 okutmanı bulunmaktadır. Bakanlığın görevlendirme yaptığı ülkelerin dışında bulunan Afganistan, Azerbaycan, Cezayir, Çin, Hindistan, Katar, Moğolistan, Senegal ve Sudan'a Yunus Emre Enstitüsü "Türkoloji Projesi" kapsamında ulaşmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, ayrıca yurt dışında bulunan soydaşlarımız için Türkçe öğretmeni görevlendirmesi de yapmaktadır. Konuyla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nca tarafımıza 2016 yılı itibariyle görevli öğretmen listesi gönderilmiştir:

Sıra No	Ülke	Türkçe Ö. Sayısı
1	Almanya	18
2	Azerbaycan	3
3	Batı Trakya (Yunanistan)	1
4	Fransa	11
5	Gürcistan	1
6	İngiltere	3
7	İran	1
8	İtalya	2
9	Kırgısiztan	3
10	kuveyt	1
11	Lübnan	7
12	Moldova	1
13	Özbekistan	1
14	Romanya	1
15	Suudi Arabistan	18
16	Tunus	10
17	Türkmenistan	5
Genel Toplam		87

Not:Listede sadece Türkçe branşındaki öğretmenlere yer verilmiştir.

İlgili belgede görüleceği üzere Millî Eğitim Bakanlığı, sadece Türkçe branşındaki öğretmenlere yer vermiştir. Fakat Bakanlık, Türkçe dersi için sınava aldığı öğretmenlerden sınıf, İngilizce vb. branşları da Türkçe öğretmeni olarak görevlendirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, diğer branşlardaki öğretmen sayısı hakkında bilgi vermediğinden Türkçe branşı için görevlendirilen öğretmenlerin tam sayısını bilemiyoruz.

Değerlendirme ve Öneriler:

Dil, varlığı ve kuruluş düzeniyle düşüncenin evidir. Bir kültürün tezâhüründe en başat faktör dildir. Çünkü dil, hem kültürün oluşturucusu hem de taşıyıcısıdır. Bir milletin zihin arka planlarındaki hayat felsefelerinin çözümünde birincil anahtar dil formunun çözümüdür. İşte bu vesilelerle Batı, özelde Türkleri genelde Doğu'yu tanımak amacıyla "şarkiyat/oryantalizm" çalışmalarına önem vermiştir.

Yurt dışında neredeyse her gelişmiş ülkede Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'nin son yıllarda yakaladığı ivme dünyada Türkçe öğrenmeye karşı bir ilgi oluşturmuştur.

Ocak 2016'dan itibaren Türkçe Avrupa Konseyi'nin çalışma dillerinden birisi olmuştur. Türkçenin çalışma dili olmasıyla genel kuruldaki oturumlar Türkçeye çevrilecek, oturum tutanakları Türkçe olarak yayımlanacaktır. Bu vesileyle Türkçenin siyasete ve uluslararası ilişkilere katkıda bulunacağı; Avrupa Birliği Konseyi ile Türkiye'nin ilişkilerinin de daha ileri bir seviyeye çıkacağı âşikârdır. Böylelikle Türkçe aynı doğrultuda hızla bir dünya dili olmaktadır.

O halde Türkçe, bu kadar güçlü bir siyasî konuma yükselmişken bizler akademisyen olarak bu duruma hazır mıyız?

2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü Türk dili, edebiyatı ve kültürü alanında çalışmaktadır. Bu vesilelerle dünyada Türkoloji kürsülerine destek vermektedir. Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı da yurt dışındaki soydaşlarımızın anadili ihtiyaçları ve Türk kültürünü aktarma amacıyla öğretmen; yurt dışındaki Türkoloji kürsülerine ise okutman desteği sağlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın her yıl yurt dışı görevden dönen okutman ve öğretmenlerden rapor istediği bilinmektedir. Bakanlığın Türkoloji alanındaki çalışma ve planlamalarında bu raporlardan azamî oranda faydalanması, yapılanları başta üniversiteler olmak üzere kamuyla paylaşması gerekmektedir.

Türkoloji bilim alanı bir özel uzmanlık alanıdır. Hem Türkçe öğretmenliğini hem de Türkçe okutmanlığını özel alan bilgisine sahip kimseler yapmalıdır. Yurt dışına gönderilen personelin aynı zamanda diplomatik bir misyonun temsilcisi olduğu unutulmamalıdır. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Türkoloji bilim alanında ihtisas sahibi olmayanları bu ciddî görevlere göndermekten artık vazgeçmelidir.

Bu minval üzere fakültelerimizde başta Türkçe öğretmenliği programı olmak üzere Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri gibi bölümler ders içerikleri açısından güçlendirilmelidir. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programına üniversite seçme sınavından yüksek puan alan öğrenciler gelmektedir. Öğrencilerin mezun olduklarında ciddî anlamda alan bilgisinde eksiklikleri göze çarpmaktadır. İlgili programın içeriği YÖK tarafından belirlenmekte ve bariz değişikliklere izin verilmemektedir. Bu bölümdeki öğrenciler Türkolojinin temeli olan Türk dili, Türk edebiyatı, dil incelemeleri, edebiyat ve dil felsefesi gibi alan bilgisi dersleri açısından çok yetersiz kalmaktadırlar. Bu alandan mezun öğrencilerin yurt dışına gönderildiklerinde kendilerinden beklenen performansı sergileyemeyecekleri ve ihtiyaca cevap veremeyecekleri üzücü bir şekilde çok bârizdir.

Türkoloji alanında yapılacak her türlü işbirliği, Türkiye'nin içinde bulunduğu uluslararası birlikteliklerin de katkısıyla, akademik olduğu kadar diplomatik de olmalıdır. Yapılan işbirlikleri sempozyum, kongre, çalıştay gibi çok katılımlı uluslararası organizasyonlarla taçlandırılmalıdır.

Kaynakça:

AKALIN, Şükrü Haluk (2009). *"Türk Dili: Dünya Dili"*. Türk Dili-Dil ve Edebiyat Dergisi, TDK Yay. S. 687 s. 195-204.

YALAP, Hakan (2015). *"Sırbistan'da Türkoloji Eğitimi ve Türkçe Öğretimi"*. International Journal Languages' Education and Teaching . August, 2015. 3/2, p.43-75.

http://www.yee.org.tr/ Erişim Tarihi: 01/04/2016



DÂRU'L-HADİS TARİHÎ TECRÜBESİNDEN HAREKETLE GÜNÜMÜZ HADİS ÖĞRETİMİNE DAİR BAZI MÜLAHAZALAR[□]

SOME REMARKS ON THE HADITH TRAINING WITH REFERENCE TO HISTORICAL EXPERIENCE OF THE DAR AL-HADITH

Ekrem YÜCEL[□□]

Özet

Hadis ihtisas medresesi olarak tesis edilen dâru'l-hadislerin sistemli ve fonksiyonel ilk örneği bir Selçuklu atabeyi olan Nureddin Zengi tarafından 563/1168 yılında Şam'da kurulmuştur. Kısa addedilebilecek bir zaman diliminde hem farklı coğrafî merkezlere yayılmış hem de sayısal olarak ciddi bir artış göstermiştir. Anadolu Selçukluları ile Anadolu topraklarında da vücut bulan bu kurumlar, Osmanlı Devleti zamanında başta payitaht İstanbul olmak üzere, devletin hâkimiyeti altındaki birçok şehirde tesis edilmiştir. Sadece Osmanlı devrinde yapılan 100 civarı dâru'l-hadisin tespit edilmiş olması, söz konusu kurumun ne denli yaygın olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Osmanlı Devleti'nin siyasal olarak zirvede olduğu Kanuni Sultan Süleyman döneminde inşa edilen Süleymaniye Külliyesi ile Osmanlı eğitim sistemi 12 kademeye ayrılmıştır. Bu sıralamanın en üst mertebesinde ise Süleymaniye Dâru'l-Hadisi yer almaktadır. İlk dâru'l-hadis bânisi Nureddin Zengi dönemi sosyal, siyasal, ilmî, dinî ve fikrî yapının tespiti dâru'l-hadislerin ortaya çıkmasını hazırlayan sebeplerle birlikte bu kurumların tarihi misyonlarını da göstermektedir. Hem Anadolu

□ Bu tebliğ, "Osmanlı Devri Dâru'l-Hadisleri ve Hadis Eğitimi" adlı doktora tezinden türetilmiştir. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2012.

□□ Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Hadis Anabilim Dalı, yucelekrem66@hotmail.com.

Selçuklularının hem de Osmanlı Devletinin bu geleneği devam ettirmeleri, bununla da yetinmeyerek dâru'l-hadise eğitim kurumlarının en üst mertebesini vermeleri irdelenmesi gereken bir konudur. Zira bu durum, doğru din anlayışının yerleşmesi için Kur'an'la birlikte Hz. Peygamber ve onun sünnetinden müstağni kalınamayacağını göstermesi bakımından önemlidir. Tarihimizde var olan böylesi bir yapı genel anlamda eğitim sistemi, özel olarak ise hadis öğretimine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Dâru'l-hadislerde eğitimin parasız, yatılı ve kimi zaman burslu olması, eğitimin şekliyle ilgiliyken okutulan kitaplar ve müfredat doğrudan hadis ilminin öğretimiyle alakalıdır. Ayrıca mezkûr müesseselerde görevli personel ile öğrencilere sunulan imkânlar da eğitimin kalitesini etkileyen unsurlardandır. Bundan dolayı tarihi tecrübemizden daha fazla istifade etmek ve günümüz hadis öğretiminde bu birikimden faydalanmak, ilmi bir zaruret olarak telakki edilmektedir.

Anahtar Kelime: Hadis, Dâru'l-Hadis, Hadis Eğitimi, Nureddin Zengi.

ABSTRACT

Being established as madrasah on the hadith expertise, first example of systematic and functional dar al-hadith was set up in 563/1168 in Damascus by Seljuk Atabeg Nuraddin Zengi. Those institutions expanded to different geographic center and increased in number considerably in a short period of time. They were came into existence in Anatolian lands and in the Ottoman period, notably in Istanbul, were established in many cities. Being determined about 100 dar al-hadiths which were built in the Ottoman period showed us how those institutions were prevalent. With the complex of Suleymaniyah which was built in the period of Suleyman the Magnificent that the Ottoman State were on the top, education system of the Ottoman was divided into 12 grades and the dar al-hadith of Suleymaniyah had the highest rank in the ranking. Examining politic, scientific, social, religious features of the period of Nuraddin Zengi who was the founder of first dar al-hadith indicates us both historical missions of those institutions and reasons which led to founding them. It must be investigated well why both Seljuks and Ottomans continued the tradition and besides that attached highest rank to the dar al-hadiths among other educational institutions. This case, is very important in terms of showing us Qur'an along with the prophet Mohammad and his Sunnah couldn't be kept away in order to establish correct religious perception. Such a structure provides us prominent evidence on the hadith education and, in general sense, the education system. While the education in the dar al-hadiths were free boarding and sometimes included scholarships for students signified form of the education, both curriculum and books were

related directly to teaching of the hadiths. In addition to that, instructor of the above-mentioned institutions and opportunities provided for students were factors affected quality of the education. Therefore, it must be considered as a scientific necessity to benefit from our historical experience and take advantage of this accumulation in the hadith teaching.

Keywords: Hadith, Dar al-Hadith, Hadith Training, Nuraddin Zengi.

Giriş

Dâru'l-Hadis kelimesi Arapça "dâr" ve "hadis" sözcüklerinden müteşekkildir. Dâr sözlükte yer, mekân ve ev anlamına gelmektedir. Hadis ise, Hz. Peygambere isnad edilen söz, fiil ve takrirlerin tamamına denmektedir. Bu çerçevede dâru'l-hadis terkibi, hadis okutulan yerleri,[1] özellikle de hadis eğitimi ve öğretimi yapılan medreseleri ifade etmek için kullanılmaktadır.[2]

1- Dâru'l-Hadislerin Doğuşunu Hazırlayan Sebepler

Sosyal, siyasî, dînî ve ilmî pek çok sebep, dâru'l-hadislerin doğuşunda etkili olmuştur. Bunların bir kısmı dönemin sosyal ve siyasî şartlarıyla, bir kısmı da hadis ilminin yapısı ve tarihî gelişimi ile bağlantılıdır. Bunlardan sosyal ve siyasî sebepleri;

1. Fâtımî/Bâtınî hareketlere karşı sünni düşünceyi korumak

2. Sünniliği koruma yöntemi olarak hadis ve sünnetin seçilmesi

3. Devlet kademelerine kalifiye eleman yetiştirme düşüncesi

4. Hadis alanında ihtisaslaşma düşüncesi

Hadis ilminin tarihî gelişimi ve yapısı ile ilgili sebepleri ise;

1. Hadis yolculuklarının son bulması

2. İmlâ meclislerine katılanların sayısının artması

3. Hadis ilminin yapısı

4. Hadiste tedvin ve tasnif döneminin sona erdiği fikri

5. Müslümanların hadis ve sünnete verdikleri önem, şeklinde sıralamak mümkündür.

İlk dâru'l-hadis bânisi Nureddin Zengi dönemindeki sosyal ve siyasî durumun tespit edilerek dâru'l-hadis müessesesiyle ilişkisinin ortaya konulması, özellikle bu ihtisas

[1] Nebi Bozkurt, "Dâru'l-Hadis", (527-529), *DİA*, C. 8, s. 527.
[2] Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983, C. 1, s. 398.

medreselerinin tarihî misyonunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu önemine binaen, sadece söz konusu sebepler üzerinde kısaca durulacaktır. Zira her bir sebebin izahı, tebliğin sınırlarını zorlayacak niteliktedir.

Nureddin Zengi dönemi öncesi Selçuklu siyasî tarihine bakınca, haçlı seferlerinin dış tehdit, Fâtımî/Bâtınî hareketlerin de iç tehdit olarak algılandığı görülmektedir.[1] Sünni Abbasi iktidarı döneminde Büveyhîler, Bağdat'ta zulmünü iyice artırmış ve vezir İbnü'l-Müslime'nin adamlarını öldürmüştür.[2] Ancak Tuğrul Bey'in Bağdat'a girmesiyle birlikte bu baskı sona ermiştir. Ayrıca Selçuklular döneminde, Hasan Sabbah tarafından kurulan Bâtınî/İsmailî hareketi de etkili olmuş, özellikle Melikşah'ın vefatından sonra yaşanan siyasî kargaşa ve haçlı seferlerinin başlaması ile birlikte güçlenmiştir. Bu esnada fedaileri aracılığı ile devlet ricaline, âlimlere ve komutanlara karşı suikastlar düzenlemişlerdir. Bunun yanında devlet kademelerine, saraylara ve evlere kadar sızarak her tarafa şüphe ve korku salmışlardır.[3] Bazı tarihçilere göre Nizamülmülk de bir bâtınî fedai tarafından öldürülmüştür.[4]

Selçukluların kuruluşundan itibaren karşı karşıya oldukları iç ve dış tehditler, ilk dâru'l-hadisin bânisi Nureddîn Zengi döneminde de varlığını devam ettirmekteydi. Zengi'nin hâkimiyet alanı olan Haleb ve Şam bölgesi bu mücadelenin merkez noktalarından biri konumundaydı. Zira haçlılar, Bilâdu'ş-Şam diye maruf bölgenin bir kısmını özellikle de Kudüs'ü[5] ele geçirmişti. Fâtımîler ise Dımeşk dâhil olmak üzere bu bölgenin bir kısmını 430-450/1038-1058 yılları arasında kendilerine bağlamışlardı.[6] Mısır'da ise iktidarın sahibi hâlâ Fâtımîlerdi.[7] Bu şartlar altında Zengi de bu mücadeleye ortak oldu. Özellikle Fâtımîlere karşı Sünniliği koruma gayreti içine girmiş ve bu uğurda pek çok faaliyet göstermiştir.

Nureddîn Zengi'nin en büyük gayesi saf ve hedef birliğini sağlamaktı. Saf birliği; Bilâdu'ş-Şam ile Mısır'ın tek bir siyasî otorite tarafından yönetilmesi, hedef birliği ise tüm Müslümanların Ehl-i Sünnet çatısı altında toplanması idi.[8] Çünkü o, Fâtımîlerin inançlarını bid'at olarak algılıyor ve topluma zarar verdiğini düşündüğü için de onlarla mücadele

---

1 Özellikle bu dönemde cereyan eden Sünni/Fâtımî çekiçmesi önemlidir. Bkz. Muhammed Süheyl Takkûş, *Târîhu'z-Zengiyyîn fi'l-Musul ve Bilâdi'ş-Şâm,* Dâru'n-Nefâis, Beyrut 1999, s. 17-39.

2 Osman Turan, *Selçuklular Tarihi ve Türk İslam Medeniyeti,* Turan Neşriyat ve Matbaacılık, İstanbul 1969, s. 91-92.

3 Turan, *Selçuklular Tarihi,* s. 244-246.

4 Turan, *Selçuklular Tarihi,* s. 171-172.

5 Özellikle bu bölgedeki haçlı seferleri ve sonuçları için Bkz. Muhammed Süheyl Takkûş, *Târîhu's-Selâcika fî Bilâdi'ş-Şâm,* Dâru'n-Nefâis, Beyrut 2009, s. 235 v.d.

6 Takkûş, *Târîhu'z-Zengiyyîn,* s. 28.

7 Nureddîn Zengi'nin Mısır'ı ele geçirmek için yaptığı askeri seferler için Bkz. Ali Muhammed es-Sallâbî, *ed-Devletü'z-Zengiyye,* Dâru'l-Marife, Beyrut 2007, s. 555 vd.

8 Takkûş, *Târîhu'z-Zengiyyîn,* s. 252.

ediyordu. Bundan dolayı da Zengi, ele geçirdiği tüm beldelerde Fâtımîlere/Bâtınîlere ait olguların tamamını yasaklamıştır.[1] Bu alandaki faaliyetleri o kadar çok meşhur olmuştur ki onun hakkında; "*Nureddîn, memleketinde sünneti izhar etti, bid'atı öldürdü"*[2] denmektedir. O'nun Fâtımî/Bâtınîlerle en etkili mücadele yöntemi ise tesis ettiği eğitim-öğretim kurumları olmuştur. Bu meyanda o, talim politikasını şu şekilde açıklamıştır. "*Medreseleri/okulları tesis ederken sadece ilmin yayılmasını, bu beldede bid'atı geçersiz kılmayı ve dinin izharını istedik."*[3]

Zengi'nin hedef birliğini oluşturmaya yönelik yaptığı faaliyetlerinden bir diğeri, dinî ve kültürel hayatı, Bâtınîlik gibi münharif dinî akımlardan ve Yunan felsefesinin izlerinden temizlemektir. Bu gaye için medrese, dâru'l-kurrâ ve dâru'l-hadislerin tesisini devlet üstlenmiştir. Böylece halkın, toplumsal ve siyasî konumlarında, âdetlerinde ve akidelerinde derin izler bırakan felsefe ve İsmâîlî mezhebinin öğretilerini zayıflatmak ve yok etmek hedeflenmiştir.[4] Bu gaye doğrultusunda Ehl-i Sünnet âlimleri de muhlis birer asker gibi devletle beraber çalışmıştır. Bu eğitim hareketleri özel olarak Bâtınîliğe/İsmâîliliğe genel olarak ise tüm Ehl-i Teşyi'e karşı yönelmiştir.[5] O, medrese, mescid ve bir dâru'l-hadis inşa ettirmiştir. Böylece genel medreselerden farklı olarak bir ihtisas medresesi olan dâru'l-hadis, eğitim-öğretim halkasına dâhil olmuştur. İslam dünyasında, hadis ihtisas medresesi olarak tesis edilen bu kurumlardan başka bir de dâru'l-kurrâların varlığı bilinmektedir.[6] Dinî ilimler sahasında, bu iki tür ihtisas medresesinden başka aynı amaçla kurulan medreselere tesadüf edilmemektedir.[7] Bu durum, ilimlerin doğal yapıları ile izah edilebileceği gibi, sosyal ve siyasî olaylarla mücadele yöntemi olarak da açıklanabilir. Bu ihtimal dikkate alındığında, bâtınî yorumlar ve bunun zararlı etkileriyle mücadelede, hadis ve sünnetin yöntem olarak kabul edildiği söylenebilir. Nitekim bu müessesenin ilk bânisi olan Nureddîn Mahmûd Zengi hadis eğitimine büyük bir önem vermiştir. Onun, Sünni hareketi ihya ve Şii fikirlere mukavemet gösterme projesinde hadis eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.[8] Onun aynı yöntemi

---

1 Ali Muhammed es-Sallâbî, *ed-Devletu'l-Fâtımiyye,* Müessesetü İkra, Kâhire 2006, s. 134.

2 İmâduddîn Ebu'l-Fidâ İsmâîl b. Ömer b. Kesîr el-Kureşî ed-Dımeşkî (v. 774), *el-Bidâye ve'n-Nihâye,* Tahkik, Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türkî, Dâru Hicr, yy. 1998, C. 16, s. 481.

3 Sallâbî, *ed-Devletu'l-Fâtımiyye,* s. 134.

4 Sallâbî, *ed-Devletu'l-Fâtımiyye,* s. 133.

5 Sallâbî, *ed-Devletu'l-Fâtımiyye,* s. 134.

6 Bkz. Abdulkâdir b. Muhammed ed-Dımeşkî Nuaymî (v. 978), *ed-Dâris fî Târîhi'l-Medâris,* Fihristleri Haz., İbrâhîm Şemseddîn, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1990, C. 1, s. 7 vd.

7 Burada dini ilimler sahasında ibaresinin altını çizmek gerekmektedir. Zira İslam dünyasında kurulan ihtisas medreselerinin sadece dâru'l-hadis ve dâru'l-kurrâlardan ibaret olmadığı dâru'ş-şifalar gibi tıp ihtisas medreselerinin de kurulduğu bilinmektedir. Ancak tefsir, fıkıh, kelam v.b. ilim dallarına has ihtisas medresesinin kurulmadığı görülmektedir.

8 Ali Muhammed Sallâbî, *el-Kâid el-Mücâhid Nûreddîn Mahmûd Zengi Şahsiyyetuhu ve Asruhu,* Müessesetu İkra, Kahire 2007, s. 67.

sadece Fâtımî/Bâtınî yorumlara karşı değil, aynı zamanda bir dış tehdit olan haçlılara karşı da benimsediği söylenmektedir. Kudüs ve Bilâdu'ş-Şam'ın büyük bir kısmını ele geçiren haçlılara karşı, özellikle de Allah yolunda cihat etmek babındaki hadislerin okunması suretiyle, insanları cihada hazırladığı, kaynaklarda zikredilmektedir.[1]

1. Dâru'l-Hadislerin Tarihi Gelişimi

Sistemli, fonksiyonel ve resmî olarak tesis edilen ilk dâru'l-hadis, bir Selçuklu Atabeyi olan Nureddîn Zengi tarafından 563 yılında[2] Şam'da inşa ettirilmiştir. Bundan dolayı Nureddîn Zengi ilk dâru'l-hadis bânisi ve söz konusu kurum türünün ilk örneği olarak kabul görmüştür.[3] Bunu müteakiben, başta mezkûr müesseseye mekân olan Şam olmak üzere[4] İslam dünyasının birçok şehrinde hadis ihtisas medresesi vücut bulmuştur. Nureddin Zengi, Şam'da yaptırdığı Nûriyye Dâru'l-Hadisi'nden ayrı olarak Haleb'de de bir dâru'l-hadis inşa ettirmiştir.[5] Bu durum, Haleb'deki dâru'l-hadis geleneğinin Nureddîn Zengi döneminde başladığını göstermesi bakımından câlib-i dikkattir. Melik Kâmil'in Kâhire'de yaptırdığı Kâmiliyye ile birlikte bu ihtisas medresesi Mısır coğrafyasına taşınmıştır.[6] Ayrıca Bağdat,[7] Kudüs,[8] Musul[9] ve Erbil'de de[10] inşa edilmiştir. Böylece birçok şehir, dâru'l-hadislere ev sahipliği yapmıştır.

Türkler, Anadolu'ya girince İran, Irak ve Suriye gibi muhtelif bölgelerde geliştirdikleri sanatlarını da bu bölgeye taşımışlardır. Bu bağlamda hemen her ilde bir veya birden fazla medrese tesis etmişlerdir. Türklerin Anadolu'ya girmelerinden, Osmanlı Devleti'nin

1 Sallâbî, *Nûreddîn Mahmûd Zengi,* s. 67-68.
2 Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi,* Trc. Ali Yardım, Damla Yayınları, İstanbul 1983, s. 121.
3 İbnü'l-Esîr (v. 630), Ali b. Ebi'l-Kerem Muhammed b. Muhammed b. Abdulkerim b. Abdu'l-Vâhid eş-Şeybânî el-Cezerî, *et-Târîhu'l-Bâhir fi'd-Devleti'l-Atabekiyye,* Tahkik, Abdulkâdir Ahmed Tuleymat, Dâru'l-Kütübi'l-Hadîse, Kahire 1963, s. 172.
4 Nuaymî, *ed-Dâris fî Târîhi'l-Medâris,* C. 1, s. 15 v.d.
5 Sıbt İbni'l-Acemî el-Halebî (v. 884), *Kunûzu'z-Zeheb fî Târîhi'l-Haleb,* Tahkik, Şevkî Şa's ve Fâlih el-Bekkûr, Dâru'l-Kalem, Haleb 1996, C. 1, s. 377.
6 Makrîzî, Takiyuddîn Ahmed b. Ali (v. 845), *el-Mevâiz ve'l-İ'tibâr bi Zikri'l-Hıtati ve'l-Âsâr (Hıtatu'l-Makrîziyye),* Tahkik, Medîha Şarkâvî ve Muhammed Zînehum, Mektebetü'l-Medbûlâ, Kâhire 1998, C. 3, s. 467 vd.
7 İbn Kesîr, *el-Bidâye ve'n-Nihâye,* C. 17, s. 261.
8 Abdurrahman b. Muhammed b. Abdurrahman el-Uleymî el-Hanbelî Ebu'l-Yemen Mucîruddin (v. 928), *el-Ünsü'l-Celîl bi Târîhi'l-Kuds ve'l-Halîl,* Tahkik, Adnan Yunus Abdulmecid Nebate, Mektebetü Dendîs, Amman trs., C. 2, s. 43-44. (Cd Şâmile).
9 Abdurrahman b. Ahmed b. Receb (v. 795), *ez-Zeylu alâ Tabakâti'l-Hanâbile,* Tahkik, Abdurrahman b. Süleyman el-Useymîn, Mektebetü Abîkân, Riyâd 2005, C. 3, s. 319.
10 İbnu'l-Adîm es-Sâhib Kemâleddîn Ömer b. Ahmed b. Ebi Cerâde (v. 660), *Buğyetu't-Taleb fî Târîhi Haleb,* Tahkik, Süheyl Zekkâr, Dâru'l-Fikir, Beyrut trs., C. 6, s. 2979.

kuruluşuna kadar, toplumda büyük dalgalanmalar yaşanmasına rağmen, hiçbir devirde medreselerin inşası hız kesmemiş aksine devamlı artmıştır.[1]

Anadolu Selçukluları döneminde medrese ve okullaşma faaliyetleri canlılığını korurken, Selçuklu Atabeyi Nureddin Zengi ile Şam'da başlayan dâru'l-hadis geleneğinin de Anadolu coğrafyasına taşındığı görülmektedir. Bu bağlamda Anadolu'nun ortasında yer alan Çankırı'da, Atabey Cemaleddin Ferruh tarafından 640/1242 yılında yaptırılan hadis ihtisas medresesi,[2] orijinal kitâbesi ile günümüze kadar gelen Anadolu coğrafyasındaki en eski dâru'l-hadis olma özelliğini taşımaktadır.[3] Sahib Ata'nın Konya'da yaptırdığı İnce Minare Dâru'l-Hadisi[4] ile Konya kadılar kadısı Ebu'l-Meali Ahmed'in babası, Kadı Hürremşah'ın adına nispetle anılan Kadı Hürremşah Dâru'l-Hadisi[5] Konya'da vücut bulmuştur. İlhanlı devri başvezirlerinden Şemseddin Cüveyni'nin, 670/1271yılında Sivas'ta yaptırdığı Çifte Minare Dâru'l-Hadisi[6] ve İlhanlılar zamanında Erzurum'da yaptırılan Ahmediyye Dâru'l-Hadisi[7] de Osmanlı öncesinde Anadolu'da inşa edilen dâru'l-hadislerdir.

Anadolu Selçuklu Devleti'nin dağılması ve Beylikler döneminde Anadolu'da kısa süreli bir kaos yaşanmıştır.[8] Aynı coğrafyada hayat bulan Osmanlı Devleti, kısa sürede siyasî birliği sağlayarak altı asır mevcudiyetini korumuş ve cihan devleti olmuştur. Güçlü ve medeni bir devletin tesisi için gerekli temel şartlar; maddi güç, ahlâk ve fikri kudrettir.[9] Nitekim bir devletin ilmî ve fikrî güç ve kudretten yoksun olarak ilk iki hususiyeti bünyesinde barındırması, varlığını uzun süre devam ettirmede yeterli görünmemektedir. Osmanlı Devleti de muhtemelen bu gerçeğin farkında olarak, daha kuruluş aşamasında, ilim ve kültür kurumları tesis etmeye başlamıştır. Bu geleneği ilk başlatan ise Orhan Gazi olmuştur. O, babası gibi ulemaya hürmet etmiş ve onların görüşlerine önem vermiştir. Hükmü altına giren

---

1 Metin Sözen, *Anadolu Medreseleri Selçuklu ve Beylikler Devri*, İstanbul Teknik Üniversite Matbaası, İstanbul 1970, C. 1, s. 1-3.

2 Aptullah Kuran, *Anadolu Medreseleri,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1969, C. 1, s. 110 vd.; Sözen, *Anadolu Medreseleri,* C. 2, s. 120 vd.

3 Ali Yardım, "Temel Kültür Müesseselerimizden Dârülhadisler", (59-119), *Ekrem Hakkı Ayverdi Hâtıra Kitabı,* İstanbul 1995, s. 66. İki defa ziyaret etme imkânı bulduğumuz bu yapının kitabesindeki "Dâru'l-Hadis" ifadesinin o kadar net ve belirgin olmasına karşılık, Ali Yardım'dan önce Anadolu'da tesis edilen ve orijinal kitabesi ile günümüze kadar ulaşan ilk dâru'l-hadis olduğunun vurgulanmaması dikkat çekicidir.

4 Mehmed Yusuf, *Konya'da İnce Minare Dâru'l-Hadisi ve Karatay-ı Kebîr Medresesi,* Mevlana Müzesi Türkçe Yazmaları, No: 3714/2, Vr. 2a vd.

5 Sözen, *Anadolu Medreseleri,* C. 2, s. 191.

6 Pakalın, *Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü,* C. 1, s. 398; Sözen, *Anadolu Medreseleri,* C. 1, s. 58 vd.

7 Kuran, *Anadolu Medreseleri,* C. 1, s. 127-128.

8 Sözen, *Anadolu Medreseleri,* C. 1, s. 2-3.

9 Orjinal ifadesi ile "Bir devlet-i medeniyyenin tesisi için iktiza eden satvet-i maddiye, fezâil-i ahlâk ve kudret-i fikriyye gibi üç rükn-i kavimin ...." Bkz. Emin Bey, "Tarihçe-i Tarîk-i Tedrîs", (642-651), *İlmiye Sâlnâmesi,* Matba-i Âmire, İstanbul 1334, s. 642.

şehirlerde köprü, yol ve medrese gibi çok sayıda hayır kurumu yaptırmıştır.[1] O'nun İznik'te yaptırdığı medrese, Osmanlı Devleti döneminde vücut bulan ilk medrese olma hüviyetini kazanmıştır. Açılan bu medresenin müderrisliğine ise Davud-i Kayserî getirilmiştir.[2] Mezkûr medrese, Bursa fethedilip medreseler yapılıncaya kadar önemini korumuştur.[3] Cami, imaret ve medrese yaptırma geleneği Orhan Gazi ile başlamış ve kendinden sonra tahta oturanlar da bu davranışı şiar olarak benimsemişlerdir.[4] Böylece Osman Gazi'nin tesisine başladığı devlet, kutlu temeller üzerinde güçlenerek, bir müddet sonra cihan devleti olmuştur.[5]

Siyasî erki elinde bulunduran Sultanlar, bir taraftan dönemin ünlü simalarıyla fikir alışverişinde bulunurken diğer taraftan da medrese ve dâru'l-hadis yaptırmaya devam etmiştir. Böylece devletin uzun süre bekasını sağlayacak olan ilim gelişmiş ve ilim adamları himaye edilmiştir.

Tesis edilen ilk Osmanlı medresesinden sonra, yeni yerlerin fethedilmesiyle birlikte okullaşma da artarak devam etmiştir. I. Murad döneminde ise genel müfredatlı medreselerin yanında dâru'l-hadisler de hayat bulmaya başlamıştır. Çandarlı Hayreddin Paşa'nın İznik'te yaptırdığı hadis ihtisas medresesi, Osmanlı Devleti zamanında tesis edilen ilk dâru'l-hadis olmuştur.[6] Bundan sonra ise muhtelif zaman ve mekânlarda, başta payitaht İstanbul olmak üzere çok sayıda dâru'l-hadisin inşa edildiği müşahede edilmektedir.[7] Medine,[8] Şam,[9] Narde/Yunanistan,[10] İştip/Makedonya,[11] Edirne,[12] Tokat,[13] Bursa,[14] Amasya,[15] Kastamonu,[16] Birgi,[17] Balıkesir,[18] Konya,[19] Kütahya,[1] İzmit,[2] Kayseri,[3] Adana,[4] Arapkir[5] gibi coğrafi merkezler bu cümleden olarak zikredilebilir.

---

1 Abdurrahman Şeref, *Tarih-i Devlet-i Osmaniyye,* Karabet Matbaası, İstanbul 1315, C. 1, s. 75.
2 Mecdî Mehmed Efendi, *Hadâiku'ş-Şakâik (Tercüme-i Şakâik),* Dâru't-Tibaati'l-Âmire, İstanbul 1269, s. 27.
3 Cahid Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri,* İrfan Matbaası, İstanbul 1976, s. 15.
4 Kemaleddin Mehmed Taşköprüzâde, *Tarîh-i Sâf,* Terakki Matbaası, yy. 1287, s. 21.
5 Abdurrahman Şeref, *Tarih-i Devlet-i Osmaniyye,* C. 1, s. 75.
6 İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Çandarlı Vezir Ailesi,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1974, s.23.
7 Yardım, "Temel Kültür Müesseselerimizden Dârülhadisler", s. 79 v.d.
8 VGMA, Defter No: 638, Sayfa No: 81, Sıra No: 51.
9 VGMA, *Şeyhülislam Feyzullah Efendi'nin Vakfiyesi Örneği,* Defter No: 2225, Sıra No: 46, Sayfa No: 92.
10 BOA, EV.EMH. No: 00056.00197.
11 Ekrem Hakkı Ayverdi, *Avrupa'da Osmanlı Mimari Eserleri Yugoslavya,* Bilmen Basımevi, İstanbul 1981, C. 3, s. 48.
12 Baltacı, *Osmanlı Medreseleri,* s. 15.
13 M. Tayyib Gökbilgin, "Tokat", (400-412), *İA*, C. 12/1, s. 405.
14 Bkz. Yardım, "Temel Kültür Müesseselerimizden Dârülhadisler", s. 83.
15 Abdizâde Hüseyin Hüsameddin, *Tarih-i Amasya,* Hikmet Matba-i İslamiyyesi, İstanbul 1328. C. 1, s. 288-289, 299-300.
16 BOA, EV.MKT, 1843.155.
17 VGMA, Defter No: 624, Sayfa No: 13, Sıra No: 7.
18 Balıkesir Şeriyye Sicilleri, 5657.16, s. 77.
19 Yusuf Küçükdağ, Caner Arabacı, "Konya'da Osmanlı Döneminde İnşa Edilen Medreseler", (123-162), *Osmanlı Döneminde Konya*, Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Konya 2003, s. 134.

Osmanlı dönemi dâru'l-hadislerinin coğrafî merkezlere göre dağılımı göz önüne alınınca, daha çok payitaht İstanbul'da yoğunlaştığı müşahede edilmektedir. Bunun yanında Bursa, Amasya, Konya, Edirne gibi merkezlerde de yoğun olarak tesis edilmiştir. Bu durum, dâru'l-hadislerin daha çok merkezlerde tesis edildiği şeklinde yorumlanabileceği gibi, taşra tabir edilen kentlere dair bilgi ve kaynakların daha sınırlı olmasıyla da izah edilebilir. Nitekim Osmanlı Devleti uleması hakkında bilgi veren Şakâik ve Zeyillerindeki biyografiler dikkatlice incelendiğinde, İstanbul ve İstanbul'a yakın merkezlerdeki ulemadan bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca her il için yapılmış müstakil çalışmaların olmaması, farklı coğrafî merkezlerdeki kurumların tespitini zorlaştıran diğer bir faktördür.

Osmanlı Devleti, siyasal ve kültürel gelişmesine paralel olarak eğitim kurumlarında da atılım göstermiş ve hadis eğitim kurumları bakımından İslam tarihinin en sistemli ve en fazla hadis okulunu açmıştır.[6] Zira Osmanlı Devleti döneminde tesis edilmiş yüzden fazla dâru'l-hadisin varlığı tespit edilmiştir.[7]

Osmanlı Devleti'nde eğitim öğretim kurumlarının kademelere ve derecelere ayrılması Fatih döneminde başlamıştır.[8] Ancak Sahn-ı Semân Medreselerinde bir dâru'l-hadise yer verilmemiştir.[9] Kanuni Sultan Süleyman döneminde, Süleymaniye Külliyesinin teşekkül etmesiyle birlikte, medrese sisteminde bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Süleymaniye Külliyesinin merkeze alınması ile yapılan müderris payeleri 12 basamak olarak belirlenmiş ve en üst mertebede dâru'l-hadis yer almıştır.[10] Kanuni devrinde oluşan bu sistem 1914 yılında Dâru'l-Hilafeti'l-Âliye Medreseleri kuruluncaya kadar devam etmiştir.[11] Süleymaniye Külliyesi ile birlikte şekillenen 12'li Osmanlı eğitim sisteminin en üst mertebesinde Süleymaniye Dâru'l-hadisi'nin bulunması, doğru din anlayışının yerleşmesi için Kur'an'la birlikte Hz. Peygamber ve onun sünnetinden müstağni kalınamayacağını göstermesi bakımından önemlidir.

---

1 VGMA, Defter No: 608/22, sayfa No: 113, Sıra No: 134.
2 VGMA, *İzmit Vakfiye ve Vakıf Belgeleri Defteri,* Defter No: 3027, 17, Sayfa No: 33.
3 VGMA, Defter No: 734, Sayfa 283, Sıra no: 143.
4 BOA, A.E.II. Mustafa, 3/246.
5 İstanbul Müftülüğü Evkf. Müfettişliği, 00396.00043.
6 Mehmet Emin Özafşar, *Hadis ve Kültür Yazıları,* Kitâbiyât Yayınları, Ankara 2005, s. 110.
7 Ekrem Yücel, "Osmanlı Devri Dâru'l-Hadisleri ve Hadis Eğitimi", Basılmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2012, s. 196-197.
8 İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1988, s. 36.
9 Ali Yardım, Fatih Külliyesi içerisinde bir dâru'l-hadise yer verilmemesini, Fatih'in henüz 37 yıl önce babası tarafından inşa ettirilen ve yüksek bir paye verilen Edirne Dâru'l-Hadisi'ni ikinci plana düşürmek istememiş olmasına bağlamaktadır. Bkz. Yardım, "Temel Kültür Müesseselerimizden Dârülhadisler", s. 83.
10 Ahmed Cevdet Paşa, *Tarih-i Cevdet*, Üçdal Neşriyat, İstanbul 1983, C. 1, s. 103.
11 Hamit Er, *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darulhilafe Medreseleri*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2003, s. 11.

3. Dâru'l-Hadislerde Eğitim- Öğretim

Dâru'l-hadislerde, eğitim-öğretim süresinin kaç yıl olduğu ve müfredatı konusunda sarih bir bilgiye tesadüf edilmemektedir. Bununla birlikte söz konusu kurumların vakfiyeleri başta olmak üzere, bazı kayıtlar konuyla ilgili bilgi sunmaktadır. Her şeyden önce şunu belirtmek gerekir ki; farklı zaman diliminde, muhtelif coğrafi merkezlerde ve daha çok padişah, valide sultan, paşa, ağa ve ulema zümresi tarafından yaptırılan bu kurumlar, bina ve müştemilat bakımından birbirinden farklı olduğu gibi, ilmî gücü, payesi ve ilim hayatına katkısı bakımından da farklılık arz etmektedir. Nitekim aynı ismi taşımalarına rağmen zaman, mekân, imkân ve insan unsurlarına bağlı olarak her birinin ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Şartlara göre oluşan, bu farklılaşma, binaların mimari yapısından, görevli personele ödenen ücretlere hatta okutulan kitaplara kadar birçok konuda etkili olmuştur. Müessesenin vücut bulduğu ilmî muhit ve vakfın sahip olduğu imkânlar aynı zamanda onun ilmî gücüne de tesir etmiştir. Bundan dolayı her dönemdeki, tüm dâru'l-hadislerin aynı olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bununla birlikte ulaşılabilen kaynaklardan hareketle eğitim-öğretime dair bazı meseleler aydınlatılabilecek niteliktedir.

Dâru'l-hadislerdeki eğitim parasız, yatılı ve kimi zaman bursludur. Nitekim birçok vakfiyede öğrencilerin barınması için inşa edilen odalardan bahsedilmektedir. Örneğin İstanbul'da vücut bulmuş Papasoğlu Dâru'l-Hadisi'nde öğrencilerin barınması için 28 oda inşa edilmiştir. Vakfiyesinde, yatılı kalan öğrencilere ayrıca burs ve yemek yardımı yapılması şart koşulmuştur.[1] Bununla beraber, zaman zaman dâru'l-hadis odalarında ikamet etmeyen öğrencilerin de mezkûr kurumlarda öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır. Kasım Ağa Dâru'l-Hadisi vakfiyesinde, dâru'l-hadise dersiâm olarak tayin edilen hocanın derslerine, odalarda ikamet eden öğrencilerle birlikte dışarıdan gelenlerin de katılabileceği belirtilmektedir.[2] Vakfiyelerde yer alan bilgilere göre, yatılı okuyan tüm öğrencilere burs verilmiştir. Ancak derslere dışarıdan devam eden öğrenciler hakkında herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Müderrislerin aldıkları ücret de görev yaptığı kuruma ve vakfın gelirine göre farklılık arz etmektedir. Örneğin Nallı Mescid yakınındaki Mehmed Ağa Dâru'l-Hadisi'ne 1060 yılında,[3] Osman Efendi Dâru'l-Hadisi'ne ise 1064'de ibtida hariç payesi verilmiştir.[4] Buna

1 VGMA, Defter No: 570, Sayfa No: 66, Sıra No: 39.
2 VGMA, *Kasım Ağa Vakfına Ait Vakfiye Sureti,* Defter No: 619, Sayfa No: 147, Sıra No: 76.
3 Şeyhî Mehmed Efendi, *Vekâyiü'l-Fudalâ,* Haz., Abdulkadir Özcan, (Şakaik-ı Nu'maniye ve Zeyilleri), Çağrı Yayınları, İstanbul 1989, C. 1, s. 544.
4 Bkz. Şeyhî, *Vekâyiü'l-Fudalâ,* C. 1, s. 392-393.

göre medrese sisteminin ilk basamağında yer alan Mehmed Ağa Dâru'l-Hadisi veya Osman Efendi Dâru'l-Hadisi'nde görevli bir müderrisle, son basamakta bulunan Süleymaniye Dâru'l-Hadisi müderrisinin aynı maaşı almaları mümkün görünmemektedir.[1] Ayrıca aynı dâru'l-hadiste müderrislik yapanların aldıkları ücretler de farlılık gösterebilmektedir. Mesela Edirne Dâru'l-Hadisi'nde müderrislik yapan Fahreddin Acemî, 60 akçe vazife ile atanmışken, Molla Lütfi aynı kuruma 40 akçe vazife ile tayin edilmiştir.[2] Bununla birlikte en fazla ücreti Süleymaniye Dâru'l-hadis müderrisinin aldığı belirtilmelidir. Zira bu müessese, kuruluşundan itibaren Osmanlı eğitim sisteminin en üst mertebesinde yer almıştır.

Dâru'l-hadislerin müfredatı da eğitim-öğretimin mahiyeti açısından önemlidir. Daha önce ifade edildiği gibi elimizde mevcut herhangi bir ders programı yoktur. Bununla beraber eldeki bazı verilerden hareketle birtakım neticelere ulaşılabilir. Bizatihi bu kurumların ismi hadis eğitim ve öğretiminin merkeze alındığı izlenimini vermektedir. Nitekim Süleymaniye Külliyesi vakfiyesinde dâru'l-hadisin, nebevî hadislerin nakledilmesi için[3] tesis edildiği ifade edilmektedir. Eğitim öğretimin temelinde hadis olmakla birlikte bazı dâru'l-hadislerin vakfiyelerinde hadisle birlikte tefsir ve fıkıh öğretiminin de şart koşulduğu müşahede edilmektedir. Örneğin Ahmed Paşa'nın Kütahya'da yaptırdığı dâru'l-hadisin 1092 tarihli vakfiyesinde dâru'l-hadiste tefsir, hadis ve fıkıh derslerinin verileceği belirtilmektedir.[4] Nitekim bu hususiyet zaman, mekân, imkân ve insan unsurlarının değişimiyle izah edilebilir.

Dâru'l-hadislerde hangi bilimlerin tedrisinin yapıldığı tespit edildikten sonra bu kurumlarda hadisle ilgili hangi kitapların okutulduğunun da tespit edilmesi gerekmektedir. Zira vakfiyelerde ve biyografi kitaplarında tefsir ilminin okutulduğu belirtilmesine rağmen, herhangi bir tefsir kitabı ismen zikredilmemektedir.

Osmanlı öncesi dâru'l-hadislerinde hadis usûlü ve metin kitaplarının tedrisi ile birlikte, adalet ve zabt sıfatları açısından râviler, munkatı veya muttasıl olması cihetinden sened ve Hz. Peygamberin dindeki konumu ve Kur'an'daki hükümler de dikkate alınmak şartıyla Arapçanın dil yapısına göre hadislerden anlaşılan mânâ gibi muhtelif konular da ele alınmıştır.[5] Nitekim İbrâhîm b. Muhammed Ebû İshâk Takiyuddîn el-Irâkî el-Hanbelî'nin de

1 Süleymaniye Külliyesi'nin tesisi ile birlikte oluşan on iki kademeli eğitim sisteminin ilk basamağını İbtida Hariç, son basamağını ise Süleymaniye Dâru'l-Hadisi oluşturmaktadır.
2 Bkz. Kastamonulu Latîfî (Abdullatif), *Tezkire-i Latîfî,* Ekdam Matbaası, Dersaadet 1314, s. 295-297.
3 Vakfiyedeki ifadesi ile "Ehâdis-i Nebeviyye ve Ahbâr-i Mustafaviyye nakl olunmak için" tesis edilmiştir.
4 VGMA, Defter No: 608/22, sayfa No: 113, Sıra No: 134.
5 Sallâbî, *ed-Devletü'z-Zengiyye,* s. 313.

(v. 641), İbn Şeddâd Dâru'l-Hadisi'nde müderrislik yaptığı esnada hadis naklettiği ve hadislerin fıkhı ve manaları üzerinde durduğu nakledilmektedir.[1]

Osmanlı dönemine gelince Amasya'daki dâru'l-hadislerden bahseden Amasyalı Abdizâde, Tarih-i Amasya adlı eserinde, dâru'l-hadislerde, Sahîhu'l-Buhârî ve Sahîhu Müslim gibi rivayet kitaplarının, hadis usûlünün, tabakât-ı ruvât ve terâcim-i ricâl konularına dair eserlerin okutulduğunu belirtmektedir.[2]

Kanuni Sultan Süleyman'ın yaptırdığı Süleymaniye Dâru'l-Hadisi'nin vakfiyesinde ise Sahîhu Müslim ve Sahîhu'l-Buhârî ismen zikredilmektedir. Bununla beraber dâru'l-hadis müderrisinin özellikleri zikredilirken, Mesâbîhu's-Sünne ve Meşârıku'l-Envâr'a göndermede bulunulduğu görülmektedir.[3] Şemsi Paşa Dâru'l-Hadisi'nin vakfiyesinde ise dâru'l-hadislerde öğretimi mutad olan muteber kitapların okutulacağı belirtilmekle birlikte herhangi bir eser adı zikredilmemektedir.[4] Feyzullah Efendi'nin Şam Emevî Camii içerisinde açtırdığı dâru'l-hadisin 1115 tarihli vakfiyesinde Kütüb-i Sitte ve sair kitapların okutulacağı belirtilmektedir.[5] Sultan I. Ahmed'in 1022 tarihli vakfiyesine göre ise dâru'l-hadiste, Buhârî ile Müslim'in el-Câmiu's-Sahih adlı eserleri ders olarak okutulacaktır.[6]

Dâru'l-hadislerde ders olarak okutulacak kitap isminin belirtildiği vakfiyelerde, umumiyetle Sahîhu'l-Buhârî ve Sahîhu Müslim zikredilmektedir. Bununla beraber Mesâbîhu's-Sünne ile Meşârıku'l-Envâr'a gönderme yapıldığı görülmektedir. Feyzullah Efendi'nin Şam Emevî Camii içerisinde açtırdığı dâru'l-hadiste, zikredilen kitap isimleri biraz daha genişletilerek Kütüb-i Sitte şeklinde ifade edilmektedir. Şemsi Paşa Dâru'l-Hadisi vakfiyesinde ise herhangi bir eser adı zikredilmeden öğretimi mutad olan "muteber kitaplar" gibi çok umumi bir ifade yer almaktadır.

Osmanlı dönemi dâru'l-hadislerinde okutulan bazı hadis kitapları, özellikle vakfiyelerde, ismen zikredilmektedir. Bunlar ise İslam dünyasında kütüb-i sitte olarak bilinen altı hadis kitabının, bazen Sahîhu'l-Buhârî ve Sahîhu Müslim gibi ayrı ayrı bazen de kütüb-i sitte ifadesi ile bir bütün halinde belirtilmesinden ibarettir. Nitekim söz konusu kitaplar İslam dünyasında sahihlikleriyle ün yapmış ve meşhur olmuş eserlerdir. Bununla birlikte Buhârî ile Müslim, ders kitabının ismen zikredildiği vakfiyelerin tamamında bulunmaktadır. Bu durum,

1 İbn Receb, *ez-Zeylu alâ Tabakâti'l-Hanâbile,* C. 3, s. 499.
2 Abdizâde, *Tarih-i Amasya,* C. 1, s. 269, 270.
3 Vakfiyedeki ifadesi ile "Mesâbîh-i pür-tâb gibi fezâyili zâhir ve meşârîk-i afitâb gibi fevâzili bâhir" olması istenmektedir. Bkz. VGMA, *Kanuni Sultan Süleyman Vakfiyesi,* Defter No: 1390.
4 VGMA, *Şemsi Ahmed Paşa Vakfiyesi,* Defter No: 1489, Kasa No: 109.
5 VGMA, *Şeyhülislam Feyzullah Efendi'nin Vakfiyesi Örneği,* Defter No: 2225, Sıra No: 46, Sayfa No: 92.
6 VGMA, *Sultan Ahmed Camii Vakfiyesi*, Defter No: 1936, Kutu, 8, Sayfa No: 01, Sıra No: 01.

kütüb-i sitte içerisinde dahi "sahihayn" "iki sahih kitap" olarak nitelenen bu eserlerin Osmanlı ilim geleneğinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

4. Teklif ve Öneriler

1. Selçuklu Atabeyi Nureddin Zengi ile başlayan dâru'l-hadis geleneği, Osmanlı Devletinin son dönemlerine kadar varlığını sürdürmüş ve birçok coğrafî merkezde tesis edilmiştir. Dolayısıyla uzun bir müddet eğitim-öğretim kurumu olarak hizmet vermiştir. Her şeyden önce sahip olduğumuz bu engin ve muazzam kültürel mirasımızın tarihî tecrübesinden istifade etmemiz gerekmektedir.

2. Dâru'l-hadis tarihî tecrübemizden hareketle bazı mülahazalarda bulunurken, geçmiş kültürel mirasımızı, günümüze saf bir taklitle taşıma hatasına düşmememiz gerekmektedir. Bize düşen görev, geçmişi olduğu gibi günümüze aktarmak değil, sahip olduğumuz birikimin ruhunu, kastını ve illetini anlayarak ve günümüz şartlarını da dikkate alarak istifade etmektir.

3. Dâru'l-hadislerin kurulmasında, dönemin sosyal ve siyasal gelişmeleri etkili olmuştur. Özellikle de Fâtımî/Bâtınî hareketlere karşı Sünni düşünceyi koruma isteği, bunlarla mücadele yöntemi olarak da hadis/sünnetin seçildiği müşahede edilmektedir. Tarihteki adı Fâtımî/Bâtınî olmakla birlikte buna benzer münharif akımların, tarihin her döneminde isim değiştirerek yeniden görülmesi muhtemeldir. Bundan dolayı adı her ne olursa olsun, dinî yanlış anlama ve yorumlama gayretlerinin önüne geçmek, bunların yıkıcı etkilerinden korunmak ve doğru bir din anlayışı ikame etmek için hadis/sünnet eğitim ve öğretiminin önemsenmesi gerekmektedir. Zira Kur'an'da Hz. Peygamber'in örnekliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca hadis/sünnetin bizatihi yaşanmışlığı ifade etmesi, doğru din anlayışının pratik hayata aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Hadis/sünnet, aynı zamanda kültür ve medeniyetin kurucu unsurlarından biridir. Nitekim tebliğimizin de konusunu oluşturan dâru'l-hadislerin vakfiyeleri incelendiğinde, bizatihi vakıf kültürüne hayat veren hadislerin olduğu görülecektir. Bütün bunlara ilave olarak, hadis/sünnetin kullandığı dilin, toplumuzun ihtiyaç duyduğu yapıcı, kucaklayıcı, kaynaştırıcı, birleştirici ve çatışmadan uzak bir dil olduğu vurgulanmalıdır. Hadis/sünnetin bu ve buna benzer özellikleri, hem karşılaşabileceğimiz sosyal ve siyasal zorluklarla mücadele etmemize yardımcı olacak hem de kültür ve medeniyet inşasında önemli rol oynayacaktır.

4. Dâru'l-hadis kurumu, sadece hadis öğretimine değil, aynı zamanda genel eğitim sistemine dair de önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin bu müesseselerde eğitim; parasız, yatılı ve bursludur. Hatta yatılı kalan öğrencilere, imaretler marifetiyle ücretsiz yemek imkânı

dahi sunulmaktadır. Bu bağlamda bânilerin sosyal statüleri de etkili olmuştur. Zira bu kurumlar çoğunlukla siyasi erki elinde bulunduran padişah, valide sultan, paşa, ağa ve ulema zümresi tarafından yaptırılmıştır. Bu durum, devlet ricalinin eğitimi destekleyerek gerekli fiziki ve maddi imkânları sağladıklarını göstermektedir. Bundan hareketle, günümüz eğitiminin; parasız, burslu ve ihtiyaç duyan öğrenciler için yatılı olması, gerekli maddi ve fiziki imkânların devlet eliyle karşılanması gerektiği belirtilmelidir.

5. Hadis ihtisas medresesi olan dâru'l-hadisler, günümüz hadis eğitim ve öğretimine de ışık tutacak mahiyettedir. Özellikle, hem Osmanlı eğitim sisteminin on iki kademeye ayrıldığı hem de içinde bir dâru'l-hadis barındıran Süleymaniye Külliyesi ayrı bir önemi haizdir. Çünkü külliyenin birimlerinden biri olan Süleymaniye Dâru'l-hadisi bu yapılanmada en üst mertebede yerini almıştır. Yani bir öğrenci, diğer medreselerden mezun olduktan sonra dâru'l-hadiste öğrenim görme imkânına kavuşabilmektedir. Bu yapı esas alındığında, hadisin belli bir ilmî birikimden sonra tedris edilmesi gerektiği rahatlıkla ifade edilebilir. Günümüzde hadis/sünnet öğretiminin geçmişteki kadar yeterli ve sistematik olduğunu söylemek oldukça zordur. Nitekim İlahiyat Fakültelerinin müfredatı da, geçmişteki yeterliliği karşılayacak tarzda değildir. Kaldı ki din bilimlerinin çeşitliliği dikkate alınınca, bu mümkün de değildir. Sözü edilen durumların tamamı dikkate alınınca, İlahiyat Fakültesinde temel dinî bilgileri alan birinin okuyabileceği bir kuruma daha ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, günümüz şartları da dikkate alınarak Hadis Enstitüleri veya Hadis Araştırma Merkezlerinin kurulması gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Kitap ve Makaleler

ABDİZÂDE, Hüseyin Hüsameddin, *Tarih-i Amasya*, Hikmet Matba-i İslamiyyesi, İstanbul 1328.

ABDURRAHMAN ŞEREF, *Tarih-i Devlet-i Osmaniyye,* Karabet Matbaası, İstanbul 1315.

AYVERDİ, Ekrem Hakkı, *Avrupa'da Osmanlı Mimari Eserleri Yugoslavya,* Bilmen Basımevi, İstanbul 1981.

BALTACI, Cahid, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri,* İrfan Matbaası, İstanbul 1976.

BOZKURT, Nebi, "Dâru'l-Hadis", (527-529), *DİA,* C. 8.

CEVDET PAŞA, Ahmed, *Tarih-i Cevdet,* Üçdal Neşriyat, İstanbul 1983.

ÇELEBİ, Ahmed, *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi,* Trc. Ali Yardım, Damla Yayınları, İstanbul 1983.

EMİN BEY, "Tarihçe-i Tarîk-i Tedrîs", (642-651), *İlmiye Sâlnâmesi,* Matba-i Âmire, İstanbul 1334.

ER, Hamit, *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darulhilafe Medreseleri,* Rağbet Yayınları, İstanbul 2003.

GÖKBİLGİN, M. Tayyib, "Tokat", (400-412), *İA,* C. 12/1.

İBN KESÎR, İmâduddîn Ebu'l-Fidâ İsmâîl b. Ömer el-Kureşî ed-Dımeşkî (v. 774), el-Bidâye ve'n-Nihâye, Tahkik, Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türkî, Dâru Hicr, yy. 1998.

İBN RECEB, Abdurrahman b. Ahmed (v. 795), ez-Zeylu alâ Tabakâti'l-Hanâbile, Tahkik, Abdurrahman b. Süleyman el-Useymîn, Mektebetü Abîkân, Riyâd 2005.

İBNU'L-ADÎM, es-Sâhib Kemâleddîn Ömer b. Ahmed b. Ebi Cerâde (v. 660), *Buğyetu't-Taleb fi Târîhi Haleb,* Tahkik, Süheyl Zekkâr, Dâru'l-Fikir, Beyrut trs.

İBNÜ'L-ESÎR (v. 630), Ali b. Ebi'l-Kerem Muhammed b. Muhammed b. Abdulkerim b. Abdu'l-Vâhid eş-Şeybânî el-Cezerî, *et-Târîhu'l-Bâhir fi'd-Devleti'l-Atabekiyye,* Tahkik, Abdulkâdir Ahmed Tuleymat, Dâru'l-Kütübi'l-Hadîse, Kahire 1963.

KURAN, Aptullah, *Anadolu Medreseleri,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1969.

KÜÇÜKDAĞ, Yusuf ve Arabacı, Caner, "Konya'da Osmanlı Döneminde İnşa Edilen Medreseler", (123-162), *Osmanlı Döneminde Konya,* Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Konya 2003.

LATÎFÎ, Kastamonulu (Abdullatif), *Tezkire-i Latîfî,* Ekdam Matbaası, Dersaadet 1314.

MAKRÎZÎ, Takiyuddîn Ahmed b. Ali (v. 845), *el-Mevâiz ve'l-İ'tibâr bi Zikri'l-Hıtati ve'l-Âsâr (Hıtatu'l-Makrîziyye),* Tahkik, Medîha Şarkâvî ve Muhammed Zînehum, Mektebetü'l-Medbûlâ, Kâhire 1998.

MECDÎ, Mehmed Efendi, *Hadâiku'ş-Şakâik (Tercüme-i Şakâik),* Dâru't-Tibaati'l-Âmire, İstanbul 1269.

MEHMED YUSUF, *Konya'da İnce Minare Dâru'l-Hadisi ve Karatay-ı Kebîr Medresesi,* Mevlana Müzesi Türkçe Yazmaları, No: 3714/2.

NUAYMÎ (v. 978), Abdulkâdir b. Muhammed ed-Dımeşkî, *ed-Dâris fî Târîhi'l-Medâris,* Fihristleri Haz., İbrâhîm Şemseddîn, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1990.

ÖZAFŞAR, Mehmet Emin, *Hadis ve Kültür Yazıları,* Kitâbiyât Yayınları, Ankara 2005.

PAKALIN, Mehmet Zeki, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü,* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1983.

SALLÂBÎ, Ali Muhammed, *ed-Devletu'l-Fâtımiyye,* Müessesetü İkra, Kâhire 2006.

SALLÂBÎ, Ali Muhammed, *ed-Devletü'z-Zengiyye,* Dâru'l-Marife, Beyrut 2007.

SALLÂBÎ, Ali Muhammed, *el-Kâid el-Mücâhid Nûreddîn Mahmûd Zengi Şahsiyyetuhu ve Asruhu,* Müessesetu İkra, Kahire 2007.

SIBT İBNİ'L-ACEMÎ el-Halebî (v. 884), *Kunûzu'z-Zeheb fî Târîhi'l-Haleb,* Tahkik, Şevkî Şa's ve Fâlih el-Bekkûr, Dâru'l-Kalem, Haleb 1996.

SÖZEN, Metin, *Anadolu Medreseleri Selçuklu ve Beylikler Devri,* İstanbul Teknik Üniversite Matbaası, İstanbul 1970.

ŞEYHÎ Mehmed Efendi, *Vekâyiü'l-Fudalâ,* Haz., Abdulkadir Özcan, (Şakaik-ı Nu'maniye ve Zeyilleri), Çağrı Yayınları, İstanbul 1989.

TAKKÛŞ, Muhammed Süheyl, *Târîhu's-Selâcika fî Bilâdi'ş-Şâm,* Dâru'n-Nefâis, Beyrut 2009.

TAKKÛŞ, Muhammed Süheyl, *Târîhu'z-Zengiyyîn fi'l-Musul ve Bilâdi'ş-Şâm,* Dâru'n-Nefâis, Beyrut 1999.

TAŞKÖPRÜZÂDE, Kemaleddin Mehmed, *Tarîh-i Sâf,* Terakki Matbaası, byy. 1287.

TURAN, Osman, *Selçuklular Tarihi ve Türk İslam Medeniyeti,* Turan Neşriyat ve Matbaacılık, İstanbul 1969.

ULEYMÎ, Abdurrahman b. Muhammed b. Abdurrahman el-Hanbelî Ebu'l-Yemen Mucîruddin (v. 928), *el-Ünsü'l-Celîl bi Târîhi'l-Kuds ve'l-Halîl,* Tahkik, Adnan Yunus Abdulmecid Nebate, Mektebetü Dendîs, Amman trs. (Cd Şâmile).

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, *Çandarlı Vezir Ailesi,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1974.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1988.

YARDIM, Ali, "Temel Kültür Müesseselerimizden Dârülhadisler", (59-119), *Ekrem Hakkı Ayverdi Hâtıra Kitabı,* İstanbul 1995.

YÜCEL, Ekrem, "Osmanlı Devri Dâru'l-Hadisleri ve Hadis Eğitimi", Basılmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2012.

2. Arşiv Belgeleri ve Vakfiyeler

Balıkesir Şeriyye Sicilleri, 5657.16, s. 77.

BOA, A.E.II. Mustafa, 3/246.

BOA, EV.EMH. No: 00056.00197.

BOA, EV.MKT, 1843.155.

İstanbul Müftülüğü Evkf. Müfettişliği, 00396.00043.

VGMA, Defter No: 570, Sayfa No: 66, Sıra No: 39.

VGMA, Defter No: 608/22, sayfa No: 113, Sıra No: 134.

VGMA, Defter No: 624, Sayfa No: 13, Sıra No: 7.

VGMA, Defter No: 638, Sayfa No: 81, Sıra No: 51.

VGMA, Defter No: 734, Sayfa 283, Sıra no: 143.

VGMA, **İzmit Vakfiye ve Vakıf Belgeleri Defteri**, Defter No: 3027, 17, Sayfa No: 33.

VGMA, **Kanuni Sultan Süleyman Vakfiyesi**, Defter No: 1390.

VGMA, **Kasım Ağa Vakfına Ait Vakfiye Sureti**, Defter No: 619, Sayfa No: 147, Sıra No: 76.

VGMA, **Sultan Ahmed Camii Vakfiyesi**, Defter No: 1936, Kutu, 8, Sayfa No: 01, Sıra No: 01.

VGMA, **Şemsi Ahmed Paşa Vakfiyesi**, Defter No: 1489, Kasa No: 109.

VGMA, **Şeyhülislam Feyzullah Efendi'nin Vakfiyesi Örneği**, Defter No: 2225, Sıra No: 46, Sayfa No: 92.



MİLLİ KÜLTÜRÜN GELİŞTİRİLMESİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN FAALİYETLERİ

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN Atatürk Üniversitesi KKEF
emindivanli@atauni.edu.tr

Özet

Türk eğitim tarihinde önemli bir yer edinen Köy Enstitüleri, yalnızca bir örgün eğitim-öğretim kurumu olarak çalışmakla kalmamış, yaşanan coğrafyanın kültürel çeşitliliğini ortaya çıkarmak amacıyla da birçok faaliyet yürütülmüştür. Halk türkülerinin toplanıp, derlenmesi, halk oyunlarının öğretimine ilişkin yürütülen faaliyetler, kadınların elişlerinde kullandıkları yöresel desenlerin belirlenmesi ve yaşanan coğrafyanın tarihi ve coğrafi niteliklerinin öğrencilere tanıtılmaya çalışılması, halk kültürünü geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler arasındadır. Köylere öğretmen olarak gidecek olan enstitü öğrencilerinin bu kültürel öğeleri hem yaymaları hem de yenilerini araştırıp ortaya çıkarmaları önemli bir faaliyet olarak enstitülerde yürütülmüş ve böylece kültürel çalışmaların ülke çapına yayılması amaçlanmıştır. Tarihsel analiz yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı enstitülerde kültürel nitelik taşıyan bu faaliyetlerin içeriğini belirleyerek, günümüz eğitim-öğretim kurumlarında bu amaçla ne tür faaliyetlerin gerçekleştirilebileceğine ilişkin önerilerde bulunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Köy Enstitüleri, Milli kültür, eğitim.

ACTIVITIES OF VILLAGE INSTITUTES IN THE DEVELOPMENT OF NATİONAL CULTURE

ABSTRACT

Village Institutes which have an importance place in Turksh education history not only worked as formal edutation agencies, but also performed many activities in order to reveal the cultural diversity of the region experienced. The compilation of folk songs, the activieies carried out for the teaching of folk dances, the determination of the local patterns used by women in the their handcrafts, and the attempts for teaching the historical and geographical features of the region to the students, were among the activities aiming at developing the folk culture. The dissemination of these cultural elements and the investigation and finding of the new ones by the students of the institutes, who will go to the villages as teachers, were carried out as important activities in the institutes. Therefore it was aimed to spread these cultural studies nationwide. Historical analysis method was used in this study and the data were collected through document analysis technique. The aim of this study make recommendations as to what kind of activities can be carried out in today's educational intitutions by determining the content of the activities with cultural qualities in the institutes

Keywords: Village Institutes, national culture, education.

GİRİŞ

Köy enstitülerinde milli kültürün geliştirilmesine yönelik faaliyetler farklı alanlarda yürütülmüştür. Müzikten beden eğitimine, hafta sonu eğlencelerinden öğrenci ödevlerine, kadınların el işlerinden edebiyata kadar birçok alanda milli kültürün geliştirilmesi veya var olan kültürün, milli zenginliklerin ortaya çıkarılması için çeşitli faaliyetler etkin bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Enstitülerde eğitim gören öğrencilerin farklı şehir veya köylerden gelerek birlikte yaşamaları öğrencilerin de kendi içlerinde kültürel bir alışveriş içerisinde olmalarını sağlamıştır. Nitekim Ağanoğlu (1949, s. 57) bu konuya ilişkin *"Köy çocuğunun topluluktan getirdiği millî folklorümüzü teşkil eden sosyal kıymetler de, millî şuuru telkin bakımından en büyük temeli bize vermektedir" ifadelerini kullanmıştır*. Öğrencilerin kendi aralarında var olan kültür alış-verişi yanında enstitü yöneticileri de kültürel faaliyetleri yerel veya bölgesel niteliğinden çıkararak tüm ülkedeki enstitülere yaymak amacıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendirmişleridir.

Enstitülerde kültürel faaliyetlere yoğun olarak yer verilmesi öğrencilerde milliyetçilik şuurunun uyanması ve perçinlenmesine yönelik faaliyetler olarak da nitelendirilebilir. Nitekim Akçadağ Köy Enstitüsü müdürü Tekben (1947)'in şu ifadeleri bu yorumu doğrular niteliktedir. *"Öğrencilerde milliyetçilik şuurunun uyanması ve takviyesine titiz bir gayret harcanmaktadır. Tarihi eserler bu bakımdan faydalı olmaktadır. Ayrıca tertip edilen Türk büyükleri, destan geceleri öğrencilerin bilgi ve duygularını kuvvetlendirmektedir. Halk türküleri milli oyunlar, mahalli Türk adetlerinin incelenmesi, Türkçülüğe ait kitapların beraberce okunması ve izahı, Türk eserlerinin tetkiki, bu uğurda güdülen yollardır"* (s. 87). Köy Enstitüleri'nin milli karakteri Recep Bulut tarafından da vurgulanmıştır. Bulut'un *enstitüler, ortasında bayrak direğinin bulunduğu geniş meydanlarında Türk halkının öz kültürü olan milli türkülerin sazlar, davullar eşliğinde binlerce kişi tarafından söylendiği, bu heyecanlarla beslendiği ortamlardır"* (Koç, 2013, s. 294)sözleri enstitülerin milli kültüre yönelik faaliyetlerini ön plana çıkarır niteliktedir.

Özellikle müzik, halk oyunları, edebiyat, tiyatro gibi alanlarda yoğunlaşan kültürel faaliyetler, öğretmen adaylarının ülkemizin kültürel zenginliğini fark etmesine büyük katkı sağladığı gibi gün yüzüne çıkmamış birçok değerin de ortaya çıkarılmasına önayak olmuştur. Nitekim tatil için köylerine giden öğrenciler, köylerinde söylenen türküler, ninniler, maniler vb. edebi ürünleri, halk oyunlarını, elişlerini, köylerinde yaşamakta olan düğün, ölüm vb. merasimlerde yürütülen faaliyetleri de ödev olarak hazırlayıp enstitülerdeki öğretmenlerine ve arkadaşlarına tanıtarak büyük bir kültür arşivinin de oluşmasını sağlamışlardır (Bkz. Görseller).

Yüksek Köy Enstitüsü'nde ise bu tarz kültürel faaliyetler, özellikle güzel sanatlar kollarında daha sistemli şekilde yapılmış ve ortaya daha profesyonel ürünler çıkmış ve bu ürünler bütün enstitülerle paylaşılarak faaliyetlerin sürekliliği ve tanıtımı sağlanmıştır.

Sonuç olarak Köy Enstitüleri ve enstitülerin yüksek öğrenim boyutunu oluşturan Yüksek Köy Enstitüsü'nde oldukça verimli kültürel faaliyetler yürütülmüş, bu faaliyetler oldukça geniş bir alanı kapsamıştır. Ülkenin dört bir yanından toplanan kültürel zenginlikler Köy Enstitüleri öğrencilerine ve onlar vasıtasıyla da bütün bir ülkeye tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle enstitülerde yüütülen kültürel faaliyetler oldukça geniş bir kesime de ulaşma imkanı bulmuş, iletişim araçlarının oldukça sınırlı olduğu bir dönemde kültürel hareketlilik sağlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada "tarihsel model" kullanılmıştır. Bu yöntem "geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecini" (Kaptan, 1998, s.53) kapsamaktadır. Bu tarz bir araştırma yapılırken öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmaktadır. Bu araştırmalarda literatürü yazılı kaynaklar (kitaplar, dergiler vb.) ve sözlü kaynaklar (çalışma alanına bizzat katılmış olan kişiler vb.) oluşturmaktadır (Çepni, 2009, s. 109).

Yapılan bu çalışmada veri toplama yöntemi doküman incelemesidir. Genellikle nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı veya bu olanağın sınırlı olduğu durumlarda araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla da doküman incelemesi sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187-188). Merriam (2013) dokümanları araştırılmak istenen konu hakkında bilgi içeren mevcut yazılı ve görsel (film, video, fotoğraf) materyallerin hepsi olarak belirtmiş, bunların incelenerek çalışma sürecince kullanılmasını da doküman incelemesi olarak tanımlamıştır (s. 131,132). Çalışmada bir Köy Enstitüsü mezunuyla görüşülmüş ve kendisinden alınan bilgiler ilgili yerlerde kullanılmıştır.

İçerik analizi kullanılarak sınıflandırılan veriler araştırma problemine uygun olarak alt başlıklara ayrılmış ve bu başlıklara uygun veriler yapılan görüşmeden elde edilen verilerle birlikte anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Dilde, tarihte, güzel sanatlarda, temsillerde, müze, sergi faaliyetleri gibi eğitsel faaliyetlerde millî değerleri her şeyin üstünde tutmak, bu kıymetleri yazı ve sözle memleketin her köşesine yaymak genç neslin millî terbiyesi bakımından büyük bir kazançtır (Kanat, 1942, s. 226). Köy Enstitüleri Halkevleri ile sistemli ve yoğun bir şekilde yürütülen bu tarz faaliyetlerin örgün bir eğitim-öğretim kurumunda etkin bir şekilde gerçekleştirilebileceğini göstermesi bakımından büyük bir önem arz etmektedir. Nitekim enstitülerde ders içinde yapılan faaliyetlerin yanı sıra ders dışı faaliyetlerde de kültürel faaliyetlere büyük bir önem verilmiştir.

Bu dönemde bu tarz kültürel faaliyetlerin enstitülerde gerçekleştirilmesi konusundaki zorlukları Arman (1969) "*Ankara'da bir konservatuvar kurulsa, bir opera açılsa da, bunlar, bir avuç mutlu azınlığın' emrinde olacaktı. Değil köylere ve kasabalara, şehirli halkımızın*

büyük bir kesimine bile ulaşamayacaklardı. Folklörümüzü alıp halka göre, köylüye göre işleyerek geliştirecek ve onlara ulaştıracak bir tutum yoktu" ifadeleriyle dile getirmektedir. Bu ifadelerinin devamında Tonguç'un bu konuya ilişkin görüşlerini ise "*önce neyimiz varsa bunları bulup çıkarmak gerek. Enstitülerin ilk işi bu olacak. Bunlar olmadan o dediklerin olmaz, başka da çıkar yol yok. Yüksek diplomalı aydın, enstitülerde ödev almıyor. Alsa da, kitap bilgisiyle, halka uymayan zevkleri, anlayışı ve tutumu ile yadırgıyor. Gerçekler karşısında bilisinin yetmediğini anlıyor ve korkup kaçıyor. Bu dediklerini anlayacak, başaracak kaç elemanımız var? Hepsi bir yana bu anlamda iş gören bir edebiyat öğretmeni, bir müzik öğretmeni tanıyor musun? ... Keşke bulunsa. Sazın, kemençenin yanına enstitülerde mandolini koyduk. Her çocuğun nota ve mandolin öğrenmesini istedik. Bugün için elden başka bir şey gelmiyor*" şeklinde özetlemektedir (s. 323,324).

Tonguç'un ifadelerinden bu dönemde kültürel faaliyetleri gerçekleştirecek nitelikte eleman bulma konusunda ciddi sıkıntılar yaşandığı anlaşılabilir. Ancak bütün zorluklara rağmen kültürel alanda az zamanda, az para ve insanla azami düzeyde eğitim vermek hedeflenmiştir. Dönemin şartları açısından bakıldığında bu alanda kayda değer bir ilerleme kat edildiğini görmek de mümkündür. Nitekim bu konuya ilişkin Kirby (2010)'nin "Köy Enstitüleri'nin en büyük başarılarından biri "halk müziğini Batı müzik tekniğine uygulayabilecek, Türk müzik temalarını ve duygularını batı tema ve duygularına aktarabilecek bir kaldıraç bulmuş olmasıdır" (s. 358) ifadeleri enstitülerin müzik alanında yaptıkları çalışmaların ulaştığı boyutu göstermesi açısından önemlidir.

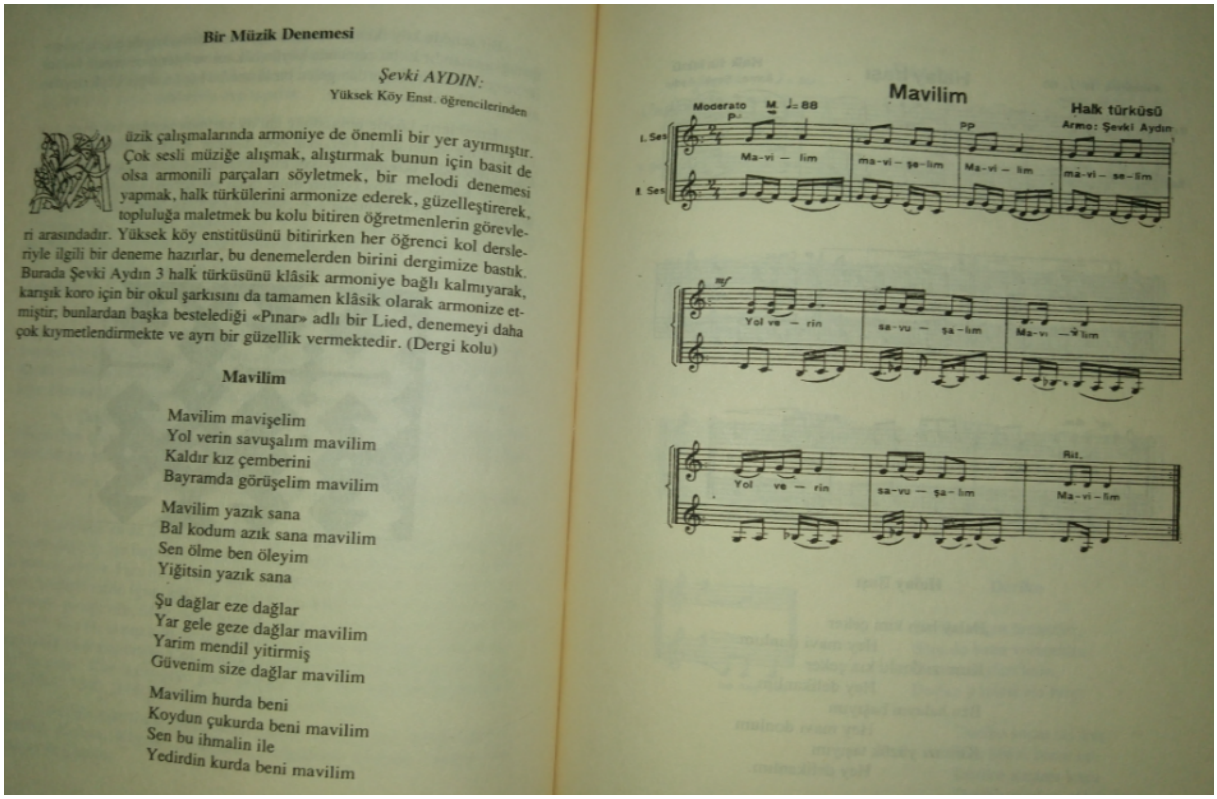
Köy Enstitülerinde müzik alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin hepsinin en az bir müzik aletini kullanmayı öğrenmesi önemli bir uygulamadır.

Enstitülerde müzik aracı olarak mandolin ve harmonikaların seçilmesi ise tesadüf değildir. Bu aletler;

1. Kolay kullanılması ve çok profesyonel olmayan bir eğitimle öğrenilebilmesi,
2. Hem Türk, hem de Batı müziğinin anlatımına elverişli olması,
3. Özellikle mandolinin, enstitülerin işliklerinde yapılabilmesi ve mezun öğrencilerin köylerine bir müzik aleti il gidebilmesi
4. Bu aletlerin hem bireysel olarak hem de orkestra ile çalmaya elverişli olmaları (Kirby, 2010, s. 359).

gibi nedenlerle seçilmişlerdir. Tabii mandolin ve harmonika yanında saz, keman, piano gibi müzik aletlerinin de enstitülerde kullanıldığını ifade etmek gerekmektedir (Resim 3-4). Enstitülerdeki öğrencilerin bir çalgı aleti çalmaları halk tarafından da oldukça olumlu şekilde karşılanmıştır. Oyle ki Cılavuz Köy Enstitüsü mezunu Horasan (2015) köylülerin milli eğitim müdürlüklerinden özellikle bir müzik aleti çalmayı bilen öğretmen istediklerini dile getirmiştir.

Öğrenciler bu müzik aletleri sayesinde nota bilgilerini kullanarak kendi yörelerine ait birçok türküyü düzenleme imkanına kavuşmuşlardır. Bugün dinlediğimiz birçok türkünün derlemesi Köy Enstitüleri özellikle de Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar kolu öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Özellikle tatil dönemlerinde öğrenciler köylerinde yaptıkları incelemelerde köydeki yaşlılardan öğrendikleri türküleri toplayarak, enstitülerde bu türkülerin derlemelerini yapmışlardır.



Bir Müzik Denemesi

Şevki AYDIN:
Yüksek Köy Enst. öğrencilerinden

üzik çalışmalarında armoniye de önemli bir yer ayırmıştır. Çok sesli müziğe alışmak, alıştırmak bunun için basit de olsa armonili parçaları söyletmek, bir melodi denemesi yapmak, halk türkülerini armonize ederek, güzelleştirerek, topluluğa maletmek bu kolu bitiren öğretmenlerin görevleri arasındadır. Yüksek köy enstitüsünü bitirirken her öğrenci kol dersleriyle ilgili bir deneme hazırlar, bu denemelerden birini dergimize bastık. Burada Şevki Aydın 3 halk türküsünü klâsik armoniye bağlı kalmıyarak, karışık koro için bir okul şarkısını da tamamen klâsik olarak armonize etmiştir; bunlardan başka bestelediği «Pınar» adlı bir Lied, denemeyi daha çok kıymetlendirmekte ve ayrı bir güzellik vermektedir. (Dergi kolu)

Mavilim

Mavilim mavişelim
Yol verin savuşalım mavilim
Kaldır kız çemberini
Bayramda görüşelim mavilim

Mavilim yazık sana
Bal kodum azık sana mavilim
Sen ölme ben öleyim
Yiğitsin yazık sana

Şu dağlar eze dağlar
Yar gele geze dağlar mavilim
Yarim mendil yitirmiş
Güvenim size dağlar mavilim

Mavilim hurda beni
Koydun çukurda beni mavilim
Sen bu ihmalin ile
Yedirdin kurda beni mavilim

Mavilim

Moderato M. ♩= 88 — Halk türküsü — Armo: Şevki Aydın

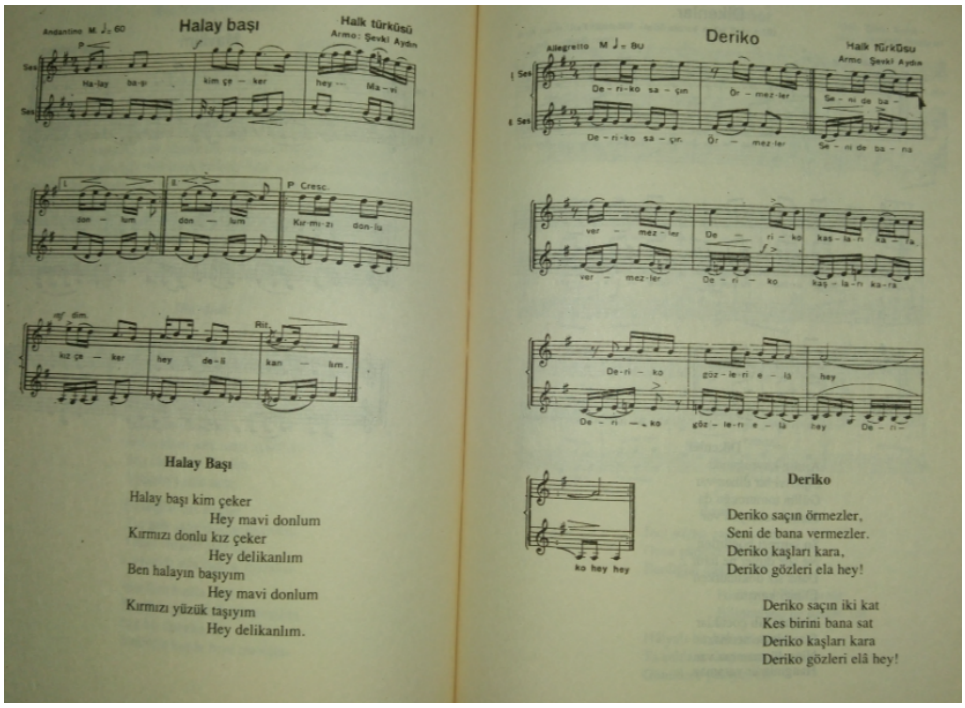
I. Ses: Ma-vi — lim | ma-vi — şe-lim | Ma-vi — lim | ma-vi — se-lim

II. Ses: Yol ve — rin | sa-vu — şa-lim | Ma-vi — lim

Rit. — Yol ve — rin | sa-vu — şa-lim | Ma-vi — lim

Resim 1. Şevki Aydın'ın Karışık Koro için Armonize ettiği Mavilim türküsü (KEÇEV, 2005)

Resim 1'de bir Köy Enstitüsü öğrencisi tarafından çok sesli koro ile söylenmek üzere "Mavilim" türküsünün armonize edilmiş şekli yer almaktadır.



Resim 2. Şevki Aydın'ın Karışık Koro için Armonize ettiği Halay Başı ve Deriko türküleri (KEÇEV, 2005)

Resim 2'de yine birkaç türkünün koro ile söylenmeye uygun hale getirilmiş hali bulunmaktadır.





Resim 3. Keman çalan Enstitü öğrencileri
http://nacikaptan.com/wp-content/uploads/2015/04/07.jpg

Resim 4. Aşık Veysel ve Öğrencileri (Güneri, 2004)

Enstitülerdeki müzik öğretmeni açığını gidermek amacıyla yöresel sanatçılar enstitülerde müzik ustaöğreticiliği yapmışlardır. Bu sanatçılar öğrencilere yöresel türküleri öğrettikleri gibi gün yüzüne çıkmamış birçok türkünün de derlenmesine ön ayak olmuşlardır. Enstitülerde müzik ustaöğreticisi olarak görev yapan Aşık Veysel Şatıroğlu, 25.01.1942'de Arifiye Köy Enstitüsü'nde göreve başlamıştır. "Enstitü" ve "benim sadık yârim kara topraktır" şiirlerini Çifteler, "mektup, gidiyorum gündüz gece, hayran oldum o dallara" şiirlerini ise Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde kaleme almıştır. Öğrencilere iki aya varmadan on yedi türkü öğretmiştir. Her sınıfa başka türkü öğretmiş ve bu türküleri her sınıfın birbirine öğretmesini isteyerek daha hızlı ve daha fazla türkü öğrenilmesini sağlamıştır (Fırtına, 2003, s. 23,42). Cilavuz Köy Enstitüsü'nde ise Posof (Ardahan)'lu Aşık Müdami müzik ustaöğreticisi olarak görev yapmış, öğrencilere yöre türkülerini ve saz çalmayı öğretmiştir (Mindivanli Akdoğan, 2016, s.51). Kendisiyle bu konuda görüşme yapılan Pulur Köy Enstitüsü mezunlarından Ahmet Uca (2016) da kendilerine enstitüdeki eğitimleri boyunca yöresel türkülerin öğretildiğini, bu türküleri hem çalıp hem söyleyebildiklerini ifade etmiştir. Öğrendikleri şarkı, türkü ve marşları hem çalmayı hem söylemeyi öğrenen enstitü öğrencileri bu türkü ve marşları bireysel veya toplu olarak gerek enstitülerde düzenlenen etkinliklerde gerekse öğretmen olduktan sonra kendi öğrencilerine ve köylülere çeşitli programlarda sunmuşlardır.

Enstitülerde müzikle alakalı olarak değerlendirilebilecek bir diğer kültürel faaliyet ise halk oyunlarıdır. Her öğrenci bulunduğu enstitüde o yörenin halk oyunlarını öğrenmiştir. Zaten enstitülerde her sabah yapılan sportif faaliyetlerden biri de bütün öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla halk oyunlarının oynanmasıdır.

Enstitü öğrencileri kendi enstitülerinde bulundukları yörenin halk oyunlarını öğrendikleri gibi enstitülere yurt gezisi veya enstitü binalarının kurulması gibi vesilelerle diğer enstitülerden gelen öğrencilerden ya da kendi gitiikleri enstitülerdeki öğrencilerden de o yörenin yöresel oyunlarını mutlaka öğrenerek kendi okullarına dönmüşlerdir. Böylece ülkenin dört bir yanında oynanan yöresel halk oyunları enstitü öğrencileri tarafından öğrenilmiş olmaktadır. Bu faaliyetlerin yanısıra müzik derslerinde olduğu gibi halk oyunlarının öğretilmesi için de ustaöğreticiler istihdam edilmiştir. Hasan Çakı Efe ulusal oyunlar ustaöğreticisi olarak vekalet tarafından görevlendirilen kişilerdendir. Bildiği 28 oyunla, İzmir Kızılçullu'dan başlayarak, birçok Köy Enstitüsü'nde iki yıla yakın süre ustaöğreticilik

yapmıştır. Öyle ki enstitülerde 1200 kişi hep birlikte bu oyunları oynar konuma gelmişlerdir (Fırtına, 2003;Koç, 2013). Enstitülerde hep beraber oynanan halk oyunlarını Başaran (2010); Harmandalı, Bengi, Arpazlı, Dağlı Somalı, denizli, sandıklı, … Muğla, Pamukçu, Yalabık, İsparta, Kütahya, Tavas kırması (zeybekler), Timurağa, Cico, Hoşbilezik, Haynaro, Çankırı, Çorum, Merzıfon, Sivas Ağırlaması, Kars Abdurrahman, Eminem, Delilo, Kaliçe potinli gelin, Tamzara, Mektebin bacaları (halaylar), Sıksara, Beşikdüzü, Kızlar horonu, Hopa, Hemşin, Rize, Düzce iki ayak, Döner Çoruh, Hopa titremesi, Düz horon (horonlar) şeklinde sıralamıştır.



Resim 5. Cumartesi Eğlencesinde Halk Oyunları (Güneri, 2004)



Resim 6. Bütün Enstitü Halk Oyunlarında http://nacikaptan.com/?p=18538



Resim 7. Hasanoğlan Köyü'nde 19 Mayıs Resim (Güneri, 2004)



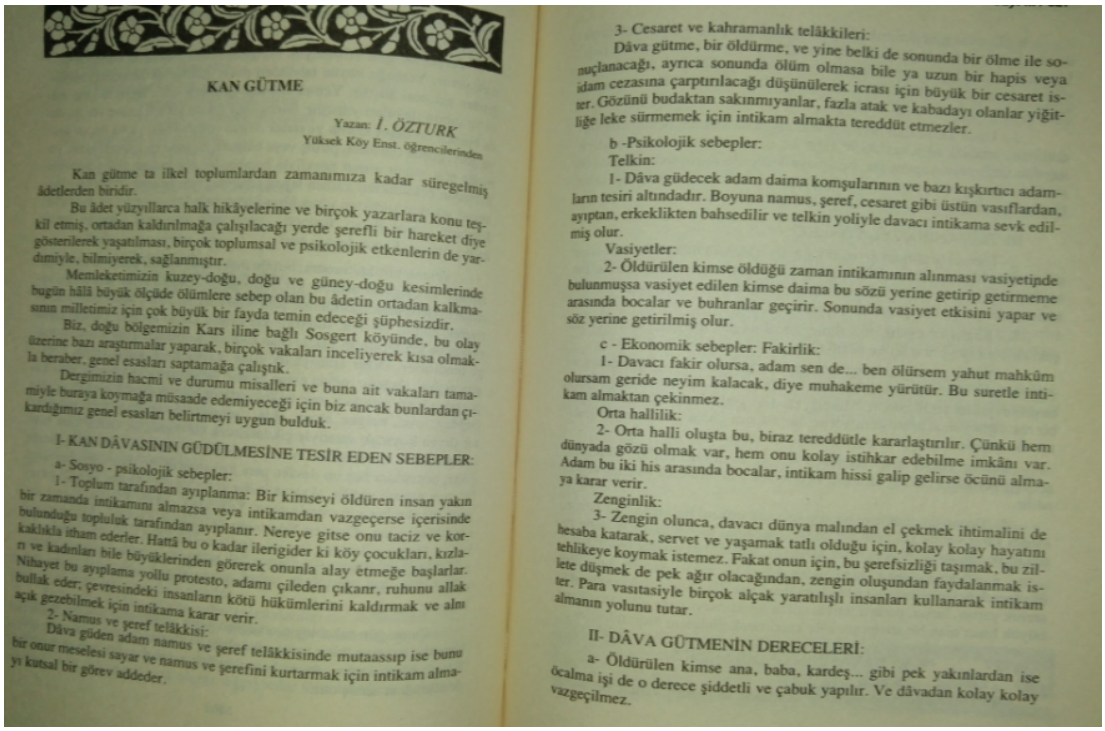
Resim 8. Hasanoğlan öğrencileri Ankara Hipodrom'da (Güneri, 2004)

Halk oyunları ustaöğreticileri de yine müzik dersinde olduğu gibi farklı enstitülere giderek bildikleri yöresel oyunları öğrencilere öğretmişlerdir. Böylece gerek öğrenciler gerekse ustaöğreticiler vasıtasıyla hemen her enstitüde farklı yörelerin halk dansları öğretilerek, bu kültürel faaliyetin yaygınlaşması sağlanmıştır.

Enstitülerde öğrenilen her tür kültürel faaliyet gerek yıl sonu müsamerelerinde gerekse cumartesi günleri hazırlanan eğlencelerde izleyicilerin beğenisine sunulmuştur. Hatta enstitülerde oldukça özenli bir şekilde hazırlanan 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı kutlamaları yine bu kurumlar vasıtasıyla gelenek halini almış, milli oyun ve toplu gösteriler ilk kez enstitülerde uygulanmaya başlanmıştır (Resim 5-8) (Koç, 2013).

Enstitülerde yürütülen bir diğer kültürel faaliyet alanı ise edebiyattır. Öğrencilerin özellikle köyü, köylüyü, köy hayatını şiir, roman, hikaye, deneme gibi edebi türlerle anlatmaları özellikle teşvik edilmiştir. Yazılan eserler arasından seçilen ürünler enstitü dergilerinde yayınlanmıştır. Öğrenciler yapmış oldukları edebi çalışmalarla kendi köylerini, kültürlerini, yaşam şekillerini, geçim kaynaklarını, yörelerinin tarihi geçmişlerini bu dergiler vasıtasıyla diğer enstitü öğrencilerine ve ilgilenen insanlara tanıtma imkanı bulmuşlardır. Yani Köy Enstitüleri Dergisi Köy Enstitülerinde yapılan bütün faaliyetlerin yazıya dökülerek insanlara ulaştırıldığı bir araç haline getirilmiştir.

Köye göre çeyizin toplumsal anlamı, Edremit köyleri, Köyümde çocuğun diş çıkarma töreni, bitki toplama ve kurutma, köyümde yaylaya göç, Macar köyünde bir aile, ahır gübresi, kan gütme, İbi köyünde ödünçleme, bir müzik denemesi vb. başlıklar Hasanoğlan Köy Enstitüsü Dergisi'nin "İncelemeler" bölümünde yer alan başlıklardan yalnızca bir kaçıdır. Bu yazıların içeriği için Resim 7 ve 8'de yer alan görselleri inceleyebilirsiniz.



KAN GÜTME

Yazan: İ. ÖZTURK
Yüksek Köy Enst. öğrencilerinden

Kan gütme ta ilkel toplumlardan zamanımıza kadar süregelmiş âdetlerden biridir.

Bu âdet yüzyıllarca halk hikâyelerine ve birçok yazarlara konu teşkil etmiş, ortadan kaldırılmağa çalışılacağı yerde şerefli bir hareket diye göstenlerek yaşatılması, birçok toplumsal ve psikolojik etkenlerin de yardımiyle, bilmiyerek, sağlanmıştır.

Memleketimizin kuzey-doğu, doğu ve güney-doğu kesimlerinde bugün hâlâ büyük ölçüde ölümlere sebep olan bu âdetin ortadan kalkmasının milletimiz için çok büyük bir fayda temin edeceği şüphesizdir.

Biz, doğu bölgemizin Kars iline bağlı Sosgert köyünde, bu olay üzerine bazı araştırmalar yaparak, birçok vakaları inceliyerek kısa olmakla beraber, genel esasları saptamağa çalıştık.

Dergimizin hacmi ve durumu misalleri ve buna ait vakaları tamamiyle buraya koymağa müsaade edemiyeceği için biz ancak bunlardan çıkardığımız genel esasları belirtmeyi uygun bulduk.

I- KAN DÂVASININ GÜDÜLMESİNE TESİR EDEN SEBEPLER:

a- Sosyo - psikolojik sebepler:

1- Toplum tarafından ayıplanma: Bir kimseyi öldüren insan yakın bir zamanda intikamını almazsa veya intikamdan vazgeçerse içerisinde bulunduğu topluluk tarafından ayıplanır. Nereye gitse onu taciz ve kor- kaklıkla itham ederler. Hattâ bu o kadar ilerigider ki köy çocukları, kızla- rı ve kadınları bile büyüklerinden görerek onunla alay etmeğe başlarlar. Nihayet bu ayıplama yollu protesto, adamı çileden çıkanr, ruhunu allak bullak eder; çevresindeki insanların kötü hükümlerini kaldırmak ve alnı açık gezebilmek için intikama karar verir.

2- Namus ve şeref teläkkisi:

Dâva güden adam namus ve şeref teläkkisinde mutaassıp ise bunu bir onur meselesi sayar ve namus ve şerefini kurtarmak için intikam almayı kutsal bir görev addeder.

3- Cesaret ve kahramanlık teläkkileri:

Dâva gütme, bir öldürme, ve yine belki de sonunda bir ölme ile sonuçlanacağı, ayrıca sonunda ölüm olmasa bile ya uzun bir hapis veya idam cezasına çarptırılacağı düşünülerek icrası için büyük bir cesaret ister. Gözünü budaktan sakınmıyanlar, fazla atak ve kabadayı olanlar yiğitliğe leke sürmemek için intikam almakta tereddüt etmezler.

b -Psikolojik sebepler:

Telkin:

1- Dâva güdecek adam daima komşularının ve bazı kışkırtıcı adamların tesiri altındadır. Boyuna namus, şeref, cesaret gibi üstün vasıflardan, ayıptan, erkeklikten bahsedilir ve telkin yoliyle davacı intikama sevk edilmiş olur.

Vasiyetler:

2- Öldürülen kimse öldüğü zaman intikamının alınması vasiyetinde bulunmuşsa vasiyet edilen kimse daima bu sözü yerine getirip getirmeme arasında bocalar ve buhranlar geçirir. Sonunda vasiyet etkisini yapar ve söz yerine getirilmiş olur.

c - Ekonomik sebepler: Fakirlik:

1- Davacı fakir olursa, adam sen de... ben ölürsem yahut mahkûm olursam geride neyim kalacak, diye muhakeme yürütür. Bu suretle intikam almaktan çekinmez.

Orta hallilik:

2- Orta halli oluşta bu, biraz tereddütle kararlaştırılır. Çünkü hem dünyada gözü olmak var, hem onu kolay istihkar edebilme imkânı var. Adam bu iki his arasında bocalar, intikam hissi galip gelirse öcünü almaya karar verir.

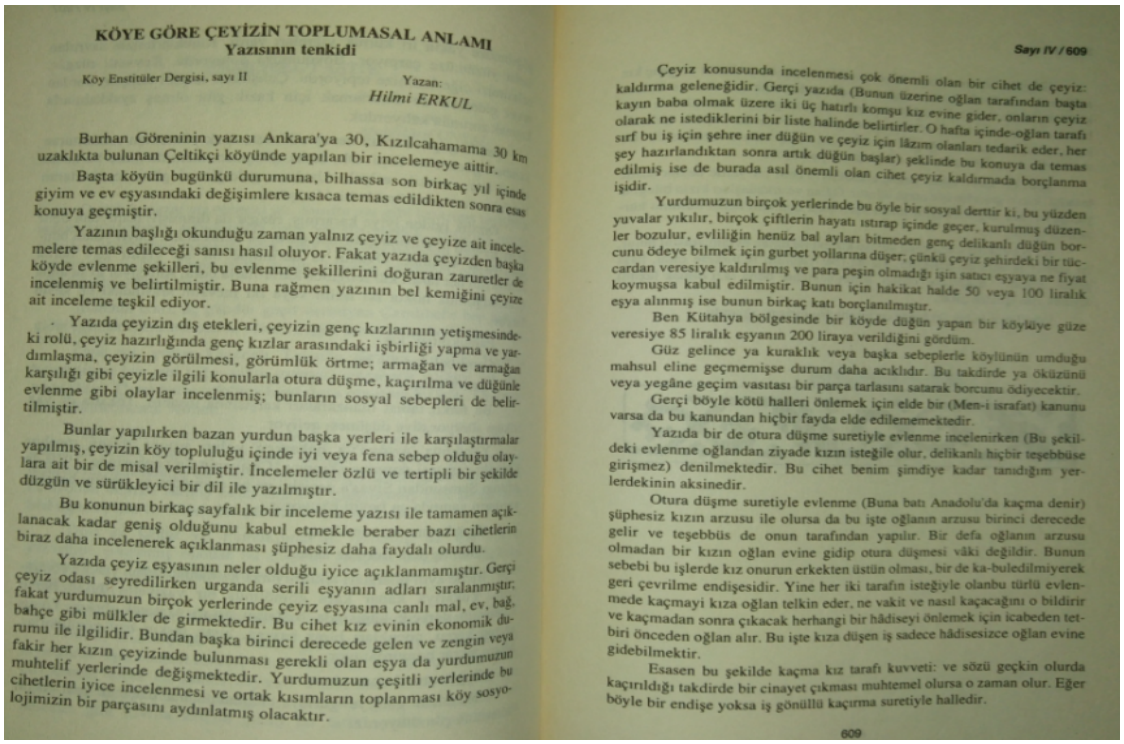
Zenginlik:

3- Zengin olunca, davacı dünya malından el çekmek ihtimalini de hesaba katarak, servet ve yaşamak tatlı olduğu için, kolay kolay hayatını tehlikeye koymak istemez. Fakat onun için, bu şerefsizliği taşımak, bu zillete düşmek de pek ağır olacağından, zengin oluşundan faydalanmak ister. Para vasıtasiyle birçok alçak yaratılışlı insanları kullanarak intikam almanın yolunu tutar.

II- DÂVA GÜTMENİN DERECELERİ:

a- Öldürülen kimse ana, baba, kardeş... gibi pek yakınlardan ise öcalma işi de o derece şiddetli ve çabuk yapılır. Ve dâvadan kolay kolay vazgeçilmez.

Resim 7. Kan Gütme geleneğiyle ilgili i. Öztürk'ün Yazdığı Deneme (KEÇEV, 2005)



KÖYE GÖRE ÇEYİZİN TOPLUMASAL ANLAMI
Yazısının tenkidi

Köy Enstitüler Dergisi, sayı II

Yazan:
Hilmi ERKUL

Burhan Göreninin yazısı Ankara'ya 30, Kızılcahamama 30 km uzaklıkta bulunan Çeltikçi köyünde yapılan bir incelemeye aittir.

Başta köyün bugünkü durumuna, bilhassa son birkaç yıl içinde giyim ve ev eşyasındaki değişimlere kısaca temas edildikten sonra esas konuya geçmiştir.

Yazının başlığı okunduğu zaman yalnız çeyiz ve çeyize ait incelemelere temas edileceği sanısı hasıl oluyor. Fakat yazıda çeyizden başka köyde evlenme şekilleri, bu evlenme şekillerini doğuran zaruretler de incelenmiş ve belirtilmiştir. Buna rağmen yazının bel kemiğini çeyize ait inceleme teşkil ediyor.

Yazıda çeyizin dış etekleri, çeyizin genç kızlarının yetişmesindeki rolü, çeyiz hazırlığında genç kızlar arasındaki işbirliği yapma ve yardımlaşma, çeyizin görülmesi, görümlük örtme; armağan ve armağan karşılığı gibi çeyizle ilgili konularla otura düşme, kaçırılma ve düğünle evlenme gibi olaylar incelenmiş; bunların sosyal sebepleri de belirtilmiştir.

Bunlar yapılırken bazan yurdun başka yerleri ile karşılaştırmalar yapılmış, çeyizin köy topluluğu içinde iyi veya fena sebep olduğu olaylara ait bir de misal verilmiştir. İncelemeler özlü ve tertipli bir şekilde düzgün ve sürükleyici bir dil ile yazılmıştır.

Bu konunun birkaç sayfalık bir inceleme yazısı ile tamamen açıklanacak kadar geniş olduğunu kabul etmekle beraber bazı cihetlerin biraz daha incelenerek açıklanması şüphesiz daha faydalı olurdu.

Yazıda çeyiz eşyasının neler olduğu iyice açıklanmamıştır. Gerçi çeyiz odası seyredilirken urganda serili eşyanın adları sıralanmıştır; fakat yurdumuzun birçok yerlerinde çeyiz eşyasına canlı mal, ev, bağ, bahçe gibi mülkler de girmektedir. Bu cihet kız evinin ekonomik durumu ile ilgilidir. Bundan başka birinci derecede gelen ve zengin veya fakir her kızın çeyizinde bulunması gerekli olan eşya da yurdumuzun muhtelif yerlerinde değişmektedir. Yurdumuzun çeşitli yerlerinde bu cihetlerin iyice incelenmesi ve ortak kısımların toplanması köy sosyolojimizin bir parçasını aydınlatmış olacaktır.

Sayı IV / 609

Çeyiz konusunda incelenmesi çok önemli olan bir cihet de çeyiz kaldırma geleneğidir. Gerçi yazıda (Bunun üzerine oğlan tarafından başta kayın baba olmak üzere iki üç hatırlı komşu kız evine gider, onların çeyiz olarak ne istediklerini bir liste halinde belirtirler. O hafta içinde-oğlan tarafı sırf bu iş için şehre iner düğün ve çeyiz için lâzım olanları tedarik eder, her şey hazırlandıktan sonra artık düğün başlar) şeklinde bu konuya da temas edilmiş ise de burada asıl önemli olan cihet çeyiz kaldırmada borçlanma işidir.

Yurdumuzun birçok yerlerinde bu öyle bir sosyal derttir ki, bu yüzden yuvalar yıkılır, birçok çiftlerin hayatı ıstırap içinde geçer, kurulmuş düzenler bozulur, evliliğin henüz bal ayları bitmeden genç delikanlı düğün borcunu ödeye bilmek için gurbet yollarına düşer; çünkü çeyiz şehirdeki bir tüccardan veresiye kaldırılmış ve para peşin olmadığı işin satıcı eşyaya ne fiyat koymuşsa kabul edilmiştir. Bunun için hakikat halde 50 veya 100 liralık eşya alınmış ise bunun birkaç katı borçlanılmıştır.

Ben Kütahya bölgesinde bir köyde düğün yapan bir köylüye güze veresiye 85 liralık eşyanın 200 liraya verildiğini gördüm.

Güz gelince ya kuraklık veya başka sebeplerle köylünün umduğu mahsul eline geçmemişse durum daha acıklıdır. Bu takdirde ya öküzünü veya yegâne geçim vasıtası bir parça tarlasını satarak borcunu ödiyecektir.

Gerçi böyle kötü halleri önlemek için elde bir (Men-i israfat) kanunu varsa da bu kanundan hiçbir fayda elde edilememektedir.

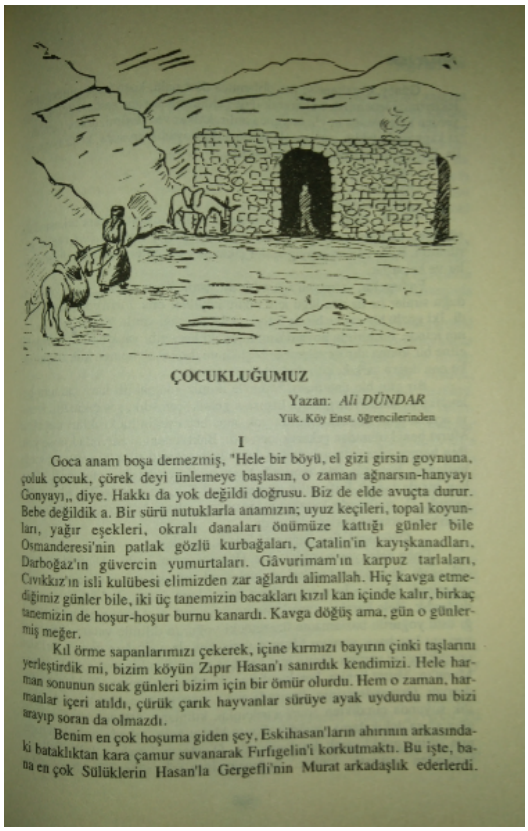
Yazıda bir de otura düşme suretiyle evlenme incelenirken (Bu şekildeki evlenme oğlandan ziyade kızın isteğile olur, delikanlı hiçbir teşebbüse girişmez) denilmektedir. Bu cihet benim şimdiye kadar tanıdığım yerlerdekinin aksinedir.

Otura düşme suretiyle evlenme (Buna batı Anadolu'da kaçma denir) şüphesiz kızın arzusu ile olursa da bu işte oğlanın arzusu birinci derecede gelir ve teşebbüs de onun tarafından yapılır. Bir defa oğlanın arzusu olmadan bir kızın oğlan evine gidip otura düşmesi vâki değildir. Bunun sebebi bu işlerde kız onurun erkekten üstün olması, bir de ka-buledilmiyerek geri çevrilme endişesidir. Yine her iki tarafın isteğiyle olanbu türlü evlenmede kaçmayi kıza oğlan telkin eder, ne vakit ve nasıl kaçacağını o bildirir ve kaçmadan sonra çıkacak herhangi bir hâdiseyi önlemek için icabeden tetbiri önceden oğlan alır. Bu işte kıza düşen iş sadece hâdisesizce oğlan evine gidebilmektir.

Esasen bu şekilde kaçma kız tarafı kuvveti: ve sözü geçkin olurda kaçırıldığı takdirde bir cinayet çıkması muhtemel olursa o zaman olur. Eğer böyle bir endişe yoksa iş gönüllü kaçırma suretiyle halledir.

609

Resim 8. Köye Göre Çeyizin Toplumsal Anlamı'nı anlatan bir deneme (KEÇEV, 2005)



ÇOCUKLUĞUMUZ

Yazan: *Ali DÜNDAR*
Yük. Köy Enst. öğrencilerinden

I

Goca anam boşa demezmiş, "Hele bir böyü, el gizi girsin goynuna, çoluk çocuk, çörek deyi ünlemeye başlasın, o zaman ağnarsın-hanyayı Gonyayı„ diye. Hakkı da yok değildi doğrusu. Biz de elde avuçta durur. Bebe değildik a. Bir sürü nutuklarla anamızın; uyuz keçileri, topal koyunları, yağır eşekleri, okralı danaları önümüze kattığı günler bile Osmanderesi'nin patlak gözlü kurbağaları, Çatalin'in kayışkanadları, Darboğaz'ın güvercin yumurtaları. Gâvurimam'ın karpuz tarlaları, Cıvıkkız'ın isli kulübesi elimizden zar ağlardı alimallah. Hiç kavga etmediğimiz günler bile, iki üç tanemizin bacakları kızıl kan içinde kalır, birkaç tanemizin de hoşur-hoşur burnu kanardı. Kavga döğüş ama, gün o günlermiş meğer.

Kıl örme sapanlarımızı çekerek, içine kırmızı bayırın çinki taşlarını yerleştirdik mi, bizim köyün Zıpır Hasan'ı sanırdık kendimizi. Hele harman sonunun sıcak günleri bizim için bir ömür olurdu. Hem o zaman, harmanlar içeri atıldı, çürük çarık hayvanlar sürüye ayak uydurdu mu bizi arayıp soran da olmazdı.

Benim en çok hoşuma giden şey, Eskihasan'ların ahırının arkasındaki bataklıktan kara çamur suvanarak Fırfıgelin'i korkutmaktı. Bu işte, bana en çok Sülüklerin Hasan'la Gergefli'nin Murat arkadaşlık ederlerdi.

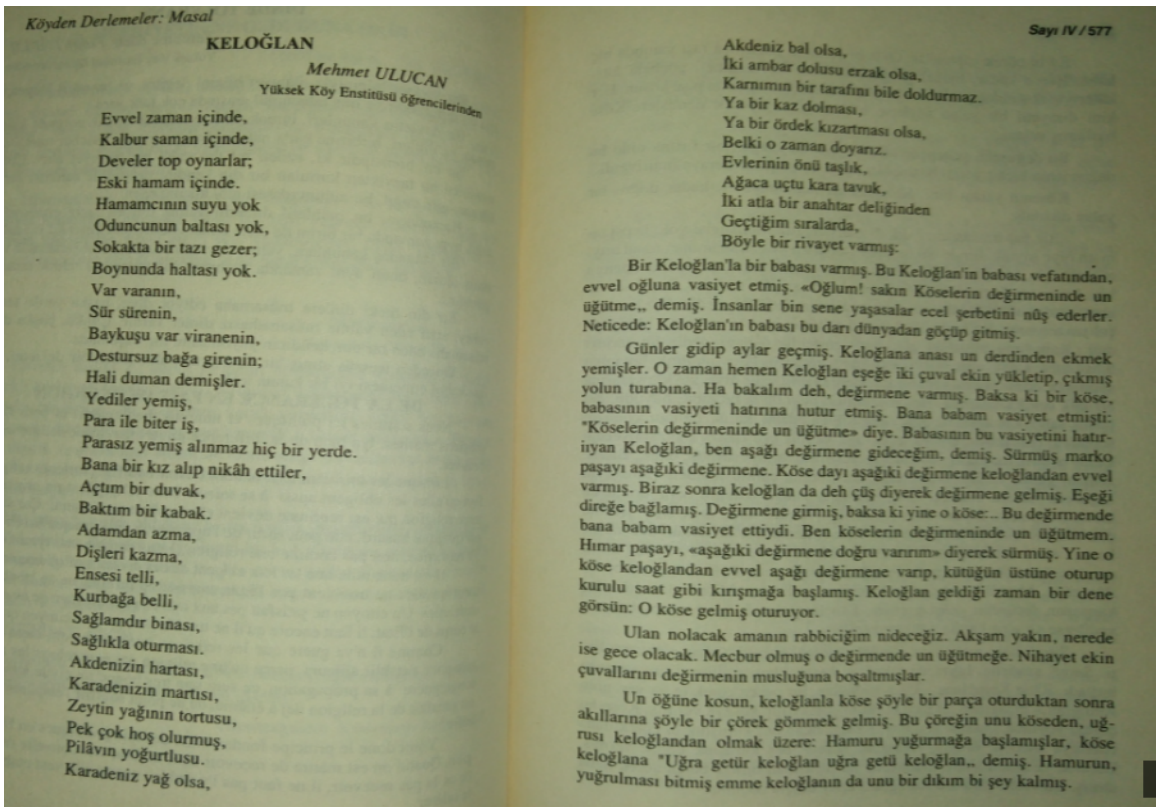


tekme savurarak dışarı kovaladı. Anam, bir yerde duran çuvala, bir Yalamıkoğlan'ın önünde başını sallıyarak Kulaksız'ın evine doğru giden sarı ineğe, bir de bizim kansız yüzlerimize, fersiz gözlerimize baktı... Baktı ve ellerini yüzüne kapatarak başladı ağlamağa...

Güneşin önüne bir bulut gelmişti...

Biz dört çocuk birden anamızın eteğine sarılıyor, uzun uzun inliyor, ağlıyor ve sonra uykuya dalıyorduk ...

*Resim 9.*Ali Dündar'ın "Çocukluğumuz" adlı hikayesinden (ilk ve son sayfa) (KEÇEV, 2005)



Köyden Derlemeler: Masal

KELOĞLAN

Mehmet ULUCAN
Yüksek Köy Enstitüsü öğrencilerinden

Evvel zaman içinde,
Kalbur saman içinde,
Develer top oynarlar;
Eski hamam içinde.
Hamamcının suyu yok
Oduncunun baltası yok,
Sokakta bir tazı gezer;
Boynunda haltası yok.
Var varanın,
Sür sürenin,
Baykuşu var viranenin,
Destursuz bağa girenin;
Hali duman demişler.
Yediler yemiş,
Para ile biter iş,
Parasız yemiş alınmaz hiç bir yerde.
Bana bir kız alıp nikâh ettiler,
Açtım bir duvak,
Baktım bir kabak.
Adamdan azma,
Dişleri kazma,
Ensesi telli,
Kurbağa belli,
Sağlamdır binası,
Sağlıkla oturması.
Akdenizin hartası,
Karadenizin martısı,
Zeytin yağının tortusu,
Pek çok hoş olurmuş,
Pilâvın yoğurtlusu.
Karadeniz yağ olsa,

Akdeniz bal olsa,
İki ambar dolusu erzak olsa,
Karnımın bir tarafını bile doldurmaz.
Ya bir kaz dolması,
Ya bir ördek kızartması olsa,
Belki o zaman doyarız.
Evlerinin önü taşlık,
Ağaca uçtu kara tavuk,
İki atla bir anahtar deliğinden
Geçtiğim sıralarda,
Böyle bir rivayet varmış:

Bir Keloğlan'la bir babası varmış. Bu Keloğlan'in babası vefatından, evvel oğluna vasiyet etmiş. «Oğlum! sakın Köselerin değirmeninde un üğütme„ demiş. İnsanlar bin sene yaşasalar ecel şerbetini nûş ederler. Neticede: Keloğlan'ın babası bu darı dünyadan göçüp gitmiş.

Günler gidip aylar geçmiş. Keloğlana anası un derdinden ekmek yemişler. O zaman hemen Keloğlan eşeğe iki çuval ekin yükletip, çıkmış yolun turabına. Ha bakalım deh, değirmene varmış. Baksa ki bir köse, babasının vasiyeti hatırına hutur etmiş. Bana babam vasiyet etmişti: "Köselerin değirmeninde un üğütme» diye. Babasının bu vasiyetini hatırlıyan Keloğlan, ben aşağı değirmene gideceğim, demiş. Sürmüş marko paşayı aşağıki değirmene. Köse dayı aşağıki değirmene keloğlandan evvel varmış. Biraz sonra keloğlan da deh çüş diyerek değirmene gelmiş. Eşeği direğe bağlamış. Değirmene girmiş, baksa ki yine o köse:.. Bu değirmende bana babam vasiyet ettiydi. Ben köselerin değirmeninde un üğütmem. Hımar paşayı, «aşağıki değirmene doğru varırım» diyerek sürmüş. Yine o köse keloğlandan evvel aşağı değirmene varıp, kütüğün üstüne oturup kurulu saat gibi kırışmağa başlamış. Keloğlan geldiği zaman bir dene görsün: O köse gelmiş oturuyor.

Ulan nolacak amanın rabbiciğim nideceğiz. Akşam yakın, nerede ise gece olacak. Mecbur olmuş o değirmende un üğütmeğe. Nihayet ekin çuvallarını değirmenin musluğuna boşaltmışlar.

Un öğüne kosun, keloğlanla köse şöyle bir parça oturduktan sonra akıllarına şöyle bir çörek gömmek gelmiş. Bu çöreğin unu köseden, uğrusu keloğlandan olmak üzere: Hamuru yuğurmağa başlamışlar, köse keloğlana "Uğra getür keloğlan uğra getü keloğlan„ demiş. Hamurun, yuğrulması bitmiş emme keloğlanın da unu bir dıkım bi şey kalmış.

Resim 10. Keloğlan Masalı Derlemesi

Enstitülerde yaratıcı edebiyata çok önem verilmesi ve öğrencilerin özendirilmesi, onları güçlü bir edebiyat anlayışı ve eleştirisi düzeyine çıkarmış, yetenekli yazarların gelişmelerinin temelini oluşturmuştur (Kirby, 2010, s. 362). Mahmut Makal ve Fakir Baykurt bu yazarlar arasında ilk akla gelen isimlerdir. Mahmut Makal'ın "Bizim Köy, Memleketin Sahipleri, Köye Gidenler", Fakir Baykurt'un "Yılanların Öcü, Irazcanın Dirliği, Onuncu Köy" adlı eserleri Türk edebiyatında önemli bir yer edinmiş eserlerindendir. Öyle ki entitülü yazarlar eser verdikleri edebi alanın gelişmesine katkı sağlamakla kalmamış aynı zamanda eserlerinde özellikle üzerinde durdukları "köy" yaşantısı, insanı, gerçeği gibi konulara ağırlık vererek bir tür "köy edebiyatı"nın ortaya çıkmasına da öncülük etmişlerdir.

Yine enstitü öğrencileri tarafından kaleme yaşadıkları dönem ve bölgenin şartlarına dikkat çeken birçok şiir, hikaye, roman, deneme vb. ortaya çıkmıştır. Bu eserler köy kültürünün zenginliğini ortaya çıkarmayı amaçladığı gibi milli niteliği ile de enstitülerin özel amaçlarına hizmet etmektedirler. Özellikle edebiyat alanında çalışmalar yürüten enstitülüler büyük bir üne ulaşmışlardır. Bunlar arasında yukarıda zikredilenler dışında **Dursun Akçam, Yusuf Ziya Bahadınlı, Mehmet Başaran, Ümit Kaftancıoğlu, Osman Şahin, Hasan Kıyafet, Behzat Ay, Ali Yüce, Adnan Binyazar, Kemal Burkay'ı saymak mümkündür**

Aşağıda yer alan görseller hikaye, şiir ve piyes türü çalışmalara örnek teşkil edecek niteliktedirler. Resim 10 ise bir masal derlemesi örneği niteliğindedir. Bu masal, Mehmet Ulucan tarafından derlenmiş Keloğlan masalıdır.

Köy Enstitülerinde oldukça rağbet gören bir edebi tür olan şiir alanında güzel örnekler ortaya çıkarılmıştır. Aşağıda yer alan "Düğün" isimli şiir Düziçi Köy Enstitüsü Öğrencilerinden Osman Darıcı tarafından kaleme alınmış, şiir Hasanoğlan Köy Enstitüsü Dergisi'nin I. Sayısında basılmıştır.

DÜĞÜN

Çırpınır gönüller halay çekerken
Davul coşkun cuşkun, tel nazlı nazlı,
Keklik olup ucdan uca sekerken,
Ayak kıvrak kıvrak, bel nazlı nazlı.

Yazmalar başlarda pul pul gülüşür,
Açılır yanaklar gül gül gülüşür,
Savrulur fistanlar al al gülüşür,
Çiçek başka başka dal nazlı nazlı.

Görüştü, sevişti gözler düğünde,

Kızardı, gülüştü yüzler düğünde,
Zeybek, halay çekti kızlar düğünde,
Eller lime lime kol nazlı nazlı. (KEÇEV, 2005)

Bir diğer şiir örneği Mehmet Gökdemir tarafından yazılmıştır.

AVŞAR KIZINA

Gece biter şafak sökme zamanı,
Tezeği tutuşla, yığ da samanı,
Tandırın ağzından tüten dumanı,
Yasıt, yamaçlara ser AVŞARKIZI .

Akan suya sırdaş, yaylalara eş,
Gönlümü ısıtan şu sıcak güneş
Bereket ondadır devir devir deş,
Hızını toprağa ver AVŞARKIZI.

Bulursan edik giy, bulmazsan çarık,
Tabanların yarık, ellerin yarık,
Göksün toprak koksun, nemli kabarık,
Yazın ol tarlada ter AVŞARKIZI.

Güneşten kızaran pudrasız yüzle
Boyasız dudakla, samimi sözle,
Yarın kuracağın yuvayı gözle,
Dilerim murada er AVŞARKIZI.

…

Çıkmasın sırtından sırmalı salta,
Gün olsun dağa git elinde balta,
Sıcak ne ki seni yakıp bayılta,
Tabiat fatihi her AVŞARKIZI.

Salkım salkım belik parlar küpeler,
Senin yayla yurdun karlı tepeler,
Sayamadım sende var neler neler,
Gel sokul, kalbime gir AVŞARKIZI.

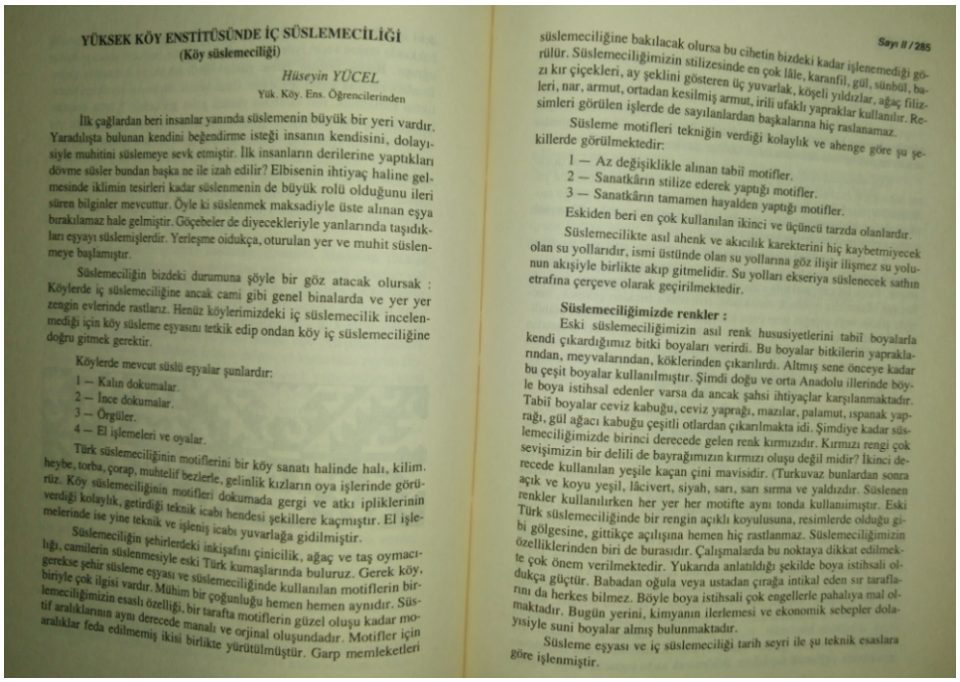
(KEÇEV, 2005, s. 288)

Mehmet Gökdemir tarafından kaleme alınan "Avşar Kızına" isimli şiir de yine Hasanoğlan Köy Enstitüsü dergisinin II. sayısında basılmıştır.

Köy Enstitülerinde hikaye, şiir, roman, piyes türünde yazılan edebi eserler dışında Köy Enstitülerinde resim, heykel alanında da çeşitli çalışmalar sergilenmiştir. Özellikle Yüksek Köy Enstitüsü'nün Güzel Sanatlar Kolu bu alanda oldukça güzel eserler ortaya çıkarmıştır. Her Enstitüde kurulması gerektiği öğretim programlarında belirtilen ve tarihi ve kültürel alana büyük bir katkı sağlayacak olan bir diğer kurum ise enstitüler bünyesinde oluşturulası istenilen "Enstitü Müzeleri"dir. Bu müzelerde enstitülerin çevresinde yer alan tarihi ve kültürel niteliği bulunan eşyaların sergilenmesi istenilmiştir. Enstitü müzeleri yanında öğrencilere yaptırılan geziler de yine tarihi ve kültürel mekanların tanınmasına hizmet etmiştir. Enstitü öğrencileri diğer bölgeler olmasa dahi en azından kendi enstitülerinin yakın çevresini mutlaka tanımaları gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim süresince imkanlar

ölçütünde yakın çevreyi tanımaya yönelik geziler düzenlenmiştir. Başaran (2010) gezilerde tarihi kalıntılar, müzeler, doğal güzelliklerin gezildiğini, fabrikalara çiftliklere, işletmelere gidildiğini söylemektedir. Bu gezilerin her yıl düzenlendiğini ve tarih, coğrafya ve sanat tarihi derslerinin "görerek-yaşayarak" öğrenildiğini ifade etmiştir(s. 38).

Enstitülerde öğrencilerin yaşadıkları bölgelere ait oya, nakış, örgü vb. her türde desen toplanmış ve desenler dokunan halı, kilim, kumaş gibi ürünlere işlenmiştir.Özellikle kız öğrencilere yönelik alanlarda mahalli motifleri elbise, ev eşyası, örgü ve dokumalarda kullandırmak yolu benimsenmiştir (Koç, 2013, s.355). Köy Enstitüsü mezunlarından Uca (2016) da kız arkadaşlarının halı ve kilimlerde köylerden toplanan nakışları işlediklerini ifade etmiştir. Resim 11'de Yüksek Köy Enstitüsü'nde Köy Süslemeciliğine ilişkin bir yazı yer almaktadır.



YÜKSEK KÖY ENSTİTÜSÜNDE İÇ SÜSLEMECİLİĞİ
(Köy süslemeciliği)

Hüseyin YÜCEL
Yük. Köy. Ens. Öğrencilerinden

İlk çağlardan beri insanlar yanında süslemenin büyük bir yeri vardır. Yaradılışta bulunan kendini beğendirme isteği insanın kendisini, dolayısiyle muhitini süslemeye sevk etmiştir. İlk insanların derilerine yaptıkları dövme süsler bundan başka ne ile izah edilir? Elbisenin ihtiyaç haline gelmesinde iklimin tesirleri kadar süslenmenin de büyük rolü olduğunu ileri süren bilginler mevcuttur. Öyle ki süslenmek maksadiyle üste alınan eşya bırakılamaz hale gelmiştir. Göçebeler de diyecekleriyle yanlarında taşıdıkları eşyayı süslemişlerdir. Yerleşme oldukça, oturulan yer ve muhit süslenmeye başlamıştır.

Süslemeciliğin bizdeki durumuna şöyle bir göz atacak olursak : Köylerde iç süslemeciliğine ancak cami gibi genel binalarda ve yer yer zengin evlerinde rastlarız. Henüz köylerimizdeki iç süslemecilik incelenmediği için köy süsleme eşyasını tetkik edip ondan köy iç süslemeciliğine doğru gitmek gerektir.

Köylerde mevcut süslü eşyalar şunlardır:

1 — Kalın dokumalar.
2 — İnce dokumalar.
3 — Örgüler.
4 — El işlemeleri ve oyalar.

Türk süslemeciliğinin motiflerini bir köy sanatı halinde halı, kilim. heybe, torba, çorap, muhtelif bezlerle, gelinlik kızların oya işlerinde görürüz. Köy süslemeciliğinin motifleri dokumada gergi ve atkı ipliklerinin verdiği kolaylık, getirdiği teknik icabı hendesi şekillere kaçmıştır. El işlemelerinde ise yine teknik ve işleniş icabı yuvarlağa gidilmiştir.

Süslemeciliğin şehirlerdeki inkişafını çinicilik, ağaç ve taş oymacılığı, camilerin süslenmesiyle eski Türk kumaşlarında buluruz. Gerek köy, gerekse şehir süsleme eşyası ve süslemeciliğinde kullanılan motiflerin birbiriyle çok ilgisi vardır. Mühim bir çoğunluğu hemen hemen aynıdır. Süslemeciliğimizin esaslı özelliği, bir tarafta motiflerin güzel oluşu kadar motif aralıklarının aynı derecede manalı ve orjinal oluşundadır. Motifler için aralıklar feda edilmemiş ikisi birlikte yürütülmüştür. Garp memleketleri

Sayı II / 285

süslemeciliğine bakılacak olursa bu cihetin bizdeki kadar işlenemediği görülür. Süslemeciliğimizin stilizesinde en çok lâle, karanfil, gül, sünbül, bazı kır çiçekleri, ay şeklini gösteren üç yuvarlak, köşeli yıldızlar, ağaç filizleri, nar, armut, ortadan kesilmiş armut, irili ufaklı yapraklar kullanılır. Resimleri görülen işlerde de sayılanlardan başkalarına hiç raslanamaz.

Süsleme motifleri tekniğin verdiği kolaylık ve ahenge göre şu şekillerde görülmektedir:

1 — Az değişiklikle alınan tabiî motifler.
2 — Sanatkârın stilize ederek yaptığı motifler.
3 — Sanatkârın tamamen hayalden yaptığı motifler.

Eskiden beri en çok kullanılan ikinci ve üçüncü tarzda olanlardır.

Süslemecilikte asıl ahenk ve akıcılık karekterini hiç kaybetmiyecek olan su yollarıdır, ismi üstünde olan su yollarına göz ilişir ilişmez su yolunun akışiyle birlikte akıp gitmelidir. Su yolları ekseriya süslenecek sathın etrafına çerçeve olarak geçirilmektedir.

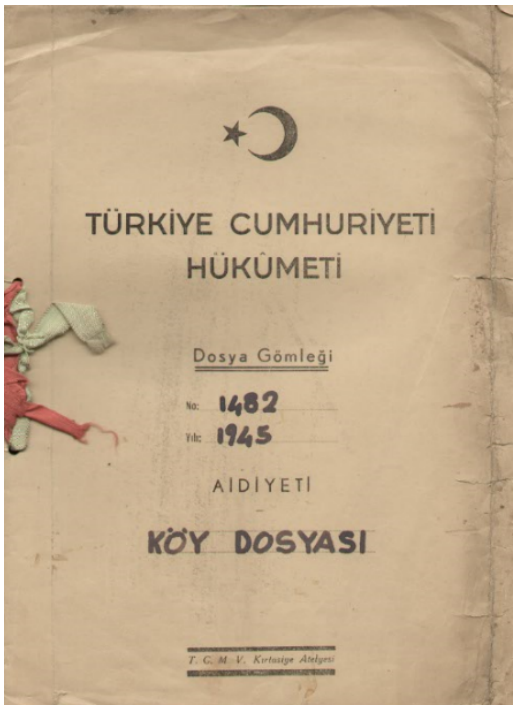
Süslemeciliğimizde renkler :

Eski süslemeciliğimizin asıl renk hususiyetlerini tabiî boyalarla kendi çıkardığımız bitki boyaları verirdi. Bu boyalar bitkilerin yapraklarından, meyvalarından, köklerinden çıkarılırdı. Altmış sene önceye kadar bu çeşit boyalar kullanılmıştır. Şimdi doğu ve orta Anadolu illerinde böyle boya istihsal edenler varsa da ancak şahsi ihtiyaçlar karşılanmaktadır. Tabiî boyalar ceviz kabuğu, ceviz yaprağı, mazılar, palamut, ıspanak yaprağı, gül ağacı kabuğu çeşitli otlardan çıkarılmakta idi. Şimdiye kadar süslemeciliğimizde birinci derecede gelen renk kırmızıdır. Kırmızı rengi çok sevişimizin bir delili de bayrağımızın kırmızı oluşu değil midir? İkinci derecede kullanılan yeşile kaçan çini mavisidir. (Turkuvaz bunlardan sonra açık ve koyu yeşil, lâcivert, siyah, sarı, sarı sırma ve yaldızdır. Süslenen renkler kullanılırken her yer her motifte aynı tonda kullanılmıştır. Eski Türk süslemeciliğinde bir rengin açıklı koyulusuna, resimlerde olduğu gibi gölgesine, gittikçe açılışına hemen hiç rastlanmaz. Süslemeciliğimizin özelliklerinden biri de burasıdır. Çalışmalarda bu noktaya dikkat edilmekte çok önem verilmektedir. Yukarıda anlatıldığı şekilde boya istihsali oldukça güçtür. Babadan oğula veya ustadan çırağa intikal eden sır taraflarını da herkes bilmez. Böyle boya istihsali çok engellerle pahalıya mal olmaktadır. Bugün yerini, kimyanın ilerlemesi ve ekonomik sebepler dolayısiyle suni boyalar almış bulunmaktadır.

Süsleme eşyası ve iç süslemeciliği tarih seyri ile şu teknik esaslara göre işlenmiştir.

Resim11. Yüksek Köy Enstitüsü'nde İç Süslemeciliği (KEÇEV, 2005)

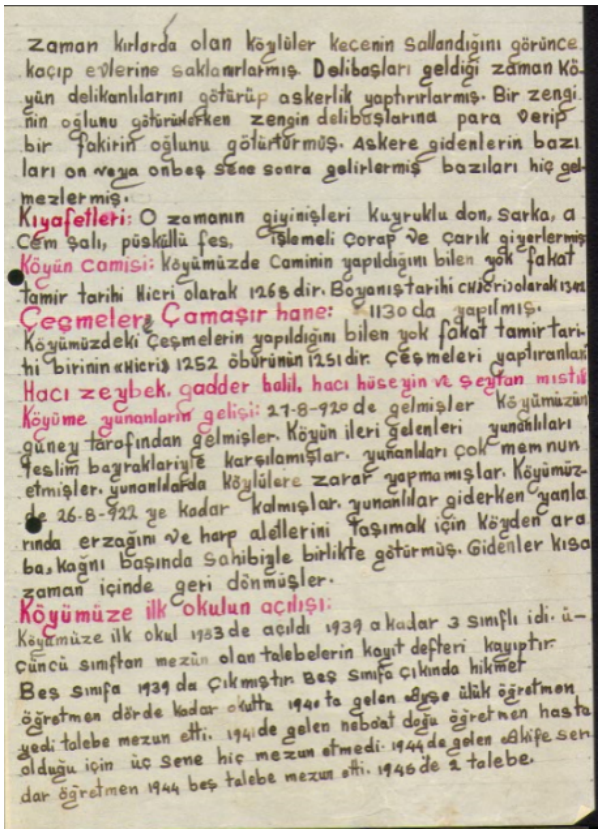
Köy Enstitüleri öğrencileri yaşadıkları bölgenin kültürel zenginliğini kendilerine verilen "Köy Dosyası" ödevini hazırlarken ortaya çıkarmışlardır. Her Köy Enstitüsü öğrencilerine tatil dönemlerinde köylerini her yönüyle tanıtmalarını sağlayacak dosyalar hazırlamaları istenmektedir. Bu dosyalarda köydeki öğrenci sayısından köyün su ve geçim kaynaklarına, köydeki geleneksel seromonilerden köyün coğrafyasına ve tarihine kadar her tür bilginin yer alması istenmiştir. Öğrenciler bu ödevlerini hazırlarken ciddi bir kültürel zenginliği de ortaya çıkarmışlardır. Resim 12-21 (İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfı, 2014)'de bir köy dosyasında köyün tanıtılmsı için hazırlamış metin, resim vb. yer almaktadır.



Resim 12. Köy Dosyası 1



Resim 13. Köy Dosyası 2



Zaman kırlarda olan köylüler kecenin sallandığını görünce kaçıp evlerine saklanırlarmış. Delibaşları geldiği zaman Köyün delikanlılarını götürüp askerlik yaptırırlarmış. Bir zenginin oğlunu götürürlerken zengin delibaşlarına para verip bir fakirin oğlunu götürtürmüş. Askere gidenlerin bazıları on veya onbeş sene sonra gelirlermiş bazıları hiç gelmezlermiş.

Kıyafetleri: O zamanın giyinişleri kuyruklu don, sarka, a Cem şalı, püsküllü fes, işlemeli çorap ve çarık giyerlermiş

Köyün Camisi: Köyümüzde Caminin yapıldığını bilen yok fakat tamir tarihi Hicri olarak 1268 dir. Boyanış tarihi Hicri olarak 1301

Çeşmeler Çamaşır hane: 1130 da yapılmış.
Köyümüzdeki Çeşmelerin yapıldığını bilen yok fakat tamir tarihi birinin «Hicri» 1252 öbürünün 1251 dir. Çeşmeleri yaptıranlar Hacı zeybek. gadder halil. hacı hüseyin ve şeytan mıstı

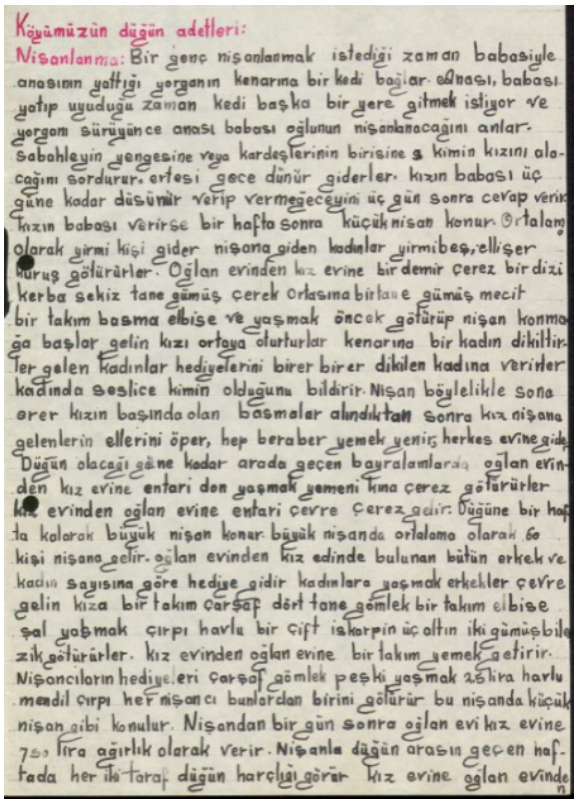
Köyüme yunanların gelişi: 27-8-920 de gelmişler Köyümüzün güney tarafından gelmişler. Köyün ileri gelenleri yunanlıları teslim bayraklariyle karşılamışlar. yunanlıları çok memnun etmişler. yunanlılarda köylülere zarar yapmamışlar. Köyümüzde 26-8-922 ye kadar kalmışlar. yunanlılar giderken yanlarında erzağını ve harp alellerini taşımak için Köyden araba, kağnı başında sahibiyle birlikte götürmüş. Gidenler kısa zaman içinde geri dönmüşler.

Köyümüze ilk okulun açılışı:
Köyümüze ilk okul 1933 de açıldı 1939 a kadar 3 sınıflı idi. üçüncü sınıftan mezun olan talebelerin kayıt defteri kayıptır Beş sınıfa 1939 da çıkmıştır Beş sınıfa çıkında hikmet öğretmen dörde kadar okutta 1940 ta gelen Ayşe ülük öğretmen yedi talebe mezun etti. 1941 de gelen nebiat doğu öğretmen hasta olduğu için üç sene hiç mezun etmedi. 1944 de gelen Afife sendar öğretmen 1944 beş talebe mezun etti. 1946 da 2 talebe.



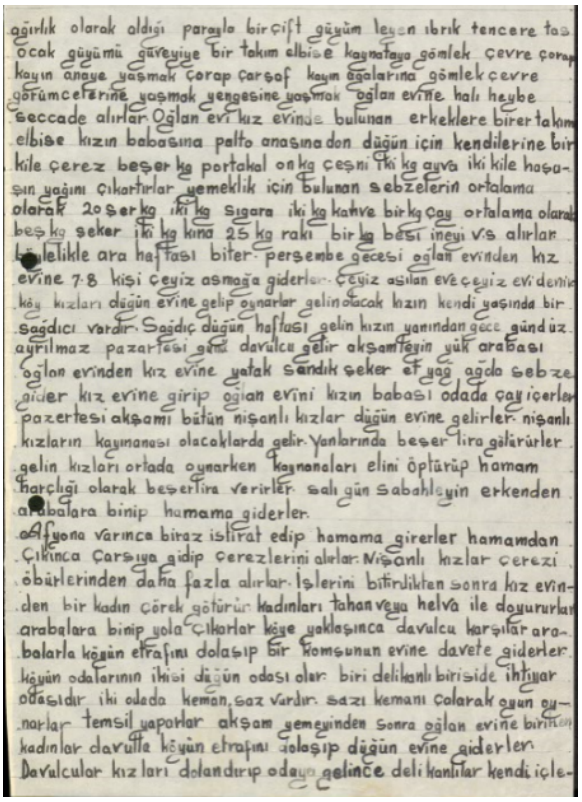
Resim 14. Köy Dosyası 3

Resim 15. Köy Dosyası 4



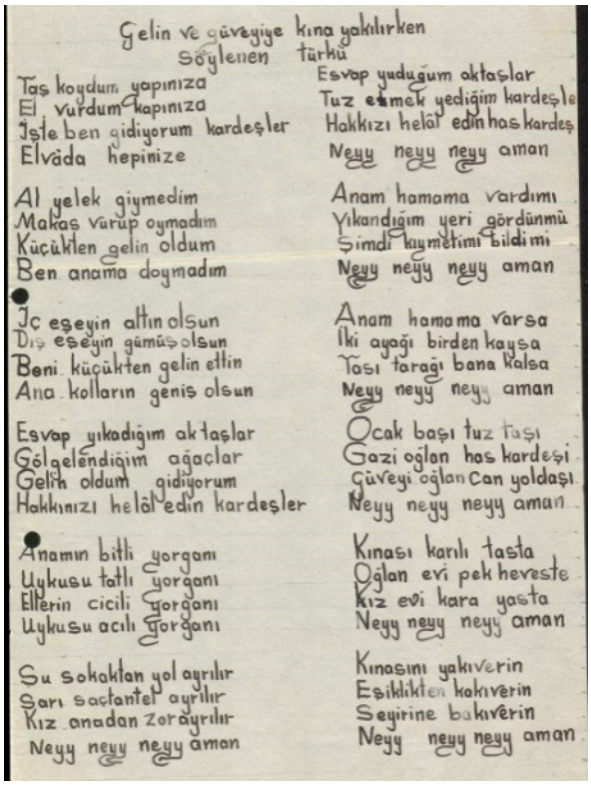
Köyümüzün düğün adetleri:
Nişanlanma: Bir genç nişanlanmak istediği zaman babasiyle anasının yattığı yorganın kenarına bir kedi bağlar. Anası, babası yatıp uyuduğu zaman kedi başka bir yere gitmek istiyor ve yorganı sürüyünce anası babası oğlunun nişanlanacağını anlar. Sabahleyin yengesine veya kardeşlerinin birisine g kimin kızını alacağını sordurur. ertesi gece dönür giderler. kızın babası üç güne kadar düşünür verip vermeğeceyini üç gün sonra cevap verir. kızın babası verirse bir hafta sonra küçük nişan konur. Ortalama olarak yirmi kişi gider nişana giden kadınlar yirmibeş, elliser kuruş götürürler. Oğlan evinden kız evine bir demir çerez bir dizi kerba sekiz tane gümüş çerek ortasına bir tane gümüş mecit bir takım basma elbise ve yaşmak öncek götürüp nişan konmağa başlar gelin kızı ortaya oturturlar kenarına bir kadın dikiltirler gelen kadınlar hediyelerini birer birer dikilen kadına verirler kadında seslice kimin olduğunu bildirir. Nişan böylelikle sona erer kızın başında olan basmalar alındıktan sonra kız nişana gelenlerin ellerini öper, hep beraber yemek yenir herkes evine gider. Düğün olacağı güne kadar arada geçen bayramlarda oğlan evinden kız evine entari don yaşmak yemeni kına çerez götürürler kız evinden oğlan evine entari çevre çerez gelir. Düğüne bir hafta kalarak büyük nişan konar. büyük nişanda ortalama olarak 60 kişi nişana gelir. oğlan evinden kız edinde bulunan bütün erkek ve kadın sayısına göre hediye gidir kadınlara yaşmak erkekler çevre gelin kıza bir takım çarşaf dört tane gömlek bir takım elbise şal yaşmak çırpı havlu bir çift iskarpin üç altın iki gümüşbilezik götürürler. kız evinden oğlan evine bir takım yemek getirir. Nişancıların hediyeleri çarşaf gömlek peşki yaşmak 25 lira havlu mendil çırpı her nişancı bunlardan birini götürür bu nişanda küçük nişan gibi konulur. Nişandan bir gün sonra oğlan evi kız evine 750 lira ağırlık olarak verir. Nişanla düğün arasın geçen haftada her iki taraf düğün harçlığı görür kız evine oğlan evinden

Resim 16. Köy Dosyası 5



ağırlık olarak aldığı paraylo bir çift güyüm leğen ibrik tencere taş ocak güyümü güveyiye bir takım elbise kaynataya gömlek çevre çorap kayın anaye yaşmak çorap çarşaf kayın ağalarına gömlek çevre görümcelerine yaşmak yengesine yaşmak oğlan evine halı heybe seccade alırlar. Oğlan evi kız evinde bulunan erkeklere birer takım elbise kızın babasına palto anasına don düğün için kendilerine bir kile çerez beşer kg portakal on kg çeşni iki kg ayva iki kile haşaşın yağını çıkartırlar yemeklik için bulunan sebzelerin ortalama olarak 20 şer kg iki kg sigara iki kg kahve bir kg çay ortalama olarak beş kg şeker iki kg kına 25 kg rakı bir kg bezi ineyi ve alırlar. Bu şekilde ara haftası biter. perşembe gecesi oğlan evinden kız evine 7-8 kişi çeyiz asmağa giderler. Çeyiz asılan eve çeyiz evi denir. köy kızları düğün evine gelip oynarlar gelin olacak kızın kendi yaşında bir sağdıcı vardır. Sağdıç düğün haftası gelin kızın yanından gece gündüz ayrılmaz pazartesi günü davulcu gelir akşamleyin yük arabası oğlan evinden kız evine yatak sandık şeker et yağ ağda sebze gider kız evine girip oğlan evini kızın babası odada çay içerler pazertesi akşamı bütün nişanlı kızlar düğün evine gelirler. nişanlı kızların kaynanası olacaklarda gelir. Yanlarında beşer lira götürürler gelin kızları orlada oynarken kaynanaları elini öptürüp hamam harçlığı olarak beşerlira verirler. salı gün sabahleyin erkenden arabalara binip hamama giderler.
Afyona varınca biraz istirat edip hamama girerler hamamdan çıkınca çarşıya gidip çerezlerini alırlar. Nişanlı kızlar çerezi öbürlerinden daha fazla alırlar. İşlerini bitirdikten sonra kız evinden bir kadın çörek götürür kadınları tahan veya helva ile doyururlar arabalara binip yola çıkarlar köye yaklaşınca davulcu karşılar arabalarla köyün etrafını dolaşıp bir komşunun evine davete giderler. köyün odalarının ikisi düğün odası olur. biri delikanlı biriside ihtiyar odasıdır. iki odada keman, saz vardır. sazı kemanı çalarak oyun oynarlar temsil yaparlar akşam yemeyinden sonra oğlan evine birinci kadınlar davulla köyün etrafını dolaşıp düğün evine giderler. Davulcular kızları dolandırıp odaya gelince delikanlılar kendi içle-

Resim 17. Köy Dosyası 6



Gelin ve güveyiye kına yakılırken
Söylenen türkü

Taş koydum yapınıza
El vurdum kapınıza
İşte ben gidiyorum kardeşler
Elvâda hepinize

Al yelek giymedim
Makas vurup oymadım
Küçükten gelin oldum
Ben anama doymadım

İç eşeyin altın olsun
Dış eşeyin gümüş olsun
Beni küçükten gelin ettin
Ana kolların geniş olsun

Esvap yıkadığım aktaşlar
Gölgelendiğim ağaçlar
Gelin oldum gidiyorum
Hakkınızı helâl edin kardeşler

Anamın bitli yorganı
Uykusu tatlı yorganı
Ellerin cicili yorganı
Uykusu acılı yorganı

Su sokaktan yol ayrılır
Sarı saçtantel ayrılır
Kız anadan zor ayrılır
Neyy neyy neyy aman

Esvap yuduğum aktaşlar
Tuz ekmek yediğim kardeşler
Hakkızı helâl edin has kardeş
Neyy neyy neyy aman

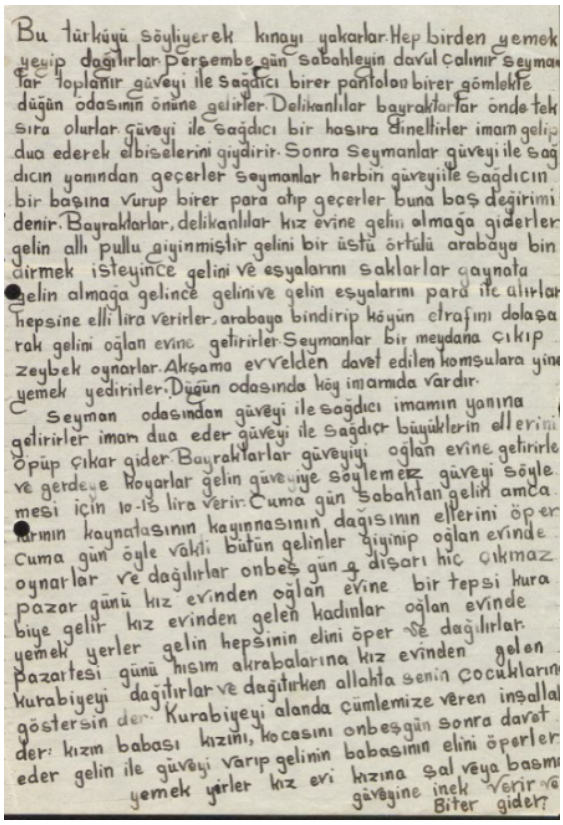
Anam hamama vardımı
Yıkandığım yeri gördünmü
Şimdi kıymetimi bildimi
Neyy neyy neyy aman

Anam hamama varsa
İki ayağı birden kayşa
Taşı tarağı bana kalsa
Neyy neyy neyy aman

Ocak başı tuz taşı
Gazi oğlan has kardeşi
Güveyi oğlan can yoldaşı
Neyy neyy neyy aman

Kınası karılı tasta
Oğlan evi pek heveste
Kız evi kara yasta
Neyy neyy neyy aman

Kınasını yakıverin
Eşiklikten kakıverin
Seyirine bakıverin
Neyy neyy neyy aman

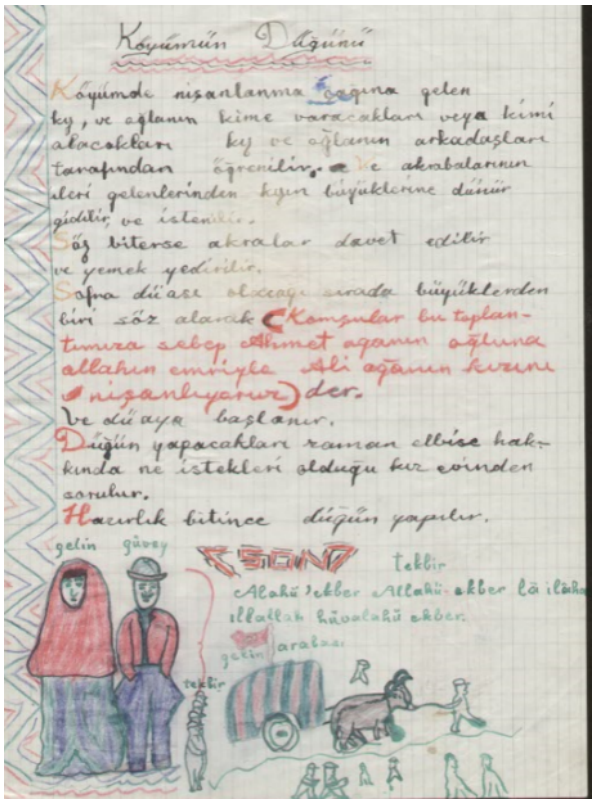


Bu türküyü söyliyerek kınayı yakarlar. Hep birden yemek yeyip dağılırlar. Perşembe gün sabahleyin davul çalınır seyman Tar toplanır güveyi ile sağdıcı birer pantolon birer gömlekle düğün odasının önüne gelirler. Delikanlılar bayraklarlar önde tek sıra olurlar. Güveyi ile sağdıcı bir hasıra dinettirler imam gelip dua ederek elbiselerini giydirir. Sonra Seymanlar güveyi ile sağdıcın yanından geçerler seymanlar herbiri güveyiile sağdıcın bir başına vurup birer para atıp geçerler buna baş değirimi denir. Bayraklılar, delikanlılar kız evine gelin almağa giderler gelin allı pullu giyinmiştir gelini bir üstü örtülü arabaya bindirmek isteyince gelini ve eşyalarını saklarlar kaynata gelin almağa gelince gelini ve gelin eşyalarını para ile alırlar hepsine elli lira verirler, arabaya bindirip köyün etrafını dolaşarak gelini oğlan evine getirirler. Seymanlar bir meydana çıkıp zeybek oynarlar. Akşama evvelden davet edilen komşulara yine yemek yediriler. Düğün odasında köy imamda vardır.

Seyman odasından güveyi ile sağdıcı imamın yanına getirirler imam dua eder güveyi ile sağdıçr büyüklerin ellerini öpüp çıkar gider. Bayraklılar güveyiyi oğlan evine getirirler ve gerdeye koyarlar gelin güveyiye söylemez güveyi söylemesi için 10-15 lira verir. Cuma gün sabahtan gelin amca kaynının kaynatasının kayınnasının dağısının ellerini öper Cuma gün öyle vakti bütün gelinler giyinip oğlan evinde oynarlar ve dağılırlar onbeş gün dışarı hiç çıkmaz pazar günü kız evinden oğlan evine bir tepsi kura biye gelir kız evinden gelen kadınlar oğlan evinde yemek yerler gelin hepsinin elini öper ve dağılırlar. Pazartesi günü hısım akrabalarına kız evinden gelen kurabiyeyi dağıtırlar ve dağıtırken allahta senin çocuklarını göstersin der. Kurabiyeyi alanda çümlemize veren inşallah der: kızın babası kızını, kocasını onbeşgün sonra davet eder gelin ile güveyi varıp gelinin babasının elini öperler yemek yerler kız evi kızına şal veya basma gövgine inek verir ve Biter gider?

Resim 18.Köy Dosyası 7

Resim 19. Köy Dosyası 8





Resim 20. Köy Dosyası 9

Resim 21. Köy Dosyası 10

"Köy Dosyası" ödevinde bir köyün tanıtımına ilişkin her konunun yer aldığını görmek mümkündür. Çalışmamızda özellikle kültürel ve tarihi niteliği olan sayfalara yer verilmiştir. Yalnızca Köy Dosyası ödevi bile Köy Enstitülerinde yer verilen kültürel faaliyetleri tanıtmak

açısından büyük oranda fikir vermektedir. Bu açıdan Köy Enstitülerinde ülke kültürünün tanıtılmasına yönelik çok yönlü faaliyetlerin aktif bir şekilde yürütüldüğü sonucuna varmak çok da zor değildir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Enstitülerde halkın yaratıcılığı, yaşayan değerleri ortaya çıkarılarak, bu değerlerin ülke çapında tanınması için büyük çaba sarf edilmekteydi. O güne kadar bilinmeyen ulusal oyunlar, türküler, ninniler, maniler, nakışlar gün ışığına çıkarılmaktaydı. Nitekim enstitülerden mezun olduktan sonra bu öğrencilerin görevi yaşadıkları bölgeyi iyi bir şekilde tanımak ve tanıtmak olmuştur. Nitekim birçok yazar milli oyunların, tabiat sevgisinin, türkülerin, binlerce yıllık nakışların orada olduğunu belirterek gerçek milliyetçiliğin enstitülerde yaşatıldığını belirtir. Koç (2013) ise "Köy Enstitüleri'ndeki halk oyunları, türküler, koşmalar, şarkılar, destan ve ağıtlar, giyim kuşam, yemek yeme, eğlenme tarz ve tavırlarında kendini arama, 'Türk'ü bulma" gayret ve amacının "Batı'yı arama ve Batı'dan alma" gayretinden daha fazla olduğu düşüncesini savunanlar olmasına rağmen tiyatro ve Yunan tiyatrosu eğitici, öğretici ve toplumcu karakterinden dolayı enstitülerde ön planda olmuş ve ağırlık verilmiştir" savını öne sürmektedir. Sonuç olarak enstitüler batı kültürünün eğitici-öğretici unsurlarından büyük oranda faydalanmış olsalar da kültürümüzün milli özelliğini ön plana çıkarma konusunda gösterdikleri çaba açıkça ortadadır.

Beş yıllık eğitim öğretim sürecinde hemen her öğrenci enstitü içerisinde mutlaka kültürel bir faaliyet içerisinde yer almıştır. Herhangi bir yerel ögenin ortaya çıkarılmasına katkı sunmasa dahi bir halk türküsünü söylemiş veya çalmış, bir cumartesi eğlencesinde kendisine verilen rolü oynamış, halk oyunları gösterisinde yer almıştır. Yani enstitülerde kültürel bir faaliyetin dışında kalmak gibi bir şansı hiçbir öğrencinin olmamıştır.

Günümüzde ise öğrencilerin kültür kelimesinden anladıkları maalesef "popüler kültür"dür. Bireylerin büyük oranda sosyalleşmesine, iletişim becerilerinin geliştirilmesine büyük katkı sağlayan kültürel faaliyetler, günümüzde yerini mobil aygıtlar üzerinden sosyal medyaya veya mobil oyunlara bırakmıştır. Öğrenciler telefon, tablet, bilgisayar gibi araçlar üzerinden sosyalleşme çabasına girmektedirler. Oysa aile ve okul işbirliği ile öğrencilerin bu araçlardan uzaklaştırılarak halk oyunları, tiyatro, gezi vb. etkinliklere yönlendirilmeleri bakış açılarının değişmesini sağlayabilir. Telefon tablet, dışında insanla, doğayla etkileşime girdiklerinde aslında daha mutlu ve daha başarılı olduklarını fark etmeleri, öğrencilerin

seçecekleri etkinliklerin türünü değiştirmelerini sağlayarak ilgi alanlarını değiştirmese dahi çeşitlenmesini sağlayabilir.

Öğrencilere verilecek ödevler internet aracılığıyla bulunacak materyallerden çok anne, baba, akraba, arkadaş ve aile büyükleriyle iletişime geçmelerine imkan sağlayacak nitelikte konulardan seçilirse öğrencilerin yönleri kendi kültürlerine, değerlerine ve zenginliklerine çevrilebilir. Örneğin bir atasözü verip onun anlamını araştırmak yerine aile büyüklerinin bildiği çok yaygın olmayan atasöz, deyim, özlü sözlerin derlenmesi istenilebilir. Köy Dosyası ödevine benzer bir ödev verilerek öğrencilerin kendi çevrelerinin farkına varmaları sağlanabilir. Böylece öğrenci teknolojiyle ne kadar iç içe olursa olsun çevresindeki insanlara, olaylara vb. hiçbir şeye karşı duyarsız kalmayacak ve inceleme ihtiyacı duyacaktır.

KAYNAKÇA

Ağanoğlu, H. (1949). *Köy Enstitüleri Yolunda.* İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.

Arman, H. (1969). *Piramidin Tabanı* (Cilt 1). Ankara: İş Matbaacılık.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Trabzon.

Fırtına, B. (2003). *Köy Enstitülerinde Usta Öğreticiler.* İzmir: Gömeç Belediyesi Kültür Yayınları.

Güneri, D. (2004). *Hasanoğlan Köy Enstitüsü Kurulurken 1941-1951 Mustafa Güneri.* İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Kanat, H. F. (1942). *Milliyet İdeali ve Topyekun Milli Terbiye.* Ankara: ÇAnkaya Matbaası.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri

KEÇEV. (2005). Köy Enstitüleri Dergisi I-VIII 1945-1947. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Kirby, F. (2010). *Tütkiye'de Köy Enstitüleri.* İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Koç, N. (2013). *Türk Kültür Tarihi İçerisinde Köy Enstitüleri.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mindivanli Akdoğan, E. (2016). Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Derslerinin Öğretimi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Tekben, Ş. (2005). *Canlandırılacak Köy Yolunda.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

http://nacikaptan.com/wp-content/uploads/2015/04/07.jpg (10.09.2016)

http://nacikaptan.com/?p=18538 (10.09.2016)



CEDİT MEKTEPLERDE İLKOKUMA - YAZMA ÖĞRETİMİ

Doç. Dr.Fahri Temizyürek

Malum olduğu üzere Rönesans'la beraber ortaya çıkan reformist hareketler zaman içerisinde Batının eğitim ve öğretim sistemini pedagojik bir zemin üzerinde yapılanmaya sevk etti. Ortaya çıkan yeni fikirler zamanla Avrupa kıtası dışına çıkarak Osmanlı Devletini de

etkiledi. Yeni eğitim anlayışı ve fikir hareketleri çok kısa bir süre sonra başta Kırım, İdil-Ural ve Azerbaycan olmak üzere zamanla Türkistan'ın bütün kısımlarında kendini hissettirmeye başladı. Değişimin en fazla görüldüğü saha ise sıbyan mektepleriydi. Eski usul mektep ve medreseler yerine eğitimde reform, yani müspet bilimler ile millî kültürü geliştirme düşüncesi yayılmaya başladı. Bu fikirleri savunanlara da Ceditçiler adı verildi. Ceditçi aydınların çalışmaları sonunda eski usul mektep ve medreseler yerini yeni usul öğretim yapan mekteplere bıraktı. Tebliğimizde, Rusya Türkleri arasında ortaya çıkan ceditçilik hareketi genel olarak ele alındıktan sonra cedit mekteplerin genel özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimine getirdiği yenilikler ele alınacaktır.

Cedit mekteplerin genel özelliklerine geçmeden önce konunun daha iyi anlaşılabilmesi için kısa da olsa eski usul mekteplerin genel özelliklerinden kısaca bahsetmek istiyorum. Eski usul mektepler genellikle mahalle mescidi veya medreselerin hemen yanında olurdu. Her köyde ve her mahallede bir cami bulundurmak gibi bir de mektep bulundurmak Müslümanların en eski âdetlerindendi. Hatta caminin olmadığı yerlerde dahi mekteplerin bulunduğu bilinmektedir. Bu mektepler fizikî görünümü itibariyle diğer İslam dünyasındaki mektepler ile hemen hemen birbirinin aynıdır (Hablemitoğlu 1997: 24). Büyük bir kısmı vakıf malıdır. Bunların bazıları da bağışlarla desteklenir. Bu okullarda tahsil ücretsiz olmakla beraber öğretmenlerin geçimini temin etmek ve okulun yakacak ve benzeri ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla az miktarda da olsa para toplanır.

Her mektep genellikle bir öğretmen tarafından yönetilirdi. Bunlar çocukların mektep içinde ve dışında ikinci babası konumundaydı. Öğretmen ve din adamı olmanın yanı sıra günümüz toplumunda bir öğretmenden beklenen tüm fonksiyonlara da sahiptiler (Devlet 1995: 45). Ayrıca toplumun bazı üyeleri için mektup yazıcısı ve okuyucusu, anlaşmazlıklarda ara bulucu rolü üstlenirdi. Büyük camilerin bulunduğu mahallelerde mollanın yardımcısı olarak çalışan müezzin de bulunurdu. Mollanın olmadığı zamanlar çocukları müezzin okuturdu. Mollalar medrese düzeyindeki talebelerden daha bilgili kimseler değildi. Bunlar daha çok medreseye devam etmeyen talebelerden seçilirdi. Hanım öğretmenler "Hatun" olarak adlandırılırdı. Hatun, genellikle mollanın eşi ve ev kadınıdır. Talebeleri ise kız çocuklarıdır. Hatunun evi mektep olarak kullanılır, hiç bir zaman okul olarak adlandırılmazdı. Bu mekteplere bulunduğu coğrafyanın iklim şartlarına göre beş-altı yaşından on-on iki yaşına kadar olan çocuklar talebe olarak kabul edilirdi. Mektepler cuma ve bayram günleri hariç her gün açık olurdu. Genellikle sabahtan ikindi vaktine kadar günde ortalama yedi-sekiz saat ders yapılırdı. Talebe mektebe ne vakit gelirse gelsin kabul edilirdi. Sınıfların mevcudu ortalama

seksen çocuğa kadar çıkardı (Gaspirinski 1898: 5). Standart bir öğretim müfredatı yoktu. Mektebin aslî gayesi; çocuklara dinî bilgilerin yanı sıra Kuran-ı Kerim'i okutmayı öğretmekti. Okul yönetimindeki tasarruf ise tamamen öğreticiye aitti.

Bu mekteplerde eğitim süresi tam olarak belirlenmemekle beraber, bir çocuk ortalama üç, dört hatta beş sene okula giderdi. Bu zaman süresince çocuklara Elifba, Aşr-ı Şerif, Kelâm-ı Kadim, imanın şartları, Heftyek ve yazı dersi gösterilirdi. Bazı mekteplerde bu derslere ilâveten basit aritmetik, tarih ve coğrafya bilgisi de verilirdi. Çocuklar öğretimlerinin herhangi bir kademesinde, hiç bir zaman imtihana tâbi tutulmaz, birkaç yıl okula devam ettikten sonra gerekli bilgileri öğrendi düşüncesiyle mektepten alınarak usta yanına çırak olarak verilir veya Arapça tahsil etmeleri için medreseye gönderilirdi (Gaspirinski 1898: 4-6).

Yaşları farklı olan çocuklar öğrenme seviyeleri ve kabiliyetleri dikkate alınmadan aynı sınıflarda öğrenim görürlerdi. Alfabe gösterilir gösterilmez doğrudan ya Arapça ya da Farsça öğretilirdi. Türk çocukları için bu tarz bir öğrenim zor geldiğinden pratik olarak kendi dillerinde okumayı çok zor öğrenirler, hatta çoğu yazmayı bile öğrenemezdi. Okulda geçirdikleri dört-beş yıldan sonra kendi dillerindeki bir yazıyı okumada büyük güçlük çekerlerdi. Çünkü mevcut öğretim sisteminde alfabe öğretiminden sonra hemen Arapça imlâ kaidelerinin öğretimine geçilirdi. Çocuklar için çoğu anlamsız olan bu kelimelerin öğrenimi zor olduğundan öğrenme de yavaş olurdu.

Eski usul mekteplerde yeni okula başlayan çocuğa önce "Elifba" vasıtasıyla iki-üç ay içerisinde bütün harfler öğretilir, sonra Arapça bazı dualar ezberlettirilir, daha sonra da "Heftyek-i Şerif" ayetlerinin öğretilmesine geçilirdi. Bir-iki sene bunun kıraatına devam edilirdi. Birkaç sene talebeye yazı gösterilmez, dinî bilgiler öğretilmezdi. Dersler yalnız Kuran okumaya mahsustu. Talebe bir derece Arapçayı öğrendikten sonra yazı dersi gösterilirdi (Gaspirinski 1898: 6-7).

Çocuklar altı-yedi saat sınıf içinde bir ders ile meşgul edildiğinden tabii olarak usanırlardı. Yapmış oldukları yaramazlıklar neticesinde de dayak yerlerdi. Mekteplerde ödüllendirme çok az görülmesine rağmen, cezalandırma her zaman var ve hazır vaziyetteydi. Öğretmenler bedenî cezalandırmayı disiplini sağlayan bir araç olarak düşünürdü. Aynı zamanda bedenî cezalandırma iyi huy ve alışkanlık aşılamanın bir aracı olarak görülürdü. En yaygın cezalandırma aracı ise "falaka" adı verilen, öğrencilerin çıplak ayaklarına sopayla vurmaktı (Gaspirinski 1898: 7).

Yukarıda genel hatları ile ele aldığımız bu eğitim tarzı, Rusya Türklerine ait

mekteplerin genel özelliklerini oluşturmaktaydı. XIX. Yüzyılın sonlarında mekteplerde dinî bilgilerin yanı sıra dünyevî bilgilerin de öğretilmesi mecburiyeti zamanın meselesi hâline gelmişti. Halkın aydınlatılması ve terakki yolunun açılması için yeni hareketlere ihtiyaç vardı. Zira körü körüne taklidî davranışlar Müslümanların değer ölçüsü olmuştu. İslam'ın özünden uzaklaşan Müslümanlar batıl inançlara ait efsanevî şeyleri dinin özüymüş gibi algılamaktaydılar.

Bu durumdan rahatsız olan aydınlar, birtakım çıkış yolları aramaya başladı. Nitekim Kazan İli'nde ilk hareketler kendini göstermeye başladı. Osmanlı eğitimindeki yenileşme ve fikir hareketlerinin de tesiriyle Kırım, İdil-Ural ve Azerbaycan'da kültür ve eğitim sahasında birtakım yeniliklere gidildi (Yarkın 1964: 144-145).

Türk dünyasını aydınlatmaya çalışan bu hareketler belirgin bir şekilde iki sahada kendini gösterdi. Biri "dinî reform", diğeri de Usul-i Cedit adı altında değerlendirilen eğitim ve öğretimde yenileşme hareketleridir. Önceleri dini bir görüntü arz eden yenileşme hareketleri zaman içerisinde dünyevî bir vasıf almış ve Türk dünyasının terakkisinde önemli bir rol oynamıştır (Taymas 1998: 21).

Osmanlı eğitim tarihinde Tanzimat öncesi başlayan eğitim ve öğretimdeki yenileşme hareketleri Tanzimat döneminde de bütün hızıyla devam etmiş ve kısa süre sonra Türk dünyasını da etkilemiştir. Türk dünyasında ilim ve teknolojideki geri kalmışlığa bir başkaldırı olarak ortaya çıkan Usul-i Cedit hareketinin ilk temsilcisi ve uygulayıcısı Gaspıralı İsmail Beydir.

O'na göre Müslümanların içinde bulunduğu geri kalmışlıktan kurtulabilmesi ancak eğitim alanında yapılacak reform ile mümkündü. Bu da yeni bir eğitim sisteminin inşası ile gerçekleşebilirdi. Eğitimdeki yenileşme hareketlerinin mekteplerden başlamasını düşünen Gaspıralı İsmail Bey, işe, çıkartmakta olduğu Tercüman gazetesi vasıtasıyla fikirlerini neşretmekle başladı. Halka kırk gün içinde çocuklara okuma yazma öğreteceğini duyurdu. Daha sonra 1884 yılında Bahçesaray'ın Kaytmaz Ağa mahallesindeki harabe bir mektebi tamir ettirdi. Bekir Efendi adında bir arkadaşını usul-i savtiye metodu ile alfabe öğretiminin nasıl yapılacağı ve pedagojik bir eğitimin önemli özellikleri hakkında eğittikten sonra bu okulda muallim olarak görevlendirdi. Böylece Gaspıralı İsmail Bey, programını kendi hazırladığı ilk Cedit mektebini eğitime açmış oldu (Gaspirinski 1894: 1).

Bahçesaray'da açılan bu okulda Usul-i Cedide göre eğitim yapılmış ve altı ayda okula yeni başlayan çocuklar okuma, yazma, hesap, ilmihâl bilgileri öğrenmiş, cemaat huzurunda

yapılan imtihan sonucunda diploma almışlardır (Gaspirinski 1894: 1).

Yeni metotla eğitim yapan bu mektepte alfabe öğretiminde Gaspıralı İsmail Beyin Hace-i Sıbyan adlı eseri okutuldu. Usul-i Savtiye metoduna göre yazılan bu eserde harflerin seslerinden hareketle çok kısa zamanda Türkçe okuma ve yazma öğretildi. Tahsil süresi üç yıl olarak tespit edilen bu okulların ders programı; Türkçe, kıraat-ı Kuran, ilmihâl, hüsn-i hat, sarf-ı Türkî, zihnî hesap, amal-i erbaa, tarih-i İslam, coğrafya ve tarih derslerinden ibaretti.

On iki talebenin kayıt olduğu bu okulda ilk başta günde dört saat ders yapıldı. Yeni usul ile eğitim ve öğretimin halk tarafından benimsenmeye başlandı. Gaspıralı İsmail Bey, Bahçesaray pazarındaki bir kahvehanede "Akşam Mektebi" açtı. Burada yirmi kadar hamal ve bakkal çırağına kırk gün bizzat kendisi ders vererek okuma ve yazmayı öğretti (Gaspirinski 1894: 1).

Tercüman'da yazmış olduğu yazıların da tesiriyle, savtî metotla alfabe öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenmek isteyen muallimler, Kafkasya'dan, Rusya içlerinden Bahçesaray'a gelmeye başladılar. Bunlar Gaspıralı'nın "Birinci Numûne Mektep" adı altında açtığı okulda bir-iki ay eğitime tâbi tutuluyor, sonra da öğrenmiş oldukları savtî metotla eğitim yapmaları istenerek memleketlerine gönderiliyorlardı.

Kazan'ın batısındaki Nijni Novgorod şehrinde her yıl yaklaşık bir ay devam eden bir panayır düzenlenmekte idi. Mekerce panayırı adı verilen bu panayıra Kafkasya, Asya ve Rusya'nın her tarafından Müslüman tüccarlar katılırdı. Gaspıralı İsmail Bey, bu panayıra giderek orada bulunan Müslüman tüccarlara yeni metot eğitimin faydaları hakkında propagandalar yaptı (Kırımer 1934: 107).

Bahçesaray'daki numune mektepte muallimlik yapan Bekir Efendiyi 1887 yılında Rezan vilayeti, Han Kerman beldesine göndererek "İkinci Numûne Mektebi" açmasını sağlayan Gaspıralı İsmail Bey, Nijni Novgorod, Tambof ve Penza vilayetlerindeki Türkler arasında yeni metotla eğitim ve öğretimin yaygınlaşmasını sağladı.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, Gaspıralı'nın başını çektiği bu faaliyetler neticesinde Türk dünyasındaki Müslümanlar maarife dört elle sarıldı (Kırımlı 1996: 56). Gaspıralı İsmail Beyin 1884 yılında Bahçesaray'da başlatmış olduğu sıbyan mekteplerindeki yenileşme hareketleri, Kaşgar'a kadar yayıldı. Yirmi sene içinde Rusya'daki cami ve mescitlerin yanında bulunan mektep ve medreselerin hemen hemen tamamı Usul-i Cedide göre eğitim yapan kurumlar

hâline geldi. Maarife karşı millette uyanan bu istek sonucunda altı bine yakın mektep açıldı. Bu usul ile yapılan eğitim neticesinde özellikle Rusya Türkleri arasında okuma yazma bilmeyen genç kalmadı.

KAYNAKÇA

DEVLET, Nadir, (1995), "*Cedîdcilik Hareketi*", Tarih ve Medeniyet Dergisi, Sayı 15, Mayıs.

GASPRİNSKİ, İsmail, (1894), Hace-i Sıbyan, Bahçesaray

GASPRİNSKİ, İsmail, (1898), Rehber-i Muallimîn, Bahçesaray.

GASPRİNSKİ, İsmail, (1912), "*Türk Yurdcularına",* Türk Yurdu, C.I, Sayı 7, Şubat.

HABLEMİTOĞLU, Necip, (1997), Çarlık Rusyası'nda Türk Kongreleri (1905-1917), Ankara.

HAYİT, Baymirza, (1995), Türkistan Devletlerinin Millî Mücadeleleri Tarihi, Ankara.

KIRIMER, Cafer Seydahmet, (1934), Gaspıralı İsmail Bey, İstanbul.

KIRIMLI Hakan (1996), Kırım Tatarlarında Millî Kimlik ve Millî Hareketler (1905-1916), Ankara.

TAYMAS, Abdullah Battal, (1998), Kazan Türkleri, Ankara.

YARKIN, İbrahim, (1964), "*Türkistan'ın Eğitim ve Kültür İşlerine Bir Bakış*", Türk Kültürü, Sayı 18, Nisan.



BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ENGELLİLER İÇİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION CANDIDATES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS VİEW ABOUT DISABLED SPORTS OPINION FOR THE COURSE

Fikret ALINCAK

Önder KARAKOÇ

Fırat AKCAN

Özet

Bu çalışma, engellilerde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin beden eğitimi öğretmeni adaylarının görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde, öğrencilerin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan, açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu sorular şunlardır; ders ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir, dersteki kazanımlar nelerdir, ders alan eğitiminize kakı sağlamakta mı, ders size göre nasıl verilmeli, dersin işlenişine yönelik görüşleriniz nelerdir. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 32 beden eğitimi öğretmeni adayından oluşmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır.

Sonuç olarak, elde edilen verilerden hareketle, beden eğitimi öğretmeni adaylarının engellilerde beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerinden hareketle, engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin etkili ve verimli bir ders olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu ders kapsamında engelli eğitiminde bilinçlendikleri, empati özelliklerinin geliştiği, alan eğitimi gelişimine katkı sağladığı ve öğretmenlik hayatlarına kakı sağlaması bakımından önemli bir ders olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca engelli eğitimi veren kurumlara uygulamaya gidilmesi, oyunların branşa yönelik olarak verilmesi, dersin genel olarak uygulamalı bir biçimde verilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Engelliler, öğretmen adayı, beden eğitimi

Abstract

In this study , physical education and sports course for the physical education teachers with disabilities are made in order to determine the views of the island. In an interview with the qualitative research methods research methods were used. In obtaining the data of the study , designed to evaluate students' views and suggestions , open-ended questions were used. These questions are as follows: What are your thoughts about the course in general , what are the achievements of the course , the course does provide space to encrypt your education course based on how you should be , what are your views on the teaching of the lesson . the working group 's research is studying at Gaziantep University is composed of 32 physical education

teacher candidates . Teacher was performed to the data obtained from the views of the candidate content analysis .

As a result, movement of the data obtained , the physical education teacher candidates to move from attitudes towards physical education and sports classes in disabilities , said to be an effective and efficient course of physical education and sports courses in disability . they are conscious of this course , teacher candidates with disabilities in education, the advent of empathy , which contribute to the development of education and teaching areas have been identified as an important lesson in terms of the supply of paper to life. In addition, to avoid applications for disabled education institutions , to be given for the games industry , the course was generally concluded giving a practical shape .

Keywords: Disabled, teachers , physical education

Giriş

Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre engellilik; herhangi bir nedenden dolayı bireylerin; yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel özelliklere bağlı olarak bireyden beklenen rollerin kısıtlı olması veya istenileni tamamıyla karşılamaması durumudur(Özer, D, 2001). Ülkemizde artık engelli bireylere karşı oluşan olumsuz tutumlar ve davranışlar yerini pozitif davranışlara bırakmıştır. Böylece engelli bireylerin toplumun birer ferdi oldukları ve onlara yardımcı olma düşüncesi giderek artmaktadır (MEB , 2000)

Engelli, doğduktan yada daha sonra herhangi bir hastalık yada kaza sonunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini farklı şekillerde kaybetmesi dolayısıyla normal yaşama uyamama durumunda olup, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve yardım ihtiyacı olan kişidir şeklinde tanımlanmaktadır (Ünlü, S, 2007).

Türkiye'de engelli bireylerin eğitimi için kaynaştırma eğitimi 2000 yılından sonra yasa haline gelmiştir. Ülkemizde engelliler için beden eğitimi ve Spor öğretmeni yetiştirilmemesinden dolayı bütün engelli bireylerin beden eğitimi derslerine doğrudan beden eğitimi öğretmenleri girmektedirler.

Eğitim hizmetleri, normal bireylere sunulan eğitim hizmetlerinden, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sağlanan eğitim hizmetlerinden, özel eğitimine ihtiyaç duyan çocuklarında, soyutlanmadığı ölçüde bir anlam taşımaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan insanların

sayısının oranı oldukça fazladır. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin kapsamı içerisinde onlara da gerekli kıymetin verilmesi sağlanmalıdır(Acak, M., Ilgın A., Erhan S.1997)

Avrupa Gençlik Spor Konseyi tarafından Yapılan Tanıma göre: Milli yasaların tamamında engelli yeteneklerin en az 2/3'ünde bir düşüş yada eksiklik takiben çalışma imkânları düşük insanlar biçiminde açıklanmaktadır (Biçer, Y. S.2000).

Anatomik, fizyolojik ya da psikolojik yapı ve fonksiyonlarındaki herhangi bir eksiklik kayıp ya da anormal durum sonucu normal bir bireyin tam anlamıyla yerine getirebileceği aktiviteleri düşük oranda veya eksiksiz olarak yapamama durumudur (Acak, M., Ilgın A., Erhan S.1997).

Engelli bireylerde normal insanlar gibi spor faaliyetlerine gereksinim duymaktadırlar. düzenli olarak yapılan spor engelli bireyleri kazandırmakla birlikte sağlam bir vücut kazandırarak, fiziksel özelliklerini güçlendirip günlük yaşamdaki yapacağı işleri de kolaylaştırmaktadır. (Kalyon, T. A, 1994).

İnsanların erken yaşta sosyalleşmeye başlaması, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin de erken yaş döneminde alışkanlık durumuna gelmesi gereksinimi spor ile sosyalleşmeyi aynı zamanlarda ele alarak her ikisini de mecbur kılmaktadır (Yetim, A, 2005). (Ergun, N, 2003) spor aktivitelerinin bireylerin sağlığına gösterdiği yararla birlikte aynı zamanda bireylere disiplin, güven, rekabet ve arkadaşlık özelliklerini de geliştirerek sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Engellilerin gelişimi açısından spor önemli bir roldür.

Engelli insanların engellerinden dolayı yaşadıkları toplumun negatif durumları ve insanların olumsuz davranışlarından dolayı ortaya çıkan; şiddet, öfke ve kıskançlık özelliklerini denetim altına alması ve hükmetmelerini beden eğitimi ve spor aktiviteleri sağlamaktadırlar (Kınalı, G, 2003).

Engellilerde beden eğitimi ve spor rehabilitasyona dönük olarak ele alındığında sporun, öncelikle yeniden kazanılma ve yeniden güçlenme amacı taşımaktadır. Yeniden güçlenmenin en önemli şartı da yapılan fiziksel aktivite ve egzersizlerin düzenli olarak yapılmasıdır. Engelli bireyler normal gelişim gösteren bireylerle gelişimsel manada aynı oranda ilerlemelerine rağmen onları geriden takip etmekte ve onlar gibi gelişme göstermemektedirler(Siedentop D., Mond C. and Toggort A. (1986)).

Eğitim ve rehberlik hizmetlerinin verildiği kurumlarda engelli olanlara ilişkin davranışalar olumsuz olduğunda, onlara dönük olarak yapılan destek çabaları yeterli olmayabilir ve bunun sonucunda engelli bireylerin, motivasyonlarını düşürebilmektedir. Yine engelli insanlara

yönelik olumsuz tutum ve davranışlar, engelli insanların eğitilmesinde ve rehabilitasyonunda engeli ile baş etmesini zorlaştırmaktadır(Bender, Vail ve Scott, 1995; Buell, Hallam, Gamel-McCormick 1999, Özyürek, 1995).

Negatif ve değişik özelliklere sahip olan öğretmen adayının engellilere ilişkin tutumlarının pozitif şekilde değiştirilmesi, okullarda kaynaştırma sınıflarında engelli bireye uyarlanacak programın başarılı olması için gereklidir (Bacon ve Scuhultz,1991).

Murpy (1996), Tait ve Purdie (2000) öğretmenlerin göreve başlamadan önce engelli bireye yönelik pozitif davranışlar geliştirmesinde onların önemini incelemişlerdir. Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma programında öğretmenliğe başlamadan önce davranışlarının pozitif olmadığı zaman, bu tür özelliklerinin okul ortamında değiştirilmesinin zor olacağını ifade etmişleridir.

2000 yılından itibaren engellilerle ilgili yapılan araştırmalar hız kazanmıştır. Hükümetler, belediyeler, özel kuruluşlar, dernekler ve özel öğretim kurumları engellilere yönelik olarak önemli faaliyetler ortaya koymuşlardır. Yapılan bu faaliyetlerin içerisinde hiç şüphesiz beden eğitimi etkinlikleri etkili bir yere sahiptir. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile bir takım fonksiyon kaybına uğramış olan engelli insanlar fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönden bir bütün olarak ele alındığında, en başta kendisi ile, daha sonra toplumu ile barışık bir şekilde yaşamını devam ettirmesinde katkı sağlayabilmektedir. Genel olarak spor, engelli insanlar için önemli bir faaliyettir. Engellilerin yapmış olduğu sportif etkinliklerin olumlu yönleri engelli kişinin hem kendisine hem de aile ve çevresine, özelliklede topluma ciddi bir şekilde yansımaktadır. bu nedenle beden eğitimi ve spor engelli insanların gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Gür A, 2001).

Bireyin ailesi, çevresiyle ve toplum ile etkili iletişim sağlama becerisi kişinin hayat şartlarını da olumlu yönde geliştirecektir. Kişinin içerisinde bulunduğu engellilik türü ne olursa olsun bireylerin, egzersiz yapma, hareket etme, beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılım sağlama kişiye mutluluk sağlamakta ve düzenli egzersiz yapmaktan duyulan haz kişinin yaşam kalitesini de yükseltmektedir (Aygün Ö, 2004).

Sporun, disiplin, güven, rekabet ve arkadaşlık özelliklerini geliştirerek, sosyal ve psikolojik yararlar; bireye çevresiyle bütünleşme ve topluma yararlı olabilme imkanı sağladığından, engelliler açısından fiziki faydalarından daha da önemlidir (Tatar Y, 1997)

Sportif etkinlikler engelli öğrencinin psikomotor özelliklerini faydalı biçimde geliştirdiği ve bu insanların yapıcı, yaratıcı ve üretken olmasını sağlamaktadır (Aracı H, 2001).

Alan ile ilgili yapılan çalışmalar, engelli kişilerin öğrenme, çevreye iletişim kurma sorunlarının çoğunluğunu beden eğitimi ve spor faaliyetleriyle telafi ettiği ve yapılan çalışmalar sonucunda; engel durumu ne olursa olsun engelli bireylerin yapılan bir çok işi ve spor faaliyetlerini, normal olan insanlardan daha etkili, toplumsal normlara uyan ve uyumlu davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir(Aras N, 1992).

Engelli insanların egzersiz yapmaktan mutluluk duyma, eğlenme ve başarma ihtiyaçlarının karşılanmasında sporun büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin kişilerin, engel durumu ile başa etmesini sağlamakta, mutlu yapmakta ve paylaşma duygularını geliştirerek, moralini yükseltmekte, hoşgörü, birlikte iş yapma gibi kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde fayda göstermektedir (Özer 2001).

Bireylerin özür derecesi ne olursa olsun, düzenli olarak yapılan egzersizler, beden eğitimi etkinliklerine katılım sağlama kişilerin memnuniyetini arttırarak toplum içinde mutlu olmalarını sağlamaktadır. Böylece bireylerin başarma ihtiyaçlarının ve yaptığı işten keyif almasında, moralinin yüksek olmasında spor etkinliklerinin büyük oranda katkısı bulunmaktadır. (Eichsteadt and Lavay, 1995).

Engelli insanların içerisinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtulmasında sporun önemi şüphesiz yadsınamaz. Düzenli bir şekilde spor yapmak engelli kişilerin birçok hastalığına iyi gelmektedir (Chiang 2003).

“Beden eğitimi ve sporun faaliyetlerinin olumlu etkilerine baktığımızda; normal normal düzeyde olan insanlara sağladığı yararların birçoğunu, hatta yeri geldiğinde daha fazlasını engelli kişiler üzerinde olumlu etkiler gösterdiği belirtilmektedir” (İlhan L, Suveren S, 2010).

Engelli bireylerin spor etkinliklerine katılması birtakım eksikliklerini büyük oranda azaltma olanakları bulunmaktadır (Kalyon, T. A, 1997).

Yapılan bu çalışmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının, engelliler için beden eğitimi ve spor dersine ilişkin görüşlerini tespit etmek ve öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bu ders ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir?

2. Bu ders ile ilgili kazanımlarınız nelerdir?

3. Bu dersin alan eğitiminize katkı sağladığına yönelik düşünceleriniz nelerdir?

4. Bu ders size göre nasıl verilmelidir?

5. Bu ders ile ilgili olarak önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine ilişkin araştırma modeli, çalışma gurubu, ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması, verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desenidir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yönteminin seçilmesindeki amaç, araştırmacıya daha esnek hareket imkânı sunması ve araştırmanın desenlenmesi, veri toplama yöntemi ile analizi konularında daha farklı yaklaşımlar sunan bir yöntem olmasından dolayıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Araştırma Gurubu

Gaziantep Üniversitesinde öğrenim görmekte olan beden eğitimi öğretmeni adaylarından oluşan 35 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma gurubu ile ilgili veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma Gurubuna Ait Cinsiyet Özellikleri

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**%**
Yaş Aralığı	**20**	**2**	**5.7**

	21	**6**	**17.1**
	22	**8**	**22.9**
	23	**6**	**17.1**
	24	**9**	**25.8**
	25	**4**	**11.4**
Cinsiyet	**Erkek**	**20**	**57.1**
	Kadın	**15**	**42.9**

n=35

Tablo 1'de araştırma gurubuna ait bazı kişisel özellikler verilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş aralıklarına baktığımızda; 2 öğretmen adayı (20), 6 öğretmen adayı (21), 8 öğretmen adayı (22), 6 öğretmen adayı (23), 9 öğretmen adayı (24), 4 öğretmen adayının ise (25) yaşında olduğu görülmektedir. Cinsiyete baktığımızda 20 (% 57.1) öğretmen adayının erkek, 15 (% 42.9) öğretmen adayının kadın olduğu görülmektedir.

Ölçme Aracının (Görüşme Formunun) Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada kullanılacak görüşme formunun oluşturulması amacıyla, öncelikli olarak 140 öğretmen adayı ile yüz yüze görüşme yapılmış ve engellilerde beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerinin neler olduğu ile ilgili birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplanan kompozisyonlardan ve literatürden edinilen bilgiler sonucunda görüşme formu taslak haline getirilmiştir. Görüşme formunun geçerliğini belirlemek amacı ile alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş sunulmuştur. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006, s.168). Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 2 adet kişisel özelliklerini belirleyici soru ve 5 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorularda öğrenciler görüşlerini yazarken birden fazla ifade kullanabilmektedir. Program ile alakalı ortaya çıkan her ifade tema olarak tanımlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formu Gaziantep üniversitesinde öğrenim görmekte olan beden eğitimi öğretmeni adaylarına araştırmanın amacı anlatılarak, verecekleri cevapların önemi hakkında

bilgilendirilme yapılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 35 öğretmen adayına sınıf ortamında uygulama yapılarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Toplanan veriler her soru için ayrı ayrı kaydedilmiş ve gruplandırılıp kodlanmıştır. Bu gruplama ve kodlamalar alan uzmanlarına sunulmuş onların değerlendirilmelerine göre son halleri verilip analize hazırlanmıştır. Analize başlarken her soru için temalar belirlenmiş ve verilen temaların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Son olarak raporlama yapılmış ve bulgular ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma grubuyla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma gurubunun ders ile ilgili genel olarak düşüncelerinin dağılımı.

Temalar	**n**	**%**
Verimli ve etkili bir ders	28	31.1
Engelli eğitimi konusunda bilinçlendik	22	24.4
Ders uygulamalı olarak verilmeli	18	20
Müfredatta olması gereken bir ders	17	19
Kendimizi engellilerin yerine koymayı öğrendik	5	5.5
Toplam	**90**	**100**

Tablo 2'de araştırma gurubunun ders ile ilgili genel olarak düşüncelerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların engellilerde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin genel olarak

düşünceleri hakkındaki görüşlerinden 5 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, ders verimli ve etkili (%31.1), engelli eğitimi konusunda bilinçlendik (%24.4), ders uygulamalı olarak verilmeli (%20), müfredatta olması gereken bir ders (%19), kendimizi engellilerin yerine koymayı öğrendik (%5.5) temaların ortaya çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının bu ders sayesinde engelli eğitimi konusunda yeni bilgiler elde ettikleri ve yeri geldiği zaman kendilerini engelli bireylerin yerine koyarak empati duyma özelliklerinin geliştiği söylenebilir.

Tablo 3.Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerin dağılımı.

Temalar	**n**	**%**
Engelli bireylerle nasıl iletişim kuracağımızı öğrendik	20	26.4
Kendimizi onların yerine koymayı öğrendik	17	22.4
Engellilere yönelik olarak yeni bilgiler elde ettik	15	19.8
Engellilere yönelik hangi faaliyetleri yaptıracağımızı öğrendik	13	17
Engellilerde eğitimin önemini öğrendik	11	14.4
Toplam	**76**	**100**

Tablo 3'de Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin kazanımları hakkındaki görüşlerinden 5 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, engelli bireyler ile nasıl iletişim kuracağımızı öğrendik (%26.4), kendimizi onların yerine koymayı öğrendik (%22.4) engellilere yönelik olarak yeni bilgiler öğrendik (%19.8), engellilere yönelik hangi faaliyetleri yaptıracağımızı öğrendik (%17), engellilerde eğitimin önemini öğrendik (%14.4), temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının bu dersten dolayı engelli bireylerle etkili bir biçimde iletişim kurabileceği ve toplum içerisinde engelli bireylere değer verilerek onlarında toplumun birer parçası olduğu hissettirilebilir.

Tablo 4: Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin alan eğitimine katkısı hakkındaki görüşlerinin dağılımı.

Temalar	**n**	**%**
Evet, alan eğitimimize katkı sağladı	35	34
Engellilerle nasıl iletişim kuracağımızı öğrendik	28	27.2
Öğretmenlik hayatımıza katkı sağlayacak bilgiler elde ettik	19	18.4
Engellilere hangi tür etkinlikleri yaptıracağımızı öğrendik	13	12.6
Yeni oyunlar öğrendik	8	7.7
Toplam	**103**	**100**

Tablo 4'de araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin alan eğitimine katkısı hakkındaki ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin alan eğitimine katkısı hakkındaki görüşlerinden 5 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, evet alan eğitimimize katkı sağladı (%34), engellilerle nasıl iletişim

kuracağımız yönünde katkı sağladı (%27.2), öğretmenlik hayatımıza katkı sağlayacak bilgiler elde ettik (%18.4), engellilere hangi tür etkinlikleri yaptıracağımızı öğrendik (%12.6), yeni oyunlar öğrendik (%7.7) temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre dersin öğretmen adaylarının ileriki eğitim süreçlerinde alan eğitimi açısından katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 5.Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersini nasıl verilmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı.

Temalar	**n**	**%**
Genel olarak uygulamalı verilmeli	29	47.5
Engelli eğitim kurumları programa dahil edilmeli	17	27.9
Oyunlar çeşitlendirilerek kaynaştırmalı olarak verilmeli	8	13.1
Araç-gereç sağlanmalı	7	11.5
Toplam	**61**	**100**

Tablo 5'de araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersini nasıl verilmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların engellilerde beden eğitimi ve spor dersini nasıl verilmesi hakkındaki görüşlerinden 4 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, ders genel olarak uygulamalı verilmeli (%47.5), engelli eğitim kurumları programa dahil edilmeli (%27.9), oyunlar çeşitlendirilerek kaynaştırmalı olarak verilmeli (%13.1), araç-gereç sağlanmalı (%27.9) temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Buradan hareketle dersin verilirken daha çok uygulamalı olarak verilmesi, engelli bireylerin derse katılımı ile dersin daha etkili ve verimli olabileceği söylenebilir.

Tablo 6.Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin işlenişine ilişkin önerilerinin verilerin dağılımı.

Temalar	**n**	**%**
Ders genel olarak uygulamalı biçimde verilmeli	21	25.4
Engellilerde eğitim verilen kurumlara uygulamaya gidilmeli	18	21.7
Öğretmen yetiştiren bütün kurumlarda bu ders zorunlu olmalı	17	20.5
Değişik faaliyetler yapılmalı	7	8.4
Ders daha zevkli ve eğlenceli hale getirilmeli	7	8.4
Fiziki çevre şartları ve araç-gereç sağlanmalı	6	7.2
Oyunlar branşa yönelik olmalı	4	4.8
Ders saati arttırılmalı	3	3.6
Toplam	**83**	**100**

Tablo 6'da araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin işlenişine yönelik önerilerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin işlenişine ilişkin önerileri hakkındaki görüşlerinden 8 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, ders genel olarak uygulamalı bir biçimde verilmeli (%25.4), engellilerde eğitim verilen kurumlara uygulamaya gidilmeli (%21.7) öğretmen yetiştiren bütün kurumlarda bu ders zorunlu olmalı (%20.5), değişik faaliyetler yapılmalı (%8.4), ders daha zevkli ve eğlenceli hale getirilmeli (%8.4), fiziki çevre şartları ve araç-gereç sağlanmalı (%7.2), oyunlar branşa yönelik olmalı (%4.8), ders saati arttırılmalı (%3.6) temalarının ortaya çıktığı görülmüştür.

TARTIŞMAVE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, engellilerde beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla ortaokul beden eğitimi öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma grubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin genel olarak görüşlerine baktığımızda; öğretmen adaylarının 28'nin dersin verimli ve etkili olduğu, 22'sinin engelli eğitimi konusunda bilinçlendikleri belirlenmiştir. 18 öğretmen adayının ise dersin uygulamalı olması yönünde görüş beyan ettikleri belirlenmiştir. Yine 17 öğretmen adayı bu dersin müfredatta olması gerektiğini, 5 öğretmen adayının da bu ders sayesinde kendilerini engelli bireylerin yerine koyarak empati özelliklerinin geliştiği ifade edilmektedir.

Engellilerde beden eğitimi ve spor dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerinin dağılımına baktığımızda; 20 öğretmen adayı engelli bireyler ile nasıl iletişim kuracaklarını öğrendiğini, 17 öğretmen adayı kendilerini onların yerine koyması gerektiğini öğrendiklerini, 15 öğretmen adayı engellilere yönelik olarak yeni bilgiler öğrendiklerini, 13 öğretmen adayı da engellilere yönelik hangi faaliyetleri yaptıracakları konusunda bilinçlendiklerini ifade etmişlerdir. 11 öğretmen adayı ise engellilerde eğitimin önemini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde engellilerde beden eğitimi dersinin, engelli bireyler ile etkili iletişim kurma ve engellilerde eğitim konularında öğretmen adaylarının yeni bilgiler edinmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin alan eğitimine katkısına ilişkin görüşlerine baktığımızda; öğretmen adaylarının tamamı dersin alan eğitimine olumlu yönde katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca 28 öğretmen adayı engelliler ile iletişim konusunda, 19 öğretmen adayı mesleki hayatlarında katkı sağlayacağını, 13 öğretmen adayı engellilere yaptırılacak faaliyetler konusunda bilinçlendiklerini ifade etmişlerdir. 8 öğretmen adayı ise ders kapsamında yeni oyunlar öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna göre dersin öğretmen adaylarının ileriki eğitim süreçlerinde alan eğitimi açısından katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma gurubunun engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin nasıl verilmesine ilişkin görüşlerine baktığımızda; 29 öğretmen adayı dersin genel olarak uygulamalı verilmesi gerektiğini belirtirken, 17 öğretmen adayı engelli eğitim kurumlarının programa dahil edilmesi gerektiğini ve öğretmen adayları, ders kapsamında öğretilen oyunların çeşitlendirilerek ve kaynaştırmalı olarak verilmesi gerektiği, araç gereç sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle dersin verilirken daha çok uygulamalı olarak verilmesi, engelli bireylerin derse katılımı ile dersin daha etkili ve verimli olabileceği söylenebilir.

Engellilerde Beden eğitimi ve spor dersinin işlenişine yönelik öğretmen adaylarının önerilerine baktığımızda, büyük çoğunluğun dersin uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir ve ayrıca engelli eğitimi veren kurumlara uygulamaya gidilmesi, öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda bu dersin zorunlu hale getirilmesi, değişik faaliyetler yaptırılarak dersin eğlenceli ve verimli hale getirilmesi, fiziki çevre şartları ve araç-gereç temini, oyunların branşa yönelik olması ve ders saatinin arttırılması gerektiği konularının ortaya çıktığı görülmüştür.

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmeni adaylarının engellilerde beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüşlerinden hareketle, engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin etkili ve verimli bir ders olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu ders kapsamında engelli eğitiminde bilinçlendikleri, empati özelliklerinin geliştiği, alan eğitimi gelişimine katkı sağladığı ve öğretmenlik hayatlarına kakı sağlaması bakımından önemli bir ders olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca engelli eğitimi veren kurumlara uygulamaya gidilmesi, oyunların branşa yönelik olarak verilmesi, dersin genel olarak uygulamalı bir biçimde verilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Acak, M., Ilgın A., Erhan S. (1997). "Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı", Dünya Ambalaj San. Tic. A. Ş., Malatya. S.24

Aracı H. Öğretmen ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi. 2001.

Aras N. "Özel Eğitime Muhtaç Kişiler ve Beden Eğitimi Spor", Çağdaş Eğitim, 1992;. sayı:180, s: 21

Aygün Ö. Zihinsel Engellilerde Antrenman Öncesi ve Sonrası Motorik Performasın Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

Bacon, E.H., Schultz, J.B. (1991) a survey of mainstreaming practices. Teacher Education and Special Education, 14, 144-149.

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teacher's attitude increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 87-94.

Biçer, Y. S. (2000). "Sportif Çalışmaların ve Oyunların Zihinsel Özürlü Çocuklar Üzerindeki Etkileri" Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ. S.75

Buell, M. J., Halam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teacher's perceptions an in-service needs concerning inclusion. International Journal of Disability Development and Education, 46(2), 143-156.

Büyük öztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi. Ankara:PegemA.

Chiang T. (2003). Effects of therapeutic recreation intervention within a technology-based physical activty context on the social interaction of male youth with autism spectrum disorders, İndiana University.

Eichsteadt, C.B., & Lavay, B.W. (1995). Physical Activity for Individuals with Metal Retardation Compaign, Illinois, 47.

Ergun, N. Bedensel Engelli Çocuk ve Spor. Çoluk Çocuk Dergisi, 2003; 5: 26: 50. Gelişen Çocuklar. (Ed: A. Kulaksızoğlu), İstanbul: Epsilon Yayınları,244.

Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for Analysis and Application (8th ed.). New York: PrenticeHall.

Gür A. Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi başkanlığı Yayınları, Ankara, 2001.

İlhan L, Suveren S. An alternative opening out for disabled people: (boccia). 11th International Sports Science Congress. Poster Presentation, Nov. 10-12. Antalya: Turkey, Abstract Book, 2010; 401-403.

Kalyon, T. A. (1994). Spor Hekimliği. Gata Basımevi, Ankara

Kalyon, T. A. Özürlülerde Spor. Ankara: Bağırgan Yayımevi. 1997.

Kınalı, G., (2003), Zihin Engellilerde Beden - Resim - Müzik Eğitimi. Farklı

MEB Ders İçi Ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi MEB Yayınları, Ankara, 2000

Murpy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. Elementary School Journal, 96, 469-493.

Özer, D.; (2001) Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor. Ankara: Nobel Yayınları.

Özyürek, M. (1995). Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları

Siedentop D., Mond C. and Toggort A. (1986) Students with special needs. Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12. May Field Publishing Company Mountain View,113-127p., California.

Tait, K., Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability teacher education for inclusive environments are an Australian

Tatar Y. Özürlüler ve Spor, Fiziksel Engelliler Vakfı Yayınları, İstanbul, 1997. University. International Journal of Disability, Development and Education, 47 (19), 25-38.

Ünlü, S., (2007): Aile Yapısı ve İlişkileri, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Yetim, A., (2005), Sosyoloji ve Spor. Topkar Matbaacılık, Trabzon, 119.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin.

Yin, R.K. (1984). Case studyresearch: Design andmethods. Newbury Park, CA: Sage.



TEZKİRELERE GÖRE BUHARALI DÎVÂN ŞAİRLERİ

Gökhan BİLGİÇ[□]

Özet

Tezkireler, klasik Türk edebiyatı çalışmaları için en mühim kaynaklardan biridir. Günümüzden asırlarca evvel yaşamış şairler hakkında en önemli bilgileri tezkireler vasıtasıyla

□ Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi, bilgic_91@outlook.com

elde etmekteyiz. Bu durum divan şairlerimizin hayatları, eserleri ve sanat anlayışları hakkında pek çok özel bilgiye ulaşmamızı sağlamaktadır.

Bu çalışmada, Türk kültür tarihinin en önemli şehirlerinden biri olan Buhara'da doğmuş, yaşamış veya bir vesileyle Buhara'ya yolu düşmüş divan şairlerini inceledik. Buhara'nın tarihi, siyasi ve coğrafi önemi hakkında kısa bir malumat verdikten sonra şairlerin yaşam öykülerini ele aldık. Araştırmalarımız sonucunda tezkirelere göre Buhara'da doğmuş, yaşamış veya herhangi bir vesileyle burada bulunmuş otuz üç şair tespit ettik.

Anahtar Sözcükler: Buhara, Klasik Türk Edebiyatı, Buharalı divan şairleri.

Poets Of Buhara According To Tezkires

Abstract

Tezkires, is one of the most important sources for the study of classical Turkish literature. Today, centuries ago lived the most important information about the poets we obtain through tezkire. In this case, the lives of our poets, allows us to reach a lot of specific information about works of art and understanding.

In this study we have analyzed that divan poets who was born in Buhara, live in Buhara or had been Buhara that was one of the important city of Turkish culture history. After giving a short desciription about historical, geographical and political importance of buhara, we have dealt with life story of the poets. We have detected 30 poets who was born in Buhara, live in Buhara or had been Buhara in some ways.

Key Words: Buhara, Classical Turkish Literature, Divan Poets from Buhara.

Giriş

Buhara'nın Coğrafî, Siyasî ve Tarihî Konumu[1]

Buhara, tarihi süreç içinde Orta Asya'nın önemli ilim, sanat ve kültür merkezlerinden biri olmuştur. Ancak şehir, bazı dönemlerde oldukça gözde ve mamurken bazı dönemlerde yıkılıp yakılmış, siyasi açıdan çalkantılı süreçler yaşamıştır.

"Buhara, Zerefşan ırmağının aşağı havzasındaki büyük vahada yer alır; bugün Özbekistan sınırları içinde bulunmaktadır." [Şeşen 1992: 363] "Buhara, Asya Kıtasının en büyük ve en mühim şehirlerinden olup eskiden Maveraünnehir'in merkeziydi." [Sami 1996: 1247]

[1] Ayrıntılı bilgi için bk. (Şeşen 1992: 363-367)

"Buhara adı ilk defa Pu- ha şeklinde 630 yılı civarında Çinli seyyah Hüsang-Tsang tarafından kullanılır. Şehrin eski paralar üzerinde "Pwy'r ywB" şeklinde geçmesinden Buhara adının çok daha önceleri kullanılmakta olduğu sonucuna varılabilir. Kelimenin Sanskritçe vihara kelimesinin Türkçe şekli buhardan türemiş olması da mümkündür." [Şeşen 1992: 363]

"Hilafet-i Abbasiye zamanında zuhur eden Sâmânîler, Buhara'yı makar-ı saltanat ittihaz ederek pek çok imar ve tezyin etmişlerdi." [Sami 1996: 1247] "Bu devrede şehir tarihinin en parlak dönemini yaşayacak, büyük bir idari ve kültürel merkez haline gelecektir." [Şeşen 1992: 363] Ş. Sami'ye göre Buhara, Cengiz tarafından tahrip ve ihrak olunarak muahharen Timurlenk tarafından tecdid olunmuşsa da Cihangîr, Semerkand'a ziyade ehemmiyet verdiğinden, Buhara'nın eski mamuriyeti bir daha avdet etmemiştir. [Sami 1996: 1248]

"16. yüzyıldan itibaren Buhara'nın sahibi olan Özbekler Rusya ile ilişkilerini arttırdılar." [Şeşen 1992: 363]

"1923 sonunda Buhara tamamen Rus kontrolü altına alındı. Ekim 1914'te hükümet lağvedilip Buhara topraklarının büyük bir kısmı yeni teşkil edilen Özbekistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetine dâhil edildi.(…)Buhara'nın nüfusu Özbekler, Türkmenler, Kırgızlar, Kazaklar, Tatarlar, Uygurlar, Tacikler, Ruslar, Kafkasyalılar, Ukraynalılar ve Yahudilerden oluşmaktadır." [Şeşen 1992: 367]

Buharalı Divan Şairleri[1]

"Buhara, divan edebiyatı coğrafyası içinde önemli bir yer tutar." [Pala 1989: 89] Bu çalışmamızda tezkirelerde yer alan Buhara'da doğmuş veya bir şekilde Buhara'da bulunmuş otuz üç şair tespit ettik. Bu şairlerin tezkirelere göre dağılımı tabloda verilmiştir:

Tezkire Adı	**Şair Sayısı**	**Tezkire Adı**	**Şair Sayısı**
Arif Hikmet Tezkiresi	22 şair	Tezkire-i Safayî	1 şair
Mecalisü'n-Nefâyis	3 şair	Tezkire-i Salim	1 şair
Mecmaü'l-Havas	2 şair	Gülşen-i Şuara	1 şair
Tezkire-i Safayi, Tezkire-i Salim ve Nuhbetü'l-eş'âr li Zeyl-i Zübdetü'l-eş'âr	2 şair	Tezkire-i Safayi ve Tezkire-i Salim	1 şair

Buhara'da yetişen divan şairleri şunlardır:

1. Mîrzâ Ganî

[1] Bildiride sayfa sınırlaması olduğu için tezkirelerdeki biyografileri mümkün olduğunca özetleyerek aldık. Geniş bilgi için referanslara bakınız.

Mirza Gani Buharalı olup kâtipler zümresine katılmıştır. Şiirde yeteneğini göstermiştir. Yaklaşık H. 1234/ M. 1819 yılında doğmuştur [Arif Hikmet 2014: 115].

2. Arif

Molla Mehmet Şerîf Aga Naki. Babasının ismi Ağa Mehmet Naki olduğundan kendisine de lakap olmuştur. Babası aslen İsfahanlı olup Buhara Hâkimi Rahîm Hân zamanında esir olarak Buhara'ya satılmıştır. Arif, Buhara'da doğmuş. Buhara'da kadılık ve imamlık yapmış ve kâtipler zümresine katılmıştır [Arif Hikmet 2014: 103].

3. Hâlis

Buhara hanedanından Mirza Abdüssettar'dır. Fars diline hâkim ve Bidil ve Şevket'in şiirlerindeki anlaşılması güç yerleri çözecek kadar da bilgili kişidir. H. 1252/ M. 1837 yılı civarında vebadan vefat edip Şeyh Vefâ mezarlığına defnedilmiştir. Eyüp'te Kalenderhane şeyhliği kendisine tevcih edilmek üzereydi [Arif Hikmet 2014: 67].

4. Halis

Buhara'da ilme yönelmiş bir zattır. Mir Haydar'ın öğrencilerindendir ve daima ondan ders almıştır. İsmi Molla Salih'tir. Bu tarihte hayattaymış, tahminen sene H. 1234/ M. 1819 ve yaşı otuz beşe ulaşmıştır [Arif Hikmet 2014: 66].

5. Celâlî

Buhara'da Mahdum Celal isminde bir şairdir. H. 1234/ M. 1819 senesinde hayattadır. İlme yönelmiştir. Mir Haydar'ın öğrencilerindendir [Arif Hikmet 2014: 57].

6. 'İnâyet

Buharalıdır. Kel İnayet demekle ünlüdür. Pederi sakadır. Kâtipler zümresinden ünlü bir şairdir. Üstat kişidir [Arif Hikmet 2014: 111].

7. Kirâm

Abdullah Han Buhara padişahı zamanında kâtiplik mertebesinde ünlü bir şairdir. Farsça büyük bir dîvânı vardır [Arif Hikmet 2014: 119].

8. Mukîm Cân

Namı Mehmed'dir. Babası Mehmed Selim'dir. Buhara'da güzel yüzlü bir gençtir. Babası aslen Hind'dir. Kendisi Buhara'da doğmuştur. Annesi Ömer Han İbn-i Mir Haydar'ın sütannesidir. Bu münasebetle Ömer Han Buhara padişahı olduktan sonra nüfuz sahibi olmuştur [Arif Hikmet 2014: 122].

9. Mücrim

Aslı Harezm'dendir. Buhara'da otururmuştur. Kâtipler zümresindendir. Farsça ve Türkçe şiirler içeren dîvânı vardır. H. 1230/ M. 1815 civarında veya bir sene sonra Buhara'da vefat etmiştir. Gayet üstattır [Arif Hikmet 2014: 121].

10. Müstakîm

Hâcı Süleymân-ı Buhârîdir. Ölümü H. 1238/ M. 1823'dir [Arif Hikmet 2014: 121].

11. Revnak

Üsküdar'da Hacı Hace Hankahının şeyhi es-Seyyid Halil-i Buhari'dir. H. 1227/ M. 1812 senesinde vebadan ölüp Üsküdar'da Hacı Hace Hankahında defnedildi. Kanaatkâr bir insan olup kâğıt ve fişek imaliyle geçimini sağlardı. Kendisini seven ahbaplarıyla görüşür hanelerine gelir, bazen o taraftaki komşularının çocuklarına Hafız, Gülistan ve Bostan gibi kitaplar okuyarak Farsça dersi vermekle meşgul olurdu. Hafızdı. Zarif yaratılışlı, hafif ruhlu ve saf kimseydi. H. 1227/ M. 1812'de ölmüştür [Arif Hikmet 2014: 85].

12. Sürûrî

Buhara'da Laklaka köyündentir. Buhara'ya yerleşmiştir. Çağatay lisanı üzerine hayli şiiri vardır. H. 1234/ M. 1819'da hayattadır [Arif Hikmet 2014: 92].

13. Mirzâ Sâdık

Mirza Sadık, Buhara köylerinden olan Candar'da doğmuştur. Buhara'ya gelmiş, kâtipler zümresine katılmıştır. Sonra kâtiplik hizmetinde karar kılmıştır. Mirza Sadık, Buhara Padişahı Murad Bey zamanında bu hizmete atanıp otuz seneye yakın bu hizmeti yürütmüştür. H. 1235/ M. 1820'de Buhara'da vefat etmiş; makamı, öğrencilerinden Mirza Şerîfî'ye verilmiştir. Zarif yaratılışlı, iri cüsseli, heybetli güzel yüzlü olan bir zattır. Divanı elden ele gezmektedir [Arif Hikmet 2014: 97].

14. Şûr-ı 'Aşk

Eş-Şeyh Saadettin. Kabil civarında Dih-i Yahya adlı köyde doğmuş ve Kabil'de gelişip büyümüştür. İlim ve marifette yetkin bir hale gelmiş ve müritler yetiştirmiştir. Buhara'ya bir defa gelmiştir. İyi hekimlik bilse de ilmi ve hekimlik bilgisi Halil Sahibden azdır. Bir kitap yazmıştır. Bir yardımcısı bu kitabı Buhara'ya getirmiştir. Buhara halkı o kitaba küfür isnat etmiş ve Hacı Divane demekle şöhret bulmuştur. Oğlu da Buhara'da hekimlikle şöhret bulmuş, oğluna da Şûr-i Aşk denilmiştir [Arif Hikmet 2014: 97].

15. Efgân Beg

Gül Mehmet Bey'dir. Dedesinin adı Feth Mehmet Han'mış. Feth Mehmet Han öldükten sonra babası Buhara'ya gelmiştir. Efgan Bey Buhara'da doğmuştur. H. 1230/ M. 1815 yahut H. 1229/ M. 1814 senelerinde Buhara'da ahirete göçmüştür. Şah Murad zamanında epey gözdeyse de oğlu Mir Haydar zamanında pek itibar görmemiştir. Yiğit ve cesur kimsedir. Ahir ömründe birkaç sene felçli olup vefat etmiştir [Arif Hikmet 2014: 48].

16. Bahâr

İsmi Alî'dir. H. 1206/ M. 1792 yılında müderris olmuştur. Aslı Acemdir. Dağistanî Hüseyin Efendi, Revan'da doğduğunu haber verir. Lakin kendisini Buhara'ya nispet ederdi. Hayli bilge zattı. Farsça ve Türkçe şiirleri vardır. H. 1218/ M. 1804'te Üsküdar kadısı oldu. Kimya sevdasından dolayı kazandığı parayı daima kimyaya harcamıştır. H. 1228/ M. 1813 senesinde vefat etmiştir. Aslen İranlı ve Buhara'da ünlü Ali Efendi'dir. İstanbul'a gelmiş, müderris olmuştur. H. 1228/ M. 1813 yılında Üsküdar kazasından azledilmek suretiyle vefat etmiştir. Matematikte de mahareti vardı [Arif Hikmet 2014: 53].

17. Behcet

Harezm veya Buhârâ'da bir şairdir. H. 1234/ M. 1819 senesinde tahminen hayattadır [Arif Hikmet 2014: 55].

18. Nâdim

İsmi Molla Hüday Nazar'dır. Aslı Harezmdendir. Buhara'dan Vabkend'e yerleşmiştir. Âlimlerdendir. Türkçe ve Farsça şiirleri vardır. H. 1234/ M. 1819 senesinde hayattadır. Ders okutarak vakit geçirir [Arif Hikmet 2014: 123].

19. Nâzır

Buhara'da bir şairdir. Mir Haydar'ın nedimlerindendir. Bunlar iki kişilermiş. Biri İnayet diğeri de Nazır. H. 1234/ M. 1819 senesinde hayattadır. Tahminen ömrü kırka ulaşmıştır [Arif Hikmet 2014: 124].

20. Vâzih

Buhara'da ünlü bir şairdir. Dîvân'ı vardır. Aslı Bedahşan'dandır. Küçük yaşlarda Buhara'ya gelmiştir. Namı Molla Hacı Baki'dir. Fazlasıyla üstat bir kişidir. H. 1234/ M. 1819 senesinde hayattadır [Arif Hikmet 2014: 130].

21. Vefâyî

İsmi İmamkulı Mirzadır. Nadirşah soyundandır. H. 1215/ M. 1801 senesinde Vefayi ve kardeşleri, Meşhedde iken Mehmet Han Meşhed'i zabt edince Herat'a kaçmışlar. Ardından Buhara'ya geçmişler. Ancak orada ilgi görmeyince gitmek için izin istemişler. İstemeyerek izin vermişler. Amuderya'dan kayıkla karşıya geçtikten sonra H. 1213/ H. 1799 senesinde Şah Murad Bey'in adamlarınca öldürülmüşlerdir [Arif Hikmet 2014: 130].

22. Zeynî

Buhara asıllı olan Zeynî, övülecek ahlakı, beğenilen tavırları ile tanınmış; ilmi, fazlı ve şair tabiatı beyana gelmeyecek bir erdemli kişidir [Arif Hikmet 2014: 88].

23. Mevlânâ Hayâlî

Buhârâ'dandır ve Hâce İsmet'in şagirdidir. Kendisi güzel ahlaklı ve güzel tavırlı yiğit kişidir. Onun da kabri Buhârâ'dadır [Nevâyî 2001: 325].

24. Mevlânâ Kevserî

Buhârâ'lıdır. Kabiliyetli, hoş-sohbet ve tatlı sözlü kişi idi. Bir gün hücresinde kendisine göre yemek pişirmekte imiş. Kölelerden biri içeri girmiş ve kazanın altına odun koymuş. Mevlânâ, "Yemek işine yardım etme ki ortak olmayasın." demiş. Herî'de vefat etti. Kabri Hıyâbân başındadır [Nevâyî 2001: 375].

25. Mevlânâ Seyfî

Buhârâlıdır. Tahsil esnasında nazma meşgul oldu, şiiri şöhret tuttu. Mesel tarzını pek güzel söylerdi. Sanat ve meslek ehli için de çokça lâtifeler nazmetmiştir ve bu tarzda yenilik sahibidir. Muamma hakkında bir risale yazmıştır. Mevlânâ ayıkken pek insancıl, hayâlı ve edepli bir genç idi, sarhoş haldeyken değişir, rüsvâ olurdu. Bu sıralar tevbeye muvaffak oldu. Ümit o ki doğru yola girmeye de muvaffak olur [Nevâyî 2001: 396].

26. Âgâh

Namı Hacı Bulâk'tır. Buhara'da doğmuştur. Nakşibendî tarikatındandır. Türkçe ve Farsça şiir söylemede kabiliyetlidir. Mürettep bir divanı vardır. H. 1120/ M. 1709'da vefat etmiştir [Safâyî 2005: 93]. İsmail Beliğ, Âgâh'ın Özbek şairlerinden olduğunu ve Diyarbakır'da vefat ettiğini söylemektedir [Beliğ 1985: 19]. Salim'e göre ise Âgah Semerkandlıdır. Asıl adı Mehmet Bulak'tır. Semerkand'dan Diyarbakır'a gelmiştir. Elli yıl Diyarbakır'da yaşamıştır. Farsça ve Türkçe Divan'ı vardır [Salim 2005: 220].

27. Saîdâ

Buhara'da doğmuştur. Monla Cami Hazretlerinin evlatlarındandır. Pek çok ilim tahsil ettikten sonra diyar-ı Rum'a gelip İstanbul'da Ebu Eyyüp Ensarî türbesi civarında epeyce oturmuştur. Nakşibendi tarikatındandır. İyilikleriyle meşhurdur. Basra'da H. 1092/ M. 1682 civarında vefat etmiştir. Divan haline getirilmiş Farsça şiirleri vardır [Safâyî 2005: 93].

28. Şeydâ

Nakşibendi dervişlerinden Buhara doğumlu sabırsız ve kararsız bir âşıktır. İlim tahsil etmiş, çok seyahat etmiş ardından İstanbul'a gelmiştir. Şiirleri ve sözleri beğenilmiştir. [Safâyî 2005: 325], [Salim 2005: 445].

29. Resâ

Şeyh Haydar'dır. Özbek şehzadelerindendir. Buhara'da doğmuştur. Buhara'dan Anadolu'ya gelmiştir. Üsküdar'da Bülbül Tepesi'nde otururken H. 1212/ M. 1798 tarihinde ölmüştür. Bülbül Tepesinde bir tekke inşa edip oraya şeyh olmuştur. Şeyh Haydar olarak

ünlenmiştir. Ehl-i kemal ve ermiş sanılan bir azizdir. Farsça şiirlerinin yanında Osmanlı Türkçesiyle de şiirler söylemeye muktedirdir [Beliğ 1985: 152], [Safâyî 2005: 215], [Salim 2005: 349].

30. Nazîmâ

Buharalıdır. Çorlulu Ali Paşa vezirken Özbek elçisi ile Osmanlıya gelip dört ay İstanbul'da kalmış sonra Mekke'ye gidip hacc eyledikten sonra yine İstanbul'a yerleşmiştir. Nakşibendi dervişlerindendir ve Farsça şiirde başarılıdır [Salim 2005: 672].

31. Cüdâyî-i 'Acem

Buhara'dandır. Önceleri orada şairler ve ediplerle danışıp konuşup ehl-i hikmete talip geçinip nazik, zarif ve beğenilen biri olmuş. Sonra terk-i diyar edip Rum'a gelmiş, ulemanın sohbetinden faydalanmış, veba hastalığından vefat etmiş [Ahdi 2005: 258].

32. Abdullah Han Özbek

Özbek padişahlarının en cesaretlisidir. Şeybani sülalesinden olan İskender'in oğludur. H. 964/ M. 1557 yılında Buhara'yı alarak kendisine başkent yapmıştır. Hem Türkçe hem Farsça şiirler yazmıştır. Mahlası Avaz Gazi'dir [Sadıkî 2008: 26].

33. Mevlânâ Müşfikî

Buharalı'dır. Fazilet sahibidir. Buhara'da herkes ona hürmet etmiştir. Rivayete göre Abdullah Han'ın kitaptarı imiş [Sadıkî 2008: 263].

Sonuç

Türk-İslam geleneği dairesinde Orta Asya'nın önemli merkezlerinden biri olan bu şehir, pek çok bilim ve devlet adamı yetiştirmiştir. Siyasi ve tarihi önemi yanında ilim ve kültür açısından da önemi haiz olan Buhara'da aynı zamanda hatırı sayılır derecede divan şairi de yetişmiştir. Buhara'da yetişen divan şairleri arasında şeyh, şehzade ve padişah düzeyinde şairler vardır. Buradan hareketle Buhara'nın edebiyat ve kültür açısından son derece önemli bir merkez olduğu sonucuna varabiliriz.

Kaynakça

Abdulkadiroğlu, A. (1985). İsmail Beliğ Nuhbetü'l-Âsâr li Zeyli Zübdeti'l-Eşâr, Ankara: Gazi Üniversitesi Yay.

Çapan, P. (2005), Mustafa Safâyî Efendi Tezkire-i Safâyî (Nuhbetü'l-Âsâr Min Fevâidi'l-Eşâr) İnceleme Metin İndeks, Ankara: AKMB Yay.

Eraslan, K. (2001). Alî Şîr Nevâi Mecâlisü'n-Nefâyis I-II, Ankara: TDK Yay.

Erdem, S. (2014). Arif Hikmet Tezkire-i Şuarâ İnceleme-Çeviriyazı-İndeksli Tıpkıbasım, , Ankara: TTK Yay.

İnce, A. (2005). Sâlim Efendi Tezkiretü'ş-şu'arâ, Ankara: AKMB Yay.

İpekten, Halûk (1991). Türk Edebiyatı Kaynaklarından Türkçe Şu'arâ Tezkireleri, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yay.

İpekten, H. vd. (1988). Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü, Ankara: KTB Yay.

İsen, M. vd. (2002). Şair Tezkireleri, Ankara: Grafiker Yay.

Kutluk, İ. (1989). Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiretü'ş-şuarâ I-II, Ankara: TTK Yay.

Kutluk, İ. (1997). Beyânî Mustafa Bin Cârullah Tezkiretü'ş-şuarâ, Ankara: TTK Yay.

Levent, A. S. (1998). Türk Edebiyatı Tarihi I, Ankara: TTK Yay.

Pala, İ. (1989). Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü, Ankara: Akçağ Yay.

Sadık Bey Avşar. (2008). Mecmaü'l-Havas, Tercüme Mukayeseli Metin, Bakı: Elm.

Solmaz, S. (2005). Ahdînin Gülşen-i Şuârâsı,, Ankara: AKMB Yay.

Sungurhan, A. (2008). Beyânî Tezkiretü'ş-şuarâ, Ankara: KTB Yay.

Sungurhan, A. (2009). Kınalızâde Hasan Çelebi Kınalızade Hasan Çelebi Tezkiretü'ş-şuarâ, , Ankara: KTB Yay.

Şemseddin Sami. (1996). Kamusu'l-A'lâm, C. 2, Ankara: Kaşgar Neşriyat.

Şeşen, R. (1992). "Buhara", TDVİA, C. 6, İstanbul: TDV Yay,

Tuman, M. N. (2001). Tuhfe-i Nâ'ilî I-II, hzl.: Cemal Kurnaz-Mustafa Tatçı, , Ankara: Bizim Büro Yay.



TANRI DAĞLARI'NDAN ST. PETERSBURG'A TARİHİ YOLCULUK

HISTORICAL JOURNEY FROM THE TIAN SHAN TO ST. ST. PETERSBURG

Doç.Dr. Gülnisa AYNAKUL,

Siirt Üniversitesi, gaynakulova@gmail.com

Özet

XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Kırgızlar doğuda Kaşgar, batıda Fergana vadisi, Hocent; Kuzeyde Talas, Çu ve İli'ye kadar uzanan geniş coğrafyada hâkimiyet sürmekteydiler. Fakat Kırgız boyları henüz tek devlet çatısı altında birleşmemiş, siyasi olarak parçalanmış durumdaydı. Siyasi bütünlüğü olmayan Kırgız yurdu ezeli düşmanları her zaman için bir hedef olmuştur. Bunların başında 1758 yılında Kalmuk Hanlığı'nı tamamıyla ortadan kaldırmış olan Çin İmparatorluğu gelmekteydi. Bu soykırımda Çinliler tarihte nadir rastlanan gaddarlığın örneğini sergileyerek kadın, çocuk, yaşlı demeden 1 milyon Kalmuk'u kılıçtan geçirmişledir. Çinliler tarafından soykırıma maruz kalan Kalmuklar'dan çok az kısmı Orta Asya'nın çeşitli bölgelerine, Rusya'ya kaçarak hayatta kalmışlardır. Çin ordusu Kalmuk Hanlığını yok ettikten sonra Doğu Türkistan ve Orta Asya Türklerini tabi duruma getirmek üzere harekete geçmiş ve Kırgız Kazak ve Özbekler için doğrudan tehdit oluşturmaya başlamıştır. XVII-XVIII. yüzyıllarda Kalmuk istilasına karşı ortak mücadele eden Kırgız Kazak ve Özbek büyükleri Kalmuk tehdidi ortadan kalkınca bu sefer eski müttefiklerinin aleyhine topraklarını genişletmeye başlamışlardır. Hem Çin İmparatorluğu hem Kazak ve Özbek Hanlıkları Kırgızistan'da hâkimiyetlerini tesis etmek için adeta yarışa girmiş durumdaydı. Zor durumda kalan Kırgız halkı dış tehlikeye karşı topraklarını tek başına koruyamayacaklarını anlayarak zamanın güçlü devleti olan Rusya'nın desteğini elde etmek için Rusya'ya ilk elçilerini göndermiştir. Fakat iki devlet arasındaki siyasi gelişmeler Kırgız büyüklerinin bekledikleri gibi olmamıştır. Kırgızların uzak komşusuna olan ümit ve güveni tamamıyla hayal kırıklığıyla sonuçlanarak XIX. yüzyılın ikinci yarısında bütün Türkistan'ın Rusya'ya ilhakıyla tamamlanmıştır. *Kırgız önderlerinin vaktiyle verdikleri bu tarihi karar siyasi hata mıydı, yoksa bir mecburiyet miydi?*

Makalede XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Tanrı Dağlı Kırgızların içinde bulundukları siyasi-ekonomik durum ele alınarak bugünkü Kırgızistan'ın siyasi-ekonomik durumu ile karşılaştırılmaktadır. Yine aynı siyasi durum; bir tarafta Uzak Doğu'nun devi Çin; diğer tarafta tekrar güç kazanan Rusya; hemen güneyde gözlerini Kırgız sınırlarına çevirmiş olan Özbekistan ve Tacikistan. Kırgız idarecilerini çok ihtiyatlı, bazen ürkek dış politikayı tercih etmeye mecbur bırakan bu siyasi durum sebebiyle, Kırgız halkı tekrar bir tarihi karar almak durumundadır.

Anahtar Sözcükler: Kırgızlar, Kırgızistan, İlk Kırgız Rus İlişkileri, Atake Batır, Abdurahman Kuçakoğlu

ABSTRACT

In the second half of the XVIII century Kyrgyz people lived in a wide geography of Central Asia and had continued their dominance (from Kashgar in the east to Fargana Khojent in the West and Talas, Chu and İli valley in the North). But Kyrgyz tribes were not united under one roof yet, they were politically fragmented. The ununited country had always been a target for arch-enemies. One of them was China destroyed Kalmyk Khanate in 1758 completely. After the Chinese army destroyed the Kalmyk Khanate, China's decision to subordinate Turks of the East Turkestan and Central Asia became a direct threat to Kyrgyz, Kazakh and Uzbek peoples. Kyrgyz, Kazakh and Uzbek leaders who struggled together against Kalmyk invasion in XVII-XVIII centuries, after the Kalmyk threat was eliminated, begun to struggle with their former allies. The Chinese Empire, Kazakh and Uzbek Khanates, entered into the race to establish their dominance in Kyrgyz land. After facing with the difficult situation, Kyrgyz people had realized that it was impossible to protect their territory alone against external threats and decided to send their first ambassador to Russia to obtain the support of Russia. But political developments between the two states had not been as expected by the Kyrgyz leaders. The hope and confidence of the Kyrgyz people in the far neighbor had been ended with a disappointment; in the second half of XIX century Russia annexed all territories of Turkestan. Whether this historical decision had been taken by the Kyrgyz leaders was a political error or it was a necessity?

In this article, the political and economic situation of the Kyrgyz people of the second half of XVIII. century is compared with the current political and economic situation in Kyrgyzstan. The same political situation; China is a giant party in the Far East; on the other hand again resurgent Russia; Uzbekistan and Tajikistan have fixed their eyes on the Kyrgyz borders in the southwest. Because of this political situation, which forces Kyrgyz rulers to follow very cautious and sometimes timid foreign policy, Kyrgyz people must take a historic decision again.

Keywords: Kyrgyz, Kyrgyzstan, First Kyrgyz-Russian relationships, Atake Batır, Abdurahman Kuchakov

GİRİŞ

XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Kırgızlar doğuda Kaşgar, batıda Fergana vadisi, Hocent; Kuzeyde Talas, Çu ve İli'ye kadar uzanan geniş coğrafyada hâkimiyet sürmekteydiler. Kırgızlar XVIII. yüzyılın 50'li yıllarından itibaren önemli bir güç haline gelmişler ve Doğu Türkistan Türklerinin Çin hâkimiyetine karşı mücadelelerine de ciddi destekler sağlamaktaydı. Bundan dolayı Çin makamları, Kırgızlar ile münasebetlerinde ihtiyatlı davranarak barış yoluyla ya Çin iktidarını kabul ettirmeyi ya da onları bertaraf etmeyi planlıyorlardı. Fakat söz konusu devirde Kırgız boyları henüz tek devlet çatısı altında birleşmemiş, siyasi olarak parçalanmış durumdaydı. Siyasi bütünlüğü olmayan Kırgız yurdu ezeli düşmanları ve rakipleri için her zaman bir hedef olmuştur. Bunların başında 1758 yılında Kalmuk Hanlığı'nı tamamıyla ortadan kaldırmış olan Çin İmparatorluğu gelmekteydi. Bu soykırımda Çinliler tarihte nadir rastlanan gaddarlığın örneğini sergileyerek kadın, çocuk, yaşlı demeden 1 milyon Kalmuk'u kılıçtan geçirmişledir[1]. Çinliler tarafından soykırıma maruz kalan Kalmuklar'ın çok az bölüğü Orta Asya'nın çeşitli bölgelerine, Rusya'ya kaçarak hayatta kalmayı başarmıştır.

Çin ordusu Kalmuk Hanlığı'nı yok ettikten sonra Doğu Türkistan, Orta Asya Türklerini tabi duruma getirmek için harekete geçerek Kırgız, Kazak Özbek Türkleri'ne doğrudan tehdit oluşturmaya başlamıştır. Çinliler 1758 yaz mevsiminde Doğu Türkistan'ı ele geçirdiler. Burhaned-Din Hoca, Cihan Hoca'yla bölgedeki muhalefet grupları ve Kırgızlar arasında yaşanan çekişmeler Doğu Türkistan'ın ele geçirilmesini kolaylaştırmıştı. Kalmuk Hanlığı'nın ortadan kaldırılmasından sonra, vaktiyle Kalmuklar'ın zapt ettikleri eski Kırgız otlaklarını geri alacaklarını ümit eden Kırgız büyükleri, yaşanan gelişmelerden dolayı endişeye kapıldılar. XVIII. yüzyılın 60'lı yıllarından itibaren Kırgız topraklarını da birer birer ele geçirmeye başlayan Çinliler, İmparatorluk hedeflerinden vazgeçmeyi hiç düşünmüyorlardı. Bu arada XVII-XVIII. yüzyıllarda Kalmuk istilasına karşı ortak mücadele eden Kırgız, Kazak ve Özbek büyükleri Kalmuk tehdidi ortadan kalkınca, bu sefer eski müttefiklerinin aleyhine topraklarını genişletmeye başlamışlardır[2]. Hem Çin İmparatorluğu hem Kazak Cüzleri ve Özbek Hanlıkları Kırgızistan'da hâkimiyetlerini tesis etmek için adeta yarışa girmiş durumdaydı. Zor durumda kalan Kırgız halkı dış tehlikeye karşı topraklarını tek

[1] Омурбеков, Т. Н, Чоротегин, Т. К. (1995). *Кыргыздардын Жана Кыргызстандын Жаны Доордогу Тарыхы (XVII-XX к.к. Башы)*. Бишкек: Кыргызстан, s. 24.

[2] Джуманалиев, Т. (2016). *История Кыргызстана с Древнейших Времён до Середины XVIII Века.* Бишкек: Алтын Принт, s. 397-398; Осмонов, О. С., Асанканов, А. А. (2001). *Кыргызстан Тарыхы (Эн Байыркы Доордон Азыркы Мезгилге Чейин). Жогорку Окуу Жайлары Учун Окуу Китеби.* Бишкек: Эркин Тоо, s. 154.

başına koruyamayacaklarını anlayarak[1]zamanın güçlü devleti olan Rusya İmparatorluğu'nun desteğini elde etmek için Rusya'ya ilk elçilerini göndermiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihi doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda konu ile ilişkin hem Rus hem de Kırgız kaynakların içerik analizleri yapılmıştır. Kaynaklar üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

XVIII. yüzyılda Rusya sadece Avrupa'da değil, aynı zamanda Asya kıtasında da büyük bir devlet olarak kök salmıştır. Eğer Rusya bu konuma Avrupa'da; yaptığı harp faaliyetleri ve aktif dış politikaları sayesinde ulaştıysa Asya kıtasında, özellikle Orta Asya'da her şeyden önce esnek diplomasi faaliyetlerine borçluydu. Rus diplomasisi, Rusya devletinin güçlenmesi ve daha geniş topraklar elde etmesine, tüm Rus harp kuvvetlerinin sağladığından daha çok katkı sağlamıştır[2]. Daha doğrusu Rus diplomatları, isabetli kararlar alarak Orta Asya devletlerinin içinde bulundukları zor durumu Rusya'nın lehine çevirmesini çok iyi bilmişlerdir.

XVIII. yüzyılda Orta Asya'daki tüm gelişmeler; Türklerin Kalmuk Hanlığı'nın istilalarına ve Çin İmparatorluğu'nun yayılma politikasına karşı mücadeleleri, Rusya'nın, Kalmuk ve Çin İmparatorluğu'na karşı Türk halklarının hamisi, dostu ve müttefiki olarak rol oynamasına uygun şartlar hazırlamıştır. Bütün bu gelişmeler Orta Asya'da Rusya devletinin itibarının artmasına yol açtığı gibi, elçilik heyetlerinin gidip gelmesine, çeşitli anlaşmaların yapılmasına hizmet etmiştir. 1785 yılında Rusya'nın başkenti St. Petersburg'a Kuzey Kırgızları tarafından elçilik heyetinin gönderilmesi bu gelişmelerin en iyi örneğidir.

XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Kırgızistan'ın dış ülkeler ile olan ilişkileri oldukça zor durumdaydı. Bir tarafta, Çin İmparatorluğu Kırgızistan'ın aleyhine topraklarını genişletmeye başlamış ve bunun sonucunda iki devlet arasındaki ticaret sekteye uğramıştır. Batıda; Kırgız beyleri ile Hokant Hanlığı arasında yapılan ittifak anlaşmalarında da kararsızlık söz konusuydu. Hokant Hanlığı'na gelince; Hokant hanları, Buhara Emirliği'nin siyasi baskı yapmak amacıyla sıkça uyguladığı ekonomik yaptırımlarla karşı karşıya idi. Kırgızların

[1] XVIII. yüzyılda Kırgızistan ve Orta Asya coğrafyasında yaşanan siyasi gelişmeler, dönemin tarihini yansıtan kaynaklar ve araştırmalar hakkında detaylı bilgiler edinmek için bakınız; Сапаралиев, Д. (1995). *Взаимоотношения Киргизского Народа с Русским и Соседними Народами в XVIII в*. Бишкек: Илим; Плоских, В. М. (1970). *Первые Киргизско-Русские Посольские Связи (1784-1827 гг.)*. Фрунзе: Илим vs…

[2] Сапаралиев, Д. a.g.e., s. 116.

Kazak Cüzleri'nin yardım ve desteklerine olan ümitleri de çok zayıftı. Kazak ve Kırgız büyükleri arasında otlak, yaylak ve "*barımta*" (yılkı kaçırma) esasında, bazen çatışmalara yol açan anlaşmazlıklar söz konusuydu. Kabile yapısının etkili olduğu söz konusu dönemlerde Kazak ve Kırgızlar arasında bu tür kavgalar olağan bir şeydi[1]Çin idarecileri ise iki tarafın da güç kaybetmelerini ümit ederek Kırgız ve Kazakların arasındaki bu kavga ve anlaşmazlıkları daha da körüklemekteydi.

Kırgız Türklerinin içinde bulundukları bu zor durumdan tek çıkış yolu Kuzey komşuları olan "Orta Cüz" Kazaklarını örnek alarak, Rus uyrukluğuna geçmek veya en azından Çinlilere karşı Rusya'nın desteğini temin etmekti. Bu durumda Rus hükümetinin menfaatlerine uygun olarak Rusya'nın Kazaklar üzerindeki etkisi daha da artacak, Kırgız ve Kazak büyükleri arasındaki çatışmalar da sona erecekti. Böylelikle Kırgız ve Kazakların güçlerinin müşterek düşmanları olan Çin İmparatorluğu'nun entrikalarına karşı birleşmelerine yardımcı olacaktı. Sonuç olarak, Orta Asya'da siyasi durum istikrara kavuşmuş olup Kırgızistan için Fergana şehirleriyle Rusya arasında ticaretin gelişmesi için elverişli şartlar sağlanmış olacaktı.

Rusya Orta Asya Kırgızları hakkında ilk bilgileri, Büyük Petro'nun İ. S. Unkovskiy başkanlığında Cungarya (Kalmuk) ülkesine gönderdiği elçilik heyetinin hazırladığı raporla birlikte elde etmiştir[2]. Rusya hükümeti uzak mesafeye rağmen Kırgızistan'la siyasi ve ticari ilişkilerin tesis edilmesinin taraftarıydı. Çünkü Çin, Hindistan ve Afganistan ülkelerine giden en önemli ticaret yolları Kırgızistan toprakları üzerinden geçmekteydi. Kırgızistan ile Rusya arasında siyasi münasebetlerin tesis edilmesiyle Rusya, söz konusu ülkeler ile olan ilişkilerini pekiştirerek elçilik heyetlerinin ve ticaret kervanlarının güvenliğini emniyet altına almış olacaktı. Üstelik bu durumdan Özbek ve Kazak Türkleri de kârlı çıkacaklardı. Sonuç olarak yukarıda da belirtildiği üzere, *Kırgızistan ve tüm Orta Asya'daki siyasi gelişmeler, Kırgız halkının siyasi bağımsızlığını muhafaza etme arzusu* Kırgızistan ile Rusya arasında siyasi münasebetlerin tesis edilmesinde önemli etken olmuş, bir bakımdan Kırgız Türkleri bu yola başvurmak zorunda kalmışlardır.

İlk Kırgız elçilik heyetinin St. Petersburg'a gönderildiği sıralarda, Rusya Kırgızistan'da oldukça iyi biliniyordu. Kırgızlar Rusya hakkında bilgileri her şeyden önce Rusya ile Türkistan arasında gidip gelen tüccarlardan edinmekteydi. Fakat en geniş bilgileri, vaktiyle

[1] Джамгерчинов, Б. (1966) *Очерк Политической Истории Киргизии XIX Века (Первая Половина)*. Фрунзе: Илим, s. 17.
[2] Плоских, В. М. a.g.e., s. 6.

(1757) İdil Boyu'na yerleşmiş ama artık yurtlarına geri dönmüş olan Kırgızlardan öğrenmişlerdir. St. Petersburg'a ilk elçilik heyeti 1785 yılında Tınay Beyoğlu meşhur Atake Batır[1] tarafından gönderilmiştir. Atake Batır Kuzey Kırgızlarının en itibarlı, en etkili Sarıbağış beylerinden olup zamanının adamıydı. O, siyasi gelişmeleri yakından takip eden dirayetli siyasetçi, şartları doğru değerlendirebilen mümtaz bir lider idi. Kırgızistan'ın ve Türkistan'ın bağımsızlığı için defalarca Kalmuklar'a ve Çinlilere karşı cesurca savaşmış kahraman bir baturdu. XVIII. yüzyılın 50'li yıllarından itibaren Atake Batır, vaktiyle Kalmuk istilacılarına bırakmak zorunda kaldığı Kuzey Kırgızistan topraklarını vatansever Kırgız baturlarının yardımıyla geri almaya başlamıştır. Er-Soltonoy, Berdike, Birnazar, Belek biy, Er-Sadır, Koşoy, Kanay, Cayıl-Batır vs. gibi halk kahramanlarının aktif desteğiyle Talas, Çu, Kemin ve Isık Göl'ün kuzey bölgelerini ele geçirmiştir[2]. 1785 yılı yaz mevsiminde Atake Batır, ticaret kervanlarıyla birlikte Abdurahman Kuçakoğlu ve Şirgazi isimli adamlarını kendi elçileri olarak Rusya'nın başkenti St. Petersburg'a göndermişti. Elçiler, Atake Batır'ın Rusya İmparatoriçesi II. Katerina'ya yazdığı mektubu ve gönderdiği hediyeleri teslim edecekler, sonra İmparatoriçe'nin cevabını alarak yurtlarına döneceklerdi[3]. Atake Batır'ın başlıca amacı yukarıda belirtildiği gibi başta Rusya devletinin desteği ve himayesini elde etmek; Bu durumdan hareket ederek Doğu Türkistan, Çin ve Hindistan'a giden kervan yollarının eski güzergâhını değiştirerek Kırgızistan üzerinden geçmesini sağlamaktı.

Ağustos'un sonuna doğru Elçiler Kazak bozkırları üzerinden Ombu (Omsk) şehrine ulaşmışlar; Ombu şehrinden itibaren 2 Rus askerinin refakat ettiği bu heyet 1785 yılının Aralık ayında St. Petersburg'a varmışlardır. Tarihi belgelere göre Kırgız elçilik heyetini İmparatoriçe II. Katerina 1786 yılının sonunda resmi törenle kabul etmiştir. Elçilik heyetinin kabulü esnasında Kırgız elçileri II. Katerina'ya Atake Batır'ın resmi mektubunu ve 1 köle, 3 pars ve 6 vaşak kürkünden oluşan hediyelerini sunmuşlardır[4]. Atake Batır mektubunda; Kırgız Beyi'nin Rus İmparatoru'na hürmet ettiğini, Kırgız toprakları üzerinden Rusya'ya -Rusya'dan Kırgız yurduna gidip gelen ticaret kervanlarının engelsiz bir şekilde geçeceğini ve bu kervan yollarının güvenliğini kendi sorumluluğu altına alacağını belirtmekteydi.

[1] Урстанбеков, Б. У., Чороев, Т. К. (1991). *Кыргыз Тарыхы. Кыскача* Энциклопедиялык Создук. Фрунзе: Кыргыз Совет Энциклопедиясынын Башкы Редакциясы, s. 18.
[2] Джуманалиев, Т. (2012). *История Кыргызстана в Схемах и Комментариях*. Бишкек: Алтын Принт, s. 138-139.
[3] Плоских, В. М. (Ред.) (1984). *История Киргизской ССР с Древнейших Времён до Середины XIX в.*, I. Фрунзе: Кыргызстан, s. 483-490.
[4] Урстанбеков, Б. У., Чороев, Т. К. a.g.e., s. 6.

XVIII. yüzyılın sonunda St. Petersburg'a Türkistan Hanlıkları ve Kazak Sultanlarından aralıksız olarak elçilik heyetleri gidip gelmekteydi. Dönemin İmparatoriçesi II. Katerina[1] bu elçilik heyetlerinin kabulünü beyhude veya gereksiz bulmuyor, aksine itina ile karşılayarak söz konusu ziyaretlerin çok uzaklarda bulunan Türk devletlerinin Rusya'yı daha yakından tanımalarına vesile olacağını, Rusya İmparatorluğu'nun Asya'daki menfaatlerine hizmet edeceğini ve zamanla kendi ihtiyariyle Rus hâkimiyetini tanımalarına yol açacağını düşünmekteydi[2]. Dolayısıyla II. Katerina, St. Petersburg'a gelen ilk Kırgız elçilerini sıcak bir şekilde kabul etmiş, Atake Batır ve hâkimiyeti altındaki *Kırgız halkına destek vereceğine dair söz vermiştir*. Kısa süre sonra (1787) II. Katerina'nın şükranlarını ifade ettiği cevap mektubu hediyeleriyle birlikte Atake Batır'a ulaştırılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Rusya'yı ziyaret eden ilk Kırgız elçilik heyetinin görevi çok ağır şartlarda gerçekleşmiş olup Kırgızistan için çok büyük önem arz etmektedir. Söz konusu dönemlerde Kırgız halkının uzaklarda bulunan Rusya Devleti'nin desteğine olan ümitleri çok büyüktü. Kırgız halkının Kırgız-Rus münasebetlerinin tesis edilmesinden başlıca amacı Rusya ile birlikte Çin hâkimiyetine karşı mücadele etmekti[3]. Fakat iki devlet arasındaki siyasi gelişmeler daha sonraki yıllarda Kırgız büyüklerinin bekledikleri gibi olmamıştır. Kırgızların uzak komşusuna olan ümit ve güveni tamamıyla hayal kırıklığıyla sonuçlanarak XIX. yüzyılın ikinci yarısında bütün Türkistan'ın Rusya'ya ilhak edilmesiyle sona ermiştir.

Şimdi, bütün bu anlatılanlardan sonra günümüzde siyasetçilerimiz ve halkımız tarafından çok tartışılan aynı konuyu tekrar dile getirerek soruyorum; ***Kırgız önderlerinin vaktiyle verdikleri bu tarihi karar siyasi hata mıydı, yoksa bir mecburiyet miydi?*** Kırgız Türklerinin veya diğer tüm Orta Asya Türklerinin başka bir seçeneği veya başka bir çözüm yolu var mıydı? Sovyetler Birliği'nin yıkılışı ve bağımsız Türk devletlerinin kuruluşunun 25.

[1] Орузбаева, Б. О. (Ред.) (1977). *Кыргыз Совет Энциклопедиясы*, II. Фрунзе: Кыргыз Совет Энциклопедиясынын Башкы Редакциясы, s. 401.
[2] Плоских, В. М. (1970). *Первые Киргизско-Русские Посольские Связи (1784-1827 гг.)*. Фрунзе: Илим, s. 18-19.
[3] Чоротегин, Т. К., Молдокасымов, К. С. (2000). *Кыргыздардын Жана Кыргызстандын Кыскача Тарыхы (Байыркы Замандан Тартып Бугунку Кунго Чейин)*. Бишкек: Мектеп, s. 73; Плоских, В. М. (Ред.) (1984). *История Киргизской ССР с Древнейших Времён до Середины XIX в.*, I. Фрунзе: Кыргызстан, s. 484.

yılında, geldiğimiz nokta nedir? Değişen bir durum var mıdır? Bir tarafta yine Uzak Doğu'nun devi Çin; diğer tarafta tekrar güç kazanan ve İmparatorluk arzularıyla eski sınırlarına kavuşmak isteyen Büyük Rusya; Bir de kendi menfaatleri doğrultusunda fırsat kollayan diğer emperyalist güçler vs.; Peki, biz neredeyiz? Geçen bu 25 sene içinde kendi milli politikamızı ortaya koyabildik mi? Biri birimize ne kadar yakınlaştık veya biri birimizi ne kadar tanıdık? En basiti; biz neden hala ortak Türkçe oluşturamıyoruz? Neden hala milli şuur ve aidiyet duygusunun oluşturulmasında büyük ehemmiyet arz eden *Ortak Türk Tarihi'*miz mevcut değil? Çocuklarımıza önerebileceğimiz ortak ders kitaplarımız bile yok. Yoksa Orta Asya'da Türk birliğinin kurulması hayal midir? Bütün bunlar düşündürücü, kaygı vericidir. Konuşmamın sonunda şunu belirtmek istiyorum ki, Türk devletlerinin kısa zaman içinde kendi milli politikalarını ortaya koymaları, oluşan yeni siyasi ortamda birlikte hareket ederek ortak kararlar almaları şarttır. Aksi takdirde biz, daha çok devlet adamlarımızın büyük devletlerin kapılarını çalmalarına şahit olacağız…

KAYNAKÇA

Джамгерчинов, Б. (1966) *Очерк Политической Истории Киргизии XIX Века (Первая Половина)*. Фрунзе: Илим.

Джуманалиев, Т. (2016). *История Кыргызстана с Древнейших Времён до Середины XVIII Века.* Бишкек: Алтын Принт.

Джуманалиев, Т. (2012). *История Кыргызстана в Схемах и Комментариях*. Бишкек: Алтын Принт.

Чоротегин, Т. К., Молдокасымов, К. С. (2000). *Кыргыздардын Жана Кыргызстандын Кыскача Тарыхы (Байыркы Замандан Тартып Бугунку Кунго Чейин).* Бишкек: Мектеп.

Орузбаева, Б. О. (Ред.) (1977). *Кыргыз Совет Энциклопедиясы*, II. Фрунзе: Кыргыз Совет Энциклопедиясынын Башкы Редакциясы.

Осмонов, О. С., Асанканов, А. А. (2001). *Кыргызстан Тарыхы (Эн Байыркы Доордон Азыркы Мезгилге Чейин). Жогорку Окуу Жайлары Учун Окуу Китеби.* Бишкек: Эркин Тоо.

Омурбеков, Т. Н, Чоротегин, Т. К. (1995). *Кыргыздардын Жана Кыргызстандын Жаны Доордогу Тарыхы (XVII-XX к.к. Башы)*. Бишкек: Кыргызстан.

Плоских, В. М. (Ред.) (1984). *История Киргизской ССР с Древнейших Времён до Середины XIX в.*, I. Фрунзе: Кыргызстан.

Плоских, В. М. (1970). *Первые Киргизско-Русские Посольские Связи (1784-1827 гг.)*. Фрунзе: Илим.

Сапаралиев, Д. (1995). *Взаимоотношения Киргизского Народа с Русским и Соседними Народами в XVIII в*. Бишкек: Илим.

Урстанбеков, Б. У., Чороев, Т. К. (1991). *Кыргыз Тарыхы. Кыскача* Энциклопедиялык Создук. Фрунзе: Кыргыз Совет Энциклопедиясынын Башкы Редакциясы.



İBRAHİM TEMO'NUN PAZARCIK'TA YAYIMLANAN TÜRK BİRLİĞİ GAZETESİNDEKİ YAZILARI

Sabri Can SANNAV, T.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sabri_can@hotmail.com

Erhan VATANSEVER T.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, erhan_vatansever@mynet.com

Özet

Bu çalışmamızda Türk siyasi tarihinin ve Arnavut milliyetçiliğinin önemli isimlerinden olan Doktor İbrahim Temo'nun Romanya'da yayınlanan Türk Birliği gazetesinde basılan iki yazısını incelemektedir. Başkim gibi bir Arnavut milliyetçisi bir örgütün kurucuları arasında olsa da Osmanlıcılık fikrine inan İbrahim Temo İttihat ve Terraki'nin temeli sayılan İttihad-ı Osmanî'nin kurulmasından sonra II. Abdülhamit'in baskısından kaçarak Romanya'ya yerleşmiştir. Romanya'da mesleği olan göz doktorluğunu yapan İbrahim Temo aynı zamanda İttihat ve Terrakki için çalışmaya devam etmiştir.

Türk Birliği Gazetesi Pazarcık Türk Gençleri Derneği tarafından 1930-1940 yılları arasında çıkarılan bir Türk gazetesidir. Gazetenin hem Osmanlıca harflerle hem de yeni Türk harfleriyle yayınlanmış nüshaları bulunmaktadır. İlk sayısında gazetenin yayınlanma sebebi *"Türk'ü Gaflet Uykusundan Uyandırmak"* olarak açıklanmıştır. Gazetede Romanya'da yaşayan Türklerin sorunları başta olmak üzere birçok siyasi konuya da yer verilmiştir. İbrahim Temo'nun Türk Birliği Gazetesindeki ilk yazısı 2 Mart 1930 tarihinde "*Pazarcık Türk Gençleri Türk Birliğine"* başlığı ile yayınlanmıştır. Diğer bir yası ise 29 Teşrinievvel 1934 tarihinde *"Anlaşalım"* başlığı altında yayınlanmıştır. Osmanlıcılık fikrine sahip bir Arnavut milliyetçisi olan İbrahim Temo'nun Türk Birliği Gazetesi'nde Türk Birliği ile ilgi yazdığı bu iki yazı dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: İbrahim Temo, Türk Birliği, Türk Gençler Birliği, Pazarcık.

THE WRITINGS OF IBRAHİM TEMO IN TURKISH UNION NEWSPAPER, PUBLISHED IN PAZARCIK

Abstract

In this study, the two articles of Ibrahim Temo, published in Turkish Union Newspaper in Romania, , who is a key figure in Turkish political history and Albanian

nationalism will be examined. Ibrahim Temo believed the idea of Ottomanism even though he was among the founders of an organization of Albanian nationalist like Başkim. İbrahim Temo settled in Romania escaped from the pressure of II. Abdul Hamid, after the establishment of the Ittihad-i Osmanî'n that was considered as basis of İttihat ve Terraki. Ibrahim Temo practised his profession (eye doctor) in Romania and also continued to work for İttihat ve Terraki.

Turkish Union of Newspaper is a Turkish newspaper that published by Pazarcık Turkish Youth Association between the years 1930-1940. The reason for publishing of the newspaper was described as "wake up to Turks of negligence sleep" in the first issue. It was also mentioned on many political issues, particularly the problems of Turks living in Romania in the newspaper. The first article of Ibrahim Temo in this newspaper was published with the title of the"of Pazarcık Turkish Youth to the Turkish Union "in 02, March, 1930. Another article was published under the title of "let's agree" in 29 Teşrinievvel 1934. These two articles about Turkish Union in the Turkish Union Newspaper of İbrahim Temo who is an Albanian nationalist wtih the idea of ottomanism are interesting.

Key Words: Ibrahim Temo, The Turkish Youth Union, Pazarcık.

Giriş

19. Yüzyıl Fransız İhtilali'nin yaydığı milliyetçiliğin tüm Avrupa'yı sardığı bir yüzyıl olmuştur. 19. Yüzyıl aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nun büyük toprak kayıpları yaşadığı ve bunun sonucunda dağılma sürecine girdiği bir dönem olmuştur. İmparatorluğu bu çöküşten kurtarmak için birçok modern kurumlar açılmış ve reform hareketleri gerçekleştirilmiştir. Bu çabalar doğrultusunda modern okullar açılmış, düzenli ordu kurulmuş, toplumsal düzeni sağlayabilmek için Tanzimat ve Islahat Fermanları ilan edilmiştir. Bu dönemde açılan modern okullardan mezun olan gençler arasında imparatorluğu kurtarmak için fikir arayışlarına girmişler ve örgütlenmeye başlamışlardır. Bu fikirler Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık, Türkçülüktür. 19. Yüzyılda kurulan öğrenci örgütlerinden biride 1865 yılında ortaya çıkan, Osmanlı milliyetçiliğini savunan, Montesquieu ve Rousseau gibi Fransız devriminin kavramcılarını benimsemiş Yeni Osmanlılar ya da Jön Türkler olarak

isimlendirilen harekettir. 1867 yılında kurulan Yeni Osmanlıların en önemli isimleri Namık Kemal ve Ziya Paşa'dır[1].

Gerçek adı İbrahim Ethem olan İbrahim Temo 22 Mart 1865 yılında Manastır vilayetinin Ohri kazasına bağlı olan Istruga (Struga) kasabasında dünyaya geldi. Babası Müslüman bir Arnavut tüccar olan Murat Bey'dir. Soyadı haline gelen Temo lakabı Ethem isminin kısaltılmış halidir ve kendisine arkadaşları tarafından takılmıştır[2]. İlköğrenimini doğduğu şehirde ortaokulu İstanbul'da tamamlayan İbrahim Temo 1887 tarihinde İstanbul'da bulunan Mekteb-i Tıbbıye-i Şahane'ye girmiştir[3]. İbrahim Temo bu okulda doktorluk eğitimini sürdürürken İshak Sükûti, Mehmed Reşid ve Abdullah Cevdet ile birlikte 3 Haziran 1889 tarihinde İttihâd-ı Osmanî Cemiyeti'ni kurmuştur[4]. Daha sonra İbrahim Temo dört defa tutuklanmış ve İstanbul'da bulunan Romen arkadaşları tarafından Köstence'ye kaçırılmıştır[5]. İbrahim Temo burada Kırımzade Ali Rıza Bey, Hüseyin Avni Efendi, Şeyh Şevki Efendi ve Ahmet Rıza Bey ile bağlantıya geçerek örgütün Bulgaristan topraklarındaki çalışmalarına katılmıştır[6]. İbrahim Temo bir yıl süreyle Bükreş hastanelerinde çalışıp Romanya'da doktorluk yapabilmek için girdiği imtihanları kazandıktan sonra Türk nüfusunun yoğunlukta bulunduğu Dobruca'nın Mecidiye kasabasında doktorluk yapmaya başlamıştır. İbrahim Temo, Romanya'da göz doktorluğu yaptığı sırada politika ile ilgilenmeyi sürdürmüştür. Osmanlı Devleti'nin Bükreş sefaretinde görevli Şefik ve Alfred Rüstem beylerin yardımıyla Hareket adlı bir risale bastırarak dağıtmıştır[7]. Bölgede yaşayan Türkler tarafından çok sevilen İbrahim Temo burada yaptığı çalışmalar sonuncunda İttihat ve Terakki'nin bölgedeki lideri olmuştur. İbrahim Temo İttihat ve Terakki için çalışmanın yanı sıra Romanya'da faaliyet gösteren Arnavut milliyetçisi bir örgüt olan Drita'nın çalışmalarına da katılmıştır.

Pazarcık, Bulgarca Dobriç, Romence Bazargic, Türkçe adı Hacıoğlu Pazarcığı olarak isimlendirilmektedir. Şehir 1940 yılında Bulgaristan sınırlarına dâhil edilen Güney Dobruca bölgesinde bulunmaktadır. Bölge Yıldırım Beyazıd döneminde Osmanlı hâkimiyetine girmiştir. Bölgeye bu tarihten sonra yoğun bir Türk göçü yaşanmıştır. Evliya Çelebi bu bölgeye yerleşen Türkler konusunda şu şekilde bilgi vermektedir; *"İkinci Sultan Beyazit Dobruca'yı Bulgar, Ulah ve Moldavyalılardan aldıktan sonra, burasını Karadeniz'in*

[1] İhsan SUNGU, "Tanzimat ve Yeni Osmanlılar", *Tanzimat I*, İstanbul Maarif Matbaası, İstanbul 1940, s. 777.
[2] Şükrü HANİOĞLU, "İbrahim Temo", *İslam Ansiklopedisi*, C. 21, s. 354.
[3] Sinan UYGUR, "İbrahim Temo'nun Bilinmeyen Bir Eseri: Usûl-i Mükâleme", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi,* C. 5, S. 2, Haziran 2008, s. 66.
[4] Emine GÜMÜŞSOY, "II. Meşrutiyeti Hazırlayan Bir Şehir: Ohri", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Aralık 2008, Sayı:18, s. 58.
[5] İbrahim TEMO, *İttihât ve Terakki Anılarım,* Alfa Yayınları, İstanbul 2013, s. 59-60.
[6] İbrahim TEMO, Ahmet RIZA, *Biz İttihatçılar*, Örgün Yayınevi, İstanbul 2009, s. 49-50.
[7] Şükrü HANİOĞLU, *a.g.m*, s. 354.

Kuzeyinden çağırdığı Tatarlar, Anadolu'dan getirdiği Türkler ve Yeniçeriler ile iskân etti…"[1]. Bölge 1877-1878 Osmanlı-Rus Harbiyle Rus istilasına uğramıştır. Bölge daha sonra 1913 Bükreş Antlaşmasıyla Romanya'ya, 7 Eylül 1940 tarihinde imzalanan Craiova Anlaşmasıyla da Bulgaristan'a verilmiştir. Bulgaristan'daki komünizm döneminde şehrin ismi Tolbuhin olarak değiştirilmiş ancak 1990'da demokrasi ile birlikte şehrin ismi tekrar Dobriç olarak değiştirilmiştir. 2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre şehrin nüfusu 89.472'dir.

Türk Birliği Gazetesi ve İbrahim Temo'nun Yazıları

Pazarcık şehrinin bağlı olduğu Dobruca bölgesinde ilk gazete 1 Eylül 1888 tarihinde çıkarılan Dobruca Gazetesi'dir. Daha sonra sırasıyla 1896 tarihinde Hareket, 1896 tarihinde Şark, 1897 tarihinde Sadakat, 1898 tarihinde Sadayi Millet, 1901 tarihinde Dobruca, 1909 tarihinde Çolpan, 1910 tarihinde Dobruca Sadası, 1914 yılında Işık, 1919 yılında Dobruca, 1921 tarihinde Tan ve Rumanya, 1922 tarihinde Haber, 1925 tarihinde Tuna, 1928 tarihinde Gümüş Sahil, 1929 tarihinde Hak Söz ve Bizim Sözümüz, 1930 yılında Emel Mecmuası ve Türk Birliği, 1932 yılında Yıldırım, 1936 yılında Tuna ve Halk, 1937 yılında Deli Orman ve Çardak, 1938 yılında da Bora gazeteleri çıkarılmıştır[2]. Dobruca'da yayımlanan gazetelerin en önemlilerin bir tanesi de Türk Birliği gazetesidir.

Pazarcık Türk Gençleri Derneği tarafından 1930-1940 yılları arasında çıkarılan bir Türk gazetesi olan Türk Birliği gazetesinin Hakkı Tarık Us koleksiyonunda iki nüshası bulunmaktadır. Mevcut nüshaların bir tanesi Osmanlıca harflerle bir tanesi de yeni Türk harfleriyle yayınlanmıştır. Gazetenin mevcut ilk sayısı 2 Mart 1930 tarihlidir. Gazetenin bir yıllığı dahiliye için 120 ley, hariciye için ise 200 ley olarak belirlenmiştir[3]. İlk sayısında gazetenin yayımlanma sebebi *"Türk'ü Gaflet Uykusundan Uyandırmak"* olarak açıklanmıştır. Gazetede Romanya'da yaşayan Türklerin sorunları başta olmak üzere özellikle yeni Türk harfleri ile yayımlanan nüshada Türkiye haberlerine de önemli bir yer verilmiştir. Gazetenin yönetimini, dönemin Bükreş Büyükelçisi Suphi Tanrıöver üstlenmiştir.

İbrahim Temo'nun Türk Birliği Gazetesindeki ilk yazısı 2 Mart 1930 tarihinde *"Pazarcık Türk Gençleri Türk Birliğine"* başlığı ile yayımlanmıştır. Kendisine gazetenin birinci nüshasının gönderilmesi üzerine kaleme aldığı anlaşılan ilk yazıda İbrahim Temo Türk Birliği gençlerinin çıkardığı gazete ve vereceği destek konusunda şöyle bahsetmektedir;

[1] Müstecib ÜLKÜSAL, *Dobruca ve Türkler*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Ankara 1966, s. 20.
[2] Müstecib ÜLKÜSAL, *a.m*, s. 155-163.
[3] *Türk Birliği*, 2 Mart 1930.

"Sevimli mektubunuzla birinci nüshanızı aldım. Gözümüz ve gözünüz aydın olsun. "Türk" hakikatte çerçeve içerisinde yazdığınız gibidir[1]*. Şu şartla ki önünde meşaleyi tutanlar rüzgara kaptırıp söndürmez ve zulümat içerisinde bırakmazsa…*

Sizi ancak nur saçar böyle bir kılavuzlukta görerek tebrik ve ara sıra kalemle, sözle yardımda bulunacağımı vaat ederim"[2].

İbrahim Temo Türk Gençler Birliğinin çalışmaları hakkındaki görüşlerini ve Pazarcık şehrinin Türk dünyası açısından önemini şu şekilde açıklamaktadır;

"Pazarcık bundan otuz dört sene evvelisinden itibaren kucağında "Türklüğün" saadetini düşünen ve böyle milli bir mefkureyle çalışan "Türkler" yetiştirmiş idi. Buna ben pek çok vaka ile şahidim, ve arşivimde mevcut. Bunlardan vücudu yıpranmış ve fakat fikren bir kat daha gençleşmiş birkaç sal-hurde olan bir hayattır. Sizde onların mahsulü ve halefisiniz. "Armut, armut ağacı altına düşer". Yaşasın Pazarcık Türk Gençliği hitabıyla şahsiyatında içtinabı ve mulayeti tavsiye ederek:

Kıbleniz vahdetse gayeniz kudret

Millet arasından kalkar her kesret

Ortadan hayır, körü kaldırırsanız

Birleşir fikirler, duyulur millet derim evlatlar"[3].

İbrahim Temo yazısının sonuna eklediği dörtlük ile iç çekişmeleri bırakıp birlik olunduğunda milli birliğin oluşacağını belirtmektedir. İbrahim Temo'nun diğer yazısı ise Türk Birliği gazetesinin 29 Teşrinievvel 1934 tarihli nüshasında *"Anlaşalım"* başlığı altında yayımlanmıştır. İbrahim Temo bu yazısında ilk olarak birlik olmanın önemini şu şekilde anlatmaktadır;

"Türk Birliğini görüp okuduğumda çok sevindim, hele şükür gençlerimiz ve uzağı görenlerimiz: "birlik dirliktir" atasözüne gelmişler. Bundan sonra güçleşecekler, arkaları yere gelmeyecektir, dedim.

[1] Söz konusu çerçeve içerisinde Türklük *Türk Nedir ve Nasıldır?* Başlığı altında şu şekilde tanımlanmıştır. *"Türk, özü gibi sözünde de çok doğru olan bir millettir. Türk dostunu dost bilir, düşmanını da düşman. Türk açık görüşür ve açık konuşur. Döneklik, oynaklık ve iki yüzlülük en sevmediği şeylerdir. Türk kizb ve bühtan, iftira e tezvir gibi siyaset ahlakından müneze ve mücrettir. Türk vakurdur, fakat mağrur değildir. Türk, ne tahkir eder, ne hakaret kabul eder. Türk müntezcidir. O müşkülpesenlikten hoşlanmaz. Hak ve hakikat karşısında Türk, daha ziyade ayak diremez. Çünkü o, onun çok sevdiği ve adeta prestij ettiği bir şeydir. Türk en evvel Türkü, sonra başkalarını düşünür. Türk bütün Türkleri medeniyet dünyasında mümtaz bir mevki sahibi olmasını arzu eder."*

[2] *Türk Birliği*, 2 Mart 1930.

[3] *Türk Birliği*, 2 Mart 1930.

Bizi bu hale koyan, bu derece aşağılayan dağılmamız, birleşememekliğimizdir!"[1].

İbrahim Temo millet birlik olmanın önemini vurguladıktan sonra Romanya'da yaşayan Türk azınlığının temsil edilmesi konusundaki görüşlerini Türk Birliği gazetesinin yedinci sayısının başyazısına atıf yaparak şu şekilde dile getirmektedir;

"... Türk Birliği'nin 7 inci sayısının başyazısında sahibi kim olduğunu bilmediğim M. R. Kardeş, mümessil meselesini pek doğru yazmış ve bütün bu milli üzüntülerin ayrı, gayrılıktan ileri geldiğini, Türklerin Yahudiler kadar olsun bu memlekette kendilerini gösteremediklerini anlatıyor. Fakat M.R. Kardeş ufak bir yanlışlık yapıyor. Başyazısında, dini mümessilimiz demiş! "Din ve Millet" ikisi birdir kaidesine göre "Senatoda mümessilimiz" dese daha iyi olurdu. Hudut koymak her işte zararlıdır.

Evet, biz Dobruca Türkleri birbirimizin gözlerini çıkarmak ve her neye mal olursa olsun kafataslarını kırmakla uğraşarak gözlerimiz görmez, beynimizde düşünmez hale geldik!"[2].

Kalıcı olarak Romanya'ya döndükten sonra Liga Poporului (Ahali Fırkası)'ye katılan, bu partiden Caliacra senatörü olarak 1920-1922 yılları arasında Romanya Parlamentosu'nda görev yapan ve 1937 yılına kadar da partinin Mecidiye kazası başkanlığını sürdüren İbrahim Temo kendisinden tekrar Dobruca Türk toplumunu temsil etmesi istenmesi üzerine görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

"... Mümessil işile uğraşan bu vatan evladı, bana ve tek mümessilimiz Dr. Süleyman Hamdi Bey'e dayanarak bu işte önayak olmamızı diliyor.

İstek her vakit kutludur, ama savaşta topluca bulunmak daha iyidir. Arada bir genç birliği varken tek ve tenha yollara sapmaya lüzum yoktur zannederim. Ben vazifemi arası kesilmeden yaptım. Birlikten, savaştan yine ayrılmam. Haydi, başlayınız, beni en önde göreceksiniz.

Bilirsiniz ki, 1920 Pazarcık İslam kongrasından başlayarak o çoktan eskimiş kongrada verilen riyaset doğruluğu ile çalıştım, çabaladım; yardım göreceğime söze uğradım, taşlandım bile…

[1] *Türk Birliği*, 29 Teşrinievvel 1934.
[2] *Türk Birliği*, 29 Teşrinievvel 1934.

Ben bu sandalyeyi tutmak için çalışmadım. Bu fedakârane uğraşta iftiralara, çekememezliklere çarpıldım. Binlerce ley sarf ederek yaptığım davetlere en okumuşlarımız gelmediği gibi, boş çekiştirmeler de yaptılar. Fakat ben yine bezmedim, usanmadım. "Hakikat nihayet zaferyap olur" dedim ve devam ettim.

Bundan üç ay evvel, yine bu mümessillik için Mezahip Nezaretine yolladığım isteğimizi, avukat Ömer Halit Efendi Türkçeye tercüme ederek "Yıldırım"ın 25 Ağustos ve 104-105 sayısına geçirdiler. İsteyen o sayıyı bulup okusun.

Şimdi sizden ricam: vakit kaybetmeden toplanınız. Umumi bir toplanma, yani kurultay için karar veriniz. Kararınızı, kendilerinden istifade olunabilecek milletdaşlara bildiriniz. Toplantı yeri ve program için fikirlerini sorunuz. Cevaplardan toplanacak düşünceler üzerine kurultaya karar veririsiniz.

Haydi bakalım, iş başına! Gençlik, sizden bunu bekler. Lâfla pilâav pişmez gözbebeklerim"[1].

SONUÇ

22 Mart 1865 yılında Manastır vilayetinin Ohri kazasına bağlı olan Struga kasabasında dünyaya gelen ve aynı zamanda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin 1/1 nolu üyesi olan İbrahim Temo örgütçü kimliğini Romanya'da da sürdürmüştür. Sıkı bir Osmanlıcılık fikri savunucusu olan İbrahim Temo bu duruşunu 5 Ağustos 1945'te hayata gözlerini kapayıncaya kadar devam ettirmiştir. Doktor İbrahim Temo Türk Birliği gazetesinde yazı yazmasının yanında birçok gazetenin Dobruca'da yayımlanmasında da önemli katkıları olmuştur. Doktor İbrahim Temo, yaşamı boyunca verdiği siyasi mücadele ile hem Türk, hem Romen hem de Arnavut siyasi tarihi açısından önemli bir siyasi kişilik haline dönüşmüştür. Bu yüzden İbrahim Temo'nun anıları ve yazıları yaşadığı dönemi aydınlatacak önemli bir kaynaktır. Doktor İbrahim Temo'nun bu çalışmamızda ele aldığımız yazılarının az bilinen yazılarından olması ve bu yazıların Dobruca Türk Gençleri Birliği'nin çalışmaları hakkında önemli bilgiler vermesi bakımından da önemlidir.

[1] *Türk Birliği*, 29 Teşrinievvel 1934.

KAYNAKÇA

GÜMÜŞSOY, Emine, "II. Meşrutiyeti Hazırlayan Bir Şehir: Ohri", SDÜ *Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2008, Sayı:18.

HANİOĞLU, Şükrü, "İbrahim Temo", *İslam Ansiklopedisi*, C. 21.

TEMO, İbrahim, İttihât ve Terakki Anılarım, Alfa Yayınları, İstanbul 2013.

Türk Birliği, 2 Mart 1930.

Türk Birliği, 29 Teşrinievvel 1934.

SUNGU, İhsan, "Tanzimat ve Yeni Osmanlılar", *Tanzimat I*, İstanbul Maarif Matbaası, İstanbul 1940.

UYGUR, Sinan, "İbrahim Temo'nun Bilinmeyen Bir Eseri: Usûl-i Mükâleme", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C. 5, S. 2, Haziran 2008.

ÜLKÜSAL, Müstecib, Dobruca ve Türkler, *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü*, Ankara 1966.

TEMO, İbrahim, RIZA, Ahmet, *Biz İttihatçılar*, Örgün Yayınevi, İstanbul 2009.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ TÜRK CUMHURİYETLERİ BAYRAK VE BAŞKENT BİLGİSİ

Doç. Dr. Halil TOKCAN

Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Niğde, Türkiye, haliltokcan@gmail.com

Ayten KARACA

Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde, Türkiye, aytenkaraca51@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri bayrak ve başkent bilgisini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye dışında kalan Bağımsız Türk devletleri olan Azerbaycan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan'ın renkli bayraklarının yer aldığı bir soru kâğıdı öğrencilere verilmiş, öğrencilerden bayrağı verilen ülkenin hangisi olduğu ve bu ülkenin başkentinin neresi olduğu sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bağımsız Türk cumhuriyetleri bayrak ve başkent bilgisi genel sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının bayrak bilgisinin başkent bilgisine oranla bir parça daha iyi olduğu ama ikisinin de bilgisinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bayrağını ve başkentini en iyi bildikleri bağımsız Türk Cumhuriyetinin Azerbaycan olduğu (bayrağı bilenler%64; başkenti bilenler %61.5) en az bildikleri ülkenin ise ise Özbeksitan (bayrağı bilenler %8.5, başkentini bilenler %3.5) olduğu görülmektedir. Araştırmaya dayalı şu öneriler yapılabilir. Öğretmen adaylarının bayrak duyarlılığı ve bilgisi için fakülte koridorlarına bağımsız Türk devletlerinin harita, bayrak ve temel bilgileri olan afişler asılmalıdır. Türk cumhuriyetleri ile ilgili fakültelerde konferanslar verilmeli ve bunlar teşvik edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, Türk cumhuriyetleri, bayrak, başkent

Abstract

The aim of this survey is to determine the teacher candidates' level of knowledge about flags and capitals of the independent turkic states. As data collection tool the question sheets with colourful flags of independent turkic states (except Turkey) such as Azerbaijan, Turkish

republic of northern cyprus, Uzbekistan, Kazakstan, Kyrgyzstan, Turkmenistan were given to students and then the states and capitals of each flags were asked. According to survey results when the teacher candidates' level of knowledge about flags and capitals of the independent turkic states are assessed, The teacher candidates' knowledge about flags is a bit better than the other one. However; They have insufficient knowledge of them both. The survey shows that the Turkic state, the flag and capital of which is most known, is Azerbaijan (64% rate of knowledge about the flag; 61,5 rate of knowledge about the capital). On the other hand; it is clearly seen the least known state is Uzbekistan (8,5% rate of knowledge about the Flag, 3,5 % rate of knowledge about the capital). Based on the survey these suggestions could be as follows. The posters of independent turkic states which are of the knowledge about the flags and capitals should be hanged along the corridors of faculty to improve the teacher candidates' level of knowledge and to raise their awareness about flags. The Talks should be delivered in the context of Turkic states and should be encouraged.

Keywords: Teacher Candidates, Turkish republics, Flag, Capital

Giriş

Bayrak, Türk dil kurumu sözlüğünde bir milletin, belli bir topluluğun veya bir kuruluşun simgesi olarak kullanılan, renk ve biçimle özelleştirilmiş, genellikle dikdörtgen biçiminde kumaş, sancak (web1) olarak tanımlanmaktadır. Bayrak; devletlerin ve milletlerin ayırt edici simgesi, bağımsızlıklarının temsilcisidir.

Divanü Lügati't-Türk'te "batrak" şeklinde yazılan bayrak kelimesi "savaşlarda kullanılan ve ucuna bir ipek parçası takılan mızrak" olarak açıklanmaktadır. Nitekim eski Uygur metinlerinde de bayrak kelimesiyle eş anlamlı olarak "badruk" kelimesi kullanılmıştır. Aynı eserdeki bir manzumede ise kelime bayrak şeklinde kullanılmakta ve Oğuzlar arasında da böyle telaffuz edildiği belirtilmektedir. Bununla beraber Türkler bayrak yerine daha çok sancak kelimesini kullanmıştır (Keskin ve Sayın, 2013:415). Türklerde sancak kelimesi askerî, bayrak ise daha çok siyasî, kısmen de dinî literatürlerde kullanılmıştır. Osmanlı Devletinde alem taşıyana alemdar, sancak taşıyana sancaktar, bayrak taşıyana ise bayraktar denilmişti (Üçüncü, 2015:494).

Bayrak kelimesi morfolojik açıdan incelendiğinde de "Bay" kelimesinin "büyük, efendi, Tanrı" manalarının bulunduğu, ayrıca "büyüğe layık, büyüğe mahsus" anlamlarına da geldiği, "ak" kelimesinin de "güç, kuvvet, mükemmellik" manası taşıdığı görülmektedir. Osmanlı Türkçesi'nde yedi farklı anlamı bulunan âlem kelimesi, "damga, nişan, timsal, işaret,

remiz" anlamları yanında bir anlamı da "büyük sancak ve bayrak" demektir (Soysal, 2010:212).

Bayrak eski devirlerden beri dünya milletleri gibi Türkler açısından değerli bir sembol olmuştur. İslamiyet'ten önce ve sonra Türk devletlerinde hükümdara, kumandanlara, kahramanlara ve ordunun değişik kısımlarına mahsus olarak ayrı renklerde ve ayrı motiflerde çeşit çeşit bayraklar vardı. Tarihsel süreçte Orta Asya'da yaşayan eski Türklerin bayrak ve tuğ kullandıkları yapılan tarihi ve arkeoloji ilmi çalışma ve kazılarda görülmüştür (Üçüncü, 2015:495).

Batı Hun İmparatorluğu'nun hükümdarı Atilla'nın bayrağında efsanevi bir kuş resmi, Kırgızlar kırmızı ve yeşil, Peçenek ve Hazarlar çeşitli renklerde, Dokuz Oğuzlar siyah, Kıpçak Kumanlar kırmızı ve beyaz renkte bayrak kullanmışlardır. Göktürkler zamanında at kılından (sonraki dönemlerde altından) yapılmış bir kurt başının alem olarak sancak direği tepesinde durduğu ve kurt başının altında ise dört köşe, dikdörtgen şeklinde ipekten yapılmış bayrağın olduğu bilinmektedir (Ögel, 1984:196; Keskin ve Sayın, 2013:99)

Bayraklarında veya başka hâkimiyet sembollerinde ay yıldız Sümer, Elam, Hitit, Mısır, Sasani gibi birçok farklı uygarlığın yanında Türkler tarafından da erken tarihlerden beri kullanılmıştır. Örneğin, Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan sahasında son zamanlarda yapılan arkeolojik buluntularda Göktürklerde 6. yüzyıl ortalarından itibaren ay yıldızlı sikkenin kullanıldığı tespit edilmiştir. İslamiyet'in Türklerde yayılmasından sonra Tolunoğulları, Gazneliler, Karahanlılar, Memlûklar, Timur, Akkoyunlar, Karakoyunlar ve Selçukluların görkemli ve çeşitli renk ve şekillerde bayraklar kullanmaya devam etmişlerdi. Türklerde bayraklar çeşitli renklerde olmakla beraber rengini Türk Milleti'nin istiklâli uğrunda verdiği kanından alan, Al Bayrak'a büyük önem verildiği Türklerin Bayraklarında kırmızı renk kullandığı görülmektedir. Türklerde kırımızı bayrak kullananların başında ise Oğuz Türklerinin Selçuklu Devleti gelmişti. Kaşkarlı Mahmut, Divân-ı Lûgat'it Türk adlı eserinde bunu şöyle ifade etmişti:

"Agdı kızıl batrak
To.gdı kara toprak
Yetşükelip Ugrak
Tokşip anın kiçtimiz." (Üçünücü, 2015:495)

Bu dizelere göre demek oluyor ki Oğuz Türkleri arasında hiç olmazsa XI. asırda bir bayrak kelimesi vardı. Bu; kızıl renkte idi. Ağdığı yani yüceldiği zaman kara toprağı havalandırıyordu. Demek ki arkasında bir askerî kıt'a, muharip bir zümre veya aşiret sürükleyebilen bir şey, bir cemaat amblemi idi (Savaş, 1994:3).

Yine Kırgızlardaki sancak ve bayrakların kırmızı renkte olduğu Manas destanında ifade edilmiştir. Düşmanlara karşı Kırgız kabilelerinin «kızıl tuğ» etrafında toplandığı bu destanda anlatılmaktadır. Kızıl renkli bayrağın eksikliğini paydara kelimesinin delâletinden de öğrenebiliriz. Altay Türkleri, kurban edilen hayvan derisini mukaddes kayın ağacından bir sırık ucuna asarak bayrak şekline sokarlar ve bu suretle ervahı (ruhları) memnun ederlerdi. Bu bayrağın adına paydara denilirdi. Sonraları bu derinin yerine kumaş konmağa başlandı. Halâ Altay1ılar muayyen bir miktar kumaşa payrı derler. Bayrağın kızıl renkte olduğunun bir delili de Şamanlıkta ruhların şerefine dikilen bayrakların kırmızı renkte olmasıdır. Güneşe ve ateşe benzemesinden kinaye olarak Altaylılar bu bayraklara yalama derlerdi. Görüyor ki çok eski zamanlardan beri Türk âleminde bayrak olarak dalgalanıp gelen bu mana psiko-sosyolojinin değişmelerine tâbi olarak bazı renk ve hizmet farkı göstermiş ise de bu muvakkat ayrılımlarından derhal dönerek yine semantik cevherine kavuşmuştur (Savaş, 1994:3).



Şuan da bağımsız türk devletlerinin kullandığı bayraklar ve anlamları şunlardır:

Türkiye cumhuriyetini ay yıldızlı, al renkli Türk bayrağının ortaya çıkışı, Birinci Kosova Meydan Muharebesi'ne (1389) dayandırılmaktadır. Menkıbeye göre; Balkan ittifakına karşı yapılan bu muharebede şehit olan Türk askerlerinin kanlarının bir göl gibi toplanması sonucunda gökyüzündeki ay ve yıldızın bu göle yansımasıyla Türk bayrağı motifi oluşmuştur (Keskin ve Sayın,2013:100)



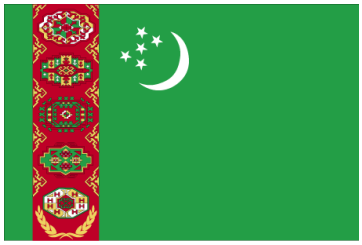
Azerbaycan bayrağı İsmail Gaspıralı tarafından oluşturulmuştur. Bayraktaki gök renk Türklüğü, yeşil renk İslamiyeti, kırmızı renk ise uygarlığı temsil etmektedir. Resmi renkler ve boyut 5 Şubat 1991 tarihinde kabul edilmiştir. Bayrağın üzerindeki hilal Türk halklarının sembolüdür. Sekiz kollu yıldızın anlamına gelince bu, "Azerbaycan" kelimesinin eski alfabede yazılışıyla ilintilidir. Öyle ki, eski alfabede "Azerbaycan" kelimesi sekiz harfle yazılır. Diğer bir görüşe göre tarihte sekiz kollu yıldızın anlamı şöyle açıklanmaktadır: Türkçülük, İslam, Çağdaşlık, Devletçilik, Demokratiklik, Eşitlik, Azerbaycanlılık ve Uygarlık. Azerbaycan bayrağındaki yıldıza dair diğer bir düşünce de Azerbaycan mimarisinde de yaygın olarak kullanılan sekiz kollu yıldızın sekiz Türk halkının simgesi olmasıdır. (Web 2)



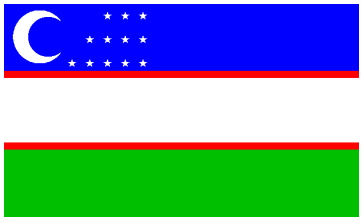
Kırgızistan bayrağı, Kırgızistan'ın SSCB'den ayrıldıktan sonra 3 Mart, 1992'de kabul edilmiştir. Kırmızı fonda, sarı bir güneşten oluşur. Güneşin 40 ışını, 40 Kırgız boyunu temsil eder. Güneşin içindeki yolların kesişimi, geleneksel Kırgız çadırının üstten görünümünü temsil eder. Kırmızı zemin ise barışı ve dürüstlüğü temsil etmektedir (Web 3)



Kazakistan bayrağı 4 Mayıs 1992'de kabul edilmiştir. Bayrağın müellifi Şaken Niyazbekov'dur. Bayraktaki gök mavisi Türklüğü simgeler. Altın renkli şerit eski Altın Orda devletini, ayrıca Kazakistan'a özgü olan kültürü simgeler. Altın renkli güneş, huzur ve bereketi simgeler. Kanat açmış kartal özgürlük ve bağımsızlık simgeler. Uçkurluğun hemen yanındaki "koç boynuzu" denen nakış ise Kazak millî kültürünü simgeler (Web 4).



Türkmenistan bayrağı 1991 (bağımsızlığını ilan ettiğinde) yılında kabul edilmiştir. Bayrağın sol tarafında kalın bir şerit olarak uzanan "Türkmen halısı" motifi yer almaktadır. Türkmen halısı ve yeşil zemin Türkmen tarihini simgelemektedir. Çapraz olarak dizaynedilen yarım ay geleceği, beş yıldız ise Türkmen vilayetlerini simgelemektedir. Halı motifleri ise Türkmen boylarını simgelemektedir.



Özbekistan bayrağı yatay sıralanmış 3 renkli şeritten oluşmaktadır. En üst şerit açık mavi, ortadaki beyaz ve alttaki şerit ise açık yeşil renktedir. Beyaz şerit, altında ve üstünde ince bir kırmızı çizgi ile çevrilidir. Sol tarafta mavi şerit üzerinde beyaz bir hilal ve artan düzende yatay olarak yer alan 12 adet beş noktalı yıldızlar vardır. Hilal Özbekistan bağımsızlığını ve halkın tarihsel geleneklerini sembolize eder. 12 yıldız, ülkenin tarihsel kültürünü ve bir güneş takvimi için kullanılan 12 adet burç kuşağını temsil eder. Mavi, Özbekistan tarihini ve aynı zamanda yaşamın temel kaynaklarından biri olarak gökyüzü ve suyu temsil eder. Beyaz barış ve saflık ideallerini olduğu anlamına gelir. Yeşil doğayı ,umudu ve yeni bir hayatı temsil eder ve kırmızı yaşamı ve hayatı temsil eder (Web 5).



Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bayrağındaki ay yıldız Türklüğü, kırmızı renk Kıbrıslı Rumlarla meydana gelen çatışmalarda dökülen Kıbrıslı Türk kanını, beyaz barışı, üstteki kırmızı şerit Türkiye'yi, alttaki kırmızı şerit Kuzey Kıbrıs'ı ve şeritlerin düz ve paralel olması "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin sonsuza kadar süreceğini" ve Türkiye ve KKTC'nin *görünüşte ayrı ama özde ayni olduğunu belirtmek* simgelemektedir (Web 6).

Bu araştırmanın diğer konusu olan başkent ise Bir devletin yönetim merkezi olan şehir, hükûmet merkezidir (Web1). Başkent, bir devletin yönetim merkezi olan şehir. Bir ülkedeki hükûmet merkezidir. Bazı monarşilerde, başkent hükümdarın sürekli ikamet ettiği şehri temsil eder. Demokrasilerde genellikle meclis ve diğer hükûmet organları başkentte bulunur. Diplomatik ilişki içerisinde bulunulan ülkelerin büyükelçilikleri de genellikle başkentte yer alır (web 7)

Bayrak, bir milletin varlığının timsali, tarihinin hatırasıdır. Bayrağın değeri pamuktan, atlastan, ipekten olmasına bağlı değildir. Onun kıymeti temsil ettiği milletin kıymeti ile ölçülür. Bayrak, devletin hâkimiyetini, bağımsızlığını ve şerefini temsil eder ve bu sebepten saygı gösterilir.

Bayrak, bir ruhtur. Binlerce yıldan beri elde taşınmış, eve asılmış, mezara dikilmiştir. Avda ve savaşta, ondan yardım dilenilmiştir. Uğur ondadır. Türklerin başlarını bağladıkları, iyi kaderin anahtarı da odur. O, kötülüklere karşı koruyan bir muskadır. Her şeyin tılsımı ondadır. Bayrak, koruyucu bir ruhtur! Ataların ruhları bizi, onun içinden gözler; sözleri ise dalgalanmalarıyla uçuşan kutlu seslerdir O, bir "Zafer tanrısıdır!" Bayrak, kutlu ve mübarek bir kişi gibidir. Bir insan gibi kızar, sevinir, kırılır. Düşerse, onu tutanlar da yok olur. Başı göklerdedir. Büyük rüzgârlar, şimşekler ve göğün diğer büyük güçleriyle iç içedir. Başı, aya ve güneşe değer. Bunlar da yetmez. Oğuz Kağan, güneşi bir bayrak yapmak ister. Bayrak! Kökü gibi yerde; başı ise göklerde olan bir varlıktır. Göklerde yayılır, enginleşir, yücelir. Bazen kötü kader, onu da kovalar ve düşer, kırılır! Bayrak ölür mü? Ölmez! Çünkü o Türk milletinin soyunun bir kökü ve sembolüdür. Bundan dolayı, yaşayanlar değil; eski şanlı soylar ile gelecekteki soylarda manalarını bulmaktadır. Bu mana, onun parlak renklerinde yansır. Dalgalanmalarıyla ses verir. Soylar onunla aynı tarladan bitmişler ve yücelmişlerdir. Soyun damgası olmuştur. Türk devletleriyle de yücelmiştir. Böylece Ay başında bir yıldız olmuştur. Bayrağa kurban, binlerce yıldan beri Türklerin değişmez geleneği ve sığınağı olmuştur. Bayrağın ruhunu ve gönlünü doldurmalı ve ona daha yakın olmalıdır. Saçı ile sulamalı ve onu rahat tutmalıdır (Savaş, 1994:1).

Türk töresinde vatan, millet ve bayrak sevgisi, ana-baba sevgisinden önce gelir. Çünkü vatan ve bayrak olamazsa aile ocağı tehlikeye düşer. Türklere yurt olan her karış toprak, aziz şehitlerimizin bu sevgisi sayesinde vatanlaşmıştır. (Özel, 1996:IV-V).Türklerde bu nedenle bayrağın değeri çok büyüktür. Her Türk genci bayrağın temsil ettiği maddi ve manevi unsurlarını bilmelidir. Bayrak bağımsızlığın sembolü olduğu kadar kültürel varlığın devamının da bir unsurudur. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri kendi öğrencilerine bayrağın önemi ve değerini doğru anlatmalıdır. Bu bağlamda öncelikle kendi ülkemiz sonra bağımsız Türk cumhuriyetlerini bilmek her Türk evladının bir görevidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri bayrak ve başkent bilgisini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ile Resim İş Eğitimi programlarında öğrenim gören 200 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri

Anabilim Dalı	f	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi	41	20.5
Fen Bilgisi Eğitimi	22	11.0
Sınıf Öğretmenliği	50	25.0
Türkçe Eğitimi	48	24.0
Resim İş Eğitimi	39	19.5
Toplam	200	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye dışında kalan Bağımsız Türk devletleri olan Azerbaycan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (K.K.T.C.), Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkmenistan'ın renkli bayraklarının yer aldığı bir soru kâğıdı öğrencilere verilmiş, öğrencilerden bayrağı verilen ülkenin hangisi olduğu ve bu ülkenin başkentinin neresi olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin şans başarısını düşürmek için bu ülkeler yanında 9 tane de Federal ya da özerk Türk cumhuriyeti (Doğu Türkistan, Yakutistan, Çuvasiştan, Başkurtistan,Tataristan, Dağıstan, Hakasya, Kabardin Balkar, Altay) bayrağı da soru kağıdına konulmuştur. Her ülkenin adı ve doğru yazılan başkenti 1'er puan olarak kabul edilmiş ve en düşük 0, en yüksek 12 puan olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt problemleri oluşturan soruların çözümlenmesinde; betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki alt düzeyden oluştuğu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için t-testi, bağımsız değişkenin üç ve daha fazla alt düzeyden oluştuğu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri uygulanmıştır. Verilerin yorumlanmasında α=.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo2: Öğretmen Adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisi Genel Sonuçları

Bayrağı	sorulan	Doğru	Yanlış

Ülke/Başkent	f	%	f	%
Kazakistan	97	48.5	103	51.5
Azerbaycan	128	64.0	72	36.0
Türkmenistan	51	25.5	149	74.5
Özbekistan	17	8.5	183	91.5
Kırgızistan	114	57.0	86	43.0
K.K.T.C.	51	25.5	149	74.5
Astana	54	27.0	146	73.0
Bakü	123	61.5	77	38.5
Aşkabat	16	8.0	184	92.0
Taşkent	7	3.5	193	96.5
Bişkek	100	50.0	100	50.0
Lefkoşe	28	14.0	172	86.0

Tablo 2'den öğretmen adaylarının bağımsız Türk cumhuriyetleri bayrak ve başkent bilgisi genel sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının bayrak bilgisinin başkent bilgisine oranla bir parça daha iyi olduğu söylenebilir. Tüm ülkelerde öğrencilerin bayrak bilme oranı, başkent bilme oranlarından fazladır.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bayrağını ve başkentini en iyi bildikleri ülkenin Azerbaycan olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %64 Azerbaycan'ın bayrağını tanırken; bu ülkenin başkentini doğru tahmin eden öğrenci oranı %61.5 olmuştur. Azerbaycan'dan sonra öğrencilerin bayrağını ve başkentini en iyi tanıdıkları ülke Kırgızistan olmuştur. Kırgızistan'ın bayrağını bilen öğretmen adayı oranı %57 iken, bu ülkenin başkentinin Bişkek olduğunu bilen öğretmen adayı oranı %50'dir. Öğrencilerin daha sonra bayrağını ve başkentini bildikleri ülkeler sırayla Kazakistan bayrağı bilme%48,5-başkenti bilme %27; K.K.T.C. bayrağı bilme %25.5-başkenti bilme %14; Türkmenistan bayrağı bilme %25.5; başkenti bilme %8'dir. Öğretmen adaylarının hem bayrak hem de başkentini en az bildikleri bağımsız Türk cumhuriyeti Özbeksitan olmuştur. Özbekistan'ın bayrağını bilen öğretmen adayı sadece %8.5 (17 öğrenci) iken bu ülkenin başkenti olan Taşkent'i bilenlerin oranı %3.5'de (7 öğrenci) kalmıştır.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisi Puanlarının Cinsiyetleine göre Farklılığı için t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Kadın	126	3,64	3.08	-1.614	98	,108
Erkek	74	4,42	3.60			

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisine ilişkin toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [t(98)= -1,614; P> .05]. Öğretmen adaylarının Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisine ilişkin puanlarında, kız öğrencilerin puanları ortalaması ($\bar{x}$ =3,64) iken erkek öğrencilerin puanları ortalaması ($\bar{x}$ =4.42) olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisinin cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4: Anabilim Dalı değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

ABD	N	$\bar{x}$	S
1.Sosyal Bilgiler Eğitimi	41	7,19	2,10
2.Fen Bilgisi Eğitimi	22	4,18	2,50
3.Sınıf Öğretmenliği	50	2,76	3,54
4.Türkçe Eğitimi	48	4,08	2,65
5.Resim İş Eğitimi	39	1,66	2,28
Toplam	200	3,93	3,29

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Alan Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Scheffe

Gruplararası	707,855	4	176,964	23,714	,000	1-2, 1-3 1-4, 1-5, 2-5, 4-5
Gruplariçi	1455,165	195	7,462			
Toplam	2163,020	199				

Tablo 5'deki varyans analizi sonuçlarına göre Öğretmen Adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisi toplam puanları öğrenim görülen Anabilim Dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(4-195)= 23,714; P< ,05]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{x}$ =7.19) fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$ =4.18), sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=2.76); Türkçe eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması (X =4.08) ve resim iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=1.66) arasında sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisinin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Resim İş Eğitimi programlarında öğrenim gören tüm öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yine analiz sonuçları incelendiğinde Resim iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}$ =1.66) ile Fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}$ =4.18) ve Türkçe eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}$=4.08) arasında Resim iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç resim-iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisinin en zayıf olduğunu göstermektedir. Bu öğretmen adaylarının toplam puanı sadece $\bar{x}$ =1.66'dır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bağımsız Türk cumhuriyetleri bayrak ve başkent bilgisi genel sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının bayrak bilgisinin başkent bilgisine oranla bir parça daha iyi olduğu ama ikisinin de bilgisinin yetersiz

olduğu söylenebilir. Bu durum Topal ve Sezer (2016) ile Aksoy ve Karaçalı'nın (2015) yaptığı Türk dünyası ile ilgili çalışmalarla örtüşen sonuçlardır. Topal ve Sezer'in (2016) araştırmalarında da üniversite öğrencilerinin bağımsız Türk devletleri içinde bayrağını ve başkentini en iyi bildikleri ülke Azerbaycan olurken, en az bildikleri ülke Kırgızistan olmuştur. Aksoy ve Karaçalı'nın (2015) öğrencilerin harita bilgisine yaptıkları çalışmada ise 7. Sınıf öğrencilerinin haritada en iyi bildikleri ülke K.K.T.C. en az bildikleri ülke ise Kırgızistan olmuştur. Her iki çalışma da da öğrencilerin bu ülkelere ait harita ve bayrak bilgisi %50 ile %1.5 arasında değişen oranlar arasında değişmiştir.

Öğretmen adaylarının bayrağını ve başkentini en iyi bildikleri bağımsız Türk Cumhuriyetinin Azerbaycan olduğu (bayrak %64; başkent %61.5) en az bildikleri ülkenin ise ise Özbeksitan (bayrağı bilenler %8.5, başkentini bilenler %3.5) olduğu görülmektedir. Bunun başlıca nedeninin Azerbaycan'ın doğrudan sınır komşumuz olması bunun yanında lehçesinin ülkemizdeki lehçeye en yakın olması yanında özellikle Azerbaycan'ın Ermenistanla yaşadığı dağlık karabağ sorunu ve Ermenilerin gerçekleştirdiği hocalı katliamı haberlerinin ülkemiz görsel ve yazılı medyadasında sık yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Yine iki ülke bağımsızlık sonrası artan ekonomik ilişkilerin varlığı Elçibey ve Haydar ve İlham Aliyev dönemlerinde geliştirilen iki bayrak/devlet tek millet" söyleminin insanların zihinlerinde yer alması da Azerbaycan bayrağı ve başkentinin bilinmesinde olumlu etkiler sağladığı düşünülebilir. Özbekistan bayrak ve başkentinin az tanınmasında ise iki ülke arasında özellikle doksanlı yıllarda yaşanan gerilim sonucu ikili ilişkilerin azalması gösterilebilir. Basın ve medyada bu nedenle Özbekistan ile ilgili haberlerin az yer almasından dolayı Türkiye'de bu ülkenin bilinirliğini azalttığı; bununda bayrak ve başkent bilgisine yansıdığı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisine ilişkin toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [t(98)= -1,614; P> .05].

Yine analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bağımsız türk cumhuriyetleri bayrak ve başkent bilgisi toplam puanları öğrenim görülen Anabilim Dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(4-195)= 23,714; P< ,05]. Sonuçlarına göre, sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ile ($\bar{x}$ =7.19) fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$ =4.18), sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$=2.76); Türkçe eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$ =4.08) ve resim iş eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}$ =1.66) arasında

sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisinin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Resim İş Eğitimi programlarında öğrenim gören tüm öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun başlıca sebebinin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dersleri içinde Türk cumhuriyetleri tarihi, Türk dünyası coğrafyası derslerinin bulunmasına bağlanabilir. Diğer öğretmen adaylarının derslerinde bu ülkelerle ilgili doğrudan dersler olmaması nedeniyle bilgilerinin daha az olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları içinde en az bayrak ve başkent bilgisi olan bölüm ise Resim-iş eğitimi öğrencileridir.

Yine analiz sonuçları incelendiğinde Resim iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}$=1.66) ile Fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}$ =4.18) ve Türkçe eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{x}$=4.08) arasında Resim iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç resim-iş eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisinin en zayıf olduğunu göstermektedir. Resim iş eğitimi öğrencilerinin 12 soruda ortalaması $\bar{x}$ =1.66'dır. Bununda temel nedeni bu anabilim dalı öğrencilerinin yetenek sınavı ile üniversiteye giriş yaptıkları için diğer adaylar kadar genel kültür bilgisine sahip olmaması gösterilebilir.

Bu araştırmaya dayalı olarak öğretmen adaylarının bağımsız Türk devletlerinin bayrak ve başkent bilgisini arttırmak için şu öneriler yapılabilir:

- Öğretmen adaylarının bayrak duyarlılığı ve bilgisi için fakülte koridorlarına bağımsız Türk devletlerinin harita, bayrak ve temel bilgileri olan afişler asılmalıdır.
- Her anabilim dalında en azından seçmeli Türk cumhuriyetleri coğrafyası ve tarihi dersleri konmalıdır.
- Türk cumhuriyetleri ile ilgili fakültelerde konferanslar verilmeli ve bunlar teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Aksoy, B. ve Karaçalı, H. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında türk dünyası algısı. Uluslararası türk eğitim bilimleri dergisi, Nisan, 1-14.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Keskin, A. ve Sayın, B. (2013). Geçmişten günümüze türklerde bayrak, sancak ve fors. silahlı kuvvetler dergisi, 98-103.

Ögel, B. (1984). Türk kültür tarihine giriş. Ankara: T.T.K Yay., Cilt: VI.

Özel, M. (1996)., Vatan, millet ve bayrak sevgisi. Ankara: T.C Kültür Bakanlığı Yayınları.

Savaş, M. (1994, 28 Aralık). Bayrak, tuğra, sancak. AKSU (Mahallî) Gazetesi, 344 nolu sayısı. Çevrimiçi online adres: http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/mevhibe_savas_bayrak_tugra_sancak.pdf 10 Mart 2016 tariihinde alınmıştır.

Soysal, M.E. (2010). Tarihsel süreçte bayrak ve sancaklarımız. A. Ü. Türkiyat araştırmaları enstitüsü dergisi, 42, 209-239.

Topal, E. ve Sezer, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasın coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Marmara coğrafya dergisi, 33, 96-113.

Üçüncü, U. (2015). Türkiye'de Türk bayrağı algısı. Tarih Okulu Dergisi, 8(XXII), 493-533.

Web kaynakları

Web1. http://www.tdk.gov.tr/

Web2. http://www.azerbaijans.com/content_427_tr.html

Web3.https://cetinbayramoglunesir.wordpress.com/2013/11/19/kirgizistan-bayraginin-anlami/

Web4.http://www.bilgilersitesi.com/kazakistan-bayragi-resmi-ve-renkleri-hakkinda-bilgi.html

Web5.http://bayrakulke.blogspot.com.tr/2012/01/ozbekistan-bayragnn-anlam-ve-tarihcesi.html

Web6. https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzey_Kıbrıs_Türk_Cumhuriyeti_bayrağı

Web7. https://tr.wikipedia.org/wiki/Başkent



ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÇEVRE DUYARLILIĞINA ETKİSİ

Neşe Döne AKKURT*

MEB, neseakkurt@gmail.com

Özet

İçerik

Araştırma; lise 1. sınıf biyoloji dersi 'Canlıların Sınıflandırılması ve Bilinçli Birey - Yaşanabilir Çevre'' ünitesi içeriği kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırma, bu ünite içeriğinin anlatımında üstbiliş stratejileri kullanılmasının öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum kazanmalarındaki etkisini incelemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, Üstbiliş stratejilerinin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin çevre tutum ölçeğindeki puan değişimleri ile üstbiliş stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada 'kontrol gruplu ön– son test modeli' kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda 30 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Çalışma öncesi iki sınıf için 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ Motivated Strategies for Learning Questionnaire)"ve çevre tutum ölçeği uygulanmıştır. 13 hafta boyunca kontrol grubunda klasik ders anlatımı yapılmıştır. Deney grubunda ise üstbiliş stratejileri uygulanarak ders anlatılmıştır. Ders süreci bittikten sonra aynı anketler sontest olarak uygulanmıştır. Ön ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca iki anket sonuçlarının birbiriyle ilişkisi değerlendirilmiştir.

Öğrencileri, GÖSÖ ölçeğinden aldıkları puanlara göre gruplandırıp (1,2,3, gibi), bu sonuçlar ile çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanlar bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizine (ANOVA) tabii tutulmuştur.

Sonuç:

Sonuç olarak ön ve son testleri değerlendirilen öğrencilerin anketteki puanları anlamlı olarak olumlu yönde değişmiştir. Ayrıca tespit edilen bulgular ışığında üstbiliş tekniklerini kullanma puanları yüksek olan öğrencilerin, çevre tutum ölçeğinden de en yüksek ortalamaya sahip oldukları ilişkisi tespit edilmiştir. Yani araştırmada kullanılan iki anketin sonuçları anlamlı olarak birbiriyle ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler

Üstbiliş, Biyoloji Eğitimi, Çevre Eğitimi

The Effects Of Acquiring Metacognitive Strategies On Environment Sensitivity

ABSTRACT

Introduction

The Survey is prepared by using the contents in the unit of "Classification of the living being and consious individual-habitable Environment"of the 9th grade biology class.

The survey is an experimental study for observing the effect of using metacognitive strategies while teaching the contents of this unit on students' acquiring positive attitude towards the environment.The aim of the survey is to determine whether there is a meaningful relationship between using metacognitive strategies and changing points in the attitude scale of the student in the classes in which the metacognitive strategies are carried out.

Method

In the survey ,it is used pre-test and final test with control group. In the experiment and control group is studied on 30 student. Before the study Motivation and Learning Strategies and Environment attitudes Questionnaire and is carried out for two classes . During 13 weeks the lectures are given in usual way.But in the experiment group the lectures are given by using metacognitive strategies .After the lectures process,the same questionnaires are carried out as final test.The results of the pre-test and post- tests are compared and interpreted.

Also the relationship between the two questionnaires results are evaluated.The students are put into categories according to the points that the students get from Motivation and Learning Strategies Questionnaires and these results and the points that they get from Environment attitude questionnaire are subjected to analyze of independent sample unilateral variance(ANOVA).

Finding

As a result, the points of the students in the questionnaires whose pre-test and final tests are evaluated in a meaningfully constructive way.In additon ,it is established that in the light of the findings detected the students –who have high points in using metacognitive strategies – have the highest average from environment attitude questionnaire.In other word the results of both of the questionnaires are related with each other meaninfully.

Keywords: Metacognition, Biology Education, Environment Education

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda temel fen bilimleri ve bunlara dayalı olarak gelişen modern teknoloji, dünyamızı hızla değiştiği, bu gelişme ve değişmenin insan yaşamını, dünyanın düşünce sistemini ve kültürel hayatını etkilediği görülmektedir. Yeni nesillerin bu değişimlere uyum sağlayabilecek, katkıda bulunabilecek biçimde yetiştirilmesi için bütün öğretim yöntemlerinin yeniden ele alınmasını, bugünün değişen koşullarını ve geleceğin ihtiyaçlarını dikkate alarak yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bilgi çağının yaşandığı günümüz eğitim sisteminde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Başka bir deyişle, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili becerileri gerektirir (Kaptan, 1999).

Gelecek nesillerin dünyadaki gelişmelere uyum gösterebilecek şekilde yetişmesinde etkin olan öğretmenlerimizin öğrencilere sürekli teorik bilgiyi vermek yerine, onların bilgiye kendilerinin ulaşması ve öğrendiklerini uygulaması için gerekli öğrenme ortamını sağlaması gerekmektedir.

Öğrenciler yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unuturlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay kolay unutmamalarına yardım etmektedir. Öğrenciler sınıflarda pasif bir durumda oturarak konuları öğrenmek istememektedirler. Klasik yöntemlere yapılan eleştirilerin hemen hemen tümü bu noktadan kaynaklanmaktadır. Yapılan pek çok çalışma klasik yöntemlerle öğretim etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bir öğretmen, klasik bir yöntemi, örneğin; anlatımı sürekli bir biçimde uzun bir zaman periyodunda kullanmamalı, 15 dakikanın sonunda etkinlik değiştirmelidir (Küçükahmet, 1995).

Biyoloji, lise 1. sınıf biyoloji ders kitabında canlıların yapısını, çeşitliliğini, vücutlarında gerçekleşen temel yaşam olaylarını, büyüme ve gelişmelerini, davranışlarını, birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini ve yeryüzüne dağılışlarını konu alan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Biyoloji her canlı türünü özel olarak inceler ve bu incelemelerden insanların yararlanabileceği sonuçlar çıkarır. Bu sonuçlar bazen yeni teknolojilerin bazen de tıpta bir yeniliğin doğmasına yol açabilir.

Bugün yeryüzünde birkaç milyon tür canlının bulunduğu bilinmektedir. Ayrıca bulunan yeni türlerde bu sayıyı devamlı olarak arttırmaktadır. Bir türe ait milyonlarca canlı bulunabilmektedir. Bu nedenle sayıları milyarları aşan canlıları gözlemek, incelemek ve ayrı ayrı tanımlamak imkansızdır. Canlılar hakkında yeterli bilgi edinmek için büyük grupları küçük gruplara ayırmak gerekir. Özet olarak 'Sınıflandırma' kavramı, canlıları özelliklerine göre gruplara ayırma işidir şeklinde tanımlanabilir.

Çevre; "Bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğunu yaşama süresince etkileyen her türlü, biyotik ve abiyotik faktörlerin tümü" olarak tanımlanmaktadır. Çevre yeryüzünde ilk canlı ile var olan ortamdır. Belli bir zaman insan için çevre sorun olmamıştır. Ancak yaşamın belli başlı iki fonksiyonu olan beslenme ve üreme çevre koşulları tarafından tehdit edilince, çevre sorun olarak gündeme gelmiş, çevre bilimi bu nedenle önem kazanmıştır .

Çevreye bir bütün olarak evrensel seviyede sahip çıkılması ve sorunların derinlemesine kavranarak çözümlerin araştırılması daha çok 1960'larda görülen bir gelişmedir. Özellikle 1962 Stockholm konferansından sonra çevre duyarlılığı konusunda kazanılan ilgi, giderek programlara ve uygulamalara gidilmesini sağlamış, konu hemen her ülkede ve uluslararası seviyede yasal çerçeveler kazanarak 1990'lara gelinmiştir (Yalçın, 1993).

Tiflis Konferansının Bildirgesinde Çevre Eğitiminin amaçları genel olarak şu şekilde sınıflandırılmıştır.

- BİLİNÇ: Bireylerin ve toplumların, tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak;
- BİLGİ: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak;
- TUTUM: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;
- BECERİ: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlemeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;
- KATILIM: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkanı sağlamak (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Çevre eğitimi dünyanın sonunu getirebilecek sorunların ortadan kaldırılması için vazgeçilmez olan bir araçtır. Bu eğitim sayesinde çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmek hedeflenir. Bu özelikleri bakımından çevre eğitimi, çevre bilimi veya diğer ekolojik içerikli eğitimlerden farklılık gösterir. Çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder (Erten 2006).

Çevrenin korunması için, öncelikle çevre bilincinin kazandırılması ve bunun davranışa dönüştürülmesi gerekliliği dikkate alınmalıdır. Eğer doğal çevrenin insanlık için önemi üzerinde durulursa ve insanların çevre bilincini aktif olarak uyguladığını görecek olursak, çevre eğitiminin amacına ulaştığını ancak bu durumda söyleyebiliriz. Çünkü; eğitimin amacı insanı işlemektir ve yaşayacağı çevreyi koruyacak olan da insandır. Çevre için eğitim, insanların bağımsızca düşünüp çevrenin geleceği ve insanoğlunun çevreye karşı olan davranışlarını tartışma yeteneği kazandırabilmektir. Çevre için eğitimde hedef kitlemiz tüm insanlardır. Ancak çevre eğitiminin, tıpkı diğer eğitim dallarında olduğu gibi aktif olarak hayata geçirilmesi, başarısı adına çok önemlidir. Çevreye olan duyarlılığın davranış olarak, hayata geçirilmesi için insanların belirli bir algılama dönemi dikkate alınmalıdır. Bu yaş aralığı insanlar; okul öncesi- ilköğretim-ortaöğretim grubundaki öğrenciler olarak kabul edilebilir.

Üstbiliş Kavramı

Ülkemizde üstbiliş kavramı literatüre değişik ifadelerle kazandırılmıştır. Orijinal adıyla "metacognition" kavramını "biliş bilgisi", "biliş ötesi", "metakognitif bilgi'', "yürütücü biliş" Senemoğlu (2007), "biliş üstü" "bilgiyi kullanma yolu", "bilişsel farkındalık" Gelen (2004), "üstbiliş'' Özsoy (2007) olarak dilimize çevirmişlerdir. Özsoy (2007) çalışması sırasında Türk Dil Kurumu ile yaptığı yazışma sonucunda, Metacognition teriminin dilimize '**Üstbiliş**' olarak çevrilmesi, Türk Dil Kurumu tarafından uygun görülmüştür. Bu çalışmada da 'metacognition' teriminin üstbiliş olarak kullanılması uygun bulunmuştur.

Üstbiliş kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Gelen (2004)'e göre ise bilişsel farkındalık tüm düşünme boyutları ile iç içe olan ve onları kapsayan bir çeşit "öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili" dir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Sakarya ili ortaöğretim okullarındaki lise 1. sınıf öğrencileridir. Örneklem Sakarya ili ortaöğretim okulları arasından eğitim kalitesi göz önünde bulundurularak seçilmiş, Pamukova Anadolu Lise'sindeki lise 1. sınıfta olan iki sınıftaki öğrencilerdir. Örneklem 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)" ve çevre tutum ölçeği ile elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Bu ölçekler hakkında genel bilgiler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrencilerin çevreye olan tutumlarını ölçmek için çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Erten (2004) tarafından geliştirilmiş olup 29 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin çevrelerine olan dikkat ve tutumlarını değerlendiren ölçek 5'li skala üzerinden düzenlenmiştir.

- "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)": Bu araç ilk kez Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından üniversite öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. 12-18 yaş öğrencileri için Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç Çakmak ve Demirel (2007) tarafından uyarlanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerli olduğu belirlenmiştir.. GÖSÖ, 31 maddeden oluşan Güdülenme ve 50 maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri ölçeklerinden oluşmaktadır. Ancak ölçeğin öğrenme stratejileri bölümünde üstbiliş ile ilişkili maddelerin sonuçları kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları belirlendikten sonra araştırmacı tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan araştırmanın uygun olduğuna dair gerekli belgeler alınmıştır. Ölçekler Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da incelenmiş ve uygulama izni alınmıştır. Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarının seçiminde sınıf mevcutları ve öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınmıştır.
- Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce deney grubu öğrencilerine 'Üstbiliş Stratejileri' hakkında bilgi verilmiş ve bu etkinliklerin özellikleri tanıtılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi açısından denkliğinin belirlenmesi açısından her iki gruba da 'Çevre Tutum Ölçeği' ve 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' ön test olarak uygulanmış ve gruplar arasında testlerle belirlenecek olan özelliklerde bir fark olup olmadığı test edilmiştir.
- Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi açısından denkliği her iki gruba da uygulanan 'Çevre Tutum Ölçeği' ve 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' ile belirlenmiştir.
- Kontrol grubunda dersler, araştırmacı tarafından, geleneksel öğrenme yaklaşımına uygun olarak planlanmış ve Üstbiliş Stratejileri kullanılmadan işlenmiştir.
- Deney grubunda ise hazırlanan Üstbiliş Stratejileri dikkate alınarak 13 haftalık ders planı yapılmış ve bu plan rehberliğinde konular araştırmacı tarafından işlenmiştir.
- Lise 1. sınıfta biyoloji dersinin haftalık ders saati 2 saattir.

- ❖ On üç haftalık uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön test olarak uygulanan 'Çevre Tutum Ölçeği' ve 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' sontest olarak uygulanmıştır.
- ❖ Öntest ve sontest sonuçları, istatistiksel çözümlemeler ile analiz edilmiştir.
- ❖ Analizler, bulgular bölümünde verilerek sonuçlar üzerine yorumlar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, bağımsız gruplar için bağımsız örneklem t-testi, frekans dağılımı, kullanılmıştır. Elde edilen bilgilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. İstatistiksel analizler şu şekilde elde edilmiştir. Öntest ve sontest sonucu elde edilen puanlar esas alınarak her iki grubun ortalama başarısı arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için **'t testi'** kullanılmıştır.

- Gruplar arasında öntest olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında öntest olarak uygulanan GÖSÖ ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında sontest olarak uygulanan GÖSÖ ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında sontest olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırmaları,
- Gruplar arasında son test olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının öğrencilerin üstbiliş ölçeğinden aldıkları puanlar ile ilişkisi,

elde edilip sonuçlar; bulgular ve yorum bölümünde verilmiştir.

BULGULAR

- ❖ **Çevre Tutum Ölçeği Bulguları**

Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubuna Çevre Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Tablo 1'de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğu için ($0,711 > 0,05$) çevre tutum ön testleri bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç her iki grubun çevreye yönelik tutum seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo-1.Kontrol ve Deney Gruplarının Çevre Tutum Ölçeği Ön ve Son Testlerinin t

Testine Göre İstatistiksel Analizi

Grup	Denek sayısı	İlk aritmetik ort.	Son aritmetik ort.	İlk p değeri	Son p değeri
Deney Grubu	30	102,35	113,4	0,711*	0,006*
Kontrol Grubu	30	103,4	104,2		

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; üstbiliş stratejileri ile öğrenim gören öğrencilerin 'Canlıların Sınıflandırılması ve Bilinçli Birey - Yaşanabilir Çevre'' üniteleri ile çevrenin korunmasına yönelik olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir. Tablo 1'de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre ($p < 0,05$ olduğu için**)** çevre tutum ölçeği son testi bakımından iki grubun arasında($0,006 < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuçlara göre, üstbiliş stratejilerine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin Çevrenin Korunması konusunda olumlu tutum geliştirmesi üzerine önemli bir katkıda bulunduğu söylenebilir.

- **GÖSÖ Ölçeği Bulguları**

Tablo-2. Kontrol ve Deney Gruplarının GÖSÖ Ön ve Son Testlerinin t Testine Göre İstatistiksel Analizi

Grup	Denek sayısı	İlk aritmetik ort.	Son aritmetik ort.	İlk p değeri	Son p değeri
Deney Grubu	30	85,83	152	0,909*	0,000*
Kontrol Grubu	30	86,17	88,58		

Tablo 2'de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre p > 0,05 olduğu için (0,909>0,05) GÖSÖ ön testleri bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç her iki grubun üstbiliş stratejileri hakkında bilgi seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre (p < 0,05 olduğu için**)** GÖSÖ ölçeği son testi bakımından (son p değeri 0,000) iki grubun arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılması sonucunda, üstbiliş stratejileri ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören öğrencilerden daha fazla puan değişimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Son GÖSÖ ölçeğinde üstbiliş stratejileri ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puanlar almaları, öğrencilerin istenilen yeterliliği edinebildiğini göstermektedir.

- **Çevre ve GÖSÖ ölçeği bulgularının ilişkisi**

Öğrencileri, GÖSÖ ölçeğinden aldıkları puanlara göre gruplandırıp (1,2,3, gibi), bu sonuçlar ile çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanlar bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizine tabii tutulmuştur.

ANOVA Test analizinden p değeri 0,017 sonucu bulunmuştur. P değeri 0,05 değerinden küçük olduğu (0,017 < 0,05) için, grupların çevrenin korunmasına yönelik olumlu tutum geliştirme farklılıkları % 95 anlamlılık düzeyinde üstbiliş stratejilerini kullanmaları etkilemiştir. Bir başka deyişle öğretilen stratejileri kullanma yeterliliği ile grupların çevre tutum puanları arasındaki ilişkinin %95 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirlenmiştir.

Bu bulgular ışığında üstbiliş tekniklerini kullanma dereceleri düşük olan öğrencilerin (örneğin 2-3 gibi..) çevre tutum ölçeğinden en düşük ortalamaya sahip oldukları, bu öğrencileri üstbiliş tekniklerini kullanma dereceleri bakımından daha iyi olan öğrencilerin (3-4 gibi) takip ettiği, üstbiliş tekniklerini kullanma dereceleri yüksek olan öğrencilerin (5-6) ise en başarılı grubu oluşturduğu sonucu bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretim teknikleri uygulanmadan önce, deney grubu ile kontrol gruplarının ilgili ünite hakkındaki bilgi düzeylerinin eşit olduğu istatistiksel olarak ispatlanmıştır. Uygulamadan sonra ise bu denge bozulup, iki grup arasında anlamlı bir fark bulunması, deney grubuna uygulanan üstbiliş stratejilerinin etkili olduğunu göstermiştir. Üstbiliş stratejileriyle işlenen derste öğrenciler derse daha fazla ilgi göstermiş, aktif olarak katılmış, konu ile ilgili yorum yapmış ve dolayısıyla da deney grubu öğrencilerinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, kontrol grubu öğrencilerinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri göre daha fazla olmuştur.

Sonuç olarak; üstbiliş stratejilerinin uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum geliştirme açısından aralarında anlamlı bir fark oluşmuş ve bu sonuç deney grubunda uygulanan üstbiliş stratejilerinin başarısını göstermiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç, üstbiliş becerilerinin farklı ve benzer düzeylerde öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı ve üstbiliş stratejilerinin etkinliğinin tespit edildiği önceki araştırmaları (D'avanzo 2003, Gelen 2004, Özsoy 2007, Demircioğlu 2008) desteklemektedir. Önceki araştırmaların sonuçlarını da destekler biçimde bu araştırmanın sonuçları, üstbiliş becerilerinin bilginin öğrenilmesinde etkili olmuştur.

ÖNERİLER

Sorunları gittikçe artan çevremizde, çevre eğitiminin önemi aşikardır. Üstbiliş stratejileri kullanmayı öğretilerek işlenen çevre eğitiminin daha verimli olduğunu ispatlayan bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında çevre eğitiminin başarısı için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Çevre Müsteşarlığı, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Üniversite ve endüstrinin birlikte oluşturacakları komisyonlar toplum için çevre eğitimi programları hazırlayabilirler
- Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakültelerinde ilk ve orta öğretimde çevre eğitimi derslerini okutacak öğretmenler yetiştirilebilir.
- Türkiye üniversitelerinde çevre eğitimi, çevre bölümlerinde çevre bilimleri ve çevre teknolojisi anabilim dallarında lisans ve lisansüstü düzeyde yapılabilir. Böylece daha etkili ve ekonomik şekilde kaynaklar kullanılabilir. Eğitin çevre kimyası, çevre mikrobiyolojisi, su kirliliği ve arıtımı, hava kirliliği ve arıtımı v.b programlar halinde

verilebilir. Zira çok yüzeysel verilen eğitim görenlerin iş hayatında başarılı olmaları güçleşebilir. Ayrıca eğitimin integre bir yaklaşımla verilmesi düşünülmelidir.

- Lisans ve lisansüstü çevre eğitim programları ise mühendislik, fizik, kimya, biyoloji, gibi farklı disiplinlerden lisans diplomasına sahip olanlar için düzenlenebilir.

Ayrıca bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, gelecekte benzeri konularda çalışacak araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Üstbilişin biyoloji dışında, diğer derslerdeki etkisinin de incelenmesi, faydalı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bu araştırma için yapılan literatür taramasında, üstbiliş becerilerinin sadece dil ve matematik becerileri ile ilişkilendirilerek incelendiği görülmüştür. Ayrıca genelde ilköğretim seviyesinde uygulamalar yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmalar ışığında üstbiliş stratejileri ortaöğretim düzeyinde ve farklı alanlarda çalışılmalıdır. Özellikle kimya, fizik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, sanat alanları gibi...
- Farklı bir araştırmada, üstbiliş stratejilerinin öğretiminin, öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılabilir.
- Üstbilişsel bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olarak ortaöğretim programı nasıl geliştirilmelidir?

KAYNAKÇA

Akman, Y. (1991) *Çevre ve Temel Kavramlar,* Ankara: Tubitak; Bilim ve Teknik Dergisi Sayı:24

Alcı,B., Altun S. (2007) Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme Ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 2007, s.33-44

Balcı G., (2007) 'İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi' Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çukurova Üniversitesi Adana

Blakey, E. and Spence, S.(1990). 'Developing Metacognition' The Educational Resources Information Center (ERIC) Digest. ED327218 Nov 90.http://www.ericfacility.net/ ericdigests/ed327218 (28.07.2009 tarihinde alınmıştır)

Çakıroğlu A.(2007) 'Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi' Doktora tezi, Ankara, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çiçekoğlu, D. (2003), 'Bilişsel ve Biliş Ötesi Okuma Stratejilerinin Direk ve Tümleşik Olarak Bilinçlendirme Seviyesinde Öğretiminin Okuma Yeterliliğine ve Strateji Kullanımına Etkileri' Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İngiliz Dili Eğitimi ODTÜ Üniversitesi

Demircioğlu H, (2008) 'Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği' Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Ankara

Dinner L. R., (2009) 'Analysıs Of The Metacognıtıve And Affectıve Components Of Learnıng On Readıng Achıevement Of Strıvıng Readers Wıth And Wıthout A Readıng Dısabılıty' M.Ed., University of Kansas, B.S.E., University of Kansas, Doctor of Philosophy.

Erten,S. (2006) 'Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?' Ankara: Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65. 2006/2

Ergin Ö., Yıldız E (2007) Bilişüstü ve Fen Öğretimi GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3 (2007) 175-196

Flavell J.H. (1979) 'Metacognition And Cognitive Moitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry'. American Psychologist, 34(10), 906-911. October 1979

Gelen, İ (2004) Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Gourgey A.F. (1998) 'Metacognition in basic skills instruction' Journal not defined 26: 81–96, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Jones D. (2007) 'Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness' Early Child Development and Care Vol. 177, Nos 6 & 7, August 2007, pp. 569–579

Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* Cilt: 5 Sayı: 1

Kuhn, D. (Oct 2000), "Metacognitive development" *Current Directions in Psychological Sciency,* Vol:9, Nu:5 pp178-181

Küllücek, T (2009) ''Bilinçli Birey – Yaşanabilir Çevre" Ünitesinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi ,Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Livingston J. A. (1997) 'Metacognition: An Overview' Educational Resources Information Center (ERİC)

Maitland, Linda E., (2000) "İdeas in Practice : Self-Regulation and Metacognition in the Reading Lab" Journal of Developmental Education Vol, 24, Issue 2.

MEB (1998). Lise Ders Programı (Cilt I). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Olgun A.(2006), Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitusü

O'Neıl, H. F. and Abedı, J.(1996). *Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment.* The Journal of Educational Research,. Vol 89:4 , 234-245.

Özdemir ,O. (2007)Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim" Eğitim ve Bilim , Cilt 32, Sayı 145

Özsoy, G. (2007), İlkögretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi, Doktora tezi, Ankara, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öztürk, B., Kısaç, İ., Gelişim ve Öğrenme Psikoloji. Pegem A. Yayıncılık. Ankara. (2002).

Schraw; G.(1998). 'Promoting General Metacognitive Awareness'. Instructional Science 26,113-125.

Schraw G., (2009) 'A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring' Metacognition Learning 4:33–45

Senemoğlu, N.(2007). Gelisim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gönül Yayıncılık ltd. şti

Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. (2004), Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Eucational Research and Evaluation*. 10, 117-139

Şama E. *(2003)* 'Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları' *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 2 , 99-110*

Şendurur, Y. ve Akgül-Barış,D.(2002). 'Müzik Egitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı'. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 22(1) 165-174

Shabaya J., (2005) 'The Role of Preservice Teachers in Developing Metacognitive Awareness Strategies in an Urban Language Arts Writing High School Classroom' College Teaching Methods & Styles Journal – Third Quarter Volume 1, Number 3: 49-57

Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*. *1*(2), 27-36.

Sternberg R. J. (1998) Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? Instructional Science 26: 127–140, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Tay, B.(2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, 209-225

Tuncer G., Ertepinar H., Tekkaya C. ve Sungur S. *(2005)* 'Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender' *Environmental Education Research, Vol. 11, No. 2, April 2005, pp. 215–233*

United Nations Conference on Environment and Development- UNCED, Rio de Janerio (1992)

Ünal S. ve Dımışkı E. (1999) Unesco.Unep Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17 : 142 - 154

Veenman M.V. J. ,Hout-Wolters B., Afflerbach .P (2006) 'Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations' Metacognition Learning 1: 3–14

Yalçın Ş. (2007) "Beceri Gelişimi, Alan Bilgisi ve İkinci Dilde Bilişötesilik Üzerindeki Konu Odaklı Öğretimin Etkilerinin Araştırılması" Yüksek Lisans Tezi Boğaziçi Üniversitesi

Yeşilbursa, A., (2002). "Training University EFL Students in Combined Metacognitive Strategies for Listening" Yüksek Lisans Tezi. Ankara, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biliş Üstü Algılarını Etkileyen Faktörler ve Biliş Üstü Algılarının Öğrenme Yaklaşımlarıyla ve Akademik Başarılarıyla İlişkisi. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi kongresine sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Wahl, J. (2004). Metacognition. San Diego State University . Retrieved 08/09/09 from http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/metacognition2/index.htm

Wall K. , Higgins S. (2006) Facilitating metacognitive talk: a research and learning tool International Journal of Research & Method in Education Vol. 29, No. 1, April 2006, pp. 39–53



ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI BAĞLAMINDA, ÖĞRETMEN YETİŞTİRME KAYNAĞI OLARAK ÖĞRETMEN LİSELERİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Yüzüncü Yıl Üniversitesi,

hasanmemduhoglu@gmail.com

Suat AKTAN, Milli Eğitim, suat6565@mynet.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında öğretmen yetiştirme kaynağı olarak öğretmen liselerinin dönüşümünü araştırmaktır. Araştırmada nitel desenlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma 2014-2015 öğretim yılında 3 eğitim yöneticisi, 2 eğitim müfettişi, 2 şube müdürü, 3 Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen ve 3 akademisyen ile yapılmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla yapılmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Verilerin analizinde "öğretmen yetiştirme politikaları", "öğretmen liselerindeki başarı", "Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü" temalarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Formasyon, duyuşsal, köy enstitüsü

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the transformation of teacher education policies in the context of teacher education as a source of secondary school teachers . science facts pattern which is used in the design of qualitative research. Studies in the academic year 2014-2015 3 training manager, two school inspectors , 2 branch manager, is made with 3 Anatolian teacher high school graduates, teachers and academics 3 . The collection of survey data was conducted through semi-structured interviews . Data were analyzed descriptively . In analyzing the data " teacher training policies ", " success in high school teachers ", "transformation of the Anatolian teacher high school " theme has been reached .

Key words: formation , affective village institute

GİRİŞ

Anadolu öğretmen liselerinin; dönüşümü ile ilgili yeteri kadar çalışma olmaması ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen yetiştiren kurum olmasından dolayı bu konu hakkında bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür.

Öğretmenlik, eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alan gibi boyutları olan kişisel ve öğretimsel beceriler ile alan bilgisinde özel uzmanlık bilgilerine sahip, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Güleçen, Cüro ve Semerci, 2008**). 1739 sayılı Milli eğitim temel kanununa göre** öğretmenlik ise, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve

temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Anadolu öğretmen liseleri, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğrencilerine; öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek, ilke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak, çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak amacıyla öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü ortaöğretim kurumlarıdır (MEB, 1998).

Anadolu öğretmen liselerinin tarihçesi hakkında bilgi verilerek makalenin daha anlaşılır olması sağlanacaktır.

Cumhuriyet döneminde Akyüz'e (2012) göre Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif, yeni bir insan tipi yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Bu, sosyal hayata karışan, fikrini özgürce söyleyen, kimseye haksızlık yapmayan, haksızlıklara da duyarsız kalmayıp tepki gösteren yurttaş tipidir ve önceki dönemlerin insan tiplerinden çok farklıdır.

Gömleksiz ve Cüro'ya (2012) göre öğretmen yetiştirme politikasının Cumhuriyet döneminin başında iki yönlü olduğu görülmektedir. Birincisi köye, diğeri de şehre öğretmen yetiştirme politikasıdır. Şehirde bulunan ilkokullara öğretmen yetiştiren kurum ilk muallim mektepleridir. Köy okullarına öğretmen yetiştiren kurum ise köy muallim mektepleridir. Atatürk dönemi boyunca öğretmenler bu iki okulda yetiştirilmiştir. Fakat bu okullardan mezun olan öğretmenler nicelik açısından az olduğundan ve öğretmen ihtiyacını karşılayamadığından çeşitli yöntemlerle ilkokul öğretmeni yetiştiren programlar ve kurslar açılmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme politikasının özünü kırsal kesimde yaşayan halk ile kentli halk arasındaki okur-yazarlık farkının azaltabilmek oluşturmaktadır. Bu yüzden kırsal kesimin eğitimini kentliler düzeyine yaklaştırabilmek amacıyla 1936 yılında "köy eğitmeni" projesi başlatılmıştır. Böylece kırsal kesim ile kentli arasındaki bozuk dengenin kurulmasının yanında, kırsal kesimde yaşayanlara da pratik bilgileri kazandırabilecek niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu türlü bir uygulama eğitim tarihimizde önemli bir yere sahip olan köy enstitülerine de geçişi kolaylaştırmıştır (Çivicioğlu ve Arslan, 2014).

Enstitülerde köylerde çalışmayı seve seve kabul edecek, yapıcı, yaratıcı, üretici, el işlerinde becerikli, tarım işlerine yatkın ve ayrıca azimli, özverili ve idealist öğretmenler yetiştirilecekti (Kartal, 2008). Köy Enstitüleri' nin öğretim süresi ilkokul dan sonra 5 yıl idi, ve temel amaçlarında yalnız öğretmen değil, köy kalkınmasını sağlayacak diğer meslek elemanlarını da yetiştirmek de yer almaktaydı (Baskan, 2001).

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un öncülüğünde ülke genelinde ilkokuldan sonra 5 yıllık bir öğretimin yapıldığı 21 enstitü kuruldu. Türk eğitim tarihinde çok renkli ve başarılı bir proje olan ve eğitimin yaşam için, yaparak ve yaşayarak yapılması ilkesinin çok iyi uygulandığı köy enstitüleri kısır tartışmanın kurbanı oldu ve 1954 yılında geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirildi yani bir anlamda kapatılmış oldu (Erdoğan, 2005).

Eşme'ye (2001) göre; 1950'li yılların ortalarında ülke genelinde 42 öğretmen okulu bulunmaktadır. 1950'li yılların sonlarında bu sayı 52'ye yükselmiştir. Bu okulların 21'i Köy Enstitülerinin devamı niteliğinde olup eğitim süresi 6 yıldır Bu okullar, Köy Enstitülerinin kuruluş amaçlarının da bir gereği olarak tüm ülkeye neredeyse eşit aralıklarla serpiştirilmiş bir şekilde kurulmuştur. Bundan amaç, tüm ülkenin köy çocuklarına okumada fırsat eşitliği sağlamak, bu okulların ışığından ülkenin tüm köylerini aydınlatmaktır. Köy Enstitüleri çalışmalarıyla kuruluş amaçlarının çok üstünde bir başarı göstermiş ve köyün, kırsal alandaki yaşayanların sorunlarını ortaya koyan ilerici bir kuşağın yetişmesini sağlamıştır. Köy Enstitülerinde yetişen yazarlar, düşünürler Türkiye insanına ufuk açan bir rol oynamışlardır. Mahmut Makal'in "*Bizim Köy"ü,* Fakir Baykurt'un "*Yılanların Öcü","Kaplumbağalar*" ve "*Tırpan"*\, Mehmet Başar'ın şiirleri. Talip Apaydın'ın öykü ve romanları akla gelen ilk örneklerdir (Aysal, 2005).

1973 yılında çıkarılan milli eğitim temel kanunu gereği öğretmenlerin yükseköğretimde yetiştirilmeleri adına lise dengi ilköğretmen okulları, 1974 yılında kapatılıp iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülüyor. Eğitim enstitülerinin 3 yıl süreli olarak ortaokullara "dal öğretmeni" yetiştirme işlevi 1978-1979 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara "yüksek öğretmen okulları" denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek şekilde 4 yıl olarak düzenlenmiştir **(**Özçakır, 2013). Özellikle 1970'li yılların siyasi olarak belirsiz ve karışık ortamı en çok da öğretmen yetiştiren kurumları etkilemiş maalesef bir yüksek öğretmen okulu birikimi de 1970'li yılların sonunda son bulmuştur. Bu okullarımız seçtiği öğrencileri eğitim ve formasyon alanında kendi bünyesinde yetiştirirken, alan olarak fen, fen-edebiyat gibi fakültelerde öğrenimlerine

devam etmelerine imkan sağlamıştır. Başka bir ifadeyle yüksek öğretmen okulları öğrencilerini çift diplomayla mezun etmiştir (Türkmen, 2012).

Yüksek Öğretim Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında varılan anlaşmayla öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmede asıl kaynak olmak ve öğretmen liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi uygulamasına geçilmiştir (MEB, 1992). Eğitim fakültelerinde, Anadolu öğretmen lisesi mezunları öğretmenlik mesleğini tercih ettiği zaman ek puan almaya başlamıştır.

Kartal'a (2011) göre öğretmen lisesi mezunlarının bu fakülteleri tercih etmeleri karşılığında ek puan verilmesi ve ilk sıralarda tercih edenlere burs verilmesi gibi özendirici tedbirlerle, öğretmen adaylarının hem nitelikli öğrenciler arasından hem de mesleğe ortaöğretim sıralarında motive olmuş öğrencilerin alınması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Model

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk**,** Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014).

Çalışma grubu

Çalışma Van ilinde 3 eğitim yöneticisi, 2 eğitim müfettişi, 2 şube müdürü, 3 Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen ve 3 akademisyen toplamda 13 kişi ile yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014) göre amaçlı örneklem; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasıdır.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Araştırmaya katılanlara yarı yapılanmış görüşme ile görüşülmüştür. Karasar'a (2013) göre görüşmeler çoğun, iki uç arasında bir ortamda yapılır ki bunlara da yarı yapılanmış görüşmeler denir. Araştırma, öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında, öğretmen

yetiştirme kaynağı olarak öğretmen liselerinin dönüşümü hakkında görüşleri ortaya çıkarabilmek amacıyla yapılmıştır.

Görüşmede araştırmaya katılanlara toplam 3 soru sorulmuş ve araştırmaya katılanların ifadeleri kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ortalama her görüşme 15 dk sürmüştür. Daha sonra kayıtlar dinlenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Doküman haline getirilen kayıtlar incelenerek kodlanmıştır. Kodlardan aynı özellikle ilgili olanlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmada 3 kategori ve her kategoriye ait alt temalar bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların kodları meslek/ünvanlarının baş harfi olarak seçilmiş ve aşağıda gösterilmiştir;

Eğitim yöneticisi: E

Maarif müfettişi: M

Şube müdürü: Ş

Öğretmen: Ö

Akademisyen: A

Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan 3 soru aşağıda gösterilmiştir;

1. Anadolu öğretmen liselerinde öğretmen yetiştirme politikaları nasıldır?
2. Milli eğitimde öğretmen liselerinin rolü (fonksiyonu) nasıldır?
3. Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü hakkında değerlendirmeleriniz nelerdir?

BULGULAR

Araştırmaya katılanların öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında, öğretmen yetiştirme kaynağı olarak öğretmen liselerinin dönüşümü hakkındaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya katılanların Anadolu öğretmen liselerinde öğretmen yetiştirme politikaları hakkındaki görüşlerinin kategori ve alt temaları aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Kategori	Alt tema	Tanım
Öğretmen yetiştirme politikaları	Ek puan	Üniversite tercihinde alanından tercih yapıldığında ek bir puanın verilmesidir.
	Köy enstitüsü	Cumhuriyetin ilk yıllarında birçok mesleği içinde barındıran öğretmen yetiştiren kurumlarıdır.
	Meslek dersleri	Anadolu öğretmen liselerinde pedagojik formasyon dersleridir. Örneğin öğretmenlik mesleğine giriş dersi.

Araştırmaya katılan kişilerin öğretmen yetişme politikaları konusunda köy enstitülerinin etkisinin çok olduğu belirtilmiştir. Anadolu öğretmen lisesine giren öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercihlerinde ek puanın etkisi olduğu açıklanmıştır. Ortaöğretimden itibaren meslek derslerinin verilmesi, öğretmenliğe daha hazır hale gelindiği belirtilmiştir. Meslek derslerinin öneminden bahseden katılımcılardan;

"Anadolu öğretmen liseleri öğretmen okullarının devamı niteliğinde ve özellikle öğretmen yetiştirmeye yönelik olan okullardır. Bu amaçla mesleki dersler verilerek öğrenciler öğretmenliğe hazırlanmakta. Ben de öğretmen lisesinden mezun olduğumda bu dersler sayesinde kendimi daha hazır görüyordum. Lise döneminde yaptığım ve gözlemlediğim öğretmenlik sunumları da özgüvenimi besledi. Ayrıca öğretmen olmak isteyenlere yönelik ek puanın verilmesi de benim ve arkadaşlarım açısından cezbedici olmuştur" (Ö1).

"Anadolu öğretmen liseleri köy enstitüleri olarak başladı. Nitelikli insan ve nitelikli öğretmen yoktu. Bu amaçla köydeki insanların eğitilmesi için köy enstitüleri kuruldu. Bu kurumlarda öğrenciler; sağlık teknisyeni, marangoz, çiftçi, öğretmen olarak tüm meslekleri öğreniyorlardı. Eskiden yaparak yaşayarak eğitim verilirdi, okullarda pedagojik dersler verilirdi" (A2).

"Öğretmenlik bölümünde eğitim bilimi veriliyor. Formasyon olarak alınacak tüm dersler 4 yıl boyunca müfredatta var. Bunun yanında lise-2 veya lise-3'te öğretmenlik uygulaması da var. Öğrenciler bir başka okula gidip gözlem ve ders anlatımı yapıyor. İlk beş sırada öğretmenliğe yerleştiğinde karşılıksız MEB bursu var" (Ö2).

"Öğretmen liseleri faydalı kurumlardı, başarılı öğrenciler yetişti. Okuldan mezun olan öğretmenler öğretmen olacağım diyerek giren yetenekli ve başarılı öğrencilerdi. Köy enstitüleri öğrenmeyi olumlu etkileyen geçmişi olan önemli kurumlardı" (M2).

"İlköğretmen lisesi olarak öğretmen açığını kapatmak için açıldı. Köy enstitüsü olarak açıldı. 1980 döneminden sonra öğretmen lisesine geçti. 1991'de Anadolu öğretmen lisesine dönüştü. Eğitim fakültelerine geçtiklerinde ek puan veriliyordu. Farklı fakültelere yerleşmediğinde de öğretmenlik tercihlerinde ek puan alıyorlardı. Sınavla alındığı için kaliteli öğrenciler yetişiyordu. Ortaokuldan ve liseye geçerken bilerek isteyerek öğretmen mesleğini tercih ediyorlardı" (E2).

Araştırmaya katılanlardan biri köy enstitülerinin önemini belirtirken son yıllarda etkisinin kalmadığını öğrencilerin çocukluğundan itibaren bir meslekte branşlaşması belirtilmiştir;

"Köy enstitüsündeki öğretmen; köyde hem öğretmen hem terzi hem hemşire hem de yeri geldiğinde imamdı. Mesleki anlamda birikimi iyiydi. Son zamanlarda bu işlevi yerine getirmiyor. İlköğretimden beri öğretmen olacağını bilmek farklı, liseden sonra düşünüp öğretmen olmak farklıdır. Çocukluktan itibaren mesleklerde branşlaşmalı, ilköğretimden beri kişinin hangi meslekte ilerleyeceğini bilmesi önemlidir" (Ş1).

Tablo 2

Araştırmaya katılanların öğretmen liselerinin rolü hakkındaki görüşlerinin kategori ve alt temaları aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Kategori	**Alt tema**	**Tanım**
Öğretmen liselerindeki başarı	Başarılı öğrenci	Anadolu öğretmen lisesine giren öğrencilerin TEOG sınavında yüksek puan almasıdır.
	Okul türünün nitelikli hale getirmek	Anadolu öğretmen liselerinde verilen eğitimin kalitesinin arttırılmasıdır.
	Hazırbulunuşluk	Öğrencilerin eğitim-öğretim alt yapılarının iyi olmasıdır.
	Duyuşsal isteklilik	Anadolu öğretmen lisesini duygusal anlamda benimseyip, okumak istemesidir.
	Eğitim politikası	Milli eğitim bakanlığının belirlediği eğitim-öğretim çalışmalarıdır.

Araştırmaya katılanlarınüçü; öğretmen liselerindeki başarıyı etkileyen etmenler arasında eğitim politikasının önemi belirtilerek öğretmen liselerinin kuruluş amacından saptığı ifade edilmiştir.

" Toplumu inşa eden kişiler öğretmenlerdir. Anadolu öğretmen liseleri yanlış politikalardan dolayı başlangıç felsefesinden ayrıldı. Üniversite sınavlarından sonra öğretmenlerin eğitim fakültelerine girmesi yanlıştır. Öğretmenliği isteyen zeki yetenekli çocuklara liseden itibaren pedagojik formasyon verilmelidir. Aynı zamanda lisede öğretmenlik mesleğinin ilkelerini verip, üniversitede de lisans eğitimini alması amaçlanmıştı. Bu politika çıkış itibariyle iyi niyetliydi ancak süreç itibariyle çıktıları olumsuz sonuçlanmıştır. Artık öğretmen ihtiyacı doyum noktasına vardı, dolayısıyla ömrünü tamamladı. Bu liselerden mezun öğrenciler artık eğitim fakültelerini tercih etmiyorlar." (A1)

" Öğretmen liseleri, diğer meslek liselerinde olduğu gibi iyi bir amaçla kurulmuştur. Bence güzel ve düzeyli bir eğitim-öğretim kalitesi yakalamıştır. Tabi tüm meslek lisesi gruplarında olduğu gibi halen eksikleri olduğunu düşünüyorum. Özellikle uygulamalı eğitim noktasında meslek dersleri dışında 'anadolu lisesi' yapısından pek de ayırt edilemiyor bence." (Ö1)

"Öğretmen liseleri ilk açılırken hedeflenen noktalardan saptığı için artık bir fonksiyonu yok. İşini bilmeyen, öğrencilerine öğretmenlik mesleğini ajitasyonla anlatan bir grup öğretmen tarafından eğitilen öğrenciler; öğretmenliği bir meslek olarak görmemektedir. Milli eğitim bakanlığı zaten eğitimden anlamadığı için okulları düzeltmek yerine dönüştürmeyi seçer; çünkü orda da işini bilen kimse yok." (Ö3)

Araştırmaya katılanlardan A1, Anadolu öğretmen liselerinin içinin doldurulması gerektiği ifade edilmiştir;

"Her ilde öğretmen lisesinin olması belki yanlıştır. Eğitim fakültelerini tercih edecek öğrenciler, bu liselerde özel ve belli bir programın olması gerekir. Nitelikli programın içi dolu olması lazım. Öğretmen olacak kişilerin de bu liselerden seçilmesi gerekir." (A1)

Araştırmaya katılanların ifadelerinde Anadolu öğretmen lisesindeki öğrencilerin başarılarının altında duyuşsal isteklilik ve hazırbulunuşluğun önemli olduğu görülmektedir.

"Öğretmen liselerinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin hazırbulunuşlukları daha iyi oluyor. Öğrenciler orda öğretmenlik mesleğine yönelik temel düzeyde bilgi sahibi oluyor ve

duyuşsal olarak da öğretmenliği daha çok benimsiyor ve anadolu öğretmen liselerinden gelen öğrenciler, ulusal sınavlarda yüksek puan alan öğrencilerdir. Dolayısıyla zeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme olasılığını arttırıyor. Nihayetinde öğretmenlik mesleğinin eğitimini daha kaliteli hale getiriyor." (A3)

"Bu okulların aldığı öğrenciler, belli bir elemeden geçen öğrencilerdir (not ortalaması en az: 4,00 SBS ye göre). Öğrencilerin nitelikleri en az %80 civarındadır. Öğretmen liselerinin devamı olan 'eğitim akademisi' olsaydı rolü tartışılmazdı." (Ş2)

"Öğretmenlerin çekirdekten yetişen öğretmenlik ruhunu özümseyen kişilerden liseden itibaren yetişiyordu. Öğretmen liselerinin kuruluş amacı ve rolü buydu. Bu okullara gelen öğrenciler, zeki ve kabiliyetli öğrencilerden oluşuyordu. Diğer anadolu liselerinden daha kaliteli liselerdir." (A1)

Tablo 3

Araştırmaya katılanların anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü hakkındaki görüşlerinin kategori ve alt temaları aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Kategori	**Alt tema**	**Tanım**
Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü	Alan dışı meslek tercihi	Anadolu öğretmen lisesindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleği dışındaki tercihleridir.
	Öğretmen ihtiyacı	Milli eğitimdeki öğretmen ihtiyacının kalmamasıdır.
	Sistem değişikliği	Milli eğitimdeki okul türlerinin azaltılması. 79 okul türünden 8 okul türüne dönüşmesidir.

Araştırmaya katılanlardan bazıları Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin kendi alanındaki mesleklerden ziyade alan-dışı meslekleriden tıp, eczacılık ve mühendislik gibi meslekleri tercih ettikleri ifade edilmiştir;

"Anadolu öğretmen liselerinin eskisi gibi işlevi kalmadığı için yüksek puan alanlar, tıp ve eczacılık seçiyorlar. Öğretmen yetişmediği için dönüşümün olduğuna inanıyorum. Başka fakültelere tercihler fazla olduğu için. KPSS'de öğretmen yığılmaları olunca öğrenciler, öğretmenlik mesleğine istek azaldı." (E2)

"Kesinlikle dönüşümü çok mantıklı buluyorum; çünkü amacına hizmet etmiyordu. Hiçbir öğrencimiz üniversite sınav tercihlerinde öncelikli olarak eğitim fakültelerini tercih etmiyordu. Verilen eğitim ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini öğrencilerimiz oldukça sıkıcı ve gereksiz olduğunu düşünüyorlardı. Bu nedenle öğretmen liselerinin dönüşümünün doğru olduğunu düşünüyorum." (E3)

"Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının büyük bir kısmını eğitim fakülteleri dışındaki yüksek öğrenim kurumlarına yerleşmeleri. Anadolu öğretmen lisesi mezunları %80'ni diğer fakültelere, %20'si ise eğitim fakültelerine yerleşmektedirler." (E1)

Araştırmaya katılanlardan biri milli eğitimdeki sistem değişikliğinden dolayı okulların dönüştüğü vurgulanmıştır;

"Milli eğitim bakanlığı ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapılanmayı uygulamaya koyup bunu hayata geçirdi. 79 okul türü günümüzde 8 okul türüne indirildi (fen, sosyal bilimler, Anadolu, spor, güzel sanatlar, AİHL, Meslek ve Teknik anadolu liseleri ve temel liseler)." (Ş2)

Araştırmaya katılanlardan bir kısmı, Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü dolayısıyla nitelikli öğretmen açığının ortaya çıkacağı belirtilirken; E1 ise öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin yeterli olmasının, öğretmen liselerinin dönüşümüne sebep olduğu ifade edilmiştir;

"Anadolu öğretmen lisesinin dönüştürülmesi taraftarı değilim. Ortaokuldan sonra öğrenci, öğretmenliği isteyerek gittiğinde daha iyiydi. Anadolu öğretmen liseleri kapatıldığında öğretmen sorunu ortaya çıkacaktır. Bu eksiklik ileriki yıllarda ortaya çıkacaktır." (M2)

"Eğer öğretmen liseleri öğretmen açığı kapandığı için kapatıldıysa bu yanlış bir uygulamadır. Çünkü eğitim fakültesi mezunu olmayıp, kalifiye olmayan öğretmen adayları piyasaya girdi. Dönüşümün nedeni çok okul türü olmasından kaynaklanıyorsa dönüştürülmesi gereken ilk

okul, öğretmen liseleri değildir; çünkü kaliteli öğretmenlerin çoğu anadolu öğretmen lisesi mezunudur." (Ö2)

"Okul türlerinin azaltılması iyi değil. Anadolu öğretmen liseleri dönüştürülmemeliydi. Yapılabilseydi, öğretmenlik formasyonu konusundaki dersler arttırılabilir ve derslerin içi doldurulabilirdi. Nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda önemlidir. Anadolu öğretmen liseleri, öğretmen yetiştirmede köklü bir ekoldü." (A2)

"Anadolu öğretmen liselerinin dönüşmesi iyi olmaz; çünkü tam olarak öğretmen yetiştirilemeyecek. Alanında iyi yetişmiş öğretmenler olamayacağı için dönüşmesine karşıyım." (Ş1)

"Öğretmenlik mesleği ve üniversite girişleri göz önüne alındığında çok da bir fark olacağını sanmıyorum. Çünkü bu liselerden mezunlara öğretmen atamalarında öncelik verilmiyor. Ayrıca diğer okullardan ya da açıköğretim okullarından mezun olanlarda rahatça öğretmen olabilmektedir. Bence öğretmen liselerinin dönüşümündense onları daha işlevsel hale getirip, sadece onların öğretmen olmalarına yönelik düzenlemeler yapılmalıydı. Nasıl askeri bir lise mezunu olmak gerekiyorsa, öğretmenlikte de aynı sistem uygulanmalıydı." (Ö1)

"Anadolu öğretmen liseleri zeki öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik bir açığı kapatıyordu. Son zamanlarda bu açığı sosyal bilimler lisesi kapatmaya başladı. Ancak Anadolu öğretmen lisesi kadar yaygın olamadığından bu alanda şimdi bir boşluk vardır." (M1)

"Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri açıldığından dolayı anadolu öğretmen lisesinden mezunlara ihtiyaç ortadan kalkmıştır." (E1)

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Köy enstitülerinin devamı niteliğinde olan Anadolu öğretmen liseleri, çok köklü bir geçmişe sahip eğitim kurumlarıdır. Köy enstitülerinde verilen eğitim programı ile kaliteli öğretmenler yetişmiştir. Öğretmenlik mesleğinin yanında birçok mesleği de yaparak-yaşayarak (uygulamalı bir biçimde) köy enstitülerinde öğreniyor olması öğretmenliğin niteliğini arttırdığını gösterir. Kartal'ın (2008) belirttiği gibi enstitülerde yapıcı, yaratıcı, üretici, el işlerinde becerikli, özverili ve idealist öğretmenler yetiştiriliyordu. Nitelikli öğretmen yetiştirirken Akyüz'ün (2012) de değindiği gibi Atatürk ilkelerine bağlı laik, aktif ve yeni bir insan tipi eğitimin en önemli amaçlarındandır. Kaliteli insan tipinin eğitimde

önemli bir rolü olduğu ortaya çıktığı söylenebilir. Çünkü kırsal alandaki insanların eğitiminde bu öğretmenlere ihtiyaç söz konusudur. Bu konuda Çivicioğlu ve Arslan (2014) da kırsal kesim ile kentli arasındaki bozuk dengenin kurulmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Köyde yaşayanlar ile kentte yaşayanların eğitimini dengeleyerek ülkenin her köşesine eğitimin ulaşılması, Türkiye'nin eğitim alanında büyük bir atılım yaptığını gösterir.

Eğitim konusunda hem köylerde hem de kentlerde insanların fırsat eşitliği sunulduğunu köy enstitülerinde görebiliriz. Enstitülerdeki bu fırsat eşitliği, Aysal'ın (2005) bir çalışmasında görebiliriz. Aysal (2005), köy enstitülerinin amaçlarının bir gereği olarak tüm ülkeye neredeyse eşit aralıklarla serpiştirildiğini belirtmiştir. Ülkede bu fırsat eşitliği sayesinde önemli sanatçılar köy enstitülerinde yetişmiştir. Bu durum da köy enstitülerinin eğitim ve sanat alanında yetişmiş nitelikli insan tipini ortaya çıkmasını sağladığını belirtebiliriz.

Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümünün ortaöğretimde öğretmen yetiştirme kurumunun bir nevi kapanması anlamına gelmektedir. Dönüşümün olması bu okul türünü tercih eden başarılı öğrencilerin öğretmen olmalarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü konusundaki öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Anadolu öğretmen liselerinin dönüştürülmesinden ziyade yapı, program ve işleyiş yönünden yeniden düzenlenebilirdi.
- Her ilde bir öğretmen lisesi kalabilir, bu sayede öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenler ve diğer liselerden mezun öğretmenlerin mesleki doyumları karşılaştırılabilir.
- Anadolu öğretmen liselerinde meslek derslerine giren öğretmenlerin, uzmanlaştığı alanlarda uygun yerlerde istihdam edilebilir.
- Anadolu öğretmen liselerinin dönüşümü yakın tarihte (05.06.2014) olduğu için bu konu ile ilgili çalışmalar azdır. Öğretmen liselerinin dönüşümü konusunda; öğretmen-öğrenci-veli ayağı da dâhil edilerek bilimsel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2012* (22. Baskı). Pegem akademi: Ankara

Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi.*S 35-36, Mayıs- Kasım. 267-282.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20. 16-25.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Basım). Pegem akademi: Ankara.

Çivicioğlu, M. ve Arslan, A. (2014).Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin uygulama izleme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Karaelmas eğitim bilimleri dergisi.*2. 94-107.

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru türk eğitim sistemi sorunlar ve çözümler* (4. Baskı). Sistem yayıncılık: İstanbul

Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. Bilgi başarı yayınevi: İstanbul.

Gömleksiz, M. N.,Cüro, E. (2012). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum ve görüşleri. *International PeriodicalFor The Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume.* 7(3). 1229- 1257.

Güleçen, S.,Cüro, E. ve Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen liselerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(1). 139-157.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (25. Basım). Nobel yayıncılık: Ankara.

Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* 29

Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 4(1). 23-36.

MEB, (1992). Öğretmen yetiştirmede koordinasyon. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara.

MEB, (1998**).Milli eğitim bakanlığı anadolu öğretmen liseleri yönetmeliği. Erişim tarihi: 20 haziran2015**.http://www.ilkokuma.com/mevzuat_files/dosya/158.htm

Özçakır,A.İ. (2013).Nereden nereye? 165 yılda öğretmen okulları. Erişim tarihi:4 haziran2015 (de indirildi).http://blog.milliyet.com.tr/nereden-nereye--165-yilda-ogretmen-okullari/Blog/?BlogNo=407155

Türkmen, L (2012). Öğretmen yetiştirmede mevcut tarihi birikimimiz ve model arayışları sürecinde bir model önerisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 5(3).



FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE MATERYAL KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Mehmet Fatih ÖZKURT, Necmettin Erbakan Üniversitesi

ozkurt1071@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiş, bu görüşlerin cinsiyet, sınıf ve okul gibi demografik özelliklerle ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak daha önce uzmanlar tarafından geliştirilmiş materyal kullanım ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekle öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Van ili Erciş ilçesindeki 3 ortaokuldan toplam 192 öğrenci oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 92'si kız, 100'ü erkektir. Elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşleri erkek öğrencilere göre daha olumludur. Yine aynı şekilde Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleri okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ama Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Sözcükler: Materyal, Öğrenme Süreci, Fen Teknoloji.

ABSTRACT

In the research, it has been studied the opinions of secondary school students related to using material in Science and Technology Lesson, and it has been tried to explain this opinions' relations with demographic features such as sex, class and school. In this research, A Comparative Phatic Scanning Method (karşılaştırmalı ilişkisel tarama yöntemi) has been used. As a measurement device, the material using scale developed by experts before has been used. It has been determined the opinions of the students related to using material in Science and Technology Lesson with this measure. The paradigm of the research constitutes total 192 students from 3 secondary schools Erciş district, Van administrative province. This students' 92 are female, and students' 100 are male. As a result of obtained data, it has been found a marked difference between the opinions of students related to using material in Science and Technology Lesson and the sexes of the students. The opinions of the female students related to Science and Technology Lesson is more positive than the opinions of the male students. In the same way, the opinions of students related to using material in Science and Technology

Lesson shows meaningful difference according to school factors. But, the opinions of students related to using material in Science and Technology Lesson does not show meaningful difference according to classroom factor.

Key words: material, learning process, and Science and Technology.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12). Demirel'e (1999:5) göre ise eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireydeki bu davranış değişikliğini sağlamak için en önemli gereklerden biri de kullanılan yöntem ve araç gereçlerdir.

Teknolojinin geliştiği günümüz dünyasında bireyden beklenen davranışlarda değişmektedir. Bireyin artık bilgiyi ezberleyen bir nesne değil de bilgiyi yapılandıran, öğrendiği yeni bilgiyi yeni ortamlarda kullanabilen, sorgulayabilen ve eleştiren özne olması gerekmektedir. Bireylerin bu yeterliliklere ulaşması, öğretmenlerin etkin ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tasarlamalarına, eğitim teknolojileri ve öğretim teknolojileri ilkelerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyallerini kullanmalarına bağlıdır (Yanpar Yelken, 2011). Çünkü öğretim materyalleri, birden çok duyu organına hitap ettiği için kalıcı öğrenme sağlar.

Günümüz eğitim anlayışında bilgiyi kalıcı, anlamlı, güdüleyici hale getirmek için eğitim sürecini çeşitlendirmek gerekir. Bu sayede birey bilgiyi ezberleyen değil de araştıran, yaşayan, anlamlı hale getirip başka durumlarda kullanan bilgiyi merak eden bir hale gelir. Aksi takdirde öğrenci eski anlayışta olduğu gibi ezberci görevini bırakamayacaktır. Bu da bilgiyi sadece okulda kullanılan bir yük haline getirecektir.

Bireyin öğrenme sürecinde bilginin somut olması, doğrudan yaşanabilir olması anlamlı olmayı daha iyi sağlamaktadır. Edgar Dale' nin hazırladığı Yaşantı Konisi bize bunu daha iyi açıklamaktadır. Edgar Dale'nin yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeleri Çilenti (1994) şu şekilde aktarmaktadır:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımız sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur.

2. En iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.

3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimiz yardımıyla öğreniriz.

4. En iyi öğretim soyuttan somuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

Bu ilkelerden anlaşılacağı üzere birey ne kadar doğrudan yaşantı geçirirse, ne kadar çok duyu organını kullanırsa, bilgi ne kadar somut ve basit halde sunulursa daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi başarır.

Ergin'e (1995) göre "öğrenciler, öğrenmelerini %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma duyularıyla, öğrenirler. Ayrıca zaman sabit tutulmak üzere kişiler okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1991:36).

Günümüzde de eğitim anlayışının gerektirdiği bu ilkeleri gerçekleştirmek için eğitimde çeşitli düzenlemelere gidilmelidir ve öğrenme ortamları zenginleştirilmelidir. Materyal kullanımı bu bağlamda çok büyük önem taşımaktadır. Eğitimde materyal kullanımı, algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırır. İlgi uyandırır, sınıfa canlılık getirir. Öğrenmede, zamanı kısaltır, bilgiyi pekiştirir ve kalıcılığa yardım eder. Öğrencilerin konuya katılımlarını sağlar, okuma ve araştırma arzusu uyandırır. Yanına gidilmesi veya sınıfa getirilmesi mümkün olmayan olay, olgu ve varlıkları, gerçek yüzleriyle sınıfa taşır (Aslan ve Doğdu, 1993, s:40).

6-14 yaşları çocukların en meraklı, en araştırıcı olduğu yaşlardır ve çocukların en çok merak ettikleri, en çok soru sordukları konular fen konularıdır (Gürdal,1992:185). İlköğretimde fen konuları yaparak yaşayarak öğrenildiği için hem öğrenci hem de öğretmenler için, fen bilgisi dersi en çok ilgi çeken, merak ve öğrenme isteği uyandıran derslerin başında gelir (alıntılayan Akpınar E., Aktamış H., Ergin Ö. 2005 sy. 93), (aktaran Howe, Jones,1998:2). Ayrıca fen ve teknoloji dersi öğrencilere somut olarak yani öğrencilerin doğrudan yaşantılar geçirilerek sunulması gereken bir derstir. Bu nedenle kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlamak için öğrencilere doğrudan yaşantılar sağlamak gerekir. Bu yaşantılar büyük çoğunlukla öğretim materyalleriyle sağlanır. Bu materyaller sayesinde anlamlı bir öğrenme sağlanır. Çünkü öğretim materyalleri birden fazla duyu organına hitap eder ve doğrudan yaşantı sağlar. Ayrıca eğitim öğretimde kullanılan materyaller bu süreci daha etkili hale getirmektedir. Bilgiyi somutlaştırıp anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Daha fazla duyuya hitap ederek kalıcılığı sağlamaktadır. Renkleri, şekilleri ve birçok özelliğiyle bireyde merak uyandırmaktadır. Böylece bireyi öğrenmeye güdülemektedir. Bireyi derse odaklayıp daha fazla katılımı, tartışmayı sağlamaktadır.

Yapılan birçok araştırmada da öğretim materyali kullanmanın anlamlı ve kalıcı öğrenmeye olumu katkısına değinilmiştir. Yapılan bir araştırmada düz anlatım, tartışma ve bilgisayar destekli öğretimin birleşiminin öğrencilerin biyolojiyi anlamalarına bir katkısı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında düz anlatım, tartışma ve bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (alıntılayan Kete R., Ensari S., 2010 sy. 133), (aktaran Soyibo ve Hudson, 2000). Öğretimin bilgisayar destekli yapıldığında öğrencilerin öğrenmesine yardım ettiği ve bu tür uygulamaların görselliği sağlayarak öğrencilerin öğrenmesine destek olduğu ortaya çıkmıştır (alıntılayan Kete R., Ensari S., 2010 sy. 133), (aktaran Peat, M., Franklin, S., 2002).

Fen ve teknoloji öğretme-öğrenme sürecinde görsel materyal kullanımı kadar önemli bir husus da görsel materyalin seçimi ve hazırlanmasıdır (Karamustafaoğlu vd., 2005). Bu bağlamda görsel materyaller;

1- Dersin hedef ve davranışlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalı,
2- Öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı vermeli,
3- Güncelleştirilmiş veriler sunarak gerçek hayatı yansıtmalı,
4- Konuları en iyi şekilde somutlaştırmalı ve kolaydan zora doğru sıralanmış olmalı,
5- Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun tasarlanmış olmalı,
6- Görsel materyaller konuların önemli bölümlerine vurgu yapacak şekilde kullanılmalıdır (Yaşar, 2004).

Fen, yaşadığımız dünyayı anlamamız için izlenen sistemli bir yoldur. Bu nedenle Fen ve Teknoloji dersi günlük hayat ile ilişkinin kolayca kurulabileceği bir derstir. Bu dersi etkili hale getirmek için günlük hayat ile ilişki kurmak zorunlu hale gelmektedir. İşte bu nedenle bu derste de materyal kullanımı gerekli önemini korumaktadır.

Problem

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımının öğrenci görüşleri ile onlarının demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımının öğrenci görüşleri ile cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımının öğrenci görüşleri ile okul değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımının öğrenci görüşleri ile sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi belirlemeye çalışan yaklaşımdır ki; araştırma konusu, olay, birey ya da nesne kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002: 80). Olmuş bitmiş bir olay söz konusu değildir. Betimsel araştırmalarda olgulara müdahale yoktur. Betimsel araştırma, olgu nasıl işliyorsa onu alıp öyle inceler yani ortama bir değişken sokmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu yöntem ile daha çok, araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranır (Çepni, 2009).

Öğrenci özelliklerinin (cinsiyet, sınıf, okul) tespitinde anlık tarama modeli kullanılacaktır. Bu değişkenlerle öğrencilerin materyal kullanımı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Katılımcılara materyal ve teknoloji kullanımıyla ilgili bir survey tekniği olan anket soruları yöneltilecektir. Böylece onların konuyla ilgili görüşleri ve bazı demografik özellikleri belirlenecektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Van ili Erciş ilçesindeki 192 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya Van Erciş'teki Osmangazi Ortaokulu (n=68), Kadriye Çiftçi Ortaokulu (n= 64) ve Vali Abdülkadir Sarı Ortaokulu'ndaki(n=60) toplam 192 öğrenci katılmıştır.. Yine araştırmaya katılanların 17'si 5. sınıf, 59'u 7. sınıf, 116'sı 8. sınıf öğrencisidir Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 92'si kız, 100'ü erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ölçme aracı olarak Yrd. Doç. Dr. Rıdvan Kete ve Sevgi Ensari tarafından daha önce geliştirilen materyal kullanım ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5 li likert tipinde derecelendirilmiş anket formatındadır. Ölçeğin güvenirliği α: 0,831 bulunmuştur. Bu ölçekte uzman görüşüne başvurularak ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bilgisayarda SPSS veri analizi programından yararlanılmıştır. Verilerin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek için t testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek için Anova ve Games-Howell testi sonuçlarına bakılmıştır. Verileri okul değişkeni bakımından incelemek için Anova sonuçlarına bakılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Verilerin Cinsiyet Bakımından Değerlendirilmesi

Verilerin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek için t testi sonuçlarına bakılmıştır. Kızlar (1), erkekler (2) şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark vardır. Çünkü p anlamlılık değeri 0,05' ten küçüktür (p=0,044). Yani araştırmaya katılan kız öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşleri erkek öğrencilere göre daha olumludur. Sonuç kızlar lehine anlamlıdır.

Tablo 1

Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Analizinin Sonuçları

Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Kız	*92*	3,7624	0,51232	2,696	0,008
Erkek	100	3,5605	0,50546		

Yine madde bazında verilerin sonuçlarına baktığımızda;

Ölçeğin 3. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,38'dir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal

kullanmanın görselliği sağladığı için konunun daha iyi anlaşıldığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 8. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,15'tir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın başarının artmasında etkisinin büyük olduğu görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 15. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,21'dir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın öğrenme sürecine çeşitlilik kattığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 22. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,16'dır. Yani Fen ve Teknoloji dersinde konuların materyalle öğrenilmesi daha etkilidir görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 25. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,27'dir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın derse katılım oranını artırdığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 27. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,01'dir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın zor kavramları basitleştirdiği görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 28. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,23'tir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın ders sonunda değerlendirme sorularına zaman kalmasını sağladığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 29. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 4,14'tür. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın keşfedici bir öğrenme sağladığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Ölçeğin 31. maddesinin puanları cinsiyet yönünden anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark kızlar lehinedir. Çünkü ortalama 3,86'dır. Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal

kullanmanın zamandan tasarruf sağladığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Verilerin Sınıf Değişkeni Bakımından Yorumlanması

Verilerin sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek için Anova testi sonuçlarına bakılmıştır. Sınıf değişkenlerinde (1) 5.sınıfları, (2) 7.sınıfları, (3) 8. sınıfları temsil ederek kodlanmıştır.

Tablo 2

Ölçeklerden Alınan Puanların Sınıf Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Sınıf	n	X	Ss	F	p
5. Sınıf	*17*	3,7842	0,51429	2,558	0,080
7. Sınıf	59	3,7509	0,40249		
8.Sınıf	116	3,5851	0,56018		
Toplam	192	3,6555	0,51704		

Araştırmaya katılan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri arasında Anova testi sonuçlarına göre sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Çünkü p anlamlılık değeri 0,05 ten büyük çıkmıştır.

Verilerin Okul Değişkeni Bakımından Yorumlanması

Verileri okul değişkeni bakımında incelemek için Anova ve Games Howell testi sonuçlarına bakılmıştır. Osmangazi Ortaokulu (1) şeklinde kodlanmış, Kadriye Çiftçi Ortaokulu (2) şeklinde kodlanmış ve Vali Abdülkadir Sarı Ortaokulu (3) şeklinde kodlamıştır.

Tablo 3

Ölçeklerden Alınan Puanların Okul Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Okul	n	X	Ss	F	p
Osman Gazi Ort.	*68*	3,7918	0,44050	4,463	0,013

Kadriye Çiftçi Ort.	64	3,5295	0,48283
Vali Abdülkadir Sarı Ort.	60	3,6353	0,59759
Toplam	192	3,6555	0,51704

Sonuçlara göre Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmaya ilişkin öğrenci görüşleri arasında okul değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çünkü p değeri 0,05 ten küçük çıkmıştır (p=0,013). Yani Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmaya ilişkin öğrenci görüşleri okullara göre anlamlı bir fark vardır. Buna göre farkın kaynağını belirlemek için Games Howell testi sonuçlarına bakılmıştır. Sonuca göre Osman Gazi Ortaokulu ile Kadriye Çiftçi Ortaokulu arasında anlamlı bir fark vardır (p=0,014). Sonuç Osman Gazi Ortaokulu lehinedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç kızlar lehinedir. Yani araştırmaya katılan kız öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüşleri erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın görselliği sağladığı için konunun daha iyi anlaşıldığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın başarının artmasında etkisinin büyük olduğu görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın öğrenme sürecine çeşitlilik kattığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde konuların materyalle öğrenilmesi daha etkilidir görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın derse katılım oranını artırdığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın zor kavramları basitleştirdiği görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın ders sonunda değerlendirme sorularına zaman kalmasını sağladığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın keşfedici bir öğrenme sağladığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha olumlu bakmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanmanın zamandan tasarruf sağladığı görüşüne kızlar erkeklere göre daha fazla katılmaktadır.

Elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleriyle sınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermemektedir.

Yine elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji dersinde materyal kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleriyle okul değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani öğrencilerin görüşleri okullarına göre farklılık göstermektedir.

Bu sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunulabilir. Bütün sınıf seviyelerinde materyal kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Kullanılan materyal hazırlanırken öğrencinin bireysel, gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğretmen adayları materyal kullanmanın önemini kavrayacak şekilde yetiştirilmelidir. Her okulun eğitim araç ve gereçleri sağlama konusunda imkanı aynı değildir. Bu nedenle eğitim araç gereci sağlama konusunda okullar eşit seviyeye getirilmelidir. Bu araştırma örneklem daha da geniş tutularak tekrar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aslan, Z. ve Doğdu, S. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Ankara: Tekışık Ofset.

Çepni, S.(2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı), Trabzon

Çilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çilenti, K. (1994), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası. Geliştirilmiş 6. Baskı.

Demirel, Özcan. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi ve iletişim***.** Ankara: Pegem Yayınları.

Ertürk, Selahattin. (1972). *Eiğtimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın

Gürdal, A. (1992) *"İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi"*. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,8:185-288

Howe, Jones (1998). *Engaging Children in Science. Columbus,* Ohia. 2nd edition

Karamustafaoğlu, O., Yaman, S., & Karamustafaoğlu, S. (2005). *Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenme ve öğretim materyalleri.* İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri***.** (9. Baskı Ankara: Nobel Yayıncılık)

Peat, M., Franklin, S. (2002). *Supporting Student Learning: The Use of Computer-based Formative Assesment Modules.* British Journal of Educational Technology. Vol. 33, No. 5, 515-523

Soyibo, K., Hudson, A. (2000). Effects of Computer-assisted Instruction (CAI) on 11th Graders' Attitudes to Biology and CAI and Understanding of Reproduction in Plants and Animals. Research in Science Technological Education, Vol.18, No.2

Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ankara*: Anı Yayıncılık

Yanpar Yelken, T. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. 10. Baskı Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, O. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi.* Milli Eğitim Dergisi, 163, 104-119.



RESMİ ANAOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR İÇİN YAPTIKLARI UYARLAMALAR VE UYARLAMADA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet KUMRU

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kumru@sakarya.edu.tr

Özet

Dünyada pek çok ülkede kabul edilen bizim de ülke olarak kabul ettiğimiz Çocuk Hakları Sözleşmesine göre tüm çocukların normal ya da özel gereksinimli ayırt edilmeksizin eğitim almaya hakkı olduğundan yola çıkarak özel gereksinimli çocukların da diğer çocuklarla aynı haklara sahip olduğunu görmemiz son derece önemlidir. Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların daha çocukluk dönemlerinden başlayarak normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada eğitim öğretim ve her türlü sosyal ortamda yer almaya başlaması onların yüksek yararının gözetilmesi açısından da dikkat çekicidir (Metin, N., 2014). Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir.

Bu araştırmada, okulöncesi eğitimde özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların eğitimleri için uygulanan yöntemler ve bu süreçte karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma Sakarya ili merkez ve ilçe resmi anaokullarında görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma metotları içerisindeki yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımında kullanılan, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu metodun gereği elde edilen verilerdeki benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek, kategoriler oluşturulmuş ve gruplandırmalar yapılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin birçoğunun özel eğitimle ve özel gereksinimli çocuklara yapılan uyarlamalarla ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve özel gereksinimli çocukların eğitimini destekleme konusunda yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre okul öncesinde özel gereksinimi olan çocuklara daha etkili eğitim verilebilmesi konusunda okul öncesi eğitimcilerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, özel gereksinimli çocuklar, uyarlamalar, karşılaşılan sorunlar, nitel araştırma.

ABSTRACT

According to the Convention on the Rights of the Child that many countries across the world ratified, just as we did as a nation, it is very important to take into account that children with special needs have the same rights as other children based on the equal education right for all children, regardless of whether they have a normal development or they are with special needs. In this regard, it is remarkable that children with special needs begin to get education together with other children having a normal development and join any kind of social environments beginning from their childhood years, with the aim of looking after their high benefits (Metin, N., 2014). Individuals with special needs have different needs in comparison to their peers in terms of their physical, intellectual, emotional and social characteristics.

In the present study, it was aimed to evaluate the methods applied for the education of children with special needs in preschool education and the problems encountered in this process based on teachers' views. The study was carried out with 20 pre-school teachers working in pre-schools located in the central district and other districts of Sakarya province. Semi-structured interview forms, which are among qualitative research methods, were used for data collection. The data obtained through interview forms were analyzed through content analysis method, which is used in qualitative research. The similarities and differences in the data obtained through this method were determined, categorized and grouped. the findings of

the study indicated that teachers had little knowledge about special education and the adaptations for children with special needs. As this knowledge was not sufficient for them, they failed to support the education of children with special needs well. In line with the obtained data, pre-school teachers were given recommendations so that they could provide a more effective education to children with special needs in pre-school years.

Keywords: Pre-school education, children with special needs, adaptations, problems encountered, qualitative research.

1. GİRİŞ

Eğitimde hümanizmin öneminin giderek artması özel eğitime verilen önemi arttırmaktadır. Özel eğitim literatürde, "Çoğunluktan farklı olan ve özel gereksinimli çocuklara sunulan üstün özelliklileri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplama kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimdir (Ataman, 2003). Başka bir tanıma göre özel eğitim "Bedensel duygusal iletişimsel zihinsel ve sosyal gelişimlerindeki özellikleri nedeniyle normal eğitimden yararlanamayan bireyleri özel yetişmiş elemanlar tarafından bir ekip çalışması anlayışı ile ve özel müfredat farklı metot veya özel eğitim materyalleri kullanılarak verilen eğitimdir (Erturan, 2003).

Özel gereksinimli çocuklar terimi öğrenme ya da duygusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek, 2002). Eğitimde bireysel farklılıklar çocukların eğitim öğretim hayatına rastlayarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ihtiyacını doğurmaktadır. Özel gereksinimli çocukları desteklemek ve eğitimlerini normal düzeye ulaştırmak için özel eğitimden yararlanılmaktadır.

Özel gereksinimi olan çocuklar çoğunlukla gösterdikleri yetersizliklere göre zihinsel engelli, işitme engelli, otistik ya da öğrenme güçlüğü olanlar olarak gruplandırılmaktadırlar. Sucuoğlu ve Kargın (2006)'a göre bu tip çocuklardan bazılarını akranlarından ayırmak mümkün değildir, çünkü yetersizliklerini gösteren belli fiziksel özellikleri yoktur, bazıları ise dış görünüşleri, kullandıkları araçlar ya da çeşitli davranışları nedeniyle okul ortamında hemen fark edilirler. Bazı çocukların yetersizlikleri hafif olup sınıf ortamında çok fazla desteğe ihtiyaç duymazken, bazı çocukların yetersizlikleri çok ağırdır ve okul ve sınıf

ortamlarında birçok düzenleme ve değişiklik yapılması gerekebilir. Tüm bu farklılıklarına rağmen özel gereksinimli çocuklar için ortak olan şey; bu çocuklar yasalarımıza göre akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkına sahiptiler ve hepsi iyi düzenlenmiş öğretim ortamlarından ve yapılandırılmış eğitim programlarından faydalanmalıdırlar.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitimlerinin zorunlu hâle getirilmesi ile bu çocukların söz konusu kurumlara yerleştirilmeleri, özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yeterli donanıma sahip olmayan okulöncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları artırmıştır. Dolayısıyla yaşanan zorluklar, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarını olumsuz etkilediği, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitiminden faydalanamadıklarını göstermiştir.

Yapılan yasal düzenlemelerle ülkemizde, özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimlerinin güvence altına alındığı görülmektedir. Ancak, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimine katılan çocuk sayısı, özel gereksinim alanlarına göre kaynaştırma eğitimine katılım oranları, yarı ya da tam zamanlı olarak kaynaştırma eğitimine katılım biçimleri ve kaynaştırma eğitiminin izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin nicel ve nitel verilere dayalı MEB kaynaklı ulusal bir raporun mevcut olmadığı görülmektedir. Bu eksikliğin alan araştırmacılarını, okul öncesi eğitimde kaynaştırma ve uyarlamalarda yaşanan sorunlar ve çözüme yönelik çalışmalara yönlendirdiği görülmektedir.

Okulöncesinde özel eğitimin önemli parçasını oluşturan özel gereksinimli çocuklara, eğitim standartları bazında, normal çocuklardan farklı eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak ortak olan, yine normal çocuğun öğrenmesi için hedeflenen becerilerin aynısının kazandırılmaya çalışılmasıdır. Özel gereksinimli çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal farklılıklarına rağmen, etkili öğretim yapan özel eğitim öğretmenlerinin çoğu, başarılı öğretmenlerin tümünün uyguladığı öğretim yöntemlerini uygular. Özel öğrenciler ve olağan öğrenciler için farklı öğretim yöntemleri yoktur. En azından benzerlikler farklılıklardan daha fazladır. Tüm özel eğitimciler öğretimi sistematik bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olmalıdır. Aynı şey tüm öğretmenler için de geçerlidir.

Özel gereksinimli çocuklar olarak adlandırılan çocukların kimisinin bedensel özellikleri ya da öğrenme yetenekleri, bu çocukların eğitiminde genel eğitimden farklı olarak

bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamayı gerektirir (Ataman, 2003; 13). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını, yapabilirlik becerisini göz önünde bulundurarak, eğitim programı içerisine dahil etmektedir. Bu programın geliştirilmesinde, kendi eksikliğinin farkında olan çocukların eğitimindeki olumlu-olumsuz etkileri en aza indirgemek ve yaşıtlarının gösterdiği davranışlarla, çevrenin beklentisini yüksek düzeyde göstermelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bireysel eğitim programının planlanmasında ve uygulanmasında en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Çünkü çocuğun yaşıtlarının gerektirdiği davranışları, eğitimine ve normal yaşantısına yansıtırken, yaşantısı içerisindeki benzerlikleri ve farklılıkları fark etmek eğitimcinin yapması gerekenler içerisinde bulunmaktadır. Ancak bu şekilde, öğretmen öğrencisine yardımcı olmaya çalışır ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurursa, bireysel eğitim programında hedeflenen amaçlara ulaşılır (Görsel ve diğerleri, 2003).

Özel eğitim alanında belki de en çok kullanılan kavramlardan biri de "kaynaştırma"dır. Kaynaştırma eğitsel bir kavramdır ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır (Osborne ve Dimattia,1994 - aktaran - Batu ve İftar, 2007:11). Yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri açık olarak belirtilmiş olmasına karşın, bu model ülkemizde olması gerektiği şekilde halen uygulanamamakta; kaynaştırma genel olarak bu öğrencilerin sadece "akranlarının bulundukları sınıflara yerleştirilmeleri" olarak kabul edilmekte, uygulamanın tüm sorumluluğu sınıf öğretmenlerine verilmektedir. Oysa kaynaştırma, öğrencilerin sadece "normal sınıflara yerleştirilmeleri" değildir, bunun tam tersine, temelinde bir felsefesi olan, karmaşık ve sürekliliği olan bir süreçtir (Sucuoğlu, 2006:6) Kaynaştırmanın amacı, özürlü çocukların özürsüzlerle birlikte aynı kuruluş ve yerde ortama uyumlarını sağlamak; özel ihtiyacı olan çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamak; gelişimleri için gerekli tüm hizmetleri yerine getirmek; okul dışındaki yardımcı kuruluşlarla işbirliği içinde kaynaştırma eğitimi vermektir (Karatepe, 1996:3). Kaynaştırma eğitimi, "özel gereksinimli çocuk" ya da" normal çocuk" içinde oldukça zor bir eğitim gibi görünse de, sonucunda beklenmedik başarıların sağlanacağı ve iletişim olarak her iki tarafında gelişeceği bir eğitimdir. Kaynaştırma çalışması, tek bir metoda bağlı olmayıp, değişik metotlar kullanılarak gerçekleştirilir. Belli bir çocuk için hangi metodu kullanacağınız, çocuğun dayanıklılığına, özür türüne, ihtiyaçlarına ve ayrıca ana-babasına, elde bulunan personele, programa ve toplum içindeki kaynaklara dayanmaktadır (Karatepe, 1996:5) Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli çocuğun sınıfa uyum sağlayabilmesi çok önemlidir. Bu uyumun sağlanabilmesi için, normal çocuklarla

kaynaştırma öğrencisinin iyi bir iletişim kurarak, etkileşim içerisinde olması temel amaçlar arasında olmalıdır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesinde özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların eğitimindeki uygulamaları tespit etmek ve bu uygulamalar esnasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini sağlamaktır.

2.2.Araştırmanın Önemi

Araştırma, okulöncesinde özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların hangi tür eğitime tabii tutulduklarını öğrenmek ve okulöncesi öğretmenlerinin bu çocuklara olan bakış açılarını değerlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma sayesinde okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim ve özel gereksinimli çocuklar ile ilgili bilgileri kontrol edilmektedir. Ayrıca yapılan araştırma hem öğretmenlerin hem de özel eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerini belirleme açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın okulöncesi öğretmenlerine ve yetiştiricilerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

2.3.Veri toplama aracı ve süreçler

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak uygulanmıştır. Araştırma 2015- 2016 eğitim öğretim yılı Bahar Döneminde Sakarya ili merkez ve ilçelerinde resmi anaokullarında görev yapmakta olan 20 okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde 8 soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıkça kullanılan "sürekli karşılaştırmalı metot" (constant comparison method) ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirliliği üç şekilde yapılmaktadır. Bunlar: yorumların katılımcılara sunulması, birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve verilerin analizinin başka bir uzman tarafından yapılması. Her üçünün de yapılması ya da birinin yapılması nitel araştırmalar için yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu

araştırma kapsamında, geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla ham veriler ve analizleri başka bir araştırmacı tarafından da sistematik olarak incelenmiş olup aynı sonuca varılmıştır. Araştırmada elde edilen ham veriler araştırmanın çerçevesi dâhilinde belli düzeyde azaltılmış ve araştırma sorularına aranan nitel veriler, kendi içlerinde karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş, sınıflandırmalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Analiz sonuçları gerektiği yerde tablo şeklinde sunulmuş ve buna destek olması amacıyla katılımcıların görüşme formlarından elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1.Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin analizleri ve bulgularına yer verilecektir. Formun ilk dört sorusunda öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki deneyimleri, öğretmenlik yaptığı yaş grubu, özel eğitimin anlamı ve önemi ile ilgili bilgileri ile ilgili veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili ön bilgilerin edinilmesi araştırma içerisinde elde edilecek veriler ve yapılacak olan incelemeler açısından önemlidir. Tablo 1'de araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleriyle ilgili demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Tema/ Kategori	**Kodlar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Bayan (Tamamı)	**20**	**100**
Hizmet Yılı	1-5 (Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö16,Ö17)	**7**	**35**
	6-10 (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö12,Ö13,Ö15,Ö18,Ö19)	**11**	**55**
	11-15 (Ö11,Ö20)	**2**	**10**
Yaş Grubu	3 (Ö9,Ö13)	**2**	**10**
	4 (Ö1,Ö6,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19)	**6**	**30**
	5 (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17,Ö20)	**12**	**60**

Tablo 1'e göre, Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin tamamı kadındır. Hizmet yılları ise %55'i 6-10, %35'i 1-5 ve %10'u ise 11-15 yıllık deneyimleri olduğunu

söylemişlerdir. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları yaş grubu incelendiğinde %60'ı 5 yaş, %30û 4 yaş ve %10'u 3 yaş grubu ile çalışmaktadırlar.

3.2.Öğretmenlerin Özel Eğitimin Anlamı ve Önemi ile İlgili Bilgileri

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitimin anlamı ve önemi ile ilgili bilgi düzeyleri

Tema/ Kategori	Kodlar	N	%
Özel Eğitimin Anlamı ve Önemi ile ilgili Bilgiler	Yeterli Buluyorum (Ö7,Ö8,Ö14, Ö17)	**4**	**20**
	Kısmen Yeterli Buluyorum (Ö2,Ö6,Ö9, Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20)	**11**	**55**
	Yetersiz Buluyorum (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,12)	**5**	**25**

Tablo 2'ye göre, Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitimin anlamı ve önemi ile ilgili bilgileri incelendiğinde %55'i kısmen yeterli bulduklarını, %25', yetersiz ve %20'si ise yeterli olduğunu söylemektedir.

3.3.Öğretmenlerin Özel Eğitimin Tanımı Hakkındaki Görüşleri

Özel Eğitim ile ilgili Öğretmen Görüş ve Tutumları Araştırmaya katkı sağlayan okul öncesi öğretmenlerine hazırlanan mülakat formunun ikinci bölümündeki yarı yapılandırılmış sorularla, öğretmenlerin özel eğitim hakkındaki kişisel görüş ve düşünceleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu bölümdeki sorularla öğretmenlerin "özel eğitim" kavramı, özel eğitimin yeri ve önemi hakkındaki bilgi düzeyleri ölçülmek istenmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitimin tanımı hakkındaki görüşleri

Tema/ Kategori	Kodlar	N	%
Özel Eğitimin Tanımı Hakkındaki Görüşler	Farklı Gelişimsel Özellikler Gösteren Çocuklara Verilen Eğitim (Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö8,Ö17,Ö18)	**7**	**35**
	Çocuğun Alanında Uzman Personel Tarafından Eğitim Alması (Ö1,Ö7,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö19)	**7**	**35**

	Grup Dışında Kalan Çocuklara Verilen Eğitim (Ö13,Ö16,Ö20)	**3**	**15**
	Davranış Problemleri Yaşayan Çocuklara Verilen Eğitim (Ö6,Ö14,Ö15)	**3**	**15**

Tablo 3'de araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitimin tanımı ile ilgili vermiş oldukları cevaplara bakıldığında farklı tanımlar yaptıklarını görmekteyiz. Buna rağmen 7 öğretmen "Farklı gelişimsel özellikler gösteren çocuklara verilen eğitimi (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö8,Ö17,Ö18)", 7 öğretmen "Çocuğun alanında uzman personel tarafından eğitim alması (Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö19)", 3 öğretmen "Grup dışında kalan çocuklara verilen eğitim (Ö13,Ö16,Ö20)" ve 3 öğretmen ise "Davranış problemleri yaşayan çocuklara verilen eğitim (Ö6,Ö14,Ö15)" olarak tanımlamışlardır.

Ö2 Bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim yönünden farklılık ve ayrıcalık gösteren çocuklara yönelik verilen eğitimdir.

Ö7 Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel ile onların ihtiyaçlarına göre uygun ortamlarda yapılan eğitimdir.

Ö16 Özel eğitim alanında yapılanlar tanıma ışık tutacaktır. Özel eğitim, özel gereksinimli çocukların yardıma ihtiyaç duydukları noktaları tamamlayıcı alan.

Ö6 Yaşının gelişim özelliklerini gösteremeyen ve davranış problemleri yaşayan çocuklara verilen eğitimdir.

3.4.Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Yönelik Yapılan Eğitim Uygulamaları

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerine uygulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ayrıca çalıştıkları kurum içerisinde özel gereksinimli çocukların tespiti, gelişim alanlarına yönelik hazırlanan çalışmalar, uygulanan etkinlik örnekleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan uygulamalar hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Tablo 4'de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlere sınıflarında özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların bulunup bulunmadığı sorulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklara yönelik yaptıkları eğitim uygulamaları.

Tema/ Kategori	**Kodlar**	**N**	**%**
Özel	Var	**13**	**65**

Gereksinime İhtiyaç Duyan Çocuk	(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19)		
	Yok (Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö16,Ö18,Ö20)	**7**	**35**
Özel Gereksinimli Çocukların Tespiti Nasıl Yapıyorsunuz?	Önceden tespiti yapılmıştır (Ö1,Ö4,Ö7,Ö12,Ö19)	**5**	**38**
	Sınıftaki Davranışlarından (Ö2,Ö3,Ö5,Ö15,Ö17)	**5**	**38**
	Sosyal Ortamdaki İlişkileri (Ö6,Ö14)	**2**	**16**
	Anormal Davranışlarından (Ö11)	**1**	**8**
Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Uygulamada Neler Yapıyorsunuz?	Öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö15)	**5**	**38**
	BEP, aileyi işin içine katma ve ilgili birimlere yönlendirme (Ö5,Ö7,Ö12,Ö17,Ö19)	**5**	**38**
	Sınıfta etkileşim kurma çalışmaları (Ö6,Ö14)	**2**	**16**
	Tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik faaliyetler (Ö11)	**1**	**8**

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar %65 oranındadır. Yine öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları nasıl tespit ediyorsunuz sorusuna vermiş oldukları cevaplara baktığımızda cevapların %38'i Önceden tanısı yapılmıştır şeklindeki cevaplar (Ö1,Ö4,Ö7,Ö12,Ö19), cevapların %38'i sınıftaki davranışlarından (Ö2,Ö3,Ö5,Ö15,Ö17), cevapların %16'sı çocukları sosyal ortamındaki ilişkilerinden (Ö6,Ö14) ve % 8'i ise çocuğun anormal davranışlarından (Ö11) tespit ettiklerini söylemişlerdir.

Ö4 Evet var. Günlük planda yer alan etkinlikleri onunla uygularken değişiklikler yapıyorum. Ona birebir zaman ayırmaya çalışıyorum.

Ö12 Sınıfımızda özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuk var. Daha önceden bizim okulumuzda olduğu için tespit etmeme gerek kalmadı. Uygulamada öncelikle kaba değerlendirme formu doldurulan (yapabildikleri belirleniyor.) Daha sonra BEP planı hazırladım. Hazırlanan plan doğrultusunda yapması gereken becerileri yapması için bireysel ve grup çalışmaları yapıyorum. Aile ile BEP toplantısı yapıyorum.

Ö3 Sınıfımda otizm tanısı konulmuş bir çocuğum var. Ram tarafından belirlenmiş, okulumuzda ikinci yılı (Baba çocuğunun otizmli olduğunu bilmiyor). Ana renkleri öğrenme,

ipe boncuk dizme, oyun hamuru ile küçük kas gelişimi çalışmaları yapmaya çalışıyorum. Ancak öğrencim çoğu zaman isteksiz davranmakta.

Ö5 Sınıfımda özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar bulunmaktadır. Ama bu çocukları dönemin başında fark edip aile ile işbirliği içinde Bep planı uygulayıp gereken özel eğitim için uygulamalar yapıyoruz.

Ö6 Var, sınıfımda böyle çocukların yapılan etkinliklerde diğer çocukların aksine dikkat eksikliğinin fazla olduğu, genelde sosyal gelişimlerinin sorunlu olduğundan tespit ediliyor. Böyle çocukların sosyal gelişimlerinin artırmak amacıyla arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmaları için çalışmalar yapılıyor.

Ö11 Sınıfımda önceki senelerde ve bu sene de özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerim vardı ve var. Kayıt başvuruları yapıldığında veliler tarafından bilgi alıyoruz. Ya da herhangi bir sorunu söylenmeyip bizim tespit ettiklerimiz olabiliyor. Yaş grubundan farklı davranış sergiledikleri zaman bu konu hakkında aile ile görüşmeler yapılıyor. (motor, bilişsel, sosyal, dil gelişime uygun oyunlar ve faaliyetler) en sonunda gözlemlenebiliyor.

Yine Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlere önceki sorulara ek olarak yöneltilen bir diğer soru da özel gereksinime sahip çocuğa uygulamada neler yapıyorsunuz sorusu yöneltilmiş ve gelen cevaplara baktığımızda, cevapların %38'i öz-bakım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö15), cevapların %38'i BEP, aileyi işin içine katma ve ilgili birimlere yönlendirme (Ö5,Ö7,Ö12,Ö17,Ö19), cevapların %16'sı Sınıfta etkileşim kurma çalışmaları (Ö6,Ö14) ve % 8'i ise tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik oyun ve faaliyetler (Ö11) yaptıklarını söylemişlerdir.

Ö3 Sınıfımda otizm tanısı konulmuş bir çocuğum var. Ram tarafından belirlenmiş, okulumuzda ikinci yılı (Baba çocuğunun otizmli olduğunu bilmiyor). Ana renkleri öğrenme, ipe boncuk dizme, oyun hamuru ile küçük kas gelişimi çalışmaları yapmaya çalışıyorum. Ancak öğrencim çoğu zaman isteksiz davranmakta.

Ö12 Sınıfımızda özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuk var. Daha önceden bizim okulumuzda olduğu için tespit etmeme gerek kalmadı. Uygulamada öncelikle kaba değerlendirme formu doldurulan (yapabildikleri belirleniyor.) Daha sonra BEP planı hazırladım. Hazırlanan plan doğrultusunda yapması gereken becerileri yapması için bireysel ve grup çalışmaları yapıyorum. Aile ile BEP toplantısı yapıyorum.

Ö14 Otizm olduğundan şüphelendiğim bir öğrencim var. Göz kontağı kuramaması, seslerden rahatsız olması, arkadaş ilişkilerinde başarılı olamaması dolayısıyla rahatsızlık tespit edilebiliyor.

Ö11 Sınıfımda önceki senelerde ve bu sene de özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerim vardı ve var. Kayıt başvuruları yapıldığında veliler tarafından bilgi alıyoruz. Ya da herhangi bir sorunu söylenmeyip bizim tespit ettiklerimiz olabiliyor. Yaş grubundan farklı davranış sergiledikleri zaman bu konu hakkında aile ile görüşmeler yapılıyor. (motor, bilişsel, sosyal, dil gelişime uygun oyunlar ve faaliyetler) en sonunda gözlemlenebiliyor.

3.5.Uygulamalar Sırasında Karşılaşılan Sorunlar

Görüşme formunun diğer sorusunda özel gereksinimli çocukların eğitimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin cevaplar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama ve uyarlamalarda karşılaştıkları sorunlar

Tema/ Kategori	**Kodlar**	**N**	**%**
Karşılaşılan Sorunlar	Zaman Yetersizliği ve Kalabalık Sınıflar (Ö2,Ö3,Ö6, Ö10,Ö16,Ö17, Ö18)	**7**	**35**
	Uygulamalarda Çocukların Rahatsız Edici ve Huzursuz Davranışlar Sergilemesi (Ö1,Ö11,Ö12, Ö13)	**4**	**20**
	Velilerin İlgisizliği (Ö7,Ö14,Ö15,Ö19)	**4**	**20**
	Çocuklar Arasındaki Uyum Problemleri (Ö8,Ö9,Ö20)	**3**	**15**
	Konu Alan Hâkimiyetinin Yetersiz Olması (Ö4,Ö5)	**2**	**10**

Tablo 5'te özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapılan uygulama ve uyarlamalarda karşılaşılan sorunlara verilen cevaplara baktığımızda; Cevapların %35'i zaman yetersizliği ve kalabalık sınıflar (Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö16,Ö17,Ö18), cevapların %20'si Uygulamalarda çocukların rahatsız edici ve huzursuz davranışlar sergilemesi (Ö1,Ö11,Ö12,Ö13), cevapların %20'si velilerin ilgisizliği (Ö7,Ö14,Ö15,Ö19), cevapların %15'i çocuklar arasındaki uyum problemleri (Ö8,Ö9,Ö20) ve % 10'u ise konu alan hâkimiyetinin yetersiz olduğunu (Ö4,Ö5) söylemişlerdir.

Ö3 Uygulama ve uyarlamada zaman ayırma ve sürede sıkıntı yaşıyorum. Sınıfımın kalabalık ve çoğunluk hareketli çocuklardan oluşması nedeniyle otizmli çocuğuma ayırdığım özel süreyi yetersiz buluyorum. Benim fırsatım olduğunda o isteksiz, onun istekli olduğunda da ben diğer çocuklarla ilgileniyor oluyorum.

Ö6 Özel gereksinimli çocukların sınıf mevcudunun fazla alması dolayısıyla bazen bire bir ilgilenilmiyor. Diğer çocuklarda bu durumdan etkilenebiliyor. Özel gereksinimli çocukların 10 kişilik sınıflarda eğitim almaları daha etkili olabilir.

Ö11 Uyarlamaları yaptığımız halde, öğrencimiz faaliyete katılmak istemeyebiliyor. Çoğu zaman katılsa bile bazen hırçınlık yapabiliyor. Bunun sonucunda diğer arkadaşlarına zarar verebiliyor. Yapılan etkinliklerde onunla bireysel olarak ilgilenilmesi gerekiyor. Öz bakım becerileri konusunda kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak ona yapabileceğimiz en büyük hediye.

Ö7 Özellikle ağır engelli çocuklara dahi RAM'ın tam gün kaynaştırma vermesi Anne babanın özürü kabul etmemesi, sınıfların kalabalık olması dahilinde bire bir engelli çocukla ilgilenmenin zor olması.

Ö9 Özel oldukları için diğer çocuklarla uyum sağlaması birçok etkinliklere katılamaması gibi sorunlar oluşur. Seviyelerine göre değişir tabi ki sorunlar.

Ö5 Okul Öncesi öğretmeni olarak özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar için sahip olduğum özel eğitim alanındaki bilgilerimin yeterli olduğunu düşünmüyorum ve yapacak olduğum uygulamaları da yetersiz buluyorum. Bence anaokuluna gelen özel gereksinimli çocuklar için özel eğitim öğretmeni ve anaokulu öğretmeni işbirliği içinde uygulamalar yapmalıdır.

3.6.Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ile ilgili Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama ve uyarlamada karşılaştıkları sorunlara karşı ortaya koydukları çözüm önerileri ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama ve uyarlamada karşılaştıkları sorunlara karşı ortaya koydukları çözüm önerileri

Tema/ Kategori	**Kodlar**	**N**	**%**
Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm	Personel Temini ve Sınıf Mevcudunun Azaltılması (Ö1,Ö2,Ö3, Ö6,Ö13,Ö18)	**6**	**30**
	Özel Eğitim ile İlgili Seminer ve Eğitimlerin	**6**	**60**

Önerileri	Yapılması (Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12,Ö16)		
	Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi ve Aile Katılımı (Ö10,Ö14,Ö15, Ö19,Ö20)	**5**	**25**
	Çocuklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanması (Ö7,Ö11,Ö17)	**3**	**15**

Tablo 6'te özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara yönelik yapılan uygulama ve uyarlamalarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine baktığımızda; Önerilerin %30'u Personel Temini ve Sınıf Mevcudunun Azaltılması (Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö13,Ö18), önerilerin %30'si Özel Eğitim ile İlgili Seminer ve Eğitimlerin Yapılması (Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12,Ö16), önerilerin %25'si Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi ve Aile Katılımı (Ö10,Ö14,Ö15,Ö19,Ö20), cevapların %15'i ise Öğretmenlerin Çocuklara Uygun Yöntem ve Teknikler Kullanması (Ö7,Ö11,Ö17) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Ö3 Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuğun sakin ancak istemediği bir çalışmada kararlı davranıp yapmak istemiyor. İlgisini çekebilecek başka bir materyalle çalışmaya yönlendiriyorum. Okulda rehber öğretmenin olması karşılıklı işbirliği ve yönlendirmede katkısı olacağını düşünüyorum.

Ö13 Tam zamanlı kaynaştırma raporu verildiğinde yanında onunla bireysel ilgilenen birinin olması gerekiyor. Yurt dışında "gölge öğretmen" olarak uygulamalar yapılıyor. Özel gereksinimli çocukların tek bir alan da raporu olsa da aslında birçok alanda eksiklikler olduğu görülüyor.

Ö8 Beceri analizi yöntemi çoğunlukla tercih edilmeli. Öğrencinin dikkatini sağlama amaçlı ses tonu ve tekrarlara önem verilmelidir. Açık, net, kısa yönergeler tercih edilmeli öğretmenlerin özel eğitim öğrencileri hakkında bilgilendirmeler yapılarak seminerler düzenlenebilir.

Ö12 Öncelikle öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekiyor. Biz çocuğumuzu nasıl eğiteceğimizi bilmediğimiz için özel gereksinimli çocuklar mağdur oluyorlar. Her okula özel eğitim ile ilgili profesyonel kişiler görevlendirilebilir. Özel çocuklarla ilgilenecek bireysel öğretmenler olabilir ya da böyle özel çocuklar grup etkinliklerinde sınıfta kalıp, bireysel etkinlikler için başka bir eğitici ile özel sınıflarda eğitilebilirler.

Ö15 Özel eğitim sınıf ve okullarının yaygınlaştırarak toplumda genel kabul gören bir kurum olması gerektiği.

Ö11 Yapılan çalışmalarda diğer öğrencilerden daha fazla öncelik tanıyarak, bireysel olarak ilgilenilmesi gerekir ki sınıfımızda onu yapmaya çalışıyoruz. Diğer sınıf arkadaşlarının yardımını istemekte sınıfta yapılacak olan uygulamalara yardımcı oluyor. Katılmak istemeyeceği faaliyetlerde ikna yöntemi ya da ikna edemiyorsak kendisinin ne yapacağı gözlenerek diğer arkadaşlarını da dahil edebiliriz.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek, bu bulgulara yönelik çözüm önerileri sunulacaktır.

4.1.SONUÇLAR

Okulöncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların tespiti, bunlara yönelik yapılan uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar hakkında 20 okulöncesi öğretmeninin katılımıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen verilerin analiziyle önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

 Öğretmenlerin özel eğitimin tanımı konusunda birbirlerinden farklı yanıtlar vermesi ile bu konuda mutabık olamadıkları görülmüştür. Özel eğitimin tanımı konusunda tutarsız yanıt veren öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların eğitimlerini desteklemek yönünde yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

 Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğu özel gereksimi olan çocukların eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler özel eğitim alanındaki yetersizliklerinin nedenini, bu konuda yeterince eğitim almamalarına bağlamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin özel eğitimin tanımını yaparken kullandıkları ifadelerin sonucunda "Farklı gelişimsel özellikler gösteren çocuklara verilen eğitimi ve Çocuğun alanında uzman personel tarafından eğitim alması" gibi tanımlar ortaya çıkmıştır.

 Katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yaptıkları uygulamalarda en çok karşılaştıkları sorunlar içerisinde zaman yetersizliği ve kalabalık sınıflar, uygulamalarda çocukların rahatsız edici ve huzursuz davranışlar sergilemesi, velilerin ilgisizliği, çocuklar arasındaki uyum problemleri ve öğretmenlerin konu alan hâkimiyetlerinin yetersiz olduğu gibi sorunlar yer almaktadır.

 Katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara uygulama yaparken, karşılaştıkları sorunlar da, öncelikle çocukla konuşarak sonrasında rehberlik servisinden yardım almaktadır. En önemlisi ise, normal olan çocuklarla işbirliğine girerek özel gereksinimli çocuklara yardımcı olmaktadır.

4.2.ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen verilerle ilgili ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki karşılaşılan sorunları, öğretmenlerin değerlendirmesi sonucunda aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun görülmüştür.

 Öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde özel eğitim ile ilgili kurs, seminer ve eğitimlere yer verilmelidir.

 Okulöncesi öğretmenliği programında da özel eğitimle ilgili derslere yer verilerek ve uygulamasına fırsat verilerek gerekli imkânlar sağlanmalıdır. Özel eğitim derslerinin sadece bir başlık altında işlenmesi yerine, örneğin: işitme engellilerin eğitimi, zihinsel engellilerin eğitimi, görme engellilerin eğitimi, fiziksel engellilerin eğitimi vs. şeklinde alt dallar olarak uygulanmaya konulması gerekmektedir.

 Özel eğitim ile ilgili kurslar, seminerler sadece öğretmenlere yönelik olmamalı, aileyi de kapsamalıdır. Özel gereksinimli çocukların aileleri ancak bu şekilde çocuklarının sorunlarını öğrenecek ve daha çok bilincine varacaklardır.

 Özel gereksinime ihtiyacı olan çocuğun farkına varan öğretmenler, çocukların ailelerini rehberlik servislerine, psikolojik danışmanlara yönlendirmeli ve yardımcı olmalıdır.

 Okulöncesi öğretmenleri özel gereksinime ihtiyacı olan çocuğa yönelik bireysel eğitim programı (BEP) hazırlamalı ve ailesi ile yaptığı uygulamalara paralel olarak görüşmeler yapmalıdır. BEP programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda öğretmenler eğitilmelidir.

 Okulöncesi öğretmeni normal çocuklarla, özel gereksinimli çocuğun bir arada bulunacağı etkinlikleri seçerek tüm çocukların işbirliği içerisinde bulunacakları kaynaştırma çalışmaları hazırlamalıdır.

 Özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların önceden tanısı yapılmamış olabilir. Ailesi tarafından da farkına varılmayarak, okulöncesi kurumuna gelen çocuklar bulunabilir. Bu yüzden okulöncesi öğretmeni çocukları çeşitli testlere ve uygulamalara tabi tutmalıdır.

 Okulöncesi öğretmeni sadece özel gereksinimli çocuklara değil, bütün çocuklara yönelik gözlem raporu hazırlamalıdır. Ancak bu şekilde herhangi bir problemi olan çocuğu kolayca saptayabilir.

 Sınıfında özel gereksinime ihtiyacı olan çocuk bulunan öğretmen, aile ile sık sık görüşmeler yaparak, uyguladığı etkinlikler içerisine aileyi de katmalıdır. Son yıllarda artan özel gereksinimli çocuklarla beraber, özel eğitim alanı hakkında ailelerin, toplumun bilinçlendirilmesi için medyada ve diğer platformlarda eğitici programlar, seminerler, konferanslar vb. düzenlenmelidir.

5. KAYNAKÇA

Ataman, A. (2003) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Batu, E. S. (2007) 'Zihinsel Yetersizliği olan Öğrenciler, Tanımları ve Sınıflarda Yapabilecek Uyarlamalar' İlköğretmen Eğitimci Dergisi. Sayı:14 s: 10-12, Ankara: Kök Yayıncılık.

Brophy, E. J., Good, L. T., & Nedler, E. S. (2014). Teacher in the preschool. New York: Harper and Row Publishers Inc.

Combs, R. H., & Harper, J. L.(2011). Effects of labels on attitudes of educator toward handicapped children. Exceptional Children. 33, 399-403.

Ekiz, D. (2003) Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık

Enç, M., Özsoy, Y., Çağlar, D. (1981) Özel Eğitime Giriş. Ankara: Sevinç Matbaacılık

Eripek, S (2002) 'Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim' ve 'Zeka Geriliği', Özel Eğitim. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, , ss. 1-14; 43-56.

Ersoy, Ö., ve Avcı, N.(2001) Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri: 'Özel Eğitim', İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık

Erturan, N. (2003) 'Özel Gereksinimleri Olan Çocukların Bulunduğu Sınıflarda Ders Ortamlarının Düzenlenmesi'. Farklı Gelişen Çocuklar. Aktaran: Kulaksızoğlu, A., İstanbul: Epsilon Yayıncılık, ss. 63.

Görsel, O., Vural, S., İftar, E. T., Batu, S., Canyakar, A., Uysal, A., Birkan, B., Erbaş, D. (2003) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karatepe, H. (1996) Okul Öncesi Döneminde İşitme Özürlü Çocukların Kaynaştırılması. Karatepe Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2004) Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Ankara: Nobel Yayınları

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006) İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler, İstanbul: Morpa Yayınları

Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Controversial issues confronting special education (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.



YUNUS EMRENİN BAZI ŞİİRLERİNİN METİNLERARASILIK KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Bekir ÇINAR

Ömer Halis Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü NİĞDE.
Elmek: bcinar67@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Yunus Emre'nin bazı şiirleri, metinlerarasılık kuramına göre incelenmiştir. Metinlerarasılık kuramı, metnin kendisinden önceki metinlerle olan ilişkisini esas alır. Bu kuramın iddiası bir metnin aslında kendinden önce yazılmış metinlerle sıkı bir etkileşim içinde olduğu ve metnin anlamının büyük ölçüde önceki metinlerden gelen kimi kesitlerin birbiri içine geçmeleriyle oluştuğu görüşüdür. Bu kuram, klasik Türk edebiyatın birçok nazım şeklinde ve birçok edebî türünde kullanılmıştır. Ayrıca bazı edebî sanatlar da doğrudan bu kuramla ilgilidir. Bir milletin geleceğe ait tasavvurları geçmişteki büyük sanatçıların doğru anlaşılması sayesinde olur. Aslında geçmişi doğru anlamak, geleceği yeniden inşa etmek demektir. Gerek

yaşadığı dönemde gerekse daha sonraki dönemde birçok şair tarafından takip edilen Yunus Emre, samimi aşkı, içten söyleyişi, pürüzsüz Türkçesi sebebiyle birçok şairi etkilemiştir. Kendisinin de Ahmet Yesevî'den çok etkilendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, Yunus Emre, Metinlerarasılık.

ABSTRACT

SOME POEMS OF YUNUS EMRE INVESTIGATION BY INTERTEXTUALITY THEORY

In this study, some poems of Yunus Emre were analysed according to the theory of intertextuality. Theory of intertextuality bases on the relation between the text and the previous texts. It is argued that a text is actually in close interaction with the ones written before it and the interpenetration of certain sections of previous texts substantially makes up the meaning of the text. This theory has been used in many verse forms and many literary genres of classical Turkish literature. In addition, some literary arts are directly related to this theory. Future envision of a nation happens thanks to the proper understanding of great artists of the past. In fact, true understanding of the past means rebuilding of future. Yunus Emre has been followed by many poets both in his time and in subsequent periods, and has affected many poets by his sincere love, heartfelt style and smooth Turkish. He is also found to be impressed by Ahmet Yesevî.

Keywords: Yunus Emre, divan literature, theory of intertextuality.

Giriş

Metinlerarasılık kuramı, metnin kendisinden önceki metinlerle olan ilişkisini esas alır. 1960'lı yıllarla birlikte özellikle Julia Kristeva ve Ronald Barthes'in bu alanda geliştirdikleri düşüncelere bağlı kalarak gelişir. Bu kuramın iddiası bir metnin aslında kendinden önce yazılmış metinlerle sıkı bir etkileşim içinde olduğu ve metnin anlamının büyük ölçüde önceki

metinlerden gelen kimi kesitlerin birbiri içine geçmeleriyle oluştuğu savıdır (Kolcu 2010: 299). Kristeva, metinlerarasılığı; "*kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak*" tanımlamaktadır. (Aktulum 2000: 17). Metinlerarası ilişki, "bir şairin kendinden önceki ya da kendi zamanındaki başka bir yazarların, şairlerin ya da farklı kaynakların değişik metinleriyle bir şekilde ilişkili olması"dır. (Çetin 2014: 124).

Metinlerarasılık kuramı, 1960'tan sonra Fransa'da ortaya çıkmış bir kuramdır. Daha çok *Michael Butor, Alain Robbert-Grillet, Nathalie Sarraut* gibi Yeni Roman akımının temsilcileri tarafından benimsenmiştir (Kolcu 2010:299). Daha çok roman sahasında benimsenen bu kuram, klasik Türk edebiyatın birçok nazım şeklinde ve birçok edebî türünde kullanılmıştır. Ayrıca bazı edebî sanatlar da doğrudan bu kuramla ilgilidir. Klasik Türk edebiyatındaki nazireler, mazmunlar, ortak kafiyeler, aynı isimli mesneviler, bir imgenin başka bir şair tarafından aynen veya değiştirilerek kullanılması, iktibaslar, telmihler, irsal-i meseller, terbi', taştir, testis, tesbi', tesmin, testi' ve ta'şirler…vb. metinlerarasılık kuramı çerçevesinde değerlendirilebilecek metinlerdir. Sınırlı konu ve mazmunlar, sınırlı nazım şekilleri, özellikleri belirtilmiş sevgili tipi, vezin zarureti gibi hususlar, divan şairlerinin bazılarını söylenmiş olanları tekrardan kurtaramamıştı. Bazı şairler ise, söylenmiş olanları çok farklı bir tarzda söyleyerek sanatkârlık kudretinin zirvesine ulaşmıştır. Divan şiiri bu özellikleri sebebiyle metinlerarasılık kuramı için zengin bir malzeme ihtiva eder. Daha önceki bir çalışmamızda (Çınar 2003: 140-144) Yunus Emre'nin divan şairlerinden Usûlî üzerinde derin tesirlerinin olduğunu incelemiştik.

Ali İhsan Kolcu (2010:314-346), bir metnin başka bir metinle olan ilişkisini *alıntı, gönderme, gizli alıntı (aşırma-intihal), anıştırma, yansılama, gülünce dönüştürme, öykünme* gibi inceleme alanlarına ayırmıştır. Nurullah Çetin ise, *Şiir Çözümleme Yöntemleri* adlı eserinde (2014: 124) metinlerarası ilişkiyi başlıca dört kategoride incelemiştir: *Metin ekleme, telmih, içerik örtüşmesi, taklit.*

Kolcu'nun tasnifi (2010: 314)	**Çetin'in tasnifi (2014: 124)**

Alıntı: Bir metin alıntılandığı başka bir metin içinde özel bir vurgulama sistemi ile kendisini gösterir. Alınan metin, dipnotta, parantez içinde verilir ya da *italik* kodlama yapılır. **Gizli alıntı (aşırma-intihal)** Bir başkasına ait metni kaynak göstermeden ya da herhangi bir farklı kodlamaya gitmeksizin kendi metni içinde, kendisininmiş gibi kullanmaktır. Gizli alıntı kapalı ve muğlak metinlerarasılık diye de tanımlanabilir.	**Metin ekleme (alıntı metinler):** Asıl şiir gövdesine başka bir şiiri ya da metni ilave etmek Klasik Türk edebiyatında *iktibas*, *irsal-i mesel* gibi örneklerde sıkça rastlanır.
Gönderme: Bir metnin başka bir metne yaptığı göndermedir. Gönderme ancak metinlerin hafızasına sahip okurların çözebileceği bir ilişkidir. (Her gönderme bir telmih değildir ancak her telmih bir göndermedir.)	**Telmih:** Toplumsal hafızada yer edinen pek çok kişi tarafından bilinen eski zamanlarda olup bitmiş bazı olaylara, meşhur kişilere, durumlara, olgulara, inanış ve düşünüş biçimlerine, atasözlerine işaret etmek bazı imalarla göndermelerde bulunmak, üstü kapalı olarak hatırlatmak.
Anıştırma (allusion): Bir örtülü söyleme biçimi olan anıştırma bir metnin anıştırdığı öteki metinle kurulan ilişkisini gösterir. Anıştırmayı yakalamak bir kültür birikimini ve dikkati gerektirir. Bir metni veya olayı **ima** etmek demektir.	
Öykünme (Pastiş): Öykünme bir metnin başka bir metnin biçimini taklit etmesi ona öykünmesi yöntemidir. Alıntılanan daha doğrusu öykünülen metnin ciddiyetine sadık kalınır. Taklit sadece biçimde, üslupta değil	**İçerik örtüşmesi (Tekârüb):** Bazı ifade, mısra ya da mısraların söz ve anlam bakımından başka şairlerin şiirleri ile aynı denecek ölçüde benzeşmesi. Özellikle *nazirelerde* bu şiir kusuruna düşme tehlikesi fazladır. Bazen

içerikte de yapılır.	intihal derecesine çıkabilir. **Ciddî taklid,** Taklid edileni ciddiye alır, ona özenir, onun gibi olmaya çalışır. Sırf onun gibi güzel yazabilme kaygısı vardır. Taklid genellikle sevgi ve saygıdan kaynaklanır.
Yansılama (Prodi): Bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni anlam yüklemektir. Fakat bu anlam masum bir anlam değil çoğu kez alay ve hiciv şeklinde olur. **Gülünce dönüştürme:** Ciddî bir eserden, gülünç bir eser çıkarmaya ya da bu eseri gülünce dönüştürmeye denir**.**	**Alaylı taklid (Pastiş):**Başka bir şair ya da yazarın metinlerini dil, üslup ve muhteva benzerlikleriyle gönderme yaparak onunla alay etmeyi amaçlayan taklid biçimidir. Bu, nazireden farklıdır. Türk edebiyatında *tehzil* ya da *hezl* bu türe örnek olabilir.

Metinlerarasılık Bağlamında Yunus Emre'nin Bazı Şiirleri

1.Alıntı / Metin ekleme: Metinlerarası ilişkilerde en sık kullanılan yöntemdir. Bir metin alıntılandığı başka bir metin içinde özel bir vurgulama sistemi ile kendisini gösterir. Alınan metin, dipnotta, parantez içinde verilir ya da *italik* kodlama yapılır. (Kolcu 2010: 314). Bir başka deyişle "asıl şiir gövdesine başka bir şiiri ya da metni ilave etmektir. Bu tür metinler, asıl şiir gövdesinden bağımsızmış gibi dururlar. Klasik Türk edebiyatında *iktibas*, *irsal-i mesel* gibi örneklerde sıkça rastlanır." (Çetin 2014: 124).

"*Elestü bî-Rabbîküm*" Hak'dan nidâ gelicek[1]

Mü'minler "*belî*" diyüp itdiler ikrârını[2] (G. 397/ 7)

"*Men arafe nefsehu fekad arefe Rabbehu*"

Bildüm bunı buldım anı inkâr iden gelsün berü[3] (G. 287/ 5)

[1] Yunus Emre'den alınan beyitler, kaynakçada açık künyesi verilen Tatçı 1991'den alınmış olup, bundan sonraki beyitlerde sadece gazel numaraları verilecektir.
[2] "Ben sizin Rabbiniz değil miyim; "evet"; Araf Suresi, 172-173.
[3] "Nefsini bilen Rabbini bilir".(Tatçı 1990: I-167).

Gelsün berü ol öldüren külümi göge savuran

Ben "*küntü kenzem mahfiyem*" izhâr iden gelsün berü[1] (G. 287/7)

2. Telmih

Her telmih bir göndermedir ancak her gönderme bit telmih değildir.

Musa varur Tûra çıkar anda varur nûra bakar

Dosttan gayrı zerre kadar bu gözlerüm görmez benüm (G. 170/ 4)

İşitdün *Meryemoğlu* dostına varur iken

Gör âhir *yarım iğne İsâ'yı yoldan kodı* (G 369/ 3)

Ol *Fahr-i âlem Mustafa* ol maden-i sıdk u safâ

İster isen ondan vefâ incitmegil dervişleri (G. 374/4)

Ol Kâdir-i *Kün feyekun* lutfedici Subhân benim

Kesmeden rızkını veren cümlelere sultan benim[2] (G. 211/1)

3. Gönderme

Bir metnin başka bir metne yaptığı göndermedir. Gönderme ancak metinlerin hafızasına sahip okurların çözebileceği bir ilişkidir. (Kolcu 2010: 317). Yunus Emre'nin aşağıdaki şiirine, Kaygusuz Abdal'ın yazdığı şathiye bir göndermedir.

Kıl gibi köprü yaparsın geç diye

Geçüben kevser şarâbın iç diye

Kıl gibi sırattan âdem mi geçer

Ya üzülür ya dayanır ya uçar (G 415/ 11-12)

[1] "Ben gizli bir hazine idim. ".(Tatçı 1990: I-167).

[2] Bu beyitte "*Kün feyekün*" ile, Bakara, 17; Ali İmran, 47; Meryem, 35; Nahl, 40; En'am, 73; Mü'min, 68 ayetlerine; "Kâdir" ve "Subhan" ile Allah'ın doksan dokuz ismine (Esma-i Hüsnâ'ya) telmih yapılmıştır.

Kaygusuz Abdal:

Kıldan köprü yaratmışsın

Gelsin kullar geçsin diyü

Hele biz şöyle duralum

Yiğit isen geç a Tanrı (Güzel 1981: 218)

Ayrıca Seyyid Nesîmî'nin Yunus Emre'nin bazı şiirlerine gönderme yaptığı söylenebilir. Bu şiirden hareketle Yunus Emre'nin Hurûfî olabileceğine dair bazı görüşlerin ileri sürülmesine sebep olmuştur. Ancak Köprülü (1981: 328)'nün açık ve kesin olarak belirttiği gibi, Fazlullah Hurûfî'nin Yunus'un ölümünden çok sonra zuhur ettiği bilinmekte ve hiç bir kaynakta onun Hurûfî olduğuna dair bir esaslı görüş bulunmamaktadır. Rıza Tevfik Bey'in ileri sürdüğü ve aşağıdaki örneğini verdiği bu görüş, kanaatimizce tutarlı bir görüş değildir. Çünkü birçok divan şairi, harflerle ilgili beyitler yazmış ve nunu sanat telakki etmiştir. Aşağıdaki örnekte Nesîmî, bazı şiirlerinde Yunus'un şiirlerine -bu beyit Yunus'un ise- gönderme yaptığı söylenebilir. Bu durum, Yunus'un Hurûfîlikle olan alâkasını değil, Seyyid Nesîmî'nin, Yunus Emre'den etkilendiğini gösterir.

Yunus Emre:

Yigirmisekiz hece okursun ucdan uca

Sen elif dersin hoca mânası ne dimekdir.

Seyyid Nesîmî:

Ancak yukarıdaki verilen şiir, *Yunus Emre Dîvânı*'nda şu şekildedir:

Dört kitâbun ma'nîsi bellüdür bir elifde

Sen elif dirsün hoca ma'nîsi ne dimekdür (Tatçı 1991: 92)

Yukarıdaki beyitte, Yunus'un "*ledün ilmini elifte toplamak*" gibi bir gayesi vardır.

4. Öykünme (Pastiş) / İçerik örtüşmesi (Tekârüb):

"Öykünme, bir metnin başka bir metnin biçimini taklit etmesi ona öykünmesi yöntemidir. Alıntılanan daha doğrusu öykünülen metnin ciddiyetine sadık kalınır. Taklit sadece biçimde, üslupta değil içerikte de yapılır." (Kolcu 2010:329). Bir başka ifade ile "bazı ifade, mısra ya da mısraların söz ve anlam bakımından başka şairlerin şiirleri ile aynı denecek ölçüde benzeşmesi. Özellikle *nazirelerde* bu şiir kusuruna düşme tehlikesi fazladır. Bazen

intihal derecesine çıkabilir." (Çetin 2014: 127). Aşağıdaki örneği Kolcu (2010:329), öykünme kuramı altında vermiş, değerlendirmesinde taklit olarak belirttiği Yunus Emre, Yahya Kemal, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın şiirleri, kanaatimizce metinlerarasılık açısından aslında taklit değildir. Çünkü buradaki etkilenme içerik açısından yapılmış, şekil ve üslûp açısından yapılmamıştır. Bu üç şiir kanaatimizce taklitten ziyade, Çetin'in (2014: 127) tanımladığı içerik örtüşmesidir. Kolcu'nun tespit ettiği üç şiir şudur:

Yunus Emre:

Bu dünyadan gider olduk
Kalanlara selam olsun
Bizim için hayır dua
Kılanlara selam olsun

Ecel büke belimizi
Söyletmeye dilimizi
Hasta iken halimizi
Soranlara selam olsun

Tenim ortaya açıla
Yakasız gömlek biçile
Bizi bir asân vechile
Yuyanlara selam olsun

Azrail alır canımız
Kurur damarda kanımız
Yuyacağın kefenimiz
Soranlara selam olsun

Selâ verile kastımıza

Gider olduk dostumuza

Namaz için üstümüze

Duranlara selam olsun

Dünyaya gelenler gider

Hergiz gelmez yola gider

Bizim halimizden haber

Soranlara selam olsun

Miskin Yunus söyler sözü

Yaş doldurmuş iki gözün

Bizi bilmeyen ne bilsin

Bilenlere selam olsun

Yahya Kemal:

Veda Gazeli

Ömrün bu biten neşvesi tam olsun erenler

Son meclisi cam üstüne cam olsun erenler

Şükranla vedâ ettiğimiz câm-ı fenâya

Son pendimiz ahlâfa devâm olsun erenler

Dünyâda bu iksir ile mes'ûd olan ervah

Ukbâda da sermest-i müdâm olsun erenler

Câizse harâbât-ı ilâhide de her şeb

Yâran yine rindân-ı kirâm olsun erenler

Tekrar mülâki oluruz bezm-i ezelde

Evvel giden ahbâba selâm olsun erenler

Ahmet Hamdi Tanpınar:

Selam Olsun

Selam olsun bizden güzel dünyaya

Bahçelerde hâlâ güller açar mı?

Selam olsun sonsuz güneşe, aya

Işıklar, gölgeler suda oynar mı?

Hepsi güzeldi. Kar, tipi, fırtına

Günlerin geçişi, ardı ardına.

Hareketsiz bir kanat şakırtısına,

Mavi gökte kuşlar yine uçar mı?

Uzak, çok uzağız şimdi ışıktan,

Çocuk sesinden, gül ve sarmaşıktan.

Dönmeyen gemiler olduk açıktan,

Adınız soran, arayan var mı?"

5. Taklit

"Bir şairin başka bir şairin ya da yazarın metnini örnek alarak, ona benzer nitelikte, metin üretmesidir. Taklit iki şekilde yapılır. Ciddî taklid, taklit edileni ciddiye alır, ona özenir, onun gibi olmaya çalışır. Sırf onun gibi güzel yazabilme kaygısı vardır. Taklit genellikle sevgi ve saygıdan kaynaklanır. Alaylı taklid (Pastiş), başka bir şair ya da yazarın metinlerini dil, üslup ve muhteva benzerlikleriyle gönderme yaparak onunla alay etmeyi amaçlayan taklit biçimidir. Bu, nazireden farklıdır. Türk edebiyatında *tehzil* ya da *hezl* bu türe örnek olabilir." (Çetin 2014: 127).

Yunus Emre'nin aşağıdaki şiiri, Ahmet Yesevî'nin *Hikmetler*'inden alınan şiire *nazire*dir. Yunus Emre'nin bu şiiri, Ahmet Yesevî'nin şiiri ile hem içerik hem üslup hem de kafiye bakımından büyük oranda örtüşmektedir. Metinlerarasılık bağlamında bu durum, taklit gibi görünse de, klasik Türk edebiyatı geleneği açısından bu benzeşme, taklit olarak değil, nazire çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bilindiği üzere nazire, bir şairin tanınmış bir şiirine başka bir şair tarafından, aynı vezin ve kafiye ile aynı konuda yazılan benzer şiirlerdir. Nazire yazma, hem nazire yazan şair açısından hem de şiirine nazire yazılan şair açısından bir değer ifade eder. Bu gelenekte hem beğenme, hem sevgi ve saygı, hem gizli bir rekabet duygusu vardır. Bu yüzdendendir ki edebiyatımızda birçok nazire mecmuaları yazılmıştır. Yunus Emre'nin aşağıdaki şiiri, Ahmet Yesevî'nin şiirine bir naziredir:

Ahmed Yesevî

Aşkın kıldı şeyda beni, cümle âlem bildi beni,
Kaygım sensin dünü günü, bana sen gereksin sen.

Tâla'llah zihî ma'nî, sen yarattın cism ve cânı
Kulluk kılsam dün ü günü, bana sen gereksin sen.

Gözüm açtım seni gördüm, hep gönülü sana verdim,
Akraba terkini kıldım, bana sen gereksin sen.

Söylesem ben dilimdesin, gözlesem ben gözümdesin,
Gönlümde hem canımdasın, bana sen gereksin sen.

Âlimlere kitap gerek, sûfilere mescid gerek,
Mecnûnlara Leylâ gerek, bana sen gereksin sen.

Gâfillere dünya gerek, âkıllara ukba gerek,

Vaizlere minber gerek, bana sen gereksin sen.

Âlem tamam cennet olsa, hep hûriler karşı gelse,

Allah bana nasip kılsa, bana sen gereksin sen.

Cennete giren cevlân kılan, ne hurilere nazar kılan,

Onu bunu ben ne kılam, bana sen gereksin sen.

Hâce Ahmed'dir benim adım, dünü günü yanar odum,

İki cihanda ümidim, bana sen gereksin sen. (Hakkulov 1995: 280; Hikmet 63)

Yunus Emre:

Aşkın aldı benden beni bana seni gerek seni

Ben yanarım dünü günü bana seni gerek seni

Ne varlığa sevinirim ne yokluğa yerinirim

Aşkın ile avunurum bana seni gerek seni

Aşkın âşıklar öldürür aşk denizine daldırır

Tecelli ile doldurur bana seni gerek seni

Aşkın zincirini üzem deli olam dağa düşem

Sensin dünü gün endişem bana seni gerek seni

Eğer beni öldüreler külüm göğe savuralar

Toprağım anda çağıra bana seni gerek seni

Sûfîlere sohbet gerek ahîlere âhret gerek

Mecnûnlara Leylâ gerek bana seni gerek seni

Cennet cennet dedikler bir ev ile birkaç huri

İsteyene vergil onu bana seni gerek seni

Yûnus çağırırlar adım gün geçtikçe artar odum

İki cihânda maksudum bana seni gerek seni (Tatçı 1991: 254; G. 381)

Ayrıca Ahmet Yesevî'nin aşağıdaki şiirine, Yunus Emre başka bir nazire yazmıştır.

Ahmet Yesevî:

Hâlıkımı izlerim dün [ü] gün cihân içinde,

Dört yanımdan yol indi kevnü mekân içinde.

Dörtten yediye yettim, dokuzu geçip gittim,

Ondan ikiye geldim çerh-i Keyvân içinde.

Üç yüz altmış su geçtim, dört yüz kırk dört dağ aştım,

Vahdet şarabın içtim, düştüm meydân içinde.

...

Arş ve Kürsü yürüdüm, Levh ve Kalemi gördüm,

Vücud şehrini gezdim, dedim bu cân içinde

Cânı gördüm cânânda, aşkı gördüm meydânda

Âşıkları meydânı cümle bostân içinde

...

Hayrân olarak kaldım, şaşkın olarak daldım,

Kendimi derde saldım, buldum dermân içinde

Miskin Hâce Ahmed cânı, hem cevherdir hem kânı

Hepsi onun mekânı, o lâ mekân içinde (Hakkulov 1995: 260; *Hikmet 54*)

Yunus Emre:

İstedügümi buldum eşkere cân içinde

Taşra isteyen kendü kendü nihân içinde

....

Bu tılsımı baglayan cümle dilde söyleyen

Yire göge sıgmayan girmiş bu cân içinde

...

Türlü türlü 'imâret köşk ü sarây yapan ol

Kara nikâb dutunmış girmiş külhân içinde

Başdan ayaga degin Hak nûrı seni dutmış

Hak'dan ayru ne vardur kalma gümân içinde

...

Girdüm gönül şehrine taldum anun bahrine

'Işkıla seyr iderken iz buldum cân içinde

Ol izi ben izledüm sagum solum gözledüm

Çok 'acâibler gördüm yokdur cihân içinde

...

Yûnus senün sözlerün ma'nîdür bilenlere

Söyleyeler sözüni devr-i zamân içinde (Tatçı 1991: 209; G 302)

Sonuç

Metinlerarası ilişki, bir şairin önceki şairler veya kendi dönemindeki başka şairlerin eserleriyle ima, çağrıştırma, iktibas, telmih, taklit, gönderme, içerik benzeşmesi vb. yollarıyla benzerlik göstermesi demektir.

Bir milletin geleceğe ait tasavvurları geçmişteki büyük sanatçıların doğru anlaşılması sayesinde olur. Aslında geçmişi doğru anlamak, geleceği yeniden inşa etmek demektir. Gerek yaşadığı dönemde gerekse daha sonraki dönemde birçok şair tarafından takipçi bulan Yunus Emre, samimi aşkı, içten söyleyişi, pürüzsüz Türkçesi sebebiyle birçok şairi etkilemiştir. Kendisi de Ahmet Yesevî'den çok etkilenmiş olan Yunus'un gönül diliyle söylediği şiirleri, maziyi âtiye bağlayan bitmez tükenmez bir hazinedir.

KAYNAKÇA

AKTULUM, Kubilay (2000), *Metinlerarası İlişkiler*, Ötüken Yay., İstanbul.

ÇETİN, Nurullah (2014), *Şiir Çözümleme Yöntemleri*, Öncü Kitap, Ankara.

ÇINAR, Bekir, "Usûlî Üzerinde Yunus Emre Tesiri", *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Niğde, S.II, 140-144, (2003).

HAKKULOV, İbrahim (1995), *Ahmed Yesevî Hikmetleri*, çev. Erhan Sezai Toplu, MEB Yay., İstanbul.

KOLCU, Ali İhsan (2010), *Edebiyat Kuramları Tanım Tenkit Tahlil*, 2. Baskı, Salkım Söğüt Yay., Erzurum.

KÖPRÜLÜ, Fuad (1981), *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, 4. Basım, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara.

TATÇI, Mustafa (1990), *Yunus Emre Dîvânı I İnceleme*, KB Yay., Ankara.

TATÇI, Mustafa (1990), *Yunus Emre Dîvânı II Tenkitli Metin*, KB Yay., Ankara.

TATÇI, Mustafa (1991), *Yunus Emre Dîvânı*, Akçağ Yay., Ankara.



MEVLANA'NIN MESNEVİSİNDE RUHUN BEDENİ GEÇİCİ OLARAK TERK ETMESİ İNANCI

Prof. Dr. Faruk ÇOLAK[1]

Özet

Türklerin inanış sisteminde ruh tasarımı oldukça karmaşık bir durum arz etmektedir. Öncelikle ruh tasarımında iç ve dış ruh olmak üzere ikili bir yapı göze çarpmaktadır. Dış ruhun insan bedeninin dışında ve herhangi bir yer veya nesnede bulunduğu, iç ruhun ise insan bedenin içerisinde yer aldığı şeklinde tasavvur edilmiştir. İnsan bedenin içerisinde yer aldığı düşünülen iç ruhun zaman zaman ait olduğu bedendi

[1] Niğde Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, fcolak@nigde. edu. tr.

geçici olarak kısa veya uzun süreli terk ederek rastgele dolaştığı, gezintiye çıktığı, bu dolaşma sürecinin sonunda ait olduğu bedene döndüğü veya dönmekte zorlandığı ile ilgili düşünceler yer almaktadır.

Bedenden bağımsız bir varlık olarak tasavvur edilen iç ruhun zaman zaman gezintiye çıkması düşüncesi İslam tasavvufunda da kendisine yaşama zemini bulmuş ve bu bağlamda Mevlana Celâleddin-i Rumî'nin mesnevisinde de yer almıştır.

Bu çalışmada Türk inanış sistemindeki iç ruh tasarımı zemininde Mevlana Celâleddin-i Rumî'nin mesnevisinde geçen iç ruhun gezintiye çıkması düşüncesi irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Mevlana, ruh, ruhun gezmesi, ruhun bedeni terk etmesi.

The Belief of the Spirit Leaving Body Temporarily in Mevlana's Mesnevi

Abstract:

The conception of spirit in Turkish belief system is still complicated. The first thing that draws the attention is the dual structure of conception of spirit as interior an dexterior. It is conceived that the exterior spirit is on the outside of person`s body and some where else or in anything, but the interior spirit is in the inside of person`s body. The reare some thoughts about interior spirit which is thought to be inside of person`s body that it leaves the body temporarily to have a ride for a long or short time, and that after the ride it has problems to come back to it sown body.

The thought about the rides the interior spirit has takes place in Islamic mysticisim and it is told in Mevlana's Mesnevi in that sense.

In this study, the thought of interior spirit's ride which takes place in Celâleddin-i Rumî`s Mesnevi in the sense of conception of interior spirit in Turkish belief system.

Key Words: Mevlana, spirit, ride of spirit, spirit`s leaving the body.

Giriş

Cansızı canlı, canlıyı cansıza dönüştüren şeyin ne olduğu konusu, var olduğu günden bu tarafa insanlığın en temel problemlerinin başında geldiği tartışılmaz bir gerçektir. İnsanoğlu, yaşadığı çevreden edindiği birtakım bilgi ve tecrübeleri bu problemin çözümü için

kullanmış ve bu doğrultuda her toplum, kendine özgü inanış sistemini oluşturmuş ve bu inanış sistemi içerisinde bir ruh tasarımı meydana getirmiştir. Söz konusu bu ruh tasarımı, çoğunlukla her toplumun kendine has inanç kodlarının izlerini taşırken, aynı zamanda inanç gereği olduğu için toplumlararası bir alışverişin izlerini de barındırmaktadır.

Türk Düşüncesinde Ruh Tasarımı

Türklerde ruhun zaman zaman bedenden çıkarak boşlukta dolaştığı ve bu dolaşma sürecinde ait olduğu bedene geri dönmekte zorlandığı veya yanıldığı ile ilgili düşünceler yer almaktadır.

Altay Şamanizm'inde ruhun mutlak süratte bir ikizinin olduğu düşünülmekte ve bu ruh için tın, kut, yula, süne, sür ve süs karşılıkları kullanmaktadır (Popatov 2012: 55). Bu ruh ikizinin zaman zaman uyku esnasında beden den ayrılıp uyandıktan sonra geri döndüğünden bahsedilmektedir (Popatov 2012: 54).

İnsan ruhunun ölüm haricinde, yani insan hayatta ve sağlıklı iken hiçbir zarar vermeden bedenden ayrılıp bir süre dışarıda dolaşabildiği, bu gezintilerin genellikle uyku esnasında gerçekleştiği, bu esnasında ruhun insanın ölümlü gözleri ve kulakları ile görüp duyamayacağı bazı şeyleri görüp ve duyduğuna (Harva 2014: 208) inanılmaktadır. İnsan ruhunun bedeni geçici olarak terk etmesi inancının sadece uyku halinde değil, aynı zamanda hastalık, baygınlık, uyku veya rüya gibi durumlarda gerçekleşmektedir (Duymaz 2008: 4). Bu durumda insanın rengi ve eski görünümü değişmektedir. Hastalık halinde bedeni geçici olarak terk eden insan ruhunun uyku halinde gezintiye çıkan ruh gibi insanın gerçek benliğini temsil etmediği (Harva 2014: 209) de ruhun geçici olarak gezintiye çıkmasıyla ilgili bir başka inanıştır. Bu durumda insan bedeniyle ruhu birbirinden bağımsız hayatlar sürebilen iki benlik ortaya koymakta ve ruhun yaptıklarından bedenin haberi olmamaktadır (Harva 2014: 209). Ruhun insan bedeninin dışında yaptığı bu seyahatler esnasında yolunu yitirmez yahut yolda kendisini bekleyen tehlikelerin üstesinden gelirse, er veya geç evine geri döndüğü (Harva 2014: 208) de yapılan tespitler arasındadır. Ancak bu geri dönüş haftalar, bazen aylar sürebilir. Bu esnada beden bilincini yitirirken ruh; bilinci, istekleri ve algıları olan bir varlık olarak seyahat halinde (Harva 2014: 208) varlığını devam ettirmektedir. Bu gezintiler esnasında görüp duydukları, ruhun hatıraları arasına girer ve Buyatlara göre, insanın başkalarına 'rüyamda gördüm' diye anlattıkları da aslında bu hatıralardır (Anohin 259: Harva 2014: 208'den). Bu bağlamda halk arasında kullanılmaya devam eden *ruh ikizi* deyimi de bu inancın devamı olarak değerlendirilmelidir.

Ayrıca bu ruhun bedenden bağımsız olarak hayat sürdüğüyle ilgili inanış, insan gölgesiyle ruh arasında da bir ilişkinin doğmasına sebep olmuş ve bu bağlamda Yakutlarda gölgeyle oynama yasağının yanında Tunguzlarda başka birinin gölgesine basma yasağı (Harva 2014: 210) getirilmiştir.

İnsan ruhunun bedeni geçici olarak terk etmesi inancı, zamanla daimi olarak bedenin dışında yaşayan ruh inancını ve tasarımını da beraberinde getirmiştir. "*Türk ve Moğol inançları arasında insan bedeninde yaşayan ve fırsat buldukça dışarı çıkan ruhun haricinde, daimî olarak bedenin dışında yaşayan bir ruh olduğu inancı hâkimdir. Bu inanış genelde destanlarda görülür ki, destanlarda "ruhu" gizli bir yerde yaşayan kahramanlardan bahsedilir ve düşmanların bu gizli yeri bulmaları halinde kahramanları öldürebilecekleri anlatılır."* (Harva 2014: 227). *Türk Folklorunda Dış Ruh Tasarımı* başlıklı bir çalışma yapan Ali Duymaz, çalışmasında Türklerdeki ruh tasarımının yanı sıra dış ruh tasarımını açıklar ve bu ruh tasarımlarının İslam dışı olduğu tespitinin yanı sıra Türk folkloru ile halk anlatmalarındaki dış ruh anlayışı hakkında açıklamalarda bulunur.

Ruhun bedeni geçici olarak terk etmesiyle ilgili, Ahmet Yaşar Ocak, *Alevî Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri* başlıklı çalışmasında konuyu "*Ruhun Bedeni Geçici olarak Terk etmesi (Transmigrasyon)"* başlığı altında ele alır. *Menâkıbu'l-Kudsiye*'de geçen Baba İlyas'ın oğullarından Yahya Paşa'nın "bir sipahinin atını koyup gitmesi gibi" bedenini terk edip bir müddet sonra tekrar döndüğü ve bu terk edişin kırk gün sürdüğü, bazen bu durumun iki ay kadar sürdüğüyle ilgili anlatma ile Otman Baba'nın zaman zaman tekbir getirip namaza başladığı an cisminden çıkıp gittiği, bir saat sonra cismine geri girerek rükû ve secde yaptığıyla ilgili anlatmayı ele alır. Bu iki olay bağlamında ruhun bedeni geçici olarak terk etmesi inancını Şamanizm'e bağlamaktadır. Bu durumun Şamanizm'deki vecd ve istiğrak hali ile geleceğe dair bir haber sorulduğunda ve hastalık tedavisinde de Şamanın ruhunun bedeni terk ettiğiyle ilgili uygulamalarla izah etmektedir (Ocak 2002: 153-156).

Günümüz Türk toplulukları arasında da ruhun geçici olarak bedeni terk etmesi inancının devam ettiği bilinmektedir. Tuvaların inanışına göre insanın iki ruhu vardır. Bunlardan ilki "*insanın ana ruhu*", ikincisinin ise "*insanın boz ruhu"* olduğuna inanılır. Ruhun mutlak surette vücutta yaşamak zorunda olmadığına, istediği yerde yaşayabileceğine inanan Tuvalar, bedeni geçici olarak terk eden ruhun ise gerçek ruh olmayıp *boz ruh* olduğuna inanırlar (Bapaeva 2013: 36). Ruhu bir nefes, bir soluk olarak algılayan Baykal gölü havzası Buryatları, ruhun istediği zaman vücudu bırakıp, gezip, dolaşıp ve döndüğüne; ölüm anı geldiğinde ise bir daha gelmemek üzere vücudu terk ettiğine inanırlar (Kalafat 2002: 224).

İran'da yaşayan Karapapak Türklerinde ölülerin ruhunun Perşembe günleri serbest bırakıldığı inancı vardır ki, inanca göre bu ruhlar hayatta iken kendilerine ait olan evlere gelerek damında oturur ve ev ahalisinin tutumunu gözlerler. Bu gözlemde ruhların hane halkı hakkındaki intibaları olumlu ise tekrar gelirler, olmazsa bir daha gelmezler (Kalafat 2005: 54). Orta Asya Türklerinde de aynı inanışın izlerine rastlanmakta ve bu bağlamda Perşembe gününe "Orhov Kelgen Kun" (Kalafat 2002: 225) derler. Bu inanış Anadolu coğrafyasında Perşembeyi Cumaya bağlayan akşamlarda, yenilen yemeğin özellikle ölmüş aile büyüklerinin ruhları hediye edilmesi şeklinde varlığını sürdürmektedir.

İslam Tasavvufunda Ruh Tasarımı

İnsanı canlı tutan şey olarak insanlığın temel sorunlarından birini oluşturan ruh kavramı, İslam mutasavvıflarını da etkilemiş ve bu meyanda çeşitli fikirler ileri sürmüşlerdir. Bu konudaki görüşlerin temeli, ruhun niteliği sorunsalı üzerine indirilmiş olan İsra suresinin 85. ayetine dayanır. Ruhun *Allah'ın emrinde* olan bir varlık olarak tanımlandığı ayette, ayrıca onun hakkında insanlara az bilgi verildiği de aktarılmaktadır. Ayrıca Nebe suresi 38. ayeti "*O gün melekler sıra sıra dururlar. Rahmanın izin verdikleri dışında hiç kimse konuşamaz. İzin verilen de doğruyu söyler."* (Yazır 1992b: 500) ayetin açıklamasında Gazali'nin ruh konusundaki "*Ruh denilen melek, ruhları bedenlere sokandır. Çünkü o nefes alır. Aldığı nefeslerden her biri nefeste, bir bedende ruh olur. Bu bir gerçektir. Kalp ehli kişiler bunu basiretleriyle görürler.*" (Yazır 1992b: 502) görüşleri ruhun bir melek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde İbni Abbas da burada bahsedilen ruhun Cebrail olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Beydâvî, "*Ruh, ruhlar üzerine vekil kılınmış bir melek veya ruh cinsi veya Cebrail, veya meleklerden daha büyük bir yaratıktır.*" (Yazır 1992b: 500, 503) ifadeleriyle Gazali'yi destekler ve ruhun bir varlık olduğunu ortaya koyar.

Zümer suresi 42. ayette ise ruh hakkında daha geniş bir bilgi vardır. Ayetin tercümesi şu şekildedir: "*Allah, o canları öldükleri zaman, ölmeyenleri de uyuduklarında alır. Sonra haklarında ölüm hükmü verdiklerini alıkor, diğerlerini de takdir edilmiş bir süreye kadar salıverir. Şüphesiz ki bunda düşünecek bir kavim için nice ibretler vardır."* (Yazır 1992a: 495) Bu ayetin açıklamasında ruh kavramıyla nefis arasındaki ilgi ve fark üzerinde durulur. İbni Abbas'ın her insanda bir nefis ve bir de ruh olduğunu belirttiği, aralarındaki farkın ise güneş ve ışığı gibi olduğu açıklanmaktadır. Ruhun ölünceye kadar bedende sabit olduğundan,

nefsin ise hem uyku hem de ölüm halinde bedenden alındığından bahsedilmektedir (Yazır 1992a: 496, 497). Uyku halinde ruhun alınışının aslında ruhun bedenden doğrudan ayrılması şeklinde olmadığı, ruhun veya nefsin her an Allah'ın elinde olduğu ve bu sebepten dolayı uykunun ölümden farkının olmadığını açıklamak gayesiyle yapıldığı anlaşılmaktadır.

Kur'an kaynaklı bilgilerde ruhun Allah'ın emrinde olan ve insanların hakkında çok az bilgi sahibi oldukları şey olarak yer almaktadır. Bunun yanında ruhun bir varlık olarak değerlendirilmesi konusundaki ittifaka karşın, onun bedenden geçici olarak ayrıldığıyla ilgili herhangi bir görüş bulunmamaktadır.

İslam tasavvufu için Kur'an ve hadislerin yanında velâyetnâme ve menakıbnâme türünden eserler oldukça önemlidir. Velilerin başından geçen olağanüstü olayların derç edildiği bu eserlerde anlatılanlar, İslam tasavvufunun inanç ve düşünce yapısını derinden etkilemiştir. Bu bağlamda *Menakıbu'l-Kudsiye*'de yer alan bir anlatmaya göre, Baba İyas'ın oğullarından Yahya Paşa, istediği zaman "bir sipahinin atını koyup gitmesi gibi" bedenini terk edip bir müddet sonra tekrar döndüğünden bahsedilmektedir ve bazen bu terk edişin kırk gün, hatta iki ay bile sürdüğü aktarılmaktadır (Ocak, 2002: 153). XV. yüzyıl velâyetnâme kahramanlarından Otman Baba, zaman zaman tekbir getirip namaza başladığında cisminden çıkıp gider, bir saat sonra tekrar cismine girerek rükû ve secde yapardı. Kendisine nereye gittiği sorulduğu vakit, evliyanın ruhunun ara sıra bedeninden ayrılarak "Alem-i ulvîyyet"i seyre gittiği cevabını verirdi (Ocak, 2002: 153, 154). Benzer şekilde Mevlana'nın da bir gün halvette iken bedenini terk ederek Bağdad'da bir müddet dolaştığı, sonra yeniden cismine döndüğü rivayet edilmektedir (Ocak, 2002: 156).

Görüldüğü üzere bazı tasavvuf büyükleri zaman zaman ruhlarını beden kafesinden kurtarmakta ve geçici olarak istedikleri kadar, istedikleri yerde bulunabilmektedirler.

Mevlana'nın Mesnevisinde Ruhun Gezmesi Düşüncesi

İslam dini açısından ruhun konumu, ruhun geçici olarak bedeni terk etmesiyle ilgili bazı inanışlar ve bu inanışlardan kaynaklanan menkıbevî anlatmalar yukarıda verilmiştir.

Şimdi Mevlana Celaleddin-i Rumi'nin Mesnevisinin birinci cildinde yer alan ruhun bedeni geçici olarak terk etmesi düşüncesine geçelim. Mevlana'nın Mesnevîsi'nin Adnan Karaismailoğlu tercümesinde ruhun gezintiye çıkması şu şekilde geçer:

"*(395) Arifin bu halinden az bir miktar gösterdi; aklı da, duygu uykusu kaptı. Onların ruhu, niteliksiz ovaya gitti, ruhları ve bedenleri huzurludur. Ve tekrar av ıslığıyla*

tuzağa çekersin, herkesi adalet ve hâkim karşısına çıkarırsın. Sabah ışığı yükselip feleğin altın akbabası/güneş kanat çırpınca, Sabahları meydana çıkan -Allah-, İsrafil gibi herkesi o diyardan bu madde dünyasına getirir.

(400) Huzurlu gönüllere vücut verir, her bedeni tekrar gebe/sorumlu yapar. Can atını, eğersiz bırakır. 'Uyku ölümün kardeşidir' sırrı budur. Ancak gündüz tekrar geri gelmeleri için ayaklarına uzun bir bağ koyar, Gündüz onu o çimenlikten geri çekmek ve o otlaktan yük altına getirmek için. Keşke bu ruhu, Ashâb-ı Kehf veya Nuh'un gemisi gibi korusaydı.

(405) böylece bu gönül, göz ve kulak bu ayıklık ve idrak tufanından kurtulsaydı. Hayret! Nice Ashâb-ı Kehf şu zamanda dünyada senin yanında ve önünde. Dost onunla birlikte, mağara onunla söyleşmektedir. Gözünde ve kulağında mühür var, ne fayda!" (Mevlana 2007:)

İsmail Rusûhî-yi Ankaravî, Şerh-i Mesnevîsinde bu beyitlerin şerhini şu şekilde yapar:

"(395) İlâhi seyyidî Kâdirsin [ve şol Fettâhsın ki her gice ten (10) dâmından ervâhı kurtarursın ve ervâhı koparursın] ya'ni zihnler levhâlarından nukûş-ı havâtırı ka'l eylersin (11)

(396) Her gice bu kafes-i tenden halâs (12) olurlar fârig ü âzâdelerdür ne kimsenün hâkimi ve ne kimsenin mahkûmıdur ervâhdan murâd bunda her kesün (13) rûh-ı revânıdur ki rûh-ı [Tanyıldı, 2010: 360] temyîz dahı dirler hâlet-i nevmde hurûc iden ve âlemde ervaha giden rûh (14) bu rûh-ı revândur ve bedende kalan rûh-ı hayvândur ve fi'l-hakîka nevm galebe kılup rûh-ı hayvân beden (15) dâmından halâs oldukda âlem-i ervâhda kimsenün hâkimi ve dahı bir kimsenün mahkûmı olmadugı gibi (16) ba'de'-halâs hevâsıtatu'n-nevmi mine'l-beden dahı hemân böyle fârig u âzâde olur pes bu mahalde ol su'al (17) lâzım gelmez ki her gice ervâh kâfes-i tenden kurtulup nâyim oldukda menâmında yâ hâkim olmadan veya mahkûm olmadan (18) hâlî olmaz ekser-i ervâh-ı insânî hod hâbda bir kuyûdla mukayyedlerdür [P26a] bu suâle cevâb-ı şâfî oldur ki (19) menâmda hâkim ü mahkûm olan kuyûd-ı zindânda kalan rûh-ı revânde güldür belki rûh-ı hayvânîdür ki hiss-i (20) müşterek vâsıtasıyla kendüyi o suret-i hayâliyyede görür.

(397) Zindânda olanlar gice ile hâlet-i nevmde zindândan ve habsden bîhaberlerdür (22) saltanata ve sultâna mensûb olanlar yanî sâhib-devletler gice ile devletden bîhaberlerdür pes bu cihetden (23) her biri fârig u âzâde olurlar egerçi menâmlarında her biri bir kaydla mukayyed olursa

(398) Bu dâm-ı tenden halâs olan ervaha ne ziyân gamı ve fâyide (25) fikri vardur ne bu fülânun fikri ve o falânun fikri vardur belki bu cümleden fârig u âzâde olurlar (26) eger burada bir suâl olınursa ki rüyâda hod sûd u ziyân endişesi ve bu fülânun ve o falânun (27) fikri mukarrerdür ve bi'l-cümle bir kuyûd ile mukayyed olmak muhakkakdur pes âzâdelik ne veçhile müyesser olur [A58a] (1) cevâb oldur ki rüyâ âlem-i ervâhla âlem-i ecsaâdun mâbeyninde olan âlem-i misâlde görinür pes ekser-i zamânda (2) insânun ervâhı âlem-i ervaha vâsıl olup rüyâ vü hayâlât dâmından dahı fârig ü âzâda olurlar (3) ve ba'z-ı zamânda lihikmetin ve limaslahatin ol

ervâhı çok âlem-i hayâlde bir hâlle mukayyedler pes bu âlem dahı kuyûddan hâlî (4) olmadugına binâen bu âlem-i ecsâmdan ‘addolınur ve Hazret-i Hudâvendigârun murâd-i şerîfleri âlem-i ecsâmdan ve âlem-i (5) ecsâma müte’allık olan hayâlden dahı âzâd olup âlem-i ervaha vusul bulup müstagrak u bîkayd (6) olduklarına göredür zîrâ ervâh-ı insânînün hâlet-i nevmde ekseriya şânları bîkayd u âzâde olmakdur (7) ve ba’z-ı zamânda bir rüyâda bir kaydla (Tanyıldız, 2010: :361) mukayyed olmakdur pes buyurdukları kelâm-ı eksere binâ olur ve âlem-i ervâhda (8) olan âzâdelige nisbet olur fe’fhem

(399) Hâl-i ‘ârif (9) bîhâb dahı heç böyle olur zîrâ Hak Te’âlâ buyurdı kim bundan nefret eyleme yani inkâr eyleme ki bir kimesne hem nâyim (10) ve hem müteharrik olmak ne veçhile olur dime **Sûre-yi Kehfde Cenâb-ı ‘İzzet Ashâb-ı Kehf** hakkında buyururlar ki ve ***tahsebuhum*** (11) ***eykâzan*** hıtâb sultân-ı enbiyaya ve yâ her hıtâba kâyil olan kimseleredür ‘ale’l-infirâd yani eger sen (12) ol vaktde hâzır olaydun ve göreydün Ashâb-ı Kehfi ey Muhammed ve yâ ey kimse zann eyleyeydün bunları (13) îkâz u bîdâr muhassale gersern ol ‘asrda hâzır olaydun ve Ashâb-ı Kehfi mağarada yaturuken göreydün (14) infitâh-ı ‘uyûn ve kesret-i tekallüblerinden sen anları îkâz u bîdâr sanurdun ve ***hum rukûd*** ve hâl bu ki (15) **Ashâb-ı Kehf** nâyim ü râkıddurlar ***ve nukallibuhum ey musarrifuhum zâte’l-yemîn*** biz bunları döndürürüz sağ canibine (16) yani biz anlarun endâmını arz ekl itmemek içün yed-i kudretümüz ile sağ câniblerine nevmleri hâlinde tasrif (17) ü tahvil iderdük ***ve zâte’ş-***şimâl ve sol câniblerine bunları döndererek ***ve kelbuhum*** ve bu **Ashâb-ı *(18)* Kehf**ün kelbi bâsıtun zirâ’ayhi ayaklarını basteder ***bi’l-vasîd*** fenâ-yıgâra fenâ-yı kehfdür dimişler (19) ve ba’zılar kehf ve ba’zılar ‘atebe ma’nâsına dur dimişler yani kelb-i Ashâb-ı Kehf ayaklarını mağara kapusına (20) ve yâhud işiginde bast itmiş idi Kâşânî rahmetullâhi aleyh te’vîlâtında **Ashâb-ı Kehf**den murâd (21) ‘ârif-i billâh olan evliyâdur dimişdür nitekim buyururlar *ve tahsebuhumî kâza ey ve tahsebu’l-‘ârifîne billâhi* (22) *ey kâzenli innfitâhia’ yunihim ve ihsâsihim ve harekâtihimiş’l-irâdiyyeti ilâ iştigâli’d-dunyâ ve hum rükûdun ‘an mâsivallâh i*(23) *fi’l-hakîkati ve nusarrifuhum ilâ ciheti’l-hayri ve nukallibuhum târeten ilâ ciheti muktazat-tabî’ati ve sevâgili’l-cismâniyyeti* (24) *zahara hikmetenâ ve kelbuhum ey enfusuhum bâsitun zirâ’ayhi ey kuvâhâbi’l-vasîdi ey bifenâ’i’l-bedeni mulâzemeten lehum kâle* (25) *İbnu ‘Atâ fikavlihi Te’âlâ ve nukallibuhum zâte’l-yemîni* (Tanyıldız, 2010: 362) vezâte’ş-şimâli ey nukallibuhum fîhâleti’l-kabzive’l-bastı ve’l-cemi (26) ve’t-tefarukati ve’l-bekâ-i ve’l-keşfi ve’l-ihticâbi ve’t-tecellî ve’l-istitâri ve kâle **Ebû Saîdu’l-Hazzâz** hâzâmahallu’l-fenâi (27) ve’l-bekâ’i en yekûnu fânine bi’l-hakkı bâkîne bihilâhumke’l-niyâmu ve lâke’l- yakzâ evsâfuhum fâniyetun ‘anhum [A58b] (1) ve evsâfu’l- hakkı ye’vi ‘aleyhim ve huve hayâtun tahte keşfi velehumu kâbiletu yakîn tavzih-i ma’nâ-yıbeyt-i şerîf (2) böyle dimek olur ki ‘ârif olanlarun hâli menâmsız hem bu güne âzâdenün ve bîkaydlık olur egerçi bunlar (3) uyanuk ve bu ‘âleme gözleri açuk zann olınur lâkin bunlar bu ‘âlemden uyumışlardur ve kuyûddan (4) halâs olmışlardur nitekim **Hak Te’âlâ Ashâb-ı Kehf** hakkında bunlarun gözleri açuk oldugı cihetden bunları (5) gören ey kâzzann eyledügiyiçün bunlar râkıddurlar bunlardan ürkme didi pes kimsenün hem bîdâr-şekl (6) müteharrik olmasını ve hem uyuyup ‘âlemden kat’-ı ‘alâka kılması bu âyet ile isbât olınur ve’l-hâsıl ‘ârif bîdâr-şekl (7) iken nice nâyim olur ve ervâhun nevm vâsıtasıyıla buldugı âzâdeligi nice bulur dinmek lâzım (8) gelmez nitekim bu ma’nâyı tebyîn idüp tefsir buyururlar.

(400) (9) ‘Ârif-i billâh dünyânun ahvâlinden gice ve gündüz uyumış ve fârig olmışdur Rabbu’l-‘izzetün (10) taklibi pençesinde kalem kâtibün elinde ne güne bîihtiyâr ise ve anun harekât ü sekanâtı (11) ve her hâlâtı kâtibün oldugı mukarrer oldıysa ‘ârif dahı dest-i kudret-i İlâhiyyede kâtibün elinde kalem (12) gibidür.

(401) Şol kûtâh- nazar ki rakam u kitâbetde destî (13) görmez cünbiş ü hareketde fi'l-i kitâbeti kalemden sanur yani fi'l ü hareketde taklîb-i rabbı müşâhede kılmayan ol fi'l (14) ü hareketi 'arifün vücûdından kıyâs eyler. (Tanyıldız, 2010: 363)

(402) Hak Te'âlâ Hazreti 'ârifün bu hâlinden bir şemme gösterdi halka hem hisse mensûb olan hâb anları kapdukda (16) yani halk ki nâyim olalar var kuyûd-ı dünyadan necât bulalar 'ârifün hâlinden bu hâl bir şemmedür ki Hak Te'âlâ halka (17) bunı gösterdi tâ bu râhat-ı [cüz'iyyeden anlarun râhat u ferâgat-ı külliyesine istidlâl kılalar ve anlar gibi bunlar (18) dahı bu 'âlemden göz yumup râhat-ı ebediyye bulalar]

(403) (19) Bu halayık cânları sahrâ-yı bîçûna gitmişdür anlarun rûhı bedenleri âsûde olmış ve râhat (20) bulmışdur

(404) İlâhî bir safîr u sadâdan ol ol (21) ervâhı dâm içre girü çekersün cümle ervâhı dâd u dâvere çekersin yani cemî'-i ervâhı 'adl eylemeğe ve 'âdil (22) olmağa cezb eylersin tâ kim bunlar bedenlerine geleler ve a'mâl ü ahvâlde 'adl kılalar ve 'âdil olalar dimek olur (23)

(405) Çün kim sabâh deminün nûrı yani hengâm-ı (24) sabâhun nûrı baş yukaru ura yani zuhura gele gerdûnun zerrîn kerkesi kanad ura yani kerkes-i zerrîn (25) gibi olan âftâb-ı felek 'âleme ziyâ güster ola ve 'âlemi münevver kıla

(406) Sabâhların zuhura getirici olan Hudâ İsrâfîl gibi cümle ervâhı ol diyardan (27) yani 'âlem-i ervâhdan 'âlem-i surete getürür ve her kesi kendü kârına meşgûl eyler bu beyt-i (Tanyıldız, 2010: 364) şerîf **Sûre-yi En'âmda** [A59a] (1) olan âyet-i kerimeye telmih olur ***fâliku'l-ısbâhi*** felaka'ş-şey'u felak emdirler ikinci bâbdan yarmak ma'nâsınadur (2) yani sabâhları izhâr idici dimek ve ısbâh bi'l-kesri masdarun ve bi'l-fethi cem'un sabâhdur *ey şâku* (3) *'amûde's-subhi zulmetu'l-leyl* yani ol Allâh mazhar-ı sabâhdur zulûmât-ı leylden ve ***ce'ale'l-leyle sekenen*** leyli (4) 'ibâdına mesken kılıcıdur ***ve'ş-şemse ve'l-kamere husbânen*** ve dahı şems ü kameri hesaba âlet kılıcıdur ***zâlike takdîru'l-'azîzu'l-'alîm*** (5) bunları bu minvâl üzre kılmaklık ol 'azîz ü kavî olan Allâhun takdîridür ki cemî'-i ahvâle (6) 'âlimdür

(407) Fâliku'l-ısbâh olan Rezzâk u Fettâh (7) ruhları yani ervâh-ı basite vü mücerrede yitene mukayyed eyler her bir teni girü yüklü eyler yani her bedeni teklîfâtla (8) mütekellif kılur ve bâr-ı a'mâl ile anı yüklü eyler

(408) (9) Allâh Tebârek ve Te'âlâ vakt-i nevmde cânlar atını beden eyerinden 'ârî eyler ve rûh-ı revân 'âlem-i misâle tayerân eyler (10) ve rûh-ı hayvânî rûh-ı revânun ayağına bend gibi olup ya kazada ol bendvâ sıtasıyıla **Hak Te'âlâ** ol (11) rûh-ı revânı yine bedene getürür ve zerrîn bedeni ana bend idüp yine derkâr olur ***en-nevmuahu'l-mevti*** (12) hadîsinün sırrı budur yanî bu ma'nâ en-nevmu-ahu'l-mevti hadîs-i şerîfinün sırrıdur zîrâ nev mahad-ı tevkîrdür (13) kemâkâle Te'âlâ *ve ca'alnân evmekum subâtâ ey kat'an 'ani'l-ihsâsi ve'l-idrâki ve lizâyu kâluli'l-meyyiti'l-mesbûtı ve kâle* (14) *eyzan Allâhu yetevveffe'l-enfusuhî nemevtihâ velletî lemtemut fîmenâmi hâfe yumsi ku'l-leti kazâ 'aleyhe'l-mevte ve yursilu'l-uhrâ* (15) *ilâ ecelin müsemma* (Tanyıldız, 2010: 365)

(409) Andan ötüri gündüz (16) bedenlerine girü geleler yani esb-i cânhâ bedenlerine gelmek içün ol ervâhun ayaklarına o zerrînbend kor yani (17) ervâh laescâdun mâ-beynine 'alâkalar vaz' eyler tâ ervâh bedenlerinden hâlet-i nevmde bi'l-külliye kat' (18) eyleyeler

Mesnevî'nin Veled Çelebi tercümesinde ise ruhun gezintiye çıkması şu şekilde geçer:

"*(395) Tanrı, ârifin bu halinden halka pek az bir miktarını gösterdi; halkı ise hisse mensup uyku kapladı (gaflete dalıp ârifi anlamadılar). Onların canı: sırrına akıl almaz sahraya gitti. Ruhları da istirahatte, bedenleri de. Sonra tekrar bir ıslıkla onları tuzağa çeker, hepsini teklif kaydine düşürürsün. Sabah vaktinin nuru başkaldırıp feleğin altın gerkesi kanat çırpınca, Sabahı zuhura getiren, İsrafil gibi, herkesi o diyardan sûret âlemine getirir; Yayılmış ruhları cisim yapar, her cismi de tekrar gebe bırakır.*

(400) Can atlarını eğersiz kor; bu, "uyku ölümün kardeşidir" sırrıdır. Fakat gündüzün geri gelmeleri için ayaklarını uzun bir bağla bağlar. Tâ ki o çayırdan, onu geri çeke ve otlaktan yine yük altına getire. Keşki Eshâb-ı Kehf gibi, yahut Nûh'un gemisi gibi bu ruhu koruyaydı. Da bu fikir, bu göz ve kulak; şu uyanıklık ve akıl tufanından kurtulaydı.

(405) Dünyada nice Eshab-ı Kehf vardır ki bu zamanda senin yanı başında ve

---

(410) Tâ ki ol 'alâka vâsıtasıyla (19) ol ervâhı göndere mergzâr-ı 'âlem-i ervâhdan bedenlerine girü çeke ve otlakdan cân atlarını bâr altına getüre (20) yani 'âlem-i ervâh çirâgâhından ervâhı tekâlif ü 'mâl yüklerinün altına getüre ve her bir rûh ol bârı hâmil (21) ola

(411) Ervâh-ı insân her gice kavâlib-i (22) ebdân habsinden halâs olup ve sahrâ-yı arzullâh-ı vâsı'ada seyr kılup istirâhat kıldıklarında Cenâb-ı Hak (23) ba'z-ı kullarınun rûhını efkâr-ı şeytâniyye ve mekâyir-i nefsâniye ve mıkteziyyât-ı 'akl-ı ma'âş ve tab'-ı huffâşdan (24) masun u mahfuz eyler ve 'ale's-seher ruhları bedenlerine geldükde kendüleri gıll u gışdan pâk bulurlar [(25) ve anlarun rûhını ki Cenâb-ı Hak hıfz kılmaya 'ale's-seher kalkup kendüleri tûfân-ı havâdise müstagrak bulurlar] (26) pes Hazret-i Hudâvendigar bu ma'nâya işâret kılurlar ki kâşki Hak Te'âlâ **Ashâb-ı Kehf**ün rûhı gibi hıfz ideyidi (27) yâhud keştî gibi masun kılup necât vireyidi yâhud keştî-yi **Nûh** içün hıfz eyledügi gibi [A59b] (1) anı hıfz ideydi

(412) Tâ bu bîdârlık tûfânından (2) ve hûş u ['akl-ı] cüz'i gerdanından bu kalb ü çeşm ü gûş halâs olayıdı rivâyet-i sahîha ile müsbetdür (3) ki her kim bu du'âyı yatdugı vaktde o kısa Allâhu Te'âlâ anun rûhını beliyyât-ı sûrî vü ma'nevîden hıfz eyleye (4) ve Hazret-, Peygamber 'aleyhi's-selâm kendüler okurlardı ***b'ismi kerabbî vaza'tucenbî ve bikeerafa'uhu*** (5) ***in emsekte nefsî fe'r hamhâ ve in erselte hâfa'h fez bimâtuh fezubihi's-*** (Tanyıldız, 2010: 366) sâlihîn ve ekser bu du'âyı dahı okurlardı (6) ***Allâhumme innî eslemtu nefsî ileyke ve fevveztu emrî ileyke ve elce'tüzahrî ileyke rahbeten ve ragbeten ileyke lâmelce'e*** (7) ***ve lâmence'e minke illâ ileyke âmentu bikitâbike'l-lezî enzeltehu ve nebiyyike'l-lezî erseltu*** Hazret-i Hudâvendigâr (8) kâşki ervâh-ı 'uşşâk **Ashâb-ı Kehf** gibi Hak Te'âlânun 'indinde mahfuz olup keştî-yi **Nûh** gibi (9) tûfân-ı kesretden halâs olayıdı diyü buyurmagıla keenne bere sâyildir ki **Ashâb-ı Kehf** ve anlarun meselli (10) evliyâ zamân-ı sâbıkda imişler şimdi anlara mânend kim vardur diyüp nitekim zamânede nice (11) kâsıru'l-fehm olanlar dahı bu su'âli idüp ve inkâr tarîkına gidüp zamânede evliyâ olur mı dirler pes (12) **Hazret-i Mevlânâ** kuddise sırruhu ol su'âle cevâb buyururlar ki (Tanyıldız, 2010: 367)"

önündedir. Mağara da, dost da onunla terennüm etmektir. Ne fayda, senin gözünde ve kulağında mühür var?" (http://www.semazen.net/text_list. php?id=110&menu_id=id4)

Mesnevinin manzun tercümesini yapan Ziya Avşar, bu meseleyi şu şekilde aktarmaktadır:

"403 Ârif halinden, biraz gösterdi Hak,
His uykusu, halkı da kapladı, bak!

404 Canları, bîçün sahrasına gitti,
Ruhları, bedenleri, rahat etti.

405 Düşürürsün dâma, ıslıkla yine,
Çekersin hepsini, adl canibine.

406 Baş gösterince sabah nuru, derhal,
Kanat açar felekte, altın kartal.

407 Hak, her sabah çalıp İsrafîl'ce sûr;
Herkesi, misâlden surete okur!

408 Dağılmış ruhları, kuşatıp tenle,
Eder her teni, bir ruha hamile.

409 İndirir, can atlarından eyeri,
*Budur: "**Uyku, ölüme kardeş!**" sırrı.*

410 Ancak, gündüz geri gelsinler deyip,

Bağlar ayaklarına, uzun bir ip.

411 Ta çayırdan, çeke çeke getirsin,

Tekrar tutup, yük altına yetirsin.

412 Ashab-ı kehf ve Nuh gemisi gibi,

Keşke, ruhu korusaydı sahibi!

413 Kurtulur idi, bu kulak, göz ve can;

Bu ayıklık ve idrak tufanından.

414 Nice ashab-ı kehfle dolu, cihan,

Her dem, yanında yörendeler, ey can!

415 Söyleşir onunla, hem dost hem de yar,

Ne fayda, senin gözünde perde var![1]*"*

Her üç tercümede de ariflerin aksine halkın zahiren uyanık gibi görünse de gaflet uykusunda olduğu anlatılmaktadır. Genel olarak gaflet uykusundan bahsedilen bu bölümde birdenbire bilinen uykuya geçiş yapmakta ve dolaylı olarak gerçek uyku ile gaflet uykusu arasında bir fark olmadığı ortaya konulmaktadır. Uyanık gözüken ve gaflet uykusunda bulunanlar ile gerçek uykuda bulunanlar arasında bir fark olmadığı açıklanırken her ikisinde

[1] Mevlana Celaleddin-i Rumi'nin Mesnevisinin ikinci cildinde geçen bu beyitler, Prof. Dr. Ziya AVŞAR tarafından nazım halinde tercüme edilmiştir. Avşar'a teşekkür ederiz.

de ruhun bedeni geçici olarak terk etmesi düşüncesine gönderme yapılmaktadır. Ruh bedenden ayrılmışsa ha gaflet uykusu olmuş ha gerçek uyku, her ikisinde de aynı hâl yaşanır.

Hangi şart altında olursa olsun bedenden ayrılan ruhlar azat edilmiş atlar gibi uzaklaşır, onların gereğinden fazla uzaklaşmaması için atların ayaklarına bağlanan köstekler misali bağlanırlar ve kafeslerine geri döndürülürler. İlginçtir ki, Baba İyas'ın oğullarından Yahya Paşa ile ilgili Menakıb-ı Kudsiye'de anlatılan hikâyede geçen at ve sipahi benzetmesi, Mevlana'nın Mesnevî'sinde de yapılmıştır.

Yukarıda ilgili bahiste de açıklanmaya çalışıldığı üzere Kur'an-ı Kerim'de ruh ile ilgili ayetlerde ruhun ne olduğu ile ilgili çeşitli değerlendirmeler yer almakla birlikte, onun bir eş veya ikiz gibi bedenden ayrılması bir süre dolaşıp geri gelmesiyle ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. İslam'ın ana referansı Kur'an-ı Kerim'de bu türden bir yaklaşım olmadığına göre, Mevlana'daki bu ruhun uykuda veya uyanıkken serbest olarak gezmesi tasavvuru nereden gelmektedir? Bize göre, Mevlana'da bu türden bir ruh tasarımının bulunması, yetiştiği çevrenin ruh tasarımının bir bakiyesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak Mevlana'nın mesnevîsinde geçen ruhun bedeni geçici olarak terk etmesi düşüncesi, İslamî referans kaynaklarındaki ruh tasarımı ile ilgili değildir. Çünkü İslamî kaynaklarda uyku ile ölüm arasında ve uyku ile rüya arasında bir ilişki kurulmakla birlikte ruhun uyku esnasında veya uyanıkken bedenden ayrılıp gezdiği ile ilgili de bir kayda rastlanmamaktadır. Bu bağlamda Mevlana'nın ruh tasarımı, yetiştiği ve kültür genlerini aldığı toplumun arkaik inanç sisteminden kaynaklanmaktadır.

Mevlana'nın fikir ve ilham kaynağını Kur'an olduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Ancak o bir müfessirden çok mutasavvıf şairdir. Bir şairin de beslendiği kaynaklar çeşitlenebilir. Bu açıdan ele alındığında Mesnevî'de geçen ruhun gezmesi ve bedene geri dönmesiyle ilgili görüş ve düşünceleri de göstermektedir ki, onun ruh ve düşünce dünyasını besleyen kaynaklardan birisi de Türk düşünce sistematiğidir. Bu tespit aslında oldukça önemlidir. Çünkü bu ve ileride ortaya çıkacağını düşündüğümüz inançla ilgili benzer başka tespitler onun kim olup olmadığı konusundaki nihayetsiz ve gereksiz tartışmalara bir son verebilir.

KAYNAKÇA

Bapaeva, Janyl Myrza, (2013), *Tuva Şamanizmi*, KömenYayınlar, Konya.

Duymaz, Ali, (2008), "Türk Folklorunda Dış Ruh Tasarımı", *Bilig*, S. 45. s. 1-20.

Harva, Uno, (2014), *Altay Panteonu*, (Çev. Ömer Suveren), Doğu Kütüphanesi Yayınları, İstanbul.

Kalafat, Yaşar, (2002), *Balkanlar'dan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları-I*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kalafat, Yaşar, (2005), *Balkanlar'dan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları-II*, Babil Yayınları, Ankara.

Mevlana, (2007), *Mesnevi*, (Çev: Adnan Karaismailoğlu), Akçağ Yayınları, Ankara.

Ocak, Ahmet Yaşar, (2002), *Alevî Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Popatov, Leonid Pavloviç, (2012), *Altay Şamanizmi*, (Çev. Metin Ergun), Kömen Yayınları, Konya.

Tanyıldız, Ahmet, (2010), *İsmâîl Rusûhî-yi Ankaravî Şerh-i Mesnevî (Mecmû'atu'l-Letâyif Ve Matmûratu'l-Ma'ârif) (I. Cilt) (İnceleme-Metin-Sözlük)*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Kayseri.

Yazır, Elmalılı M. Hamdi, (1992a), *Hak Dini Kur'an Dili, Cilt 6*, Zehraveyn Yayınları, İstanbul.

Yazır, Elmalılı M. Hamdi, (1992b), *Hak Dini Kur'an Dili, Cilt 8*, Zehraveyn Yayınları, İstanbul.

ELEKTRONİK KAYNAKÇA:

http://www. semazen. net/text_list. php?id=110&menu_id=id4, Son erişim: 22. 03. 2016.

http://kuran. diyanet. gov. tr/kutuphane/kuran_meal/KURAN_output/web/index. html, Son erişim: 22. 03. 2016.



MEVZUAT KİTAPLARINDA BULUNAN EĞİTİM VE ÖĞRETİMLE İLGİLİ BAZI UYDURMA HADİSLER

Yrd. Doç. Dr. Musa ERKAYA
Fırat Ü. İlahiyat Fak.
musaerkaya@firat.edu.tr

Özet

İslâm dini ilme, ilim öğrenmeye ve öğretmeye büyük değer vermiştir. Nitekim O'nun, İslâm'ı tebliğ etmesi için görevlendirdiği Hz. Peygamber'e ve onun şahsında bütün insanlara ilk emri "oku" (Alâk, 96/1) olmuş, "kaleme ve kalem tutanların yazdıkları üzerine" (Kalem, 68/1-2) yemin etmiştir. "Bilenlerle bilmeyenlerin bir olmadığı"nı (Zümer, 39/9) bildirmiş,

"hakkında bilgin olmayan şeyin ardına düşme" (İsrâ, 17/36) buyurarak körü körüne bağlılığı doğru bulmamıştır. "Kulları içinde ancak âlimler, Allah'tan (gereğince) korkar" (Fâtır, 35/28) mesajıyla da takvanın yolunun ilimden geçtiğini vurgulamıştır. Bu örnekler Kur'an'ın insanlığa bilgi ve bilmeye dair verdiği mesajlardan sadece bir kaçıdır.

Hz. Peygamber (s.a.v) de ilmi yüceltmiş ve teşvik etmiştir. Meselâ o, "ilim öğrenmenin her müslümanın üzerine farz olduğunu" (İbn Mâce, Sünen, Mukaddime, 17) bildirmiştir. Yine o "hikmet (ilim)in mü'minin yitik malı olduğunu ve onu nerede bulursa almaya daha hak sahibi olduğunu" (Tirmizi, Sünen, İlim, 19.) söylemiştir. Yani o daima bilginin peşinde olmamız gerektiğini öğütlemiştir.

Ne var ki, konuyla ilgili, aslında Hz. Peygamber'in söylemediği fakat o söylemiş gibi nakledilen ve literatürde mevzû (uydurma) olarak nitelenen hadisler de yok değildir. Bunların bir kısmı muhteva olarak sahih hadislerle örtüşürken; önemli bir kısmı aykırı anlamlar içermektedir. Her hal u kârda Hz. Peygamber (s.a.v)'in söylemediği/ağzından çıkmadığı bir söz olması bakımından bunların tamamı uydurma olarak nitelendirilmektedir. Birkaç örnek verecek olursak: "İlim Çin'de de olsa onu öğreniniz" (İbnü'l-Cevzî, Mevzû'ât, I/347). "Kadınlarınıza yazı yazmayı öğretmeyin" (İbnü'l-Cevzî, Mevzû'ât, III/63-64). "Bir âlimin meclisinde bulunmak bin rekât namazdan daha faziletlidir..." (İbnü'l-Cevzî, Mevzû'ât, I/362). "Beşikten mezara kadar ilim öğreniniz". (Bursevî, Rûhu'l-Beyân, V/211).

Bu bildiride, konuyla ilgili olarak uydurma hadis kitaplarında yer alan bazı rivayetler üzerinde değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: İlim, Uydurma hadis, Eğitim-öğretim, Öğretmen, Öğrenci

Some Fabricated Hadiths Related to Education and Instruction Existing in the *Mawdhu'* Hadiths Books

Abstract

The religion of Islam has given great value to knowledge, learning and teaching. Indeed, its first commandment to the Prophet commissioned to notification of Islam and to all the people in his person was "read!" (Al-'Alaq, 96/1) and it was sworn 'on the pen and what was written by literates'(Al-Qalam, 68 / 1-2). It proclaimed that'those who know and those who do not know are not equal'(Az-Zumar, 39/9) and disapproved blind commitment by

decreeing ‘pursue not that of which you have no knowledge’(Isra, 17/36). By the message ‘Those who truly fear Allah, among His Servants, are scholars (Fatir, 35/28) it emphasized that the path of taqwa [piety] is walked through knowledge. These examples are just a few of the messages given by the Quran to humanity about knowledge and knowing.

The Prophet (p.b.u.h.) also exalted and encouraged knowledge. For instance, he said, "Seeking knowledge is an obligation on every Muslim" (Ibn Majah, Sunan, Muqaddima 17). Again he said that "Wisdom (knowledge) is the lost property of those who believe and they are more entitled to receive wherever they find it" (Tirmidhi, Sunan, Knowledge, 19.) So, he preached that we should always be in the pursuit of knowledge.

However, on the issue, there are some sayings reported as Prophet's hadiths, but in fact he seems to have not said them, and so, they are described as fabricated (fictive) hadiths in the literature. While a portion of them overlaps with the contents of *sahih* (authentic) hadiths, a significant portion contains contradictory meanings. In any case, all of them, in terms of being utterances the Prophet (p.b.u.h.) did not articulate/ which did not come out of his mouth, are characterized as fabricated.

Here are a few examples: "Seek knowledge even if it is in China" (Ibn al-Jawzi, Mavzû'ât I / 347); "Do not teach your women writing" (Ibn al-Jawzi, Mavzû'ât, III / 63-64); "Attending the gathering around a scholar is more virtuous than a thousand-rakat prayer ..." (Ibn al-Jawzi, Mevzû'ât I / 362); "Learn knowledge from the cradle to the grave". (Bursawi Ruhu'l-Bayan, V / 211).

In this paper, we will make assessments on some accounts in fabricated hadith books related to the subject.

Key words: Knowledge, fabricated hadith, education-instruction, teacher, student.

GİRİŞ

Bilindiği üzere en genel tarifiyle Hz. Peygamber (s.a.v)’e ait olan söz, fiil, takrir, hılkî (yaratılış) ve hulkî (ahlâk) vasıfların tamamına hadis denmektedir. Bir hadisin O’na aidiyetinin tespiti ise hadisçilerin ortaya koyduğu, sened ve metin üzerinde uygulanan belli kriterler çerçevesinde mümkün olabilmektedir. Ortaya konan şartları en üst seviyede taşıyan hadise sahih, bir alt derecesine hasen, bir alt derecesine zayıf ismi verilmektedir. Sözün Hz. Peygamber’e ait olmaması ya da ait olsa bile isnadında hadis uydurucusu bir râvinin

bulunması durumunda ise o hadise mevzû yani uydurma ismi verilmektedir. Hadis otoritelerinin ortaya koyduğu bu kriterlerle pek çok uydurma hadis tespit edilmiş ve bunlar belirli kitaplarda toplanmıştır. Uydurulan bu hadisler hemen her konuyla ilgili olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bizim bildirimize konu olan hadisler ise eğitim-öğretimle ilgili olan uydurma rivayetlerdir. Burada ele alacağımız rivayetler, konu ile ilgili uydurulmuş rivayetlerin çok az bir kısmını oluşturmaktadır. Bunlardan bir kısmı çok bilinen, bir kısmı da daha az bilinen ya da hiç duyulmamış rivayetlerden oluşmaktadır. Amacımız her rivayeti enine boyuna tahlil etmekten ziyade, mevzuat (uydurma hadis) kitaplarında bulunan, konuyla ilgili hadislerden bir seçki yapmak ve hangi sebeple uydurma kategorisinde değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Bildirimiz üç ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar, "ilmin fazileti", "âlim/öğretmen" ve "öğretmen-öğrenci" şeklindedir. Bu kısa girişten sonra konumuza geçebiliriz.

A. İLMİN FAZİLETİ

1. "أطلبوا العلم ولو بالصين فإن طلب العلم فريضة على كل مسلم"

"**İlim Çin'de de olsa onu öğreniniz. Çünkü ilim öğrenmek her müslüman üzerine farzdır**"[1].

İbnü'l-Cevzî (ö. 597/1201) şöyle demektedir: "Bu, rasûlüllah (s.a.v)'den *sahih olmayan bir hadis*tir. (Râvîler) Hasan b. Atiyye'yi Ebu Hâtim er-Râzî *zayıf* bulmuş, (oğlu) Ebu Âtike hakkında ise Buhârî *münkeru'l-hadîs*tir demiştir. İbn Hıbbân ise, *bu hadisin aslı yoktur, bâtıldır*, demiştir"[2].

Makdisî (ö. 1033/1623), bu rivayeti "**ilim Çin'de de olsa onu öğren"** şeklinde getirmiş ve hadisin uydurma olduğuna dair kanaatini İbn Teymiye'nin "bu, nebî (s.a.v)'in sözü olamaz" sözüyle desteklemiştir[3].

Şevkânî (ö. 1250/1834)'ye göre de rivayet uydurmadır. O, bu kanaatini râvî Ebu

[1] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât,* I/347, h. no: 428-29; ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 67, h. no: 110.; Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene*, s. 121, h. no: 125.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 17.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 245, h. no: 852.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib,* s. 58.
[2] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/349.
[3] el-Makdisî, *el-Fevâidü'l-Mevzû'a,* s. 122, h. no: 154.

Âtike'nin merdûd bir kimse olduğunu ifade ettikten sonra, İbn Hıbbân'ın *bu hadisin aslı yoktur, bâtıldır* görüşüyle desteklemiştir[1].

Hadis, Suyûtî (ö. 911/1505)[2] ve İbn Arrâk'a (ö. 963/1556)[3] göre ise uydurma değildir.

2. "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"

"Beşikten mezara kadar ilim öğreniniz"[4].

Halk arasında hadis olarak bilinen bu sözü bin dört yüz (1400) eseri ihtiva eden Cevâmiu'l-kelim ve el-Mektebetü'ş-şâmile (3,64 versiyonu) adlı programlar üzerinden taradık. Yaptığımız taramada, başta hadis kaynakları, şerhleri ve mevzûât kitapları olmak üzere, Siyer, Megâzî, Fıkıh, Kelam ve önemli tefsirlerde - Bursevî'nin *Rûhu'l-Beyân*'ı hariç - tespit edemedik. Bu rivayetin bir hadis olduğunu söyleyen eserlere ise rivayetin sonunda verdiğimiz dipnotta işaret ettik.

Abdulfettâh Ebu Gudde *Kıymetü'z-Zemen İnde'l-Ulemâ* adlı eserinde bunun hadisi nebevi olmayıp, insanların sözü olduğunu, dolayısıyla Hz. Peygamber'e izafe etmenin caiz olmadığını söylemektedir[5].

Abdurrahman Muhammed Said Dımeşkiyye, bu rivayetin meşhur bir söz olduğunu, hadisçiler nazarında aslının olmadığını söyler[6].

3. "اطلبوا العلم كل اثنين وخميس"

"Her Pazartesi ve Perşembe günleri ilim öğreniniz…"[7].

İbnü'l-Cevzî: Bu, sahih olmayan bir hadistir. İbn Hibbân: (İsnatta bulunan) Muhammed b. Eyyûb uydurma hadisler nakleder, (kendisinden hadis aldığı) babası ise zayıftır. Râvî Eyyûb hakkında Yahya b. Maîn *yalancı*dır derken, Nesâî, *metrûkü'l-hadîs*tir demiştir[8].

---

[1] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 245, h. no: 1.
[2] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/193.
[3] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 258, h. no: 28
[4] Kâtib Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn*, I/52.; İsmail Hakkı Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, V/212.; el-Herevî, *Tefsîru Hadâiki'r-Rûh ve'r-Rayhân,* VI/442.; *Mecmû'u Müellefâtü Târîhu'r-Râfiza*, IX/18.; el-Kettânî, Muhammed el-Muntasır Billah b. Muhammed ez-Zemzemî, *Tefsîru'l-Kur'ân,* V/43.; Ahmed Mahmud Abdüssemî' eş-Şâfiî, *el-Vâfî fî Keyfiyyeti Tenzîli'l-Kur'âni'l-Kerîm*, s. 27.
[5] Ebu Gudde, Abdülfettâh, *Kıymetü'z-Zemen İnde'l-Ulemâ*, s. 57, dn. 2.
[6] Abdurrahman Muhammed Said Dımeşkiyye, *Ehâdîs Yuhteccü bihâ'ş-Şî'a*, s. 64.
[7] İbnü'l-Cevzî, *el-İlelü'l-Mütenâhiye,* I/313 h. no: 502.
[8] İbnü'l-Cevzî, *el-İlelü'l-Mütenâhiye*, I/314.

Rivayeti "pazartesi günü ilim öğreniniz" şeklinde nakleden Derviş el-Hût (ö. 1276/1859), Zehebî'nin bu hadise zayıf dediğini kaydeder[1].

4. "ضَاعَ الْعلم فِي أفخاذ النِّسَاء"

"İlim, kadınların baldırlarında kayboldu"[2]. **"Kadınların baldırları arasında"** şeklinde de rivayet edilmiştir[3].

Bu rivayet hakkında Ali el-Kârî, (ö. 1014/1605), "*Bişr el-Hâfî (ö. 227/841)'nin*[4] *sözüdür*"[5], el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî (ö. 1228/1817), "*bâtıldır*"[6]; Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî (ö. 1143), "*bazı âlimlerin sözlerinden olup, hadis değildir*"[7] derken, Aclûnî (ö. 1162/1749), "*hadis değildir*"[8] demiştir.

5. "لا تعلموا نساءكم الكتابة، ولا تسكنوهن الغرف العلالى"

"Kadınlarınıza yazı yazmayı öğretmeyiniz. Onları yüksek oda (balkon)lara da oturtmayınız"[9].

İbnü'l-Cevzî, bu hadisin sahih olmadığını belirttikten sonra, isnatta bulunan Ca'fer b. Hafs hakkında hem İbn Hıbbân'ın hem de İbn Adiy'in "*hadis almadığı sika kimselerden sanki hadis almış gibi rivayette bulunurdu*" dediklerini nakleder[10].

ez-Zehebî de hadisin uydurma oluşunu râvî Ca'fer b. Hafs'ın yalancılıkla itham edilmesine bağlar[11].

es-Suyûtî[12] ve İbn Arrâk[13] da hadisin uydurma olduğu kanaatindedir.

---

[1] el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 58.
[2] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene*, s. 431, h. no: 640.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 238 h. no: 271.; a.mlf., *el-Masnû' fî Ma'rifeti Hadîsi'l-Mevzû'*, *(el-Mevzû'âtu's-Suğrâ),* s. 120, h. no: 181.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 76, no: 173.; Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, 130, h. no: 239.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ,* II/34, h. no: 1636.
[3] el-Hût, *Esne'l-Metâlib,* s. 176, h. no: 844.
[4] İlk devir sûfilerinden olan Bişr el-Hâfî hakkında bk., Mustafa Kara "Bişr el-Hâfî", *DİA.*, VI/221-222.
[5] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 239.; a.mlf., *el-Masnû',* s. 120; el-Hût, *Esne'l-Metâlib,* s. 176,
[6] el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 76,
[7] Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 130.
[8] Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ,* II/34.
[9] İbnü'l-Cevzî, *el-Mevzû'ât*, III/63, h. no: 1274.; ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 232, h. no: 589. eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 124, h. no: 27.
[10] İbnü'l-Cevzî, *el-Mevzû'ât*, III/63.
[11] ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 232.
[12] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, II/143.
[13] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 208, h. no: 33.

Şevkanî'ye göre de bu rivayet uydurmadır. Bunun için gerekçesi de İbn Adiy'in ravi Ca'fer b. Kays için söylediği ve bizim de yukarıda zikrettiğimiz görüşleridir[1].

6. "ضَاعَ الْعلم بَين مستحي ومتكبر"

"İlim, utangaç ve aşırı kibirlilerin arasında kayboldu"[2].

el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, "aslı yoktur"[3] demiştir.

7. "العلم علمان : علم الأديان ، وعلم الأبدان"

"İlim iki çeşittir: Din ilmi, beden ilmi"[4].

Uydurmadır. *Hulâsa*'da böyledir[5].

8. "العلم يؤتى ولا يأتي"

"İlme gidilir, ilim (kimseye) gitmez"[6].

Bu söz, Abbasî Halifesi Mehdî'nin, iki çocuğunun İmam Mâlik'ten hadis dinlemeleri için onu saraya davet etmesi üzerine, İmam Mâlik'in Halife Mehdi'ye söylediği sözdür[7]. Yine bu söz, Halife Harun er-Reşid, İmam Malik'ten özel ders talep ettiğinde, İmam Mâlik'in Halife Harun er-Reşid'e söylediği sözdür[8].

Bir başka rivayette: "**İlme koşulur**"[9] denilmiştir. Bu rivayet, hadis olmayıp Mâlik (b.

[1] Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 124. Bu rivayetle ilgili bir çalışma için bk., Kadir Gürler, **Kadınların Okuyup Yazması Meselesi: "La Tuallimû'n-Nisâe Hattan" Hadisinin Râvîsine Cevap**, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2006/2, cilt: V, sayı: 10, s. 165-172.
[2] el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye*, s 134, h. no: 421.
[3] el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye*, s 134.
[4] İbnü'l-Kayserânî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 38, h. no: 38, es-Sâğânî, *el-Mevzû'ât*, s. 38, h. no: 38.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19. Aliyyü'l-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 247, h. no: 301.; a.mlf., *el-Masnû' fî Ma'rifeti Hadîsi'l-Mevzû'*, s. 123, h. no: 197., Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/68.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 254, h. no: 31.;
[5] Tîbî, *el-Hulâsa fî Ma'rifeti'l-Hadîs,* s. 85.
[6] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 462, h. no: 707.; Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 124, h. no: 198. Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: II/67, h. no: 1759.
[7] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 21.
[8] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 462.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 247.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 124; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: II/67.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 192, h. no: 941.
[9] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 462.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 21.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 247, h. no: 300.; a.mlf., *el-Masnû' fî Ma'rifeti Hadîsi'l-Mevzû'*, s. 124, h. no: 198. es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye*, s. 84, h. no: 203.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: 2/67, h. no: 1759.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*: s. 192.

Enes)'in sözüdür[1].

Bir başka rivayette ise şöyle denilmiştir: **"İlim, yüceltilmeye ve kendisine gidilmeye daha lâyıktır"**[2].

9. "كلمة يسمعها الرجل خير له من عبادة سنة وجلوس ساعة عند مذاكرة العلم خير من عتق رقبة"

"Kişinin - ilim yolunda - dinlediği bir kelime, onun için bir yıl - nafile - ibadetten daha hayırlıdır. Bir saat ilmî meseleleri müzakere meclisinde oturması, bir köleyi azad etmesinden daha hayırlıdır"[3].

Ali el-Kârî, bu ifadenin, *Zeyl*'de[4] belirtildiği üzere; *Kitâbü'l-Arûs*'tan alındığını söylemiştir[5].

10. "ما اتخذ الله وليا جاهلا ولو اتخذه لعلمه"

"Allah, hiçbir cahili dost edinmemiştir[6]. Böyle birini dost edinecek olsaydı, onu ilim sahibi kılardı"[7].

Ali el-Kârî (ö. 1014/1605), Sehavî'nin bu rivayet hakkında "sabit değildir" dediğini naklettikten sonra, "fakat manası doğrudur. Yani Allah böyle birini dost edinecek olsaydı önce onu ilim sahibi kılar, sonra dost edinirdi" demiştir[8].

11. **"**ما استرذل الله عبدا إلا حظر عليه العلم والأدب**"**

"Allah bir kulu rezil etmek istediğinde onu ilim ve edepten mahrum kılar"[9].

Bu rivayeti nakleden mevzûât âlimlerinin tamamı, gerekçe olarak ez-Zehebî'nin

[1] Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 147.; es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye*, s. 203.
[2] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 462, h. no: 707.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 21.; Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 124, h. no: 198.; a.mlf., *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 247, h. no: 300.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: II/67, h. no: 1759.
[3] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 141, h. no: 231.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: II/128, h. no: 2000.
[4] Suyûtî, *Zeylü'l-Mevzû'ât,* s.195.
[5] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 141.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: II/128.
[6] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 757.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*: s. 242, h. no: 1223.
[7] Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 156, h. no: 269.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*: II/180, h. no: 2185.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*: s. 91, h. no: 384.
[8] Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 156,
[9] es-Suyûtî, *ez-Ziyâdât ale'l-Mevzû'ât (Zeylü'l-Leâli'l-Masnû'a)*, I/156.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 272, h. no: 55.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 294, h. no: 400.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 156, h. no: 270.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/180, h. no: 2183. eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 255, h. no: 38.

Mîzânü'l-İ'tidâl'inde,[1] bu hadisin isnadında bulunan Ahmed b. Muhammed b. Yahya b. Hamza el-Betelhî ed-Dımeşkî'nin naklettiği uydurma haberlere örnek olarak vermesini ileri sürmüşlerdir.

12. " مَنْ أَرَادَ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ عِلْمًا بِغَيْرِ تَعَلُّمٍ وَهُدًى بِغَيْرِ هِدَايَةٍ فَلْيَزْهَدْ فِي الدُّنْيَا "

"Allah'ın Kendisine herhangi bir tahsil görmeden ilim vermesini, herhangi bir önder olmaksızın hidayet vermesini isteyen kimse; dünya sevgisinden uzaklaşsın"[2].

Muhtasar'da belirtildiği gibi, bunun aslı bulunamamıştır[3]. Ancak manası sahihtir[4].

13. "من جهل شيئا عاداه"

"Bir şey hakkında bilgisi olmayan, ona düşman olur"[5].

Ali el-Kârî şöyle demiştir: "Hadis değildir. Şair diyor ki: "Kişi bilmediğinin düşmanıdır"[6]. Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî (ö. 1143/1730), "hadis olarak bilinmemektedir"[7] derken, el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî (ö. 1228/1817), "hadis değildir, aksine imam Şâfiî'nin sözüdür"[8] demiştir.

14. "لا أدري نصف العلم"

"Bilmiyorum (sözü), ilmin yarısıdır"[9].

[1] ez-Zehebî, *Mîzânü'l-İ'tidâl,* I/151, no: 593.
[2] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 313, h. no: 450.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 177, h. no: 318.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/220, h. no: 2346.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256, h. no: 45.
[3] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 313.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 177.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256,
[4] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 313.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/220.
[5] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 642, h. no: 1109, s. 757.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 328, h. no: 482.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 182, h. no: 330.; Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 227, h. no: 501.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 118, no: 348.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/244, h. no: 2457.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*; s. 268, h. no: 1385.
[6] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 328.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 182.
[7] Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 227.
[8] el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 118.
[9] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 713, h. no: 1282., Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 22. Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 364, h. no: 581.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 205, h. no: 392., Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî, *el-*

Nebi (s.a.v)'in sözü değil[1], Şa'bî'nin sözlerindendir[2]. Dârimî ve Beyhakî, Şa'bî'nin sözü olarak nakletmişlerdir[3]. el-Hût ise, "seleften Mâlik ve diğer bazılarının sözüdür" demiştir[4].

15. "يا علي اتخذ لك نعلين من حديد وأفنهما في طلب العلم"

"Ey Ali! Demirden iki ayakkabı edin. Bunları ilim yolunda eskit"[5].

İbn Teymiyye: Bu hadis uydurmadır, demiş[6], Zeyl'de de[7], aynen onun dediği gibidir, denilmiştir[8].

B. ÂLİM/ÖĞRETMEN

1. اجتمعوا وارفعوا أيديكم فاجتمعنا ورفعنا أيدينا ثم قال اللهم اغفر للمعلمين ثلاثا كيلا يذهب القرآن وأعز العلماء كيلا يذهب الدين"

Enes (r.a)'ten rivayet edildiğine göre o şöyle demiştir: Rasûlüllah (s.a.v) "Toplanın ve ellerinizi kaldırın", dedi. Biz de toplandık ve ellerimizi kaldırdık. Sonra üç defa şöyle buyurdu: "Allah'ım! Kur'ân'ın kaybolmaması için öğretmenleri bağışla. Dinin kaybolmaması için âlimleri aziz eyle"[9].

İbnü'l-Cevzî, bu hadisin rasûlüllah (s.a.v)'e isnad edilen bir uydurma olduğunu söyledikten sonra, İbn Adiy'in şöyle söylediğini nakletmiştir: "Bu münker bir hadistir. Ravîler Sa'dân ve Ahmed b. İshâk tanınmamaktadır, Muhammed b. Dâvud ise yalan söylemektedir". İbnü'l-Cevzî'nin tarikine göre اللهم اغفر yerine اللهم أفقر ; وأعز العلماء yerine واغن العلماء şeklinde

Ceddü'l-Hasîs, s. 254, h. no: 598.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 131, no: 409.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/346, h. no: 2980.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*; s. 315, h. no: 1663.

[1] el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 131.

[2] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 22.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 364, a.mlf., *el-Masnû'*, s. 205.; Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 254.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 131.;

[3] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 713.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 364.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/346.

[4] el-Hût, *Esne'l-Metâlib*; s. 315.

[5] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 284, h. no: 118.;Süyûtî, Zeylü'l-Mevzûâtt s.203; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 276, h. no: 613.; Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 213, h. no: 409.; el-Makdisî, *el-Fevâidü'l-Mevzû'a,* s. 121, h. no: 153.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/383, h. no: 3186., eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 255, h. no: 40.

[6] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 284.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20., eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 255.

[7] Süyûtî, Zeylü'l-Mevzûât s. 203

[8] Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 213., Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*; II/383

[9] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/199.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 253, h. no: 9.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19. Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 107, h. no: 14.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 48-49, h. no: 5.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/48, h. no: 106.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, 32-33, h. no: 15.

gelmiştir[1].

ez-Zehebî *Mîzânü'l-İ'tidâl*'de bu hadisin, isnatta bulunan ravi Muhammed b. Dâvud'un uydurmalarından olduğunu belirtir. es-Suyûtî' de ez-Zehebî'nin bu kanaatinden hareketle rivayetin uydurma olduğu söyler[2].

İbn Arrâk da bu rivayetin Muhammed b. Dâvud'un uydurmalarından olduğunu söyler. Ancak o, وأعز yerine واعن şeklinde nakletmiştir[3].

Hadise Fettenî, Ali el-Kârî, Aclûnî ve el-Kâvukcî (ö. 1305/1888), *uydurmadır* demişlerdir[4].

2. "اللهم اغفر للمعلمين وأطل أعمارهم وبارك لهم في كسبهم"

"Allah'ım! Öğretmenleri bağışla. Ömürlerini uzun, kazançlarını bereketli eyle"[5].

İbnü'l-Cevzî, "bu rasûlüllah (s.a.v)'den sahih olmayan bir hadistir", demiştir. Ona göre isnattaki üç râvî eleştirilmiştir. Bunlardan Nehşel hakkında İshâk b. Râhûye, "*kezzâb*"; Yahya b. Maîn ise "*leyse bi şey'*" ve "*metrûkü'l-hadîs*"; İbn Hibbân da "*sika kimselerden kendilerinin olmayan hadisler naklederdi*" demişlerdir. Esram hakkında ise, Yahya b. Maîn, "*pis bir yalancıdır*"; Buhârî ise "*metrûkü'l-hadîstir'*' demiştir. Muhammed b. Ali hakkında da Hatîb el-Bağdâdî, "*meçhul bir şeyhtir, hadisleri münkerdir*" demişlerdir[6].

Zehebî ve Suyûtî de Nehşel ve Esram'ın yalancılıkla itham edilmesi sebebiyle hadisin uydurma olduğunu söylemiştir[7].

Bazı kaynaklar, Hz. Peygamber (s.a.v)'in **"Allah'ım! Öğretmenleri bağışla"** sözünü üç defa tekrarladığını belirtmişlerdir[8].

[1] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/360-361, h. no: 443.
[2] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/199.
[3] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, s. 253.
[4] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 107.; .; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 49.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/48.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 33.
[5] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/358, h. no: 440. ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 58, h. no: 116.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/198.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/252, h. no: 7.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 108, h. no: 15.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 49. h. no: 5.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/48, h. no: 106.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 248, h. no: 15.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 33, h. no: 16.
[6] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/358.
[7] ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 58.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/198.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/252.
[8] Bu kaynaklar şunlardır: İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/358, h. no: 440.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/198.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/252.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.;

3. **"**أربع لا يشبعن من أربع: أرض من مطر، ولا أنثى من ذكر، ولا العين من النظر، ولا العالم من العلم**"**

"Dört şey dört şeye doymaz: Toprak yağmura, kadın erkeğe, göz bakmaya, âlim ilme"[1].

İbnü'l-Cevzî bu rivayeti, tamamına mevzû dediği üç farklı tarikten getirmiştir. Bunların ikisi Ebu Hureyre'den, biri de Hz. Âişe'den gelmektedir. Yukarıdaki metin ise Ebu Hureyre'nin ikinci tarikinin metnidir. İbnü'l-Cevzî, bu tarikin isnadında bulunan İbn Zübâle hakkında Yahya b. Maîn'in "*sika değildir*" ve "*kezzâbtır*"; Nesâî'nin ise "*metrûkü'l-hadî*stir" dediğini nakleder[2].

Zehebî, bu rivayeti Huseyn b. Ulvân el-Kelbî'nin biyografisinde onun tarikiyle nakletmiş, sonra da şöyle demiştir: "Ben de derim ki: Yalancı da yalana doymaz"[3].

Suyûtî ve İbn Arrâk, tenkid edilen ravilerden Ebu Dâvud, İbn Mâce, Taberânî vb. âlimlerin rivayette bulunmuş olmalarını gerekçe göstererek hadisin uydurma olmadığını söyler[4].

4. "موت العالم أحب إلى إبليس اللعين من موت سبعين عابدا"

"Âlimin ölümü lanetlenmiş şeytana yetmiş âbidin ölümünden daha sevimlidir"[5].

5. "إذا مات العالم انثلم في الإسلام ثلمة لا يسدها شئ إلى يوم القيامة"

"Bir âlim öldüğü zaman İslâm'da bir çatlak açılır ve kıyamete kadar onu kapatacak bir şey bulunmaz"[6].

Rivayeti eserlerinde nakleden ve dipnotta zikrettiğimiz âlimlerin tamamı bunun merfu' bir hadis olmayıp, Hz. Ali'nin sözü olduğunu ifade etmişlerdir.

6. **"**إن لم يكن العلماء أولياء الله فليس لله ولي**"**

[1] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât* I/384, h. no: 463.; ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 64, h. no: 136.; Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 98, h. no: 86.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 21.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 118, h. no: 35.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 55. h. no: 26.; el-Makdisî, *el-Fevâidü'l-Mevzû'a,* s. 135, h. no: 182.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/107, h. no: 309.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 248, h. no: 10.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 49.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 38-39, h. no: 40.

[2] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/384.

[3] ez-Zehebî, *Mîzânü'l-İ'tidâl*, I/542, no: 2027.

[4] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/210-211.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/262 – 263, h. no: 39.

[5] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 21.

[6] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 95, h. no: 79.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 21.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/98, h. no: 273.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 48, h. no: 155.

"Âlimler Allah'ın velî kulları değilse, Allah'ın velî kulu yoktur"[1].

Fettenî'nin "*hadis olarak bilmiyorum*"[2], dediği bu rivayet, Ali el-Kârî'ye göre İmam Ebu Hanife (r.a) ile İmam Şafiî (r.a)'nin[3]; el-Hût'a göre ise İmam Şafiî (r.a)'nin sözüdür[4].

Rivayeti Fettenî[5], فليس له ولي …; Şevkânî[6], فليس لي ولي …; el-Hût[7] ise فليس لله من ولي … şeklinde getirmişlerdir.

7. "نقطة من دواة العالم أو المتعلم على ثوبه أحب إلى الله من عرق ثوب مائة شهيد"

"Âlimin divitinden damlayan bir nokta (mürekkep), Allah'a yüz şehidin elbisesinin terinden daha sevimlidir"[8].

Rivayeti eserlerinde nakleden ve dipnotta zikrettiğimiz âlimlerin tamamı bunun meşhur hadis uydurucusu Reten b. Nasr el-Hindî'nin sözü olduğunu ifade etmişlerdir[9].

8. "حضور مجلس عالم أفضل من صلاة ألف ركعة"

"Bir âlimin meclisinde bulunmak bin rekat namazdan daha faziletlidir..."[10]

Rivayeti eserlerinde nakleden ve dipnotta zikrettiğimiz âlimlerin tamamı bunun uydurma olduğunu ve İbnü'l-Cevzî'nin *el-Mevzû'ât'*ında zikrettiğini söylerler[11].

9. **"من جالس عالما فكأنما جالس نبيا"**

"Bir âlimle oturan kimse, sanki bir Peygamberle oturmuş gibi olur"[12].

---

[1] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 757.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20., Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 62, h. no: 45.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256- 257, h. no: 49.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 91, h. no: 384.
[2] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 23.; Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 62. h. no: 45.
[3] Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 62
[4] el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 91.
[5] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.;
[6] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256.
[7] el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 91.
[8] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/39.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 23, 104.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 358, h. no: 565.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 203, h. no: 386.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/325, h. no: 2837.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 257, h. no: 53.
[9] Reten b. Nasr el-Hindî hakkında bk., Nevzat Aşık, "Reten b. Nasr el-Hindî", *DİA*, XV/21-22.
[10] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 195, h. no: 176.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 95, h. no: 114.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/362, h. no: 1150.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256, h. no: 42.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 73, h. no: 176.
[11] İbnü'l-Cevzî'nin Hz. Ömer'den tarikıyla naklettiği ve yukarıdaki rivayetin de içerisinde bulunduğu uzunca bir metin için bk.; *el-Mevzû'*ât, I/362.
[12] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 641, h. no: 1104.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 326, h. no: 479.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 182, h. no: 329.; Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî (ö. 1143/1730), *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 226, h. no: 496.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 118, h. no: 346.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/243, h. no: 2448.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 267, h. no: 1383.

Sehâvî, "*bunu merfû olarak bilmiyorum*", dedikten sonra İmam Şafiî'nin şöyle dediğini nakleder: "Hadis ashabından birini gördüğümde, sanki Hz. Peygamber (s.a.v.)'i görür gibi oluyorum."[1]

Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî, *"bilinmemektedir"*, der[2].

el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî ise "*sünnette böyle bir söz bilinmemektedir*" demiştir[3].

el-Hût da rivayetin mevzu oluşunu Sehâvî, "*bunu merfû olarak bilmiyorum*", sözüne dayandırmıştır[4].

10. "الصلاة خلف العالم بأربعة آلاف وأربع مئة وأربعين صلاة"

"Âlimin arkasında kılınan namaz, dört bin dört yüz kırk namaza eşittir"[5].

Sehâvî şöyle demiştir: "Şeyhimiz (İbn Hacer'in) de dediği gibi (bu hadis) bâtıldır. Deylemî'nin Berâ (b. Âzib)'ten merfûan naklettiği **verâ sahibi bir kimsenin arkasında kılınan namaz makbuldür** hadisindendir"[6].

Fettenî, "*bâtıldır*" demiştir[7].

Ali el-Kârî, "Bâtıldır[8]. Fakat Deylemî'nin Câbir'den merfûan naklettiği **imamette hayırlılarınızı öne geçiriniz ki amelleriniz tezkiye olunsun** hadisine göre manası sahihtir" demiştir[9].

Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî ise söyle der: "Bu, İbn Hacer ve Sehâvî'nin de dediği gibi bâtıl bir hadistir. Deylemî'ye göre ise (sahih) bir hadistir[10].

Aclûnî, hadisin sıhhati hakkında herhangi bir görüş belirtmeksizin Sehâvî ve Deylemî'nin görüşlerini nakletmekle yetinir[11].

[1] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 641.
[2] Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 226.
[3] el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 118.
[4] el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 267.
[5] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 426, h. no: 629.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 235, h. no: 264.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 119, h. no: 178.; Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 228, h. no: 235; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/92, h. no: 1610.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256, h. no: 899.
[6] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 426.
[7] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.
[8] Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 119.
[9] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 235.
[10] Ahmed b. Abdülkerim el-Ğazzî el-Âmirî, *el-Ceddü'l-Hasîs*, s. 228.
[11] Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/92.

Hadis, eş-Şevkânî'ye göre de bâtıldır[1].

11. "علماء أمتي كأنبياء بني إسرائيل"

"Ümmetimin âlimleri, İsrailoğulları Peygamberleri gibidir"[2].

Sehâvî şöyle demiştir: "Şeyhimiz (İbn Hacer), Demîrî ve Zerkeşî şöyle demiştir: "Bunun aslı yoktur. Bazıları da muteber hadis kitaplarında bilinmemektedir" demiştir"[3].

Fettenî ise "şeyhi Zerkeşî'nin, aslı yoktur, muteber kitaplarda da yer almamaktadır dediğini nakleder[4].

Ali el-Kârî, "Demîrî, Zerkeşî ve Askalânî'nin dedikleri gibi, aslı yoktur[5]. Suyûtî, hadisin sıhhati hakkında sükût etmiştir" der[6].

el-Makdisî ve el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, "*aslı yoktur*" der[7].

eş-Şevkânî: "İbn Hacer ve Zerkeşî'nin dediği gibi "*aslı yoktur*"[8].

el-Hût: "*Uydurmadır, aslı yoktur*"[9].

12. " من أذل عالما بغير حق أذله الله يوم القيامة على رؤس الخلائق"

"Haksız yere bir âlimi zillete düşüren kimseyi, Allah kıyamet günü bütün yaratılmışların huzurunda zelil kılar"[10].

Suyûtî, râvî Sem'ân b. Mehdî hakkında Zehebî'nin *Mîzânü'l-İ'tidâl'*de[11] şöyle dediğini nakleder: "Sem'ân b. Mehdî neredeyse hiç tanınmamaktadır. Ona uydurma bir nüsha isnat edilmiştir. Onu gördüm. Allah onu uyduranı rezil etsin"[12].

---

[1] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256.
[2] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 459, h. no: 702.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 247, h. no: 298.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 119, h. no: 178.; el-Makdisî, *el-Fevâidü'l-Mevzû'a,* s. 101, h. no: 81.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 84, h. no: 202.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/64, h. no: 1744.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256, h. no: 898.; el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 184, h. no: 899.
[3] Sehâvî, *el-Makâsıdü'l-Hasene,* s. 459.
[4] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.
[5] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 247, a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 119.
[6] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 247.
[7] el-Makdisî, *el-Fevâidü'l-Mevzû'a,* s. 101.; el-Emîrü'l-Kebîr es-Sünbâvî, *en-Nuhbetü'l-Behiyye,* s. 84,
[8] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 256,
[9] el-Hût, *Esne'l-Metâlib*, s. 184.
[10] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/278, h. no: 93.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 23.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 314, h. no: 414.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 176, h. no: 317.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/220, h. no: 2347.
[11] Zehebî, *Mîzânü'l-İ'tidâl,* II/234, no: 3553.
[12] es-Suyûtî, *ez-Ziyâdât ale'l-Mevzû'ât (Zeylü'l-Leâli'l-Masnû'a)*, I/181.

İbn Arrâk: "Enes'in hadislerinden olup, isnadında Sem'ân b. Mehdî vardır"[1].

Fettenî, Ali el-Kârî ve Aclûnî: "Sem'ân b. Mehdî'nin uydurma nüshasındandır"[2].

13. "من زار العلماء فكأنما زارني ومن صافح العلماء فكأنما صافحني ومن جالس العلماء فكأنما جالسني ومن جالسني في الدنيا أجلس إلي يوم القيامة"

"Âlimleri ziyaret eden kimse, sanki beni ziyaret etmiş gibi olur. Âlimlerle musâfaha eden (el sıkışan) kimse sanki benimle musâfaha etmiş gibi olur. Âlimlerle oturan kimse sanki benimle oturmuş gibi olur. Dünyada benimle beraber oturan kimse, kıyamet gününde benim yanıma oturtulur"[3].

Suyûtî, râvî Hafs hakkında Yahya b. Yahya en-Neysâbûrî'nin *kezzâb (yalancı)*; Buhârî'nin ise *münkeru'l-hadîs* dediğini nakleder[4].

İbn Arrâk: "İbn Abbas'ın hadislerindendir ve senedinde Hafs b. Ömer el-Adenî vardır"[5].

Fettenî, Ali el-Kârî ve Aclûnî: "Hadisin senedinde yalancı Hafs vardır"[6].

Aclûnî de Suyûtî'nin kanaatinden hareketle hadise uydurma demiştir[7].

14. "لا يستحى الشيخ أن يتعلم العلم كما لا يستحى أن يأكل الخبز"

"Hoca, ekmek yemekten utanmadığı gibi, ilim öğrenmekten de utanmasın"[8].

Suyûtî: İsa b. İbrahim el-Kuraşî hakkında Yahya (b. Main) *leyse bi şey'*; Ebû Hâtim ve diğerleri, *metrûkü'l-hadîs*, Buhârî ise *münkeru'l-hadîs*tir demişlerdir.[9]

İbn Arrâk: Hakem b. Umeyr'in hadislerindendir. Senedinde İsa b. İbrahim el-Hâşimî

[1] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/278.
[2] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 23.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 314.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 176.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/220.
[3] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/272, 273, h. no: 59.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 331, h. no: 490.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 183, 184, h. no: 335.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/251, h. no: 2494.
[4] es-Suyûtî, *ez-Ziyâdât ale'l-Mevzû'ât (Zeylü'l-Leâli'l-Masnû'a)*, I/160.
[5] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/273.;
[6] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 331.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 184.
[7] Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/251.
[8] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 371, h. no: 601.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 208, h. no: 402.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/377, h. no: 3147.
[9] es-Suyûtî, *ez-Ziyâdât ale'l-Mevzû'ât (Zeylü'l-Leâli'l-Masnû'a)*, I/162, h. no: 177.

vardır[1].

Fettenî, İsnadında İsa b. İbrahim vardır ve *leyse bi şey'* (hiçbir şey değil)dir. Onun hakkında Ebû Hâtim *metrûk*tur demiştir[2].

Ali el-Kârî: Bilinmemektedir[3] sahih değildir[4].

Aclûnî de Ali el-Kârî'nin kanaatinden hareketle hadise uydurma demiştir[5].

15. "شراركم معلمو صبيانكم أقلهم رحمة على اليتيم وأغلظهم على المسكين"

"En şerli olanlarınız, çocuklarınızın öğretmenleridir. Onlar yetimlere merhameti en az olan ve yoksullara karşı en katı davrananlardır"[6].

İbnü'l-Cevzî: "Bu hiç şüphesiz uydurma bir hadistir. İsnadında cerhedilmiş bir gurup ravi vardır. Bunların en şiddetlisi Seyf ve Sa'd'dır. Her ikisi de hadis uydurmakla itham edilmiştir. Bu hadiste Sa'd'ın itham edilişi daha güçlüdür. İbn Hibbân onun hakkında Fevr üzerinden hadis uydururdu demiştir. [7].

Zehebî ise hadisin isnadında Seyf b. Amr'ın olduğunu, hadisi ondan Sa'd b. İskâf'ın, ondan da Ubeyd b. İshâk'ın rivayet ettiğini söylemiştir[8].

Suyûtî de hadisin uydurma olduğu kanaatindedir. O, Sa'd ve Seyf'in iki hadis uydurucusu olduğunu, Sa'd'ın itham edilişinin daha güçlü olduğunu ve İbn Hibbân'ın onun hakkında Fevr üzerinden hadis uydurduğunu söylemiştir[9].

İbn Arrâk da rivayetin iki ravisi hakkında Suyûtî'nin söylediklerini söyledikten sonra Seyf'in şöyle dediğini nakletmektedir: Ben Sa'd b. Tarîf'in yanında oturuyordum. Birden ağlayarak oğlu geldi. Ona, ne oldu sana dedi. O da öğretmen beni dövdü dedi. (Bunun üzerine Sa'd), vallahi bugün onu cezalandıracağım dedi ve bana İkrime İbn Abbâs'tan rivayet etti diyerek bu hadisi zikretti.[10]

---

[1] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/274.
[2] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19, 20.
[3] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 371.
[4] Ali el-Kârî, *el-Masnû'*, s. 208, h. no: 402.
[5] Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/377.
[6] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât,* I/361, h. no: 444.; ez-Zehebî, ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 59, h. no: 119.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/199.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/253, h. no: 10.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 228, h. no: 243.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 113, 114, h. no: 161. Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/7, h. no: 1542.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 248, h. no: 867.
[7] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât,* I/362.
[8] ez-Zehebî, ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 59.
[9] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/199.
[10] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/253.

Fettenî, *uydurmadır* demiştir[1].

Ali el-Kârî ve Aclûnî de Suyûtî'nin *el-Leâli'l-Masnû'a'*da zikrettiği gibi uydurmadır, demiştir[2].

Şevkânî de hadisi İbn Adiy'in İbn Abbâs'tan rivayet ettiğini ve mevzû olduğunu söylemiştir[3].

Rivayet, İbnü'l-Cevzî, Suyûtî, İbn Arrâk ve Şevkânî, معلمو صبيانكم yerine معلموكم şeklinde gelmiştir.

16. "لا تستشيروا الحاكة ولا المعلمين فإن الله سلبهم عقولهم ونزع البركة من أكسابهم"

"Terziler ve öğretmenlerle istişarede bulunmayın. Zira Allah onların akıllarını almış ve kazançlarından bereketi çekip atmıştır"[4].

İbnü'l-Cevzî, "bu rasûlüllah adına uydurulmuş bir hadistir, demiştir[5].

İbn Arrâk, "*bu münker bir hadistir"* demiştir[6].

Fettenî ve Şevkânî[7] "*mevzûdur*" demiştir.[8]

17. "أجر المعلمين والمؤذنين والأئمة حرام"

"Öğretmenlerin, müezzinlerin ve imamların aldığı ücret haramdır"[9].

İbnü'l-Cevzî şöyle demiştir: Bu uydurma bir hadistir. Hadramî, Muhammed ve Hassân meçhuldürler ve bilinmemektedirler[10].

Hadis, Suyûtî'ye[11] göre uydurma olmayıp, İbn Arrâk[12] ve Şevkânî'ye[13] göre uydurmadır.

[1] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.
[2] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 228.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 114.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/7.
[3] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 248.
[4] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât,* I/363, h. no: 445.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/1/183.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/253, h. no: 12.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 249, h. no: 18.
[5] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât,* I/364.
[6] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/254.
[7] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 249.
[8] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 137.
[9] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/373.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/188.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/255, h. no: 17.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 250, h. no: 875.
[10] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/373.
[11] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/188.
[12] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/255.
[13] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 250.

18. "إذا ضاق المجلس بأهله فبين كل سيدين مجلس عالم"

Mâlik b. (Enes)'ten rivayet edilmiştir: Me'mûn'un huzuruna girdim. Meclis çok dolu idi. Halife ile vezirinin arasında bir boşluk vardı. Aralarına oturdum. Halifeye şu merfû hadisi naklettim:

"Bir mecliste, katılanların çokluğu sebebiyle yer darlığı olduğunda, iki efendinin arası âlimin oturacağı yerdir"[1].

Fettenî, bu münker (yalan) dir. Mâlik Me'mun'un zamanına kadar yaşamamıştır, demiştir[2].

Ali el-Kârî ve Aclûnî Zeyl'de buna münker denildiğini, Mâlik'in de Me'mun zamanına kadar yaşamadığını belirtmiştir[3].

C. ÖĞRETMEN – ÖĞRENCİ

1. " إذا جلس المتعلم بين يدي العالم فتح الله عليه سبعين بابا من الرحمة ولا يقوم من عنده إلا كيوم ولدته أمه وأعطاه الله بكل حرف ثواب ستين شهرا وكتب الله بكل حديث عبادة سنة"

"Öğrenci öğretmenin önüne oturunca, Allah ona yetmiş rahmet kapısı açar. Öğrenci, onun yanından kalktığında annesinden doğduğu gibi günahsız kalkar. Allah, ona her harfe karşılık yetmiş şehid sevabı verir, her hadise karşılık bir senelik ibadet yazar"[4].

İbn Arrâk: Bu Câbir'in hadislerindendir. İsnadında Ebu Bekir b. Habîb vardır. O da Ebu Bekir b. Muhammed b. Süleyman el-Bâğandî'den almıştır. Mevzûluk bunlardan birine hamledilmektedir. el-Bâğandî'yi İbn Hıbbân ve Hâkim tevsîk etmişler, Dârekutnî ise bir defasında *lâ be'se bihi*, başka bir defasında ise *zayıf* olarak değerlendirmiştir. Oğlu dışında onu yalanlayan hiç kimseyi görmedim. Ebu Bekir b. Habîb'e gelince, onu tanımıyorum"[5].

[1] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 411.; a.mlf.; *el-Masnû'*, s. 255, h. no: 455., Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/409,
[2] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 20.
[3] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a,* s. 411.; a.mlf., *el-Masnû'*, s. 255, Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, II/409,
[4] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/283, h. no: 115; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 113. h. no: 24.; a.mlf., *el-Masnû',* s. 52, h. no: 17.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/85, h. no: 218.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 35, h. no: 26.
[5] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/283.

Fettenî[1], Ali el-Kârî[2], Aclûnî[3] ve Kâvukcî[4] de hadise "uydurmadır" demişler ve *Zeyl*'e atıfta bulunmuşlardır.

İbn Arrâk'ta "وبنى له بكل ورقة مدينة كل مدينة مثل الدنيا عشر مرات" (Allah - öğrencinin okuduğu - her yaprağa karşılık bir şehir bina eder. Bu şehirlerden her biri dünyanın on katı kadardır) ziyadesi mevcuttur[5].

2. "إن العالم والمتعلم إذا مرا على قرية فإن الله تعالى يرفع العذاب عن مقبرة تلك القرية أربعين يوما"

"Öğretmen ve talebesi bir kasabaya uğradıklarında Allah Teâlâ bu kasabanın mezarlığından kırk gün azabı kaldırır"[6].

Rivayeti eserlerinde nakleden ve dipnotta zikrettiğimiz âlimlerin tamamı bu rivayetin aslının olmadığını söylemişlerdir. Şu kadar var ki, Ali el-Kârî ve Aclûnî, bu kanaatlerini, rivayetle ilgili olarak Suyûtî'nin verdiği, "bunun aslı yoktur" hükmüne dayandırmışlardır.

3. "معلم الصبيان إذا لم يعدل بينهم كتب يوم القيامة مع الظلمة"

"Çocukların öğretmeni, onların aralarında adaletle davranmazsa kıyamet günü ismi zâlimlerle beraber yazılır"[7].

İbnü'l-Cevzî, bu rivayetin rasûlullah (s.a.v)'tan gelen sahih bir rivayet olmayıp, Mekhûl'ün[8] sözü olduğunu söylerken, isnatta bulunan Ebu'l-Mihzem ve Abdurrahman el-Kudâmî'nin "yalancı" olduğunu belirtir[9].

ez-Zehebî de isnatta bulunan Ebu'l-Mihzem ve Abdurrahman el-Kudâmî'den dolayı hadisin uydurma olduğu kanaatindedir[10].

---

[1] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, s. 19.
[2] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 113.; a.mlf., *el-Masnû',* s. 52.
[3] Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/85.
[4] el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 35.
[5] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/283, h. no: 115.
[6] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 142, h. no: 80.; a.mlf., *el-Masnû',* s. 65 h. no: 57.; el-Makdisî, *el-Fevâidü'l-Mevzû'a,* s. 131, h. no: 171.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/221, h. no: 671.; el-Kâvukcî, *el-Lü'lü'ü'l-Mersû'*, s. 53, h. no: 93.
[7] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/359-360, h. no: 442.; ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 58, h. no: 117.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.; Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 310, h. no: 443.; a.mlf., *el-Masnû',* s. 173, h. no: 307.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/215, h. no: 2321.
[8] Tâbiîn fakihlerinden olan Mekhûl hakkında bk., Eyyüp Said Kaya, "Mekhûl b. Ebû Müslim", *DİA*, XXVIII/552, 553.
[9] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/360.
[10] ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 58.

es-Suyûtî ise İbnü'l-Cevzî'nin bu kanaatini, Ebu'l-Mihzem'den Ebû Dâvud, Tirmizî ve İbn Mâce'nin hadis rivayet etmiş olmasını gerekçe göstererek eleştirir[1].

İbn Arrâk da hadisin uydurma olmadığı kanaatindedir[2].

Fettenî ise şöyle demiştir: "İsnadında Ebu'l-Mihzem vardır ve *kezzâb*tır. Mekhûl'ün sözü olarak da bilinir[3].

Ali el-Kârî ve Aclûnî[4] de bu rivayetin hadis olmayıp, Mekhûl'ün sözü olduğunu söylemiştir[5].

4. "

من اكرم عالما فقد اكرم سبعين نبيا ومن اكرم متعلما فقد اكرم سبعين شهيدا ومن احب العلم والعلماء لم يكتب عليه خطيئة ايام حياته"

"Kim bir âlime ikramda bulunursa yetmiş peygambere ikramda bulunmuş (gibi) olur. Kim bir öğrenciye ikramda bulunursa yetmiş şehide ikramda bulunmuş olur. Her kim de ilmi ve âlimleri severse, hayatı boyunca ona bir kusur/hata yazılmaz"[6].

İbnü'l-Cevzî şöyle demiştir: Bu, rasûlüllah (s.a.v)'tan sahîh olmayan bir hadistir. İsnadında Muhammed b. Amr vardır. Yahya b. Maîn onun hakkında "insanlar onun hadisinden hep sakınagelmişlerdir" der[7].

İbn Arrak'a göre de hadis uydurmadır[8].

5. "ليس من أخلاق المؤمن الملق إلا في طلب العلم"

"İlim talebi hariç yağcılık mü'min ahlâkından değildir"[9].

İbnü'l-Cevzî, bu hadisi Muaz b. Cebel ve Ebu Ümâme yoluyla getirmiş ve şöyle demiştir: Bu hadislerde sahih hiçbir şey yoktur. (Ebu Ümâme rivayetindeki) Hasan b. Vâsıl

[1] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/175.
[2] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Şerî'a*, I/252, h. no: 8.
[3] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 19.
[4] Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/215.
[5] Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-Merfû'a*, s. 310.; a.mlf., *el-Masnû',* s. 173.
[6] İbnü'l-Cevzî, *el-İlelü'l-Mütenâhiye fi'l-Ehâdîsi'l-Vâhiye*, I/107, h. no: 143; es-Suyûtî, *ez-Ziyâdât ale'l-Mevzû'ât (Zeylü'l-Leâli'l-Masnû'a)*, I/190.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Serî'a,* I/279, h.no: 102.
[7] İbnü'l-Cevzî, *el-İlelü'l-Mütenâhiye,* I/107, h. no: 143.
[8] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Serî'a,* I/280.
[9] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/354, h. no: 436.; ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 58, h. no: 114.; es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/179, 180.; İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Serî'a,* I/259, h. no: 10.; Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 22.; Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, I/173, h. no: 2158.; eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 248, h. no: 13.

İbn Dînâr'dır. Yahya (b. Main) ve Ahmed (b. Hanbel) onu yalancı saymışlarıdır…. Ahmed b. Hanbel hadisi sabit değildir, İbn Hibbân ise güvenilir ravilerden uydurma hadisler naklederdi. Ebu Ümâme rivayetine gelince; (râvî) Ömer b. Musa güvenilir değildir. Nesâî ve Darekutnî metruktür, demişlerdir[1].

Zehebî İbn Adiy'in bu hadisi sâkıt üç vecihten getirdiğini söylemiştir[2].

Suyûtî, hadisin zayıf olduğu kanaatindedir[3].

İbn Arrâk[4] ve Fettenî[5] hadise uydurma demiştir.

Şevkânî ise şöyle demektedir: İbn Adiy Muaz'dan merfûan rivayet etmiş olup isnadında yalancı vardır. (O yalancı) güvenilir kimselerden uydurma hadisler rivayet eder. Bu hadisin tarikleri vardır[6].

SONUÇ

Görüldüğü üzere, sahih olarak bildiğimiz bazı hadisler aslında uydurma olabiliyor. Hz. Peygamber'e ait olmayan hadisi ona aitmiş gibi nakletmemizin onun tabiriyle "cehennemdeki yerimize hazırlanmak" için yeterli bir sebep olduğunu düşünürsek, konunun ne kadar sorumluluk yüklediği aşikârdır. Burada herkesin her hadisin uydurma olup olmadığını bilebilmesinin mümkün olmayacağını kabul ediyoruz. Ancak pek ala bu hususta yazılmış eserlerden istifade edilebilir. Bu eserlerin müellifleri genellikle sahasının otoritesi ve ömrünü bu işe vakfetmiş hadisçilerdir. Tam da burada akıldan çıkarılmaması gereken bir husus vardır ki, nihai olarak bir hadis hakkında yapılan değerlendirmeler, verilen hükümler içtihat ve kanaatten ibaret olup, bir anlamda izafidir.

Konuyla ilgili teklifimize gelince: Uydurma hükmü verilmiş rivayetlerin ülkemizde daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için, ilgili eserler Türkçe'ye çevrilebilir. Ayrıca gerek konu gerekse eser bazında lisansüstü çalışmalar yapılabilir.

[1] İbnü'l-Cevzî, *Mevzû'ât*, I/356.
[2] ez-Zehebî, *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzû'ât*, s. 58, h. no: 114.
[3] es-Suyûtî, *el-Leâli'l-Masnû'a*, I/179, 180.
[4] İbn Arrâk, *Tenzîhü'ş-Serî'a,* I/259, h. no: 10.
[5] Fettenî, *Tezkiratü'l-Mevzûât*, s. 22.
[6] eş-Şevkânî, *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a*, s. 248.

KAYNAKÇA

ACLÛNÎ, Ebü'l-Fidâ İsmail b. Muhammed b. Abdilhâdî el-Cerrâhî el-Aclûnî (ö. 1162/1749), *Keşfü'l-Hafâ*, I-II, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1408/1988.

ABDURRAHMAN MUHAMMED SAİD Dımeşkiyye, *Ehâdîs Yuhteccü bihâ'ş-Şî'a*, yy, trs.

AHMED MAHMUD Abdüssemî' eş-Şâfiî, *el-Vâfî fî Keyfiyyeti Tenzîli'l-Kur'âni'l-Kerîm*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 2000.

AHMED B. ABDÜLKERİM EL-ĞAZZÎ EL-ÂMİRÎ (ö. 1143/1730), *el-Ceddü'l-Hasîs fî Beyâni mâ Leyse bi-Hadîs*, Dâru'r-Râye, Riyad, 1412/1992.

ALİ EL-KÂRÎ, Ebü'l-Hasen Nûrüddîn Ali b. Sultân Muhammed el-Kârî el-Herevî (ö. 1014/1605), *el-Esrâru'l-Merfûa fi'l-ahbâri'l-Mevzûa, (Mevzûâtu'l-Kübrâ),* (thk., Muhammed Lütfi es-Sabbâğ), el-Mektebü'l-İslâmî, II. bsk., Beyrut, 1406/1986.

……. *el-Masnû' fî Ma'rifeti Hadîsi'l-Mevzû'*, *(el-Mevzûâtu's-Suğrâ),* (thk., Abdulfettâh Ebû Ğudde), yy. ts.

EBU GUDDE, Abdülfettâh (ö. 1417/1997), *Kıymetü'z-Zemen İnde'l-Ulemâ*, Mektebetü'l-Matbûâti'l-İslâmiyye, 15. bsk., Beyrut, 2012.

el-EMÎRÜ'l-KEBÎR es-SÜNBÂVÎ, Ebû Abdillâh Muhammed b. Muhammed b. Ahmed es-Sünbâvî el-Mâlikî (ö. 1228/1817) *en-Nuhbetü'l-Behiyye fi'l-Ehâdîsi'l-Mekzûbe Alâ Hayri'l-Beriyye,* (thk., Züheyr Şâviş), el-Mektebü'l-İslâmî, I. bsk., Beyrut, 1409/1988.

EL-FETTENÎ, Cemâlüddîn Muhammed Tâhir b. Alî el-Fettenî (ö. 986/1578), *Tezkiratü'l-Mevzûât*, İdâretü't-Tıbâati'l-Münîriyye, yy. 1343/1924.

GÜRLER, Kadir, **Kadınların Okuyup Yazması Meselesi: "La Tuallimû'n-Nisâe Hattan" Hadisinin Râvîsine Cevap**, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2006/2, cilt: V, sayı: 10, s. 165-172.

EL-HEREVÎ, Muhammedü'l-Emin b. Abdullah el-Ermî el-Alevî *Tefsîru Hadâiki'r-Rûh ve'r-Rayhân,* I-XXXIII, Dâru Tavki'n-Necât, Beyrut, 1421/2001.

EL-HÛT, Muhammed b. Derviş b. Muhammed (ö. 1276/1859), *Esne'l-Metâlib fî Ehâdîse Muhtelifeti'l-Merâtib,* Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ts.

İBN ARRÂK, Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Ali el-Kinânî (ö. 963/1556), *Tenzîhü'ş-Şerî'ati'l-merfû'a 'Ani'l-ahbâri'ş-Şenî'ati'l-mevzû'a* (nşr. Abdülvehhâb Abdüllatîf - Abdullah Muhammed es-Sıddîk [Ebu'l-Fazl İbnü's-Sıddîk], Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, ts.

İBNÜ'L-CEVZİ, Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Ali b. Muhammed el-Bağdâdî (ö. 597/1201), *Kitâbü'l-Mevzûât mine'l-Ehâdîsi'l-Merfûât,* I-III+Fihrist, (thk., Nureddin Boyacılar), Advâu's-Selef, Riyad, 1418/1997.

…… *el-İlelü'l-Mütenâhiye fi'l-Ehâdîsi'l-Vâhiye*, I-II, (nşr., Halil Meyyis), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1403/1983.

İBNÜ'L-KAYSERÂNÎ, Ebü'l-Fazl Muhammed b. Tâhir b. Alî el-Makdisî eş-Şeybânî (ö. 507/1113), *Tezkiratü'l-Mevzû'ât*, (nşr., Muhammed Emîn el-Hancî), Kahire, 1323.

İSMAİL HAKKI BURSEVÎ, (ö. 1137/1725), *Rûhu'l-Beyân*, I-X, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, ts.

KÂTİB ÇELEBİ, (Hacı Halife) (ö. 1067/1657), *Keşfü'z-Zünûn*, I-II, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, Beyrut, ts.

EL-KÂVUKCÎ, Ebü'l-Mehâsin Şemsüddîn Muhammed b. Halîl b. İbrâhîm et-Trablusî (ö. 1305/1888), *el-Lü'lü'ü'l-Mersû' fî mâ lâ Asle lehû ev bi Aslihî Mevzû'*, (thk., Fevvâz Ahmed Zemerlî), Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, I. bsk., Beyrut, 1415/1994.

EL-KETTÂNÎ, Muhammed el-Muntasır Billah b. Muhammed ez-Zemzemî (ö. 1419/1995), *Tefsîru'l-Kur'ân*,

EL-MAKDİSÎ, Yusuf b. Ebu Bekir b. Ahmed el-Kermî, (ö. 1033/1623), *el-Fevâidü'l-Mevzû'a fi'l-Ehâdîsi'l-Mevzû'a*, (thk., Muhammed Lütfi es-Sabbâğ), Dâru'l-Varrâk, III. bsk., yy. 1419/1998.

ES-SAĞÂNÎ, Ebü'l-Fezâil Radıyyüddîn Hasen b. Muhammed b. Hasen (ö. 650/1252), *el-Mevzûât*, Dâru'l-Me'mûni li't-Türâs, Beyrut, ts.

SEHÂVÎ, Şemsüddin Ebu'l-Hayr Muhammed b. Abdurrahman b. Muhammed (ö. 902/1496), *el-Makâsıdü'l-Hasene*, (thk., Muhammed Osman Haşet), Dâru'l-Kütübi'l-Arabî, Beyrut, 1405/1985.

ES-SUYÛTÎ, Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî eş-Şâfiî (ö. 911/1505), *el-Leâli'l-Masnû'a fi'l-Ehâdîsi'l-Mevzû'a*, I-II, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1417/1996.

…… , *ez-Ziyâdât ale'l-Mevzû'ât (Zeylü'l-Leâli'l-Masnû'a)*, I-II, (thk., Râmiz Hâlid Hâc Hasan), Mektebetü'l-Meârif, Riyad, 1431/2010.

EŞ-ŞEVKÂNÎ, Ebû Abdillâh Muhammed b. Alî b. Muhammed es-San'ânî el-Yemenî (ö. 1250/1834), *el-Fevâ'idü'l-Mecmû'a fi'l-Ehâdîsi'l-Mevzû'a*, (thk., Abdurrahmen el-Muallimî), el-Mektebü'l-İslâmî, 1407/1987.

ZEHEBÎ, Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed b. Osman, (ö. 748/1347), *Telhîsu Kitâbi'l-Mevzûât*, (thk., Ebu Temîm Yesâr b. İbrahim b. Muhammed), Mektebetü'r-Rüşd, Riyad, 1419/1998.

……., *Mîzânü'l-İ'tidâl fî Nakdi'r-Ricâl,* I-V, (thk., Ali Muhammed Becâvî), Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, ts.



NİĞDE'DEN DERLENMİŞ TOZLU BEY İLE TİLKİ MASALI İLE KIRGIZİSTAN'DAN DERLENMİŞ TİLKİNİN DÜNÜRCÜ OLUŞU (TÜLKÜNÜN CUUÇU BOLUŞU) ADLI MASALIN MOTİF AÇISINDAN MUKAYESESİ

Doç. Dr. Nedim BAKIRCI

Ömer Halis Demir Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
nedimbakirci@gmail.com.

Özet

Halk anlatmaları içersinde en sevilen türlerden biri hiç şüphesiz masallardır. Masallar her ne kadar çocuklar için olduğu düşünülürse de her yaştan insana hitap eder. Hayal mahsulü olmasına rağmen gerçek hayattan izler taşır. Masalları dinleyen veya okuyan kendi hayatından mutlaka bir şeyler bulabilir.

Sözlü kültür ortamında anlatılan masalların kendilerine has bir anlatım geleneği vardır. Masallar toplumsal değerleri konu edinirler ve anlatıldıkları toplumun değerlerini ve dünya

görüşü doğrultusunda inanışlarını, özlemlerini ve hayallerini yansıtırlar. Masallarda insanların özlemlerini, sevinçlerini, hayallerini, korkularını, üzüntülerini, dileklerini, yaşam biçimlerini ve endişelerini görmek mümkündür. Masallar, insanları eğlendirmek, eğitmek, gelenekleri gelecek nesillere aktarmak, toplumsal istekleri dile getirmek ve insanların hayal gücünü geliştirmek gibi işlevlere sahiptir.

Her ne kadar masallar uluslar arası olsa da masalları anlatan milletler bu metinlere milli bir kimlik kazandırırlar. Türk dünyası olarak tanımlanan coğrafya geniş bir coğrafyadır ve bu geniş coğrafyada birçok Türk boyu yaşamaktadır. Her boy içersisinde mutlaka masallar da anlatılmaktadır. Türk boyları arasında anlatılan masallar arasında sayısız benzer veya eş metinler bulunur. Masallar Türk milletinin ortak hafızası olduğuna göre coğrafya olarak ne kadar uzak olursa olsun Türk dünyasında anlatılan masallar arasında büyük bir otaklık söz konusudur. Bu ortaklıkları Türk milletinin ortak şuuru olarak değerlendirmek gerekir.

Bu bildiride Niğde'de anlatılan ve tarafımızdan derlenen *Tozlu Bey ile Tilki* adlı masal metni ile Kırgızistan'da anlatılan *Tilkinin Dünürcü Oluşu* (Tülkünün Cuuçu Boluşu) adlı masal metninin motif açısından mukayesesi yapılacaktır. Motiflerin benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirildikten sonra Türk milletin ortak şuurunun nasıl tezahür ettiği yorumlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Masal, Türk Dünyası, Niğde, Kırgızistan, Tip, Motif.

COMPARISONBETWEEN THE TALE OF "MR. TOZLU AND THE FOX" COMPILED IN NIGDE AND THE TALE OF "AFFINITY BY MARRIAGE WITH THE FOX" (TÜLKÜNÜNCUUÇUBOLUŞU) COMPILED IN KYRGYZSTAN WITH REGARD TO MOTIF

ABSTRACT

One of folk narratives which are loved most is doubtlessly tales. Although tales are generally thought to be for children, they appeal to all people of all ages. Even though they are fictional, they also have some aspects from real life. Those who listen to or read tales will surely find something in them from their lives.

Tales which are told in the environment of oral culture have a narration tradition unique to them. Tales consist of subjects of social issues and they reflect the values of societies in which they are told, the belief in line with their world-view, their aspirations and dreams. It is possible to see people's aspiration, happiness, dreams, fears, sorrows, wishes, the

way of their life and worries in tales. Tales have the functions of entertaining, educating, handing down the traditions to next generations, expressing social wishes and developing the imagination of people.

Although tales are international, the nations which tell these tales give their own identity to them. The geography defined as The Turkish World is a large geography and in this broad territory, many Turkish tribes live. In each tribe, tale are absolutely told. Among the tales told by Turkish tribes, there are countless similar or matching texts. Because tales are common memory of Turkish nation, there are many common points among the tales which are told in Turkish world no matter how far they are from each other. It is necessary to regard these common points as common sense of Turkish nation.

In this paper, the text of "TozluBey and Tilki" (Mr. Tozlu and the Fox) tale which I have personallycompiled will be compared with the tale of "Affinity by Marriage with the Fox" (Tülkünün Cuuçu Boluşu) which is told in Kyrgyzstan with regard to motif. After the differences and similarities of motifs have been discussed, how Turkish Nation's common sense shows itself will be interpreted.

Keywords: Tale, Turkish World, Nigde, Kirghizistan, Type, Motive.

GİRİŞ

Halk anlatmaları içersinde en sevilen türlerden biri hiç şüphesiz masallardır. Masallar her ne kadar çocuklar için olduğu düşünülürse de her yaştan insana hitap eder ve bünyesinde pek çok motif barındırır. Hayal mahsulü olmasına rağmen bu motifler içersinde gerçek hayattan izler taşıyanlar da yer alır.

Bugüne kadar masallar üzerinde pek çok inceleme yapılmıştır. Bu incelemelerde masallar çeşitli yönleriyle ele alınmış, tasnif, tahlil ve mukayese edilerek neticelere ve kurallara ulaşılmıştır. Masallar bir yandan tiplerine göre tahlil edilirken diğer yandan da motifleri arasındaki münasebetleri tespit edilmiş, benzer olanları aynı numara ile göstermek suretiyle daha kolay istifade edilir hale getirilmişlerdir.[1]

Masallar içersinde "*hikâye etmenin en küçük unsuru*" veya "*eskiden beri yaşama kabiliyetine sahip olan masalın en küçük unsuru*" olarak tanımlanan motifler vardır. Bu motifler sözlü gelenekte hayat bulan masalın zihinde tutulmasını, onun ete kemiğe bürünmesini sağlayan ve masalı masal yapan en önemli öğelerdir. Sözlü gelenekte doğan

[1]Saim Sakaoğlu, *Masal Araştırmaları*, Ankara, 1999, s. 75.

masallar dilden dile aktarılarak yaşamaya devam eder. Hikâye ederken de masal anlatıcısının birtakım kalıpları kullanması gerekir. Kullanılan bu motifler masal kahramanlarına birçok ayrıcalık tanır ve anlatıcının hafızasında çağrışımlara yol açarak masalın gelenekte yaşatılmasına yardımcı olur.[1]

Masallarda bulunan motifler üzerine dünya masalları tip katalogunu hazırlayan *Stith Thompson*, *Halk Edebiyatı Motif İndeksi (The Motif Index of Folk Literature)* adıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sadece masallar için hazırlanan bir çalışma değildir. Bütün halk anlatmalarında kullanılabilecek bir çalışma özelliğine sahiptir. *Thompson*, masalda bir unsurun motif olabilmesi için o unsurun gelenekte sürekli varoluş gücüne, görülmemiş ve çarpıcı bir özelliğe sahip olması gerektiğini söyler. Bu ifadesini de şu örnekle açıklar:

> "*Masalda bir anne olmak motif değildir. Hain üvey anne ise bir motif olabilir, çünkü o en azından görülmemiş bir şey olarak düşünülmüştür. Hayatın gelişigüzel olayları motif değildir. "John giyindi ve kasabaya doğru yürüdü." demek hatırlamaya değer bir tek motif bile ihtiva etmez, fakat "kahraman kendisini görünmez yapan şapkasını giydi, büyülü, uçan halısına oturdu ve güneşin doğusundaki, ayın batısındaki ülkeye gitti" demek en azından dört motifi, yani şapkayı, halıyı, şahane ülkeyi ve büyülü hava yolculuğundan oluşan motifleri ihtiva eder.*"[2]

Thompson'un dediği gibi masalda yer alan her unsur motif olamaz. Mutlaka olağanüstü bir özelliğe sahip olması gerekir.

Motif Index'in ilk beş cildi, anlatmaya dayalı türlerde yer alan motiflere, altıncı cilt ise dizin kısmına ayrılmıştır. Motifler, konularına göre *A*'dan *Z*'ye kadar alfabetik sırayla verilmiştir. Her motif grubu bir harfle gösterilmiş, daha sonra her motif kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır. Bu motifleri şöyle sıralayabiliriz:

A. Mitolojik Motifler

B. Hayvanlar

C. Yasak

D. Sihir

E. Ölüm

[1]Eda Tanyıldızı, "Anadolu Masallarında Ormana Terk Edilme Motifinin İncelenmesi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl 3, Sayı 14, Haziran, 2015, s. 349.
[2]Metin Ekici, "Araştırma Yöntemleri", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, (Editör M. Öcal Oğuz), Ankara, 2008, s. 74-75; Metin Ekici, *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*, Ankara, 2010, s. 112.

F. Olağanüstülükler

G. Devler

H. İmtihanlar

J. Akıllılar ve Aptallar

K. Aldatmalar

L. Kaderin Ters Dönmesi

M. Geleceğin Tayini

N. Şans ve Talih

P. Cemiyet

Q. Mükâfatlar ve Cezalar

R. Esirler ve Kaçaklar

S. Anormal Zulümler

T. Evlilik

U. Hayatın Tabiatı

V. Din

W. Karakter Özellikleri

X. Mizah

Z. Çeşitli Motif Grupları[1]

Masalların en az bir motife sahip olması gerekir ve bir masalda aynı motif genel olarak bir defa kullanılır. Bir defaya mahsus olarak kullanılan motif masalın sonuna kadar bir daha görülmez; fakat nadir olarak da aynı motifin bir masal içinde birden fazla kullanıldığı da olabilir. Bazı motifler ise masallarda birer defa görülmelerine rağmen, masalın daha sonraki bölümlerinde daha değişik şekillerde görünerek baş tarafta adeta hazırlayıcı bir fonksiyon ifade etmiş gibi olurlar. Mesela Muradına Nail Olmayan Dilber masalında; hamamda doğan kızın koluna periler tarafından pazubent takılır, güldüğü zaman yanağında güller açacak, ağladığı zaman gözlerinden mercanlar dökülecek, yürüdüğü zaman yerlerde çimenler bitecek. Tuz Kadar Sevgi adlı masal da ise, padişahın kızları evlilik isteklerini birer kapuzla bildirirler,

[1]Stith Thompson, *Motif Index of Folk-Literarure*, C. 1, Indiana University, USA, 1955, s. 29-35.

baba bu durumu anlamaz, ancak vezir durumu izah eder. Bunu üzerine padişah kızlarını çağırtır ve onlara kendisini ne kadar sevdiklerini sorar. Büyük kızlarından aldığı cevaba memnun olur ve onları vezirin oğullarına verir, küçük kızın tuz kadar sevdiğini söylemesi üzerine padişah onu Tembel Ahmet'le evlendirir.[1] Bu motifler masalın ilerleyen bölümlerinde tekrar karşımıza çıkar. Anlatıcı masalın başında ifade ettiği motiflerle dinleyicinin hafızasında bir takım soru işaretleri bırakır ve dinleyiciler masalın ilerleyen kısmında bu motifin nasıl kullanılacağını merakla beklerler.

Çalışmada Niğde'de anlatılan ve tarafımızdan derlenen *Tozlu Bey ile Tilki*[2] adlı masal metni ile Kırgızistan'da anlatılan *Tilkinin Dünürcü Oluşu* (Tülkünün Cuuçu Boluşu)[3] adlı masal metninin motif açısından mukayesesi yapılacaktır. Türkiye'den ve Kırgızistan'dan seçilen birer masal metninin karşılaştırılmasından hareketle 300 milyonluk Türk dünyası coğrafyasında Türklerin ortak şuurunun coğrafi uzaklıklara rağmen nasıl oluştuğu sonucuna ulaşılacaktır.

Masalın Yayılma Alanı

Tozlu Bey ile Tilki masalı ile Tilkinin Dünürcü Oluşu masalı Pertev Naili Boratav ve Wofram Eberhard'ın birlikte hazırladıkları *Typen türkischer Volksmärchen* (Türk Masalları Tip Katalogu) bilim dünyasında TTV olarak bilinen katalogda 34 numaralı tip,[4] Stith Thompson'ın hazırladığı *The Types of the Folktale* (Masal Tipleri Katalogu)'de ise 545 B numaralı tip olarak kaydedilmiştir.[5]

Ele alınan masal Türk dünyasında yaygın olan masallardan biridir. Yayılma alanına bakıldığında ne kadar yaygın olduğu görülecektir. Türkiye'de **Adana**[6], **Afyon**[7], **Ankara**[8], **Antalya**[9], **Balıkesir**[10], **Burdur**[11], **Denizli**[12]; **Elazığ**[13], **Erzurum**[14], **Gümüşhane**[15], **Isparta**[16],

[1]Sakaoğlu, *a.g.e.*, s. 75-76.
[2]Nedim Bakırcı, *Niğde Masalları*, Niğde, 2006, s. 189-191; Nedim Bakırcı, *Türk Dünyası Coğrafyasında Tespit Edilmiş Hayvan Masalları Üzerinde Bir İnceleme*, Elazığ, 2010, s. 647-649.
[3]Zekeriya Karadavut, *Kırgız Masalları*, Konya, 2006, s. 146-151.
[4]Wolfram Eberhard -Pertev Naili Boratav, *Typen türkischer Volksmärchen*, Wiesbaden, 1953, s. 49-51.
[5]Stith Thompson, *The Types of the Folktale*, Helsinki, 1964, s. 194.
[6]Melek Ketre, *Adana Masalları*, Adana, 1994, s. 94-95, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[7]Mehmet Özçelik, *Afyonkarahisar Masalları (Araştırma-İnceleme-Metin)*, Isparta, 2004, s. 290-291.
[8]Şaziye Demir (Şimşek), *Ayaş Halk Masallarının Tip ve Motif Katalogu*, Ankara, 1995, s. 174-175, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
[9]*Selçuk Üniversitesi Türk Halk Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi*, Bant Nu.: 817/A, "Salkım Bey", (drl. Ahmet Tosun), Antalya, 1992.
[10]Özbek Özge Evren, *Sındırgı Ağzı*, Ankara, 1952, s. 45-49, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[11]Aziz Dilek, *Bucak (Oğuzhan) Burdur Masalları*, Erzurum, 1980, s. 11-14, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[12]İlhan İnanç, *Denizli Ağzı*, Ankara 1958, s. 13-16, (Yayımlanmamış lisans tezi); Mehmet Tuğrul, *Mahmutgazi Köyünde Halk Edebiyatı (Menkabe, Hikâye, Masal, Fıkra)*, İstanbul, 1969, s. 213-217; Zeynep Korkmaz, *Güney-Batı Anadolu Ağızları*, Ankara, 1994, s. 53-56.
[13]Umay Günay, *Elazığ Masalları (İnceleme-Metin)*, Erzurum, 1975, s. 279-280; Feride Deviren, *Ağın Folkloru*, Erzurum, 1976, s. 56-57, (Yayımlanmamış lisans tezi); Hasan Togal, *Elazığ-Palu Masalları*, Adana, 1997, s. 56-57, (Yayımlanmamış lisans tezi); Hanife Yalçın, *Elazığ İlinden Derlenen Masallar ve Mâniler*, Elazığ, 2000, s. 31-36, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[14]Celal Yağan, *Yağan Köyünün Folkloru*, Erzurum, 1970, s. 30-31, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[15]Saim Sakaoğlu, *Gümüşhane ve Bayburt Masalları*, Ankara, 2002, s. 276-278.
[16]Halil Altay Göde, *Yalvaç Masalları*, Isparta, 2010, s. 202-203.

Karabük[1], **Kars**[2], **Kırşehir**[3], **Malatya**[4], **Mersin**[5], **Niğde**[6], **Osmaniye**[7], **Sivas**[8], **Tokat**[9], **Trabzon**[10], **Tunceli**[11], **Van**[12], **Yozgat**[13], Boratav'ın adı geçen eserinde şu yerler bulunmaktadır: **Hasanoğlan** (Hasanoğlan 1, (52) Schüleraufzeichnungen), **Elvan** (Ankara 3, (26) İlhan Başgöz), **İstanbul** (İstanbul 1, (15) Mualla Anıl), **Çankırı** (Ankara 31, (9) İnci Aksu), **Ankara** (Ankara 45, (9) Müjgan Cunbur), **Artvin** (Bursa 1, (13) Salahattin Tansel), **Ayancık** (Kastamonu 4, (2) Schüler des Gölköy Köy Enstitüsü), **Zonguldak-Kozlu** (Kastamonu 4, (9) Schüler des Gölköy Köy Enstitüsü)[14], Türkiye dışında kalan Türk coğrafyasında **Azerbaycan**[15], **Bulgaristan**[16], **Kumuk**[17], **Kırgızistan**[18], **Türkmenistan**[19] gibi pek çok yerde eş ve benzer metinler tespit edilmiştir.

Thompson, dünya masalları tip katalogunda 545 B numarada kayıtlı masalın Finlandiya, İsveç, Danimarka, Norveç, Litvanya, Letonya, Romanya, Macaristan, Sırbistan, Hırvatistan, Rusya, Ukrayna, Yunanistan, Türkiye, Hindistan ve Afrika gibi pek çok ülkeden tespit edildiğini belirtmektedir.[20]

Masalların Motif Sıraları

1. Tozlu Bey ile Tilki

2. Motif sırası:

[1]Ahmet Yıldırım, *Safranbolu Folkloru Üzerine Bir Deneme*, Erzurum, 1979, s. 24-26, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[2]Ahmet Ali Arslan, *Kuzey Doğu Anadolu (Kars) Türk ve Kuzey Britanya Halk Edebiyatlarında Masallar*, C. II, Ankara, 2000, s. 408-413.
[3]Koray Öcalan, *Mucur (Kırşehir) ve Köyleri Halk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir Araştırma*, Konya, 1996, s. 198-199, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
[4]Ruhi Nihat Tosun, *Malatya-Erguvan İlçesi ve Köyleri Masalları*, Erzurum, 1971, s. 57, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[5]Nuri Yüce, *Tırtar Keşli Ağzı (İçel) Dil ve Gramer Hususiyetleri*, İstanbul, 1967, s. 55-60, (Yayımlanmamış lisans tezi); Aziz Ayva, *Mut İlçesi (Diştaş) Sarıkeçili Yörükleri Halk Edebiyatı ve Folklor Örnekleri*, Konya, 1998, s. 31-33, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[6]Eyüp Tekeli, *Çukurkuyu Kasabası (Bor) Folkloru*, Erzurum, 1973, s. 16-18, (Yayımlanmamış lisans tezi); Nedim Bakırcı, *Niğde Masalları*, Niğde, 2006, s. 189-191.
[7]Esma Şimşek, *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, C. II, Ankara, 2001, s.12-17.
[8]Serpil Toydemir, *Şarkışla (Sivas) Masalları*, Konya, 1991, s. 4-7, (Yayımlanmamış lisans tezi); İlknur Pekdemir, *Sivas-Divriği Halk Masalları*, Konya, 1997, s. 30-34, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[9]Halis Cinlioğlu, "Bir Tokat Masalı: Tilki ile Değirmenci", *Türk Folkloru*, (7), Şubat, 1980, s. 20-21.
[10]Yılmaz Akgün, *Trabzon Masalları Üzerine Bir Araştırma*, Van, 2000, s. 153-154, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi); Feridun Narin, *Anadolu Masalları*, Trabzon, 1987, s. 40-44; Mehmet Sungur, *Sürmene'den Derlenen Masallar*, Erzurum, 1979, s. 7-9, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[11]İbrahim Tosun, *Ulukale (Tunceli) Ağzı*, Elazığ, 1992, s. 1-3, (Yayımlanmamış lisans tezi); Derya Şahin, *Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Yaptırılan Dil (Ağız) Tezlerindeki Masallar (1984-1992)*, Elazığ, 1998, s. 6-7, (Yayımlanmamış lisans tezi).
[12]Yılmaz Önay, *Van Masalları Üzerine Bir Araştırma*, Van, 1995, s. 239-243, (Yayımlanmamış doktora tezi).
[13]Namık Aslan, *Yozgat Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, Kayseri, 1994, s. 126-127, (Yayımlanmamış doktora tezi).
[14]Eberhard-Boratav, a.g.e, s. 49-51.
[15]Ehliman Ahundov, *Azerbaycan Nağılları*, 5. C., Bakû, 1964, s.58-60; Ali Berat Alptekin, "Azerbaycan'da Tesbit Edilen Hayvan Masalları", *Türk Dünyası Araştırmaları*, (63), Aralık, 1989, s. 191-206; Ali Berat Alptekin, *Hayvan Masalları*, Ankara 1991, s.107-110; Ali Berat Alptekin, "Hayvan Masallarının Tip Kataloguna Doğru", *Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na 55. Yıl Armağanı*, Kayseri, 1994, s. 56-97; Şahin Köktürk, *Azerbaycan ve Türkiye'den Derlenmiş Masalları Karşılaştırma Denemesi*, Samsun, 1996, s. 69-71, (Yayımlanmamış doktora tezi).
[16]Emil Boev-Hayriye Memova, *Rodop Türk Halk Masalları*, Sofya, 1963, s. 135-137; Nimetullah Hafız, *Bulgaristan Türk Halk Edebiyatı Metinleri II*, Ankara, 1990, s. 362-366; Şekibe Yamaç, -Slaveyko Martinov, *Türk Masalları (Masal ve Efsaneler)*, Sofya, 1957, s.122-126.
[17] Serpil Zengin, *Kumuk Halk Yomakları*, Sakarya, 2002, s. 35-38, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
[18] Tüzgan Toktobek Bolçürov, *Kırgız El Comoktoru*, Bişkek, 1997, s. 38-40; Karadavut, a.g.e., s. 146-151.
[19] Ahmet Gökçimen, *Türkmen Masalları Üzerine Motif İncelemesi (Hayvan Masalları)*, Erzurum, 2000, s. 136-138, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
[20]Thompson, *a.g.e.*, s. 194.

a. Bir tilki, çok fakir olan değirmencinin mallarını çalar ve sonunda yakalanır. Fakat tilki, değirmenciyi dünya malına gark edeceğini söylemesi üzerine değirmenci, onu serbest bırakır.

b. Tilki, devlerin sarayından en güzel elbiseleri alıp gelir ve değirmenciye giydirir ve değirmencinin adını Tozlu Bey koyar.

c. Tilki, Fit padişahına giderek "Tozlu Bey"in zenginliğini över, altın ölçmek için ise padişahın şiniğini ister.

ç. Padişah Tozlu Bey'in çok zengin olduğuna kanat getirip kızını ona vermeye razı olur.

d. Tilki, padişaha perişan bir hâlde gelir ve yolda bir felâketle karşılaştıklarını, Tozlu Bey'in çamura düştüğünü söyler. Padişah damadına en güzel elbiseyi diktirir.

e. Tozlu Bey ile tilki, Fit padişahının sarayından ayrılarak devlerin bölgesine giderler ve tilki devleri yakarak devlerin saraylarına ve mallarına sahip olur.

f. Padişah damadının sarayını görmek için yola çıkar. Padişah damadının sarayını çok beğenir.

g. Tilki ve değirmenci padişahın kızını alıp devlerin sarayına gelirler ve orada yaşamaya başlarlar.

ğ. Tilki bir gün değirmenciye ölü taklidi yapar ve değirmenci tilkinin leşini tuttuğu gibi dışarı atar.

h. Tilki, değirmenciyi fakir hâline geri gönderir, değirmenci tilkiye yalvarıp yakarınca tilki, değirmenciyi tekrar saraya getirir.

ı. Bir gün tilki gerçekten ölür. Değirmeci, kokuncaya kadar tilkiyi odanın içinde bekletir.[1]

1. Tilkinin Dünürcü Oluşu

2. Motif Sırası

a. Fakir birinin kurduğu tuzağa düşen tilki, tavuk ile beslendiği takdirde fakiri zenginleştireceğine dair söz verir ve adamın adını Batbayır koyar.

[1]Bakırcı, *a.g.e.*, s. 41; Bakırcı, *a.g.e.*, s. 219-222.

b. Fakir avcı tilkiyi tavukla besler.

c. Tilki, kırda karşılaştığı kurtları kandırıp bir hana götürür ve bunları Batbayır'ın hediye olarak gönderdiğini söyler.

ç. Tilki, kırda karşılaştığı tilki ve vaşakları da aynı şekilde kandırıp zengine götürür ve bunları da Batbayır'ın başlık parası olarak gönderdiğini söyler.

d. Tilki Batbayır'ın altın ölçeceğini söyleyerek zenginden kovasını ister.

e. Batbayır'ın çok zengin olduğunu düşünen han, kızını ona vermeye razı olur.

f. Tilki, Batbayır ile birlikte kızı almak için hanın sarayına giderken köprüyü yıkar.

g. Han suya düşen damadına elbise gönderir.

ğ. Hanın kızıyla evlenen Batbayır dokuz gün düğün yapar.

h. Han kızına misafir olmak ister.

ı. Tilki önden giderek yolda gördüğü bütün çobanlara peşlerinden gelen han bu mallar kimin diye sorarsa, Batbayır Bey'in diye söylemelerini tembih eder.

i. Tilki malların asıl sahibi yılan padişahı, han geliyor, seni öldürecek diye kandırarak oradan kaçırır. Batbayır, köknar ağacına çıkan yılanı öldürür.

j. Han, Batbayır'ın evi diye yılanın sarayına misafir olur.

k. Batbayır tilkinin verdiği akıl sayesinde yılanı öldürüp malların ve içi altın ile gümüş dolu olan sarayın sahibi olur.[1]

Masallarda Yer Alan Motifler ve Bu Motiflerin Mukayesesi

Yukarıda motif sırası verilen masal metinleri içersisinde pek çok motif yer almaktadır. Her iki masalda yer alan benzer ve farklı motifler *Motif Index*'teki numaraları dikkate alınarak aşağıda gösterilmiştir:

Benzer Motifler

B 211.2.5. Konuşan tilki

B 435.1. Yardımcı tilki

B322. Yardımcı hayvan yiyecek ister

B581. Hayvan insanı zengin eder.

[1]Karadavut, *a.g.e.*, s. 32-33.

J 130. Hayvanlardan öğrenilen bilgi

K 1917.3. Hiç parası olmayan âşık kur yapar: Yardımcı hayvan sahibine zenginlik hususunda yardım eder.

K 1952.1.1. Yardımcı hayvan tarafından zavallı çocuğun yüzme esnasında elbisesini kaybettiği söylenir

(T)K 2307. Hile ile mal sahibi olma

L161. Fakir adam prensesle evlenir

M 244. Hayvan (Tilki) ile insan arasında anlaşma

U 60. Zenginlik ve yoksulluk

P 320. Misafirperverlik

P412. Çoban

P414 Avcılık

T91.5.1. Aşkta kız zengin, oğlan fakirdir.

(T)T 130.1. Dünür olma

Farklı Motifler

B 211.2.4. Konuşan kurt

B 211.6.1. Konuşan yılan

B 244.1 Yılanların kralı

F 531.6.3. Devlerin evleri

F531.6.7. Devin hazinesi

F 771.4.1. Devin ikamet ettiği saray

G 501. Aptal dev

G 512. Devin öldürülmesi

K 955. Yakma ile öldürme

K 1860. Yalandan ölü veya uyku numarası yaparak aldatma

P 443. Değirmenci

Q 414. Cezalandırma: Diri diri yakma

S 112. Yakma ile öldürme

Z 71.6. Formülistik sayı: 9

Yukarıda belirtilen her iki masaldaki motiflerden bazıları farklı başlıklarda tekrar edildiği görülmektedir. Thompson, indekste aynı motifi konusu gereği birden fazla yerde ele almıştır. Mesela, yakma ile öldürme veya diri diri yakma motifine hem *K. Aldatmalar* hem de *Q. Mükafatlar ve Cezalar* başlıkları altında yer verilmiştir.

Değerlendirmeye esas olan metinlerdeki kişinin takma adı eş metinlerde farklı farklıdır. Türkiye'de tespit edilen metinlerdeki isimler; Şak Şak Beyi (Adana, Mersin, Niğde), Fesfes Padişahının oğlu (Afyon), Salkım Bey (Ankara, Antalya), değirmen ağası (Balıkesir), Saralıoğlu Hacı Mehmet, Tirengi Bey, Mehmet Ağa (Denizli), Sarmisaki Beyinin oğlu, Hasan Lahnu, Sarı Çizmeli Mehmet Ağa (Elazığ), Çak Çak Padişahının oğlu (Gümüşhane, Konya), Tozkoparan Ağa (Kars), Gurmut Bey (Mersin), Osman Çavuş (Osmaniye), Salhım Bey (Sivas), Şıkşık Padişahının oğlu (Tokat), Toz Ağa, (Trabzon), Şahşah Padişahının oğlu (Tunceli), Sado Ağa (Van) şeklinde geçerken Türkiye dışı Türklerde tespit edilen metinlerde ise Armudan (Azerbaycan), Memiş, Un Padişahı, Çimenci Padişahının oğlu (Bulgaristan), Kediler Hanı (Kumuk), Toz Padişahı (Türkmenistan) şeklinde geçmektedir.

Niğde metninde değirmenci Tozlu Bey, Kırgızistan metninde ise avcı Batbayır şeklinde yer almaktadır. Hem değirmencinin hem de avcının ortak özelliği fakir olmalarıdır. Anlatıcı kendisi gibi fakir olan kahramanın olağanüstü bir şekilde zengin olmasını arzulamaktadır.

Eş metinlerde tilki değişik sebeplerle değirmene gider: Değirmenci tilkiye acır ve üç gün üst üste bir tabak bulamaç verir, tilki bağındaki üzümleri yer, değirmencinin pidelerini yer, tilki tavuk yemeğe gider, Keloğlanın ana ve babasından kalan parayı alır, arkadaş olmak için yalvarır, unları yer, yemeğini yer, değirmenci tilkiye tavuk verir, barınmak için değirmene girer, un öğütmeye gelir, kimsesiz bir oğlan çöplükte bir altın bulur. Altını tilki ister. Karşılık olarak padişah kızını oğlana isteyecektir.

Hem Niğde metninde hem de Kırgızistan metninde tilki ortak bir motiftir. Masalların en önemli özelliklerinden biri hayvanların insan gibi konuşmasıdır. Her iki masalda da zorda kalan tilki insanla konuşur. Bu masallarda insanla konuşan hayvan aynı zamanda insana yardım eder. Niğde metninde değirmencinin değirmenine giren tilki unları yer. Değirmenci tilkiyi yakalayınca tilki dile gelir ve ona padişahın kızını isteyeceğini söyler. Kırgızistan

metninde ise avcı geçimini tuzak kurarak sağlar. Bir gün kurduğu tuzağa bir tilki düşer. Tilki öleceğini anlayınca avcıyla bir anlaşma yapar. Anlaşmaya göre avcı, tilkiyi her gün bir tavukla besleyecek, tilki ise avcıyı çok zengin edecektir. Masallarda tilki kurnazlığı sembolize eden bir hayvan olmasından dolayı bu metinlerde de tilki, kurnazlığı sayesinde değirmenci veya avcıyla anlaşıp canını kurtarmış, canının bağışlanmasına karşılık fakir olan kahramanın zenginleşmesini sağlamıştır.

Niğde metninden farklı olarak Kırgız metninde kurtlar, tilkiler ve vaşaklar da masal içersinde yer almaktadır. Masal kahramanı olan tilki kurtları, tilkileri ve vaşakları hile ile toplayıp Han'a götürür ve Batbayır'ın hediyesi olduğunu söyler. Tilki insanoğluna yardım etmek için hem kurtların hem vaşakların hem de kendi ırkından olan tilkilerin ölmesini sağlayarak bir anlamda kendi cinslerine ihanet etmiştir. Tilki, bir taraftan kendisine menfaat temin etmek için ırkının yok olmasını göze alacak kadar menfaatperest, diğer taraftan insanoğlunun canını bağışlaması karşılığında onu zengin edecek kadar vefakârdır.

Metinlerde evlerine ve hazinelerine el konulan varlıklar farklıdır. Niğde metninde mallarına el konulan varlıklar devlerdir, Kırgızistan metninde ise yılanlar padişahıdır. Her iki metinde de devin ve yılanın işlevi aynıdır. Çünkü her iki varlığın da saraylarına ve mallarına el konulmuştur.

Metinlerde malların kime ait olduğunu söyleyenler de farklıdır. Tilkinin tembihiyle Niğde metninde devler, Kırgız metninde çobanlar sürülerin Tozlu Bey'e veya Batbayır'a ait olduğunu söylerler.

Devlerin ve yılanın öldürülüşleri farklıdır. Tilki devin bir mağaraya girmesini sağlar. Mağarada devi yakıp öldürürler. Kırgız metninde yine tilkinin yönlendirmesiyle yılan, sarayını mallarını terk edip köknar ağacına çıkar. Ağaçtaki yılan Batbayır tarafından öldürülür.

Tilki hem Niğde metninde hem de Kırgız metninde değirmenci veya avcının çok zengin olduğunu göstermek için padişahtan veya handan altın ölçmek için ölçek ister. Kırgız metninde ölçek kova, Niğde metninde şiniktir. Kırgız metninde tilki kovayı alıp kumla iyice yıkar ki kovayla altın ölçüldüğü anlaşılsın. Niğde metninde padişah tilkiye şiniği verirken şiniğin altına tutkal yapıştırır, böylece şinikle altın ölçülüp ölçülmediği anlaşılacaktır. Tilki bu hileyi anladığı için şiniği padişaha geri görürken bir altın şiniğin altına yapıştırır. Her iki metinde de amaç tilki tarafından adları verilen Tozlu Bey ile Batbayır'ı zengin göstermektir.

Tilki, hem Niğde metninde hem de Kırgız metninde değirmencinin ve avcının zengin olduğunu gösterdikten sonra Fit padişahının veya Hanın kızını Tozlu Bey'e veya Batbayır'a ister. Böylece tilkinin yapmış olduğu oyunlar neticesinde padişah veya han, kızını değirmenci veya avcıya vermeye razı olur.

Elbise istemekle ilgili yalan tespit edilen varyantlarda değişiktir: Hamama giderler, gelen elbiseleri beğenmez, elbisenin dar geldiğini söylerler, ormanda soyulurlar, sele kapılırlar, delikanlının askeri ve elbiseleri suya gider, sudan gider, arktan atlarken ayağı kayıp düşmüş, üstü başı perişan olmuştur, soyulurlar, canavarların saldırısına uğrarlar.

Niğde ve Kırgızistan metninde kahramanların güzel kıyafetler giymesi tilkinin yalanlarına bağlıdır. Bu yalanlar iki masalda da farklıdır. Niğde metninde Tozlu Bey çamura, Kırgız metninde Batbayır, köprü yıkılıp suya düşer. Padişah veya Han da bunun üzerine en güzel elbiseleri tilkiyle Tozlu Bey veya Batbayır'a gönderir.

Kırgız metninde Han, Batbayır'a dokuz gün düğün yapar. Niğde metninde düğünden bahsedilmez. Tilki ile Tozlu Bey padişahın kızını alıp geri dönerler.

Her iki metinde de kızın babası damadının sarayına ziyarete gelir ve damadına misafir olur. Baba, kızının zengin bir adama ve güzel bir yere gelin verdiğine sevinir. Niğde metninde Tozlu Bey, kayınbabasına hediye vermez, Kırgız metninde Batbayır, kayınbabasına dokuz deve yükü hediye verir.

Niğde metni ile Kırgız metninin sonu aynı değildir. Kırgız metninin sonunda Batbayır, tilkiyi yanına alıp tilkiye her gün bir tavuk verir. Tilki böylece gününü gün eder. Niğde metninin sonu Kırgız metnine göre daha farklıdır. Tilki sarayda Tozlu Bey'le yaşamaya başlar. Tilki bir gün Tozlu Bey'i sınamak ister ve ölü taklidi yapar. Tozlu Bey, avdan dönünce hanımının ağladığını görür. Ne olduğunu sorduğunda, hanımı tikinin öldüğünü söyler. Bunun üzerine Tozlu Bey tilkiyi kuyruğundan tuttuğu gibi dışarı atar. Tilki saraya çıkar ve Tozlu Beyi aldığı değirmene geri götürür. Tozlu Bey tilkiye yalvarır yakarır. Bunun üzerine tilki Tozlu Bey'i affeder ve birlikte saraya dönerler. Bir gün tilki gerçekten ölür. Tozlu Bey tilkinin yine ölü taklidi yaptığını düşünüp tilkiyi oda içerisinde muhafaza etmek zorunda kalır. Tilki kokmaya başlayınca tilkinin ölüsü odadan dışarı atılır.

Sonuç

Her ne kadar masallar uluslar arası olsa da masalları anlatan milletler bu metinlere milli bir kimlik kazandırırlar. Türk dünyası olarak tanımlanan coğrafya geniş bir coğrafyadır ve bu geniş coğrafyada birçok Türk boyu yaşamaktadır. Her boy içersisinde mutlaka masallar da anlatılmaktadır. Türk boyları arasında anlatılan masallar arasında sayısız benzer veya eş metinler bulunur. Masallar Türk milletinin ortak hafızası olduğuna göre coğrafî olarak ne kadar uzak olurlarsa olsunlar Türk dünyasında anlatılan masallar arasında büyük bir otaklık söz konusudur. Bu ortaklıkları Türk milletinin ortak şuuru olarak değerlendirmek gerekir.

Niğde ve Kırgızistan'dan derlenmiş iki metinde yer alan motiflere bakıldığında coğrafi uzaklık veya mesafe ne kadar çok olursa olsun Türk milletinin düşünüşü ve ortak şuuru dikkate alındığında pek çok motifin aynı olduğu görülmektedir. Farklı olan motifler ise değişik bölgelerde yaşayan Türklerin sosyal hayatlarının farklılık göstermesinden ve kaynak şahsın bilgi birikiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu güne kadar Türk dünyası halk anlatmaları üzerine pek çok mukayeseli çalışma yapılmış, yapılmaya da devam edilmektedir. Türk dünyası ile ilgili mukayeseli çalışmaların sayısı ne kadar çok olursa Türk dünyası ile kültür birlikteliğimiz de o kadar pekişecektir. Bu çalışmanın Türk dünyası kültür birlikteliğine az da olsa bir katkı sağlayacağını umuyoruz.

KAYNAKÇA

Ahundov, E. (1964), *Azerbaycan Nağılları*, 5. C., Bakû.

Akgün, Y. (2000), *Trabzon Masalları Üzerine Bir Araştırma*, Van, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Alptekin, A. B. (1989), "Azerbaycan'da Tesbit Edilen Hayvan Masalları", *Türk Dünyası Araştırmaları*, (63), Aralık, 1989, s. 191-206.

Alptekin, A.B. (1991), *Hayvan Masalları*, Ankara.

Alptekin, A.B. (1994), "Hayvan Masallarının Tip Kataloguna Doğru", *Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na 55. Yıl Armağanı*, Kayseri, 1994, s. 56-97.

Arslan, A.A. (2000), *Kuzey Doğu Anadolu (Kars) Türk ve Kuzey Britanya Halk Edebiyatlarında Masallar*, C. II, Ankara.

Aslan, N. (1994), *Yozgat Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, Kayseri, (Yayımlanmamış doktora tezi).

Ayva, A. (1998), *Mut İlçesi (Dişlaş) Sarıkeçili Yörükleri Halk Edebiyatı ve Folklor Örnekleri*, Konya, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Bakırcı, N.(2006), *Niğde Masalları*, Niğde.

Bakırcı, N. (2010), *Türk Dünyası Coğrafyasında Tespit Edilmiş Hayvan Masalları Üzerinde Bir İnceleme*, Elazığ.

Boev, E., Memova H. (1963), *Rodop Türk Halk Masalları*, Sofya.

Bolçürov, T. T. (1997), *Kırgız El Comoktoru*, Bişkek.

Cinlioğlu, H. (1980), "Bir Tokat Masalı: Tilki ile Değirmenci", *Türk Folkloru*, (7), Şubat, 1980, s. 20-21.

Demir (Şimşek), Ş. (1995), *Ayaş Halk Masallarının Tip ve Motif Katalogu*, Ankara, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Deviren, F. (1976), *Ağın Folkloru*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi)

Dilek, A. (1980), *Bucak (Oğuzhan) Burdur Masalları*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Eberhard, W., Boratav, P. N. (1953), *Typen türkischer Volksmärchen*, Wiesbaden.

Ekici, M. (2008), "Araştırma Yöntemleri", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, (Editör M. Öcal Oğuz), Ankara, s. 74-75.

Ekici, M. (2010), *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*, Ankara.

Evren, Ö. Ö. (1952), *Sındırgı Ağzı*, Ankara, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Göde, H. A. (2010), *Yalvaç Masalları*, Isparta.

Gökçimen, A. (2000), *Türkmen Masalları Üzerine Motif İncelemesi (Hayvan Masalları)*, Erzurum, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Günay, U. (1975), *Elazığ Masalları (İnceleme-Metin)*, Erzurum.

Hafız, N. (1990), *Bulgaristan Türk Halk Edebiyatı Metinleri II*, Ankara.

İnanç, İ. (1958), *Denizli Ağzı*, Ankara, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Karadavut, Z. (2006), *Kırgız Masalları*, Konya.

Ketre, M. (1994), *Adana Masalları*, Adana, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Korkmaz, Z. (1994), *Güney-Batı Anadolu Ağızları*, Ankara.

Köktürk, Ş. (1996), *Azerbaycan ve Türkiye'den Derlenmiş Masalları Karşılaştırma Denemesi*, Samsun, (Yayımlanmamış doktora tezi).

Narin, F. (1987), *Anadolu Masalları*, Trabzon.

Öcalan, K. (1996), *Mucur (Kırşehir) ve Köyleri Halk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir Araştırma*, Konya, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

ÖNAY, Y. (1995), *Van Masalları Üzerine Bir Araştırma*, Van, (Yayımlanmamış doktora tezi).

Özçelik, M. (2004), *Afyonkarahisar Masalları (Araştırma-İnceleme-Metin)*, Isparta.

Pekdemir, İ. (1997), *Sivas-Divriği Halk Masalları*, Konya, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Sakaoğlu, S. (1999), *Masal Araştırmaları*, Ankara.

Sakaoğlu, S. (2002), *Gümüşhane ve Bayburt Masalları*, Ankara.

Selçuk Üniversitesi Türk Halk Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bant Nu.: 817/A, "Salkım Bey", (drl. Ahmet Tosun), Antalya, 1992.

Sungur, M. (1979), *Sürmene'den Derlenen Masallar*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Şahin, D. (1998), *Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Yaptırılan Dil (Ağız) Tezlerindeki Masallar (1984-1992)*, Elazığ, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Şimşek, E. (2001), *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması*, C. II, Ankara.

Tanyıldızı, E. (2015), "Anadolu Masallarında Ormana Terk Edilme Motifinin İncelenmesi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl 3, Sayı 14, Haziran, 2015, s. 349-359.

Tekeli, E. (1973), *Çukurkuyu Kasabası (Bor) Folkloru*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Thompson, S. (1955), *Motif Index of Folk-Literarure*, C. 1, Indiana University, USA.

Thompson, S. (1964), *The Types of the Folktale*, Helsinki.

Togal, H. (1997), *Elazığ-Palu Masalları*, Adana, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Tosun, İ. (1992), *Ulukale (Tunceli) Ağzı*, Elazığ, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Tosun, R. N. (1971), *Malatya-Erguvan İlçesi ve Köyleri Masalları*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Toydemir, S. (1991), *Şarkışla (Sivas) Masalları*, Konya, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Tuğrul, M. (1969), *Mahmutgazi Köyünde Halk Edebiyatı (Menkabe, Hikâye, Masal, Fıkra)*, İstanbul.

Yağan, C. (1970), *Yağan Köyünün Folkloru*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Yalçın, H. (2000), *Elazığ İlinden Derlenen Masallar ve Mâniler*, Elazığ, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Yamaç, Ş., Martinov, S. (1957), *Türk Masalları (Masal ve Efsaneler)*, Sofya.

Yıldırım, A. (1979), *Safranbolu Folkloru Üzerine Bir Deneme*, Erzurum, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Yüce, N. (1967), *Tırtar Keşli Ağzı (İçel) Dil ve Gramer Hususiyetleri*, İstanbul, (Yayımlanmamış lisans tezi).

Zengin, S. (2002), *Kumuk Halk Yomakları*, Sakarya, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).



HZ. PEYGAMBER'İN HANIM SAHABİLERİ EĞİTİM METODU

THE TRAINING METHOD OF THE PROPHET TO LADY COMPANIONS

Emine ERDOĞAN, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Hadis Anabilim Dalı
e-mail: emine.erdogan.23@hotmail.com

Özet

Rasûlullah (s.a.s.), Kur'an-ı Kerim'de geçen "**O, ümmîlere, içlerinden, kendilerine ayetlerini okuyan, onları temizleyen, onlara kitabı ve hikmeti öğreten bir peygamber gönderendir. Halbuki onlar, bundan önce apaçık bir sapıklık içindeydiler."** (Cuma, 62/2) ayetinin gereğince ashabını dinî ve ahlakî meziyetleri kazanmaları, bütün kötülüklerden arınmaları ve her birinin tüm insanlığa eşsiz model olmaları için elinden gelen bütün gayreti sarf etmiştir. Bu gayret, sadece erkek sahâbîlere yönelik olmamış, hanım sahâbîler de bundan azami ölçüde istifade etmişlerdir. Nitekim Hz. Peygamber (s.a.s.), ibadet, ahlak, eğitim ve

öğretim fonksiyonuna sahip Mescid-i Nebî'de belirli günlerde İslamı, erkeklere onların her türlü kişilik, karakter, yaşam ve algı farklılıklarını dikkate alarak tebliğ ve tebyin ettiği gibi hanımlara da belirli günlerde tebliğ ve tebyin etmiştir (Buhârî, İlim, 35). Hanımlar, eğitim ve öğretim bakımından hiçbir zaman erkeklerin gerisinde bırakılmamıştır. Hatta Hz. Peygamber (s.a.s.)'in, eşinin mescide gitmesine izin vermeyenleri ikaz ettiği, rivayetlerde yer alan bir vakıadır (Müslim, Salât, 134, 135, 137, 138, 139, 140).

Hz. Peygamber (s.a.s.), hanımlara dinî ve dünyevî anlamda bilmeleri gereken her şeyi gerek doğrudan gerekse dolaylı yollardan (eşleri vasıtasıyla) bildirmiştir. Hanımlara ilâhî mesajları bildirirken onların psikolojilerini göz önünde bulundurmuş, zihinlerinin ve gönüllerinin kabulleneceği bir üslup kullanmış, onlara değer vermiş, aralarındaki kardeşliği pekiştirecek ifadeler kullanmıştır. Bütün bunları yaparken soru-cevap, münazara, tekrar ve ikaz etme metodunu benimsemiş, önceki milletlerin akıbetlerinden bahsederek ders çıkarmalarını istemiştir.

Biz de bu tebliğimizde Hz. Peygamber (s.a.s.)'in, hanım sahâbîleri hangi metodlarla eğittiğini, onların olumlu davranışları karşısındaki mutluluğunu, olumsuz davranışları karşısındaki ikaz üslubunu ve sordukları sorulara cevap verirken muhatabın algı düzeyini dikkate alarak nasıl muamelede bulunduğunu rivayetler ışığında tahlil etmeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Hz. Peygamber, Hanım Sahâbîler, Eğitim, Öğretim.

ABSRACT

The Prophet Muhammad (p.b.u.h), has made every effort to do his best because his companions gained religious and moral virtue, got rid of all evil, each of which was the unique model for all mankind in accordance with the verse in the Holy Koran "It is He Who has sent amongst the Unlettered a messenger from among themselves to rehearse them His Signs, to purify them, and to instruct them in Book and Wisdom,- although they had been, before, in manifest error." (Al-Jumuá, 62/2) This effort hasn't been just for men and lady companions also benefited from it in the maximum level. Thus the Prophet (p.b.u.h.), has also notified and explained Islam for ladies as notified and explained it for men taking into account their every kind of their personality, character, life and perception differences in el-Masjid en-Nabawi that has functions of worship, morality, education and training on certain days (Bukhari, Wisdom, 35). Ladies have never been left behind men in terms of education and training. Even warning of the Prophet (p.b.u.h.)'s who has not let his wife go to the

mosque is a fact that it is located in the narrations (Muslim, Prayer, 134, 135, 137, 138, 139, 140).

The Prophet (p.b.u.h.) has notified everything that ladies need to know in the meaning of religious and secular, either directly or indirectly (through his wives). When he has notified divine messages to them, he has considered their psychology, used style that their minds and hearts will accept, given them value, used the phrases that will strengthen sisterhood among them. While he has made all these, he has adopted the methods of questions and answers, debate, repeat and alert; asked that they draw lessons by refering from the fate of previous nations.

We will try to analyze with which methods the Prophet (p.b.u.h.) train lady companions, happiness in the face of their positive behaviours, the warning tone the face of their negative behaviours and when he answers questions they ask how he treats them by taking into account the level of perception of the interlocutor in the light of hadiths in this our essay.

Keywords: The Prophet Muhammad, Lady companions, Education, Training.

GİRİŞ

Allahu Teâla, Cebrail (a.s.) vasıtasıyla Hz. Peygamber (s.a.s.)'e ilâhî vahyi göndermiş; O (s.a.s.) da kendisine bildirilenleri, kadın-erkek, genç-yaşlı bütün insanlara tebliğ etmiştir. Hz. Peygamber (s.a.s.) yirmi üç yıllık risaletinin nihayetinde, özel anlamda ashabına genel anlamda ümmetine Kur'an ve Sünnet gibi iki yüce emaneti bırakmış ve bu emanete sarılan kimselerin sağlam bir istikamet üzere olacaklarını beyan buyurmuştur. Mezkûr süre zarfında birçok kadın ve erkek İslam ile şereflenmiş ve O (s.a.s.)'na sahâbe olmuştur. Bununla birlikte ilk müslüman olan kişinin bir hanımefendi olması dikkate şayandır. Bu mübarek şahsiyet Hz. Peygamber (s.a.s.)'in eşi ümmü'l-mü'minîn Hz. Hatice (r.a.)'dir. Hz. Peygamber (s.a.s.), herkes kendisine yüz çevirirken eşinin kendisine inandığını ve en zor zamanlarında kendisine destek olduğunu her zaman dile getirmiştir.

Rasûlullah (s.a.s.), hanım ve erkek sahâbîlerin dinî ve ahlakî meziyetleri kazanmaları ve tüm insanlığa eşsiz model olmaları için elinden gelen her şeyi yapmış; ibadet, ahlak, eğitim ve öğretimle ilgili meselelerde ashabına rehberlik etmiştir. Hanımlar da hiçbir zaman eğitim ve öğretim bakımından erkeklerin gerisinde bırakılmamıştır. Nitekim Hz. Peygamber (s.a.s.)'e

hanımların sorduğu sorular; kimi zaman bazı ayetlerin sebebi nüzulü, kimi zaman bazı hadislerin sebebi vurûdu olmuştur.

Biz bu tebliğimizde Hz. Peygamber (s.a.s.)'in hanımları eğitirken hangi metodları kullandığını bazı ayet ve hadis metinlerini inceleyerek ortaya koymaya çalışacağız

1. Kur'an-ı Kerim ve Hanım Sahabilerin Eğitimi

Kur'an, Arap toplumuna kendi dilleriyle inmesine rağmen erkek ve hanım sahâbîler bazı meseleleri anlayamamıştır. Özellikle Mekke döneminin ilk yıllarında müslüman hanımlar sayılarının da az olması sebebiyle rahatça İslamı yaşayamamışlardır. Onların herhangi bir tehlikeye maruz kalmadan Kur'an'ı öğrenebilmeleri gayesiyle Hz. Peygamber (s.a.s.) onlara hoca tayin etmiştir. Mesela Fatıma b. Hattâb ve eşine öğretmen olarak Habbâb b. Eret görevlendirilmiştir. Bazı kaynaklarda bu görevlendirmenin Fatıma b. Hattâb'ın Kur'an'ı öğrenmesi ve manalarına nüfuz etmesi gayesiyle yapıldığı ifade edilmektedir[1]. Cuma namazlarına devam eden Ümmü Seleme, Amre b. Abdurrahman'ın kız kardeşi ve Hârise b. Nu'mân'ın kızı gibi bazı hanım sahâbîler, Rasûlullah (s.a.s.)'ın her zaman hutbe irad ederken okuduğu Kâf suresini bizzat O'nun tilaveti vesilesiyle ezberlediklerini ifade etmektedirler[2].

Kur'an-ı Kerim'deki eğitim ve ahlakî değerlerle ilgili ayetler tüm inananları kapsamakla birlikte terbiye ile ilgili birkaç meselenin kadınlara ve erkeklere ayrı ayrı bildirilmesi, bazı bilgilerin onlara özel olarak verilmesi gerektiği düşüncesini akla getirmektedir[3].

Hanım sahâbîlerin -gerek kadın ve erkeklerin bulunduğu ortamlarda gerek sadece kadınların bulunduğu ortamlarda- Hz. Peygamber (s.a.s.)'den İslamın yaşamı ve sonrasını kuşatan yönleriyle ilgili bilgi sahibi olurlarken merak edip sorduğu bazı sorular, Kur'an ayetlerinin nüzul sebebi dahi olmuştur. Bu duruma aşağıdaki rivâyetleri örnek olarak verebiliriz:

Ümmü Seleme'den rivayet edildiğine göre kendisi Rasûlullah (s.a.s.)'a şöyle dediğini rivayet etmektedir: "Ya Rasulallah! Allah'ın hicret hakkında kadınlardan bahsettiğini

1 Ebû Abdullah Muhammed b. İshâk b. Yesâr, *Sîretu İbn İshâk*, (thk. Suheyl Zekkâr) Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1978, s. 182.
2 Müslim, Cuma, 50-52; Nesâî, Cuma, 28.
3 Sadece kadınları ilgilendiren ayetler için bk. Nûr, 24/30-31.

duymuyorum." Bunun üzerine Allahu Teâla **"Ben erkek olsun kadın olsun –ki hep birbirinizdensiniz- içinizden çalışan hiçbir kimsenin yaptığını boşa çıkarmayacağım."**[1] ayetini indirmiştir[2].

İzin almadan ve selam vermeden başka evlere girmeyi yasaklayan[3] âyetin nüzûl sebebiyle ilgili şöyle bir rivâyet nakledilmektedir: "Ensar'dan bir kadının Rasûlullah (s.a.s.)'a gelerek "Ya Rasulallah! Ben evimin içinde öyle vaziyetlerde bulunuyorum ki, hiçbir kimsenin beni o vaziyette görmesini istemem, hatta babamın ve evladımın da görmesini istemem. Ben o vaziyette iken ailemizden her an bir adam içeri girebiliyor. Bu durum karşısında ne yapmalıyım?" diye sordu. Daha sonra bu ayet indi[4].

Hanım sahâbîler bazı Kur'an ayetlerini anlayamamışlar ve doğrudan Hz. Peygamber (s.a.s.)'e sormuşlardır. Bu duruma bir örnek verebiliriz:

Hz. Aişe'den rivayet edildiğine göre kendisi Rasûlullah (s.a.s.)'a **"Kalplerinde eğrilik olanlar, fitne çıkarmak ve onu te'vil etmek için ondaki müteşabih ayetlerin peşine düşerler. Onun te'vilini ancak Allah bilir."**[5] Ayetindeki fitneleri sormuş, Rasûlullah (s.a.s.)'da "Onları gördüğün zaman tanırsın."[6] buyurmuştur. Kalplerinde eğrilik bulunanlar kendi heva ve heveslerine göre Kur'an'ı yorumlayanlardır.

Mezkûr rivayetler, Kur'an'ın nüzulü sırasında hanım sahâbîlerin Hz. Peygamber (s.a.s.)'in eğitim ve öğretim terbiyesinden geçtiklerini, onların merak ettiği meseleleri bazen Allah'ın ayet göndererek cevapladığını, bazen de Hz. Peygamber (s.a.s.)'in kendi beyanıyla cevapladığını ortaya koyar niteliktedir.

2. Hadis ve Hanım Sahabilerin Eğitimi

Hz. Peygamber (s.a.s.)'in söz, fiil ve takrirlerini içeren hadislerin birçoğunda herhangi bir hanım sahâbînin, hadis metnine konu olduğu ya da o metinleri rivayet eden olduğu görülmektedir. Özellikle Hz. Peygamber (s.a.s)'in hanımları, O (s.a.s.)'ndan hadis rivayetinde

1 Âli İmrân, 3/195.
2 Tirmizî, Tefsîru'l-Kur'an, 4.
3 Nûr, 24/27.
4 Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr Kurtubî, *el-Câmi' li ahkâmi'l- Kur'ân ve'l-mübeyyinü limâ tadammenehû mine's-sünneti ve âyi'l-Furkân*, (thk. Hişam Semir el-Buhârî), Dâru Âlemi Kutub, Riyad 2003, XII/213.
5 Âli İmrân, 3/7.
6 Tirmizî, Tefsîru'l-Kur'an, 3.

bulunarak İslamın doğru anlaşılıp yaşanmasına katkıda bulunmuşlardır. Hz. Âişe 2210 hadis[1], Ümmü Seleme 378 hadis[2], Hz. Meymune 76 hadis[3], Hz. Ümmü Habîbe 65 hadis[4], Hz. Hafsa 60 hadis[5], Hz. Zeyneb bint Cahş 11 hadis[6], Hz. Safiyye 10 hadis[7] rivayet etmişlerdir. Daha çok ailevî meselelerle ilgili yaptıkları nakiller, hanımların doğrudan Hz. Peygamber (s.a.s)'e soramadıkları hususları[8], O (s.a.s.)'nun eşleri vesilesiyle dolaylı olarak öğrenebilme imkânlarının olması İslam aile hayatının şekillenmesinde etkili olmuştur. Hanım sahâbîlerin naklettiği metinlere bakılarak hanımların eğitim ve öğretimin dışında tutulmadığı, birçok konuda bilgi sahibi olduğu, yeri geldiğinde içtihadda bulunduğu söylenebilir. Konuyu örnekleriyle ayrıntılı bir şekilde "Hz. Peygamber (s.a.s.)'in Hanım Sahâbîleri Eğitimi" başlığı altında incelemeye çalışalım.

3. Hz. Peygamber (s.a.s.)'in Hanım Sahabileri Eğitimi

Bir kimsenin kişiliğini bulması, değer yargılarının oluşması ve insanlıktan bîhaber yaşamamasının temel şartlarından birisi eğitim ve öğretimdir. Hz. Peygamber (s.a.s.), kadın erkek ayrımı yapmadan "İlim talep etmek her müslüman üzerine farzdır."[9] buyurarak her müminin bilgili olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Hz. Peygamber (s.a.s.) İslamı insanlara tebliğ ederken muhatapların anlayış, eğitim ve kültür seviyelerini dikkate almış, psikolojik durumlarını, sosyal konumlarını, yaşlarını ve cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurmuştur. Hanım sahâbîler erkeklerin bulundukları ortamlarda soramadıkları, çekindikleri mevzuları öğrenmek için Hz. Peygamber (s.a.s.)'in kendilerine müstakil vakit ayırmaları talebinde bulunmuşlardır. Özellikle hanımlar ve erkekler arasında fıtrattan kaynaklanan farklılıklar sebebiyle her iki zümreye ihtiyaç duyuldukça müstakil zamanlar ayırmış ve onları eğitmiştir.

Rasûlullah (s.a.s.), aile hayatı ve davranışlarıyla, sözleri ve nasihatleriyle, nezaketi ve yüce ahlakıyla mümin hanımlara eşsiz bir model olmuştur. Hz. Peygamber'in kadınlarının eğitim ve öğretimi için kullandığı en etkili yollardan biri, kendisine şahsen başvurmaları

---

1 Ali b. Ahmet b. Said b. Hazm Endülisî, *Cevâmiu's-Sîre ve Hamsu Resâilin Uhra* (thk. İhsan Abbas), Daru'l-Meârif, Mısır 1900, s. 276.
2 İbn Hazm, *Cevâmiu's-Sîre*, s. 276.
3 İbn Hazm, *Cevâmiu's-Sîre*, s. 278.
4 İbn Hazm, *Cevâmiu's-Sîre*, s. 279.
5 İbn Hazm, *Cevâmiu's-Sîre*, s. 279.
6 İbn Hazm, *Cevâmiu's-Sîre*, s. 285.
7 İbn Hazm, *Cevâmiu's-Sîre*, s. 285.
8 Misal için bk. Müslim, Nikah, 117, 118; Ebû Dâvûd, Nikah, 46.
9 İbn Mâce, Sunne, 17.

durumunda onları çekinmeden her şeyi sormaya ve öğrenmeye teşvik etmesidir. Mesela Ensar kadınlarından Ümmü Kesîr'in kardeşiyle birlikte gidip Rasûlullah (s.a.s.)'a kız kardeşinin bir şey sormak istediğini ancak utandığını söyleyince, buna karşılık Hz. Peygamber (s.a.s.)'in "Soracağın şeyleri sor, çünkü ilim talebi farzdır."[1] şeklinde cevap verdiği rivayet edilmektedir.

Bazı rivayetler incelendiğinde Hz. Peygamber (s.a.s.)'in açıklama, soru sorma, tekrar etme, teşbihte bulunma, uyarma ve alternatif çözüm sunma, gibi metotları kullandığı söylenebilir: Kullanıldığı düşünülen bu metotlara aşağıdaki rivayetleri örnek olarak verebiliriz:

Rasûlullah (s.a.s.), Ensar hanımlarından Ümmü'l-A'lâ'yı hasta iken ziyaret etmiş ve ona: "Ey Ümmü'l-A'lâ! Sana müjdeler olsun! Nasıl ki, ateş altın ve gümüşün pasını giderirse, bir müslümanın hastalığı da onun günahlarını giderir."[2] buyurmuştur. (Hastalıklara, zorluklara sabreden kişinin günahlarının silineceği/teşbih)

Hz. Âişe, Peygamber Efendimiz (s.a.s.)'e fakir bir kadının kendisinden yiyecek istediğini ve ona bir hurma bulup verdiğini, kadının bu hurmayı yemeyip iki kızı arasında bölüştürdüğünü söyler. Bunun üzerine Rasûlullah (s.a.s.): "Kimin kızları olup da güzelce yetiştirirse, kızları onunla ateş arasında perde olur"[3] buyurur. (Olumlu davranış ve mükafaatı)

İbn Abbas'ın rivâyetine göre bir kadın Rasûlullah (s.a.s.)'a gelerek: "Annem, hacca gitmeyi nezretmişti, fakat nezrini yerine getiremeden vefat etti. Şimdi ben onun adına hacca gidebilir miyim?" diye sorar. Rasûlullah (s.a.s.): "Evet, vekâleten annenizin yerine hacca gidebilirsiniz! Eğer annenizin bir kimseye borcu olsaydı, sen o borcu ödemez miydin?" diye sorar. Kadın: "Evet öderdim" der. Bunun üzerine Rasûlullah (s.a.s.): "Öyleyse Allah'ın hakkı olan borcu da ödeyiniz! Şüphe yok ki, Allah hakkı, başkalarının haklarının ödenmesinden önce gelir! (Allah hakkı, ödenmeye başka haklardan daha ziyade lâyıktır!)"[4] buyurur. (Kadının fetva isteği/ teşbih-soru sorma)

Ticaretle uğraşan Kayle Ümmü Beni Enmar adında Kayletü'l-Enmârî diye meşhur olan hanım bir sahâbî rivayet etmektedir: "Bir umre sırasında Merve'de Rasûlullah (s.a.s.)'ın yanına geldim ve O (s.a.s.)'na: "Ya Rasûlullah! Ben ticaretle uğraşan bir kadınım. Bir şey satın almak istediğimde, ona değerinden daha az olduğunu düşündüğüm bir fiyat biçiyorum.

1 İbn Hacer, *el-İsâbe*, VIII/456.
2 Ebû Dâvûd, Cenâiz, 1.
3 Tirmizi, Birr, 13.
4 Buhârî, İ'tisâm, 12.

Daha sonra o malın bedelini normal fiyatına yükseltiyorum. Bir şey satmak istediğim zaman da malın normal fiyatından fazlasını istiyorum. Daha sonra normal değerine düşürüyorum." dedim. Bunun üzerine Rasûlullah (s.a.s.) şöyle buyurdu: "Ey Kayle! Böyle yapma, bir şey satın almak istediğinde, malın bedeli olan ücreti ver. Ya alırsın ya alamazsın. Bir şey satmak istediğin zaman da normal fiyatını iste. Ya satarsın ya satamazsın." [1] Dikkat edilecek olursa Rasûlullah (s.a.s.), Kayletü'l-Enmârî'ye sen kadınsın ve ticaret yapamazsın, dememiş, ona ne şekilde ticaret yapacağı hususunda bilgi vererek onu ticaret ahlakı konusunda eğitmeye çalışmıştır. (Ticaret ahlakı eğitimi)

Ukbe b. Âmir şöyle rivayet etmektedir: "Kız kardeşim yalın ayak Beytullah'a yürümeyi adamıştı. Bana da bu meseleyi onun adına Hz. Peygamber (s.a.s.)'e sormamı istedi. Ben de Rasûlullah (s.a.s.)'a sordum. O da: "Hem yürüsün hem binsin." buyurdular[2]. (Alternatif çözüm)

Hz. Aişe'den şöyle rivayet edilmektedir: "Ya Rasulallah (s.a.s.), **"O gün yer, başka bir yere, gökler de başka göklere dönüştürülür"**[3] denilen günde insanlar nerede olacak diye sordum, "Sırat üzerinde" buyurdular[4]. (Kur'an'dan mülhemle sorulan sorulara cevap verme[5])

Ümmü Hânî'den rivayet edilmektedir: "Rasûlullah (s.a.s.)'a ölen müminin ruhunun nerede olduğunu sordum. O (s.a.s.) da: Allahu Teâla bedeni kıyamet günü yeniden diriltinceye kadar müminin ruhu cennet ağaçlarında olacaktır." buyurdular. (Açıklama, Cevap verme)

Ufeyd b. Rifâ'dan rivayet edilmektedir: Esma b. Umeys: " Ya Rasulallah! Cafer'in oğluna nazar değiyor. Ben onları şifa dileğiyle okutturayım mı?" Rasûlullah (s.a.s.): "Evet. Çünkü kader ile yarışan bir şey olsaydı, nazar değme işi (yarışıp) onu geçerdi." buyurmuştur[6]. (Yapılan veya yapılması hedeflenen faydalı bir davranışa teşvik)

Rasûlullah (s.a.s.), bir kabrin başında ölen çocuğu için feryad ü figan ederek ağlayan bir kadına, sabretmesi ve Allah'tan korkması tavsiyesinde bulundu. Kadının "Çekil git başımdan! Benim başıma gelen felaket senin başına gelmemiştir!" demesi üzerine Rasûlullah (s.a.s.) hiçbir şey söylemeden oradan ayrıldı. Hemen ardından kendisine, onun Peygamber

1 İbn Mâce, Ticaret, 29.
2 Müslim, Nuzûr, 11, 12.
3 İbrahim, 14/48.
4 İbn Mace, Zühhd, 33.
5 Benzer misaller için bk. Mustafa Karabacak, *Hanımlardan Hz. Peygamber (s.a.s.)'e Sorular*, Özgü yay. , İstanbul 2015.
6 Tirmizi, Tıb, 17.

(s.a.s.) olduğu söylenince, kadın derhal Rasûlullah (s.a.s.)'ın yanına gelerek O (s.a.s.)'ndan özür diledi[1]. (Psikolojik durumu dikkate alarak sessiz kalma

SONUÇ

İslamdan önceki süreçte kadın ve erkek, toplumun hoş görmediği birçok ortamda iç içeydi. Hz. Peygamber (s.a.s.) toplum içindeki karmaşıklığı yok etmek, İslamın hükümlerinin yerleşmesini sağlamak gayesiyle erkekleri ve kadınları terbiye sürecinden geçirmiştir. Hanımlar da erkekler gibi yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılmışlardır. Hadis metinlerinde, Medine'de Cuma namazı için Mescid-i Nebevî'ye giden kadınların, Hz. Peygamber (s.a.s.)'in hutbesini dinledikleri, İslama ve özümsemeleri gereken ahlâkî prensiplere nüfuz edebilmeleri gayesiyle Rasûlullah (s.a.s.)'a, kendilerine özel vakit ayırması için talepte bulundukları yer almaktadır.

Tespit edebildiğimiz kadarıyla hanımlar Hz. Peygamber (s.a.s.)'e çok soru sormuşlardır. O (s.a.s.) da hanım sahâbîlerin dine, ahlaka, kısacası yaşamın birçok vechesine dair merak edip sordukları hiçbir soruyu cevapsız bırakmamıştır. Hz. Peygamber (s.a.s.)'in bazen hanımların kendileriyle ilgili meseleler hakkında sorduğu sorulara benzetme yaparak, bazen muhatabın anlayacağı şekilde açıklamalar yaparak gerçekleştirdikleri eylemin nihayetinde edinecekleri ödül ve cezadan bahsetmiş bazen de kinayeli bir anlatım kullanarak cevap vermiştir. Kinayeyle anlattığını, muhatap hanım sahâbî anlamayınca eşlerinden biri ona daha açık bir şekilde açıklamıştır. Hz. Peygamber (s.a.s.) hiçbir zaman surat asma, kınama gibi onların cesaretini kırıcı davranışlarda bulunmamıştır. Haya edilen ve sormaktan çekinilen meseleler hakkında kendisine sorulduğunda "**Allah hakkı beyandan çekinmez.**" (Ahzâb, 33/53) ayetini tilavet etmiştir. Hz. Peygamber (s.a.s.)'in bu davranışının, hanım sahâbîlerin kendi problemlerini O (s.a.s.)'na arz etmeye teşvik ettiği söylenebilir.

Günümüzde de özellikle hanımlara öğrenmek istedikleri meseleleri sorduklarında daha hassas bir yapıya sahip olmaları nedeniyle, Hz. Peygamber (s.a.s.) gibi nezaketle ve öğrenmeye teşvik edici bir üslupla karşılık verilmelidir.

[1] Buhârî, Cenâiz, 31; Müslim, Cenâiz, 15.

KAYNAKÇA

Kur'an-ı Kerim

Buhârî, Ebû Abdillah Muhammed b. İsmail (v. 256/869), *el-Câmiu's-Sahîh*, I-VIII, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

Ebû Davud, Süleyman b. el-Eş'as b. İshak el-Ezdi es-Sicistani (v. 275/889), *es-Sünen* I-V, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

İbn Hacer, Ebu'l Fazl Şihabuddîn Ahmed bin Ali bin Muhammed el-Askalânî, *el-İsâbe fî Temyîz's Sahâbe, Daru'l-Fikr,* Beyrut 1978.

İbn Hazm, Ali b. Ahmet b. Said Endülisî, *Cevâmiu's-Sîre ve Hamsu Resâilin Uhra* (thk. İhsan Abbas), Daru'l-Meârif, Mısır 1900.

İbn İshâk, Ebû Abdullah Muhammed b. Yesâr, *Sîretu İbn İshâk*, (thk. Suheyl Zekkâr) Dâru'l-Fikr, Beyrut, 1978.

İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b.Yezîd el-Kazvînî (ö.275), *es-Sünen*, I-II, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

Karabacak, Mustafa, *Hanımlardan Hz. Peygamber (s.a.s.)'e Sorular*, Özgü yay. , İstanbul 2015.

Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr, *el-Câmi li Ahkâmi'l-Kur'ân ve'l-Mübeyyinü limâ Tadammenehû mine's-Sünneti ve âyi'l-Furkân*, (thk. Hişam Semir el-Buhârî), Dâru Âlemi Kutub, Riyad 2003.

Müslim, Ebu'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî, *el-Câmiu's-Sahîh*, I-III, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.

Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr, *Câmiu'l-Beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân, (thk. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî),* I-XVI. Kahire 1422/2001.

Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevra (v. 279/892), *es-Sünen*, I-V, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.



BAYRAMPAŞA İLÇESİNİN SOSYO-KÜLTÜREL DOKUSUNUN OLUŞUMUNDA TOPLUMSAL HAFIZA- BALKAN GÖÇMENLERİNİN ETKİSİ:

Prof. Dr. A Baran DURAL

Trakya Üniversitesi

İİBF Kamu Yönetimi Bölümü,

b_dural@yahoo.com

Bahriye ESELER

Trakya Üniversitesi SBE

heyribah@hotmail.com

Özet

Toplumsal hafıza; bireylerin geçmiş yaşanmışlıklarını temsil eden ve aktarımlarla gelecek kuşaklara taşınan bir değerler örüntüsüdür. Bu bağlamda, *"Bellek salt kişinin kendi zihninde oluşan bireysel- bilişsel bir süreç olmanın çok ötesinde, kişinin varlığını anlamlandırdığı geniş toplumsal- sosyal yapılanma izleğidir. Dolayısıyla bireyin zihninden bahsederken bile irdelenen olgunun, toplumsal, dolayısıyla da siyasal alanla kesişen ilişkiler örüntüsünü beraberinde taşıdığı unutulmamalıdır"* denilebilir. (Dural, 2010: 89-90) Genelde yakın dönem toplumsal hafızayı ifade etmek üzere, en yaşlı kuşaktan en genç kuşağa kadar yaklaşık olarak 80 yıllık bir dönemden bahsedilir. (Assmann, 2001: 57) Toplumsal hafızanın verili toplumu ortak paydada buluşmaya iten yegâne değerleri oluşturduğu da ileri sürülmektedir. Bu değerler bireyin *"biz"* ya da *"öteki"* algısını şekillendirmektedir. Bireysel tercihleri içinde yaşanılan ortak kültür havzası aracılığıyla biçimlendiren toplumsal hafıza, *"ideolojik tercihler"* üzerinde de etkili olacaktır hiç kuşkusuz. Örneğin oy kullanma ve seçmen davranışını güdüleyen etmenlerin kökenine inebilmek için davranışsal akımın perspektifini akılda bulundurarak, toplumsal hafızanın hem toplum hem de birey üzerinde kurduğu yorumsamacı etkiyi keşfetmek gerekecektir.

Toplu göçler savaş, kıtlık, büyük ekonomik buhranlar toplumsal hafızanın oluşumunda ya/ ya da yapı bozumunda koşullandırıcı olgu işlevi yüklenirler. Bu bağlamda toplu- bireysel göç, yüzyıllarca yaşanılan toprakların terkedilmesi anlamında önemli olmakla beraber, anıların, yaşanmışlıkların, gelenek ve göreneklerin göç edenin beraberinde taşınması açısından da önemlidir. Kimi zaman sadece kendi yaşadıkları evlerin benzerlerini inşa etmek gibi küçük çaplı eylemlerle sınırlı kalan değer transferi, özellikle toplu olarak ve aynı bölgeye göç edilmesi halinde mahalle adları, sokak isimleri ve göç edilen yer ile benzer tarihsel yapıların yeni vatanda yeniden var kılınması gibi büyük çaplı bir dönüşümün başlamasına da sebep olur. Bu bildiride, Balkanlardan yoğun göç alarak biçimlenen Bayrampaşa ilçesi özgülünde, göç, toplumsal hafızanın bir topraktan diğerine taşınması olgusu ele alınacaktır. Çalışmada ilçede önemli bir nüfus yoğunluğuna sahip bulunan Balkan göçmenlerinin, ilçedeki siyasal- toplumsal- ekolojik şekillenmesi üzerindeki etkisi somut örneklerle tartışılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal hafıza, Göç, Balkan göçmenleri, Bayrampaşa ilçesi, Ortak Kültür.

ABSTRACT

"Social memory; is the cover of values representing the past experiences of individuals and carried into future generations with transfers. In this context, *"Memory is a large common-social path individuals give the meaning to their personalities far beyond being an individual-cognitive process which the individuals create in their minds. Thus it can be said; the fact should not be forgotten that the case scrutinized even while mentioning of the mind of individual is carrying cover of relation crossing the social therefore political areas."* (Dural, 2010: 89-90) It is also asserted that the social memory is creating the unique values which are pushing the given society to find a common ground. Those values are shaping the perceptions of *"us" or"the others"*. Social memory shaping the individual preferences through the common culture basin where the society live within will be effective also over the *"Ideological preferences"* undoubtedly. Mass migrations, war, scarcity, major economic upheavals get the function of conditioner fact in creating social memory or breaking the structure. In this context, mass-individual migration is important in terms of the fact that the immigrants carrying the memories, experiences, customs and traditions together as well as the fact it is important in meaning of leaving the lands behind where the people lived for centuries. The value transfer which is sometimes limited only with small actions as building the houses similar with their own houses they live makes a way especially in case of migrating to the same area collectively for beginning a large-scale transition as giving the district names and street names back to the new locations and re-constructing the buildings at new country similar the old ones in land where people migrated from. In this paper, specific to Bayrampasa District which took shape by receiving heavy migration from Balkans, the case of migration that means moving the social memory from one land to the other will be dealt. In the study, the effect of Balkan immigrants who have an important population density in district over the political-social-ecological shaping in district will be discussed.

Keywords: Social memory, migration, Balkan immigrants, Bayrampaşa district, common culture.

GİRİŞ: TOPLUMSAL HAFIZA

En temel anlamda yaşanılan sosyal olaylar, toplulukların geçmişle bağlılıkları dolayısıyla toplumsal belleği oluşturur. Toplumsal belleğin biçimlenmesi belli bir yaşanmışlığın yanı sıra geçmişten aktarılan efsaneler, akıllara kazınan fotoğraflar- filmler sayesinde sağlanır. Kişi moral değerlerini temel olarak aileden alır. Eğer aile içinde dikey sosyal hareketlilik hâkimse, ailenin siyasal-toplumsal görüşünü genellikle çocuk da benimser. Bu özellikle alt statü gruplarına mensup ailelerinde böyledir. Bu tip aileler, kendisi gibi düşünen, monolitik bakış açısıyla süzen dar çevrelerinin dışına çıkamamıştır. Böyle ailelerde çocuğa üst statü gruplarındaki gibi bir yurttaşlık kültürü, kentlilik bilinci aşılanmamıştır. Bu nedenledir ki, aşağı sınıflar/ statü grupları kaderci dünya görüşüne sahipken, üretim ilişkilerini denetleyen sınıflar-statü grupları ülkeyi sahiplenir, siyasal süreci etkilemeyi bir hak ve görev bilirler.(Yücekök,1987: 12)

Bu bağlamda iletişimsel bellek aslında yaşayan bellektir. Yani bir insanın ömrünü temsil edecek süreyi kapsamaktadır. Bir insanın kendi çocuk ve torunlarına aktardığı geçmişin izlerini taşıyan hafızayı kapsamaktadır. En yaşlı kuşaktan genç kuşaklara doğru gerçekleşen sosyal olguları kapsayan aktarımlardır. Bu anlamda iletişimsel belleğin ortalama 80 yıllık bir süreyi kapsadığı öngörülmektedir. (Assmann, 2001: 57) Adı geçen süre boyunca yaşanmış savaşlar, ayaklanmalar, isyanlar, göçler, kıtlıklar, kısacası insan hafızasını derinden etkileyen olayların hepsi, genç kuşaklara aktarılarak toplumsal belleğin verili bir parçasını oluşturur. Böylelikle toplumsal hafıza; bireylerin geçmiş yaşanmışlıklarını temsil eden ve aktarımlarla gelecek kuşaklara taşınarak, adeta kuşakları birbirine bağlar. Dolayısıyla da bir ulusun karakterini oluşturan değerler örüntüsü halini alır. Bireyin *"kendinde"* olmasını sağlayan en önemli belirleyiciler arasında, toplumsal hafıza yer almaktadır.

Yaşanılan toplumsal olaylar sonucunda birey kendini bir topluma ait hisseder ve kimliğini içinde şekillendiği toplumun kabullerini ya olumlayarak ya da reddederek inşa eder. Yıldız- Demir konuyu, *"Kimlik, en genel manada kolektif aidiyetlerden katıldıklarımız, arzularımız, hayallerimiz, kendimizi tasavvur etme, yaşama -ilişki kurma- tanınma biçimimiz gibi hayattaki duruş yerimizi bildiren niteliklerin toplamıdır"* sözleriyle özetlerler. (Yıldız-Demir, 2015:4) Bu anlamda kimlik, ait olunan sosyal grupla benzer/ aykırı davranışların gösterilmesini sağlar. Kimlik aynı zamanda kültürden etkilenir ve kültürü etkiler. Bu anlamda kültürle kimlik arasında ikili bir ilişki söz konusudur. Kimlikle kültürün birleşmesi ise

kültürel kimliğin ortaya çıkmasını sağlar. ”*Kültürel kimliğin ferdi aşan, sosyal bir boyutu vardır. Ferdin sosyal bir varlık olması, farklı özellikleri ile teşkilatlanmış insan toplulukları içinde yaşayabilmesi, topluluğu fertte temsil ettirir hale getirmiştir*” (Erkal-Baloğlu-Baloğlu,1997: 174) diyen Erkal, kişinin farklı kültürlere girdiğinde, karşılaştığı yeni koşullara uyum sağlayabildiğini vurgular.

TOPLUMSAL HAFIZA- HÂKİM KÜLTÜR& ALT KÜLTÜRLER

Örneğin göç eden bir aile, içinden çıktığı toplumda hâkim kültürün doğal bir unsuruyken, karıştığı yeni toplumda küçük ya da büyük bir alt-kültürün mensubudur. Dolayısıyla karşılaştığı yeni kültürel dokuya zıt düşecek, konumunu zora sokacak bir tutum geliştirmek istemez. Aslına bakılırsa göçmen kültürü denildiğinde ele alınmak istenen, varılan ülkedeki hâkim kültürle göçmenlerin yarattığı alt-kültürel bütünlüğün ilişkisi kadar, tüm dünyada üç aşağı- beş yukarı benzer özellikler gösteren, *“göçer- yaban”* olma itkisinin karışımıdır. Seçmen davranışları çalışmalarında öne çıkan kimi görüşler, toplumsal hafızanın bir toplumun sosyal genetiğinin kavranması açısından son derece önemli olduğunu bildirse de, ekonominin toplumsal ilişkilerin çözümünde gitgide başat rol oynamaya başladığına değinen kimi teorisyenler de, toplumsal hafızanın eski önemini yitirdiğini öne sürmektedirler. Ekonominin seçmen davranışlarına etkisi elbette tartışma götürmez bir gerçektir. Ancak bu olgu, toplumsal hafızanın seçmen davranışlarını anlamlandırmadaki rolünü azaltmayacaktır. Günümüzde Türkiye’de sol partiler, laikliğe vurgu yapan sağ partilerin, kıyı bölgelerindeki neredeyse kanıksanmış üstünlüğü, toplumsal hafızanın seçimlere nasıl etki ettiğinin, geçmişten gelen algıların rasyonel seçmen davranışlarını ne ölçüde belirlediğinin kanıtlarından biridir.

Dural toplumsal hafıza ve siyaset arasında var olan ilişkiyi şöyle dile getirmektedir: “*Toplumsal hafıza hem sözlü hem de yazılı kültür ürünleri vasıtasıyla verili bir toplumun bir tarihsel uzamda karşılaşacağı/hatırlayacağı bir sorun/olgu karşısında nasıl tepki vereceğini açıklayan el kitabıdır… Toplumsal bellek için siyasal iktidarın kurgulandığı mücadele alanının toplumsal tarihsel bilinçaltıdır* denilebilir.” (Dural, 2013: 16-17)

Toplumsal arka plan ve tecrübeler olmadan siyasal yaşam düşünülemez. Çaha, bu konuyu ünlü İngiliz kuşkucu düşünürü David Hume üzerinden, “*Hume’un, tüm bilgilerimizin*

kaynağının tecrübe olduğuna ilişkin iddiası bütün bunlara liberal düşünce kaynaklık eder. Meselâ ateşin yakıcı olduğu bilgisi saf aklın bize anlattığı bir şey değildir. Biz zaman içinde ateşle temas ederek onun yakıcı olduğu bilgisine ulaşmışızdır. Tüm bilgilerimiz zaman içindeki deneyimlerle oluştuğuna göre, toplumsal ve siyasal değerlere ilişkin bilgilerimiz de böyledir. Böyle olunca içinde yaşadığımız toplumun tarihsel arka plânı ve kültürel çerçevesinin dışına çıkamayız. Birey, toplum ve devletle ilgili politikaları geliştirirken tarihsel arka plân ile kültürel çerçeve içinde kalmalıyız. Başka bir deyişle bunlara ilişkin bilgilerimiz tarih ve kültürel arka plandan bağımsız olmamalı" (Çaha, 2004: 17) şeklinde açıklamaktadır.

Bu noktada unutulmaması gereken bir diğer konu, toplumsal belleğin sadece siyasal mücadelenin aktörlerince üretilmek ve yeniden üretilmeye çalışılan kurgusal bir alan olmadığıdır. Doğal olarak toplumsal bellekten bahsedilirken, onun doğası gereği toplumsal fail insan (sıradan insan) tarafından yeniden türetildiğidir. Daha doğduğu andan itibaren mitler-efsaneler- söylenceler- davranış kalıplarıyla kuşatılmış hazır bir toplumsal alanla karşılaşan birey, aileden okula, işyeri pratiklerinden boş zaman geçirme tercihlerine dek hemen her eylemine, elinde toplumsal belleğin ürünü, yol haritalarıyla başlamaktadır. Öte yandan bir süre sonra içine sıkıştığı davranış- düşünüş kalıplarından sıkılmaya başlayan birey, yavaş yavaş toplumsal belleğin kimi ürünleriyle çatışmaya düşer. Bu birey-toplum ikilemine, toplumların sadece büyük acıları, dertleri, faciaları değil; sevinç, mutluluk, paylaşımları da unutma genel eğilimi taşıdığı eklendiğinde, toplumsal belleğin, en az *"yeni zamanların başat kuram- kalıpları*" kadar, yapıntı bir içeriğe sahip olduğu öne sürülebilir. Toplumsal belleğin ürünlerinin bozulmadan, kuşaktan kuşağa aktarılmak suretiyle, ne kadar yaşayabileceğini araştıran (iletişimsel bellekten ayrı olarak) Eliade, süreyi yaklaşık 200 yıl olarak saptarken, Raglan rakamı 150 ile sınırlandırmaktadır. (Eliade, 2006: 70), (Sever, 2008: 66)

Geçmiş kuşaklarla değer-yargı çatışması yaşayan yeni kuşaklar, sanılanın aksine toplumsal bellek yoksunu birey öbekleri değildirler. Tam tersine içinde yaşadığı çağda değişimin temel bir dinamik olduğunu kavrayan, hızına yetişmeye uğraştığı yeni zamanların taleplerine mantıklı yanıtlar sunmaya çabalayan yeni kuşaklar, nasıl ataları geçmişte geçmişi yaşadıysalar, bugünde günü yaşamak adına toplumsal bellekte bir yapı-bozumuna gidilmesini desteklemektedirler. *"Hızlı- sert değişime karşı olduğunu"* sıklıkla yineleyen çağcıl muhafazakâr görüşler de, tıpkı rakipleri olan diğer ideolojiler gibi, bu yapı-bozumunu gerçekleştirmeye aday fikir akımları olmaktan kendilerini kurtaramazlar. (Dural, 2005:6-42) Bu bağlamda hemen her muhafazakâr görüş, özellikle dinsel içeriğiyle ön plana çıkanlar,

içinde yürüttüğü eni-konu belirsiz *"gelenek tartışmaları"*nda, toplumsal belleğin *"muhafazacı"* bir yapı-bozumunu gerçekleştirme girişiminde bulunmaktadırlar aslında. Gümüş, toplumsal hafızanın, biçimlenmesine dair şu noktaların altını çizmektedir:

"Kolektif bellek.seçilmiş hezimetlere odaklanma, grubun tarihsel olaylara değinerek ya intikamcılık ve başkaldırı hislerinin okşanması ya da mağduriyet kompleksin bürünmüş tepkisizliğine neden olmaktadır. Toplumsal hafızada seçilmiş zafere odaklanma, bir grupta gerçek ile bağdaşmayan aşırı özgüven ve iddiacılığa, tarihte yaşanan ağır kayıplara odaklanmış ise aşırı bir yas tutmaya sebebiyet vermektedir" (Gümüş, 2010:122).

GÖÇMEN KİMLİĞİ

Göç, "*Kişilerin gelecekteki hayatlarının tamamını veya bir parçasını geçirmek üzere, tamamen veya geçici bir süre ile bir iskân biriminden diğerine, yerleşmek kaydıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme"*dir. (Yalçın, 2004: 11) Ruşen Keleş göçü, genellikle yerleşmek amacıyla, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine, bir ülkeden başka bir ülkeye gitme eylemi olarak tanımlamaktadır. (Keleş, 1998: 58) Bu anlamda göç yaşanılan yeri değiştirme yani yaşanılan kültürü değiştirme anlamına da gelmektedir. Çünkü göçerlik, *"kesintili bir var olma durumudur."* (Chambers, 2014: 13) Göç olgusu yoğunluğuna, nedenlerine, mesafesine ve süresine göre farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Göç varılacak noktaya göre iç göç ya da dış göç olarak ayrılır. İç göç, aynı ülkenin farklı bölgelerine yapılan göçtür. Dış göç ise farklı ülkeler arasında yapılan göçü temsil etmektedir. Zamana göre kısa-uzun süreli göçler olabileceği gibi, sebebine göre zorunlu ya da serbest göç dalgalarıyla karşılaşılabilir. Zorunlu göç, genellikle savaş sonrası yaşanan ve kitleleri göç etmeye mecbur bırakan hallerdir. Serbest göçmenler, yaşamsal bir zorunluluğa dayanmaksızın daha avantajlı yaşam-sağlık-ücret koşullarına kavuşmak üzere yapılan göçleri temsil eder. Büyüklüğüne göre bireysel, aileyle veya toplu göçlere rastlanılmaktadır. (Koçak-Terzi, 2012:165-167)

Göçmenler yalnızca maddi değerlerini yanlarında getirmemektedirler. Bunun yanı sıra manevi değerlerini de yeni yerleşim birimine taşımaktadırlar ki, manevi değerler göçmenlerin kimliklerini, kültürlerini ve ait oldukları toplumların özelliklerini taşımaktadır. Ancak göç ettikten sonra kendi kimlik ve aidiyetlerini sorgulamaya başlarlar. Göçmenliğin sürekli bir değişim ve kültürlerarası yolculuk anlamına geldiğine işaret eden Chambers, "*Göçerlik, ne kalkış ne de varış noktalarının sabit ya da belli olduğu bir hareketi içerir. Göçerlik, sürekli değişime maruz kalan dilde, tarihlerde ve kimliklerde ikamet etmeyi gerektirir"* (Chambers:17) demektedir.

Bu bağlamda kırdan kente göç eden ilk kuşak, kente yabancılaşmayla uyum sağlama arasında gidip gelirken onların çocukları için durum daha farklıdır. Kentte doğup büyüyen ve kente daha iyi adapte olan bireyler, büyüklerinden farklı tercih ve anlayışlara sahiptirler. Bu gençler çoğunlukla daha iyi eğitim almış, kentte yaşamayı ve diğer kesimlerin yaşam biçimlerini öğrenmişlerdir. (Dural- Zeyrekli, 2006: 12-14) Bu kuşak için daha üst beklentiler söz konusudur, ancak bu beklentilerine ulaşamayacaklarını anladıkları anda büyük bir umutsuzluk ve hayal kırıklığı yaşarlar. Kendi ayakları üstünde durma fikrine yönelen bu gençler, daha geleneksel ve otoriter gördükleri hemşeri- komşuluk ilişkilerini kullanmadan, daha güncel ve *"Ben kimim?"* sorusuna da açıklık getirdiğini düşündükleri, kendilerini toplumda senelerdir dışlanmış taşralı kimliğinden uzaklaştıracak etnik/dini/siyasi kimlik ve örüntülerde dayanışma aramaya yönelmektedirler. Bunun siyasi yansıması ise oy patlaması yapan çok farklı, hatta zıt eğilimlerdeki partilerin daha radikal bir kimliğe hitap edebilen partiler olmasıdır. (Kalaycıoğlu-Rittersberger-Tılıç, 2002: 239-240) Aynı eğilim, uluslararası düzeyde daha düşük GSMH'ye sahip bölgelerden, görece bayındır ülkelere göç eden kesimlerde de görülür.

Bu arada aileleriyle ya da komşuları ile beraber göç edip aynı mahallelere ve köylere yerleşen göçmenler, göç ettikleri bölgenin gelenek ve göreneklerini vardıkları topraklarda sürdürmeye devam etmektedirler. Örneğin Rumeli göçmenlerinin verili bazı il-ilçelere yerleşip buralarda yaşamalarını sürdürmeleri önemlidir. Türkiye'de *"muhacir"* özel başlığı altında değerlendirilen bu kesim, Anadolu coğrafyasının iç bölgelerinde yaşayan kitlelerden değişik, hatta uyumsuz, yer yer dışa kapalı bir tutum gösterdikleri söylenmelidir. Kimliğini, bağlı bulunduğu Rumeli alt- kültürünü değiştirmemek gerektiğine dair inancın başka bir sebebi ise göç eden kişinin kendisini göç ettiği yerdeki insanlardan daha, *"seçkin"* olarak değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda göçmen hâkim kültüre uyum sağlamak

yerine, toplumun kendisini alt-kültürüyle birlikte kabul etmesini ya da toplumun onun alt-kültürünü muteber bulup, uyum sağlamasını bekler. Bu yaklaşıma göre Türkiye'de Rumeli göçmeni muhacirlerin, gerek aldıklarım eğitimin kalitesi gerek burjuva üretim-tüketim kalıplarına yatkınlığı gerekse kültürel altyapı bakımından, görece seçkin bir topluluk oluşturdukları ileri sürülebilir. Çelik, aldıkları eğitim-kültürel biçem ve piyasa mekanizmasına bağlılıkları üzerinden bazı göçmen topluluklarım, göç edilen ülkedeki, "*sağlıklı, iyi eğitim görmüş, enerjik, gelişmelere açık, zeki unsurlar*" (Çelik, 2005: 179) olarak, diğerlerinden hemen fark edilebileceklerini ileri sürmektedir. Bu anlamda bu tip göçmen grupları, birbiriyle evlenmeye ve soylarını göçmenler üzerinden devam ettirmeye gayret ederler.

Bu bağlamda Rumeli göçmenleri açısından konuya bakıldığında kendilerine *"muhacir/göçmen"* kelimeleriyle yeni bir kimlik kazandıran bu topluluğun, muhacirlere has değerlerin unutulmaması hatta pekiştirilmesi için Balkan topraklarında alıştıkları gelenek-görenekleri, yerleştikleri Türkiye'nin Batı kısımlarında da sürdürmeyi yeğledikleri gözlenir. Kolukırık, muhacirlerin geneline hâkim olan bu tutumu, "*Bir grup dinamiği olarak kendileri için benimsedikleri, 'çalışkan', 'dürüst', 'temiz' ve 'Avrupalı' gibi tanımlamalar dayanışmada kullandıkları temel söylemleri oluşturmaktadır. Zira göçmenlik, akrabalık ve hemşerilik ilişkileriyle birlikte yeni bir doğuşun ve varoluşun simgesi olarak yüceltilen bir kimlik halini almış görünmektedir"* (Kolukırık, 2006:6) biçiminde dile getirmektedir.

Göçü diğer mekân değişikliklerinden ayıran temel özellik, yaşanılan yerlerin bir daha dönememek üzere terkedilmesinde yatmaktadır. Göç mekânsal yersiz- yurtsuzlaşma durumudur. Bu anlamda göçmenler vatan/memleket hasretlerini göç eden diğer hemşerileri ile gidermeye gayret ederler. Hatta yaşanılan yerleri göç ettikleri alanlara dönüştürmeye çalışırlar. İzmir'de Bulgaristan göçmenlerine dair yapılan bir araştırmada, bu kesimin inşa ettikleri evleri, tıpkı Bulgaristan'da olduğu gibi iki katlı ve dışı sıvalı olarak yaptıkları anlaşılmıştır. (Kolukırık: 7-8)

GÖÇMEN SİYASAL DAVRANIŞI

Siyasal davranışı etkileyen en önemli belirleyicilerden bir tanesi yaşanılan yere uyum sağlamaktır. Bu uyuşum süreci, hem maddi hem de manevi olarak yaşanılan yerde var olmayı

gerektirir. Bir yere aidiyet duygusu hissetmeden, siyasal tepki göstermek mümkün değildir. Bu anlamda göçmenlerin gönülden siyasal katılımda bulunmaları için kendilerini göç ettikleri topraklara ait hissetmeleri gerekmektedir. (Vergin, 2000: 145–148) Göçmenlerin seçmen davranışlarını irdelerken, ele alınan topluluğun siyasal katılım bazında ne denli aktif olacağı, yönetimde bulunmak isteyip istemeyecekleri ya da sadece seçimlerde sandığa giderek en alt katılım düzeyinde mi kalacakları, göç edilen yerin yurttaşlık duygularını tatmin edip etmediği ile doğrudan ilintilidir.

Göç nüfusu 1990'lardan günümüze, siyasal partilerin seçmen tabakalarını istikrarsızlaştırmıştır. Seçmen eğilimlerinde etnik-dinsel değerlerin toplumun geneline doğru genişlemesi, sınıflar ve ideolojiler ittifakını rejim bunalımına yol açacak şekilde sorunlu duruma getirmiştir. (Günlü, 2002:301) Giderek artan ve kent içinde yüksek bir oy potansiyeli olan kırsal nüfus, birinci kuşağın kır-kent arasındaki *"gel-git* "ini, kentte yetişen kuşakların ise bir türlü tam olarak kentle bütünleşememesinden kaynaklanan yeni dayanışma arayışlarını içinde barındırmakta; bu ise seçmen tercihlerinde istikrarsızlığa yol açmaktadır. Öte yandan daha kentli özellikleriyle öne çıkan ve yazının konusunu oluşturan Rumeli göçmenleri, kırsal bölgeler ve Anadolu'nun iç kesimlerinden anakentlere, kıyı bölgelerine akan kesimlerle karşılaştıklarında, sosyal anomi durumu, kendisini göstermektedir. Muhacirler, oy kaygısıyla göçmen oylarını kayıtsız şartsız domine etmek isteyen, yerel politikacıların tavizleriyle selamlanan Anadolulu göçmenlere, taban tabana zıt siyasal arayış-beklenti zinciriyle, siyasal alanda boy göstererek, karşı-istikrarsızlaşma olgusuna neden olmaktadırlar.

Yukarıda aktarılan farklı eğilimler doğrultusunda göçmenlerin sorunlarını savunan sivil toplum kuruluşlarının sayıca hızla artmaya başladığı görülmektedir. Elbette göçmen haklarıyla ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının çabaları yanıtsız kalmamakta, özellikle 2000'li yılların başından itibaren, göçmenlere dönük sosyal hizmet projelerinin sıklaştırıldığı dikkati çekmektedir. Bu anlamda göçmenler, *"hayali cemaat"* oluşturma ve giderek siyasallaşma eğilimi göstermişlerdir. Bu oluşum hem toplumsal hem de siyasal birliği beraberinde getirmekte, 1980'li yıllarda kumar oynama, kıraathane işlevini yerine getirme, ucuza alkol alma etkinliklerine sahne olan dernek lokalleri, siyasal bir arz-talep durağına dönüşmektedir. (Akbaş,2012:341)

Bir il veya ilçenin önde gelen göçmen derneğinin düzenlediği gecelere, o ilin yerel siyasetçileriyle- milletvekillerinin rağbet göstermeleri, dernek yöneticileriyle görüş alışverişinde sürekliliğin sağlanması, hatta göçmen derneklerinin içinden seçilen vekil-

belediye başkanı- belediye meclis üyelerinin, her seçim döneminde artışı ve/ veya kazanılan birimlerin bir göçmen derneğinden ötekine el değiştirmesi dikkat çekicidir. Göçmenler, kendi aralarında oluşturdukları dernekler sayesinde ekonomik-politik-sosyokültürel iletişim gereksinimlerini giderirler, kendilerine birikim- imkân sağlarlar. (Özkul,2012:486)

Göçmenleri diğer vatandaşlardan ayıran önemli bir ölçüt ise finansal statüdür. Finansal düzeyleri toplumun içindeki diğer unsurlara göre daha dezavantajlı göçmenler, siyasal davranışları itibarıyla ya siyasetçilerin güdümlemesine açık olacaklar ya da radikal eğilimler göstereceklerdir. Ne var ki göç edilen ülkenin sosyal bir devlet olup olmadığı, göç dalgalarını yumuşatıp karşılayabilecek ekonomik potansiyele sahip bulunup bulunmadıkları, göç dalgalarında sosyal refah devletinin kazanımlarını göçmen topluluklara üleştirme becerileri, göçmenlerin ülkenin toplumsal-sosyal yaşamına uyum sürecini kolaylaştıracaktır. Bu durumda göç edilen ülke ile göçmen arasında dilsel, dinsel, kültürel bir birlik olması, devletin göçmeni kucaklamasında en önemli belirleyicilerden biridir. 1989 Bulgaristan göçmen dalgası, Türkiye'nin yakın tarihinde göçle nasıl baş ettiğinin olumlu örneklerindendir. Sınır kapılarında, "*Hoşgeldin Soydaş*" yazılı pankartlarla karşılanan Bulgar göçmenleri, Türkiye'de toplumsal/siyasal alana uyum sağlarken, büyük zorluklar çekmemiştirler.(Ciğerci,2012:112-114).

Zimmer, 1995 yılında göçmenlerin siyasal davranışları ile ilgili bir çalışma yapmış ve şu unsurlara değinmiştir. "*Göçmenlerin katılım konusunda yerlilerden farklılık gösterdiğini, fakat göçmenlerin göç ettikleri toplumda yaşadıkları sürenin uzamasıyla katılımlarının arttığını ve kentlerden gelen göçmenlerin, kırsal bölgelerden gelen göçmenlere göre daha fazla katılım gösterme eğilimde oldukları tespit edilmiştir.*" (Karakoç, 2011:249) Kentleşen ve kentlileşen bireyler daha kolay seçmen davranışı gösterirler. Sonuçta göçülen yere aidiyet duygusu, demokratik değerler önem verme oranı, göç edilen yerin kent ya da köy olması göçmenlerin siyasal davranış kalıplarını belirleyen etmenler arasındadır. Bu değerlere göre göçmenlerin siyasi faaliyetlere katılım oranı artabilir ya da azalabilir.

BAYRAMPAŞA İLÇESİNİN KONUMU

1990 yılına kadar Eyüp'ün bir semti olarak bulunan Bayrampaşa, 1990 yılından sonra ilçe statüsü kazanmıştır. Bugün yaklaşık 270 bin yerleşik nüfusu barındıran Bayrampaşa 11 mahalleden oluşmaktadır. İlçe İstanbul ilinin Avrupa yakasında yer almaktadır. İlçenin

içerisinde iş, eğitim, ulaşım merkezleri bulunması ve İstanbul Avrasya otogarının ilçede olması nedeniyle günlük nüfusu yaklaşık 1 milyona ulaşmaktadır. Bayrampaşa'nın doğusunda Eyüp, batısında Esenler, güneyinde Zeytinburnu ve kuzeyinde Gaziosmanpaşa ilçeleri bulunmaktadır. İlçe sınırlarının yaklaşık yüzölçümü 961,31 ha'dır.(Güler, 2015: 70)

DEMOGRAFİK YAPI

Bayrampaşa ilçesi İstanbul'un en yoğun göç alan ilçelerinden birisidir. Hatta kendi tarihi itibarıyla, Bayrampaşa'nın, göçle büyüyen bir ilçe olduğu söylenebilir. Bayrampaşa, özellikle komşu Balkan ülkelerinden yoğun göç almakta ve nüfusunun yüzde 60'ını bu göçler oluşturmaktadır. Bayrampaşa, Balkan coğrafyasının dışında Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'yle Karadeniz bölgesinden gelen yerleşimcilere ev sahipliği yapmaktadır. Balkanlar'dan alınan yoğun göçün en önemli sebeplerinden birisi, 1927 yılında Filibe'den (Bulgaristan) göç eden iki ailenin, bu bölgede tarım- hayvancılık faaliyetlerine başlamasıdır. Böylece her iki aile daha önce fazla yerleşik nüfus barındırmayan ilçede ucuza arazi kapatarak, Bulgaristan'da yaşayan akraba- hısım ve yakın dostlarını çağırmışlardır. Bu tarihten itibaren sıklaşan Rumeli göçmen katılımı, Bayrampaşa'nın Balkan göçmenleriyle anılmaya başlanmasını sağlamıştır. (İstanbul, 2015)

Yıllar içerisinde ilçenin hızla büyüyüp geliştiği ortaya çıktığını kaydeden Ay, "*İlçede 1960'lı yıllarda 4000-5000 hane olan nüfus, 1965'de 10.000 hane, 1970'de 40.000 hane olmuştur. 1970 nüfus sayımına göre 124.085 olan ilçenin nüfusu, 1990 yılında 212.670 kişi, 1997 yılında 240.427 kişi, 2000 yılında 246.692 kişi, 2007 yılında 272.196 kişidir. Bu tarihten sonra ilçede bulunan Cezaevinin gitmesinin etkisiyle azalan nüfus, 2011 yılı itibariyle 269.709 kişi olmuştur*" (Güler:72) demektedir.

Bayrampaşa genellikle Karadeniz ve Trakya bölgesinden iç göç almaktadır. Dış göçlerin ise neredeyse tamamı, muhtelif Balkan devletlerinden şehre akmaktadır. "*Bayrampaşa'da nüfusun % 48 ini oluşturan Balkan kökenli vatandaşlar kendilerini, 'muhacir, göçmen, Boşnak- Hersekli', alanda yapılan görüşmelerde de öncekilere ek olarak 'Trakyalı, Sancaklı, "Karadağlı' diye adlandırmaktadırlar"* (Güler, 73) bilgisini veren Güler, ilçede beyaz yakalı çalışanlarla esnaf düzeyinde Balkan- Trakya kökenli nüfusun yoğunluğuna dikkat çekiyor. Trakya'dan gelen iç göçmenlerin büyük bir kısmının, Kırım Harbi'nden bu yana yaşanan göç dalgalarıyla Trakya'ya aktıkları düşünüldüğünde,

Bayrampaşa ilçesinde nüfus dengesinin muhacirler üzerine kurulduğu anlaşılabilir. Ticaretle uğraşan Balkan-Trakya kökenlilerin azımsanmayacak kısmının, göç ettikleri ülkelerde olduğu gibi küçük esnaf-zanaatkâr pozisyonunda bulunmaları, göçmenlerin sadece örf-adet ve gelenekleri açısından değil yaşam tarzları, ekonomik faaliyetleri bakımından da bir silsileyi izlediklerini ortaya koymaktadır.

Yukarıda vurgulandığı üzere, ilçe ilk olarak,1927 yılında Bulgaristan'dan göç almaya başlamıştır. 1950 yılında Makedonya göçmeni Türklerle beraber göçmen sayısı tırmanmaya başlamış ve 1960 yılında yaşanan Boşnak göçüyle doruk noktasına ulaşmıştır. Bu yıldan sonra ilçeye gelen göçmenler ise akraba, tanıdık, hemşeri bağlarından dolayı Bayrampaşa ilçesini tercih etmişlerdir. Bu da Bayrampaşa'nın bir çeşit "*göçmen barınağı"* haline gelmesini sağlamıştır. (Dural-Eseler, 2016: 77) Yapılan son nüfus sayımına göre 272 bin kişi olan Bayrampaşa nüfusunun, yaklaşık 140 bin kişilik kısmını, Balkan kökenlilerin oluşturduğu, bunu yaklaşık 10–20 bin kişiyle Çerkez, 15–25 bin arası İç Anadolulu nüfus yoğunluğu izlemektedir. Doğu- Güneydoğu Anadolu menşeli yurttaş sayısıysa 25 bin civarındadır. (Güler, 73).

BAYRAMPAŞA BELEDİYESİNDEN GÖÇMEN PROJESİ: "*BEREKET KONVOYU"*

Bayrampaşa belediyesi ilçe içerisinde Balkan nüfusunun yoğunluğundan ötürü, Balkan göçmenlerine yönelik çeşitli projeler geliştirmiştir. Bu projeler sayesinde hem Balkan ülkeleriyle iletişime geçilerek, Balkan göçmenlerinin göçtükleri bölgede kalan ve büyük olasılıkla, Bayrampaşa'dakilerle hısım-akrabalık ilişkisi olan Türkler arasında köprü görevi görülmüş hem de toplumsal hafızanın canlı tutulması sağlamıştır.

1994 yılından itibaren Bayrampaşa Belediyesi'nce Ramazan aylarında yürütülmeye başlanan, *"Bereket Konvoyu"* projesi, 2005 yılından itibaren ülke sınırlarını aşmıştır. Proje Türkiye, Avrupa ve özellikle Balkanlar'da gelenekselleşen bir iftar programı etkinliği haline gelmiştir. "*Bereket Konvoyu"*, 2005 yılından bugüne kadar 9 Balkan ülkesinde (Bosna-Hersek, Bulgaristan, Makedonya, Kosova, Sırbistan, Karadağ, Yunanistan, Arnavutluk, Romanya), 60'a yakın şehre ulaşmıştır. Almanya, Avusturya, Fransa'da beş şehirde tekrarlanan ve yaklaşık 500 bin kişiye iftar hizmeti verilen *"Bereket Konvoyu projesi"*, hâlihazırda, *"Mostar'dan Mostar'a İftara Gidiyoruz"* sloganıyla sürdürülmektedir. Proje kapsamında Ramazan ayının her günü başka bir Balkan kentinde, soydaş Türklerle

Bayrampaşalı muhacirlerin birlik-beraberlik duygularının pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. (On5Yirmi5, 2009)

Bayrampaşa Belediyesi Başkanı Atilla Aydıner proje hakkında şunları söylemiştir. "*Balkanlar'da Ramazan projesi dostluk, barış, kardeşlik ve kültür projesidir. Biz Balkanlar'da sadece iftar sofraları kurmakla kalmıyoruz, aynı zamanda gönül sofraları da kuruyoruz. 10 yıldır Türkiye ve Balkanlar arasında dostluk köprüleri inşa ediyoruz."* (Bayrampaşa Belediyesi, 2015) Balkanlara yönelik gerçekleştirilen bu etkinliğin, seçmen davranışını etkilediği, Bayrampaşa'da yaşayan muhacirlerin önemli bir kısmının hem proje hem de yürütücülerine sempatiyle baktıkları ileri sürülebilir. Bazı ek vaatlerle birleştiğinde, proje çıktılarının, özellikle yerel seçimlerde, AKP'nin hanesine artı puan olarak eklendiği gözlemlenmektedir.

1956 yılında Usturumca'dan göç eden bir katılımcı, yerel seçimlerde oy kullanmak için sandık başına gittiğinde, *"Bereket Konvoyu",* projesinin kendisinde olumlu bir etki yarattığını şu sözlerle belirtmiştir. "*Birçok başkan geldi-gitti. Ancak Bayrampaşa'nın nüfusunun çok önemli bir kısmı Rumeli göçmeni olmasına rağmen Rumeli topraklarını önemseyen olmadı. Şimdiki başkan bu durumu önemsiyor ve bizlerin geldiği topraklara oralarda yaşayan insanlara destek oluyor. Bizim yani Türkiye'nin var olduğunu onlara hatırlatıyor ve inanın oradaysanız buna gerçekten ihtiyacınız oluyor."*

Bayrampaşa ilçesinde göçmenlerin seçmen davranışları hakkında yapılan araştırma bulgularına göre Bayrampaşa Belediyesi'nin Balkanlara yönelik hizmetlerinin, özellikle, bilfiil göç eden orta-ileri yaş grubu seçmenlerde belirleyici etkisi olduğu anlaşılıyor. Bu durum, göçmenlerin, "*toplumsal hafızalarını"* canlandıracak eylemlere tepkisiz kalmadıklarını gösteriyor. Öte yandan geçmiş göç dalgalarında Türkiye'ye gelen göçmenlerin alt kuşaklarından katılımcıların, *"Bereket Konvoyu"* etkinliğine nispeten daha tepkisiz kaldıkları gün yüzüne çıkıyor. Nitekim ailesi 1956 yılında Üsküp'ten göç eden ve kendisi Türkiye de doğan bir katılımcı, *"Benim için öncelik Türkiye'de. Hizmetin en iyi şekilde Türkiye'de verilmesi ondan sonra başka ülkelere yardım edilmesi gerekiyor. Hala doğru*

dürüst beslenemeyen insanlar var. Belediyenin önceliğinin bu olması gerektiğini düşünüyorum" şeklinde görüşlerini seslendiriyor.

MOSTAR KÖPRÜSÜ-SOKAK İSİMLERİ-DERNEKLER

Bayrampaşa Belediyesi, Rumelili yurttaşların toplumsal hafızasının canlı tutulması adına kültürel ve mimari anlamda da faaliyette bulunmaktadır. Bu amaçla Mostar köprüsünün bir benzeri Bayrampaşa ilçesinde inşa edilmiştir. Mimar Hayreddin tarafından 1566 yılında inşa edilen bu köprü, 1992 yılında Sırpların saldırısına uğramış, 1993'de ise Hırvatlar tarafından bir kez daha büyük zarara uğratılmıştır. Tarihi Mostar köprüsü, aynı yılın Kasım ayında tamamen yıkılmıştır. Bunun üzerine Türkiye'nin büyük katkılarıyla onarılıp, 2003 yılında tekrar işlemeye başlamıştır. Bu köprü özellikle bölge Müslümanları açısından son derece büyük önem taşımaktadır. Bölge de yaşayan Müslüman ve Boşnaklar, köprüyü kendilerine kalan en büyük Osmanlı hatırası arasında görmektedir.(Boşnak medya: 2016) Köprü, aynı zamanda sosyal geleneklerin yaşatılması anlamında önemli işleve sahiptir. Boşnak gençler evlenmeden evvel bu köprüden atlayarak sembolik anlamda cesaretlerini kanıtlamakta, Hıristiyan kökenlilerse yortu zamanı kış ayinlerinde, bölgenin en etkili Hıristiyan din adamının suya attığı haç veya anahtarı, soğuk sudan çıkarmak için birbirleriyle yarışmaktadırlar.

Bayrampaşa Belediyesi toplumsal hafızanın canlı kalması ve özellikle anılara duyulan saygıyı vurgulamak amacıyla, 2009 yılında Kartaltepe ve Kocatepe mahallelerini birbirine bağlarken, *"Mostar Köprüsü* "nün benzerini inşa edip hizmete açmıştır. Mostar Köprüsü'yle civarının, "*Boşnak Mahallesi*" olarak anıldığı bilinmektedir. Böylelikle iki mahallenin yoğun göçmen sakinlerinin anılarının tazelenip Bayrampaşa'ya aidiyet bilincinin yükseltilmesine yönelik yapılan çalışma, Bayrampaşalı Bosna- Hersek göçmenlerinden, AKP belediyesine yoğun destek biçiminde, bir sonraki yerel seçim sonuçlarına yansımıştır.

Aşağıdaki şekillerde, Mostar'da bulunan orijinal köprüyle Bayrampaşa'daki arasındaki benzerlik dikkati çekmektedir.



Resim I Bosna-Hersek'te Mostar Bulunan Mostar Köprüsü



Resim II Bayrampaşa İlçesinde Bulunan Mostar Köprüsü

Söz konusu köprünün yapımı aynı zamanda Balkan kökenli seçmenlerce, *"Belediyece kendilerine saygı gösterilmesi"* şeklinde algılanmıştır. 1960'da Saraybosna'dan göç eden bir görüşmeci, "*Mesela Mostar köprüsü yaptılar. Bu benim için çok hoş bir durum. Hem çok hoş bir görüntü hem de bize duyulan hoşgörü açısından önemli. Oraları unutmuyoruz ama*

bundan da önemlisi burada unutulmadığımızı yok sayılmadığımızı görüyoruz" sözleri bu algıyı kanıtlamaktadır.

SİVİL TOPLUM: KİMLİK EDİNME/KORUMA ALANI

İlçede dikkati çeken bir başka önemli noktaysa, sokak ve cadde isimlerinde, Rumeli-Balkan coğrafyasını çağrıştıran adların yoğunluğudur. Kosova Caddesi, Balkanlar Caddesi, Manastır Caddesi, Rumeli Sokağı, Vardar Sokağı, Üsküp Sokağı, Balkan Sokağı bunlardan bazılarıdır. İlçede yaşayan Rumeli göçmenleri, geldikleri bölgeleri çağrıştıran isimlerin ilçenin dört bir yanına dağılmış durumda olmasını, "*Hoşumuza gidiyor tabii Sevildiğinizi sayıldığınızı hissediyorsunuz... Ayrıca etrafta kendimizden birileri daha var. Bu bizi hem güvende hissettiriyorlar hem de daha fazla seviyoruz. Başka bir semtte asla bu kadar rahat hissedemem..."*sözleriyle onaylıyorlar. Bu şartlar altında Bayrampaşa'daki göçmenlerin *"göçmen"* ya da *"muhacir"* kimliklerini büyük bir çabayla muhafaza etmeye çalıştıklarını ve ilçede hâkim olan Rumelilik havasını hissetmemek mümkün değildir. Balkan simgelerini barındıran alışveriş alanları, çay bahçeleri, dükkânlar hatta apartman isimlerine ilçede sıklıkla rastlamak mümkündür. "*Rumeli Tatlıcısı, Rumeli Vasıta, Rumeli Baza, Tuna Cafe, Avliye Boşnak Mutfağı, Balkan Mühendislik, Balkanlar Lokantası, Vardar Gıda, Üsküp Köfte* "gibi isimler, semtin her bölgesine yerleştirilmiştir. Balkanlı olmak ya da Rumelilik, Bayrampaşa'da yaşayanlar arasında benimsenen-hissedilen güçlü bir alt-kimliktir.



Resim III. Bayrampaşa İlçesi Sokak İsimleri

Bayrampaşa'da hemen her mahallede bir Rumeli Derneği'ne rastlamak mümkündür. Bu derneklerin fazla olmasının nedeni, göç ettikleri Balkan ülkelerine, hatta köylerine göre farklı mahallerde dağınık olarak ikamet etmeleri ve eski hemşerilerin bir araya geldiklerinde, *"eski güzel günleri"* yâd etmek adına örgütlenmeleridir. Balkanlar'da komşu olarak yaşayanlar, bugün Bayrampaşa'da hala komşu olarak yaşamaktadırlar. Hatta sadece ilçede değil, mahalleler arasında dahi bu durum yaşanmaktadır. Örnek verilecek olursa; Altıntepsi mahallesinde yani Üsküp Güreler Köyü göçmenlerin yoğun olarak yaşadıkları bölgede, *"Üsküp Güreler Köyü Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği",* Kanatlar köyünden göçenlerin barındıkları bölgeyse, *"Kanatlar Kültür ve Yardımlaşma Derneği"* bulunmaktadır.

İrili ufaklı birçok Rumeli Derneği bulunan ilçede, ortak hareket edilmesi gereken sorunlarda bir araya gelinerek ortak kararlar alınması söz konusudur. Bu derneklerin belli başlıları şöyle sıralanabilir: "*Bosna Sancak Kültür ve Yardımlaşma Derneği'nin", "Rumeli Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Bayrampaşa Şubesi, Kanatlar Kültür ve Yardımlaşma Derneği, Bayrampaşa Manastırlılar Derneği, Kosova Priştineliler Derneği, Pirlepeliler Kültür ve Yardımlaşma Derneği, Kırçovalılar Derneği, Kınalılar Sosyal*

Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği." (Paşavizyon, 2016) Söz konusu derneklerin, özellikle yerel seçimler itibarıyla belirleyici rol oynayabilecek denli fazla üyeyi bünyelerinde bulundurdukları düşünüldüğünde, yerel politikacıların ilçe politikalarında Balkanlara yönelik faaliyetlere ağırlık vermeleri olağan karşılanmalıdır.

Derneklerde Balkan Halk danslarına yönelik eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, Balkan dillerine yönelik kursların yürütüldüğü görülmektedir. Bayrampaşa Belediyesine ait, "*BAYGEM (Bayrampaşa Gençlik Merkezi)",* her yıl Balkan dillerinden bir ya da birkaçına ait dil kurslarına ev sahipliği yapmaktadır. 2016 yılı itibariyle söz konusu merkezde, Boşnakça kursu verilmektedir. (Baygem,2016) Bununla beraber BAYGEM'in, 2013 yılında gerçekleştirmiş olduğu, "*Balkan Gençlik Forumu",* 16 Balkan ülkesinden gençlerin katıldığı ve bölge sorunlarına değinilen kayda değer bir etkinlik olmuştur. (Bayrampaşa Bel,2013)

KARDEŞLİK HEYKELİ VE KARDEŞ ŞEHİRLER

Bayrampaşa Belediyesi 2014 yılında Türk, Bosna- Hersek ve Arnavut şehitlerinden göç edenlerin anılarını diri tutma amacıyla, *"Şehitler Anıtı"* yaptırmıştır. Anıt, Türk bayrağının sembolü ay-yıldız, Bosna-Hersek'in sembolü zambak ve Arnavutluğu temsilen kartal figürlerinden oluşmaktadır. Ayrıca heykelin açılışının, *"Srebrenitsa Katliamı"*nın 19. sene-i devriyesine denk getirilmiş olması da, manidardır. (Muhacirinsesi: 2014)



Resim IV Kardeşlik Heykeli

Balkanlar'dan 1950'li yıllarda yoğun göç alan Bayrampaşa'da, Türkiye'de doğan ilk kuşağın Balkan kültürünü unutmaması ve sahiplenmesinin önemine değinen,1957 İştip göçmeni bir katılımcı, *"Gençler geleneğini göreneğini bilsin istiyoruz. Biz yaşadıkça zaten bilirler ama kendileri de, sevsin bizden sonrada sürdürsünler geleneklerimiz kaybolmasın"* diyerek, Balkan/Rumeli kültürünün yeni kuşaklarca paylaşımının önemini vurgulamıştır.

"*Kardeş şehir, coğrafi olarak uzak yerleşim alanlarının, kültürel ve ticari alışveriş amacıyla oluşturdukları birlikteliktir. Bu birliktelik, sosyo-ekonomik gelişimi yükseltmek amacıyla proje ve programlar yürüten iki veya daha fazla belediyenin ortak uygulamasıdır. Kardeş şehir ya da uluslararası ilişkiler terminolojisinde, 'sister city',1950'li yıllardan itibaren ABD şehirleri ile dünyanın geri kalan ülkelerindeki şehirlerarasında barış ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Avrupa'da da aynı yıllarda özellikle Fransız ve İngiliz şehirleri arasında dostluğun geliştirilmesi amacıyla, "twinning" adı verilen kardeşlik ilişkileri kurulmaya başlanmıştır."*(İBB,?)

SONUÇ: BAYRAMPAŞA'DA BALKAN SÖZLÜ TARİH GELENEĞİ

Bayrampaşa ilçesi Zeytinburnu ve Pendik ile beraber en fazla kardeş şehre sahip ilçedir. Bu kardeşlik ilişkisinin önemli kısmının Balkan şehirleri arasından seçilmesi basit bir tesadüf değildir. Söz konusu kardeş şehirlerden bazıları şunlardır: Plastnitsa, Komuna Şuta Orizari, Kırcova (Makedonya), Selanik (Yunanistan), Illıca (Bosna-Hersek), Elli Kale Vibyeti Rojaze (Sırbistan), (On5Yirmi5, 2010)Bayrampaşa Belediyesi kardeş şehirlerine yönelik olarak maddi-manevi desteklerde bulunmakta ve ilişkilerini pekiştirmektedir.

Yukarıda sayılan tüm özellikleriyle, İstanbul Avrupa yakasının Trakya topraklarına dönük sınır ilçelerinden Bayrampaşa, içinde barındırdığı Balkan mozaiğiyle, tipik bir *"Balkan barınağı"* izlenimini veriyor. Balkan Savaşları'nda başlayıp 1950'li yıllarda hız kazanan Balkan göçmen akımı, Bayrampaşa'yı, İstanbul'un varoş semtlerinden biri olmaktan kurtarıp, Rumeli Türkleri için güvenli bir limana dönüştürmüş. Başlangıçta çene çalmak, kumar oynamak veya alkol tüketim belgesi edinmek amacıyla kurulan pek çok hemşeri derneği gibi Rumeli göçmenlerine ait dernekler de, belli yöreden insanları bir araya getirmekten başka işleve sahip değildi.

Ne var ki, ilçe gelişip imkânlar arttıkça, yoğunlaşan talepler Rumeli Göçmen Dernekleri'nin işlevlerini zenginleştirdi. Gerçi Rumeli kökenli yurttaşlar Sivas, Karadeniz, Doğu Anadolu dernekleri gibi kabile kültürü içinde, hemşerisine blok oy yağdırma yöntemine başvurmuyorlar.(Dural-Eseler: 78-81) Bireysel talepleri gözeten kentli oy verme eğiliminde ısrar ediyorlarsa da, Rumeli göçmen seçmen kitlesine, Bayrampaşa'daki göçmen dernekleri talep eden ve taleplerinde direten sivil toplum örgütleri olarak hizmet ediyorlar. Dolayısıyla da siyasal alanın sağlıklı biçimde örgütlenmesine destek sağlıyorlar. Dernekleri, hatıraları, Belediyenin katkıları, Balkan göçmenlerinin taviz vermeye yanaşmadıkları yaşam kültürleriyle damga vurdukları Bayrampaşa, İstanbul'un kıyısında güçlü bir sözlü tarih geleneğini de içinde barındırıyor.

KAYNAKÇA

Akbaş, E. (2012). "*Göçmenler Arasındaki Dayanışma Ağlarının Dönüşümü: Göçmen Sivil Toplum Örgütlerinin Yeni Misyonu", Küreselleşme Çağında Göç.* İstanbul: İletişim Yayıncılık

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık

Chambers, I. (2014). *Göç, Kültür, Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık

Ciğerci, N. (2012). "Bursa-Kırcaali Hattı:1989'da Gelen Bulgaristan Göçmenleri Örneği" *Küreselleşme Çağında Göç* İstanbul: İletişim Yayınları

Çaha, Ö. (2004), Muhafazakâr Düşüncede Toplum, http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/34/03-Omer-Caha.pdf ,adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Çelik, F. (2005). "İç Göçler: Teorik Bir Analiz". *Çukurova.Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* .14(2): 164-184

Dural, A. B.- Eseler, B. (2016), "Rumeli Göçmenlerinin Siyasal Katılımı ve Davranışları: Bayrampaşa İlçesi Örneği". *SOBİDER.* 3(6):74-84

Dural A. B.- Zeyrekli S.. (2006), "Göç Sorunu ve Gecekondulu Nüfusun İktidara Yürüyüşü". *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi.* 15(4):5-15

Dural, A. B. (2013). *Türk Modernleşmesinde Temel Tartışmalar*. Edirne: Paradigma Akademi Yayıncılık

Dural, A. B. (2005). *Başkaldırı ve Uyum: Türk Muhafazakârlığı ve Nurettin Topçu* İstanbul: Bir Harf Yayınevi

Erkal, M. E. &Baloğlu, B. &Baloğlu, F. (1997). *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü.* İstanbul: Der Yayınları

Güler, Ö. R. (2015) "Bayrampaşa İlçesindeki Demografik Yapının Bayrampaşa Belediyesi'nin Kültür Politikaları Üzerindeki Etkisi" *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1):67-88

Gümüş, B. (2010), Kollektif Bellek "Hatıralar Savaşı" ve "Karşı Hafıza Üzerine" *Muhafazakâr Düşünce* 6(24):117-132

Günlü, R.(2002), "Türkiye'de Kentsel Değişimler ve Siyasal Bilinç" *Türk Sosyal Bilimler Derneği: Kentleşme, Göç ve Yoksulluk* Ankara: İmaj Yayınları

Karakoç, R. (2011), "Göç Edenlerin Kentsel Bütünleşme ve Siyasal Katılma Durumlarına Yönelik Bir Araştırma: Konya Örneği", *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* ?(21) 242-261

Kalaycıoğlu, S.- Rittersberger Tılıç, H. (2002), "Yapısal Uyum Programlarıyla Ortaya Çıkan Yoksullukla Baş etme Stratejileri" *Türk Sosyal Bilimler Derneği: Kentleşme, Göç ve Yoksulluk* Ankara:İmaj Yayınları

Keleş, R. (1998), *Kent Bilim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: İmge Yayınevi

Koçak, Y.- Terzi, E. (2012) "Türkiye'de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri". *KAÜ-İİBF Dergisi.*3(3):163-184

Kolukırık, S. (2006), "Bulgaristan'dan Göç Eden Türk Göçmenlerin Dayanışma ve Örgütlenme Biçimleri: İzmir Örneği" *Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi* 30(1):1-13

Özkul, D. (2012) .*Ulus-Ötesi Göç: Uluslararası Göç Yazınında Yeni Bir Paradigma, Kürselleşme Çağında Göç* İstanbul: İletişim Yayınevi

Sever, M. (2008), "Toplumsal Bellek veya Geleneksel Eylem Bağlamında Bir Sözel Tarih Metninin Değerlendirilmesi", *Milli Folklor* 20(77):61-68

Vergin, N. (2000) . *Din Toplum ve Siyasal* Sistem. İstanbul: Bağlam Yayınevi

Yalçın, C. (2004).*Göç Sosyolojisi*. Ankara: Dost Yayınevi

Yıldız, Rç- Demir S. (2015)" Milli Kimliğin Oluşumunda Zihniyet", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:8* (TC Dumlupınar, Kütahya)

Yücekök, A. N (1987). *Siyasetin Toplumsal Tabanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları

_____ (2016), "Baygem Boşnakça", http://www.baygem.org/dil-kurslari/bosnakca/, adresinden 26.04.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (2015), "Bereket Konvoyu 11'inci Kez Balkan Yollarında", http://www.bayrampasa.bel.tr/icerik.asp?is=118q11490q10q1118q1116q11q12q1hadq1qpis, adresinden 01.05.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (2013), "Balkan Gençlik Forumu Başladı", http://bayrampasa.bel.tr/icerik.asp?is=118q1842q10q1118q1116q11q13q1hadq1qpis, adresinden 26.04.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (2016), "Bosna-Hersek Mostar'ı Tanıyalım", http://www.bosnakmedya.com/bosna-hersek-mostar/, adresinden 28.04.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (?), "İstanbul'un Kardeş Şehir, İşbirliği Protokolleri ve Mutabakat Zaptı/ İyi niyet Mektupları", http://www.ibb.gov.tr/tr-TR/kurumsal/Pages/Kardes_Sehirler.aspx, adresinden 13.04.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (?), ”Bayrampaşa”, http://www.istanbul.net.tr/istanbul-rehberi/dosyalar/bolumler/bayrampasa/7/66, adresinden 01.05.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (2014), “Kardeşlik Heykeli Açılıyor”, http://www.muhacirinsesi.com/haber/yerel/kardeslik-heykeli-aciliyor-/1048.html, adresinden 02.05.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (2010), “Belediyelerin 715 Kardeş Şehri Var,” http://www.on5yirmi5.com/haber/yasam/dogal-yasam/23899/belediyelerin-715-kardes-sehri-var.html, adresinden 13.04.2016 tarihinde alınmıştır.

_____ (2009), “Bosna Bereket Konvoyunu Ağırladı” http://www.on5yirmi5.com/haber/guncel/politika/7613/bosna-bereket-konvoyunuagirladi.html, adresinden 30.04.2015 tarihinde alınmıştırç

_____ (2016), “Bayrampaşa Dernekleri Toplandı”, http://www.pasavizyon.com/bayrampasa-dernekleri-toplandi#.VyfeX9SLS1s ,adresinden 28.04.2016 tarihinde alınmıştır.



DEĞERLER EĞİTİMİNDE YAPI-DEĞER İLGİSİ

Nusrettin YILMAZ[1]

Özet

Değer, doğası gereği rota belirleme özelliğine sahiptir. Bu yüzden değerler önemsenir. İnsanlar, toplumlar ve kültürler bir takım değerleri içlerinde yaşatır ve onlara göre yaşarlar. Çünkü değerler onlara durdukları yeri ve gidecekleri yönü bulmalarına yardımcı olur. Ne var ki, değerler çok geniş bir araştırma alanına sahiptir. Değerlerin çeşitliliği ve bunların nasıl değerlendirileceği ile ilgili bir yapı kurulmadan anlaşılmaları zordur. Bu nedenle günümüzde değerler eğitimi bir yandan değer kavramına yüklenen anlamlar ve bunun eğitime yansıması üzerinde dururken, bir yandan da değerlerin açıklığa kavuşturulması için yeni yapılar kurmaya çalışmaktadır.

Değerlerin açıklığa kavuşturulması, öncelikle değer sahibinin "kendi değerleri"nin farkına varmasına yardımcı olmak amacıyla değerlerin açıklanmasıdır. Değer seçimi ve sonuçları sonraki aşamalardır. Burada esas olan daha özerk bir yapı kurabilmektir. UNESCO' da değerler eğitimi açısından, çocukların ve gençlerin kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri gerektiğine dikkat çekmektedir.

Değeri tanımlayan çeşitli teoriler vardır. Yapısı itibariyle çeşitli sorgulamalara temel oluşturan değerin, yine aynı şekilde farklı açılardan yapılmış birçok tasnifi bulunmaktadır. Bu çalışmada amaç tarihsel süreçteki çeşitli sınıflandırmaları felsefi açıdan ele almak; özellikle kırılma noktası niteliği taşıyanlarına vurgu yaparak, değerler eğitimindeki yeni yapıların kurulması çalışmalarına katkı sağlamaktır.

[1] Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nsrttny@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, değer duygusu, değerlerin sınıflandırılması, değerlilik anlayışı, değerler eğitiminde yeni yapılar.

AN INVOLVEMENT OF STRUCTURE-VALUE IN VALUES EDUCATION

ABSTRACT

Value has originally the ability to determine the routes. Accordingly, values are considered as important factors. People, society and culture cherish so many values in their own constitutions and they live in light of these values; because values help them to find their locations and the ways for going. So, values have a very wide area of research. It is difficult to understand the diversity of values and how to evaluate them without establishing a structure. Accordingly, while it has been recently emphasized on the meanings of value attributed to its own nature and their presentation in education, new structures are tried to be established in order for clarifying the values.

Clarifying the values is described as explaining the values for the people to make awareness of their own values. Selecting values and their outputs are described as the next step. It is here important to establish a more autonomous structure. UNESCO also makes attention to value education for children and young people to progress according to their own potential in terms of value education.

There have been many theories describing the value. As its own various inquiries underlying structure, the value has so many classifications which are executed in many perspectives. The aim of this study is to handle with so many value classifications historically in terms of philosophy; especially to contribute for establishing new structures by emphasizing the primordial values.

Keywords: Values education, value emotion classification of values, consciousness of valuableness, new structure in values education.

GİRİŞ

Değerler, birçok bilgi dalının ortak araştırma konusudur. Bu geniş kapsamlılık önem vermeyle yakından ilişkilidir. Önem verme, değerlerin farkındalık eşiğinin yükselmesine yardım etmekle birlikte, değerlerin açıklanması, anlaşılması ve yaşama geçirilmesiyle ilgili henüz tam bir netlik ve görüş birliği sağlanamamıştır. Farklı bilgi dallarının gösterdiği onca ilgiye rağmen değerler konusu, yine de sosyal bilimlerin tanımı (en zayıf) göreceli kavramları arasındadır (Lyons, 2003, s.22; Balcı ve Yelken, 2010, s.81;Reboul, 1991, s.102). Yaşanan kavram kargaşasının önüne geçilememiş olması, sanki değerlerin içinden çıkılamaz bir sorunmuş gibi algılanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle söz edilen kargaşanın hiç olmazsa doğal sayılamayacağını ve en azından eğitim alanında değerlerin yeniden yapılandırılma ve içselleştirilme yollarının açık olduğunu gösteren yeni açılım ve yorumlara ihtiyaç vardır. Burada bu açılım ve yönelimler, yapı-değer ilgisi bağlamında analiz edilerek, değerler eğitiminde değer edinme sürecinin önemi vurgulanmaya çalışılmaktadır.

Değerlerin analizinde teorik bir çerçeve oluşturmak üzere öncelikle, değerlerle ilgili sorunların kaynağının ne olduğu, bu sorunlara ilişkili çözüm önerilerinin neler olabileceği, bunların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gibi konuların açıklığa kavuşturulması gerekir.

Tarihsel açıdan değerler konusunda çok sayıda tanım, yaklaşım ve yönelimin var olduğu gözlenmektedir. Hatta bazı dönemlerde birçok problem konusu sadece değerlerle ilişkili olduğu boyutuyla ele alınmaktadır. Literatürde değerlerin, bilgi, inanç, tutum, sosyal norm, ilgi, amaç, hayata bakış, ideoloji gibi bazen birbiri ile ilişkili bazen de ilişkisiz kavramları tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir (Balcı ve Yelken, 2010, s.81; Keskin, 2016, s.21). Yine aynı şekilde değerlerin adeta birbirini yok eden bir yapı içinde ortaya çıkmaları da değerlerin ne kadar dallı, budaklı bir konu olduğunu göstermektedir. İyi, gerçek ve güzel ya da içkin (sanat, teknik, fikir), aşkın (ahlak, din) ve normatif (dil, iktisat, hukuk) gibi sınıflamaların yapılması da değerlerle ilgili açıklamalardaki çeşitlilik ve farklılıkların bir göstergesidir. İnsanların farklı farklı yönlere doğru hareket etmesinin nedeni de budur (Breiher, 1965, s.72; Ülken, 1965,s.6; Kuçuradi, 1988, s.169; Avcı, 2013, s.108; Tepe,2007, s.26; Bircan ve Kalın, 2014, s.31). Yapılan genellemelerle bu çeşitlilik, karmaşa ve iç-içelik durumu aşılmaya çalışılmasına rağmen yine de değerleri aynı anlamı ifade eden tek bir kavram altında açıklamak mümkün olmamaktadır.

Değerlerin çeşitliliği kadar dinamik yapıları, iyi-kötü, sevgi-nefret, faydalı-zararlı, doğru-yanlış vb. çift kutuplu oluşları da değerlerin anlaşılmasında temel bir bakış açısı oluşturmayı zorlaştırmaktadır. Bu şekilde her olumlu değerin karşısında bir de olumsuz değerin olması, insana nisbetle değerlerin kazanılabilir ve kaybedilebilir özellikte olduklarını

(Breiher, 1965, s.68) ve insanın bu iki tercih alanıyla kuşatıldığını göstermektedir. Bir şeyin kendi içinde taşımış olduğu değerle, insana sağladığı doyum açısından değeri farklıdır. Dolayısıyla bir şey ne için veya kim için değerlidir sorusuyla birlikte bakış açıları ve tercihler de değişmektedir. Böylece, değerlerin relatifliği, yani her çağ ve toplum için değişmez tek bir değerden söz edilemeyeceği sonucu çıkmaktadır. Nitekim şeklin durmadan değişmesi ve değerin devamı, aynı şekilde değer yargılarının değişmesi fakat değerlerin mutlak olması şeklindeki iki temel tez, değerler felsefesinin tartıştığı sorunlar olarak günümüze kadar gelmiş bulunmaktadır (Breiher, 1965, s.72; Cevizci, 1999, s.203; Kuçuradi, 2003, s.12).

Felsefi düşünce tarihinde değerden nasıl çok farklı şeyler anlaşılıyor (Kuçuradi, 1998, s.8) ve bakış açıları değişiyor ise aynı şekilde, bakış açıları değiştikçe, değerlerin yapılandırılması da değişmektedir (Keskin, 2016, s. 20). Mesela genel tanımıyla, değerden her ne kadar neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımız olarak anlaşılsa da, değer yargılarındaki relatiflik, değerlerin yapı özelliği olarak görülmekte ve bu öznellik genelleştirilmektedir. Burada değerlerin diyalektik yapıları yüzünden; ya değerler, duyu verilerine indirgenerek objektif kabul edilmekte ya da özneye ait olmaları bakımından sübjektif sayılmaktadırlar (Breiher, 1965, s.70; Ülken, 1965, s.8; Bircan ve Kalın, 2014, s.33). İlk bakışta buradaki sınıflama her ne kadar ikiye indirgenmiş gözükse de, değeri açıklama girişimleri üç farklı kavramı kullanarak; değeri kimi zaman metafizik yaklaşımla, kimi zaman insanın öznel eğilimleriyle ve bazen de nitelikler/duyu verileriyle tanımlamaktadırlar (Ülken, 1965, s.11-16). Yine aynı şekilde bu üç kavramla birlikte, değer-inanç, değer-tutum, değer-tercih, değer-yargı, değer-davranış vb şekilde ilişkilerin tartışıldığı birçok bağlam değerler konusuna katılmış olmaktadır. Çok boyutlu bir kavram olan değer, bir tarafta kültür, toplum ve kişilik ile ilgili çalışmaların önemli bir bağımlı değişkeni olarak görülürken, diğer tarafta tutum ve davranışlar üzerine yürütülen çalışmalar da ise önemli bir bağımsız değişken olarak kullanılmaktadır (Balcı ve Yelken, 2010, s.81).

Değerler kültür dünyası içinde gerçekleşir (Poyraz, 2013, s.85) ve onların oluşmasında birçok kültürün katkısı vardır. Diğer taraftan, kültür boyutunu aşan evrenselleştirilmiş türden bazı değerlerin var olabileceği de kabul edilmektedir. Bununla birlikte her kültür, kendi değerler düzenini beraberinde taşımak ve korumak arzusundadır. Yine aynı şekilde her çağın da, kendine özgü ihtiyaçlarına bağlı olarak bazı değerleri diğerlerine göre öncelediği görülmektedir.

Değerler dünyasının tarihsel akışı boyunca, rekabet, çekişme, müdahale, kriz, çatışma vb. ortamlar hiçbir dönemde eksik olmamıştır. Hemen her toplum, değerler düzeyinde

endişeli (el-Cabiri, 2015, s.25) bir toplum olarak nitelenebilir. Aynı durum günümüz açısından da geçerlidir. "Değerler çatışması" çok eski dönemlerden itibaren hemen her kültürde ağırlığını hissettiren temel bir sorundur. Dolayısıyla değerler eğitimi önemlidir ve öncelenmelidir. Değerler eğitimi stratejilerine yönelik bir anlayış geliştirmek, UNESCO'nun da değerler eğitimi alanındaki amaçları arasındadır. (Bernard Cox, M. C., 2016) Uluslararası literatürde değerler eğitimi, karakter eğitimi, toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki eğitim gibi farklı temalar içinde ele alınmaktadır. Değerler eğitimi ile genelde sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimi kastedilmektedir (Balcı ve Yelken, 2010, s.82).

Değerlerle ilgili belirli bir bakış tarzı geliştiren ilk düşünürlerden biri Aristoteles (mö.238-322) tir. Aristoteles, değerleri anlamanın insanın varoluş biçimine bağlı olduğunu ve insanın ortaya koyduğu etkinlikler olarak bilgi, ahlak ve sanatı araştırmaya değer bulduğunu ifade etmiştir. Burada değerin, hem eylemi gerçekleştiren kişiyle, hem eylemle gerçekleşenle ve hem de eylemin gerçekleştiği ortamla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Poyraz, 2013, s.83). Değeri bir bütün olarak ele almayı ön gören bu anlayış, değer-eğitim ilişkisini yapılandırma açısından önemli bir referanstır. Çünkü burada insanın varlık imkanlarını ortaya çıkaracak bir eğitsel yapı ile değerlilik anlayışına ulaşılmak amaçlanmaktadır.

Aslında içinde değerler olmadan bir eğitim olamayacağına ve eğitim de sürekli daha iyiyi hedeflediğine göre, eğitimin öncelikli görevinin "insanı, insan yapan yetenekleri uyandırmaya ve onları işlemeye" (Akarsu, 1970, s.10) odaklanmak olduğu söylenebilir. Burada önemli olan insana değerliliğini kazandıran eser ve başarıların ortaya çıkmasını sağlayacak eğitsel bir yapının kurulması ve böylelikle, insanların, kendi seçimlerini kendilerinin yapabileceği bir duruma getirilmesidir (Akarsu, 1970, s.10). İnsanın kendi özgür düşüncesi ile kendi kararlarını verebilmesi değerler eğitiminin de en temel amacıdır. Ancak bu şekilde başka çağlarda veya insan gruplarında değeri takdir edilen özgün eserlerin verilmesi mümkün hale gelebilir. İnsanın değerliliği anlayışı, bir bakıma bağımsız yaratma ürünü olan eserlerin çapına bağlıdır (Kuçuradi, 1998, s.49). Değer olarak adlandırılan şeylerin, insanın belli başlı varlık ilişkileri açısından ele alınması önemlidir (Kuçuradi,1988, s.169). Bu yaklaşım, değerler eğitimiyle ilgili yeni yapılanmalara da dayanak oluşturacak nitelikte bir bakış açısıdır.

Buradaki varlık ilişkileri, kişi, birey ve tür olarak insanın içinde bulunduğu ilişkileridir. İnsanın bu "varlık alanı" onun doğal yapısından, yapıp etmeleri ve etkinliklerinden kaynaklan bilgi, sanat, teknik, bilim ve felsefe gibi başarıları ortaya çıkarır. Doğru, iyi ve güzel de bu türden başarılardır. Bunlar insanın kendi eliyle dünyaya eklediği

yeni anlam boyutlarıdır ve onun bütün tercih ve karar alma mekanizmaları etkilemektedir. Böylelikle insan, anlamlı görmediği şeylerden uzak durmaya ve anlamlı bulduklarını da gerçekleştirmeyi "değer"li bulmaktadır. Buna göre insanın diğer varlıklar arasındaki özel yerini belirleyen şey, değerleri duyan bir varlık olarak ortaya koyduğu (yüksek) değerlerdir (Mengüşoğlu, 1988, s.235; Kuçuradi, 1988, s.170; Soykan, 2013, s.53). Çağa rengini veren bu değerler, tarihsel akışa yön vermede belli derecede pay sahibidir. Yüksek değerlerle yaşamak ise, insanın, kendi içinde yüksek değerleri yaşatması, kendisinin de yüksek değerler içinde yaşamasıdır. Bu da, önce, mevcut o yüksek değerlerden edinmek, sonra, onları saklamak, karşılaştırmak, korumak, başkalarına geçirmek, genişletmek, artırmak, üretmek, onlara yepyenilerini katmak ve onlardan yepyenilerini yaratmakla gerçekleşmektedir (Küyel, 1974 s.71-72). Bu değerler bir yandan insanı değerli kılarken diğer yandan da değerli yaşantı ve eylem olanaklarını gösteren ya da bunun bilgisini sağlayan yapıtlara dönüşmektedir.

> *"Ruhu işleyen, kişilerin insan olanaklarını geliştiren etkinliklerin ürünü olan bu yapıtlar, gelip geçen çağlarda, insanın yapısının bilgisinden kaynaklanan bir insan ve değerlilik anlayışını yansıtıyor. Bunları okuyanlar –seyredenler- böyle etkinlikleri bu yapıtlar aracılığıyla gerçekleştirirken, aynı zamanda insan ve değerlilik anlayışını oluşturuyorlar. Böylece bu yapıtlar, bir çağda farklı geçeklik koşullarında –farklı ülkelerde- aynı anda iki işi görüyor; bir yandan o belirli tarihsel koşullarda çağın insana bakışını ve değerlilik anlayışını yönlendirip oluşturuyor; diğer yandansa, okuyanların insana bakışını ve değerlilik anlayışını etkileyip oluşturuyor"* (Kuçuradi, 2014, s.58).

Bu bir "değer tesbiti"dir. Değer tesbiti, ya değer verme ya da değer yaratmadır. Bu tesbiti yapabilmek için önce başkalarının yaratmış olduğu değerleri anlamak gerekir (Ülken, 1965, s.14; Avcı, 2013, s.111). İnsanın değerlilik anlayışı, onun var olanlar arasındaki özel yerini belirleyen değerden gelmektedir. Bu bakış açısı, kültürel kaynaklı kopma ve çatışmaları da önleyici özelliktedir. Ulusal ya da uluslararası kültür çatışmalarına engel olmak ya da hiç maruz kalmamak mümkün değildir. Ancak tutarlılığımızı kontrol açısından; Ben kimim ya da biz kimiz? Değerlilik anlayışımız nedir? Nereden geldik nereye gidiyoruz? şeklindeki sorularla içinde bulunduğumuz çağa egemen olan değerlilik anlayışı ile kendi bulunduğumuz konumu kıyaslayabiliriz. Böylelikle, aksiyolojik insanın varlık koşullarından, insanın değerlilik anlayışının nasıl doğduğuna dair bir muhakeme ile kendi kararımızı kendimiz verebiliriz. Bu muhakeme becerisini kazandırma görevi ise değerler eğitimine düşmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ve değerler konusundaki hazır görüşlerden yola çıkarak bir analiz yapıldığında, değerlerle ilgili yapısal açıdan ortak bir kabule ulaşmanın zor olduğu söylenebilir. Ancak nasıl davranılacağını belirleyen ve yönlendiren yüksek değerlerin bireysel ve toplumsal yaşantı açısından üstlendiği rolün önemi konusunda görüş birliği vardır. Dolayısıyla burada esas olan, çağın ihtiyaçlarına ve insani yapıya uygun, gerçekçi ve yenilenmeye açık bir değer anlayışına ulaştıracak yeni yapıların kurulmasıdır. Eğitime olan inanç ve doğru stratejilerle bunun başarılması mümkündür. İçinde yaşadığımız dünya tümüyle bir aksiyolojik çözülmeyle karşı karşıya kaldığına göre, kötülüğün bizatihi varlığından çok, onun iyilik olgusu karşısındaki gücünün kapasite ve sınırlarına engel olabilecek bir mevzi almanın (Çetintaş, 2014, s.12) stratejik bir bakış açısı olarak değerler eğitimi tarafından da dikkate alınması önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırmalardan yararlanılmıştır. Değerler eğitimi bağlamında tarihsel süreçteki çeşitli sınıflandırmaları felsefi açıdan ele alabilmek için literatür taraması yapılarak verilerin toplanmaya çalışıldığı bu araştırma da olgu veya olgular hakkında bilgi içeren ve yazılı materyallerin analizini kapsayan nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine başvurulmuştur. Mevcut dokümanlar betimsel düzeyde analiz edilmiştir. Betimsel analizinin amacı benzer verileri belirli başlıklar çerçevesinde bir araya getirerek okunabilir çıktılar elde etmektir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Denzin ve Lincoln, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda çalışma birkaç ana başlık altında sistematize edilmiş, özellikle kırılma noktası niteliği taşıyan yapı-değer sınıflandırmalarına vurgu yapılarak, değerler eğitiminde yeni yapıların kurulabilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara teorik bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Eğitim ve Değerler Eğitimi

İnsanın işlenmeye açık yetenekleri vardır ve bunların gelişmesi eğitime bağlıdır. Eğitim, insanın yeteneklerinin gelişmesi ve bir form kazanmasıdır. Bu form kazanma ne kendiliğinden gerçekleşir ve ne de bu gelişme tek başına bir insanın işidir. İnsan olanaklarının gelişmesi hem başkalarının yardımını hem de daha öncesinde belli başarı ve değerlerin meydana getirilmiş olmasını gerekli kılar (Mengüşoğlu, 1988, s.174). Daha önce söz edilen

insanın değerlilik anlayışına temel oluşturan yapı, insanın bu tarihsel başarıları içerisinde form kazanmasını ön görmektedir. Değer duygusu açık olmak kaydıyla, tarihsel çevre içinde insanı değerli kılan değerlerin açıklıkla görülmeleri, yaşantıya geçirilmelerine giden yolu da açacaktır. Değer körü olanlar hariç, bu sadece değer duygusu açık olanlar için bir avantajdır.

İnsanın kendi kendini yetiştirmesi veya form kazanmasında birbirine bağlı iç-içe girmiş iki basamak vardır. İlk basamak bu tarihsel çevredir. Tarihsel çevre, insan başarıları ve düşünce dünyasından oluşur ve olumlu ya da olumsuz değerleriyle çocuğun yetişmesinde doğal bir etken olarak çocuğu doğrudan eğitir. Yüksek değerlerle donatılı tarihsel çevrenin çocuğa kazandırdığı alışkanlık ve davranışların da değeri yüksek olur. Bu basamak basitleştikçe form kazanma da o ölçüde basitleşir. Diğer basamak ise aile, okul ve çevre ile kurulan aktif form kazanma boyutudur. Eğitim ve öğretim faaliyetleriyle form kazanma bu basamakta yer alır. Fakat bütün bunlar çağın düşünce değerini etkisiz bırakacak güçte değildir. Çağın değerler alanı dışında kalmadan aile, okul ve çevrenin aynı değerleri öncelemesi ve birbirlerini desteklemesi önemlidir. Bu basamak aynı zamanda insanın kendi kendisini yetiştirmesi sürecini tanımlar (Mengüşoğlu, 1988, s.176-178).

Bu süreçte insanın değerlilik anlayışıyla ilgili bir yapının kurulması veya var ise böyle yerleşmiş olan geleneğin dinamik tutulması önemlidir. Çünkü ne her insan kendini yetiştirme kaygısı çekmektedir ve ne de insanın kendi kendisini yetiştirmesi her yerde aynıdır. İnsanın kendi kendisini yetiştirmesinin birçok faktörle ilişkisi vardır. Bu öncelikle insanın tekliğine (biricikliğine) yani özerk olup olmamasına, ikinci olarak, insan başarılarının üstünde bulunduğu gelişme basamağına ve üçüncü olarak da, o çağda yaşayan insanların değer duygusuna bağlıdır. Bundan dolayı kendi kendini yetiştirme, çağlara, ülkelere ve insanların eylemlerini yöneten değerlere göre değişmektedir. Yüksek veya araç, gerçek veya sahte bütün değerlerin insan eylemlerine etkisi vardır. Karmaşık olmayan yüksek değerler, değer duygusunun açıklığına bağlı olarak insan eylemlerine doğrudan etki edebilmektedirler. İnsanın açık ve seçik yani bağımsız bir değer duygusu yok ise değer grupları arasındaki yer değiştirmelere bağlı olarak bocalaması kaçınılmazdır. Yüksek veya araç, gerçek veya sahte değerler arasında farkın kaybolduğu bir toplumda, insanın kendi kendisini yetiştirme için "çaba" göstermesi daha da zorlaşır (Mengüşoğlu, 1988, s.179-181). "Üzüm üzüme baka baka kararır" deyişi burada hatırlanmalıdır. Taklit çağındaki ve örneklerin etkisine çok daha açık yaşlardaki çocukların bundan göreceği zarar çok daha fazladır. Burada bir etkileşim ve örtülü de olsa bir benimseme söz konusudur. Benimseme değerin eğitimle ilgisini gösterir, çünkü benimsene eğitim sonucunda ortaya çıkar (Soykan, 2013, s.52). Dolayısıyla değerlerin

yaşama geçirilmesi için bütünlüğü göz ardı etmeyecek diyalektik bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır.

Diyalektik bir eğitim anlayışı, çocuğun gelişmeye açık ancak dağınık halde bulunan ilgilerini yine çocuğun kendi göstereceği bir çaba ile içselleştirmesine bağlı olarak değerleri merkezileştirmesini ön görmektedir (Ülken, 2001, s.10). Buna göre değerler eğitimi açısından insan doğal yapısı itibariyle olanaklarını daha önce taşıdığı değerleri, alışkanlık yoluyla yapa-yapa geliştirmektedir (Aristotales, 2014, s.30). Burada, ilgi ya da değerin kendisi değil "çaba" merkeze alınmış olmakta, değerlerin anlaşılmaları ve dolayısıyla yaşama geçirilmeleri için bu çaba üzerine odaklanan değerler eğitimi yaklaşımları ön plana çıkmaktadır.

İncelediğimiz konu açısından, Farabi'nin (870-950) eğitim tanımı diyalektik bir eğitim anlayışının oluşturulmasına temel olabilecek bazı ipuçlarını içinde barındırmaktadır. Farabi'ye göre eğitim, "milletleri ve şehir insanlarını ameli melekelerinin sonuçları olan filleri, onlarda bu filleri yapma yönünde bir azim yaratmak suretiyle yapmaya alıştırmakla olur". Yapılan yorumlarda, insandaki bir fiili yapma yönündeki azmin, sözle veya fiille meydana getirilebileceği belirtilmektedir (Farabi, 1999, s.79).

Bize göre de, buradaki "alıştırma" ve özellikle de "azim" sözcüğü son derece önemlidir ve günümüz değerler eğitimi yaklaşımlarının üzerine odaklanması gereken bir kavramdır. Kaldı ki bu tanım genel anlamda güncel eğitim tanımıyla da eşleşmektedir. Güncel eğitim tanımında geçen "davranış değişikliği", burada "alıştırma" sözcüğü ile ifade edilmiştir. Alıştırma, çocuğun bir eylemi (defalarca/çokça/sıkça/tekrar-tekrar/yeter sayıda yapması) gerçekleştirme (pratik) sayısını artırmakla ulaşabileceği davranışın tâ kendisidir. Yine burada geçen "azim" güncel eğitim tanımındaki "kendi yaşantısı yoluyla" ifadesini açıklar mahiyettedir. Bu tanım ve yorumları esas alarak "azim"le ilgili şöyle bir çıkarımda bulunulabilir. Çocukta bir eylemi gerçekleştirme azmi yaratmak, sözle (kelam, konuşma, açıklama) veya eylemle (hal, örnek hareket, etkinlik ya da durum) onda bir çaba meydana getirmektir. Burada söz edilen çaba ile istemenin güdülenmesi anlamında alışkanlıkların üzerine yerleştirilebileceği psikolojik temel eşleşmektedir (Klecker, 1996, s.153). Böylece söz edilen çaba ile çocuğun değerleri içselleştirerek kendi ihtiyaçlarına göre yapılandırması ve yaşama geçirmesinin yolu da açılmış olmaktadır. Çünkü çocuğun eylemleri, bu şekilde kendi yapılandırdığı ilkeleriyle ne kadar tutarlılık gösterirse, çocuk da o kadar etik davranmış olmaktadır (Haynes, 2002, s.30).

Değerlerle çaba üzerine odaklı eğitim anlayışı incelendiğinde, örtülü olarak insanın kendi kendine güvenmesi ve kendini yönetmesi şeklinde iki olumlu düşünceyi de içinde

barındırdığı görülmektedir. İnsansın kendi kendine güvenmesi Sofistlerle (mö.V.yy) birlikte ortaya çıkmıştır. İnsanın kendini yönetmesi ise önce kendini bilme olarak Sokrates'te (mö. 469-399) sonra Farabi'nin "erdemli şehri" kuracak yöneticisinde (bir sıfat olarak) ve sonra da İbn Bacce (öl.1138) ile sadece insanın kendini yönetmesi (tedbir) şeklinde bir anlam kazanmıştır (Cabiri, 2015, s.465). İnsanın kendi kendine güvenmesini temele alan Sofistlere ait bu düşünce aynı zamanda değerlerin açıklanması şeklindeki yeni yaklaşıma da kaynaklık etmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, değerlerin anlaşılmaları ve yaşama geçirilmesinde yapı-değer ilgisinin insanın değerlilik anlayışı üzerinden kurulması gerekir. Değerlerin anlaşılması ise büyük ölçüde değerlerin açıklanmasına bağlıdır. Değerlerin açıklanması, en temelde, felsefe tarihinde Sofistler olarak bilinen düşünürlerin (Birand, 1987, s.31) insanı bütün her şeyin ölçüsü kabul eden rölativizm (göreceli) şeklindeki bilgi anlayışına (Gökberk, 1979, s.5) dayanmaktadır. Bilgilerin ve dolayısıyla değerlerin kişiden kişiye göre değiştiğini savunan bu anlayış aynı zamanda bireyciliğe de kapı aralayan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Öyle ki değerler için eşya mertebesinde olan birey, Sofistlerle birlikte, değerleri belirleyen bir özne haline gelmektedir (Cabiri, 2015, s.326). Böylece, her birey (çocuk) özelinde "değerlerin açıklanması" felsefi bir temele (rölativizm) dayandırılmış olmaktadır. Buna göre değerlerin açıklanmasında amaç, değerlerin aktarılması değil çocuğun, kendi özelinde değerlerin farkına varmasını sağlayacak bir yapının kurulmasıdır. Bu da yine değerler eğitiminin bir görevidir.

Değişim ve Değerler Eğitimi

Değerler eğitiminde yeni yapılanmaları zorunlu kılan çağımıza özgü bazı temel sebepler vardır. Bunlardan ilki bireysel, sosyal ve küresel çaptaki sorunların (Köylü, 2013, s.291-307) çokluğu, yaygınlığı ve yayılma hızıyla birlikte ortaya çıkan değer aşınması ve aşırı değer tüketimine karşı değerleri güncelleme ihtiyacıdır. Buradaki güncelleme değerlendirilen değerin, değerlendirme yapanların ve değerlendirme zamanının değişmesine bağlı olarak değerlerin değişmesinden (Kuçuradi, 2003, s.11) çok küresel etki ile ortaya çıkan bir ihtiyaçtır. Zira küresel ölçekte ve tüketim ekseninde şekillenen günümüz toplumlarında değer tüketimi de aynı hızda gerçekleşmekte, "muğlaklık" (Karakaya, 2013, s.208) toplumsal çelişikler, olgusal değerleri daha hızlı bir şekilde aşındırmaktadır. Çağımıza özgü "değişken yapı" (Köylü, 2013, s.288) ve hızdan kaynaklanan bu hızlı değer tüketimi, günümüz insanının değer odaklı tepkiler vermesini de zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan, "yıllarca dayanan bir beyaz, bir günlük beyazdan (nasıl) daha beyaz değilse" (Aristoteles, 2014, s.10) önce ya da daha eski olmak her şart ve durumda çok daha iyi olur anlamına gelmez. "Eskiye rağbet olsa

bitpazarına nur yağardı" deyişi bunu açıklar mahiyettedir. Dolaysıyla değerlerin çağın gerisine düşmesine engel olacak şekilde güncellenmesi yaşama geçirilmeleri açısından gereklidir. Kaldı ki, sorunlarını pragmatik düzeyde çözmeye alışmış çağımız insanı, "etik kodlar" aramaktadır. Meslek odaları, doktorlar, mühendisler, iş dünyası, kültür ve sanat kuruluşları etkinlik ve eylemlerini yargılayacak kurallar olsun istemektedirler (İnam, 2007, s.98).

Yine küresel ölçekte, çağın hızı ve etik kodlarla bağlantılı olarak değerlerin yeniden yapılandırılmasını / güncellenmesini gerektiren bir diğer boyut da birçok alanda sınırlamaların kalkması, bilgi-beceri birikiminin artması ve ihtiyaçları karşılama seçeneklerinin çoğalmasıdır. Artık, küresel ölçekte birçok şey birbiriyle ilintilendirilmektedir. Kültür ve enformasyonun şekillendirdiği bir "siber dünya"da (Karakaya, 2013, s.208) yönetim ve denetim gücünü kullanan yetkili kişi ya da mekanizmalar küresel çaptaki hızlı değer tüketimi karşısında güçlerindeki değer kaybına engel olamamaktadır. Sistemlerin çeşitlenmesi ve genişlemesi, paylaşımlarının artması, halka hesap verilebilirliğin yaygınlaşması, hak arayışları ve mahkemelik durumların çoğalması, denetlenen kişi ya da kuruluşların tepki amaçlı hızlıca organize olmaları vb. çağa özgü durumlar, insanların birbirleriyle sorumlu bir biçimde karşılıklı etkileşimde bulunmalarını sağlayacak yeni bir değerler düzenine olan ihtiyacı artırmaktadır. Bunun için, kişinin kendi doğasında, toplumsal ve küresel ölçekte taşıdığı değerlere uyumunu sağlayacak bir eğitime ihtiyaç vardır (Haynes, 2002, s.28).

İnsan, değeri farklı olan eylemleri gerçekleştirme olanaklarına sahiptir. Her insan her belirli durumda değeri farklı eylemlerde bulunabilir (Kuçuradi, 1988, s.189). Öte yandan insanın bir de toplumsal hayatı vardır ve bu hayatı bireysel hayatından öncedir. İnsanın aile, toplum ve devlet gibi kurumları oluşturması onun sosyal bir varlık (Magee, 1998, s.39) olmasında temellenir. Bu aynı zamanda değer duygusunun insanda bir varlık koşulu olarak bulunmasına da açıklık kazandırmaktadır (Soykan, 2013, s.52). Böylelikle insanın değerleri duyan ve yaşayan ahlaklı bir varlık olması toplumsal yaşantıda ifadesini bulmakta ve gerçekten de insan, sadece bir toplum-devlet içinde ahlaklı olabilmektedir. (Gökberk, 1979, s.14). Buna göre bir açıdan bireyin günlük hayatının programı toplum tarafından çizilmiş olmaktadır. İnsan buyruklara itaat etmeksizin ve sorumluluklara katlanmaksızın ne ailede ve ne de toplumda yaşayabilir. Her an seçmek, karar vermek zorundadır (Bergson, 1986, s.18). Kimi zaman insan, sosyal yapıların (törel değerlerin) kendi içsel değerlerinin üzerinde bir etkiye sahip olduğunu fark ettiğinde, şayet kendini toplumsal hayatın bir parçası olarak göremezse, değerleri, kendi hayatını dışarıdan yöneten bağlayıcı kurallar olarak algılayabilir.

Bu orantısızlık durumu ilk olarak insan üzerinde bir gerginliğe ve devamında da değerler krizine yol açabilir. Orantısızlık, kökleri çok eski tarihlere uzanan "değer eşitliği" konusuyla bağlantılı sorunun boyutlarından biridir. Her değer her dönemde aynı değerini koruyamayabilir. Değer kaybına bağlı olarak yer değiştirmeler başlayınca, eşit değerde bir değerle yer değiştiremeyen yeni değer, bir krize yol açabilir. Pek çok durumda, mal ya da güç dağılımındaki eşitsizlik, gücü kötüye kullanma, tutarlılık ya da eşit muamele olmaması haksızlık olarak algılanabilir (Haynes, 2002, s.14).

Değer eşitliği fikri muhtemelen ilk olarak kendini alış-verişlerde göstermiş ve kökleri en ilkel topluluklara kadar uzanan "takas"la birlikte ortaya çıkmış olabilir. Böylece iktisadi bir kural olarak benimsenen bu değer eşitliği ilerleyen süreçlerde, yavaş yavaş insanlar arasındaki ilişkilere kadar yayılmıştır. Bütün tarih boyunca, adalet, doğruluk, tartmak, denklilik, eşitlik, adaletin terazi ile simgeleştirilmesi ve hatta Aritmetikle Geometriye başvurmalar hep doğruluğu, adaleti belirtme özelliklerinden dolayıdır (Bergson, 1986, s.89; Kuçuradi, 1998, s.38; Cabiri, 2015, s.66). Dolayısıyla bir şeyin hakiki değeri bilinmeden (ölçülmeden) diğeri ile takas edilmesi kolay değildir. Değerler krizine yol açmaması için değiştirilecek değerin yerine ikame dilecek olanının, önceki değerden daha değerli ve en azından daha işlevsel olması gerekecektir ki bu da değerlerin yeniden yapılandırılması demektir.

Felsefe ve Değerler Eğitimi

Değerler alanında bir geleneğin oluşmasına birçok bilgi dalı katkı sağlamıştır. Bu kapsamda, sürekli bir arayış içinde olan felsefenin de önemli rolü olmuştur. Felsefi arayış merakla başlar sorgulamakla devam eder. Sorgulamak, farkları yakalamaya, değer ve değer yargıları arasındaki ayrımları fark etmeye (Bernard Cox, 2016) yardımcı olur. Felsefe kalıcı ve temel olan şeylerin bilgisine ulaşmayı amaçlar ve böylece değerleri kavramsallaştırma imkanı doğar. Değerlerin kavramsallaştırılması felsefeye ait önemli bir başarıdır. Bu sayede kavramların öğretilebilir yönleri ortaya çıkarılmıştır. Değerler eğitimi açısından bu önemli bir gelişmedir. Felsefi bilginin daha ilk başlardan itibaren üzerine odaklandığı üç temel konudan biri iyi ile kötünün soruşturulmasıdır (Kuçuradi, 2003, s.76). Böylece felsefenin ilgi alanına giren değerler konusu günümüze kadar felsefi araştırmaların hep gündeminde var olagelmiştir.

Felsefe tarihi boyunca kendisine ulaşma yolları farklılık göstermekle birlikte üzerine odaklanılan en temel araştırma alanlarından biri "eudaimonism" mutluluk konusudur (Akarsu, 1970, s.13). Diğer taraftan insan eylemlerini "değer"li ya da "değer"siz kılan şeyin ne

olduğunu araştırmayı kendine görev edinen bir de ahlak felsefesi vardır (Akarsu, 1970, s.2). Değerlerin analizini yapmak, kişinin yaşamındaki yerini ve insanlara sağladığı faydaları göstermek bu felsefi soruşturmalarla gerçekleşmiştir (Kuçuradi, 2003, s.60). Daha geniş ölçekte, gerçeklerle, değer olarak konulmuş mutlak olan bir ideal arasındaki ilginin yakalanmasını çeşitli açılarıyla tartışan bir de değerler felsefesi (Bolay, 1987, s.4) vardır. En genel çizgileriyle, eylemleri değerli ya da değersiz kılan şeyin "niyet ve sonuç" üzerinden iki temel eğilimle açıklayan filozofların da, bu ve benzeri tasniflerle değerlerin anlaşılmasına katkı sağladıkları söylebilir (Akarsu, 1970, s.2). Ahlak öğretilerini birbirinden ayıran bu iki eğilim, değerler alanındaki öznel ve nesnel bakış açılarına dayanak noktası oluşturan felsefi referanslardır.

Değerlerin açıklığa kavuşturulması, öncelikle değer sahibinin "kendi değerleri"nin farkına varmasına yardımcı olmak amacıyla değerlerin açıklanmasıdır. Burada esas olan dinamik ve özerk bir yapı kurabilmektir. Felsefi antropolojinin bakış açısı bunu sağlayacak niteliktedir. Felsefi antropolojiye göre hayat akış halindedir. Kararlar almadan ve tercihlerde bulunmadan hayata aktif olarak katılmak mümkün değildir. Olumlu ya da olumsuz bir şekilde hayat devam ettiğine göre, öncelikle insanın çeşitli hayat durumlarına karşı bir tavır sergilemesi gerekmektedir. Tavır sergilemenin ön koşulu ise değer duygusuna sahip olmaktır. İnsan değer duygusu sayesinde, işlerini sıraya koymakta, onlar arasında ayırımlar ve seçimler yapmakta, bazılarını öne bazılarını sonraya bırakarak (Mengüşoğlu, 1988, s.13), durduğu yeri ve takip edeceği yönü belirlemeye çalışmaktadır.

Böylece, değer duygusu insanın çeşitli deneyimlerinden bazılarını kazanım (değer) haline getirmesine imkan hazırlamakta, bu değer(ler) sonraki hayat durumları için insanın eylemlerine kılavuzluk ederek hayata daha anlamlı bir şekilde katılmasına dayanak oluşturmaktadır. Yani, değerler var olan imkanlardır (Kuçuradi, 1998, s.40) ve hayattan kopuk değillerdir. Ne var ki düşünülen boyut ile yaşanılan boyut arasındaki kopukluk, çağımız insanında sıkça gözlenen bir durumdur. Bizim kültürümüzdeki "imamın dediğini yap, yaptığını yapma" deyişi de bu kopukluğun bir ifadesi olarak görülebilir (İnam, 2007, s.98).

Düşünce ve eylemde bütünlük, her çaba en son hedefi olan mutluluğun Sokrates (mö.469-399) diliyle ifadesidir. Sokrates bu bütünlüğü bilgi ile fazileti özdeş kılarak ifade etmiş, söyledikleriyle yaşadıklarının bütünlük oluşturduğunu hayatı pahasına da olsa ortaya koymaktan çekinmemiştir (Birand, 1987, s.34-35; Magee, 1998, s.23;). Sokrates'in kendinden sonraki devirler üzerinde derin etkiler meydana getiren ölüme gidiş tavrı (Birand, 1987, s.35), epistemolojik açıdan bilgi alanı ile değer alanı arasındaki zorunlu bağlantıyı vurgular (Tepe,

2007, s.17). Asırlar sonra Mehmet Akif'de (1873-1936) söz edilen zorunlu bağlantıya vurgu yaparak; milletlerin yükselmesi için biri marifet diğeri fazilet olmak üzere iki kuvvet bulunduğunu, bunların her ikisine de birden ihtiyaç duyulduğunu yeniden hatırlatmaktadır (Akif, 1982, s.442; Aydın, 1995, s.251).

Sokrates örneği aynı zamanda, içsel değerin toplumsal (törel) değerlerin üzerinde bir değere sahip olduğunu gösteren ender örneklerden biridir. Buradan da anlaşılacağı üzere, değerin bir etkinlik ve iki uca doğru genişleyen bir yapısı vardır. Adeta, Sokrates değeri, değer de Sokrates'i büyütmektedir. Değerler genişledikçe, kişi büyümekte, kişilik geliştikçe de değer aksiyonu genişlemektedir (Ülken, 1965, s.14). İnsanın değerlilik anlayışına ancak bu tür bir ilişkiyi kurabilen yapılarla ulaşılabilir. Aslında burada bir dinamizm ve iç-içe geçmişlik söz konusudur. Dolayısıyla değerleri, dışarıdan ve etiketleyen yapısıyla, insanın yaptıklarını yargılayıcı bir otorite olarak değil, insanın anlamlı bir şekilde hayata katılma seçeneklerini çoğaltan ve tercihlerine sunan bir yapı olarak düşünmek gerekir. Böylece insan değerler açısından daha özerk bir konum elde etmiş olmaktadır. Kaldı ki insan iradeli bir varlıktır, seçim yapabilir ve özgürce yaptığı tercihlerinin sonuçlarını üstlenebilir. Buna göre insanın çeşitli hayat durumlarıyla hesaplaşması için, hayatın dışına (dışarıya) çıkmasına gerek kalmadan (çünkü dışarıdan gazel okumak kolaydır) içeriden de (kendi bilincinde olarak) içinde bulunduğu hayatı sorgulamasının yolu açılmış olmaktadır.

Değerler düzeyinde insanın hem özne hem de nesne olduğu anlaşıldığına göre, kendi kendini yenileyen eğitsel bir yapının nasıl kurulacağının araştırılması gerekir. Bu tür dinamik bir yapının insan doğasıyla olduğu kadar toplum ve çağın kültürüyle de ilişkisi vardır. Aslında bu dinamizmi sağlayacak yapıları üst düzey yapılar olarak görmek gerekir ve eğitimde üst düzey yapılardan biridir. Eğitmeyi düşündüğümüz insan da kendi doğasından, toplum ve içinde yaşadığı çağın kültüründen bağımsız olmadığına göre, eğitimin amacının, her bireye insani bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme imkanı sağlamak olduğu söylenebilir (Reboul, 1991, s.30). Elbette bu üst düzey ve gerçekleşmesi zor bir amaçtır. Ancak eğitim, şu ana kadar bu amacı gerçekleştirme noktasında eldeki en önemli seçenektir. Deneyim ve zaman almakla birlikte eğitimle, "düşünce erdemi"ni oluşturmak ve geliştirmek, alışkanlıkla da karakter erdemini kazandırmak mümkündür (Aristoteles, 2014, s.29-30; Tepe, 2007, s.18).

Yapı-Değer İlgisi

Doğada olmayan, insanın kendisi ile birlikte ortaya çıkardığı ve kendi oluşumuna kattığı bütün başarıları kültür ana başlığı altında toplanır (Soykan, 2002, s.72). Kişilere insan

olarak olanaklarını geliştirme imkanı veren insani her türlü başarı ve bunlardan yararlanmayı sağlayan her şey kültür olarak tanımlanabilir (Kuçuradi, 2014, s.47). Kültür mirasını korumak ve kuşaklar arasında taşımak doğrudan eğitimin görevidir ancak bu görevi sadece taklitle yapmak mümkün değildir. Dolayısıyla eğitimde yeniden yapılanmalar kaçınılmazdır.

Bilindiği gibi, yapılandırma sıfırdan başlamaz. Daha önceki birikimlerden başlanarak yeni düzenlemeler yapılır. Yeni yapıların işlevlerini bütünsel olarak yerine getirmeleri için, önce kültür mirasının kendi içinden ve kendi imkanlarıyla neler yapılabileceğinin dikkate alınması gerekir. Elbette, çağa ya da çağlara damgasını vuran değerleri üreten kültürlerin etki alanı dışında kalmak kolay değildir. Başarı düzeyinde bile, değer ögeleri birbirine yabancı kültür çevrelerinin birbirleriyle anlaşmaları ve değer alış-verişleri zordur (Mengüşoğlu, 1988, s.73). Dolaysıyla kültürel ihtiyaçları karşılamak görevi üstlenen eğitim kurumlarının sorumluluk alanlarındaki başarısızlıkları arttığında, öncelikle kendi içyapılarında bir değişikliğe gitmeleri doğaldır. Bütünüyle eğitim sorunlarını çözen bir toplum olmadığına ve eğitim kurumları da ortadan kaldırılamayacağına göre, diyalektik, yani oluş ve değişim odaklı ortak değerler inşa etmeye elverişli yeni yapılandırmalara ihtiyaç vardır.

Felsefi düşünce tarihinde yeniden yapılanmalar açısından örnek oluşturabilecek iki genel eğiliminden söz edilebilir. İlk eğilim, değerler başlığı altında Avrupa ya da Batıda çağdaş olarak tartışılan konuların aynılarını ortaya atıp mevcut kültür mirası üzerinden okumaya çalışan yaklaşımlardır. Bu çok eski bir geleneğin devamı gibidir. Aristoteles'in (mö.384-322) "Nikomakhos'a Etik" ve daha sonra tercüme edilen Yunan eserlerindeki değerlerle ilgili konu ve yaklaşımlarının İbn Miskeveyh ve Tehzib'ül- Ahlak adlı eserinde temsil edilmesi gibi.

Diğer eğilim ise Batı düşüncesinin etkisinden kurtulup, daha özgürlükçü bir tavırla değerleri kendilerine özgü saydıkları kültürün kaynaklardan çıkarıp göstermeye çalışan yaklaşımlardır. Bu metodun özellikle radikal hareketlere de kapı aralayıcı bir özellikte olduğuna dikkat edilmelidir. Burada da, adeta batılı görüşlere nazire yaparcasına, değerleri orijinal kaynaklarından ya da özgün kültür mirasından değil, batılı değerleri özgün kültür mirasının penceresinden okumaya çalışılmaktadır. Mesela, "Kur'an ahlakını" Kur'an'da okuma şeklinde değil, aksine "Batı ahlakını" Kur'an'ın penceresinden okuma şeklinde bir yapı kurulmaktadır. Bu yönelimle işe koyulan İslami araştırmaların konu başlıkları, "ödev ahlakı, yükümlülük, ahlak yasası, yaptırım, niyet ve güdüler gibi bir dönem Avrupa'da tartışılan konuların izlerini taşımaktadır (Cabiri, 2015, s.13-16).

Tez-antitez şeklindeki bu karşıt iki eğilimi senteze varmak üzere geliştirebilecek üçüncü bir yönelime ihtiyaç vardır. Bir zamanlar, mutlu bir şekilde halkının içinde yaşadığı "erdemli şehir"i benimseyen felsefi bir eğilim olduğu hatırlanmalıdır. Oradaki mutluluğun eşiği bu derece yüksek bir seviyede düşünülmekteydi. Ne var ki geçen süre içinde tekrar ve taklitte bir yere varılmayacağı bile henüz anlaşılmış değildir. Değerler de dahil bir çok meselenin çözümü metodolojik sorunların aşılmasına bağlıdır. Çok genel bir ifadeyle, epistemolojik ya da değerler düzeninden hangisinin egemen/yönetici olduğuna dair kararın bir an önce kesinleştirilmesi gerekmektedir. Tekrar, taklid vb konumuzun en başından beri kendisine bağlı çözüm bekleyen sorunlar yüzünden, çoğu yerde genelleştirmeler yapılarak meseleler geçiştirilmektedir. Diğer taraftan tarihi zaruretlere bağlı olarak işin bir de kendisinden kaynaklanan güçlükleri bulunmaktadır. Yüzyıllarla ifade edilen uzun bir zaman diliminden, iç derinliğinde ve toprağında birçok millete ve kültüre ev sahipliği yapmış ve birçok kültürün değerler mirasını içinde barındıran bir ülkenin değerlerinden söz edilince ister istemez karara varmak zorlaşmaktadır.

Teorik açıdan değerler konu edildiğine göre, ülkemiz açısından egemen bakış açısının değerler düzeninden yana olduğunu varsayabiliriz. Ancak burada da başka bir soru karşımıza çıkmaktadır. Bu değerler düzeni hangi yöntem (nasıl) ya da yaklaşımla anlaşılacaktır? İç derinliğinde birçok kültürün değerler mirasını barındıran yapıların açıklanması için elverişli bir yöntem ya yaklaşım var mıdır? Yapı-değer ilgisi noktasında, söz edilen yapıyı açıklamaya çalışan; oluşumsal, yapısal bir de hem yapısal ve hem de oluşumsal olmak üzere üç açılı bir yaklaşım olduğu ileri sürülebilir(Cabiri, 2015, s.26-29).

Yapısal olma, merkezi bir kavram üzerine kurulu yapıyı ifade eder. Mesela, merkezi kavram vahiy midir yoksa başka bir kavram olabilir mi? Vahiy, zamanı (tarihselliği) aşan bir kavram olarak nasıl kültürleşecektir? Zaman ve mekan değiştikçe vahyin yorumlanması da değişecek midir? Değişen yorumlar farklı değerleri öncelerse, denge nasıl kurulacaktır? Din değişmezliği, şeriat kültürleşen kısmı tanımlıyor ise vahiy merkezi kavram olarak yerini korumuş olmakta mıdır? Yine mesela yapısal bakış açısıyla insan hakları merkezi kavram olarak alınsa olmaz mı? O zaman da insan hakları deyince bundan ne anlaşılacak? Bu hakları kim belirleyecek? Bu belirleme de sadece olgusallık mı esas alınacak? Diyelim ki, insan doğasından hareketle bir belirleme yapılsın; insanın doğasına ilişkin tanımlar değiştiğinde haklar da değişecek mi? İnsan sırf insan olması bakımından değer vermek nasıl sağlanacak? İnsan hakları ihlalleri nasıl önlenecek?

Oluşumsal bakış açısı ise karşılıklı etkileşim ve alış-verişle yeniden kurulan yapıyı tanımlamaktadır. Bu bakış açısı da sorunu tümüyle çözmekten uzaktır. Mesela, hangi yolla meydana gelen oluşum, değerler düzeninde egemen olacaktır? Saf oluşum, köklü oluşum, işlevsel oluşum vb hangi oluşumlardan hangisi ve hangisini değerleri belirleyici olacaktır?

Diğer üçüncüsü yani, hem yapısal hem de oluşumsal bakış açsı ise sentezleme yoluyla yapının analizini gerçekleştirmeye çalışır. Burada, eski ile yeninin bir aradalığı ya da eskinin ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi değil, bir kültürün içinde oluşmuş, yapılanmış ancak başka diğer kültürlerle de temas etmiş yapıların bütünlük içinde ele alınması kastedilmektedir.

Buna göre kültürel miras içindeki her bir kültür, kendi içinde birçok değeri düzenleyen merkezi değer olarak görülebilir. Bu yapısal bakıştır. Ancak burada tarih değil, yapı üzerinden kurulabilecek ilişkiler esastır. Yani zaman bağlayıcılığı yoktur. Bunlar okyanusa ulaşmak amacıyla faklı kaynaklardan çıkan ırmağın dalları gibidir. Akış güzergahlarında bunların zaman zaman birbirine karışması veya birinin diğeri içinde kaybolup gitmesi mümkün olduğu gibi yine coğrafi şartlar gereği tekrar bölünmeleri de gerekmiş olabilir. Ortak kültür mirasımızı oluşturan değerlerin bir kısmı böyle oluşmuştur.

Yapısal olarak bu söylediğimizi, Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türk boyları aracılığı ile taşınan değerlerin temsil ettiği ileri sürülebilir. Oluşumsal yaklaşım açısından ise fetihler yoluyla kültür alış verişleri eşleştirilebilir. Her kültür kendine özgü değerleri taşımak uğruna diğer kültürlerle mücadeleye girişmiş olabilir. Oluşumsal açıdan bu söylediğimizi, Türkler gelmeden önce Anadolu'da yaşamış kültürlerin miras olarak bıraktıkları değerler temsil eder. Hem yapısal ve hem de oluşumsal bakış açısıyla yukarıda söz edilen değerlere, İslamiyet aracılığıyla katılan değerler ile Batı medeniyetinin ürettiği değerleri de ilave etmek gerekir. Bu değerlerin aynı zamanda içinde yer aldıkları kültüre göre ilk, sonra, asıl (kök), dal, saf, karışık gibi etkileşim ve alış-verişleri ve diğer kültürlere göre de nisbetleri de burada dikkate alınmalıdır. Bu derece karmaşık bir yapının ve birçok kültüre dayanan mirasın değerlerini analiz edecek yeni bir sınıflandırmanın çok işe yarayacağı açıktır.

Buna göre, birçok kültüre dayanan mirasın değerlerini, değerler düzeni halinde yani bir bütün olarak algılayabilmek için öncelikle birleşik, iç-içe geçmiş veya birbirine nüfuz etmiş olmaları bakımından ayrı ayrı her bir kültürü merkezi kültür şeklinde incelemek gerekmektedir. Burada her biri tıpkı bedenin bir organı gibi aralarındaki bağlantıyı kurmak önemlidir. İkinci olarak bunların değerleri tek başlarına inşa etmedikleri gibi devam ettiremeyeceklerinin de yine aynı şekilde bir bedenin bir organın kesilmesi veya hastalanmasıyla işlevselliğini yitirmesi gibi düşünülmesi esastır. Son olarak da her bir

kültürün değerler açısından ortak bir amaç etrafında birleşmesine dair bir inancı hakim kılmak kalıyor.

Konumuz açısından bu yapıya eşlik etmek üzere, insanın değerlilik anlayışı bir amaç olarak gösterilebilir. Birçok kültüre dayanan mirasın değerleri, her bir kültürün değerleriyle ortaya çıktığına göre merkezi kültür "çoğulcu kültür" olarak isimlendirilebilir. Her bir kültür kendine özgü saydığı değerlerini çoğulcu kültürün değerlerinden devşirdiği için saf-katıksız değildir. İnsanın değerlilik anlayışı amacına bağlı olarak çoğulcu kültüre katkısı oranında var olmaya devam edecektir.

Kurulan yapının aynı zamanda tutarlılık, doyurucu nitelik ve çağın bilgi ve yöntemleri açısından revize ve ikmal edilmesi de mümkündür. Bu noktada belirleyici olan çoğulcu kültür ortamının insan olanaklarını geliştirici nitelikte fırsat ve seçenekleri sunmuş olmasıdır. Değerlilik anlayışı kişilerin insan olarak olanaklarını geliştiren etkinliklerin ortaya çıkardığı bir kazanımdır (Kuçuradi, 2014, s.58). Bu diyalektik bakış açısıyla kültürel çatışmayı daha ortaya çıkmadan önleyecek şekilde bir değerler düzeni inşa etmek mümkün görünmektedir. Böylece, otorite etkisi, dayatma ve kalıplarla yeni yapıları sınırlandırma gibi açık ya da gizli etkileri içinde barındıran metotların, yeni oluşan değerlerin dinamizmine ve diyalektik yapısına verecekleri zararın da önüne geçilmiş olunacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapı-değer ilgisi, değerler eğitimi alanındaki yapılandırma çalışmalarının anahtar sözcüğüdür. Bu ilginin anlaşılması öncelikle bir analizi gerektirir. Bu araştırmanın amacı da söz edilen analiz ihtiyacının önemine bir kez daha vurgu yapmaktır.

Değerler, birçok düşünceyi içinde barındıran yükü ağır bir kavramdır. O hem kişinin ahlakı haline gelen iyi veya kötü özelliklerini, toplumsal davranışların ilk elden bir ölçütü, siyasal yönetimin başvuru ilkesi, belli bir dünya görüşü veya belli bir bakış açısının ön görü anlamında değişmez belirleyicileridir.

Ahlak ve edeb toplumsal yaşantımıza özelliğini katan davranış kalıplarının ilk elden ölçütleridir. Yine aynı şekilde dünya görüşümüzün arka planını da değerler oluşturmaktadır. Bütünüyle hayatımıza temel oluşturan bu yapı taşlarının dikkatli bir analizi aynı zamanda kültür mirasımızın anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır. Kendi kültür mirasımız içindeki özgün iyi dururken, başkasının iyi anlayışını ödünç almak normal dışıdır. Buna göre değerler eğitimiyle ilgili yapılandırmalarda, insanın yapısal olanaklarını gerçekleştirmeyi kısıtlayan bakış açılarından uzak durulmalıdır.

Değerlerin ne olduğu ve insan eylemleriyle ilişkisi üzerine konuşulmaya başlandığında felsefe alnına girilmiş olur. Felsefenin ilk devirlerinden itibaren tartıştığı temel konulardan biri en yüksek iyinin ne olduğu sorusudur. Başta Aristoteles olmak üzere birçok filozof bunun mutluluk olduğunu ileri sürmüşler ve mutluluğu, kendi içinde taşıdığı yetkinliğe bağlı olarak kendisi için tercih edilen ve her insanın özlemini duyduğu bir amaç şeklinde tanımlayarak daha sonraki dönemlerin değerler konusundaki tartışmalarını yönlendirmişlerdir. Değerleri, yüksek ve alt (araç) değerler şeklindeki sınıflandırmak bu ayırıma dayanmaktadır.

Felsefi soruşturmanın değerler alanındaki en önemli katma değeri, kavramsallaştırma ve güncelleştirmedir. Kavramsallaştırma bir yandan bu alanla ilgili literatürün oluşmasına ve tartışma konularının sınırlarının çizilmesine yardım etmiş diğer yandan da bazı temel kavramlar üzerinden sistemli bakış açıları geliştirerek değerler alanındaki anlam kargaşasının kısmen de olsan önüne geçilmesini sağlamıştır.

Felsefi yaklaşımın değerler alanıyla ilgili asıl başarısı ise güncelleştirme olmuştur. Felsefe değerlerle ilgili somut ve doğrudan bir tablo sunan diğer araştırma alanlarından farklı olarak, görevini sürekli güncellemiştir. Kendini değerler alanının amaç ve ilkelerine, değerin özünün ne olduğu sorusuna, değerin gelişme yasalarına, gerek birey gerekse toplum açısından değerlerin ilkece anlam ve önemine odaklayarak, değerlerin güncel tartışma konuları arasındaki yerini almasını sağlamıştır.

Değerler eğitiminde eğitimin içindeki değerleri dikkate almadan yol almak işlevsel değildir ve bütünlüğe zarar verir. Ancak eğitimin yöntem ve yaklaşımların bilimsel olmak uğruna yalnızca var olanlar üzerinden yargıda bulunmak yerine felsefeden yardım alarak olması gerekenler üzerine de eğilmesi gerekmektedir.

Değer duygusunun gelişmesi ve yerleşmesi bakımından eğitim kritik öneme sahiptir. Hangi türden olursa olsun geç başlayan bir eğitimle, kökleşmiş değer duygusunun önüne geçmek zordur. Bu nedenle değer duygusunun gelişmesi ve yerleşmesi için çocukluk yıllarında erken bir eğitimle işe başlamak gerekir. Değer üretmek, insanın yetenekleri ile bu yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayan çevresi arasındaki diyalektik bir ilişkinin sonucudur. Bu nedenledir ki, eğitimde "çaba" üzerine odaklanmak gerekiyor. Çocuğun, hızlı bir değişimin yaşadığı çevre ile kendi arasındaki beklenmedik problemleri çözmesi bu çabayı kullanma becerisine bağlıdır. İnsan yetenekleri, kültürlenerek yeterliğe dönüşür ve bu yeterliği ile değerler ortaya çıkar. Eğitimde, bilinenle bilinmeyen arasında devamlı diyalektik bir ilişki kurulması gerektiğine göre, bu yetenekler ne olduğu gibi kendi haline bırakılmalı ve ne de dışarıdan bir baskı ile kontrol edilmeye çalışılmalıdır. Bura da esas olan çocukta bir

çaba gücü oluşturarak, çocuğun ilgilerini merkezîleştirmesine yardımcı olmaktır. Eğitim, öncelikle çocuğun kendi kendine ulaşmasını zorlaştıran engelleri ortadan kaldırılmasını yollarını göstermelidir. Kendine sözü geçmeyen çocuklara dışarıdan söz geçirmek zordur.

Diyalektik bir eğitim anlayışı değerler eğitimine dinamizm kazandırabilir. Aynı şekilde dinamik bir değerler düzeni de insan ve değerlilik anlayışını diri tutar. Buna göre eğitimde önceliği olan hedefler konusunun, yeniden güncellenmesi gerekecektir. Kişinin yaratıcılığını ve yeteneklerini geliştirme olanaklarını hedefine alan, bilgi ile değeri kaynaştırarak davranışa dönüştüren yeni yapılanmalara ihtiyaç vardır.

Yeni yapılanmalarda, taklit ve tekrara düşmeyen yöntem ve yaklaşımların benimsenmesi önemlidir. Öğüt, misal ve eski kültürlerden nakledilenlere dayanarak bir değerler düzeni oluşturmak yeterli değildir. Değerlerin karakterine bakarak ya da kabul veya reddetme ya da benimseme veya saldırma kaygıları taşımadan ve içeriklerini de bir ideolojiye, felsefi bir düşünceye veya bir geleneğe bağlama çabası olmadan değerlendirme yolları aranmalıdır.

Batılı görüşlerin değerler noktasındaki referans çerçevesini oluşturan Yunan felsefesinin her kültürdeki fonksiyonu aynı değildir. Daha önce toplum düzeyinde erdemli yaşamayı felsefi bir görüş olarak geliştiren bir yaklaşımdan söz edilmişti. Ancak kendi kültür mirasımızın felsefe dışında orijinal başka kaynakları da vardır. Dolaysıyla değerleri sadece felsefeye bağlamak bu alanda bir daraltma meydana getireceğinden, zaman üstü ve tarihsel çevrenin dışında kalan vahiy merkezli, aşkın değerlere nasıl katılacağımızı araştırmak gerekecektir. Bu bakış aşısından değerler noktasında insan eylemleri söz konusu olduğunda iki tip insanın var olduğu görülmektedir; sorumlu olanlar ve olmayanlar.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1987). *Ahlak Öğretileri-I (Mutluluk Ahlakı).* İstanbul: İst. Edebiyat fakültesi Matbaası.

Aristotales. (2014). *Nikomakhos'a Etik.* (S. Babur, Çev.) Ankara: BilgeSu.

Atik, M. K. (1997). *İslami Kavramlar.* Ankara: Sema Yazar Gençlik Vakfı Yay.,.

Avcı, N. (Yıl-9 S-36, Nisan Mayıs Haziran 2013). Hilmi Ziya Ülken'de Muhafazakarlığın Temeli: Bilgi ve Değer. *Muhafazakar (gelenekten geleceğe) Düşünce*, s. 101-115.

Balcı, F. A. ve Yelken T,Y. (2010), İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 39: 81-90, (2010), Ankara.

Bergson, H. (tarih yok). *Ahlak İle Dinin İki Kaynağı.* (M. Karasan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bernard Cox, M. C. (2016, April 1). *Values Education*. http://www.unesco.org/: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod22.html (Erişim, 3 Mart 2016)

Birand, K. (1987). *İlkçağ Felsefesi Tarihi.* Ankara: Ankara Univ İlahiyat Fakültesi Yay.,

Bircan, H. H ve Kalın, Y., (2104), Felsefede Değer, Değerler ve Erdemler, (Ed. Dilmaç, B. ve Bircan, H. H.) *Değerler ve Değerler Psikolojisi* içinde), s.31-62, Ankara, Pegem Yay,.

Bolay, S. H. (1987). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü.* Ankara: Akçağ Yay.

Brehier, E. (1965). *İnsan İlimlerinin Bugünkü Konuları.* (S. Evrim, Çev.) İstanbul: Anıl Yayınevi.

Bryan, M. (2010). *Felsefenin Öyküsü.* (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yay.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.

Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2005). T*he Sage handbook of qualitative resear*ch. Thousand Oaks, California: Sage.

el-Cabiri, M. A. (2015). *Arap Ahlaki Aklı.* (M. Çelik, Çev.) İstanbul: Mana Yay,.

Ersoy, M. A. (1982). *Safahat.* İstanbul: İnkılap ve Aka.

Farabi. (1999). *Tahsilu's-Saade, (Mutluluğun Kazanılması).* (A. Arslan, Çev.) Ankara: Vadi Yay,.

Gökberk, M. (1979). *Felsefenin Evrimi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik.* (S. K. Akbaş, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yay,.

Hucviri. (1982). *Keşf'ü-l Mahcub (Hakikat Bilgisi).* (S. Uludağ, Çev.) İstanbul: Dergah Yay,.

İnam, A. (Yıl-1 S-4, Ağustos Eylül Ekim 1988). Halsiz Kalmış Bir Ahlakın Cehenneminde. *Doğu Batı*, s. 97-109.

Karakaya, T. (2013). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Etik Değerlere Kritik Bir Yaklaşım. K. R. Diğ (Dü.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım 2004* içinde (s. 203-214). İstanbul: Ensar Neş, Tic AŞ,.

Keskin, Y., (2016), Değerlere genel bir bakış: Tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması, (Ed, Köylü, M.), *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi,* içinde, s.19-52,Ankara: Nobel Yay,.

Klecker, N. (1996, Haziran 9-13). Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin. İ. Kuçuradi (Dü.), *İnsan Haklarının Felsefî Temelleri* içinde (s. 151-155). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (1988). *Etik.* Ankara: Meteksan Ltd, Şti.

Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve Değerleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2014). *Uludağ Konuşmaları.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Küyel, M. T, (1974), Değer ve Farabi, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* C, XX 'den ayrı basım, s,72-84, Ankara. (http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/ 37/735/9386.pdf. Erişim, 4 Mart, 2016)

Lyons, S. (2003) *An exploration of generational values in life and at work.* Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Canada. (https://curve.carleton.ca/system/ files/etd/c3cc861c-e720-47a1-a33fe8d570474474/etd_pdf/ a7c568598ba00df 4561fdcf79e18a131/lyons-anexplorationofgenerationalvaluesinlifeand.pdf (Erişim, 3 Mart,2016)

Mehmet, A. (1995). İnsan yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Bildiriler, Müzakereler, 5-8 Ekim 1994,* (s. 249-255). Van: Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nisan 1995,.

Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan Felsefesi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Poyraz, H. (2013). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. R Kaymakcan ve Diğ (Dü.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 81-88). İstanbul: Ensar Neş Tic ve AŞ.

Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi.* (I. Gürbüz, Çev.) İstanbul: İletişim Yay,.

Schimmel, A. (1982). *Tasavvufun Boyutları.* İstanbul: Adam Yay,.

Soykan, Ö. N. (2002, Ocak Yıl-1). İnsanın Dünyadaki Yerinin Yeniden Sorgulanması. *Kutadgu Bilig*, s. 71-82.

Soykan, Ö. N. (26-28 Kasım 2004). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. R Kaymakcan ve Dig (Dü.), *Genel Geçer Bir Ahlak Olanaklı Mıdır?* içinde (s. 47-54). İstanbul: Ensar Neşriyat Tic Aş,.

Tepe, H. (1988 , Ağustos Eylül Ekim,Yıl-1 S.4). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik. *Doğu Batı*, s. 11-28.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ülken, H. Z. (1965). *Değerler Kültür ve Sanat.* İstanbul: Kağıt ve Basım İşleri AŞ Matbaası.

Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim Felsefesi.* İstanbul: Ülken Yay,.



ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Habib ÖZĞAN[1]
Mustafa Cüneyt ARSLAN[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele örneklem yoluyla seçilen 205 öğretmene ölçek uygulanmış olup, verilerin analizinde SPSS 20 paket

[1] Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozgan@gantep.edu.tr
[2] Araştırma Görevlisi Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mcarslan44@gmail.com

programından faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Allen ve Meyer (1993) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile birlikte Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde Bağımsız Örneklem T Testine ek olarak Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı görüşlerine göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılıklarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığının birlikte öğretmen profesyonelliğini anlamlı şekilde yordadıkları ve duygusal bağlılığın diğer iki bağlılık türüne göre öğretmen profesyonelliği üzerinde daha önemli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Devam bağlılığı, duygusal bağlılık, normatif bağlılık, öğretmen profesyonelliği.

ABSTRACT

The purpose of present study is to determine the relationship between level of organizational commitment and teacher professionalism. The study is designed with the correlational survey model and the data are obtained by administering a scale to randomly selected 205 teachers working in Gaziantep city center in 2016-2016 educational year. In data analysis, SPSS 20.0 software package is used and parametric tests (Independent Samples T Test & Multiple Linear Regression) are applied to the data set showing normal distribution. Instruments of the study are *Organizational Commitment Scale* of Allen & Meyer (1993) and *Teacher Professionalism Scale* of Tschannen-Moran, Parish & DiPaola (2006). Research results indicate that affective commitment of male teachers are higher than females. Additionally it is extrapolated that continuance commitment, affective commitment and normative commitment of teachers predict teacher professionalism. Teachers affective commitment do have a more positive impact upon teacher professionalism in comparison with the other commitment types.

Anahtar Kelimeler: Continuance commitment, affective commitment, normative commitment, teacher professionalism.

GİRİŞ

Örgütler belirli bir amacı gerçekleştirmek için koordine edilen, faaliyet gösteren, dış çevreyle bağlantısı bulunan sosyal yapılardır (Daft, 2004). Örgütlerin oluşmasında, varlıklarını sürdürmesinde, geleceğe kalmasında en önemli unsur çalışanlar olarak görülmektedir.

Geleceğe ilişkin vizyon oluşturan örgütler çalışanlarını destekleyerek daha az maliyetle daha uyumlu, daha etkili, daha üretken, daha sadakatli, sorumluluk bilincine daha fazla sahip bireyler oluşturabilirler (Balcı, 2003). Kurumlarına daha bağlı, sadık olma anlayışı bireylerin kurumlarına bağlılığını ifade etme olarak kullanılan örgütsel bağlılık kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütle ilişkilerini karakterize eden ve örgütte kalma kararlarına etki eden psikolojik durum olarak tanımlamaktadırlar. Park ve Rainey (2007) benzer şekilde örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütlerle olan psikolojik bağı ve örgütte kalma fikirlerini destekleyici unsur olarak ifade etmektedirler. Örgütsel bağlılığın tanımını yapan araştırmacılar kavramı 3 boyutta sınıflandırmaktadır. Bunlar; duygusal, devam ve normatif bağlılıktır. Duygusal bağlılık: Çalışanların güçlü duygularla kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri, kendilerini örgüte adamaları ve örgütün sadık bir üyesi olmaları olarak ifade edilmektedir. Devam bağlılığı: Çalışanların örgütten ayrılmanın maliyetini düşünerek örgütlerine bağlanmalarıdır. Normatif bağlılık ise: çalışanın örgütüne bağlanmasını bir görev ve sorumluluk olarak algılaması ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesidir. Bu düzeyde çalışan bireyin örgütte kalmayı kendisi için bir görev olarak görmesi ve örgütüne bağlılık göstermesidir.

Tanımlar ve boyutlar incelendiğinde örgütsel bağlılık kavramının bir örgüt için çok önemli olduğu söylenebilir. Çalışanların işlerine motive olmasında, işgücü ve performanslarının artmasında, bireysel ve örgütsel başarıya ulaşılmasında, örgütlerin geleceğe ilişkin vizyon oluşturmasında örgütsel bağlılık kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Tüm örgütler ve çalışanlar için önemli olan örgütsel bağlılık kavramı okullar ve öğretmenler için de çok önemlidir. Örgütsel bağlılık kavramına önem veren ve okullarına bağlı öğretmenlerin daha etkili ve başarılı olması beklenebilir. İşine bağlı, işini seven ve işinde kalma düşüncesinin etkin olduğu öğretmenlerden öğrencileriyle akademik ve sosyal yönden daha fazla ilgilenmesi, okullarının başarısı için çalışması beklenmektedir. Yapılan çalışmalarda (Sezer, 2005; Erdoğmuş, 2006; Budak, 2009) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile başarı ve liderlik becerileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı mesleğe karşı olan olumlu bakış açısını ve meslekte kalma düşüncesini barındırmaktadır. Bu yönüyle bağlılık öğretmenliği bir meslek olarak görme ve mesleği gerçekleştirme olarak düşünülebilir.

İçerisinde bulunduğumuz dönemde yaşanan değişim öğretmenlik mesleğine olan bakış açısını değiştirmiştir. Günümüzde öğretmenlerden çağın gerektirdiği nitelikte insan yetiştirmeleri, teknolojiyi takip etmeleri, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaları, demokratik ve

insan haklarına ilişkin değerleri kazandırmaları istenmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşma gerektiği düşüncesini beraberinde getirmiştir. Bu düşünceler öğretmen profesyonelliği kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Öğretmen profesyonelliğinin tanımı ve boyutları üzerinde genel bir kabul olmamasına rağmen, genel anlamda öğretmen rollerinin içeriğindeki ve uzantılarındaki değişime vurgu yapılmaktadır (Evans, 2008). Öğretmen profesyonelliği iki boyut açısından ele alınabilir. Bunlar; öğretime ilişkin kullanılan yöntem ve tekniklerin yani sınıf içerisindeki davranışların değiştirilmesi, mesleğin itibarına ilişkin gelişimdir (Helsby, 1995). Öğretmen profesyonelliğinin boyutları; profesyonel gelişim, özgecilik, iş birliği ve etkililik olarak sıralanmaktadır. Tanım ve boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin meslekte, uygulamalarda, mesleğe bakış açısında değişim meydana getirmeleri ve öğretmenliği daha ileri taşımaları olarak ifade edilebilir.

Örgütsel bağlılık ve öğretmen profesyonelliği kavramları incelendiğinde iç içe kavramlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin profesyonelliği sağlamaları için mesleklerine bağlılıkları çok önemlidir. Çünkü örgütsel bağlılıkları istenen seviyede olmayan öğretmenler mesleği sadece bir araç olarak görecek ve profesyonellik seviyelerini dikkate almayacaklardır. Ayrıca öğretmenlerin profesyonellikleri arttıkça mesleklerine bağlılıklarının artacağı söylenebilir. Bağlılığın boyutları olan devam, duygusal ve normatif bağlılık türleri öğretmen profesyonelliğini tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir. Mesleklerine bağlı öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlaşmaları beklenmektedir. Bu durumlar dikkate alındığında birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen bu iki kavramın birbirini ne derece etkilediğini incelemesi yönüyle çalışma önemlidir. Ayrıca birbirinin öncülü olarak değerlendirilebilecek iki kavramın öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınması açısından çalışma önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümleleri şu şekilde şekillenmiştir.

- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve öğretmen profesyonelleşmesine ilişkin puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmen profesyonelleşmesinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 212 öğretmene anket dağıtılmış olup, bunlardan 205'i geçerli sayılmıştır. Bu doğrultuda anket geri dönüş oranı %96 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı

olarak Allen ve Meyer (1993) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 18 maddelik "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile birlikte Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen ve Cerit (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 8 maddelik "Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği" kullanılmıştır. Buna ek olarak katılımcıların demografik bilgileri araştırmacılar tarafından hazırlanan formla tespit edilmiştir.

Katılımcıların %51'i kadın (N=104) olup %49'u erkektir (N=100). Katılımcıların %23.9'u 20-25 yaş arasındayken (N=49), %34.1'i 26-30 yaş arasında (N=70), %42'si 31 ve üstü yaştadır (N=86). Katılımcıların %29.3'ü sözel branşlarda görev yapmaktayken (N=60), %42'si sayısal branşlarda görev yapmaktadır. (N=86). Katılımcıların %28.8'i ise sınıf öğretmenidir (N=59).

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmış olup, öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi örneklem büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda kullanılan normallik testidir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin (N=205, Statistic=.055, p=.200>.05) ve Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği'nin (N=205, Statistic=.059, p=.2077>.05) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların örgütsel bağlılık ve profesyonelleşme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi ile birlikte örgütsel bağlılık boyutlarının öğretmen profesyonelliğini ne derece yordadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Ayrıca Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı =.795 olarak hesaplanırken, Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı =.800 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Katılımcıların örgütsel bağlılık alt boyutları olan duygusal, normatif ve devam bağlılığı ile profesyonelleşme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi gerçekleştirilmiş olup, analizler sonucunda yalnızca duygusal bağlılık alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir.

Katılımcıların duygusal bağlılık puanlarının cinsiyetlerine göre T testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Duygusal Bağlılık Puanların Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	Ss	*sd*	*t*	p
Erkek	100	26.0911	6.05107	202	2.141	.033
Kadın	104	23.3829	6.87441			

Katılımcıların cinsiyetlerine göre duygusal bağlılık puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t(202)= 2.141$, $p < .01$). Başka bir deyişle; bireylerin cinsiyetlerine göre duygusal bağlılık düzeyleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Erkek öğretmenlerin ortalaması ($\overline{X}=26.09$) iken kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\overline{X}=23.38$) olması aradaki farkın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin örgütlerine karşı olan duygusal bağlılıklarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öğretmen profesyonelliği arasında yordama mahiyetinde bir ilişkinin varlığını test etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu analizde p değeri değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığını gösterirken, korelasyon katsayısı ilişki düzeyini göstermektedir. Korelasyon değerinin 0 ile 0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişkiyi, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta düzeyde ilişkiyi, 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmen profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Profesyonelliğinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	15.15	1.62		9.364	.000		
Duygusal Bağ.	.203	.060	.273	3.380	.001	.393	.232
Normatif Bağ.	.174	.065	.228	2.679	.008	.468	.186
Devam Bağ.	.160	.048	.229	3.360	.001	.281	.231
R=0.528.		R^2=0.278					

F (3. 204)=25.854. P=.000

Yordayıcı değişkenlerle ve bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, duygusal bağlılık ile öğretmen profesyonelliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=.393) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun r=.232 olarak hesaplandığı görülmektedir. Normatif bağlılık ile öğretmen profesyonelliği arasında da pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r=468) vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun r=.186 olarak hesaplandığı görülmektedir. Devam bağlılığı ile öğretmen profesyonelliği arasında hesaplanan pozitif ve zayıf düzey ikili korelasyonun (r=.281) ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, r=.231 olduğu görülmektedir.

Duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı birlikte öğretmen profesyonelliği puanları ile orta düzeyde ve anlamlı ilişki vermektedir, R=0.528, R^2=0.278, F (3, 204)= 25.854, p<.01. Adı geçen üç değişken birlikte toplam varyansın %28'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin öğretmen profesyonelliği puanları üzerindeki göreli önem sırası; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde her üç değişkenin de anlamlı olduğu görülmüştür.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen profesyonelliği puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

B= 15.15 + Duygusal Bağlılık x 0.203 + Normatif Bağlılık x . 0.174

+ Devam Bağlılığı x . 0.160

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonuçları doğrultusunda, katılımcı görüşlerine göre öğretmen profesyonelliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılıklarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığının birlikte öğretmen profesyonelliğini anlamlı şekilde yordadıkları ve yaklaşık olarak %28'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak duygusal bağlılığın diğer iki bağlılık türüne göre

öğretmen profesyonelliği üzerinde daha önemli olduğu araştırmanın diğer bir önemli sonucudur.

Gerek örgüte gerekse mesleğe karşı örgütsel bağlılığın öğretmen profesyonelliğini artırdığı çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Ingersoll, Alsalam, Bobbitt & Quinn, 1997; Somech & Bogler, 2002). Bu doğrultuda araştırma neticesinde elde edilen istatistiki bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu ve bu ilişkiyi açımlandırma adına katkı sağladığı ifade edilebilir. Çelik ve Yılmaz'ın (2015) araştırmaları neticesinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasında ters yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmaları da örgütsel bağlılık ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkinin adeta bir sağlaması niteliğindedir. Nitekim bilindiği üzere iş görenlerin örgütsel bağlılığındaki azalma tükenmişliğin sonuçları arasında yer almaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmezken, duygusal bağlılıklarında fark çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının kadın öğretmenlerden daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen'in de (2010) belirttiği üzere konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki farka ilişkin net bir sonuç elde edilememiştir. Bu araştırma neticesinde erkek öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının daha yüksek olmasının Türk toplumunda kadınların ve erkeklerin aile içindeki rolleri ile açıklanabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. Volume: 63, pp: 1-18.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects. *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: PegemA.

Budak, T. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.

Çelik, M. & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131.

Daft, Richard L. (2004), *Organization theory and design*, Ohio: South Western.

Erdoğmuş, H. (2006). *Resmi - özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul Örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals, *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

Helsby, G. (1995). 'Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s'. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.

Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Bobbitt, S., & Quinn, P. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Kurşunoğlu, A., Bakay, E. & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (*28*), 101-115.

Park, S. M. and Rainey, H. G. (2007). Antecedents, mediators, and consequences of affective, normative, and continuance commitment empirical tests of commitment effects in federal agencies. *Review of Public Personnel Administration*, 27(3),197-226.

Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, *38*(4), 555-577.

Tschannen-Moran, M., Parish, J., ve DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.

Wasti, A. (2000). *Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik analizi*, 8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 401-410). Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kayseri.



PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM VE AİDİYET DUYGULARININ GELİŞMESİNDE FORMASYON EĞİTİMİNİN VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ETKİSİ

Sevda ÇETİNKAYA
Mustafa Kemal Üniversitesi
scetinkayad@hotmail.com
Filiz HATAY
Milli Eğitim Bakanlığı
hatayfiliz@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve aidiyet duygusunun gelişmesinde pedagojik formasyon eğitiminin ve öğretmenlik uygulaması dersinin etkisini yaş, cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında bulunan ve Öğretmenlik Uygulaması dersi alan 156 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı Karma Yöntem desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Üstüner (2006) tarafından geliştirilen 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği' ile, nitel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayı Görüş Formu' ile toplanmıştır. Nicel verileri toplama amacıyla kullanılan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde ve sonrasında uygulanmış ve elde edilen verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda ANOVA yordamalı istatistikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin sonuçlarını destekleyici nitel verileri toplamak amacıyla öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında uygulanan Öğretmen adayı görüş formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde ve sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğunu ve bu olumlu tutumun yaş, cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymuştur. Konunun daha detaylı ortaya konması amacıyla Öğretmen Adayı Görüş Formu ile öğrencilere yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlara göre pedagojik formasyon eğitiminin ve bunun bir parçası olan öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, alan bilgisini kullanabilmelerinin yanı sıra mesleki bilgiler kazandırma, farklı boyutları ile öğretmenlik mesleğini ve çalışma ortamını görmelerini sağlaması, öğrencilerle iletişimi güçlendirme, mesleği benimseme ve öğretmenlik mesleğine aidiyet duygusu kazandırmada etkili olduğu, sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması dersi, Tutum, Mesleki aidiyet duygusu, Pedagojik Formasyon Eğitimi, Öğretmenlik Mesleği

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the effect of pedagogic formation certification program on the development of teacher candidates' attitudes and senses of belonging towards teaching profession based on age, sex, graduated faculty and department, and field experience placements. The study group consists of 156 students enrolled at the teacher certification program at Mustafa Kemal University during 2015-2016 spring semester and who are taking the Field Experience course. To collect data an explanatory design was chosen among the mix methodology research designs in which a combination of qualitative and quantitative data can be used. While quantitative data collected through "Teaching Profession Attitudinal Scale" developed by Ustuner (2006), quantitative data gathered by the "Prospective Teacher Feedback Form" developed by the researchers. Quantitative data collected by using the attitudinal scale was analyzed using t-test for comparisons of couples, and ANOVA inferential statistics was used for the comparison of multiple groups. Qualitative data ,which was collected to support the results quantitative data analysis, was analyzed trough content analysis. The results of the survey indicated that participants in the program had significantly high positive attitudes towards teaching profession both before and after the field experience courses, and there is not statistically significant differences in this high positive attitude based on age, sex, graduated faculty and department. According to the teacher candidates responses to the questions in "Prospective Teacher Feedback Form"; teacher certification program and field experience which is a part of this program positively affected their attitudes towards teaching profession, and feelings of professional sense of belonging. Additionally, it increased their skills to use the content knowledge; and provided them with the opportunity to actually see the teaching profession in action and experience the work setting, to strengthen their student-teacher communication skills

Keywords: Field Experience Course , Attitude, Professional Sense of Belonging, Pedagogical Formation Certification Programs, Teaching Profession

GİRİŞ

Aidiyet bireyin bir ortama, bir duruma, bir yere kendini ait hissetmesidir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme yolunda bir adımdır. Mesleki aidiyet ise kişinin mesleğine yönelik tutumudur(Blau,2001). Greenfield vd. ,(2008)'a göre Mesleki aidiyet çalışanın işi ile ilgili çeşitli tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir ve çalışanın mesleğine ilişkin hedeflerini de kapsar, dolayısıyla mesleki aidiyet, bireyin davranışını etkileyen önemli

unsurlardan biri olduğunu belirtirken Lord ve Dezoort(2001)'a göre yüksek mesleki aidiyete sahip bireyler, güçlü inanç ve mesleğin amaçlarının kabulüne sahip, mesleği adına çaba sarf etmeye ve meslekte üyeliğini sürdürmeye yönelik istekli olarak karakterize edilmektedir(Akt. Kardeş Selimoğlu, Yeşilçelebi (2014)). Eğitim kadrolarında görev alan öğretmenlerin mesleki aidiyet duyguları; yaptıkları eğitimi, öğrenci ve diğer kişilerle olan ilişkilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir(Öztaş,2010).

Tutum kavramı, alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Smith'e (1986) göre tutum, kişiye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilimdir (Akt. Kağıtçıbaşı, 2005). Tutum, olay, insan ya da objeler hakkında olumlu veya olumsuz bir tepki gösterme eğilimini ifade eder. İnceoğlu (2010) tutumu, "bireyin kendisine veya çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi" şeklinde ifade etmektedir. Tutum; genel tanımı ile bireylerin durum, kişi, nesne, olay ya da olgulara karşı yaklaşımlarını ortaya koydukları duyuşsal davranışlardır. Bireyin, mesleğini severek ve isteyerek yapabilmesi için öncelikle mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir (Ömür, Nartgün,2013). Mesleğe karşı tutumu olumlu olan bireyler, olumsuz tutum geliştiren bireylere göre daha başarılı olmaktadırlar(Bağçeci ve arkadaşları,2015).Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri, ona karşı hissettikleri ve mesleği icra ederken ortaya koyduğu performanstır (Camadan ve Duysak, 2010).

Bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde icra edebilmesi için 3 önemli özelliğe sahip olması gerektiği düşünülebilir. Bunlar; yeterli alan bilgisi, mesleğin gerektirdiği kişilik özellikleri ve o mesleğe olan tutumu ve aidiyeti. Nitelikli olarak yetiştirilmiş öğretmenler, bir eğitim sisteminin başarısını olumlu yönde etkiler. Öğretmenin öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için; hem gerekli konu alanı bilgisine, hem de geçerli öğrenme yaşantıları oluşturacak, çevre düzenlemesini sağlayacak öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir.(Erden,1995)

Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda birçok uygulamadan yararlanılmıştır. Bu uygulamaların büyük çoğunluğu nitelikli öğretmen yetiştirmekten ziyade ülkemizdeki öğretmen ihtiyacı sorununu karşılamaya yöneliktir. Öğretmen istihdamı konusunda uygulanan politikalar, öğretmenliği toplumun gözünde 'Herkesin kolaylıkla yapacağı bir iş' olarak yansıtmıştır.(Yılmaz,2015) 20 Temmuz 1982'de öğretmen yetiştiren yüksekokullar ve enstitüler YÖK çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. Ardından 4 yıllık Eğitim

Yüksekokulları Eğitim Fakültelerine, 2 yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Eğitim Yüksekokulları 1989'da süreleri 4 yıla çıkarılmış, 1992' de bir kısmı Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş, sınıf öğretmenliği bölümü Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Ancak bu değişiklikten sonra Eğitim Fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümünde 2 yıl boyunca mezun veremediği için sınıf öğretmenliği açığı olmuş ve bu açığı kapatmak amacıyla alan fark etmeksizin tüm üniversite mezunlarına Pedagojik Formasyon kursları açılarak bu kursu tamamlayanlar sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Zaman içerisinde Fen-Edebiyat mezunu olan öğrencilere tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı tanınmıştır. 2010 tarihinde gerekli şartları sağlayan üniversitelerin Fen-Edebiyat bölümü öğrencilerine lisans eğitimi içerisinde 4 yarıyıl süreyle, Fen Edebiyat mezunu öğrencilerin ise Tezsiz Yüksek Lisans yapma şartı kaldırılarak 2 yarıyıl süreyle pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. 2014 yılında ise sadece Fen-Edebiyat mezunlarına değil, Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına başvuran tüm lisans programları öğrencilerine ve mezunlarına pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır.

Konu ile ilgili literatür taramasında pedagojik formasyon, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki aidiyet duygusu ile ilgili bir çok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Eraslan ve Çakıcı(2011), Pedagojik Formasyon grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, Dalgıç, Duyran ve Vatanartıran(2012) Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri, Polat(2013) Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Can(2010) Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Alınkurt, Yılmaz ve Erol(2014) Pedagojik Formasyon Grubu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları, Kartal ve Afacan (2012) Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğe İlişkin Tutumlarının incelenmesi, Özkan(2012) Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi çalışmalarıyla alanyazına katkıda bulunmuşlardır. Mesleki aidiyet ile ilgili ise Öztaş(2010) Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi (Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği) ve Şahin (2013) Özel eğitim okullarında çalışan kadrolu, emekli ücretli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi Eğitim ve Öğretim konularında karşımıza çıkan çalışmalardır. Ancak alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet duyguları ile ilgili çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Ayrıca araştırmalar incelendiğinde pedagojik

formasyon eğitimini alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarına yönelik çalışmalar olduğu görülmüş, pedagojik formasyon eğitimi kapsamındaki öğretmenlik uygulaması dersinin mesleğe yönelik tutumlarına ya da aidiyet duygularına etkisine dair çalışmalara rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların altında yatan faktörlere de değinilmemiştir.

Bu araştırmanın amacı; Pedagojik Formasyon Sertifika Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve aidiyet duygusunun gelişmesinde pedagojik formasyon eğitiminin ve öğretmenlik uygulaması dersinin etkisini yaş, cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre incelemektir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve aidiyet duygularının altında yatan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenin tutum ve davranışları, duygusal tepkileri öğrenciyi etkiler(Karaman,2008).Nitelikli bir öğretmen olma yolunda öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet duygularının etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir. Dolayısıyla daha iyi bir nesil yetiştirmeyi amaçlayan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve aidiyet duygularının incelenmesi açısından yapılan araştırma önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmasından dolayı Karma Yöntem desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı karma desen, nicel verilerin toplanıp daha sonra nicel verileri derinlemesine incelemek amacıyla nitel veriler toplanmasıdır(Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırma Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve aidiyet duygularının gelişmesinde pedagojik formasyon eğitimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Açıklayıcı yöntemin bu amaçlara en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında bulunan 600 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında seçkisiz örnekleme yoluyla gönüllülük esası göz önünde bulundurularak 156 öğrenci araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya daha önce herhangi bir kurumda öğretmenlik deneyimi olan öğrenciler dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 88'i kadın, 68'i erkektir. Bu öğrencilerin 93'ü Fen Edebiyat Fakültesi(FEF),15'i İktisadi İdari Bilimler Fakültesi(İİBF), 18'i Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu(BESYO), 22'si Sağlık Yüksekokulu(SYO), 8'i Ziraat Fakültesi(ZF)'nde

öğrenim görmektedir ya da bu fakültelerden mezun olmuştur. Ayrıca yine bu öğrencilerin 54'ü 25 yaş ve üstü olup 102'si 25 yaşın altındadır. Nitel veriler ise örneklem grubundaki 40 öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrencilerin 21'si Fen Edebiyat Fakültesi, 6'sı İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, 5'i Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 5'i Sağlık Meslek Yüksekokulu, 3'ü Ziraat Fakültesinde öğrenim görmektedir ya da bu fakültelerden mezun olmuştur. Ayrıca 13'ü kadın,27'si erkek ve 14'ü 25 yaş ve üstü olup 26'sı 25 yaşın altındadır. Bu öğrencilerden elde edilen verileri kimliklerini açıklamadan sunabilmek amacıyla her öğrenciye sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3…. şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Üstüner(2006) tarafından geliştirilen 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği(ÖMYTÖ)' kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tek boyuttan ve toplam 34 maddeden oluşan likert tarzı bir ölçektir. Ölçekte yer alan 34 maddenin faktör yükleri .41 ile .74 arasında değişmektedir. Üstüner'in (2006) yaptığı geçerlik güvenirlik çalışmasında iç geçerlilik katsayısı .89, güvenirlik katsayısı .72 ve iç tutarlık katsayısı .93 bulunmuştur. Puanlama her madde için 1'den(Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tamamen katılıyorum) doğru sıralanan seçeneklerin ayrı ayrı puanlanması ile yapılır (Üstüner, 2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinde 2,5,6,7,8,15,20,21,30 ve 32. Maddeler olumsuz tutum ifadeleri olup ölçeğin tamamına ilişkin aritmetik ortalamada tersten hesaplanmıştır. ÖMYTÖ'den alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170'tir. Ölçek 5'li Likert tarzında olduğundan bu aralık 5 eşit parçaya böldüğümüzde her 27 birimlik aralık bireylerin tutumlarının derecesini belirtiyor. Bu nedenle ÖMYTÖ'den aldığı puan 34-61 arası olan öğrenci çok düşük, 61-88 arası düşük, 88-115 arası orta, 115-142 arası yüksek ve 142-170 arası çok yüksek tutuma sahip bireyler olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmada ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 soruluk 'Öğretmen Adayı Görüş Formu' kullanılmıştır. Görüş formuyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine aidiyet duygularının gelişmesinde pedagojik formasyon eğitiminin ve öğretmenlik uygulaması dersinin etkisi derinlemesine belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların geliştirdiği görüş formu kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 alan uzmanına sunularak son hali öğrencilere uygulanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Öğretmen Adayı Görüş Formu'nda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve mezun olduğu fakülte bilgilerini içeren kişisel bilgiler bölümü bulunmaktadır. Öğretmenlik Mesleğine Tutum Ölçeği Pedagojik Formasyon grubu öğrencilerine ilk olarak öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yapmadan önceki hafta 8 Mart 2016'da uygulanmıştır, daha sonra öğrencilerin 7 haftalık öğretmenlik uygulamasından sonra 26 Nisan 2016 tarihinde tekrar uygulanmıştır. 26 Nisan 2016 tarihinde 40 öğrenciden Öğretmen Adayı Görüş Formu ile nitel veriler elde edilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin analizinde ikili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda ANOVA yordamalı istatistikleri kullanılmıştır. Öğretmen Adayı Görüş Formunun analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 34,en yüksek puan 170'tir. Ölçek 5'li Likert tarzında olduğundan bu aralık 5 eşit parçaya böldüğümüzde her 27 birimlik aralık bireylerin tutumlarının derecesini belirtiyor. Bu nedenle ÖMYTÖ'den aldığı puan 34-61 arası olan öğrenci çok düşük, 61-88 arası düşük, 88-115 arası orta, 115-142 arası yüksek ve 142-170 arası çok yüksek tutuma sahip bireyler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre hem Öğretmenlik Uygulaması dersi almadan önce hem de dersi aldıktan sonra öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çok yüksek tutuma sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön-ÖMYTÖ'den ve son-ÖMYTÖ'den aldıkları puanlara göre sınıflandırmaları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin ön-ÖMYTÖ ve son-ÖMYTÖ'den aldıkları puanlara göre sınıflandırmalarındaki kişi sayıları

Tutum dereceleri	Ön-ÖMYTÖ Öğrenci sayıları(f)	Son-ÖMYTÖ Öğrenci sayıları(f)
Çok yüksek Tutum	117	112
Yüksek Tutum	29	34
Orta Tutum	8	10
Düşük Tutum	2	0

Çok düşük Tutum	0	0

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce uygulanan ÖMYTÖ puanları ile öğretmenlik uygulaması dersini aldıktan sonra uygulanan ÖMYTÖ puanlarının arasında fark olup olmadığı Bağımlı t-test ile analiz edilerek sonuçları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin ön-ÖMYTÖ ve son-ÖMYTÖ puanlarına ait Bağımlı t testi sonuçları

Değer	n	x	ss	t	sd	p
Ön-tutum	156	147,63	19,11	,81	155	,936
Son-tutum	156	147,81	17,38			

Analizler sonucunda Ön-ÖMYTÖ ve son-ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır($r_{(156)}$=-0,156; p>0.05).

Cinsiyet ve yaşa göre öğrencilerin ÖMYTÖ puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce uygulanan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden ön-ÖMYTÖ elde edilen verilerin cinsiyete ve yaş grubuna göre farklılık gösterip göstermedikleri bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete ve Yaşa göre ön-ÖMYTÖ puanlarına ait bağımsız t-testi analiz sonuçları

Bağımsız değişken	Değer	n	x	ss	t	sd	p
Cinsiyet	Kız	88	149,99	15,870	1,689	115.736	,094
	Erkek	68	144,59	22,378			
Yaş	25 yaş ve üstü	54	149	20,682	,648	154	,518
	25 yaş altı	102	146,18	18,282			

Analizler sonucunda cinsiyete ($t_{(115.736)}$=1,689; p>0.05) ve yaşa ($t_{(154)}$=0.648; p>0.05) göre ön-ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyete ve yaşa göre

son-ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete ve Yaşa göre son-ÖMYTÖ puanlarına ait bağımsız t-testi analiz sonuçları

Bağımsız değişken	Değer	n	x	ss	t	sd	p
Cinsiyet	Kız	88	149,15	16,951	1,091	154	,277
	Erkek	68	146,09	17,892			
Yaş	25 yaş ve üstü	54	149,57	15,005	,920	154	,359
	25 yaş altı	102	146,88	18,514			

Tablo 4'te görüldüğü gibi cinsiyete ($t_{(154)}$=1,091; p>0.05) ve yaşa ($t_{(154)}$=0.920; p>0.05) göre ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mezun olunan fakülteye göre öğrencilerin ÖMYTÖ puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları fakülte durumuna göre ön ve son tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 5

Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğrencilerin Ön ve Son-ÖMYTÖ Puanlarına ait Betimsel İstatistikler

	Ön-ÖMYTÖ			Son ÖMYTÖ	
	n	X	ss	x	ss
FEF	93	147,57	16,96633	148,34	17,742
İİBF	15	150,9333	16,71384	151,40	19,138
BESYO	18	151,9444	26,91484	143,56	19,285
SYO	22	145,4091	22,08136	146,09	15,143
ZF	8	138,6250	18,43860	149,25	11,683
Total	156	147,6346	19,10652	147,81	17,378

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce uygulanan ÖMYTÖ'den elde edilen verilerin mezun olunan fakülteye göre farklılık gösterip göstermedikleri ANOVA ile analiz edilmiştir ve sonuçlar Tablo-6 te verilmiştir.

Tablo 6

Mezun Olunan Fakülteye Göre Ön-ÖMYTÖ puanlarının ANOVA ile Analiz sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Ortalamalar karesi	F	p.
Gruplar arası	1256,306	4	314,077	,857	,491
Grup içi	55327,867	151	366,410		
Toplam	56584,173	155			

Analizler sonucunda mezun olunan fakülteye göre öğrencilerin ön-ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4,\ 151)}$=0,857; p>0.05). Daha önce de belirtildiği gibi ön-ÖMYTÖ ve son-ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığından ($r_{(156)}$=-0,156; p>0.05),ve levene testi sonucu da anlamlı olmadığından (p>0.05), dolayı mezun olunan fakülteye göre son-ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Mezun Olunan Fakülteye Göre Son-ÖMYTÖ puanlarının ANOVA ile Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Ortalamalar karesi	F	p.
Gruplar arası	627,257	4	156,814	,513	,726
Grup içi	46180,352	151	305,830		
Toplam	46807,609	155			

Tablo 7'de görüldüğü gibi mezun olunan fakülteye göre öğrencilerin ÖMYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4,\ 151)}$=0,513; p>0.05).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve aidiyet duygularını belirleme amacıyla sorulan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi tekniklerine uygun olarak analiz edilmiş, kategorilere ayrılmıştır. Görüş formu soruları kendi içerisinde 3 gruba ayrılmaktadır. İlk 3 soru öğretmenlik mesleği ile ilgili genel görüşlerini belirlemek amacıyla, 4.5.6. ve 7. Sorular genelde pedagojik formasyon eğitimi derslerinin, özelde öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve aidiyet duygularının nasıl şekillendiğini belirlemek amacıyla, 8. 9. ve 10. Sorular ise kendilerini öğretmenlik mesleğine ait hissedip hissetmediklerini belirlemeye yönelik sorulardır. Her bir soru için elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Soru-1 'Çocukluğunuzda hangi mesleği yapmayı hayal ederdiniz? Üniversite tercihlerinizde eğitim fakülteleri var mıydı?'

Katılımcıların %25'i çocukluğunda öğretmen olmayı hayal ettiğini belirtmiş, % 50'si üniversite tercihlerinde Eğitim Fakültelerini tercih ettiğini ifade ederken diğer % 50'si Eğitim Fakültelerini tercih etmediğini belirtmiştir.

Soru-2: 'Öğretmen olmaya ne zaman karar verdiniz? Bu kararı almanızdaki faktörler nelerdir?'

Katılımcıların % 45'i İlkokul ve Lisede öğretmen olmaya karar verirken % 65'i Üniversitede ve üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmen olmaya karar verdikleri ifade edilmiştir. Bu kararı almadaki faktörler katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda 4 kategoride toplanmıştır. Katılımcıların %45'i kişisel sebeplerden öğretmen olmaya karar vermişken,%25'i dışarıdan tavsiye ve etkilerle, %20'si mesleği cazip hale getiren sebeplerden dolayı, %10'u ise iş bulamama endişesi ile bu kararı aldıklarını belirtmişlerdir.

Kişisel Sebepler(Mesleğe yönelik ilgi, sevgi, öğretme isteği)

***Ö10**: Sanırım ilkokuldaydı. İnsanlara bildiğim bilgileri aktarmaktan haz alırım. Ayrıca tatilleri oldukça cazip geliyor.*

Dışarıdan tavsiye ve etkiler(Öğretmenlerin etkisi, tavsiyesi)

Ö31*: Kararı almamda sınıf hocalarımın, çevremin etkisi çok büyüktür. İlkokul hayatımdan bu yana vardı hayalim.*

Mesleği cazip hale getiren sebepler

Ö22*: Lise son sınıfta ilk tercihlerimde öğretmenlik vardı. Cazip geldi. Eşimle, çocuklarımla birlikte vakit geçirmek için az da olsa boş zamana ihtiyaç var ve o ihtiyaçlarımı tatilde giderebilirim.*

İş bulamama endişesi

Ö19*: Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olduktan sonra bölümümle ilgili bir meslek şansım olmadığı ve zaman olarak hemen bir işe başlamam gerektiği için formasyon verileceğini duyar duymaz kararımı vermiş bulundum.*

Soru-3: 'Pedagojik formasyon eğitimi almadan önce Öğretmenlik mesleğine bakış açınız nasıldı?'

Katılımcıların 3. Soruya verdikleri yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak iki kategoride toplanmıştır. Mesleğe karşı olumlu bakış açısına sahip öğrencilerin çalışma grubuna oranı % 70 iken olumsuz bakış açısına sahip öğrencilerin oranı %30'tır.

Olumlu bakış açıları

Ö13*: Pedagojik formasyondan önce de öğretmenlik mesleği her zaman yapmak istediğim bir işti. O yüzden her zaman öğretmenliği kutsal ve özverili olarak gördüm.*

Olumsuz bakış açıları

Ö12*: Meslek bana çok sıkıcı geliyordu, sıradan geliyordu. Her gün aynı şeyler anlat-yaptı. Öyle olmadığını gördüm.*

Soru-4: Pedagojik formasyon eğitimi ve öğretmenlik uygulaması dersi öğretmenlik mesleğine bakış açınızı değiştirdi mi? Nasıl değiştirdi?

Katılımcıların 4. Soruya verdikleri yanıtlar Olumlu değiştirdi ve önceden de severdim-değiştirmedi olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılardan hiçbiri 4. Soruya olumsuz yanıt vermemiştir. Önceden de severdim-değiştirmedi kategorisinde yanıt veren öğrenci sayısı 7 iken olumlu değiştirdi kategorisinde yanıt veren öğrenci sayısı 33'tür.

Olumlu değiştirdi

***Ö24**: Öğretmenlik mesleğine bakış açımı olumlu şekilde etkiledi. Öğretmenlerin nasıl çalıştığını, davranışlarını, öğrencilere olan tutumlarını, derste öğrencilerle nasıl baş edilebileceğini çok daha yakından görme fırsatım oldu. Bu gördüklerim ve aldığım eğitimler öğretmenliğe çok daha sıcak bakmama neden oldu.*

Önceden de severdim-değiştirmedi

***Ö27**: Hiç değiştirmedi severek yapardım. Çünkü bana göre öğretmenlik bana göre kutsal bir meslektir.*

Soru-5: Pedagojik formasyon eğitimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin size ne gibi katkıları oldu?

Katılımcıların 5. Soruya verdikleri yanıtlar Mesleki bilgiler edinme, Mesleği benimseme ve öğrencilerle iletişimi geliştirme olarak 3 kategoride toplanmıştır. Yanıtların % 50'si Mesleki bilgiler edinme, %25'i öğrencilerle iletişimi geliştirme, % 25'i mesleği benimseme kategorilerindedir.

Mesleki bilgiler edinme

***Ö2**: Öğretmenliğin gerekleri eğitim ve öğretimi bir arada vermenin bir öğretmenin en önemli vasıfları arasında olduğunu kavradım.*

Öğrencilerle iletişimi geliştirme

***Ö11**: Öğretmen olduğumuzda öğrenciler ile diyaloglarımızın nasıl olabileceğine dair kendimizi geliştirebilmemize neden oldu.*

Mesleği benimseme

***Ö38**:Birebir o ortamı yaşamak koklamak farklı bir duygu. İnsanlar arasında ve topluluğa karşı bir şeyler anlatmak kabiliyetimin geliştiğini hissediyorum.*

Soru-6: Uygulama okulunda sınıf ortamına ilk girdiğinizde neler hissettiniz? Duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

Katılımcıların 6. Soruya % 95 oranında olumlu duygular hissettiğini ifade ederken %5'i olumsuz duygular hissettiğini belirtmiştir.

Olumlu duygular

***Ö29**: Gerçekten öğrenciler karşı ve sınıfa ilk girdiğimiz an çok heyecanlı ve gurur vericiydi. Gelecekte bizimde böyle öğrencilerimizin olacağı ve onlara ders anlatacağımız günleri bir anda gözümün önünden geçti.*

Olumsuz duygular

***Ö16**: 'Allah'ım bu ne biçim bir okul' dedim. Çünkü öğrencileri çok asi, hırçın ve kavgacılar.*

Soru-7: Pedagojik formasyon eğitimi sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi olmalı mı? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Katılımcılar 7. Soruya % 85 oranında olmalı , %10 oranında daha uzun olmalı ve % 5 oranında olmamalı kategorilerinde yanıt vermişlerdir.

Olmalı

***Ö15**:Kesinlikle olmalıdır. Çünkü her şey teoride anlatıldığı gibi değildir. Uygulama her alanda olmalı ki birey kendini gerçekten de o mesleğin içinde hissetsin.*

Daha uzun olmalı

***Ö14**:Tabiki olmalı ve süresinin biraz daha artması gerektiğini düşünüyorum.*

Olmamalı

***Ö13**:Yeni gelen yasa ile atanan öğretmenlere stajyerlik uyum süreci getirilmiş. Bunu duyduktan sonra şuan ki öğretmenlik uygulamasının da olmasa da olur düşüncesindeyim.*

Soru-8 Öğretmenlik uygulaması yaparken kendinizi öğretmenlik mesleğine ait hissettiniz mi?

Katılımcıların %85'i kendini öğretmenlik mesleğine ait hissettiğini, %10'u kısmen ait hissettiğini ve %5'i ait hissetmediğini ifade etmişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlar ait hissettim, kısmen ve hissetmedim şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır.

Ait hissettim

***Ö24**:Evet, kesinlikle. Okulda uygulama yaparken öğrencilere ders anlattığım zaman kendimi o sınıfın öğretmeni gibi hissettim ve bu durum öğretmenlik isteğimi daha da arttırdı.*

Kısmen

***Ö23**: Evet. Tam anlamıyla ait olduğumu söyleyemem belki ama çok uzak olduğumu da söyleyemem.*

Hissetmedim

Ö36: *Hissetmedim*.

Soru-9: Öğretmenliğin size en uygun meslek olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

Katılımcıların %80'i öğretmenliğin kendileri için en uygun meslek olduğunu düşünürken % 10'u kısmen uygun olduğunu ve %10'u uygun olmadığını belirtmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar En uygun meslek olduğunu düşünüyorum, Kısmen düşünüyorum ve En uygun meslek olduğunu düşünmüyorum olarak 3 kategoriye ayrılmıştır.

En uygun meslek olduğunu düşünüyorum

Ö9*: Evet. Lise hayatıma girerken öğretmen lisesi istemiştim ve hakikaten öğrenciye öğrettiğiniz şeyin karşılığını aldığınız zaman muhteşem bir manevi haz hissediyorsunuz.*

Kısmen düşünüyorum

Ö7*: Öğretmenlik bana kısmen uygun bir meslek ama en uygun meslek değil.*

En uygun meslek olduğunu düşünmüyorum

Ö26*:Hayır. Çünkü yapabileceğim diğer meslekler maddi açıdan ve gelecek vaat eden işler değil. Onun için atanma olduğunda bir güvence ve gelecek ayrıyeten saygın bir meslek ve beni mutlu ediyor bir şeyler öğretmek.*

Soru-10: Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendinize güveniyor musunuz?

Katılımcıların %85'i kendine güvendiğini ifade ederken %10'u kısmen güvendiğini ve % 5'i güvenmediğini belirtmişlerdir. 10. Soruya verilen yanıtlar kendime güveniyorum, kısmen kendime güveniyorum ve kendime güvenmiyorum olarak kategorize edilmiştir.

Kendime güveniyorum

Ö8*: 'Evet güveniyorum. Severek yapacağım bir meslek olduğu için tüm gerekliliklerini uygulayacağımı düşünüyorum.'*

Kısmen kendime güveniyorum

Ö10*: 'Kısmen güveniyorum. Eksik yönlerimi zamanla halledebileceğimi düşünüyorum.'*

Kendime güvenmiyorum

Ö12*: 'Hayır bana göre değil. Bu mesleği yapabileceğime inanmıyorum.'*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulguları Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi almadan önce de aldıktan sonra da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Can(2010), Başbay, Ünver ve Bümen(2009),Üstün(2007) ve Yüksel(2004)'in çalışmalarını destekler niteliktedir. Ancak Kartal(2009)'un araştırma sonucu ile çelişmektedir. Kartal'ın yaptığı araştırmada tezsiz yüksek lisans öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düşük olduğu sonucu saptanmıştır. Bu farklılık örneklem grubundaki bireylerin farklı olması ile açıklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi almadan önce ve aldıktan sonra uygulanan ÖMYTÖ puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç neredeyse tüm öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde de yüksek ve çok yüksek tutuma sahip olmalarından ötürü olabilir. Ancak Tablo-1 den de anlaşılacağı üzere öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde düşük tutuma sahip bazı öğrenciler öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında orta tutum derecesine sahip olmuşlardır. Buradan öğretmenlik uygulaması dersinin yüksek tutuma sahip öğrenciler üzerinde etkisi olmadığı ancak düşük tutuma sahip öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmada bulunan bir diğer sonuçta öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa ve mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu sonuç Polat(2013), Başbay, Ünver ve Bümen(2009), Can(2010), Demircioğlu ve Özdemir(2014), Bozkırlı ve Er(2011) ve Özder, Konedralı ve Zeki(2010)'nin çalışmaları ile örtüşmektedir. Ancak Kartal(2009) erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşırken, Yüksel(2004)'in çalışmasında bayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ÖMYTÖ'den elde edilen bulgulara göre neredeyse tüm öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yüksek derecede olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu tutumların gerekçelerini derinlemesine inceleyebilmek ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet duygularını belirleyebilmek adına 10 adet açık uçlu sorudan oluşan görüş formu oluşturulmuştur. Sorular kendi içerisinde 3 gruba ayrılmaktadır. 1. 2. Ve 3. Sorulardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunun formasyon eğitimi öncesinde de öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu duygular barındırdığı söylenebilir. Birçok öğrencinin çocukluk hayalinin öğretmenlik olması ve öğretmen olmaya üniversite tercihlerinden önce

karar vermiş olmaları onların öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim öncesindeki olumlu tutuma sahip olmasını açıklayabilir. Ayrıca öğrencilerin birçoğunun öğretmen olmaya karar vermesindeki faktörlerin kişisel sebepler olması(öğretme isteği, mesleğe yönelik ilgi, sevgi) bu düşünceyi destekler niteliktedir. 4. 5. 6. Ve 7. Sorulardan elde edilen bulgulara göre ise pedagojik formasyon eğitimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin mesleğe yönelik aidiyet hissi kazanmalarında etkili olduğu savunulabilir. Bu soru grubundan alınan yanıtlara göre pedagojik formasyon ve öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, ayrıca öğrencilere alan bilgisinin yanı sıra mesleki bilgiler kazandırma, öğrencilerle iletişimi güçlendirme, mesleği benimseme gibi mesleğe yönelik olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğunun 'öğretmenlik uygulaması dersi olmalı' yönündeki yanıtları öğretmenlik uygulaması dersinin mesleğe aidiyet kazandırmada pedagojik formasyon eğitiminin en önemli yapı taşı olduğu söylenebilir. 8. 9 ve 10. Sorulardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin neredeyse tamamının kendilerini öğretmenlik mesleğine ait hissettikleri ve mesleğin gereklilikleri konusunda kendilerine güvendikleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu aidiyet ve güven hissinin oluşmasında pedagojik formasyon eğitiminin ve öğretmenlik uygulaması dersinin etkileri olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Araştırma beş farklı fakülteden mezun adaylarla yapılmıştır. Pedagojik Formasyon eğitimi alan diğer fakülte mezunlarının dahil edilmesiyle daha geniş bir çalışma grubu ile yapılabilir.
2. Araştırma öğrencilerin 7 haftalık öğretmenlik uygulaması dersi sonrası mesleğe yönelik aidiyet ve tutuma etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaların daha uzun bir zaman dilimini kapsayarak yapılması önerilmektedir.
3. Bu araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle yürütülmüştür. Başka şehirlerde ve üniversitelerde bu programa devam eden öğrencilerle de yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alınkurt, Y., Yılmaz, K. Erol, E.(2014). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2014, Cilt 4, Sayı 1, 48-62

Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N.T.(2009).Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 15, Sayı 59, ss:345-366

Blau, G. (2001). "On Assessing the Construct Validity of Two Multidimensional Constructs Occupational Commitment and Occupational Entrenchment", Human Resource Management Review, Cilt 11, s. 279-298.

Bozkırlı, K. Ç., Er, O.(2011). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği) Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall 2011, p.457-466

Camadan, F., Duysak, A.(2010). Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, s. 30-42

Can, Ş.(2010). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) Bahar 2010 Sayı 24 s.13-28

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dalgıç, D., Doyran, F., Vatanartıran, S.(2012). Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,Sayı 11,s.39-54

Demircioğlu,E.,Özdemir,M.(2014). Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Yönelik İncelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2014, ss. 110-122

Eraslan,L., Çakıcı,D. (2011).Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:19 No:2 s.427-438

Erden, M (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11:s. 99-104

Greenfield, A. C., Norman, C. S and Wier, B. (2008). "The Effect of Ethical Orientation and Professional Commitment on Earnings Management Behavior", Journal of Business Ethics, Cilt 83, s. 419-434.

İnceoğlu, M. (2010),Tutum Algı İletişim(5.Baskı) İstanbul Beykent Üniversitesi Yayınevi

Karaman,N.(2008). Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekten Beklentileri Nelerdir? Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Kartal, S.(2009). Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 28, Sayfa 223 -239, 2009

Kartal, T., Afacan, Ö. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumlarının incelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 24, 76 - 96

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim Basım Yayım.

Lord, A. T. and DeZoort, F. T. (2001). "The Impact of Commitment and Moral Reasoning on Auditors' Responses to Social Influence Pressure", Accounting, Organizations and Society, Cilt 26, s. 215-235.

Lee, K., Carswell, J. J. and Allen, N. J. (2000). "A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person- and Work-related Variables", Journal of Applied Psychology, Cilt 85, Sayı 5, s. 799-811.

Polat, S.(2013). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi Cilt: 4 Sayı: 2 Bahar 2013 s. 48-60

Ömür, Y. E., Nartgün, S.(2013). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki", Eğitimde Politika Analizi Dergisi , Cilt 2, Sayı, 2, s. 41-55

Özder, H., Konedralı, G., Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 2, ss:253-275

Özkan, H. H.(2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 2, Sayfa 29-48

Öztaş, S.(2010). Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi(Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği),Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, F.(2013). Özel eğitim okullarında çalışan kadrolu, emekli ücretli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, G. (2015). Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yüksel, S.(2004) Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (2), 355-379.



SAFEVİ SARAYINDA TÜRK ŞİİRİNİN MÜDAVİMLERİ

Mehmet Nuri ÇINARCI[1]

Özet

[1] Yard. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, mehmetnuriedb@gmail.com

XVI. yüzyıldan itibaren Türkmen boylarının Şah İsmail'in önderliğinde bir araya gelerek kurdukları Safevi Devleti, her ne kadar Fars kültür coğrafyasının merkezinde kurulmuş olsa da yıkılışına kadar ki süreçte Türkçe şiir yazan birçok şaire ev sahipliği yapmıştır. Safeviler dönemindeki Türkçe şiir yazma geleneği sadece toplum içerisindeki Türk asıllı şairlerin şiirleriyle sınırlı kalmamış aynı zamanda sarayın yönetici ve bürokrat tabakası tarafından da desteklenmiştir. Saray eşrafı bir yandan sanat kabiliyeti olan şairleri himaye ederken diğer yandan kendileri de Türkçe şiirler yazarak bu geleneğin devam etmesine ciddi katkı sağlamışlardır. Özellikle saray mensupları tarafından sağlanan destek ayrı bir öneme haizdir. Safevilerin sarayda icra ettikleri Türk şiirinden bahseden kaynakların önemli bir kısmı bu geleneği Şah İsmail'le sınırlandırır. Oysa yapılan son araştırmalarda Şah İsmail'in oğlu ve Safevilerin ikinci şahı olan Şah Tahmasb'ın ve Şah İsmail'in torunu olan şehzade İbrahim Mirza'nın da Türkçe şiirler yazdıkları ortaya çıkmıştır. Yine Fars tezkirelerinin verdikleri bilgilere göre Safevi şahlarından II. Abbas da Sânî mahlasıyla Türkçe şiirler yazmıştır. Safevi hükümdarlarının yanı sıra saray erbabı şairlerden olan Yusuf Beg Ustaclu, Tahir Vahîd, Mirza Te'sîr ve Sâdıkî-i Kitâbdar'ın da Türkçe şiir yazdıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada başta İran olmak üzere Türkiye ve Avrupa'da bulunan bazı yazma eser kütüphanelerinde yapılan araştırmalar neticesinde Safevi hükümdar ve şehzadeleri ile saray erbabı bazı şairlerin divanlarında ya da şiir mecmualarında bulunan Türkçe şiirlerine ve aynı zamanda şairlerin biyografilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Safevi Şahları, Hükümdar Şairler, Bürokrat Şairler, Türkçe Şiir.

VETERANS OF TURKISH POETRY IN SAFAVID PALACE

ABSTRACT

Starting from the 16th century, Safavid Empire, founded by Turkmen tribes under the leadership of King Ismail, was located in the centre of the geography of Persian culture, yet it hosted a number of Turkish poets until its collapse. In the period of Sefavids, the tradition of writing Turkish poems was not limited to the poems produced by Turkish-origin poets in the society but supported by the bureaucracy in the Palace as well. The notables in the Palace not only protected the poets skilled in art but also contributed considerably to the maintenance of this tradition by writing Turkish poems themselves. The support especially provided by the Palace members was of special importance. A great majority of resources mentioning the Turkish poems written by Safavids in the Palace restricts this tradition to King Ismail.

However, recent research has revealed that the *son* of King Ismail, King *Tahmasb* - the second King of Safavids – and Prince *Ibrahim Mirza* – the grandson of King Ismail - all wrote Turkish poems. In addition, according to the information provided by Persian collection of biographies, Abbas II, one of Safavid Kings, wrote Turkish poems using the nickname of *Sânî*. Besides Safavid rulers, such competent poets in the Palace as Yusuf Beg Ustaclu, Tahir Vahîd, Mirza Te'sîr and Sâdıkî-i Kitâbdar were found to write Turkish poems. As a result of our investigations in the written-work libraries found especially in Iran, Turkey and Europe, the present study presents biographies of poets as well as the Turkish poems found in poetry journals or in the poetry divans of not only certain poets in the Palace but also the Safavid kings and princes.

Key Words: Safavid Kings, Royal Poets, Bureaucrat Poets, Turkish Poem.

GİRİŞ

İran coğrafyası asırlar boyunca Türk topluluklarının yaşadığı ve uzun bir dönem imparatorluklar kurdukları kadim Türk yurtlarından birisidir. Bu bölgede Gazneliler ile başlayan Türk egemenliği sırasıyla Büyük Selçuklular, Karakoyunlular, Akkoyunlular, Safeviler, Avşarlar ve Kaçarlar gibi Türk devletlerinin varlığıyla devam etmiştir. Yeni edinilen yurtta hâkim bir Fars dili ve edebiyatının varlığı İran'da ilk dönem yetişen şairlerin sadece Farsça şiir yazmalarına sebebiyet vermiştir. Özellikle Büyük Selçuklular döneminde yetişen Katran-ı Tebrîzî, Hatîb-i Tebrîzî, Hakani ve Nizâmî gibi şairler Türk asıllı olmalarına rağmen Farsça yazmayı tercih etmişlerdir. XVI. asra kadar İran sahasına yeni yeni birçok Türk unsurlarının gelmesi, bu suretle Türk ve Fars unsurlarının İran ve Afgan sahalarında yan yana ve aynı siyasi hâkimiyet altında müşterek hayat geçirmeleri, her iki unsurun da aynı kültür çerçevesi içinde yaşamaları gibi etkenler iki dilin birbiri üzerinde karşılıklı etki bırakmasını zaruri kılmıştır (Köprülü, 2004: 317). Fars dili ve kültürünün baskın etkisine rağmen Türk asıllı şairlerin önemli bir kısmı Farsça şiirlerle birlikte Türkçe şiirler de kaleme almışlardır. Türkçe şiir yazma geleneğinin Türk şairlerin yanı sıra kalem erbabı Türk hükümdarlar tarafından da icra edilmesi Türk şiirinin Fars edebiyatına kaynaklık eden böyle bir kültür coğrafyasında neşv ü nema bulmasını sağlamıştır. İran'da iki buçuk asır kadar hâkimiyet süren Safevi sülâlesi zamanında, Türkçenin ve Türklerin büyük ehemmiyetine rağmen, Fars dili ve edebiyatı inkişafında devam etti ve hükümdarlardan ve saltanat ailesinden birçoğunun şiir ve edebiyatla doğrudan doğruya meşgul olmaları, şair ve âlimleri himâye etmeleri, birçoğu da Türk neslinden olmak üzere, yüzlerce şairin yetişmesine sebep oldu (Köprülü, 2004: 52).

Safevilerden önce İran'ın bir kısmı ya da tamamına hükmetmiş Türk devletlerindeki kimi hükümdar şairlerin bir yandan sanatı ve sanatçıyı korurken bir yandan da Türkçe şiirler yazdıklarına tanık olmaktayız. Bu hükümdarlardan Karakoyunlu hükümdarı Cihan Şah, Hakîkî mahlasıyla hem Farsça hem de Türkçe şiirler yazmıştır. Cihan Şah ve oğlu Pir Budak'ın katkılarıyla başta Tebriz olmak üzere Şiraz ve Bağdat gibi şehirler birer kültür mahfili haline getirilmiştir. Karakoyunluların yıkılışından sonra Türk devlet ve kültür mirasını onlardan devralan Akkoyunlular tarih sahnesine çıkmıştır. Akkoyunluların önemli hükümdarlarından Sultan Yakup, âlim ve şairleri himâye etmiştir. Kaynakların ortak kanaatine göre Sultan Yakup şair yaratılışlı bir hükümdar olup Farsça şiirler kaleme almıştır (Muhyi, 1982: 2003, Nevâyî, 2001: 195). Öte yandan Gelibolulu Ali'nin *Künhü'l-ahbâr* adlı tezkiresini esas alarak Türkçe şiir yazdığını savunan kaynaklar da mevcuttur (Köprülü, 2004: 49, Togan, 1946: 380). Akkoyunlulardan sonra İran'daki Türk topluluklarının temsilciliğini ve Türk kültür mirasının ortak değerlerini Safeviler devralmıştır. Safevi devleti, Timurlulardan sonra İran'da toplumsal kargaşaya sebebiyet veren boyları bir araya getirerek siyasi birliğini kurmuş; tesis ettiği huzur ve güven ortamı sayesinde dönemin kültür merkezlerine ev sahipliği yapmıştır.

Bizde Safevi döneminde cereyan eden ve yaklaşık iki yüz yıl boyunca eser veren Türk edebiyatından ilk olarak Fuat Köprülü, *"Edebiyat Araştırmaları II"* kitabında bahsetmektedir. Kitapta *"Safeviler Devri (XVI-XVIII asırlar)"* başlığı altında hem Safevi sarayında hem de Safevi toplumunda vuku bulan Türk şiiri ve Türkçe yazan şairlerden bahsedilmektedir. Özellikle Farsça kaynaklardan istifade edilerek ortaya konulan bu şair ve devlet adamlarına ait divan ve şiirlerinin bulunduğu mecmuaların önemli bir kısmı İran'da bulunan yazma eser kütüphanelerinde yer almaktadır. Köprülü'nün ilgili kitabında yer alan bilgilerden hareketle bu şairlere ait şiirlerin önemli bir kısmı tespit edilerek bilim âlemine tanıtıldı. Ancak halen başta İran olmak üzere Türkiye ve Avrupa'nın bazı kütüphanelerinde keşfedilmeyi bekleyen Safeviler döneminde yaşamış ve Türkçe şiirler yazmış şairlerin eserleri mevcuttur. Köprülü'nün eserini hareket noktası kabul ederek Türkiye ve İran'ın farklı şehirlerinde bulunan yazma eser kütüphanelerinde yapılan araştırmalar sonucunda Safevi sarayına mensup Türkçe şiir yazan hükümdar, şehzade ve devlet adamlarını şöyle sıralanabilir.

1. Hükümdar ve Şehzade Şairler

1.1. Şah İsmail

Şah İsmail, Safevi devletinin kurucusu ve aynı zamanda atalarından miras aldığı Erdebil tekkesinin şeyhidir. Şah İsmail, ataları Şeyh Cüneyt ve Şeyh Haydar'dan farklı olarak şeyhlik ve şahlık makamlarını tek çatı altında toplayarak hâkimiyeti altındaki müritleri ve Türkmen topluluklarıyla bir devlet kurmayı başarmıştır. Şah İsmail'in kendi nüfusu üzerinde egemenlik kurmasının en önemli nedenlerinden biri hiç şüphesiz sade bir Türkçeyle kaleme aldığı şiirleriydi. Çoğunlukla Şiilik propagandası yapmak amacıyla yazdığı şiirlerine, dışlanmış ve öteki olmaya zorlanmış halk zümreleri duyarsız kalmamıştır. Öte yandan Şah İsmail, Osmanlı merkezi otoritesinin sarsıldığı dönemlerde Anadolu'da bilhassa Akkoyunlu ve Safevi merkezlerine yönelen Türkmenleri, Türkçe şiir söyleyen Kızılbaş şairleri ve dervişleri sarayında ağırlamıştır (Savory, 1987: 168). Böylece kendisine öylesine sadık taraftarlar kitlesi oluşturmayı başarmıştı ki bu topluluk hem Cüneyt'in hem de daha sonra torunlarının hedeflerini gerçekleştirmeleri konusunda kolayca yönlendirilebilir bir nitelik gösteriyordu (Allouche, 2001: 160). Divanı yurtiçi ve yurtdışında birçok kez basılan Şah İsmail, hiç şüphesiz kendisinden sonra da Safevi sarayında Türkçe şiirin yazılmasını teşvik eden en önemli rol modellerden biridir.

Gazel

Bugün geldim cihâne serverem men
Yakın bilin ki nakd-ı Hayder'em men

Feridun Husrev ü Cemşid ü Zöhnak
Ki Rüstem Zal'em ü İskender'em men

Enalhak sırrı üş gönlimde gizli
Ki Hakk-ı mutlakım hak söylerem men

Nişânımdır menim tâc-ı saâdet
Süleyman elinde engüşterem men

Muhammet nurından Ali sırrından
Hakikat bahri içre gevherem men

Hatâyî'yem şehâ eksüklü kulım
Kapında bir kemine kemterem men (G-137) (Arslanoğlu, 1992: 95)

1.2. Şah Tahmasb

Safeviler dönemi Türk edebiyatında Türkçe şiir yazan hükümdar şairlerden diğer birisi de Şah İsmail'in en büyük oğlu Şah Tahmasb'dır. Şah Şah İsmail'den sonra tahta geçen Tahmasb, babasından farklı olarak Osmanlı devleti ile savaşmak yerine barış siyaseti gütmüştür. Tahmasb'ın siyaset algısı sanatçı kişiliğine de yansımış ve bu yüzden babasının Türkmen boylarını örgütlemek amacıyla yazdığı propaganda içerikli manzumeler kaleme almamıştır. Şiirlerinde Âdil mahlasını kullanan Tahmasb'ın (Terbiyet, 1390: 376), yaratılıştan gelen kabiliyeti sebebiyle sözlerinin baştan aşağıya güzel ve zarif olduğu (Sâdıkî-i Kitâbdâr, 1327: 7) ve şairlik kabiliyeti bakımından Şah İsmail'in diğer çocuklarından daha yetenekli olduğu (Sam Mirza, 1314: c-d) vurgulanır. Tahmasb'ın şiir yazdığı ile ilgili bilgi verilmesine rağmen Türkçe şiir yazdığına dair ilk malumat Fuat Köprülü'nün *Edebiyat Araştırmaları II* adlı kitabında verilir. Köprülü, kitabında Şah Tahmasb'ın Farsça dışında Türkçe şiirler de yazdığını bazı nadir numunelerden öğrendiğini belirterek şahsi kütüphanesinde bulunan bir mecmuada Şah Tahmasb'ın Kanuni Sultan Süleyman ile bir müşâ'aresinin varlığından bahseder (Köprülü, 2004: 55). Milli Kütüphane Yazma Eserler Koleksiyonu'nda yaptığımız araştırmalar neticesinde *06 Mil Yz 1701/1* (v. 13-a), *06 Mil Yz 1826/1* (v. 197-a*)* ve *06 Mil Yz 3291* (v. 50-a,b) numaralarda kayıtlı üç farklı mecmuada bahsi geçen müşâ'are örneklerini tespit ettik. Tahmasb'ın yazdığı müşaare ve Kanuni'nin verdiği cevap şöyledir:

Şâh-ı merdân devletinde giydügim nârencidür
Nâra karşu varmazam zîrâ beni nâr incidür

Han Süleymân geldi kim bizden vilâyet isteye
Biz anı yola koduk yollar anı zâr incidür

Bu cihâna kim ki geldi yolla gelmiş durur
Bir kadem taşra çıkanı bî-gümân hâr incidür

Hânesinden taşra çıkup tağlara düşen kişi
Bâd eser bârân olur zahmet çeker kar incidür

Şâh Tahmas'ım cihândâ şâh-ı şâh nesli 'Ali
Yâr ile yâr olmuşum sanma ki ağyâr incidür

Kanuni'nin cevabı;

Şâh Süleymân'ım cihânda giydügim nârencidür
Sebb-i ashâb eyleyenleri yakar nâr incidür

Ol Resûl-i kibriyânun yâri vü ashâbına

Ger sen ikrâr eylemezsen belki inkâr incidür

Cümle 'âlem bu cihâna yolla gelmiş durur
Yoldan azgun oluben çıkanları hâr incidür

Berr ü bahrun şâhıyam seyrân diler gönlüm benim
Pes misâfir evini yevmü'l-şitâ kar incidür

Âl-ı 'Osmânım cihânda tâli'im kuvvetlidür
Saltanat sadrında sanma beni ağyâr incidür (Çınarcı, 2015: 206-207)

1.3. Şah II. Abbas

Safevi tahtına oturmuş ve şiirler kaleme almış diğer bir hükümdar şair ise Şah II. Abbas'tır. Resme ve şiire ilgi duyan Şah II. Abbas, aynı zamanda birçok şair ve âlimi himaye ederek kendisine eserler ithaf edilmesini sağlamıştır. Şah II. Abbas'ın Türkçe şiir yazdığına bilgi veren ilk ve tek kaynak Nasrâbâdî tezkiresidir. XVII. yüzyılda Tahir Nasrâbâdî tarafından kaleme alınan *Tezkire-i Nasrâbâdî*'de Şah Abbas ile ilgili şu değerlendirmelerde bulunulur. *"Manada yaradılışı Fars ve Türk dillerinde söz söylemeye muktedirdir... Şiirde Sânî mahlasını kullanırlardı."* (Nasrâbâdî, 1316: 10). Muhammed Ali Terbiyet de Azeri şairleri aldığı biyografik eseri *Dânişmendân-ı Âzerbaycân*'da aynı bilgileri tekrarlar. İran yazma eser kütüphanelerinde yaptığımız araştırmalar neticesinde Tahran'da bulunan İslami Şura Meclisi Kütüphanesi'nde 13918 numaraya kayıtlı ve *Dîvân-ı Sânî* adını taşıyan bir nüshaya rastladık. Ancak yazma baştan sona Çağatay Türkçesi ile kaleme alınmıştı. Nitekim 2009'da eseri kitap olarak yayımlayan Üzeyir Aslan[1] şairin Ubeydullah Han dönemi şairlerinden biri olduğunu tespit etmiştir. Şah II. Abbas'ın Türkçe şiirlerini tespit hususundaki çalışmalarımız devam etmektedir.

1.4. İbrahim Mirza

Şah İsmail'in oğullarından Behram Mirza'nın ikinci oğlu olan İbrahim Mirza'nın Türkçe şiir yazdığı ile ilgili bizde ilk bilgileri Fuat Köprülü vermektedir (Köprülü, 2004: 56). Fuat Köprülü dışında şehzade ile ilgili bilgi veren kaynakların hemen hepsi Farsçadır. İbrahim Mirza, devrinin önemli şairlerinden biri olmasının yanı sıra musiki ve minyatürde de isminden söz ettirmiştir. Uzun bir müddet Horasan valiliği yapan İbrahim Mirza, aynı zamanda Şah Tahmasb'ın damadıdır. Öte yandan Kâtibî mahlasıyla şiirler yazan Seydi Ali Reis, Hindistan'dan Osmanlı devletine giderken Horasan'dan geçtiği esnada İbrahim Mirza ile

[1] Bkz. Aslan, Üzeyir (2009). *Ubeydullah Han (Ö. 1539) Şairi Sânî ve Türkçe Divanı*, Konya: Palet Yayınları

tanışma fırsatı bulur. Seydi Ali Reis, *Mir'atü'l-memâlik*'te şehzadenin sarayına gittiklerini orada konuk edildiklerini ve şehzadenin kendilerini Şah Tahmasb'a gönderdiğini söyler (Seydi Ali Reis, 101-110). Farsça şiirlerinde Câhî, Türkçe şiirlerinde ise İbrahim mahlasını kullanan İbrahim Mirza'ya ait tek divan nüshası İran'da bulunan Gülistan kütüphanesinde yer almaktadır. İçinde 7 adet minyatürün de yer aldığı divandaki Türkçe şiirler koşma ve türkü nazım şekilleriyle yazılmıştır. Divanda Türkçe yazılmış 23 koşma ve 1 türkü mevcuttur.

Koşma

Meni böyle zâr eyleme
Aman dilber aman dilber
Derde giriftâr eyleme
Aman dilber aman dilber

Gayr ile hem-sühan olma
Belâ-yı cân ü ten olma
Mana böyle düşmen olma
Aman dilber aman dilber

Bir dem mana yâr olagör
Mahrem-i esrâr olagör
Gama gam-hâr olagör
Aman dilber aman dilber

Gözden kanlu yaşum ahdı
Hicrün meni oda yahdı
Hasretinden cânım çıhdı
Aman dilber aman dilber

İbrâhîm dir güzel hanım
Çıhdı eflâke figânum
Hicrinde kalmadı cânum
Aman dilber aman dilber (K-2) (Çınarcı, 2015: 184)

2. Saray Erbabı Şairler

2.1. Sâdıkî-i Kitâbdâr

XVI. ve XVII. yüzyıl İran'ında yaşayan Sâdıkî, boy olarak Avşar Türklerine mensuptur. Sâdıkî'nin kitâpdâr lakabıyla anılmasının sebebi Şah I. Abbas döneminde kendisine verilen kütüphane memuriyetinden dolayıdır. Genç yaşından itibaren Kalenderiler zümresine dâhil olan Sâdıkî, bu sayede İran ve Osmanlı şehirlerinin çoğunu görme fırsatı bulur. Kaynaklar Sâdıkî'nin sanatçılık yönünden bahsederken onun en çok şairliği ve nakkaşlığı üzerinde dururlar. Nasrâbâdî, tezkiresinde Sâdıkî'nin kara kalemle çizdiği resimlerin tüccarlar aracılığıyla Hindistan'a götürülüp satıldığını belirtir (Nasrâbâdî, 1361: 39-40). Sâdıkî'nin 1602 tarihinde kaleme aldığı külliyatında hem nazım hem de nesir birçok eser mevcuttur. Bu eserler içerisinde Türkçe yazılanlar ise şairler tezkiresi olan *Mecma'ü'l-havâs,* çeşitli kesimlere yazmış olduğu mektuplardan müteşekkil *Münşeat* ve *Türkçe Şiirleri*'dir. Sâdıkî'nin Tebriz Milli Kütüphanesi'nde bulunan külliyatının içerisindeki Türkçe şiirleri *Kasâyid ü Gazelliyyât* başlığını taşımaktadır. Türkçe şiirleri 2 kaside, 40 gazel, 1 sâkînâme, 1 terkib-i bend ve 1 kıt'adan oluşmaktadır. Türkçe şiirlerinin en önemli özelliği ise hem Azeri hem de Çağatay Türkçesiyle yazılmalarıdır.

Gazel

Şevkim getürdi cilveye ol serv kâmeti
Münkirmiş ey hakîm gör imdi kıyâmeti

Âhir fakîh bâde ayağına koydı baş
Anı kurtardı pîr-i mugânın kerâmeti

Ağyârı gör n'idim ki dil-âzürde olayım
Ol nâ-kabûlın olmadın olmaz şe'âmeti

Hâlim yetişti bir yere kim çarh rahm idüp
İtdi hisâr-ı cevrime seng-i melâmeti

Ey Sâdıkî güvenme visâline dilberin
Künc-i firâkı bekle ki yokdur nedâmeti (G-6) (Çınarcı, 2012: 829)

2.2. Tesîr-i Tebrîzî

XVII. yüzyılda yaşamış Safevi sarayına mensup diğer bir şair ise aslen Tebriz Azerilerinden olan ancak İsfahan'da doğan Muhsin Mirza Te'sîr'dir. Külliyatında yer alan rubailerden birinde doğum tarihinin Hicri 1060 (1655) olduğunu belirtmiştir. Nasrâbâdî tezkiresinde verilen bilgiye göre ismi Muhsin Mirza'dır (Nasrâbâdî, 1317: 119). Başta Safevi sarayı olmak üzere Bağdat'ta da hesap uzmanlığı yapan Te'sîr, nihayette Yezd'e vali olarak

tayin edilmiştir. Yezd valiliğinden ayrılan Te'sîr, ömrünün son demlerinde devlet işlerinden feragat etmiş ve İsfahan'da inzivaya çekilmiştir. Te'sîr'in şiirlerinden övgü dolu sözlerle bahseden devrin kaynakları, onu kendi döneminin Sa'ib-i Tebrîzî'si olarak nitelendirmişlerdir (Terbiyet, 1391: 142). Te'sîr de Sâdıkî gibi külliyat sahibi şairlerden biridir. Te'sîr'e ait külliyat nüshalarından biri Şehit Ali Mutaharri (Tahran) diğeri ise İslami Şura Meclisi Kütüphanesi'nde (Tahran) bulunmaktadır. Ancak şairin Türkçe şiirleri İslami Şura Meclisi Kütüphanesi nüshasında bulunmaz. Te'sîr'in Türkçe şiirleri içerisinde kaside, tarih, terci-i bend, mesnevi ve gazeller yer almaktadır. Gazellerinde ciddi bir Fuzûlî etkisi görülen Te'sîr, devrin hükümdarlarından Şah Süleyman'a da kaside yazmıştır.

Gazel

Benim tek hiç kimün ahvâli derhem olmasun yâ Rab
Garîb ü bî-kes ü bî-yâr ü hem-dem olmasun yâ Rab

Vatan huldından ırağ ayrı düşmiş hûr ü rıdvândan
Ger âdem neslidür muhtâc-ı âdem olmasun yâ Rab

Olup kan zâr gönlüme katre katre damdı gözlerden
Bu 'âlem kimsede eşk-i dem-â-dem olmasun yâ Rab

Dolı mînâ-yı mey tek olmışam ahbâb elinden red
Karîn-i âh ü efgân çeşm-i pür-nem olmasun yâ Rab

Ezelden bi'ât itmiş lâle tek derdimle dermânım
Ciger dağına gönlün kanı merhem olmasun yâ Rab

Meger tağyîr ola Te'sîr Hak'dan baht ü ikbâlin
Hat-ı nakş-ı cebînün hatt-ı hâtem olmasun yâ Rab (G-5) (Çınarcı, 2012: 1264)

2.3. Vahîd-i Kazvînî

XVII. yüzyıl Safevi dönemi şairlerinden olan ve kaynaklarda İmâdü'd-devle Mîrzâ Muhammed Tâhir, ismiyle anılan Vahîd, Kazvin'de doğmuştur. Ömrünün ilk yıllarını yine Kazvin'de ilim tahsil ederek geçiren Vahîd, bir müddet sonra sarayda divan işleriyle iştigal etmiştir (Hazin, 1334: 46). Vahîd'in erken yaşta devlet işleriyle ilgilenmesinin en önemli sebebi bürokrat bir aileden geliyor olmasından kaynaklanır. Mirza Taki'nin öldürülmesiyle Şah II. Abbas'ın veziriazamı Ala'eddin Halife Sultan'ın emrine girmiş ve vakanüvis olarak görevlendirilmiştir. Vahîd, Şah Süleyman saltanatının ilk yıllarında görevine devam etmesine

rağmen devrin veziriazamı Şeyh Ali Han'ın dedikoduları neticesinde görevden azledilmiştir. Şeyh Ali Han'ın ölümünden sonra 1101 (1689) tarihinde Şah Süleyman tarafından çağrılarak kendisine vezaret makamı ve İtimâdü'd-devle lakabı verilmiştir. Vahîd, Şah Süleyman devrinde dört, Şah Sultan Hüseyin döneminde altı yıl vezirlik yapmış, doksan yaşını geçtiğinde yaşlılık ve hastalıktan dolayı görevinden el çekmiş ve bir müddet sonra vefat etmiştir (Safa, 1372: 1347). Devrinin önde gelen şair ve münşilerinden biri olan Vahîd-i Kavînî'nin kaynaklarda zikredilen eserleri manzum ve mensur olarak iki gurupta tasnif edilir. Mensur olanlardan en önemlileri *Târîh-i Cihân-ârâ-yı Abbâsî* ve *Mecmû'a-ı Münşe'ât*; manzum olanlar ise *Külliyât*'ı ve *Külliyât*'ın içerisinde bulunan *Dîvân'*ıdır. Şair, Türkçe şiirleri haricinde bütün eserlerini Farsça kaleme almıştır. Türkçe şiirler *Farsça Dîvân*'ının içinde bulunmaktadır. Vahîd'e ait külliyat ve divan nüshaları İslami Şura Meclisi Kütüphanesi ve Şehit Ali Mutaharri Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Ancak her iki kütüphanede bulunan yazmaların hiç birinde Türkçe şiirlere rastlanmaz. Şairin Türkçe şiirleri, Berlin Devlet Kütüphanesi'ndeki divanının 1a-30a varakları ve Tebriz Milli Kütüphanesi'ndeki divanının 143b-147a varakları arasında bulunmaktadır.

Gazel

İtme cân nâsih meger cânın gerekmez mi sana
Git beni incitme îmânın gerekmez mi sana

Gezme şem'-i nâlemin başına çok pervâne tek
Ey felek gûyâ ki devrânın gerekmez sana

Ey 'asel itme hadîs-i la'l-i engüşt-i pîç
Özine rahm it meger şânın gerekmez mi sana

Nâlemi gerdûna iletme durma bülbül git çekil
Çağlarım ey bî-haber cânın gerekmez mi sana

Ey sadef feryâduma virdün kulağını meger
Yâdigâr-ı ebr-i nisânın gerekmez mi sana

Ey Vahîd haste cânını eritdün nâleden
Bu ne efgândur meger cânın gerekmez mi sana (Vahid, 7a)

2.3. Yusuf Beg Ustaclu

XVI. yüzyıl şairlerinden Yusuf Beg Ustaclu, ile ilgili bilgi veren kaynakların başında Şah İsmail'in oğullarından Sam Mirza'nın kaleme aldığı şairler tezkiresi *Tuhfe-i Sâmî* ve XVII. yüzyıl tezkirecilerinden Sâdıkî-i Kitâbdâr'ın yazdığı *Mecma'ü'l-havâs* gelmektedir. Yusuf Beg Ustaclu'nun saray erbabı sayılmasının en önemli nedenlerinden biri uzun müddet boyunca Sam Mirza'nın yanında bulunmasından kaynaklanır. Sam Mirza, kardeşi Tahmasb'a isyan edince Kahkaha kalesine hapsedilir ve yalnız kalan Yusuf Beg, şahın güvenini kazanarak Tebriz'de ortaya çıkan bir isyanı bastırmak için oraya vali olarak tayin edilir. *Tuhfe-i Sami*'de şairin Ustaclu taifesinin Çavuşlu koluna mensup olduğu ve Yusuf mahlasını kullanarak Türkçe ve Farsça şiirler yazdığına dair bir bilgi mevcuttur. (Sam Mirza, 1314: 184). Safevi dönemi tezkirecilerinden Sâdıkî-i Kitâbdâr ise tezkiresi *Mecma'ü'l-havâs*[1]'ta Yusug Beg'in Muhammed Beg Ustaclu'nun akrabalarından olduğunu, şiirlerini Fuzuli tarzına yakın yazdığını, divanını onun redif ve kafiyeleri ile bağladığını belirterek "Bar, Olmaz, Eylemez" redifli üç gazeline yer vermiştir (Sâdıkî, 14a). Yusuf Beg Ustaclu'ya ait Türkçe şiirlerin yer aldığı tek divan nüshası bugün British Library'de Or., 15398 numarada kayıtlıdır. Bu kayıtta yer alan divan hacimce çok azdır. Bu nedenle divan nüshasının eksik olma ihtimali yüksektir. Nitekim Paşa Kerimov 7374 beyit hacmindeki divan nüshasının Mirza Cafer El-Kurrai'nin şahsi kütüphanesinde bulunduğunu belirtmektedir (Kerimov, 2012: 3).

Gazel

Kılma ey dil bu çemenhâr cefâsından hurûş
Gonçesidin yüz dilin ger var ise o la'l-ı nuş

Hâh savt-ı bülbülidin hâh bang-ı zâğidin
Anla hikmet nüktesin olup güliden cümle gûş

Ol şükufte çiçekidin herkesi zenbûr-veş
Nîş tapup bitse başına revân dir ana nûş

Suyudın her güşesinin bak ider katl-ı heves
Sebzesidin bizde 'aybı görsen olgıl perde-pûş

Sıhatiden Yûsuf'a düş ayağına kimin
Yatsa şeyh-i hırka-pûş er gelse rindâne nûş (Kerimov, 2012: 51)

[1] Türkiye'de Sâdıkî'nin *Mecma'ü'l-havâs* tezkiresi ile ilgili çalışanlar ya da herhangi bir şair ile ilgili tezkireden istifade edenlerin genellikle müracaat ettikleri kaynak, Abdurresul Hayyampur'un tezkirenin İstanbul kütüphanelerindeki nüshalarından istifade ederek hazırladığı *"Tezkire-i Mecma'ü'l'havâs Be-Zebân-ı Türkî-i Çağatayî"* adlı çalışmasıdır. Ancak bu çalışmada Yusuf Beg Ustaclu yer almadığı halde tezkirenin Tebriz Milli Kütüphanesi'ndeki nüshasının 14a varağında "Yûsuf Beg Çavuşlu" ismiyle şairden bahsedilmiştir.

SONUÇ

Bizde Safeviler dönemi Türk edebiyatı ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir kısmında Safevi hükümdarları içerisinde Türkçe şiir yazma geleneği Şah İsmail'le sınırlandırırlar. Oysa hem Türkiye hem de İran'daki yazma eser kütüphanelerinde yapılan araştırmalarla Şah İsmail dışında da Türkçe şiir kaleme alan Safevi hükümdar ve şehzadeleri tespit edilmiştir. Bunların başında Şah İsmail'in büyük oğlu olan ve ondan sonra tahta geçen Şah Tahmasb gelir. Kaynaklarda Âdil mahlasıyla şiirler yazdığı belirtilen Şah Tahmasb aynı zamanda iyi de bir nakkaştır. Kanuni ile olan Türkçe müşâ'aresinin yanı sıra kendi dönemini anlattığı *Tezkire* adlı eserinde de Türkçe beyitlere tesadüf edilir. Türkçe şiir yazma geleneği hükümdarların yanı sıra şehzadeler tarafından da sürdürülmüştür. Şah İsmail'in torunu ve Behram Mirza'nın oğlu İbrahim Mirza Türkçe şiir yazan şehzadelerdendir. Farsça şiirlerinde Câhî, Türkçe şiirlerinde ise İbrahim mahlasını kullanan İbrahim Mirza, aynı zamanda amcası Şah Tahmasb'ın damadı olup Horasan valiliği yapmıştır. Farsça şiirlerini klasik şiirin nazım şekilleriyle yazmayı tercih eden İbrahim Mirza Türkçe şiirlerini ise koşma ve türkü gibi nazım şekilleriyle yazmıştır. Safevi sarayına mensup devlet adamları da Türkçe şiirler yazmışlardır. Devrin bürokrat ailelerinden birine mensup olan ve Safevi şahlarına veziriazamlık etmiş Vahîd-i Kazvini divanında Türkçe şiirleri olan bir devlet adamıdır. Yine Sam Mirza'nın yakın arkadaşlarından olan ve divanını Türkçe kaleme alan Yusuf Beg Ustaclu aynı zamanda bir müddet Tebriz valiliği yapmıştır. Tebriz Türklerinden olup İsfahan'da doğan Te'sîr-i Tebrizi de Safevi şehirlerinden Yezd'de valilik yapmış ve külliyatında Türkçe şiirlere yer vermiş diğer bir saray erbabı şairdir. Son olarak Şah I. Abbas'ın kütüphane memurluğunu yapan Sadıkî-i Kitâbdâr, şiirlerini hem Azeri hem de Çağatay Türkçesiyle yazmış ve Safeviler döneminde Türkçe şiir yazan birçok şairin anlatıldığı şairler tezkiresini yine Türkçe kaleme almıştır.

KAYNAKÇA

ALLOUCHE, Adel (2001). *Osmanlı-Safevi İlişkileri, Kökenleri ve Gelişimi,* İstanbul: Anka Yayınları

ARSLANOĞLU, İbrahim (1992), *Şah İsmail Hatayî ve Anadolu Hatayîleri,* İstanbul: Der Yayınları.

ÇINARCI, Mehmet Nuri (2012). "Sâdıkî-i Efşâr'ın Tebriz Milli Kütüphanesindeki Külliyatı ve Türkçe Manzumeleri", *Turkish Studies,* Volume 7/3, s. 813-835

ÇINARCI, Mehmet Nuri (2015). "Safevi Sarayında Türkçe Şiir Yazan Bir Şehzade İbrahim Mirza (Câhî)", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Aralık S. 3, Yıl 19, s. 161-196

ÇINARCI, Mehmet Nuri (2015). "Söz Meydanında İki Hükümdar: Kanuni Sultan Süleyman ve Şah Tahmasb'ın Müşâ'aresi", *Tarih Okulu Dergisi,* Eylül S. 23, Yıl 18, s. 188-210.

ÇINARCI, Mehmet Nuri (2012). "Te'sîr-i Tebrîzî'nin Külliyatı ve Türkçe Şiirleri", *Turkish Studies,* Volume 7/4, s. 1245-1267

KERİMOV, Paşa (2012). *Yusif Bey Ustaclu, Divan,* Bakü: Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Muhammed Fuzuli Adına El Yazmalar Enstitüsü Yayınları

KÖPRÜLÜ, Fuat (2004). *Edebiyat Araştırmaları II,* Ankara: Akçağ Yayınları

MUHYİ-İ Gülşeni (1982). *Menâkıb-ı İbrahîm Gülşenî,* (Haz. Tahsin Yazıcı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

NASRABADİ, Mirza Muhammed Tahir (1361). *Tezkire-i Nasrâbâdî,* (Ba-Tashih-i Vahid-i Destgirdi), Tahran

NEVÂYÎ, Ali Şir (2001). *Mecâlisü'n-nefâyis,* (Haz. Kemal Eraslan), Ankara: Türk Dil Kurumu

SÂDIKÎ-İ Kitâbdâr, *Külliyat-ı Sâdıkî,* Tebriz Milli Kütüphanesi, No: 3616

SÂDIKÎ-İ Kitâbdâr (1327). *Tezkire-i Mecma'ü'l-havâs,* (Haz. Abdurresul Hayyampur), Tebriz: Çaphane-i Ahter-i Şimal

SAFA, Zebihullah (1372). *Târîh-i Edebiyyât Der-Îrân,* Tahran: Çaphane-i Nigarhatif, C. 1

SAM, Mirza Safevi (1314). *Tuhfe-i Sâmî* (Ba-Tashih ü Mukaddime-i Vahid Destgirdi), Tahran: Matbaa-ı Armağan

SAVORY, Roger (1987). *Study On The History of Safawid İran,* London: Variorum Reprints.

SEYDİ Ali Reis () *Mir'atü'l-memâlik* (Haz. Necdet Akyıldız), İstanbul: Tercüman Gazetesi 1001 Temel Eser Serisi

ŞEYH Muhammed Ali Hazin (1334). *Tezkire-i Hazin,* İsfahan

TERBİYET, Muhammed Ali (1390). *Dânişmendân-ı Azerbaycân,* Tebriz: Neşr-i Ahter

TOGAN, Zeki Velidi (1946). *Umumi Türk Tarihine Giriş (Eski Devirlerden 16. Yüzyıla Kadar),* İstanbul: İsmail Akgün Matbaası, C. 1

VAHÎD-İ Kazvini, *Divan-ı Vahid,* Berlin Devlet Kütüphanesi, No: 3314



SOVYETLER BİRLİĞİNİN UYGULADIĞI ASİMİLASYON POLİTİKALARININ BAĞIMSIZLIK SONRASI TÜRK CUMHURİYETLERİ ÜZERİNDEKİ SİYASAL VE EKONOMİK ETKİLERİ

Fadime Ayca CEYLAN[1]

Hazar ÇİMEN[2]

Özet

Türklerin ana yurdu olarak tabir edilen Orta Asya uzun yıllar Sovyetler Birliğinin etki ve yönetimi altında kalmıştır. Bu süreç içerisinde Sovyetler, bölgede yaşayan Türk boyları üzerinde çeşitli asimilasyon politikaları uygulamıştır. Bu politikalar; dinsel, dilsel ve etnik ötekileştirme temelli gerçekleştirilmiş olup, toplumlar birbirine ötekileştirilerek kolay yönetilebilir hale getirilmek istenmiştir. Türkistan'ın birlik oluşturarak, güçlü bir aktör haline gelmesinin engellenebilmesi amacıyla Sovyetler tarafından uygulanan çeşitli politikalar doğrultusunda milli bilinç yıkılarak birbirinden farklı ekonomik ve siyasal yönelimler yaratılmıştır. 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Türk devletleri uygulanan ötekileştirme ve ekonomi politikaları sebebiyle çeşitli siyasal ve ekonomik sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu çalışmada bağımsızlıklarının yirmi beşinci yılını kutlayan Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlık sonrası yüzleşmek zorunda kaldıkları siyasal ve ekonomik çıkmazların oluşumunda, Sovyetler Birliği döneminde uygulanan politikaların etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

***Anahtar Kelimeler**: Türkistan, Ekonomi, Siyaset, Politika, Asimilasyon.*

SOVIET UNIONS ASSIMILATION POLICIES EFFECTS ON TURKISH REPUBLICS AFTER INDEPENDENCE IN POLITICAL AND ECONOMIC CONTEXT

Central Asia is described as the homeland of Turks and remaines under the influence of the goverment of Soviet Union for many years. During this process, Soviet Union has implemented various policies of assimilation on the Turks who lives on area. These policies was based on religious, linguistic and ethnic othering for effortless manegement. Creating a unity of Turkestan, economic and political orientations different from each other in accordance with national consciousness demolished various policies implemented by the

[1] f.aycaceylan@gmail.com, İzmir.
[2] hzrcmn@outlook.com, İzmir.

Soviets in order to prevent becoming a powerful actor was created. Turkish states declared their independence in 1991. Turk's states that applied marginalization and economic policies because they encounter various political and economic issues. In this study, which is celebrating its twenty-fifth anniversary of the independence of Central Asia in the development of political and economic impasse they had to face after the independence of the Turkish Republic, it was aimed to examine the effects of policies during the Soviet Union.

Key Words: *Turkestan, Economics, Politics, Policy, Assimilation.*

Giriş

Türk halklarının ana yurdu olarak tabir edilen Orta Asya terimi dar anlamda, coğrafi açıdan SSCB'nin dağılmasının ardından bağımsızlığını ilan eden Türk Cumhuriyetleri'nin (Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Tacikistan) topraklarının bulunduğu bölgeyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Bölge jeopolitik kuramcı Halford Mackinder'ın oluşturduğu "Kara Hâkimiyeti Teorisi"nin de merkezini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre Avrasya'ya hükmeden devletin dünyaya da hükmedeceği öngörülmektedir. Tarihsel süreç içerisinde pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış olan ve önemli ticaret yollarının bulunduğu Orta Asya, belirtilen coğrafi bölgenin merkezinde olması sebebiyle jeopolitik önemlilik açısından bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Günümüzde de Rusya, Çin, ABD gibi farklı aktörlerin stratejik etkinlik mücadelesi verdiği bölge haline gelmiştir.

Bölge coğrafi yakınlık açısından özellikle Rusya için büyük önem arz etmektedir. 1800'lü yılların ortalarından itibaren Ruslar kendileri için hayati taşıyan bölgeyi işgal etmeye başlamışlardır. İşgal edilen topraklarda dil, din ve alt etnik kimliklere ayırarak Rus üst kimliğinin yerleştirilmesi ekseninde şekillendirilen asimile politikaları işgal edilen topraklarda kalıcılığın anahtarı olarak görülmüştür (Özel, 2014: 101). İşgal ile birlikte tamamen Rus yönetimi altına giren bölge suni sınırlarla bölünerek birbirinden farklı kimliklere sahip toplulukların inşasına başlanmıştır. Her ne kadar İsmail Gaspıralı ve Sultan Galiyev gibi Türk aydınları önderliğinde çeşitli girişimlerde bulunulmuş olsa da Çarlık Rusya'sında Nikolay İl'minskiy gibi Rus milliyetçilerinin temelini attığı asimile politikaları, Türk aydınlarının giriştiği çabalardan daha etkili oluştur ve dilin yozlaştırılması ile başlayan süreç, siyasal ve toplumsal alanı kapsayacak şekilde genişletilerek kültürel farklılıkların ön plana çıkartıldığı yeni milliyetlerin icadına kadar uzanmıştır.Sovyetler Birliği döneminde de devam ettirilen asimile politikaları Orta Asya halkları arasındaki farklılıkları derinleştirici etkilere sebep

olmuştur ve birbirleriyle birleşerek güçlü bir aktör oluşturabilme potansiyeline sahip olan halkları birbirinin ötekisi haline getirmiştir.

Çarlık Rusya'sının yıkılışının ardından uzun yıllar SSCB'ye bağlı cumhuriyetler şeklinde varlığını sürdüren bölge ülkeleri Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Özbekistan ve Tacikistan'ın günümüzdeki durumlarının anlaşılabilmesi için özellikle Sovyetler Birliğine yönetimi altında olan süreç içerisinde uğradıkları asimilasyon süreci büyük önem arz etmektedir. Uygulanan çeşitli politikaların uzun bir süreçte ve sistematik olarak gerçekleştirilmiş oluşu, bölge devletlerinin bağımsızlıklarını kazanmış olmalarına rağmen Sovyet mirasını devralmalarına ve her ne kadar cedit hareketleriyle geleneksel yapıya dönüş için uğraşılmış olsa da asimilasyonların çeşitli alanlarda devam ettirmelerine sebebiyet vermiştir.

Bu sebeple çalışmada öncelikle SSCB'nin bölge toplumları üzerinde uyguladığı dilsel, dinsel ve etnik asimilasyon politikalarına ve toplumların birbirlerine ötekileştirilme sürecine kısaca değinilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise SSCB'nin dağılma süreci sonucu istemedikleri ve beklemedikleri anda bağımsızlıklarını elde eden Orta Asya ülkelerin yaşamak durumunda kaldıkları ekonomik ve siyasi sıkıntılardaki Sovyet etkisi ele alınmıştır.

Ötekileştirme Süreci

Günümüzde Orta Asya olarak tanımlanan bölge, coğrafi yakınlık açısından Rusya için hayati önem arz etmektedir ve kendi hinterladında güçlü bir yönetim sisteminin oluşma ihtimali Ruslar için hem ekonomik anlamda hem de ülke güvenliği açısından zafiyet anlamına gelmektedir. Birlik olabildikleri takdirde, büyük askeri ve ekonomik güce dönüşen ve sınırları tüm Avrasya'yı içerisine alarak Hindistan'dan Avrupa'ya uzanan büyük devletler kurmuş olan ve dönem dönem Çin'i dahi yönetimi altına alabilmeyi başaran Orta Asya toplulukları sahip oldukları potansiyel sebebiyle Rusya için en büyük tehdidi teşkil etmişlerdir. Bu sebeple Ruslar açısından kontrol altına alınması gereken halklar olarak görülmüşlerdir ve uygulanan asimilasyon politikalarının odak noktası olmuşlardır.

Etnik köken olarak Ruslar Slav kökenli bir halk olmakla birlikte, başta Moğollar ve Türkler olmak üzere, çevresindeki etnik unsurların bir bölümünü içinde eritmeyi başarabilmiş melez bir etnikliktir (Taşdelen, 2011: 73). 10.yy'dan itibaren Hıristiyan Ortodoks mezhebini benimseyen Ruslar 1453 yılında Bizans'ın yıkılışından sonra Ortodoks dünyasının lideri konumuna gelmiş ve yaşamsal alan olarak gördüğü coğrafyalarda yayılmacı bir politika izlemeye başlamıştır. Türk yurdu açısından bakıldığında ise 1846'da Kazalinsk Kalesini ele

geçirilerek başlatılan bölgenin işgali 1875'de Türkistan'ın da işgal edilmesiyle tamamlanmıştır (Yüce, 2008: 775).

Rus işgalinden öncesinde Türkistan'da ki tüm Türk boyları aynı dini paylaşmakta, aynı kültürü yaşamakta ve aynı dilin farklı şivelerini konuşmaktaydılar (Kapağan, 2014: 2). Her ne kadar iç çekişmeler ve ekonomik düzeylerde bölgesel değişmeler yaşanıyor olsa da milli bilinçte herhangi bir yıkım oluşmamaktaydı. Ancak 19.yy'da çok sayıda Türk kökenlinin Rus hâkimiyeti altına girmesiyle, toplulukların birbirlerine ötekileşmelerine ve bu sayede daha kolay kontrol altında tutulabilir hale gelmelerine olanak sağlayacak olan parçalama politikası uygulamaya konuldu ve "Sovyetik Ulus"un temelleri atıldı (Kurubaş, 2006: 111). Uygulanan bu asimilasyon ve sömürü politikaları sebebiyle dinde bozulma, kültürel alanda farklılaşarak yozlaşma ve dilde asimileler oluştu. Rusya tarafından kendi çıkarları doğrultusunda bilinçli olarak gerçekleştirilen bu durum milli kimlik noktasında sıkıntıların oluşmasıyla sonuçlanarak, toplulukların farklılıklarının derinleşmesine sebebiyet vermiştir ve ileride siyasal olarak mümkün görülen Büyük Türkistan Birliği'nin oluşumunun önündeki en büyük engel haline gelmiştir.

Çarlık Rusya'sının yıkılış sürecinde Lenin'in Rusya Halkları deklarasyonu ve milletlerin kaderlerini bizzat kendilerinin tayin etme hakkı sloganı ile Türk Milliyetçilerinin Çarlık Rusyasından kurtulma istek ve arzuları, onların komünistlerle birlikte olmalarına yol açmıştır (Yüce: 727; Purtaş, 2005: 22) Orta Asya halkları için bağımsızlık elde etme anlamında büyük fırsatları içeren Çarlık Rusya'sının yıkılışı bölgede birbirinden farklı ve bağımsız şekilde çeşitli hükümetler kurulmasına olanak vermiştir. Sovyet Hükümeti, hem Müslüman Kimliği etrafındaki bütünleşmeyi zayıflatmak, hem de Türklük yapılaşmasının önünü kesmek maksadıyla, alt kimliğe sahip yerel milliyetçilikleri destekleyerek 5 Aralık 1936 Anayasası ile beş Orta Asya Sovyet Türk Cumhuriyetini (Kazakistan – Kırgızistan – Tacikistan – Türkmenistan - Özbekistan) meydana getirmiştir (Bayraktar, 2012: 227; Birsel, 2006: 46-47). Kurulan hükümetlerin birbirleriyle koordine olamaması sebebiyle, SSCB'nin kurulan bu yeni hükümetleri etki alanına alması zor olmamıştır. Yeniden Rusların etki alanına giren bölgede asimile politikaları hız kesmeden devam ettirilmiştir.

Asimilasyon politikalarının ilk adımı dilsel alanda gerçekleştirilmiştir. Uzun yıllar boyunca Türkistan coğrafyası hâkimiyeti altına almaya uğraşan Rusya 19.yy'a gelindiğinde sadece Kazakistan'ın küçük bir bölümünün kontrolünü elde etmişti. Bu durum Rusların silah zoruyla Türkleri yenemeyeceklerini idrak etmelerine sebep olmuştur. Ayrıca aynı dönem içerisinde milliyetçilik akımının etkilerinin Türkistan coğrafyasında görülmeye başlaması

sonucu Rusya kendisi için hayati değer taşıyan bölgeyi kontrol altına alabilmek adına çeşitli stratejiler geliştirmeye başlamıştır.

Panslavizm temelli oluşturulan stratejiler doğrultusunda ilk adım olarak Türk dili tahrip edilmeye başlandı. Bu süreç içerisinde İlminsky ve Ostramov gibi misyonerlerin Rus hükümetlerine önerdiği ayrılıkçı dil politikaları uygulanmaya başlandı. Her Türk boyunun konuşma dilini ayrı bir yazı diline dönüştürme politikası sonucu 20. yüzyıla kadar birkaç yazı dili halinde devam eden Türkçe, 20 ayrı yazı dili haline getirmiştir (Yalçın, 2008: 662). Dilin farklılaştırılması, resmi işlerde Rus dilinin kullanılması zorunluluğunun getirilmiş oluşu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Latin Alfabesini kabulü sonrası Kiril Alfabesinin kullanımının zorunlu hale getirilmesi Türk dilindeki ayrışmayı derinleştirmiştir.

Panslavizm politikalarının ikinci ayağını ise din oluşturmaktadır. 1453'de Bizans'ın yıkılmasıyla Hıristiyan Ortodoks dünyasının liderliğini üstlenen Ruslar, Sovyet dönemi öncesinde Müslüman ağırlıklı Türk topluluklarının yaşamakta olduğu Türkistan bölgesi üzerinde çeşitli misyonerlik hareketleriyle Ortodoksluğu aşılamaya çalışmışlardır. 1917'de Çarlık Rusya'sının yıkılarak SSCB'nin kurulmasıyla dinsel anlamda değişim yaşanmıştır ve dini öğelerin sistematik olarak yasaklanmaya başlandığı görülmektedir. Öncelikli adım olarak cami ve mescitler tahrip edilmeye başlanmıştır. Din adamı yetiştiren medreseler kapatılarak, halkı etkileme potansiyeline sahip din adamları ya hapse atıldı ya da sürgüne gönderildi. Bölgesel olarak uygulamalarda farklılıklar görülmekle beraber camilerin çoğu kapatıldı, çok az sayıdaki cami açık olsa dahi halkın ibadet amacıyla kullanımı yasaklandı.

Politikaların üçüncü ve son aşamasını etnik ötekileştirme ve Rus üst kimliğinin yaratımı oluşturmaktadır. Ruslar işgal ettikleri bölgelerde yaşamakta olan Türk boylarını öncelikle farklı boy isimleriyle adlandırmaya başlamışlardır. Daha sonra ise bununla da yetinmeyerek bazı Türk boylarının kökenlerini de farklı milletlere dayandırmaya çalışmıştır. Örneğin, Özbekleri Soğdlara, Türkmenleri de İskitlere veya bir Doğu İran kavmi olan Harezm'e dayandırmışlardır (Özkan, 2004: 55). Ayrıca uygulanan göç politikalarının da etnik ötekileştirmelerde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki bölgede yaşayan Türkler çeşitli bahaneler öne sürülerek sahip oldukları topraklara bir daha dönemeyecekleri ve akraba yahut tanıdıkları kimseyi göremeyecekleri şekilde uzak bölgelere yerleştirmişlerdir (Yalçın: 665). Ayrıca Sovyetler döneminde verimli bölgelerde yerleşik bulunan Türklerin göç etmeye zorlanması ve yerlerine Rus nüfusunun yerleştirilmiş oluşu da Rus üst kimliğinin yaratımı için önemli bir aşama olmuştur. Özellikle Türk nüfusunun yoğun yaşadığı bölgelere yerleştirilen Rus'lar sayesinde bazı bölgelerde Türkler azınlık konumuna sokulmuştur ve dayatılan Rus

edebiyatı ve eğitim sisteminin zorlayıcı uygulamalarına maruz kalmaları sonucu sahip oldukları kültürden uzaklaşarak Ruslaşma eğilimi içerisinde girmişlerdir.

Asimilasyon Politikalarının Siyasal Ve Ekonomik Etkileri

1936 Anayasası ile SSCB, eşit haklara sahip 12 Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nin birleşmesi ile oluşan Proletarya diktatörlüğüne dayanan, köylü ve işçilerin federal devleti olarak ilan etmiş ve her federe devletin birlik anayasasına uygun birer anayasaya sahip olmalarına olanak vermiştir (Özel: 104). Bu dönemde bölge topluluklarının Çarlık döneminden daha çok baskı altında tutulduklarını söylemek mümkündür. Dönemde her türlü asimilasyon tedbirlerinin kullanılması ile hedef kitlesi Türk bütünlüğü olan kültürel yapının yeni sınırlar çizilerek, yeni kültürler ve kimlikler inşa ederek birden fazla Türk ama farklı kimliklerde ve Rus güdümünde toplulukların yaratılması olmuştur (Birsel ve Duman, 2012: 83).

1990'lı yıllarda ise Sovyetler birliğinde yaşanan köklü siyasi ve ekonomik değişimler sonucunda Türk Cumhuriyetleri bağımsızlıklarını ilan etme fırsatına sahip olmuşlardır (Taşdelen: 72-73). 1991'de SSCB'nin mevcut idari bölünmesine uygun bir biçimde sadece Sovyet Cumhuriyetleri temelinde dağılmasıyla birlikte, Ruslar tarafından "zayıf ve kusurlu" biçimde tasarlanmış bu uluslar bağımsız devletlerine kavuşmuşlardır ancak aynı zamanda ulus yapılarının sorunları ve zayıflıklarıyla da yüzleşmek zorunda kalmışlardır (Kurubaş: 113). SSCB'nin yıkılmasıyla aktif komünist ideolojisinin ortadan kalktığı ve bu olayın ikinci dünya savaşı sonrası dünya siyaseti için yeni bir kırılma noktası yarattığını söylemek mümkündür.

Sovyetler sonrası dönemde Rusya Federasyonunun merkezde kurulan yeni siyasi ve ekonomik sistemin benzerinin, bağımsızlığını ilan eden Türk Cumhuriyetlerinde de kurulmasını teşvik etmesi sonucu bölgede mevcut durumda bulunan Komünist parti kadroları, çok partili hayata ve liberal ekonomiye geçişte öncülük yapmak durumunda kalmışlardır (Taşdelen: 72). Hem yeni kurulan devlet sisteminin Rus etkisinde gelişimi hem de daha önce uygulanmış olan asimilasyon politikaları, bağımsızlıklarını ilan eden bu ülkelerin Sovyet mirasını devralmalarına sebebiyet vermiştir.

Siyasi ve idari anlamda bu devletlerin otoriter bir yönetim anlayışını ve seçkin mahalli yönetici anlayışını aldıklarını söylemek mümkündür (Taşdelen: 75). Hemen hemen yüz yıla yakın bir totaliter sosyalist sistemin etkin bir şekilde uygulanmakta olduğu bölgede liberal demokratik sisteme geçişin ani ve beklenmedik bir şekilde meydana gelişi, demokratik kurum ve kültürün olmayışı nedeniyle kaos ortamının oluşmasına sebep olmuştur. Yaşanan

değişimin iç dinamiklerden destek almıyor oluşu nedeniyle, geçiş sürecinin siyasi ve sosyal alanda çatışmaya sebep olmaması için otoriter yönetime ihtiyaç duyulması demokrasi uygulamasını otoriter demokrasiye dönüştürmüştür. Ayrıca Türk Cumhuriyetlerinin siyasal alanda devraldıkları bir diğer Sovyet mirası ise siyasi liderliğin kişi kültürüne göre şekilleniyor oluşudur. Temelde toplumsal yapının büyük ölçüde soy/kan bağı çerçevesinde şekillenmesi sebebiyle de bu durumun gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bölgesel aidiyet ve soy, siyasal sistem içerisinde belirleyici faktördür (Collins, 2006: 25-31). Bu durum ekonomik yapıyı da etkiliyor olup milli ekonomilerin, liderin çevresindeki kişiler ve aile fertleri tarafından denetlenir hale geldiklerini söylemek mümkündür. Aile şirketleri görünümünü kazanan ekonomiler toplumda gelir dağılımı dengesini bozmakta ve toplumsal rahatsızlıkların oluşmasına sebep olmaktadır. Genel özellikleri dikkate alındığında, Türk Cumhuriyetlerinde siyasi sistemlerin, otoriter hakim tek parti sistemine doğru yönelim gösterdikleri görülür (Alkan, 2007:6). Bu açıdan siyasi eğilimlerin totaliterlikten uzaklaşmaya başladıkları ancak otoriterliklerini korumaya devam ettiklerini söylemek mümkündür.

Günümüzde uygulanan rejimlere dair pek çok tanımlama mevcuttur. Ancak konu sınırlaması sebebiyle çalışmamızda Sovyetler sonrası Orta Asya rejimlerinin tanımlaması için kullanılan tam otoriter rejim ve melez otoriter rejim tanımlamaları yapılmıştır. Yapılan tanımlamalar için The Economist dergisinin yayınlamış olduğu 2010 yılı demokrasi endeksi referans alınmıştır. Yapılan tanımlamalara göre otoriter rejimlerin sahip olduğu genel özellikler: siyasi çoğunluğun görüşlerinin dikkate alınmaması, resmi kurumlarda bazı demokratik yapıların bulunmasına rağmen bunların sadece görüntüde kalıyor olmaları ve işlevselliklerinin bulunmaması, özgürlük ortamında seçimlerin yapılamıyor oluşu, hak ihlallerinin mevcudiyeti ve medyanın hükümet yahut hükümete bağlı kurumlar tarafından kontrol ediliyor oluşu sıralanabilmektedir. Yargı ve medya bağımsızlığından söz etmenin mümkün olmadığı, baskı politikasının izlendiği bu rejimlerin pek çoğunun uygulamada diktatörlüğe dönüşmüş olduğunu söylemek mümkündür. Melez otoriter rejimlerde ise genel olarak seçimlerin yapılıyor olmasına rağmen özgür ve adil bir seçim sistemi ve kültürünün varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu rejimler muhalefet üzerinde iktidar baskısının uygulandığı, siyasi kültürün siyasal katılım açısından tam olarak oluşmadığı, hukukun üstünlüğü ve STK'ların zayıf konumda olduğu yönetim biçimini tanımlamak için kullanılmaktadır. Ayrıca yolsuzlukların yoğun bir biçimde yaşandığı bu rejim türünde çeşitli baskılar sebebiyle medya ve yargı tam bağımsız değildir. (The Economist, 2010: 31-32)

Amanda E. Wooden ve Christoph H. Stefes tarafından yapılan analizlere göre günümüzde Orta Asya'daki mevcut otoriter yapılar iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Wooden ve Stefes, 2007: 255-257). Bunlar; Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan ve Tacikistan'ı kapsayan "Tam Otoriter" rejim ve Kırgızistan'ın dahil edilebileceği "Melez Otoriter" rejimlerdir. Adı sayılan ülkeler içerisinde tam otoriter rejim ile yönetilen Kazakistan ve Tacikistan'ın mevcut yöneticilerin yoğun halk desteğine sahip olmaları sayesinde aynı kategori içerisinde sınıflandırıldıkları ülkelerden, siyasi devamlılığı sağlayabilmek için uygulamak zorunda oldukları baskı düzeyinin azlığı sebebiyle kısmen ayrıldıkları söylenebilir.

Sovyetlerin yıkılışının ardından ekonomik dönüşüm sürecine giren Orta Asya ülkeleri eskiden bir bütün olan ekonominin parçalanmış miraslarına sahip olmuşlardır. Ülkeler açısından ekonomik kalkınma alanındaki en büyük sorun Sovyet döneminde burjuvazinin oluşmamış oluşu, entegre olunan dönemde oluşturulan ekonomik ilişkilerin aniden kesintiye uğraması, özel sektörün gelişmemiş oluşu, sermaye piyasalarının eksikliği, liberal ekonomiye işlerlik kazandıracak kurumların yokluğu, alt yapı eksikliği ve siyasal kültür kaynaklı ekonomik elitlerin mevcut tüm kaynakları ellerinde tutuyor oluşundan kaynaklanmıştır (Taşdelen: 76). Uzun yıllar sadece tarımsal alan olarak görülen bölgede Sovyet geleneğine bağlı olarak birbirine bağımlı sanayi tesisleri bulunmaktadır. Sovyet sisteminde genel olarak hammadde ve düşük katma değerli mal üreticisi olarak kullanılan Orta Asya ülkeleri, birliğin en yoksul ve yaşam standardı en düşük ülkeleri arasında sınıflandırılmışlardır (Çelik, 2007: 118). Bölge ülkelerinin kalkınmayı ve ekonomik refahı sağlayacak kaynaklar sahip olmalarına rağmen, Sovyetler döneminden devraldıkları kültürel ve ekonomik miras sebebiyle kalkınma sürecinde çeşitli politik ve ekonomik sorunlar nedeniyle aksaklıklar yaşanmaktadır.

Bağımsızlık sonrası Orta Asya devletlerinin yaşadığı en büyük ekonomik değişim, Sovyetler döneminde uygulanan kumanda tipi ekonomik modelden serbest piyasa ekonomisine hızlı ve geniş kapsamlı geçiş olmuştur (Egeli ve Emsen, 2002: 37). Bağımsızlık sonrasında ülkelerin devleti inşa etmenin pek çok problemiyle karşılaştığı zor bir süreç içinde ekonomi, Rusya ile olan sıkı bağların aniden kopması ve sonuçta sübvansiyonların durdurulması nedeniyle hızlı bir düşüşe geçmiştir (Özdemir ve Çakır, 2007: 33). Uzun yıllar devam ettirilmiş olan entegre ekonomik sistemin parçalanmış olması, ülke bütçelerinin sürekli açık veriyor oluşu ve bu açıkların artık SSCB'nin merkezi yönetim bütçesinden karşılanmıyor oluşu sebebiyle büyük kaoslara ve kıtlığa sebep olmuştur.

Ülkeler içine düştükleri kriz durumlarında çıkabilmek adına uygulama kararı aldıkları stratejiler doğrultusunda yeni ekonomi politikalarını belirlemeye başlamışlardır. Bu nedenle farklı uygulamalarla karşılaşılması söz konusu oluştur. Temelde kaynak dağılımı ve ulaşım imkânlarına dayanan politikalar geliştirilmiştir. Bu sebeple kaynak bakımından zengin olan ülkeler göreceli olarak Rusya'dan bağımsız hareket kabiliyeti kazanırken, doğal kaynaklar bakımından fakir olan ülkeler Rus ekseninden kurtulamamışlardır. Bu sebeple Kazakistan ve Özbekistan gibi ülkeler Rusya'dan tamamen kopabilecekleri ekonomi politikaları geliştirmeye çalışırken, Türkmenistan gibi ülkeler konjonktürün de etkisiyle Rus etkisinden kurtulabilecekleri politikalar geliştirmekten uzak kalmışlardır. Ülkeler içerisinde bulundukları handikapları aşma yolu olarak çok yönlü dış politika uygulamaları, farklı aktörlerle ticaret ve yatırım anlaşmaları gibi öncelikler geliştirmektedirler.

Sonuç

Orta Asya'ya uygulanan asimilasyon politikalarının birbirinden tamamen bağımsız şekilde değerlendirilmesi mümkün değildir. Politikaların uzun vadede ve sistematik olarak uygulanması kısa vadede çözümü imkansız sorunların oluşumuna sebep olmuştur.

1924'ten itibaren büyük oranda ortaya çıkmış ve benimsetilmiş olan etnik gerçeklik üzerine onu koruma altına alacak ve pekiştirecek idari yapıların oluşturularak geliştirilen ve "bir etni-bir toprak" politikasına dayanan idari ve siyasi yapılar ayrıca ekonomik gelişmişlik düzeyine bağlı olarak farklı idari ve toplumsal statülerin oluşturulması ile birleşince birbirinden farklı ve ötekileştirilmiş toplumların ortaya çıkışına sebebiyet vermiştir.

Uygulanan asimilasyon süreci boyunca kimi tarihsel ayrılıklar/anlaşmazlıklar/düşmanlıklar, coğrafi nedenlerden kaynaklanan tarihsel geçmiş, dilsel farklılıklar ve adetleri derinleştirirken, öte yandan Rus dili ve kültürü etkinleştirilmek suretiyle Türk toplulukları farklı kimliklerle tanımlandı (Kurubaş, 119). Bu durum siyasi açıdan birleşmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ülke sınırları belirlenirken uygulanan çeşitli göç politikalarıyla homojen nüfusun oluşumunun engellenmiştir ve etnik sınırların devlet sınırlarıyla örtüşmesi imkansızlaştırılmıştır. Bu durum milli bilinci zaten tahrip edilmiş olan toplulukların, kendi içerisinde 100 kadar etnik ve dilsel azınlıklara bölünerek iç kargaşalara sürüklenmesine sebebiyet vermiştir (Fragner, 2004: 32-36).

Sovyet döneminde bölge devletleri birbirine eklemlenmiş ekonomik yapı içerisinde bağımlılık esasına dayalı bir sistem içerisinde varlıklarını devam ettirmişlerdir. Bu sebeple,

yşanan ani dağılmanın ardından kısa dönemde yerine yenisinin konulması imkansız olan sistem boşluğu ortaya çıkmıştır. Devletler bu boşluğu en kısa sürede telafi edebilmek adına ekonomik dönüşüm programları başlatmışlardır. Ancak klasik üretim yapısı ve buna bağlı gelişimini devam ettiren arz ve tedarik sisteminin varlığı, bağımsızlıklarını elde etmiş olan ülkelerin ticari faaliyetlerinin Bağımsız Devletler Topluluğu(BDT) dâhilinde yoğunlaşmasına ve Rusya'ya olan bağımlılıklarının kısmi olarak devamına sebebiyet vermiştir. Serbest ekonomiye geçişe rağmen sistem devam ettirildiği için ülkelerin ekonomileri diğer BDT ülkelerinde yaşanan her türlü ekonomik, siyasi ve askeri krizlere duyarlı hale gelmiştir ve kırılgan bir yapı sergilemiştir.

Ülkelerin uzun vadede farklı düzeylerde piyasa ekonomisine uyum sağladıklarını söylemek mümkündür. Kazakistan ve Kırgızistan daha ileri bir süreçte serbest piyasaya geçişi gerçekleştirirken diğer ülkeler piyasa kurumları ve kapasite oluşturma girişimleri konularında daha yavaş bir süreç içerisinde bulunmaktadırlar (Özdemir ve Çakır: 39). Sürecin yavaş ilerleyişi ve ilk şokun etkisinin tam olarak atlatılamamış olması dış borcun fazlalaşmasına ve kişi başına düşen milli gelir düzeylerinin 7.857-1.356 dolar civarında gerçekleşmesine sebebiyet vermektedir (UNDP, 2007). Ancak devraldıkları Sovyet mirasının etkilerinin

Bölge ülkeleri uzun vadede bağımsızlıklarını devam ettirebilmek için çeşitli yatırım ve ticari ilişkiler ağı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ancak Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan'ın genel politikaları dikkate alındığında siyasi, askeri ve ekonomik alanlarda Rusya'ya öncelik tanıdıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca bağımsızlık sonrası sahip olduğu doğal kaynaklar sayesinde serbest piyasaya geçişi göreceli olarak daha rahat gerçekleştirmiş olan Kazakistan'ın ve bağımsız politikalar üretmeye çalışan Özbekistan'ın dahi ekonomik ilişkilerinde önceliği Rusya'ya tanıyacağını açıklamış olması devletlerin, Sovyet mirasını hem ekonomik hem de siyasal kültür alanlarında devam ettirdiklerine işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

Alkan, Haluk. (2007). "Seçkinler Rekabeti ve Otoriter kurumsallaşma arasında Kazakistan'da Siyasal Sistem", *Orta Asya ve Kafkasya Araştırmaları Dergisi*, Ankara C.2,S.4, ss.1-28.

Bayraktar, Rasim. (2012). "Sovyetlerin Milliyetler Politikası ve Ahıskalı Türkler", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, S:35, ss. 223-248.

Birsel, Hakan ve Duman, Olcay Özkaya. (2012). "Tarihten Günümüze, Günümüzden Geleceğe Bir Güç Mücadelesi Oyunu: Avrasya, Orta Asya ve Türkiye", *The Journal of Academic Social Science Studies*, Vol:5, Issue:6, Decembe, pp.81-90.

Birsel, Haktan. (2006). *Eski Dünyanın Karanlık Yüzü Orta Asya Jeopolitiği,* IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

Collins, Kathleen. (2006). "Clan Politics and Regime Transition in Central Asia", *Cambridge University Press,* ss. 25-31

Çelik, Neslihan. (2007). "SSCB Sonrası Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nde Endüstriye Performans Ve İnovasyon Politikaları", *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, C.23, S.2, ss.117-132.

Egeli, Hüseyin Avni Ve Emsen Ömer Selçuk. (2002). "Geçiş Ekonomilerinin Makro Ekonomik Performansları ve Kırgızistan Üzerine Bir Değerlendirme", *Manas Üniversitesi Küreselleşme ve Geçiş Ekonomileri Uluslararası Sempozyum Kitabı*, 2-4 Mayıs, Bişkek.

Fragner, Berg G. (2004). "Sovyet Milliyetçiliği: Orta Asya'nın Bağımsız Cumhuriyetlerine Kalan İdeolojik Miras", *Orta Asya ve İslam Dünyasında Kimlik Politikaları,* Der. Willem Van Schendel, Erik J. Zürcher, Çev. Selda Somuncuoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, ss. 27-32.

Kamalov, İlyas. (2011). *Rusya'nın Orta Asya Politikaları Raporu*, 2011, Ahmet Yesevi Üniversitesi yayınları No:2, Ankara.

Kapağan, Enver. (2014). "İlminskiy'nin Projeleri İle Parçalanan Türkistan'da Yeniden Birilik Çalışmaları Üzerine Görüş Ve Öneriler", *Türk Kültür Ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, C:3, S:4, ss.1-13.

Kurubaş, Erol. (2006). "SSCB Sonrası Türk Cumhuriyetlerinde Yeniden Uluslaşma Süreçleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Uluslar Arası Hukuk Ve Politika Dergisi*, C.2, S:5, 2006, ss.112-133.

Özdemir, Abdullah ve Çakır, Mesut. (2007). "Bağımsızlık Sonrası Orta Asya Ülkelerinin Yoksulluk Sorunu", *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Balıkesir S.8, ss. 32-41.

Özel, Merve Suna. (2014). "Stalin Dönemi Rus Milliyetçiliği ve Politikaları", *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,C.4, S:2, ss.99-122.

Özkan, Fatma, (2004), "Sovyetler Birliği Döneminde Türk Boylarında Dil ve Alfabe ile İlgili Görüş ve Uygulamalar" *1552 ve Sonrası: Kazan'ın* İş*gali ve Türk Toplulukları Bilgi* Ş*öleni Bildirileri,* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, Ekim 2002**.** s. 45–57.

Purtaş, Fırat. (2005). *Rusya Federasyonu Ekseninde Bağımsız Devletler Topluluğu*, Platin Yayınları, Ankara.

Taşdelen, Musa. (2011). "Sovyet Sonrası Türk Cumhuriyetlerinde Siyasi Değişim", *Sosyoloji Konferansları Dergisi,* S.43, ss.71-80.

The Economist, Intelligence Unit's Index of Democracy 2010.

UNDP. (2007). *Human Development Report 2007*, Oxford University Press, New York.

Wooden, Amanda E. ve Stefes, Christoph H. (eds.). (2014). *The Politics of Transition in Central Asia and the Caucasus: Enduring Legacies and Emerging Challenges*, Routledge, New York.

Yalçın, Süleyman Kaan. (2008). "Rusya'da Yaşayan Türklerin Konuşma Dillerinin Yazı Diline Dönüştürülme Süreci Ve Ötekileştirme Ekseninde İzlenen Dil Politikaları", *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, vol.3/7, ss. 662-678.

Yüce, Mehmet. (2008). "Ortalık Asya Devletler Birliği Fikrinin Tarihsel Gelişimi Ve Gerçekleşebilirliği"*, II. Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi Bildiri Kitabı*, ss.724-740.



FEN BİLİMLERİ DERSİNDE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA VE DEĞERLENDİRMEDE OBJEKTİFLİĞE KATKISI

Dr. Sümeyye AYDIN GÜRLER
Gaziantep, Nizip Adile Altınbaş Ortaokulu
s.aydingurler@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesini öğrencilerin ne derecede anladıklarının değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarının (DPA) geliştirilmesi, kullanılması ve değerlendirmede objektifliğe katkısının araştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmaya Gaziantep ili Karkamış ilçesi Elifoğlu köyü Elifoğlu ortaokulunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 25 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada öncelikle " Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesini bir önceki sene işlemiş olan yedinci sınıf öğrencilerine kendilerine zor gelen kazanımların belirlenmesi anketi uygulanmıştır. Anket sonucuna göre bu üniteye ait 11 kazanım belirlenmiştir. Her kazanıma ait üç soru ve toplamda 33 soru çeşitli ders ve çalışma kitaplarından çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Bu sorular yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Madde analizi bulgularına göre, sorunlu bazı maddeler ya atılmış ya da gözden geçirilmiştir. Sonunda, "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesine ait 22 soru testin son hali için kullanılmıştır. Bu testin KR-20 değeri 0,80 olarak bulunmuştur. Daha sonra bu sorular DPA oluşturulmadan önce ön test şeklinde, DPA oluşturulduktan sonra da DPA ile birlikte son test şeklinde uygulanmıştır. Ön ve son test

soruları araştırmacı tarafından DPA'ya göre değerlendirilmiştir. Benzer şekilde rastgele seçilen üç öğrenci tarafından, kura yoluyla seçilen üç öğrencinin ön ve son testleri DPA'ya göre değerlendirilmiştir. Nicel veriler SPSS 15.0 hazır paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları 0.05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bu üniteye ait soruları çözerken DPA'yı kullanmalarının başarılarını önemli oranda artırdığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı ve akranlarından üç değerlendirmecinin verdikleri ön ve son test puanları arasında yüksek ve pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile DPA'nın değerlendirmede objektifliğe katkı sağladığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre de bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dereceli Puanlama Anahtarı, Madde.

ABSTRACT

In this study, it is aimed that scoring rubrics are developed and used in evaluating the understanding of students about "Granular Structure and Properties of Matter" unit and its contribution to the evaluation. 25 6th-grade students who were studying in 2013-2014 academic year in Elifoğlu Middle School in Elifoğlu village in Karkamış, a district of Gaziantep Province, were participated in this study. In this research, a survey was firstly administered to 7th-grade students who had studied the "Granular Structure and Properties of Matter" unit in the previous year to find out which objectives they found difficult to be able to acquire. According to the result of the survey, 11 objectives were determined belonging to this unit. Provided that three questions are used for assessing each objektive, 33 questions were prepared in multiple-choice from utilizing a variety of textbooks and workbooks. The test was administered to the 7th- grade students and item analysis was carried out. According to results of the item analysis, some problematic items were either eliminated or revised. At the end, 22 questions belonging to the "Granular Structure and Properties of Matter" unit were used for the final version of the test. The result of KR-20 of this test was 0.80. Afterward, the test was administered as pre-test without scoring rubric and as a post test with scoring rubric. Pre and post test questions were evaluated according to scoring rubric by the researcher. Similarly, pre and post-tests of three students who were randomly selected were evaluated according to the scoring rubric by other three students who were randomly selected too. Quantitative data were analyzed using the SPSS 15.0 software package. Research findings were interpreted according to 0.05 significance level. According to the results of the research,

use of scoring rubrics by students while solving the questions belonging to this unit increased substantially their achievement. Additionally, there was a positive relationship between the pre-test and post-test scores given by three peer raters and the researcher. The study shows that a scoring rubric ensures objectivity in evaluation. Also, according to the results, some suggestions were made.

Keywords:.Scoring rubric, matter.

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme eğitimin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Eğitim-öğretim çalışmalarının belirlediğimiz amaçlara ulaşıp ulaşmadığı veya bu amaçlara ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi ancak doğru ölçme araçlarının amaca uygun biçimde kullanılması ile mümkündür. Her derse uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması önemlidir. Bu derslerden biri de şüphesiz ki fen bilimleri dersidir. Fen bilimleri dersinde öğrenci performansını ölçmede geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yeterince güvenilir ve geçerli bir sonuç sağlamaz. Çünkü 2004 yılında uygulamaya konulan fen ve teknoloji dersinin amacı, "Bireysel farklılıklar dikkate alınmaksızın tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olması" olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Ülkemizde fen okuryazarlığı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından genel bir tanım olarak, araştırma ve sorgulama yeteneğine sahip, problem çözebilen, eleştirebilen, kendine güvenen, işbirlikçi öğrenmeye açık, etkili iletişim kurabilen, fen bilimlerine karşı olumlu tutum ve fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa sahip olan bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). Fen derslerinde öğrenci performansını daha sağlıklı ölçebilmek için, öğrenciden beklenilen davranışların açıkça gösterildiği ve bu davranışların hangi düzeyine ne kadar puan verileceğinin açıkça belirtildiği, güvenirliği ve geçerliği yüksek olan ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu ölçme araçları sayesinde öğrenci kendisinden ne beklenildiği konusunda fikir sahibi olup çalışmalarını buna göre düzenleyebilecek ve öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler de daha nesnel olabilecektir. Bu ihtiyaçları karşılayabilecek performans ölçme aracı ise, çağdaş ölçme-değerlendirme araçlarından biri olan "Dereceli Puanlama Anahtarları" dır (Minez, 2012: 2).

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Hazırlama

Rubrik, bir öğretim süreci sonunda, öğrenciden beklenen performansların farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Kısacası herhangi bir performansı ölçmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası literatürde "Rubrik (Rubric)" denilmektedir. Oxford İngilizce sözlüğe göre ise; 15. yüzyılın ortalarında rubrik, bir kitabın farklı bölümlerinin başlıkları demekti. Rubrik, kelime anlamıyla bir şeyleri kaydetmek için oluşturulan doküman demektir. Ülkemiz literatürü incelendiğinde ise rubrik yerine "Puanlama Yönergesi", "Dereceli Puanlama Anahtarı", "Değerlendirmeye Esas Ölçütler", "Değerlendirme Ölçeği", "Değerlendirme Formu" ya da "Derecelendirme Ölçeği" gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir (Bacanak, 2008: 28). Bu çalışmada ise ülkemiz literatürü dikkate alınarak rubrik yerine daha çok Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılması tercih edilmiştir. DPA, her bir çalışma için ölçülecek boyutları ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı olarak da tanımlanmaktadır (Popham, 1997: 72-75). Kısacası DPA, bir öğrencinin sahip olduğu kavram bilgisini göstermesinde veya verilen bir görevi yerine getirirken öğrencinin yeterlilik düzeyinin belirlenmesinde kullanılan bir derecelendirme sistemidir (Akt. Kırılmazkaya, Keçeci ve Kırbağ Zengin, 2011: 8).

DPA, performans değerlendirmelerinde pratik ve net değerlendirmeler sağlar. Performans değerlendirmeleri, öğrencilerin basitçe çoktan seçmeli soruları cevaplamalarından çok kendi bilgi ve becerilerini oluşturmalarıyla ilgilidir. DPA kullanımıyla, öğrencilerin bir konu hakkındaki görüşlerini rahatça ortaya koymaları, girecekleri sınavlarda neye göre değerlendirilecekleriyle ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmaları ve değerlendirme sürecine katılmaları hedeflenmektedir. Fen derslerinde öğrencilerin bir deneyi yapmasında, proje, poster çalışmalarında, performans değerlendirmelerde; sosyal derslerde ise bir kompozisyonun yazılı ve sözlü sunumu gibi durumlarda DPA önemlidir (Boston, 2002: 8). DPA'lar öğretim ve değerlendirmeyi birleştirerek öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmekte ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunları çözmede kullanılabilmektedir (Duhaney, Salend ve Whittaker, 2001: 8-13). Değerlendirmede öğrenci merkezli yaklaşımın bir parçası olarak kullanılan DPA'lar öğrencilerin çalışmalarını gözden geçirmeleri ve çalışmalarını geliştirmelerinin yanı sıra öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamalarına yardımcı olur (Reddy ve Andrade,

2010: 437). DPA'lar öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri tarafından kabul edilen ve eğitime katkı getirdiği düşünülen pedagolojik popüler araçlardır (Kocakülah, 2010: 146).

Moskal (2000)'e göre ise DPA, bütüncül (holistik) ve analitik(çözümleyici) olmak üzere iki farklı türde hazırlanabilir. Beyin fırtınası yoluyla bir tanımlar listesi oluşturulduktan sonra ölçülecek performansları farklı boyutlara ayırmadan tanımlanması yapıldığında "Bütüncül DPA (holistik DPA)", ölçülecek performansı oluşturan özellikler alt boyutlara (becerilerine) ayrılarak farklı performans düzeyleri için tanımlar yapıldığında ise Analitik DPA (çözümleyici DPA) geliştirilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesine ait konuların anlamalarının değerlendirilmesinde DPA'nın kullanılmasıdır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılarak DPA'ya göre akranlarını değerlendirmesi de bu çalışmanın amaçları arasındadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara (alt problemler) cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin DPA kullanımı sonrasındaki "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki soruları çözme başarıları DPA kullanımı öncesindeki başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin DPA kullanımı ile "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki sorularda aldığı puanlar puanlayıcıya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Akranlarından üç değerlendirmecinin ve araştırmacının "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki ön ve son test sorularına verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Gaziantep'teki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda eğitim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Gaziantep ili Karkamış ilçesi Elifoğlu

köyü Elifoğlu ortaokulunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 25 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verileri elde etmek amacıyla "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesiyle ilgili geliştirilen test kullanılmıştır. Bu üniteye ait test ise, "Maddeyi Oluşturan Tanecikler" konusundan 6, "Elementler ve Bileşikler" konusundan 6, "Fiziksel ve Kimyasal Değişim" konusundan 8, "Maddenin Hallerinin ve Tanecikli Yapısı" konusundan 2 olmak üzere toplam 22 çoktan seçmeli test sorusundan oluşmaktadır. Bu sorular öğrencilere DPA'nın oluşturulmasından önce ve DPA'nın oluşturulmasından sonra olmak üzere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Testin güvenirliğini ortaya koymak için maddelerin birbiriyle olan tutarlılığına yani KR-20 değerine bakılmıştır. Testin KR-20 değeri 0,80 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Dereceli Puanlama Anahtarının Oluşturulmasından Önce ve Dereceli Puanlama Anahtarının Oluşturulmasından Sonra Öğrencilere Uygulanan Sorular

Araştırmacı tarafından seçilen 22 çoktan seçmeli soru "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki bütün konuları kapsamaktadır. Bu soruların geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için gerekli önlemler alınmıştır. Öncelikle bu üniteyi bir önceki sene işlemiş olan yedinci sınıf öğrencilerine kendilerine zor gelen kazanımların belirlenmesi anketi uygulanmıştır. Anket değerlendirildikten sonra, araştırmacı tarafından bu üniteye ait 11 kazanım belirlenmiştir. Her bir kazanımdan da üç soru olmak üzere toplam 33 soru çeşitli test kitaplarından araştırmacı tarafından çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Bu test sorularının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak soru sayısı 22'ye düşürülmüştür. Böylece öğrencilere uygulanacak bu testin geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

"Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" Ünitesinin İşleniş Süreci

Bu üniteyle ilgili içerik analizi yapıldıktan sonra fen bilimleri dersinde öğrencilere sunulacak üniteler bilgisayar ve projeksiyonu olan teknolojik destekli bir sınıfta, yapılan içerik analizi dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bu ünitelerle ilgili araştırmacı tarafından her bir dersin süresi içinde işlenecek olan konu belirlenmiş ve yapılandırmacı anlayışa uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle konular işlenmiştir. Konuların işlenişinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Bu konular işlenirken çok fazla etkinlik yapılmış olup genellikle öğrencilerin söz sahibi olduğu, çoğu kavramın kendi cümleleriyle

tanımlamalarına fırsat verecek sınıf atmosferi oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı daha çok yönlendirici, tamamlayıcı, rehber kimliğine bürünmüştür.

Dereceli Puanlama Anahtarı'nın Oluşturulması ve Kullanımı

Ünitenin işlenişi bittikten sonra öğrencilere bir hafta boyunca dört ders saatlik süre içinde DPA'nın ne olduğu, ne işe yaradığı, ölçme ve değerlendirmede kullanılmasının avantajı ve dezavantajı, çeşitleri ve yapısıyla ilgili araştırmacı tarafından bir sunum yapılmıştır. DPA'nın çeşitlerine göre somut örnekler gösterilmiştir. Örneğin araştırmacı tarafından öğrencilerin performans ve proje ödevlerini değerlendirirken kullandığı ölçekler gösterilerek bunların da bir DPA olduğu vurgulanmış ve ödevlerinin bu ölçeklere göre değerlendirilmesinin öğrencilerde yarattıkları olumlu ve olumsuz etkiler konuşulmuş, aslında öğrencilerin bu ölçeklere çok da yabancı olmadıkları görülmüştür. Daha sonra ise iki uzmanın da görüşü alınarak araştırmacı tarafından bu ünite ile ilgili "Maddeyi Oluşturan Tanecikler Konusu İçin Hazırlanan Bütünsel DPA", "Elementler ve Bileşikler Konusu İçin Hazırlanan Bütünsel DPA", "Fiziksel ve Kimyasal Değişim Konusu İçin Hazırlanan Bütünsel DPA", "Maddenin Hallerinin Tanecikli Yapısı İçin Hazırlanan Bütünsel DPA" olmak üzere dört farklı bütünsel DPA hazırlanmıştır. Bu ünite dört farklı konu başlığından ve her konu da çok sayıda kazanımdan oluştuğundan tüm konulara uyacak veya tüm soruların değerlendirilmesinde kullanılabilecek tek bir analitik veya bütünsel DPA oluşturulamamıştır.

Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS 15.0 hazır paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesi ile ilgili soruları çözme başarılarının DPA kullanımına bağlı olup olmadığıyla ilgili yapılan istatistiksel analiz için Bağımlı İki Örnek t-Testi (Paired Samples t-Test) kullanılmıştır. Ayrıca her iki ünitede de öğrencilerin sorulara verdikleri puanlar ile araştırmacının verdiği puanlar ön testten son teste anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili istatistiksel analizler içinde Bağımlı İki Örnek t-Testi (Paired Samples t-Test) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının ve değerlendirmecinin verdiği puanlar arasındaki ilişkiyi görmek için de korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde fen bilimleri dersinde DPA kullanımının öğrencilerin başarısına ve değerlendirmede objektifliğe katkısı amacıyla hazırlanan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgulara dayanılarak yorumlar yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğrencilerin DPA kullanımı sonrasındaki "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki soruları çözme başarıları ile DPA kullanımı öncesindeki başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Aşağıda bu alt problemle ilgili istatistiksel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin DPA Kullanımına Bağlı Olarak Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (DPA)	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test toplam (Araştırmacı)	25	719.2	23.51	24	8.7	.000
Son test toplam (Araştırmacı)	25	1478	10.82			

Öğrencilerin "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki soruları çözme başarılarında DPA kullanımıyla anlamlı bir artış olmuştur. Öğrencilerin DPA kullanmadan çözdükleri sorulara araştırmacının verdiği puanların ortalaması ($\overline{X}$ =918) iken, öğrencilerin DPA kullanarak çözdükleri sorulara araştırmacın verdiği puanların ortalaması ($\overline{X}$ =1682)'dir. Tabloya göre ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgu, DPA kullanımının öğrencilerin "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki soruları çözme başarılarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğrencilerin DPA kullanımı ile "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri " ünitesindeki sorularda aldığı puanlar puanlayıcıya göre

anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmişti. Aşağıda bu alt problemle ilgili istatistiksel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Ön ve Son Testte Problem Çözmedeki Başarilarinin Puanlayiciya Göre Değişiminin t-Testi Sonuçlari

	Ölçüm (DPA)	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test toplam	Akranlarından üç değerlendirmeci	3	146.8	33.26	4	1.1	.386
	Araştırmacı	3	142.75	34.85			
Son test toplam	Akranlarından üç değerlendirmeci	3	249.74	20.73	4	2	.862
	Araştırmacı	3	250	21.29			

Öğrencilerin hem ön testte hem de son testte "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesi ile ilgili problem çözmedeki başarıları puanlayıcıya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Akranlarından üç değerlendirmecinin ön testte verdikleri toplam ortalama puanlar ($\overline{X}$=107.55) ile araştırmacının toplam ortalama puanları ($\overline{X}$ =112.49) birbirine yakındır. Benzer şekilde akranlarından üç değerlendirmecinin son testte verdikleri toplam ortalama puanlar ($\overline{X}$ =176.11) ile araştırmacının toplam ortalama puanları ($\overline{X}$ =188.62) birbirine yakındır.

Bu araştırmada geliştirilen ölçeğe göre öğrenci performanslarının araştırmacı ve akran değerlendirmesi sonuçlarındaki tutarlılığa bakılması da amaçlandığından, öğrencilerin

sorulardan aldıkları toplam puanların araştırmacı ve akran değerlendirmesi açısından korelasyonuna da bakılmıştır.

Tablo 3

Öğrencilerin Araştırmacı ve Akranlarından Üç Değerlendirmeciden Aldıkları Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon

	Ölçüm (DPA)	**Değerlendirmeci korelasyon**	**Araştırmacı korelasyon**
Değerlendirmeci korelasyon	Pearson Korelasyon	1	1.000(**)
	Sig. (2- tailed)	.	.014
	N	3	3
Araştırmacı korelasyon	Pearson Korelasyon	1.000(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.014	.
	N	3	3

Tablo 4

Öğrencilerin Araştırmacı ve Akranlarından Üç Değerlendirmeciden Aldıkları Son Test Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon

	Ölçüm (DPA)	**Değerlendirmeci korelasyon**	**Araştırmacı korelasyon**
Değerlendirmeci korelasyon	Pearson Korelasyon	1	1.000(**)
	Sig. (2- tailed)	.	.016
	N	3	3
Araştırmacı korelasyon	Pearson Korelasyon	1.000(**)	1
		.016	.

	Sig. (2-tailed)	3	3
	N		

Tablo 3 ve tablo 4'te de görüldüğü gibi araştırmacının DPA kullanarak "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki ön ve son test sorularını değerlendirmesi ile akranlarının değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır (ön testte, r=0.990; son testte r=1). Buna göre, araştırmacının verdiği puanlara çok yakın puanların akranlarının tarafından da verilmesi DPA'nın gerçekten güvenilir bir değerlendirme aracı olduğunu gösterir. Ayrıca araştırmacı ve akranlarının verdikleri ön test puanları arasında hesaplanan korelasyon (r=0.990), aynı değişkenler için son test puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısından (r=1) çok farklı değildir. Korelasyon katsayılarındaki bu değerler öğrencilerin aldıkları puanların değerlendirmeyi yapan kişiden etkilenmediğini, değerlendirmeyi kim yaparsa yapsın benzer sonuçların elde edileceğini gösterir. Bu durum da değerlendirmede objektifliği artırır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Akranlarından üç değerlendirmecinin ve araştırmacının "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesindeki ön ve son test sorularına verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Değerlendirme sırasında araştırmanın geçerliğini sağlamak için öğrencilerin ve araştırmacının değerlendirdikleri kâğıtların kime ait olduklarının bilinmemesine dikkat edilmiştir. Bu amaçla değerlendirme sürecine geçilmeden önce soru kâğıtlarından öğrencilerin isimleri araştırmacı tarafından silinmiş ve soru kâğıtlarına 1'den 25'e kadar numara verilmiştir. Çekilen kurada 11, 13 ve 24 numaralı öğrencilerin ön-son testleri değerlendirilmiştir. Aşağıda bu alt problemle ilgili istatistiksel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Puanlayıcıya Bağlı Olarak Ön ve Son Testteki Sorulara Göre Başarılarının t-Testi Sonuçları

Sorular	**Puanlayıcı**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**P**
11 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci1	3	30.68	42.20	4	.00	1.00
	Araştırmacı	3	30.68	40.77			

11 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci2	3	28.40	39.56	4	.81	.427
	Araştırmacı	3	30.68	40.77			
11 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci3	3	28.40	41.03	4	.56	.576
	Araştırmacı	3	30.68	40.77			
13 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci1	3	40.90	41.93	4	1.44	.162
	Araştırmacı	3	38.63	42.76			
13 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci2	3	35.22	43.41	4	1.00	.329
	Araştırmacı	3	38.63	42.76			
13 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci3	3	37.5	38.38	4	.27	.789
	Araştırmacı	3	38.63	42.76			
24 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci1	3	38.63	38.36	4	1.70	.104
	Araştırmacı	3	43.18	44.44			
24 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci2	3	45.45	42.70	4	1.44	.162
	Araştırmacı	3	43.18	44.44			
24 nolu öğrenci ön test	Değerlendirmeci3	3	37.5	38.38	4	2.01	.057
	Araştırmacı	3	43.18	44.44			
11 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci1	3	28.40	38.80	4	.56	.576
	Araştırmacı	3	29.54	42.70			
11 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci2	3	29.54	42.70	4	-	-
	Araştırmacı	3	29.54	42.70			
11 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci3	3	25	37.79	4	1.70	.104
	Araştırmacı	3	29.54	42.70			
13 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci1	3	71.59	41.03	4	2.48	.021
	Araştırmacı	3	77.27	42.89			
13 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci2	3	73.86	42.59	4	1.36	.186
	Araştırmacı	3	77.27	42.89			
13 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci3	3	71.59	38.80	4	2.01	.057
	Araştırmacı	3	77.27	42.89			
24 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci1	3	71.59	37.23	4	3.25	.004
	Araştırmacı	3	81.81	39.47			
24 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci2	3	81.81	39.47	4	-	-
	Araştırmacı	3	81.81	39.47			
24 nolu öğrenci son test	Değerlendirmeci3	3	75	37.79	4	2.80	.011

Araştırmacı	3	81.81	39.47

Tablo 5'te de görüldüğü gibi 11, 13 ve 24 nolu öğrencilerin ön ve son testteki başarıları arasında değerlendirmeciye göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Ancak 24 nolu öğrencinin ön testteki başarısında değerlendirmeciye göre anlamlı bir farklılık yokken aynı öğrencinin son testinde değerlendirmeci 1 ile araştırmacı arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p<.05$). Oysaki aynı öğrencinin son testinde değerlendirmeci 2 ve değerlendirmeci 3 ile araştırmacının verdiği puanların ortalamasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durum da değerlendirmeci 1'in o anki durumundan (dikkatsizlik, dalgınlık, yorgunluk) kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca 11 ve 24 nolu öğrencinin son testini değerlendiren değerlendirmeci 2 ile araştırmacının verdiği puanların ortalamasının aynı olması dikkat çekicidir. Bu durumda da değerlendirmeci 2'nin DPA'yı değerlendirme aracı olarak kullanmada diğer değerlendirmecilere göre daha başarılı olduğu sonucu çıkarılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin DPA kullanımına bağlı olarak ön ve son test puanlarının t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesine ait soruları çözerken DPA kullanmalarının başarılarını önemli oranda artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ön ve son testte "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri" ünitesi ile ilgili problem çözmedeki başarılarının puanlayıcıya göre değişiminin t-testi sonuçlarına bakıldığında, araştırmacının değerlendirme sonuçlarıyla öğrencilerin değerlendirme sonuçları arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin araştırmacı ve akranlarından üç değerlendirmeciden aldıkları ön ve son test toplam puanları arasındaki korelasyona bakıldığında puanlar arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin aldığı puanlar değerlendirmeyi yapan kişiden bağımsız olup değerlendirmeyi kim yaparsa yapsın benzer sonuçların elde edileceği görülmüştür. Bu ünitede öğrencilerin puanlayıcıya bağlı olarak ön ve son testteki sorulara göre başarılarının t-testi sonuçlarına bakıldığında ise, 11, 13 ve 24 nolu öğrencilerin ön ve son testteki başarıları arasında değerlendirmeciye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak 24 nolu öğrencinin ön testinde değerlendirmeciye göre anlamlı bir farklılık yokken aynı öğrencinin son testinde değerlendirmeci 1 ile araştırmacı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Oysaki aynı öğrencinin son testinde değerlendirmeci 2 ve değerlendirmeci 3 ile araştırmacının verdiği

puanların ortalamasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumun da değerlendirmeci 1'in o anki durumundan (dikkatsizlik, dalgınlık, yorgunluk) kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Ayrıca 11 ve 24 nolu öğrencilerin son testlerini değerlendiren değerlendirmeci 2 ile araştırmacının verdiği puanların ortalamasının aynı olduğu görülmektedir. Bu durumdan da değerlendirmeci 2'nin DPA'yı değerlendirme aracı olarak kullanmada diğer değerlendirmecilere göre daha başarılı olduğu sonucu çıkarılabilir. Değerlendirmeci 1, değerlendirmeci 2, değerlendirmeci 3 ve araştırmacının verdiği puanların birbirine çok yakın hatta bazı durumlarda aynı çıkması DPA'nın değerlendirmede objektifliğe katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırma ile elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. DPA'nın sınav kâğıtlarını değerlendirmede kullanılmasından önce bununla ilgili bir pilot uygulama yapılabilir.
2. Öğrencilere birbirlerinin soru kâğıtlarını DPA' ya göre değerlendirmelerinin yanı sıra kendi çözdükleri soruları kendilerinin de DPA'ya göre değerlendirmeleri için fırsatlar sağlanabilir. Yani akran değerlendirmesinin yanında öz değerlendirmenin de yapılmasına olanak verilebilir.
3. DPA hakkında aileler de bilgilendirilmelidir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin nasıl ve neye göre değerlendirdiklerini ailelerine anlatırken, DPA somut deliller sağlayabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere hem sene başı ve hem de sene sonundaki seminer dönemlerinde, ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişilerce eğitim verilerek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede eksik ve yetersiz oldukları noktalar geliştirilebilir.
5. Öğretmenlerden uygulanması beklenen ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili daha detaylı açıklamaya ve örnek uygulamalara öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilebilir.
6. Ortaokul öğrencilerinin özellikle fen ve matematik gibi sayısal derslerde sorulabilecek problemlerde öğrencilerin doğru sonuca ulaşmaları için yapmaları gereken işlem süreçleri vardır. Özellikle bu gibi derslerde problem çözümünde öğrenci başarılarının ve proje ödevlerinin değerlendirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından DPA kullanılması teşvik edilebilir. Ayrıca öz ve akran değerlendirmesini teşvik edecek çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Bacanak, A. (2008). *Fen ve Teknoloji Dersi Performans Değerlendirme Formlarına Yönelik Oluşturulan Web Tabanlı Programın Etkililiğinin Araştırılması.* Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Boston, C. (2002). *Understanding Scoring Rubrics: A Guide for Teachers.* United States of America.

Duhaney, D., Salend, S.J. ve Whittaker, C.R. (2001). Creating Instructional Rubrics for Inclusive Classroom. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 8-13.

Kırılmazkaya, G., Keçeci, G. ve Kırbağ Zengin, F. (2011, Mayıs). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Performans Görevlerini Hazırlarken Kullandıkları Bilgi İletişim Teknolojilerinin Tespiti. *6th International Advanced Technologies Symposium,* s. 7-12, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Kocakülah, M. S. (2010). Development and Application of a Rubric for Evaluating Students' Performance on Newton's Laws of Motion. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 146-164.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (6. 7. 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (6. 7. 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Minez, T. (2012). *Piyano Eğitiminde Rubrik İle Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).

Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 72.



İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİTİŞİK EĞİK YAZI KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesut GÜN[1]
Muhammet Raşit MEMİŞ[2]

Özet

Ülkemizde 2006 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte ilk okuma-yazma eğitimi bitişik eğik yazı ile yapılmaya başlanmış, yenilenen öğretim programlarında bu uygulamanın 1-8. sınıflar arasında devam etmesi öngörülmüştür. Ancak eğitim ortamlarının bu beceriye göre düzenlenememesi, eğitim materyallerinde görülen eksiklikler ve öğretmen yetersizlikleri nedeniyle zaman içerisinde öğretmen ve öğrencilerde bitişik eğik yazıya karşı olumsuz tutum ve düşüncelerin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu

[1] Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, eposta: mesutgun@nevsehir.edu.tr
[2] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bil. Enst., Türkçe Eğitimi ABD, eposta: muhammetmemis@gazi.edu.tr

doğrultuda bugüne kadar kimi çalışmalar yapılmış fakat yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerini araştıran bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle araştırmamızda yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı kullanımı hakkındaki görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerini belirlemek, bu görüşlerden yola çıkarak bitişik eğik yazı öğretiminde ve uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm bulunmasına katkı sağlamaktır.

Bu çalışmada görüşme metodu kullanılmış, çalışmanın verileri dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir'de yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören yirmi öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme formu vasıtasıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı hakkında büyük oranda olumsuz düşüncelere sahip oldukları, bitişik eğik yazıya karşı olumsuz duygular geliştirdikleri ve bitişik eğik yazıyı uygulamada çeşitli zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin bitişik eğik yazı hakkındaki düşünce ve yaklaşımlarını olumlu yönde değiştireceği düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, bitişik eğik yazı, öğrenci görüşleri.

THE VIEWS OF SEVENTH GRADE STUDENTS ABOUT USE OF CURSIVE ITALIC HANDWRITING

ABSTRACT

Together with constructivist education philosophy which is come into practice in 2006 in Turkey, education of initial literacy was started to be done by cursive italic handwriting and this implementation is expected to keep on between 1-8th grades in renewed teaching programs. However, due to the unadjusted educational environment, deficiencies of educational materials and inadequacies of teachers, growing negative attitudes and thoughts against cursive italic handwriting are being observed in time among teachers and students. In this direction, some studies have been done until today but no study that focused on views of seventh grade students about cursive italic handwriting specifically has been carried out.

Therefore, seventh grade students' opinions on cursive italic handwriting use are tried to be evaluated in this research. Aim of this paper is to ascertain views of students about cursive italic handwriting and to contribute finding permanent solutions to problems which students encounter in practicing this writing type.

In this study, interview method was used and data of the study was obtained via semi-structured interview form which consists of four questions. Study group of this research is made up of twenty seventh grade students who receive their education in Nevşehir. Data obtained by interview form was evaluated by content analysis method. In the end of this research, it is determined that seventh grade students have negative attitudes, thoughts and emotions towards cursive italic handwriting and they have some difficulties in practicing cursive italic handwriting. At the end of the study, some suggestions that are believed to turn students' negative opinions and approaches about cursive italic handwriting into positive ones have been made.

Key Words: Writing skills, cursive italic handwriting, student views.

Giriş

Zihnimizde beliren düşünceleri ve duygularımızı ifade etmenin iki temel yolundan birisi yazmadır. Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri devinişsel olarak üretilebilmesi (Akyol, 2001: 51) zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma, bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılamasının yanında onların öğrenmelerine de yardım etmektedir (Belet ve Yaşar, 2007: 70).

İnsanlık tarihi incelendiği zaman medeniyetlere kapı açan en önemli buluşun yazı olduğu söylenebilir. "Kökeni ve çıkış sebebi her ne olursa olsun yazı, sadece estetik ihtiyaç değil aynı zamanda vazgeçilmez, doğru ve kalıcı bir iletişim sistemidir. Hiçbir yetenek ya da buluş yazının bulunuşu kadar medeniyete katkıda bulunmamıştır" (Başaran ve Karatay, 2005). Yazının icadı ile birlikte unutulmaya mahkûm olan bilgi ve deneyimler, geleceğe aktarılabilir hale gelmiştir.

Günümüzde de modern insanın sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi etkili bir yazma becerisidir. Çünkü anlatma becerilerinden konuşma bireyin kendini ifade

etmesinde, eğitim sürecinde ve kişilerle veya toplumla olan ilişkilerinde tek başına yeterli değildir. Birey yerine ve koşullarına göre yazma becerisini etkili bir biçimde kullanmak zorundadır. Etkili bir yazma becerisine sahip olmayan bireyin deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmada-aktarmada yetersiz kalacağı, bu durumun ise olumsuz sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Bu nedenle yazma, eğitimcilerin üzerinde ısrarla durduğu önemli konulardan birisidir. Nitekim ilköğretim öğrencileri okuldaki zamanlarının yaklaşık %50'sini yazma ile ilgili görevlerde geçirmektedir (Akt. Erdoğan, 2012: 94).

Ülkemizde okuma-yazma eğitimime cumhuriyetin ilanından beri büyük önem verilmektedir. 1928 yılında Latin alfabesinin kabulüyle birlikte Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde ülke sathında okuma-yazma seferberliğinin başlatıldığı görülmektedir. Atatürk birçok alanda olduğu gibi eğitimde de muasır medeniyetler seviyesine çıkmayı Türk milletinin önüne hedef olarak koymuştur.

Ülkemizde ilk bitişik eğik yazı öğretimi çalışmaları Atatürk zamanında başlatılmıştır. Atatürk, eline aldığı tebeşir ile kara tahta başına geçerek kabul edilen Latin alfabesinin ilk örneklerini bitişik eğik yazı ile göstermiştir. O döneme ait diplomalar, nüfus cüzdanları, tapu kayıtları vb. birçok belge; bitişik eğit yazı ile matbaada basılmışçasına açık, işlek ve estetik olarak yazılmıştır (Güneş, 2006: 18).

Bitişik eğik yazı, yeterli motor ve kas becerisinin oluştuğu çocuklarda, bir kelimeyi oluşturan harflerin, doğru bağlantılar yapılarak; hızlı, akıcı, okunaklı ve sağa eğik yazılmasıdır (Kadıoğlu, 2012: 2). Bitişik eğik yazı, yazılış biçimi bakımından el kaldırmanın gerekmediği, bir kelimenin süratli bir şekilde bütünüyle yazılabildiği bir yazı türüdür. Bunun yanı sıra kalemi fazla bastırmaya engel olma, yazmayı hızlandırma, el kaslarını aşırı yormama, kelime tanımayı kolaylaştırma, düşünme hızını arttırma gibi faydaları da görülmektedir. Güneş'e göre bitişik eğik yazının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretim açısından bitişik eğik yazı daha hızlı yazılmaktadır. Bitişik eğik yazı da kelime tanıma daha kolay olmaktadır. Bitişik eğik yazı kelimelerin bütün olarak yazılmasını gerektirmektedir. Bitişik eğik yazıda rakam ve işaretler daha kolay fark edilmektedir. Bitişik eğik yazı hecelemeyi önlemektedir. Bitişik eğik yazı öğretimine küçük birimlerden başlanmaktadır ve bitişik eğik yazı parçadan bütüne giden öğretim yöntemlerine uygundur.
- Zihinsel gelişim açısından; bitişik eğik yazı kinestetik zekâyı geliştirmekte ve zihinsel gelişimi desteklemektedir. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir. Bitişik eğik yazı ayrıca, dikkati, ayrıntılı ve bağlantılı düşünmeyi geliştirmektedir. Yazarken öğrenci harflere, bağlantılara ve ayrıntılara dikkat etmektedir.

- Dil gelişimi açısından; bitişik eğik yazı okuma becerilerini geliştirmektedir. Yazıda kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat okumaya da yansımaktadır. Bitişik eğik yazı yazının bireyselleşmesini sağlamakta ve öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır. Bitişik eğik yazının estetik yönü öğrenciye zevk vermektedir.
- Beden gelişimi açısından; bitişik eğik yazı parmak ve el kasları için de uygundur. Okul çağı çocukları kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel hareketler yaptıklarından öğrencilerin bilek ve kol kasları için diğer yazı türlerine göre daha uygundur. (Güneş, 2007: 140-145).

Günümüz eğitim programlarında önemle üzerinde durulan bitişik eğik yazı kavramı beraberinde bazı tartışmaları da getirmiştir. Graham ve arkadaşlarının sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya göre (2008); dik temel yazının okul öncesi eğitimi sırasında veya birinci sınıfta, bitişik eğik yazının ise ilköğretim ikinci ya da üçüncü sınıfta öğretilmesi gerektiği görüşü ortaya koyulmuştur. Renaud ve Groff ise veliler üzerinde yaptıkları çalışma ile (1966) velilerin öğrencilere birinci ve ikinci sınıfta dik temel yazı, diğer sınıflarda ise bitişik eğik yazı öğretilmesini istediklerini belirlemişlerdir (Akt. Arslan ve Ilgın, 2010: 74).

Bununla birlikte günümüzde yapılan araştırmalarda bitişik eğik yazının önerildiği ve öğrenci gelişimine daha uygun bulunduğu görülmektedir. Örneğin; Turan ve Akpınar (2008), 413 öğretmen, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişinin katılımıyla, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan ses temelli cümle yöntemi ile bitişik eğik yazı uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada bitişik eğik yazı yönteminin katılımcılar tarafından büyük oranda benimsendiğini ortaya koymuşlardır.

Ülkemizde uygulanan öğretim programları incelendiği zaman 1930 programında "El Yazısı" adıyla müstakil bir bölüme yer verildiği görülmektedir. Programda "El Yazısı" dersinin hedefi "ilkokuldan mezun olan öğrencilere düzgün, okunaklı ve seri yazma alışkanlığı kazandırmak" şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler birinci sınıfta basit kitap yazısı, ikinci sınıfta bitişik yazı, üçüncü sınıfta ise asıl el yazısı öğrenecek ve ilerleyen yıllarda da bu yazıyı kullanacaktır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 36-41). 1968 öğretim programında da yazı bölümünün bağımsız olarak ele alındığı görülmektedir. Bu programda öğrencilerin dik ve eğik el yazısına karşı olan eğilim ve yetenekleri dikkate alınarak istedikleri yazı çeşidi üzerinde gelişmeleri sağlanması amaçlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 135-139). Yukarıda değinilen programların aksine 1981 programında ise eğilimin değiştiği görülmektedir. İlk okuma yazma çalışmalarına dik temel harflerle başlanırken ikinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı çalışmalarına başlanmaktadır. Bu çalışmalar yazı dersleriyle

sınırlandırılmıştır. 1997 yılına kadar güzel yazı dersi ile sınırlı tutulan bitişik eğik yazı çalışmalarına bu yıldan sonra tekrar önem verilmeye başlandığı görülmektedir. 1997 Öğretim Programında öğrencilere bitişik eğik el yazısı öğretilmesi konusuna açık bir şekilde değinilmiştir. 2004 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı ile birlikte bitişik eğik el yazısı kullanımı zorunlu hale getirilmiştir. Programda birinci sınıflarda ilk okuma-yazma çalışmalarının bitişik eğik el yazısı ile yapılması ve ilerleyen sınıflarda da bu yazının kullanımına devam edilmesi öngörülmektedir. Programda yer alan bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

1. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.
2. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
3. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
4. Araştırmalar okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
5. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
6. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
7. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
8. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.
9. Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
10. Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
11. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.

12. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.
13. Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
14. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır (MEB, 2005).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5.sınıflar) tüm sınıf düzeylerinde bitişik eğik yazma becerisine yönelik kazanımlara yer vermiştir. Bu durumun 2015 yılında yayınlanan ve 2016 -2017 eğitim-öğretim yılından itibaren dönüşümlü olarak uygulanması planlanan Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı taslağında değiştiği ve sadece ilkokul 1.sınıflarda bitişik eğik yazı yazma becerisine yönelik kazanıma yer verildiği görülmektedir (MEB, 2015). 2005 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ortaokul düzeyindeki sınıflara yönelik yazma becerisi kazanımları arasında ise bitişik eğik yazı yazma kazanımına yer verilmediği tespit edilmiştir. 2005 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında bitişik eğik yazının tüm sınıflarda kullanılması gerektiği ile ilgili bir açıklamaya yer verilmiş ve bu açıklama tavsiye niteliğinde tutulmuştur.

2005 ve 2015 Programlarında öğretimi ve öğrenciler tarafından kullanımı istenen bitişik eğik yazının uygulama süreçlerinde birtakım sorun ve zorluklarla karşılaşılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda bu durum açıkça görülmektedir. Örneğin; Başaran (2006), 128 öğrencinin defterini iki uzman tarafından belirlenen ölçütlere göre değerlendirmiş ve öğrencilerin yazılarında eğim ve harflerin yükseklik ve genişlikleri açısından yanlışlıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durukan ve Alver (2008) de 8 ilköğretim 2.sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde zorlandıklarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra bitişik eğik yazıyı öğrenme sürecinin başlarında öğrencilerin zorlandıkları fakat zamanla bu yazı türüne alıştıkları gözlemlenmektedir. Öğrenciler ortaokul düzeyine ulaştıklarında özellikle branş öğretmenlerinin çoğunun bitişik eğik yazıyı kullanmaması ve ders kitaplarının dik temel harflerle basılması öğrencilerin bitişik eğik yazı konusunda zorlanmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatta, alışverişte, yazılı, basılı ve sosyal medyada ve teknolojik iletişim araçlarında bitişik eğik yazı ile hiç karşılaşmaması bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır**.** Okulda ve okul dışında bu iki

yazı türü arasında gidip gelen öğrencilerin zamanla yazılarının bozulduğu ve yazı türü konusunda ikilem yaşadıkları görülmektedir. Öyle ki yazma etkinlikleri öncesinde öğretmenlere en çok hangi yazı türüyle yazılacağı sorulmaktadır. Bu durumun özellikle Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerini olumsuz yönde etkilediği ve derslerin sıkıcı hale gelmesine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerini belirlemek, bu görüşlerden yola çıkarak bitişik eğik yazı öğretiminde ve uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm bulunmasına katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı kullanımına yönelik duygusal tepkileri nasıldır?
3. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı kullanımının sürdürülmesi hakkında görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili öğretmen yaklaşımları hakkında görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir çalışma olup araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniği ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2009: 269). Görüşme sırasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Patton'a göre, "Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır" (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150).

Katılımcılar

Araştırmaya Nevşehir ili Avanos ilçesindeki iki farklı ortaokulda öğrenim gören 20 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların okullara ve cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1:Katılımcıların cinsiyete ve okullara göre dağılımı

Cinsiyet	Ortaokul	n	%	n	%
Kız	Çalış Ortaokulu	6	54,6	10	50
	Kardelen Koleji	5	46,4		
Erkek	Çalış Ortaokulu	4	44,4	10	50
	Kardelen Koleji	5	66,6		
	Toplam	20	100	20	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin oranlarının birbirine yakın, araştırmaya dâhil edilen okullardaki araştırmaya katılan öğrenci sayısının oranının birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak alan yazın taraması yapılmış, uzman görüşü alınarak nitel görüşme formu geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yazılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilerin yazılmasıyla araştırma süreci tamamlanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin incelenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

7.Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri

Tablo 2: "Bitişik eğik yazı hakkında neler düşünüyorsun?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Kodlar		Öğrenci Görüşleri	f	%
Olumlu Düşünceler		"Bence güzel ve anlaşılır bir yazı türüdür. Çünkü düz yazı bana karışık geliyor."(Ö10,Ö13, Ö14,Ö16)		
		"Bence iyi bir şey. İnsanların bazıları düz yazı yazamıyor. Bu yüzden el yazısı iyi bir şey. Ben olsaydım el yazısı konusunda herkesi bilinçlendirmek isterdim."(Ö7)	5	20,83

Olumsuz Düşünceler	"Görünüş olarak düz yazıdan daha güzel görünüyor. Ama insan yazarken biraz uğraşıyor gibi geliyor. Görünüşü güzel olmasına rağmen okuması da biraz zor çünkü karışık."(Ö1) "Eğik yazı bana zor geliyor. Karışık görünüyor. Derslerde kısa sürede yazmak için eğik yazı bana cazip gelmiyor."(Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö16, Ö17) "Ben bitişik eğik yazı yazmayı öğrendim, düz yazıyı bilmiyorum; fakat ailemden gördüğüm kadarıyla öğrendim ve şimdi düz yazı yazıyorum. Bence düz yazıyı da 1.sınıfta öğretmeliler. Bilgisayarlarda bile düz yazı yazarken bitişik el yazısı öğrenmek saçma."(Ö3) "Bitişik eğik yazı yazmaktan hoşlanmıyorum ve hoş gözükmüyor."(Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) "Bitişik eğik yazı biraz yavaş yazılır. Ama yeni neslimiz çoğunlukla düz yazı kullanıyor. Düz yazı bitişik eğik yazıdan daha hızlı ve daha kolay yazılıyor."(Ö8, Ö12, Ö18) "Kötü olduğunu düşünüyorum; çünkü yazamıyorum ve kötü yazıyorum."(Ö9, Ö19) "Uzun süre kullandıktan sonra düz yazıya zor dönülüyor. Bundan dolayı 1.sınıftan itibaren düz yazı kullanılabilir."(Ö11) "Bence gerekli değil. Fazla sıkıcı ve bunaltıcı."(Ö20)	19	79,17

***Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.**

"Bitişik eğik yazı hakkında neler düşünüyorsun?" sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu olumsuz görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %79,17'sinin olumsuz görüş bildirdiği tablo incelendiğinde görülebilir. Öğrenciler bitişik eğik yazı ile ilgili şu olumsuz ifadeleri kullanmışlardır:

7.Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıyla Yazmayı Sevip, Sevmedikleriyle İlgili Görüşleri

Tablo 3: "Bitişik eğik yazıyla yazmayı seviyor musun, neden?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Seviyorum	8	40
Sevmiyorum	12	60
Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı bitişik eğik yazıyı sevmediğini , %40'ının sevdiğini ifade ettiği görülmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğunun bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4: Bitişik Eğik Yazıyla Yazmayı Seven Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	4	50
Erkek	4	50

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden bitişik eğik yazıyla yazmayı sevenlerin %50'sinin kız, %50 sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu oranların eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Bitişik Eğik Yazıyla Yazmayı Sevmeyen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	7	58,33
Erkek	5	41,67

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan ve bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmeyen öğrencilerin %58,33'ünün kız, %41,67'sinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmayı kız öğrencilere göre daha çok tercih ettiği söylenebilir.

Tablo 6: "Bitişik Eğik Yazıyla Yazmayı Sevmelerinin Nedenleri"ne İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Düz yazıdan daha güzel yazılması	3	30
Düz yazıdan daha kolay olması	2	20
Düz yazının karmaşık bulunması	1	10
1.sınıftan itibaren bu yazının kullanılması	1	10
El yazısı yazmaya alışılması	1	10
Düzenli bir yazı olması	1	10
Kalem kaldırılmadan yazılması	1	10
Toplam	10	100

***Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.**

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmayı sevme nedeni olarak 10 görüş ifadesi kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler Düz yazıdan daha güzel yazıldığı ve daha kolay olduğu, düz yazının karmaşık bulunduğu, 1.sınıftan beri bu yazıyı kullandıkları, el yazısı yazmaya alıştıkları, düzenli bir yazı olduğu, kalem kaldırılmadan yazıldığı gibi ifadeler kullanarak bitişik eğik yazıyla yazmayı sevme nedenlerini açıklamışlardır. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Evet, çünkü el yazım düz yazımdan daha güzel oluyor. Ve düz yazıdan daha kolay yazılıyor."(Ö7)

Evet, çünkü 1.sınıftan beri bu yazıyı kullanıyorum ve el yazısı yazmaya alıştım.(Ö11)

Evet seviyorum; çünkü düz yazı bana biraz karışık geliyor.(Ö10)

Evet, kalemi hiç kaldırmadığım için.(Ö15)

Tablo 7: "Bitişik Eğik Yazıyla Yazmayı Sevmemelerinin Nedenleri"ne İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Yazımının zor olması/uğraştırması	6	40
Düz yazının daha kolay yazılması	2	13,33
Kötü yazılması ve görüntünün güzel olmaması	2	13,33

Yazımının karmaşık olması	1	6,66
Hızlı yazılamaması	1	6,66
Yazının okunamaması	1	6,66
Yorucu olması	1	6,66
Toplam	15	100

***Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.**

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmeme nedeni olarak 15 görüş ifadesi kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Sevmiyorum; çünkü düz yazı daha güzel ve daha kolay. Hem de bitişikeğik yazı pek anlaşılır değil."(Ö3)

"Sevmiyorum; çünkü düz yazıya göre daha zor ve uğraştırıcı."(Ö4)

"Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmiyorum. Çünkü bana göre bitişik eğik yazı biraz zor."(Ö6)

"Sevmiyorum. Nedeni ise hızlı yazılmıyor. Sınavda bitişik eğik yazıyla yazmak baya bir vaktimi alır bana göre."(Ö18)

7.Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazının Kullanımına Devam Edilip, Edilmemesiyle İlgili Görüşleri

Tablo 8: "Sence bitişik eğik yazı kullanılmaya devam edilmeli mi, neden?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	**f**	**%**
Devam edilmeli	10	50
Devam edilmemeli	9	45
Kararsız	1	5

Toplam	20	100

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanılmaya devam edilmeli mi sorusuna %50'sinin devam edilmeli, %45'inin devam edilmemeli, %5'inin kararsızım şeklinde cevap verdiği tespit edilmiştir. Bulgulara göre bu sonuçlar birbirine oldukça yakındır.

Tablo 9: Bitişik Eğik Yazı Kullanılmaya Devam Edilmeli Diyen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	2	20
Erkek	8	80

Tablo 9' a göre bitişik eğik yazı kullanılmaya devam edilmeli şeklinde görüş belirten öğrencilerin %20'sinin kız, %80'inin erkek olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre bitişik eğik yazının kullanımına devam edilmesi gerektiği görüşünün büyük oranda erkek öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımı konusunda daha istekli oldukları söylenebilir.

Tablo 10: Bitişik Eğik Yazı Kullanılmaya Devam Edilmemeli Diyen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	8	88,89
Erkek	1	11,11

Tablo 10' a göre bitişik eğik yazı kullanılmaya devam edilmemeli şeklinde görüş belirten öğrencilerin %88,89'unun kız, %11,11'inin erkek olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre bitişik eğik yazının kullanımına devam edilmemesi gerektiği görüşünün büyük oranda kız öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Kız öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımı konusunda erkek öğrencilere oranla daha isteksiz oldukları söylenebilir.

Tablo 11: "Bitişik Eğik Yazının Kullanımına Devam Edilmesinin Nedenleri"ne İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Güzel görünmesi	3	30
İlkokulda bitişik eğik yazı öğretiliyor olması	2	20
Daha düzgün ve anlaşılır olması	2	20
Atatürk'ün öğrettiği yazı türü olması	1	10
İleride işe yarayabilmesi	1	10
Düz yazıya göre daha okunaklı olması	1	10
Toplam	10	100

***Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.**

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımına devam edilmesinin gerekliliğine neden olarak 10 görüş ifadesi kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Evet, ilkokuldan gelenler bitişik eğik yazı yazıyor. Daha sonra büyükleri düz yazı yazdığı için onlarda yazmak istiyor. O yüzden bence bitişik eğik yazı olsun."(Ö7)

Evet, bence devam edilmelidir. Çünkü bitişik eğik yazı daha düzgün ve anlaşılır."(Ö10)

Evet. Çünkü güzel bir yazı ve düzenli olduğu için ileride işimize yarar."(Ö14)

Tablo 12: "Bitişik Eğik Yazının Kullanımına Devam Edilmemesinin Nedenleri"ne İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Günlük hayatta düz yazının kullanılıyor olması	3	33,33
Sevilmemesi ve tercih edilmemesi	3	33,33
Yazımı ve okunması zor bir yazı türü olması	2	22,22
Uğraştırıcı bir yazı türü olması	1	11,11

Toplam	9	100

***Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.**

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımıan devam edilmemesine neden olarak 9 görüş ifadesi kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Hayır. Çünkü bildiğim kadarıyla işini eline alan yani büyük kişilerin çoğu düz yazı yazıyor. Küçük yaştan düz yazıya alıştırılmalı diye düşünüyorum."(Ö2)

Bence edilmemeli; çünkü öğrencilere göre düz yazı daha kolay olduğu için daha çok tercih ediliyor."(Ö4)

"Hayır devam edilmemeli; çünkü yazdığımız yazılar hem okunmuyor hem de çap oluyor."(Ö19)

7.Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazmanın Zorluklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 13: "Sence bitişik eğik yazı yazmak zor mu? Bitişik eğik el yazısı yazarken (varsa) nelerde zorlanıyorsun?" Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Zor	13	65
Zor değil	6	30
Kararsız	1	5
Toplam	20	100

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %65'inin bitişik eğik yazıyla yazmayı zor bulduğu, %30'unun zor bulmadığı, %5'inin ise kararsız olduğu görülmektedir. Bulgulara göre Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazıyla yazmayı zor buldukları söylenebilir.

Tablo 14: "Bitişik Eğik Yazı Yazmak Zor" Şeklinde Görüş Belirten Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	7	53,85
Erkek	6	46,15

Tablo 14 incelendiğinde kız öğrencilerin %53,85'inin, erkek öğrencilerin ise %46,15'inin bitişik eğik yazıyla yazmanın zor olduğu şeklinde görüş ifade ettiği görülmektedir. Bu oranlar birbirine yakın olsa da bitişik eğik yazıyla yazma davranışında kız öğrencilerin daha fazla zorlandığı söylenebilir.

Tablo 15: "Bitişik Eğik Yazı Yazmak Zor Değil" Şeklinde Görüş Belirten Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	3	50
Erkek	3	50

Tablo 15 incelendiğinde, kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazma davranışında zorlanmadıkları şeklindeki ifadelerinin eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Bitişik Eğik Yazı Yazarken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Öğrenci Görüşleri	f	%
Yavaş yazıyorum/zaman alıyor.	4	36,37
Bazı harflerin yazımında zorlanıyorum.	2	18,18
Yazım hataları düzeltilirken sözcüğün tamamını silmek gerekiyor.	1	9,09
Büyük harflerin yazımında zorlanıyorum.	1	9,09
Yazarken elim çok yoruluyor.	1	9,09
Bazı harflerin yazımını karıştırıyorum.	1	9,09
Aynı hizada yazamıyorum.	1	9,09
Toplam	11	100

***Bazı öğrenciler birden fazla görüş bildirmiştir.**

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazının yazımına yönelik 11 zorluk nedeni kullandığı görülmektedir. Öğrencilere ait ifadelerin bazıları şunlardır:

"Zor. Çünkü bazı büyük harfler bitişik bazısı değil ve uzun sürüyor."(Ö2)

"Bence zor ve yazınca hiç hoş görünmüyor. Düz yazıya göre daha çirkin duruyor ve el yazısını yazmak daha çok vakit alıyor."(Ö4)

"Evet zor. Mesela bir kelime yazdın, ortadaki bir harfi silmek için bütün bir kelimeyi siliyorum."(Ö5)

"Hem kolay hem zor. Elimi ağrıtıyor hem de yavaş yazıyorum."(Ö9)

"Güzel yazmakta zorlanıyorum ve aynı hizada olmuyor."(Ö16)

Tablo 17: Öğrencilerin Görüşme Formunu Doldururken Kullandıkları Yazı Türüne Ait Frekans ve Yüzde Hesaplamaları

Görüşme Formunda Kullanılan Yazı Türü	f	%
Bitişik Eğik Yazı	5	25
Düz Yazı	15	75
Toplam	20	100

Görüşme yapılan öğrencilere görüşme esnasında ve görüşme formunda kullanmaları gereken yazı türü ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin %25'inin görüşme formunu bitişik eğik yazı ile %75'inin ise düz yazı ile doldurduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18: Görüşme Formunu Doldururken Bitişik Eğik Yazı Kullanan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	1	20
Erkek	4	80

Tablo 18 incelendiğinde görüşme formunu doldururken bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerden %20'sinin kız , %80'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Tablo 1 ve Tablo 18'deki veriler birlikte değerlendirildiği takdirde erkek öğrencilerin %33,33'ünün, kız öğrencilerin ise %66,67'sinin düz yazı kullandığı sonucuna varılmaktadır. Elde edilen verilere göre erkek öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kız öğrencilere göre daha çok kullandığı söylenebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerde "yazı yazarken kullanılan el" değişkenine de dikkat edilmiştir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazı yazarken sağ ellerini kullanmaları nedeniyle değerlendirme yapılamamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde eğitim anlayışı olarak benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenilen her yeni bilgi üst üste koyulmakta ve bu bilgiler arasında anlamlı bağlar kurulmaktadır. Bu bağlamda çoğu bilim insanı bitişik eğik yazının yapılandırmacı yaklaşıma olan uygunluğu üzerinde durmaktadır. Bitişik eğik yazı sürekli bağlantılar yapılarak yazılan bir yazı olduğu için öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı getirmektedir (Güneş, 2007: 139). Bu katkının yanı sıra bitişik eğik yazının yararlarına önceki bölümlerde geniş bir şekilde değinilmiştir. Tüm bu katkı ve yararlara rağmen yapılan araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin bitişik eğik yazı hususunda daha çok olumsuz tutum ve görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler bitişik eğik yazı hakkında %79,17 oranında olumsuz görüş ifadesi kullanmışlardır. Olumlu görüş ifadelerinin oranının ise %20,83 olduğu görülmektedir. Öğrenciler bitişik eğik yazının yazılışının ve okunuşunun zorluğu, karmaşıklığı, zaman alması ve yavaş yazılması, sıkıcı olması, yazının kötü görünmesi gibi görüşleri sıklıkla dile getirmişlerdir. Olumlu görüş ifadesi kullanan öğrenciler ise; bitişik eğik yazının düz yazıdan daha güzel göründüğünü, bu yazı türünün daha anlaşılır olduğunu ve bitişik eğik yazı konusunda herkesin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin %60'ının bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmediğini, %40'ının ise sevdiğini ifade ettiği görülmektedir. Arıcı (Arıcı, 2012: 11) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik ağırlıklı olarak kullandığı "sevmiyorum" ifadesinin (%60) bu araştırmada elde edilen sonuçlarla aynı oranda

olduğu görülmektedir. Bulgulara göre bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmeyen öğrencilerin %58,33'ü kız, %41,67'si erkektir. Bitişik eğik yazıyla yazmayı seven öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarının ise eşit olduğu görülmektedir. Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmeyen öğrenciler; yazımının zor olması ve yazarken uğraştırması, düz yazının daha kolay yazılması, kötü yazılması ve görüntüsünün güzel olmaması, yazımının karmaşık olması, hızlı yazılamaması, yazının sonradan okunamaması, yorucu olmasından dolayı bu yazıyla yazmayı sevmediklerini belirtmişlerdir. Bitişik eğik yazıyla yazmayı seven öğrenciler ise düz yazıdan daha güzel yazılması, düz yazıdan daha kolay olması, düz yazının karmaşık olması, birinci sınıftan itibaren bu yazının kullanılması, el yazısı yazmaya alışılması, düzenli bir yazı olması, kalem kaldırılmadan yazılması gibi nedenler dolayısıyla sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kullandıkları "kötü yazma, kolu yorma, yazımının zor ve karmaşık olması" gibi nedenlerin Arıcı (Arıcı, 2012: 5-6) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler tarafından dile getirilen sevmeme nedenleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Görüşme yapılan öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımına devam edilip edilmemesi hususundaki görüşlerinin ise duygusal bakışlarının aksine devam edilmesi gerektiği yönünde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %50'si bitişik eğik yazı öğretimine devam edilmesi gerektiğini, %45'i devam edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. %5'i ise bu hususta kararsız olduğu yönünde görüş bildirmiştir. "Devam edilsin" görüşünü ifade eden öğrencilerin %80'i erkek, %20'si kızdır. "Devam edilmesin" görüşünü ifade eden öğrencilerin ise %88,89'u kız, %11,11'i erkektir. Bitişik eğik yaz kullanımına devam edilmesi gerektiğini düşünen öğrenciler "güzel görünmesi, ilkokulda bitişik eğik yazı öğretiliyor olması, daha düzgün ve anlaşılır olması, Atatürk'ün öğrettiği yazı türü olması, ileride işe yarayabileceği, düz yazıya göre daha okunaklı olması" gibi nedenler ifade etmişlerdir. Bitişik eğik yazı kullanımına devam edilmemesi gerektiğini düşünen öğrencilerin ise "günlük hayatta düz yazının kullanılıyor olması, öğrenciler tarafından sevilmemesi ve tercih edilmemesi, yazımının ve okumasının zor olması, yazarken çok uğraştırması" gibi nedenler ifade ettikleri görülmektedir. Bulgulara göre kız öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazma hususundaki olumsuz tutumlarının kullanımına devam edilip edilmemesi hususunda da erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerin %65'inin bitişik eğik yazıyla yazmanın zor olduğunu, %30'unun ise zor olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin %5'i bu hususta kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bitişik eğik yazıyla yazmanın zor olduğunu düşünen öğrencilerin %53,85'inin kız, %46'15'inin erkek olduğu görülmektedir. Bitişik eğik yazıyla yazmanın zor olmadığını ifade eden öğrencilerin oranlarının ise cinsiyete göre eşit olduğu görülmektedir.

Öğrenciler bitişik eğik yazıyı yazarken zorlanma nedeni olarak 11 görüş ifadesi kullanmışlardır. Bu ifadeler arasında "yavaş yazma/zaman alma"nın %36,37'lik oranla öne çıktığı görülmektedir. Bunun dışında "bazı harflerin yazımında zorlanılması, yazım hataları düzeltilirken zorlanılması, özellikle büyük harflerin yazımında zorlanılması, yazarken elin yorulması, bazı harflerin yazımının karıştırılması, aynı hizada yazılamaması" ifadeleri kullanılmıştır. Kız öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik olumsuz tutumlarının bu araştırma maddesinde de oranlar birbirine yakın gibi görünmesine rağmen öne çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin ifade ettikleri zorlanma nedenlerinden yavaş yazılması, bazı harflerin yazımında zorlanılması, kolun çabuk yorulması gibi nedenlerin Kadıoğlu (Kadıoğlu, 2012: 4) tarafından yapılan araştırmada ele alınan öğrencilerin bitişik eğik yazı yazarken karşılaştıkları sorunlarla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma esnasında öğrencilere görüşme formu doldurulurken kullanılması gereken yazı türüyle ilgili sözlü veya yazılı olarak hiçbir yönlendirme yapılmamasına rağmen öğrencilerin %75'inin düz yazı, %25'inin ise bitişik eğik yazı kullandığı görülmektedir. Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerden %80'i erkek, %20'si ise kızdır. Akkaya ve Kara (Akkaya & Kara, 2012: 330-331) tarafından yapılan araştırmada altıncı sınıf bazında kız öğrencilerin daha çok bitişik eğik yazı kullandığı sonucuna varıldığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre yedinci sınıf bazında bu sonucun değiştiği ve erkek öğrencilerin daha çok bitişik eğik yazı kullandığı söylenebilir. Ayrıca cinsiyete göre araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve cinsiyete göre bitişik eğik yazı kullanan öğrenci sayısı birlikte değerlendirildiğinde 15 öğrencinin görüşme formunu doldururken düz yazı kullandığı; bu öğrencilerin %66,67'sinin kız, %33,33'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu veri yedinci sınıf bazında erkek öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha çok kullandığı öngörüsünü destekler niteliktedir.

Bitişik eğik yazı kullanımını etkileyen bir diğer değişken ise "yazı yazarken kullanılan" el olabilir. Görüşme yapılan öğrencilerde bu değişkene de dikkat edilmiştir. Ancak yazı yazarken on dokuz öğrencinin sağ elini yalnızca bir öğrencinin ise son elini kullanması bu konu hakkında herhangi bir değerlendirmeye gidilememesine neden olmuştur.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında görüşme yapılan yedinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya karşı çoğunlukla olumsuz tutum sergiledikleri ve elde edilen bu sonucun Arıcı (2012) ve Akkaya & Kara (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü belirlenmiştir.

Öneriler

Bitişik eğik yazı becerisinin istenilen düzeyde geliştirilebilmesi için tüm öğrenme ortamının bu beceriye uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde ilk okuma-yazma çalışmalarına bitişik eğik yazı ile başlanılmakta, ilkokulun diğer sınıflarında bu yazı türünün kullanımına devam edilmekte ancak ortaokulda bu uygulamanın değiştiği görülmektedir. Özellikle branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazı kullanmaması, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kullanma konusunda özverili davranmaması ve ortaokul/lise ders kitaplarının düz yazı ile basılması bitişik eğik yazı konusunda öğrencileri ikilemde bırakmaktadır. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatta, alışverişte, yazılı, basılı ve sosyal medyada ve teknolojik iletişim araçlarında bitişik eğik yazı ile hiç karşılaşmaması bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer Türk millî eğitim sisteminde bitişik eğik yazı öğretimi sürdürülecekse yukarıda bahsedilen hususların yarattığı sorunların azaltılması, çözülebilmesi ve bu konudaki olumsuz öğrenci tutumlarının değiştirilebilmesi için şunlar yapılmalıdır:

- Bitişik eğik yazının kullanılmaya başlandığı 2005 yılından önce göreve başlayan ve bitişik eğik yazıyı bilmeyen öğretmenlere seminer ve kurslar verilmelidir.
- Öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına bitişik eğik yazı tam olarak öğretilmelidir.
- Ortaokul ders kitapları bitişik eğik yazıyla tekrar basılmalı, çalışma kitapları da buna göre düzenlenmelidir.
- Derslerde öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanmaları hususunda öğretmenler daha özverili davranmalı, bitişik eğik yazı ile ilgili öğrenci sorunları rehberlik edilerek aşılmaya çalışılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen 100 Temel Eser bitişik eğik yazıyla basılmalı ve öğrencilere bitişik eğik yazıyla basımı yapılan kitaplar okutulmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme aracı olan ders yazılıları, Milli Eğitim Bakanlığı (TEOG, Açık öğretim Sınavları vb.) ve ÖSYM (YGS, LYS vb.) tarafından yapılan sınavlar bitişik eğik yazıyla hazırlanmalıdır.
- Bitişik eğik yazının kullanımı sosyal hayatın her alanında yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul dışında öğrencinin en önemli yardımcısı konumunda olan anne ve babalar bitişik eğik yazı konusunda bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkaya, A. ve Kara, T.K. (2012). *6.Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaşadıkları Sorunların Nedenleri Üzerine Görüşleri*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, (2), 330-331

Akyol, H., (2001). *Türkçe İlk Okuma-Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 51.

Arıcı, B. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri*, Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, Sayı: 3, 5-6, 11

Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). *Eğik El Yazısı Öğretimi. Milli Eğitim*, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-karatay.htm. (ErişimTarihi: 05.11.2015)

Başaran, M. (2006). *İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi. Ankara: Kök Yayıncılık, Bildiri Kitabı 1.Cilt.

Belet, S. ve Yaşar, S. (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), 69-86.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Demirel, Ö. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 102.

Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 140-145, 139.

Durukan, E. ve Alver, M. (2008). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(5).

McHale, K. & S. A. Cermak. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *AmericanJournal of Occupational Therapy*, 46, 898–892; Tseng, M. H. & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slowhandwriting speed. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54 (1), 83–88. İçinde: Erdoğan, T. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim, 37 (165), 93-103.

Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. Read Writ., 21, 49-69. İçinde: Arslan, D., Ilgın, H. (2010). *Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Görüşleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 2, 69-92.

Güneş, F. (2006). *"Niçin Bitişik Eğik Yazı?"*. MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 71 (1), 17-19.

Kadıoğlu, H. (2012). *Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 31, 2, 4.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi

MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=247. (Erişim Tarihi: 09.12.2015)

Renaud, A. J. & Groff, P. J. (1966). Parents' Opinions about Handwriting Styles. Elementary English, 43 (8), 873-876. ED 036 505. İçinde: Arslan, D.; Ilgın, H. (2010). *Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Görüşleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 2, 69-92.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programları*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Turan, M. Ve Akpınar, B. (2008). *İlköğretim Türkçe Dersi İlk okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Ve Bitişik Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 121-138.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.



TÜRKÇEDE TEK KELİMELİK DEYİMLERE ADIYAMAN AĞZINDAN ÖRNEKLER[□]

Doç. Dr. M. Fatih ALKAYIŞ
Adıyaman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi TDE Bölümü
falkayis@adiyaman.edu.tr

Özet

Her dilde deyimlerin önemi büyüktür. Deyimler, dillerin en değerli söz varlıklarındandır. Gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici anlatım gücüne sahip kalıplaşmış ifadeler olarak tanımlanan deyimler üzerine çok sayıda bilimsel çalışmanın yapılmış olması, deyimlerin diller için vazgeçilmez başvuru kaynakları olduğunu gösterir. Türkçede deyimlerin tanımı yapılırken bunların en az kaç kelimeden oluşabileceği konusunda kaynaklar arasında çeşitli farklılıklar göze çarpmaktadır. Kimi bilim adamlarına göre deyimler en az iki kelimeden oluşabilirken kimi bilim adamları ise tek kelimelik deyimlerin de varlığını kabul etmektedir. Adıyaman yöresinde kullanılan deyimler incelendiğinde bu konudaki görüş ayrılığına şöyle bir cevap verilebilir: Türkçede tek kelimeden oluşan deyimler vardır. Bu çalışmada, zengin bir dil ve edebiyat malzemesine sahip Adıyaman ağzından tespit edilen tek kelimelik toplam on sekiz adet deyim, tanımları ve yöresel kullanımlarıyla birlikte ele alınmıştır. Böylelikle, Türkçenin deyim zenginliğine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

□ Bu çalışma; 5-7 Mayıs 2016 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesinde düzenlenen II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Özet Kitabında yer alan bildiri özetinden hareketle genişletilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tek Kelimelik Deyimler, Adıyaman Ağzı, Türk Dili.

THE SAMPLES OF ONE-WORD STATEMENTS IN TURKISH LANGUAGE FROM ADIYAMAN DIALECT

Abstract

The significance of statement is larger in every language. The statements are among the most valuable language materials. Being there are many studies on the statements those defined as the molded words that are interesting narrative power and a little different from the real meaning indicate that the statements are the application source for the languages. There are several differences between the sources on the subject of which consist of statements about how many words while the definition of Turkish idioms. The statements may consist of at least two words according to some scientists, but also there are the one-word statements according to some other scientists. It could be given such answer to the differences of opinion on this issue as the statements of Adıyaman dialect examined: There are the one-word statements in Turkish. In this article, a total of eighteen statements consisting of a single word that collected from Adıyaman dialect which has got a reach language and literature material were discussed with their definition and regional use. In this way, it is tried to be contributed to the statement wealth of Turkish language.

Keywords: One-Word Statements, Adıyaman Dialect, Turkish Language.

Giriş

Tarihin bilinen en eski yerleşim yerlerinden biri olan Adıyaman'da, geçmişten günümüze, çeşitli devletler ve uygarlıklar hâkimiyet kurmuşlardır (Yavuz, 2013: 52). "Adıyaman, yurdumuzun Güneydoğu Anadolu Bölgesi sınırları içerisinde yer alan, geleneksel kültürün yoğun olarak yaşandığı bir ildir" (Nakiboğlu, 2001: 27). "Çok eski bir yerleşim yeri olan bu il, günümüze kadar çeşitli kültürlere ev sahipliği yapmıştır" (Yağınlı, 2006: 175). Adıyaman ilinde yüzlerce, belki de binlerce yıllık geçmişin günümüze kazandırdığı zengin bir kültürel yapı, geniş bir dil ve edebiyat malzemesi karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu dil malzemesinin temel unsurları, yörede kullanılan atasözleri ve deyimlerdir.

Türkçede deyimlerin tanımı yapılırken bunların en az kaç kelimeden oluşabileceği konusunda kaynaklar arasında çeşitli farklılıklar göze çarpmaktadır. Kimi bilim adamlarına

göre deyimler en az iki kelimeden oluşabilirken kimi bilim adamları ise tek kelimelik deyimlerin de varlığını kabul etmektedir.

Deyimler, aşağıya aldığımız dört kaynakta değişik ifadelerle tanımlanmıştır:

"Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir" (TS, 2005: 517).

"Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce" (Aksoy, 1993 A: 52).

"En az iki söz varlığından oluşan ve gerçek anlamları dışında mecazî anlam ile pekiştirilmiş bulunan kalıplaşmış söz öbeği ya da deyiş" (Parlatır, 2007 B: 1).

"Genellikle birden çok sözcükten kurulan deyimler, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamda kullanılmasıyla oluşabilir" (Aksan, 1999: 91).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, son iki kaynakta deyimlerin kaç kelimeden oluşabileceği konusunda birbiriyle çelişen iki farklı düşünce yer almaktadır. Parlatır (2007 B:1), deyimlerin en az iki söz varlığının bir araya gelmesiyle kurulabileceğini; Aksan ise (1999: 91) seyrek de olsa deyimlerin tek bir sözcükten oluşabileceğini iddia etmiştir.

Adıyaman ağzında kullanılan ve her biri madde başı olarak aşağıda sıralanan deyimler,[1] Türkçede tek kelimelik deyimlerin varlığını kanıtlamaktadır. Türkçede tek kelimelik deyimlere Adıyaman yöresinden gösterilen toplam on sekiz adet örnek, tanımları ve yöresel kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tek kelimelik deyimler:

Artalanmaẖ.

Bir soğuk algınlığının hemen kesilmeyip bir süre daha devam etmesi, etkisini göstermesi.

Örnek: *Hemen bi ĥeb aldım ki artalanmasın.*

[1] Burada sıralanan deyimler, Alkayış'ın (2012) "Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler" adlı kitabından alınmıştır. Ancak, "*yüklemek/yüklenmek*" deyimi söz konusu kitapta geçmemektedir. Bu deyim, daha sonra yöre ağzından derlenmiş ve bu makale ile kayda geçmiştir.

‘Allek[1].

Davranışları hoşa gitmeyen, huysuz, ciddiyetsiz, geveze kimse.

Örnek: *Ne ķeder ‘alleksín yav?*

Cılķ.

Arsız, şımarık, huysuz, lafını bilmez kişi.

Örnek: *Cılķ yav, bıraћ onı.*

Daraћmaћ.

Bunalmak, sıkıntıya düşmek.

Örnek: *Baћtım ki çoћ daraћmış…*

Dėsínler.

Gösteriş için yapılan iş.

Örnek: *Onınki hep dėsínler.*

Dırnaћsız.

Acımasız, soyguncu kimse; kendi kârı için müşterisini kandıran esnaf.

Örnek: *O dırnaћsızdan bişė alınmaz ki.*

Dışlıћsız.

Geçimsiz, uyumsuz kimse.

Örnek: *Yav bu oğlan çoћ dışlıћsız yav…*

Forrė.

Tipsiz, biçimsiz kimse.

Örnek: *Ķaћ burdan, forrė!*

Gevende.

Davulcu; kılık kıyafetine dikkat etmeyen kimse.

[1] *‘Allek* deyimi Adıyaman ağzında yukarıdaki anlamda kullanılırken, Derleme Sözlüğü’nde ise “düzenci, yalancı, dönek, geveze; korkak” vb. anlamlarıyla verilmiştir (DS, I, 224 - 225).

Örnek: *Gevende mísín olım sen?*

Ķırħlanmaħ.

Yıkanması uzun sürmek, banyodan geç çıkmak.

Örnek: *Ķırħlandın mı nėttín?*

Nefíssíz.

Alçak, gurursuz kimse.

Örnek: *Ne ķeder nefíssíz bi adam yav...*

Nefsíme.

Kendi adıma, bence, bana kalırsa.

Örnek: *Ben nefsíme bu işe girmem.*

Piyango.

Bir evde başka bir kimse için verilen davet, ziyafet.

Örnek: *Bu aħşam ağamgilde piyango var.*

Şıllė.

Düzensiz, dağınık kimse.

Örnek: *La şıllė, hele dur dur!*

Yavan.

Geveze, boş konuşan kimse.

Örnek: *Birez sus ha, yavan!*

Yüklemek/Yüklenmek.[1]

Evini başka bir köye veya memlekete taşımak.

[1] Bu deyimin ortaya çıkışı; genellikle kırsal kesimlerde, iki aile arasında yaşanan yaralama veya adam öldürmeye kadar giden kavgalar sonucunda, karşı tarafa zarar veren ailenin o bölgeyi terk edip başka bir yere taşınması olayına dayanmaktadır.

Örnek: *Enî sonı yüklendî… Başķa bi köve gėttî.*

Zaķlanmaħ.[1]

Biriyle alay etmek, dalga geçmekten haz almak.

Örnek: *Benî mî zaķlanonız?*

Zırto.

Terbiyesiz, saygısız, ukala kimse.

Örnek: *Senín adamın tam bi zırto yav!*

Sonuç olarak, Türkçede tek kelimelik deyimlerin olmadığı söylenemez. Türkçede deyimler çoğunlukla en az iki söz varlığından, bazen de tek bir sözcükten oluşabilmektedir. Çalışmamızda, tek kelimelik deyimlere, zengin bir dil ve edebiyat malzemesine sahip olan Adıyaman ağzından on sekiz adet örnek gösterilmiş; bu deyimlerin tanımları ve cümle içerisindeki kullanımları da beraberinde verilmiştir. Öyleyse Türkçede deyimlerin tanımı yapılırken tek kelimeden oluşan deyimlerin varlığı da göz önünde tutulmalıdır.

Çeviri Yazı İşaretleri:

‘a : Arapça ع sesi

ė : *e-i* arası bir ses

C : c-ç arası bir ses

ġ : غ sesi

G : *g-k* arası bir ses

í : *ı-i* arası bir ses

ĥ : boğaz *h*’si ح

ħ : hırıltılı *h* خ

ķ : tonsuz, art damak *k* ünsüzü ق

[1] (< *Ar. zevķ* + *T. lenmek*)

ñ : damak *n*'si گ

P : *p-b* arası bir ses

ŧ : *t-d* arası bir ses ط

KAYNAKLÇA

AKSAN Doğan (1999). Türkçenin Gücü, 6.baskı, Bilgi Yayınevi, Ankara.

AKSOY Ömer Asım (1993 A). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1, İnkılâp Yayınları, İstanbul.

AKSOY Ömer Asım (1993 B). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2, İnkılâp Yayınları, İstanbul.

ALKAYIŞ M. Fatih (2012). Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler, Öncü Kitap, Ankara.

AYVERDİ İlhan (2005). Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 3cilt, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.

DERLEME SÖZLÜĞÜ (1993). I-XII. cilt, TDK Yayınları, Ankara.

DEVELLİOĞLU Ferit (2009). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, Aydın Kitabevi, 29. baskı, Ankara.

NAKİBOĞLU Sadi H. (2001). Adıyaman ve Yöresi Ağızları, Niğde Üniversitesi Yayınları, Niğde.

PARLATIR İsmail (2007 A). ATASÖZLERİ, Yargı Yayınevi, Ankara.

PARLATIR İsmail (2007 B). DEYİMLER, Yargı Yayınevi, Ankara.

PARLATIR İsmail (2009). Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, 2.baskı, Yargı Yayınevi, Ankara.

TÜRKÇE SÖZLÜK (TS), (2005). TDK Yayınları, Ankara.

YAĞINLI Ahmet Âkil (2006). Adıyaman Ağzı ve Kültürü, Adıyaman Belediyesi Yayınları, Adıyaman.

YAVUZ Serdar (2013). Adıyaman İli ve Yöresi Ağızları, Turkish Studies Yayınları, Ankara.



TEZKİRELERE GÖRE HORASANLI DÎVÂN ŞAİRLERİ

Özlem GÜNGÖR*

Özet

XV. yüzyıldan başlayıp XX. kadar devam eden şuara tezkireleri, şairlerin biyografileriyle ilgili geçmişten bugüne değin bilgi veren en önemli kaynaklar arasındadır. Tezkireler, biyografik bilgilerin yanı sıra şairlerin edebi kişilikleri ve eserleri ile ilgili değişik değerlendirmelerde bulunarak onların şairlik kudretleri hakkında bilgi verirler.

Güneşin doğduğu yer manasına gelen Horasan, Türk tarih ve siyasetinin en belirleyici coğrafi mekânlarından biri olmasının yanında yüzyıllar boyunca Türk - İslam medeniyetine bilim, kültür ve sanat bakımından özgün katkılar yapmış bir bölgedir.

Bu bildiride Türkçe tezkirelere göre Horasan'da yetişmiş veya herhangi bir sebeple Horasan'da bulunmuş dîvân şairleri tanıtılacaktır.

Anahtar kelimeler: Horasan, şuara tezkireleri, divan şairi, şiir.

POETS OF KHORASAN ACCORDİNG TO TEZKIRES

* *Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, oslem_qunqorr@hotmail.com.*

ABSTRACT

Şuara tezkires that continued XV. starting from until XX century, in the past about the biography of the poet are among the most important sources of information that until today. Tezkires, by making biographical information as well as poets and literary personalities of the different assessment of the works and give information about their showmanship might have.

Khorasan that meaning that the birthplace of the sun, Turkish history and politics of the most distinctive geographic locations throughout the centuries as well as being one of the Turkish - Islamic civilization to science, it is a region made original contributions in terms of culture and art.

In this report, who grew up in Khorasan, according to Turkish tezkires or found any reason in Khorasan diwan poets will be introduced.

Key words: Khorasan, şuara tezkires, diwan poet, poem.

GİRİŞ

Güneşin doğduğu yer manasına gelen Horasan, Eski Türkçe hur (güneş) ve âsân (âyân gelen, doğan) kelimelerinden meydana gelmiştir (Çetin, 1998: 234).

Horasan'ı Grek coğrafyacıları İskender'in fetihleri sırasında tanımışlar ve Belh-Merv civarına Baktria, Herat taraflarına Aria, Nişâbur dolaylarına da Parthia ismini vermişlerdir (Çetin, 1998: 234).

Klâsik İslâm kaynaklarında Horasan'da kâğıdın üretilmesi, dokuma ve çömlek kadar bölgede bazı madenlerin çıkarılması da dikkat çekmektedir. Bugün de Horasan'ın en önemli yer altı zenginliğini zümrüt ve kıymetli taşların yanı sıra Nişâbur yakınlarında çıkarılan fîrüze oluşturur (Çetin, 1998: 235).

Horasan, göç yolları üzerinde olması hasebiyle değişik ırklardan meydana gelen bir nüfus özelliği gösterir. Günümüzde halk genel olarak yerleşik ve göçebe nüfus olarak iki kısma ayrılmaktadır. Horasan'ın etnik yapısındaki çeşitlilikten dolayı bölgede farklı diller konuşulmaktadır (Çetin, 1998: 235).

Horasan tarihte çeşitli devletlerin idaresi altına girmiştir. Tarihî kaynaklar, bazı Horasan şehirlerinin İskender tarafından kurulduğunu söylemektedir. Bölge, M.Ö I. yüzyılda Sakalar ve Arsakîler tarafından paylaşılmıştır. H. 224'ten sonra I. Erdeşîr'in eline geçen Horasan, o dönemde Sâsâniler'in dört eyaletinden biri konumundadır. Bölgeye sürekli ve

etkili akınlar yapan Hz. Osman, Nişâbur'da Horasan'ın ilk mescidini yaptırmıştır. Hz. Ali döneminde bölgede iç karışıklıklardan dolayı halk merkezi idareye karşı gelmeye başlamış ve kısa süre sonra komşu ülkelerin de yardımıyla bölgeden müslümanlar çıkartılmıştır (Çetin, 1998: 235). Muaviye döneminde bölgede yeniden müslümanlar hâkimiyeti ele geçirmişlerdir. Horasan, sonraları Emevî hâkimiyeti altına girmiş, H. 207 / M. 822 yılında Horasan valiliğine tayin edilen Tâhir b. Hüseyin, bağımsızlığını ilan etmiştir (Çetin, 1998: 236). Tâhiriler denilen bu sülale, Horasan'ı yarım yüzyıldan fazla yönetmiş ve bölgenin refah seviyesini yükseltmiştir. X. yüzyılın sonlarına doğru Gazneliler'in eline geçen bölge, H. 428 / M. 1037'de Selçukluların yönetimi altına girmiş, H. 431 / M. 1040 yılında Dandanakan Savaşı'nın ardından bölge tamamen Selçukluların hâkimiyeti altına girmiş ve 100 yılı aşkın bir süre devletin en önemli eyaletlerinden biri haline gelmiştir. H. 617 / M. 1220 yılında Cengiz istilasına maruz kalan Horasan, Cengiz Han'ın ölümüyle hanedan mensuplarının ortak malı haline gelmiş ve H. 654 / M. 1256 yılında İlhanlıların hâkimiyeti altına girmiştir (Çetin, 1998: 236-237). Sonraları Özbek göçebeleri tarafından işgal edilen bölge, H. 916 / M. 1510 yılında Şah İsmail tarafından işgal edilmiştir. Horasan, Nadir Şah'ın yönetiminden sonra Afganlı Ahmed Şah'ın kontrolüne geçmiştir. 1872 yılında İngiliz-Afgan-İran sınır komisyonu tarafından İran-Afganistan sınırı çizilmiş ve iki ülke arasındaki sınır tartışmaları güneyde Sistan'ın sınır kabul edildiği 1934-1935'teki nihai çözümüne kadar devam etmiştir (Çetin, 1998: 238).

Horasan, tarihte İslâm mezhep ve tarikatları açısından önemli bir yere sahiptir. Hadis ilmi bakımından da çok önemli merkezlere sahip olan bölge, tasavvuf tarihi açısından da önemli bir konuma sahiptir. Aynı zamanda Horasan, Hanefi mezhebinin yayılıp, görüşlerinin öğretilip ve hükümlerinin uygulandığı ilk bölgelerin başında gelir (Çetin, 1998: 238-239).

Türk tezkirelerini taradığımızda 33'ü *Ali Şir Nevayî*'nin *Mecâlisü'-n Nefâyis* isimli tezkiresinde ve 10'u da *Sadık Bey Avşar*'ın *Mecmau'l-Havas* isimli tezkiresinde olmak üzere **43** Horasanlı dîvân şairi tespit ettik.

Tezkire Adı	**Şair Sayısı**
Mecâlisü'-n Nefâyis	33
Mecmau'l- Havas	10

Türk tezkirelerine göre Horasanlı dîvân şairleri şunlardır:

a) Horasan'da Doğan ve Burada Yetişen Şairler:

1. Mevlânâ Yahyâ-i Sîbek

Horasan mülkünün renkli fazıl kişisidir. Birçok ilim ve fende maharet sahibiydi. Sanayi ve aruz fenninde herkes onun üstünlüğünü kabul ederdi. Tabiatının inceliğini bilmek isteyen kişi ***"Şebistân-ı hayâl"*** isimli kitabına baksın. Önceleri Tuffâhî mahlasını kullanıyordu, sonraları Fettâhî mahlasını aldı. Fakat Humârî ve Esrârî mahlaslarını da kullanmıştır. Mevlânâ, derviş mizaçlı ve kanaat sahibi kişiydi. Bir köşeye çekilerek yaşadığından tabiatının güzellikleri pek az şöhret buldu. H. 852 senesinde (M. 1448) âlemden göçtü (Nevayî, 2001: 326 - 327).

2. Kâdî Muhammed el-İmâmî

Dindar ve hoş tabiatlı kişi idi. Horasan'ın şeriat kadısı (kadılar kadısı) mevkiinde bulunuyordu. Bazen de nazımla meşgul olurdu. Şiirleri Herî şehri halkı arasında yaygındı. Şairin kabri, İmâm-i kudât kabristanındadır (Nevayî, 2001: 328).

3. Mevlânâ Rûhî-i Bârizî

Horasan'ın fazıllarına dahildir. Tabiatı güzel ve tavrı beğenilirdi. Bülbül ile gül, pervane ile şem' (mum) arasında geçen münazara yazmıştır, bunlarda çok incelikler ortaya koymuştur. Serahs vilayetinden öte Bâriz'in iç taraflarına kadar olan bölgedeki pek çok tabiat sahibi kimseler onun zamanında şagirdi idiler (Nevayî, 2001: 329).

4. Yâdigâr Big

Seyfî mahlasını kullanırdı. Horasan'ın asil ve önde gelen beylerindendir. Dünyevî işleri bırakıp bir köşeye çekildi. Dünyaya değer vermez ve samimi bir kişiydi. Tarlasından elde ettiği pek az şeyle yetinirdi. Bu taife (onun gibi olanlar) daima çevresinde toplanırdı. Hiçbir şeyini onlardan esirgemezdi. Güzel matlaları vardır. Mezarı ata ve ecdadının kabristanında Serpül'dedir (Nevayî, 2001: 352-353).

5. Şeyh Kemâl-i Türbetî

Çok ince tabiatlı kişiydi. Hâce Hafız'ın gazellerinden pek çok muhammes meydana getirmiştir. Horasan'ın önde gelen zariflerindendi. Şeyh, Mekke'den geldikten sonra Türbet'de vefat etti. Mezarı da oradadır (Nevayî, 2001: 355-356).

6. Dervîş Nâzukî

Horasan'ın eşrafından idi. Babası Meşhed hükümetini kurmuştu. Kendisi sipahiliği terkedip dervişlik vadisine düşüp kepenek giyerek Meşhed'de bir köşeye çekildi. İhtiyacını karşılayacak kadar bir şeyleri vardı. Kabri Meşhed'dedir (Nevayî, 2001: 374).

7. Hâce Ahmed-i Mücellid

Horasan'ın şuh tabiatlı kişilerindendir. Ama çok huysuz kişiydi. Eşraftan nazım veya muammayla hicvetmediği veya alay etmediği pek az kişi kalmıştır. Kabri Herî'dedir (Nevayî, 2001: 376).

8. Mirzâ Big

İnsaniyetlik ve güzel ahlakta Horasan ve Semerkand mülkünde eşsizdir. Huy, anlayış ve debdebe bakımından bu iki mülk gençleri arasında zamanının önde gelenlerindendi. Zihni dikkat ve mana itibariyle zengindi ve yaratılışı da tarife ihtiyaç göstermezdi. Mezarı Semerkand mahfuzasında Ahmed Hâcî Beg medresesinde belirli medfûnlardandır (Nevayî, 2001: 389).

9. Emîr Şeyhim Süheylî

Horasan mülkünün eşrafındandır. Küçük yaşından beri yaradılışının eserleri ve zihninin belirtileri açıkça görülür, yumuşak ahlâkı ve beğenilen yaşayışı tavırlarından belli olurdu. Sultân Ebû Sa'îd Mîrzâ hizmetine girip hususî mülâzimi oldu. Şiirleri halk arasında şöhret tuttu. Yirmi yıldan beri Sultan-i Sâhib-kırân (Hüseyn-i Baykara) hizmetinde bulunmaktadır, yüce görevlerle ve üstün mertebelerle şereflendirmiştir. Mülk ve mal, belki saltanatın bütün işlerine ve ahvaline hâkim ve itimat edilen kişidir. İmaret kiliminde oturmakta ve yakınlık mesnedinde bulunmaktadır. Hiçbir uygunsuz iş kılmamış ve beğenilmeyen bir hareketle ayıplanmamıştır. Bu devlette hali gibi nazmı da yüceldi. Türkçe şiir yazmakla az meşgul olurdu (Nevayî, 2001: 395-396).

10. Mevlânâ Hasan Şâh

Horasan'ın eski dönem şairlerindendir. Şâh-ruh Mîrzâ zamanından bu kutlu zamana kadar pek çok sultan, ekâbir ve eşraftan halka yazdığı mehdiyeleri ve mersiyeleri vardır. Mevlânâ, hoş sohbet ve alaycı mizaçlı bir kişi olduğundan, alayla karışık şiirleri ve kıt'ları da çoktur ve meşhurdur (Nevayî, 2001: 400).

11. Mevlânâ Mahvî

Horasan'ın değerli kişilerindendir. Güzel tabiatı vardır. Bazen tahsile de meşgul olur, fakat gençlik hevesi onu perişan eder ve sohbet arkadaşlarının perişanlığı da dağıtırdı. Tabiatında pek çok çeşni bulunmaktadır (Nevayî, 2001: 406).

12. Mevlânâ Cennetî

Horasanlıdır. Yaradılışı fena değildir, fakat aklı ve talihi yoktur. Bir müddet padişahın mülâzımlığını yapmıştır (Nevayî, 2001: 407).

13. Hâfız Şerbetî

Horasan'ın önde gelenlerindendir. İnsancıl, alçak gönüllü ve edepli bir kişidir. Güzel okumada zamanının yegânesidir. Sultân Ebû Sa'îd Mîrzâ'nın Irak'ta bozguna uğramasından sonra Mekke'ye yerleşmiştir. O zamandan bu tarihe kadar yirmi beş yıldır ki o devletle şereflenmiştir. Mizacı da güzeldir. Babur Mîrzâ'ya şiir okumuş ve onun ihsanına nail olmuştur. Hâfız'ın güzel nakışları da vardır (Nevayî, 2001: 455-456).

14. Mîr Kemâlu'd-dîn Hüseyn

Mîr Refî'üd-dîn Hüseyn'in yeğenedir. Horasan'da ilim ve tahsil yaptıktan sonra Irak'a gelmiştir. Sultan Ya'kûb kendisine fazla değer verip ve hürmet gösterip Biyâbânek'i hediye verdi. Lakin şair bunlara himmet etmeyip Horasan'a gelip dervişlik yolunu seçmiştir. Tasavvuf ilminde fazlasıyla kabiliyetli ve ıstılahına vukuf sahibidir. Hâce Abdu'llâh'ın Menâzilü's-sâyirîn isimli eserine şerh yazmıştır. Bunun dışında elinde başka risalelerde mevcuttur. Bunları gören şairin ne kadar fazilet ve kemal sahibi olduğunu anlamaktadır. Mîr, hoş görünüşlü, hoş tabiatlı ve hoş söz söyleyen bir gençtir ve bütün hünerlerle süslenmiştir. Derviş ve sûfi olmaktan başka ayıbı yoktur. Kendisini "şeyh" ismiyle adlandırmaktadırlar. Bunu sebebi melamet yolunu seçmiş olmasındandır (Nevayî, 2001: 461).

15. Mevlânâ Fasîhü'd-dîn

Mevlânâ Nizâmu'd-dîn-i Herevî ahfadındandur. Onlara "Nizâmî" derler ve Horasan'da onlardan daha şerefli nesep yoktur. Yirmi yaşına gelmeden ilim öğrenmiştir. Otuz yıldır yazıp çizmeyle meşguldür. Zahir ilimlerinden ders veremeyeceği konu yoktur. Verdiği her derse ait haşiyeler ve faydalı eserler olduğundan âlimler bu yönüyle ondan faydalanırlar. Bunca çalışkanlık ve renklilikle beraber akıl ve cömertliği de vardır. Güzel ahlak ve beğenilen vasıflarla donanmıştır (Nevayî, 2001: 484-485).

16. Şîrim

Horasan'ın asillerindendir. Sağlam karakterli ve dürüst huylu bir gençtir. Tabiatı nazma uygundur (Nevayî, 2001: 491).

17. Muhammed-i 'Alî Celâyir

"Nisârî" mahlasını kullanır. 'Ali Celâyir'in oğlu, Hüseyn-i Ali Bey'in küçük kardeşidir. Kendisinin ne sipahilikte ne de başka hususta atasına benzerliği vardır. Garip tavırlı kişidir. Horasan ehli tarafından tanınır. Şiir söyler (Nevayî, 2001: 492).

18. Sâkî

Cafer Bahşı'nın oğludur. Küçüklüğünde hem nazmda hem de diğer beşerî hususlarda kabiliyeti fazla idi. Türkçe ve Farsça şiir söyleme yetkinliği vardı. Sipahilikte celâdeti yüksek olduğundan Horasan sipahilerinin önde gelenleri tarafından övülürdü. Devlet erkânı yanında ve padişah hizmetinde iltifat edilen bir kişiydi. O bilinmez bir belaya uğradıktan sonra bu sıfatlardan hiçbiri onda kalmamıştır (Nevayî, 2001: 496- 497).

19. Ebu'l-Bereke

Hâce Hurd Kadı hakkında ne yazıldıysa onun içinde geçerlidir. Çünkü Horasan ve Semerkand'da bulunanlar arasında onu bilmeyen kişi yoktur. Halinde kusur yoktur (Nevayî, 2001: 500-501).

20. Mevlânâ Sâlihî

Horasanlı olmasına rağmen uzun yıllar Hisâr'da bulunmuştur. Önceleri inşaatçılık yapmıştır. Şiir söylemeye başladıktan sonra aruzu öğrenmiş ve edebî sanatlara da vâkıf olmuştur. Hisâr'da padişahın kütüphanecisi olduğu söylenmektedir (Nevayî, 2001: 504).

21. Sultan Ahmed Mirzâ

Güzel ahlaklı, iyi tabiatlı, derviş mizaçlı ve insan evladı kişidir. Hoş tabiatlılık atasından ona miras kalmıştır. Yıllarca Horasan tahtında hüküm sürmüştür. Hiç kimse ondan şikâyetçi olmamıştır. Sultan-ı Sâhib-kırân'a (Hüseyin Baykara) ata yerinedir (Nevayî, 2001: 519).

22. Sam Mîrzâ

Sam Mîrzâ, I Şah'ın küçük kardeşidir. Eğlenceyi seven şair, Horasan vilayetine hakimlik etmiştir. Nazım ve nesir türlerinde neşeli ve sağlam tabiatlıdır. "***Tuhfe-yi Sami"*** isimli şairler tezkiresi kaleme almıştır. Hayatının sonlarında Şeyh Safiaddin türbesine çekilip şairlikle meşgul olmuştur (Sadıkî, 2008: 34).

23. Safâi

Mahlası Safai'dir. Horasan'ın tanınmış kişilerindendir. Isfahan veziri Mîrza Muhammed, şairin atasıdır. Şah Abbas Bahadır Han'ın devlet eminidir. (Sadıkî, 2008: 75).

24. Muhammed Haşim (Merdümî)

Mahlası Merdümî'dir. Fıtrî yeteneği sayesinde sekizinci imam İmam Rıza Defterhâne'sine katip olmuştur. Mübarek bir insandır. Meşhur Hafizi-penbe İran'dan Horasan'a gittiğinde onun için bir rubai tanzim etmiştir (Sadıkî, 2008: 78).

25. Mirzâ Kâsım

Horasan'ın Cenabüd isimli şehrindendir. Meşhur ve tanınmış şairlerdendir. Tabiatı mesnevî formatına uyumludur. Hamseleri inceleyip onları taklit etmekle uğraşmıştır. ***"Hüsrev u Şîrîn"***, ***"Leylâ vü Mecnûn"*** ve merhum şahın adına ***"Şahanşahnâme"*** isimli eserler kaleme almıştır (Sadıkî, 2008: 171).

26. Mevlânâ Velî

Horasan bölgesinin Deşti-Beyaz isimli vilayetindendir. Şairin şiiri güzeldir ve beyitleri gönül okşamaktadır. Lakin şiirden başka bir şey bilmemektedir. Kendisi tamahkardır. Eğer bir kişi onun bir beytine kulak asmak isterse, ister istemez onun pususuna düşecektir. Şairin güzel beyitleri vardır (Sadıkî, 2008: 182-184).

27. Haydar Keliç

Horasanlıdır. Şiir şerh ve beyan etmekte aciz değildir. Merhum şahın medhi için bir kasîde yazmıştır. Padişahın huzuruna çıkıp *"sen kimsin?"* diye sorulduğunda, *"delinin biriyim"* dermiş. Hicri 958'de vefat etmiştir. (Sadıkî, 2008: 202-204).

28. Rizai Kaşi

Güzel ve akıcı konuşup yazan bir kişidir. Şiir ehli yanında sözü geçen bir şairdir. Aynı zamanda müstensih bir şairdir. Hicri 980'de Horasan'da vefat etmiştir (Sadıkî, 2008: 350).

29. Eyyüb

Horasanlıdır. Ebu'l- Bereke'nin oğludur. Ali Şîr Nevayî Mecâlisü'n Nefâyis isimli eserinde babasının çatlak olduğunu ve Horasan ehlinin onun elinden kaçıp çöllere gittiğini kaydeder. Lakin babasının aksine oğlu meclislerin gediklisi neşeli bir kişidir. Şair aynı zamanda Mir Sün'î ile çok yakındır (Sadıkî, 2008: 351-352).

30. Ahmed Hâcî Big

Kendi zamanının eşsiz kimselerinden olan Sultan-ı Melek-i Kâşgarî'nin oğludur. "Vefâyî" mahlasını kullanır. Sureti güzel, sîreti gönül çekici, ahlakı yumuşak ve tavırları beğenilir. Horasan'da yetişmiştir. Herât Dâru's-saltanat'ında (saltanat merkezinde) on yıla yakın hükümet etti. Bir müddet Semerkand mahfuzasında (civarında) hâkim idi. Bir müddet istiklal ile emirlik ve istikrar ile padişahına naiplik kıldı ve hiç kimse ondan itiraza sebep olan sert bir hareket nakletmedi. Bununla beraber Big'in sipahilikte yiğitlik ve kahramanlığını tanıyan herkes kabul eder. Tabiatı da güzeldir. Nazma çok ilgi gösterir (Nevayî, 2011: 499).

b) Horasan'a Çeşitli Sebeplerle Gelen Şairler:

31. Mîr Kasım-î Envâr

Her ne kadar rütbeleri şairlik payesinden çok yüce ve velâyet sahibi kimseler arasında vasıfları ifadeden taşmış ise de, hakikatler ve marifetler göstermede nazım elbisesi gönle hoş geldiği için nazma iltifat etmişlerdir. Teyemmün sebebiyle Mecâlisü'n-Nefâyis'e şairin ismiyle başlanmıştır. Mîr'in aslı Azerbaycan'dandır ve doğum yeri Serâb kentidir. Gençliğinde Şeyh Sadru'd-dîn'e Erdebîlî'ye mürit olmuş, sûfilik edep ve yollarını ondan tamamlamış ve şeyhin işareti ile Horasan'a gelmiştir. Kısa zamanda halk, kendisine hayran kalıp hizmetini almak birbirleriyle kavga etmeye başlamıştır. Zamanın padişahı Şâh-ruh şair için şehirden ihraç hükmü çıkarmıştır. Mîr, Semerkand ve Belh'te bir süre kaldıktan sonra tekrar Horasan'a dönmüştür. Çağatay mirzadeleri ve halk azadeleri müridi olmaya çalışmışlardır. Hal ve gidişi temiz, nefesi ateşledir. Halk, şairin nazımlarına ilgi göstermiş, okumuş ve yazmıştır. ***Enîsü'l-âşıkîn*** adlı küçük bir mesnevî tertip etmiştir. Mîr'in merkatı Câm vilayetinde Hircird kasabasındadır. H.835 (M.1432) yılında vefat etmiştir (Nevayî, 2001: 318).

32. Mevlânâ Yûsuf

Bedî'î mahlasını kullanırdı. O da Endican'dandır. Mevlânâ Safâyî ile beraber olurdu. Fakir tahsil için Semerkand'a vardığında Endican'dan geldi ve orada fakir ile buluştu. Küçük yaşta olduğu için şiirinde hamlık görüldüğünde fakir düzeltirdi. Kısa zamanda asil ve tanınan yiğit oldu. Horasan'a geldi ve orada çok salâhiyet kazandı. Fakirden başka hiç kimse onun hakkında söz söylemezdi. Tuhaflığı sebebiyle neşeli kimseler ona Yûsuf-i Safâyî derlerdi. O bundan fazlasıyla bozulurdu. Güzel sohbet ederdi. Her tür şiiri güzel söylerdi ve aruz bilirdi. Muamma risalesi yazmış ve onda çok güzel örnekler vermiştir. Serahs'ta vefat etti ve mezarı Şeyh Lokman Hazretleri hankahındadır (Nevayî, 2001: 380).

33. Mevlânâ Hurremî

Herî'nin eşrafındandır, fakat kendinde insanlıktan eser, belki de bir nebze yoktur. Kötü mizacı sebebiyle Horasan'da duramayıp Irak'a vardı, oradan Mekke, Medine ve Beytü'l-makdis'e (Kudüs'e) gitti, birçok enbiya ve meşayıh mezarlarını yaya olarak ziyaret etti. Onda iki bu defa riyazet ve meşakkat, belki de bahtiyarlık nasip olduğu halde, bahtsızlığından bu seferlerden geldikten sonra, varmasından önceki halinden daha kötü olarak döndü. Onun medhinde dil âciz ve akıl yetersizdir. Şaşılacak derecede şiir söylemekle beraber hiç kimseyi beğenmez (Nevayî, 2001: 402).

34. Mevlânâ Kabûlî

Kunduz'dandır. Horasan'a geldiğinde tahsil yapma istediğini belirtmiştir. Dimağında biraz dağınıklık ve yaşayışında ayyaşlık olduğu için, isteğine erişmesi kolayca mümkün olmadı (Nevayî, 2001: 413).

35. Seyyid Hasan-i Bâverdî

Tahsil için kendi doğum yerinden şehre geldi. O esnada Kiçik Mîrzâ Hazretleri'nin mülâzemetinde (hizmetinde) iken Kâbe seferine vardı, fakat ondan ayrılıp Irak'ta kaldı. Oradan Rûm (Anadolu), Mısır, Haleb belki o tarafların pek çok memleketlerine yolculuk yapıp, altı yedi yıl oralarda kalıp Arapça'yı güzel öğrenip, mübarek mezarları ziyaret edip, herhalde Mekke ve Medine'yi tavaf etmek şerefine nail olup, pek çok azizin sohbetinde bulunup geri Horasan'a geldi. Vardığında akıl ve tabiatının yetersizliğinden ayıplanmaktaydı, geldiğinde her ikisin de telafi etti ve hiç kimsenin ayıplamasına ve kötülemesine fırsat kalmadı (Nevayî, 2001: 465-466).

36. Mevlânâ Sâfî

Mevlânâ Hüseyn-i Vâ'iz'inin oğludur. Fazlasıyla derviş mizaçlı, fâni tavırlı ve bilgin bir gençtir. Herî'den Semerkand'a Hâce Ubeydu'llâhi Ahrâr Hazretlerinin sohbetlerine müşerref olmak için gitmiştir. Orada kabul edilip şerefine nail olup irşat ve telkin saadetiyle yücelip tekrar Horasan'a geldiği söylenmektedir. Tabiatı güzeldir (Nevayî, 2001: 468).

37. Mevlânâ Sultan 'Alî

Meşhed'lidir. Bugün Horasan'da ve dünyanın birçok ülkesinde nesh-ta'lik hattında kâtiplerin kıblesidir. Kitabet mülkünün hükümranlığı tamamen ona aittir. Öylesine yumuşak ahlâk ve güzel tavırlarla süslenmiştir ki şerhinde kalem dili âcizdir. Ahlak ve yaradılış bakımından benzeri yoktur. Tabiatı da güzeldir (Nevayî, 2001: 472-473).

38. Hâce Hüseyn-i Kîrengî

Bâverd vilayetindendir. Hâce Ebû Nasr-i Mehne onun kız kardeşinin oğludur. Atası Hace Kanber Horasan'ın önde gelenlerindendir. Kendisi çok çalışkan, sert ve düzenli kişidir. Yıllarca yüce sadaret mevkiinde bulunmuştur. Padişahın ona inayeti yüksek derecedeydi. O bu inayete çok fazla güvendiğinden bazen padişahın işlerinde haddini aşardı. Sonunda onu padişaha gösterdiler. Hâce, güzel tabiata sahiptir (Nevayî, 2001: 481).

39. 'Ârif-i Ferketî

Semerkand bölgesinin Ferket denilen mevziindendir. Çoğu zaman Horasan'da ve Herât şehrinde olurdu. Bazen ders okur, bazen de derbeder yaşardı. İrfan sahibi olduğunu göstermeye meraklıydı. Irak tarafına gitti ve daha sonra ona ne olduğu kim tarafından bilinmedi (Nevayî, 2001: 502).

40. Mevlânâ Şehîdî

Kum şehrindendir. Derbeder ve divane şekilli kişi görünür lakin bu hali yapmacıktır. Irak'tan Horasan'a iki defa gelip gitmiştir. Konuşması akıcı, taassubu fazla ve yaradılışı alaya çok meyillidir (Nevayî, 2001: 508).

41. Mevlânâ Mu'în

Şîraz'ın asil kişilerindendir. Horasan'a geldiğinden beri fakirler çevresinde bulunmaktadır. Dıştan sade bir kişi olarak görünse de onun sadeliğine yakışmayacak bir hezl görülmüştür (Nevayî, 2001: 510).

42. Mevlânâ Bağiri

Heratlıdır. Allah'ın yerde gölgesi olduğu söylenilen Şah Abbas, şairi Horasan'dan İran'a getirtmiştir. Padişah şaire hürmet göstermiştir. Şair, boyama işinde oldukça yeteneklidir. Hatta Yezd ve Isfahan renk ustaları onun boyamada çok iyi olduğunu söylerler. Şiirde muammaya ilgi gösterir (Sadıkî, 2008: 272).

43. Mevlânâ Mecdî

Hemedanlıdır. Horasan'da büyümüştür. Şairane bir görkeme sahiptir. (Sadıkî, 2008: 344).

SONUÇ

Medeniyetlerin belli nirengi merkezleri olur. Horasan da Türk İslam medeniyetinin nirengi merkezlerinden birisidir. Horasan bölgesi özellikle Türk tarih ve kültüründe oynadığı siyasal, sosyal, dinî tasavvufî ve edebî rolleriyle kalıcı ve etkin izler bırakmıştır. Bu bildiride Oğuz Türklerinin büyük ölçüde Anadolu'ya gelmelerine rağmen geride bıraktıkları Horasan'da edebî faaliyetlerin kesintisiz aynı güçte olmasa bile aynı minval üzre devam ettiği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Erarslan, Kemal (2001). Alî Şîr Nevayî, Mecâlisü'n- *Nefâyis I-II*, Ankara: TDK Yay.

Sadık Bey Avşar, (2008). *Mecmau'l Havas, Tercüme, Mukayeseli Metin,* Bakı: Elm Yay.

Çetin Osman (1998). *"Horasan",* Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul: C. 18, TDV Yay.

Şemseddin Sami (1996). *Kamusu'l Alam*, Ankara: C. 5, Kaşgar Neşriyat.



THE *FOREIGNER-MIGRANT* AND MIGRATION: AN OPPORTUNITY OR A GLOBAL PROBLEM?

Roberto Veraldi

-*Aggregate Professor* in Sociology of economic development

Department of Management and Business Administration

University of Chieti - Pescara

Viale Pindaro 42 - 65127 Pescara, Italy

-*Full Professor* in Sociology

University of Belgrade (Republic of Serbia)

-E-mail address: roberto.veraldi@unich.it - rveraldi47@gmail.com - roberto.veraldi@fil.bg.ac.rs

In Italian and European political debate, immigration has been for a long time one of the most discussed topics and one of the emergencies that have priority. The events of recent months highlight the conceptual difficulties, categories and political understanding of community and national institutions that have found considerable difficulty in the development and implementation of policies to redesign the permanence of immigrants in their own countries.

The problem is attributed to the fact that, in addition to a percentage of migrants who are regularly staying and working in our communities, there is an unknown number of clandestines and irregulars who live within our borders without permission, creating severe hardships towards the generalized Other.

As regards Italy, analyzing more closely the policies dealing with the hardships attributed to the presence of immigrants, what is clear is that there is a lack of synergy between local systems and institutions, which only belatedly acknowledged the presence of structured flows of immigration: for nearly two decades, they have been exclusively local and the Church took care of immigrants on its territory.

When later State intervention was organized, this developed in the form of control instruments, rather than interventions aimed at addressing the needs of the new partnership; through immigration legislation, little attention was to the various pathways to integration (or exclusion) of local realities and through the heavy use of amnesties and enforcement interventions.

The inadequacy of these policies clearly appears when you analyze concrete situations of coexistence between immigrants, population and local government. In the cities, in particular, there are the greatest contradictions.

Key words: foreigner/migrant; opportunity/problem; construction of social representation.

Migrations are part of human history: from the biblical narrative of escape through the Red Sea of the Israelites led by Moses (as told in the Book of Exodus, as well as mentioned in one surah of the Quran) until the beginning of this Millennium. This phenomenon is the result of a choice, almost always obliged, to leave behind environmental, social, economic, religious or political conditions, which are among the main obstacles to freedom for individuals or groups. Migration is a social phenomenon that involves two different geographical areas, each with its own anthropological, social and cultural characteristics: the place of origin of emigration and the final destination of this large mass of men, women and children.

In the post-industrial society, increasingly dominated by the use of information and communications technologies, the feeling of fear unites the West. Touraine (2005) observes that we live in a society where we are often threatened by globalization, natural disasters,

economic crisis, and the difficulties of everyday life. We feel unable to cope with threats that are often indefinite and unpredictable. We feel helpless and unable to act, therefore we are above all afraid of the Others as we know so little about them (Latella, 2015).

The phenomenon observed, that of the foreigner-migrant-Other, is inscribed in an international context that is linked to the persistent economic, social and political imbalances, which are common to both rich and poor countries. In the present state, almost all countries of the world are confronted with this occurrence.

While remaining within the limits of synthetic speech, we still have to remember that an analysis at the international level, with respect to which even the national and local dimensions assume significance, should be contextualized in relation to the phenomena of globalization and, therefore, should be socially analyzed.

Not surprisingly, there are those who consider our era to be the *Age of Migrations* (Castles and Miller, 2009), just to underline the global dimensions. As *collective action*, migration can be seen as a form of *globalization from below* which is reflected in the different geopolitical systems: by planning their future in a country other than the country of their birth, migrants demonstrate a cosmopolitan attitude. A phenomenon which stands out with particular clarity is *the proliferation of migratory transitions* where some traditionally emigrant countries, such as Italy (to focus solely on European examples), have in turn become countries of transit or stable immigration. In summary, the *Age of Migrations* means that it is characterized by a phenomenon that, in its disruptive effects, also involves non-migrants.

Everything rests upon the feelings of men. The fear is mostly based on stereotypes “of a foreigner-migrant-Other” that we have all inherited culturally, but it is also the consequence of serious news in which the main protagonists are people from other cultures. On the other hand, we witness the experiences of the full integration of migrants and the progress of a multiethnic society. This is where we talk about a new society.

Speaking about societies also implies speaking about culture; talking about culture also implies talking about cultures (assuming that there are several societies), and consequently of the relationship between culture/society and the danger of a cultural/social relativism. This is because the individual is realized in its own culture, which tends to exclude other relativizations.

Multiculturalism, or cultural pluralism, certainly does not imply overcoming cultural ethnocentrism (like cultural relativism), but it has allowed a sort of pretend cultural coexistence, since it is based on its ethnocentric matrix. As noted by Maimone (Malice, 2004), it becomes a process of autopoietic drift, whereby the cultural system always observes itself and other systems based on its own regulatory codes and regulatory processes, implementing a self-referential epistemology.

This phenomenon, however, is not only limited to the West, but represents a potential drift of the relationship between a culture that is perceived to be dominant and other cultural groups with which it comes in contact, failing to make that process of differentiation between the self and the other, which is the prerequisite for every true healthy relationship.

The topic of relativism must therefore be taken as a value, i.e., as respect for cultural dignity not as a wall between ethnocentrisms. This means developing a culture of interculture through a process similar to what is referred to as a dynamic model of intercultural sensitivity (Bennett, 2004; Castiglioni, 2005), a model that structures intercultural reciprocity as the path for experiencing differences as possible and potential conjunctive modes, which reduces distance, creates proximity and shapes identity.

In fact, talking about society and culture actually implies introducing the concept of collective identity: the system of meanings that, by connecting the individual with the cultural universe of shared social values and symbols, allows him to give meaning to his actions, make choices and give coherence to his biography, i.e., a system of recognition and self-recognition (Sciolla, 1985), the identity of identity, which produces and holds both the right to be and to have (Bauman 1999). Hence, an implicit reference to the relational and social roots of the individual and the society he/she belongs to, which despite uncertainty in society remains, is a sort of compass in a globalized world that tends to lose its specific references and is not considering other relationships that turn into a glue of the various experiences and collective representations.

As stated by Remotti (1996), "*ego* identifies itself through *alter*" which is, however, now denied, unrecognized, annulled or marginalized (recognized for example in terms of what is happening to migrants, but ghettoized in all possible dimensions, such as the social, economic, political, cultural space), through mechanisms of an affirmation of the self and a depreciation of the Other.

The root of this construction can definitely be explained through Bauman (1999) when he indicates that in every era the Other represents the vague future, the one that is not planned, the place of uncertainty and as such an attractive and scary place.

But if the identity, thus outlined, appears to be built on a relationship of continuous social tension with the otherness, the role of migrants as bearers of complex realities is delineated within an artificial identity construction. In other words, if this identity (that of migrants which turns from a resource into a problem) depends on the type of organization that we want to give to the very concept, then this could mean that the identity itself is somehow always built and invented according to contingent political choices where the term multiculturalism may be transformed into a problematic category.

Thus, the inability to relate with the Other generates intolerance, racism, ethnic hatred. The loss of moral and symbolic reference structures, caused also by the progressive disengagement of primary socialization agents from their duties, puts men in a state of anguish and malaise towards the Other.

As recalled by Cotesta (1999), there is a multiplicity of groups, communities and social groups in modern complex societies. The comparison between their own and other people's social being becomes a comprising activity, which allows them to classify, interpret and evaluate themselves and the generalized Other.

But the Other-foreigner-migrant is now no longer distant from us. Instead, he lives next door to us (and the news of recent months proves it). He is absolutely real, close and numerous as migrations and substantial modifications of social landscapes demonstrate well.

So, the problems that arise every time we talk about this subject become:

-the foreigner (migrant) as a social representation;

-the ambivalence of the foreigner (migrant).

Therefore, the foreigner, different by definition, is a social representation as it is a complex vision with specific characteristics such as the cognitive aspect, expressing a symbolic character. The strangeness of the foreigner is not in the foreigner himself, but is the result of a particular social category, making conceivable and visible the link We-Other that forms the basis for social identification, making visible and thinkable the link distance-proximity that characterizes every human relationship (Colombo, 2002).

The social construction thus takes place through four cognitive-descriptive procedures:

1. The logic of "inversion", which attributes to the other-Foreigner all that is (in terms of ways of thinking and action, cultural forms and social practices) our opposite (which we take as the assumption of normality/universality);

2. The logic of "lack", which the other-Foreigner lacks something and this incompleteness of normality confirms the difference and makes it a problem;

3. The logic of "excess", by which the other-Foreigner is someone who is some sort of real redundancy in all his manifestations and social representations, compared to our representation of (supposed) normality;

4. The logic of "combination", which basically consists in characterizing those who are not like us and who are then stigmatized as a structural abnormality.

Several conclusions derive from all of the aforementioned.

The foreigner/migrant can be seen as an opportunity. In fact, despite the negative connotations, we can add other representations. According to Simmel (1989), his social value may very well be a wealth of opportunities for the socio-cultural context in which the foreigner/migrant may play a role like that of any other Member; his partial involvement in the lives of the group allows him to acquire an objectivity, which remains unattainable to other components. Being "different" (foreigner/migrant) may allow the social group "guest" to have a strong chance of rereading the self and the world, the additional possibility of qualitative enlargement of perspectives that does not imply the loss of self, but a more aware and more stronger self as it is more open. What happened in London recently with the election of the first Muslim Mayor is a clear demonstration of that.

But a foreigner/migrant may be seen as a threat by some (and sometimes it might be). Cognitive or social stability is the ability to define boundaries that allow us to distinguish what is internal (friend/equal/supportive) from what is outside (enemy/different/hostile), to allow the delivery of codes that can guide individuals within an existential condition characterized by the change, and to provide a key for action in everyday situations of uncertainty. This may mean that the presence of foreigners/migrants will make evident the contextual character of cultural codes revealing arbitrariness. It will introduce uncertainty and anxiety by making indefinable the difference: which is why we are afraid of foreigners/migrants.

Hostility towards foreigners can also be a way to handle the problems that are created within the group: foreigners/migrants become an easy target on which to transfer the anxieties and uncertainties arising from internal crisis in the community. The foreigner/migrant becomes the element that allows you to transfer outside the internal tensions by becoming the catalyst that enables you to build or invent a community which is recognized as such precisely in its collective commitment against what is called the invader (Colombo, 2002).

In conclusion, every social group, being normal, develops over time its own vision of the world, certainly in more self-referential terms of continuous opening/comparison, but just as certainly it is absolutely permeable to the other/Foreigner/migrant, with ongoing exchanges more or less declared and/or allowed.

As long as the Other (with all the characterizations that we have tried to propose) crosses our consciences and our social representations as different without creating a conflict of any kind, he will remain in the context of the more generalized Other; when, on the other hand, he affects our life threatening, to some extent, the structure of our daily lives, then he will become a foreigner and a stranger (regardless of whether he is an integrated and permanent migrant or just a migrant). This feeling of estrangement creates the problem of foreigners/migrants. Migrants do not threaten our culture because it is evident that they belong to another, but because they carry the claim to live outside of it. In short, the existence of migrants is a refutation of the indispensability of culture for individuals. This could be avoided if the Muslims agree to live among Christians, if Arabic-speaking foreigners try to learn the language of the new country and maybe adopt much of the customs and rules. Rather than refuting the idea of a territory (you can be, with varying intensity, a Muslim in Europe, but this is a religious scandal for foreigners/migrants). Above all, and this is the biggest scandal, the individual is not the microcosm of its supposed original culture, but someone who has adopted a blend of different cultures, in short, a hybrid, a half-breed. The migrant arouses suspicion, fear and hostility, because, whether you like it or not, he represents a vehicle of hybridization (Dal Lago, 2006; Malizia, 2007). And what often not only threatens but takes the form of violence may be downright xenophobia as fear of those who are perceived as a threat.

The foreigner/migrant, although becoming a resident over time, often continues to be regarded as someone not to be trusted; we continue to believe that despite the last time and all the other factors acquired of coexistence, he is not however completely “loyal” towards the new group; as written by Schütz (1979) “the doubtful loyalty of a foreigner is unfortunately

very often a prejudice of the group members in which he entered. This is especially true in cases where the foreigner does not prove willing or able to entirely replace the new cultural model that resulted from the source group. In this case the Other remains what Park and Stonequist have aptly named "marginal man", a cultural hybrid poised between two different models of group life, without knowing to which he belongs.

But very often the criticism of dubious loyalty rises out of a surprise that members of the group feel for the fact that the Other does not totally agree on their cultural model as the natural and appropriate way of living and as the best among all possible solutions to every problem. The Other, whether foreigner/migrant or just the one who does not necessarily live next door to us, is called ungrateful as he refuses to recognize the cultural model that offered him refuge and protection. "

Therefore, the more difficult issue would be to consider the Other (however defined) as a person and not as a problem; consider (Malizia, 2007) what could be enclosed in a modified but unified core of substantive and shared values. The commitment to a Charter of rights, a democratic way of life, and respect for basic laws and mutual tolerance: unfortunately, despite the fact that they are important, these relatively thin conceptions of unity that constitute a core of shared values are insufficient to support unity among diversity.

Precisely due to the fact that much of contemporary sociology has described these issues for some time now, from the homeless mind to pluridentity that can be envisaged as the result of modern social complexity, social microcosms beyond generalized social disintegration; from the great certainties, such as progress/security, to the society of uncertainty, the Weberian disenchantment of modernity makes me think that we are far from a solution but that the attempts to start building discourses and reflections must be the scenario of the future in order to switch from the problematic to opportunities inherent in cultural hybridization. Therefore, the question we posed at the beginning – a resource or a global problem? – is likely to remain unanswered until we continue to say nothing of the people, i.e., of migrants as people of flesh and blood. We need to change not only the policies related to the phenomenon, but also our cultural approach to those coming from another countries. With the aim to accept and integrate those who are willing to live with us without being obliged to change, but without even the pretense of changing us (Latella, 2015).

Bibliography

Latella A., Immigrazione come risorsa o immigrazione come paura? In Sociologia on web, Reggio Calabria, 2015;

Bauman Z., La società dell'incertezza, Il Mulino, Bologna, 1999;

Bauman Z., Modernità liquida, Laterza, Roma-Bari, 2002;

Bennett M., (a cura di), Principi di comunicazione interculturale, FrancoAngeli, Milano, 2002;

Castels S., Miller M.J., L'era delle migrazioni: popoli in movimento nel mondo contemporaneo, Odoya, Bologna, 2012;

Castiglioni I., La comunicazione interculturale, Carocci, Roma, 2005;

Cotesta V., Sociologia dei conflitti etnici, Laterza, Roma-Bari, 1999;

Colombo E., Rappesentazioni dell'altro, Guerini, Milano, 1999;

Colombo E., Le società multiculturali, Carocci, Roma, 2002;

Dal Lago A., Esistono davvero I conflitti di cultura, in Galli (a cura di), Multiculturalismo, Il Mulino, Bologna, 2006;

Giddens A., Le conseguenze della modernità, Il Mulino, Bologna, 1994;

Goffman E., La vita quotidiana come rappresentazione, Il Mulino, Bologna, 1968;

Maimone F., Identità crossover, In Malizia (a cura di), Il linguaggio della società, FrancoAngeli, Milano, 2004;

Malizia P., Da mono a multi, FrancoAngeli, Milano, 2007;

Remotti F., Contro l'identità, Laterza, Roma-Bari, 1996;

Schütz A., Saggi sociologici, UTET, Torino, 1967;

Sciolla L., Il concetto di identità in sociologia, in AA.VV., Complessità sociale e identità, FrancoAngeli, Milano, 1985;

Simmel G, Sociologia, Edizioni Comunità, Milano, 1989;

Tourain A., "Quando lo straniero diventa una minaccia" (Intervista Corriere della Sera).



"DUHA KOCA OĞLU DELİ DUMRUL BOYU" BAŞLIKLI DEDE KORKUT HİKÂYESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Gökşen YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

gyildirim@firat.edu.tr

Özet

Dede Korkut Kitabı'nda on iki hikâyeden (Dresden nüshası) on birinde çeşitli şekillerde kahraman tiplere yer verilmişken "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu" başlıklı hikâyede adının önüne "deli" sıfatı eklenmiş mizahi bir kahramanın Azrail'e kafa tutması konu edilir. Kurak bir dereye köprü yapıp köprüden geçeni haraca kesen, geçmeyenden daha fazlasını alan, köprünün yanında gürültü çıkarıyor diye insanlarla kavga eden, Azrail'i bile bilmeyip ona kafa tutan Dumrul, bu haliyle mizahi ve biraz da aptal/saf bir tip izlenimi uyandırmaktadır. Bu özellikleri de "deli" vasfı ile somutlaştırılmış Deli Dumrul'un Azrail ile olan mücadelesi, dünyanın düzenine ve hiyerarşik yapısına başkaldırı niteliğindedir. Çünkü Deli Dumrul hikâyesinde mizah, "anlamları tersine çevirmek" temellidir; yani var olandan beslenerek var olan düzenin reddedilmesi ve yeniden inşa edilmesidir. Buna bağlı olarak da "ironi" ön plandadır. Hikâyede Azrail, sadece temsilidir. Azrail'e kafa tutan Dumrul, Azrail

ile birlikte hiyerarşiye, evrenin düzenine, ölüme ve nihayetinde Tanrı'ya başkaldırır. Ancak bunlardan da önemlisi insan olanaklarının kısıtlılığını protesto eder ve tüm bu itirazlar, mizahi bir dekorda gerçekleşir. Geçiş dönemi olma özelliği ön planda olan bu hikâyede mizah ve delilik, böylesi bir başkaldırıya karşın Tanrı'nın gazabından korunmanın kodlarıdır. Özetle hiyerarşik düzeni tersine çeviren bu deli tip, evrenin geçiciliğine ve bu geçicilikte boğayı deviren, Tepegöz'ü öldüren, Şökli Melik'e meydan okuyan kahraman (alp) tipine savrulan koca bir kahkahadır ve aslında diğer kahraman tiplerden daha yüreklidir.

Anahtar Kelimeler: Mizah, deli, tersine çevirmek, başkaldırı, kahramanlık, kimlik.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE DEDE KORKUT STORIES TITLED "DUHA KOCA OĞLU DELİ DUMRUL BOYU"

While in front of Twelve in the Book of Dede korkut story (Dresden copy) was given to the type of a hero in various ways, in the "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu" heads with the Reaper added to the adjective in front of the name are subject to crazy a humorous hero. Arid extortions passing the bridge make a bridge into a creek, more space than the pass, brings noise near the bridge he who fights with people, Azrael even who did not know her head holding Dumrul, in this state, humorous and a bit stupid / raises a pure type of impression. These features are also "crazy" Deli Dumrul characteristic embodied by the struggle with the Angel of Death is nature's order and the hierarchical structure of defiance to the world. Because Crazy Dumrul story of humor, "meaning to reverse" is based; namely the rejection of the existing order and is fed from the existing reconstruction. Accordingly, the "irony" in the foreground. Azrael, the story is only represented. Azrael defied Dumrul, Azrael with the hierarchy of the universe's order, the God of death, and finally revolt. However, it would protest the important limitations of human possibilities and all these appeals, takes place in a humorous decor. The distinction of being the transition period in this story at the forefront of humor and madness are code protection from God's wrath despite such a revolt. To sum up this crazy type of reverse hierarchical universe of impermanence and the bull cycle in this transience, Tepegöz killed, Şökli Melik occurred is studying hero type blown a big laugh and is actually hardy than the other heroic types.

Key words: Humor, crazy, reverse, rebellion, heroism, identity.

Türklerin İslamiyet'i kabul döneminde yazıya geçirilen Dede Korkut hikâyeleri, genel olarak İslamiyet öncesi Türk edebiyatının özelliklerini barındırmakta ve geçiş dönemi eseri olarak ilk yaratılış mitleri ile desteklenen –mitolojik- unsurlar ile öne çıkmaktadır. "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu" başlıklı hikâye, bu açıdan geçiş dönemi eseri olma niteliğini en çok yansıtan öykülerden biridir. Hatta öykünün tamamında bu geçiş döneminin etkisinin var olduğu ve bu öykünün diğerlerinden de bu şekilde kesin olarak ayrıldığı söylenebilir; çünkü diğer öykülerde bir şekilde yer yer bu etkiyi ortaya koyacak bölümler ve tipler bulunurken bahsi geçen öykünün doğrudan konusu, bu etkiyle şekillenmiştir. M. Bilgin Saydam bu durumu, "Deli Dumrul'un şahsında, tek tanrılı bir din olan İslâm'ın inanç dizgesi ve İslâmiyet'in zorlayıcı gücüyle karşılaşan, animist-şamanist eski Türk topluluklarının yaşadığı sancılı, coşkulu geçiş sürecinin" (Saydam, 1997: 31) izleri olarak değerlendirmektedir.

Dede Korkut Kitabı'nın Dresden nüshasında bulunan on iki hikâyeden on birinde çeşitli şekillerde kahraman tiplere yer verilmişken "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu" başlıklı hikâyede adının önüne "deli" epiteti eklenmiş Dumrul'un Azrail'e kafa tutması konu edilir. Kurak bir dereye köprü yapıp köprüden geçeni haraca kesen, geçmeyenden daha fazlasını alan, köprüsünün yanında gürültü çıkarıyor diye insanlarla kavga eden Deli Dumrul (Ergin, 2000: 113) Azrail'i bile bilmeyip ona kafa tutar ve Azrail'in karşısına dikilmesinden sonra da can korkusu ile ölümden kaçmaya çalışır. Deli Dumrul, bu haliyle mizahi ve biraz da aptal/saf bir tip izlenimi uyandırmaktadır. Ancak öyküdeki ölümden kaçma teması Korkut Ata'ya (Dede Korkut'a) da hamledilmektedir. Çünkü Dede Korkut'un ölümden kaçması Kazaklarda yaygın bir efsanedir ve Deli Dumrul anlatısı Korkut Ata efsanesinden epey farklı olmakla birlikte ölümden kaçma motifi her iki hikâyede de ortaktır. Sonuç olarak hem Korkut Ata'da hem de Deli Dumrul'da görülen "ölümden kaçma" motifinin bir kahramandan diğerine nakledilen bir motif olduğu söylenebilir (Ercilasun, 1998: 14).

Daha öncede söylediğimiz gibi on iki hikâyenin on birinde çeşitli şekillerde kahraman tiplere yer verilmiştir. Örneğin "Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı"nda Boğaç Han, kimsenin karşısına bile çıkmaya cesaret edemediği boğayı devirir; "Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Destan"da Basat, Oğuz'u başlarına bela olan Tepegöz'den kurtarır; "Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı"ndan Kan Turalı, Trabzon tekfurunun üç canavarını (boğa, aslan, deve) yerle bir eder. Diğer destanlarda da genel olarak bir şekilde Şökli Melik'e ve kâfir tekfurlara karşı yapılan kahramanca mücadeleler konu edilmişken, kahramanlar için baş kesip

kan dökmek bir hüner olarak kabul edilir (Ergin, 2000: 178). "Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destan"da da doğrudan öyküleri konu edilmese de Kazan Bey'e yardıma koşan Oğuz beyleri kahramanlıklarına vurgu yapılarak ve bu kahramanlıklar tek tek açıklanıp alkışlanarak şu şekilde sıralanır:

"Kara Dere ağzında Kadir veren, kara boğa derisinden beşiğinin örtüsü olan, hiddeti tutunca kara taşı kül eyleyen, bıyığını ensesinde yedi kere düğümleyen, yiğitler ejderhası, Kazan Bey'in kardeşi Kara Göne dört nala yetişti. (…)

(…) Demir Kapı Derbendindeki demir kapıyı tepip alan, altmış tutam alaca mızrağının ucunda er böğürten, Kıyan Selçük oğlu Deli Dundar dört nala yetişti. (…)

(…) Hemid ile Merdin kalesini tepip yıkan, demir yaylı Kıpçak Melik'e kan kusturan, gelerek Kazan'ın kızını erlik ile alan, Oğuz'un ak sakallı ihtiyarlarının görünce o yiğidi takdir ettiği (…) Kara Göne oğlu Kara Budak dört nala yetişti. (…)

(…) Destursuzca Bayındır Han'ın düşmanını bastıran, altmış bin kâfire kan kusturan, ak boz atının yelesi üstünde kar durduran, Gaflet Koca oğlu Şîr Şemseddin dört nala yetişti. (…)

(…) Parasarın Bayburt Hisarından fırlayıp uçan, ap alaca gerdeğine karşı gelen, yedi kızın ümidi, kudretli Oğuz'un imrenileni, Kazan Bey'in inançlısı, boz aygırlı Beyrek dört nala yetişti. (…)

(…) Dönüp baksa çalımlı, kartal hünerli, süslü eklem kuşaklı, kulağı altın küpeli, kudretli Oğuz beylerini bir bir atından yıkıcı Kazılık Koca oğlu Bey Yigenek dört nala yetişti. (…)

(…) Altmış öğeç derisinden kürk eylese topuklarını örtmeyen, altı ögeç derisinden külah etse kulaklarını örtmeyen, kolu budu irice, uzun baldırları ince, Kazan Bey'in dayısı, at ağızlı Aruz Koca dört nala yetişti. (…)

(…) Giderek Peygamber'in yüzünü gören, gelerek Oğuz'da sahabesi olan, hiddeti tutunca bıyıklarından kan çıkan, bıyığı kanlı Büğdüz Emen dört nala yetişti. (…)

(…) Kâfirleri it ardına bırakıp horlayan, yurttan çıkıp Aygır Gözler suyundan at yüzdüren, elli yedi kalenin kilidini alan, Ak Melik Çeşme kızına nikâh eden, Sofı Sandal Melik'e kan kusturan, kırk cübbe bürünüp otuz yedi kale beyinin dilber kızlarını çalıp bir bir

boynunu kucaklayan, yüzünden dudağından öpen, Eylik Koca oğlu Alp Eren dört nala yetişti. (…)

Sayılmakla Oğuz beyleri tükense olmaz, hep yetiştiler" (Ergin, 2000: 53).

Olabildiğince kısaltarak alıntılamaya çalıştığımız bu sıralama/alkışlama, uzayıp gitmekte ve benzer sıralamalar/alkışlamalar diğer destanlarda da görülmektedir. Dikkat edilirse kahramanlıkları ve Oğuz toplumundaki saygınlıkları ile öne çıkan bu beylerin "dört nala" yetişmeleri özellikle belirtilir, kahramanlık ile birlikte hareketlilik özel olarak vurgulanır. Çünkü "Alp tipinin kılgısal yönü en önemli özelliğidir. Devamlı hareket halindedir ve *durmak, uyumak, eylenmek* onun için adeta ölümdür. (…) Doğrusu enerji/güç, daima eylemleriyle dünyaya varlığını göstermek ister. Durmak, eyleşmek, uyumak; depolanmayan bu enerjinin yok sayılması demektir. Nitekim bu tehlike, Oğuz'un varlığını sürekli tehdit etmekte, durduğu, eyleştiği, uyuduğu zaman düşmanların baskınına uğramaktadır" (Korkmaz, 2015: 26-27). Deli Dumrul açısından baktığımızda ise Deli Dumrul'un kahramanlığından ziyade deli epitetine uygun olarak mizahi ve saf yönüne vurgu yapıldığı, diğer kahramanlardan farklı olarak fiziksel hareketliliği ile öne çıkarılmadığı dikkati çeker. Anlatılardaki diğer kahramanlar, nam kazanmak ve dünyayı fethetmek için yolculuğa çıkarken Dumrul, bu kahramanların aksine, kahramanlığın ona gelmesini bekler ve diğer kahramanların fiziksel dinamikliği onda yerini hareketsizliğe bırakır: "Onun için ki benden deli, benden güçlü er var mıdır ki çıksın benimle savaşsın der, benim erliğim, bahadırlığım, kahramanlığım, yiğitliğim Ruma, Şama gitsin, ün salsın der idi" (Ergin, 2000: 113). Bu şekildeki yaklaşımı ile yolculuğu alaya alan ve kahramanlık için geçersizleştiren Dumrul, alp tipinin yol ve yolculuk arayışını da örtük biçimde eleştirir.

Ölüm meleğine kafa tutan Dumrul, aslında bahsi geçen kahramanlığı temsili olarak yapar. O, fethetme ya da koruma ülküsünden uzak bireysel bir karakterdir ve kahraman kültürü ile alp tipinin değişmeye başladığının da en açık göstergesidir; çünkü "Kahramanlık kültür zihniyeti insanı için dünya, fethedilecek bir mekân; insanlar galebe çalınacak, tâbi kılınacak varlıklardır" (Günay, 1998: 4). Deli Dumrul ise bu ülküden uzak bireysel bir mücadele içindedir. Ancak bu mücadele her ne kadar bireysel olsa da ölüme meydan okuma ve ölümden kaçma temaları, evrensel insan gerçeğini şekillendiren en önemli unsurlardır. Bu değişim ve geçiş, bir yerde "köprü" imgesi ile somutlaştırılır. Çünkü "Köprü ve dar kapı imgeleri tehlikeli geçiş düşüncesini uyarmakta ve bu nedenle erişkinler topluluğuna katılma ve gömme ayin ve efsanelerinde bol miktarda yer almaktadır" (Eliade, 1991:156-158). Köprü simgesi ile birlikte Dumrul'un köprüsünün kurak bir dereye yapılması da dikkat çekicidir.

Dumrul'un şahsında görülen normalden sapma, anlatıda suların çekilmesi/kuruması şeklinde de görülür; çünkü "Suların kuruması ya da soğulması, varlığın zaman boyutundan kopması, yani evrensel akışın dışına çıkması anlamına gelir" (Korkmaz, 2015: 50). Kurak bir derenin üzerine yaptığı köprüyü bekleyen ve yaşamın dinamizmine ayak uydur(a)mayan Dumrul'un kılgısal yönünün zayıflığı, derenin kuruluğu ile örtüşür. Hikâyenin sonunda Dede Korkut gelerek "Taşkın akan güzel suyun kurumasın" (Ergin, 2000: 122) şeklinde dua eder. Bu dua, insanı/Dumrul'u sosyal yaşamın dinamizmine ve ahengine davet ederek, öykünün temel bileşenini ters yüz eder.

Türk kozmogonisindeki su kültü düşünüldüğünde suların çekilmesi ya da derenin kuruması, hem Tanrı'nın dere (su) ile verdiği hayatı geri alması hem de eski kutsal ırmak inançlarının unutulması anlamlarını içerir. Dumrul'un da kuru dereye köprü yaparak yaşamı diri tutmaya ve kutsal sulara dair arkaik inancı reel tutmaya çalıştığı söylenebilir. Bu sebeple de köprüden geçenden otuz üç akçe alırken geçmeyenden daha fazlasını –kırk akçe- alır. Keza Dumrul'un bu itirazı ve çabası, Azrail'e kafa tutması ile en son noktaya ulaşır.

Deli Dumrul'un Azrail ile olan mücadelesi, dünyanın düzenine ve hiyerarşik yapısına başkaldırı niteliğindedir. Hikâyede Azrail, sadece temsilidir. O, Azrail'e kafa tutarak dış dünyanın kurallarına ve kahramanlık insanın ürettiği anlama itiraz ederken insan olanaklarının kısıtlılığını protesto eder; Azrail ile birlikte hiyerarşiye, evrenin düzenine, ölüme ve nihayetinde Tanrı'ya başkaldırır. Her şeyden önemlisi Azrail ve dolayısıyla Tanrı karşısında benliğini bir değer olarak üretir.

Bu itiraz, başkaldırı ve yeniden üretme mizahi bir dekorda gerçekleşir. Geçiş dönemi olma özelliği ön planda olan bu hikâyede mizah ve delilik, böylesi bir başkaldırıya karşın Tanrı'nın gazabından korunmanın kodları olarak öne çıkar. Deli Dumrul, Dede Korkut anlatılarındaki adının önünde "deli" epiteti bulunan üç kişiden biridir. Diğerleri ise Deli Dundar ile Deli Karçar'dır. Anlatılarda Deli Dundar kahramanlığı ile öne çıkarken Deli Karçar, Deli Dumrul gibi anlamları tersine çeviren mizahi bir karakter olarak gözlemlenir. "Kam Püre'nin oğlu Bamsı Beyrek Destanı"nda ise Beyrek Banu Çiçek ile Yaltacuk'un düğün merasimine deli bir ozan kılığında gelir. İşi maskaralığa vurarak ve deli sıfatının arkasına gizlenerek, kötücül anlamları tersine çeviren, topluluk içinde farkındalık yaratan Beyrek, gerçeği deliliği ile ortaya çıkarır.

Tanrı'nın ulu dergahında gezerek "benlik" eyleyen (Ergin, 2000: 114) Deli Dumrul'un hikâyesinde mizah, "anlamları tersine çevirmek" temellidir; yani var olandan beslenerek var

olan düzenin reddedilmesi ve yeniden inşa edilmesidir. Buna bağlı olarak da "ironi" ön plandadır. O, evrenin anlamını tersine çevirerek kendince yeniden üretir: Kuru bir derenin üzerine köprü yaptırarak "normal"den ayrılan Dumrul, köprüden geçenlerden otuz üç akçe, geçmeyenden de döve döve kırk akçe alarak bu tersine çevirme işini formelleştirir. Köprüsünün yanına kurulan obadaki yası "gürültü" olarak tanımlayan Dumrul son olarak tersine çevirme işini en üst düzeye taşıyarak ölüme hatta daha da önemlisi Azrail'e meydan okur.

Kılıcını sıyırarak eline alan ve Azrail'in üzerine yürüyen Dumrul'un hamlesine karşılık Azrail, güvercin olarak penceren uçup gider. Azrail'e kafa tutan ve insan olanakları içerisinde Azrail'i alt etme gücü bulamayan Dumrul, Azrail'e kafa tutuşundaki cesaretini sürdüremez ve durumu anladığında ise bilgi ve deneyim konusundaki yetersizliğine vurgu yaparak yaptıklarının sarhoşluğuna yorulmasını ister:

"Bre Azrail aman

Tanrı'nın birliğine yoktur güman

Ben seni böyle bilmezdim

Hırsız gibi can aldığını duymazdım

Tepesi büyük büyük bizim dağlarımız olur

O dağlarımızda bağlarımız olur

O dağların kara salkımlı üzümü olur

O üzümü sıkarlar al şarabı olur

O şaraptan içen sarhoş olur

Şaraplıydım duymadım

Ne söyledim bilmedim

Beylikten usanmadım yiğitliğe doymadım

Canımı alma Azrail medet" (Ergin, 2000: 116).

Başlangıçta özsever kişilik özellikleri ile dikkat çeken Dumrul, kendi değerlerine güvenir ve Azrail ve Azrail ile birlikte Tanrı'ya meydan okur; ancak kendi sınırlılığını fark ederek geri adım atar, affını diler. Azrail'e meydan okuyan Dumrul'un geri adım atması,

insani sınırlılığının bilincine varması ile gelişir. Dumrul'un geri adım atması Tanrı'nın hoşuna gitmesine rağmen Tanrı, onu canın yerine feda edilecek bir can bulması şartı ile affeder. Bu bölümde her ne kadar pagan inanışının kurban isteme ritüellerine bir gönderme yapıldığı hissedilse de canına karşılık can şartı ile Dumrul'un davranışlarının sorumluluğunu alarak varlığının bilincine varması için doğrudan Tanrı tarafından sınava tabi tutulduğu söylenebilir. Tanrı'nın şartını yerine getirmek için önce babasına ve ardından da annesine giden Dumrul, her ikisinden de olumlu bir cevap alamaz. Dede Korkut hikâyelerindeki baba-oğul çatışmasının bir başka şekli olarak karşımıza çıkan bu bölümlerde diğer öykülerden farklı olarak anne de çatışmanın içine katılır. Yaşamını hoyratça riske eden Dumrul'a karşılık babası ve annesi yaşamın tatlılığına vurgu yapar. Son olarak eşine giden Dumrul, eşinden olumlu cevap almasına rağmen son anda davranışlarının sorumluluğunu alarak Azrail'e kendi canını almasını söyler. Azrail ile pazarlığa girişen Dumrul, pazarlığın şartı olarak kendi yerine vereceği canı ararken yaşamın anlamını idrak eder. Dumrul, deneyim ve bilgi eksikliğini böylesi bir pazarlık/sınav ile gidererek varlığının bilincine varır.

Azrail'e kafa tutmak, Dumrul için ölüm ile yüzleşerek varlığını idrak etmeyi sağlar. Çünkü Azrail, yalnızca ölümü değil güçlü bir şekilde var olmayı da çağrıştırır. Azrail ile karşılaşmak da her ne kadar ölüm ile karşılaşmak olsa da Azrail'de ölüm, gerçek yaşam arzusu olarak temsil edilir. Ve ölüm ile karşılaşma, yaşama dair farkındalık yaratarak pek çok ilişkinin yeniden deneyimlenmesini sağlar. Dumrul, ölüm ile yüzleşince babası, annesi, eşi ve en önemlisi evrenle olan ilişkisini gözden geçirmiş olur ve eskiden farklı olarak yeni anlamlar üretir. Yani Azrail'e kafa tutan Dumrul, aslında kendisi ve gerçeği ile karşılaşır.

Dumrul, Azrail'e kafa tutarak aslında kendini ve yaşamı yaratır. İnsanın özünün ve yaşamın yaratılmasının bir sorgulama ile olması da şüphesiz ki boşuna değildir ve yaşamın yaratılması insan için hiç de kolay bir süreç değildir. Hikâyede insanın temel sorumluluğu bu şekilde mizahi olarak ele alınmıştır. Dumrul'un yaşamı yaratma cesaretinin karşılığı da Tanrı tarafından ona ve eşine bahşedilen yüz kırk yıllık ömürdür. "Zaman" ya da daha doğru bir ifade ile "süre", insanın bilgi ağacından yemesinin cezasıdır. Tanrı, Dumrul'un anne ve babasının sürelerini ellerinden alarak onları cezalandırırken Dumrul'u ve ona canını vermeyi kabul eden eşini ise süre ile ödüllendirmiştir.

Sonuç olarak bu hikâye, insandaki anlama merakının öne sürümüdür. Çünkü insan, öğrenmek, anlamak ve tanımlamak ister, anlamadığından ve dolayısıyla tanımlayamadığından da korkar ve kaçar. Oysa aktif yaşam kaçmayı değil tanımayı ve kalıp mücadele etmeyi zorunlu tutar. Azrail, bu açıdan arketipik olarak gölgenin en güçlü sembolü olarak

değerlendirilebilir. Çünkü Azrail'in can almadan gitmesi mümkün değildir. Bu sebeple Dumrul kafa tuttuğu gerçekten Azrail değil, herkesten ve kendisinden saklayarak bilinçdışına ittiği düşünceleri ya da kompleksleri de olabilir. Ölüm korkusu, çoğu kez insanın erginleşme sürecini kesintiye uğratan ya da olumsuz yönlendiren bir korkudur. Bu hikâye, bu korkunun en önemli temsilidir. Çünkü bu korku ile yüzleşmek önemlidir. Bu kültürel korku, Azrail ile simgeleşmiş gözükmektedir. Azrail ile mücadeleye giren Dumrul, kendisine açılan bilinçdışı kapıyı aralar. Nihayetinde Azrail ile uzlaşan Dumrul, onu bastırmaz ya da ötelemez ona kafa tutar ve nihayetinde de uzlaşır. Onu ödüle layık kılan uymacılığı değil sorgulayıcı tavrıdır. Bu şekilde inanç da dinamik bir algı olarak ele alınmıştır. Bilinçaltında saklanan ben'i ile karşılaşır ve gözü de açılır. İlişkiler netleşir ve değerler değişerek yerlerine oturur.

Kaynakça

Eliade, M. (1991). **Kutsal ve Dindışı**, Ç. Mehmet Ali Kılıçbay, Gece Yayınları, Ankara.

Ercilasun, A. B. (1998). "Deli Dumrul ile Kazakların Korkut Atası Arasında Bir Mukayese", Milli Folklor, S. 37.

Ergin, M. (2000). **Dede Korkut Kitabı**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Günay, U. (1998). "Dede Korkut Hikâyelerindeki Karakterlerin Tahlili", Milli Folklor, S.37.

Korkmaz, R. (2015). **Yazınsal Okumalar**, Kesit Yayınları, İstanbul.

Saydam, B. (1997). **Deli Dumrul'un Bilinci**, Metis Yayınları, İstanbul.



DİJİTAL YERLİ ÖĞRENENLERİN MOBİL AKADEMİNİN EĞİTSEL ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİNİN VE E-GÜNLÜKLERİNİN İNCELENMESİ

Gürol YOKUŞ

Mersin Üniversitesi

gurolyokus@gmail.com

Tuğba

YANPAR YELKEN

Mersin Üniversitesi

tyanpar@gmail.com

Özet

Bu çalışma kapsamında Mobil Akademi adlı araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir mobil öğrenme uygulaması bir dönem boyunca düzenli olarak ders işleme aracı olarak kullanılmıştır. Bu mobil uygulama dijital yerli öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Bu uygulamayı kullanan dijital yerli öğrenenlerin mobil uygulamanın etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri ve süreç boyunca tuttukları 138 e-günlük incelenmiştir.

Bu çalışmanın örneklemini Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 24 dijital yerli öğrenen oluşturmaktadır. 1980 sonrasında doğanlar genel olarak dijital yerli öğrenen olarak adlandırılsa da bu çalışmada örneklem olarak yer alacak bireylerde üç senedir aktif akıllı telefon ve mobil uygulamalar kullanıyor olma şartı aranmıştır. Yöntem olarak sıralı

baskın statülü keşfedici karma desen araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu karma desende nitel veriler baskın statüde yer almakta, nicel veriler ise nitel verilerin desteklenmesinde kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak dijital yerli öğrenenlerin tuttukları 138 e-günlük ve uygulama sonunda e-günlüklerden yola çıkarak geliştirilen 5'li likert tipi anket maddeleri ve açık uçlu sorulardan oluşan "Mobil Akademinin Eğitsel Etkililiğine Yönelik Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda, dijital yerli öğrenenler çeşitli konuları mobil ortamda çalışmanın oldukça keyifli olduğunu, bu uygulama sayesinde öğrenme için ayırdıkları zamanı etkili değerlendirebildiklerini, dersin içeriğinin mobil ortamda sunulması konuları kolaylaştırdığını, mobil uygulama ortamlarının kullanıcılar açısından dikkat çekici ortam olduğunu ve mobil uygulamanın öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Dijital yerli öğrenenlerin mobil uygulama destekli öğretime ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda "tasarım, etkili öğrenme, avantajlar, sınırlılıklar, yer&zaman"" temaları ortaya çıkmıştır. Dijital yerli öğrenenlerin e-günlüklerinin analizinin sonucunda ise ortaya 4 tema çıkmıştır. Dijital yerli öğrenenlerin e-günlükleri "mobil uygulamaya ilişkin deneyimler, öğrenme deneyimleri ve mobil cihaza ilişkin deneyimler" temaları altında tartışılmıştır.

ABSTRACT

In this study, a mobile app -Mobil Akademi- developed by researcher has been regularly used as a way of instruction throughout a semester. It has been designed considering the needs of a new generation, called as digital native learners. Digital natives kept 138 e-diaries throughout the semester. Their e-diaries and evaluations related to educational effectiveness of mobile app have been analyzed in detail in order to reveal how effective this mobile app was in terms of learning the content.

The study sample includes twenty four digital native learners in Education Faculty of Mersin University. Although the generation which born after 1980 are regarded as digital native, the researcher has determined a criteria to be included in the study: using a smart mobile phone and various mobile applications at least for three years. Dominant explanatory mixed design has been preferred as research method in this study. In this mixed research type, qulitative data are dominant, and quantitative data are used to support qualitative data. There are two data collection instruments; first, 138 e-diaries digital natives kept and second, "Evaluation Form Related to Educational Effectiveness of Mobil Akademi" which is developed in direction with e-diaries and includes 18 five-likert type items and open-ended questions.

As a result of this research, digital native learners claim that studying in a mobile learning environment was enjoyable, they used their time allocated for learning more efficiently, presenting the content of the course in a mobile platform made learning easier, mobile learning platforms are attractive for users and this mobile application promoted learning in a positive way. At the end of content anaylsis of digital natives' replies to open-ended questions, themes emerges as "design, efficient learning, advantages, restrictions, location & time". Secondly, as a result of analysis of digital natives' e-diaries, there emerged four themes. The e-diaries of digital native learners have been discussed within the context of following themes: "experiences related to mobile app, experiences related to learning, experiences related to mobile device".

GİRİŞ:

Mobil teknolojilerin kullanımı zamanın verimli değerlendirilmesi, etkili iletişim, içerik çeşitliliği ve kolay erişilebilirlik gibi avantajlardan ötürü geniş kitleler tarafından hızla benimsenmektedir. Eğitim sektöründe oldukça önemli bir paya sahip olan mobil teknolojiler sayesinde eğitsel açıdan erişim, bilgi ve kaynak paylaşımı yaygınlaşmaktadır (Lam, Lam ve McNaught, 2009). Bu gelişmeler, mobil teknolojilere dayalı öğrenme olarak da adlandırılan m-öğrenme kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Mobil teknolojiler; akıllı mobil cihazlar, mobil yazılımlar, mobil uygulamalar, giyilebilir cihazlar, nesnelerin interneti gibi çeşitli alanlarda pek çok yenilik ve teknolojiyi içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışma esas olarak mobil uygulamalar ve onların eğitsel etkililiği ile ilgilidir.

Mobil öğrenme konusunda alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmakla birlikte uygulamalı dayalı ve belirli bir derse ilişkin somut olarak geliştirilen mobil uygulama çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Bu durumda modern teknolojilerin öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımı noktasında ne kadar önemli bir potansiyel barındırdığının keşfedilmesi zor görülmektedir. Halbuki, 2000'lı yıllarda orta yaş dönemine geçmemiş genç jenerasyon, teknoloji alanında ortaya çıkan trendlere çok çabuk bir şekilde ayak uydurmakta ve bu gelişimleri hızla benimsemektedirler. Dijital yerli öğrenenler olarak da adlandırılan bu jenerasyonun baş döndürücü bir mobil tüketim alışkanlığının olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada mobil teknolojilerinin gelişim süreci, mobil öğrenme tanımlarındaki değişiklikler, mobil öğrenmenin kendine özgü karakteristik özellikleri, mobil öğrenme ortamlarının eğitsel etkililiği, mobil uygulamalar ve mobil öğrenme çalışmalarına ilişkin alan yazına yer verilmiştir.

Mobil Öğrenmeyi Kavramsallaştırma Çalışması

İlk mobil cihazlar piyasaya çıktığında sadece e-posta alıp okuyan, küçük ekranlı, düşük çözünürlüklü, bir ekranda sadece birkaç satır görüntüleyebilen, görüntü alamayan, ses kaydedemeyen cihazlar iken şu anda 4K çekim kapasitesine, ağır grafikli oyunları oynatacak kadar güçlü işlemcilere, ekranda uzun metin ve kaliteli görselleri sergileyebilen ve 4.5G gibi inanılmaz hızlı mobil ağlarına kavuştular. Mobil öğrenmenin temelinde bu güçlü mobil cihazlar yatmaktadır.

Mobil öğrenmenin ilk ve en kapsamlı tanımlarından biri "öğrenen, önceden belirlenmemiş ve sabit olmayan bir yerdeyken gerçekleşen her tür öğrenmeler ya da öğrenenin mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme fırsatlarından yararlanırken gerçekleştirdiği öğrenmeler"dir (*MOBIlearn*, 2003). Attewell ve Savill-Smith (2005) mobil öğrenmenin cebe sığacak küçük cihazlar gerçekleştiğine vurgu yapmakta ve "cebe sığan ve öğrencinin cihazı sinyal gönderimi alabildiği müddetçe kullanılabilen kablosuz teknolojik cihazların vasıtasıyla öğrenmeler" olarak ifade etmiştir.

Grosso (2003) ise mobil öğrenmeyi tanımlarken mobil teknolojiler üzerinde odaklanmış ve mobil öğrenmeyi "her tür bilgi ve beceriyi mobil teknolojiler kullanarak oluşturmak" olarak açıklamıştır. Crompton (2013) de kişisel elektronik cihazlar üzerinde durmuş ve m-öğrenmeyi çoklu bağlamlarla, sosyal etkileşimlerle ve içeriğin etkileşime sokulmasıyla meydana gelen öğrenme olarak tanımlamıştır. Park (2011) ise kablosuz bağlantılılığa gönderme yapıp mobil öğrenmeyi "mobil ya da kablosuz cihazların öğrenme amaçlı kullanılması" olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Georgiev, Georgieva ve Smrikarov (2004) da mobil öğrenmede kablosuzluğa vurgu yapmış ve bu kavramı kablolu ağlara fiziksel bir bağlılık zorunluluğu olmadan her zaman her yerde öğrenme becerisi olarak açıklamıştır.

Peters (2007) mobil öğrenmeyi açıklarken onu e-öğrenmenin içerisinde bir alt küme olarak ele almış ve eğitim açısından da " tam zamanında, tam yeterince ve de tam benim için" kavramlarıyla anlatmayı tercih etmiştir. Peters mobil öğrenmeyi bir içerik iletme biçimi olarak görmektedir. Ona göre "mobil teknolojilerin ortaya çıkışı öğrenmenin sağlanmasında ve mobil telefonlar, laptoplar ve tabletler gibi cihazlar yoluyla muhatabına iletilmesi için yeni fırsatlar doğurmuştur. Bütüncül olarak bu çeşit bir iletim mobil öğrenme olarak adlandırılır". Parsons ve Ryu (2006) da içerik iletimi üzerinde durmuş ve m-öğrenmeyi mobil işlem yapan

cihazları kullanarak öğretim içeriğinin öğrenenlere iletilmesi olarak kabul etmiştir. Laurillard ve Pachler (2007) "konum açısından uzak yerde olan, öğretmenin yönetebileceği geniş bir ortam çeşitliliği sunan, uyarlanabilen, iletişimsel, işbirliğine dayalı ve üretici öğrenme etkinlikleri için dijital destek" olduğunu ifade etmiştir.

Diğer tanımlarda mobil öğrenmenin öğrenenlerin istediği yerde istediği zamanda öğrenmesi olduğu kabul edilmektedir (Crescente ve Lee, 2011). Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta bulunmaktadır. Mobil öğrenme sadece taşınabilir cihazların kullanımıyla ilgili değildir, aynı zamanda sabit bir bağlama sınırlı kalmadan çeşitli bağlamlar içerisinde öğrenmeyi de kapsar. Kambourakis, Kontoni ve Sapounas (2004) da m-öğrenmeyi "herhangi bir zamanda herhangi bir yerde öğrenme deneyimi üretmek için mobil bilgi işleme ve e-öğrenmenin birleştiği nokta" olarak ele almıştır. Polsani (2003) yapılan bu tanımları kısıtlayıcı bulur ve m-öğrenmeyi n-öğrenme olarak değiştirmeyi önerir. N-öğrenmeyi de üretim, sirkülasyon ve tüketim şekli network olan bir eğitim biçimi olarak tanımlar. Chang, Sheu ve Chan (2003) ise mobil öğrenmede üç temel ögenin bulunduğunu belirtir. Bunlar mobil öğrenme cihazı, iletişim altyapısı ve öğrenme etkinliği modelidir. Özdamar Keskin (2011) mobil öğrenmeyi daha detaylı bir tanım içerisinde ele almakta ve "belirli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliğini ve iş performans verimliliğini artıran ve mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen öğrenme olarak" tanımlamaktadır.

Semertzidis (2013)'e göre mobil öğrenme mobil cihazlar üzerinden öğrenmedir. Burada mobil cihazlar üzerinden derken bilgi ve becerilerin evden-okula, ya da okuldan eve gibi durumdan duruma transfer edilmesi kastedilmektedir. Semertzidis (2013) de mobili birisinin fiziksel hareketliliği olarak kabul etmemektedir, bundan ziyade bireyin günlük yaşamının çeşitli farklı bağlamlarında mobil cihaz yoluyla öğrenmeleri mobil öğrenme olarak tanımlamaktadır. Ona göre farklı zamanlarda mobil üzerinden öğrenmeler için sürekli bir şekilde oradan oraya hareket halinde olan insanların oluşturduğu toplumu yeni teknolojiler desteklemelidir. Mobil teknolojilerden bahsederken telefon özelliği, kamera, kablosuz iletişim, dosya paylaşma ve multimedya gibi fonksiyonların uyumlu bir şekilde işlem yapmasından bahsedilmektedir. Bu durum örneğin coğrafi yer ayrılıkları gibi öğrenmenin önünde engel olarak ortaya çıkan olumsuz durumları bir sorun olmaktan çıkarmaktadır.

Mobil öğrenmeyi açıklamak için yapılan bu tanımlar mobil öğrenmenin oldukça sınırlı bir anlama sahip olan tanımlarını vermektedir. Bu tanımlar mobil öğrenmenin tam olarak ne olduğuna dair kapsayıcı ve tamamlayıcı olamamaktadır. Bu noktalar mobil öğrenmenin tanımına farklı boyutlarıyla ilgili geçerli bilgilerdir, ama mobil öğrenmenin kendisi değildir. Parsons (2014) mobil öğrenmenin tanımı diye yapılan ama mobil öğrenmelerin ne olduğuna dair eksik/kusurlu mit (doğru bilinen yanlış söylentiler) haline gelen anlayışları 5 maddede toplamıştır.

Öncelikle en yaygın bilinen kusurlu bilgi mobil öğrenmenin "her zaman, her yerde" öğrenme olduğudur. Bu tanım, mobil öğrenmenin şimdi ve burada öğrenme yani diğer bir değişle bağlam içerisinde, durumlu öğrenmeyi barındırdığı bilgisini göz ardı etmektedir. İkinci kusurlu madde, mobil öğrenme "ihtiyaç duyulan zamanda" öğrenmedir diye yapılan tanımdır. Bununla ilgili sıkıntı da herhangi bir düzenlenmiş eğitim programı kavramının, ya da öğrenmenin gerçekleştiği çerçevesi belirlenmiş öğretim durumların baypas edilmesi ihtimalidir. Üçüncü madde mobil öğrenmenin mobil/hareketli iken gerçekleştiğidir. Eğer hareketten kasıt bireyin fiziksel hareketi ise bu oldukça sıkıntılı bir tanımlamadır; çünkü Doolittle (2009)'un da ortaya koyduğu gibi fiziksel olarak hareket ederken çok az düzeyde öğrenmekteyiz. Dördüncü olarak mobil öğrenme, e-öğrenmenin bir uzantısı olarak tanımlanmaktadır. Beşinci olarak da uzaktan eğitimin bir uzantısı olarak tanımlanmaktadır. Hâlbuki m-öğrenme kendine has olan pek çok farklılığa sahiptir. Hareket halinde ya da statik, formal ya informal ortamlarda, kendi başına ya da işbirliği içerisinde bir mobil cihaz kullanarak gerçekleşen her tür öğrenme mobil öğrenmeye dâhildir (Parsons, 2014).

Bu çalışma kapsamında mobil öğrenme sosyo-kültürel bir bağlam içerisinde ele alınmış ve mobil öğrenme, mobil cihazların ve hizmetlerin hem belirli bir bağlam içerisinde hem de farklı bağlamlar arasında işlem yapmayı sağlayan, öğreneni, öğrenme ortamını, öğrenme cihazını, öğrenme deneyimini, öğreteni ve öğrenme içeriği mobil hale getiren ve bu mobil bilgi üretim ve tüketim davranışları sonucunda gerçekleşen öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Mobil Öğrenmeyi Diğer Öğrenmelerden Farklı Kılan Boyutlar

Mobil öğrenme içerisinde olumlu eğitsel kolaylıklar sağlayan teknolojik özellikler ve bilişim hizmetlerini barındırmaktadır. Mobil öğrenmeyi farklı kılan boyut da mobil cihazlardan faydalanmasıdır. Mobil öğrenmenin etkililiği mobil cihazların kapasitesi ölçüsünde değişmektedir. Pea ve Maldonado (2006) okullarda kullanılacak mobil cihazların özelliklerini "taşınabilirlik, küçük ekran boyutu, işlemci gücü, farklı iletişim ağları, geniş uygulama aralığı, veri senkronizasyonu ve uçlu girdi aygıtı" olarak sıralamıştır. Pea ve Maldonado (2006) taşınabilirliği mobil öğrenmenin en ayırt edici özelliği olarak ele almıştır. Peters (2007) ise mobil öğrenmenin farklılığı olarak sabit mekanlara bağımlılıktan kurtardığı, formal ve informal ortamlarda aynı anda her yerde öğrenmeyi mümkün kıldığını ifade etmiştir. Koole (2009) da mobil öğrenmeyi farklılaştıran özellikleri arasında öz-düzenlemeli öğrenme becerisi, gerçek zamanlı sohbet ve veri paylaşma uygulamalarıyla desteklenen iletişim, iş birliği ve bilginin inşa edilme sürecini sıralamıştır.

Mobil öğrenmenin diğerlerinden farklı yönü olarak Attewell (2005) " taşıma, iletme, platform, geliştirme dilleri ve medya teknolojileri"ni listelemiştir. Mobil cihazlara özgü olan teknolojik kapasiteler bulunmaktadır. Bluetooth, IrDa, NFC, QR Kod Okuma ve RFID teknolojisi sadece mbil aygıtlara özel olduğu için mobil öğrenme bu mobil teknolojilerden öğretme amaçlı yararlanmaktadır. Mobil öğrenmenin iletim boyutu da diğer teknolojilerden farklıdır ve WAP, E-posta, SMS, MMS, HTTP WEB'i içerir. Platformdan kasıt ise mobil öğrenmelerin gerçekleştiği cihazlardaki Windows, Android, Blackberry, iOS gibi işletim sistemleridir. Ayrıca mobil öğrenmenin en farklı yanlarından biri de mobil programların kodlandığı geliştirme dilleridir. Mobil öğrenme için hazırlanan uygulamalar Flash destekli web, görsel ve metin tabanlı web sayfaları için Flash, Java, C, C++, HTL, XHTML dillerini kullanmaktadır. Ayrıca ses tanıma, hatırlatıcı gibi mobil teknolojilere özgü özellikler mobil öğrenmeyi diğerlerinden farklı kılmaktadır. Newhouse, Williams ve Pearson (2006) da gömülü sensörlerin, hareket algılayıcıların, konum saptayıcıların, arttırılmış gerçeklik ve sosyal ağların öğrenmeyi arttırdığını, fiziksel, kavramsal ve sosyal ortamlar arasında bir bağlantı tesis ettiğini ifade etmişlerdir. Bu da mobil öğrenmenin pedagojik önemi oldukça artırmaktadır. Sharples, Taylor ve Vavoula (2005) ise m-öğrenmenin farklılıklarını "hareketlilik, katılımcıların informal dağılımı, öğrenme ve mobil teknoloji arasındaki etkileşim türü" olarak belirtmiştir. Kynäslahti (2003)'e göre öğretmen ve öğrenci için çok değerli olan mobil öğrenmenin üç temel özelliğinin bulunmaktadır. Bu üç temel özelliği "Kullanışlılık ve uygunluk, Etkililik ve yararlılık ve Anlık işlem" olarak belirlemiştir. Kearney ve diğerleri (2012) kişiselleştirme, otantiklik ve işbirliğini mobil öğrenmeye özgü üç

özellik olarak ifade etmiştir. Kişiselleştirme, öğrencilerin fiziksel ya da sanal mekân, öğrenme hızı ve zamanı üzerinde kontrol, öğrenme içeriği üzerinde otonom sahibi olması demektir. M-öğrenme etkinlikleri "yeteri kadar, tam zamanında ve tam benim için" özelliklerine sahip olduğu için kişiselleştirilmiş bir öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Mobil öğrenme hem araç hem etkinlik düzeyinde kişiselleştirilebilir. Kearney ve diğerlerine (2012) göre öğrenenler gerçek yaşam pratikleri içeren zengin, bağlama dayalı görevlere (mesela ortam, karakterler ve araçlar) katıldıkça otantiklik gerçekleşir. Mobil öğrenmenin özelliklerinden olan işbirliğini ise "bağlantılar kurup üst düzeyde işbirliği yapmaktan zevk alma" olarak açıklamışlardır. M-öğrenenlerin akranlarıyla, sosyal ağ arkadaşlarıyla, forum üyeleriyle, öğretmenleriyle ve çeşitli uzmanlarla istekli bir şekilde iletişime geçmesi, sosyal etkileşim içerisine girmesi, bilgi ve fikir alışverişi yapması aktif öğrenmeye girmektedir. Öğrenciler mobil cihazlar sayesinde bilgiyi mobil platformda üretebilecek, tüketebilecek, yayabilecek ve gönüllü, kullanıcı temelli bir öğrenme platformu oluşturabilecektir.

Dijital Yerli Öğrenenler Kavramı ve Dijital Yerli Öğrenenlerin Özellikleri

2000'li yıllarda milenyum sonrasında global bir demografik değişime işaret eden bir kavramla karşılaştılar. Prensky (2001) global olarak gittikçe artan ve etkisini hissettiren bir jenerasyondan bahsederken onu "dijital yerliler", ve diğer geride kalanları yani teknolojinin daha önceki versiyonlarıyla dünyaya gelmiş olanları "dijital mülteciler" olarak adlandırıp, "dijital yerliler ve dijital mülteciler" terimlerini alan yazına kazandırmıştır. Oxford Sözlük'te dijital yerli sözcüğü "dijital teknoloji çağında doğan ya da yetişen, bilgisayarlara ve internete erken yaşlarda aşina olan birey" olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar her yerde aynı düzeyde yaşanmasa da dijital teknolojilerin gelişmesini ve bir dijital çağ başlangıcını düşünürsek 1980 ve sonrasında doğan ve 21.yüzyıl modern teknolojisiyle birlikte büyüyen jenerasyonu dijital yerliler olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır.

Prensky (2001) bireylerin, özellikle de öğrencilerin radikal bir şekilde değiştiğini, bugünün öğrencilerinin eğitim sisteminin tasarlandığı o zamanki bireylerden çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu jenerasyon ve öğrenciler tanımlanırken "N-jenerasyon" (Tapscott,2009), "D-jenerasyon", Jenerasyon-Ben (Twenge, 2006) ve Dijital Yerliler (Thompson, 2013) gibi pek çok farklı adlandırma kullanılmıştır. Bu çalışmada bu öğrenciler için dijital yerliler adlandırması yapılmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir. Prensky (2001) de bu kavramı tercih etmekte ve bunun sebebini de bu jenerasyonun hepsinin "bilgisayarların, video oyunlarının ve internetin dili olan dijital dili doğuştan konuşmaya

başlamaları" olarak göstermiştir. . Geride kalanlar yani dijital dünyanın diliyle tanışmadan önce doğanlar ise dijital mültecilerdir.

Bu dijital öncesi ve sonrasına yönelik ortaya çıkan dikotomi ve ayrılık aslında çok daha derinlerde ortaya çıkan bir teknolojik kültür farklılığına da işaret etmektedir. Bireylerin ait oldukları sosyal kimlik ve toplumsal aidiyet dijitallik üzerinden ele alınmaktadır. Bireylerin hangi kültüre aşina olduğu aslında hangi grup içerisinde yer aldığının da bir göstergesi haline gelmiştir. Dünya üzerinde dijital yerli olmaya doğru bir geçişin olduğu da görülmektedir.

Tapscott (2009) N-jenerasyonunu yani dijital yerlileri betimlerken 8 karakteristik özelliğin bulunduğunu ve bu özelliklerin dijital yerlileri ikinci dünya savaşı zamanlarında doğan ebeveynlerinden ayırdığını belirtmiştir. Bu özellikleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Özgürlüğü ve seçim hakkına sahip olmayı tercih ederler.
- Her şeyi özelleştirmeyi ve kendilerine ait hale getirmeyi tercih ederler.
- Doğal olmayı ve yapmacıksızlığı tercih ederler
- Öğüt/ders verilmekten değil sohbet, diyalogdan hoşlanan dijital paylaşımcılar olarak büyürler.
- Karşılarındaki birey ve organizasyonları ince eleyip sık dokurlar
- Bütünlük içerisinde olmakta ısrar ederler.
- İş yerinde ve okulda bile eğlenmek isterler.
- Hız onlar için normal bir şeydir. İnovasyon yaşamlarının bir parçasıdır.

Dijital yerlilerin öne çıkan ve dijital yerlilerle ilgili retorikte vurgulanan özellikleri arasında "özerk (otonom) ve yüksek derecede sosyal olmaları ve komünal yaratıcılık" bulunmaktadır. Dijital kültürün, sosyal networkler, wiki siteleri gibi Web 2.0 araçlarıyla insan hayatında egemen olmasının bu durum üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Selwyn, 2009). Fuchs (2008) yeni web diye adlandırdıkları sosyal yazılımların ortaya çıkışıyla birlikte kitle işbirliğine, paylaşımına dayalı bir piyasanın oluştuğunu, bu genç bireylerin "işbirlikçi/paylaşımcı jenerasyon" olarak betimlenmesi gerektiğini belirtmişler ve bu yeni

kitle işbirliği/paylaşım durumunu "Wikinomic" terimiyle ifade etmişlerdir. Bu işbirlikçi/paylaşımcı jenerasyon "vatandaşların devamlı bir şekilde eleştirel düşünme, fikir alışverişi yapma, meydan okuma, tasdik etme, doğrulama ya da çürütme araçlarına sahip olmadığı bir yaşamın hayal edilemeyeceğini düşünen" savunmaktadırlar.

Prensky (2001) de dijital yerlilerin kendilerine özgü birtakım özelliklerinin bulunduğuna vurgu yapmaktadır. Ona göre dijital yerliler bilgiyi almada son derece hızlıdırlar. Paralel işlem ve çoklu görev hizmetlerinden hoşlanırlar. Grafikleri metne tercih ederler. Gelişigüzel erişimleri (hiper metin gibi) severler. Bir ilişki ağı içerisinde (network) daha iyi hareket ederler. Anlık memnuniyet ve sık ödüllendirmeyle başarılı olurlar. Oyunları ciddi işlere tercih ederler. Lemish ve Ribak (2006) dijital yerliler üzerine yaptıkları çalışmalarında ergenlik dönemindeki gençlerin yüksek e-hazırbulunuşluluğa sahip olduklarını, dijital teknolojiden üst düzeyde yararlandıklarını ve evlerinde interneti fazlasıyla kullandıklarını koymuşlardır.

Dijital yerliler derken aralığı oldukça değişken bir yapıya sahip bireylerden bahsetmekteyiz. Yontma taş devrinden cilalı taş devrine herkes aynı anda geçmediyse, dijital çağa geçiş ve benimsenme de herkes için aynı anda gerçekleşmeyecektir. Jones ve Hosein (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada öğrencilerin teknoloji kullanımını incelemiş ve web 2.0 araçları kullanımı (web etkileşimi), mobil telefon kullanımı, ses ve video düzenleme araçları kullanımı (teknik ağırlıklı), anlık mesajlaşma, sosyal ağ araçları (sosyal etkileşim), oyun konsolları (oyun tabanlı) ve standart yazılımlar (çevrimiçi kütüphaneye erişim, kelime işlemcileri ve sunum araçları gibi) ölçütlere dayanarak onları kümelere ayırmıştır. Çalışmasının sonucunda ise ortak karakteristik özelliklere sahip tek bir N-Jenerasyonundan bahsetmenin doğru olmayacağı savını desteklemiştir.

Thompson (2013) çalışmasının bulgularında dijital yerli öğrenenlerin doğuştan iyi birer öğrenen olmayacağını, bu jenerasyonun teknoloji kullanımıyla ilgili dikkat edilmesi gereken pek çok ölçüt ve düzenleme bulunduğunu göstermektedir. Thompson, Midwestern Üniversitesindeki 1.sınıf 3000 lisans öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında "dijital yerlilerin oldukça sınırlı sayıda dijital teknoloji kullandığı, web üzerinde derin öğrenme yerine hız ve etkililiği tercih ettiği, sanılanın aksine sürekli bir eğlence talebinde olmadıklarını ve teknoloji kullanımı, dijital karakteristikler ve üretken öğrenme alışkanlıkları arasında karmaşık bir ilişki olduğu" sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenden destek olmadan dijital öğrenenlerin de oynadıkları eğitsel oyunların ya da etkinliklerin mantığını anlamayacağını, dijital yerlilerin teknolojiyi rahat kullanmasının onu öğrenme amacıyla en etkili şekilde kullanacağı anlamına

gelmediğini, hayatı kuşatan bu teknolojiden en üst düzeyde yararlanmak için öğretmenlerin terimleri daraltması, hangi linklerin değerli olduğunu ayırt etmesi, açıktan ve doğrudan öğretim sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Burada her dijital yerli öğreneni aynı düzeyde düşünmek doğru olmayacaktır. Selwyn (2009)'un da belirttiği gibi genç insanların dijital teknolojilere katılımları oldukça değişkendir. Selwyn dijital yerlilerin yapılan betimlemelerinin ve portrelerinin aslında gerçeklikten çok mit olduğunu iddia eder. Selwyn görüşlerinde bir yere kadar haklılık payına sahiptir. Dijitallik bireyleri birer üst düzey öğrenen haline getirecek bir strateji ya da araç değildir. Üstelik dijital teknolojilerin öncelikle öğrenme amaçlı da üretilmediği düşünüldüğünde dijital teknolojilerin kullanıcıyı doğuştan iyi bir öğrenen haline getirmesiyle ilgili çok iyimser düşünmemek gerekmektedir. Kolikant (2010) internetin özellikle okul ödevlerini ve okulla ilgili işleri aşırı basitleştirdiğini bunun da nihayetinde öğrenme becerilerini körelttiğini savunmuştur.

Öğrencilerin okul hayatındaki başarısızlığını dijital teknolojilere atfedip bunun sebeplerini araştıranlar için Kolikant (2010)'un araştırmasının bir fikir sağlayacağı düşünülmektedir. Kolikant (2010) dijital yerlilerle ilgili bu çatışan görüşleri ve öğrencilerin okuldaki öğrenme becerilerini yetersiz olarak değerlendirmesini "internet hususunda yaşadıkları ikil hayat"la alakalı olduğunu belirtir. Yani öğrenciler okuldan sonra internetle üst düzeyde iç içeyken, okulda hiç internete ulaşamamaları, okul sonrasında yoğun paylaşımlı, işbirlikli çabalara karşın okuldaki "her birey kendi başına" anlayışı öğrencilerin başarılarıyla ilgili ikili bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Özetle genelde eğitim sisteminin ve özelde okul yönetiminin mobil öğrenmeye yönelik sorumlu adımları atması ve bu çatışan değerleri çözmesi gerekmektedir. Burada bütün öğrenme-öğretme faaliyetlerinin mobil öğrenmeye göre ya da tamamen öğrencilerin istekleri doğrultusunda düzenlenmesi anlamına gelmemektedir. Sistemden beklenti kendisini başarılı bir şekilde ortaya yeni çıkan modern teknolojilerin kaçınılmaz bir şekilde öğrenci yaşamına dahil olduğu ve öğrenenlerin bu mobil teknolojilerden yararlanma isteğine ilişkin değer ve tutumlarını önemsemeli ve mobil öğrenmeyi bir öğrenme yöntemi olarak kabul edip eğitim programlarına dahil etmelidir.

Mobil Öğrenme Uygulamaları ve Mobil Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Mobil öğrenme, dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyıla damgasını vuran en önemli öğrenme modellerinden birisidir. Günümüzde mobil öğrenme sadece eğitim araştırmaları

yapan akademisyenlerin değil aynı zamanda özel sektörün de ilgi alanı içerisindedir. Özel şirketler, devlet kurumları ve eğitimciler mobil öğrenmeyi benimsemekte ve mobil uygulamaların eğitim amaçlı kullanılmasını ilgiyle takip etmektedirler. Dijital yaşama bireylerin çabuk ayak uydurması, bu durumun sektörde bir arz-talep dengesi oluşturması ve eğitim dünyasının mobil öğrenmenin yararlarının gözlemlenmesi mobil öğrenmenin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Mobil cihazların ve mobil platformların yakın zamanda ofislerin ve sınıfların yerine geçeceğini ön görmek artık bilim kurgu olmayacaktır.

Bu bölümde alan yazında mobil öğrenmeler ve eğitimde mobil uygulamalar ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir. Öncelikle yapılan bu çalışmaların pek çoğunda mobil uygulamalar Android işletim sistemine yönelik tasarlanmıştır. Bunun en önemli iki sebebi iPhone cihazlara kıyasla Android cihazların ekonomik olarak daha kolay ulaşılabilir olması ve kullanıcının pek çok markada seçim şansı olmasıdır. Wu ve diğerleri (2012) mobil öğrenmelerle ilgili meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. 2000-2010 yılları arasında basılan makaleleri taramışlar ve yaygın olarak iki araştırma eğilimi bulunduğunu belirlemişlerdir. Çalışmalar ya mobil öğrenmenin etkililiğini değerlendirme ya da mobil öğrenme sistemleri tasarlama üzerine yapılmıştır. Bunların arasında çalışmaların pek çoğu mobil öğrenmenin olumlu etkilerini gösterirken (Evans,2008; Al-Fahad, 2009; Baya'a ve Daher, 2009), bazı çalışmalar da mobil öğrenmenin olumsuz bulgularını ortaya çıkarmıştır (Ketamo, 2003, Dolittle ve Mariano, 2008). Geri kalan çalışmalarda da mobil öğrenme sistemlerinin tasarlanıldığı görülmüştür (Ullrich ve diğerleri, 2010; de-Marcos ve diğerleri, 2010).

FernáNdez-LóPez ve diğerleri (2013) özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için özelleştirilebilir ve adapte edilebilir uygulamalar geliştirmenin birçok avantajı olduğunu çünkü farklı bilişsel, duyuşsal ve hareket bozukluğu olan öğrenciler için öğrenme sürecinin farklılaştırma imkanı sunduğunu ifade etmektedir. Fernadez-Lopez ve arkadaşları (2013) Picaa adını verdikleri iPad ve iPod cihazları için mobil bir platform tasarlamışlardır. Bu platformdaki etkinlikler öğretmen tarafından öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda içerik ve kullanıcı tasarımı açısından özelleştirilebilmektedir. Picaa'nın İspanya'da özel ihtiyaç sahibi 39 öğrenci tarafından kullanımı hakkında ön-test ve son—teste dayalı değerlendirme içeren ön-deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Picaa öğrenme platformunun kullanımı özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin dil, Matematik, çevre bilinci, özerklik ve sosyallik gibi temel becerilerinin gelişmesine olumlu katkı yapmıştır.

Land ve Zimmerman (2015) tasarım tabanlı araştırmasında botanik bahçesi ve doğa merkezinde mobil cihazların kullanılacağı bir öğrenme ortamı tasarlamıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda "bilimsel konuşmalara katılan öğrencilerin gözlem ve açıklama etkinliklerinde bulunduğu, öğrenmeyi sağlayan çeşitli konuşma örgülerine neden olduğu" ortaya çıkmıştır. Buna rağmen bazı öğrenciler mobil uygulama ve dışarıdaki etkinliklerde uygulanmasıyla ilgili kavramlarda zorluk çekmiş ve bunun çözümü için de açıktan sosyal ve teknolojik destek olması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle açıktan belirtilmesi konulardan bir kaçı "bilimsel terimlerin uygun kullanılması, ilgili özellikleri fark etme ve yaşam döngülerini teşhis etme"dir. Park ve diğerleri (2012) Kore üniversitesi öğrencilerinin mobil öğrenme kullanma amaçlarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda Koreli öğrencilerin mobil öğrenmesini belirleyen en önemli faktörlerin algılanan kullanış kolaylığı, sistem erişilebilirliği, subjektif normlar ve m-öğrenmeye karşı tutum olduğu ortaya çıkmıştır.

Khwaileh ve AlJarrah (2010) mobil öğrenmeye karşı öğrencilerin algılarını incelemiştir. Jordan Üniversitesindeki öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı olumsuz hiçbir düşüncelerinin olmadığı ve öğrencilerin mobil öğrenmeyi kullanmaya karşı istekli oldukları ve mobil öğrenmenin pek çok avantajının bulunduğuna inandıkları görülmüştür. Uzunboylu ve Ozdamli (2011) öğretmenlerin m-öğrenme algılarını ölçen bir kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Mobil öğrenme algı ölçeği olarak geliştirdikleri bu ölçme aracında üç boyut belirlemişlerdir: "Amaç-Mobil Teknoloji Uyumu, Konu Alanının Uygunluğu, M-öğrenme uygulama ve araçlarının iletişim yeterliliği". 467 öğretmenin katıldığı çalışmada ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu görülmüş ve öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı ortalamanın üzerinde olumlu bir algı sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Hashim, Tan ve Rashid (2015) çalışmalarını yetişkin bireylerin mobil öğrenme tercihleri üzerinde yapmayı tercih etmişlerdir. Çalışmada yetişkin bireylerin öğrenme amaçlı olarak m-öğrenmeyi güçlü bir şekilde benimsedikleri belirtilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, yetişkin bireylerin tutumlarının üç şekilde arttırılabileceği belirtilmiştir. Öncelikle m-öğrenme platformu grup iletişimi ve grup çalışmasına izin verecek çeşitli işbirliğine dayalı iletişim uygulamalarıyla entegre olmalıdır (Wiki, Facebook, Twitter). İkinci olarak, m-öğrenme platformu yetişkin bireylere platformu kişiselleştirip, özelleştirme imkanı sunmalı, böylelikle de farklı öğrenme stillerini ve tercihlerini desteklemelidir. Üçüncü olarak da m-öğrenme platformu tarafından desteklenen tatmin edici öğrenme kaynakları bulunmalıdır.

Çelik (2012) cep telefonu ve karekod kullanarak mobil çevrimiçi bir sözlük yazılımının, öğrencilerin aktif sözcük öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada hem yabancı dil eğitiminde mobil araçların hem de karekodun örnek bir kullanımını sunmuş, hem de tasarlanan öğrenme ortamının öğrenenlerin aktif sözcük öğrenimlerine etkisini belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda karekod, basılı ders kitabı ve çevrimiçi öğrenme materyali arasındaki uzamsal uzaklığın azaldığı ve mobil araçların ders içi aktivitelerde daha verimli bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Başarı gelişimini görmek için yapılan ön test ve son test erişi ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ders içi aktivitelerde kullanılan mobil destekli yabancı dil öğrenme ortamının, öğrenenlerin aktif sözcük bilgi düzeylerinde artış sağladığı saptanmıştır.

Gikas ve Grant (2013) ise çalışmalarında mobil cihazlarla gerçekleştirilen öğretime karşı öğrencilerin bakış açısını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya üç öğretim elemanı ve her öğretim elemanının ders verdiği iki ve dört arasında öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri oldukça olumludur. Öğrenciler mobil işlemcili cihazların ve sosyal medya kullanımının etkileşime, işbirliğine, içeriğin öğrenciler tarafından oluşturulmasına, Web 2.0 araçları kullanarak iletişime ve sürekli bağlantılılığa izin verdiği ve ciddi eğitsel fırsatlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

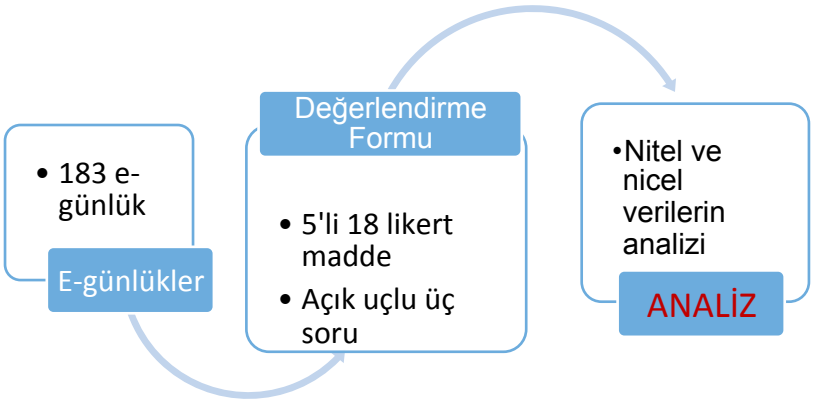
Oberer ve Erkollar (2013), çalışmalarında uygulamalı olarak mobil öğrenme modüllerine yer vermişlerdir. Bu kapsamda Pazarlamaya Giriş dersinin mobil öğrenme modülleri ile entegre etmişlerdir. Tabletler ve akıllı telefonlar kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenciler bireysel ödevlerinin yanı sıra grup projelerini de mobil cihazlar üzerinden işbirlikli çalışmayla gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda dersin tasarımında mobil öğrenme modülleri kullanımının öğrencilerin katılımını arttırdığı, onların gelişimini desteklediği ve öğrencilerin projelerinde iyileşmeler meydana geldiği görülmüştür.

YÖNTEM

Bu çalışmada sıralı baskın statülü karma desenlerden sıralı keşfedici karma desen kullanılmıştır. Keşfedici karma yöntem araştırmalarında önce nitel veriler toplanıp daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır (Creswell & Plano Clark,

2011). Nicel ve nitel safhalar bir ya da birden fazla aşamada veya aşamalar arasında sıralı biçimde yürütülür. Bu yöntemde nicel ya da nitel aşamalardan birine daha fazla ağırlık verilmektedir. Keşfedici karma araştırmalarında nitel veriler toplanır, daha sonra nitel veriden elde edilen bulgular nicel verilerin toplanmasına yön vermek için kullanılır (Kocaman-Karoğlu, 2015). Çalışmanın nitel basamağı dijital yerli öğrenenlerden toplanan e-günlükler yoluyla veri toplanmasını, nicel basamağı ise toplanan veriler ışığında geliştirilecek olan değerlendirme formunun dijital yerlilere uygulanmasını kapsamaktadır. Bu araştırmada uygulanan yöntem Şekil 1'de gösterilmiştir

Şekil 1 Bu Çalışmada Kullanılan Keşfedici Karma Desen



ÖRNEKLEM

Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer alan amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 24 dijital yerli öğrenen oluşturmaktadır. Çalışmada yer alma ölçütü olarak dijital yerlilerin 3 senedir aktif bir şekilde akıllı telefon ve mobil uygulamalar kullanıyor olma ve kendi ait bir mobil cihaza sahip olması şartı aranmıştır. Örneklem olarak çalışmada yer alan dijital yerlilerin yaşı 17 ile 23 arasında değişmektedir.

Tablo 1 Örneklem Yaş Dağılım Tablosu

Yaş	17-19	20	21	22	23
Kişi Sayısı	3	4	5	6	6

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışma kapsamında daha önce eğitsel amaçlı geliştirilen bir mobil uygulamadan yararlanılarak bir dönem boyunca düzenli olarak ders işlenmiştir. Her ders sonunda öğrencilerden o sürece ilişkin e-günlükler tutmaları istenmiştir. Dönemin sonunda 138 e-günlük toplanarak içerik analiziyle incelenmiştir. E-günlüklere ek olarak dönem sonunda 5'li likert maddelerinden ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan "Mobil Akademinin Etkililiğine Yönelik Değerlendirme Formu" ile dijital yerli öğrenenlerin sürece ilişkin bütüncül olarak değerlendirmeleri alınmıştır.

VERİ ANALİZİ

Nitel verilerin (Açık uçlu anket yoluyla toplanan) analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Açık Uçlu Anket ile toplanan öğrenci görüşleri üzerinden kodlayıcı güvenirliği uyuşum yüzdeleri belirlenmiştir. Bu değerler belirlenirken açık uçlu ankette yer alan öğrenci görüşleri bir araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlanmıştır. Bu işlem ankette yer alan her madde için tekrar edilmiştir. Uyuşum yüzdeleri, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve e-günlüklere ilişkin kodlayıcılar arasındaki güvenirlik 0.79; değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara ilişkin güvenirlik 0,89 bulunmuştur. Bu araştırmada Creswell (2003) tarafından sıralanan nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan "Katılımcı Kontrolü" (Members' Check), "Uzman Kanısı" (External Audits), "Zengin Betimleme" (Rich, Thick Description) ve "Kanıt Zinciri" (Chain of Evidence) geçerlik stratejilerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin Mobil Akademinin eğitsel etkililiğine ilişkin görüşleri değerlendirme formu ve e-günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara aşağıda iki başlık halinde yer verilmiştir.

Öğrencilerin Mobil Akademi Uygulaması Boyunca Tuttukları E-Günlüklere İlişkin Bulgular

Uygulamanın başından sonuna kadar gerçek deneyime dayalı düşüncelerin önemsenmesi nedeniyle dijital yerli öğrenenlerden e-günlük tutmaları istenmiş ve çalışmayı destekleyici ya da sınırlayıcı nitel veriler toplanmıştır. Kullanıcıların ya da öğrencilerin uygulama sürecinde deneyimledikleri tekil ya da toplu sorunları ortaya çıkarmada e-günlüklerin önemli rol

oynayacağı düşünülmektedir. E-günlükler ayrıca araştırmacının kendi çalışmasını değerlendirmesine ve öğrencilerdeki düşünsel değişimleri ortaya çıkarmasına da yardımcı olmaktadır. E-günlükler, öğrencilerin de kişisel öğrenme deneyimlerini günlük yaşam dilinde ifade etmesine, dolayısıyla yansıtıcı düşünmelerine fırsat verir. 6 haftalık ders işleme sürecinde dijital yerli öğrenenler her ders için bir e-günlük tutmuştur. Çok sayıda nitel veri toplanmış ve analiz edilebilmesi için birbirine benzer olan günlük aynı kategorilerde değerlendirilmiştir. E-günlükler incelendikten sonra ortaya 4 tema çıkmıştır. Bu temalar "Mobil Uygulamaya İlişkin Deneyimler, Öğrenme Deneyimleri, Mobil Cihaza İlişkin Deneyimler"dir. Günlüklerin hepsi bu temalar altında değerlendirilecektir. Nitel araştırmalar genelleme amacı taşımadığı için bu çalışmada da genellemelerde bulunmak amaçlanmamıştır.

Mobil Uygulamaya İlişkin Deneyimler Teması

Mobil Akademi uygulamasını kullanan dijital yerli öğrenenler e-günlüklerinde sıklıkla mobil uygulamalarla ilgili olarak m-öğrenmenin ve mobil uygulamaların dijital çağın bir gerekliliği olduğuna vurgu yapmışlardır. Kullanıcılar ilk hafta endişeli olsa ve olumsuz görüşler belirtse de uygulamanın sonuna doğru artık neredeyse herkesin uygulama hakkında görüşleri olumluya dönmüştür. Öğrencilerin ilk hafta yazdıkları e-günlüklerindeki görüşler iki kod altında ele alınmıştır. Birinci kod, mobil teknolojilere karşı oldukça olumlu tutuma sahip olan, yeniliklere açık olan, uyum sağlayanların oluşturduğu "teknolojiye uyum sağlama" kodu; ikinci kod, bu yeni, nispeten bilinmeyen teknolojilerin kendilerinde endişeye yol açtığı dijital yerli öğrenenlerin görüşlerinin yer aldığı "teknolojiden endişe etme" kodudur. Bununla ilgili olarak alınan görüşlerinden bazıları şunlardır:

Teknolojiye uyum sağlama: "*Açıkçası ilk duyduğumda acayip heyecanlandım. Sonuçta her zaman böyle şeyler olmuyor. Bence bir an önce her hoca kendi dersi için mobil uygulama yapmalı"*

"Hocanın üzerine çalıştığı bir uygulama ile dersi işleyecekmişiz hocamız uygulamayı telefonlara yükledi ve bütün sınıfta bir heyecan vardı görülmeye değerdi. Dersimiz telefonumuzda olacak. Süper"

Teknolojiden endişe etme: *"Araştırmasını öğrencilerin Mobil Akademi üzerinden dersleri takip etmeleri ve istedikleri an konuya göz atmaları için düzenlenmiş bir program. Bu program öğrencilerin üzerinde ne kadar etkili olacak, böyle bir uygulamanın öğrencinin öğrenimini artıracak mı gibi varsayımları gözlemek için tasarlanmış. Öğrencinin derse*

katılımına fayda sağlayacakmış…mış, diyorum. Çünkü bu konuya açıkçası sıcak bakmamıştım. Hocanın söyledikleri bana çokta etkili olacakmış gibi gelmedi" (K3)

İkinci hafta ve sonraki tutulan günlükler "olumlu" ve "olumsuz" kodları altında ele alınmıştır. İkinci hafta tutulan e-günlüklere bakıldığında endişeye sahip öğrencilerin artık psikolojik olarak rahatladığı görülmüştür ama mobil uygulamanın başka boyutlarıyla ilgili olumsuz görüşler belirttiği görülmektedir. Bu olumsuz görüşler genelde mobil uygulamanın tasarım boyutuyla ilgidir. Olumlu görüş belirtenlerin sayısı (18 kişi), olumsuz görüşe belirten kişilere göre çoğunluktadır (6 kişi).

Olumlu: "*2. Derste geçti ve derse gelmeden önce uygulamayı kullanma ve alışma fırsatı olduğu için daha rahat kullandım*"

"Bu sefer konu klasik bir ders gibi değil modern teknoloji çağına uygun bir ders gibi işlendi.Bu yüzden bu dersi günler öncesinden merakla bekliyordum.Ders nasıl geçecek,gerçekten öğrenmemi kolaylaştıracak mı gibi sorular vardı aklımda"

"Burda da mobil akademi devreye giriyor. Sürekli en arkada oturduğum için hocamızın sorularına denk gelsem de Mobil Akademi sayesinde 2.haftaki hedef türlerini 3.haftaki sarmal yaklaşımı hiç unutmuyorum"

"Uygulamanın karmaşık olmaması ve anlaşılırlığı çok iyi olmuş. Ben derse gitmeden önce kitaptan bakmıştım konuya.Gerçekten de baya uzun bir konuydu.Uygulamada daha kolay öğrendiğimi düşündüm.

Olumsuz:

"Renkler yine zihin ve göz yorucu renkleri seçerken iki renginde baskın olmamasına dikkat edilmeli, yoksa dikkatim renklere odaklanıyor derse tam uyum sağlayamıyorum"

"uygulamaya alışmam için zaman gerekli. Açıkçası dersi anlama ve derste biraz aktif olmamın üzerinde olumsuz etkisi vardı. Çünkü nerde ne var onları bulmaya çalıştım sürekli"

"İlk haftada tasarımda çeşit azlığı ve efektler olmaması olumsuz bir durum olarak gördüm."

Üçüncü hafta tutulan e-günlüklere bakıldığında ise öğrencilerin nerdeyse hepsi mobil uygulamanın etkililiği ile ilgili olumlu görüşler belirtmiştir. Bu görüşler genelde mobil uygulamanın getirdiği zaman tasarrufu, özet bilgi, şekil ve görseller gibi avantajlarla ilgilidir.

Olumlu:

"Uygulamadaki yazı boyutları, renk seçimi ve logolar başarılı bir şekilde düzenlenmiş. Dersi bu şekilde işlememiz bende öğrenmeyi olumlu yönde etkiliyor.

"Önce uygulamayı açtım ve konuya biraz göz attım.Bir şema vardı,çok güzel oluşturulmuştu."

"Ben kitaba bakınca çok uzun bir konu diye düşünmüştüm.Sonra okula gittim.Okulda konuyu işlerken aslında görsellerle, tablolarla birlikte çok kolay bir konuymuş diye düşündüm. Zaman açısından çok etkili."

Olumsuz:

"Kötü yönünden bahsedecek olursamda bence uygulama derste kullanilmaktan cok acil bir durumda acip bakmamiz icin daha elverişli. Yani kitap gibi olmuyor daha az verim aliyoruz gibj geldi bana.Kitap olsa altini ciziyoruz hemen not alabiliyoruz ama uygulama uzerindeyken not almak istedigimizde kaldigimiz yerden cikmak durumunda kaliyoruz"

Dördüncü hafta tutulan e-günlüklere bakıldığında ise iki dijital yerli hariç hepsi mobil uygulamayı nasıl kullandıklarını ve mobil teknolojinin aslında içinde büyük bir potansiyel taşıdığını ifade ettikleri görülmektedir. Buna ilişkin görüşler "kitap zorunluluğunun kalkması, boş zamanların etkili değerlendirilmesi ve görsellik" ile ilgili olan görüşlerdir. Az sayıda hala olumsuz görüş belirtilmesinin sebebi ise bazı kullanıcıların mobil uygulamalara yönelik tutumlarının bir türlü değişmemesidir.

Olumlu:

"Uygulama sayesinde konuyu daha iyi anlıyor ve keyifle konuya çalışabiliyorum, kitaba bakma ihtiyacımı azalttı diyebilirim. Ders işlerken uygulama sayesinde dersi takip edebildim. Bu hafta diğer haftalara göre derse katılımımın daha iyi olduğunu düşünüyorum. Ders her zamanki gibi kısa ve özdü. Gelecek hafta ile ilgili notlarımızı aldık ve ders bitti."

"Bence mobil akademi çok güzel ve pratik bir uygulama çalıştığım konuyu isteyken boş zamanlarımda alırdım telefonumu elime birkaç dakka bakarak konu hakkında biraz bilgim oldu"

Olumsuz:

"Hocamız kolu kırık olmasına rağmen ders işledi. Ben ders işlenmez diye ümit ediyordum ama öyle olmadı. Aslında mobil uygulamayı sevmiyorum. Çünkü teknoloji ile aram çok fazla iyi değil"

Son haftayla ilgili e-günlüklerine bakıldığında mobil uygulamaya ilişkin hiçbir olumsuz görüşün belirtilmediği görülmektedir. Bu durum bize aslında mobil uygulama geliştirme sürecinin de ideale kavuştuğu anlamına gelmektedir. Bu aşamada sadece olumlu görüşler belirtilmektedir.

"Karmaşıklığı şemalar halinde ifade edince karmaşıklık yerini birnevi ferahlığa bırakıyor. "Ben bunu nasıl öğreneceğim?" Sorusunu anlamsız kılıyor. Teknoloji ise tekrar kolaylık misyonunu yerine getirmiş oluyor."

"Ayrıca uygulamada kullanmak istediğim herşey mevcut. İstediğim zaman not alabiliyorum. Fikir paylaşımında bulunup ek kaynaklara kolayca ulaşabiliyorum. Gün içerisinde istediğim zaman uygulamaya ulaşabilmekteyim."

Öğrenme Deneyimleri Teması

Mobil Akademi uygulamasını kullanan dijital yerliler, e-günlüklerinde öğrenme deneyimlerine de oldukça detaylı şekilde yer vermişlerdir. M-öğrenmenin artık bir öğrenme stili haline geldiği ve öğrencilerin de bu yeni öğrenme stiline karşı istekli oldukları görülmüştür. İlk hafta bazı dijital yerliler geleneksel ders işleme yöntemlerini istediklerini belirtseler de uygulama sonunda iki kişi hariç m-öğrenmenin aslında geleneksel ders işleme biçimlerinden çok farklı olduğu ve etkili olduğu şeklinde görüşleri değişmiştir. Dijital yerlilerin ilk hafta yazdıkları e-günlüklerindeki görüşler "gelenekselciler ve yenilikçiler" olarak kodlanmıştır. Buna ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdadır:

Gelenekselciler: "*Gürol hoca bize anlatıyor böyle olacak şöyle olacak diye ama hala tatmin etmemişti beni sonra hepimizin telefonuna mobil akademi programını yükledi. Yükledi yüklemesine de peki ne işe yarayacak, biz nasıl kullanacağız gibi birçok soru kafamı kurcalıyor. Bu arada üfleyip püflüyorum tabi bir bu eksikti diye neden normal bir ders işlemiyoruz da böyle bir uygulamaya katılmak zorunda kalıyoruz diye söyleniyorum"*

Yenilikçiler: "*Konunun en önemli yerlerini özetlemesi derste bizim için büyük avantaj oluyor. Tablolar akılda kalıcı oluyor. Ee bu devirde artık böyle yeniliklerin olması gerekiyor."*

"Uygulamayı iyice inceledim. Farklı farklı bölümlerinin olması öğrenmeyi iyice kolaylaştırıyor gibi"

2. hafta öğrencilerin yazdıkları e-günlüklere bakıldığında aslında değişen tutum ve davranışları bu haftadan itibaren görmek mümkündür. İlk hafta neden normal bir ders işlemediklerini soran ve olumsuz tutum geliştiren öğrenciler bu hafta ön yargılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili temsili olarak alınan öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Olumlu:

"Hoca bizden umutlu bir vaziyette göz atmışızdır diye düşünmüş ki hevesli bir şekilde dersi anlatıyor. neyse ki derste uygulamayı açtık uygulamaya göz attım. Bir sayfa bir sayfa derken hemen hemen hepsine göz atma şansım oldu. Geçekten de uygulama dikkat çekici yollarla hazırlanmış, bu arada uygulama benim dikkatimi öyle bir çekmiş ki dalmışın o esnada hoca konuyu anlatıyor. Sonra ön yargılarımın aslında ne kadar yanlış olduğunu farklı ders anlatma tarzının eğitimde yararlı olabileceğini Gürol hoca sayesinde öğrendim desen yeridir"

"Genel olarak baktığımızda çok geniş bir konunun bu kadar kısa ama bir o kadarda açıklayıcı bir şekilde seçilmesi yorumlanması çok güzel bir şey böylelikle öğrenme daha kalıcı olabiliyor."

Uygulama sayesinde dersimizin süresi idealdi. Hem uygulamadaki grafiklerden yararlanmak, hem öğretmenden dinlemek hem de sorulara sınıfta ve uygulama aracılığıyla sınıf dışında cevap verebilmek çok güzel.

2.haftada direkt öğrenme deneyimleriyle ilişkili olumu ya daolumsuz bir görüş belirtilmemiştir. Bu hafta yazılan e-günlüklerdeki görüşler, mobil uygulamanın kendisi ya da mobil cihazla ilgili deneyimlerle ilişkilidir.

3.haftanın e-günlüklerine bakıldığında ise artık Mobil Akademinin eğitsel getirileri fark edilmeye başlanmıştır. Bu haftadan itibaren öğrencilerin Mobil Akademi yoluyla öğrenme deneyimleri hakkında oldukça olumlu görüşler belirtmişlerdir; fakat az da olsa yine olumsuz birkaç görüş gelmektedir.

Olumlu: *"O, yıllardır bize dayatılan ezberci ve öğretmen merkezli eğitim zihniyetinin zincirlerini bir ders bile olsa kırdık"*

"Öğretmenimiz uygulamaya işlediğimiz konularla ilgili ses kaydı, sorular eklemiş. Onların cevaplarını verip yorumlar yazdık. Uygulamanın bizim için oldukça verimli olduğunu düşünüyorum. Diğer derslere oranla daha kalıcı oldu."

"3. hafta da uygulamaya iyice alıştık ve önceden çalışıp gelmemiz ve fikir paylaşımı bölümünde sorularla tartışmamız konuyu daha iyi kavramamızı sağladı, derste ders konusunu hızlı anlayıp kalan zamanda konu üzerinde tartışma ve düşünce belirtme fırsatı bulduk"

Olumsuz: "*Uygulamadaki kavram resimleri bence daha fazla olmalı. Resim varken neden yazı okuyalım ki"*

4. hafta ve 5. hafta e-günlüklerine bakıldığında da olumsuz bir görüşün belirtilmediği görülmektedir. Bu haftalarla ilgili e-günlüklerde öğrencilerin belirttiği olumlu görüşler özetle şu şekildedir:

Olumlu:

"Mobil akademi uygulamasını kullanabilir hale gelmiştim yani kısacası bilinçli bir şekilde kullanabiliyordum. Bu uygulama sayesinde her yerde derse ulaşabilme imkanı buluyor ayrıca derse gelirken kitap taşımamak hoşuma gidiyordu"

"Uygulamanın en sevdiğim bölümü soru bölümü burada arkadaşlar ile aynı soru üzerinde hem fikir oluşturmak hoşuma gidiyor"

"sonra uygulamadaki pdf dosyasından konuyu açtım ve dersi buradan takip ettim. Masada her zamanki gibi kitabın sıkıcı ve yazı dolu sayfaları yoktu. Grafikler, resimler içeren küçük bir yazı vardı.Bu yüzden tüm dikkatimi telefonuma ve öğretmene verebilmiştim"

5. haftayla ilgili e-günlüklerde belirtilen öğrenci görüşleri de şu şekildedir:

"Yapılan uygulama öğrenmeyi son derece etkin kılıyor ve yapılan grafikler, kullanılan görseller ve renkler öğrenmeyi etkin olduğu kadar zevkli hale getiriyor. Bir de kitabın göz yoran anlatımından kurtarıyor"

"Ders, öğrenciler tarafından bayağı benimsenmiş gibi görünüyordu. Bunda dersin işlenişi, mobil internet ve tabi ki Gürol hocanın seçtiği öğretim yaklaşımının büyük bir ölçüde etkisi var diye düşünüyorum. Bu saydıklarımın hepsinin toplamı sonucu öğrencide oluşan özgüven derse katılımı artırmış oldu da diyebiliriz aslında buda dolaylı olarak öğrenebilirlik derecesinin artmasını sağlıyor."

"Bu dönem biz Türk öğrencilerinin alışık olmadığı başka bir öğrenme ve eğitim metoduyla karşılaşmıştık. Bu süre. Açıkçası çok faydalı oldu. Tadı damağımızda kaldı diyebilirim."

Mobil Cihaza İlişkin Deneyimler Teması:

Mobil Akademi uygulamasını kullanan öğrenciler e-günlüklerinde mobil cihazların fiziksel ve işlevsel yetersizliklerinden ötürü sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle ilk hafta bazı mobil cihazlar mobil uygulamaya uyumsuz göstermiş ve hata vermiştir. Uygulama 3.parti bir uygulama olduğu için telefon güvenlik ayarlarından bilinmeyen kaynakların izin vermesi sağlanmıştır. Birtakım sorunlar bu şekilde çözülürken bazı telefonlarda da bellek yetersizliği ortaya çıkmıştır. Belek yetersizliği sorunu da çözülmüştür. iPhone sahibi öğrenciler için de geçici bir çözüm bulunmuştur. Mobil cihaza ilişkin olumsuz deneyimler bazen öğretim yerinin altyapı yetersizliklerinden etkilenmiştir. Bir kablosuz ağ bağlantısının olmaması araştırmacıyı kablolu bağlantıyı üçüncü parti .exe yazılımları ile kablosuz ağa çevirip interneti dağıtmak zorunda bırakmıştır. Bu esnada bazı öğrenciler internet kopmaları yaşamıştır. Adayların özellikle ilk haftalar mobil cihazlarla yaşadıkları olumsuz durumlar e-günlüklerde yer almıştır; fakat kendilerinin de belirttiği gibi süreç içerisinde her bir soruna çözüm üretilmiştir.

1.hafta

Olumsuz: "*Hocamız dersin içeriğinden, derste nelerden bahsedeceğimizden,neler yapacağımızdan,dersi nasıl işleyeceğimizden bahsetti.Daha sonra herkesin telefonuna ''Mobil Akademi'' uygulamasını yükledi bilgisayarından.Daha doğrusu çoğu kişinin desek doğru olur çünkü bazı arkadaşlarımızın telefonu programla uyuşmadı bazılarınınki bende dahil İphone olduğu için daha sonra hallolcağını söyledi hocamız ve bazıları da sınıfta yoktu".*

2.hafta

Olumlu: *"uygulama sayesinde kitabı okulla getirmiyorum ve uygulama içerisindeki bilgiler ve bölümler dersi anlama ve derste aktif olmada beni aydinlatiğini düşünüyorum ve bu derste tek değil keşke milli eğitim bakanlığı bütün derslerle ilgili böyle uygulamaların alt yapısını atsa öncelikle çok ekonomik olur ve öğrenciler büyük bir maddi yükten kurtulur"*

Olumsuz:

"Allah hocamızdan razı olsun neti olan arkadaşlarımız var olmayan arkadaşlarımız var bunları düşünerek kendi netini arkadaşlarımızla paylaştı ve bende nette bağlandım ama birçok arkadaşımız nette bağlandığı için net yavaş olduğu için indiremedim".

3. hafta

Olumsuz:

"Telefonumdan kaynaklı olarak uygulamamı açamadım. Pdf açılmadı çok takip edemedim ama derslerin eğlencesi ve hocamızın güzel örnekleriyle güzel ders geçirdik."

"Ders sırasında Mobil Akademi uygulaması üzerinden dersi takip etmeye çalıştım ancak biraz sorunlu bir ders geçirdim. Telefonumda donmalar oldu ancak genel manada iyiydi."

"Derse başlar başlamaz uygulamamızı açtık. İnternet bağlantısında arada kopukluklar oluyor."

"Dersteyken internet bağlantı sorunu olmuştu.Ama uygulamadaki konuları internet olmadan da açabildim."

"Artık açılırken donmalarda yaşamıyorum. Kolay erişip uygulamayı rahatça kullanıyorum"

Mobil Akademinin Etkililiğiyle İlgili Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular

Dijital yerli öğrenenlerden mobil uygulamayla ders işlenen bir dönemin sonunda Mobil Akademi uygulamasının öğrenmede ne kadar etkili olduğuna ilişkin görüşler alınmıştır. Toplamda 18 maddeye sahip olan bu değerlendirme formu uzman görüşleri alınarak ve dil geçerliliği sağlanarak oluşturulmuştur. Bu maddelerden 15'i olumlu 3'ü ise olumsuz olarak hazırlanmıştır. Olumsuz maddeler veri dönüşüm işlemiyle yeniden kodlanmıştır. Bu form çalışmanın sonunda ek şeklinde sunulmaktadır. Mobil uygulamanın eğitsel etkililiğini belirlemeye ilişkin değerlendirme formuna ait madde madde frekans değerleri Tablo 2 'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Mobil Akademinin Eğitsel Etkililiğine İlişkin Frekans Değerleri

Maddeler	Tamamen	Oldukça	Kısmen	Az	Hiç	Medyan
M1	11	12	1	0	0	4
M2	13	6	5	0	0	5
M3	10	13	1	0	0	4
M4	10	12	2	0	0	4
M5	15	6	3	0	0	5
M6	1	5	0	10	8	2
M7	10	14	0	0	0	4

M8	8	9	6	1	0	4
M9	17	7	0	0	0	5
M10	11	10	3	0	0	4
M11	14	10	0	0	0	5
M12	1	1	5	11	6	2
M13	8	12	4	0	0	4
M14	11	10	1	2	0	4
M15	15	8	1	0	0	5
M16	7	14	3	0	0	4
M17	13	6	4	1	0	5
M18	1	1	1	15	6	2

Tablo 2'ye bakıldığında 15 olumlu ve 3 olumsuz toplam 18 maddenin içerisinde, dijital yerli öğrenenlerin mobil uygulamanın etkililiğiyle ilgili 6 maddeye "tamamen" katıldıkları görülmektedir. Geri kalan 12 maddeyle ilgili öğrencilerin çoğunluğu bu uygulamanın etkili olduğuyla ilgili maddelere "oldukça" katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu frekans tablosuna bakarak dijital yerli öğrenenlerin Mobil Akademinin üst düzeyde öğrenmeleri sağladığını ve Mobil Akademiyi son derece etkili bir uygulama olarak gördükleri söylenebilir. Dijital yerli öğrenenlerin çoğunluğunun "tamamen" ve "oldukça" katıldığı maddelere bakıldığında, bu uygulama sayesinde sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetleri açısından oldukça etkili bir süreç geçirdikleri ve öğrenme konusunda mobil uygulamaların son derece etkili olduğuna dair görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu değerlendirme formunda ortanca değerleri esas alınarak analiz yapılmıştır. Maddelere ilişkin medyan değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Mobil Akademi Uygulamasının Etkililiğine İlişkin Değerlendirme Formu

Madde İstatistikleri

Medyan	Maddeler
5	2,5,9,11,15,17
4	1,3,4,7,8,10,13,14,16
2	6,12,18

Dijital yerli öğrenenlerin "tamamen" katıldığı maddelere bakıldığında bu maddelerin Mobil Akademi ile çalışmanın keyifli olduğu, öğrenmenin kolaylaşması, zamanın etkili değerlendirilmesi ile ilgili maddeler olduğu görülmektedir. Dijital yerli öğrenenlerin "tamamen" katıldıkları maddeler şunlardır:

Öğretim İlke Yöntemleri dersine ilişkin çeşitli konuları mobil ortamda çalışmak oldukça keyifliydi.

Mobil Akademi uygulaması sayesinde öğrenme için ayırdığım zamanı etkili değerlendirebildim.

Dersin içeriğinin mobil ortamda sunulması konuların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

Mobil uygulama ortamları içerik öğrenmede kullanıcılar açısından dikkat çekici ortamlardır.

Mobil Akademinin ücretsiz olduğu için onu bilgi kaynağı olarak tercih ederim.

Mobil Akademi uygulamasının yüklenme süresi kısa olduğu için öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Mobil Akademi uygulamasının etkililiğinde anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğine bakmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Değerlendirme formunu madde madde analiz yaptığımızda aşağıdaki maddelerde cinsiyet değişkeninin farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir.

M3: Bir derse yönelik geliştirilmiş mobil bir uygulama ile o dersi daha iyi öğrendiğimi fark ettim.

M4:Bu uygulama sonrasında bir dersin konularını kitaptan öğrenmek yerine mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.

M6:Mobil Akademi uygulamasını kullanırken dikkatim dağılmaktadır.

M8: Mobil Akademi uygulaması tasarım açısından etkileyiciydi.

Telefona indirilen uygulama sayısı değişkenine bakıldığında, bu değişkenin Mobil Akademi uygulamasının etkililiğine yönelik dijital yerli öğrenenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık meydana getirdiği görülmektedir. İndirilen uygulama değişkenine göre farklılaşan maddeler Tablo 4 gösterilmektedir.

Tablo 4: Mobil Akademinin Etkililiği İle İlgili İndirilen Uygulama Sayısına Göre Farklılaşan Maddeler

Test istatistiği

	M 1	**M 2**	**M 3**	**M 4**	**M 5**	**M 6**	**M 7**	**M 8**	**M 9**	**M 10**	**M 11**	**M 12**	**M 13**	**M 14**	**M 15**	**M 16**	**M 17**	**M 18**
Ki-Kare	11,7	7,9	9,7	14,5	15,6	16,4	13,5	12,7	15,3	11,1	13,5	19,6	5,0	13,5	11,3	10,4	11,2	19,6
Anlamlılık Değeri	,01	,09	,04	,00	,00	,00	,00	,01	,00	,02	,00	,00	,27	,00	,02	,03	,02	,00

a. Kruskal Wallis Testi

b. Grouplama Değişkeni: indirilen_uygulama_Sayısı

Tablo 4'e bakıldığında indirilen uygulama sayısı değişkeninin 17 maddede anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir. Dijital yerli öğrenenlerden 9 kişi 31-40 arası, 2 kişi 21-30 arası, 4 kişi 11-20 arası, 4 işi 1-20 arası mobil uygulama indirdiğini, 5 kişi ise şu ana kadar hiç mobil uygulama indirmediğini belirtmiştir. Ortalama olarak 11-20 arasında uygulama indirildiği görülmüştür. Dijital yerli öğrenenlerin Mobil Akademi uygulamasının etkililiğine yönelik görüşleri indirilen uygulama sayısına göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. 31-40 arası uygulama indirenlerin ortalama puan sırası 20; 21-30 arası uygulama indirenlerin ortalama puan sırası 13 ve hiç uygulama indirmeyenlerin ortalama puan sırası 3'tür. 31-40 arası uygulama indirenler Mobil Akademiyi en etkili olarak değerlendirenlerdir.

Bir günde mobil cihazla geçirilen süre değişkenine bakıldığında bu değişkenin Mobil Akademi uygulamasının etkililiğine yönelik dijital yerli öğrenenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık meydana getirdiği görülmektedir. Mobil cihazla geçirilen süre değişkenine göre farklılaşan maddeler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Mobil cihazla Geçirilen Süreye göre Mobil Akademinin Etkililiğine İlişkin Değerlendirme

Test istatistiği

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18
Ki-Kare	11,6	6,66	9,6	10,6	14,0	10,7	7,3	11,7	18,8	10,1	11,2	18,5	5,9	10,5	13,4	5,4	11,7	18,5
Anlamlılık Değeri	,009	,0082	,022	,014	,003	,013	,062	,008	,000	,018	,010	,000	,113	,015	,004	,143	,008	,000

a. Kruskal Wallis Testi

b. Grouplama Değişkeni: Günde_telefonla_geçirilen_ortalamasüre

Tablo 5'e bakıldığında mobil cihazla geçirilen süre değişkeninin 14 maddede anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir Dijital yerli öğrenenler mobil cihaz başında ortalama olarak 5-7 saat arasında vakit geçirmektedir. Mobil Akademi uygulamasının etkililiğine dair dijital yerli öğrenenlerin görüşleri mobil cihazla geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mobil cihazıyla 5-7 saat arasında vakit geçirenler Mobil Akademinin etkili olduğuna ilişkin en yüksek puan sıralamasına sahipken (17,50), 1-3 saat zaman geçirenler en düşük (3) puan ortalamasına sahiptir.

Mobil cihazda gerçekleştirilen etkinlik çeşitleri Mobil Akademinin etkililiğine ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Bu maddeler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Mobil Akademinin Etkililiği İlişkin Görüşlerin Mobil Cihazı Kullanma Amacına Göre Farklılaşması

Test İstatistiği

	M3	M5	M6	M7	M11	M12	M16	M18
Ki-Kare	7,778	9,274	11,778	7,667	6,352	14,666	6,848	14,666
Anlamlılık Değeri	,020	,010	,003	,022	,042	,001	,033	,001

Tablo 6 'ya göre mobil cihazı kullanım amacı 8 maddede anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Analiz sonucunda dijital yerli öğrenenlerden 9 (%37) kişinin mobil cihazını öğrenme amaçlı

olarak kullandığı görülmüştür. Büyük bir çoğunluk mobil cihazlarını sadece iletişim (12 kişi) amaçlı kullanmaktadır. 3 kişi ise mobil cihazlarını oyun amaçlı kullandıklarını belirtmiştir. Mobil cihazını öğrenme amaçlı kullananların mobil uygulamanın etkililiğe ilişkin puan ortalama sıralaması 18.7, oyun amaçlı kullananların 14.6 ve iletişim amaçlı kullananların puan ortalama sırası 7.2'dir.

Değerlendirme formunun analizinde dijital yerli öğrenenlerin pek çok maddeyle ilgili ortak görüşe sahip olduğu görülmektedir. Dijital yerli öğrenenlerin yüzde 70'i Mobil Akademinin ücretsiz olduğu için onu bilgi kaynağı olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Mobil Akademi uygulamasının etkili olmasındaki en büyük faktör onun ücretsiz bir bilgi kaynağı olmasında yatmaktadır. Dijital yerli öğrenenler açısından ekonomik yük en belirleyici faktör olmaktadır. Ayrıca, dijital yerli öğrenenlerin yüzde 60'ı Mobil Akademi uygulamasının çok etkili olduğunu çünkü Mobil Akademi uygulaması sayesinde öğrenme için ayırdıkları zamanı etkili değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Mobil uygulamaların dijital belgeleri taşıma ve istenildiği an sunma gibi pratik faydaları bulunmaktadır. Dijital yerli öğrenenler açısından Mobil Akademi uygulamasının üst düzeyde etkili olmasının sebeplerinden birisi de her zaman her yerde öğrenmedir. Mobil Akademi uygulaması için bir mekâna/zamana bağlı olmak zorunda kalmadıkları için bu öğrenme stilini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. İçerikle ilgili olan bu maddelere ek olarak dijital yerli öğrenenlerin çoğunluğunun ortak görüşe sahip oldukları bir diğer madde de tasarımla ilgidir. Mobil Akademi uygulamasının etkili olmasının altında yatan faktörlerden biri olarak da onun tasarımını göstermişler ve mobil uygulama ortamlarının içerik öğrenmede kullanıcılar açısından dikkat çekici ortamlar olduğunu belirtmişlerdir.

Değerlendirme formunda en düşük puanlara sahip olan maddeler ise Madde 6, Madde 12 ve Madde 18'dir. Bu maddeler değerlendirme formuna olumsuz olarak eklenmiş maddelerdir. Öğrencilerin gelişigüzel puan vermelerinin önüne geçilmek amacıyla eklenmiştir. Dolayısıyla bu maddelere düşük puan verilmesi aslında Mobil Akademi uygulamasının etkililiği ile ilgili olumlu bir durumdur. Bu maddeler şunlardır:

M6: Mobil Akademi uygulamasını kullanırken dikkatim dağılmaktadır.
M12: Mobil Akademi uygulamasını kullanmak konuları öğrenmemi zorlaştırmaktadır.
M18: Mobil Akademi uygulamasının tasarımı öğrenmemi zorlaştırmaktadır.

Değerlendirme Formu Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında Mobil Akademi uygulamasının etkililiğine yönelik nicel verilerin yanı sıra nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Mobil Akademi uygulamasına ilişkin üç açık uçlu soru sorulmuş ve cevaplardan elde edilen nitel veriler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda "tasarım, etkili öğrenme, avantajlar, sınırlılıklar, yer&zaman" temaları ortaya çıkmıştır.

1. Mobil Akademi uygulamasının öğrenmelerinizi nasıl etkilediğini değerlendiriniz?

Dijital yerli öğrenenler dönem sonunda bu konuya ilişkin olumlu cevap vermişlerdir. Mobil Akademinin birçok yönden öğrenmelerini artırdığını, bu uygulama sayesinde daha hızlı öğrendiklerini, kitap taşıma gibi zorluklardan kurtulduklarını ve bu şekilde öğrenmelerin daha zevkli olduğunu ifade etmişlerdir. Mobil Akademinin öğrenmeleri nasıl etkilediğine ilişkin nitel verilerin analizi Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Mobil Akademinin Etkililiğine Yönelik Verilerin İçerik Analiziyle Kodlanması

Tema	Kodlar	Kaynak	Frekans	Katılımcılar
Tasarım	Sade ve anlaşılır olma	16	16	K3,K5,K7,K8K9,K10,K13,K15,K16,K17,K18,K20,K21,K22,K23,K24
	Kullanım rahatlığı	12	12	K1,K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9K10,K11,K12,K21,K22,K23
Etkili Öğrenme	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	18	18	K1,K2,K3,K5,K7,K8,K10,K11,K12,K13,K17,K18,K20,K21,K22,K23
	İçeriğin takip edilmesi	8	8	K9,K12,K14,K16,K17,K20,K22,K24
	Kalıcılığı sağlama	14	14	K1,K2,K3, K4,K5,K6,K11,K14,K15,K16,K17,K20,K22,K24

Tablo 7 incelendiğinde Mobil Akademi uygulamasının etkililiğine yönelik dijital yerli öğrenenlerin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Dijital yerli öğrenenlerin vermiş oldukları cevaplar "tasarım" ve "etkili öğrenme temaları altında incelenmiştir. Tasarım temasında "sade ve anlaşılır, kullanım rahatlığı" kodları; etkili öğrenme teması altında "kalıcılığı sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, içeriğin takip edilmesi" kodları yer almaktadır. Mobil Akademinin öğrenmeyi nasıl etkiliyor sorusuna en çok "öğrenmeyi kolaylaştırdığı" ve "sade ve anlaşılır olduğu" cevabı verilmiştir. Mobil Akademinin öğrenmeyi etkilediğine ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

"*Kalın kitapların yerini ,onca gereksiz bilgiyle dolu kitapların yerini ;cebimizdeki, günlük vazgeçilmezimiz olan mobil cihazlarda, ekonomik hafıza ve ram kapasitesine sahip bir uygulamanın alması biz kolay erişim manyağı gençler için oldukça avantajlı oluyor*" (K6)

"*Az ve öz bilgi olduğu için öğrenme daha kolay ve kalıcı oluyor her an ulaşabilmek bilgiyi istediğimizde bulmamıza olanak sağlıyor" (K5)*

2. Mobil Akademinin avantajlarını ve sınırlılıklarını değerlendiriniz?

Dijital yerli öğrenenler Mobil Akademi uygulamasının avantajlar ve sınırlılıklarıyla ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Dijital yerli öğrenenlerin bu konuya ilişkin yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler çalışmaya nitel açıdan önemli veriler sağlamıştır. Avantajlar başlığı altında Mobil Akademinin birçok avantajı olduğu, bu avantajların öğrencilerin uygulamayı kullanma oranını arttırdığını, diğer öğrenme türlerinde olmayan mobil öğrenmeye özgü niteliklerin oldukça ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Sınırlılıklar temasında ise dijital yerli öğrenenler, bu süreçte karşılaşmış oldukları olumsuz durumlara yer vermişlerdir.

Tablo 8: Mobil Akademinin Avantajları Ve Dezavantajlarının Kodlanmasına İlişkin Tablo

Temalar	Kodlar	Kaynak	Frekanslar	Katılımcılar
Avantajlar	Eğlenceli öğrenme deneyimi	11	11	K1,K2,K3,K5, K9,K10,K16,K17,K20,K23,K24
	Aktif katılım	8	8	K4,K7,K8,

				K19,K20,K21,K23,K24
	Hayat boyu/hayat çapında öğrenme	7	7	K1,K5,K13,K14,K15,K23,K24
	Zaman/mekan bağımsızlığı	12	12	K9,K10,K12,K13,K15,K16, K17, K18, K20, K21, K22, K24
	Sosyal Ağ üzerinden çoklu iletişim	8	8	K4,K7,K9,K12,K13,K15,K16, K17
Sınırlılıklar	Batarya sorunu		6	K4,K6,K11,K14, ,K17,K24
	Küçük ekran		4	K14,K15,K23,K24
	Sağlık sorunları		4	K3,K5, K9,K10
	Amaç dışı kullanım (oyalayıcılık)		5	K12,K13,K15,K16, K17

Tablo 8 incelendiğinde Mobil Akademi uygulamasının avantajlarına yönelik dijital yerlilerin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Dijital yerlilerin vermiş oldukları cevaplar "eğlenceli öğrenme deneyimi, aktif katılım, hayat boyu/hayat çapında öğrenme, zaman/mekan bağımsızlığı, sosyal ağ üzerinden çoklu iletişim" olarak kodlanarak "avantajlar" teması altında incelenmiştir. Dijital yerliler, Mobil Akademi uygulamasının en büyük avantajını "zaman/mekan bağımsızlığı (12) ve eğlenceli öğrenme deneyimi (11) olarak belirtmişlerdir. Mobil Akademinin avantajlarına ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

"Mekana bağlı olmaması, öz bilginin olması, derslerin eğlenceli geçmesi, konu çabuk anlaşıldığı için soru-cevap ve örneklere daha fazla zaman kalıyor" (K2).

"Öğrenme tek bir mekana bağlı kalmıyor. Eve gidince de, evde bir iş yaparken aynı zamanda başka ortamlarda bulunarak da öğrendiğim için. Bu galiba hayat çapında öğrenme oluyor" (K23).

"Sınıfça her an her yerde etkileşim halinde bulunmamız dersi ve uygulamayı daha çekici hale getirdi.Her an her gün sanki o derste yaşıyormuşçasına bir bağlılık ve muhabbet vardı" (K22)

Mobil Akademi uygulamasının sınırlılıklarına yönelik dijital yerlilerin vermiş oldukları cevaplar anlamlı bütünler halinde kodlara ayrılmıştır. Ortaya çıkan kodlar "batarya sorunu, küçük ekran sınırlılığı, amaç dışı kullanım ve sağlık sorunları sınırlılığı"dır. Dijital yerliler, Mobil Akademi uygulamasının en büyük sınırlılığını "batarya sorunu (6) ve amaç dışı kullanım (5) olarak belirtmişlerdir. Mobil Akademinin sınırlılıklarına ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

"İnternet kullanımdan ve ekranın sürekli açık kalmasından dolayısı batarya hızlı tükeniyor. Tek sınırlılığı bu onun haricinde faydalı ve gerekli bir uygulama" (K14).

"çok fazla telefonla vakit geçirdiğimizden küçük ekrandan sürekli yazı okumak insanı bir süre sonra yorabiliyor" (K23).

3. Mobil Akademi uygulamasını en çok hangi mekanlarda ve hangi durumlarda kullanmayı tercih ettiniz?

Mobil uygulamalar öğrenene zaman ve mekan açısından sınırsız olanaklar sunmaktadır. Mobil Akademi uygulamasını hangi mekan ve koşullarda tercih edildiğinin belirlenmesi amacıyla bu soru sorulmuştur. Dijital yerliler, Mobil Akademinin yanlarında taşıdıklarını ve gittikleri her yerden öğrendiklerini belirtseler de spesifik mekanlar anlamlı bütünler halinde birleştirilmiş, kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 9: Dijital Yerlilerin Yer ve Zaman Tercihlerine İlişkin Kodlama

Tema	Kodlar	Kaynak	Frekans	Katılımcılar
Yer	Ev	20	20	K1,K2,K3,K4,K5,K8,K9,K10,K11,K13,K14,K15,K16, K17,K20,K21,K22,K23,K24
	Okul	15	15	K1,K2,K3,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K

				16,K19,K20,K21, K24
	Hareket halinde (otobüs, araba)	7	7	K1,K5,K13,K14,K15,K23,K24
	Kafe/Kantin	6	6	K9, K16, K18, K20, K22, K24
Zaman	Ders esnasında	15	15	K3,K5,K6,K8,K9,K11,K12,K13, K14,K15,K19,K20, K23,K24
	Dersten önce	19	19	K1,K2,K3,K4,K7,K8,K9,K10,K11, K12,K13,K14,K15,K16,K17,K18,K19,K20,K21,
	Okula gelirken	9	9	K1,K2,K3,K5, K9,K11,K15,K19,K21
	Uyku öncesi	6	6	K9,K11,K13,K15,K16, K17

Tablo 9 incelendiğinde Mobil Akademi uygulamasının hangi zamanlarda ve nerede kullanıldığına yönelik dijital yerlilerin görüşleri birbiriyle oldukça benzerdir. Dijital yerlilerin yer açısından vermiş oldukları cevaplar "ev, okul, hareket halinde ve kafe/kantin" olarak kodlanmıştır. Mobil Akademinin en çok kullanıldığı mekân ev ve okul; en çok kullanıldığı zaman ise ders gününden bir önceki günün akşamı ve ders esnası olduğu belirtilmiştir. Mobil Akademinin kullanım zaman ve mekanlarına ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

"*Daha çok ev ortamında ama okul veya toplu taşıma araçlarında da kullandığım zamanlarda oldu. Dersin genel bir tekrarı yapmak için ya da lazım olan bilgilerin gözden geçirilmesi durumlarında daha çok kullandım" (K1)*

"Evde, dolmuşta, derste, yürürken" (K4)

"Kişisel olarak işlerimi her zaman son ana bıraktığım için uygulamayı da her zaman derse girmeden hemen önce otobüste ya da evden çıkmadan hemen önce. Bu durum uygulamanın benim gibi biri için avantaja dönüştüğü an oluyor" (K3)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mobil Akademi Uygulamasının Eğitsel Etkililiğine İlişkin Tartışma

Dijital yerli öğrenenler olarak adlandırılan 21. yüzyıl öğrencileri bilgiye istediği anda ve istediği yerde öğrenmeye alışkındırlar. Dijital yerli öğrenenler sürekli ellerinin altında bulundurduğu mobil cihazları sayesine erişebilmekte ve diğer kullanıcılarla etkileşime geçebilmektedirler. Mobil öğrenme ve mobil uygulamaların öğrenenler açısından oldukça etkili bir ortam oluşturduğu açıkça görülmektedir. Bu çalışma kapsamında gelişirilen Mobil Akademi uygulaması ve bir dönem boyunca deneyimlenen mobil öğrenme ortamı dijital yerli öğrenenler tarafından değerlendirilmiştir.

Dijital yerli öğrenenlerin değerlendirme formları ve e-günlükleri incelendiğinde Mobil Akademi uygulamasının ve bu mobil öğrenme ortamının; öğrenme, zaman, yeni bir öğrenme stili sunma, kaynaklara anında ulaşma ve ücretsiz erişim açısından oldukça etkili olduğu görülmüştür. Dijital yerli öğrenenlerin çoğunluğu bu uygulama sayesinde etkili bir öğrenme-öğretme süreci geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (%65) Mobil Akademiyle çalışmanın keyifli olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve mobil uygulama sayesinde zamanı etkili değerlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı tekrardan böyle bir mobil uygulama yöntemiyle ders işlenecek olsa katılmaya karşı istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Mobil Akademinin etkililiğinin değerlendirilmesinin içerisinde birçok boyut yer almaktadır. Genel olarak mobil uygulamaya ilişkin deneyimler, öğrenmeye ilişkin deneyimler ve mobil cihaza ilişkin deneyimler üzerinden geri dönüt verilmiştir. Dijital yerliler, e-günlüklerinde sıklıkla mobil uygulamalarla ilgili olarak m-öğrenmenin bir öğrenme stili olduğuna ve dijital çağın bir gerekliliği olduğuna vurgu yapmışlardır. İlk hafta bazı kullanıcılar geleneksel ders işleme yöntemlerini istediklerini belirtseler de uygulama sonunda iki kişi hariç m-öğrenmenin aslında geleneksel ders işleme biçimlerinden çok farklı olduğu ve etkili olduğu şeklinde görüşleri değişmiştir. Bu süreçte yaşanan en büyük eleştiriler sahip olunan mobil cihazlara ilişkin sorunlardır. Mobil cihaza ilişkin olumsuz deneyimler teknik bilgi eksikliği, öğretim yerinin altyapı yetersizliği, cihazların düşük özellikleri ve uygulamanın kendisiyle ilgili yazılımsal sorunlardan kaynaklanmıştır. Örneğin, bellek yetersizliği, kablosuz ağa bağlanmama, uygulamanın bazen kendini kapatması gibi sorunlar ortaya çıkmış ve her biri için ayrı ayrı çözümler geliştirilmiştir. Sürecin sonunda Mobil Akademi uygulamasının ve mobil öğrenme ortamının oldukça etkili bir öğrenme deneyimi yaşattığı, kullanıcıların

öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve başka öğretim yöntemlerine bulunmayan eşsiz fırsatlar sunduğu görülmüştür.

Mobil öğrenmelerin eğitsel getirileri ile ilgili olarak Traxler (2010) da çok önemli boyutlara değinmiştir. Traxler (2010) dijital gelecek konferansında mobil cihazların öğretici, serbest, bireysel ya da sosyal destekli her tür pedagojik seçeneği destekleyeceğini, ayrıca bilginin, fikirlerin, görsellerin, malumatın ve öğrenme materyalinin üretilme, depolanma, dağıtılma, iletilme ve kullanıma girme şeklini ciddi bir biçimde değiştireceğini ifade etmiştir.

Haag (2011) mobil öğrenme ders içeriklerinin askeri eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmasında askeri öğretim materyallerinin mobil cihazlar üzerinden dağıtılmasını etkili bulmuştur. Mobil öğrenme erişimi kolaylaştırmakta ve zorunlu eğitimleri daha esnek hale getirmektedir. Haag (2011) ayrıca mobil ders içeriklerinin dağıtımının kişinin kendi hızında öğrenmesine izin verdiğini belirtmiştir. Çalışmasında en sık karşılaştığı problemin video oynatma ile ilgili olduğunu ve bunun da işletim sistemleri ve tarayıcı uyumsuzluğu yüzünden olduğunu iddia etmiştir. Android cihaza sahip olan katılımcıların yaklaşık %75'i videolarla ilgili sorun yaşamıştır.

Sook-Kyoung (2012) mobil öğrenmenin deneysel olarak kanıtlanmış etkililiğine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Empirik olmayan çalışmalar kapsama alınmamıştır. Araştırmanın sonucunda mobil öğrenmenin etkileşimi artırdığı, öğrenme performansını iyileştirdiği, sınıf yönetimine yardımcı olduğu ve informal öğrenmeleri desteklediği ortaya çıkmıştır. Sook-Kyoung (2012) mobil teknolojilerin en önemli niteliğinin anında iletişime izin vermesi olduğu ve bu durumun başarılı çevrimiçi öğrenme etkinlikleri için oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca mobil teknolojilerin zengin bilgi sağlamasından ziyade öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamanın daha önemli olduğunu düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin sürekli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmesinde destekleyici bir rol oynamaktadır.

Vyas ve Nirban (2014) son zamanlarda program uygulamalarının, sosyal yazılımların ve sosyal ağ sitelerinin mobil cihazları daha dinamik ve yaygın hale getirdiği ve daha etkili bir eğitsel potansiyele sahip olduğunu vurgulamışlardır. Onların çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu powerpoint ve videoları ders notlarına ve sesli anlatımlara tercih etmekte, geleneksel olmayan eğitsel materyallere karşı daha fazla istek göstermektedirler. Vyas ve Nirban (2012) çalışmalarına katılan öğrencilerin (%88) büyük bir çoğunluğu eğitsel yazılım

ve uygulamalarla uğraşma, kurma ve kullanma konusunda oldukça rahat olduklarını ifade etmişlerdir.

Jarvela, Naykki, Laru ve Luokkanen (2007) mobil araçların kullanımının öğrencileri daha etkin hale getirdiğine ve sorular üzerinde daha fazla düşünmeye yönelttiğe vurgu yapmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler de mobil araçların kullanımının içerik ve derse katılımlarını arttırdığını ve ayrıca bir gruba aidiyet hissi verdiğini belirtmişlerdir. Al-Fahad (2009) öğrencilerin mobil öğrenmenin etkililiğiyle ilgili tutum ve algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Örneklem olarak King Saud Üniversitesinde 186 kız lisans öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda mobil öğrenmenin lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler için uygun bir yöntem olacağı açıkça ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere mobil teknolojiler, mobil uygulamalar ve mobil araçlar öğrenme üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Her öğrenme ortamında olduğu gibi mobil öğrenme ortamı tasarlarken de dikkat edilmesi gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Mobil öğrenme uygulamaları ve araçları gelişigüzel derslere entegre edilmemeli, pedagojik bulgular doğrultusunda bir düzenleme yapılmalıdır. Ayrıca mobil öğrenme sürecinde sorun yaşayan öğrenciler göz ardı edilmemeli, her soruna ilişkin spesifik çözümler geliştirilmelidir.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 24 dijital yerli öğrenenin Mobil Akademi mobil öğrenme uygulamasının eğitsel etkililiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu mobil uygulama 6 haftalık bir dönem içerisinde bu dijital yerli öğrenenler tarafından uygulamalı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında mobil öğrenme uygulamaları ve etkinliklerinin kullanıcıları öğrenmeye karşı güdülediği ve onları aktif öğrenenler haline getirdiği görülmektedir. Mobil öğrenmeler öğretim yöntem teknikleri açısından da öğrenciler tarafından yeni bir fırsat olarak görülmektedir. Dijital yerli öğrenenlerin mobil kullanımlarına bakıldığında ise en çok hareket halinde iken (otobüste/dolmuşa/arabada) ve mümkünse kablosuz ağ erişimi bulunan mekânlarda mobil öğrenmeleri tercih ettikleri görülmektedir.

Mobil Akademinin etkililiğiyle ilgili değerlendirme ve e-günlüklere ilişkin bulgulara bakıldığında dijital yerli öğrenenlerin bu uygulama sayesinde öğrenme-öğretme faaliyetleri açısından oldukça etkili bir süreç geçirdiklerini ve mobil uygulamaların öğrenmeleri

kolaylaştırma açısından son derece etkili olduğuna dair görüş belirttikleri görülmektedir. Dijital yerli öğrenenlerin, büyük çoğunluğu (%65) Mobil Akademiyle çalışmanın keyifli olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve mobil uygulama sayesinde zamanı etkili değerlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, dijital yerli öğrenenler çeşitli konuları mobil ortamda çalışmanın oldukça keyifli olduğunu, bu uygulama sayesinde öğrenme için ayırdıkları zamanı etkili değerlendirebildiklerini, dersin içeriğinin mobil ortamda sunulması konuları kolaylaştırdığını, mobil uygulama ortamlarının kullanıcılar açısından dikkat çekici ortam olduğunu ve mobil uygulamanın öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Dijital yerli öğrenenlerin mobil uygulama destekli öğretime ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan "tasarım, etkili öğrenme, avantajlar, sınırlılıklar, yer&zaman"" temaları ortaya çıkmıştır. Dijital yerli öğrenenlerin e-günlüklerinin analizinin sonucunda ise ortaya 4 tema çıkmıştır. Dijital yerli öğrenenlerin e-günlükleri "mobil uygulamaya ilişkin deneyimler, öğrenme deneyimleri ve mobil cihaza ilişkin deneyimler" temaları altında tartışılmıştır.

Sonuç olarak, Mobil Akademi uygulamasının ve mobil öğrenme ortamının oldukça etkili bir öğrenme deneyimi yaşattığı, öğrencilerin içeriğe kolay şekilde erişebildiği, etkili bir sosyal deneyim yaşattığı, zamandan&mekandan bağımsız öğrenme sağladığı, yaşam boyu öğrenmeyi desteklediği, kullanıcının istediği zamanda istediği kadar öğrenmesine izin verdiği, olumlu bir öğrenme deneyimi sunduğu ve başka öğretim yöntemlerine bulunmayan eşsiz fırsatlar sunduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

Al-Fahad, F. N. (2009). Students' Attitudes and Perceptions towards the Effectiveness of Mobile Learning in King Saud University, Saudi Arabia. *Online Submission*, *8*(2).

Attewell, J. & Savill-Smith, C. (2005). Engaging and Supporting Mobile Learners. In Attewell, J. and Savill-Smith, C. (Eds.), *Mobile Learning Anytime Everywhere: A book of Papers from MLearn,* 15-20, London: Learning and Skills Development Agency

Baya'a, N. & Daher, W. (2009). Students' perceptions of Mathematics learning using mobile phones. In *Proceedings of the International Conference on Mobile and Computer Aided Learning.* (4), 1-7

Chang, C-Y., Sheu, J-P. & Chan, T-W. (2003). Concept and design of ad hoc and mobile classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*. 19(3), 336–346.

Crescente, M. L. & Lee, D. (2011). Critical issues of M-Learning: design models, adoption processes, and future trends. *Journal of the Chinese Institute of Industrial Engineers, 28* (2), 111–123.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications

Crompton, H. (2013). Mobile Learning. New approach, new theory. In Z.L. Berge & L.Y. Muilenburg, eds. *Handbook of Mobile Learning.* New York: Taylor & Francis

Çelik, A. (2012). *Yabancı dil öğreniminde karekod destekli mobil öğrenme ortamının aktif sözcük öğrenimine etkisi ve öğrenci görüşleri: mobil sözlük örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

De-Marcos, L., Hilera, J. R., Barchino, R., Jiménez, L., Martínez, J. J., Gutiérrez, J. A. & Otón, S. (2010). An experiment for improving students performance in secondary and tertiary education by means of m-learning auto-assessment. *Computers & Education*, *55*(3), 1069-1079.

Doolittle, P. E., & Mariano, G. J. (2008). Working memory capacity and mobile multimedia learning environments: Individual differences in learning while mobile. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *17*(4), 511-530

Doolittle, P. (2009). iPods as mobile multimedia learning environments. In H. Ryu & D. Parsons (Eds.) *Innovative mobile learning: techniques and technologies*. Hershey, PA: IGI Global.

Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers and Education, 50*(2) 491–498.

FernáNdez-LóPez, Á., RodríGuez-FóRtiz, M. J., RodríGuez-Almendros, M. L. & MartíNez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, *61*, 77-90

Fuchs, C. (2008). *Internet and Society. Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge Research in Information Technology and Society. ISBN 0415961327.

Georgiev, T., Georgieva, E. & Smrikarov, A. (2004). M-learning-a New Stage of E-Learning. *International Conference on Computer Systems and Technologies-CompSysTec*, 4 (28), 1-4.

Gikas, J. & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, *19*, 18-26

Grosso, C. D. (2003). Progress Report – Change Manager. http://www.flexiblelearning.net.au/leaders/fl_leaders/fll03/interim/del_grosso_cinthia_progreport.pdf, Erişim tarihi: 02.10.2015

Haag, J. (2011). From e-learning to m-learning: the effectiveness of mobile course delivery. *Interservice/Industry Training, Simulation and Education Conference (I/ITSEC)*, Orlando, Florida, U.S.A

Hashim, K. F., Tan, F. B. & Rashid, A. (2015). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, *46*(2), 381-390.

Jarvela, S., Naykki, P., Laru J. & Luokkanen, T. (2007). Structuring and Regulating Collaborative Learning in Higher Education with Wireless Networks and Mobile Tools. *Educational Technology & Society*, 10(4), 71-79

Jones, C. & Hosein, A. (2010). Profiling University Students' Use of Technology: Where Is the Net Generation Divide? *The International Journal of Technology Knowledge and Society,* 6 (3), 43-58.

Kambourakis, G., Kontoni, D. P. N., & Sapounas, I. (2004). Introducing Attribute Certificates to Secure Distributed E-Learning or M-Learning Services. Proceedings *of the IASTED International Conference*. Innsbruck, Australia. 436-446

Kearney, M.; Schuck, S.; Burden, K. & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research In Learning Technology, (20)*. http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14406

Ketamo, H. (2003). An adaptive geometry game for handheld devices. *Journal of Educational Technology & Society*, *6*(1), 83-95

Khwaileh, F. M. & AlJarrah, A. A. (2010). Graduate Students' Perceptions Toward Mobile-Learning (M-Learning) at the University of Jordan. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 7(10), Ekim 2010.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim Teknolojileri Alanında Karma Yöntem Çalışmaları Analizi: 2005-2015 Arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16 (2), 353-369.

Kolikant, Y.B. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, 26 (6), 1384-1391

Koole, M. L. (2009). A model for framing mobile learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training* (25-47). Edmonton, AB: AU Press, Athabasca University

Kynäslahti, H. (2003). In search of elements of mobility in the context of education. In H. Kynäslahti, & P. Seppala (Eds.),*Mobile learning* (41–48). *Helsinki*: *IT Press*.

Lam, P., Lam, S. L., Lam, J. & McNaught, C. (2009). Usability and usefulness of eBooks on PPCs: How students' opinions vary over time. *Australasian journal of educational technology*, *25*(1), 30-44.

Land, S. M., & Zimmerman, H. T. (2015). Socio-technical dimensions of an outdoor mobile learning environment: a three-phase design-based research investigation. *Educational Technology Research and Development*, *63*(2), 229-255.

Laurillard, D. & Pachler, N. (2007) Pedagogical forms of mobile learning: framing research questions, In N. Pachler (Ed.), *Mobile learning: towards a research agenda*, London: WLE Centre, IOE.

Lemish, D., Ribak, R. and Aloni, R. (2009). Israeli children go online: From moral panic to responsible parenting. In *The media in Israel and its role in private and public life*, Megamot, 46(1), 137-163

Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Newhouse, C. P., Williams, P. J. & Pearson, J. (2006). Supporting mobile education for pre-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology,* 22(3), 289–311.

O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. & Lefrere, P. (2003) — Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment, MOBIlearn/UoN,UoB,OU/D4.1/1.0, http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf, Erişim tarihi: 05.01.2016

Oberer, B. & Erkollar, A. (2013). 'Mobile Learning in Higher Education: A Marketing Course Design Project in Austria', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 2125-2129

Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensititüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir

Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(2), 78-102

Park, S.Y., Nam, M.-W. & Cha, S.-B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Education Technology*, 43 (4), 592–605

Parsons, D. & Ryu, H. (2006). A framework for assessing the quality of mobile learning. In *Proceedings of the International Conference for Process Improvement, Research and Education,* 17-27.

Parsons, D. (2014). Parsons, D. (2014). The future of mobile learning and implications for education and training. *Increasing Access*, *217*.

Pea, R. & Maldonado, H. (2006). WILD for learning: Interacting through new computing devices anytime, anywhere. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 427-441. Cambridge: Cambridge University Press.

Peters, K. (2007). m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Journal of Research in Open and Distance Learning, 8*(2), 1-17.

Polsani, P. (2003). Network learning. In K. Nyiri (ed) *Mobile learning essays on philosophy, psychology and education*. Vienna: Passagen Verlag, 139–150. ISBN 3 85165 603 2.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, *9*(5), 1-6.

Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality, *Aslib Proceedings, 61*(4), 364 – 379

Semertzidis, K. (2013). *Mobile application development to enhance higher education lectures*. MsC Thesis. University of York

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005, Ekim). Towards a theory of mobile learning. In *Proceedings of mLearn*,1(1), 1-9.

Sook-Kyoung, C. (2012). The Effectiveness of Mobile Learning: A Critical Review of Empirical Literature. *Educational Studies*, (54), 205-211

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, *65*, 12-33

Traxler, J. (2010, Ocak). The 'learner experience' of mobiles, mobility and connectedness, In Background paper to presentation *ELESIG Symposium: Digital Futures*, 21, iLab Innovation Works, University of Reading, UK.

Twenge, J. M. (2014). *Generation Me-Revised and Updated: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled--and More Miserable Than Ever Before*. New York: Simon and Schuster Free Press, ISBN 0743276973

Ullrich, C., Shen, R., Tong, R. & Tan, X. (2010). A mobile live video learning system for large-scale learning—system design and evaluation. *Learning Technologies, IEEE Transactions on*, *3*(1), 6-17.

Vyas, N. & Nirban, V. S. (2014). Students' Perception on the Effectiveness of Mobile Learning in an Institutional Context. *ELT Research Journal*, *3*(1), 26-36.

Wu, W. H. ; Wu, Y. C. J.; Chen, C. Y.; Kao, H. Y.; Lin, C. H. & Huang, S. H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, *59*(2), 817-827.

Uzunboylu, H. & Özdamlı F. (2011). Teacher perception for m-learning: scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*, 544-556.



EĞİTSEL AMAÇLI GELİŞTİRİLEN BİR MOBİL UYGULAMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Gürol YOKUŞ
Mersin Üniversitesi
gurolyokus@gmail.com
Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi
tyanpar@gmail.com

Özet

Bu çalışma kapsamında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin özel bir mobil öğrenme uygulaması geliştirilmiştir. Derslerin içerikleri bu mobil uygulamaya yüklenmiş ve öğretim mobil öğrenmeye dayalı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama öncesinde ve sonrasında üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarında farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Ayrıca, mobil uygulama destekli mobil öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi akademik başarısı incelenmiştir. Uygulama, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde 30 ders saati süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan 30 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel veriler; "M-Öğrenme Tutum Ölçeği" ve madde ve test analizi yapılan bir başarı testi ile toplanmıştır.

Sonuç olarak, Mobil Akademi mobil uygulaması öğrencilerin m-öğrenmeye ilişkin olumsuz tutumlarını değiştirmekte başarılı olmuştur. Öğrenciler bir dersin mobil uygulamasının etkili olabileceği ve öğrenmeyi destekleyebileceğine dair üst düzey tutumlara sahip olmuşlardır. Ayrıca, Mobil Akademi kullanılarak yapılan öğrenme-öğretme süreci sonucunda grupların ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği ve derse ilişkin öğretim hedeflerinin öğrenciler tarafından kazanıldığı görülmüştür. Tutum ve akademik başarılardaki anlamlı farklılıklara bakarak, eğitsel amaçlı tasarlanan bu mobil uygulamanın anlamlı derecede olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: mobil öğrenme, mobil uygulama, mobil uygulama geliştirme, mobil öğrenme tutumu

Abstract

In this study, there has been developed a specific mobile app for Instruction Methods and Principles Course. The content related to the course has been uploaded to this mobile app and instruction took place based on mobile learning. This study investigates whether the attitudes of students towards mobile learning differ before and after this implementation. Additionally, the academic achievements of students have been analyzed at the end of mobile app based mobile learning process. The implementation lasted 30 lesson periods in 2015-2016 Fall semester. The study sample includes 30 undergraduate students who attend Instruction

Methods and Principles Course in Mersin University. Quantitative data have been collected with "M-learning Attitude Scale" and an achievement test.

Consequently, Mobil Akademi mobile app is successful in terms of changing the negative attitudes of students towards m-learning. Students got high level of positive attitudes which proposes that a mobile app of a course can be effective and support learning experience. Also, at the end of instruction process by using Mobil Akademi, it comes out that there emerged a statistically significant difference between pre-test and post-test academic achievement scores and learning goals related to this course have been achieved by students. Considering the statistically significant differences in both m-learning attitudes and academic achievement scores, it is confident to conclude that this mobile app designed for an educational purpose leads to statistically significant positive results.

Keywords: mobile learning, mobile application, mobile application development

GİRİŞ

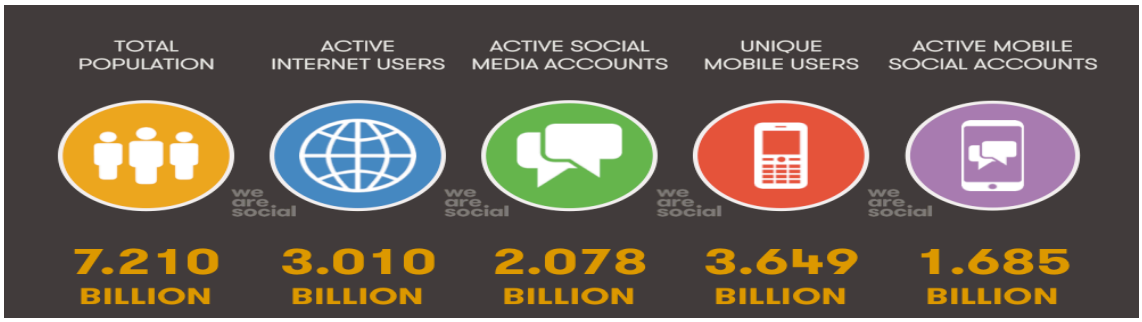
Mobil öğrenme konusunda alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmakla birlikte uygulamalı dayalı ve belirli bir derse ilişkin somut olarak geliştirilen mobil uygulama çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Bu durumda modern teknolojilerin öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımı noktasında ne kadar önemli bir potansiyel barındırdığının keşfedilmeği görülmektedir. Halbuki, şu an üniversitede okumakta olan genç jenerasyon -Z kuşağı ya da dijital yerli öğrenenler- teknoloji alanında ortaya çıkan trendlere çok çabuk bir şekilde ayak uydurmakta ve bu gelişimleri hızla benimsemektedirler. Çocukluk dönemleri 1980'li yıllara denk gelen bu jenerasyonun baş döndürücü bir mobil tüketim alışkanlığına sahip olduğunu görülmektedir.

Mobil Öğrenme

2000'li yıllarda disketler, el atarileri, taşınabilir bilgisayarlar ve türevleri, cep bilgisayarları, mp3 oynatıcılar, video oynatıcılar, oyun için tasarlanmış ayrı ayrı cihazlar varken mobil teknoloji bunları kompakt hale getirmiş ve bütün bu özellikleri yapabilen tek bir cihazı

yani akıllı telefonları ortaya çıkarmıştır. Önceleri özellikle Apple iPhone ve Research In Motion ve Blackberry dünyanın mobil cihazlarını ve onunla birlikte en iyi mobil yazılımlarını, mobil donanımları üretti, daha sonra bu rekabete küresel şirketler Android tabanlı akıllı cihazlarla katıldılar. Akıllı telefonlar günümüze kadar dünya üzerinde büyük kitlelere ulaşmayı başarmıştır. Günümüzde dünya üzerindeki mevcut mobil kullanım oranlarına bakıldığında mobil cihazların neredeyse her haneye girecek kadar yaygınlaştığını görmek mümkündür. Digital&Social and Mobile Raporunda yer alan dünya üzerindeki dijital kullanım istatistikleri Şekil 1'de gösterilmektedir.

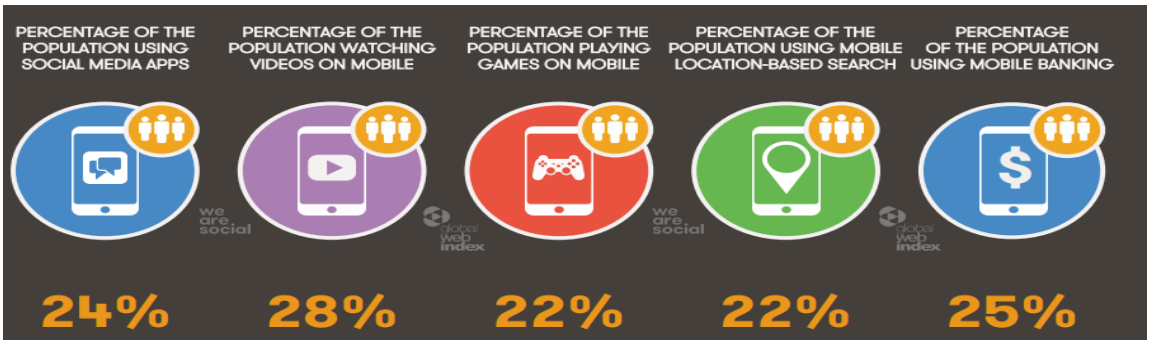
Şekil 1: Küresel dijital kullanım istatistikleri



(Kemp, 2015)

Şekil 1'de dünya toplam nüfusu 7.210 milyar olarak belirtilirken, aktif internet kullanıcı sayısı 3.010 milyar, aktif sosyal medya hesabı sayısı 2.078 milyar, tek tek mobil kullanıcı sayısı 3.649 milyar ve aktif mobil sosyal hesap sayısı 1.685 milyar olarak belirtilmiştir. Bu raporda Türkiye için ayrı bir başlık açılmış olup Türkiye'deki mobil bağlantıya sahip cihaz sayısının 69.6 milyon olduğu, mobil abone sayısının yıllık yüzde 2 arttığını, mobil telefonla günlük internete bağlanma süresinin 2 saat 51 dakika olduğu, toplumun yüzde 41'inin mobil internet kullancısı olduğu, mobil telefon ve tablet üzerinden web sayfası görüntüleme sayısının yüzde 99 arttığı belirtilmektedir. Türkiyedeki dijital kullanım istatistikleri Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2: Türkiye Dijital Kullanım İstatistikleri



(Kemp, 2015)

Mobil cihazların piyasayı bu domine edici durumu, çok yakın bir gelecekte mobil cihazsız bir kurumun, bir hanenin hatta bir bireyin dahi bulunmayacağını göstermektedir. Dolayısıyla, mevcut pedagojik sorunların çözümünde mobil teknolojilerin etkililiği ve değerlendirilmesi yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Öğrencilerin etkileşimli bir ortamda öğretim hizmeti alması için neredeyse her öğrencinin cebinde taşıdığı bir cihazdan maksimum verimi elde etmemizi sağlayacak bir strateji geliştirilmelidir. Bu mobil cihazlar sayesinde öğrenciler anında öğretim materyallerine ulaşabilecek ve ek destek ihtiyacı hissettiğinde öğretmenleriyle iletişim kurup anında dönüt alabilecektir. Bu durum öğrenciyi öğretim programının katı yapılandırılmış o statik durumundan kurtaracak ve senkronize edilmemiş ve baskılayıcı olamayan bir özgürce öğrenme platformunu ön plana çıkaracaktır. Bu özgür öğrenme ortamları bireysel tercih eden kullanıcılara bireysel kendi hızında öğrenme imkânı sunarken sosyal öğrenme ortamı tercih eden kullanıcılara sosyal destekli öğrenme platformları sunabilmektedir.

Lin (2013) de mobil olarak gerçekleşen öğrenmelerin daha esnek bir yapı sunduğu, daha hızlı gerçekleştiği ve daha etkili öğrenme araçları sunduğunu belirtmiştir. Buradaki en önemli faktör akıllı telefon ve tabletler gibi mobil cihazların taşınabilirliği ve sürekli bağlantılılığı desteklemeleridir. Chen, Chang ve Wang (2008) de mobil öğrenmelerin etkililiğinden bahsederken mobil öğrenmeler içerisindeki etkileşime, bilgi kaynaklarının kolayca ulaşımına ve içeriğin zahmetsizce paylaşılmasına vurgu yapmıştır. Mobil teknolojiler ve öğrenme birbiriyle derinden ilişki olduğu için bu bölümde mobil öğrenmenin tam olarak ne olduğu, diğer öğrenmelerle arasındaki fark, mobil öğrenmenin avantaj ve sınırlılıkları incelenecektir.

E-öğrenme ve M-öğrenme aynı şey midir?

Mobil öğrenme tanımlanırken e-öğrenmenin bir uzantısı olarak görülmektedir. E-öğrenme mobil öğrenmeye göre daha kapsayıcı bir kavramdır; fakat mobil öğrenmeyi sadece e-öğrenmenin uzantısı olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. E-öğrenme, iletimi gerçekleştirirken zaman ve mekan bağımlılığı gerektirmeyen bir web tabanlı sistemdir ve bilgiyi iletmek için telekomünikasyon teknolojisini kullanmaktadır. E-öğrenme "her ders için öğrenme zamanını seçme özgürlüğü, öğreticinin zamanla ilgili sınırlılığını aşmak, fikirlerini ifade etme, soru sorma özgürlüğü, dersin materyallerinin erişilebilir olup her öğrencinin kendi seçimini yapmasına izin verme" gibi kendine özgü birtakım kolaylıklara sahiptir (Bouhnik ve Marcus, 2006). E-öğrenme ortamlarını sadece teknolojinin kullanımıyla ilgili bir olgu değildir, e-öğrenmeler düzenlenirken "ortamın karakteristikleri, ortam memnuniyeti, öğrenme etkinlikleri ve öğrenenlerin karakteristikleri" dikkate alınmalıdır (Liaw ve Huang, 2007).

E-öğrenme ile mobil öğrenme arasındaki ilişkiye bakıldığında iki kavramın birbirini yakından desteklediği görülmektedir. Hoppe, Joiner, Milrad ve Sharples (2003) e-öğrenmeyi "dijital elektronik araçlarla ve medyayla desteklenen öğrenme" olarak tanımlarken mobil öğrenmeyi ' mobil cihazlar ve kablosuz aktarımı kullanarak gerçekleştirilen e-öğrenme" olarak tanımlamışlardır.

Bralić, Ćukušić ve Jadrić (2015) de m-öğrenmeyi e-öğrenmenin doğal bir uzantısı, daha karmaşık hibrit (harmanlanmış) öğrenmenin bir ögesi/modülü olarak görmektedir. M-öğrenmeyi mikro, e-öğrenmeyi ise kapsayıcı, m-öğrenmeye ortam sağlayan bir makro kavram olarak ele almaktadır. So (2010)'a göre mobil öğrenme her ne kadar e-öğrenme ve uzaktan öğrenmeyle spesifik karakteristik özellikler paylaşırken, aynı zamanda kendine özgü olan özellikleri de muhafaza etmektedir. Sadece öğrenmeye ve öğrenene yapılan vurgu yeterli değildir. Mobil öğrenmenin kendine özgü öğrenme ortamları bulunmaktadır. Abernathy (2001) mobil bilgi işleme ile e-öğrenmenin birleştiği noktaları "her zaman her yerde kaynağa erişim, güçlü arama becerileri, zengin etkileşim, etkili öğrenme için güçlü destek ve performansa dayalı değerlendirme" olarak sıralamıştır.

Mouyabi (2012) eğitimde uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve mobil öğrenmenin etkisini tarihsel olarak toplumda meydana gelen şu devrimlere benzetmektedir. Uzaktan öğrenme 18. Ve 19. Yüzyıl Endüstri Devrimine, E-öğrenme 1980'lerin Elektronik Devrimine ve mobil

öğrenme ise 20. Yüzyılın Kablosuz Devrimine benzetilmektedir. Mouyabi (2012) e-öğrenme ile m-öğrenme arasındaki birtakım farkları Tablo 1'de özetlemektedir:

Tablo 1: M-öğrenme ve E-Öğrenme Arasındaki Farklar

E-ÖĞRENME	M-ÖĞRENME
Derslikte ya da bilgisayarlı bir ortam	Herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda
E-posta - e-posta iletişimi	Anlık mesaj alıp gönderme
Özel mekân	Coğrafi yer olarak bir sınır yok
İnternet sitesine ulaşmak için bir gidiş-geliş süresi	Kablosuz internet bağlantısı sayesinde gidiş-geliş yok

E-öğrenme ile m-öğrenme arasındaki en temel fark m-öğrenme bağlantılılık için kablosuz teknolojiyi kullanıp, mekana hapsolmaktan kurtulurken, akıllı telefon, tablet, fablet, ultra ince netbooklardan faydalanırken, e-öğrenme ise bağlantılılık için sabit bir kablo ve spesifik bir mekan ve genellikle masaüstü bir bilgisayar gerektirmektedir (Al-Said, 2015). Sharma ve Kitchens (2004) da iki öğrenme türünü karşılaştırmıştır. Onlara göre mobil öğrenme öğrenciler arasında pek çok program ve uygulamayla kolay iletişimi mümkün kılmakta, Bluetooth gibi teknolojilerle eğitsel materyalleri paylaşmayı ve dosya aktarmayı bir tıkla gerçekleştirme ve bunun için de bir mekânda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır.

Mobil öğrenmeyi e-öğrenmeden bağımsız düşünmeyen çalışmalar mobil öğrenmenin potansiyelini yeterince öngöremediğini göstermektedir. Mobil öğrenme bir e-öğrenme sisteminin alt ögesi olarak görmek onun kapsayıcı ve devrimsel, dönüştürücü boyutu göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Halbuki mobil öğrenme sadece hareketlilik, cihaz kapasitesi, iletişim demek değildir, m-öğrenme eğitimde bir paradigma değişikliğidir. Öğrenmenin çok boyutluluğunu, aniliğini ve yaşam çapında öğrenme gibi şu ana kadar mümkün olmayan yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Laouris ve Eteokleous (2005) e-öğrenmeden m-öğrenmeye geçişi devrim olarak nitelemiş, bu değişimin aynı zamanda bir terminoloji değişimiyle devam ettiğini ifade etmiştir. Onlara göre e-öğrenme çağındaki yaygın terimler "multimedya, etkileşim, köprü/hiper bağ kurma, medya açısından zengin ortam ve benzeri" iken, m-öğrenme çağında " gelişigüzel, anlık, derinden, bir durum içerisinde, ağ bağlantılı, informal, hafif siklet, gizlilik, kişiselleştirme ve benzeri" yeni terimleri ortaya çıkmıştır. E-

öğrenme ve m-öğrenme türü arasında terimler açısından yapılan karşılaştırma Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: E-öğrenme ve M-öğrenme Terimlerinin Karşılaştırması

E-öğrenme	**M-öğrenme**
Bilgisayar	Mobil
Bant Genişliği	GPRS, 3G/4G/4.5G, Bluetooth
Multimedya	Nesneler
Etkileşimli	Spontane
Köprü Bağ	Ağ Bağlantılı
İşbirlikli	Network
Medya açısından zengin	Daha Hafif Medya Seçenekleri
Uzaktan öğrenme	Durumlu öğrenme
Daha formal	Daha informal
Benzetilmiş durum	Gerçekçi durum
Hiper öğrenme	Oluşturmacılık, Durumculuk, İşbirliğine dayalı öğrenme

(Laouris ve Eteokleous, 2005)

Mobil Ögrenmenin Kendine Özgü Karakteristik Özellikleri Nelerdir?

Mobil öğrenmeyle birlikte değişen yeni paradigmada öğrenenler/kullanıcılar sürekli ilgileri ve ihtiyaçları değişen, içsel gerekçelerle bilgi arama ve öğrenmesini düzenleme yolunda olan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Mobil öğrenme bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını da mobil/hareketli olarak ele alır. Dolayısıyla bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının da sabit olmadığı, hareket/değişim üzere olduğunu anlamak gerekmektedir. Çevrimiçi servisler ve çevrimdışı servislerle birey artık kitlesel veri tabanlarına istediği an ulaşabilmekte ve özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşama imkânı bulmaktadır. Aslında mobil teknolojiler geliştirilirken asıl amaç öğrenme deneyimi sunmak değildir. Mobil teknolojiler öncelikle iletişim, haberleşme,

network ve eğlence araçları olarak tasarlanmaktadırlar. Bu durum yine de mobil öğrenmelerin öğrencinin ihtiyaçlarının karşılamada içinde barındırdığı potansiyel ve m-öğrenmenin sahip olduğu birtakım özelliklerden dolayı eğitimcilerin ilgi alanı olmaktan kurtulamamıştır.

Mobil öğrenmenin kendine özgü karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Bu duruma Klopfer, Squire, Holland ve Jenkins (2002) "mobil cihazların eşsiz eğitsel kolaylıklar sağlar" diyerek vurgu yapmaktadır. Onlara göre mobil öğrenmenin özellikleri taşınabilirlik, sosyal etkileşim, bağlam duyarlılığı, ağ bağlantılılığı ve bireyselleştirmedir. Schofield, West ve Taylor (2011) taşınabilirlik kavramını küçük ekran ve mobil cihazların hafifliği, her yere taşınabilirliği olarak açıklamışlardır. Sosyal Etkileşimi mobil cihazların işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturması, bağlam duyarlılığını ise o anki konum, çevre, zamanla ilgili gerçek ya da temsili veri toplama becerisi olarak açıklamışlardır. Bağlantılılık ise öğrenenlere diğer insanlar, cihazlar ya da networklerle bağlantı kurma imkânının verilmesidir. Bireyselleştirme ise bireyin kendi inceleme, araştırma, öğrenme yöntemini özelleştirme desteği vermesi anlamına gelmektedir.

Mobil öğrenmenin bu belirtilen özelliklerine ayrıca hayat boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenmeyi de eklemek gerekmektedir. Mobil öğrenme ayrıca bir mobil içerik üretimi ve tüketimi olarak ele alındığında başlangıcı ve bitişi olmayan ve aynı anda pek çok ortamda öğrenmeyi mümkün kılan bir kavram olduğu görülmektedir. Özellikle hayat çapında öğrenme mobil öğrenmenin kendine has özelliklerindendir.

Taşınabilirlik ile mobilite/hareketliliği birbirinden ayırmak gerekmektedir. Taşınabilirlik mobil cihazların fiziksel büyüklüğü ve ağırlığı ile ilgiliyken hareketlilik evde, işte veya bilgisayar önündee bulunma zorunluluğunun bulunmamasıdır. Peters (2007) transit/bir yerden bir yere geçiş halindeyken ders materyallerine erişilemediğini, ders ödevleri gibi işleri yapılamadığını belirttikten sonra kablosuz mobil cihazların kablolardan bizi kurtardığı ve bu sınırlılıkları ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Mobil öğrenme ve hareketlilik iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayan iki kavramdır.

Motiwalla (2007) kablosuz bağlantının öğrencilere büyük memnuniyet verdiğini, mobil öğrenenlerin öğretmenleriyle, dersi alan diğer arkadaşlarıyla iletişime geçtikleri ve ders materyallerine her yerden eriştikleri için mobil öğrenmeden oldukça zevk aldıklarını belirtmiştir. M-öğrenmeye ait olan bu özelliklere ayrıca bilginin ve nesnelerin sorunsuzca kullanıcılar, cihazlar ve ortamlar arasında akışını da eklemek gerekmektedir. Mobil teknoloji

kullanıcıları için bulut tabanlı içerik paylaşım uygulamaları sunmakta ve bu da bilginin zahmetsizce paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Dochev ve Hristov (2006) mobil öğrenmenin spesifik karakteristik özelliklerini öğrenme özellikleri ve mobil cihazlar olmak üzere iki kategoriye ayırıp incelemiştir. Öğrenme özelliklerini incelerken mobil öğrenmeyi diğer öğrenmelerden ayıran en büyük özelliğinin hareketlilik olduğunu, mobil öğrenmenin her yere taşınabileceğini, neredeyse bütün formal ve informal öğrenmelerin insanlar hareket içerisinde iken gerçekleştiğini ve bunun da sadece mobil öğrenmelere has bir özellik olduğunu vurgulamışlardır. Mobil öğrenmelerin özellikleri aslında bir anlamda mobil cihazların özellikleri anlamına gelmektedir. Bu kategoride mobil öğrenmenin özellikleri arasında Dochev ve Hristov (2006) "diğer uygulamalarla işbirliği ve uyum içerisinde çalışma, cihazların sensörlerinden faydalanma (hareketi ölçen ivme ölçer, hareketleri algılayan ekran, sanal tuşlar, konum belirleme sistemi, mikrofon, kamera gibi), milyarlarca uygulamaya sahip olan bir marketten ilgi ve ihtiyacına yönelik hazırlanmış uygulamalardan öğrenme deneyimleri edinme, mobil öğrenme ortamı geliştiricinin kullanıcı deneyimlerine dayanarak mobil öğrenme ortamının bütün yönlerini kontrol edebilmesi, düzenleyebilmesini" sıralamıştır. Bu sıralamada eksik olan ama mobil öğrenmenin en büyük özelliklerinden birisi kişinin dijital dosyalarını beraberinde cebinin içinde 7/24 taşıyabilmesi ve gerektiğinde anında oradan paylaşıp eğitim ortamında sirkülasyona sokabilmesidir. Mobil teknoloji öğrencinin binlerce pdf sayfasını, onlarca eğitsel videoları ve ses dosyalarını zahmetsizce cebinde taşımasını sağlar.

YÖNTEM

Bu çalışmada deneme öncesi deneysel desenlerden Tek grup ön-test son-test modeli tercih edilmiştir. Bu model gerçek bir deneysel model olmamakla birlikte kendine özgü birtakım sınırlılıklara ve avantajlara sahiptir. Tek grup ön-test son-test modelinde seçkisiz belirlenmiş bir gruba ölçülmek istenen bağımsız değişken uygulanır. Ölçme, deney öncesinde ön-test, deney sonrasında son-test ile yapılır. Bu modele ilişkin olarak denenen değişkenin etkili olup olmadığı ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın manidarlığının test edilmesiyle mümkündür. Bu çalışmada tek bir grup ve bu grup üzerinde yapılan iki ölçme söz konusu olduğu için ilişkili gruplarda dağılım normallik göstermediği ve örneklem küçük olduğu için non-parametrik bir yöntem olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Mobil uygulama geliştirme aşamasında ise bulut tabanlı mobil platformlardan biri olan AppyPie tercih edilmiştir. Mobil uygulama geliştirmenin ilk aşaması program geliştirmede

olduğu gibi analizdir. Öncelikle uygulama geliştirici tarafından ihtiyaçlar doğrultusunda uygulamanın tüm özellikleri baştan belirlenmeye çalışılır. Uygulama geliştirmenin belki de en önemli aşaması olan analiz ile uygulamanın 5N1K verileri ortaya çıkarılır. İkinci aşamada ise analizin detaylandırılması için araştırma yapılması gerekmektedir. Bu araştırmayla kullanıcının deneyimleyeceği tasarıma (UX design) karar verilir. Benzer uygulamaların incelenmesi, alternatif uygulamaların durumu ya da sık kullanılan mobil uygulamalar analiz edilerek uygulama geliştirmenin ikinci aşaması tamamlanmış olur. Üçüncü aşama ise kodlama ve programlama aşamasıdır. Mobil uygulama geliştirme çalışmasında başarı doğru tasarımla beraber doğru programlama ile mümkündür. Programlama konusunda uygulamanın yayınlanacağı mobil platformun (iOS, Android, Windows) belirlenmesi gerekmektedir. Mobil uygulama geliştirmenin son aşaması ise test ve yayındır. Yapılan tüm çalışmalarda olduğu gibi hazırlanan ürün her türlü olası şart için test edilmelidir. Mobil uygulama geliştirme, mobil cihazların çeşitliliğinden ötürü, çok fazla ve planlı test yapılması gereken bir alandır. Hedef kitleye en uygun ve en sorunsuz çalışan bir mobil uygulamayı Mobil uygulama marketinde yayınlatmak mobil uygulama geliştirmenin en son adımıdır.

Şekil 3: Mobil Uygulama Geliştirme Aşamaları



ÖRNEKLEM

Çalışmanın örneklemini Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan 24 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde 30 ders saati süreyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlemede, tesadüfî olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme ve uygunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygunluk örnekleme yönteminin seçiminde, uygulamaya

katılacak bireylerin ya da grupların araştırma sürecine katılmalarının daha kolay ya da ulaşılabilir olmaları durumları göz önünde bulundurulmuştur (Johnson and Christensen 2004).

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Çelik (2013) tarafından geliştirilen "M-Öğrenme Tutum Ölçeği" ve Öğretim İlke Yöntemleri dersi için geliştirilmiş bir başarı testi kullanılmıştır. "M-Öğrenme Tutum Ölçeği" 4 faktörde toplanan 21 maddeye sahiptir ve toplam varyansın % 51,116'sını açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin maddelerin güvenirlik analizlerine baktığımızda iç tutarlık katsayısı 0,881 bulunmuştur. Başarı testinde ise her maddenin güçlük dereceleri ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Buna göre, ortalama madde güçlük düzeyi 0,514 olarak bulunurken ve güvenirlik düzeyi ise 0,702 olarak bulunmuştur. Uzman görüşleri ve madde analizi sonunda 25 maddeye indirgenen başarı testinin geçerliliğinin yüksek olduğu saptanmıştır. Başarı testi içerisindeki maddeleri her birinin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Iteman analiz testiyle belirlenmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde bir dönem boyunca kullanılan mobil uygulamanın üniversite öğrencilerinin m-öğrenmeye karşı tutumlarında ve akademik başarılarında nasıl bir değişim meydana getirdiği incelenmiştir. Öncelikle mobil öğrenmeye yönelik tutumları ve sonrasında ise akademik başarıda meydana gelen değişim ele alınacaktır.

Mobil Akademi Uygulamasının Sonunda Üniversite Öğrencilerinin M-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bir konuya ilişkin olumlu tutumlarının o konunun öğrenilmesine yönelik kolaylık ve başarı sağlayacağı, olumsuz tutumun ise başarısızlıkla ilişkilendirilebileceği öngörülmektedir. Bu durumda öğrenenlerin m-öğrenmeye tutumlarının belirlenmesi eğitim ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde yol gösterici olacaktır.

Eğitim Fakültesindeki lisans öğrencileriyle bir dönem boyunca Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi Mobil Akademi mobil uygulaması üzerinden işlenmiştir. Uygulama öncesinde üniversite öğrencilerinin m-öğrenmeye karşı tutumları ölçülmüş ve bazı öğrencilerin mobil öğrenmeler konusunda olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin m-öğrenmeye karşı olumsuz tutumlarının ortaya çıkmasında en önemli sebep öğrencilerin önceden bu konuda yaşamış oldukları olumsuz deneyimlerdir. Bu çalışmada

öğrencilerdeki bu olumsuz tutumun Mobil Akademi uygulaması ile birlikte nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir.

Öncelikle Mobil Akademi uygulaması yapılmadan önce öğrencilere mobil öğrenme tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten alınan ön testteki en düşük ortalama 3.10, en yüksek değer 4.29 ve ölçeğin ortalaması 3.66 bulunmuştur. Bu bulguya bakarak Eğitim Fakültesindeki bu dersi alan üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmeye karşı orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan en düşük maddelere bakıldığında öğrencilerin en olumsuz tutumlarının mobil öğrenmenin öğrenmeyi arttırdığına ilişkin maddeler olduğu görülmektedir. Öğrenciler mobil öğrenmelerin öğrenmeye katkı sağladığını düşünmemektedirler. Ölçekten alınan en düşük ortalamaya sahip bu maddelerin puan ortalamaları sırasıyla 2.50, 2.66 ve 2.70'dir.

M12. M-Öğrenmenin fazla okuma ve yazma gerektiren derslere uygun olmadığını düşünüyorum.

M14. M-Öğrenmenin planlı ve sistematik ders çalışmayı desteklediğine inanıyorum.

M21. Üniversitedeki derslerde m-Öğrenme kullanmanın öğrenme özgürlüğümü arttıracağına inanıyorum.

Öğrencilerin mobil uygulamaların öğrenme amaçlı kullanılabileceği, çalışmayı destekleyeceği ve esnek öğrenme ortamı sunacağına dair olumsuz tutumlara sahip olduğu söylenebilir. 30 ders saati süren uygulamanın sonucunda m-öğrenme tutum ölçeği tekrardan aynı örnekleme uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarındaki değişim Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 10: Öğrencilerin M-öğrenmeye Yönelik Tutumlarında Meydana Gelen Değişim

Katılımcı Sayısı	Ön Test	Son Test
24	3,66	4,28

Tablo 3'e bakıldığında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi alan lisans öğrencilerinin m-öğrenme tutumlarında meydana gelen değişim görülmektedir. Öğrencilerin ön test puanlarının ortalamasının son testte 3.66'dan 4.28'e yükseldiği görülmektedir. M-öğrenme tutumlarının ölçüldüğü son testte lisans öğrencilerin daha yüksek olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Mobil Akademi uygulamasının lisans öğrencilerinde mobil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Ön test ve son test puanları arasında meydana gelen bu ortalama farkının anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu gözlemlenen farkın istatiksel olarak anlamlı olup olmadığını görmek için nonparametrik testlerden bağımlı değişkenler için Wilcoxon Sıralı İşaret testi uygulanmıştır. Tablo 4'te ön-test ve son-test arasında m-öğrenme tutumlarında meydana gelen değişimin anlamlılığına ilişkin sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 4: Mobil Akademinin Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumlarını Farklılaştırmasına İlişkin Tablo

Ön test Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	20	13,7	274,50	-3,559	,00
Pozitif Sıra	4	6,3	25,50		
Eşit	0				

Wilcoxon İşaret testi sonucunda, ön-test ve son-test puan farklılığının (P) anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu, yani bu aradaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Geliştirilen Mobil Akademi mobil uygulaması ve 30 saatlik ders süreci lisans öğrencilerin olumsuz tutumlarını olumluya çevirmekte başarılı olmuştur. Uygulama öncesinde yapılan ön testte öğrencilerin sahip olduğu en olumsuz tutumların yer aldığı Madde 12, Madde 14 ve Madde 21'e ayrıca bakılmıştır. Öğrencilerin en olumsuz oldukları bu üç maddenin puan ortalamasının sırasıyla 4.1, 4.3 ve 4.8'e yükseldiği görülmüştür. Bu maddelerin öğrenmeyle ilişkili olduğu maddeler olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerde mobil uygulamaların öğrenme amaçlı kullanılmasına ilişkin yer alan olumsuz

tutumların yerini üst düzeyde olumlu tutumlara bıraktığı söylenebilir. M-öğrenme tutumlarındaki ortalama artışının anlamlı olduğu sonucuna ulaştıktan sonra, ölçekte yer alan değişkenlere göre öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarının nasıl değiştiği incelenmiştir. Ölçekte yer alan değişkenler cinsiyet, indirilen uygulama sayısı, bir günde telefonla geçirilen süre, mobil cihazı kullanma amacı ve Mobil Akademiyi ileride tekrar kullanma isteğidir.

Cinsiyet iki değişkenli olduğu için, veriler normal dağılmadığı ve örneklem küçük olduğu için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Toplam puan ortalamaları açısından cinsiyet değişkenine göre mobil öğrenme tutumlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmektedir. Erkeklerin mobil öğrenme tutumları ortalaması 3,67 iken kadınların mobil öğrenme tutumları ortalamasının 3,65 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Toplam puanda bir fark çıkmasa da Madde 2 ve Madde 7'de cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu maddelerde erkekler kadınlara oranla daha anlamlı derecede olumlu tutumlara sahiptirler.

M2: Üniversitedeki derslerde m-öğrenmenin yüz yüze öğrenmeyle birleştirildiğinde daha faydalı olacağını düşünüyorum.

M7: Araştırma becerilerimi geliştirmek için m- öğrenmenin iyi bir fırsat olduğunu düşünürüm.

Ölçekte yer alan ikinci değişken ise gün içerisinde mobil cihazla geçirilen süredir. Ölçülecek özellik 2'den fazla değişkene sahip olduğu için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tutum Ölçeği toplam puan test sonucuna göre anlamlılık değeri ,330 bulunduğu için Ho hipotezi kabul edilmelidir. Bir günde mobil telefonla geçirilen süre kullanıcıların mobil öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı farklılık meydana getirmemektedir. Telefon başında geçirilen süre öğrencilerin toplam tutum puanında anlamlı farklılık yaratmasa da iki maddede anlamlı farklılık meydana getirmektedir.

M2: Üniversitedeki derslerde m-öğrenmenin yüz yüze öğrenmeyle birleştirildiğinde daha faydalı olacağını düşünüyorum.

M3: M-Öğrenmenin hızlı ve pratik öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum.

Madde 2'de ve Madde 3'te mobil öğrenmeye ilişkin en yüksek tutuma sahip olanlar günde mobil cihazlarıyla 7-9 saat süre geçirenler iken en düşük tutuma sahip olanlar 1-3 saat arası zaman geçirenlerdir.

Ölçekte yer alan üçüncü değişken ise indirilen mobil uygulama sayısıdır. Ölçülecek özellik ikiden fazla değişkene sahip olduğu için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Toplam tutum puanına bakıldığında indirilen uygulama sayısının öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini ortaya koymuştur.

Ölçekte yer alan üçüncü değişken ise mobil cihazı kullanma amacıdır. Ölçülecek özellik ikiden fazla değişkene sahip olduğu için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Toplam puanda bir fark çıkmasa da Madde 12, Madde 15 ve Madde 16'da mobil cihazı kullanma amacına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu maddelerde mobil cihazı öğrenme/akademik amaçlı kullananlar eğlence amaçlı kullananlara oranla daha anlamlı derecede olumlu tutumlara sahiptirler.

M12. M-Öğrenmenin fazla okuma ve yazma gerektiren derslere uygun olmadığını düşünüyorum

M15. Mobil araçların derste not almak açısından kullanışlı olduğuna inanıyorum.

M16. Mobil araçların bilgiyi depolama açısından kullanışlı olduğunu düşünürüm.

Ölçekte yer alan üçüncü değişken ise Mobil Akademiyi ileride tekrar kullanma isteğidir. Toplam tutum puanına bakıldığında indirilen uygulama sayısının öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini ortaya koymuştur. Toplam puanda bir fark çıkmasa da Madde 5 ve Madde 19'da Mobil akademiyi ileride tekrar kullanma isteğine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu maddelerde Mobil Akademiyi ileride kullanmak isteyenler anlamlı derecede daha olumlu tutumlara sahiptirler.

M5. Ders dışındaki boş vakitlerimi (Otobüs bekleme, teneffüs vb.) m-Öğrenmeyle değerlendirmenin faydalı olacağına inanırım

M19. Kaçırdığım dersleri kendi kendime telafi edebileceğimden dolayı m-Öğrenmeyi tercih ederim.

Özetle, Mobil Akademi mobil uygulaması öğrencilerin olumsuz tutumlarını değiştirmekte başarılı olmuştur. Öğrenciler bir dersin mobil uygulamasının etkili ve kaliteli geliştirilmesi durumunda öğrenmeyi destekleyebileceğine dair üst düzey tutumlara sahip olmuşlardır.

Mobil Akademi Uygulaması Sonunda Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarında Meydana Gelen Değişime İlişkin Bulgular

Mobil uygulamalar ve akademik başarı arasındaki ilişki hala tartışılan ve üzerinde çalışma yapılan bir alandır. Mobil telefon kullanımı, mobil uygulamalar ve mobil öğrenmeyle ilgili olumlu, olumsuz ve nötr bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazında mobil telefon ve lisans not ortalaması arasında olumsuz ilişki saptayan çalışmalara rastlanmaktadır (Lepp et al., 2014; Jacobsen ve Forste, 2011). Dos (2014) ise mobil telefon kullanımı, mutluluk ve akademik başarı arasında istatiksel olarak hiçbir anlamlı ilişki bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Jabbour (2014) ise gerçekleştirdiği çalışmasında mobil öğrenmeye ilişkin olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Eğitimde 3g teknolojisinin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğu, sınıf içerisinde olmaktan zevk aldığı, olumlu öğrenme deneyimlerinde bulunduğu ve mobil teknolojinin etkliliğinin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bu çalışma kapsamında Mobil Akademi mobil uygulaması ve 30 saatlik ders sürecinin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde akademik başarıyı artırıp artırmadığı incelenmiştir. İlk derste Mobil Akademi uygulaması yapılmadan önce lisans öğrencilerin bu derse ilişkin ön öğrenmelerinin ve mevcut bilgi düzeylerinin ölçülmesi kararlaştırılmıştır. Mobil Akademi uygulaması öncesinde ve uygulama bittikten sonra ön test ve son test arasındaki puan farkının öğrencilerin akademik gelişimini göstereceği düşünülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini belirlemek için 2015 bahar döneminde hazırlanmış olan çoktan seçmeli soru tipinde bir başarı testi tercih edilmiştir. Çoktan seçmeli soruların tercih edilmesinin nedeni çoktan seçmeli testlerin kısa zamanda çok sayıda kişiye uygulanabilmesi, kapsam geçerliğinin yüksek olabilmesi, kısa sürmesi, puanlama objektifliği gibi faktörlerdir (Turgut ve Baykul, 2010). Öncelikle Eğitim Bilimleri alanında on seneden fazla bu dersin eğitimini veren üç akademisyenle ölçülecek özellikler belirlenmiş ve bir belirtke tablosu hazırlamıştır. Öğretim Hedefleri ve Öğrenme Kazanımları, İçerik ve Düzenlenmesi, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları, Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri konu alanları ile ilgili bilgi ve becerilerin ölçülmesi kararlaştırılmıştır. 30 ders saati sonunda öğrencilerin derse ilişkin bilgi düzeyleri aynı testle tekrar ölçülecek ve aradaki gelişim gözlemlenmiştir. Bu dersi alan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki değişim Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Ön test ve Son test Akademik Başarı Puanları Değişimi

Wilcoxon İşaret Testi

				95% Güven Aralığı	
	t	Anlamlılık (2-tailed)	Ortalama	En düşük	En yüksek
öntest_toplampuan	19,410		58,83333	52,5632	65,1035
sontest_toplampuan	48,870	,000	84,83333	81,2424	88,4243

Tablo 5'e göre, uygulama öncesinde örneklem grubunun ön test sonuçlarında başarı testi puanlarının oldukça düşük (19) olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun son testte aldıkları başarı testi puan ortalamalarında 26,00 puanlık bir artış olduğu görülmüştür. Mobil Akademi mobil uygulama ve 30 saat ders süresi sonunda öğrencilerin son test başarı puanlarında %60 oranında artış meydana geldiği görülmektedir. Mobil Akademi mobil uygulamasının öğrencilerin akademik başarı puanlarında anlamlı derecede artış meydana getirdiği görülmektedir (p. ,00). İki başarı test arasındaki farka bakıldığında bu farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında akademik başarılarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Mobil Akademi kullanılarak yapılan öğrenme-öğretme süreci sonucunda örneklem grubunun akademik başarısında anlamlı farklılık meydana geldiği ve öğrencilerin, kendilerinden beklenen ders hedef ve kazanımlarına ulaştıkları görülmektedir. Bu üst düzeyde artış oranından hareketle araştırmacı tarafından tasarlanan mobil uygulama ve öğretim sürecinin etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Mobil Akademi Uygulaması Sonunda Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarda Meydana Gelen Değişime İlişkin Tartışma

Bireylerin bir olay, olgu ve nesneye ilişkin duygu ve düşünceleri bireylerin tutumlarını belirlemektedir. Mobil öğrenmelerde öğrencilerin başarılarını ve başarısızlıklarını etkileyen önemli faktörler arasında mobil öğrenmelere ilişkin tutumlarının önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Saxena ve Saxena (2015) tutumu " bir uyarıcıya tepki verme yönelimi, öğrencilerin bir şey hakkında olumlu ya da olumsuz hissettikleri duyguların büyüklüğü" olarak tanımlamış ve tutumların öğrenildiğine daire genel bir ortak görüş bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Mobil öğrenmenin önemli bir öğrenme yöntemi olduğunu kabul eden, mobil uygulamaları istekle kullanan öğrencilerin mobil bir öğrenme ortamında eriştiği akademik başarı ve kullanım düzeyi, mobil teknolojileri sevmeyen, mobil uygulamaları kullanmaktan kaçınan öğrencilerin akademik başarısından ve kullanım düzeyinden yüksek olacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda, tez kapsamında mobil öğrenme uygulamasını kullanan öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları belirlenmiş, uygulamadan önce ve sonra öğrenci m-öğrenme tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Öğrenenlerin m-öğrenme tutumlarının belirlenmesi mobil uygulama tasarlamada yol gösterici işlev görmüştür.

Mobil Akademi uygulamasını hiç kullanmadan önce öğrencilerin önceki deneyimlerine dayanarak mobil öğrenmelere karşı sahip olduğu tutumlar ölçülmüş ve analiz edilmiştir. Bazı öğrencilerin mobil öğrenmeler konusunda olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin m-öğrenme tutum ölçeği toplam puan ortalaması 3,66'dır. Öğrenciler m-öğrenmenin avantajlarını, sınırlılıkları, kullanışlılıkları ve özgürlükleri ile ilgili maddelerde kararsız olduklarını bildirmişlerdir. 30 ders saatlik uygulamanın sonunda öğrencilerdeki tutumun Mobil Akademi ile birlikte nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Ön testte öğrencilerin mobil öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 3,66 iken son testte 4.28'ye yükselmiştir. Öğrenciler tutumla ilgili maddelere katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüşlerini değiştirmişlerdir. Öğrenciler uygulamanın sonunda mobil öğrenmeye karşı üst düzeyde olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında mobil öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı derecede pozitif yönde bir artış bulunmaktadır.

Yang (2012) üniversite öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarını ve özyeterliliklerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin m-öğrenmeye karşı olumu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Öğrenciler m-öğrenmenin kendilerine bilgiye ulaşma, işbirlikli öğrenme ve her zaman her yerde öğrenme için daha fazla fırsat getirdiğini

düşünmektedir. Öğrenciler sık sık çevrimiçi tartışma forumlarında fikir paylaştıktan sonra mobil cihazlarıyla akranlarından mesaj almayı bekledikleri ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeninin m-öğrenmeye karşı tutum ve özyeterliliği etkileyen önemli bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Saxena ve Saxena (2015)'in bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Saxena ve Saxena öğrencilerin mobil öğrenmenin geleceği ile ilgili tutumlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirlemiştir.

Ön testte m-öğrenmeye karşı en olumsuz tutumların yer aldığı Madde 12, Madde 14 ve Madde 21'e bakıldığında da o maddelerin ortalamasının sırasıyla 4.1, 4.3 ve 4.8'e yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerde mobil uygulamaların öğrenme amaçlı kullanılmasına ilişkin yer alan olumsuz tutumlar yerini üst düzeyde olumlu tutumlara bırakmıştır. Öğrencilerdeki bu olumlu tutum değişmesinin altında Mobil Akademi uygulamasının öğrencilerin ihtiyacına göre tasarlanmış olması, öğrencilere her zaman her yerde öğrenme imkanı sunması, motivasyonlarını artırması ve m-öğrenmenin etkili bir öğretim yöntemi olması gibi faktörlerin yattığı düşünülmektedir. Bir günde mobil telefonla geçirilen süre kullanıcıların mobil öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı farklılık meydana getirmemektedir. Aynı şekilde indirilen uygulama sayısının da öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir.

Kim, Rueckert, Kim ve Seo (2013) ise dil öğrenme amaçlı mobil cihaz kullanımı üzerine odaklanmışlardır. Öğrencilerin iPad, mobil telefon ve tablet kullanımları incelenmiştir. Öğrencilerin %75'i (279 kişi) araştırmaya kendi mobil telefonlarıyla katılmayı istemişlerdir. Bu durum öğrencilerin dil öğrenmek için mobil telefon kullanmaya karşı isteklerini ve mobil telefonla daha özgüvenli hissettiklerini göstermektedir. Araştırma uygulamaları sırasında Kim ve arkadaşları mobil telefonlara karşı öğrenci tutumlarının zaman zaman olumsuzlaştığını vurgulamışlardır. Bunun sebebi ise mobil telefon kullanıcıların daha fazla teknik problemlerle karşılaşmalarını göstermişlerdir. Örneğin, işbirliğinin gerçekleşme biçimiyle ilgili hayal kırıklığı, mobil cihazdan karmaşık düşünceleri iletmenin uzun zaman alması (klavye ve ekran küçüklüğü) bu teknik problemlerdendir. Ayrıca, Kim ve arkadaşları uygulamalarında YouTube ve VoiceThread özellikleri kullanımında mobil telefon kullanıcılarının daha olumsuz tutumlara sahip olduğunu çünkü çok adım gerektiren -örneğin birden çok farklı çevrimiçi araca farklı kullanıcı adı ve şifresiyle girmek zorunda kalmak- çalışmalar kullanıcı da öfkeye neden olabilmektedir. Mobil etkinliklerin pratik olması ve kullanıcı dostu olması pedagojik açıdan etkili olması için bir ön koşuldur.

Saraç (2014) mobil öğrenme ortamları için uygulama geliştirmenin önemini ve öğretim teknologu adaylarının görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerden yeni bir eğitim platformu olarak mobil öğrenme uygulamalarının ileriki yıllarda yaygın bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağı hakkındaki görüşleri alınmış, katılımcıların %70'i olan mobil öğrenme uygulamalarının ileriki yıllarda yaygın bir şekilde kullanılacağı düşüncesinde olduğunu belirtirken, %1,9'u ise bu düşünceye katılmamıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretim teknoloğu adayları mobil öğrenme uygulamalarının yaygın bir şekilde kullanılacağını düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretim teknoloğu adaylarının büyük bir çoğunluğu, mevcut m-öğrenme uygulamalarının yeterli olmadığı görüşünü belirtmektedir. Avantaj faktör maddelerinin tamamına, çalışma grubunda yer alan öğretim teknoloğu adaylarının büyük bir çoğunluğu katıldıkları cevabını vermişlerdir. Mobil öğrenmenin sınırlılıklarıyla ve dezavantajlarıyla ilgili boyutlarda yer alan maddelerde ise kararsız oldukları cevabını verişlerdir. Analizlerden anlaşılacağı üzere çalışma grubundaki öğretim teknoloğu adaylarının m-öğrenme tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Elçiçek ve Bahçeci (2015) araştırmalarında Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin mobil öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,82 olarak bulunmuştur ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik genel tutumlarının yüksek düzeyde (3.40-4.19) olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mobil öğrenme tutumları da öğrencilerin yaşları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bölüm değişkenine bakıldığında meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre mobil öğrenme tutumlarında istatistiksel olarak farklılık görülmektedir. Çocuk Gelişimi, Geleneksel El Sanatları bölümü öğrencileri en olumsuz tutumlara, Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencileri en olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Mobil öğrenme tutumlarında anlamlı farklılık meydana getiren bir diğer değişken ise sahip olunan mobil araç sayısıdır. Sahip olduğu mobil araç sayısı 2 ve 2'den fazla olan katılımcıların m-öğrenme tutum ölçeğinin sınırlılık boyutu diğerlerine göre anlamlı derecede olumludur. 1 mobil aracı olanlar ya da mobil aracı olmayanlar, m-öğrenme ortamlarının internetten gelebilecek potansiyel tehlikeler nedeniyle güvensiz olduğu, mobil araçların sürekli şarj edilmesi gerekliliğinin olumsuzluk teşkil ettiğini, m-öğrenmede hareketli olmanın dikkat dağıtan bir unsur olduğunu ve fazla okuma yazma gerektiren derslere uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Kukul ve Karademir (2015) hizmet öncesi lisans düzeyinde öğretim gören öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemişlerdir. **Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye karşı üst düzeyde olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir.** Cinsiyet ve mobil cihaza sahip olma değişkeni gibi demografik özelliklere göre öğretmen adaylarının mobil öğrenme tutumlarında farklılık meydana gelmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının m-öğrenme tutum ölçeğinden aldığı puan sonuçları bölüm değişkenine göre bakıldığında, iki bölüm öğrencilerinin tutumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Görme Engelliler Öğretmenliği ile Okul Öncesi ve Almanca Öğretmenliği tutum puanları arasında anlamlı derecede farklılaşma bulunmaktadır.

Khwaileh ve AlJarrah (2010). Jordan Üniversitesinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye karşı tutumlarına bakmıştır. Etkililiğinden ziyade daha çok kabul edilme ve yaygınlaşma durumuna odaklanmışlardır. Analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin kampüs içinde ve dışında uygulama imkanı sunulduktan sonra mobil öğrenmeleri kullanmaya karşı gerçekten istekli oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Khwaileh ve AlJarrah bu isteğin temelinde öğrencilerin bu mobil cihazları nasıl kullanacaklarını bilmeleri ve günlük yaşamlarında yoğun bir şekilde kullanmalarının yattığını belirtmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin çoğunluğunun m-öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olması şaşırtıcı değildir. Ayrıca öğrenciler uygulamaları eğitim ortamından önce kullanma fırsatı yakalarsa bu durum onları teknolojiyi kullanmaya istekli hale getirmektedir. Mobil öğrenmenin avantajlarıyla ilgili boyuta bakıldığında öğrencilerin puan ortalamasını 80.36 bulmuşlardır. Mobil öğrenmenin avantajlarının etkili öğrenme araçları olarak kullanılabileceği konusunda öğrenciler arasında kabul edilmiş bir ortak görüş bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmacılar Jordan Üniversitesinin mobil öğrenmeyi kabul edip benimsemesinin öğrenciler tarafından minimal dirençle karşılanacağını öngörmektedirler. M-öğrenmenin dezavantajlarıyla ilgili öğrenci tutumlarına baktıklarında ise öğrencilerin m-öğrenmenin kullanımını olumsuz etkileyen dezavantajlardan haberdar oldukları, m-öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili birtakım gerekliliklerin bulunduğunun farkında oldukları görülmüştür. Khwaileh ve AlJarrah (2010) bu gereklilikler arasında şunları sıralamıştır: "Eğiticiler ve öğrenciler bununla ilgili yeterli bir hizmet içi eğitim almalı; öğrenciler iyi hazırlanmış öğretim materyallerine erişim sağlamalı, m-öğrenmenin bütün paydaşlarca benimsendiğinden emin olmak için yeterli ön hazırlıklar gerçekleştirilmelidir."

Saxena ve Saxena (2015)'in bulguları da bu sonuçlarla yüksek derecede paralellik göstermektedir. Hindistan'daki lisansüstü öğrencilerin genel tutumuna bakıldığında lisansüstü

öğrencilerinin m-öğrenmeyi kullanmaya gerçekten hazır oldukları görülmektedir. M-öğrenmenin uygulanmasından önce net bir strateji belirlenmelidir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları lisansüstü öğrencilerin iyi eğitilmiş olduğu ve gelişmiş ülkelerdeki eğitim kurumları tarafından kullanılan modern yüksek teknoloji cihazlarıyla kendilerini güncelledikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu yüksek teknoloji cihazları hakkında sırf bilgiye sahip olmakla kalmamışlar; aynı zamanda günlük yaşamlarıyla ilgili meselelerinde yüksek teknoloji ürünü mobil cihazları kullanmaktadırlar.

Norazah, Ridzwan ve Rosseni (2013) politeknik öğrencilerinin m-öğrenme tutumlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında politeknik öğrencilerin m-öğrenme kavramını benimsedikleri ve kullanmaya istekli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ağca ve Bağcı (2013) eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde odaklanmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %35'i (8) mobil araç kullanılan öğrenme ortamını yenilikçi, %48'i (11) ilgi çekici, %17'si (4) öğretici olarak nitelendirmişlerdir. Ağca ve Bağcıya göre, öğrencilerin derste mobil araç ile öğretimi yenilikçi bir uygulama olarak görmeleri, daha önce benzer bir deneyimi yaşamadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca mobil aracın ilgi çekici olduğunu düşünen öğrenciler için derste mobil araç kullanımı bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır.

Mobil öğrenme kavramına karşı öğrenci tutumları bu kadar olumlu olması eğitimcilere ve eğitim politikalarına karar verenlere önemli fikirler sunmakta ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin nereye gitmesi gerektiğine dair yol göstermektedir. Mobil telefonların kullanımının ve mobil uygulamaların eğitime entegre edilmesi toplumun acil bir ihtiyacı haline gelmiştir (Amin, Mahmood, Abidin ve Rahman, 2006).

Mobil Akademi Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarında Farklılığa Yol Açmasına İlişkin Tartışma

Alan yazında mobil uygulamaların akademi başarıyı olumlu etkilediği ya olumsuz etkilediğine (Lepp, Barkley ve Karpinski, 2015) dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen mobil uygulama ve 30 ders saatlik uygulama süreci sonunda öğrencilerin akademik başarılarında istatiksel olarak anlamlı bir artış meydana geldiği görülmüştür. Örneklem grubunun son testte aldıkları başarı testi puan ortalamaları ön test ortalamalarına göre 26,00 puanlık bir artış olduğu görülmüştür.

Son test başarı puanlarında %60 oranında artış olmuştur. Bu çalışma mobil uygulamaların akademik başarıyı artırdığı bulgusunu desteklemektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında akademik başarılarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için belirlenen ders hedeflerine de öğrenciler tarafından ulaşıldığını söylemek mümkündür. Bu üst düzeyde artış oranından hareketle araştırmacı tarafından tasarlanan mobil uygulama ve öğretim sürecinin etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Salam, Hameed ve Bakar (2013) yapboz öğretim yöntemi içerisine entegre edilen mobil cihaz kullanımın akademik başarıya olan etkisini ölçmüştür. Yap-boz gruplarının tamamlamaları gereken bir 3 boyutlu Temel Proje bulunmaktadır. Mobil cihazlara erişi olan öğrenciler grup üyeleriyle kolayca kaynakları paylaşmışlar ve bir grup tartışması yapmışlardır. Mobil cihazlarla yapboz öğrenme yöntemine maruz kalan deney grubunun performansı ile mobil cihazsız olan kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları incelenmiştir. Kontrol grubun ön test son test puanları arasındaki farkın ortalaması 3.4 iken deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın ortalaması 5.4'tür. Bu veri deney grubunun kontrol grubundan önemli derecede daha iyi performans ortaya koyduğunu göstermektedir.

Yuan (2015) çalışmasında, dışarıda açık havada yapılan öğretimlerde deney grubuna mobil cihazlar ve işbirlikli öğrenme uygularken, kontrol grubu geleneksel ders anlatma ve gösteri modelini kullanmıştır. Öğrenme etkililiği için ön ve son testlere bakıldığında, anında öğrenme etkililiği ve sonra bellekte tutulan öğrenme etkililiği için iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Deney grubunun mobil cihazlara, işbirlikli öğrenmeye, pratik değerine ve öğretimde kullanılan programa ilişkin öğrenme tutumları olumlu olduğu görülmüştür.

Zare Bidaki, Naderi ve Ayati (2013) 43 fakülte öğrencisiyle yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Mikrobiyoloji mobil kitabı öğrencilerin mobil cihazlarına yüklenmiştir (22 öğrenci). Bu grupta mikrobiyoloji içerikleri mobil kitap ve sms yoluyla dağıtılmıştır. Kontrol grubu ise sadece geleneksel yüz yüze eğitim almıştır. Veri toplama aracı Pintrich'in öz-düzenleme anketi ve öğretmen tarafından hazırlanan mikrobiyoloji sınavıdır. Çalışmanın bulguları mobil öğrenmenin akademik başarı ve öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Mobil öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Dijital öğrenmeyle ilgili Speak Up raporunda, okul yöneticileri

mobil cihazların kullanımının ve sınıflarda mobil içerikler sunulmasının öğrenci başarısını önemli derecede etkilediğini belirtmiştir (Project Tomorrow, 2014). Okul yöneticileri mobil cihazların yol açtığı artan öğrenci sonuçlarını öğrencilerin öğrenmeye daha çok odaklandığı yeni bir sınıf paradigmasına atfetmişlerdir.

Mcconatha, Praul ve Lynch (2008) mobil öğrenmenin konu alanıyla ilgili bilgi artışına yol açıp açmadığını incelemiştir. Sosyoloji bölümünden 112 öğrenci, HotLava Yazılım tarafından iki sınava hazırlık amacıyla geliştirilmiş m-öğrenme ürününü kullanmışlardır. Performanslarının sonucunu yani dersin final notu m-öğrenme aracı kullanmamayı tercih eden öğrencilerle karşılaştırılmıştır. M-öğrenme yazılımını kullanan öğrenciler konu alanıyla ilgili üst seviye bilgi düzeyine ulaşmışlardır. İki grubun final notu başarı puanları arasındaki fark istatiksel olarak 0.01'den küçüktür. Mobil öğrenme akademik başarıyı artırma açısından çıktı olarak verilen ders notu, ders içeriği gibi geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Thornton ve Houser (2005) İngilizce öğretimi için 100 kelimeyi belirli aralıklarla 44 öğrencinin mobil telefonlarına e-postalamışlar ve bunun düzenli çalışmayı artıracağını öngörmüşlerdir. Aynı materyaller çıktı olarak basılı halde başka bir öğrenci grubuna verilmiş ve sonuçta mobil e-posta alan öğrencilerin daha fazla öğrendiği ortaya çıkmıştır (P<0.05). Öğrenciler, %93'ü m-öğrenmenin değerli bir öğretim yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

Chena, Changb ve Wanga (2008) üç modülden oluşan bir mobil öğrenme ortamı tasarlamıştır. Öğrenme durumu modülü öğrencinin çevrimiçi öğrenme performansını takip etmektedir. Çizelge hatırlatıcı öğretmenlere dersi yönetme ve düzenleme fırsatı vermektedir. Danışman ayarlama modülü ise öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere danışman akranlar atamaktadır. Danışman ayarlama modülü için öğrencilerin çoğunluğu (%84) problemlerinin danışmana başvurduktan sonra çözüldüğünü ifade etmişlerdir. Başarıya bakıldığında ise ilk %10'luk kesimde yer alan öğrenciler m-öğrenme alsa da almasa da yüksek notlar almışlardır. Deney grubundaki bazı öğrencilerin notlarının düştüğü görülmüş ve bu öğrencilerin genellikle sistemin hatırlatıcı SMS mesajlarını göz ardı ettiği belirlenmiştir. Başarı ortalamalarına bakıldığında deney grubunun başarı ortalaması %50 iken kontrol grubunun başarı ortalaması %34'dür. Mobil öğrenme sistemi özellikle orta ve düşük alt gruptaki öğrencilerin öğrenme performanslarını anlamlı şekilde olumlu etkilemektedir.

Hawkes ve Hategekimana (2009) kablosuz ortama sahip bir ortamda öğrenci performansı ve Tablet bilgisayar kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları kablosuz teknolojilerin öğrenme ortamına entegre edilmesinin öğrencinin ölçme

sonuçları üzerinde olumsuz etkileri olmadığını ortaya koymuştur. Olumlu açıdan istatiksel olarak anlamlı farklılıklar çıkan tek ders ise birinci sınıf Matematik dersidir.

Dos (2014) mobil telefon kullanımı, metabilişsel farkındalık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda mobil telefon kullanımının üniversite öğrencileri arasında çok yaygın olduğu, mobil telefon kullanımı - akademik başarı ve mobil telefon kullanımı – metabilişsel farkındalık arasında olumlu bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Alan yazında pek çok çalışmada belirtilen mobil öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin altında yatan faktörlerin mobil öğrenmenin avantajlarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Mobil öğrenmede içeriklerin istenildiği gibi düzenleme olanağı, belirli zaman aralıklarıyla çalışma imkanı sunması, 7/24 içeriğe erişim, zaman ve mekan bağımsızlığı, öğrenciyi çeşitli öğrenme ortamlarıyla ve öğretmenleriyle buluşturması ve zamanı etkili bir şekilde değerlendirme gibi faktörlerin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı söylemek mümkündür. Bu çalışmanın sonucunda geliştirilen mobil öğrenme uygulamasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin geliştirilen mobil öğrenme ortamına karşı olumlu görüşler belirttikleri, öğrenme amaçlı olarak bu ortamları kullanmak istedikleri ve m-öğrenme uygulamalarının öğrencilerin tutumunu ve akademik başarısını artırdığı görülmüştür.

Mobil öğrenmeler konusunda öğrencilerin hepsinin aynı düzeyde tutuma ve kullanım yeterliliğine sahip olduğu söylenemez. Bu durum da öğrencilerin m-öğrenme ortamlarından aldığı verimi ve akademik başarıyı direkt etkilemektedir. Öğrencilerden bazıları önceki m-öğrenme deneyimlerini bu tür uygulamalara taşımakta ve m-öğrenmeyle hiç deneyimi olmamış veya çok az deneyimi olmuş öğrencilere göre avantajlı duruma geçmektedirler.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri için Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik bir mobil uygulama geliştirilmiş ve bu uygulama 30 ders saati boyunca kullanılmıştır. Ayrıca bu uygulama bir dönem içerisinde uygulamalı olarak kullanıldıktan sonra öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarındaki ve akademik başarılarındaki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında mobil öğrenme

uygulamaları ve etkinliklerinin öğrencileri öğrenmeye karşı güdülediği ve onları aktif öğrenenler haline getirdiği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde mobil uygulamaların akademik başarıya etkisine ilişkin destekleyici veya aralarında nötr bir ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada tasarlanan Mobil Akademi uygulamasının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür. Mobil öğrenme uygulamaları ve akademik başarı arasındaki etkiyle ilgili bu şekilde farklı sonuçların ortaya çıkmasının altında çeşitli sebepler bulunmaktadır. Mobil öğrenme uygulamaların sadece yeni bir teknoloji olması onların akademik başarıyı arttıracağı anlamına gelmemektedir. Kötü tasarlanan mobil öğrenme uygulamaları en az kötü düzenlenen öğrenme-öğretme durumları kadar etkisiz olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada geliştirilen Mobil Akademi uygulamasının iyi bir tasarıma, öğrenmeyi sağlayacak gerekli niteliklere ve kaliteye sahip olduğu söylenebilir.

Mobil Akademi uygulamasının üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında farklılaşmaya etkisine bakılmıştır. M-öğrenmelerle ilgili alan yazında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda hem öğrencilerin hem öğretmenlerin m-öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin m-öğrenmeye ilişkin orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin iyi tasarlanmış mobil uygulamalarla karşılaşmamaları, bir mobil uygulamanın öğretim sürecine nasıl entegre edileceğine dair şüphe ve endişe taşımaları, düz anlatım yöntemine alıştıkları için yeni ve bilinmeyen yöntemlere karşı direnç göstermeleri gibi faktörlerin yer aldığı düşünülmektedir. Orta düzeyde olumlu tutuma sahip olan üniversite öğrencilerinin Mobil Akademi uygulamasının sonucunda m-öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğine bakılmıştır. Orta düzeyde olumlu tutumların yerini üst düzey olumlu tutumlara bıraktığı görülmüş ve Mobil Akademi uygulamasının öğrencilerin m-öğrenmeye ilişkin tutumlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin uygulamanın başında eski deneyimlerinden sahip oldukları m-öğrenmeye ilişkin en düşük olumsuz maddeler bile üst düzey olumlu tutumlara dönüşmüştür.

Mobil Akademi üzerinden işlenen ders sürecinin sonunda öğrenciler bu süreci ve Mobil Akademinin etkililiğini değerlendirmişler ve aynı zamanda e-günlükler tutmuşlardır. Bulgulara bakıldığında sınıftaki bütün öğrenciler bu uygulama sayesinde öğrenme-öğretme faaliyetleri açısından oldukça etkili bir süreç geçirdiklerini ve mobil uygulamaların

öğrenmeleri kolaylaştırma açısından son derece etkili olduğuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%65) Mobil Akademiyle çalışmanın keyifli olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve mobil uygulama sayesinde zamanı etkili değerlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı bir daha böyle bir derste mobil uygulama yöntemiyle ders işlenecek olsa katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak mobil teknolojiler kullanıcılarına öğrenme-öğretme süreci açısından bir devrimsel bir sıçrayış niteliğinde fırsatlar sunmaktadır ve mevcut öğrenci kitlesi bu yeni öğrenme türüne psikolojik olarak ve bilgi, beceri açısından hazır bir şekilde beklemektedir. Okullar ve öğretim kurumları ortaya çıkan yeni sistemlere ve değişen öğrenme stillerine göre eğitim programlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme araçlarını uygun bir şekilde düzenlemelidirler. Eğitim sistemi ve okul kültürü mobil teknolojilerden gelişigüzel yararlanmamalı, sürekli gelişim halindeki yeni uygulama ve araçları okul kültürüne göre uyarlamalı ve bir gelişim planı hazırlamalıdır. Bu çalışmadan yararlanılarak etkili mobil öğrenme durumları oluşturma amacıyla birtakım temel esaslar düzenlenebilir ve buna yönelik politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abernathy, D. (2001). Get Ready for M-Learning. *Training & Development*, 55(2), 20-22

Al-Said, K. M. (2015). Students' Perceptions of Edmodo and Mobile Learning and their Real Barriers towards them. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 167.

Amin, A., Mahmood, A., Abidin, A. ve Rahman, M. (2006). M-learning management tool development in campus-wide environment. *Issues in Informing Science and Information Technology, 3*, 423-434.

Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society Information Science and Technology*, 57(3), 299–305.

Bralić, A., Ćukušić, M., ve Jadrić, M. (2015). Comparing MOOCs in m-learning and e-learning settings. *38th International Convention MIPRO 2015*.

Chen, G. D., Chang, C. K., & Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous learning website: Scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques. *Computers & Education, 50(1),* 77-90.

Çelik, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 172-185.

Dochev, D., & Hristov, I. (2006). Mobile learning applications ubiquitous characteristics and technological solutions. *Bulgarian Academy Of Sciences Cybernetics And Information Technologies*, 6(3).

Dos, B. (2014). The Relationship Between Mobile Phone Use, Metacognitive Awareness and Academic Achievement, *European Journal of Educational Research*, 3(4), 192-200.

Elçiçek, M. & Bahçeci, F. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 17-33.

Hawkes, M., & Hategekimana, C. (2009). Impacts of mobile computing on student learning in the university: A comparison of course assessment data. *Journal of educational technology systems*, *38*(1), 63-74.

Hoppe, H.U., Joiner, R., Milrad, M. and Sharples, M. (2003). Wireless and Mobile Technologies in Education. Journal of Computer Assisted Learning, 19, 255–259. doi:10.1046/j.0266-4909.2003.00027.x

Jabbour, K. K. (2014). An analysis of the effect of mobile learning on Lebanese higher education. *Informatics in Education-An International Journal*, *13*(1), 1-16

Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology,Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275–280

Johnson, B. ve L. Christensen. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (2nd Edition*). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Kemp, S. (2015). *Digital&Social and Mobile Report.* We are socıal's compendium of global digital statistics. http://wearesocial.net/blog/2015/01/digital-social-mobile-worldwide-2015/ adresinden, 02.09.2015 tarihinde alınmıştır.

Khwaileh, F., M. ve AlJarrah, A., A. (2010). Graduate Students' Perceptions Toward Mobile- Learning (M- Learning) at the University of Jordan. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(10), http://www.itdl.org/Journal/Oct_10/article02.htm adresinden 10 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D. J. ve Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language, Learning & Technology*, *17*(3), 52.

Klopfer, E., Squire, K. & Jenkin, H. (n.d.). Environmental Detectives – The development of an Augmented Reality Platform for Environmental Simulations. *Educational Research Technology and Development*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society Publications.

Kukul, V. ve Karademir, T. (2015). Pre-service Teacher's Attitude on Mobile Learning. In *Proceedings of Teaching and Education Conferences* (No. 2404091). International Institute of Social and Economic Sciences.

Lepp, A., Barkley, J. E. &Karpinski, A.C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350

Liaw, S. S., Hatala, M., & Huang, H. M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education,* 54(2), 446-454

Lin, H. F. (2013). The effect of absorptive capacity perceptions on the context-aware ubiquitous learning acceptance. *Campus-Wide Information Systems*, 30(4), 249 – 265

Laouris, Y., & Eteokleous, N. (2005, October). We need an educationally relevant definition of mobile learning. In Proceedings of *the 4th World Conference on Mobile Learning (*290-294).

Mcconatha, D., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile Learning in Higher Education: An Empirical Assessment of a New Educational Tool. *Online Submission*, *7*(3).

Motiwalla, L. F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers & Education,* 49(3), 581-596.

Mouyabi, J. S. M. (2012). E-learning and m-learning: Africa's Search for a Suitable Concept in the Era of Cloud Computing*?*. *International Journal of Social and Human Sciences*, 369-375.

Norazah, M. N., Ridzwan, C. R., & Rosseni, D. (2013). The Acceptance of AutoCAD Student for Polytechnic on Mobile Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 169-176

Peters, K. (2007). m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Journal Of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-17.

Project Tomorrow. (2014). *The New Digital Learning Playbook: Understanding the Spectrum of Students' Activities and Aspirations*. http://www.tomorrow.org/speakup/SU13DigitalLearningPlaybook_StudentReport.html adresinden 5 Aralık 2015 tarihinde alınmıştır.

Salam, S., Hameed, S. B. S., & Bakar, N., (2015). Mobile Pedagogical Agent: A New Approach for Mobile Learning. *International Journal of Management, MIT College of Management,3*(1), 18–22 18

Saraç, A. (2014). *Yeni bir eğitim platformu olarak mobil öğrenme ortamları için uygulama geliştirmenin önemi ve öğretim teknoloğu adaylarının algıları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Saxena, A. & Saxena, A. (2015). A viewpoint and attitude of a customer towards promotional schemes and influence of brand on purchasing consumer household appliances. *Asıan Journal Of Management Research, 5(3), 383-390*

Schofield, C.P., West, T. ve Taylor, E. (2011). Going mobile in executive education: How mobile technologies are changing the executive learning landscape. *Research for UNICON.* Ashridge Berkhamsted

Sharma, S. K. & Kitchens, F. L. (2004). Web Services Architecture for M-Learning. *Electronic Journal on e-Learning*. 2 (1). 203-216.

So, S. (2010). *Pedagogical and technological considerations of mobile learning*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA.

Thornton, P. & Houser, C. (2005), Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, (217–228). doi: 10.1111/j.1365-2729.2005.00129.x.

Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yang, S. C. (2012). Mobile applications and 4G wireless networks: a framework for analysis. *Campus-Wide Information Systems,* 29(5), 344-357.

Yuan, W. M. (2015). *A Study on Learning Effectiveness of Applying Mobile Devices and Cooperative Learning in Scout Outdoor Sub-Station Hands-on Activities for the ThirdGrade Students in a Taipei Junior High School*. Unpublished Master's Thesis. China

Zare Bidaki, M., Naderi, F., & Ayati, M. (2013). Effects of Mobile Learning on Paramedical Students' Academic Achievement and Self-regulation. *Future of Medical Education Journal*, *3*(3), 24-28.



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TRANSGENİK ÜRÜNLER (GDO) KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Sevgi BOZ, MEB
sevgiboz@outlook.com
Prof. Dr. Ayda TELLİOĞLU

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
atellioglu@gmail.com

Özet

Bu araştırma, lise öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, Hatay Antakya Anadolu Lisesi ve Yıldız Selahattin Mıstıkoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 2015-2016 yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, Hatay Antakya Anadolu Lisesi ve Yıldız Selahattin Mıstıkoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 318 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin GDO bilgi düzeyine yönelik değerlerin belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Öğrencilerin GDO sorularına verdikleri cevaplar öğrenim gördüğü okul açısından bağımsız gruplar t testi ile sınıf düzeyi değişkenleri açısından da Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD çoklu karşılaştırma testinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin GDO'lu ürünler konusunda sahip oldukları bilginin yeterli olmadığı, GDO ürünlerin kullanımı konusunda bilimsel temellere dayalı bilgiye sahip olmadıklarından dolayı; GDO'lu ürünlere karşı şüpheyle yaklaştıkları ve GDO'lu ürünler ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Genetiği Değiştirilmiş Organizma, Transgenik, Bilgi Düzeyi

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of determination of level of information and opinion of high school students. Scanning model was used in the study. Universe of this study consists of students from Antakya(Antioch) Anatolian High school and Yıldız Selahattin Mıstıkoğlu Vocational and Technical High School in Hatay province through the term 2015-2016.The sample of study involves 318 students from the above mentioned high schools in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. Frequency (f) and percentage (%) values were used for determination on information level of students about GMO. Students' answers to GMO questions were evaluated with independent group t test for their high schools while one way ANOVA and LSD multiple comparison test were used for grade level variables. It was tried to determine whether differences between groups were significant. Results of the studies suggest that (i) students do not have enough knowledge about transgenic products, (ii) they

tend to be dignified about usage of GMO products due to a lack of scientific based information and (iii) they need to be informed about GMO products.

Keywords: Genetically Modified Organism, Transgenic Product, Information

1.GİRİŞ

Biyoteknoloji; sorunların çözülmesi ve yararlı ürünlerin üretilmesi amacı ile biyolojik sistem ve süreçlerin kullanılmasını içeren teknikleri ifade eden genel bir terimdir. (TÜSİAD, 2000:7)

Biyoteknoloji alanında yapılan çalışmalar tarihin çok eski dönemlerine dayanır. İnsanların yerleşik hayata geçmesinin ardından; tarım yapmaya ve çiftlik hayvanlarını yetiştirmeye başlamıştır. Tohumların ve çiftlik hayvanlarının seçilerek üretilmesi (bitki ve hayvan ıslahı) biyoteknolojik uygulamaların kullanılmaya başlandığının göstergesidir. (Akurgal, 1997; Akt: Sıcaker, Özaydın 2015)

Geçmiş çağlara ait yazıtlardan ve kutsal kitaplardan elde edilen bilgilere göre hamurun mayalanması ve şarap yapımı gibi önemli biyolojik gelişmeler günlük yaşamda önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Moleküler biyoloji ve moleküler genetik bilimlerinde 1950'li yıllardan itibaren başlayan gelişmeler 1970'li yıllarda biyoteknoloji alanını da etkilemiş ve moleküler düzeyde yapılacak genetik işlemlerle verimliliğin ve üretkenliğin artırıldığı, yeni ürünlerin oluşturulabildiği bir çalışma alanı olan modern biyoteknoloji gelişmiştir. (Yeşilbağ, 2004)

Klasik biyoteknoloji, yabani türlerin evcilleştirilmesi ve ıslah edilmesi ile günümüzdeki birçok türün yetiştirilmesine olanak sağlamıştır. Günümüz biyoteknolojisi ise genetiği değiştirilmiş organizmaları yetiştirmeye olanak sağlamıştır. (Demir ve Pala, 2007)

Genetik yapısı değiştirilmiş organizmalar literatürde GDO kavramı yanında; genetiği değiştirilmiş ürünler (GD), gen aktarımlı organizmalar, genetik olarak modifiye edilmiş organizmalar (GMO), transgenik organizmalar, biyo-mühendislik organizmaları gibi isimlerle de ifade edilmektedir. (Çelik ve Balık, 2007)

Giderek artan dünya nüfusunun ihtiyacını karşılamak için tarımda birim alandan daha yüksek verim ve daha kaliteli ürün elde etmeye yönelik çalışmalar artmıştır. Bitki ve hayvanlardan daha yüksek verim ve daha kaliteli ürün almak amacıyla biyoteknolojik çalışmalar yapılmaktadır. Biyoteknoloji alanında yapılan araştırmaların hedefi, insanların

daha sağlıklı olarak, temiz bir çevrede daha iyi beslenerek yaşamasını mümkün hale getirmektir. (Sökmen, 2005)

Genetik yapı üzerinde yapılan değişikliklerden beklenen; ürünün verimini ve kalitesini arttıran, çevreyi, doğal kaynakları koruyan, uygun fiyatlarla üretim sağlayan yeni yöntem, ürün ve hizmetlerin sağlanmasıdır. (Özden vd.; 2013)

Modern biyoteknoloji bir takım riskleri de beraberinde taşımaktadır. Modern biyoteknoloji çalışmalarından olan genetik olarak değiştirilmiş organizmalar gelecekte dünyadaki açlık sorununa bir çözüm olarak düşünülse de; bazı araştırmacılar bu ürünleri tüketen insanlarda yabancı gene karşı toksik ve alerjik reaksiyonların oluşabileceğini savunmaktadır. Ayrıca genetik olarak değiştirilmiş organizmalar dünyada biyoçeşitliliği sona erdirecek bir tehdit olarak düşünülmektedir. (Yeşilbağ, 2004) Genetiği değiştirilmiş ürünler uygun fiyat, kalite ve yüksek verim sunsa da bu ürünlerin insan sağlığı üzerindeki etkileri hala tam anlamıyla anlaşılabilmiş değildir. GDO'lu ürünlerin insan sağlığı üzerinde antibiyotiklere karşı direnç, alerji ve toksisite gibi etkileri tespit edilmiştir. İnsan sağlığına uzun vadede etkileri bilinmemekte bu yüzden GDO'lu ürün tüketiminin ne kadar güvenli olduğu konusunda tartışmalar hala devam etmektedir. (Adızel vd. 2010)

ISAAA (International Service for the Acquisition of Agri-Biotechnology Applications, 2014) verilerine göre; 2014 itibarıyla tüm dünyada genetik değişime uğramış bitki en çok ABD'de yetiştiriliyor ve sırasıyla Brezilya, Arjantin, Hindistan, Kanada ve Çin GD ürünleri en çok üreten dünya ülkeleri olarak kaydediliyor. 73,1 milyon hektarlık alanda genetik değişime uğramış bitki üreten ABD'yi 42,2 milyon hektarla Brezilya, 24,3 milyon hektarla Arjantin, 11,6 milyon hektarla Hindistan, 11,6 milyon hektarla Kanada izliyor. Dünya genelinde üretilen transgenik ürün çeşitlerine bakıldığında %50'lik pay ile soya fasulyesi birinci sırada, bunu sırayla %30'luk pay ile mısır, %14'lük pay ile pamuk, %9'luk pay ile kanola ve diğer ürünler takip etmektedir.

Genetiği değiştirilmiş gıda ürünlerinin ticareti için çeşitli uluslararası örgütlerin hazırladığı protokoller dışında genel bir uluslararası mevzuat bulunmamaktadır.

BM Çevre Programı tarafından hazırlanan ve 1992'de 187 ülke tarafından kabul edilen Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi ve bu sözleşmeye ek olarak hazırlanan Cartagena Biyogüvenlik protokolü GDO'lu ürünlerin yol açtığı riskleri denetlemeyi ve GDO'lu ürünlerin sınır ötesi aktarımını düzenlemektedir. Türkiye biyoçeşitlilik sözleşmesine 1996 yılında, Cartagena Biyogüvenlik protokolüne ise 2004 yılında taraf olmuştur.

Ülkemizde 2010 da yürürlüğe giren biyogüvenlik yasasına göre; genetiği değiştirilmiş bitki ve hayvanların üretimi yasaklanmıştır. Bu yasaya göre ülkemizde yem amaçlı belirlenen bazı GDO ürünleri ithal edilebilmekte olup, insan tüketimi için GDO ve ürünlerine izin verilmemektedir.

1.1.Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla geliştiği günümüzde insanlar, içinde yaşadıkları dünyada gerçekleşen olayları anlamaya çalışmaktadırlar. İnsanların günlük yaşamlarına etki eden bu gelişmelerle birlikte günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara kendi kararlarını vermelerini sağlama düşüncesi fen bilimleri eğitiminin önemini arttırmaktadır. Fen eğitiminin amaçlarından biri bilimsel okuryazarlıktır ve bilimsel okuryazarlığa sahip olan bireyler, yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarda kendi kararlarını verebilmektedir. (Özel vd. 2009) GDO'lu ürünler günümüzde en çok tartışılan konulardan biridir. Bu açıdan bakıldığında, ülkemizde yetişen genç neslin bu konuda yeterli bilgiye sahip olması ve biyoteknoloji ve GDO'lu ürünler gibi tartışmalı bir konuda lise öğrencilerinin bilgi düzeylerinin ortaya çıkarılması, fen bilimleri ve biyoloji öğretim programlarını geliştirenler, bu alanda çalışan araştırmacılar ve eğitimciler açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada, lise öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) konusundaki sahip oldukları bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan literatür incelemelerinde ortaöğretim öğrencilerinin GDO'lara yönelik bilgi düzeylerini ve görüşlerini inceleyen çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu eksiklikten hareketle bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin transgenik ürünler hakkında bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin transgenik ürünlerle ilgili bilgi düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ile transgenik ürünler hakkında bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile transgenik ürünler hakkındaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeline göre yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak survey modeli kullanılarak çalışılmıştır. Tarama modeli kullanılarak ortaöğretim öğrencilerinin transgenik ürünler konusundaki bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Hatay Antakya Anadolu Lisesi ve Yıldız Selahattin Mıstıkoğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesinde 2015-2016 yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, lise öğrencilerinin sınıf kademelerindeki farklılıklar dikkate alınarak (1., 2., 3. ve 4. sınıf) tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 318 lise öğrencisinden oluşmuştur.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Lise öğrencilerinin transgenik ürünler hakkındaki bilgi düzeyini belirlemek amacıyla Çiçekçi (2008) tarafından hazırlanmış olan anketten yararlanılmıştır. Ankette; öğrencilerin genetiği değiştirilmiş ürünlere yönelik bilgi düzeylerini ölçmeyi hedefleyen 23 adet soruya yer verilmiştir. Anket; GDO bilgisine (1-5. sorular), GDO'lu ürünlerin özelliklerine (6-10.sorular), GDO'lu ürünlerin insan ve çevre sağlığına etkilerine (11-14.sorular), GDO'lu ürünlerin tüketimine (15-19.sorular) ve GDO'lu ürünlerin dünya ve ülkemizdeki durumuna (20-23.sorular) yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Anketin güvenirliğini saptamak için Cronbach Alpha yöntemi kullanılmış olup, güvenirlik katsayısı 0,86 bulunmuştur.

Çalışmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin GDO bilgisine yönelik değerlerin belirlenmesinde frekans (f), ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin GDO sorularına verdikleri cevaplar öğrenim gördüğü okul açısından bağımsız gruplar T testi ile sınıf düzeyi değişkenleri açısından da Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD çoklu karşılaştırma testinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

3.BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1.Öğrencilerin Anket Sorularına Verdiği Cevaplardan Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Tablo:1 Öğrencilerin GDO Bilgisine Yönelik (1–5. anket soruları) Bulgular

MADDELER	DOĞRU		YANLIŞ		BİLGİM YOK	
	f	%	f	%	f	%
1. GDO'nun açılımı"Genetiği Değiştirilmiş organizma"dır.	306	96,2	5	1,6	7	2,2
2. GDO'lar transgenik ürünler olarak tanımlanabilir.	238	74,8	14	4,4	66	20,8
3. Transgenik ürünler biyoteknolojik araştırmalar sonucu oluşturulmuştur.	196	61,6	26	8,2	96	30,2
4. Transgenik ürünlere farklı organizmalardan gen aktarılmaktadır	219	68,9	27	8,5	72	22,6
5. Gen aktarımı hızlı ve maliyeti düşük bir yöntemdir.	119	37,4	85	26,7	114	35,8

Bu çalışmada; "GDO'nun açılımının genetiği değiştirilmiş organizmadır." ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin %96,2'si doğru, %1.6'sı yanlış, %2.2'si bilgim yok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "GDO'lar transgenik ürünler olarak tanımlanabilir" ifadesine öğrencilerin %74,8'i doğru, %4,4'ü yanlış, %20,8'i bilgim yok yanıtını vermiştir. "Transgenik ürünler biyoteknolojik araştırmalar sonucu oluşturulmuştur." ifadesine öğrencilerin %61,6'sı doğru, %8,2'si yanlış, %30,2'si bilgim yok yanıtını vermiştir. "Transgenik ürünlere farklı organizmalardan gen aktarılmaktadır." ifadesine öğrencilerin %68,9'u doğru, %8,5'i yanlış, %22,6'sı bilgim yok yanıtını vermiştir. "Gen aktarımının hızlı ve maliyeti düşük bir yöntemdir." ifadesine öğrencilerin %37,4'ü doğru, %26,7'si yanlış, %35,8'i bilgim yok yanıtını vermiştir.

Bu veriler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun GDO açılımına yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğunu gösterir. Bunun sebebi; İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji kitabının "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" ünitesinin, "DNA ve Genetik Kod" konusunun "Genetik Mühendisliği ve Biyoteknoloji" alt başlığında GDO konusu ve ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programına göre 10. Sınıfın ilk döneminde bulunan Kalıtımın genel ilkeleri ünitesinde, modern genetik uygulamaları konusunun işlenmesi olabilir. (MEB Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı, 2013) Bulgular literatürdeki benzer diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. (Anon, 2007; Çiçekçi, 2010; Temelli, 2011; Çankaya ve İşçen, 2015)

Tablo: 2 Öğrencilerin GDO'lu Ürünlerin Özelliklerine (6-10. anket soruları) Yönelik Bulgular:

MADDELER	DOĞRU		YANLIŞ		BİLGİM YOK	
	f	%	f	%	f	%
6. Transgenik ürünler, doğal ürünlerle aynı özelliklere sahiptir.	25	7,9	250	78,6	43	13,5
7. Transgenik ürünler besinlerin raf ömrünü arttırır.	181	56,9	54	17,0	83	26,1
8. Transgenik ürünler besinlerin besin değerini arttırır.	48	15,1	209	65,7	61	19,2
9. Transgenik ürünler tarımsal ilaç kullanımını azaltır.	106	33,3	94	29,6	118	37,1
10. Transgenik ürünler zararlı bitki varlığına dayanıklıdır	123	38,7	55	17,3	140	44,0

"Transgenik ürünler doğal ürünlerle aynı özelliklere sahiptir." ifadesine öğrencilerin %7,9'u doğru, %78,6'sı yanlış, %13.5'i bilgim yok yanıtını vermiştir. "Transgenik ürünler besinlerin besin değerini arttırır." ifadesine öğrencilerin %15.1'i doğru, %65,7'si yanlış, %19,2'si bilgim yok yanıtını vermiştir. Verilere göre; öğrenciler GDO'lu ürünlerin doğal ürünlerden farklı özelliklere sahip olduğunu ve doğal ürünlerin besin değerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri görülmektedir.

GDO üretiminin temel amaçları arasında besin değeri yüksek ve aynı zamanda da lezzetli gıdaların üretilmesi ve ekilen arazide birim alandan daha fazla verim alınması hedefleri yer almaktadır. GDO'lu besinlerin kalitesi veya besin değeri düzeyi geleneksel türlere göre değişiklik gösterebilir. Gıda ürünlerine aktarılan transgenler, bazı besin değerlerinin düzeyin arttırırken diğerlerinin düzeyini azaltabilir. (Aslan, Şengelen 2010) Nitekim Yılmaz vd. (2015)'in yaptığı çalışmada da "Katılımcıların %79.7'si genetiği değiştirilmiş organizmalı besinler ve doğalları arasında besin değeri açısından fark olduğunu düşünmektedir" sonucu elde edilmiştir.

"Transgenik ürünler besinlerin raf ömrünü artırır." ifadesine öğrencilerin %56.9'u doğru, %17.0'ı yanlış, %26.1'i bilgim yok yanıtını vermiştir. "Transgenik ürünler tarımsal

ilaç kullanımını azaltır.” ifadesine ise öğrencilerin %33.3’ü doğru, %29.6’sı yanlış, %37,1’i bilgim yok yanıtını vermiştir. “Transgenik ürünler zararlı bitki varlığına dayanıklıdır.” ifadesine öğrencilerin %38,7’si doğru, %17,3’ü yanlış, %44’ü bilgim yok yanıtını vermiştir. Bu verilere göre öğrenciler GDO’lu ürünlerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Çankaya ve İşçen (2015)’in yaptığı araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun GDO kavramının ne ifade ettiği konusunda doğru bilgiye sahip olmakla birlikte; üretimi, insanlar ve diğer varlıklar üzerindeki etkileri, dünyada ve ülkemizdeki durumu hakkında yetersiz ve geçersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Tanır (2005)’ın yaptığı araştırmada ise, lise öğrenimini bitiren öğrencilerin yeterli düzeyde biyoteknoloji bilgisine sahip olmadığını tespit etmiştir. Özdemir vd. (2010)’in yaptığı araştırmada üniversite son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun GDO’ların üretimi, kullanımı, yaygınlığı ve olası riskleri konusunda bilgi sahibi olmakla birlikte, halen bu konuda bilgi yetersizliği ve tutarsızlığı içinde bulundukları anlaşılmaktadır.

Tablo: 3 Öğrencilerin GDO’lu Ürünlerin İnsan ve Çevre Sağlığına Etkilerine (11-14. anket soruları)Yönelik Bulgular:

MADDELER	DOĞRU		YANLIŞ		BİLGİMYOK	
	f	%	f	%	f	%
11. Transgenik ürünler tüketimi vücudunun antibiyotik direnç arttırır.	35	11,0	254	79,9	29	9,1
12. Transgenik ürünler insan vücudunda toksik etki gösterir.	253	79,6	35	11,0	30	9,4
13. Transgenik ürünler insan vücuduna alerjik etki gösterir.	229	72,0	61	19,2	28	8,8
14. Transgenik ürünler ekosistem tür	235	73,9	21	6,6	62	19,5

dağılımını ve dengesini etkiler.

"Transgenik ürünlerin tüketimi insan vücudunun antibiyotik direncini artırır." ifadesine öğrencilerin % 11,0'ı doğru, %79,9'u yanlış, %9,1'i bilgim yok yanıtını vermiştir."Transgenik ürünler insan vücudunda toksik etki gösterir." ifadesine ise öğrencilerin % 79,6'sı doğru, %11,0'ı yanlış, %9,4'ü bilgim yok yanıtını vermiştir. "Transgenik ürünlerin insan vücudunda alerjik etki gösterir" ifadesine öğrencilerin % 72,0'ı doğru, %19,2'si yanlış, %8,8'i bilgim yok yanıtını vermiştir. "Transgenik ürünler ekosistemdeki tür dağılımını ve dengesini etkiler" ifadesine öğrencilerin % 73,9'u doğru, %6,6'sı yanlış, %19,5'i bilgim yok yanıtını vermiştir.

Verilere göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun GDO'lu ürünlerin insan sağlığına ve çevreye zarar verdiğini düşündükleri görülmektedir. Bitkilere kazandırılan yeni özellikler, bu bitkilerin yasadıkları çevredeki floranın bozulmasına, doğal türlerde genetik çeşitlilik kaybına, ekosistemdeki tür dağılımının ve dengesinin bozulmasına dolayısı ile genetik kaynakları oluşturan yabani türlerin yok olmasına neden olabilecektir. Genetik olarak değiştirilmiş bitkilerin çiçek tozlarının rüzgar, kuş, arı, böcek, mantar ve bakterilerce taşınması sonucu, uzaktaki bitki türlerinin de etkilenmesi ve genetik kirlilik oluşması mümkündür. (Özgen vd. 2007). GDO'ların insan sağlığı üzerine etkileri konusunda yapılan araştırmalar sonucunda antibiyotiklere karşı direnç, allerjinite ve toksisite gibi etkiler tespit edilmiştir. Ancak GD ürünlerin sağlık üzerinde, özellikle uzun dönemde yaratabilecekleri etkiler üzerinde henüz tam bir bilgi bulunmamaktadır. (Atsan ve Kaya 2008)

Bulgularımıza paralel olarak Çelik ve Balık (2007) 8. Sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin genetiği değiştirilmiş maddelerin insan sağlığını olumsuz etkilemediği fikrine katılmadığı tespit edilmiştir. Temelli (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin transgenik ürünlerin insan vücudunda alerjik etki gösterip göstermediğine yönelik öğrencilerin belirsizlikler yasadıkları ve konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Demir ve Pala (2007)'nın genetiği değiştirilmiş organizmalara toplumun bakış açısını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında katılımcıların %45,73'ü GDO'ların sağlık sorunları yaratabileceğini belirtmiştir. Özdemir vd. (2010)'in yaptığı araştırmada katılımcıların çoğunluğunun, GDO'ların yaygınlaşmasının insan sağlığına ve gelişmekte olan ülkelerin sosyo-ekonomik yapılarına zarar vereceği düşüncesiyle GDO'lu ürünleri onaylamamıştır.

Tablo: 4 Öğrencilerin GDO'lu Ürünlerin Tüketimine (15-19. anket soruları) Yönelik Bulgular:

MADDELER	DOĞRU		YANLIŞ		BİLGİMYOK	
	f	%	f	%	f	%
15. Transgenik ürünlerle dünyadaki açlık önlenebilir.	117	36,8	123	38,7	78	24,5
16. Transgenik ürünleri tüketirim, aileme de tükettiririm.	31	9,7	247	77,7	40	12,6
17.GDO'lu ürünlerin kullanımı insanlar için faydalıdır.	26	8,2	269	84,6	23	7,2
18. GDO'lu ürünlerin kullanımı insanlar için zararlıdır.	266	83,6	24	7,5	28	8,8
19.Gelecek 5 yılda ben ve ailem transgenik ürünlerden faydalanacağız.	50	15,7	168	52,8	100	31,4

"Transgenik ürünlerle dünyadaki açlık önlenebilir" ifadesine öğrencilerin %36,8'i doğru, %38,7'si yanlış, %24,5'i ise bilgim yok cevabını vermiştir. "Transgenik ürünleri tüketirim aileme de tükettiririm." ifadesine öğrencilerin %9,7'si doğru, %77,7'si yanlış, %12,6'sı bilgim yok cevabını vermiştir. "GDO'lu ürünlerin kullanımı insanlar için faydalıdır." ifadesine öğrencilerin %8.2'si doğru, %84,6'sı yanlış, %7,2'si bilgim yok cevabını vermiştir. "GDO ürünlerin kullanımı insanlar için zararlıdır." ifadesine öğrencilerin %83,6'sı doğru, %7,5'i yanlış, %8,8'i bilgim yok cevabını vermiştir. "Gelecek 5 yılda ben ve ailem transgenik ürünlerden faydalanacağız." ifadesine öğrencilerin %15,7'si doğru, %52,8'i yanlış, %31,4'ü bilgim yok cevabını vermiştir.

Verilere göre; öğrenciler dünyadaki açlığın önlenmesinde GDO'lu ürünleri tercih etmemektedir. Bunun nedeni dünyadaki açlığın gün geçtikçe artarak devam etmesi ya da GDO'nun insan sağlığı için taşıdığını düşündükleri olası riskler olabilir.

GDO konusunun dünya literatürüne giriş öyküsü incelendiğinde çok önemli bir gerekçenin varlığı dikkat çekmektedir: Dünyada var olan açlığa çözüm arayışı. Çıkış noktası

itibariyle anlamlı olan bu çaba yıllar içinde başka bir noktaya gelmiş, süreç aslında dünyada var olan besin kaynaklarının eşit dağılımı sağlandığında başka kaynaklara gereksinim olmadığı ile ilgili kanıtları ortaya koymuştur. 1996 yılında yapılmış olan Dünya Gıda Zirvesi sonuç raporuna göre; gerekli ve yeterli önlemle o dönem için var olan 800 milyon açlıkla mücadele eden kişi sayısının 2015 yılında yarı yarıya azaltılması amaçlanmıştır. Oysa 2009 yılı raporları Dünyada aç insan sayısının 1.02 milyara ulaştığını belirtmektedir. Bu da yeryüzündeki her altı kişiden birisinin aç olduğu anlamı taşımaktadır. Bu durumda üretilmeye başlandığı dönemden bu yana GDO'lu ürünlerin açlığa çözüm olamadığı ifade edilebilir. (Aslan ve Şengelen, 2010)

Öğrencilerin büyük çoğunluğunu GDO'lu gıdaları zararlı kabul etmiş; kendisi ve ailesi için transgenik ürünleri tüketmeyi reddetmiştir. Benzer olarak Kaya vd. (2012)'nin yaptığı çalışmada genel olarak katılımcıların genetiği değiştirilmiş gıdaları alma ve tüketme konusunda olumsuz bir tutuma sahip oldukları, bu ürünlerin yerine organik ürünleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Literatürdeki diğer alan çalışmaları da bulgularımıza benzerlik göstermektedir. (Demir ve Pala; 2007; Ergin vd. 2008; Çiçekçi, 2010; Özdemir vd. 2010; Beyoğlu ve Özgen, 2010; Temelli, 2011) GDO'lu ürünlerin gelecekteki etkileri ile ilgili belirsizlikler tüketicilerin bu yönde kaygı duymalarına neden olmaktadır.

Tablo: 5 Öğrencilerin GDO'lu Ürünlerin Dünya ve Ülkemizdeki Durumuna (20-23. anket soruları)Yönelik Bulgular:

MADDELER	DOĞRU		YANLIŞ		BİLGİMYOK	
	f	%	f	%	f	%
20. Transgenik ürünler son zamanlarda marketlerde bulunmaktadır.	232	73,0	17	5,3	69	21,7
21. Transgenik ürün üretimi dünya ülkelerinde serbesttir.	93	29,2	47	14,8	178	56,0

22. Transgenik ürün üretimi ülkemizde serbesttir.	119	37,4	45	14,2	154	48,4
23.Ülkemizde devlet kurumlarınca transgenik ürünlerle ilgili uygun düzenlemeler yapılmaktadır.	80	25,2	77	24,2	161	50,6

Transgenik ürünler son zamanlarda marketlerde bulunmaktadır." ifadesine öğrencilerin %73,0'ı doğru, %5,3'ü yanlış, %21,7'si bilgim yok cevabını vermiştir. "Transgenik ürün üretimi dünya ülkelerinde serbesttir." ifadesine öğrencilerin %29,2'si doğru, %14,8'i yanlış, %56,0'ı bilgim yok cevabını vermiştir. "Transgenik ürün üretimi ülkemizde serbesttir." ifadesine öğrencilerin %37,4'ü doğru, %14,2'si yanlış, %48,4'ü bilgim yok cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. "Ülkemizde devlet kurumlarınca transgenik ürünlerle ilgili uygun düzenlemeler yapılmaktadır." ifadesine öğrencilerin %25,2'si doğru, %24,2'si yanlış, %50,6'sı bilgim yok cevabını vermiştir.

Modern biyoteknoloji uygulamalarının istenilen amaçlara ulaşması için öncelikle yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. GDO'lar ile ilgili düzenlemeler ülkelere göre farklılık göstermektedir. AB ülkelerinde, %0,9 oranının üzerinde GDO içeren ürünlerde etiketleme yapılmak zorunda iken, ABD ve Kanada'da ürünün GDO'lu olduğunu etiket üzerinde belirtmek isteğe bağlıdır. Ülkemizde uygulanan biyogüvenlik yasası ve yönetmeliklerinde yalnızca GDO'lu yem ve gıdalardan bahsetmekte, ekimi ve ithalatının yasak olduğu belirtilen GDO'lu tohumlar ile ilgili herhangi bir karar içermemektedir. İthalatının yıllardır yasak olduğu belirtilen tohumların ülkeye girişinin nasıl kontrol edildiği ve engellendiği ile ilgili ise bilgi bulunmamaktadır. (Arslanhan, 2010)

Öğrencilerin büyük çoğunluğu dünyada ve ülkemizde transgenik ürünlerle ilgili yapılan düzenlemelerden habersiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu marketlerde GDO'lu ürünlerin satıldığını düşünmektedirler. Çiçekçi (2008)'in yaptığı araştırmada katılımcıların % 51.5'i; Temelli (2011)'in yaptığı araştırmada katılımcıların % 45.3'ü ülkemizde devlet kurumlarınca transgenik ürünlerle ilgili uygun düzenlemelerin yapılıp yapılmadığına dair bilgisi olmadığını ifade etmiştir.

3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul ve Sınıf Değişkenlerine Göre Transgenik Ürünler Konusundaki Bilgilerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların; okul bazında betimsel istatistik analiz verileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo-6: Okullar İçin Betimsel Analizler

Okul	N	$\overline{X}$	Medyan	SS	Basıklık	Çarpıklık
AAL	195	31,48	32	3,48	0,066	-0,627
YML	123	30,11	31	4,27	-0,274	-0,489

AAL lisesi öğrencilerinden ankete katılan 195 öğrencinin puanlarının ortalamaları 31,48; medyanı 32 ve standart sapma değeri 3,48 olarak bulunmuştur. YML lisesi öğrencilerinden ankete katılan 123 öğrencinin puanlarının ortalamaları 30,11; medyanı 31 ve standart sapma değeri 4,27 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık katsayısının -1 ile +1 değerleri arasında olması verilerin normal dağıldığını gösterir.

Öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların; sınıf bazında betimsel istatistik analiz verileri Tablo 7 de gösterilmiştir.

Tablo-7: Sınıflar İçin Betimsel Analizler

Okul	N	$\overline{X}$	Medyan	SS	Basıklık	Çarpıklık
1	65	29,75	31	4,80	-0,625	-0,647
2	99	31	32	3,51	-0,473	-0,534

3	53	31,60	32	3,29	0,214	-0,534
4	101	31,33	32	3,65	-0,304	-0,278

65 birinci sınıf öğrencisinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların ortalaması 29,75; medyanı 31 ve standart sapma değeri 4,80 olarak bulunmuştur. 99 ikinci sınıf öğrencisinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların ortalaması 31; medyanı 32 ve standart sapma değeri 3,51 olarak bulunmuştur. 53 üçüncü sınıf öğrencisinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların ortalaması 31,60; medyanı 32 ve standart sapma değeri 3,29 olarak bulunmuştur. 101 dördüncü sınıf öğrencisinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların ortalaması 31,33; medyanı 32 ve standart sapma değeri 3,65 olarak bulunmuştur.

Basıklık ve çarpıklık katsayısının -1 ile +1 değerleri arasında olması verilerin normal dağıldığını gösterir. Böylece araştırma için kullanılacak testlerde parametrik testlerin kullanılması mümkündür.

3.2.1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre:

AAL ve YML öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanları okul düzeyine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar T testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul düzeyine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 8'da gösterilmiştir.

Tablo 8: AAL ve YML Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre GDO Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları

Okul	N	X	S	sd	t	P
AAL	195	31,48	3,48	316	2,97	,003*
YML	123	30,11	4,27			

**p<0,05*

Tablodan görüldüğü üzere okul değişkeni transgenik ürünler hakkındaki bilgi düzeyleri için anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Yapılan t-testi sonuçlarına göre AAL öğrencilerinin testten aldıkları puanların ortalamaları ile YML Lisesi öğrencilerinin testten aldıkları puanların ortalaması arasında istatistiksel olarak AAL öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

3.2.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre:

Öğrencilerin transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik yapılan anketten aldıkları puanların sınıf düzeyine göre çoklu grup karşılaştırması yapabilmek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA Testi sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Transgenik Ürünler (GDO) Hakkındaki Bilgi Düzeylerine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	130,236	3	43,412	2,976	,032*	2>1, 3>1, 4>1
Gruplar içi	4580,959	314	14,589			
Toplam	4711,195	317				

*$p<0,05$

Bu tabloya göre, AAL ve YML öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre transgenik ürünler (GDO) hakkındaki bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır. Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını belirlemek için LSD çoklu karsılaştırma testi yapılmıştır. LSD Çoklu Karsılaştırma Testi sonuçları da Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Transgenik Ürünler (GDO) Hakkındaki Bilgi Düzeylerine Yönelik LSD Çoklu Karsılaştırma Testi Sonuçları

(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Fark (I-J)	S_x	p
1. Sınıf	2.sınıf	-1,24615*	,60976	,042*
	3.sınıf	-1,84993*	,70690	,009*
	4.sınıf	-1,57289*	,60737	,010*
2. Sınıf	3.sınıf	-,60377	,65010	,354
	4.sınıf	-,32673	,54019	,546
3. Sınıf	4.sınıf	,27704	,64785	,669

$p<0,05$

Tablo 10'a göre, AAL ve YML'de öğrenim gören örgencilerin sınıf düzeyi açısından transgenik ürünler konusundaki bilgi düzeylerinde özellikle 1. Sınıf öğrencilerinin 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile aralarındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır.($p<.05$)

Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1. Sınıf öğrencilerinin testten aldıkları puanların ortalamaları ile 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerinin testten aldıkları puanların ortalaması arasında istatistiksel olarak 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun sebebi lise 2. Sınıf biyoloji dersinde kalıtımın genel ilkeleri ünitesinin işlenmesi olabilir.

4.SONUÇ

Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Lise öğrencilerinin GDO'nun açılımına yönelik yeterli bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

2. Lise öğrencilerinin transgenik ürünler (GDO) hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin gen aktarım maliyeti hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

4. Öğrenciler, transgenik ürünlerin özelliklerinin, doğal ürünlerin özelliklerine kıyasla aynı olmadığını düşünmekte ama transgenik ürünlerin üstün özelliklere sahip olmadığını düşünmektedirler.

5. GDO ürünlerin kullanımı konusunda bilimsel temellere dayalı bilgiye sahip olmadıklarından dolayı; GDO'lu ürünlere karşı şüpheyle ve GDO'lu ürünlerin tüketimine karşı önyargıyla yaklaştıkları görülmektedir.

6. Öğrenciler transgenik ürünlerin insan ve çevre sağlığını olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

7.Transgenik ürünler ile ilgili ülkemizde yapılan yasal düzenlemelerden öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

8. Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler ile meslek lisesinde okuyan öğrencilerin bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9.Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre transgenik ürünler (GDO) hakkında bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan önemli fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler getirilmiştir:

1.Okullarda fen bilimleri/bilim uygulamaları/biyoloji derslerinde verilen müfredat içerisine biyoteknoloji ve ürünleri ile ilgili doyurucu bilgi koyulmalıdır.

2.Öğrencilerin besin üretimindeki yeni yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, GDO'lu organizmalar ve bu organizmaların faydaları, riskleri ve ülkemizdeki durumu konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç vardır.

3.MEB ve üniversiteler arası işbirliği yapılarak öğrencilere, öğretmenlere doğru ve güncel bilgi aktarımı için biyoteknoloji ve ürünleri konusunda eğitim çalışmaları olmalıdır.

6.KAYNAKÇA

ADIZEL, Ö.,ÖZDEMİR, K., DURMUŞ, A.,AKIN, G.(2010); Genetiği Değiştirilmiş Organizmaların (GDO) Doğa ve İnsana Etkileri;Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi Yıl: 2010 Cilt:15 Sayı: 2 Sayfa: 148-153

AKKAYA, A.,PAZARLIOĞLU, N.(2012); 21.Yüzyılın Anahtar Teknolojisi: Beyaz Biyoteknoloji (Key Technology Of 21st Century: White Biotechnology) Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Biyokimya Bölümü Bornova-İzmir

AKURGAL, E. (1997) Anadolu Kültür Tarihi, TUBİTAK Popüler bilim kitapları.

ANON (2004). Türkiye GDO. (http://www.ekoses.com/ekolojikyasamportali/bpg/publication_view.asp?iabspos=1&vjob=vdocid,147035)

ANON (2006). Biyoteknoloji. (http://www.izmircevre.gov.tr)

ANON (2007). Doktora Öğrencimize, Bilimsel Çalışma Ödülü. (http://www.ankara.edu.tr/yazi.php?yad=5993)

ARSLANHAN, S.(2010); Türkiye, GDO ile Ekonomik ve Sosyal Açıdan Nasıl Getiri Sağlar? TEPAV Politika Notu Şubat 2010.

ASLAN, D.,ŞENGELEN, M.(2010); Farklı Boyutlarıyla Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar, Ankara Tabip Odası Mart 2010.

ATSAN, T., KAYA, T.E. (2008); Genetiği Değiştirilmiş Organizmaların (Gdo) Tarım ve İnsan Sağlığı Üzerine Etkileri U. Ü. Ziraat Fakültesi Dergisi, Cilt 22, Sayı 2, 1-6 (Journal Of Agricultural Faculty Of Uludag University)

BEYOĞLU, S.A., ÖZGEN, Ö., 2010. Tüketicilerin Tarımsal ve Tıbbi Biyoteknolojiye Yönelik Tutumları İle Fayda Ve Risk Algılarının İncelenmesi. The Journal Of International Social Research, 3(10): 91-103.

BİLEN, K.,ÖZEL, M. (2012); Üstün Yetenekli Öğrencilerin Biyoteknolojiye Yönelik Bilgileri Ve Tutumları, (Gifted Students' Knowledge And Attitudes Toward Biotechnology) Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (Efmed) Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2012, Sayfa 135-152.

Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi (1992) (http://www.mfa.gov.tr/biyolojik-cesitlilik-sozlesmesi.tr.mfa)

ÇANKAYA, C., İŞÇEN, C.F.(2015);Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara (GDO) Dair Bilgi Düzeylerinin Ve Görüşlerinin Belirlenmesi (Determining The Knowledge And The Opınıons About The Genetıcally Modıfıed Organısms (GMO) Of Pre-Servıce Scıence Teachers) The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science Doi Number: Http://Dx.Doi.Org/10.9761/Jasss2714 Number: 32 , P. 537-554, Winter III 2015.

ÇELIK, V., BALIK, D.T.(2007); Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 23 (1-2) 13 - 23 (2007).

ÇIVGIN, H.(2016); Uluslararası Sözleşmeler ve Türkiye'deki GDODüzenlemeleri Işığında Biyogüvenlik Kurulu Kararları (Biosafety Board Decisions According To International Conventions And To GMO Regulation in Turkey);Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Cilt:14 Sayı:53 Kış: 2016 Sayfa: 112-139

ÇİÇEKCİ, O. (2008); İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Transgenik Ürünler (GDO) Konusundaki Bilgilerinin Ve Görüşlerinin Belirlenmesi; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi Ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2008

DEDE, Ö., ELÇIN,A. E.(2008); Lise Öğrencilerinin ve Biyoloji Öğretmenlerinin Biyoloji Alanındaki Yeni Gelişmelerden Haberdar Olmasında Basının Rolü (The Role Of Printed Media On Awareness Of High School Students And Biology Teachers About The New Developments İn The Biology Field) Eğitim Ve Bilim 2008, Cilt 33, Sayı 148

DEMİR, B., DÜZLEYEN, E.(2011); İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin GDO Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

DEMİR, A., PALA, A. (2007); Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara Toplumun Bakış Açısı; Hayvansal Üretim 48(1): 33-43, 2007

ERGİN, I., GÜRSOY, Ş., ÖCEK, Z.A. ve diğerleri. (2008). "Sağlık Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara Dair Bilgi, Tutum ve Davranışları." TAF Preventive Medicine Bulletin, C/S. 7(6): 503-508.

ISAAA Briefs (International Service for the Acquisition of Agri-Biotechnology Applications,2014) http://www.isaaa.org/resources/publications/annualreport/2015/default.asp

KAYA, E., GÜRBÜZ, H., DERMAN, M. (2012); Üniversite Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Gıda Ürünlerine Bakışı (Perceptions Of University Students Towards

Genetically Modified Food Products) Iğdır Üni. Fen Bilimleri Enst. Der. / Iğdır Univ. J. Inst. Sci. &Tech. 2(3): 55-60, 2012

MEB Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı, T.C. Öğretim Programı (2013). (20.10.2013), (http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72)

ÖZDEMİR, O., GÜNEŞ, M.H., DEMİR, S. (2010); Üniversite Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara (GDO'lara) Yönelik Bilgi Düzeyleri -Tutumları ve Sürdürülebilir Tüketim Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (The Level Of Knowledge - Attıtudes Of Students Towards Genetıcally Modıfied Organısm (GMO) And Its Evaluatıon Accordıng To Sustaınable Consumptıon Educatıon) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

ÖZDEN, M.,AKGÜN, A., ÇİNİCİ, A., GÜLMEZ , H., DEMİRTAŞ, F. (2013) ;8. Sınıf Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Biyoteknolojiye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi 3 (2) (2013) 94-115

ÖZEL, M., ERDOĞAN, M., UŞAK, M., PROKOP, P. (2009); Lise Öğrencilerinin Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Bilgileri ve Tutumları Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice Winter 9(1) 2009 297-328

ÖZGEN, Ö., EMİROĞLU, H., YILDIZ, M., TAŞ, A.S., PURUTÇUOGLU, E.(2007); Tüketiciler Ve Modern Biyoteknoloji: Model Yaklaşımlar Ankara Üniversitesi Biyoteknoloji Enstitüsü Yayınları No: 1 Ankara

SEMENDEROĞLU, F.,AYDIN, H.(2014); Öğrencilerin Biyoteknolojive Genetik Mühendisliği Konularını Kavramsal Anlamalarına Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi; Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 9/8 Summer 2014, P. 751-773, Ankara-Turkey

SICAKER, A., ÖZ AYDIN, S.(2015); Ortaöğretim Biyoteknoloji ve Gen Mühendisliği Kavramlarının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi; OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ. 2015, 34(2), 51-67

SİNAN, O.(2015); Öğrencilerin Biyoteknoloji İle İlgili Bilgi ve Tutumların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi; YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty),2015,Cilt:XII, Sayı:I,183-201 http://efdergi.yyu.edu.tr

SÖKMEN, M.A. (2005); Genetik Yapısı Değiştirilmiş Bitkiler ve Bitki Koruma Amaçlı Kullanımı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 20:3.105-109 (2005).

SÖNMEZ, A. (2011); Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının GDO'lu Besinler Hakkındaki Bilgileri, Risk Algıları, Tutumları Ve Böyle Bir Konunun Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilikleri; Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir

SÜRMELİ, H.,ŞAHİN, F. (2009); Üniversite Öğrencilerinin Biyoteknoloji Çalışmalarına Yönelik Bilgi Ve Görüşleri; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009 Cilt:03 No:37 Syf: 33-45 http://egitim.cu.edu.tr/efdergi Aralık 2000 Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (Yayın No. Tüsiad-T/2000-12/289)

TANIR, S. (2005). Çukurova Üniversitesi Birinci Sınıf Fen Grubu Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Konusundaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim ve Fen ve Matematik Alanları Bölümü Biyoloji Ana Bilim Dalı.

TEMELLİ, A., KURT, M.(2011); Üniversite Öğrencilerinin Transgenik Ürünler (GDO) Konusundaki Bilgi ve Görüşlerinin Belirlenmesi Kuramsal Eğitim bilim, 4 (2), 247-261, 2011

TÜSİAD (2007); Uluslararası Rekabet Stratejileri: Biyoteknoloji; Tüsiad Rekabet Stratejileri Dizisi-7

UZUNKOL, E. (2012); Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara (GDO) İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi; Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal Of Research in Education And Teaching) Kasım 2012, Cilt 1, Sayı 4, Makale 11, Issn: 2146-9199

ÜNAL, A.;Türkiye'de GDO Mevzuatı; Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Biyoteknoloji Araştırma Merkezi TC. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı *www.tfd.org.tr/kongre/2013/04_AU.pdf*

VELİOĞLU, S. (2000); Genetiği Değiştirilmiş Gıdalar; Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Gıda Mühendisliği Bölümü, Ankara Gıda (2000) 25(1): 5-15

YEŞİLBAĞ, D.(2004); Tarımsal Ve Hayvansal Ürünlerde Modern Biyoteknoloji ve Organik Üretim, Uludağ Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi

YILMAZ, B.,ÜNER, A.K., ERCAN, A. (2015); Üniversite Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Genetiği Değiştirilmiş Gıdalar ile İlgili Tutumları (The Attitudes Of University Students About Biotechnology And The Genetically Modified Foods); Akademik Gastroenteroloji Dergisi 2015; 14(2): 64-71

YÜCE, Z.,YALÇIN, N.(2009); Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Konusundaki Bilgi Düzeyleri



MÜLTECİLERDE TÜRKİYE ALGISI "Tokat ili Örneği"

Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi,sonmez.omerfaruk@gmail.com

Mehmet TATAN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans öğrencisi,memetatan@hotmail.com

Özet

Ülkemizde son zamanlarda mülteci statüsünde birçok kişi bulunmaktadır. Bu kişiler gerek savaş gerekse diğer nedenlerden dolayı ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Ülkemiz bu kişilere insan olarak yaşayacakları koşulları sağlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Tokat il merkezi sınırları içerisinde bulunan mültecilerde Türkiye algısını belirlemektir. Çalışma 2016 yılı içerisinde yapılmıştır. Çalışma gurubunu mülteci konumunda Tokat ili sınırları içerisinde bulunan 8 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Mültecilerin verdiği cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, algı, mülteci

ABSTRACT

There are many people in refugee status in our country lately. The sepeople had toleave their countrydue to the warand the otherr easons. Ourcountry is trying toensuretheconditionsfor the sepeopletolive as a humanbeing. Inthiscontext, the aim of this study is to determine the perception of Turkey by the refugees who live in the province of Tokat borders. The study was prepared in 2016. Working group constitutes 8 people in refugees tatusliving in theprovince of Tokat. Fenomelojik design, one of the qualitative research, was used in the study. semi-structuredinter view form wasused in this study. Answers given by the refugees was gathered and evaluated under specific themes.

Keywords: Turkey, perception, refugee.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca zulüm, silahlı çatışma veya siyasi şiddet sebebiyle yaşadıkları çevreyi terk ederek başka yerlerde güvende olabilecekleri yerler aramak zorunda kalmışlardır. Dünyanın hemen hemen her bölgesinde bu durum yaşanmıştır ve halen bazı bölgelerinde halen devam etmektedir. Ancak, 20. Yy. kadar bu tür insanların korunmasına dair evrensel standartlar mevcut değildi (BMMYK, 2000, s. 1)

Teknolojik gelişmeler ve kitlesel yıkımları yaratan silahların gelişimi ile beraber kitlesel olarak insanların göç etmesine neden olmuştur. Kısacası meydana gelen şiddet, insanları memleketlerinden isteksizce ayrılmak zorunda bırakan en büyük etken olmuştur. Dünya tarihinde yaşanan iki Dünya Savaşı ve 1945'ten bu yana yaşanan yaklaşık 130 silahlı çatışma, dünyada milyonlarca kişinin kitlesel büyük göç etmesine ve ülkesinde yerinden edilmesine neden olmuştur (www.ihop.org.tr).

Kuzey Afrika ve Ortadoğu da halen devam etmekte olan dönüşüm hareketleri bu bölgenin çehresini yeniden şekillendirmektedir. Tunus ve Mısır'da meydana gelen devrimler, Libya'daki Kaddafi yönetimine yönelik halk ayaklanması ve Kaddafi yönetiminin düşürülmesi; Yemen ve Bahreyn'deki mezhepsel ayaklanmalar ve Suriye'deki iç savaş, Türkiye'nin Ortadoğu'ya karşı yeni bir stratejik bakış açısı ve politika geliştirme zorunluluğu

dayatmaktadır. Aksi halde Ortadoğu dönüşü olmayacak bir şekilde dönüşüme uğramaktadır (Köse, 2011, s. 627).

Tüm bu gelişmeler ışığında Ortadoğu ülkelerine kapı komşusu olan ve derin bir tarih ve kültür bağı bulunan bu ülkeler ile ilişkilerde Türkiye'nin dış politikasını da bu coğrafya belirlemiştir. Dünyanın gittikçe küreselleştiği ve teknolojik gelişmelerin hızla yayılmasına rağmen "coğrafya" hâlâ önemlidir.

Günümüzde Türkiye ve Ortadoğu

Ortadoğu'da istikrarsızlığa neden olan birçok faktör vardır. İlk başta bulunan faktörler bölgenin ekonomik, kültürel, sosyal ve etnik yapısı ile ilgilidir. Bu açıdan temel faktörler; Suni haritalar ve milletler, bölgenin mezhep ve dinler açısından zenginliği ve milletleşme sürecinin tamamlanamaması, kabileciliğin önemi, bölgede zengin petrol yataklarının bulunması, suyun az olması ve bazı sınır aşan sular konusundaki sorunlar, demokratik rejimlerin bulunmaması ve muhalefetin sisteme entegre edilmesi gerekliliği. Bölgede istikrarsızlığı hazırlayan ikinci grup faktörler İsrail Arap çatışması ile ilgilidir. Bu merkezi problemden dolayı bölgede birçok savaş çıkmış ve bu probleme bağlı olarak terörist ve gerilla gruplan oluşarak bölgeyi daha da istikrarsız hale getirmişlerdir. Üçüncü grup faktörler, Körfez savaşı, İran ve ideolojik konularla ilgilidir. İran'ın Batı ve ABD karşıtı bir İslami rejim olarak bölgede ortaya çıkışı, Körfez savaşı sonrası Irak'ın fiili olarak bölünmesi, Lübnan'ın sözde bir devlet olarak bölgede bulunması, bazı bölge ülkelerinin Soğuk Savaş döneminde SSCB ile yakın ilişki içerisinde bulunması ve bazı ülkelerin terörü dış politika aracı olarak kullanmalar bu grupta yer alan önemli faktörlerdir. Dördüncü grup faktörler istikrarsızlık yaratabilecek potansiyel faktörlerdir. Soğuk Savaş'ın bazı istisnalar dışında bölgede haritayı dondurması, Türkiye ile Arap ülkeleri arasındaki güven bunalımı ve soğuk eğilimler bu bağlamda sırlanabilir (Bal, 2006, s. 693).

Türkiye'nin coğrafyası diğer merkez ülkelerden farklı özelliktedir. Örneğin Almanya Avrupa'nın merkezindedir, Asya dan Afrika'ya kadar. Rusya, Asya dan Avrupa karasına kadar diğer merkez ülkedir. İran Asya'nın merkez ülkesidir Afrika'dan Avrupa'ya kadar uzanır. Global görüşe göre sınırlarını ele alırsak Türkiye ideal bir yer tutmaktadır ki hem Asya'ya hem de Avrupa ülkelerine ve Ortadoğu boyunca Afrika'ya da yakındır (Davutoğlu,2007, s.78).

Türkiye, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının tam ortasında ve her yönü ile stratejik

bir coğrafyada bulunmaktadır. Türkiye'nin dış politikasını da bu coğrafya belirlemiştir. Dünyanın gittikçe küreselleştiği ve teknolojik gelişmelerin hızla yayılmasına rağmen "coğrafya" hâlâ önemlidir.

Göç Kavramı

Göç, ekonomik, siyasî, çevreyle ilgili veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir (Yalçın, 2004, s.13).

Göç, bir idari sınırı geçerek oturma yerini devamlı ya da uzun süreli olarak değiştirme olayını ifade etmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 2012, s. 288).

Göçler zaman bakımından da belirgin bir farklılık göstermektedir. '"Çiinkü insanlar bazen bulundukları ya da oturdukları bir yeri tekrar dönmemek üzere tamamen terk ederek başka bir yere göç etmekte ya da oturduğu yeri terk etmesi belirli süreler ile olmaktadır. Bu durumda geri dönmemek üzere yapılan göç olayı devamlı göç olarak tanımlanmaktadır (Mutluer, 2003, s. 11).

Günümüz modern dünyasında hali hazırda yasal olarak kabul edilen göçmenler ile ilgili Tümertekin ve Özgüç, (2012) tasnifi şu şekilde yapmışlardır:

Bir ülkede devamlı yerleşmeleri hukuken kabul edilmiş göçmenler: Yakın tarihte her yıl yaklaşık olarak 1 milyon göçmen, geleneksel göçmen alan ülkeler olarak bilinen A.B.D., Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'ya kabul edilmişlerdir. Sürekli göçmenlerin çok büyük bir kısmı, esas olarak Asya ülkelerinden oluşmaktadır.

Hukuken kabul edilmiş geçici göçmenler: Bu gruba mevsimlik göçmenler ve mevsimlik olmayan anlaşmalı işçiler, anlaşmaları sürekli yenilenen geçici göçmenler(Batı Avrupa'daki misafir işçiler gibi) ve bu göçmenlere katılmaları kabul edilmiş aile üyeleri girmektedir. Bütün dünyada hukuki anlaşmalarla çalışan bu tür göçmenlerin sayısının yaklaşık olarak 20 milyon dolayında olduğu düşünülmektedir.

Mülteciler: 1951 Birleşmiş Milletler Anlaşmasında tanımlandığı gibi, mülteciler "ırkı, dili, dini yüzünden, bir toplumsal gruba ait ya da bir siyasal görüşleri olduğu için ülkesinde takibe uğrama korkusuyla ülke dışına çıkmış kişiler" seklinde tanımlanmaktadır(Tümertekin ve Özgüç, 2012, s. 312).

Mültecilik Kavramı

1950-5l'de Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin (BMMYK) kurulması ve Mültecilerin Statüsü ile ilgili 1951 Sözleşmesi'nin kabul edilmesi dönüm noktası oldu. Böylece, tarihte ilk defa mültecilerin ihtiyaçlarına cevap veren resmi yapı ve uluslararası hukuk kapsamında mültecilerin korunmasına dair standartlar oluşturuldu. Birleşmiş Milletler 'in 1951 Mülteci Sözleşmesi iki açıdan önemlidir. Birincisi, başlangıçta Avrupalı mültecilerle sınırlamasına rağmen, mülteci kavramına, ırkından, dininden, milliyetinden, siyasi görüşünden veya sosyal bir gruba ait olmasından dolayı zulüm göreceğine dair haklı bir korku taşıdığı için ülkesi dışında bulunan kişi şeklinde genel bir tanım getirir. Bu nedenle, ülkesi sınırları dâhilinde yerinden edilmiş insanlar, 'mülteciliğin' uluslararası hukuki tanımına dâhil edilmez. İkincisi, mülteci tanımına uygun insanların birtakım haklardan faydalanması gerektiğini, mültecilere yardımın sadece uluslararası merhamet veya siyasi kazanç olmadığını belirtir. Sözleşme, taraf olan devletlere, en önemlisi zulüm riski olan yere geri göndermeme *(non-refoulement)* prensibinin oluşturduğu birtakım yükümlülükler getirmektedir. Bu kavram, sığınma ülkelerinin, insanları, haklı nedene dayanan bir zulüm korkusu olan yere zorla geri gön- derememeleri yükümlülüğünü içerir (BMMYK, 2000, s. 2).

Sözleşme mültecilerin yükümlülüklerini, haklarını ve devletlerin mültecilere karşı yükümlülüklerini ayrıntılarıyla açıklar ve mültecilere yönelik muamele konusunda uluslararası standartları ortaya koyar. Sözleşme mültecilerin istihdam, eğitim, ikamet, hareket özgürlüğü, mahkemelere başvuru yapma, vatandaşlık kazanma ve en önemlisi de zulüm riski bulunabilecek bir ülkeye geri gönderilmelerine karşı güvenliklerini sağlama konularında mültecilerin haklarını destekleyen ve koruyan ilkeleri kapsamaktadır. Sözleşmenin en önemli iki hükmü 1. ve 33. Maddelerinde yer almaktadır.

Madde 1 - "Mülteci" teriminin tanımı

A (2) Irkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; veya bir tabiiyeti olmayıp bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen... [her şahıs]...

Madde 33 - Geldiği ülkeye gönderme veya iade yasağı *("refoulement")*

1. Hiçbir Taraf Devlet, bir mülteciyi, ırkı, dini, tâbiiyeti, belli bir sosyal gruba aidiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatı ya da özgürlüğü tehdit altında olacak ülkelerin sınırlarına, her ne şekilde olursa olsun sınır dışı etmeyecek veya *("refouler")* geri göndermeyecektir (BMMYK, 2000, s. 23)

Türkiye, son yıllarda binlerce kişinin yasadışı ve düzensiz bir şekilde göç ettiği bir ülke konumuna gelmiştir. Türkiye bu acıdan artık sadece transit bir ülke konumunda değil aynı zamanda hedef ülke konumundadır. Türkiye başta Suriye, Irak, İran ve Afganistan olmak üzere bir çok ülkeden sığınma arayan kişinin mekânı olmuştur (Reçber, 2014, 248).

Çok kültürlülük

Herkes kendi yetişme şartlarının, maruz kaldığı etkilerin ve bir ölçüde de tesadüflerin sevk ettiği bir hayat tarzı ve düşünce şekli içindedir. Kültür öğeleri, toplum üyelerinin faaliyet tarzları ve faaliyetlerin ürünleridir. Fakat belli bir toplumun kültürü, kültür öğeleri arasındaki uygunluğu ve ahengi sağlayan bir yöneliş ile bütünlük kazanır. Kültürün bütünlüğü, kültür öğelerinin bir toplamı değil, öğeleri birbirine uygun olarak yapılandıran bir yöneliştir (Özakpınar, 1999, s.101-103).

Eğer vatandaşlık statüsü tamamen araçsal olarak kalmayacak, fakat üyelere birbirleri ve siyasal toplumları ile ilgili olarak bir karşılıklı dayanışma, fedakârlık duygusu sağlayacaksa, üyelerin büyük çoğunluğunun siyasal topluma sadece kanuni yönden değil, fakat psikolojik ve siyasal yönlerden de ait olması önemlidir (Tok, 2003, s. 281).

Asimilasyon kötü bir şey değildir. Azınlıklar baskın kültür içinde asimile olmaya özgürce karar verirlerse bu kararlarına saygı duyulması ve onlara bunu yapabilmeleri için her türlü fırsatın ve yardımın sağlanması gereklidir. Ancak sorun, politik birliği sağlamak için bu derecede asimilasyonun zorunlu olup olmadığı ve bunun eşit vatandaşlığın bir önkoşulu haline getirilmesinin gerekli olup olmadığıdır. Bu sorunun cevabı olumsuzdur. Daha önce açıklanan nedenlerle, azınlıkların yaşam biçimlerini sürdürüp yaymaya hakkı vardır ve bu hakkı ellerinden almak hem savunulamaz bir davranıştır hem de direnmeye yol açması muhtemeldir. Üstelik neye asimile edilecekleri de belli değildir (Parekh, 2000; çev. Tanrıseven, 2002, s. 252). Kültür esas itibariyle hayatın biçimlenişidir. Bu biçim alışta birçok kültür unsurları, tavırlar, değerler kültürler arasında olabilir (Kösoğlu,1997: s.97). Çok kültürlü biçimde oluşturulmuş bir ortak kültürün gelişmesini kolaylaştırmak için hem özel hem de halk yaşamlarında kültürler arası etkileşimi cesaretlendirmek gerekir.

Bu iki alan ortak bir yaşam biçiminin parçalarıdır ve birbirlerini çok derinden etkilerler. Kamu yaşamı tekkültürlü olacak şekilde biçimlendirilseydi, özel yaşamdaki çokkültürlülüğün önünü keserdi; aksine eğer özel yaşamda çokkültürlülük ruhu gelişmeseydi, çokkültürlü olarak oluşturulmuş kamu yaşamı canlılığını ve desteğini kaybederdi. İnsanların birçok ortak yetenek ve gereksinimi olduğu bir gerçektir, ancak farklı kültürler bunları farklı biçimde tanımlayıp biçimlendirir ve kendilerine özgü yenilerini geliştirir. İnsanlar hem bezer hem de farklı olduklarından, onlara hem benzer hem de farklı oldukları için eşit davranmak gereklidir. Eşitliği insanların benzerliklerine değil, benzerlikle farklılık arasındaki etkileşime dayandıran böyle bir görüş, farklılığı eşitlik kavramının içine sokar, eşitlikle benzerlik arasındaki geleneksel denklemi yok eder ve monist saptırmalara karşı kapalıdır. Eşitliğin temeli değiştiğinde içeriği de değişir. Eşitlik, eşit derecede farklı olma özgürlüğü veya fırsatını kapsar ve insanlara eşit muamele etmek, hem benzerliklerini hem de farklılıklarını göz önüne almamızı gerektirir. Eşitlik, farklılıklar göz önüne alınmadığında herkese aynı veya benzer muamele etmeyi, dikkate alındıklarındaysa ayrımcı muamelede bulunmayı gerektirir (Parekh, 2000; çev. Tanrıseven, 2002, s. 283-306).

Ortak yaşam üç düzeyde yaşanır ve bu nedenle bir toplumun toplu değerleri, bu düzeylerin her birinde uygun bir şekilde ifade edilir. İlk olarak, temel haklar ve bazen vatandaşların yükümlülüklerini kapsayacak şekilde, yönetim biçiminin temel yasal ve ahlaki biçimini ortaya koyan anayasada ifade edilirler. İkinci olarak bu değerler, anayasanın korumasındaki değerlere can veren ve onları vatandaşların günlük yaşamlarıyla ilişkilendiren yasalarda dışa vurulur. Anayasal ve yasal değerler yakından bağlantılı olmalarına rağmen farklı doğalara sahiptirler. Anayasal değerler genel ve düzenleyicidir; yasal değerler özel ve içerikseldir, anayasal değerlerin sınırlamalarına tabidirler ancak onlardan kaynaklanmazlar. Örneğin, anayasa tüm vatandaşlara eşit davranılmasını gerektiriyor (Parekh, 2000; çev. Tanrıseven, 2002, s. 342).

YÖNTEM

İnsan hayatında, görüşmenin, önemli ve çok eski sayabileceğimiz bir yere sahiptir. Görüşme, insanların, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası sebeplerinin öğrenilmesinde en kısa yol olarak eskiden beri kullanılmıştır. (Karasar, 2014, s. 166). Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomoloji) deseni temel alınmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar,

deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplumsal değerlerimiz, adetlerimiz, gelenek ve göreneklerimiz içerisinde şiddet son derece karmaşık ve araştırılması güç bir olgudur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler Sığınmacılar Ve Göçmenlerle Yardımlaşma Derneğinden yardım alan mültecilerin, çeşitli nedenler ile ülkemize gelerek yaşadıkları ortamda geleceğe yönelik beklentileri ve bu beklentileri karşılamaya yönelik yaptıkları girişimler, yaşadıkları sorunları ve bu sorunlar ile nasıl baş ettikleri, yaşadıkları bölgede ki deneyimleri ile geleceğe dair bakış açılarını ve duygularını ortaya koyma konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya başlanmadan önce Sığınmacılar ve Göçmenlerle Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği yetkilileri ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerden önce Mültecilere beklentiler ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Görüşmelerde gizlilik ilkesine göre hareket edileceği adınız ve herhangi bilginizin amacı dışında kullanılmayacağı güvencesi verilerek onayları alınmıştır. Çalışmaya Tokat ilindeki bilgi alınacak kişiler kimler olabilir? Bu konuyla ilgili kimlerle görüşmemi önerirsiniz sorusuyla başlanmıştır. Bir sonraki aşamada ise görüşmeyi kabul eden 8 mülteci konumundaki katılımcı ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, etik ilkeleri doğrultusunda katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine kodlama yapılmıştır.

Verilerin Toplaması

Bu çalışma Tokat ilinde bulunan Sığınmacılar ve Göçmenlerle Yardımlaşma Ve Dayanışma Derneğinden yardım alan mülteciler ile 2016 yılı Şubat ayı tarihin de yürütüldü**.** Bu araştırmanın yapılacağı yerin belirlenme nedeni, araştırmacının kurumun bulunduğu ilde olmasıdır. Niteliksel araştırmanın konusu gereği öncelikle, görüşme yapacak araştırma kişisi tarafından etkili iletişim kurmak amacı ile öncelikle çalışmada kimlik bilgisi, isminiz, adresiniz gerekli değildir, bizim için önemli olan karşılıklı güven ortamında iletişim kurmaktır şeklinde açıklamalar yapılarak güven ortamı sağlanmış daha sonra görüşmeye istekli mülteciler ile yarı yapılandırılmış görüşme planlanmıştır. Bu çalışmaya 8 gönüllü mülteci katılmıştır. Veri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Mültecilerin demografik

özellikleri ilgili görüşmenin yapıldığı dernek tarafından teyit edilmiştir. Görüşme verileri yarı yapılandırılmış bir form kapsamında elde edilmiştir. Her bir mülteci ile yapılan görüşme 20-25 dakika sürmüştür. Toplamda bütün görüşmeler 2 saat 50 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalar için tasvir çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü araştırma bitiminde araştırmacı ulaşmış olduğu verilerin geçerli olup olmadığını betimlemelere dayandırmalıdır. Görüşme boyunca görüşme kâğıdında yer alan sorulara göre görüşme gerçekleşmiştir. Soruların geçerli olup olmadığı danışman hoca tarafından uygun olup olmadığı görüşülmüş ve uygun olduğu onayı alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve aşağıda verilmiştir. Sorular belirli konular üzerine ayrıştırılmış ve tasfiye edilmiştir. Cevaplar ise bu konular üzerine karşılaştırma yapılarak çalışmaya yansıtılmıştır. Çalışmada betimsel yaklaşım kullanılırken katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Diğer veriler ise yorumsal analiz şeklinde sunulmuştur. Araştırma bulguları mültecilerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur.

Sorular

1. Bu bölgeye yerleşme sebebiniz veya sebepleriniz nelerdir?
2. Bu bölgeye gelmeden önce gelecekteki yaşamınız ile ilgili düşünceleriniz nelerdi?
3. Bu bölgeye geldikten sonra gelecekteki yaşamınız ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Göç etmeden önceki düşünceniz ile göç ettikten sonraki düşüncenizin değişmesinin sebebi veya sebepleri nedir?
5. Kendinizi o bölgede yaşayan insanlardan farklı gördüğünüz özellikler nelerdir?
6. Kendinizi o bölgede yaşayan insanlar ile benzer gördüğünüz özellikler nelerdir?
7. Yaşadığınız çevrede en çok ne tür sorunlar ile karşılaşmaktasınız?
8. Yaşamış olduğunuz bu sorunların çözümüne yönelik neler önerirsiniz?

BULGULAR VE YORUMLAR

Mültecilerin kendi gelecekleri konusundaki görüş ve düşünceleri çok yönlü ve çok boyutludur. Mültecilerin gelecek algıları, özellikle de gelecekte iyi bir hayat sürebilmeleri kendileri için oldukça hayati bir öneme sahiptir. Bu kapsamda çalışmanın verileri Sığınmacılar ve Göçmenlerle Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği tarafından desteklenen mültecilerin gelecek ile ilgili düşünceleri alındığı için Türkiye' de yaşanan yabancıların sorunlarının çözümüne yönelik bir fikir verebilir.

Katılımcıların Özellikleri

Tokat ilinde yaşayan ve görüşmeye katılan mülteciler 16 ile 60 yaş aralığında değişmektedir. Görüşmecilerden 2' si ilkokul, 4 lise ve 2 de üniversite mezunu bulunmaktadır. 3 mülteci halen çalışmaktayken 5 mültecide çalışmamaktadır. Görüşmeye 4 kadın ve 4 erkek katılımcıdan oluşmaktadır ve bu mültecilerin özellikleri Tablo 1' de verilmiştir

Tablo:1 Katılımcıların Genel Özellikleri

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Özellik		f
Yaş	16-23	4
	24-40	1
	41-50	2
	51-60	1
Eğitim durumu	İlkokul	2
	Lise	4
	Üniversite	2
Meslek	Çalışıyor	3
	Çalışmıyor	5
Cinsiyeti	Kadın	4

		Erkek			4

Araştırmaya katılan mültecilerin isimlerinin gizli tutmak maksadıyla kod isimler kullanılmıştır. Görüşlerinden alıntı yapılan mültecilerin kod isimleri ve mültecilerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2 ‘de verilmiştir

Tablo:2 Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Görüşlerinden doğrudan alıntı yapılan Katılımcıların kişisel özellikleri					
Kod Adı Cinsiyeti	Medeni Hali	Yaş	Eğitim durumu	Mesleği	Geldiği Ülke
K-1 Kadın	Evli	22	Üniversite	Öğrenci	Irak
K-2 Erkek	Evli	51	Üniversite	Mühendis	Irak
K-3 Kadın	Bekâr	19	Lise	Öğrenci	Irak
K-4 Kadın	Evli	45	İlkokul	Ev Hanımı	Irak
K-5 Erkek	Bekâr	24	Lise	Tercüman	Irak
K-6 Erkek	Evli	50	İlkokul	Terzi	Irak
K-7 Kadın	Bekar	16	Lise	Öğrenci	Irak
K-8 Erkek	Bekar	18	Lise	Öğrenci	Irak

Mültecilerin Algıları

Araştırmanın sonucunda katılımcıların en çok dil problemi, iş problemi, bölgedeki kültüre karşı yabancı olma ve kendilerini sosyal olarak yalnız hissetmeleri gibi sebepler ortak olarak görülmüştür. Katılımcılara göre ülkelerinde ki savaş Türkiye ye gelmelerindeki tek sebep olarak görülmektedir. En büyük sorun ise Dil ve kültüre yabancı olmadır.

Türkiye ye gelme sebepleri, Katılımcıların hepsi aynı sebepten dolayı yani SAVAŞ tan kaçarak Türkiye ye gelmişlerdir.

> "*Bulunduğumuz bölgede çok büyük savaş çıktığı için o ülkeyi can güvenliği sebebi yüzünden, boşaltmak terk etmek zorunda kaldık* "(Katılımcı-1)

> *'' Savaş nedeni ile Iraktan ayrılmak zorunda kaldık. Can ve mal güvenliğimiz yoktu.''* (Katılımcı 8)

Türkiye ye gelmeden önce gelecekteki yaşamınız ile ilgili düşünceleri, katılımcıların hepsi Türkiye ye gelmeden önce hayalleri olduğu ve ancak savaş yüzünden bu hayallerinin yarım kaldığı anlaşılmaktadır Katılımcı 1, Katılımcı 3 ve Katılımcı 7' ün öyküsü de bu durumu açıklamaktadır.

> *"Biran önce okulumu bitirip, mesleğimi elime almak istiyordum. Ailemle yaşantım çok güzel ilerliyordu. Taki savaş başlayana dek.* (Katılımcı-1)

> *"Ev dekorasyonu üzerine eğitim almak istiyordum. Ama savaş yüzünden Irakta hayallerim yarım kaldı*." (Katılımcı-3)

"Doktor olmak istiyordum. Annemi babamı hastalandıklarında muayene etme hayalim vardı." (Katılımcı-7)

Türkiye'ye geldikten sonra gelecekteki yaşamınız ile ilgili düşünceleri, Türkiye'ye geldikten sonra belli bir süre alışmakta zorlandıkları ancak hayatın deam ettiğini bu yüzden de yaşadıkları topluma uyum sağlamaya çalıştıkları görülmüş, katılımcılar açısından yaşanan en büyük sorun ise dil ve maddi sorunlar olduğu görülmüştür. Katılımcı 1' in örneğinde bu durumu iyi bir şekilde açıklamaktadır.

"Yaşadığım bölgeyi terk etmek zorunda kalınca Türkiye'de çok zorlandım. Gerek ailem gerek ben maddi manevi birçok zorluktan geçtik. Hatta öğrenim hayatımda bile devam etsem mi diye çok düşündüm." (Katılımcı-1)

Irakta ki yaşamında futbolcu olan Katılımcı 5' de umudunu kaybeden katılımcı hayatta ve ailesinin yanında olmasından dolayı kendisine yeni bir yol çizdiğini şöyle belirtmektedir.

" Futbol hayatım bitti. Uzun süre sakatlık geçirdim. Bu yüzden psikolojim bozuldu. Ama sağlığım ve ailem yanımda olduğu için mutluyum."

Katılımcıların Türkiye algları, Katılımcılar Irakta savaş çıktıktan sonra umutlarını kaybettiklerini ancak Türkiye'ye geldikten sonra kendilerini yeni bir hayat kurabilmek için çalışabilecekleri bir iş ve kazanacakları para ile ailelerine bakabileceklerini belirtmişler, Katılımcı 2' nin örneği bu açıdan çarpıcı bir örnektir.

"*Iraktayken savaş çıkana kadar çok mutluydum. Savaş çıkınca mesleğimi, evimi, arabamı mutluluğumu kaybettim. Türkiye'ye yerleşince önce sağlık ve huzur sonra iş ve para isteğim zorunlu olarak oluştu."*

'' *Herşeyin sağlık ve huzur olduğunu gördüm, savaştan kurtulmuş ailem yanımdaydı çünkü'' (Katılımcı 5)*

Kendilerini o bölgede yaşayan insanlardan farklı görme sebepleri, Din aynı olsa da dil ve kültür farklılığından dolayı katılımcılar uyum problemi yaşadıklarını, ayrıca iş bulma sorunu yüzünden maddi olarak sıkıntı yaşadıklarını belirterek şu şekilde örneklerde bulunmuşlardır.

'' Dinimiz aynı olsada dil, giyim, karşılıklı ilişkiler benim yaşantımla her anlamda uymuordu. Bazı ortamlarda farklı gözle bakıyordu insanlar. Buda beni ve ailemi üzüyordu. Irak'da can güvenliği yok Türkiye'de var.''(Katılımcı 1)

"Irakta herşey heryer savaştan çıkmıştı. Herkes perişandı. Türkiye'de dil farklı iş yoktu. Ama dinimiz aynıydı.'' (Katılımcı 5)

'' *Irakta savaş ve çok ölü var Türkiye'de savaş yok. Dil farklı insanlar giyim kuşam bizimkinden farklı*.'' (Katılımcı 7)

Bölgede yaşayan insanlar ile benzer gördükleri özellikler, Türkiye'de yaşayan insanlar ile ilgili katılımcılar olumlu görüşler belirtmişlerdir. Burada vurguladıkları nokta din, hoş

görü ve yardımlaşma konularıdır. Irakta yaşayışları ile Türkiye'deki yaşayışları bu nokta da benzerlikler göstermektedir**.** Katılımcı 1' de bu konuda ki görüşünü şu şekilde belirtmiştir.

"Dinimiz, ibadet şeklimiz, ramazanı şerif ayında birbirimize yardımlaşmamız, hoşgörülü insanların olması benzer yanlarımız.''

"*Din, iyilik sever ve yardımlaşma kültürü.''* (Katılımcı 8)

Yaşadıkları çevrede karşılaştıkları sorunlar, katılımcılar en çok sorun yaşadıkları konuların başında dil gelmektedir, bu yüzden topluma uyum sağlamaları geciktiği görülmüştür, maddi sorunlarda yaşanan diğer bir sorundur.

"*İş imkanı ve dil sorunu yaşadık. İster istemez gerek okulda kardeşlerim ve ben, gerekse mahalle vb. yerlerde dil sorunu babamı ve annemi ve kardeşlerimi çok zorladı. Maddi zorluklarda buna eklendi.''* (Katılımcı 1)

'' Aileme iş imkanı çok az. İnsanlar ön yargılı davranıyorlar bazen. Okulda dersleri dil yüzünden pek anlamıyorum. Aileme sigortalı iş sağlansın.'' (Katılımcı 7)

Sorunların çözümüne yönelik önerileri, Katılımcılar yaşadıkları sorunların çözümünde hem devletten hem de toplumdan beklentileri olduğu ve bu beklentileri aşağıda ki örneklerde görülmektedir.

"İnsanlar karşılıklı ilişkiler içerisinde yaşarken daha hoşgörülü olmalı. Bizim yaşadığımız kötü durumların kendilerinin başına gelmiş gibi hareket edip bize öyle yaklaşmalarını isterdim. Bizim onların idilini çözmeye çalışırken daha sabırlı okullarda hocaların daha anlayışlı olmalarını beklerdim. Ayrıca Türkçe dalında dil kurslarının bize

ve bizim gibi göçmenlere açılmasını istiyorum.'' (Katılımcı 1)

"çocuklarım ve bizim gibi savaştan kaçıp göç edenler için dil kursları açılsın. İş imkanı çoğaltılsın. Bizim gibi olanlara daha anlayışlı davranılsın istiyorum''(Katılımcı 2)

''*Dil kursu açılsın. Öğretmen ve halk bize daha anlayışlı davransın. Aileme iş imkanı (sigortalı) sağlansın. Savaş hiç olmasın istiyorum.''* (Katılımcı 7)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcılar ile görüşme sırasında yapılan görüşmenin kendileri için kötü bir sonuç çıkaracağı düşüncesiyle çekingen bir tavır içerisinde oldukları gözlemlenmiş ancak yapılan çalışmanın amacı ve içeriği açıklandıktan sonra bu çekingen tavır kırılmıştır. Katılımcılar ile görüşme sırasında yapılan görüşmenin kendileri için kötü bir sonuç çıkaracağı düşüncesiyle çekingen bir tavır içerisinde oldukları gözlemlenmiş ancak yapılan çalışmanın amacı ve içeriği açıklandıktan sonra bu çekingen tavır kırılmıştır. Türkiye de mültecilerin kendilerini güvende hissettikleri, bu his sayesinde insanların kendilerine yeniden bir hayat kurmak için çabaladıkları ve topluma uyum sağlamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- ✓ Kamu kurum ve kuruluşlarında yabancılar ile daha kolay iletişime geçilebilecek bir tercüman bulunabilir.
- ✓ Halk eğitim merkezleri ve okullar aracılığı ile okullarda eğitim alan öğrencilere yönelik kurslar açılabilir.
- ✓ Okullarda eğitim gören ve başarılı olan yabancı öğrenciler devlet veya özel sektör tarafından maddi olarak desteklenerek gelecekte toplum için daha faydalı katkılar sağlayabilir.
- ✓ Çeşitli olanlarda Mühendislik, sanat vb. kendisini yetiştirmiş mülteciler ülkemize daha faydalı olması için desteklenebilir.

- ✓ Değişik kültürdeki insanları tanımanın hoşgörüyü, saygıyı ve diğer insanlarında kendisinden farklı olabileceğinin farkında olmasını sağlamak için topluma bu farkındalığı kazandırmaya yönelik eğitimlere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Bal, İ. (2006). Ortadoğu'da İstikrarsızlığa Yol Açan Faktörler Ve PKK'nın Katkısı. İ. Bal (Editör). 21. Yüzyılda Türk Dış Politikası (s. 679-693). Ankara: Ankara Global Araştırmalar Merkezi.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği İnsan Hakları Bilgi Kitapçığı No. 20, İnsan Hakları ve Mülteciler. www.ihop.org.tr/dosya/BB/BM_Bilgi_Kitapcigi_20-Multeciler.doc adresinden 16 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

BMMYK (2001). *Dünya Mültecilerinin Durumu 2000.* Ankara: Başkent Matbbası

Davutoğlu, A. (2007). *Turkey's Foreign Policy Vision: An Assessment of 2007.* İnsight Turkey.Vol.10/ No:1 pp.77-96

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel yayınları, Ankara.

Köse, T. (2011). *Türk Dış Politikasının Ortadoğu'daki Yeni Kimliği ve Çatışma Çözümlerini Keşfi,* Türk Dış Politikası Yıllığı, İstanbul Şehir Üniversitesi, *s.*623-622.

Kösoğlu, N. (1997). *Milli Kültür ve Kimlik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye.* İstanbul: Çantay Kitapevi.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori* (çev. B. Tannseven). Phoenix Yayınevi. (Eserin orijinali 2000' de yayımlandı).

Özakpınar, Y. (1999). *İslam Medeniyeti ve Türk Kültürü.*İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Reçber, S. (2014, 13-14 Kasım). *Hayatın Yok Yerindekiler: Mülteciler ve Sığınmacılar.* VI. Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu'nda sunuldu, Eskişehir.

Tok, N. (2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset* Kültüre İlişkin Meseleler İçin Kimlik Temelli Bir Yaklaşım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2012). Beşeri Coğrafya İnsan Kültür Mekan. İstanbul: Çantay Kitapevi.

Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ASTRONOMİ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Münevver SUBAŞI, Atatürk Üniversitesi, munevver.subasi@atauni.edu.tr
Gülşen KOÇAK, Atatürk Üniversitesi, gulsen.demir@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Fen Bilgisi öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarının "Astronomi" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılında kuzey doğuda bir üniversitede öğrenim gören Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü son sınıfta okuyan 63 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Astronomi…. gibidir, çünkü …. / Astronomi ….'ya benzer, çünkü …." gibi metafor kalıplarını içeren bir form kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmış ve öğrenciler elverişli örnekleme yoluyla seçilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, fen bilgisi öğretmen adayları astronomi kavramına ilişkin 49 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar nitelikleri açısından incelenerek, farklı kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve öğretmen adaylarının ürettiği metaforların frekansları; esrarengiz yönüyle(5), karmaşık, kompleks yönüyle (18), parça bütün yönüyle (15), ihtiyaç kaynağı yönüyle(10), şekil yönüyle(15) şeklindedir. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak astronomi kavramına yükledikleri anlamlar oldukça farklı olup, karmaşık, kompleks kategorisinde en çok metafor ürettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Astronomi, Metafor, Fen bilgisi öğretmen adayları

ABSTRACT

Theaim of thisstudy is to determine prospective science teachers' metaphors about astronomy concept. Thesample of study was composed of 63 prospective teachers whoattended at science education department in a university in the north-east in 2015-2016 academic years. The form which included metaphor molds such as "Astronomy looks like……. because...." was used as data collection tool. In this research phenomenological research design which is one of the qualitative researchap proacheswasused and the students were selected with Convenient Sampling Method.

Datas were analyzed byusing contentanaly sistechnique in the study which was made with prospective science teachers. According to results of study, prospective science teachers developed 49 different mataphors about astronomy concept. These metaphors analyzed in terms of qualifications, has created different conceptual categories. These categories and frequency of metaphors produced by prospective teachers; with respect to mysterious (5), with respect to complex-complicated (18), with respect to meronymy (15), with respect to need source (10), with respect to shape (12). As a result of study; prospective teachers have various perspectives about astronomy and have generated the most metaphor about in respectto complex-complicated categorie.

Keywords: Astronomy, Metaphor, Prospective science teachers

GİRİŞ

Fen eğitiminde önemli bir yeri olan astronomi; insanlara doğru ve mantıklı düşünmeyi öğretmekte kullanılabilecek eğitim araçlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde astronomi öğrencileri fen bilimlerine yönlendirmek ve öğrencilere fen bilimlerini sevdirmek için etkin bir şekilde kullanmaktadır (Tunca, 2000). Ancak astronomi anlaşılması güç olan, üç boyutlu düşünme ve hayal gücünü kullanma gibi üst düzey beceriler gerektiren bir alandır (Taşcan, 2013).

İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin astronomi kavramlarını anlama seviyeleri, bilgi düzeyleri ve sahip oldukları kavram yanılgıları inceleyen çeşitli araştırmalar

yapılmıştır (Brunsell& Marcks,2005; Emrahoğlu& Öztürk, 2009; Frede, 2006; Güneş, Ergin & Ünsal, 2001; Kalkan & Kıroğlu, 2007; Kikas, 1998; Trumper, 2000; Trumper, 2003; Zeilik, Schau&Mattern,1998). Frede (2006) öğretmen adaylarının astronomik kavramlarla ilgili görüşlerinin bilimsel temellere dayanmadığı belirtmiştir. Brunsell ve Marcks (2005) ilk, orta ve lisede görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin astronomi konu içeriği ile ilgili bilgilerinde ciddi eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Trumper (2003) ise ilköğretim öğretmen adaylarının temel astronomi kavramları arasında ciddi tutarsızlıklara sahip olduğunu ifade etmiştir. Kalkan & Kıroğlu (2007)öğretmen adaylarının temel astronomi konuları ile ilgili pek çok yanlış bilgiye sahip olduğu ifade etmekle birlikte bu bilgilerin bazılarının verilen eğitimle değişebileceğini ortaya koymuştur.

Ülkemizde astronomi ile ilgili konular 5. Sınıftan başlayarak fen ve teknoloji öğretim programında yerini almaktadır (MEB, 2012). Bu nedenle astronomi bilgilerinin öğrencilere kazandırılması konusunda fen ve teknoloji öğretmenleri önemli bir rol üstlenmektedir (Taşcan,2013). Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmen adaylarının astronomi kavramına ilişkin algıları metaforlar kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Metafor Yunanca "Metapherein" ya da "Metafora" köklerinden türemiştir. "Meta" değiştirmek, "pherein" ise taşımak, anlamındadır (Levine, 2005). Genellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir kullanıma sahip olan metafor; Sosyoloji ve Felsefede analoji, Edebiyat ve Dilbilim alanında eğretileme, mecaz, ödünçleme, istiare, Eğitim bilim alanında ise daha çok benzetme anlamında kullanılmaktadır. (Zeren &Yapıcı, 2014, s.166). Lakoff& Johnson'a (2005) göre metafor bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlama ve tecrübe emektir. Başka bir deyişle metafor, soyut ve idrak edilmesi güç olan kavramları, daha somut ve aşikar kavramlar yoluyla anlatarak söz konusu soyut kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Boroditsky, 2000). Metaforları oluşturma sürecinde bireyler, kavram ve deneyimleri arasında örüntü kurarak farkında olarak veya olmayarak kendi doğrularını ve gerçeklerini ifade etmeye eğilim gösterirler (Şahin, İpek &Ayas, 2008).

Alanyazın taraması yapıldığında, eğitim alanında metafor ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır (Bozlk, 2002; Saban 2004; Savolainen& Kari, 2004; Ak ve Yenice, 2009; Kaya & Durmuş; 2009; Okur, 2013). Ancak; fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar incelenildiğinde öğretmen adaylarının astronomi ile ilgili sahip oldukları algıların tespit edilmesinde metaforu kullanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma astronomi kavramını fen bilgisi öğretmen adaylarının beyinlerinde nasıl yapılandırdıklarını anlaşılması

yönünden ve bu kavrama ilişkin algılarının incelenmesine yönelik çalışmaya rastlanılmaması bakımından önemlidir. Bu önemden hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının "astronomi" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Astronomi kavramına ilişkin metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kavramsal kategoriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim (fenomenoloji) olarak desenlenmiştir. Olgubilim çalışmalarında genellikle deneyimin kendisine ve bir şeyi, deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapar (Merriam, 2013). Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramına ilişkin bireysel deneyimlerine dayanan algıları ortaya çıkarılmış ve yorumlamalar getirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kuzey doğuda bir üniversitede öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği bölümü son sınıfta okuyan 63 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğrenciler elverişli örnekleme yoluyla seçilmiştir. Elverişli örnekleme araştırmacının hedef evrenden örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesi yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu &Taşğın, 2013). Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kimliklerini gizli tutmak amacıyla, öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların baş harflerine göre alfabetik sıralama yapılmış, bu sıralamaya göre öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4…….Ö62, Ö63 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak "Astronomi…. gibidir, çünkü …. / Astronomi ….'ya benzer, çünkü …." metafor kalıplarını içeren bir form kullanılmıştır. Yani öğretmen adaylarının astronomiye ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için formda cümleleri tamamlamaları istenmiştir.

Form öğretmen adaylarına derste uygulanmıştır. Formun başında metafor ile ilgili "Astronomiyi bir nesneye, duyguya, kavrama, hayvana, bitkiye, kişiye, mesleğe, deyime,

ikilemeye yani aklınıza gelen orijinal ya da sıradan herhangi bir şeye benzeterek nedenini açıklayınız" şeklinde açıklama yer almıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan bilgiyi analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin temelinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir arada toplayıp, bunları anlaşılabilir şekilde düzenleyip yorumlamak yatar (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.227). İlk olarak bilim insanına yönelik metaforlar geçici olarak metaforun baş harfine göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Geçerli metafor üretmeyen ve metafor ile açıklama kısmı uyuşmayan 3 tane form elenmiştir. Daha sonra geçerli metaforlar tekrar incelenmiş alfabetik sıraya göre, metaforlar belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar açıklamalar da dikkate alınarak ortak özellikleri bakımından incelenmiş ve bu metaforlar 'astronomi' kavramını hangi yönden ele aldığına göre kavramsal kategoriler altında gruplanmıştır. Kategoriler "Astronomi" algısının özellikleri bakımından gruplandırılan metaforlara göre geliştirilmiş ve 49 farklı metafor 5 kategori altında toplanmıştır.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve elde edilen metaforlar listelenmiş, öğrencilerin metafor ile ilgili açıklamaları doğrudan alıntılanarak verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için ise elde edilen bilgiler, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından bireysel analiz edilmiştir. Kategorilere yerleştirilen metaforların ilgili kategorilere uygun olup olmadığına ilişkin olarak bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra bir uzman ve iki araştırmacı analizlerini karşılaştırmak için bir araya gelmişlerdir. Araştırmanın güvenirliği Miles &Huberman'ın (1994) Güvenirlik=aynı karar sayısı/(aynı ve farklı kararların toplamı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonunda % 86 görüş birliği sağlanmıştır. Nitel çalışmalarda görüş birliğinin % 70 olması çalışmanın güvenirliği açısından yeterli görülmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan 63 öğretmen adayının "Astronomi" kavramına ilişkin 49 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen metaforlar

- Esrarengiz yönüyle Astronomi
- Karmaşık, Kompleks yönüyle Astronomi

- Parça Bütün yönüyle Astronomi
- İhtiyaç kaynağı yönüyle Astronomi
- Şekil yönüyle Astronomi

şeklinde beş farklı kategori altında toplanmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramına yönelik "Esrarengiz Yönüyle Astronomi" kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1

"Esrarengiz Yönüyle Astronomi" kategorisi altında geliştirilen metaforlar

Metafor adı	Frekans (F)	Yüzde (%)
Bilinmezlik	1	1,58
Kanatlı at	1	1,58
Limit	1	1,58
Masal	1	1,58
Uyuşturucu	1	1,58
Toplam	5	7,9

Tablo 1'de öğretmen adaylarından yaklaşık % 8'inin astronomi kavramına "muğlak, bilinmezlik" olarak vurgu yapan metaforları kullandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından Ö5 Bilinmezlik Metaforunu şu şekilde açıklamıştır:

"*Keşfedilenlerin yanında keşfedilmeyenler daha fazla. Bu da bu kavramın gizemini ortaya koyuyor. Burada insan aklını kullanarak bilinmezlikleri bulmaya yönlenmelidir…..*"

Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramına yönelik "Karmaşık, kompleks yönüyle astronomi" kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2

"Karmaşık, kompleks yönüyle astronomi" kategorisi altında geliştirilen metaforlar

Metafor adı	Frekans (F)	Yüzde (%)
Aşure	1	1,58
Evren	1	1,58
Gen Haritası	1	1,58
İnsan	5	7,90
Kapuska Yemeği	1	1,58
Kek	2	3,16
Kum	1	1,58
Kuşlar	1	1,58
Kütüphane	1	1,58
Salata	1	1,58
Sarmaşık	1	1,58
Sonsuz	1	1,58
Yapboz	1	1,58
Toplam	18	28,44

Tablo 2'de öğretmen adaylarından % 28'inin astronomi kavramına "karmaşık, kompleks" bakımından vurgu yapan metaforları kullandığı görülmektedir. "İnsan" metaforunun sıkça kullanıldığı dikkat çekmektedir. Genel olarak "İnsan" metaforunu kullanma gerekçeleri insan gibi hep somut hem de soyut olarak anlaşılması güç, karmaşık yapıya sahip olmasıdır.

Öğretmen adaylarından Ö26 Kapuska yemeği metaforunu kullanarak astronomiyi "*Astronomi kapuska yemeğine benzer; Çünküanlaşılması zor ve karmaşık tadı ve yapısı vardır kapuskanın. Fakat bir o kadar lezzetlidir. Yemeği yapmak çok karmaşıktır. Tadı da karmaşık ve lezzetlidir…*" şeklinde ifade etmiştir.

Ö46 ise sarmaşık metaforunu "*Astronomi sarmaşığa benzer; Çünkü bir bilgi edindikçe diğerini de öğrenmek gerekiyor. Hepsi birbirine bağlı, iç içe. Çok karmaşık yapıyı içerir. Bir bilgi diğerine sarıldıkça anlam ifade ediyor.*" şeklinde açıklamıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramına yönelik "Parça bütün yönüyle astronomi" kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 3.'de sunulmuştur.

Tablo 3

"Parça bütün yönüyle astronomi" kategorisi altında geliştirilen metaforlar

Metafor adı	Frekans (F)	Yüzde (%)
Aile	1	1,58
Atom	1	1,58
Elma	1	1,58
Kardeşler	1	1,58
Karpuz	3	4,74
Matruşka	1	1,58
Meyve	1	1,58
Ordu	1	1,58
Portakal	1	1,58

Sistemler	2	3,16
Süpermarket	1	1,58
Uzay	1	1,58
Toplam	15	23,7

Tablo 3'de öğretmen adaylarından yaklaşık % 24'ünün astronomi kavramına "parça bütün" olarak vurgu yapan metaforları kullandığı görülmektedir. Bu kategoriye ait bazıları ve geliştirilme gerekçeleri öğretmen adayları tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Ö37"*Astronomi matruşka gibidir; Çünkü matruşka açıldıkça yeni yeni nesneler ortaya çıkar. Astronomide de derine inildikçe yeni ve ilginç şeyler ortaya çıkar. Bu parçalar hep birbiriyle ilişkili bir şekilde ilerler. Birbirlerinden bağımsız değildir*"

Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramına yönelik "İhtiyaç kaynağı olarak astronomi" kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 4.'de sunulmuştur.

Tablo 4

"İhtiyaç kaynağı olarak astronomi" kategorisi altında geliştirilen metaforlar

Metafor adı	Frekans (F)	Yüzde (%)
Biyoloji	1	1,58
Çocuk kalbi	1	1,58
İnanç sistemi	1	1,58
Kutsal kitap	2	3,16
Öğretmen	1	1,58
Sanat eseri	1	1,58
Toprak	1	1,58
Yeşil bitki	1	1,58

Yol	1	1,58
Toplam	10	15,8

Tablo 4'te öğretmen adaylarından yaklaşık % 16'sının astronomi kavramına "ihtiyaç" olarak vurgu yapan metaforları kullandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından Ö54 toprak metaforunu kullanarak astronomiyi "*Astronomi toprağa benzer; Çünkü toprakta birçok mineral yapı madde var. Ayrıca yaşamın birinci temel unsurudur. Astronomi bilimi de hayatımıza yön verdiği için bu kadar elzemdir*…." açıklamıştır. Kutsal kitaba benzetenlerden birisi de; kutsal kitap hayatımıza nasıl yön veriyorsa astronomide bilim için büyük ihtiyaç şeklinde özdeşleştirmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramına yönelik "Şekil yönüyle Astronomi" kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 5

Şekil yönüyle Astronomi" kategorisi altında geliştirilen metaforlar

Metafor adı	Frekans (F)	Yüzde (%)
Balonlar	1	1,58
Buzdağı	1	1,58
Çiçek bahçesi	1	1,58
Deve cüce	1	1,58
Gök kuşağı	2	3,16
Küre	1	1,58
Optik	1	1,58
Top	3	4,74
Yıldız	1	1,58

Gökyüzü	3	4,74
Toplam	15	23,7

Tablo 4'te öğretmen adaylarından yaklaşık % 24'ünün astronomi kavramına "şekil" yönüyle vurgu yapan metaforları kullandığı görülmektedir. Topa benzetenlerden Ö53 bunu *"Astronomi topa benzer; Çünkü dünya geoid şekillidir. Şekil olarak benziyor. Astronominin de uğraş alanı evren ve dünyadır. Astronomi de dünya ayrı olarak eline alınır. Bulunduğu galaksi bakımından falan. Astronomi de dünyanın yeri ayrı dünya da topu çağrıştırıyor….."* şeklinde beyan etmiştir. Çiçek bahçesine benzeten Ö8 ise "*Astronomi çiçek bahçesine benzer; Çünkü; her renkten ve şekilden çiçekleri bünyesinde bulundurur. Astronomi bilimi de gök bilimi olduğu için her türlü gök cismi ve olayıyla ilgilenir. Kafamdaki şema bu yönde*" şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmen adaylarının "astronomi" kavramına ilişkin algılarının ne olduğunun incelendiği bu çalışmada metaforlar yoluyla veri toplanıp, analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının geliştirdiği 49 metafor, "esrarengiz yönüyle astronomi", "karmaşık, kompleks yönüyle astronomi", "parça bütün yönüyle astronomi", "ihtiyaç kaynağı yönüyle astronomi", "şekil yönüyle astronomi" olmak üzere beş kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Araştırmadaki bulgular incelendiğinde en fazla metafor üretilen kategorinin "karmaşık, kompleks yönüyle astronomi" olduğu görülür. Astronomi, anlaşılması güç olan, soyut kavramlar içermesi, üst düzey beceriler gerektiren bir alan (Taşcan,2013; Türk vd., 2012) olduğu için öğretmen adaylarının bu kategoride çok fazla metafor üretmeleri beklenen bir durumdur. Bolat, Çakır, Değirmenci & Kaşıkçı, 2004; Bülbül, İyibil& Şahin; 2013; Karamustafaoğlu, Bolat, Kaşıkçı & Değirmenci; 2016; de yaptıkları çalışmalarda astronomi konularını öğrencilerin karışık bulduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramıyla ilgili en çok ürettiği metafor "insan" dır. Metaforik algının incelendiği araştırmalara bakıldığında "insan" metaforunun sık kullanıldığı görülür (Saban, 2008; Koçak, Aydın & Subaşı, 2016). Burada açıklamalara bakıldığı zaman fizyolojik, sosyolojik vb yönlerden karmaşık yapıya sahip olan insan metaforunun astronomi terimiyle özdeşleşmesidir. Yine öğretmen adaylarının en çok

kullandığı metaforlar; insan, gökyüzü, top, karpuz, sistem, gökkuşağı, yıldız, kutsal kitap ve kek olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmaya öneri olarak şunlar söylenebilir: Metaforlar, kavramlara çeşitli perspektiflerden bakılmasını sağlayan iyi bir veri toplama aracıdır. Dolayısıyla kavramlara yüklenen algıların neler olduğunu tespit etmek için araştırmacı ve öğretmenlerin istifade edebileceği bir çalışmadır. Bu bağlamda astronomi kavramına addedilen benzetmeler dikkate alınarak çıkarılacak öneri ise; astronomi ile ilgili derslerde daha fazla araç gereç kullanıp soyut, karışık kavramlar somutlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ak, S. & Yenice, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İnternet Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim TeknolojileriSempozyumu, Sözlü Bildiri,* 09/10/2009.

Bolat, A.,Çakır,R., Değirmenci,S. &Kaşıkçı,Y. (2004) *9.Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Yönelik Tutum Düzeyleri,* 11.

Boroditsky, L. (2000).*MetaphoricStructuring: Understanding time throughspatialmetaphors*. Cognition 75: 1–28.

Bozlk, M. (2002). Thecollegestudent as learner: Insightgainedthroughmetaphoranalysis. *CollegeStudentJournal, 36*, 142–151.

Brunsell, E. &Marcks, J. (2004). Identifying a baseline for teachers' astronomycontentknowledge. *AstronomyEducationReview*, *3*(2), 38-46.

Bülbül, E.,İyibil, Ü.G. & Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Astronomi Kavramıyla İlgili Algılamalarının belirlenmesi, *Journal of Research in Education and Teaching,* 2(3), 182-191

Emrahoğlu, N. & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılgılarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *18*(1).

Frede, V. (2006). Pre-service elementaryteacher'sconceptionsaboutastronomy. *Advances in Space Research*, *38*(10), 2237-2246.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., &Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kalkan, H. &Kiroglu, K. (2007). Science and nonsciencestudents' ideasaboutbasicastronomyconcepts in preservicetraining for elementaryschoolteachers. *AstronomyEducationReview*, *6*(1), 15-24.

Karamustafaoğlu, S., Bolat, A., Kaşıkçı, Y. & Değirmenci, S. (2016). 8.sınıf öğrencilerinin temel eğitimdeki astronomi konuları hakkındaki görüşleri*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1)

Kaya, S. & Durmuş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının İnternet ve Bilgisayar Hakkındaki Metaforlarının İncelenmesi, *3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Sözlü Bildiri*, 09/10/2009.

Kikas, E. (1998). Theimpact of teaching on students' definitions and explanations of astronomicalphenomena. *Learning and Instruction*, *8*(5), 439-454.

Koçak, G., Aydın, S. & Subaşı, M. (2016). Analysis of theperception of giftedstudents on scientistconceptthroughmetaphors. *British Journal of Education, Society&BehaviouralScience, 17*(4), 1-9.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*(Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Levine, P. M.(2005). Metaphors and ımages of classrooms, *kappa delta pi record, indianapolis, 41*(4), 172.

MEB. (2012). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expandedsourcebookqualitative data analysis*(2. Baskı). London: SAGE.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Edi.: S. Turan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Okur M. (2013).Themetaphors of themathematicsteachercandidates in elementaryschoolsconcerningtheconcepts of "Relation, EquivalenceRelation and OrderedRelation. *International Journal of AcademicResearchPart B*, 5(2), 163-174.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına

ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131– 155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.

Savolainen, R. &Kari, J. (2004). Conceptions of the internet in everyday life informationseeking. *Journal of Information Science, 30*(3), 219–226.

Şahin, Ç., İpek, H. &Ayas, A. (2008). Studentunderstanding of lightconceptprimaryschools: a cross-agestudy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1-19.

Taşcan, M. (2013). *Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Malatya ili örneği)*. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Trumper, R. (2000). Universitystudents' conceptions of basicastronomyconcepts. *PhysicsEducation*, *35*(1), 9.

Trumper, R. (2003). Theneed for change in elementaryschoolteachertraininga cross-collegeagestudy of futureteachers' conceptions of basicastronomyconcepts. *Teaching and TeacherEducation*, *19*(3), 309-323.

Tunca, Z. (2002). Türkiye'de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitim öğretiminin dünü, bugünü. *Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara (16-18 September)*.

Türk, C., Kalkan, S., Bolat, M., Akdemir, E., Karakoç, Ö. & Kalkan, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını kavrama düzeyleri üzerine bir durum çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,1*(2).

Ünsal, Y., Güneş, B. & Ergin, İ. (2001). Yükseköğretim öğrencilerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma.*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3).

Yıldırım, A. &Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeilik, M.,Schau, C. &Mattern, N. (1998). Misconceptions and theirchange in university-levelastronomycourses. *ThePhysicsTeacher*, *36*(2), 104-107.

Zeren, G. & Yapıcı, M. (2014). Öğretmen adaylarının renklere ilişkin metaforları. *International Journal of SocialScience*, 25(1), 165 – 175.



KÜLTÜREL COĞRAFYADA TÜRK KÜLTÜR MİRASLARINDAN DEMİRCİLİK SANATININ NİĞDE'DE YAŞATILIP SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ

Tülay ÖCAL[1], **Seher MUSTAK**[2]

Özet

Dünyada küreselleşme ve teknolojik gelişmeye bağlı olarak hayat kolaylaşmış ve fabrikalar seri üretime başlamıştır. Bundan dolayı kültürel miraslarımızdan olan el sanatlarımız ya yok olmuş ya da yok olma sürecine girmiştir. Türk kültürü ve Anadolu coğrafyasında yıllardan beri yaşatılan el sanatlarımızdan demircilik sanatı da bunlardan biridir. Kültürel miraslarımızdan olan demircilik el sanatı, Anadolu'ya Orta Asya'dan Türklerle gelmiş ve günümüze kadar yaşatılmıştır. Ancak demircilik el sanatı, gelişen teknolojiyle mücadele edememiş ve kırsal kesimin bir ekonomik faaliyeti olarak kalmıştır.

Niğde'de kültürel miraslarımızdan demircilik el sanatı, geçmişte il genelinde en önemli el sanatıyken, günümüzde kırsal kesimin ekonomik bir faaliyeti hâline gelmiştir. Türk

[1] Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Öğretmenliği, Niğde. Email:tocal@nigde.edu.tr.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde. Email:seher_mustak_1993@hotmail.com

kültüründe büyük anlam taşıyan kültürel varlıklarımızdan demircilik el sanatının Niğde'de yaşatılarak gelecek nesillere aktarılması, kültürel coğrafyanın da konularından biridir. Türkiye'de kültürel mirasların çoğuna sahip Niğde ilinin de, bunların korunması için çalışmalar yapması gerekir.

Bundan dolayı demircilik el sanatlarının yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması için literatür taraması yapılarak, demirciliğin yapıldığı kırsal kesimde bu mesleği yaşatan kişilerle mülakatlar yapılmış ve demircilik sanatı hakkında bilgi alınmıştır. Bu çalışmada, Niğde'de önemli bir potansiyele sahip demircilik el sanatlarına, hak ettiği değerin verilmemesi ve yok olma sürecine girmesinden dolayı, bunların yaşatılıp sürdürülebilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Türk kültürünün ortak mirasının yeniden yaşatılarak, "Demircilik Festivali"nde Türk dünyası gençliğini bir araya getirmek ve ortak kültürel miraslarımızı canlı tutmak ana konumuzu oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ortak Kültürel Miras, Kültürel Miraslarımızdan Demircilik, Niğde'de Demircilik Sanatı.

Here Keeping Alive and Sustainability of the Art of Forging in Niğde, One of the Turkish Cultural Heritages in Cultural Geography

ABSTRACT

Life has become easier and factories began mass production due to globalization and technological development. Therefore, our arts and crafts, part of our cultural heritage, either got extinct or in the process of extinction. One of these arts and crafts is the art of forging that has been kept alive in Turkish culture and Anatolian geography. The art of forging came to Anatolia with Turks from Central Asia and was kept alive to this day. However, the art of forging could not cope with the developing technology and stayed as an economic activity of the rural areas. While the art of forging in Niğde was the most important art city wide in th past, it is now the economic activity of the rural areas. Keeping alive the art of forging and bequeathing it to the future generations is also one of the subjects of cultural geography. Since Niğde has many of the cultural heritages of Turkey, it should work to protect them.

In this study, a literature review was conducted, interviews were made with forgers who are still doing forging in rural areas and information was gathered about the art of forging. The purpose of this study is to give the value forging deserves and to ensure its sustainability since it is in the process of extinction. The main issue is to bring the youth of Turkic world together at the "Forging festival" and to keep alive our cultural heritages.

Keywords: Common Cultural heritage, Forging, Art of Forging in Niğde

GİRİŞ

Dünyada coğrafyanın uygun olduğu yerlerde insanlar yerleşerek kültürler yaratmışlar ve bu kültürleri de kendileriyle birlikte yaşatarak gittikleri her yere taşımışlardır. Zamanla bu kültürde çeşitlilik artmış ve her toplumun kendine özgü kültür değerleri ortaya çıkmıştır (Öcal. 2014). Bu yüzden kültürün belirli bir zamanda, belirli bir yerde yaşayan, belirli bir grup insanın karakteristik hayat tarzı(Zimalzak ve Stansfield, 1983) olarak tanımlanması belki de en doğrusu olacaktır. Öğrenilen bir davranış olan kültür, nesilden nesile aktarılır ve her nesil devraldığı kültürü değişime uğratarak ona yeni ögeler ekler (Tümertekin ve Özgüç, 1997:105).

Coğrafya da kültürü, süreçler (insanların düşünceleri ve yaşama biçimleri) ve bu süreçler sonucunda oluşan ürünler (binalar, el sanatları, sanat ve gelenekler) kapsamında ele almaktadır (Aliağaoğlu, 2004; Çetin, 2010). Coğrafyanın hazırladığı bu kültürler zaman içinde şekillenerek ve birleşerek tarihî ve kültürel mirasları oluşturmakta ve bulundukları ortamda kültürel mirasları yaratmaktadır. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu kültürel miraslar, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara devamlılık duygusu verir (Köşklük Kaya, 2013). Kültür coğrafyası da, kültür grupları ve toplumun mekânsal işleyişi bakımından mekânsal çeşitlilikleri inceler (Tümertekin ve Özgüç, 1997;106). Bu mekânda insanın yaşama alanı olarak seçtiği yerlerin farklılığı yaşama biçimine, kültürlerine doğrudan yansımaktadır. Bundan dolayı, Tanrı Dağları veya Altay Dağları ya da yakın coğrafyalardan çok eski tarihlerden dünyanın neredeyse her bölgesine yayılan Türkler, Türk kültürünü buralara yaymışlardır (Demir, 2009). Bunun sonucu olarak, Türkler gittikleri yerlere kendi kültürlerini taşırken buradaki kültürlerle de kaynaşarak yeni kültürler yaratmışlar ve bu coğrafyalarda birçok kültürel miras bırakmışlardır. Türkiye coğrafyasında yaşatılan geleneksel kültürel miraslardan birisi de demircilik sanatıdır. Geleneksel el sanatlarımızdan birisi olan demircilik, Orta Asya Türklerinde manevi değeri olan kökleri çok eskiye dayanan bir el sanatıdır.

Dünyada tarihi-kültürel miraslara verilen önemin artması ve bunları koruyarak gelecek nesillere aktarma çabası, bu el sanatlarının korunarak yaşatılması konusunu ön plana çıkarmıştır. Bundan dolayıdır ki "El Sanatları Geleneği" 2003 yılında imzalanan UNESCO

Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesinin korunmasını ve gelecek kuşaklara aktarılmasını istediği beş konudan birisi olmuştur. Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesine 2006 yılında resmen taraf olan Türkiye, özellikle geleneksel el sanatlarının yaratıcılığı, çeşitliliği ve zenginliği ile dikkat çekmektedir (Davulcu, 2015). Çünkü Türkiye, kültürel miras envanterleri bakımından zenginliği ile bilinen bir ülkedir. Türkiye ile Türk Dünyası ülkelerinde yaşatılan ve desteklenmesi gereken bu kültürel miraslardan birisi de demircilik sanatıdır.

Türk Toplumunda Demirciliğin Önemi

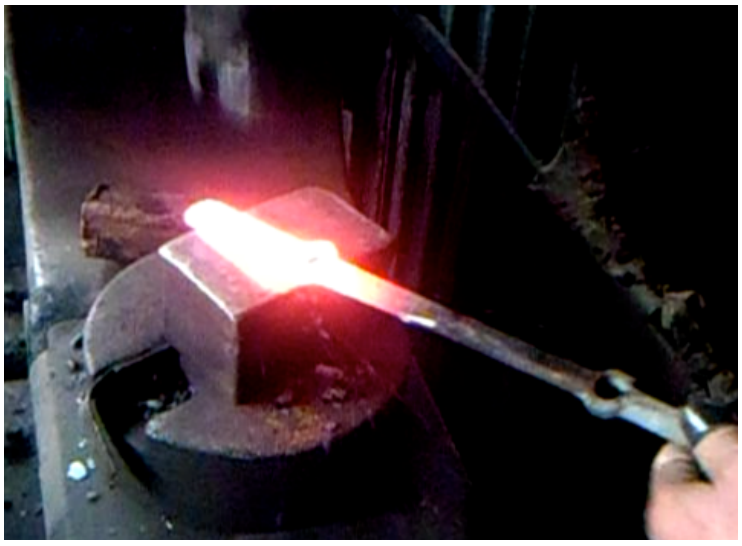
Zengin maden yataklarına sahip Orta Asya sahası, erken dönemlerde demiri keşfetmiş ve kullanıma sokmuştur. Demiri erken dönemlerde keşfeden Türkler, üretimde ve demiri kullanım biçiminde ustalaşmışlar; bunun sonucu olarak demir işlemeciliği bir sanat kolu hâline gelmiştir. Nitekim Türkler arasında sanat dalı hâline gelen demircilik, aynı zamanda en "kutsal sanat" olarak da tarihe geçmiştir. Bu kutsallığa uygun olarak Proto-Türklerden sayılan Hunlarda demir, dinî törenlerde, kurbanda da hayvanı takdim etmek için kullanılmış; bundan dolayı Hunlar demire büyük saygı göstermişler, bu kurbana da Çing-lu: kılıç Şen: ruh (kılıç ruhuna kurban) demişlerdir (Ünal, 2000:158). Demirin Orta Asya'daki keşfi, demiri işleyen kişiye de yeni bir toplumsal mevki kazandırmış ve demirci, bu katmanların en üstünde kendine yer edinmiştir (Gökalp, 1995: 10; Alkaya, 2001). Uygurcada da "memur" anlamına gelmesi; yine darhanın, "serbest, vergiden kurtulan" anlamlarının yanında (Temir, 1995: 15), demircinin karısına da saygı göstermek için söylenmesi (İnan, 1991: 229), demircinin ne kadar saygıdeğer olduğunu göstermektedir (Ünal, 2000:158) (Fotoğraf 1, 2.3).



Fotoğraf 1. Demiri Eriterek Şekil Vermek İçin Hazırlana Ateş.



Fotoğraf 2. Eritilerek Şekil Şerilecek Demir.



Fotoğraf 3. Eritilerek Şekil verilen Demir Parçası,

Türklere ait birçok destan ve edebiyat ürününde demir ve demirci karşımıza çıkar. Ergenekon Destanı'nda Ergenekon'dan çıkmak için yol arayan Türkler bir demircinin önerisi ve yardımıyla demir bir dağı eritmişler ve dışarı çıkabilmişlerdir (Davulcu, 2015). Kısaca söylemek gerekirse, Ergenekon'dan günümüze kadar Türk toplumunda, demir hep üstün bir

metal muamelesi görmüş ve kuvvetin, sağlamlığın sembolü olmuştur (Türkmen ve Türker, 2014). Yine Yaratılış Efsanesinde görüleceği üzere demir (örs, çekiç) ve ateş, ister Erlik Han'dan (yerden) isterse tanrıdan (gökten) gelsin, yaratmanın en önemli araçlarındandır. Erlik Han, demirden, yaratma kudretini ortaya çıkarmak için örs ve çekici birbirine vuruyor ve ateşi (demiri birbirine sürekli vurmak, ateş parçaları çıkmasına sebep olur) kullanıyorsa tanrı da çekiç, körük ve örsü ateşe atarak yaratılışa sebep oluyor; yani demir tanrısaldır. Dolayısıyla demirci de tanrısal olmalıdır (Çeribaş, 2007). Nitekim Türk sosyo-kültürel yapısını en iyi işleyen destanlardan biri olan Manas Destanı'nda da anlatıldığı üzere; "Her akına çıkmadan önce Manas kendi demircisine gider, kılıçlarını biletir, silahlarını tamir ettirir ve öyle yola çıkardı (Ögel, 1993: 69; Eroğlu, 2006).

Demir, Türk kozmogonik sistemine göre "Batı"nın sembolüdür. Batı bu manada mevsim olarak sonbaharı, günün saati olarak akşamı, renk olarak "ak"ı, yıldız olarak da "Akpars" denilen yıldız takımını simgelemektedir (Esin, 2001: 26). Yine Altay Türklerinde göğün on yedi katı vardır ve en üste tanrı yaşamaktadır. Bu tanrının da iki oğlu vardır; birisi Demirhan, diğeri de Su Han'dır (Gökalp, 2005: 28). Ural-Altay halklarının inancına göre Altın Dağ (Semaru), dünyanın merkezindedir. Abakan Tatarları bu dağa "Demir Dağ" demektedirler. Göktürk Yazıtlarında bu tanrısal özelliğinden dolayı demir, ebedî (Mengü) olarak nitelendirilen imparatorluğun simgesi olarak yaşamakta ve bugün bile ölümsüz varlık anlamına gelen "demirbaş" sözcüğünün temelini teşkil etmektedir (Roux, 2001: 64; Çeribaş, 2007).

Niğde'nin Coğrafi Konumu

Çalışma alanımız olan Niğde, İç Anadolu'nun Orta Kızılırmak Bölümü'nün güneydoğusunda, Karasu vadisinin batısında volkanik yapılı Melendiz Dağları'nın kenarında ve doğuda eski temele ait Kırkpınar Dağı arasındaki yerde kurulmuştur. Niğde kalesinin batısında, bir vadi de uzanmaktadır. Niğde il sınırları kuzeybatıda Aksaray ilinin Gülağaç ve Güzelyurt ilçesi, kuzeyde Nevşehir ilinin Derinkuyu ve Acıgöl ilçesi, kuzeydoğuda Kayseri ilinin Yahyalı ve Yeşilhisar, batı ve güneybatıda Konya ilinin Emirgazi, Ereğli ve Halkapınar, güneyde Mersin



ilinin Çamlıyayla ve Tarsus, güneydoğu ve doğuda Adana ilinin Aladağ ve Pozantı ilçeleri ile komşudur, Niğde'nin denizden yüksekliği 1250 metredir (Şekil 1).

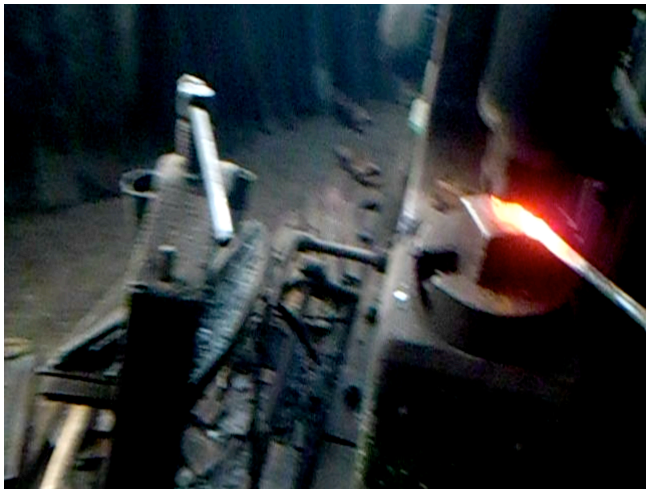
Şekil 1. Niğde İlinin Lokasyon Haritası.

KÜLTÜREL MİRASLARDAN DEMİRCİLİĞİN NİĞDE'DE GELİŞİMİ

Türklerin Anadolu'ya gelerek yerleşik hayata geçmeleri uzun bir zaman aralığında gerçekleşirken, el sanatlarında yeniden ustalaşmaları da zaman almıştır. Anadolu'da şehirlerde oturan gayri-müslümler el sanatlarında ve ticarette ileri iken, Türk toplumu da şehirlere yerleşerek el sanatlarını geliştirmişler ve Anadolu Selçuklu Devleti ile Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde lonca teşkilatı ve ahilik sistemlerinde el sanatlarında uzmanlaşmışlardır (Foto 4, 5).



Fotoğraf 4. Türk Kültüründeki Demirçilik Sanatı.



Fotoğraf 5. Türk Kültüründeki Baba Mesleği Demire Şekil Verme.

Somut olmayan el sanatlarımızdan demircilik sanatı da gelişerek Osmanlı Devleti'ne sayısız savaş aletleri yapmışlardır. Bu esnada Niğde'de demircilik sanatı gelişmiş ve birçok ustalar yetiştirmiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nin Sanayi Devrimi'ne ayak uyduramaması Anadolu'daki bütün el sanatların da olduğu gibi demircilik sanatını da zor durumda bırakmıştır. Çünkü Sanayi Devrimi'yle seri ve ucuz üretime geçen Avrupa ülkeleri sanayide geri kalmış ülkelerde mallarını ucuza satarak yapımı pahalıya mal olan el yapımı araç gereçler üzerinde olumsuz etki yapmıştır. Anadolu'daki el sanatları zaman içinde yok olmayla karşı karşıya kalmıştır. Bunlardan biri olan baba mesleği demircilik el sanatı da terk edilmeye başlanmıştır. Bu esnada Niğde'de demircilik sanatı da terk edilmiş ve sayılı kişilerin yaptığı bir el sanatı olarak kalmıştır. Bu yıllarda gayri-müslümler de el sanatlarını devam ettirerek ayakta kalmaya çalışmıştır. Çünkü Türkler Anadolu'daki karışıklıklardan ve I. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkilerinden dolayı, tarım ve hayvancılık faaliyetlerine ağırlık vermişler

ve çoğunlukla kırsal kesimde yaşamışlardır. Üstelik Çanakkale Savaşı ve Kurtuluş Savaşı esnasında erkeklerin savaşta ölmeleri Anadolu çapında el sanatlarında da olumsuz etkiler yapmıştır. El sanatlarını icra edenler azalmış ya da ortadan kalkmıştır. Aynı durum Niğde ilinde de yaşanmış ve el sanatlarının çoğu gibi demircilik sanatını sürdürenler azalmıştır. Niğde'de demircilik el sanatları birkaç gayri-müslümün icra ettiği bir sanat olarak kalmıştır.

Amaç-Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Türk Dünyası ve Türkiye genelinde olduğu gibi Niğde'de de önemli bir potansiyele sahip demircilik el sanatı yok olma süreciyle karşı karşıya olduğundan dolayı, yaşatılıp sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. Niğde'de demircilik el sanatının yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması, kültürel coğrafyanın da konularından biri olduğu için önemine vurgu yapılmıştır. Niğde'deki demircilik el sanatlarının yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması için literatür taraması yapılarak, geçmişteki demircilik el sanatının önemi ve bu mesleğin nasıl sürdürülebileceği hakkında demirci ustalarıyla mülakatlar yapılmıştır. Bu bilgiler, video ve fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır.

Bulgular Ve Tartışma

Demircilik el sanatını Niğdeli Ahmet Kükürt isimli şahıs Nevşehir'den gelme Şimon isimli gayri-müslümden öğrenir. Ahmet Bey'in dört oğlu vardır. Hepsi Çanakkale'de şehit olur ve geriye onlardan 16 torun kalır. Bu torunlardan en büyüğü Hüseyin Demirci'dir. Ahmet Bey'in gözleri artık iyi görmediği için torununa mesleği öğretemez. 9 yaşındaki torununu Şimon isimli demircinin yanına gönderir ve orak işiyle başlayarak mesleği öğretir. Mübadeleyle Şimon Almanya'ya gider. Hüseyin Demirci 1970'e kadar yaşar ve mesleği kendi ailesine öğretir. Bu aileden gelen Narköylüler 'den 130 hane tamamen demircidir. Demircilik el sanatı fazla gelir getirmediği için, yeni nesillerce ilgi görmemekte ve yok olma süreciyle karşı karşıya kalmıştır. Bu demircilik el sanatı İç Anadolu'nun Nevşehir ilinde 1 tane kalırken, Aksaray'da tamamen ortadan kalkmıştır. Niğde'de demircilik el sanatlarını sadece Narköylüler sürdürmektedir. Narköy'de baba mesleği demircilik el sanatlarını Demirci ailesinden iki aile sürdürmektedir. Niğde'de demirden nal, bıçkı, bıçak, çakı, soba, soba borusu, kapı kilidi, tırpan, çan, çıngırak, ızgara, mangal, pencere demiri, ekmek sacı, balta, keser, beşik yapılmaktadır. Niğde'de ilk demirci çarşısı kale altında yer almakta idi. Ayrıca tenekeciler de demirciler çarşısında çalışıyordu. Günümüzde Niğde merkezde demiryolları karşısındaki Sanayi Sitesinde demircilik el sanatlarını sürdüren birkaç demirci ustası

kalmıştır. Niğde merkezdeki sanayide bu demircilik el sanatlarını sürdürenlerde Narköylüler'dir.

Yapılan mülakat sonucunda fazla gelir getirmediği için bu mesleği demircilerin çocuklarının öğrenmek istemediği ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı demircilik el sanatlarının Niğde'de ve tüm Türk kültürünün yaşadığı coğrafyalarda yaşatılıp sürdürülebilmesi için destek çıkılması gerekmektedir (Öcal, 2014) (Foto 6, 7, 8, 9).



Fotoğraf 6. Niğde'de Demircilik Sanatını Sürdürenlerden Görünüm.



Fooğraf 7. Baba Mesleğini Sürdürenlerin Çalışmaları.



Fotoğraf 8. Demiri Eritip Şekil Verme.



Fotoğraf 9. Tarım Arazilerinde Kullanılan Şekil Verilmiş Demir Aletler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar ve mülakatlardan elde edinilen sonuçlara göre; demircilik mesleği gelişen teknolojiyle ayak uyduramamış ve yok olma sürecine girmiştir. Bunun sonucunda gelir getirmeyen meslekler olarak Türk insanı tarafından tercih edilmediği gibi gençler arasında da ilgi görmez olmuştur. Çünkü teknolojiye bağlı olarak demir ve aksanı olan ürünler seri üretimle otomotiv sanayiden temin edilmekte ve bunlar tarafından seri üretimle karşılanmaktadır. Bundan dolayı da el yapımı demirci ustalarına fazla iş olanağı kalmamakta ve kırsal kesimin küçük ihtiyaçları da yerli birkaç usta tarafından karşılanmaktadır. Bu da bu mesleğe olan ilgiyi azaltmış ve demircilik el sanatının yok olma sürecine girmesine neden olmuştur. Ancak UNESCO'nu desteklediği ve Türkiye'nin de taraftar olduğu kültürel el sanatlarının yaşatılması kararı çerçevesinde bu el sanatları son yıllarda yeniden önem

kazanmıştır. Fakat hak ettiği ilgiyi yeterince görmediği gibi, bu el sanatları icra eden insan bulmakta zorlaşmaktadır. Konumuz olan demircilik el sanatları, Türkiye genelinde her ilde yapılmadığı gibi, sayılı illerde, sayılı insanlar tarafından yapılır olmuştur. Bu sayılı illerden olan Niğde ilinde de birkaç aile demircilik el sanatlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Üstelik bu meslekten yeterince tatmin edici gelir temin edemediklerini dile getirmektedirler.

Bu demircilik el sanatlarını yaşatılması için çok az sayıda kalmış demirci ustalarına devlet olanaklar sağlamalı ve onların iş yerlerini gençlere tanıtmak için sosyal etkinlikler geliştirmelidir. Bu etkinlikleri yaparken Niğde il genelindeki Kültür ve Turizm Müdürlükleri bünyesinde çalışmalar yürütmelidir. Bunları yaparken Üniversite ile iş birliği yaparak gençlere bu mesleği tanıtmalı ve Tarihi kültürel mirasımız açısından önemine vurgu yapmalıdır. Milli Eğitim bünyesinde yer alan Halk Eğitimi bu işi içine alarak çalışmaları genişletmelidir. Bu sayede demircilik el sanatlarını sürdüren ustalara sahip çıkarken, gençlere de bu mesleği öğretmelidir.

Demircilik mesleğinin Türkler açısından önemi bir kere daha hatırlatılarak bu mesleğin diğer meslekler gibi yok olmayacak bir önemi olduğunu Türk insanına hatırlatılmalıdır. Eski Türklerde demir dövme töreni, dini ve milli bayram olarak kabul edilmiştir. Üstelik 21 Mart Türk toplumunun Ergenekon'dan demir dağı eriterek çıkışı kabul edilmektedir. Burada vurgulandığı gibi, dünyadaki tüm Türk topluluklarının ortak paydada birleştiren değer demirciliktir. Bundan dolayı demircilik mesleğinin devamı için bu gün öncelikli olarak genç nesillere anlatılmalı ve demircilik el sanatının bilinci geliştirilmelidir. Bu amaçla Türk dünyası ülkelerinin gençlerini bir araya toplayıp "demircilik festivalleri" düzenlenmelidir. Bu festivaller özellikle 21 Mart'ta düzenli olarak yapılmalıdır. Bunun yanında Türk Dünyası ülkeleri kendi ülkelerinde bu mesleğe gereken desteği vererek bu mesleğin gelişimini ve devamlılığını sağlamalıdır.

Kaynakça

Aliağaoğlu, A. (2004). Sosyo-kültürel Miras Turizmi ve Türkiye'den Örnekleri, *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafya Araştırmaları Merkezi coğrafi Bilimler Dergisi,* 2(2), Ankara, 55-70.

Alkaya, E. (2001). Tatar Türklerinin Kullandığı Türkçe Kişi Adları Üzerine Bir Değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 115-136.

Çeribaş, M.(2007). Türklerde Demirciler ve Şamanlar, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşı Veli Araştırma Dergisi,* Sayı:22,1-10 http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/view/929/918.

Çetin, T. (2010). Cumalikızık Köyünde Kültürel Miras ve Turizm Algısı, *Milli Folklor*, 22(87). 181-190.

Davulcu, M. (2015). Antalya'da Demircilik ve Bıçakçılık Mesleklerine Dair Tespit ve Değerlendirmeler. *Kalemişi dergisi*, 3 (6), s.17-57.

Demir, N. (2009). Türk Tarihinin ve Kültürünün Kaynağı Olarak Kaya Üzeri Resimler (Petroglifler) ve Yazılar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(1), 5-19.

Eroğlu, C. (2006). Türk Kültürü ve Temelleri. *International Journal of Human Sciences*, 1(1).

Gökalp, Z. (2005). *Türk Töresi*. Toker Yayınları. İstanbul

Gökalp, Z. (1995). Türk Medeniyeti Tarihi. Toker Yayınları. İstanbul.

İnan, A. (1991) "Türklerde Demircilik Sanatı (Tarihte ve Folklorda)", Makaleler ve İncelemeler, C. II, TTK Yayınları, Ankara.

Köşklük Kaya, N. (2013). Mimarlık Disiplininin "Halk Mimarisi ve Somut Olmayan Kültürel Miras" Bağlamında Halkbilimi Disiplini ile İlişkisi. *Bilim ve Kültür Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, (01), 126-140.

Öcal, T. (2014). Somut Olmayan Kültürel Miraslarımızdan Halıcılığın Niğde'de Yaşatılıp Sürdürülebilirliği, Coğrafyacılar Derneği, Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiri Kitabı, 4-6 Haziran 2014/Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla-Türkiye.

Ögel, B. (1993). "Türk Mitolojisi I", Türk Tarih Kurumu Basımevi Yayını. Ankara.

Roux, J. Paul. (2001). *Türklerin ve Moğolların Dini.* İstanbul.

Tümertekin, E. Özgüç, N. (1997). *Beşeri Coğrafya İnsan Kültür Mekân,* Çantay Kitapevi, İstanbul.

Temir, A. (1995). *Moğolların Gizli Tarihi.* Ankara.

Türkmen, F. Türker. F. (2014). Geleneklerde Ve İnançlarda "Demir", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,* 14/1, s.1-8.

Ünal, M. (2000). "Hiung-nu Türklerinde Kılıç Kurban Törenleri". *Türk Dünyası Tarih Dergisi*. s.158.

Zimolzak, C. E. & Stansfield, C. A. J. (1983). The Human Landscape, Geoğraphy and Cultural. Ohio.



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TARTIŞMA TEKNİKLERİNİN KULLANIMI

Serdarhan Musa TAŞKAYA[1]
Kerim ÜNAL[**]

ÖZET

Yöntem, bir hedefe ulaşmak için izlenecek yol anlamına gelmektedir. Öğretimde yöntem ise öğretim sürecinde kazandırılacak becerilerin nasıl öğretileceğine yönelik etkinliklerdir. Öğretmenlerin yöntem seçimine dikkat etmesi ve en yararlı yöntemi seçmesi gerekmektedir. Öğretim yöntemleri genel ve özel öğretim yöntemleri olarak iki gruba ayrılmaktadır. Genel öğretim yöntemleri bütün derslerde kullanılabilecek türdeki yöntemleri ifade ederken özel öğretim

[1] Doç. Dr. - Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Mersin - serdarhan@gmail.com
[**] Okt. - Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi ABD, Mersin –kerimunal73@gmail.com

yöntemleri bir derse özel olarak seçilecek yöntemleri ifade etmektedir. Her dersin kendine özel yöntemleri vardır. Yabancı dil öğretiminde de kullanılan çok çeşitli öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde Türkiye'de büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan biri de öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeterli olmamalarıdır. Bu nedenle öğretmenlere gerek hizmet içinde gerekse hizmet öncesinde yeterli eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerinin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu öğretim tekniklere yer verilmiştir: "açık oturum, akvaryum, brifing, buz kıran, büyük grup tartışması, çalışma atölyesi, çember (halka), dedikodu, delfi tekniği, panel, kartopu, kollegyum, münazara, seminer, top taşıma (rulman), vızıltı, yuvarlak masa tartışması"

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Konuşma Becerisi, Öğretim Yöntemleri, Tartışma Teknikleri.

THE USE OF DISCUSSION TECHNIQUES TO IMPROVE SPEAKING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

Method is meant to be the way to be pursued to reach a goal. Method in teaching, yet, is the activities on how to teach the skills to be gained during the teaching process. It is necessary that teachers pay attention to the method selection and select the most beneficial one. Teaching methods are separated as general and special teaching methods. While general teaching methods include all the methods to be used in all classes, special teaching methods include the methods to be used in a particular class. Every class has their own teaching methods. There are various methods and techniques used in foreign language teaching as well. Many problems are faced in foreign language teaching in Türkiye. This has various reasons. One of these reasons is that language teachers are inadequate in foreign language teaching methods. So, it is important that the foreign language teachers be given necessary education during both in-service and pre-service training. In

study, it is aimed to present methods and techniques used for enhancing speaking skills in foreign language teaching. The following teaching methods and techniques are discussed in this study: open forum, aquarium, briefing, ice-breaking, big group discussion, workshop, circle, gossip, delphi technique, panel, snowball, collegium, debate, seminar, ball-carrying, buzz, round table.

Key words: Foreign language teaching, speaking skills, teaching methods and techniques, discussion techniques

GİRİŞ

Yöntem, bir hedefe ulaşmak için izlenecek yol anlamına gelmektedir. Öğretimde yöntem ise öğretim sürecinde kazandırılacak becerilerin nasıl öğretileceğine yönelik öğretmen tarafından uygulanan etkinlikler olarak tanımlanabilir. Derslerin niteliğinin artırılması için, öğretmenlerin uygun yöntem seçilmesi ve kullanması gerekmektedir.

Yöntem, bir yaklaşımın etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak araç-gereçlerin ve değerlendirme şeklinin oluşturulması konusunda bir model sunarlar (Richards & Rodgers, 2001; Hermer, 2007). Bundan dolayı öğretmenler, yöntemin seçiminde öncelikle o yöntemin sınıfa ve amaca uygun olmasını göz önünde bulundurmalıdır.

Derslerde kullanılabilecek çok sayıda öğretim yöntemi vardır. Öğretim yöntemleri genel ve özel öğretim yöntemleri olarak iki gruba ayrılmaktadır. Genel öğretim yöntemleri bütün derslerde kullanılabilecek türdeki yöntemleri ifade ederken, özel öğretim yöntemleri bir derse veya alana özel olarak kullanılabilecek yöntemlerini ifade etmektedir.

Her dersin öğretiminde o derse has öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Yabancı dil öğretimi, diğer derslerden farklı özellikleri olan bir alandır. Yabancı dilin öğretilmesi amaç ve kapsam olarak çok Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerini 14 başlık altında toplamaktadır (Memiş & Erdem, 2013, s. 299):

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method),

- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method),
- Doğal Yöntem (Natural Method),
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method),
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method),
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method),
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method).

Kullanılacak yöntemlerin her biri, hedef dili en iyi şekilde öğretmeyi amaçlar. Ancak bu yöntemlerin büyük bir çoğunluğu dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) gelişimine farklı oranlarda önem vermiştir. Bundan dolayı, bu yöntemlerden hiç birinin tek başına yabancı dil öğretiminde başarı için etkili bir yöntem olduğu söylenemez. Öğrenci özellikleri, öğrenimin yapıldığı çevre özellikleri, öğretmen özellikleri gibi birçok faktör (Can & Can, 2014), de bu yöntemlerin etkililiğini zayıflatmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde Türkiye'de büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri olduğu görülmektedir. Bunların başında öğretim yöntemleri konusunda yeterli olmamaları gelmektedir. TOBB (2013) tarafından yapılan bir çalıştayda da öğretmenlerin belirli yöntemlere bağlı kalmaları, bu sorunların nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Tek bir yönteme bağlı kalınması, belki birkaç öğrencinin başarılı olmasını sağlarken diğer öğrenciler üzerinde hiçbir etkisi olmayabilir (Tarcan, 2004). Bu durum öğretmenlere gerek hizmet içinde gerekse hizmet öncesinde yeterli eğitim verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin belirli yöntemlere bağlı kalması sonucunda, yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığını, ağırlıklı olarak dilbilgisi yapılarının işlendiğini ve ders kitaplarının dışına çıkılamadığını belirtmiştir

(Darancık, 2008). Konuşma becerilerinin öğretiminde ise gerekli yöntem ve tekniklerin iyi bilinmemesinden dolayı ikinci plana atıldığı ya da göz ardı edildiği söylenebilir.

"Eğitim müfredatını uygulamaları yanında, öğretmenler, öğrencilerin günlük yaşamda baş etmesi gereken konuşmaları yapabilme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olunmalıdır. Ayrıca, müfredatın da yeniden düzenlenerek öğrencilerin günlük konuşmaları yapabilme becerilerini geliştirmelerine yardım edecek yapıya kavuşturulmalıdır." (TOBB, 2013: 5). Bu öneri de konuşma becerilerinin göz ardı edildiği ama üzerinde önemle durulması gerektiği ortaya koyulmuştur. Haznedar (2010) tarafından da yabancı dil eğitimi sırasında, gerek ders sürecinde gerekse değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin sadece %22'sinin tartışma tekniğini kullandığı belirtilmiştir.

Türkiye'de öğrenilen bir yabancı dilin konuşulabileceği çok fazla ortam olmamasından dolayı, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecekleri tek ortam sınıfları ve çoğunlukla tek konuşabilecekleri kişi de öğretmenleridir. Bundan dolayı, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerinin hedef dilde kendilerini ifade edebilecekleri ve konuları tartışabilecekleri ortamları oluşturabilmeleri için gerekli yöntem ve tekniklerin neler olabileceği ve nasıl kullanabileceklerini bilmeleri büyük önem kazanmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde, hem hedef kavramların öğretilmesinde hem de öğrencilerin kendilerini ifade etmeyi ve toplumdaki kültürel ve sosyal kuralları nasıl takip edebileceklerini öğrenmelerini sağlayacak olan konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan çeşitli teknikler vardır. Bu tekniklerden bazıları şunlardır:

- Role Play
- Simülasyon
- Bilgi Boşluğu
- Beyin Fırtınası
- Hikâye Anlatma (Storytelling)
- Mülakat (Interviews)
- Hikâye Tamamlama (Story Completion)
- Raporlama (Reporting)
- Resmi Öykülemek (Picture Narrating)

- Resmi Tarif Etme (Picture Describing)
- Farkı Bulma
- Tartışma (Kayı, 2006)

Tartışma

İçerik temelli bir dersten sonra, bir olay hakkındaki fikirlerini paylaşmak, çalışılan konuyla ilgili vardıkları sonuçları paylaşmak ya da çözüm yolları bulmak için bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Ancak, tartışmadan önce, tartışmanın amacının, öğretmen tarafından kesin olarak ifade edilmesi önemlidir. Yoksa öğrenciler, amaç dışında farklı şeyleri konuşabilir ve tartışma amacına ulaşamayabilir.

Konuşma Becerisini Geliştirmede Tartışma Yöntemi

Konuşma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil de önemli becerilerden birdir. Konuşmayı geliştirmede kullanılabilecek yöntemlerden biri de tartışma yöntemidir. Tartışma yöntemi çocuğun aktif olduğu, düşündüğü ve konuştuğu bir yöntemdir. Yöntemde gruplarla dinleyiciler önünde konuşma yapılmaktadır.

Konuşma konusunda yaşanan sorunların başında yeterli öz güven kazandırılamaması gelmektedir. Bu açıdan tartışma yöntemi öğrencilerin konuşmasını ve bu arada kendilerine güvenmelerini geliştirecek bir yöntemdir. Yabancı dil öğretiminde en çok sorun yaşanan becerilerden biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesinde tartışma yöntemi içinde yer alan tekniklerden yararlanılabilir.

Yabancı öğretiminde öğretmenlerin kullanabilecekleri tartışma yöntemi içinde yer alan birçok öğretim tekniği vardır. Bu tekniklerden bazıları şunlardır:

1. Açık Oturum
2. Akvaryum
3. Brifing
4. Buz kıran
5. Büyük Grup Tartışması
6. Çalışma Atölyesi
7. Çember (Halka)
8. Dedikodu
9. Delfi tekniği
10. Panel
11. Kartopu
12. Kollegyum
13. Münazara
14. Seminer
15. Top taşıma (Rulman)
16. Vızıltı
17. Yuvarlak Masa Tartışması

1. Açık Oturum: Ün Açıkgöz'e (1992: 25) göre bu teknik: "Değişik görüşlere sahip küçük bir öğrenci ya da konuşmacı grubun, bir başkan yönetiminde bir konuyu diğer bir grubun önünde tartışması için düzenlenen özel bir iletişim türüdür". Açık oturumun amacı, tartışılan konuya farklı bakış açıları sağlamaktır. Açık oturumda tartışılacak konunun bütün grubu ilgilendiren bir konu olmasına özen gösterilmelidir.

Konuyla ilgili farklı düşüncelere sahip 3 ve ya 5 konuşmacının katılımıyla gerçekleşen açık oturumlarda, başkanın konu hakkında detaylı bilgi sahibi olması gerekmektedir. Başkan önce konuyu açıklar, sonra konuşmacıları tanıtır ve kendi belirlediği sırayla ve dönüşümlü olarak konuşmacılara sorular yöneltir. Her konuşmacı kendine yöneltilen soruyu, başkanın verdiği sürede cevaplar ve düşüncesini açıklar. Başkan her konuşmacıya eşit süre verir. Konuşmacılar sırayla 2 – 3 tur konuşabilirler. Başkan gerekli gördüğü durumlarda, konuyla ilgili kısa bir değerlendirme yapar. Verilen süreyi dengeli bir şekilde ayarlamak, tartışma kurallarının ve tartışılan konunun dışına çıkılmasının engellemek ve tartışma boyunca tarafsız olmak başkanın görevleri arasındadır.

2. Akvaryum (Fishbowl): Akvaryum tekniği, öğrencilerin kendi düşüncelerini karşılıklı konuşma ve tartışma ortamında diğer öğrencilere aktarmalarını ve sonucunda konuyla ilgili ortak bir görüşün geliştirilmesini sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte, çember şeklinde oturan veya ayakta duran bir topluluğun ortasında, tartışmayı gerçekleştirecek olan 2 ile 5 kişi arasında değişebilen kişinin bulunacağı küçük bir çember yer almaktadır. Küçük çemberde yer alan öğrenciler, öğretmen tarafından sorulan yönlendirici sorular doğrultusunda, kendilerine verilen konuyu tartışırlar. İzleyici olan öğrenciler ise tartışmayı izlerler ve konuşmazlar. Bu teknikte bir çemberin içinde konuşuluyor olması öğrencileri heyecanlandırabilir. Bu yönü ile öğrencilerin heyecanlarını yenmelerine fırsat veren bir teknik olarak kabul edilebilir. Tekniğin bireysel konuşmayı, grup önünde konuşmayı geliştirici yönü de vardır.

Akvaryum tekniğinin iki şekli vardır. Bunlardan birincisi, açık akvaryum tekniğidir. İç çemberde tartışma yapacak olan öğrencilerin oturacağı sandalyelere ek olarak, 2 ya da 3 fazladan sandalye konur. Tartışma sırasında, dış çemberde bulunan dinleyicilerden tartışmaya katılmak isteyen öğrenci gelip boş olan sandalyeye oturur. İç çembere yeni biri gelmeden önce tartışma yapan öğrencilerden birisi gönüllü olarak iç çemberden çıkar. Tartışma, bütün öğrencilerin sık sık iç çembere girip çıkmasıyla devam eder. Her öğrenci, iç çembere birkaç kez girip çıkarak tartışma ortamına katılır. Akvaryum tekniğinin ikincisi ise kapalı akvaryum tekniğidir. Bu teknikte, öğretmen öğrencileri iki gruba ayırır ve bir gruba konuşmacı rolünü,

diğer gruba ise konuşmacı grubu gözleme görevini verir. İç çemberde konuşmacı görevini üstlenen öğrenciler belirli bir süre konuyu tartışırlar. Süre bitiminde bu öğrenciler gözlemci olur, dış çemberden aynı sayıda bir grup öğrenci ise konuşmacı olarak iç çembere geçer. Bu durum bütün öğrencilerin iç çemberde konuşmacı rolünü alıp bir süre konuşana kadar devam eder. Bu teknik, bütün öğrencilerin hedef konuyla ilgili eşit bilgiye sahip olduklarında kullanılabilecek bir tekniktir.

3. Brifing: Günlük yaşamda astın üste bilgi vermesiyle gerçekleşen brifing, bir konunun genel hatlarının, hazırlıklı öğrenci tarafından sınıftaki diğer öğrencilere kısa süre içinde sunulması ile gerçekleşir. Toplum önünde etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkin kullanılan bir tekniktir.

Brifing, başlangıç düzeydeki öğrencilerin kendi yaşadıkları şehir hakkında 2-3 dakikalık bilgi vermesinden tutun, gelişmiş düzeyde bir öğrencinin yapmış olduğu araştırmasının önemli noktalarını 4-5 dakikalık süre içerisinde sunmasına kadar kullanılabilir.

4. Buz kıran: Öğrencilerin öğrenme süreci içinde bir grubun üyesi olma duygusunu hissetmelerini sağlayan bir yöntemdir. Grup üyesi olarak ilk kez çalışacak öğrencilerde işbirliği duygusu bu yöntemle sağlanabilir. Gerek ikili gruplarda gerekse büyük gruplarda, öğrencileri birbirleriyle konuşturmak zor olabilir. Öğrencileri birbirleriyle kaynaştırmak ve konuşmalarını sağlamak için uygulanan bir tekniktir.

Yeni grupta bulunan öğrencilerin kendilerini gruba tanıtmasını istendiğinde ve çoğunlukla öğrenciler sadece isimleri ve nereli oldukları dışında pek bir şey söylemek istemezler. Bunun yerine, grupta bulunan öğrencileri ikili gruplar haline getirip, onlardan hayali bir kişi oluşturmalarını ve o kişiler hakkında bilgiler yazmalarını ve oluşturdukları bu hayali kişileri sınıfa tanıtmaları istenebilir. Daha sonra, iki farklı ikili grubu bir araya getirip, oluşturdukları hayali kişilikler arasında geçen 20 – 25 cümlelik bir konuşma oluşturmalarını da istenebilir. Bir başka örnek de, öğrencilerden sınıfta bulunan bir başka öğrenciye sormak istedikleri bir soruyu küçük bir kâğıda yazması sağlanabilir. Bu kâğıtları katlayıp bir kutuya koyup karıştırdıktan sonra, her öğrenciyi sırayla tahtaya çağırarak, kutudan bir soru çekmesini ve o soruyu cevaplamasını beklenir.

5. Büyük Grup Tartışması: "Sınıf mevcudunun küçük gruplara bölünmeyecek kadar az olduğu sınıflarda kullanılabilir. Bir başka değişle, sınıfın tümü bir grup olarak algılanır" (Taşpınar, 2004: 27). Büyük grup tartışması, bütün sınıfın katılmasını istendiğinde tercih

edilen bir tekniktir. Ancak birden çok kişinin aynı anda konuşmasını ve kargaşa ortamı oluşmasını önlemek için öğretmenin tedbir alması gerekir. "Öğrenciler tartışacakları konunun bilgi ve becerisine sahip olmalıdır" (Sönmez, 2011: 227).

Büyük grup tartışmasını, sınıfta izlenen bir film ya da okunan bir metin hakkında tartışma yapmak istediğimizde kullanabiliriz. Öncelikle, Grup tartışmalarında öğrencilerin oturma düzeni önemlidir. Daire ya da U oturma düzenini kullanarak bütün öğrencilerin birbirini görmesini sağlanabilir. İkinci olarak da, tartışma sürecinde geçerli olacak kuralların – konuşma için el kaldırmak, konuşanın konuşmasını bitirmesini beklemek gibi - belirlenmesi önemlidir. Örneğin, kısa bir film gösterimi sonunda, öğrencilerin genel duygu ve düşüncelerini sorarak bir giriş yapılabilir. Giriş sonrasında, asıl tartışılacak konu hakkında sorular sorarak bütün öğrencilerin tartışmaya dâhil olması sağlanabilir.

6. Çalışma Atölyesi (Workshop): Bir konu için toplanan uzman kişilerin bir ya da birkaç oturum boyunca yaptıkları tartışmaya denir. Amaç tartışılan konu hakkında bir çözüm yolu bularak öneride bulunmaktır. Çalışma atölyesi, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde sorumlu ve yaratıcı olmalarını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik, ilk başta özellikle yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmış bir teknik olmasına rağmen, diğer dil becerilerinin geliştirilmesi için de kullanılabilir. Örneğin, konuşma dersinde öğrencilere kısa bir hikâye anlatılabilir. Hikâyenin anlatımından sonra, öğrencileri 3 ya da 4lü gruplara ayırarak, dinledikleri hikâyeyi bir oyun metnine nasıl dönüştürebileceklerini tartışmaları ve bir oyun metni oluşturmaları istenebilir. Daha sonra, oluşturulan oyun metinlerini sınıfta sunabilirler.

7. Çember (Halka): Çember tekniği öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede yararlanılabilecek tekniklerden biridir. Çember tekniğinde öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde sıralanırlar. Öğrenciler ister ayakta, ister oturarak etkinliğe katılabilirler. Bu teknikte amaç sırası gelen kişinin konuşmasını yapması ve sıra kendisine gelinceye kadar konuşulanları dikkatlice dinlemesi, anlaması ve buna ilişkin kendi düşüncesini oluşturması ve bunu sırası gelince ortaya koyması esasına dayanır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek için bu teknikte bir oyun ya da müzik kullanılabilir. Örneğin, "Sahip olduğum nesneler" etkinliği yapılırken, etkinlikte de "çarkıfelek" ya da "istop" oyununu kullanılabilir. Oyunda ismi söylenen kişi, öğretmenin soruları doğrultusunda sahip olduğu nesneleri söyler. Ayrıca, bu tekniği öğrencilerin daha önce öğrendikleri bir konuyu hatırlatmak ve tekrar ettirmek ya da öğrencileri değerlendirmek için de kullanılabilir.

8. Dedikodu: Öğrencilerin derste anlatılanları belirli bir süre ikişer kişilik gruplarla konuşması şeklinde uygulanan bir tartışma tekniğidir. "Önce öğrenciler ikili gruplara ayrılır, verilen konu ile ilgili düşüncelerini birbiri ile paylaşırlar. Daha sonra yeni bir ikili grup oluşturarak önceki arkadaşının düşüncelerini yeni arkadaşına açar, kendinde meydana gelen değişiklikleri arkadaşı ile paylaşır, mümkün olduğunca yeni ikililer oluşturularak süreç devam ettirilir (Sönmez, 2011: 230). Örneğin, öğrencilere bir konu hakkında ne düşündüklerini sorup, tek tek sınıf önünde konuşmaları yerine, bütün sınıfı ikili gruplara ayrılarak kendi aralarında düşüncelerini paylaşmalarını istenebilir. Böylece sınıf önünde konuşmaktan çekinen öğrenciler de kendi düşüncelerini paylaşma fırsatı yakalamış olacaklardır. Etkinlik sonunda, öğrencilerden konu hakkında ilk başta ne düşündükleri ve arkadaşlarıyla tartıştıktan sonra düşüncelerinde nasıl değişiklik olduğunu anlatmaları istenebilir.

9. Delfi Tekniği: Bir konuda uzlaşma sağlanıncaya kadar devam eden tartışma tekniğidir. Papa seçiminde kullanılan teknik olarak bilinir. Amaç tartışma yapan topluluğun bir karara varmaları gerektiği bilinci ile hareket ederek ortak fikir birliğine varılmasını sağlamaktır. Delfi tekniği konuşma dersleri başlangıcında ve her etkinlik sonrasında etkinlik değerlendirmesi için kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerden konuşma dersleri süresince hakkında konuşmak istedikleri 5 konuyu ve konuşmak istemedikleri 5 konuyu söylemeleri istenebilir. Bu söylenen konular tahtaya yazılır ve sınıfça tartışarak, konuşma dersleri süresince konuşulacak konular belirlenmiş olur ve öğrencilerin o konular hakkında da hazırlık yapmaları sağlanmış olur. Bir başka kullanılabilecek yer de derste yapılan etkinliklerin değerlendirmesidir. Ders sonunda, öğrencilere ders boyunca yaptıkları etkinlikler sonucunda neler kazandıkları, nelerden hoşlanmadıkları, farklı nasıl yapılabileceği hakkında sorular sorarak hem dersin değerlendirmesi yapılabilir hem de öğrencilere düşüncelerini ifade etme olanağı verilebilir.

10. Panel: Genellikle 3-6 konuşmacının katıldığı, bir konudaki görüşlerin açıklandığı ve bir başkan tarafından yönetilen bir tartışma tekniğidir. Bu teknikte tartışma, daha çok sohbet tarzında yürütülür, resmiyetten uzaktır. Panel, genelde bilimsel ve güncel konularda düzenlenmektedir. Konuşmacılara konuyla ilgili fikirlerini dile getirmeleri için bir zaman dilimi verilir (Küçükahmet, 1999; Hesapçıoğlu, 2011). Örneğin, "cep telefonları ve çocuklar" konusunda bir panel etkinliği düzenlenebilir. Öğrencilerden 6 kişi seçilir. Bunlardan bir tanesi başkan olur. Başkan konuşmacıların konuşma süresini kontrol etmek ve panel sonunda

konuşmacıların söylediklerini özetlemekten sorumludur. Diğer beş kişi ise kendilerine verilen süre içerisinde konuyla ilgili düşüncelerini açıklar. Panel başkanı özetleme yaptıktan sonra, sınıftaki diğer öğrencilerin sorusu olup olmadığını sorar. Öğrenciler eğer soru sorarlarsa, soruyu sordukları kişi soruları cevaplar. Seyirciler soru sormaya başladıktan sonra panel, forum halini alır.

11. Kartopu (Piramit): Kartopu tartışma tekniği verilen bir konunun ikişerli grupla tartışılması ile başlar, daha sonra iki grup birleşir ve dört kişilik grup tekrar aynı konuyu kendi aralarında tartışırlar. Bu grup birleşmesi sınıfın büyüklüğüne ulaşılıncaya kadar devam eder. Öğrencilerin karşılaştırma cümlelerini konuşmada kullanmaları ve cümle yapılarını tekrar etme amacıyla kullanılabilecek bir tekniktir. Her öğrenci kendi kullandığı karşılaştırma cümle yapısından farklı bir cümle yapılarını duyup kullanma fırsatı da yakalayabilir.

12. Kollegyum: Uzmanlardan oluşan 4-5 kişilik bir gruba, başka bir grubun sorular sorarak seyirciler önünde yaptıkları tartışma tekniğidir. Uzman grup ve soru soran grup belirlendiğinde, hazırlık yapabilmeleri için konu ile ilgili bilgi toplayacak zaman verilmelidir. Örneğin, bir kişinin kişisel özelliklerini nasıl ifade edebileceğimizi öğreneceğimiz bir konuşma dersinde, öğrencileri 4'lü gruplara ayırılır. İki gruptan aynı kişiyi araştırmalarını istenir, ancak grubun bir tanesinin o kişi hakkında uzman grup, diğerini ise "gazeteci" grubu olarak belirlenebilir. Soru sorma ve cevaplama süreci bittikten sonra, seyirci olan iki grup aynı süreci tekrarlar. Böylece sınıfta bütün öğrenciler konuşma şansını yakalamış olur.

13. Münazara: Bir konudaki iki zıt görüşün birer grup tarafından tartışılması ve savunulması esasına dayanan bir tekniktir. Bu teknikte iki gruptan başka bir jüri ve bir de seyirciler grubu vardır. Her grup kendilerine verilen konuyu inanmasalar da savunmak zorundadırlar. Bunun için grupta yer alan öğrencilerin iyi bir ön hazırlık yapmaları ve konuşurken de ikna edici konuşmalar yapabilecek kapasitede olmaları beklenmektedir. "Öğretme – öğrenme ortamında sıkça kullanılan münazarada yanlış olan görüş de kazanabilmektedir. Bu durum öğrencileri istenmedik davranışlara götürebileceğinden münazara konuları tutarlı bir şekilde seçilmelidir. Münazara sonunda jüri ya da öğretmen bir açıklama yapmalıdır" (Yanar, 2004). Örneğin, "Notlar öğrencilerin öğrenmesini sağlar. (Grades encourage students to learn)" konusunu tartışmak için bu yöntem kullanılabilir. 5 kişiden oluşan 3 grup oluşturalım. Gruplardan birini konuyu destekleyen, diğerini de karşı

çıkan grup, üçüncü grubu ise jüri grubu olarak belirlenebilir. Gruplar kendi fikirlerini karşı tarafa kabul ettirmeye çalışırken, jüri grubunda bulunan öğrenciler de, diğer gruplardaki öğrencilerin konuşulan dil (diksiyon, vurgu, tonlama, kelime hazinesi, cümle kurma vb.) ve el, kol ve yüz hareketlerini yerinde kullanıp kullanmadığını değerlendirir.

14. Seminer: Özellikle lisansüstü düzeyde öğrenciler tarafından yapılan sunum ve bu sunum sonrasında yapılan tartışmaya seminer denir. Seminer, konuşma dersinde öğrencinin ulaştığı seviyeyi belirlemek amacıyla kullanılabilir. Öğrencilerden 2 ya da 3 haftada bir istedikleri bir konuyla ilgili bir araştırmayı 15 dakikalık bir seminer olarak sunabilirler. Sınıftaki diğer öğrenciler de konuyla ilgili sorular sorarak tartışmaya katılabilirler.

15. Top taşıma (Rulman): Top taşıma, tartışmaya katılan kişilerin her biri ile eşit sürede konuşup tartıştıkları bir tartışma tekniğidir. Rulman da denilen bu teknikte öğrenciler tartışmaya katılan bütün arkadaşları ile tartışma ve konuşma fırsatı bulmaktadırlar. Bu teknikte öğrenciler karşılıklı olacak biçimde İç içe iki çember oluştururlar. Çemberlerde bulunan öğrenci sayısı eşit olmalıdır. Tartışma için kısa bir zaman dilimi ilan edilir (Örneğin, 40 saniye). Öğretmen bir tartışma konusu verir. Bu konuda her öğrenci karşısındaki arkadaşı ile tartışır. Tartışmada içteki çemberde bulunanlar belirlenen sürenin bittiğini gösteren işaret (zil, düdük vb.) verilince bir yana kayar, daha sonraki işaretle tekrar kayar. Böylece diğer çemberdeki bütün arkadaşları ile tartışmış olacaktır. Çember tamamlanınca çemberler ayrılır ve kendi içlerinde tartışmaya devam ederler. Bu tartışma, her bir öğrencinin etkinliğe katılan her öğrenci ile tartışması bitinceye kadar devam eder. Bu tartışma tekniği öğrencinin karşısındaki ile tartışma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecektir. Örneğin, Top taşıma tekniğini, yeni oluşturulmuş sınıflarda ilk gün tanışma etkinliğinde kullanabiliriz. Üst seviyede ise sınıfa bir problem sunulur ve o problemin çözümüne yönelik önerileri birbirlerine anlatabilirler. Bütün sınıf problemin çözüm önerilerini tartıştıktan sonra en çok öne çıkan 5 öneriyi söylemeleri istenebilir.

16. Vızıltı: Bu teknikte çocukların alçak sesle tartışması gerekir. Bu tür bir tartışma öğrencilere alçak sesle konuşmaları gerektiğinde nasıl konuşacaklarını da öğretecektir. Tartışmayı küçük gruplar yapar. Tartışma yapan sayısına göre değişik adlarla anılmaktadır. Örneğin iki kişi olarak yapılan tartışma Vızıltı 22 olarak anılır. "Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişimsel hızlarına göre düzenlenen küçük grup çalışmalarıyla soruna değişik çözümler getirilir, öğrencinin yaratıcı düşünmesi, belirli bir süre sorunu tartışması ve sonunda karara varması sağlanır" (Akkaya, 2016: 319). Örneğin, ders başında öğrencilere bir şiir metni

ve şiir hakkında sorulmuş 5 sorunun olduğu bir çalışma sayfası verilebilir. Öğrencileri 5li gruplara ayrılır. Her grupta tartışma süresince fikirleri not edecek ya da kayıt altına alacak bir grup sözcüsü belirlenir. Daha sonra, verilen soruları her öğrencinin beş dakikalık süre içinde cevaplamaları ve tartışması istenir. 25 dakikalık süre bitiminde her grup sözcüsü, grupta elde edilen cevaplar ve fikirleri 3 dakikalık süre içinde sınıfa sunar. Öğretmen, verilen cevaplar sonrasında soruların cevapları hakkında genel bilgi verir ve etkinliği bitirir.

17. Yuvarlak Masa Tartışması: Yuvarlak masa tartışması, tartışmada herkesin söz hakkı olduğu, ancak konuşmanın kurallarının olmadığı bir tartışma tekniğidir. Bu tartışmada masada oturan herkes eşittir. Bu teknikte yapılan tartışmada öğrenci konuşmaya dâhil olmayı ve arkadaşının sözünü kesmeden dinlemeyi öğrenir. Örneğin, "Cep telefonlarını nasıl daha kullanıcı-dostu haline getirebiliriz?" sorusunu tartışmak için sınıfta bulunan öğrencileri 6'lı gruplara ayırıp, konuyu tartışmalarını isteyebiliriz.

SONUÇ

Tartışma günümüzde gerçek hayatta sık yaptığımız bir konuşma türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Tartışma aynı zamanda içinde pek çok tekniği de barındıran bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde yer alan teknikler yabancı dil öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir.

Tartışma teknikleri yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin gelişi açısından önemli birer sınıf içi uygulama olabilir. Bazı teknikler, eleştiri yapma ve hızlı cevap verme becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Yabancı dil öğretiminde en önemli becerilerden biri olan konuşma konusunda Türkiye'de büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların giderilmesinde yabancı dil dersine giren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler yabancı dil öğretimi yaparken çok sayıda öğretim yönteminden yararlanma yoluna gitmelidirler. Her beceri alanı için farklı öğretim yöntemlerinden yararlanabilirler. Konuşma becerisinin öğretiminde ise tartışma yöntemi içinde yer alan öğretim tekniklerinin kullanılması, bu beceri alanı açısından kalıcılığı artırıcı etkinlikler olacaktır.

KAYNAKÇA

Akkaya, N. (2016). Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler. İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. (Ed: Susar Kırmızı, F.). Ankara: Anı Yayıncılık. 319-348.

Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 43 - 63.

Darancık, Y. (2008). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlere Uygulanması. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (s. 747 - 755). Antalya/Türkiye: iconte.

Hermer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching (4 b.). Harlow: Longman Press.

Hesapçıoğlu, M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim. (7. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayı, H. (2006, Kasım 1 - 30). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. Mart 15, 2016 tarihinde The Internet TESL Journal: http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html adresinden alındı

Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (23. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. Turkish Studies(8/9 Summer), 297-318.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Aproachers and Methods in Language Teaching (4.baskı). New York: Cambridge University Press.

Sönmez, V. (2011) Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Tarcan, A. (2004). Yabancı Dil Öğretim Teknikleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Taşpınar, M. (2004). Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TOBB. (2013). Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türk Eğitim Meclisi - 5. Eğitim Kongresi "Yabancı Dil Öğretimi". Ankara: TOBB.

Ün Açıkgöz, K. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.

Yanar, M. B. (2004). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



TÜRKİYE'DEKİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ TÜRK HALK KÜLTÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yakup AZRAK [1]

Elvan YALÇINKAYA[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan Türk halk kültürü ile ilgili ögeleri ortaya koymaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve Türk halk kültürü ile ilgili ögeler tespit edilmiştir.

[1] Yakup AZRAK, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi.
[2] Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi.

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ise, kitaplarda Türk halk kültürü ile ilgili ögelere yeterince yer verildiği görülmüştür. Ancak bulunan bu ögelerin sadece Türkiye Türklerine ait olduğu saptanmıştır. Bundan başka Türk halk kültürü ile ilgili ögelerin ağırlıklı olarak "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer aldığı görülmüştür. Ayrıca en fazla ögenin 7. sınıfta yer aldığı ve en az ögenin ise 4. sınıfta yer aldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk halk kültürü, sosyal bilgiler, ders kitabı

THE INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN TURKEY IN TERMS OF TURKISH FOLK CULTURE

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the elements of Turkish folk culture in social studies textbooks in Turkey. For this purpose, 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks have been examined and the elements about Turkish folk culture have been identified. The screening model was used in this study. Data was obtained by the document analysis method. The subsequent analysis of the resulting data was used descriptive analysis method. According to the study, it has been determined that the sufficient number of elements about Turkish folk culture have been used in the textbooks. However, those elements only which were identified as belonging to Turkey. Furthermore, the related elements of Turkish folk culture mainly "Culture and Heritage" were taking place in the learning area. Maximum element is located in 7th grade and minimum element is located in 4th grade.

Key Wors: Turkish folk culture, social studies, textbook

GİRİŞ

Halk kültürünü kısaca bir milletin yaşam biçimi olarak tanımlayabiliriz. Yani halk kültürü bir milletin maddi ve manevi yönlerini belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Halk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda da halk kültürü; üretilen, yaşatılan, sözlü veya yazılı olarak gelecek kuşaklara aktarılan, örgün olmayan ve geleneksel alanlarda yoğunlaşan ortak değer, davranışlarla yaşayış kalıplarının bütünü olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006: 5). Bu bağlamda halk kültürünü; mitler, efsaneler, masallar, halk hikâyeleri, tekerlemeler, atasözleri, bilmeceler, deyimler, argo sözler, alkışlar, kargışlar, şakalar, incitmeler, atışmalar, alaylar, selamlar, vedalaşma sözleri, kişi, hayvan ve yer adları ile mâni, ninni, ağıt gibi halk şiiri ürünlerinden oluşan sözlü anlatımlar; doğum, evlenme, ölüm, bayram, kutlama, şenlik ve anma günleri, yıl dönümleri gibi toplumsal uygulamalar; halk müziği ve çalgıları, çocuk oyunları ve sportif etkinliklerle, seyirlik oyunlar, meddah, karagöz, orta oyunu, kukla gibi gösteri sanatları; halk hekimliği, halk mimarisi, halk hukuku, halk mutfağı, halk takvimi, halk botaniği, halk matematiği, halk veterinerliği gibi halk bilgisi; giyim kuşam, süslenme ile eğercilik, semercilik, keçecilik, çitçilik, urgancılık, bakırcılık, kalaycılık, yemenicilik, yazmacılık, dokumacılık, oyacılık gibi geleneksel el sanatları olarak belirtebiliriz (MEB, 2008: 7-8).

Her ulusun olduğu gibi Türk ulusunun da çok köklü ve kendine özgü bir halk kültürü vardır. Bu halk kültürü Türklerin binlerce yıldır süregelen yaşayış biçimleri, örfleri, adetleri, gelenekleri ve göreneklerinden oluşmaktadır. Artun (2001) ise, Türk halk kültürünü, yüzyılların deneyimlerinden süzülerek biçimlenmiş kuşaktan kuşağa aktarılan bir değerler bütünü olarak görmektedir. Öyle ki Türk halk kültürü birçok değişime rağmen hâlâ özgünlüğünü, zenginliğini ve çeşitliliğini korumaktadır (Çetin ve Gürgil, 2013: 74). Bu nedenle bu köklü halk kültünün Türk ulusunda çok önemli bir yeri vardır. Bu kökleri binlerce yıl öncesine dayanan halk kültürünün devamlılığının sağlanması için genç kuşaklara aktarılması gerekmektedir. Bunun yolu ise eğitim ve öğretimden geçmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de, genç kuşakların geçmişini ve bugününü doğru öğrenip geleceğe yönelmelerini ve daha mutlu, daha sağlıklı bir hayat için ait oldukları kültürü, bu kültürün oluştuğu çevreyi tanımalarını sağlamak Türk millî eğitiminin temel amaçlarındandır (MEB, 2007: 7). Bu amaç kapsamında disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanan sosyal bilgiler dersi de, Türk halk kültürünün özgünlüğünü, çeşitliliğini ve zenginliğini sürdürebilmesi ve Türk halk kültürünün genç kuşaklara aktarılmasında, önemli bir rol üstlenmektedir. Safran (2008: 7) her toplumun genç üyelerine kendi kültürlerini tanıtarak var olan kültürü geliştirmeye çalıştığını, eğitim

programları incelendiğinde de kültürleme sürecinin sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi değişen dünya koşullarına uyum sağlayacak etkili vatandaş yetiştirme amacı ile birlikte öğrencilere içinde yaşadıkları toplumun kültürü konusunda da bilgi ve deneyim sağlamaktadır (Çengelci, 2012: 188). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanmanın sosyal bilgilerin toplumsal kişilik kazandırma, bireyin toplumsallaşmasını sağlayarak çevreye uyumunu kolaylaştırma, işbirliği sağlama, düşünme, empati kurma gibi becerileri, sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri kazandırmayı amaçladığı söylenebilir (Deveci, 2009: 2).

Türkiye'de 2005 Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında (MEB, 2005) kültür konularıyla ilgili içerik özellikle "Kültür ve Miras" öğrenme alanında verilmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilerin Türk kültürünü oluşturan temel öğeleri tanıması, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürün korunması ve geliştirilmesi gerektiğini benimsemesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler, bu öğrenme alanında kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrarken diğer taraftan yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele uzanan boyutta dünya kültürel mirasının renklenmesine ve enginleşmesine katkı sağladıklarını kavrayacaklardır (Akt. Çengelci, 2012: 188).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarını Türk halk kültürü açısından incelemek, Türk halk kültürü ile ilgili fotoğraf, metin vb. gibi ögelerin durumunu ortaya koymak ve bu ögelerin yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve Türk halk kültürü ile ilgili ögeler ortaya konmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Karasar (2012: 77)'a göre geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Özdemir (2015: 95) ise nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların yapısını ve özelliklerini tanımlamayı amaçlayan betimleyici bir araştırma yöntemi olarak tanımlar. Bu çalışmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye'de okutulan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz

türünde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Çalışma Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde yer alan ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde Türk halk kültürü açısından incelenen ders kitaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular

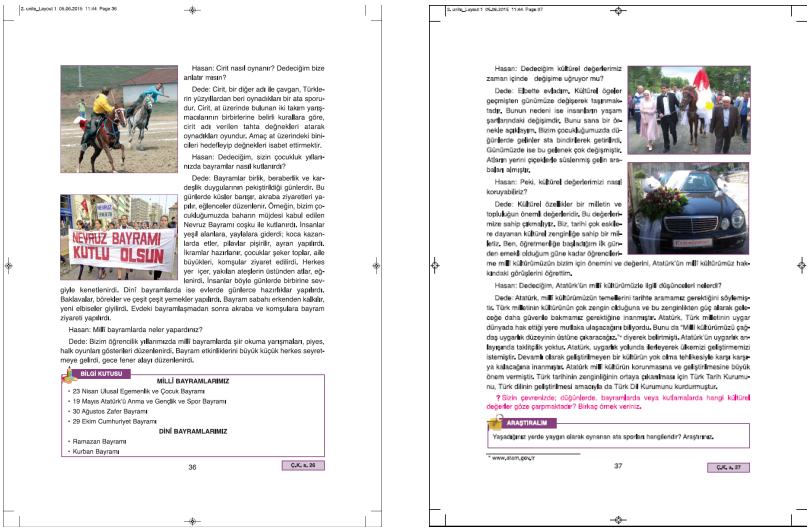
Bu bölümde ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiş, Türk halk kültürü ile ilgili ögeler tespit edilmiş ve bu ögelerin kitapta hangi konuda yer aldığı ve hangi öğrenme alanı ile ilişkili olduğu Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bulunun Türk Halk Kültürü Ögelerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu Başlığı	Çeşidi	f
Kültür ve Miras	Bizim Kültürümüz	Spor	2
Kültür ve Miras	Bizim Kültürümüz	Bayram	1
Kültür ve Miras	Bizim Kültürümüz	Evlenme	1
Küresel Bağlantılar	Arkadaşımın Dünyası	Oyun	1
Küresel Bağlantılar	Dünyada Kutlanan Özel Günler	Bayram	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk halk kültürü ile ilgili ögeler "Kültür ve Miras" öğrenme alanının, "Bizim Kültürümüz" konusunda spor ile ilgili 2, bayram ile ilgili 1, evlenme ile ilgili 1 öge bulunmuştur. Aynı zamanda "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının, "Arkadaşımın Dünyası" konusunda oyun ile ilgili 1 öge ve "Dünyada Kutlanan Özel Günler" konusunda da bayram kültürü ile ilgili 1 öge bulunmuştur.

Fotoğraf 1: Spor, Bayram ve Evlenme Kültürüne İlişkin Türkiye'deki 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sayfaları (Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler 4, 2015)



Fotoğraf 1'de görüldüğü üzere 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında oyun kültürü, bayram kültürü ve evlenme kültürü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiş, Türk halk kültürü ile ilgili ögeler tespit edilmiş ve bu ögelerin kitapta hangi konuda yer aldığı ve hangi öğrenme alanı ile ilişkili olduğu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bulunun Türk Halk Kültürü Ögelerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu Başlığı	Çeşidi	f
Kültür ve Miras	Doğal Varlıklar, Tarihî Mekânlar, Yapıtlar ve Nesneler	El Sanatları	2
Kültür ve Miras	Doğal Varlıklar, Tarihî Mekânlar, Yapıtlar ve Nesneler	Mimari	1
Kültür ve Miras	Doğal Varlıklar, Tarihî Mekânlar, Yapıtlar ve Nesneler	Giyim Kuşam	1
Kültür ve Miras	Doğal Varlıklar, Tarihî Mekânlar, Yapıtlar ve Nesneler	Dokumacılık	1
Kültür ve Miras	Kültürel Özelliklerimiz	Bayram	1
Kültür ve Miras	Kültürel Özelliklerimiz	Evlenme	1
Kültür ve Miras	Kültürel Özelliklerimiz	Yemek	1
Kültür ve Miras	Kültürel Özelliklerimiz	Oyun	1
Kültür ve Miras	Kültürel Özelliklerimiz	El Sanatları	1

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk halk kültürü ile ilgili ögeler "Kültür ve Miras" öğrenme alanının, "Doğal Varlıklar, Tarihî Mekânlar, Yapıtlar ve Nesneler" konusunda el sanatları ile ilgili 2, mimari ile ilgili 1, giyim kuşam ile ilgili 1,

dokumacılık ile ilgili 1 öge ve "Kültürel Özelliklerimiz" konusunda bayram ile ilgili 1, evlenme ile ilgili 1, yemek ile ilgili 1 ve oyun kültürü ile ilgili 1 öge bulunmaktadır.

Fotoğraf 2: El Sanatları, Giyim Kuşam, Dokumacılık ve Oyun Kültürüne İlişkin Türkiye'deki 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sayfaları (Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler 5, 2015)





Fotoğraf 2'de 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında el sanatları, giyim kuşam, dokumacılık ve oyun kültürü öğrencilere tanıtılmaya çalışılmıştır.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiş, Türk halk kültürü ile ilgili ögeler tespit edilmiş ve bu ögelerin kitapta hangi konuda yer aldığı ve hangi öğrenme alanı ile ilişkili olduğu Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bulunun Türk Halk Kültürü Ögelerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu Başlığı	Çeşidi	f
Kültür ve Miras	Anayurttan Anadolu'ya	Destan	1
Kültür ve Miras	Anayurttan Anadolu'ya	El Sanatları	1
Kültür ve Miras	Anayurttan Anadolu'ya	Mimari	1
Kültür ve Miras	Atlı Askerlerden Modern Türk Ordusuna	El Sanatları	1
Kültür ve Miras	İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı	Mimari	3
Kültür ve Miras	İlk Türk İslam Devletleri	El Sanatları	2
Kültür ve Miras	Kültürümüzün Yaşayan Değerleri: Kutlamalar	Destan	1

Kültür ve Miras	Kültürümüzün Yaşayan Değerleri: Kutlamalar	Bayram	1
Kültür ve Miras	Bozkırın Sanatkârları	Dokumacılık	1
Kültür ve Miras	Bozkırın Sanatkârları	El Sanatları	2
Kültür ve Miras	Bozkırın Sanatkârları	Mimari	1

Tablo 3'de görüldüğü üzere 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk halk kültürü ile ilgili ögeler "Kültür ve Miras" öğrenme alanının, "Anayurttan Anadolu'ya adlı konusunda destan ile ilgili 1, el sanatları ile ilgili 1, mimari ile ilgili 1 öge, "Atlı Askerlerden Modern Türk Ordusuna" adlı konusunda el sanatları ile ilgili 1 öge, "İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı" adlı konusunda mimari ile ilgili 3 öge, "İlk Türk İslam Devletleri" konusunda el sanatları ile ilgili 2 öge, "Kültürümüzün Yaşayan Değerleri: Kutlamalar" konusunda destan ile ilgili 1, bayram ile ilgili 1 öge ve "Bozkırın Sanatkârları" adlı konusunda da dokumacılık kültürü ile ilgili 1 öge bulunmaktadır.

Fotoğraf 3: Mimari, Destan ve Bayram Kültürüne İlişkin Türkiye'deki 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sayfaları (Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler 6, 2015)



İran sınırları içerisinde bulunan İsfahan Cuma Camisi, Büyük Selçuklu Devleti döneminde inşa edilmiştir.

KÜLTÜRÜMÜZÜN YAŞAYAN DEĞERLERİ: KUTLAMALAR

Fotoğraf 3'de 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında mimari, destan ve bayram kültürü çeşitli görseller ile tanıtılmaya çalışılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiş, Türk halk kültürü ile ilgili ögeler tespit edilmiş ve bu ögelerin kitapta hangi konuda yer aldığı ve hangi öğrenme alanı ile ilişkili olduğu Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bulunun Türk Halk Kültürü Ögelerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu Başlığı	Çeşidi	f
Kültür ve Miras	Türklerin Yeni Yurdu Anadolu	Mimari	6
Kültür ve Miras	Beylikten Devlete: Osmanlı'nın Kuruluşu	El Sanatları	2
Kültür ve Miras	Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı	Mimari	1
Kültür ve Miras	Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı	El Sanatları	1
Kültür ve Miras	Farklılıklara Rağmen	Mimari	1
Kültür ve Miras	Gez Dünya'yı Gör Konya'yı	Mimari	1
Kültür ve Miras	Gez Dünya'yı Gör Konya'yı	Giyim Kuşam	1
Kültür ve Miras	Gez Dünya'yı Gör Konya'yı	Yemek	1
Kültür ve Miras	Nasıl Etkiledik, Etkilendik	El Sanatları	1
Kültür ve Miras	Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü	Yemek	1
Kültür ve Miras	Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü	El Sanatları	1
Kültür ve Miras	Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü	Bayram	1
Kültür ve Miras	Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü	Düğün	1
Kültür ve Miras	Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü	Spor	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sosyal Yaşamda Vakıflar	Mimari	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Nasıl Eğitim Gördüler?	Mimari	1

Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk halk kültürü ile ilgili ögeler "Kültür ve Miras" öğrenme alanının, "Türklerin Yeni Yurdu Anadolu" konusunda mimari ile ilgili 6 öge, "Beylikten Devlete: Osmanlı'nın Kuruluşu" konusunda el sanatları ile ilgili 2 öge, "Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı" adlı konusunda mimari ile ilgili 1, el sanatları ile ilgili 1 öge, "Farklılıklara Rağmen" konusunda mimari ile ilgili 1 öge, "Gez Dünya'yı Gör Konya'yı" konusunda mimari ile ilgili 1, giyim kuşam ile ilgili 1, yemek kültürü ile ilgili 1 öge, "Nasıl Etkiledik, Etkilendik" konusunda el sanatları ile ilgili 1 öge, "Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü" adlı konusunda yemek ile ilgili 1, el sanatları ile ilgili 1, bayram ile ilgili 1, düğün ile ilgili 1, spor kültürü ile ilgili 1 öge ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanının, "Sosyal Yaşamda Vakıflar" konusunda mimari ile ilgili 1 öge, "Nasıl Eğitim Gördüler?" adlı konusunda da mimari kültürü ile ilgili 1 öge bulunmaktadır.

Fotoğraf 4: Mimari, Yemek, Bayram, Düğün ve Spor Kültürüne İlişkin Türkiye'deki 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Sayfaları (Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler 7, 2015)



Fotoğraf 4'te anlaşıldığı üzere 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında mimari, yemek, bayram, düğün ve spor kültürü, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak çeşitli görsellerle öğrencilerin bu kültürleri daha iyi anlaması sağlanmaya çalışılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda görülmüştür ki, Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk halk kültürü ile ilgili ögelere yeterince yer verilmiştir. Hem metin olarak hem de görsel olarak Türk halk kültürü ile ilgili çeşitli unsurlar tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu kültür unsurlarının tanıtılmasında ise yapılandırmacı yaklaşım esas alınmaya çalışılmıştır. Fakat kitaplarda yer alan Türk halk kültürü ögeleri sadece Türkiye Türklerine ait kültür ögeleri olduğu görülmüştür. Bunun yanında Türk halk kültürü ile ilgili ögelere "Kültür ve Miras" öğrenme alanı ağırlıklı olmakla beraber "Küresel Bağlantılar" ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanlarında yer verilmiştir. Türk halk kültürü ile ilgili ögelerin sınıflara göre dağılımı ise şöyledir: en fazla 7. sınıfta 22 öge, 6. sınıfta 15 öge, 5. sınıfta 10 öge ve en az 4. sınıfta 6 öge yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

Sosyal bilgiler ders kitaplarında diğer Türk milletleri ile ilgili kültür ögelerine de yer verilebilir. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler kitabında Türk halk kültürü ile ilgili ögelerin sayısı arttırılabilir. Türk halk kültürü ile ilgili ögeler sadece "Kültür ve Miras", "Küresel Bağlantılar" ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanlarıyla sınrlı kalmayıp, diğer

öğrenme alanlarında da yer verilebilir. Türk halk kültürü ile ilgili çalışmalar sadece sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesiyle sınırlı kalmayıp, Türkçe, Hayat Bilgisi, Halk Kültürü gibi ders kitapları da incelenebilir.

KAYNAKÇA

Artun, E. (2001). Türk halk kültürünün balkanlardaki rolü. *Türk Kültürü,* 458, 366-371. http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/8.php internet adresinden 14.03.2016 tarihinde indirilmiştir.

Birbiçer, B. (2015). *Sosyal bilgiler 4. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı-1. kitap.* Ankara: Dikey Yayıncılık.

Birbiçer, B. (2015). *Sosyal bilgiler 4. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitabı-3. kitap.* Ankara: Dikey Yayıncılık.

Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25 (1), 185-203.

Çetin, T. ve Gürgil, F. (2013). İlköğretim öğrencilerinin halk kültürü dersi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks,* 5 (2), 73-86.

Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (28), 001-019.

Karabıyık, E. Ü. (2015). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Evren Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Komisyon (2015). *Sosyal bilgiler ders kitabı 6.* Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

Komisyon (2015). *Sosyal bilgiler ders kitabı 7.* Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

MEB. (2006). *İlköğretim Halk Kültürü (6. Sınıf) Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2007). *İlköğretim Halk Kültürü (7. Sınıf) Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2008). *İlköğretim Halk Kültürü (8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.



YAZILI VE GÖRSEL BASINDA DİN

Nihat OYMAN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
n-forever-n@hotmail.com

Özet

Küreselleşme ile birlikte görsel ve yazılı basın ya da genel adıyla "medya" gün geçtikçe gelişme göstermiş ve toplum hayatındaki her kültürel alana yayılmıştır. Toplumlar arasında iletişimi sağlayan gazete, televizyon, sinema, internet, dergi gibi basın organları toplumun duyarlılıklarını sorunlarını, taleplerini temsil eder hale gelmiştir. Yazılı ve görsel basındaki gelişmeler dini hayatın değişim süreci üzerinde farklı boyutlarda etkileri olmuştur. Yazılı ve görsel basının din ile ilişkisi dinin sanalleşmesinde, dinsel nefret söylemlerin ortaya çıkmasında, dinin karikatürel temsilinden dinin televizyon ve gazetelerdeki temsiline ve reklamlardaki dinsel sembollere kadar birçok alana yayılmıştır. Seküler tezlerin ortaya attığı dinin sosyal önemini giderek azalacağına dair söylemlerin aksine yeni dini oluşumlarla birlikte deseküler sürecin başlaması, yazılı ve görsel basının dini hayatta gözlenen bu değişime yeni bir alan açmasına neden olmuştur. Bu bağlamda siyasete, hukuka, kamusal alana sirayet eden dini tartışmaların çoğalması ve spesifik dini problemlerin ortaya çıkması, yazılı ve görsel medyanın din ile ilişkisini ileriye taşımıştır. Kültürel ve iktisadi kaygılar, yazılı ve görsel basının, toplumun kültürel olarak en çok sahip çıktığı dine karşı duyarsız kalmasını engellemiştir.

Bu çalışma, yazılı ve görsel basının din ile ilişkisin hangi boyutlarda olduğunu, gerek küresel medyanın gerek yerel medyanın din algısı ve dini değerlere ne kadar ve niçin zaman ayırdığını anlamak ve bunu analiz edebilmek amacıyla yapılmıştır. Medya ve din ilişkisi bağlamında ortaya çıkan durumlar ve nedenleri üzerinde durulmuş, bunu yaparken de dini değerlerin medya ile ilişkisi üzerinde yoğunlaştık. Araştırma yapılacak medya alanı gerçeğine doğrudan katılmak adına kalitatif yönteme başvurulmuştur. Küresel ve yerel medya organları takip edilmiş ve gözlemlerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Son olarak çalışmanın temel tezini oluşturan küresel ve yerel medya, din ile birlikte ele alınarak elde edilen veriler sonucunda değerlendirmeye gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya , Sinema, Reklam, Küreselleşme, Din

ABSRACT

By globalization, visual and written media or generally known as "media" has shown a develop day by day and has spreaded every cultural area of community life. Press organs such as newspaper, television, cinema, internet, magazine which provide communication between

the societies has become representation of societies' sensitiveness, problems and demands. Developments in visual and written media has different effects on period of change of religious life. Relationship between the religion and visual and written media has spreaded many areas such as virtualizing of religion, arising of religious hatred discourses, caricaturing of religion, religion on television and newspaper and symbolizing of religion on advertisements. Contrary to the Discourses about de-emphasizing of religion suggested by the secular thesis, staring of the de-secular process by the new religious movements has provided a new area on religious changes in visual and written media. Within this context,increasing of the discussions about religion in area of policy, law and public and also appearing of specific religious problems take the relationship between religion and visual and written media forward. Because of the cultural anol financial anxieties visual and written media is concerned with the religion adopted culturally by the society. The aim of this study is to understand how the relationship between the religion and visual and written media is and what the religious perception of global media and local media is. İn addition, the aim is to understand and to analize how much time global and local media spend on religious values and why they spend time on them.

This study is abaut the reasons and circumstances coming up as a result of the relation between media an religion. We focuse on the relation of the media and religious value. Qualitative methodology is used. This study presents resuts from the survey about global and local media. The final phase of the study involves an evaluation based on the relationship between the global and local media with the religion.

Key Words: Media, Flicker Show, Advertisement, Globalisation, Religion

1. Giriş

Modern dünyada teknoloji devrimiyle birlikte iletişim, ulaşım ve bilgi alanlarında birçok gelişme olmuş bu da küreselleşmeyi daha da çok hızlandırmıştır. Küreselleşme hangi alanlarda olursa olsun dünyadaki toplumlar arasındaki sınırları kaldırmış ve toplumların daha dinamik bir şekilde ilişkilerde bulunmasına katkı sağlamıştır. Küreselleşmenin ekonomi, hukuk, siyasi gibi boyutları olduğu gibi kültürel-dini boyutu da vardır. Küreselleşmeyle birlikte insanların yerel kültürel bağları zayıflamış ve teknoloji iletişim araçları yoluyla da global bir kültürün zemini oluşmuştur. Globalleşmenin teknoloji ve iletişim alanlarında yaptığı büyük değişimler yazılı ve görsel basının farklı bir boyut kazanmasına sebep olmuştur.

Dünyanın gelişmiş küçük bir küresel köy haline gelmesi ve ilişkilerin global ilişkilere göre belirlenmesi anlamında küreselleşmenin en önemli unsurları olarak iletişim ve işitsel-

görsel teknolojinin gelişmesi ve dünya ekonomik sistemlerinin yaygınlaşması, küreselleşmenin ortaya çıkmasında en önemli etkenlerdir. Bu etkenler, her türlü bilgi ve değeri herkes tarafında kolayca öğrenebilir hale getirmiştir (Bodur, 2003: 48). Küreselleşme ile birlikte görsel ve yazılı basın ya da genel adıyla "medya" gün geçtikçe gelişme göstermiş ve toplum hayatındaki her kültürel alana yayılmıştır. Toplumlar arasında iletişimi sağlayan gazete, televizyon, radyo, internet, dergi gibi basın organları toplumun duyarlılıklarını sorunlarını, taleplerini temsil eder hale gelmiştir. Bu basın organları bireylerin ve toplumların özgürleşmesine ve varoluşuna katkı sunarken aynı zamanda perde arkasında bir ideoloji oluşturmaya dayalı bir toplum ya da birey de üretmektedir. Bu iletişim araçları sayesinde insanların çoğu farkında olmadan aynı bilgiler üzerinde yoğunlaşmayı, aynı şekilde eğlenmeyi, aynı tarz giyinmeyi de içselleştirmiştir. Yazılı ve görsel basın, günümüzde insanlar için kaçınılmaz bir iletişim aracı olup ve insanların hayatında her geçen gün yeni bir sosyal ve kültürel hayat oluşturmaktadır. Bunu yaparken çoğu zaman dünyanın her yerinde eş zamanlı yapmakta bu da dünya toplumları arasında kültürel homojenleşmeye fırsat vermektedir. İnsanların yaşam tarzları, davranışları, kültürel değerleri gün geçtikçe tek tipleşmekte ya da aynilleşmektedir. Ancak; insanların bu popüler yaşam tarzını tamamen hayatlarında uygulamaları çok zor ve imkânsızdır. Örneğin, Türkiye'nin en kırsal kesiminde izlenen bir Amerikan dizisine göre eğlence ve kültürel hayat oluşturmak bir o kadar zordur, bu durum aynı zamanda dönem dönem global ve yerel kültür çatışmasına da zemin hazırlamaktadır.

Kültürel ve kültürleşmenin, kültürler aşırı iletişim ve yaşam biçimleri sorumluluklar grupların ve bireylerin biz ve öteki imajları oluşturup birbirileriyle karşılaştıkça "global" ve "lokal" alanın birbirini dışlamadığı bilakis lokal alanın globalin bir yönü olarak algılanması gerektiğini öne sürmektedir. Globalleşme aynı zamanda "yerelliklerin çatışması "içeriğin yerinde kullanılması gereken lokal kültürlerin bir araya toplanması diye karşılanmasıdır. Bu bağlamda Robertson globalleşme kavramını kullanmaktadır (Durugönül, 2010: 599). Yazılı ve görsel medyanın herkesi tek kültürleşmeye doğru bir çabasının yanında yerel ya da global kültürel sermayenin de en önemli taşıyıcılarındandır. Medyanın küresel kültürü yayarak ve yerellikleri kendi içine alıp dönüştürerek yerellikleri küresel medya yoluyla temsil etmektedir. Küreselleşme, yerellikleri yok etme yerine kendi varlığıyla bütün dünyaya aktarmaktadır. Her ne kadar kültürel aynilleşme ya da benzeşme olduğu düşünülse de medya yoluyla kültürel heterojenlik de oluşmakta ve insanlar birbirlerinin kültürlerinden haberdar olmaktadır. Böylece yazılı ve görsel basın, kültürel sermayenin aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir.

Günümüzde yazılı ve görsel basın kültürel çatışmalara sebep olsa da toplumlar ve bireyler arasında farklı boyutlarda kültürleşmeye, ileri demokrasiye, özgür düşünceye ve evrensel insan haklarına da önemli fırsatlar sunduğu aşikârdır. Yazılı ve görsel basın insani ilişkilerin her türlüsüne yönelik faaliyetlerde bulunurken aynı zamanda toplumun ahenk taşı olan "din" ile ilişkilerini yatay ve dikey bir şekilde de sürdürmektedir. Bu bağlamda yazılı ve görsel basının din ile ilişkisin hangi boyutlarda olduğunu, gerek küresel medyanın gerek yerel medyanın din algısı ve dini değerlere ne kadar ve niçin zaman ayırdığını anlamak ve bunu analiz etmek, bizi böyle bir çalışmaya yönlendirmiştir.

1. 1. Yöntem

Bu çalışma teorik bir çalışma özeliği taşısa da böylesine toplumsal bir olayı anlamak, yerinde incelemek, farklı ortamlarda ve boyutlarda değerlendirmek, araştırma yapılacak görsel ve yazılı medyanın dinle ilişkisi gerçeğine doğrudan ya da dolaylı yoldan katılmak adına niteliksel verilerden de yararlanılmıştır. Ayrıca bu konu ile ilgili bilgilere, bilimsel kaynaklardan görsel ve yazılı medyadan, toplumla yapılan söyleşilerden, doğrudan ve dolaylı gözlemlerden ulaşılmıştır. Bu yöntemlerle elde edilen bilgilerden yola çıkarak eleştirme, karşılaştırma, bilimsel ve objektif yorumlamalara gidilmiştir.

2. Yazılı Basın ve Din

Kitle iletişim araçlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan en önemli gelişme onbeşinci yüzyılın ortalarında icat edilen baskı makinesidir. Teknolojik ilerlemeler kültürel ve sosyal faktörler zamanla gazete ve dergi gibi yazılı basın organların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yazılı basın tarihi esasen gazetecilik ile başlayan bir süreçtir. Matbaanın ortaya çıkmasıyla birlikte gazete ve dergilerin hızla basılmasına ve gelişmesine yol açmıştır. Onbeşinci ve onaltıncı yüzyıllarda Avrupa, savaşlara tanıklık etmiş bundan dolayı ilk yıllarda birkaç sayfalık savaş haberleri yayınlayan gazeteler ve dergiler basılmış, onyedinci yüzyılda ise Almanya ve Belçika gibi ülkelerde süreli yayına geçmiştir. İlk İngilizce gazete 1622 yılında İngiltere'de yayımlanan Nathaniel Butter, ilk Türkçe gazete ise 1828 de Kahire'de yayınlanan Vekdyi-Misriye' dir. Teknolojik gelişmelerle birlikte matbaanın yeni özelikler kazanması hem gazete ve dergi tirajlarının artmasına hem de gazete ve dergilerin kaliteleşmesine imkân sunmuştur (https://tr.wikipedia.org/wiki/Gazete). Yazılı basın organları, hitap ettiği kesime göre yerel, ulusal ya da uluslararası gibi niteliklere göre basım yapabilmektedir. Toplumu ilgilendiren genel konuları içeren gazetelerle birlikte spor, magazin, din, siyaset gibi özel alanda yayın yapan gazete ve dergiler bulunmaktadır.

Modern medya geçmişinde özelikle gazetecilik çok önemli bir gelişmedir. Çok farklı şekillerde ve kolaylıkla çoğaltılabilir olması ve paketlenmesi, güncel olayları, eğlence ve tüketim mallarını aynı anda okuyucuya sunması gazeteciliği önemli kılmıştır. Yarım yüzyıl boyunca insanlar arasında iletişimi sağlayan tek araçtı. Ancak sinema, televizyon ve internetin gelişmesiyle yazılı basının önemi azalmıştır. Buna karşılık gazete ve dergiler online satışa geçerek modern dünyada önemli bir güç haline gelmiştir (Gıddens, 2008: 634). Günümüz modern dünyanın en büyük güçlerinden birisi medya olduğunu düşünürsek, yazılı ve görsel medyanın bütün kültürel alanlara zaman ayırması bir zorunluluk teşkil etmektedir. Sosyolojik olaylarla ilgili durumlarda küresel medyanın yanı sıra ulusal medyanın taraflı ya da tarafsız duruşu, olayların çözülmesini kolaylaştırmış ya da güçleştirmiştir. Reuters, New York Times, Washington, The Guardian gibi küresel olarak kabul edilen birçok gazete sunmuş olduğu haberler veya attığı manşetler toplumlar arasında yabancılaşmaya ve bazı kesimlerin fikirsel, ideolojiksel anlamda güç kazanmasına neden olmuştur. Birçok sosyoloğa göre Avrupa ülkelerinde İslamafobiyi veya aşırı ırkçılığı tahrik eden küresel medya, aynı zamanda Ortadoğu'da ortaya çıkan dini-marjinal birçok terör örgütünün yayılmasına ve tanınmasına sebep olmuştur. Küresel güce sahip olan New York Times gazetesi ve The Economist dergisi gibi yazılı basın organları yaptığı haberlerle bazı bölge ülkelerinde ekonomik ve kültürel yönlendirmelere ya da zayıflatmalara da gidebilmişlerdir.

İlk olarak Danimarka'da bir karikatür dergisinde yayınlanan Hz. Muhammed'in karikatürleri, özgür düşünce adı altında birçok Avrupa ülkesine yayılmıştır. Karikatürler yayınlanırken Hz. Muhammed'e hakaretler edilmesi veya hakaret teşkil eden figürlerle çizilmesi birçok İslam ülkesinde tepkiye ve tahrike yol açmıştır. Küresel medya ise bu duruma karşı karikatürleri yayınlayanları destekli bir şekilde düşünce özgürlüğü adı altında taraflı manşetler atmışlardır. En son Fransa'da Charlie Hebdo dergisinin yayınlanmış olduğu Hz. Muhammed'in karikatürlerinden dolayı dergi bürosuna bir saldırı olmuş ve küresel medya bu terör saldırısını bütün Müslümanlara mal etmiş şekilde haberler yapmıştır. The Guardian "Peygamberin öcünü aldılar" The Times "Binlerce kişi İslami terörü kınamak için sokağa döküldü" The Daily Telegraph "İslam fanatikler" gözünü kırpmadan on iki kişiyi öldürdü" gibi manşetler atılarak terörizmi bütün Müslümanlara lanse etmişlerdir. Küresel yazılı basının bu haberleri Avrupa'daki neo-ırkçıları tahrik etmiş ve bazı örgüt liderlerinin sosyal medya hesaplarında "KillAllMuslims" bütün Müslümanlara ölüm çağrıları yapmalarına neden olmuşlardır. Küresel medyanın yaptığı haberlerden sonra İslamfobik saldırılar artmış ve birçok camii bombalanmıştır. Ancak, küresel gazeteler 11 Şubat 2015' te ABD'de aşrı ırkçılar tarafında öldürülen üç Müslüman genç için sesiz kalmışlardır. Daha

öncede de buna benzer ırkçı saldırılardan dolayı onlarca Müslüman öldürülmüş ancak küresel medyanın tavrı değişmemiştir. Bütün bunlara bakıldığında küresel medyanın bağlı olduğu devletlerin etkisi altında kalmış evrenselliğini ve küreselliğini tartışır hale getirmiştir. Küresel medyanın bazı fikirler üzerinde yapmış olduğu algı operasyonundan kaynaklı bazı şiddet ve hakaret vakaları dünya toplumlarında olağan görülmüştür.

Türkiye'deki yazılı basın din ilişkisi ise belli sosyolojik tabanlara göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki yazılı basın iki farklı düşünceden beslenmektedir. Her şeyi çağdaşlaşma yolunda mubah gören dinin sadece ibadethanelerde kalması gerektiğini düşünen düşünceyi savunan kesimin sahip olduğu yazılı basın, bir de dini toplumun ayrılmaz bir parçası olarak düşünen dine mesafeli durmayan muhafazakâr dediğimiz kesime ait yazılı basındır. Özelikle seksenli yıllardan itibaren toplumsal sorun haline gelen başörtüsü, imam-hatip liseleri, laiklik ve tanımı gibi durumlarda Cumhuriyet Gazetesi gibi kendini çağdaş ve ileri laikçi olarak tanımlayan düşüncenin gazeteleri toplumu olumsuz etkileyen ve toplumsal problemler açısında endişe veren haberler yapmışlardır. Din ve vicdan özgürlüğünü, dini ima edecek her türlü faaliyet ve metayı, laiklik karşıtı bir unsur olarak lanse etmişlerdir. Dini toplumsal bir değer olarak tanımlayan Yenişafak Gazetesi gibi yazılı basın organları ise toplumun genelinin tercihine ve insan iradesine karışmaması gerektiğine din ve vicdan özgürlüğünün gerçek anlamda yayılmasına yönelik yayın yapmışlardır. Yazılı basında bu iki akımın olması zamanla dine karşı ılımlı ve dindar olduklarından dolayı mağdur olan ve dini toplumsal hayatın dışına çıkaran, dinin olduğu yerde laik düşüncenin olamayacağını düşünen iki farklı toplumun gelişmesine sebep olmuştur.

3. Görsel Basın ve Din

Modernleşmeyle birlikte gün geçtikçe birçok alternatif iletişim aracı oluşurken bunların en etkilisi görsel basın olmuştur. Görsel basın hem görsel hem de işitsel olduğundan dolayı daha etkili ve daha yaygın bir özelik kazanmıştır. Her ne kadar internet, gazete ve dergiler de görselliği ön plana çıkarsa da görsel basın dendiğinde ilk olarak akla gelen hiç şüphesiz televizyondur. Televizyondaki görselliğin gazete dergi ve internetin aksine tamamen hareketli ve işitsel olması "Görsel Basın" özeliğini almıştır. Televizyon, yaptığı yayınlarla insanlara her türlü toplumsal dinamiği sunmakta ve bilgi sunarken de toplumsal sorunları kendi deformasyonuna uğratarak da yayın yapabilmektedir.

Televizyon, bir olayı gösterime koyar sahnelendirir ve olayın ehemmiyetini veya ehemmiyetsizliğini, dramatik ve trajik yönünü abartarak ilgi çekici hale getirir. Aynı şeyi

televizyonlardaki söylemlerde de yaparak sözcükleri hem burjuvazi hem de sıradan halka hitap edecek şekillere büründürülür. Aslında görüntü dünyası sözcüklerin gizeminde kendini kaybeder. Yani bazen hiçbir değeri olmayan alt yazılar olmadan fotoğraf ve gösterimler bir hiçtir. Ya da bireyin içselleştirdiği bir konu hakkında sunucuların ileri geri ve konu hakkında bilgisi olmadan konuşması o konu hakkında olumlu ya da olumsuz bir algı oluşmasına sebep olmaktadır. İslam, İslami, İslamcı türban İslami mi yoksa İslamcı mı gibi tartışmaların konunun önemi ve vahameti konusunda binlerce seyirci karşısında örtülü insanları anlamadan ileri geri konuşan sunucuların özgüvenle duruşları şaşırtıcıdır (Bourdieu, 1996: 24). Televizyon, artık insan kitlelerinin sosyal ve kültürel hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve bu niteliği evrensel mahiyettedir. Gelir seviyeleri yüksek olmayan aileler dâhil televizyon sahibi olmakta ve şehirlerin, köylerin en fakir sayılabilecek evlerinin çatılarında TV antenleri yükselmektedir (Yalçıntaş, 1993: 402). Yirmibirinci yüzyılın başlarından itibaren televizyon yayınının analogdan dijitale geçmesi ile televizyon yayıncılığı devrim geçirmiştir. Analog sistemle hizmet ve yayımcılık zor iken dijital sistemle hem yayımcılık hizmeti hem de görüntü ve ses kalitesi artmıştır. Dijitallı televizyonun internetle birleşmesi evden alışveriş, evden bankacılık gibi birçok olanak sağlamıştır. Televizyonların her geçen gün LED, HD, LCD, 4K, 3D, internete uyumlu gibi yeni birçok özelik ve boyut kazanması, insanların televizyon izlemeye daha çok rağbet etmesine sebep olmaktadır.

Bazı medya kuramcıları sürekli artan medya perhizinin nüfus üzerindeki etkisi hakkında kuşkucudurlar. Postman' a göre televizyon eğlence ve buna benzer konular göstermektedir. Bununla televizyonun ciddi bir içeriği destekleme yeteneğinin varlından bahsetmektedir. Postman elektronik medyanın faydaları hakkında kuşkucu olsa da iddiası, Marshall'in "araç mesajdır" iddiası ile örtüşmektedir. Postman' a göre bir araç olarak medya bir halk yaratır. Ancak televizyon eğlenen bir halk yaratır. Televizyonun egemen olduğu bir toplumda eğitim ve siyasetin her alanı eğlenceye indirgenir (Gıddens, 2008: 637). Televizyon sadece eğlence aracı değil aynı zamanda bütün toplumsal değerlere zaman ayıran ve imkân sunan bir iletişim aracı olması dünyayı kontrol eden bir mekanizma haline gelmesine sebep olmuştur. Görsel basın, günümüzde toplumsal olayların yönlendirmesinde dünya siyasetine ve ekonomisine yön vermesine kadar bir çok misyon yüklenmiştir. Özelikle küresel medya adı altında yayın yapan BBC, CNN, EL-CEZİRE gibi televizyon kanallarının beynelmilel yayın yapmaları bazen bazı sosyal olaylara şeffaflık getirirken aynı zamanda ideolojik ve ekonomik kaygılardan dolayı bazı ülkeleri ve siyasetçileri yaptıkları yayınlarla zor durumda bırakabilmişlerdir. Artık modern dünya, dünyayı yöneten ve idare eden üç önemli gücün; teknolojik silahlar, teknoloji ve iletişim araçları, yazılı ve görsel basın olduğunu kabul

etmektedir. Bu da görsel ve yazılı basının ne kadar önemli bir fonksiyona sahip olduğunu göstermektedir. Görsel basının mesaj verme ve eğitme özelikleri düşünüldüğünde görsel basının din ile ilişkisi daha iyi anlaşılmaktadır. Dünyanın her yerinde dini yayın yapan birçok televizyon kanalının var olduğu bilinmektedir.

Türkiye'ye baktığımızda, 1950' li yıllardan itibaren siyasal anlamda demokratikleşme süreci diğer toplumsal süreçlerle iç içe gelişerek toplumun "dini özgürlük" talebi ve alanını genişletmiş basın-yayın araçlarında da bu taleplerin karşılanması esas alınmıştır. 1946' dan bu yana demokrasi ve özgürlükler alanındaki gelişme ve genişlemeye bağlı olarak gerek görsel gerek yazılı ve işitsel olarak dini yayınlar, miktar, içerik ve süre olarak artarak 1980 yıllara kadar ulaşmıştır (Akgül, 2008: 3).

3. 1. Televizyon Kanallarında Dini Yayın ve Programlar

Bilimsel ve teknolojik gelişim ve değişimler sosyal ve kültürel değişim ve gelişimleri de beraberinde getirmektedir. Bu dinamikler içerisinde dini inanç ve yaşayışlarda çeşitli bunalımlar yaşamakta ve yeni arayışlar ortaya çıkmaktadır. Ferdi ve toplumsal duyarlılıkların giderilebilmesi arayışların doğru sonuçlandırılması, dengeli ve sağlıklı bir gelişim sürecinin yaşanabilmesi için siyasi hukuki dini, ahlaki, ekonomik vs. her alanda toplumun bilgilendirilmesine ihtiyaç vardır. Çağımızın toplumu bilgilendirme ve yönlendirmede en etkili ve yaygın iletişim aracı görsel ve işitsel medyadır (Buyrukçu, 2005: 271).

Türkiye'de televizyonda dini yayın ve programlar, önce devlet televizyonunda TRT 1' de 1975 yılı ortasında başlamıştır. İlk dini programlar o senenin Ramazan ayında başlatılmıştır. Fakat böyle bir dini yayının yapılması kararını almak çok şiddetli bir iç direnme ile karşılaşmıştır. TRT Yönetim Kurulu'ndaki bazı üyeler televizyonda dini yayın yapılmaması gerektiğini savunmuşlar ve radyodaki yayınla iktifa edilmesini istemişlerdir. Fakat bütün direnmelere rağmen dini yayınlar devam etmiştir (Yalçıntaş, 1993:403). Günümüz Türkiye'sinde ise ifade özgürlüklerin hızla gelişmesi ve siyasi konjektör gereği dine bir yönelim olması dini yayın ve program yapan birçok televizyon kanalının ortaya çıkmasını da mümkün kılmıştır. Türkiye'de yayın yapan TRT 1, ATV, Star TV, TGRT, KANAL 7, HABERTÜRK TV, SHOW TV gibi ulusal kanallarda akademik, tarafsız ve toplumu bilgilendiren dini tartışma programların sayısı haftalık en fazla üç saati oluştururken, dini sohbet programları, dini mesaj veren diziler, kandil ve Cuma günü programlarına daha fazla zaman ayrılmaktadır. Show TV'de her Cuma günü saat 08.00 başlayan "Mustafa Karataş ile Muhabbet Saati" programı, ATV'de her Cuma günü saat 08.00'de başlayan "Nihat Hatipoğlu Sorularınızı Cevaplıyor "programı gibi programlar ve Habertürk ve diğer kanallarda yapılan

dini tartışma programları insanların dini ihtiyaçlarından ziyade ekonomik sermaye teşkil eden televizyonculuğun dini hassasiyet günlere zaman ayırarak seyirci kitlelerini artırmayı amaçlanmaktadırlar. Diyanet TV'nin yirmi dört saat uydu üzerinde yayın yapması insanların dini, cemaat ve tarikatlardan değil de doğrudan diyanetten öğrenmesi amaçlansa da, yeni dini oluşumların, cemaat ve tarikatların alternatif televizyon kanallarına engel olamamıştır.

Yerel ve evrensel süreçlerin katkısıyla oluşan piyasa şartları ve demokratik ortam Türk modernleşmesinin din karşısındaki tavrını yumuşatmış, değişen şartlar yeni dini grupların ve dini popüler kültürün artışına zemin hazırlamıştır. Bu durumda yeni oluşumların kendi öğretilerini korumak geliştirmek veya yaymak için kurulan dini yayınların sayısı ve çeşidinin çoğalmasını sağlamıştır. Bugün itibariyle dünyada din ve toplum ilişkisinin ulaştığı seviye göz önüne alınırsa mevcut rakamların daha artmış olacağını söylemek mümkündür. Hatta bütün dünya da dini kurumlarının kendi özel alanlarında olduğu kadar ekonomi politika ve medya yönetimi alanında da oldukça etkili bir güç konumuna ulaştıkları bilinmektedir (Akgül, 2008: 3). Türkiye'de uydu üzerinde tam gün dini yayın yapan Meltem TV, Lalegül TV, Mesaj TV, Irmak TV, Mehtap TV, Dost TV, Rehber TV, Yasin TV, Semerkant TV, A9 TV, TV5 gibi birçok televizyon kanalı bulunmaktadır. Bu kanalların her biri farklı bir dini gruba ve tarikata hizmet etmek için kurulmuş olup, dini gruplar ve tarikatlar bu kanallar vasıtasıyla kendi felsefi anlayışlarını dini figüre büründürerek ve belli günlerde ise tarikat veya grup liderlerinin konuşmalarına zaman ayırarak hem geniş bir kitleye ulaşıp taraftar kazanmayı amaçlamaktadırlar hem de kendi tabanlarına mesajlarını kolay bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadırlar. Gülen cemaatine ait olan STV gibi kanalların siyasi-ideolojik görüşlerini meşrulaştırmak ve siyasi iktidara karşı kendini savunma ve menfaatlerini korumak amaçlı birçok asılsız dini mesaja yer vermesi ve bu anlamda diziler yayınlaması düşünüldüğünde dini oluşumların televizyon kanallarının amaçlarından biri de kendini savunmak ve medya gücünü kullanmak olduğu görülmektedir. Dini gruplara ait televizyon kanallarında verilen dini bilgiler genel anlamda gerçekliği tartışılır ve asıl kaynaklara dayanmayan daha çok hikâye ve efsaneden oluşan halkın hoşuna giden sivil bilgilerden oluşmaktadır. Bunun asıl sebebi dini bir pazar oluşturarak kendi görüşünü savunan kitleyi genişletme kaygısıdır.

Dini grupların yeni dini imajlar oluşturma düşünceleri televizyon yayınlarıyla bunu insanlara anlatma ve bir alt ideoloji oluşturma çabaları kaçınılmaz olmuştur. Özelikle de Adnan Oktar ve grubuna ait olduğu bilinen A9 TV de, Adnan Oktar'ın yarı çıplak bayanlarla program yapıp gülüp eğlenmesi, bayanların şehevi anlamda ağza alınacak kelimelerle Adnan Oktar'a iltifatlar yağdırdıkları görülmektedir. "Adnan Hocanın Kedicikleri" olarak bilinen bayanların genç, uzun boylu ve aşırı makyajlı olmaları, sivil hayatta da sadece bikiniyle poz

verip sosyal medyada paylaşıp aslında İslam'ın böyle bir kadın modelini istediğini dile getirmeleri hem İslami muhafazakâr kesim hem de siyasetçiler tarafından sert tepkilere sebep olmuştur.

3. 2. Sinema ve Dizilerde Dini Değerlerin Yansımaları

Agustus ve Lovis Lumiere kardeşlerinin 1895 yılında bir saniyede onlarca fotoğrafı harekete geçirmesiyle ortaya çıkan sinema filmleri ve dizi, eski dönemlerden beri toplumlarda üst düzey bir kültürel alanı oluşturmaktadır (https://tr.wikipedia.org/wiki/Sinema). Küreselleşme süreciyle birlikte sinema ve dizi endüstrisi çok farklı çalışmalara ve çok fazla film üretme kapasitesine ulaşmıştır. Ulusal olarak üretilen filmlerin diğer ülkelerde yayınlama alanı yaygınlaşmıştır. Uzun metrajlı filmlerin ortaya çıkmasıyla film sektöründe ekonomik bir rekabete ortam hazırlamıştır. Dünyadaki sinema endüstrisinin yarısından fazlası, çektiği küresel filmlerle gündemdeki popülaritesini koruyan Hollywood film sektörüne aittir. A.B.D. merkezli Hollywood' an sonra Hindistan ve Avrupa ülkeleri de sinema endüstrisi ve ihracatçılığında önemli paya sahiptirler. Gerek küresel gerek ulusal film sektörlerinin gittikçe gelişim göstermesi sinema ve dizilerde toplumsal her konunun yer alması kaçınılmaz olmuştur. Sinema dizi ve din ilişkisine bakıldığında her dönemde farklı biçim ve boyutlarda olsa da din, sinema ve dizi sektöründe kendine yer bulmuştur.

Popüler kültürün en etkili vasıtalarından biri olarak filmler dini inanç uygulamaların paylaşıp yayılmasında sosyolojik bir öneme sahiptir. Çünkü kültürel bir metin olarak sinema filmi, dini ve ahlaki değerlerin temsil edilmesi ve topluma aktarılmasında rol oynamaktadır. Ayrıca filmler bireysel dönüş ve manevi tüketimle meydana gelen yeni bir dini bilinçlenmenin kaynakları arasında da değerlendirilmektedir. Bir sinema filmi, dinin oluşturulmuş yeni bir popüler formudur ve teknolojik medeniyetleşmenin kaçınılmaz olarak neden olduğu manevi çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Çünkü gündelik hayatın düzenlenmesinde önemli bir yere sahip olan kutsal değerlerin sinema perdesindeki yansımasını temsil etmektedir. Popüler dinin de içinde yer aldığı popüler kültürün taşıyıcısı sinema, var olan dini kültürü eleştirerek ya da doğrulayarak insanlara farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Filmler basit bir eğlence ve vakit geçirme aracı olmadığından toplumsallaşma araçlarıyla donatılmış insanların yaşadıkları dünyayı da yansıtmaktadır. Çünkü filmlerde din öğeleri para ve zenginlik, ırksal problemler, ahlaki yalnızlık, şiddet ve savaş konularıyla yoğrularak işlenmektedir (Yenen, 2012: 430).

Sinema sektörünün en iyisi olarak bilinen Hollywood'un filmlerine baktığımızda dini konulu filmler, daha çok İncil'deki olaylara göre oluşturulmuş senaryolardan beslenmektedir. Darren Anonofsky tarafında yönetilen 2014 Amerika yapımı "Nuh"filmi, Hz Nuh'un kıssası

anlatımına gidilmiş ancak filmde Nuh'un şarap içmesi, öpüşme sahnelerin olması ayrıca Kur-an ve Tevrat'taki Nuh'un hikâyesinden farklı olması hem Yahudi hem de İslam dünyasında tepkilere yol açmıştır. İslam ülkelerin çoğunda da yayınlanması yasaklanmıştır.

1999 da vizyona giren Matrix filmi dünyanın her yerinde küresel bir ilgi toplamış ve gişe rekorları kırmıştır. Matrix filminde Thomas Anderson adlı bir gencin hikâyesi anlatılmaktadır. Anderson, biri hayali biri gerçek olan iki farklı hayatı keşfeder ve tek ve eşsiz anlamına gelen Neo ismini kullanır. Neo'nun kelime anlamından ve Neo'nun filmdeki görevlerinden dolayı bu filmi izleyen Hristiyanlar, Neo'nun Mesihi canlandırdığını ifade etmişlerdir. Neo, Mesih anlayışındaki gibi başka bir dünyadan Matrix dünyasına gelir ve hayatını riske atarak kendisine uyanlara kurtuluş vaat eder. Ancak filmdeki hikâye Ortodoks Hristiyanlığı yanında Gnostik Hristiyanlığı da temsil edildiğine dair yorumlar da vardır. Gnostik Hristiyanlıkta yüce, her şeyden üstün tanrı bir de deforme olmuş tanrı anlayışı vardır. Matrix'te deforme olmuş tanrıyı Matrix'in yaratıcısı olan yapay zekâ temsil eder. Kurtarıcı ise Neo'dur. The Matrix'te insanların hem Ortodoks hem de Gnostik Hristiyanlığa ait fikirler bulabildikleri gibi Budizm'e ait olan önemli dini unsurlar da görmektedirler (Yorulmaz, 2014: 194).

Hollywood, birçok sinema filminde dini tema ve sembol kullanmakla, geniş çaplı izleyici kitlesine Hristiyanlığı gizil yöntemle öğretme ya da eleştirme imkânını sunmaktadır. Papaz ve rahiplerin iyiliği anlatmaları, İncil'den bölümler okuyup kişileri kötülükten uzaklaştırmaları ya da başroldeki oyuncunun film boyunca boynunda haç kolyesi taşıması Hollywood ve Avrupa filmlerinin adeta ayrılmaz ve vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Hollywood ve Avrupa'nın İslam üzerine ya da İslam ülkelerinde çektikleri filmlere bakıldığında, Müslümanların sürekli mistik hayatla uğraştıkları gösterilir ya da Müslümanlar çete kurup insanları öldürür ve bunun üzerine ABD ya da Avrupa'dan bir kurtarıcı gelip Müslümanların zülüm ettiği insanları kurtardığı gösterilir. Aslında böylece insanlara Hristiyanlığın masumiyetini ve zulme uğrayan insanlara yardım ettiği anlayışını enjekte edilirken Müslümanlık ve diğer dinler ise savaş yanlısı ilimden ve bilgiden uzak olduğu ideolojisi verilmektedir.

2010 yılında vizyona giren "My names Khan" adlı Hint filminin senaryosu şöyledir. Rızvan Khan (Shahrukh Khan) küçüklüğünü annesiyle ıssız bir yerde geçiren bir Müslümandır. Annesi öldükten sonra Amerika'ya küçük kardeşinin yanına gider. Orada tanıştığı ve aşık olduğu Mandira adında dul ve Hindu bir kadın ile evlenir. Rızvan Khan aynı zamanda da Asperger sendromu hastasıdır. Bu hastalık Otizm rahatsızlığının bir çeşididir ve ömür boyu süren, sosyal etkileşime ve iletişime zarar veren, sınırlı ve tekrarlanan davranışlara

yol açan beynin gelişimini engelleyen bir rahatsızlıktır. 11 Eylül saldırılarından sonra Mandira'nın oğlu faşist kesimler tarafından döverek öldürülür. Öldürülme sebebi annesi evlendikten sonra Müslüman soyismi olan Khan soyadını almış olmalarıdır. Bunun üzerine Mandira Rizvan'i terk eder ve ona gitmesini söyler. Rizvan ne zaman geri gelebileceğini sorunca, Mandira ona Amerika Birleşik Devletleri başkanına gidip, adının Khan olduğunu ama bir terörist olmadığını açıklamasını ve ondan sonra geri gelmesini söyler. Rizvan hastalığı dolayısıyla bunu ciddiye alır ve yolculuğuna başlar. Başkan ile buluşmadan geri dönmeyecektir ve ona diyecektir ki: "Sayın Başkan, benim adım Khan ve ben bir terörist değilim." My names Khan filminde Müslümanların Batı'daki imajı üzerinde durulur ve insanlar Müslüman olduklarından dolayı karşılaştıkları zorlukları anlatılır. Sırf dininden dolayı insanların terörist damgası yediğini ve aslının böyle olmadığını İslam'ın terörize edilmemesi gerektiğini düşünen bir gencin mücadelesi anlatılır.

Türkiye'de sinema din ilişkisine baktığımızda çok çalkantılı dönemler olduğu görülmektedir. Batı sinemasında olduğu gibi din, yapıcı ve dizayn edici bir figüran değil de bazı zamanlar bir engel bazı zamanlar bir hurafe ya da yobazlık olarak lanse edildiği görülmektedir. 1960 yıllardan sonra başlayan milli sinema sektörü ilk olarak milli mücadele döneminde yazılan edebi eserlerden yola çıkarak senaryolar oluşturulmuştur. Bu edebi eserlerden uyarlanan sinema filmlerinde dindarlar genel itibariyle düşmanlarla işbirliği içinde olan dini aşağılayıcı, kötüleyici tiplerle çizilmiştir. Yazılı ve görsel medyada din adamı ve dindar kesimlerin yer alış şekli çoğu zaman sorunludur. Son zamanlarda olumlu önekler olsa da dindar kişilerin kıyafetinden toplumsal statüsüne kadar çoğu zaman aşağılayıcı bir şekilde verilmektedir. Dizi ve sinema filmlerinde düzenbaz yalancı din adamı tiplemeleri ve dini duyarlılığı olan kadınların çoğu zaman eğitimsiz hizmetçi rollerde yer alması bu durumu çok açık bir şekilde örneklemektedir

Yönetmenliğini Muhsin Ertuğrul'un yaptığı kurtuluş savaşını konu alan "Ateşten Gömlek" filminde dindarlar Kuvveyi Millliye'nin vatanı kurtarmalarına engel olurlar. Halide Edip romanında sinemaya uyarlanan "Vurun Kahpeye" filminde ise masum ve dindar olan bir genç kıza iftira edilmiş bunu yapan yine dindar bir insanın kışkırtmasıyla olmuştur. Daha sonra güncellenen filmde Atiye (Hale Soygazi) öğretmenin elinde bulunan madalyon küçük bir Kur-an'ı Kerim olmuş böylelikle kötü gösterilen Atiye öğretmenin dine bağlılığı vurgulanmıştır. Elinde Kur-an ile gezen bir öğretmeni "kahpe" olarak lanse etmek ve böylece bir alt psikoloji oluşturmak dine nasıl bir bakış açısı olduğunu göstermektedir. (Menekşe, 2005: 50). Türk sinema piyasası bir dönem de ekonomik ve sosyo-kültürel kaygılardan olsa gerek peygamberlerin kıssaları, sahabelerin ve din bilginlerinin hayatı ya da ilim anlayışını

anlatan filmlere yönelmeleri din-toplum ilişkisi açısında düşünüldüğünde dinin teknolojik gelişmeler üzerindeki etkisini göstermektedir. Hz Eyüp'ün Sabrı, Hz Ömer'in Adaleti, Hz Ali, Hz Nuh, Hz Yusuf, Hz Ayşe, Rabia, Veysel Karani, İbrahim Ethem, Hacı Bektaşi Veli, Ebu Müslim Horasani gibi birçok dini film çekilmiştir.

Yeşilçam film kuşağın ilk denemeleri Avrupa filmlerin etkisinde kaldığından dolayı cinsellik içerikli filmlere daha çok rağbet edilmiş ancak daha sonraları ekonomik ve kültürel kaygılardan dolayı toplumun her kesimine hitap eden sinema filmlerine yer verilmiştir. Çekilen sinema filmlerinde dini temalar ve sembollere yer ayrılmış ancak bu da farklı problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sinema filmlerinde örf, adet, kültür ve hurafeler İslam'ın kendisiymiş gibi gösterilmiş ve dindar tiplemeler ise kriminal tipler olarak gösterilmiştir. Yeşilçam sinema filmlerinde genel itibariyle dindar kişiler kadına şiddet uygulayan, ilim ve bilginin karşısında duran, topluma zulmeden ağaların yanında duran ya da üfürükçü, düzenbaz hoca olan kişiler olarak lanse edilmiş ve böylece bütün olumsuzlukların sebebi din ve dindarlar olarak gösterilmiştir. Kemal Sunal ve Şener Şen'in filmlerinde bu tür örnekler görmek mümkündür. Kemal Sunal'ın "Üçkâğıtçı" filminde hoca olan Ali Efendi insanları kandırıp paralarını toplayıp yağmur duasına götürdüğü ve ısrarla yağmur yağdıracağını söylediği, buna karşılık Rıfkı'nın (Kemal Sunal'ın) hocanın yağmur yağdıramayacağını söylediği ve Rıfkı'nın üçkâğıtçılıklar neticesinde elde ettiği maharetlerden dolayı evliya olarak lanse edildiği ve finalde de Rıfkı'nın rüyasında ölüm meleğini görüp onunla dalga geçtiği filmde belki zamanın din anlayışına haklı bir eleştiri getirmiştir ancak bütün bunları gerçek dinmiş gibi gösterilmesi ise Yeşilçam'ın dine bakış açısını ortaya koymuştur. Buna benzer onlarca örnek görmek mümkündür (Menekşe, 2005: 50-52).

Son dönem sinema yapıtlarında biraz daha dinin yapıcı, kuşatıcı özelikleri ön plana çıkarılarak dinin sinemada hak ettiği yere konulmasına imkân sağlanmıştır. Dindar insanlara yapılan haksızlıkları anlatan, din adamının imajını yenileyen, dinsel fobiden kaynaklı haksızlıkları dile getiren, dindar insanların haksızlık karşısında duran tiplerin çizildiği görülmektedir. "Kurtlar Vadisi Filistin "sinema filminde ezilen Müslümanlara yardım eden cesaretli üç Müslüman'ın hikâyesi anlatılıyor. Yine bu sinema filminde bir tarikat liderinin yapmış olduğu hurafeden arınmış Kuran'dan öğütler içeren duanın kuşatıcılığı ve yapıcılığı da gözden kaçmıyor. Son dönemlerde gerçek hayattan alınmış sosyolojik olayları içeren birçok sinema filmin çekimini yapan Mahsun Kırmızıgül "New York'ta Beş Minare" filminde dindar bir adamın başında geçen trajedik bir olayı anlatırken dindar adamın cesareti, farklı dinlerdeki kişilere karşı hoşgörüsü ve dindar insanların zararlı olmaması mesajını vermesi din-sinema ilişkisi açısında önemli bir örnektir.

3. 3. Çocukların Dini- Sosyalleşme Gelişimlerinde Çizgi Filmlerin Rolü

Çizgi film çekimleri sinema ve dizi yapımlarına kıyasla daha çok çaba ve zaman isteyen bir uğraştır. Sinema filmlerin geçtiği bütün aşamalardan çizgi filmlerde geçer; ancak çekim aşaması sinema gibi olmayıp, sinema filmleri bir iki ayda çekim sürecini tamamladığı halde çizgi filmler ise bir iki yılda tamamlandığı ortaya çıkmıştır. Bir saniyelik çizgi film için 24 resim çizilir. Bu resimler boyandıktan sonra arka fonla birleştirilir, yani bir saatlik çizgi film için yüz binlerce farklı resim çizilmesi gerekmektedir. Çizgi film çekimlerinin zaman alması aynı zamanda ekonomik boyutu da kaliteli yapımlar için oldukça yüksektir. Televizyonlarda dizi şeklinde hazırlanan çizgi fillerin bir saati yüzbinlerce dolara, sinema için hazırlanan çizgi filmler ise 70 milyon dolara kadar mal olabilmektedir (Emirosmanoğlu, 2004: 150). Ekonomik kaygılardan dolayı çok sık çizgi film sineması çekilmese de televizyonlarda dizi şeklinde çekilen çizgi filmlere rastlanmak mümkündür. Çizgi filmler, çocukların sosyalleşmesi, eğitilmesi belli milli ve ideolojik değerleri alması adına çizgi filmler çekildiği gibi dini değerlerin öğretilmesi ya da eleştirilmesi adına da çizgi filmler çekilmektedir. Çizgi film kuşağında dini figüran ve temaların yer alması ya da dini çizgi filmlerin çekilmesi her toplumun habitusuna göre farklılık kazanmış ve böylece çizgi filmler çocuk sosyolojisi için önemli bir mesafe kat etmiştir. Bütün dinlerde, dini değer ve alışkanlıklar daha çocuk yaşta verilip onunla kuşanması istenir. Hristiyanlıkta küçük yaştaki çocuklar kiliseye götürülüp ayinlerin öğretilmesi ve vaftiz edilmesi, Budizm ve Hinduizm gibi dinlerde çocukların Ganj nehrinde yıkanıp birlikte dua edilmesi İslam'da çocukların günahsız - masum sayılması ve dini öğretimin çocukken başlaması gerektiğine inanılması gibi durumlar, buna örnektir. Dinlerin bu yaklaşımı ve çizgi film yapımcılarının kültürel ve ekonomik kaygıları, dini çizgi filmler ya da dini tema ve semboller içeren çizgi filmlerin çekilmesine sebep olmuştur.

1981 yılında Pierre Culliford tarafından çekilen "Şirinler" çizgi filminin İngilizce adı olan "Smurf" kelimesinin "Socialist Men Under Red Flag" (Kızıl Bayrak Altındaki Sosyalist Adamlar) kısaltması olduğu iddiası vardır. Çizgi filmdeki Şirin Baba karakteri ise Karl Marks'a benzetilir ve kızıl şapka giyer. Diğer karakterler ise herkes kendi işini yapar, herkes aynı giyinir ve mutludur. Çizgi film bu yönüyle Marksizm'i ön plan çıkardığı savunulur. Çizgi filmindeki Şirinlerin düşmanı Gargamel, papaz cübbesi giyiyor ve dini sembolize eder, para ve altın düşkünüdür. Gargamel' in davranışlarında kapitalizm ve misyonerlik gibi pek çok gizli unsur bulundurulduğu iddia edilir. Ayrıca çizgi filmindeki Şirinler köyünde kilise, sinagog ve camii gibi tek bir ibadet yerinin olmaması da dikkat çekmektedir. Şirinler çizgi filminin yapımcısı Payo, bir sosyalisttir. Bundan dolayıdır ki bu filmde komünizmin

propagandası yapıldığı düşünülerek başta ABD olmak üzere birçok ülkede yayınlanması yasaklanmıştır. 1998'de yazar Marc Schmıdh Avrupa kültürünü konu alan ve sosyalizmin etkilerini barındıran Şirinler kaynaklı bir parodi yazdı. Fransız sosyolog Antoine Boeno 2011 yılında yayınladığı kitabında tatiller ve ütopya olarak tanımladı (http/smurf.com).

Türkiye'de son dönemlerde eğitici ve çocuk sosyolojisi açısında kayda değer birçok çizgi film çekilmiştir. Hatta Pepee, Canım Kardeşim, Keloğlan, Köstebekgiller gibi bazı çizgi film karakterleri çocuklar arasında model haline gelmiş ve çocuklar her anında bu çizgi film karakterlerin yaptığı şeyleri yapıp onlar gibi konuşmaya çalıştıkları görülmüştür. TRT Çocuk gibi birçok televizyon kanalında yirmi dört saat çizgi film yayını yapılmaktadır. TRT Çocuk çizgi filmlerinde dini ahlaki ve kültürel değerler etkinliklerle çocuklara verilmektedir. "Müge ve Mine" çizgi filminde anne babaya karşı saygı ve çocukların iyi bir şekilde nasıl eğitilebileceğine ve beslenebileceğine dair tüyolar verilmektedir. "Canım Kardeşim" çizgi filminde kardeşler arası olumlu ilişkiyi, paylaşma ve yardımlaşma gibi ahlaki değerler ve bayram gibi dini değerlerin önemini vurgulayan mesajlar verilmektedir. TRT Çocuk ve Show TV de yayın yapan komedi ve öğretici çizgi dizi olan Pepee çizgi filmi, çocuklara, çevreye karşı duyarlı olmayı ve insanların insanlara karşı sorumlulukları açısında önemli bilgiler öğretmektedir. Bunu yaparken de mizahi ve hayata olumlu bakmayı da öğretilmektedir. Çocukları güldürüp eğlendirdiğinden dolayı Pepee karakteri çocuklar tarafında çok benimsenmiştir. Bu durum, farklı bir ekonomik alan oluşturmuştur. Pepee tişörtleri basılmış Pepee bardakları Pepee oyuncakları üretilerek yeni bir ekonomik pazar oluşturulmuştur. TRT Çocukta yayınlanan "Keloğlan" çizgi filminde ise şaman dinine ait tema ve sembollerin yer aldığı görülmektedir. Keloğlan çizgi filminde cin, şeytan, melek gibi görünmeyen varlıkların özelikleri alışılmış bilgilerin dışında verilmesi çocukların bu varlıklar hakkında doğru bilgiye sahip olmalarını da engelleyebilmektedir. Ayrıca dini grup ve tarikatlara ait olan STV, Semerkant TV, Rehber TV gibi kanallarda yayınlanan dini-ideolojik felsefik çizgi filmler çocukların sağlıklı bir din bilgisi edinmesini engellemektedir.

4. Reklam ve Din

Ekonomi, toplumun ihtiyaç ve isteklerini karşılamak üzere toplumun ürettiği ve dağıttığı kaynaklarla ilgili sistemlere işaret etmektedir. Tarihsel olarak bunun yapılışını ve işleyişini düzenleyen çeşitli yollar ve usuller geliştirilmiştir. Çünkü ekonomi "doğal hukuk" kapsamında şekillenen faaliyet ve oluşumdan ziyade sosyal süreçlerin sonucu olarak meydana gelen ve yapısallaşan prensiplere göre yürütülen bir kurumdur (Bodur, 2015: 15). Küreselleşme ile birlikte yaşama sitilleri, damak zevkleri, tüketim şekli ve eğlence kültürü

küresel bir genişliğe geçmiştir. Neo-ekonomik yapılanmalar toplumdaki sosyo-ekonomik ilişkileri toplumdaki yapıya göre değiştirmiştir (Bodur, 2006: 50). Ticari rekabetin artığı küresel ortamda üreticilerin elinde bulunan sermayeye her alanda piyasa bulmak istemektedir. Onun için de üretici markasını iyi bir şekilde reklamlarla tanıtması gerekmektedir. Reklamlarda marka, mizah, korku, eğlence, yanı sıra din ile sunarak gelenekleri ve toplumsal değerleri modernleştirerek markayı ekonomik sisteme dahil etmektedir. Üreticinin global dünyada yerini korumak ve daha çok kişiye ulaşmak için reklam yapması kaçınılmazdır. Bunun için de reklamlar yapılırken gelenek, görenek, milli değerler ve kimlikler göz önünde bulundurulur. Kimliğin birçok unsuru ile birlikte dini unsurun da olması üreticinin dini hassasiyetleri düşünerek reklam yapmalarına ve piyasayı ona göre organize etmelerine yol açmaktadır.

Dini semboller, insanların yaşamında dinsel kimliğin bir ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Toplumda bu sembolleri reklam ve pazarlama uygulamalarında kullanmaları dini kimliğin yansıtılması demektir. Bu doğrultuda kişi ait olduğu dinsel kimliğini gördüğünde olumlu bir duygu içine girmekte kendine yönlendirilen mesajı benimsemesi kolaylaşmaktadır. Dolaysıyla reklamlarda dini mesajların kullanılmasındaki amaç tüketicinin ilgisini reklama çekip üreticinin sermaye birikimini devam ettirmek ve global markayı yerel tüketiciye yakınlaştırmaktır (Çamdereli, 2014: 317).

Din ve ekonomik faaliyetler insanların sosyolojik hayat prensibinden dolayı hep var olmuştur. Dinin toplum hayatında önemli bir realite olduğu, toplumun da yaşamını devam ettirebilmesi için ekonomik faaliyetlerde bulunması, dinsel ekonomik problemlerin ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmıştır. Ekonomi ile din ikilisi sosyolojinin tezahürleri olduklarından hep ilişki içinde olup ekonomik sermaye dini sermayeyi, dini sermaye de ekonomik sermayeyi geliştirmiştir, aynı zaman da teknolojik gelişmeler ekonomik faaliyetleri geliştirir ekonomi de teknolojinin daha hızla ilerlemesine katkı sağlamaktadır.

Teknolojideki hızlı ilerleme dini alanda bilginin ekonomik maliyetini düşürmüş ve dini bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Televizyon gazete gibi iletişim araçları dini alanda insanların bilgilerinin yükselmesine katkı sağlamıştır. Hatta dünyanın ilk radyosunu yayını dini yayın olmuştur. Yani teknolojik iletişim araçları dini bir canlanmaya katkı sağlamış ancak bu da dini değerlerin ne kadar doğru şekilde katkı sağladığı probleminin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Demir, 2013: 182). Teknoloji ile hızla gelişen yazılı ve görsel basın, egemenliğini büyük ölçüde sosyo-kültürel unsurların varlığıyla devam ettirmektedir. Sosyo-kültürel dini değer taşıyan Ramazan Ay'ında görsel ve yazılı basının toplumun taleplerine ilgisiz kalması hem ekonomik kaygıyı artırır hem de reyting konumunu riske etmiş olur.

Bundan dolayı Ramazan Ayı'nda televizyon ve gazetelerde Ramazan'a özel programların olması medyanın kaçınılmaz bir durumdur.

4. 1. Ramazan Ayında Fast-Thinkerler ve Reklam

Ramazan Ayı, Müslümanların oruç tutuğu aydır. Müslümanlar bu ayda Allah'a ibadet etmek için gün boyu aç ve susuz kalırlar, bu da insanların aktif hayattan uzak kalmalarını ve evde daha çok vakit geçirmelerine sebep olur. Böylece insanlar daha çok televizyon izlemeye ve gazete okumaya zaman ayırır. Bu nedenle görsel ve yazılı basın, Ramazan Ayı'na özel hizmetler vermektedir. Bu ayda oluşabilecek problemlere cevap bulmak için yayınlanan programlar yanı sıra dua ve dini konuşmaları sunan programlara yer verilir. Ramazan Ayı'nda Televizyon ve gazetelerde Ramazan programları reytinglerinin yükselmesi birçok televizyon kanalının Ramazan programı yapması ve gazetelerin de Ramazan sayfası açmasına neden olmaktadır. 2015 Ramazan Ayı' nda Beyaz TV'de "Prof. Dr. Mehmet Okuyan ile Kur-an Gerçeklerini Gizleyenler" programı, TRT 1' de "İftar Sevinci ve Sahur Bereketi" programı, Diyanet TV'de "İftarı Beklerken" programı, Kanal 7' de "Ömer Döngeloğlu ile Sahur ve İftar Programı" ATV'de "Prof. Dr. Nihat Hatipoğlu ile İftar ve Sahur Programı" Star TV'de Fatih Çıtlak' ın sahur programı, Flash TV'de Cübbeli Ahmet Hoca'nın Sohbet programı, Kanal D'de "Bayraktar Hoca ile Kuran'ı Anlamak" programı, Show TV'de "Prof. Dr. Mehmet Karataş ile İftar ve Sahur Programı" gibi birçok televizyon kanalında Ramazan programları yapılmaktaydı. Ayrıca Takvim Gazetesi'nde Fatih Çıtlak, Akşam Gazetesi'nde Yrd. Doç. Dr. Emre Dorman, Habertürk Gazetesi'nde Murat Bardakçı, Vatan Gazetesi'nde Prof. Dr. Süleyman Ateş, Sabah Gazetesinde Prof. Dr. Nihat Hatipoğlu, Hürriyet Gazetesinde Prof. Dr. Beyza Bilgin, Milliyet Gazetesinde Yrd. Doç. Dr. Kamil Yaşaroğlu, Star Gazetesinde Cesur Çaça, Vahdet Gazetesinde Cübbeli Ahmet Hoca gibi kişiler, Ramazan Ayı boyunca Ramazan'a özel sayfayla okurlarıyla buluştular.

Üreticiler toplumun hassasiyetini düşünerek Ramazan Ayı ve Bayramı gibi bazı dönemlerde tüketici sayısını artırmak için reklamlarda dini semboller kullanarak dindar kesimi de kendi tüketim topluluğuna çekmeyi amaçlamaktadır. Ramazan Ayı'nda Müslümanların oruç tutmasından dolayı gün boyu aç kalmaları bu yüzden kaliteli ve iyi beslenmek istemeleri onları çılgınca alışveriş yapmalarına sebep olmaktadır. Üreticiler bu tüketim çılgınlığını düşünerek kendilerine daha fazla pay bulmak için Ramazan ayına yönelik reklamlar yayınlarlar. Bazı zamanlarda Müslümanların çekimser durduğu faizli krediler ve bilimsel olarak sağlığa zararlı olduğu bilinen Cola gibi sektörlerin Ramazan reklamları yayınlamaları da bir hayli dikkat çekicidir. Müslümanlar bankalardan faizle kredi almayı Kur'an'daki "Ey iman edenler kat kat artırılmış olarak faiz yemeyin. Allah'a karşı gelmekten

sakının ki kurtuluşa eresiniz."(Al-i İmran 130) gibi ayetlerden yola çıkarak çekimser dururlar. Ancak bazı bankalar Ramazan fırsatı adı altında düşük faizle kredi ya da Ramazan Ayı'na özel ekstra bonus kazanma fırsatı vermeleri, Müslümanlara bu durum cazip hale getirilmiştir.



Resim 1: İş Bankası ve Garanti Bankasının 2015 Ramazan Reklamı

ABD kökenli çok uluslu şirket The Coca-Cola Company sermayesinden ortaya çıktığı bilinen küresel marka haline gelen, karamelize şekerle tatlandırılmış içecek markası Coca-Cola ve grup markaları Pepsi, Fanta gibi markalar da Ramazan reklamları yayınladıkları görülmektedir. Çok içildiğinde sigara ve alkol kadar insana zarar verdiği düşünülen Coca-Cola'nın her iftar ve sahurda sofrada olması gerekli şeklinde yayınlanan reklamlarda Ramazan ayının manevi havasına hiç de uygun olmadığı düşünülmektedir. Ancak kapitalist düşüncenin dini değerleri fırsata dönüştürme çabası Coca-Cola ve Ramazan'ı bir araya getirebilmektedir. Hristiyan ve Yahudi kökenli markanın Ramazan reklamlarında daha çok İslami semboller kullanılmaktadır. Örneğin, bir reklamında iftar zamanında kolu komşu herkesin bir sofraya geldiği ve bir araya gelme sebebinin de Coca-Cola'nın lezzeti ve çekiciliğinden kaynaklı olduğu görülmektedir. Ya da binlerce yıldızın arasında bir Ay olduğu reklamında ise hem İslam'la bütünleşen ay sembolü kullanılmakta hem de Kur-an' daki "...Kur-an' ın kendisinde indirildiği Ramazan ayıdır. Kim o aya ulaşınca onu oruçla geçirsin..."(Bakara 185) ayetinden yola çıkarak Ramazan ayının başlangıcı ve bitişi sembolize edilmektedir.



Resim 2: 2015 Ramazan ayı Coca-Cola Reklamı

Telefon operatörleri ve yiyecek markaların Ramazan reklamlarında Ramazan ayının dayanışma ve paylaşma özeliğinden yola çıkarak görünürde toplumsal bütünleşme ve yardımlaşma adı altında daha fazla tüketime yol açacak subliminal reklamlar yapmaktadırlar. Örneğin telefon operatörlerin konuşma fırsatları ve indirim fırsatlarıyla akrabalar arası ilişkiyi güçlendirme mesajıyla reklam yapması ekonomik çılgınlığın diğer bir yüzüdür.



Resim 3: Türkcell ve THY Ramazan Ayı Reklamları

Örnekleri verilen marka reklamları dışında birçok firmanın Ramazan reklamına rastlamak mümkündür. Bütün markaların Ramazan reklamı yayınlamanın ortak amacı tüketimin çok fazla olduğu bu ayda kendine daha geniş bir pazar alanı bulmaktır. Bunun yanında iyi niyetle hareket eden markalar da yok değildir. Ramazan ayının manevi havasının

etkisini hissettirmek ve ayın zorluklarını biraz daha azaltmak için yapılan indirimler ve insanları haberdar etmek için yapılan reklamlar da vardır.

5. Değerlendirme

Kitle iletişim araçları globalleşmeyle birlikte toplumlar arasındaki ilişkilere farklı bakış açıları getirerek toplumda üstlendiği görevi sürdürmektedir. Yazılı ve görsel basın bireyler ve toplumlar arasında sürekli rağbet görmektedir. İnsanların bu rağbetinin artması, medyanın kültürel ve dini değerlere daha çok zaman ve imkân sağlamasına sebep olmaktadır. Her ne kadar ilk dönemlerde dinlerin kitle iletişim gelişmelere karşı bir tepki oluşturmuşsa da sonraları, dini değerlerin medya alanına entegre olması kaçınılmaz olmuştur. Medya alanındaki her yeni gelişme yeni bir dini değişim ve buna bağlı olarak problemlerin çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Medya alanında meydana gelen değişim ve girişimler din alanı başta olmak üzere hayatın tüm boyutlarında etkisini göstermeyi farklı bir aşamada devam ettirmektedir. Yazılı ve görsel basında yer verilen dini programlar, dijital dini oyunlar, dini filmler, dindarlık boyutlarının tartışıldığı yayınlar, kadınların dindarlığı ve fast thinkerlerin sohbetleri medya ve din ilişkisini daha farklı şekillerde irdelenmesine ve analiz edilmesine imkân sağlamıştır.

Post-modern dünyada dine olan ihtiyacın yükseldiği düşüncesi ve siyasilerin bu doğrultudaki tutumları din ile medya ilişkisini farklı bir düzeye taşımıştır. Yazılı ve görsel basın, istemli ve istemsiz bir şekilde muhatap olduğu bireylerin inançlarını, geleneklerini, düşüncelerini ve kültürel değerlerini olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir. Sokak konuşmalarından akademik araştırmalara kadar etkisini sürdüren medya, bireylerin dini öğrenmede bir kaynak özeliği taşıdığı da aşikârdır. Özelikle modern neslin teknolojik iletişim araçlarını çok iyi kullanması spesifik dini tartışmalardan haberdar olmasını sağlamaktadır. Bu durum da bazen sağlıklı bir dini bilgi sağlarken bazen de bireyin medyanın popülaritesinin gölgesinden kalmasından öteye gidememiştir. Özelikle filmlerde, dizilerde, programlarda dinin şiddetle birlikte temsil edilmesi propagandist söylemlerle dini bilgilerin verilmesi yazılı ve görsel medyaya ilgiyi artırsa da toplumda nefret ve ötekileştirme söylemlerinin artmasına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca medyanın toplumsal tezahürleri ticari malzemeye dönüştürme uğraşından din de nasibini almıştır. Yazılı ve görsel basında özelikle de reklamlarda dinsel sembollere yer vererek ya da yeni tarz dinsel semboller geliştirilerek, reklamı yapılmak istenen içerikle birlikte verilmesi, dinin medya ve ekonomik ilişkiler için vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir.

Ebetteki din, medyada yerini almalıdır ancak medyadaki dinin konumunu belirlemek zor olacaktır. Çünkü insanın yaşam tarzı, düşünce farklılığı ve buna bağlı olarak gelişen ana fikir ve insanın dinin asıl argümanlardan uzak duruşu, vahiyle ilişkili bir dinden ötürü bir birinden farklı yeni sivil dinlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu da dini bilgi karmaşasına ve bireysel dinlerin gerçek dini algısına dönüşme etkisi oluşturmaktır. Medyanın din algısı ne zaman hurafelikten kurtulup Kur'an gibi asıl argümanlar zemininde, bilimsel ve objektif bir şekilde tartışılırsa işte o zaman din medyada hakkettiği konuma gelecektir.

KAYNAKLÇA

ABUZER, C., (2006), Medyadaki Şiddet Haberlerinden Hareketle Türkiye'de Toplumsal Çözülme ve Din, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, cilt: XI, sayı: 16, s. 149-159.

AKŞİT, V., (2008), Medyada Din Hizmetleri ve Dinî Danışmanlık, I. Din Hizmetleri Sempozyumu (3-4 Kasım 2007), cilt: II, s. 600-607

AKGÜL, M., (2008), Medya ve Din: Radyo İletişimi ve Gözyaşı Fm Örneği, Türk-İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, sayı: 6, s. 39-86

ARTHUR, C., (1993), Religion and Media: An Introductory Reader, Published by University of Wales Press, s.302

BLİZEK, W. L., (2014), Sinema Filmleri ve Din, çev. Bilal Yorulmaz, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı: 47, s. 193-202

BODUR, H. E., (2004), Küreselleşmenin Dini Boyutu ve Türk Toplumu Üzerindeki Yansımalarının Bir Değerlendirmesi, Dini Araştırmalar, Cilt 6, Sayı 17, s.47-58

_____ (2015), Din ve Ekonomi Ders Notları, s.14-15

BOURDİEU, P., (1996), Televizyon Üzerine, çev. Turhan Ilgaz, Yapı Kredi Yay. 105s.

BOSTANCI, N., Televizyon Dilindeki İslam, Odak Yay. Ankara, 147s.

BUYRUKÇU, R., Vd., (2004), Dinî Konulu Tartışma Programları (Medyadaki Dinî Tartışmalar ve Düşündürdükleri: Medyatik İslâm), II. Uluslararası Dinî Yayınlar Kongresi, Sesli - Görüntülü dinî yayıncılık, Ankara, s. 271-306

ÇAMDERELİ, M. Vd., (2014), Medya ve Din, Köprü Yay. İstanbul, 412s.

CERECİ, S., (2013), Küreselleşen Türk Sineması'nda Çeşitlilik Sorunu: Etnik, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 1

ÇELİK, C., (2001), Kentleşme Sürecinde Dini Hayat, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 11, Kayseri, s.131-150

DEMİR, Ö., (2013), Din Ekonomisi, İnanç Zenginlik ve Mutluluk, Sentez Yay. Ankara, 284s.

DÖNDÜREN, H., (2005), Dinî Konulu Tartışma Programları (Medyadaki Dinî Tartışmalar ve Düşündürdükleri: Medyatik İslâm), II. Uluslararası Dinî Yayınlar Kongresi, Sesli - Görüntülü dinî yayıncılık, Ankara, s. 271-306

DURUGÖNÜL, E., (2014), Küreselleşme ve Toplumlar, Din Sosyolojisine Giriş, Editör: İhsan Sezal, Beta Yay. İstanbul, s.588-615

EMİROSMANOĞLU, A. O., (2005), Dini Yayıncılık Açısından Çizgi Film, II. Uluslararası Dini Yayınlar Kongresi, Diyanet Yay. Ankara, s.149-156

ERGEÇ, N. E., (2014), Ulusal Televizyonlardaki Dini Sohbet Programlarının Anlam ve Görüntü Açısında İncelenmesi, Selçuk İletişim Dergisi, s.186-198

GIDDENS, A., (2008), Din Sosyolojisi, Yayıma Haz. Cemal Güzel, Kırmızı Yay. İstanbul, s.634-637

GÖLE, N., (2013) "Modernist Kamusal Alan ve İslâmî Ahlâk", İslâm'ın Yeni Kamusal Yüzleri, Metis Yay. İstanbul, 264s.

_____ (2012), Seküler ve Dinsel: Aşınan Sınırlar, Metis Yay. İstanbul, 169s.

GÜLERARSLAN, A., (2010), Uhreviye Karşı Seküler; Din ve Televizyon, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 24, s. 221-228

GÜNAY, Ü., (2008), Din Sosyolojisi, İnsan Yay. İstanbul, s.448-450

HABERLİ, M., (2014), Sanal Din, Açılım Yay. İstanbul, 190s.

MENEKŞE, Ö., (2005), Türk Sinemasında Din ve Din Adamı İmajı, II. Uluslar Arası Dini Yayınlar Kongresi (Sesli ve Görüntülü Yayıncılık, 05-07 Kasım 2004- Ankara), Diyanet. Yay. Ankara, s. 45-68.

ONAY, A., (2005), Dinî İçerikli Film, Dizi ve Dramalarda Senaryo ve Görsellik Sorunu (Sosyo-Ekonomik Bir Analiz), II. Uluslararası Dinî Yayınlar Kongresi, Sesli - Görüntülü dinî yayıncılık, 05-07 Kasım 2004 - Ankara, s. 113-120

ÖZDİLEK, C., (2001), Televizyonda Dinî Haberler ve Yorumlar, Diyanet İlmi Dergi, cilt: XXXVII, sayı: 4, s. 117-128

ÖZDERENDELİ, M. C., (2015), Televizyonlarda Yayınlanan Dini Programlar ve İslamofobi, Radikal Gazetesi, Erişim Tarihi 12.08.2015, http://blog.radikal.com.tr/medya-televizyon/televizyonlarda-yayinlanan-dini-proglamlar-ve-islamofobi-85627

ÖZER, İ., (2014), Toplumsal Gelişme ve Değişim, Din Sosyolojisine Giriş, Beta Yay. İstanbul, s.557-587

POSTMAN, N., (1999), Televizyon Öldüren Eğlence (Gösteri Çağında Kamusal Söylem), çev. Osman Akınbay, Ayrıntı Yay. İstanbul, 208s.

SAİD, E. W., (2008), Medyada İslam, Metis Yay. İstanbul, 256s.

SMURF (Socialist Men Under Red Flag), (2015), http://www.smurfs.com/en/home/ Erişim Tarihi; 22 Temmuz 2015.

ŞAHİN, H. H., (2015) Akşam Gazetesi (Online), Din ve Medya, Erişim Tarihi 05.08.2015, http://www.aksam.com.tr/yazarlar/medya-ve-din/haber-395439

ŞİRİN, M. R., (2005) Dinî Konulu Tartışma Programları (Medyadaki Dinî Tartışmalar ve Düşündürdükleri: Medyatik İslâm), II. Uluslararası Dinî Yayınlar Kongresi, Sesli - Görüntülü dinî yayıncılık, Ankara, s. 271-306

TRT, (2015), Trt Çocuk, http://www.trt.net.tr/anasayfa/canli.aspx?y=tv&k=trtcocuk Erişim Tarihi; 11 Agustos 2015.

VALLE, C, A. (1992), Religion and the Media (religion-online.org), http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=273, Erişim; 10 Eylül 2015.

YAĞLICI, M., (2009), Tüketim Kültürü ve Ramazan Ayı Televizyon Reklamları, Yüksek lisans Tezi, Kayseri, s.52-60

YALÇINTAŞ, N., (1995), Televizyonun Dini Hayattaki Rolü, I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri, 1-5 Kasım 1993, Ankara, Diyanet Yay. s.402-405

YAZAR, F., (2010), Kutsalın Tüketilmesi: Reklamlarda Kutsalın Kullanılması, Tüketim ve Değerler, s. 231-252

YENEN İ., (2012), Medya ve Din, Din Sosyolojisi, Grafiker Yay. İstanbul, s. 423-433

YORULMAZ, B., (2013), Pepee Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi = The Journal of International Social Research, cilt: VI, sayı: 24, s. 438-448

_____(2013), Din ve Değerlendirme Eğitimi Açısından Caillou Çizgi Filminin Değerlendirilmesi, Diyanet İlmî Dergi, cilt: XLIX, sayı: 3, s. 127-143

WİKİPEDİA, (2015), Gazetenin Tarihi, https://tr.wikipedia.org/wiki/Gazete, Erişim Tarihi; 02 Temmuz 2015.

_____(2016), Gazetenin Tarihi, https://tr.wikipedia.org/wiki/Gazete, Erişim Tarihi; 14 Mart 2016.

_____(2016), Sinemanın İcadı, https://tr.wikipedia.org/wiki/Sinema, Erişim Tarihi; 15 Mart 2016.



BEŞİNCİ SINIF YOĞUNLAŞTIRILMIŞ İNGİLİZCE PROGRAMI ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEYEBİLME DURUMLARI

Mustafa ŞENEL*

*Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, mustafashenell@gmail.com

Özet

Bu çalışmada 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bulunan bir özel okulun beşinci sınıflarında uygulanmakta olan Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı (YİP) dahilinde Main Course ve Skills derslerine giren üç İngilizce öğretmeninin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (YÖO) düzenleme durumları değerlendirilmiştir. Bu araştırma ile YİP uygulamasında İngilizce öğretmenlerinin YÖO düzenleme durumlarını incelemek ve hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine önerilerde bulunabilmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Veriler yapılandırılmış görüşmeler ve ders içi gözlemler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin YÖO konusundaki görüşleri (özdeğerlendirme) ile uygulamalarının çoğunlukla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı (YİP), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (YÖO).

Fifth Grades Intensive English Program Teachers' Constructivist Learning Environment Arrangement Situations

ABSTRACT

In this research, Constructivist Learning Environment (CLE) arrangement of three English teachers who take Main Course and Skills lessons within Intensive English Program (IEP) which is applied at a private school in Gaziantep for the fifth grades in 2014-2015 education year, has been evaluated. With this research, it has been aimed to give recommendations to the both teachers and school administrators and to examine the English teachers' Constructivist Learning Environment (CLE) arrangement situations. It is a situation study which is one of the qualitative research methods. The data has been collected through structured interview and class observations. In the result of the collected data, teachers' views (self-assessment) shows parallels mostly with and aplications in the classroom on CLE.

Key words: Intensive English Program (IEP), Constructivist Learning Environment (CLE).

Problem Durumu

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli unsurlarından biri hiç şüphesiz Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı'dır. İdeal bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırır ve öğrenilen bilginin kalıcı belleğe kodlanmasını sağlar. Öğretmenlerin sınıfta oluşturması beklenen bu öğrenme ortamını yapılandırmacı yaklaşım boyutunda incelemek amacıyla

yapılan bu çalışmada YİP mercek altına alınmıştır. Buna göre söz konusu okulun beşinci sınıflarında İngilizce derslerine giren üç öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleyebilme durumlarına ve özdeğerlendirmelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, YİP uygulamasında İngilizce öğretmenlerinin YÖO düzenleme durumlarını incelemek ve gerek öğretmenlere gerekse okul yöneticilerine önerilerde bulunabilmektir.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde 2005–2006 eğitim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programının temelinde yapılandırmacı yaklaşım vardır. Yeni programdaki bu değişim, bütün öğretmenlere olduğu gibi İngilizce öğretmenlerine de bazı yükümlülükler getirmektedir. Öğretmenlerin programın hedeflerini yerine getirebilmeleri için yapılandırmacı öğrenme ortamları uygulama düzeyleri büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle devlet okullarında da YİP uygulamayı planlamaktadır. YİP'ın Gaziantep ilinde bir özel ortaokulda uygulanmış olması ve bunun yapılandırmacı yaklaşımla uygulanmış olması MEB için bir örnek / model durumundadır.

GİRİŞ

Yapılandırmacı Yaklaşım

Son yıllarda hayatın her alanını etkileyen ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sürdürülebilir kaliteli yaşam düzeyini ve buna paralel olarak eğitim sistemlerini önemli ölçüde değiştirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004). Değişen toplum yeni ihtiyaçları, yeni ihtiyaçlar yeni yaklaşımları zorunlu kılmıştır. Böylelikle 2004 - 2005 yılında pilot uygulama ile başlayan ve daha sonra MEB tarafından 2005- 2006 eğitim öğretim yılı itibariyle tüm ülkede uygulanmak üzere Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım esas kabul edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım veya yapılandırmacılık felsefi boyutu olan bir olgudur. Sokrates'in bilginin öğrenen tarafından keşfedilerek öğrenilmesi şeklinde tartışmalar ve diyaloglar vasıtası ile öğretme biçimini yapılandırmacılığın kökleri olarak kabul etmek gerekir. Eski tarihte Platon ve Aristoteles, on sekizinci yüzyılda Giambattista Vico ve Jean-Jacques

Rousseau, yirminci yüzyılda Jean Piaget ve Lev Vygotsky bugün gelişmiş ülkelerin çoğunda temel alınan eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın mimarlarındandır.

Yapılandırmacılıkta öğrenme beş aşamada gerçekleşir. (Özmen, 2004; Fidan, 2010):

1. Özümleme: Yeni bilgi eski ve var olan bilgi ile çelişmiyorsa öğrenen bu yeni bilgiyi olduğu gibi alır.

2. Yerleştirme: Yeni bilgi eski ve var olan bilgi ile örtüşmüyorsa ve çelişiyorsa öğrenenin zihninde bir dengesizlik ve karışıklık meydana gelir. Bu zihinsel ve algısal karışıklığın öğrenenin dimağında düzene girmesi için otomatik olarak bir yapılandırma süreci başlar. Bu süreç 3 şekilde olabilir:

    - Birey yeni kazanılan bilgiyi (deneyimi) görmezden gelir ve almaz.
    - Birey yeni kazanılan bilgiyi (deneyimi) kendi şemasına uygun tarzda ve ön bilgileriyle örtüşmeyecek şekilde değiştirerek kabul eder.
    - Birey düşünme tarzını ve şemasını yeni kazanılan bilgiyi (deneyimi) kabullenecek şekilde değiştirerek alır.

3. Zihinde Yapılanma: Yeni bilgi (deneyim) zihne yerleştiği zaman bireyin zihni yeniden yapılanmış olur. Öğrenen kendi çabası ve eski deneyimi ile bilgisini düzenlemiş ve genişletmiştir.

4. Sürekli Özümseme: İnsan devamlı bir öğrenme etkinliği içerisindedir, hayatı boyunca çevresinden devamlı bilgi alır. Dolayısıyla özümleme ve zihinde yapılanma devamlıdır.

5. Yaratıcılık: Kişi kendi kendine sorular üretip bu sorulara yanıt vererek de bazı bilgiler edinebilir.

Yapılandırmacılığa göre öğretmen öğretmez; öğrenci öğrenir. Bu, öğretmenin hazır bilgiyi ansiklopedik bir bilgi gibi sunmaktan ziyade öğrenciye neyi, nasıl öğreneceğini göstermesi ve ona rehberlik etmesi anlamına gelmektedir. Bu, öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi olduğu

gibi almadığı bunun yerine ihtiyaç duyduğu ve eski bilgileri ile yapılandırdığı kadarını öğrendiği anlamına gelmektedir.

Duman'a (2007: 321) göre yapılandırmacı öğrenmede etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sürecin şu aşamalardan geçmesi gerekir (Fidan, 2010).

- İlgi ve dikkat çekilmeli; ihtiyaç ve beklenti uyandırılmalıdır.
- Araştırma ve keşfetme için zenginleştirilmiş araç-gereç ve materyaller sağlanmalıdır.
- Yeterli zaman verilmelidir.
- Derinlemesine daldırma sağlanmalıdır. Metin, konu ya da problemler için çözümleme ve alternatif yaklaşımlar belirlenmelidir.
- İşbirliğine dayalı bir düşünce, duygu paylaşımı sağlanmalı, öğretilen konunun kavramları oluşturulmalı, ortamları tasarlanmalıdır.

Yapılandırmacılığa göre öğrenme esnasında öğrenen pasif olarak bilgiyi edinen kişi değildir, tam aksine öğrenenin zihninin son derece aktif olduğu bir süreçtir. Çünkü öğrenme, bilginin olduğu gibi zihne yazılması değil, yeni bilginin eski bilgi ve deneyimlerle harmanlanması ve yepyeni bir bilginin üretilmesi sürecidir. Öğrenme özneldir ama bireysel değildir. Örneğin sınıf ortamından öğretmen tarafından öğrencilere sunulan yeni bir bilgi her öğrencinin zihninde farklı süreçlere, yorumlamalara maruz kalmaktadır. Böylece her öğrenci yeni bilgiyi ihtiyacı olduğu kadar ve eski bilgi ile yapılandırabildiği kadar alır. Bu durum bilginin öznel olmasını açıklayabilir. Bununla birlikte öğrenme bireysel değil, sosyal bir etkinliktir. Eski bilginin var olan şekline ve yeni bilginin yapılandırılma sürecine toplumsal normlar da etki eder. Dil, öğrenme sürecinin en önemli aracıdır. Dil sayesindedir ki insanlar bilgi ve deneyimlerini paylaşır ve bilginin çoğalmasını sağlarlar. Dil toplumsal zincirin ara halkasıdır.

Vygotsky'ye göre öğrenme sosyal bir süreçtir. Bilginin inşa edilmesi sürecinde sosyal öğrenmelerin, yani arkadaşların, aile bireylerinin rolü çok büyüktür. Sosyal öğrenmenin aracı ise dildir. Birey dil aracılığı ile başkalarını dinler, başkaları ile konuşur (Yapıcı, 2008: 481). Böylece sosyal öğrenme gerçekleşmiş olur. Sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin "sosyo-kültürel doğası" ile ilgilenmektedir (Fidan, 2010).

Piaget'ye göre öğrenme özümseme, uyum ve denge kavramları ile açıklanabilir. Bilişsel yapılandırmacılıkta eski bilgi öğrenenin zihninde bir dengede yer almaktadır. Yeni bilgi bu dengede kendine bir yer edinebilirse özümseme meydana gelmiş olur. Yeni bilgi zihinde

dengeyi bozarsa zihin yeni bir denge oluşturma sürecine girer ve yeni bilgiyi yapılandırılarak zihinde uyum gerçekleşir.

Türkiye'de Yapılandırmacı Yaklaşım

Bir toplumun kalkınması ve bağımsız yaşaması için gerekli olan eğitim, şansa bırakılmayacak kadar ciddi bir iştir (Fidan, 2010). İncelenen onlarca araştırma sonuçları göstermiştir ki Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanmak üzere kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım büyük bir oranda şansa bırakılmış durumdadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri hakkında bilgileri yalnızca kulaktan dolma bilgilerle sınırlıdır ve uygulama alanları maalesef daha da azdır. Kalabalık sınıflarda, teknolojik alt yapısı yetersiz okullarda, yenilikçi yaklaşımlardan uzak ve geleneksel yaklaşımları tercih eden bir öğretim kadrosu ile ve sürekli olarak çoktan seçmeli testlere hazırlanmak zorunda kalan milyonlarca öğrenci ile ülkemizin eğitimi yapılandırmacılık adına istenen düzeyde yol alamamıştır.

Liseye giriş sınavları ve üniversiteye giriş sınavları nedeniyle okullarda öğretmenler bakanlık tarafından belirlenmiş öğretim programına sıkı sıkıya bağlı kalmak durumundadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin ihtiyaçlarının ve taleplerinin göz önüne alınması gerekliliğini savunmaktadır. Hatta dersi öğrencilerin yönlendirmesi yapılandırmacılığın önemli unsurlarındandır. Oysa ki ülkemizde geleneksel öğretmen yaklaşımı hakimdir ve öğretmenler tüm dersin kontrolünün kendilerinde olması gerektiğine inanırlar. Öğretim programının katı bir şekilde uygulanma zorunluluğu interaktif öğrenme ortamları için zaman ayrılmasını engellemektedir. Araştırmalardan edinilen bulgular öğretmenler için zaman mevhumunun ilk problemlerden biri olduğunu işaret etmektedir. Sınıfların araç ve gereç donanımları yetersiz olduğu için uygulamalı öğretim etkinlikleri yapılamamaktadır. Sınıf bir bütündür, öğrencilere tek tek vakit ayırmak için sınıflar fazlasıyla kalabalıktır. Öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri göz ardı edilmektedir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerine pek yer verilmez çünkü bir araya gelen öğrencilerin öğretmen tarafından kontrolü daha güçtür.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı denildiğinde ilk akla gelen yer okul ve sınıftır. Okulun öğrencilerine iyi bir öğrenme ortamı imkanı sunabilmesi için sahip olması gereken niteliklerin bütünü okulun

kalitesi anlamında iyi bir göstergedir. Bu nitelikleri iki kategori altında özetle şöyle sıralayabiliriz. (1) Fiziki Ortam: Okul binasının temiz ve sağlıklı olması. Dersliklerin zengin araç ve gereçlerle donatılmış olması. İnternet erişiminin güçlü olması. Branş dersliklerinin bulunması (kabinet sistemi). Laboratuarların bulunması. Spor salonu, sanat atölyesi, tiyatro sahnesi, yemekhane, kafeterya ve kütüphane gibi sosyal öğrenme alanlarına sahip olması. Sınıf içi sıra düzenlerinin interaktif öğrenme için uygun olması. (2) Ders-içi ortam: Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilen ve Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 30 maddeden oluşan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin 7 maddeden oluşan alt boyutları öğrenme ortamının ders-içi ortam özelliklerini verebilir. Bunlar: Tartışmalar ve görüşmelerin bulunması. Kavramsal çelişkilerin olması. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşılması. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etmesi. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılaması. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulmasıdır.

Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının esas kabul edildiği yapılandırmacılıkta bilginin öğrenen kişi tarafından yorumlanması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi gerekmektedir. Bu işlemlerin yürütülebilmesi için öğretmenin sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim programı takip etmesi gerekir. Öğrencilerin "bütünü", "bütünün ilgili parçalarını" ve "bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri" görmeleri sağlanır (Fidan, 2010). Uygulamalı etkinliklere yer verilir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamında sınıftaki her bir öğrenci ayrı bir kişidir. Farklı özelliklere sahip bu kişilerin bir bütün olarak kabul edilmemesi gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Yapılandırmacı bir sınıf, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı gösterdiği, teknolojik donanıma sahip, deneysel etkinlikler için araç ve gereç olanağı bulunan, her yönden heterojen bir sosyal yapısı olan ve işbirlikli öğrenme aktiviteleri içeren, öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri bir okul ve sınıf tasarımına sahip olan bir ortamdır.

Özellikle Anadil, Yabancı Dil ve Sosyal Bilimler gibi sosyal yönü ağır olan sözel derslerde ve Fen Bilimleri gibi deneysel çalışmaların yapılabileceği derslerde yapılandırmacı sınıf ortamlarının çok daha iyi tasarlanabildiği ve uygulamada daha çok başarı elde edilebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının zayıf ve güçlü yanlarını, İngilizce öğretmenlerinin YİP sınıflarında uygulama durumları hakkında bilgi sahibi olmak ve ilgili kişilerde farkındalık yaratmak amaçlanmıştır

Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı

1990'lı yıllarda Anadolu liselerinin fenomen okullar oldukları dönemlerde öğretim programındaki en büyük farklılık ilkokul sonrası bir eğitim öğretim yılı süreli İngilizce hazırlık sınıflarıydı. 2000'li yıllara gelindiğinde hazırlık sınıfları uygulamasına son verildi. Bunun yerine lise sınıflarında 3 yıla yayılmış yabancı dil ağırlıklı bir programa geçilmesi yoluna gidildi fakat kısa sürede bundan da vazgeçilerek haftada 3-4 saatlik bir programla öğrencilere İngilizce öğretilmeye/öğretilmemeye çalışıldı.

2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle MEB zorunlu öğretim süresini 12 yıla çıkardı ve bu süreci 4+4+4 şeklinde bölümlere ayırdı. Bu yeni yapılanmaya göre ilkokul, ortaokul ve lise 4'er yıl süreyle okunduktan sonra öğrenci lise diploması almaya hak kazanmaktadır. İlkokul ve ortaokul sonrasında diploma verilmemektedir. Yine aynı dönem itibariyle İngilizce dersleri ilkokul ikinci sınıf itibariyle zorunlu olarak öğretim programına eklendi. İlkokullar ve ortaokullar haftalık ders çizelgesine ek olarak MEB tarafından yayımlanan genelgenin "İmkan ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak on sekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir." maddesi özellikle bazı özel okulların Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı uygulayabilmelerine olanak sağlamıştır.

Bu programı, Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesinde faaliyet gösteren bir özel ortaokul üç yıldır uygulamaktadır. Program kapsamında hafta içi on beş saat, Cumartesi günü dört saat olmak üzere toplam on dokuz saat İngilizce ders yapılmaktadır. Söz konusu okulun beşinci sınıfına kayıt yaptıran öğrenciler ister özel okuldan isterse devlet okulundan gelsin harmanlanarak heterojen bir dağımla sınıflara yerleştirilmektedir. Öğrencilerin tamamına okulun açıldığı ilk hafta İngilizce hazır bulunuşluk sınavı yapılarak düzeyleri belirlenmektedir. Bu sınavın amacı öğrencilerin ilk günden son güne kadar ki İngilizce gelişim düzeylerini takip edebilmektir. Sınıf düzeyleri heterojen bir yapıda olduğu için "Starters" seviyesi ile süreç başlatılmaktadır.

Pazartesiden cumaya kadar her gün iki saat Main Course (MC) ve 1 saat Skills (Sk.) dersi gören öğrenciler Cumartesi günü dört saat İngilizce etkinlik yapma imkanı bulmaktadır. Bu etkinliklerin başında "Project Umbrella" adlı online bir program yer almaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada veriler YİP sınıflarında İngilizce dersine giren üç İngilizce öğretmeni ile yapılandırılmış görüşmeler ve İngilizce dersi gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmaya dahil olan kişilerin görüşleri ve deneyimleri çok önemlidir (Yıldırım, Şimşek , 2013). Kişilerin algılarının ve durumların gerçekçi bir şekilde ortaya konması için yapılan nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile toplanır (Yıldırım, Şimşek , 2013).

Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilen ve Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 30 maddeden oluşan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nden faydalanılarak araştırmacı tarafından 15 soruluk yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu 15 soru alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uygulanmasına karar verilmiştir. YİP sınıflarında derse giren üç İngilizce öğretmeniyle araştırmacı birebir görüşme yaparak çalışmayla ilgili detaylı bilgi vermiştir. Ardından öğretmenlere dijital ortamda 15 soruluk görüşme formu verilmiştir. Öğretmenler görüşme formlarını doldurarak beş gün içerisinde araştırmacıya email yoluyla iletmişlerdir. Veriler öğretmenlerden email yoluyla alındıktan sonra anlaşılamayan sorular üzerine kendileriyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sorular 8 tema (7 alt boyuta ek olarak fiziki ortam eklenmiştir) altında toplanmıştır ve elde edilen veriler bu temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin uygulama durumları ile ilgili olarak algıları ile gerçekte uygulamaları arasında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere ikişer ders saati ile gözlem yapılmıştır. Gözlem formu oluşturulurken sınıfın fiziki ortamı, öğrenci sayıları, öğrencilerin oturma planı, araştırma soruları ve gözlem notlarının tutulabilmesi için boş bölümler olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcılar

Söz konusu okulda 2014-2015 eğitim öğretim yılında üç adet beşinci sınıf şube vardır. Toplam 62 öğrenci, 3 İngilizce öğretmeni bu programı yürütmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler üç şekilde toplanmıştır.

1. Öğretmenlere dijital ortamda verilen 15 soruluk yapılandırılmış görüşme formu.
2. Üç İngilizce öğretmeninin beşinci sınıflarında ikişer saatlik ders gözlemi.

Nitel araştırma yöntemlerinde en çok tercih edilen analiz yöntemleri "betimsel analiz" ve "içerik analizidir." Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın belirlenen sınırlılıkları şunlardır:

1. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
2. Yapılandırılmış bir form ile görüşmeler yapılmıştır.
3. Gözlem verileri not tutularak toplanmıştır. Video veya ses kaydı alınmamıştır. Yalnızca 2 ders saatinde elde edilen gözlem verilerine dayanmaktadır.
4. Araştırma, 2014 – 2015 eğitim öğretim yılı Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır.
5. Araştırma, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan bir özel ortaokulda yapılmıştır.
6. Araştırma örneklemini beşinci sınıfta okuyan 62 öğrenci ve 3 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

BULGULAR

Görüşme Verileri

Görüşme verileri toplanmadan önce YİP uygulanan okulda beşinci sınıf İngilizce derslerine göre (araştırmada geçen isimleri ile) Melis öğretmen, Derya öğretmen ve Elif öğretmene yapılan araştırmanın hedefleri, amacı ve uygulama süreci ile ilgili olarak bilgi verildi. Katılımları konusunda hiçbir şekilde baskı yapılmadı, tamamen kendi rızaları ile görev almak istediler. Ne okul ne de gerçek isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacağı konusunda temin edildiler. Öğretmenlerin sekiz tema altında sorulara verdikleri cevaplar italic yazıyla doğrudan verilmiştir.

Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından geliştirile "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği"nin 7 maddeden oluşan alt boyutları şunlardır: Tartışmalar ve görüşmelerin bulunması. Kavramsal çelişkilerin olması. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşılması. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması. Yansıtma ve kavram keşfi için motive etmesi. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılaması. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam

olaylarıyla bağlantı kurulmasıdır. Biz bu alt boyutlara (araştırma teması) ek olarak sınıfın yapılandırmacı fiziki ortamını da eklemeyi uygun bulduk.

1. Tartışmalar ve görüşmeler:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "tartışmalar ve görüşmelere" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine üç farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Çoğunlukla okuma ve dinleme çalışmaları öncesinde öğrencileri güdülemek için hazırlık faaliyeti olarak beyin fırtınası tekniğini sıklıkla kullanmaktayım. Bu şekilde öğrenciler hem konu ile ilgili fikirlerini özgürce ifade edebiliyorlar hem de birbirlerinden farklı bakış açıları öğreniyorlar… Öğrencilerin sorgulamaları öğretmene de farklı bakış açıları getirmektedir… Öğrenciler birbirlerinin fikirlerine de saygı göstermeyi öğreniyor."*

Derya Öğretmen: *"Kesinlikle sorgulama yapılmasından yanayım… Eğer zaman varsa konuya ilişkin tartışmalara yer veririm."*

Elif Öğretmen: *"İşlenen konuya ilgisini arttırmak için ilgi çekici ve değişik fikri ve düşüncesi olan öğrencilerin beyin fırtınası yöntemini kullanarak bu fikirleri sınıfla paylaşmasını sağlarım… Sorgulayan kişi düşünen kişidir. Düşünmek ve sorgulayıcı bakış açısı yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırır… Özellikle birbirlerinin fikirlerini hoşgörüyle dinleyip herkesin fikrinden yeni bir şey öğrenebileceklerini vurguluyorum.*"

2. Kavramsal çelişkiler:

Kavramsal çelişkileri kısa bir örnekle şu şekilde açıklayabiliriz: İyiyi anlayabilmek için kötüyü, beyazı anlayabilmek için siyahı bilmemiz gerekir. İnsan beyni öğrenme sürecinde paralel ve karşıt bilgileri düzenleyerek öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "kavramsal çelişkilere" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine bir soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Öğrencilerin kendi zihinlerinde kavram haritalarını oluşturup bilgileri doğru yerlere yerleştirebilmeleri ve doğru bilgiye ulaşabilmeleri için kavram çelişkileri yaşamalarının olumlu olduğunu düşünüyorum."*

Derya Öğretmen: *"Öğrencilerimizin kavramsal çelişkiler yaşaması bence olumludur. Çünkü bu çelişkiler öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrendiklerini daha da sağlamlaştırıp*

pekiştirecektir. Bu, konuyla ilk karşılaştıklarında kavramların hepsinin havada uçuşup daha sonra her şeyin sırasıyla yerine yerleşmesi gibi geliyor bana."

Elif Öğretmen: *"Öğrencilerin öğrenme sürecinde kavramsal çelişkiler yaşaması olumludur. Çünkü öğrenciyi sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirir. Sebep-sonuç ilişkisi kurmasını sağlar.*"

3. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşımı:

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin fikirlerini özgürce paylaşabilmelerini, başkalarının fikirleri ile kendi fikirlerini yoğurmalarını ve kendi öznel bilgilerini oluşturmalarını ister. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "öğrencilerin düşüncelerine diğer öğrencilerle paylaşmasına" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine üç farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Öğrencilerin sadece doğru-yanlış, evet-hayır soruları ile sorgulayıcı öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini düşünmüyorum. Zaten öyle olsa asla düşünmeyen, hazırcı bireyler olup çıkarlar. Bilgi öğrenci tarafından ulaşıldığında içselleştirilebilir ve açık uçlu sorular da bu anlamda önemli pekiştireçler olmaktadır. Öğrenciler bu şekilde kendilerini daha iyi ifade edebilmekte ve bilgiyi rahatlıkla kullanabilmektedirler."*

Derya Öğretmen: *"Bunu sıkça yapmaya çalışıyorum. Eğer konu için uygunsa 'neden?' sorusunu sıkça soruyorum. Özellikle soru cevap etkinliklerinde uzun cümleler kurmalarını istiyorum. İşlenilen konu ile bağlantılı olarak öğrencilerin kendi tecrübelerini, düşüncelerini ya da hissettiklerini ifade etmelerini istiyorum."*

Elif Öğretmen: *"Açık uçlu sorularla öğrencinin bilgisini kısıtlamadan ve hayal gücünü de kullanmasına olanak sağlayarak kendisini daha özgürce ve rahat ifade edebildiklerini düşünüyorum.*"

4. Materyal ve kaynak kullanımı:

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenin materyal geliştirmesi ve en basit eşyalardan bile öğrenmeyi öğrenciler için daha kolay kılabilmesi için materyal kullanımına sıklıkla yer vermesi beklenir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "materyal ve kaynak kullanımına" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Teknolojiyi yakından takip ederek akıllı tahtayı aktif olarak kullanmaktayım. Ders ve konu ile ilgili her şeyi materyal olarak kullanabilirim... Gerektiğinde ek sunular ve videolar kullanıyorum. Öğrencilerin teknolojiyi kullanarak sunum yapmalarına olanak sağlıyorum."*

Derya Öğretmen: *"Kitaplarımızın interaktif olması ve akıllı tahtada kullanılması sebebi ile tamamen görsel ve işitsel öğrenmeye dayalı her türlü materyal kullanılmaktadır… Örneğin konu ile ilgili metinleri ve şarkıları dinleyebiliyor, videoları izleyebiliyor ve çeşitli oyunları (kelime ve dilbilgisine dayalı) oynayabiliyoruz."*

Elif Öğretmen: *"IBW destekli ders kitapları, flash kartlar, posterler, CD'ler, Powerpoint sunular… Öğrencilerin dersi takip edişini kolaylaştırıp, ilgilerinin artmasını sağlıyor.*"

5. Motivasyon:

Öğretmen öğreten değil, yol gösteren, liderlik eden, yön verendir. Bu anlamda öğretmenin dersini öğretirken öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemesi beklenir. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmen öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutarak onların enerjisini sinerjiye çevirir. Öğrenci merkezli ortamda öğrenciler sınıfın pasif üyeleri değil aksine aktif üyeleridir. Dersin içeriği öğrencilerin taleplerine göre zaman zaman şekillendirilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "yansıtma ve kavram keşfi için öğrencileri motive etmesi" etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine dört farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirebilmeleri için çoğunlukla öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilerim. Yaparak ve yaşayarak öğrenirler… Çoğunlukla da derslerimizde grup çalışmalarına yer veririm.* G*rup çalışmaları ile hem dersleri monotonluktan kurtarmaya çalışıyorum hem de öğrencilerin etkileşim halinde olarak etkili öğrenme ve akran iletişiminin pekiştirilmesini sağlıyorum… Sınıfın atmosferine göre bazen planladığım çalışmaları erteleyip ya da gerektiği durumlarda yenilerini ekleyebiliyorum…"*

Derya Öğretmen: *"Konuyla ilgili alıştırmaları, soru-cevapları ve diyalogları öğrencilere yaptırırım... Grup çalışmasını sıkça yapmaya çalışırım... Eğer talep ettikleri etkinlik konunun pekiştirilmesine faydalı ise önerdikleri etkinliğin yapılması dersimiz için uygun olur. Önerilen iyi bir etkinlik ise öğrencinin daha istekli katılacağından dolayı daha da faydalı olabilir."*

Elif Öğretmen: *"Öğrenci merkezli yaklaşım sergilerim. Gruplar halinde çalışabilecekleri proje konusu vererek araştırmaya ve ekip çalışmaya yapmaya teşvik ederim. Örneğin ülkeler*

ve farklı kültürler konusunu işlerken her gruba bir ülke vererek ülkenin tarihi, kültürü, dili ve diğer özelliklerini araştırıp sınıfa kısa sunumlar yapmalarını istedim… Öğrenciler konuyu anlamadığında konuyu canlandırma yaparak ya da konuyla ilgili oyunlar oynayarak verebiliyorum."

6. Öğrenen ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ve karşılanması:

Öğrenmenin kaynağı ihtiyaç duymaktır. Bilgi de yemek ve içmek gibi bir gereksinimdir. Ancak öğrenciler bu ihtiyacı fark etmeyebilirler. Öğretmenin görevlerinden biri de öğrencinin neden öğrenmesi gerektiğini anlayabilmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarması" etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Öğrencilerimle daha sene başında neden yabancı dil öğrendikleri konusunda beyin fırtınası yaparız. Öğrenecekleri yeni bir konuyu neden öğrendiklerini bilmek öğrencilerin güdülenmesi bakımından da çok önemlidir… Örneğin, yön ve yer tarifi konusunda 'aileleri ile tatildeyken oteli kaybettikleri takdirde otele nasıl dönebileceklerini' sorarım …"*

Derya Öğretmen: *"Bir konuyu işlemeden önce konunun ne olduğunu, neden olduğunu, neden öğrendiğimizi ve nerede kullanacağımızı anlatırım."*

Elif Öğretmen: *"Öğrenmek bir gereksinim sonucu oluşur. Bu nedenle öğrencinin bu gereksinimi hissetmesi için işleyeceğim konuyla ilgili bir ders öncesi beyin fırtınası yaparız. Bu konunun öğrenci tarafından neden öğrenilmesi gerektiğini vurgulayan alıştırmalar yaparız."*

7. Gerçek yaşamla bağlantı kurma:

Okul, hayatın bir simülasyon alanıdır. Gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek her türlü makro ölçekli şeyler okulda mikro ölçekte tecrübe edilir. Bilgi gerçek yaşamla ilişkilendirilmediğinde öğrenci her fırsatta kendisine şu soruyu soracaktır: "Bu bilgi, bu ders, bu konu benim hayatta ne işime yarayacak?" Bundan dolayı öğretmen öğrencilerine bilgiyi sunarken o bilginin neden öğrenilmesi gerektiğini rasyonel bir biçimde izah etmelidir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "Anlam oluşturma ve gerçek

yaşam olaylarıyla bağlantı kurulması" etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Öğrendikleri her bir konu ile ilgili kendi hayatlarından örnekler verebilecekleri küçük performans ödevlendirmeleri yaparım… Maalesef öğrencilerimiz okul dışında çok fazla konuşma ortamı bulamadıkları için öğrendiklerinin bir kısmı havada kalabiliyor."*

Derya Öğretmen: *"Üzerinde çalışılan konunun nerede, hangi ortam ve şartlarda kullanılabileceği anlatırım… Ders saatleri konusunda sıkıntı yaşadığımız sınıflarda zaman yetersizliğinden dolayı bu konuya yeterli zaman ayıramayabiliyorum."*

Elif Öğretmen: *"Yabancı dil zaten gerçek hayatın olmazsa olmazlarından olduğundan ve konularımız hayatla birebir paralel ve güncel konular olduğundan gerçek hayat ihtiyaçlarını karşılamaktadır.*"

8. Fiziki ortam:

Okul binasının temiz ve sağlıklı olması, dersliklerin zengin araç ve gereçlerle donatılmış olması, internet erişiminin güçlü olması, branş dersliklerinin bulunması (kabinet sistemi), laboratuarların bulunması, spor salonu, sanat atölyesi, tiyatro sahnesi, yemekhane, kafeterya ve kütüphane gibi sosyal öğrenme alanlarına sahip olması, sınıf içi sıra düzenlerinin interaktif öğrenme için uygun olması kaliteli bir okulun sahip olması gereken niteliklerden bazılarıdır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken sınıflarında fiziki ortamı düzenleyebilme durumlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ve okulun bu anlamda sağladığı imkanları tespit edebilmek için kendilerine iki farklı soru yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Melis Öğretmen: *"Mevcut durumun kullanılabilirlik ve ihtiyaçları karşılama düzeyi bakımından uygun olduğunu düşünüyorum. Zaman zaman aksaklıklar yaşanmakta… Dil iletişim dersidir ve iletişim için insanların karşılıklı etkileşim içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf içinde yapılacak etkinlik türüne uygun oturma planını tercih ediyorum. Ancak kalabalık sınıflarda ve küçük yaş gruplarında bu çalışmaları yapmak zor olabiliyor. Çoğunlukla sunum aşamasında klasik düzen ve etkinlikler aşamasında grup düzeni tercih ediyorum. Klasik düzende öğrencinin motivasyonu daha yüksek düzeyde olmakta ve grup düzende de öğrenciler rahatlıkla etkileşim içinde olup paylaşımda bulunabilmektedirler."*

Derya Öğretmen: *"Genel anlamda, okulumuzun fiziki olarak çağdaş eğitim-öğretim fırsatı sunduğunu düşünüyorum... Sınıf düzeni olarak çoğunlukla klasik düzeni tercih ediyorum.*

Bunun nedeni, ders kitabını akıllı tahta da kullandığımız için öğrencinin takibinin daha kolay olduğunu ve birbirlerinin dikkatini dağıtmalarının minimum seviyede olduğudur. Grup etkinliklerinde grup düzeni kullanıyorum. U düzeni çok onayladığım bir düzen değil. Öğrenciler birbirlerinin dikkatini çok sık ve çok kolay bir şekilde dağıtabiliyorlar. Ayrıca öğrencilerin tahtaya olan görüş hakimiyetinin de çok orantısız olduğunu düşünüyorum."

Elif Öğretmen: *"Okulumuzun fiziki ortamı Çağdaş Eğitim-Öğretim fırsatı sunuyor… Sınıf düzenini oluştururken sınıfın fiziki yapısına ve öğrenci mevcuduna bakarım. U oturma planını tabi ki tercih ederim ancak mevcut 20 kişiden fazlaysa bu pek sağlıklı olmuyor. Grup çalışması yaptırdığımda grup düzeni oturtuyorum ve öğrenciler gruplar halinde daha rahat biçimde tartışıp çalışıyorlar.*"

Gözlem Verileri

1. Tartışmalar ve görüşmeler:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "tartışmalar ve görüşmelere" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir:

Melis Öğretmen'in sınıfında öğrenciler grup çalışması yaparak kendi aralarında fikir alış verişinde bulundular.

Derya Öğretmen'in sınıfında öğrenciler iki gruba ayrılarak yarışma yaptılar. Yarışma sorusuna verecekleri cevapları öğrenciler kendi aralarında istişare ederek cevaplandırdılar.

Elif Öğretmen öğrencilere sürekli sorular sorarak onların görüşlerini almaya çalışıyor.

2. Kavramsal çelişkiler:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "kavramsal çelişkilere" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir:

Melis Öğretmen iki derslik gözlem esnasında kavramsal çelişkilere örnek olabilecek bir uygulamaya yer vermedi.

Derya Öğretmen dilbilgisi konusu işlerken iki tense (zaman) arasındaki faklılıkları öğrencilere izah etti. Hangi tense için hangi zaman ifadeleri kullanılır, öğrencilerin katılımlı örnekleriyle konuyu işledi.

Elif Öğretmen çok kısa birkaç örnekle kavramsal çelişkilere yer verdi.

3. Düşüncelerin diğerleriyle paylaşımı:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "öğrencilerin düşüncelerine diğer öğrencilerle paylaşmasına" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen soru – cevap ağırlıklı işlediği ders sürecinde öğrencilere kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri bir uygulamaya yer vermediler.

Elif Öğretmen öğrencilerini kendi özgün cümlelerini kurmaları konusunda cesaretlendirdi. Öğrencilere açıklama yapmak için fırsat verdi.

4. Materyal ve kaynak kullanımı:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "materyal ve kaynak kullanımına" ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen aktif bir biçimde tüm ders boyunca akıllı tahta kullanımını gerçekleştirdi. Kaynak kitap, dinleme etkinliği, akıllı tahtada oyun ve yarışma ve sözlük kullanımına yer verdiler.

Elif Öğretmen öğrencilerin dinleme – konuşma etkinliklerine yönelik ders işledi materyal olarak ek kaynak kitap kullandı. Teknoloji kullanımına yer vermedi.

5. Motivasyon:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "yansıtma ve kavram keşfi için öğrencileri motive etmesi" etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen öğrencilerini İngilizce konuşmaları yönünde sık sık cesaretlendirdi. Öğrencilerin ilgisini çeken "word web" (kelime ağı) gibi etkinliklere yer verdi. Öğrencilerin yoğun katılımı ile ders işlendi.

Derya Öğretmen öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmeleri için sık sık Türkçe açıklamalara yer verdi. Öğrenciler tahtada yarışma yaparak motivasyon kazandı.

Elif Öğretmen'in öğrencileri yüksek bir motivasyonla başladıkları dersin sonuna doğru şevklerini yitirmeye başladılar. Soru-cevap ağırlıklı geçen derste öğrencilerin dersin büyük bir bölümünde katılımı göze çarpıcıydı.

6. Öğrenen ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ve karşılanması:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarması" etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen, Derya Öğretmen ve Elif Öğretmen gözlem süresince bu tema altında herhangi bir uygulamaya yer vermediği görüldü.

7. Gerçek yaşamla bağlantı kurma:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken "Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurulması" etkinliğine ne kadar yer verdiklerini tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen moda konusu üzerine yaptığı ders sürecince öğrencilerin günlük moda anlayışıyla ilgili sorulara yer verdi.

Derya Öğretmen "parade" kelimesini izah etmek için 23 Nisan, 19 Mayıs gibi milli bayramlarda yapılan geçit törenlerini örnek verdi.

Elif Öğretmen sorularını öğrencilerinin günlük yaşamlarından yola çıkarak yöneltti.

8. Fiziki ortam:

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluştururken sınıflarında fiziki ortamı düzenleyebilme durumlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ve okulun bu anlamda sağladığı imkanları tespit edebilmek için yapılan gözlemde şu veriler elde edilmiştir.

Melis Öğretmen'in sınıfında öğrenciler sıralarını birleştirerek 4'erli gruplar halinde oturuyordu. Sınıf; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi araç ve gereçlere sahiptir. Sınıfta İngilizce posterler bulunmakla birlikte yeterli düzeyde değildir.

Derya Öğretmen'in sınıfında öğrenciler sıralarını birleştirerek 2'şerli gruplar halinde oturuyordu. Sınıf; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi araç ve gereçlere sahiptir. Sınıfta İngilizce posterler bulunmakla birlikte yeterli düzeyde değildir.

Elif Öğretmen'in sınıfında öğrenciler tekli sıralarda oturuyordu. Sınıf; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi araç ve gereçlere sahiptir. Sınıfta İngilizce posterler bulunmakla birlikte yeterli düzeyde değildir. Öğretmen gözlem süresince teknoloji kullanıma başvurmadı.

SONUÇLAR VE TARIŞMALAR

SONUÇLAR

Görüşme sonuçları

Yapılandırmacı öğrenme ortamının yedi alt boyutuna ek olarak eklenen fiziki ortam ile toplam sekiz tema altında elde edilen görüşme verilerinden şu sonuçlar çıkarılmaktadır:

1. Üç İngilizce öğretmeni de kendi öz-değerlendirmelerine göre tartışmalar ve görüşmeler alt boyutunda olumlu bir algı ve uygulama davranışı içerisindedir. Sorgulamak, beyin fırtınası yapmak, tartışmak üç öğretmen için de öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir bu nedenle derslerinde sık sık başvurdukları bir yöntemdir.

2. Kavramsal çelişkiler alt boyutuna dair öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan konunun çerçevesinin çoğunlukla "kavram bilgisi" olarak anlaşıldığı görülmektedir. Daha sonra yüzyüze yapılan değerlendirme görüşmesinde "kavramsal çelişkilerin" ne olduğu kendilerine izah edildiğinde bu yöntemi sık sık kullandıklarını, özellikle sıfatları öğretirken mutlaka yaptıkları bir etkinlik olduğunu ifade ettiler.

3. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri bir sınıf ve okul ortamı oluşturduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerine basit cevaplardan daha ziyade düşünlerini de yansıtabilecekleri açık uçlu sorular vasıtasıyla kendilerini ifade etme fırsatı verdiklerini belirtmektedirler.

4. Akıllı tahta, bilgisayar, görsel ve işitsel ders materyalleri, internet destekli öğretim programlarını aktif olarak kullandıklarını ve bunun da öğrencilerin ilgisini artırmada önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler.

5. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğrenci merkezli bir yaklaşım, kubaşık öğrenme yaklaşımı, esnek bir öğretim programı kullanımı, diyaloglar yoluyla öğretme yöntemi, öğrencilerin sunumlar yapmaları ve canlandırmalara yer vermeleri gibi etkinliklere yer verdiklerini ifade etmektedirler.

6. Öğrenmenin bir ihtiyaçtan doğacağını ifade eden katılımcı öğretmenler iki hususa vurgu yapmaktadır: "Neden yabancı dil öğreniyoruz?" ve "Neden bu konuyu öğreniyoruz?" Öğretmenler her iki soruyu da öğrencilere derslerinde sorduklarını ve öğrencilerin hem kendi düşünceleri, hem diğer öğrencilerin düşünceleri ve hem de öğretmenin fikirleri doğrultusunda bir sebep-sonuç çerçevesinde öğrenimi gerçekleştirdiklerini söylemektedirler.

7. Gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurma alt boyutu ile öğrenme ihtiyaçlarını çıkarma (6.madde) alt boyutu öğretmenler tarafından kısmen karıştırılmış durumdadır. "Konunun hangi ortam ve şartlarda kullanılabileceği" gerçek hayatla bağlantı kurmada esas olsa da o ortam ve şartlara benzer durumları sınıf veya okul içinde oluşturarak öğretilmek istenen konunun öğrencinin zihninde daha somut olarak yer edinmesini sağlayacaktır. Gerçek yaşamla bağlantı kurma temasında verilen yanıtlar yeterince bilgi vermese de yüzyüze yapılan değerlendirme görüşmesinde öğretmenler canlandırmalar yoluyla bu yöntemi sıkça kullandıklarını ifade ettiler.

8. Katılımcı öğretmenler okul ve sınıf ortamının çağdaş bir eğitim ve öğretim fırsatı sunduğunu söylemektedirler. Özellikle teknolojik alt yapının iyi olduğunu vurgulamaktadırlar. Grup çalışmalarına zaman zaman yer verdiklerini ancak genel olarak U oturma planını tercih etmediklerini söylemektedirler.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenler yapılandırılmış görüşme formunda kendilerine sunulan sorulara verdikleri yanıtlar ile öz değerlendirmelerini yapmışlardır. Bu yanıtlara göre katılımcı öğretmenler Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı uygulama düzeyleri bakımından kendi bakış açılarına göre başarılıdırlar.

Gözlem Sonuçları

Yapılandırmacı öğrenme ortamının yedi alt boyutuna ek olarak eklenen fiziki ortam ile toplam sekiz tema altında elde edilen gözlem verilerinden şu sonuçlar çıkarılmaktadır:

1. İngilizce öğretmelerinin üçünün de tartışmalar ve görüşmeler uygulamasına yer verdikleri yapılan gözlem sonucunda görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin YÖO uygulamaya yönelik özdeğerlendirmeleriyle sınıf içi uygulamalarının örtüştüğü görülmektedir.

2. Kavramsal çelişkiler alt boyutunda Melis öğretmen bir uygulamaya yer vermemiştir ancak Derya Öğretmen ve Elif Öğretmen'in çok yeterli olmamak kaydıyla bazı etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. İngilizce dersi içerik olarak "kavramsal çelişkiler" için uygun uygulama alanlarına sahip derslerin başında gelmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin bu alt boyuttaki özdeğerlendirme sorularına verdikleri yanıt ile gözlem veri sonuçları kısmi benzerlik göstermektedir.

3. Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen gözlem yapılan süreç içerisinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildikleri bir uygulamaya yer vermezken Elif Öğretmen'in sık sık "What do you think…?", "Do you agree with him/her?" gibi sorularla öğrencilerini teşvik ettiği görülmüştür. Düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği sınıf ortamı oluşturma yönünden öğretmenlerin özdeğerlendirme sorularına verdikleri yanıt ile gözlem veri sonuçları kısmi benzerlik göstermektedir.

4. Melis Öğretmen ve Derya Öğretmen akıllı tahta, bilgisayar, görsel ve işitsel ders materyalleri, yazılım programı destekli kaynak yayınları aktif olarak kullanırken Elif Öğretmen'in dersinin içeriği dolayısı ile (Skills dersi – "Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma" ağırlıklı ders) olsa gerektir ki tüm dersi yalnızca kaynak kitap ve görüşmeler yoluyla işlediği tespit edilmiştir. Görüşme verileri ile gözlem verilerinin paralel sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

5. Üç İngilizce öğretmeninin de öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutma çabaları, uyguladıkları etkinlikler, öğrencilere yaklaşımı, olumlu sınıf iklimi oluşturma yönünden özdeğerlendirmeleriyle uygulamalarının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

6. Melis Öğretmen, Derya Öğretmen ve Elif Öğretmen gözlem süresince öğrencilerine öğretme amaçlarını ifade etmemişlerdir. Öğrenciler öğretilen konuyu neden öğrenmeleri gerektiğine dair bilgilendirilmediler veya beyin fırtınası yapmadılar. Bu durum görüşme verileri ile örtüşmemektedir.

7. Öğretmenlerin üçü de öğretmeyi amaçladıkları konularla veya içeriklerle gerçek yaşam olayları arasında bağlantı kurma uygulamalarına yer vermişlerdir. Bu durum görüşme verileri ile paralellik göstermektedir.

8. Okulun temiz, bakımlı, havadar ve öğrenme için uygun ısıya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenciler için olumlu okul iklimi yarattıkları aşikardır. Öğretmenlerin öğrencilerine baskı ile değil, karşılıklı saygıya dayalı bir disiplin ortamı kurdukları görülmüştür. Okul öğretmenlerine teknolojik alt yapısı güçlü bir eğitim alanı imkanı sunmaktadır. Ancak kabinet sistemi olmayışı olumsuz bir durumdur. Kabinet sisteminde her öğretmen kendi sınıfına sahiptir. Böylece öğretmen sınıfını istediği gibi donatma imkanı bulur. Bu durum öğrencilerin motivasyonu için büyük bir artı değere sahiptir.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenler gözlem verilerine göre Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı uygulama düzeyleri açısından yeterli görülmektedir. Yine de görüşme verileri gözlem verilerine göre daha üst düzeydedir.

TARTIŞMALAR

1. İncelenen alanyazında öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı öğrenme ortamları algısının iyi olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2006; Birikim, 2008; Ağlagül, 2009; Yıldırım, 2011; Mertoğlu, 2011;). Araştırmamızın öznesi olan katılımcı öğretmenlerin özdeğerlendirme durumları benzer bir sonuç vermiştir.

2. YÖO uygulama hususunda öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri ile uygulamaları paralellik göstermemektedir (Mertoğlu, 2001). Bizim araştırmamızda tam değilse de büyük bir oranda paralellik olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

Ağlagül, D. (2009) *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Birikim, Ö. (2008). *Fen Ve Teknoloji Dersindeki Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin 4 Ve 5. Sınıf Öğrenciler Ve Öğretmenlerin Algıları.* Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Duman, B. (2007). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. Öğretim ilke ve yöntemleri.* G.Ocak (Editör). Ankara: PegemA Yayıncılık, 267-385.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006, Muğla.

Fidan, N.K. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi.* Gazi Üniversitesi, Ankara.

Mertoğlu, H. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Metin, Y. (?). Doküman İncelemesi. Education.ankara.edu.tr

Özmen, H. (2004). *Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(1), 14.

Yapıcı, M. (2008). *Yapılandırmacılık. Eğitim psikolojisi*. İbrahim Yıldırım (Editör), Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yıldırım, F.S. (2011). *İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, B. (2006). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87- 111.

EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI DERNEĞİ

2011

" Dilde, fikirde, işte birlik"

Gaspıralı

ISSN: 2528-9772

TURKSOSBİLDER

Uluslararası
Türk Kültür Coğrafyasında
Sosyal Bilimler Dergisi

Cilt-Volume:1 Sayı-Issue:1 2016

http://tebad.dergipark.gov.tr/turksosbilder/
http://dergipark.ulakbim.gov.tr/turksosbilder/



Yayınlacak Olan 2. Sayımız İçin Makalelerinizi Bekliyoruz....