



ISSN: 2149 - 5645

International Journal of Humanities and Education

Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi

Yıl : 2019 Cilt: 5 Sayı: 10



Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Owner And Managing Editor

Dr. Halil TURGUT

Editörler / Editors

Dr. Saadettin YILDIZ

Dr. Gökçe Yükselen PELER – Dr. Halil TURGUT – Dr. Nurhan ÖZTÜRK

Yazı İşleri / Secretarial Work

Saffet YILMAZ

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Esra BOZKURT ALTAN / Sinop Üniversitesi

Dr. Hakan AKÇAY / Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Hristo SALDZHIEV / Trakia Üniversitesi

Dr. Maral TAGANOVA / Mahtumkulu Dil, Edebiyat ve Millî Elyazmaları Enstitüsü

Dr. Olga PİLLİ / Girne Amerikan Üniversitesi

Dr. Oxana MANOLOVA YALÇIN / Girne Amerikan Üniversitesi

Dr. Pi-Chu KUO / National Pingtung Üniversitesi

Dr. Qiyas ŞÜKÜROV / Yozgat Bozok Üniversitesi / Türkiye

Dr. Robert E. YAGER / Iowa Üniversitesi

Dr. Rysbek ALİMOV / İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

Dr. Zeki AKÇAM / Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Dr. Zeynep ELBASAN / İndiana Üniversitesi

İdare Merkezi / Adress

Yenidoğan Mahallesi, Alperen Caddesi, Köşker Konağı, Bina No: 11, Kat 13, Daire 40, Talas
/ Kayseri, Tel: +90 507 041 54 09

ijhe.org / editor.ijhe@gmail.com

Yayın Türü / Type of the Periodical

Altı aylık, uluslararası hakemli dergi / Biannually, international refereed journal

İçindekiler / Context

1 - 9 2017 Turkish Referendum: Did Turkey's "better educated" vote "No"?

Ilhama GASIMZADE

10 - 38 The Promising Practices of Glocalization in Canadian Higher Education

Hasan KETTANEH & Victoria HANDFORD

39 - 56 Türk Folklor Araştırma Tarihinde Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti ve Baha Said Bey'in Yeri

İsmail GÖRKEM

57 - 76 Kö/ül Tegin Yazıtında Geçen Fiillerin Tıva Türkçesinde Durumu

Onur TARLACI

77 - 113 Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Soru Türleri ve Kapsam Geçerliğine Göre İncelenmesi

Mehmet UYMAZ & Hüseyin ÇALIŞKAN

114 - 125 Satisfaction Levels of Participants of Greek Dance Lessons: How Participation in Dance Performance and Age Differentiate it

Filippou, F. & Douka, St. & Rokka, St. & Pitsi, A. & Masadis, Gr.

126 - 143 Resimli Hikâye Kitaplarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kuralları Uygulayabilme Becerilerine Etkisi

Volkan VAROL & Elif GÜLMEN & Banu YENER & Sümeyye GÜLER & Damla YÜZÜCÜ

144 – 163 A Proposed Process Model for Developing a School Self-Evaluation Framework

Elizabeth Garira

164 – 179 Bir Coğrafyanın Kaderi Arif Nihat Asya'dan Hasan Hüseyin Korkmazgil'e

Hatem TÜRK

180 – 194 "Şiirimi Kedi Kaptı" Adlı Şiir Kitabında Çocuk Gerçekliği

Olca SALTIK

195 - 206 Alevis Vs. Alawites In Turkey: From The General To The Specific (Based On Field Studies In The Town Of Hacibektaş And Hatay Province)

Darya ZHIGULSKAYA

207 – 222 Cezaevinde Yatan Mahkumlara Sunulan Psiko-Sosyal Destek Hizmetlerinin İncelenmesi

Demet KARAKARTAL & Münevver YALÇINKAYA

223 – 249 Kaynaştırma Uygulamaları Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: KKTC Örneği

Uzm. Vasfiye KARABIYIK & Dr. Öğr. Üyesi Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU

250 – 265 Experiences of Interviewing Secondary Victims of Frozen Conflicts: Cyprus Case
Hasibe ŞAHOĞLU

266 – 274 17. Yüzyılda Yazılan Bir Siyasetname Metni: Hilyetü'l-Mülûk

Erdal AYDIN

275 – 292 Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Hikâyelerinde Millî Kimlik İnşası

Ahmet Metehan ŞAHİN

293 – 309 Türk Dış Politikasında Mezhepçilik ve Haşdi Şabi Örneği

Halil ÜLKER

310 – 329 Güney Türkistanlı (Afganistan) Şair Üstad Metin Andhoyî'de Türklük Şuuru

Selahittin TOLKUN

330 – 339 Relationship Among Teachers Professional Competence with Learning Motivation of Students SMA N 1 North Siberut of Mentawai Islands

SYAFNAN & M. Noer SALMAN

340 – 354 Azərbaycan Ədəbiyyatında İstiqlal İdeyasının Formalaşmasında Ədəbi Məclislərin Rolu

Tənzilə RÜSTƏMXANLI

355 – 369 Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Reklamla İlgili Genel Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma

Nural İmik TANYILDIZI & Ayşe Şebnem YOLCU

370 – 381 Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Sinop Çocuk Üniversitesi

Nurhan ÖZTÜRK & Esra BOZKURT ALTAN

382 – 387 METİNDİLBİLİMİN ABC'Sİ: Aşkın-Balcı, Hülya (2018). "Metindilbilimin ABC'si", Say Yayınları, İstanbul.

Ensar KILIÇ

388 – 390 Saykali'nin *Ravzatü's-Şüheda* İsimli Eseri Üzerine Yapılmış Bir İnceleme-Metin-Dizin Çalışması (Doç. Dr. Talip Yıldırım, *Saykali Ravzatü's-Şüheda İnceleme-Metin-Dizin (I. Bölüm 1-236)*, Bilgeoğuz Yayınları, İstanbul-2016, 715 s., ISBN: 978-605-9960-60-1)

Özer YAVAŞ

Bilim Kurulu / Scientific Board

Dr. Ahmet ALBAYRAK / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Betül AYDOĞDU GÖRKEM / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Elçin İBRAHİMOV / Azerbaycan Milli İlimler Akademisi / Azerbaycan

Dr. Emrah BOZOK / Millî Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu / Türkiye

Dr. Fatih BALCI / Kayseri Üniversitesi / Türkiye

Dr. Fatma ALBAYRAK / İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye

Dr. Güven ARIKLI / Kıbrıs İlim Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Dr. Hülya ARGUNŞAH / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Kutluk Kağan SÜMER / İstanbul Üniversitesi / Türkiye

Dr. Mehmet TOPAL / Anadolu Üniversitesi / Türkiye

Dr. Muharrem DAYANÇ / İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye

Dr. Murat TURAL / Yozgat Bozok Üniversitesi / Türkiye

Dr. Mustafa Argunşah / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Nevzat ÖZKAN / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Oğuz KARAKARTAL / Lefke Avrupa Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Dr. Selahittin TOLKUN / Anadolu Üniversitesi / Türkiye

Dr. Stoyan DİNKOV / Sofya Üniversitesi / Bulgaristan

Dr. Sultan Murat TOPÇU / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Zihniye OKRAY / Lefke Avrupa Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

BU SAYIDAKI HAKEMLER / REVIEWERS IN THIS ISUUE

Prof. Dr. Bayram Durbilmez	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi Ersoy	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi Demir	Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih Kirişçioğlu	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Ünal	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Selçuk	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin Karademir	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Galip Güner	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Hacer Tokyürek	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Kibar Aktın	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Toran	İstanbul Kültür Üniversitesi
Doç. Dr. Olga Pilli	Girne Amerikan Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan Buldur	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Şahika Karaca	Erciyes Üniversitesi
Doç. DR. Şamil Yeşilyurt	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Zihniye Okray	Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Önal	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemaliye Direktör	Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cezmi Ünal	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah Bozok	Millî Savunma Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Engin Karahan	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ergenekon Savrun	Ufuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ergün Acar	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi F. Sülen Şahin Kırallp	Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Çalık Orhun	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen Çam Tosun	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halit Biltekin	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal Akça	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Eş	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Kayacan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kağan Büyükkarcı	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özger	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurhan Öztürk	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Kalelioğlu	Ufuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan Karaburgu	Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oxana Manolova Yalçın	Girne Amerikan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Arık	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sema Tan	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. Sevgi Çalışır Zenci	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sultan Okumuşoğlu	Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tamer Kavuran	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Volkan Varol	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Hacıoğlu	Giresun Üniversitesi
Dr. Gürhan Çopur	Ardahan Üniversitesi

Editör Notu / Editorial Note**EDİTÖRDEN**

Geçmişin hiçbir döneminde çağın bilgisine sırtını döndüğü hâlde rahat yaşamış, yükselmiş, ilerlemiş bir toplum yoktur; gelecekte de olmayacaktır. İnsanoğlu kendi devrini doğru okuduğu müddetçe geleceği de erkenden okuma şansını elde etmiştir. Devrinin nabzını tutamayan, ritmine ayak uyduramayan toplumlar belli bir süre daha az yorulabilirler bile uyandıklarında hep koşmak zorunda kalırlar; fırsat çoktan kaçmış olur.

Zamanımız “kolay ulaşım / hızlı erişim çağı” olarak adlandırılırsa yeridir. Sahibi olunamayan (tesahüp edilemeyen) bilgilere ulaşabildiğimiz ışıklı / akıcı bilgi kaynaklarımız var. Kütüphane raflarından, sayfa aralarından arayıp bulma iştiyakının yerini arama motorları aldı. Artık, iri iri kitapların sayfalarında, satır aralarında kaybolmak yok! Bilgi sayfalardan süzülerek çıkar, hafızamızın gözeneklerine yerleşir; mülkiyetimize geçerdi. Şimdi ışık hızıyla parmaklar ve gözler arasında uçuşup duruyor.

Teknolojiyi üretenler ve satanlar ile onu satın alanlar -ki artık bilgi de bir metadan ibaret oldu- arasında dağlar var. Neyi öğrenmemizi istiyorlarsa onu tezgâha koyma imkânları ellerindedir. Bu konudaki her türlü zaaf bizim yaramızken teknoloji tezgâhçılarının can damarı oluyor.

Bilgiye erişmek çok kolay, fakat bir “tıklama”yla eriştiğimiz bilgiyle tanışmaya zamanımız yok. Kopyalayıp yapıştırdığımız metinler sadece bir yerden bir yere göçüyor. Göz açıp kapayınca kadar “masaüstü”ne aktarıverdiğimiz metinler, yüzlerce, binlerce harften ibaret bir kemmiyet. Bilgi beynimizin kıvrımlarında, idrakimizin sanal kozmik odalarında demlenmediği için bizim olamıyor. Bilgiye kolay ulaşmak başka, kolay bilgiyle yetinir hâlde gelmek başka şeydir.

Bütün bu kolaylıkları terk edip eskiye mi dönelim? Bunu ne kadar istesek de yapamayız. “Zaman zamân-ı terakkî...” O hâlde, insan yetiştirme sorunumuzu -evet, bu bir “sorun”dur- günün şartlarına göre yeniden ve çok yönlü olarak ele almalıyız. Eğitilecek insan değiştiği halde sistem değişmiyorsa başarıya ulaşılamaz.

Eğitim planlayıcıları, kendilerini “teknoloji yorumcusu” olacak şekilde yeniden yetiştirmezlerse, anketler, istatistikler, alan araştırmaları, ölçekler, kuramlar, kavramlar arasında avunmanın ötesine geçemezler. Nerede hangi okulun açılacağı, orada hangi derslerin okutulacağı, eğitimcilerin hangi okullarda yetişeceği elbette önemlidir; fakat önlerine gelen “öğrenci insan” çok değişti. Bilgiyi çantasında, hatta cebinde taşıyan bir insan var artık. Bu insan, telefonunun şarjı bittiğinde, internet bağlantısı kesildiğinde, arama motorları çöktüğünde ne yapacağını şaşırıyor. Önünden akıp giden bilgiye sahip olmayı öğrenemediği için zavallı duruma düşüyor. Bilgi var, fakat yok!

Buna çare bulmak ve bilgiyi cebinde taşıyan adamı, bilgiyi edinen, kullanan, telefonun çekmediği, internetin olmadığı yerlerde de “bilen” hâline getirmek gerekir. Artık, teknoloji okurluğunu yeniden tanımlamak zorundayız. Birtakım maddeler sıralayarak bu işin içinden çıkamayız. Karşımızda -hâlâ- insan var. Onu teknolojiye esir olmadan imkânlarından yararlanır hâle getirmeliyiz.

Ülkemizde, bilgiye ulaşmada teknolojiden en üst seviyede yararlanan bir kesim bulunmakla beraber, çeşitli sebeplerle kullanamayan veya yanlış kullanan çok büyük bir kitlenin var olduğunu da unutmamalıyız. Fırsat eşitliği sağlanmadığı sürece teknolojinin avantaja dönüştürülmesi mümkün değildir. En büyük toplumsal tehlikelerden biri de doğru bilginin makul bir kısmının geniş kitlelere yayılamamasıdır.

Bu sayıda yirminin üzerinde makalemiz var. Hakemlerimizin titiz değerlendirmeleri ve ekibimizin ilkeli çalışmaları sayesinde yayın kalitemiz her sayıda biraz daha yükseliyor. Şu anda devam etmekte olan TR Dizin izleme süreci tamamlandığında Türk akademik hayatına daha fazla katkı sağlayacağımıza inanıyoruz.

Bu sayıdaki yazıların yarıya yakını başka ülkelere mensup araştırmacılara aittir. Güney Afrika’dan Macaristan’a, Rusya Federasyonu’ndan Endonezya’ya uzanan geniş bir yelpaze... Uluslararası niteliğimizi yükseltme gayretlerimiz sonuç veriyor.

Bu sayıdaki yazıları ilgiyle okuyacağımızı düşünüyoruz.

Nisan 2019 sayımızın hazırlanmasında emeği geçen değerli hakemlerimize, bilim uğrunda dirsek çürüten araştırmacı-yazarlarımıza ve büyük bir özveriyle çalışan ekip arkadaşlarımıza teşekkür ediyoruz.

Prof. Dr. Saadettin Yıldız

EDİTÖR



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 1 – 9.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 1 – 9.

2017 Turkish Referendum: Did Turkey’s “better educated” vote “No”?

Ilhama GASIMZADE¹

Abstract

On April 16, 2017, Turkey hosted a historical referendum which attracted everybody’s attention to the referendum results. The aim of the referendum was to reveal Turkish population’s opinion regarding the proposed constitutional amendments which are supposed to accelerate the shift of the country from parliamentary democracy to presidential autocracy. As the results of referendum carry historical importance, it is important to interrogate the voting behavior of Turkish people in this referendum. This paper investigates the relationship between 2017 Turkish referendum results and higher education level of population. Multiple regression model has been used to find out whether people’s education level affected their votes in the referendum. This article is the first assessment of the plebiscite results by province. According to the analysis of referendum results, significant correlation has been detected between the number of “No” votes and the percentage of higher educated citizens in the provinces. Additionally, I also found out that party affiliation of the head of municipality had a considerable effect on the referendum results of the provinces.

Keywords: Turkish referendum, higher education, voting behavior, regression analysis.

Introduction

On 16th April 2017 Turkish people voted in a national referendum to amend 18 constitutional articles which transformed the country into a presidential republic. With 51.4% of voters’ support, Turkey entered into a new political system. In other words, Turkey took one more step towards to autocracy moving away from democracy (Klimek et al. 2017).

In 2016 in the result of negotiations between Turkey’s ruling party AKP (Adalet ve Kalkınma Partisi – Justice and Development Party) and MHP (Milliyetçi Hareket Partisi – Nationalist Movement Party) AKP submitted a new constitutional amendment proposal for essential change in the country’s political system. This proposal calls for a presidency as an executive branch of power and extended power for the president at the expense of parliament. The proposed system introduces president as head of state and as head of executive with the autonomy to appoint ministers and substantial portion of judges and public officials without any approval from parliament. The proposal brings about considerable risks to democracy by concentrating a significant executive power in a single individual (Aytaç, Çarkoğlu, and Yıldırım 2017). Venice Commission also reported that new Turkish constitutional

¹ Erasmus Mundus Joint Master’s Degree student, Central European University, Public Policy, E-mail: ilhama.gasimzade@gmail.com.

amendments grant more power to the president and include substantially reduced checks and balances between the legislature, judiciary and executive (Venice Commission 2017).

The constitutional amendments have changed the way of decision-making and policy-making in the country and it has had major implications on Turkey's national and foreign policies. Given the fact that Turkey has geopolitical importance in the region, the results of the referendum are also important in terms of Turkey's position in international affairs ("Turkish Foreign Policy after the Referendum" 2017). Taking this importance into account I looked at the role of higher educated people in the referendum outcomes who are more likely to consider all costs and benefits of the new system. There are few studies that looked at the voting patterns of Turkish citizens in the referendum (Aytaç, Çarkoğlu, and Yıldırım 2017; Yurtbilir 2018). This paper provides the first assessment of the plebiscite results by province. In doing this, I used Multiple Regression coupled with the Table to visualize the main findings of my analysis.

This study examines the referendum results to find out whether people's education level affected their votes in the referendum. There is a hypothesis received much empirical support that education leads to more democratic politics (Barro 1999; Papaioannou and Siourounis 2008). Referring to these studies, I assume that higher educated people showed no support or less support to the constitutional amendments which are supposed to accelerate the shift of the country from parliamentary democracy to presidential autocracy.

Methodology and data

In order to answer formulated research question, I used quantitative method, namely multiple regression model. Referendum data were obtained from the official website of the Turkish Supreme Election Commission (Supreme Election Commission n.d.) The dataset contains the results of the referendum for each province in the Republic of Turkey. I only focused on the referendum results within Turkey itself, and it does not include election results from polling stations in other countries because characteristics of people eligible for voting were not defined outside of the country.

Dependent and independent variables

The dependent variable is the percentage of "No" votes for constitutional amendments. Independent variable, higher education is measured with the percentage of the population who hold at least Bachelor's degree (people with master's and PhD degree are also included to this number). The dataset about the education level of Turkish people by province is retrieved from the official website of Turkish Statistical Institute (TurkStat n.d.). However, this dataset

presents the number of people with higher education and does not contain the percentage. I used the following formula to convert the numbers into percentage.

$$HigherEdu\% = \frac{V_n}{E_n} \times 100\%$$

Where V_n stands for the number of eligible voters (people above 18), E_n is the number of higher educated people.

Control variables

Income level, predominant political party, the proportion of young people (aged between 15-24), unemployment rate and urbanization level in provinces were also included as control variables because earlier studies have shown them to be related to the support for presidentialism in Turkey (Bilgin and Erdoğan 2018). Population's income level is shown with GDP per capita in national currency. The datasets about the income level, unemployment rate and urbanization level by province were obtained from the official website of Turkish Statistical Institute and contain the years of 2014, 2013 and 2014 statistics respectively (TurkStat n.d.).

The results of the municipal election in 2014 was used to define predominant political party in the provinces ("81 ilin belediye başkanları" n.d.). According to the results, the dataset includes Justice and Development Party (Adalet ve Kalkınma Partisi - AKP), Republican's People Party (Cumhuriyet Halk Partisi), Nationalist Movement Party (Milliyetçi Hareket Partisi - MHP), Peace and Democracy Party (Barış ve Demokrasi Partisi - BDP) or People's Democratic Party (Halkların Demokratik Partisi - HDP)² and Independent candidate categorical variables. Political parties were included with five dummies each coded from 1 to 5.

Analysis of referendum results

The 2017 constitutional referendum was a staggering event in Turkey as it brought about considerable change in Turkish politics. The results of the referendum are also interesting in terms of high-level turnout and distribution of votes across the provinces.

Table 1 presents the descriptive statistics of the referendum results within Turkey. Because of application of compulsory voting in Turkey, turnout rate is not very surprising and quite high (average 86%) comparing to other elections in the world (Taşkin 2015). Overall, 34 provinces

² On April 28, 2014 BDP mayors joined Peoples' Democracy Party (HDP) ("BDP Lawmakers Join Sister-Party HDP - Turkey News" 2014).

voted against the constitutional amendments. Tunceli showed the highest percentage of “No” votes, just over 80% whereas Bayburt recorded a “Yes” vote of 81.70 per cent, the highest in the country (Supreme Election Commission n.d.).

Table 1. Descriptive statistics of 2017 Referendum Results ³

	Mean	Std. deviation	Min	Max
Turnout	86%	4.17%	71%	91%
Yes	54.50%	14.33%	19.59%	81.70%
No	45.31%	14.43%	18.30%	80.41%

Source: Data adapted from Supreme Election Commission.

My assumption was that the dependent variable, the percentage of “No” votes, depends on provincial characteristics, such as education level including the proportion of young people, income level, unemployment rate and urbanization level. In addition, I have also considered people’s political party preferences in the provinces. The multiple regressions model can be written as:

$$No\ votes_i = \beta_0 + \beta_1 HigherEdu_i + \beta_2 Young_i + \beta_3 Income_i + \beta_4 Unem_i + \beta_5 Urban_i + \beta_6 Party + \varepsilon_i \quad (1)$$

Where independent variables are defined as:

- HigherEdu = percentage of Turkish with higher education qualification
- Young = percentage of young people
- Income = Gross Domestic Product per capita
- Unem = percentage of unemployed Turkish
- Urban = percentage of urbanization
- Party = preferred political party in the provinces
- The subscript i stands for each voting area, ε is the error term and the coefficient β_0 is the constant

To find the relationship between dependent and independent variables, 2 different regressions were performed using Ordinary Least Squares (OLS) in Stata 15.1. Table 2 presents the results of multiple regression of referendum results. The number of observations is the same

³ The means of overall “Yes” and “No” notes are different from the official records. The data used in this paper were obtained from the official website of Turkish Supreme Election Commission. I assume that the difference may stem from the rounding of the numbers.

for both models. The second column is specified Model (1) mentioned above which includes higher education and related control variables. The first column excludes the preferred political party to test whether adding political parties variable to the full model changes the relation of “No” votes with higher education.

As can be seen in Table 2 including political parties makes a significant difference in the coefficient determinations. In column (1) lower R^2 (19%) shows that the level of predictability of “No” votes from dependent variables is low. In column (2) the greater coefficient determination (63%) signifies the goodness of fit of the model. Adjusted R^2 proves the significance of the model.

As predicted, *the higher education level of the population* has a positive impact on “No” votes, and relatively greater p-value (0.086) shows that the relationship is statistically significant at 90% confidence level. The coefficient for the higher education level remains positive and the same significance level for both models. In column (2) when I include political party dummy variables, the coefficient decreases, whereas the significance level increases (0.054). In point of fact, provinces with more higher educated people such as Ankara, Istanbul, Izmir and Eskisehir voted “No” which have the percentage of higher education qualification 24,4%, 19,9%, 19,9% and 19,7% respectively. Conversely, in the dataset, we also see the example of provinces with more higher educated people that voted “Yes” (For example, Erzincan) and with less higher education that voted against the amendments (For example, Sirnak).

In column (1) it is seen that *unemployed* Turkish are more likely to vote “No”. As “Yes” would consolidate the president’s power and weaken the institutions in Turkey (“What Is at Stake in Turkey’s Referendum” 2017), the choice of unemployed people who are not satisfied with the existing and consolidating one-man rule is plausible.

My regression analysis found out that there is a strong relationship between referendum results and predominant *political parties* in the provinces. In the regression, my reference category is AKP which was the main supporter of the constitutional amendments in Turkey.

“Yes” campaign was carried out by AKP, MHP, a right-wing and nationalist party and 2 minor parties. However, according to Table 2, MHP partisans voted for “No” in comparison to AKP partisans. The study shows that there was a ‘core’ partisan group of MHP, who voiced a significant level of opposition to presidentialism (Aytaç, Çarkoğlu, and Yıldırım 2017).

Table 2. Relationship between referendum results and higher education		
Dependent variable is the percentage of “No” vote		
	(1)	(2)
Higher Education	1.306*	1.088*
	(.750)	(.556)
Young people (%)	-.857	-1.742***
	(.727)	(.616)
GDP per capita	-1.766	3.072
	(6.306)	(4.804)
Unemployed rate (%)	16.928***	2.405
	(5.091)	(4.014)
Urbanization level (%)	-8.374	-3.824
	(6.829)	(4.931)
MHP		11.178***
		(3.723)
CHP		14.449***
		(3.197)
HDP		34.837***
		(4.599)
Independent		29.160***
		(10.859)
Number of Observations	81	81
R ²	0.19	0.63
Adjusted R ²	0.13	0.58

Notes: Table reports results from OLS regressions. The dependent variable is the share of “No” vote in the referendum. The variable of interest is the percentage of the higher educated population. Political preferences of provinces (AKP, CHP, HDP and Independent) contains dummy variables and reference category is the ruling party, AKP. Coefficients are reported

with standard errors in brackets. ***, **, and * indicate significance at 1%, 5%, and 10% levels.

“No” bloc was composed of CHP, HDP and MHP dissidents. CHP with a social-democratic, secular ideology and HDP with roots in the Kurdish nationalist movement, the most left-wing stance in the Turkish political landscape were the two parties which strongly opposed to the new system (Aytaç, Çarkoğlu, and Yıldırım 2017). Table 2 shows that HDP has a strong positive effect on the percentage of No votes which is statistically significant, and it recorded the highest coefficient among other parties. It is true that the population of the provinces headed by HDP are mostly Kurdish people who think that new constitutional amendments had no benefits or promises for them. HDP was also particularly concerned with the decreasing power of parliament and the increasing power of the president over the legislative and judicial branches (Esen and Gümüşçü 2017). As it can be seen in the table there is a significant relationship between CHP dominated provinces and the percentage of No votes. From the beginning, CHP severely rejected the AKP’s claim about the benefits of the presidential system (Aytaç, Çarkoğlu, and Yıldırım 2017). Study based on surveys held in the post-referendum period reports that the voters cast ballots along partisan lines. According to these reports, nearly 90% of AKP voters and almost 30% of MHP supporters were in favor of “Yes.”. However, around 95 % of CHP and 90% of HDP supporters chose “No” (Bilgin and Erdoğan 2018). Among the municipalities of the provinces, there are non-partisan mayors. These provinces also showed a strong positive effect on No votes.

Additionally, Table 2 shows that there is an unexpectedly strong relationship between the proportion of young people and No votes. Examining the previous elections reveals that AKP usually gets support from young people. For example, in the 2015 general elections 39% of the young population (aged between 18 and 24) voted for AKP (“Gençler 7 Haziran’da Kime Oy Verdi?” 2015).

Conclusion

In this paper, I tested whether higher education affects voters’ support for presidentialism in Turkey. The results presented above challenged assumptions about the relationship between the percentage of “No” votes for constitutional amendments and the proportion of the higher educated population including other control variables in determining popular support for the new political system.

The first important finding is that as expected higher educated people are more likely to vote against the new constitutional amendments. In other words, higher percentage of higher education qualification is associated with a higher percentage of “No” votes. However, this

should be taken into account that this association is significant at 90% confidence level so that there is a 10% chance of error in this conclusion.

Another important finding is that the No votes are strongly correlated with the preferred political parties. All parties except AKP have a positive effect on “No” votes and it is statistically significant. HDP as a part of “No” bloc campaign has the highest association with the percentage of “No” votes.

The results also presented the clear relationship of unemployment rate and the proportion of young people with “No” votes. Unemployment rate is positively correlated with the percentage of “No” votes, while the percentage of young people has a strong negative effect on “No” votes.

It is probable that there are other variables that are associated with the referendum results such as religiosity. According to Bilgin and Erdogan’s survey study (2018) religious voters overwhelmingly supported the proposal. However, this data is not available as the level of religiosity cannot be defined among population. Further research may explore other variables that can be related to the referendum results.

Referencess

- “81 ilin belediye başkanları.” n.d. Sabah. Accessed December 12, 2018. <https://www.sabah.com.tr/galeri/aktuel/iste-81-ilin-belediye-baskanlari>.
- Aytaç, S., Çarkoğlu, A. E. & Yıldırım, K. (2017). “Taking Sides: Determinants of Support for a Presidential System in Turkey.” *South European Society and Politics* 22 (1): 1–20. <https://doi.org/10.1080/13608746.2017.1280879>.
- Barro, R. J. (1999). “Determinants of Democracy.” *Journal of Political Economy* 107 (S6): S158–83. <https://doi.org/10.1086/250107>.
- “BDP Lawmakers Join Sister-Party HDP - Turkey News.” 2014. Hürriyet Daily News. April 24, 2014. <http://www.hurriyetaidailynews.com/bdp-lawmakers-join-sister-party-hdp-65671>.
- Dikici, B. H. & Erdoğan, E. (2018). “Obscurities of a Referendum Foretold: The 2017 Constitutional Amendments in Turkey.” *Review of Middle East Studies* 52 (01): 29–42. <https://doi.org/10.1017/rms.2018.9>.
- Esen, B. & Gümüşçü, Ş. 2017. “A Small Yes for Presidentialism: The Turkish Constitutional Referendum of April 2017.” *South European Society and Politics* 22 (3): 303–26. <https://doi.org/10.1080/13608746.2017.1384341>.

- “Gençler 7 Haziran’da kime oy verdi?” 2015. 2015. <https://t24.com.tr/haber/gencler-7-haziranda-kime-oy-verdi,300157>.
- Klimek, P., Jimenez, R., Hidalgo, M., Hinteregger, A. & Thurner, S. (2017). “Election Forensic Analysis of the Turkish Constitutional Referendum 2017.” *ArXiv:1706.09839 [Physics, Stat]*. <http://arxiv.org/abs/1706.09839>.
- Elias, P. & Siourounis. G. (2008). “Economic and Social Factors Driving the Third Wave of Democratization.” *Journal of Comparative Economics* 36 (3): 365–87. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2008.04.005>.
- Supreme Election Commission. n.d. “YSK Web Portal.” Accessed December 12, 2018. <http://www.ysk.gov.tr/>.
- Taşkin, B. (2015). “Voter Turnout in Turkey’s Parliamentary and Local Elections (1950–2014): Does Participation Increase When Competition Decreases?” *Turkish Studies* 16 (4): 465–86. <https://doi.org/10.1080/14683849.2015.1101350>.
- Yurtbilir, M. (2018). “The Future of Turkish Politics After the Elections - AIIA.” *Australian Institute of International Affairs* (blog). 2018. <http://www.internationalaffairs.org.au/australianoutlook/the-future-of-turkish-politics-after-the-elections/>.
- “Turkish Foreign Policy after the Referendum.” 2017. May 17, 2017. <http://www.merik.org/turkish-policy-consequences-of-the-referendum/>.
- TurkStat. n.d. “TurkStat.” Accessed December 12, 2018. <http://www.turkstat.gov.tr/Start.do>.
- Venice Commission. 2017. “Venice Commission.” 2017. [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD\(2017\)005-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD(2017)005-e).
- “What Is at Stake in Turkey’s Referendum.” 2017. 2017. <https://www.economist.com/the-economist-explains/2017/04/12/what-is-at-stake-in-turkeys-referendum>.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 10 - 38.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 10, SAYI
10, S. 10 – 38.

The Promising Practices of Glocalization in Canadian Higher Education

Hasan KETTANEH¹ & Victoria HANDFORD²

Abstract

This paper explores the potential impacts that glocalization, the combination of the ‘global’ and the ‘local’, can have on international student retention in Canadian higher education by identifying the promising practices of glocalization in university teaching and in the broader learning environment. Using Critical Incident Technique, data was collected through semi-structured interviews of 16 international students at a medium-sized, research-oriented university in British Columbia, Canada. Findings were consistent with the literature investigating international student retention and glocalization. Twelve promising practices related to university teaching and learning emerged from the analysis. These were categorized into four overarching themes: a) pedagogy, b) policies and procedures, c) learning environment, and d) curriculum. Results suggest that glocalization offers unique platforms for mutual understanding of needs, problems, and solutions, serving as a bridge between international students and the different stakeholders who are willing and able to “think globally and act locally.” These results reinforce the importance of glocalization in retaining international students in Canadian higher education.

Key Words: Glocalization, retention, international students, Critical Incident Technique, promising practices, higher education

Introduction

Glocalization can promote the development of promising practices in teaching, policy, and university practices that help international students perform better in higher education (Kettaneh, 2016). The term promising practices refers to a mixture of factors that positively influence student outcomes (Narum, 2008; Schwartz & Jenkins, 2007). Narum (2008), described promising practices in terms of a “kaleidoscope [of] policies, practices and programs, faculty, spaces and budgets all coming together in new ways, in the service of students... and society” (p.13). As McBride (2014) noted, “International students are highly important to Canada, they bring major benefits to us and at the same time they benefit from our excellent education and training” (p. 5). International students bring economic, social, cultural, and educational benefits

¹Doctoral candidate at Queen’s University, ON, Canada. Hasan Kettaneh is the corresponding author and can be contacted at: h.kettaneh@queensu.ca.

² Assistant Professor and Coordinator, Master of Education Program, Thompson Rivers University, BC, Canada.

to local communities. Therefore, local governments and higher education institutions should be more concerned about recruitment and retention of this population. This paper provides evidence that the innovative strategy of glocalization improves the voice, participation, and prosperity of international students. It suggests that as a reconceptualization of educational systems, glocalization is needed to respond to the global, local 'glocal' forces currently influencing our society. According to Immigration Refugees and Citizenship Canada (IRCC), as of December 31, 2017 there were 494,525 international students in Canada. This number surpasses Canada's international education strategy goal of 450,000 international students in Canada by 2022, five years ahead of schedule (CBIE, 2018). To maintain and increase this number of international students as an integral part of Canadian society and its economy requires that educators and policy makers embrace and implement the promising practices of glocalization in higher education (Kettaneh, 2016). Ultimately, glocalization should become part of the 21st century educational leadership lexicon.

Statement of Problem

International students are located in a gray zone of regulations with incomplete human rights, security and capabilities (Marginson, 2012). According to BC HeadSet (2011), international student retention rates are declining and lower than those of the domestic student. One reason for the decline in international student retention is that some institutions have failed to meet students' socio-cultural needs because offering social support systems is not being treated as a priority compared to academic assistance for students (Taylor, Rizvi & Linguard, 1997). According to Tinto's Model of Institutional Departure, student retention in institutions is correlated with the students' overall experience (1987). Tinto (1987) also stated that based on research, faculty-student relations can significantly motivate and challenge students to learn and stay in school. Therefore, it is highly recommended that administrators focus on strategies to help increase student satisfaction before and after enrollment. One major factor that influences student satisfaction is socio-cultural interaction with peers and faculty, which in turn affects motivation to persist in school (Tinto, 1987).

In the higher education settings, international students are more likely to remain in school and persist through the pursuit of their degrees if they are satisfied with the services provided by

institutions. Therefore, institutions need to develop culturally responsive social support services, in order to meet the unique needs of international students (Yoon & Jepsen, 2008). Higher education institutions which only focus on the academic needs of international students ignore important factors in their potential success or failure in the new educational context (Tidwell & Hanassab, 2007) which will negatively influence the retention rate of international students in these universities.

What is Glocalization?

Glocalization originated from Japanese business practices in the 1980s. Its literal translation was *Dochakuka* (土着化: melding global inside local). *Glocalization*, the blending and connecting of local and global contexts while maintaining differences and significant contribution of different cultural communities, serves to prevent learner assimilation in the host country (Kettaneh, 2016). It enriches learning and empowers learners since global issues are related and connected to local practice (Apple, Kenway, & Singh, 2005). By definition, the term *glocal* refers to those individuals, groups, divisions, units, organizations, and communities that are willing and able to “think globally and act locally” (Tien & Talley, 2012, p. 126). For the purpose of our research, Robertson’s (1995) definition of glocalization as “the simultaneity— the co-presence— of both universalizing and particularizing tendencies” (p. 30) was utilized. Hence, to implement the concept of “think globally, act locally,” educators and administrators should re-think their strategy relating to curriculum design and institutional policy. Educators and policy makers should permit construction of courses, pedagogy, and campus environments that enhance students’ retention, employability, and prepare them to become globally compatible citizens (Yang, 2001).

The glocalization concept was earlier supported by Harmsen (1993) when he referred to Debré’s dualist practice in implementing international law at the domestic level. Dakowska and Harmsen (2015), also suggested reshaping international templates by national circumstances and understandings instead of automaticity of adoption, the process of reshaping is termed translation or recontextualization. This adaptation is the glocalization process in our context. Moreover, Marginson (2011) argued, the reality for most higher education institutions remains “glo-na-cal”, as they are confronted with series of often competing global, national, and local pressures.

Marginson's glonacal concept also supports the glocalization of higher education by considering the needs of different stakeholders at different levels. Similarly, Rumbley (2015), called for "Intelligent Internationalization" which demands that those participating in the internationalization process have access to the information, ideas, and professional skill-building opportunities that will enhance their ability to navigate the crucial nexus of internationalization at global and local levels. De Wit (2016) also suggested an 'ethical internationalization for all' approach that supports glocalization of higher education. According to De Wit (2016), the current internationalization policy has widened the gaps between the high and low skilled, young and old, urban and rural, and between global and local. He also added, the competition for international students is becoming more intense, more commercial, more frequently outsourced, and with increased risk of corruption. To replace this deficit model of internationalization, Swanson (2011) also suggested a pedagogy of glocalization in which the concept of citizenship can be simultaneously informed as local and global.

Significance of the Study

Glocalization, as applied in this analysis, has sought to engage international student populations as partners and autonomic actors (Lemke, 2001) in their education; they are not consumers anymore (Giroux, 2005). The current internationalization policy conceptualizes international students as customers, which is a pervasive impact of neoliberal ideology and the expansion of free-market logic into higher education (Marginson & Rhodes, 2002). Slaughter and Leslie (1997) have also observed that the global economy is increasingly commodifying international students mainly through internationalization. This customer/service provider relationship is an inappropriate and unethical because education is not a commodity student receive in exchange for money, but instead is a creative and complex process that requires substantial effort to achieve (George, 2007). As per the recommendations offered below, mutual benefits can be experienced by all stakeholders of international education should glocalization guide Canada's endeavors in international education.

Methodology: Critical Incident Technique

As an established form of narrative inquiry, Critical Incident Technique (CIT) was utilized in this qualitative research to reveal and chronicle the lived experiences of the participating

international students and how glocalization helped in retaining them thus far (Airini et al., 2011). Bishop (2005), suggested that in this way students are able to talk openly rather than present official versions. The CIT is a form of interview research in which participants provide descriptive accounts of events that facilitated or hindered a particular aim. As originally conceptualized, a critical incident is one that makes a significant contribution to an activity or phenomenon (Flanagan, 1954). Similarly, use of the CIT allowed the student voice to direct the development of interventions (Curtis, Townsend, & Airini, 2012). The main research question of this study was: What promising practices related to the glocalization of higher education, both in teaching and in the broader learning environment, help international student retention?

Data Analysis

Data was gathered through critical interviews that ranged in length from 30 to 45 minutes, which were conducted by an independent interviewer to achieve anonymity and confidentiality as well as to avoid bias (Creswell, 2014). Interviews were audio recorded and transcribed using the verbatim transcription for the first three interviews and targeted transcription for the remaining interviews. Transcripts were then analysed to identify incident's trigger (something that happened that triggered the incident), action (what happened following the trigger), and the resulting outcome (the result of the incident) (Flanagan, 1954). These three aspects would come together to form an incident, allowing an analysis of the aspects of university teaching and learning which could be glocalized in order to improve international students' retention. Inductive theory was used to establish coding (Creswell, 2014). Each of these stories was coded using open and axial coding to identify a theme, subtheme, and a promising practice using the Critical Incident Technique. A deductive, comparative approach was later utilized, following the inductive process, comparing inductive codes with those established a priori by theory and informed by literature.

Participants

Flanagan (1954) stated that there are no firm rules about appropriate sample size for CIT. The determining factors relate to the complexity of the activity and variety and quality of the critical incidents, rather than the number of participants. Incidents should continue to be collected until

redundancy occurs – that is, when no new critical behaviors appear. Thus, the optimum number of critical incidents for a CIT study can range anywhere from 50-100 to several thousands (Flanagan, 1954). Patton (2002) also confirmed that sampling to the point of redundancy is ideal, while Thomson (2011) specifically stated that theoretical saturation generally occurs between 10 and 30 interviews. Therefore, the total number of participants was 16 international university students, eight of whom were graduate students and eight of whom were undergraduates. Seven were female and nine were male. There were six in the education program, eight in the business program, and two in the computing science program. The group was comprised of three Chinese, three Russians, four Saudis, one Indian, one Pakistani, one Vietnamese, and three Africans (self-identified). All were recruited through the passive snowball sampling technique. The idea behind including graduate and undergraduate international students was to compare any differences in the students' stories due to their level and lived experiences as students. Participants were requested to reflect on their experiences after becoming familiar with the definition of glocalization in this research. The key questions asked during the interview were:

- ❖ Can you describe times when, as a student, you have experienced glocalization in university teaching?
- ❖ Can you describe times when glocalization in university teaching has helped you to remain at university?

According to Airini, Curtis, Townsend, Rakena, Brown, Sauni, Smith, Luatua, Reynolds, & Johnson, (2011), good university teaching is a combination of practices that support personal holistic growth and academic success, eventually producing learners who are both independent and interdependent. They are successful in university settings, and culturally strong (Airini et al, 2011). University teaching involves a relation among learner(s), teacher(s), and what is learned, with the purpose of promoting and facilitating learning (Dall'Alba, 2005). All interviews began with an explanation of the definition of glocalization being used in this research. Opportunities to clarify and discuss the definition were provided before the interview.

Reliability and Validity

CIT is an investigative research tool that has been widely used in a number of areas of research over the last 60 years (Butterfield, Borgen, Amundson, & Maglio, 2005). CIT is designed to generate descriptive and qualitative data regarding an experience that is still mostly uncharted in the literature (Flanagan, 1954). Others have also found that CIT is appropriate when a gap exists in the literature and the researcher wants to discover more (Butterfield et al., 2005). Woolsey stated that CIT is particularly helpful in that it can be used for “criterion development” and to “generate both exploratory information and theory or model-building” (Woolsey, 1986, p. 252). For the purpose of this study, a variety of validity checks were conducted to guarantee data reliability and the validity of categorization. Firstly, a random transcript was provided to an independent coder who has experience with the CIT to identify triggers, actions, and outcomes, which were then cross checked with the researchers’ own identification. Secondly, a randomly selected representative number of incidents were given to an independent reviewer to place the incidents into the identified categories. The initial rate of agreement was 90%, and a 100% consistency was reached after further consideration. The triangulation of data was a further measure of trustworthiness.

Findings and Discussion

Results indicated that implementing a glocalization approach in higher education contributes to international student retention and academic success. As an example, the incident below illustrates glocalization in classroom teaching. This and the following incidents are presented in a three-stage form of: trigger, action, and outcome and is consistent with the procedures described in the methodology referring to Flanagan (1954). Each trigger, action, outcome sequence is quoted from the interview data.

Trigger: *One of my instructors teaches organizational behavior. She puts everybody into different teams, and at the end she makes sure it’s balanced.*

Action: *We interact with each other, and we learn about each other’s cultures.*

Outcome: *This is glocalization in our daily life; we learn how to understand other’s cultures, respect them, and work together as an engaged team.*

Results suggested that glocalizing student services enhances organizational citizenship behaviors (OCBs) and provides a sense of belonging among international students which improves their

retention rates. OCBs are especially important within educational settings (Jimmieson, Hannam & Yeo, 2010) and have been shown to be positively associated with high retention rates (Avey, Wernsing, & Luthans, 2008). Organ (1988) defined OCBs as actions that are discretionary, not formally recognized or rewarded, and that are helpful to the effectiveness of the institution. A lack of OCB can have negative effects, leading to feelings of frustration, loneliness, and isolation (Lee & Robbins, 1995). Participants in this study confirmed that they were reluctant to leave the institution once they had become active organizational members and experienced connectedness or sense of belonging to their respective institutions.

Trigger: *I'm a member of the Intercultural Council in our university. Recently, we organized an event for international foods.*

Action: *We conduct events and activities to share experiences and cultures from different parts of the world. We prepared five tables where people can demonstrate cultural cooking. We had Russian and Ukrainian tables, a Canadian table, a Mali table, African food, food from Sweden, and food from China.*

Outcome: *This is very helpful. It engages students from different cultural backgrounds and creates the feeling of belonging, and it is a good example for glocalization.*

Glocalization supports inclusion and involvement of international students in campus social activities. Inclusion was clearly indicated by participants as helping them to feel engaged, more comfortable, and less stressed on campus. This suggests a shift in international education policy from a focus on revenues generated by inbound international students, to a broader and more sophisticated approach that implies an inclusive learning environment and valuing international students as partners (Simon, 2014). To achieve true policy success, services and opportunities must be accessible to international students through the fulfillment of the commitments of the International Education Strategy, including “the commitment to diplomacy of knowledge [...] giving the next generation of Canadian and international students the tools they need to contribute to global society in meaningful ways” (Govt. Canada, 2014, p. 18).

Trigger: *The student union is the best example of glocalization.*

Action: *In our university, we participate in many events and we have local and international students.*

Outcome: *We work together as a team to help other students stay and continue their degrees; we bring the local and global together.*

According to Kettaneh (2016), there are twelve promising practices of glocalization in higher education. The identified promising practices are listed below in the form of guidelines to glocalization of the four main themes of higher education (pedagogy, policies and procedures, learning environment, and curriculum) as discussed in Kettaneh (2016):

A. Pedagogy

Glocalizing pedagogy is an effective way of motivating students and improving retention and academic success rates according to the interview data. Within this theme, reciprocity, autonomy, and teaching praxis are the most influential pedagogical factors. These factors guide international students successfully through the exploration of creativity, critical thinking, and problem-solving processes to develop their own understanding of the new culture and educational system.

1. Reciprocity

Participants confirmed that encouraging and incorporating more opportunities for students to expand and deepen their knowledge about target concepts by reflecting on their previous experience and culture is of mutual benefits.

Trigger: *In classroom assignments and group work.*

Action: *Our instructors try to push international students out of their comfort zone by regrouping us in ethnically diverse groups, so we learn from each other especially when they ask us to reflect about the subject matter from our own cultural point of view or our educational system back home.*

Outcome: *This makes it easier and convenient, but we still learn about the Canadian system from other students in class and when we do extra research as a group; it engages us.*

As educators become more open to student voices, they are adopting a teaching stance that enables students to become protagonists in their own learning experience. In building trusting and reciprocal relationships, educators are putting students in the driver's seat and encourage

peer interaction in a diverse and inclusive learning environment. Positive relationships between students and teachers have significant implications for the overall well-being of international students. Participants indicated that when there is a high level of trust and cooperation with teachers, they feel cared for and sense safety within the institution. These reciprocal practices worked together to influence their decision to stay and continue their degrees.

2. Autonomy

Providing learners with equitable opportunities to develop their independence, interdependence, and self-directedness through engaging and developing their creativity, critical thinking, social responsibility, decision-making and problem-solving skills for lifelong learning is highly recommended by participants to enhance retention.

Trigger: *In my management class last semester, I had to present in front of the class for the first time.*

Action: *I was sweating, but the teacher treated me as a CEO or a member of the board of directors. It was amazing. He was fair and he wanted me to feel confident and empowered.*

Outcome: *This is an experience which I never had before. So, this is actual help.*

Pedagogy for autonomy aims at facilitating engagement of the international students in the learning process and content by giving them the opportunity to assume greater responsibility for their learning and acknowledging them as crucial participants in the management of the learning processes. Pedagogy for autonomy is defined as “the conscious and deliberately organized implementation of the possibility for learners to set their learning objectives, to establish the procedures and methods for learning, to monitor their progress and to self-evaluate the learning process and outcomes” (Camilleri, 2007, p. 83). International students need to experience personal agency by being able to take a proactive role in making decisions concerned with their learning to develop their independence, interdependence, and self-directedness.

3. Praxis

Engaging and empowering all learners regardless of their ethnic or cultural background by promoting critical thinking towards local and global issues is critical for international student retention.

Trigger: *In my marketing class this semester.*

Action: *Our professor gave us many cases to analyse and discuss in class from all over the world, not only from Canada. We talked about marketing strategies and how we are influenced by them.*

Outcome: *This discussion enriched our learning and understanding, and it was an eye opener for all of us.*

Glocalizing, the praxis, is a necessity in higher education; it can be reconstituted in accordance to the learning capabilities and background of all learners. Dewey (1938) expressed his belief that subject matter should not be learned in isolation, and that education should begin with student experience and should be contextual. More recently, Freire (1970) suggested that educational praxis should combine both action and reflection as part of the education process, rejecting what he called the "banking model" of education, whereby the role of educators was to deposit knowledge into the "empty vessel" of the student mind. Therefore, it is important for an educator to act as facilitator and guide, teacher-student, student-teacher and engage in meaningful praxis with students, while avoiding paternalism. In this process, learning becomes creative, engaging, and empowering because it enhances mutual respect and dignity for all stakeholders, which will improve international students' retention. Praxis is reflective, active, creative, contextual, purposeful, and socially constructed (McLaren, 2000).

B. Policies and Procedures

Being aware of, respecting, and considering international students' background while executing policies and procedures or providing services on campus is a significant contributor to their retention and engagement. The notion of international students' inclusion and retention should be embedded in the institutional vision, reflected in its policy, and actively endorsed by senior institutional leaders. Thus, it is the responsibility of policy makers to glocalize policies and procedures to ensure staff enactment through recognition, support, development and reward. This enables all staff to engage in international student retention. Glocalizing student services and

cultural holidays and celebrations are the two main subcategories of this theme that improve international student retention.

4. Student Services

Creating welcoming and inclusive student services to enhance student retention, intercultural understandings, and enriching international students' experiences by incorporating and respecting their cultural background while providing services is necessary.

Trigger: *I am the leader of the university L.I.P. D.U.P. team. It is about showcasing the campus and the diversity of people in a five-minute video. People sing, dance, and do their cultural things.*

Action: *We had 40 people in the crew and everybody was from different cultures. Every time we meet, we have a thing at the end of our meeting. It's called share your culture. People just talk about their culture or something, bring food, or do whatever they want to share their culture. So, it's like every person in the group gets a chance.*

Outcome: *This was a completely glocalised experience where we learned about each other's cultures without stereotyping, and we shared many interesting things including the Canadian culture. It was amazing!*

Engagement and belonging can be nurtured throughout the institution's academic, social, and cultural services and can have a positive impact on not only students' retention, but academic success as well. Advising services, admission services, campus media (website, newsletter, and radio), student orientation, food services, career services, clubs and societies, chaplaincy, student union, and social events all are potential spaces for glocalization. International students' involvement in clubs and societies is a tool for increasing feelings of belonging and social engagement, thus increasing retention rates are important components of engaging students in the life of the institution.

5. Cultural Holidays and Celebrations

Celebrating diversity and inclusiveness on campus by engaging students of diverse cultural backgrounds and domestic students in international students' cultural holidays and celebrations creates feelings of belonging. This engagement will also minimize the risk of tokenization among international students. Inclusion therefore means more than consideration or token change

(Bishop, 2005). It represents an action-oriented approach that engages all stakeholders, including international students, and strives to combine policy with practice through evaluation and a unified values framework that eliminates discrimination and celebrates difference (Bishop, 2005).

Trigger: *When we celebrate our cultural festivals at (our university) like the Nigerian Independence Day and the Diwali celebration for example.*

Action: *We invite all of our friends on campus, not necessary to be Indian or Nigerian. We celebrate together, and we learn about each other's cultures. We dance, we sing, we have fun.*

Outcome: *There you feel really homey, like you belong to this place and you love it. It's really mixed emotions and very nice. We also invite our Canadian friends and they join us. My Ukrainian friend taught me how to perform Bahangra, my cultural dance. I love this cultural diversity on campus.*

One of the best ways to ensure inclusion and engagement is to involve international students in the planning and execution of holiday-related events. While international students want to learn about Canadian culture, the hegemony of Canadian traditions and culture can make them feel disrespected and isolated at times when they miss their families and home country.

C. Learning Environment

The learning environment should maximise faculty and students' safety and interaction, creating a comfortable environment where basic needs for all learners are met. It also should emphasise the value of a diverse and inclusive learning environment where the local and global meet. The concept of "learning environment" is becoming increasingly significant as universities become centers of lifelong learning (Kuuskorpi & González, 2011). "Learning environment" is a term used in educational discourse because of the emerging use of information technologies for educational purposes on the one hand and the constructivist concept of knowledge and learning on the other (Mononen-Aaltonen, 1998). The OECD (2006) defines "educational space" as "a physical space that supports multiple and diverse teaching and learning programs and pedagogies that encourages social participation, providing a healthy, comfortable, safe, secure and stimulating setting for all learners" (OECD, 2006, p. 2). According to Hiemstra (1991), learning environment consists of the physical surroundings, psychological or emotional conditions and

social or cultural influences affecting the growth and development of students engaged in an educational enterprise. The physical learning environment includes the classroom, library, labs, graduate commons, research space, student lounge and campus grounds. The psychological learning environment includes any space where learning happens, including, but not exclusive to, the classroom.

6. Psychological (Emotional) Learning Environment

In a similar vein, creating a safe and positive learning environment that supports student's inclusiveness and personal regard for others while respecting how these concepts might differ according to the background and identity of the different learners is an essential factor in retaining international students. A quote from the interviews that expresses this is:

Trigger: *Interactive learning is a new environment for us as Chinese students.*

Action: *In our culture, it is unusual for the students to argue or question the teacher even at university level. That's why you find many shy Chinese students who are not interactive in class activities. Couple this with the language barrier, then we are shocked. We prefer to be grouped up with other students including domestic students who can stand up and do the presentation part and encourage us for that.*

Outcome: *It is very helpful for us to be included in groups that respect us and include different students of different cultural backgrounds. This is how glocalization improves our retention.*

For many international students, class participation and engagement are major struggles. Language barriers and a perceived lack of tolerance for error are key factors in this issue. Cultural factors also influence the way international students participate in class activities. For students of certain cultural backgrounds, it is unusual to argue or question the instructor even regarding the subject matter. Therefore, it becomes the responsibility of the instructor to create a safe and positive psychological learning environment that supports student's inclusiveness and encourages participation. Trust, privacy, respect, and safety are critical factors to achieve inclusiveness and improve retention in higher education. Glocalizing the learning environment is important for international students because just as domestic students, they, too, need a collaborative and safe learning environment to unleash their capabilities and achieve their learning goals.

7. Physical Learning Environment

Physical learning environment could be glocalized by ensuring that learning spaces are student-centered, interactive, sustainable, and able to accommodate the diverse approaches of teaching and learning in order to support the holistic learning process. A flexible and student-centred environment helps international students to play a more active role in their learning processes. The provision of well-equipped and student-centered physical environments promotes and increases teacher-student and peer interaction and can be understood in relation to the social and emotional dimensions of learning. The existence and availability of such environments draws on international students' previous experiences and influences their sense of belonging, achievement, and retention. One quote from the interviews that expresses this is:

Trigger: *When I first came to (our university) last year.*

Action: *There was no space for students to sit or meet outside the classroom in our building. Then, they decided to create a new lounge for students with different seating arrangements and a nicer view.*

Outcome: *It made a big difference for students. Now we can meet there. We sit and finish our group work, and we feel like home there. We now spend longer time on campus because of this friendly space.*

A learning environment that involves students as active learners, rather than as recipients of knowledge, shows respect for students' views and experiences, and therefore diversity and difference are less likely to be problematized and more likely to be valued within a transformative model of higher education (Bamber et al., 1997; Jones & Thomas, 2005). Tinto (1997, 2000) found that students benefited from and enjoyed being part of 'learning communities,' which forged interaction between students to facilitate their learning both inside the classroom and beyond.

D. Curriculum

Results from this study confirmed that the curriculum should be culturally relevant to widen participation in the classroom and to prepare both domestic and international graduates for a diverse workplace. Higher education curricula should offer students the opportunity to reflect on their own experiences and systems in their home country. When done well, this functions as an

ideal forum for student engagement and future employability. Curriculum content, design (typology), and assessment should take a broad and holistic approach to engage students academically and socially.

8. Curriculum Content

Creating culturally responsive and relevant curriculum content that engages students of many cultural backgrounds supports inclusiveness and engagement which enhances the retention rate and academic success of international students.

Trigger: *While working in groups during class projects.*

Action: *Canadian students will be dominant because the content is relevant to their culture and experience.*

Outcome: *This is not beneficial for me as an international student because I will never have the opportunity to lead the group and accomplish the project to enrich my learning experience and develop leadership skills.*

Engaging students through the curriculum content is one of the most effective ways of motivating students and improving retention and success. Globalizing curriculum content will increase collaborative learning opportunities and enhance holistic education. Participants also highlighted the fact that delivering education and curriculum content solely from the host country's cultural lens will only empower domestic students and leave international students feeling vulnerable and isolated. Globalized curriculum content promotes inclusive education that allows international students to share their global experiences and reflect on the local context which will enrich the learning experiences for both domestic and international students.

9. Setting Assessment Criteria

To be independent, interdependent, and lifelong learners, international students should learn to take full responsibility for their learning. Both teachers and students should work together to set the criteria and develop assessment techniques to improve learning. Mutual understandings of assessment should be developed early, and students need to have positive relationships with the instructor so that they can ask for clarification.

Trigger: *In my international economic class.*

Action: *The instructor knows the fact that students will help each other in understanding the assignments according to the rubric, and he encourages that. So, you see local students and international students coming together during the day or late at night to get the assignments done according to the assessment techniques that we agreed upon with the instructor.*

Outcome: *I love these moments when we meet and work together. This also adds to the outcome of the group work and improve the individual's academic achievement and grades as well.*

Participants recommended international students to be involved in setting assessment criteria. They indicated that students who have a clear understanding about the assessment process and expectations have higher confidence levels and are less likely to consider leaving university before degree completion.

10. Self- and Peer-Assessment

One of the key contributions of this study is shedding light on self and peer assessment by reflecting on teaching and learning using journals and portfolios. When self-assessment involves reflection, it allows international students to know when to stop and ask for feedback or help (Eva & Regehr 2013). This active engagement of learners in their own learning has long been understood as crucial to developing skills in lifelong learning (Dewey 1938; Knowles 1975).

Trigger: *In my global management class*

Action: *Students were assigned to groups for different projects. Every group was given only one country to study and report on. Our group was given a group of small countries, and it was very hard for us. I approached the professor many times asking him about his expectation regarding the project. By knowing the instructor's expectations, I was able to assess my work and the whole group output.*

Outcome: *Taking the lead in monitoring the group work and having frequent assessment from each member added a lot to our final grade and we continued doing this in other courses.*

There was a consensus among participants that assessment should be performed by and with the learner. Peer mentoring and assessment are also beneficial in helping international students learn how assessments work by making expectations explicit and providing a safe venue to ask questions. Participants indicated that international students prefer to take an active role, for at least a portion of the course, in exploring their learning needs, choosing and implementing appropriate strategies, and evaluating the outcomes.

11. Timely and Constructive Feedback

Timely feedback is useful in providing guidance and support with assessment. Participants in our research confirmed that constructive feedback should enable reflection and self-correction without fostering hostility or defensiveness. Furthermore, feedback should be specific and directed towards what needs improvement, not an attack on the person. Feedback is effective when provided while it still matters and in time for students to apply it to their next assignments in order to support their learning in a new educational context.

Trigger: *I remember one time, actually: I was in a classroom*

Action: *The teacher was Canadian, and he used to make the classes kind of interesting by telling stories, listening to students, and providing timely feedback to avoid our mistakes in our next projects and assignments.*

Outcome: *For me, this was a totally different style, it turned me into an active listener. I loved his class and got higher marks.*

Participants highlighted the importance of timely and constructive feedback to support their learning. This feedback about academic performance and in class involvement with fellow students in learning activities is important to retain international students and achieve success (Tinto, 2000).

12. Curriculum Typology

Educators should design a curriculum that is relevant and transferable to different global contexts in order to enhance knowledge mobilization. It is important to integrate international perspectives in curriculum by encouraging domestic and international students to reflect and discuss global issues and phenomena. This paper also suggests expanding the curriculum to include local and global perspectives to create transferable learning and skills. International students bring knowledge from their own cultures and eventually would like to take back knowledge that is transferable and applicable to their local realities around the world. Therefore, it is recommended to introduce international themes while designing curricula to facilitate critical discussions and reflections in order to enhance knowledge mobilization potentials.

Trigger: *In my intercultural communications class.*

Action: *The instructor always asks us to reflect on our educational system in China.*

Outcome: *It helps us to prepare ourselves to go back to teach in China and transfer the Canadian knowledge and technology to our curriculum. It is very helpful.*

In addition to the mentioned promising practices where glocalization in university teaching and learning helps international student retention, family and preparation prior to arrival as well as the local community are important and of direct relation to their retention in Canadian higher education. It is expected that educational institutions to carry part of the responsibility in building bridges between international students and local communities. Such bridges could be built by creating off-campus employment opportunities, internships, and volunteering opportunities. Additionally, homestay and accommodation services could be professionally regulated by the university to enrich their experiences, ease their struggles, and improve their retention.

Theme	Subtheme	Promising Practice
Pedagogy	Reciprocity	Encourage and incorporate more opportunities for students to expand and deepen their knowledge about target concepts by reflecting on their previous experience and culture.
	Autonomy	Provide learners with equitable opportunities to develop their independence, interdependence, and self-directedness through engaging and developing their creativity, critical thinking, social responsibility, decision-making and problem-solving skills for lifelong learning.
	Praxis	Engage and empower all learners regardless of their ethnic or cultural background by promoting critical thinking towards local and global issues.
Policies & Procedures	Services	Create welcoming and inclusive student services to enhance student retention, intercultural understanding, and enrich international students' experiences by incorporating and respecting their cultural background while providing services.
	Cultural holidays & Celebrations	Celebrate diversity and inclusiveness on campus by engaging students of diverse cultural backgrounds and domestic students in international students' cultural holidays and celebrations.
Learning Environment	Psychological	Create a safe and positive learning environment that supports student's inclusiveness and personal regard for others while respecting how these concepts might differ according to the background and identity of the different learners.

	Physical	Ensure that learning spaces are student-centered, interactive, sustainable, and able to accommodate the diverse approaches of teaching and learning in order to support the teaching and learning processes of all learners.
Curriculum	Content	Create culturally responsive and relevant curriculum content that engages students of many cultural backgrounds.
	Assessment	Involve students in setting criteria.
		Engage self- and peer-assessment.
		Provide timely and constructive feedback to support learning.
Typology	Design a curriculum that is relevant and transferrable to different global contexts to enhance knowledge mobilization.	

Table 1. Summary of the Promising Practices of Glocalization in Higher Education (Kettaneh, 2016).

Note. There are twelve promising practices of glocalization that are particularly related to university teaching and learning. These promising practices are grouped into ten subthemes and four larger overarching themes: a) pedagogy, b) policies and procedures, c) learning environment, and d) curriculum.

Conclusion

This paper concludes that glocalizing the four main components of university teaching and learning as discussed in this research, will positively influence international student retention. It also suggests that glocalization acts as a bridge between domestic and international learners, links local communities to global resources and knowledge, and, thus, contributes to international students' retention and development. The innovative strategy of glocalization offers a unique platform for the mutual understanding of needs, problems and solutions, and it recognizes the vital role of students as well as the importance of including their viewpoints and abilities in developing culturally responsive curriculum and pedagogy. Therefore, to implement the concept of "think globally, act locally," educators and policy makers in the area of higher education should re-think their strategy relating to curriculum design and institutional policy to empower the construction of courses, pedagogy, and learning environments that would enhance international students' retention in higher education. Glocalization, as shown in this paper, seems to be a helpful tool not only in understanding international students' needs and cultural backgrounds, but also in retaining them and ensuring their social and academic success.

Limitations

This study has limitations, the key limitation is the location of the research. It was conducted at a single institution and in one province only. While the chosen university is a diverse institution that includes more than 85 different nationalities on campus, not having broader geographical diversity makes it more challenging to generalize the results. Another limitation is the use of passive snowballing and therefore some limitation on demographics may have emerged, and some issues related to GPA and English proficiency data. These limitations are acknowledged, but the results remain of interest to different actors in higher education.

Suggestions

Findings of this study suggest the need for additional research to explore particular results in more detail. While this research provides some answers for those interested in the problem of international student success and retention, a reconsideration of the current definition of retention is necessary to include international students who leave their studies for family, financial, or political reasons and then choose to return to the same institutions to continue

their degrees and earn their credentials. Further research could also consider how the glocalization of higher education in Canada enables or constrains the development of citizenship competencies and prepares international students to be more successful in their settlement in Canada after graduation. Finally, a comparative study at multiple peer universities across Canada that would develop a national glocalization policy framework serving large numbers of international students, many of whom are located in a ‘gray zone’ (Marginson, 2012) is the “what’s next” for glocalization.

Referencing

- Airini, Curtis, E., Townsend, S., Rakena, T. O., Brown, D., Sauni, P., Smith, A., Luatua, F., Reynolds, G., & Johnson, O. (2011). Teaching for student success: Promising practices in university teaching. *Pacific-Asian Education*, 23(1), 71–90.
- Apple, M., Kenway, J., & Singh, M. (2005). *Globalizing education: Policies, pedagogies, & politics*. New York: Peter Lang.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The journal of applied behavioral science*, 44(1), 48-70.
- Bamber, J., Tett, L., Hosie, E. & Ducklin, A. (1997). Resistance and determination: Working class adults in higher education. *Research in Post-Compulsory Education*. 2(1).
- Bishop, A. (2005). *Beyond token change: Breaking the cycle of oppression in institutions*. Halifax, NS: Fernwood.
- Bishop, R. (2005). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Maori approach to creating knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2), 199-219.
- British Columbia Higher Education Accountability Dataset (BCHeadset). (2011). *Retention and Completion*. Retrieved from <http://www.bcheadset.ca/>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Malio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4): 475–497.
- Camilleri, G. (2007). Pedagogy for autonomy, teachers' attitudes and institutional change: A case study. In M. Jiménez Raya and L. Sercu (eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (pp. 81 – 102). Frankfurt: Peter Lang.
- Canadian Bureau for International Education (CBIE). (2018). *International students surpass 2022 goal*. Retrieved from <https://cbie.ca/international-students-surpass-2022-goal/>
- Council of Ministers of Education Canada (CMEC). (2015). **Imagine education au/in Canada** brand. Retrieved from <http://imagine.cmec.ca/en/>
- Creswell, J. (2014). *Educational research*. India: PHI Learning Private Limited.

- Curtis, E., Townsend, S., & Airini. (2012). Improving indigenous and ethnic minority student success in foundation health study. *Teaching in Higher Education*, 17(5), 589-602.
- Dakowska, D., & Harmsen, R. (2015). Laboratories of reform? The Europeanisation of higher education in Central and Eastern Europe, introduction to the special issue 'Europeanisation, internationalization and higher education reforms in Central and Eastern Europe'. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4-17.
- De Wit, H. (2016, July 15). Internationalization should be ethical and for all. *University World News*. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160712085821857>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Eva, K. W., & Regehr, G. (2013). Effective feedback for maintenance of competence: From data delivery to trusting dialogues. *Canadian Medical Association Journal*, 185(6), 463-464.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *The Psychological Bulletin*, 51(4), 327- 358.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- George, D. (2007). Market overreach: The student as customer. *The Journal of Socio-Economics*, 36(6), 965-977.
- Giroux, H. (2005). *The terror of neoliberalism: Cultural politics and the promise of democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Govt. Canada. (2014). *Canada's International Education Strategy*. Retrieved from <http://international.gc.ca/global-markets-marchesmondiaux/assets/pdfs/overview-apercu-eng.pdf>
- Harmsen, R. (1993). European integration and the adaptation of domestic constitutional orders: An Anglo-French comparison. *Journal of European Integration*, 17(1), 71-99.
- Harth, C. (2010). The global school house going glocal adaptive education for local and global citizenship. *Independent School*, 70(1), 68-74.
- Heslop, J. (2014, October). *International Students in BC's Education Systems: Summary of Research from the Student Transitions Project*. Retrieved from British Columbia Ministry of advanced Education website:

- [http://www.aved.gov.bc.ca/student_transitions/ documents/STP-International-Research-Results_2014-10-10.pdf](http://www.aved.gov.bc.ca/student_transitions/documents/STP-International-Research-Results_2014-10-10.pdf).
- Hiemstra, R. (1991). Creating environments for effective adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 50, 9.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Jones, R. & Thomas, L. (2005). The 2003 UK government higher education white paper: A critical assessment of its implications for the access and widening participation agenda. *Journal of Educational Policy*. 20(5). 615-630.
- Kettaneh, H. (2016). *Glocalization and international student retention in higher education*. TRUspace, Thompson Rivers University, Kamloops, B.C, Canada.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuuskorpi, M., & González, N. C. (2011). The future of the physical learning environment. *OECD Library*. doi: 10.1787/20727925.
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of counseling psychology*, 42(2), 232.
- Lemke, T. (2001). 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and society*, 30(2), 190-207.
- Marginson, S. (2011). *Imagining the global*. Handbook on globalization and higher education, 10-39.
- Marginson, S. (2012). Including the other: Regulation of the human rights of mobile students in a nation-bound world. *Higher Education*, 63, 497–512. doi:10.1007/s10734-011-9454-7

- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher education*, 43(3), 281-309.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62287998>
- McCormick, R. O. D., & Amundson, N. E. (1997). A career-life planning model for first nations people. *Journal of Employment Counseling*, 34(4), 171-179.
- McLaren, P. (2000). *Paulo Freire's pedagogy of possibility*. Freireian Pedagogy, Praxis, and Possibilities: Projects for the New Millennium, 1-22.
- Mononen-Aaltonen, M. (1998). A learning environment – a euphemism for instruction or a potential for dialogue? *Media Education Publication*. 8, 163–212.
- Narum, J. (2008). *Promising practices in undergraduate STEM education*. In commissioned paper presented at NRC workshop on Evidence on Selected Promising Practices in Undergraduate Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2006). *CELE organizing framework on evaluating quality in educational spaces*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/innovationeducation/evaluatingqualityineducationalfacilities.htm>.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3, 344-347.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernity* (pp. 25-44). London: Sage.
- Rumbley, L. E. (2015). "Intelligent internationalization": A 21st century imperative. *International Higher Education*, 80(Spring), 16-17.
- Schwartz, W., & Jenkins, P. D. (2007). Promising practices for community college developmental education. *Columbia University Academic Commons*. doi: [org/10.7916/D8FN1487](https://doi.org/10.7916/D8FN1487).

- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46. doi: 10.1007/s10734-009-9284-z
- Simon, B. (2014). *Canada's International Education Strategy: time for a fresh curriculum*. Canadian Council for Chief Executives: Taking Action for Canada – Jobs and Skills. Retrieved from <http://www.ceocouncil.ca/wpcontent/uploads/2014/06/Bernard-Simon-Canadas-InternationalEducation-Strategy-FINAL.pdf>
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD 21218-4319.
- Swanson, D. (2011). Parallaxes and paradoxes of global citizenship: Critical reflection and possibilities of praxis in/through an international online course. In L. Shultz, A.A. Abdi, & G.H. Richardson (Eds.), *Global citizenship education in post-secondary institutions: Theories, practices, policies* (pp. 120-139). New York, NY: Peter Lang Publishing Inc.
- The Glocalization Manifesto: *Research study and policy recommendations, edited by CERFE in cooperation with the glocal forum and the global metro city*, Rome 2004. Retrieved from www.Glocalforum.org.
- Thomson, S. B. (2011). Sample size and grounded theory. *Journal of Administration and Governance*, 5(1), 45-52.
- Tidwell, R., & Hanassab, S. (2007). New challenges for professional counsellors: The higher education international student population. *Counseling Psychology Quarterly*, 20(4), 313–324.
- Tien, C. Y., & Talley, P. C. (2012). “Think globally, act locally”: ‘Glocalization’ in Taiwanese higher education. *International Journal of Business and Social Science*, 3(15), 124-130.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2000). *Reconstructing the first year of college in student support services model retention strategies for two-year colleges*. Washington DC: Council for Opportunity in Education.

- Taylor, S., Rizvi, F., & Lingard, B. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London, New York: Routledge.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries. Education rigorous literature review*. Department for International Development (DFID), London, UK.
- Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242-254.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. doi: 10.1080/07377363.2011.544977
- Yang, S. K. (2001). *Dilemmas of education reform in Taiwan: Internationalization or localization?* (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 453 137).
- Yoon, E., & Jepsen, D. A. (2008). Expectations of and attitudes towards counseling: A comparison of Asian international and U.S. Graduate students. *International Journals of Advanced Counseling*, 30(2008), 116-127.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76(2), 209-231. doi:10.1353/jhe.2005.0018
- Zimmerman, S. (1995). Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*, 44, 321-335. doi:10.1080/03634529509379022



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 39 - 56.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 39 – 56.

Türk Folklor Araştırma Tarihinde Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti ve

Baha Said Bey'in Yeri¹

İsmail GÖRKEM²

Özet

Memleketimizde Türk folklor araştırmalarının tarihi ile ilgili olarak bugüne kadar pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen konunun ayrıntılarıyla ortaya konulamamış olduğu bilinen bir gerçektir. Bunda, geçmişe ait folklorla ilgili kaynakların azlığı veya yokluğu, kaynaklara ulaşma güçlükleri gibi hususlar önemli rol oynamış olsa gerektir. Bugün memleketimizde folklor konusunda ulaşılan noktanın ortaya konulması, geçmişte yapılan pek çok çalışmanın gün ışığına çıkarılmasıyla mümkün olacaktır. Bu makalede Türk folklor araştırmalarının tarihi açısından önemli olduğuna inandığımız *Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti* ve bu cemiyetin Anadolu'ya 6 Ağustos 1333'te (19 Ağustos 1917) düzenlediği derleme gezisi ile Baha Said Bey'in bu husustaki çalışmalarından söz edilecektir. Konunun tarihî bir zemine oturtulabilmesi için memleketimizdeki folklor araştırmalarının Tanzimat'ın ilânından gezinin düzenlendiği tarihe kadar olan kısmını kısaca gözden geçirmek faydalı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti, Baha Said Bey, *Türk Yurdu*, Türkçülük hareketi, Türk folklor tarihi.

The Place of National Education Society and Baha Said Bey in the Turkish

Folklore Research History

Abstract

Although there are vast amount of studies has been carried out on the history of Turkish folklore researches , It is fairly known truth that the number of detailed studies on this subject are insufficient. This is because of rareness or absence or challenging conditions to reach the resources. Nowadays the level of folklore studies could be evaluated truly by means of former studies had revealed. In this study it has been asserted by the writer through collection travel carried out by *Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti* at August 19th, 1917 and the Baha Said Bey's works which has significant importance about history of Turkish folklore research. In order to clarify historical background, It should be useful to make brief review the studies on folklore researches between the period of Tanzimat announcement to beginning of collection trip period.

Keywords: Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti, Baha Said Bey, *Türk Yurdu*, Turkish nationalism, History of Turkish folklore

¹ Erciyes Üniversitesi (Kayseri) tarafından 7-9 Mayıs 1992 tarihleri arasında düzenlenen Erciyes Yöresi II. Folklor Halk Edebiyatı ve Etnografya Sempozyumu'nda sunulan "Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin Anadolu'ya Düzenlediği İlk Derleme Gezisi ve Baha Said Bey" başlıklı –basılmamış- bildirinin düzeltilerek yeniden kaleme alınmış şeklidir. (Makaleye dönüştürülmüş bu bildiri, ilk olarak *Doğumunun 50. ve Hizmetinin 10. Yılında Prof. Dr. Bayram Kodaman'a Armağan* adlı kitapta yayımlanmıştır (Görkem, 1993). Ancak bu yayında pek çok dizgi yanlışlığı olduğu için, yazı tarafımızdan yeniden düzenlenip güncellenmiştir.

²Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü- KAYSERİ (e-posta: igorkem@erciyes.edu.tr).

Giriş

I. Tanzimat Fermanı'nın İlanından Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin Kuruluşuna Kadar Olan Dönem (3 Kasım 1839- 8 Nisan 1332/21 Nisan 1916)

Türk folklor araştırmalarının –gelişme evreleri bakımından- 1839-1908 yılları arasındaki devresine “Örtülü Devre” adı verilmektedir.³ Bu devrenin “örtülü” sıfatıyla nitelendirilmesi, “folklor” kavramının bu devrede, gerek kelime ve gerekse bilim dalı olarak açıkça ifade edilmemiş olmasındandır. Aydınlar da görülen bu tavrın sebebi, XIX. yüzyılda folklorun milliyetçilik hareketlerinin ana kaynağı oluşu ile izah edilmektedir. (Yıldırım, 1985, s. 546)

XX. yüzyılın başlarında gelişmeye başlayan Türkçülük hareketi, folklorun bir ilim dalı olarak aydınlar tarafından ele alınmasını âdeta mecburî bir hale getirmiştir denilebilir. “Türkçü Devre” olarak adlandırılan bu dönem, II. Meşrutiyet’in ilânı ile başlayıp, 1920 yılında Cumhuriyet’in ilânına kadar olan bir zaman dilimini içine almaktadır. Bu dönemde Ziya Gökalp ve arkadaşları, “Türk milletinin varlığını koruması ve idâme ettirmesi” için, “milliyet kavramının sınırlarını belirlemede” ana kaynak olarak folkloru görmüşlerdir. Türkçüler, “Türk folkloru”ndan hareketle, “Kuva-yı Milliye ruhu”nun ortaya çıkarılmasında ve bu millî ruhu “ateşleme”de folkloru âdeta bir silâh olarak kullanmışlardır. (Yıldırım, 1985., s. 546-547)

Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin⁴ Anadolu'ya 6 Ağustos 1332 (19 Ağustos 1917) tarihinde düzenlediği derleme gezisine kadar olan 1908-1917 yılları arasında, Türkiye'deki folklor hareketlerinin gelişme seyrine, ana hatları ile de olsa bakmanın faydalı olacağını düşünmekteyiz. Bu bakış, bize, MTTC'nin meseleyi hangi boyutlarda düşünüp değerlendirme arzusunda olduğunu da gösterecektir.

1908-1917 yılları arasında, “folklor”dan neyin anlaşılması gerektiği ve bu hususta neler yapılabileceği gibi meseleler, aşağıda, “Türkçü dernekler” ve “ferdî teşebbüsler” olarak – kronolojik bir sıra takip edilerek- ele alınacaktır:

Türkçülük hareketini yaymak ve Türk kültürünü gözler önüne sermek amacıyla, İstanbul'daki *Yeni Gazete* bürosunda 12 Kânun-ı evvel 1324 (24 Aralık 1908) tarihinde, Ahmet Mithad (Efendi), Rıza Tevfik (Bölükbaşı), Bursalı Tahir, Veled Çelebi (İzbudak), Necib Asım (Yazıksız), Ahmet Hikmet (Müftüoğlu), Ispartalı Hakkı ve arkadaşları toplanarak

³ Dursun Yıldırım, Türk folklor araştırmalarının gelişme devrelerini bir makalesinde “gelişme devrelerinin ana özelliklerini en kısa biçimde ifade edebilmek” için şöyle tasnif etmiştir: 1.Örtülü Devre: 1839-1908, 2.Türkçü Devre: 1908-1920, 3.Sentezci Devre: 1920-1938, 4.Dergici Devre: 1938-1966, 5.Bilimci Devre; 1966'dan günümüze kadarki zaman (bkz. Yıldırım, 1985, s. 545. Aynı makale için ayrıca bkz. Yıldırım, 1998b, s. 65-66.)

⁴ Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti, ilerleyen sayfalarda 'MTTC' olarak kısaltılacaktır.

Türk Derneği ismiyle bir cemiyet kurarlar. (Levend, 1960, s.300-305; Gözaydın, 1991, s.252-254; Yıldırım, 1983, s. 122⁵)

Cemiyet üyeleri 1909-1910 yıllarında 7 sayı yayımlayabilen *Türk Derneği* mecmuasını neşretmiştir. Mecmuanın en önemli teşebbüsü, İstanbul dışındaki şubelerine gönderdiği ve ayrıca *Türk Derneği* mecmuasında da yayımlanan (S.6, İst. 1328, s.2) “dil, tarih ve folklor ilgili 10 maddelik bir soruşturma”dır.⁶

Bu soruşturmada, “halk dilinden söz derlenmesi, eski türkülerin, darb-ı mesellerin, hikâyelerin toplanması ve yazılması, ahlâk-ı kavmiye ve âdat, şecere, rivâyet ve tabâbetle ilgili malûmatların kaydedilmesi” istenilmektedir. Cemiyet mensuplarının meseleyi böylesine geniş bir çerçevede düşünmeleri, dernek faaliyetlerinin “şuurlu ve organize olmuş adımlar” olarak değerlendirilmesine sebep olmuştur. (Yıldırım, 1983, s. 122)

İstanbul’da 1911 yılında *Türk Yurdu* ve *Türk Ocağı* adlı iki cemiyetin kurulduğunu görmekteyiz. Bu cemiyetler kısa bir müddet sonra birleşerek *Türk Ocağı* adıyla faaliyete geçmiş ve 1911 yılından itibaren de *Türk Yurdu* mecmuasını neşretmeye başlamıştır.

Türk Yurdu’nu çıkaran cemiyet, daha sonra, *İttihad ve Terakki Fırkası*’nın⁷ resmî görüşü olan “Türkçülük hareketinin halk katında yayılmasını temin maksadıyla” *Halka Doğru* mecmuasını neşretmeye başlar. Dergi, millî kültürün ortaya çıkarılmasında halk hayatına gidilmesi gerektiğini ileri sürmektedir ve bu görüş “Halka Doğru” prensibi ile sistemleştirilmiştir. (Yıldırım, 1983, s. 122) 11 Nisan 1329/1913- Nisan 1330/1914 tarihleri arasında 52 sayı çıkan mecmuanın⁸ hedef kitle seçilmiş olmasına rağmen halka ulaşamadığı, yine aydınlar katında ilgi gördüğü söylenebilir. (Doğan, 1981, s. 66) *Halka Doğru* isimli dergide neşredilen Ziya Gökalp’in “Halk Medeniyeti-1 Başlangıç” (S.14, 10 Temmuz 1329/23 Temmuz 1913, s.107-108) adlı makalesi folklor hareketlerinin gelişimi ve MTTC’nin derleme faaliyetleri açısından oldukça önemlidir. Ziya Gökalp bu makalesinde, folklorun diğer meseleleri yanında “halkiyat ilmi”ni de tanımlamakta ve ilk defa “folklor” karşılığı olarak “halkiyat” terimini kullanmaktadır:

“Her kavmin iki medeniyeti var: Resmî medeniyet, halk medeniyeti. O halde kavimlerin medeniyetlerinden bahseden bir ilim dalı olan ‘içtimaiyat’ın halk medeniyetini tedkik eden bir şubesi de olmak gerek. İşte kaideleri yazılı olmayan ve ancak ağızdan ağıza geçmek suretiyle bir soyda uzayıp giden bu an’anevî medeniyeti mütalâa eden ilme ‘halkiyat’ adı verilir.” (Filizok, 1991, s. 60)⁹

⁵ Son makale için ayrıca bkz. Yıldırım, 1998a, s. 43-60.

⁶ Soruşturma metni için bkz. Levend, 1960, s. 303-304; Gözaydın, 1991, s.252-254.

⁷ İttihat ve Terakki Fırkası, ilerleyen sahifelerde ‘İTF’ olarak kısaltılmıştır.

⁸ Bir başka kaynakta *Halka Doğru*’nun 5 sayı değil 65 sayı yayımlandığı belirtilmektedir. (bkz. Yıldırım, 1983, s. 128, 31 numaralı dipnot.)

⁹ Yazının tamamı için bkz. Gökalp, 1981, s. 5-10.

Ziya Gökalp, millî kültürümüzü yeniden inşâ edebilmek için bir senteze gidilmesi gerektiği üzerinde hassasiyetle durmakta ve “an’anevî medeniyet”ten çağdaş bir medeniyet meydana getirmede folkloru “millî malzeme” olarak görmektedir. Ziya Gökalp’in “halk medeniyeti” kavramından anladığı, ‘sözlü/geleneksel kültür’den başka bir şey değildir. (Yıldırım, 1983, s. 122-123)¹⁰

Köprülüzâde Mehmed Fuad Bey, *İkdam* gazetesinin 24 Kânun-ı sâni 1329 (6 Şubat 1914) tarihli sayısında neşrettiği, memleketimizde folklor ilmi hakkında yazılan ilk makale hüviyetinde olan “Yeni Bir İlim: Halkiyat ‘Folk Lore’” başlıklı yazısında, “milliyetçiliğin gelişmesi gerektiği, millî edebiyat, millî mazinin canlı tutulması ve bunun sömürgelerde kurulan ‘tarz-ı idare’ler üzerinde oynadığı roller” gibi meseleler üzerinde durmuştur. (Yıldırım, *agm.*, s. 124; Tansel, 1972, s. 20-31)

Halk Doğru mecmuasında yayınlanan “Türk Şarkıları” başlıklı yazıda ise (S.43, 1329/1914) *Türk Derneği* mecmuasında yapıldığı gibi, okuyuculara çağrıda bulunmakta ve milliyetperverliğin bir gereği olarak Türklüğünü seven okuyucuların bildikleri, duyup işittikleri türkü ve destanları yazarak dergiye göndermeleri istenmektedir. (Yıldırım, 1983, s. 123)

Rıza Tevfik Bey, *Peyâm-ı Edebî*’nin 20 Şubat 1329/1914 tarihli nüshasında yayımlanan “Folk-lor: ‘Folk Lore’” başlıklı makalesinde ise, atasözleri, halk şarkıları, destanlar, bilmece ve hikâyeleri, “hikmet-i âvâm” (folklor) kavramı içinde mütalâa eder. Ona göre bir eserin folklorla ait olması için, sahibinin unutulmuş olması ve onun “milletin efkârına [düşüncelerine], hissiyatına [duygularına], âmâline [işlerine], itikadâtına [inancılarına] sahiden tercüman olmak mertebesine erişmiş olması” gerekmektedir. ([Bölükbaşı], 1329/1914)

Makalede sözlü folklor ürünleri “âşıkane, destânî, faciâ [fecâyî], romantik ve felsefi” olmak üzere tematik bakımdan da sınıflandırılmıştır. (Yıldırım, 1983, s. 125; Uçman, 1983, s. 251-258) Rıza Tevfik Bey’in bu makaleden önce neşredilen, ilki 1900 tarihini taşıyan Halk ve Tekke edebiyatıyla ilgili dört yazısı daha bulunmaktadır. Bu dört yazıya *Peyâm* gazetesinin haftalık edebî ilâvesinde 19 Şubat – 9 Temmuz 1914 tarihleri arasında neşrettiği –yukarıda zikredilen yazı dâhil- on dört makaleyi daha ilâve edersek, sayının on sekize ulaştığı görülecektir. Rıza Tevfik’in bu yıllarda Bektaşî edebiyatına ve tekke şiirine merak sardığı görülmektedir. Bunun neticesine eski halk şiirini ve Bektaşî edebiyatına diriltmek maksadıyla

¹⁰ Ayrıca bkz. Dizdaroğlu, 1974, s.3-18; Filizok, 1991, s.59-106.

hece vezniyle şiirler de yazmıştır. Aynı yıllarda İstanbul'da A. Rıfki Baba adlı bir Bektaşî şeyhinin *Bektaşî Sırrı* ismiyle makaleleri kitap hâlinde iki cilt olarak yayımladığı görülür¹¹ Baha Said Bey'in de, oluşan bu kamuoyu sebebiyle Alevî zümrelerini incelemek üzere, daha sonra Anadolu'ya gittiği anlaşılmaktadır. (Ülken, 1966, s. 423)

Peyâm gazetesinin edebî ilâvesi (S.20, 20 Şubat 1314) “vatan evlâtlarının mâzîsinden ve halinden haberdar etmek maksadıyla” “Vatan Mektupları” adlı bir sütun açar. Bu sütunda her hafta memleketin çeşitli yerlerinden mektup ve makaleler neşredilir. (Uçman, 1983, s. 252) Bu mektup ve makalelerin Anadolu ve Rumeli'deki Türk folklor mahsullerine karşı aydınların ilgisini uyandırdığını söylemek yanlış olmasa gerektir.

Sahada sözlü folklor malzemelerinin derlenmesi gereği Musa Süreyya Bey tarafından, “halk türkülerinin toplanması, notaya alınması ve neşredilmesi” arzusu ile *Yeni Mecmua*'nın 5 Mart 1915 tarihli “Çanakkale Fevkalâde Nüshası”ndaki makalede dile getirilmiştir.¹² 1916 yılında ise, *İkdam* gazetesinde Ahmet Cevdet'in (Oran) ve *Türk Yurdu*'nda Necib Âsım'ın (Yazıksız) aynı konuya eğildikleri ve halk türkülerinin derlenerek neşredilmesi gereğini dile getirdikleri görülmektedir. (Ülkütaşır, 1973, s. 30; Sakaoglu, 1989, s. 8)

II. Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin Kuruluşu (8 Nisan 1332/21 Nisan 1916)

MTTC'nin açılış merasimi 8 Nisan 1332 (21 Nisan 1916) cuma günü İstanbul Beyoğlu'ndaki Galatasaraylılar Yurdu'nda yapılmıştır. Cemiyetin 84 kurucu üyesinin isimleri, neşir organı olan *Millî Talim ve Terbiye Mecmuası*'nın¹³ 1 ve 2. sayılarında neşredilmiştir. Cemiyet, fikir ve düşünceleriyle diğer sosyal faaliyetlerini kamuoyuna duyurmak maksadıyla “gayri muvakkat” olarak MTTM'yi altı sayı yayımlayabilmiştir. (S.1, Eylül 1332/1916; S.2, Nisan 1333/1917; S.3, Mart 1334/1918; S.4, 1334/1918; S.5, Ağustos 1334/1918; S.6, Şubat 1335/1919.)

Cemiyet, İzmir'de Vali Mustafa Rahmi (Evranos) ve fırka kâtibi Mahmut Celâl'in (Bayar) idaresinde faaliyet gösteren Türk Ocağı şubesi ile ideolojik bakımdan yakın ilişki içindedir. Cemiyet, birkaç hâkim ve müderris ile birlikte Dr. Esat (Işık) Paşa ve İTC Merkez-i Umûmîsinden Mithat Şükrü (Bleda) tarafından yönetilmiştir. Cemiyet, eğitim sisteminde

¹¹ Kitabın ilk cildi İstanbul'da 1325/1909 yılında Bekir Efendi Matbaasında 159 sayfa (A. Rıfki, 1325/1909), ikinci cildi ise yine İstanbul'da 1328/1912 yılında Karabet Matbaasında 160 sayfa (A. Rıfki, 1328/1912) olarak basılmıştır. Söz konusu eser, kamuoyunda epeyce tartışma yaratmıştır. Ahmed Cemaleddin Efendi 1328/1912 yılında *Bektaşî Sırrı Nam Risaleyi Müdafaa* isimli kitabını yazmış (Ahmed Cemaleddin, 1328/1912), bu kitap hakkında Rıfki Bey *Bektaşî Sırrı'nın Müdafasına Mukabele* adlı eserini yazmıştır. (Ahmed Rıfki, 2014)

¹² Derginin yeni basımı için bkz. (*Yeni Mecmua Çanakkale Özel Sayısı*, 2006)

¹³ *Millî Talim ve Terbiye Mecmuası*, ilerleyen sayfalarda ‘MTTM’ olarak kısaltılacaktır.[Söz konusu cemiyetin faaliyetleri hk. ayrıca bkz. Görkem, 2000a, s. 229-237.]

“milliyetçi ve populist fikirler”in yaygınlaşmasını teşvik amacıyla kurulmuştur. (Zürcher, 1987, s. 141-142)

Cemiyet, Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşunda önemli hizmetlerde bulunmuştur. 17 Ekim 1918 perşembe günü yapmış olduğu son toplantısında, millî hukukumuzun korunması amacıyla millî bir komitenin teşkili; 14 Kasım 1918 perşembe günü İstanbul’da sayıları elliyi aşkın politika, spor, sanat, kültür, yardımlaşma, üniversite vb. menşeli çeşitli kuruluşların ve derneklerin katılmasıyla oluşturulan *Millî Kongre*’nin kurulması ve 1919 yılının mayıs ayında İzmir’in Yunanlılar tarafından işgali üzerine büyük mitinglerin tertiplenmesi sırasında önemli hizmetler îfa etmiştir. (Tevetoğlu, 1989 s. 215-216)

A. Cemiyetin Maddî ve Manevî Kültürle İlgili Fikir ve Düşünceleri

Cemiyetin sosyal ve kültürel mahiyetteki faaliyetlerini, yayın organları olan dergide yer alan çeşitli makalelerden çıkarmamız mümkündür:

1. MTTTC, sadece “ferdiyetçi” ve sadece “içtimaiyatçı” bir cemiyet olmayıp, lüzumu kadar “içtimaiyatçı”, fakat özellikle “milliyetçi” bir cemiyettir. Cemiyet mensupları, eğitimin kendisi gibi ferdiyet ve içtimaiyatının şekli ve nev’i meselesini de “millî ve mahallî bir mesele” olarak görmektedir. Millî talim ve terbiye meselesini “bütün şekil ve safhalarında talim ve terbiye hadiselerini teftiş, takip ve tevhide hükümetin bütün mânâsıyla selâhiyattar olduğu” millî bir vazife olarak görmektedir. Talim ve terbiye meselelerini hükümetin mi yoksa fertlerin mi idare etmesi gerektiği sorusunun cevabının da, ”talim ve terbiye müessesini iktisâdî, irfânî, hatta mevkiî ve mahallî her noktadan tetkik ettikten” sonra verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (MTTM, S. 2 (Nisan 1333/1917), s. 75-77).

2. Maddî kültürümüze ait “millî sanat rönesansı”nın gerçekleştirilmesi için izlenmesi gerek siyasetin esas çizgileri şöyle olmalıdır:

“1. Her şeyden evvel, aklî, hissî bütün vasıtalarla müracaat ederek *sanatta milliyet gayesini* neşir ve ta’minine çalışmak; 2. İhyâsı arzu edilen millî sanatın evvelâ ne olduğunu öğrenmek ve öğretmek; bunun için de tarihî, bediî tetkiklerde bulunmak, *millî sanatın seciyelerini tayin etmek*; 3. Eski san’atın yeni cemiyete, yeni muhitlere göre tetâbuk edebilen canlı kısımlarıyla tetâbuk edemeyen ölü kısımlarını tefrik etmek; 4. Millî sanatın yeni ve canlı mâhiyetini neşir ve ta’min için millî talim ve terbiye müesseselerini vücuda getirmek, veyahut mevcut müesseseleri bu nokta-i nazardan islah etmek”¹⁴ (MTTM, S. 2 (Nisan 1333/1917), s. 80-81)

Maddî kültür unsurlarımızdan olan cami, mescit, türbe, saray, köprü, çeşme, sebil, ev, lahit, rahle, kavukluk, hücre gibi eski eserlerin toplanması veya istinsah edilmesi için bir “Evkaf-ı İslâmîye” müzesinin kurulmasını ve bu eserlerin kurulacak olan müzede “alçı, tahta ve

¹⁴ Vurgular tarafımıza aittir.

fotoğraflarından ibaret bir kalıp müzesi” meydana getirilmesini; ayrıca bunların “tarihî ve bedîî devir ve mesleklere göre tasnif ve tertip edilmesi”ni lüzumlu görmektedirler. Maddî kültürümüze ait vesikalar müzelerde toplandıktan sonra, filozof ve münekkitletin bu eserleri “taharrî ve tetkik etmelerini” istemektedirler. Bu proje ile, sanat yoluyla millî bir mutabakat sağlanarak mevcut yapıdaki sanat kaynaklarının araştırılıp incelenmesi ve millî bir sanat anlayışının çerçevesinin çizilmesi amaçlanmıştır. Burada, ilk defa sistemli bir şekilde, cemiyetin sanat meselelerine topluca sahip çıktığı görülmektedir.

3. Cemiyetin, manevî kültürümüze ait “millî edebiyat, millî mûsikî ve millî sahne” hakkındaki düşünceleri ise şöyledir:

“Hatırlayalım ki *millete manevî gıda, yine kendinden kendi hayat-ı ruhundan gelebilir*. Bu da ödünç alınmaz. Unutmayalım ki biz salon edebiyatı yaparken köylü, *Battal Gazi*’sini ve *Köroğlu*’sünü okuyor, ihtiyarlarının masallarını dinliyordu. Bizim ne nazımlarımız ne nesirlerimiz onun ruhuna girebildi. Çünkü uyamadı. Okuma bilmeyenler okuyamadıkları gibi, okuma bilenler de bunları okumakta bir zevk bulamadı. *Millî bir edebiyat yoksulluğu yüzünden lisan ta’min edilemedi*. Millî bir mûsikî yoksulluğundan, zevk incelemeydi. Millî bir sahne yoksulluğundan içtima hayatı yerleşemedi. (...). *Millî bir edebiyat yapmak, milletin edebiyatını yapmaktır*. Hangi edibimiz Konya ovalarında yaşayan bir Türk kulübesinde yatmış, hangi edebiyat kahramanımız Türk’ün çiftini, Türk’ün sabanını görmek için dağları aşmış, hangi edebiyatçı milliyetçimiz ihtiyar kahveciyi, çiftçi anayı, yanık kavali, coşkun dereyi bir lâhza olsun dinlemiş; hangisi, hangisi?!. Millî edebiyat diyorsunuz, millî hayat diyorsunuz; bunlar demekle, istemekle olur mu? Öğrenmekle ve duymakla doğar!”¹⁵ (MTTM, S.2 (Nisan 1333/1917), s.86)

Millî kültürün manevî kaynaklarına inilmesi ve bunların derlenip yeni bir senteze tâbi tutulması suretiyle korunması ve gelecek nesillere aktarılması amaçlanmaktadır.

4. Dârülfünûn müderrislerinden İsmail Hakkı Bey’in “Millî Talim ve Terbiye Tetkikatına Medhal” isimli makalesinde Türk milletinin talim ve terbiye meselelerini etraflıca değerlendirdiği görülmektedir. Onun millet terbiyesine ait tespitlerini ve çalışma yollarını şöyle özetlemek mümkündür:

“Millet müessesesi” adı verilen, “aile, mektep, meslek” gibi “terbiye”ye ait olanlarla; “içtimâî müesseseler” olarak adlandırdığı din, lisan [dil], efkâr [fikirler/inanma], an’anât [rivayet ve gelenekler], sanayi-i nefise [güzel sanatlar] vb. müesseselerin değerlendirilmesi, millî talim ve terbiye bakımından çok önemlidir ve bu hususlar ilmî usûllerle incelenmelidir.

Millet terbiyesinde bu “terbiyevî” ve “içtimâî” müesseseler ne gibi görevleri yerine getirmektedir? Bunların cemiyetin “beden, fikir, his azim ve irade”si üzerinde ne gibi tesirleri olmaktadır?

¹⁵ Vurgular tarafımıza aittir.

Bu unsurlar hangi tarzda ve nasıl incelenmelidir? Ressam, karikatürist ve fotoğrafçılar, bunlara ait resim, kroki ve fotoğraflar yapacaklar, eğitimci, sosyolog ve yazarlar ise incelemelerini makaleler ve notlar haline getireceklerdir. İ. Hakkı Bey'in verdiği plânda “kemiyle alâkadar” hususlarda ise, istatistik cetvellerinin hazırlanması lüzumlu görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışmaların “her şeyden evvel bî-taraf, garazsız ve ilmî birer tetkik mahiyetinde” olması gerekmektedir. (MTTM, S. 1 (Eylül 1332/1916), s. 58-59).

İsmail Hakkı Bey'in “içtimai müesseseler” olarak adlandırdığı hususların büyük bir kısmı doğrudan doğruya folklorla ilgilidir. Bunların incelenme ve değerlendirilme tarzı ise ‘ilmî’ bir tavır sergiler mahiyettedir. Geleneksel kurumların milleti eğitime yönünde nasıl bir fonksiyon yerine getirdikleri araştırılmak suretiyle, o zamana göre daha çağdaş sayılabilecek bir kuruma ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

B. Cemiyetin Sosyal ve Kültürel Faaliyetleri

Cemiyet yöneticilerinin çeşitli vesilelerle, İstanbul-Binbirdirek'teki genel merkez binasında toplantılar düzenlediği bilinmektedir:

Bu cümleden olarak, ikincisi 26 Kânûn-ı sâni 1334 (8 Şubat 1918) tarihinde yapılan “Aile Müsamereleleri” ile 1334/1918 yılı Ramazan ayı boyunca geceleri hanımlar ve erkeklerin katıldığı konferanslar, Kadir gecesini münasebetiyle cemiyet reisi merhum Sami Bey için mevlid merâsimi ve “serbest dersler/daimî konferanslar”ın verilmesi sayılabilir. (MTTM, S. 3 (Mart 1334/1918), s. 62-63; MTTM, S. 5 (Ağustos 1334/1918), s. 61-62).

Bu faaliyetler arasında, özellikle periyodik “konferanslar”ın düzenlenmiş olması oldukça önemlidir. Cemiyet de bu konferanslara büyük bir önem atfetmekte ve bunu çeşitli yayın organları vasıtasıyla kamuoyuna duyurmaktadır.

Cemiyetin konferanslar düzenlediği *Türk Yurdu* (yıl 6, c.XIII, S. 7, 6 Kânun-ı evvel 1333/19 Aralık 1917, 128) dergisinde “Daimi Konferanslar” başlığı ile şöyle verilmiştir:

“Bayezid Türk Ocağı'nda her sene tertip olunduğu vecihle bu sene de daimi konferans mahiyetinde olan serbest ve meccânî dersler küşad edilmiştir.(...). Binbirdirek'te Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nde 1 Kânûn-ı evvel (14 Aralık 1917) tarihinden itibaren bu suretle konferanslar vermeye başlanmıştır. Konferanslar arasında felsefe, san'at, sıhhat, hukuk ve terbiye gibi mevzular vardır. Her ikisinde de bu konferansları verenler tanınmış mütefekkir, muharrir ve müderrislerimizdendir.”

Cemiyetin yayın organı MTTM'nda aynı haber “Serbest Dersler Küşadı” başlığı ile verilmiştir:

“Cemiyet, 1 Kânûn-ı evvel (14 Aralık 1917) tarihinde Binbirdirek'te Merkez-i Umûmî binasında ekserisi millî talim ve terbiyeye dair umûmî ve serbest dersler açtı.(...). Serbest dersler, bilâ-kayd

ü şart herkese açık bulunduruluyor. Hanımlar da erkekler gibi bu konferanslara devam edebilmektir.” (S.3 Mart 1334 / 1918, 63-64).

Yukarıda verilen alıntılardan da anlaşılacağı gibi, konferansların düzenlenmesinde *Türk Ocağı* ile *MTTC* işbirliği yapmıştır. İfadelerdeki benzerlikten, konferansların Türk Ocağı tarafından düzenlendiği sonucuna varmak mümkündür. “Serbest Dersler” olarak da nitelendirilen bu konferanslar, İstanbul’daki milliyetçi ve aydın kamuoyunun bir arada ve canlı tutulması ile ayrıca, yeni yetişen gençlerin kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli hizmetler görmüştür.

Yapılan bu faaliyetler neticesinde toplumdaki mevcut sosyal ilişki biçimleri araştırılmak suretiyle, bu konuda kamuoyunun aydınlatılması amaçlanmıştır.

C. Cemiyetin Düzenlediği Derleme Gezisi (6 Ağustos 1333/19 Ağustos 1917)

Cemiyet, “içtimâî tedkikatta bulunmak” ve “millî tâlim ve terbiye” hakkında konferanslar vermek üzere idare heyeti üyesi emekli albay İsmail Hakkı Bey’in başkanlığında, İstanbul Kız Öğretmen Okulu edebiyat öğretmeni Tahsin ve cemiyetin kurucu üyelerinden Tüccar Said (Baha Said) beyleri, yanlarına bir fotoğrafçıyı da vererek 6 Ağustos 1333 (19 Ağustos 1917) tarihinde Anadolu’ya göndermiştir. Heyet üyeleri bu ilmî seyahat boyunca Ankara, Eskişehir, Konya, Afyonkarahisar, İzmir illeri ve civarlarını ziyaret ederek, konferanslar vermiş, çeşitli notlar almış ve fotoğraflar çekmiştir. Ayrıca bu üyeler Anadolu-Türk insanının hayat, sanat, estetik zevk, ahlâk ve âdetlerine ait maddî kültür örneklerini de toplamışlardır. Toplanan bu malzemenin cemiyet merkezinde açılacak olan “Anadolu Sergisi”nde teşhir edileceği de ilân edilmiştir.¹⁶

Böylece Anadolu’daki sosyal ve ekonomik hayat hakkında gözlemlerde bulunulmakta, diğer taraftan da Anadolu insanına millî tâlim ve terbiyenin genel ilkeleri anlatılmak suretiyle onların bilgilendirilmesine çalışılmaktadır.

Derginin aynı nüshasında yer alan “Cemiyetin Âzâdan Ricası” başlıklı duyuruda cemiyet merkezinde Türk milletine ait olan ve İstanbul merkezi ile Anadolu’nun çeşitli yerlerinden gönderilmesi istenen maddî kültür örneklerinin [sanat eserleri] asıllarıyla kopyalarının yer alacağı bir müzenin kurulacağı ilân edilmektedir. Tespit edilen millî kültür politikalarının

¹⁶ Dergide yer alan bu konu ile ilgili “Anadolu’ya İ’zam Edilen [=Gönderilen] Heyet” başlıklı haber şöyledir:

“Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti tarafından Anadolu’da içtimai tedkikatta bulunma ve aynı zamanda millî talim ve terbiye hakkındaki konferanslar vermek üzere heyet-i idare azasından İsmail Hakkı Bey’in riyasetinde (mütekeid miralay), azadan Tahsin (Darülmuallimat edebiyat muallimi) ve Said Beylerden ve bir fotoğrafçıdan mürekkep bir heyet 6 Ağustos 1333 tarihinde Anadolu’ya i’zam edilmişti. Heyet İstanbul’dan hareket ederek Ankara, Eskişehir, Konya, Afyonkarahisar ve İzmir ve civarını ziyaret etmiş ve uğranılan yerlerde notlar, fotoğraflar alınmış, konferanslar verilmiş ve tetkikatı ikmâl ettikten sonra İstanbul’a avdet etmiştir. Heyet, Anadolu hayatına, sanatına, zevk-i bediisine ve ahlak ü âdâtına dair bir takım eşya numuneleri de getirmiştir ki, bunlar İstanbul’da Binbirdirek’te cemiyet merkezinde Anadolu Sergisi’nde teşhir edilecektir. Bu sergi yakında açılacaktır. (MTTM, S. 3 (Mart1334/1918), s. 61-62)

hayata geçirilmesi yönünde, maddî kültür unsurlarının toplanması önemli bir adım teşkil etmektedir. Müzede teşhir edilmek üzere Anadolu'nun kıyafet, ticaret, ziraat ve sanat hayatına ait çizilmiş kartpostalların ve çekilmiş fotoğrafların da cemiyet üyelerinden istenmesi ilgi çekicidir (MTTM, S.3 (Mart 1334/1918), s. 64). Anadolu'ya yapmış oldukları ilmî seyahatten dönen heyet üyelerinin yanlarında getirmiş oldukları maddî kültüre ait örneklerin, dergide bu şekilde bir duyurunun yapılmasına sebep olduğunu sanıyoruz.

İlmî seyahatin 19 Ağustos 1917 tarihinde başladığı kaydedilmesine rağmen heyet üyelerinin gezilerini ne zaman tamamladıkları belirtilmemiştir. Bu yüzden derleme gezisinin ne kadar devam ettiğini tespit etmemiz zor olmaktadır. Bu haber, derginin Mart 1334/1918 tarihli üçüncü sayısında yer aldığına göre, –derginin ikinci sayısı 1333/1917 tarihlidir-, iyimser bir tahminle gezinin altı aydan fazla sürdüğü söylenebilir. Geziye katılan ve Anadolu'daki Alevî ve Bektâşî zümreleri hakkında tetkikleriyle tanınan Baha Said Bey'in MTTC'de vermiş olduğunu sandığımız konferansın neşredilen ilk bölümü 12 Kânun-ı evvel 1333 (25 Aralık 1917) tarihini taşımaktadır (MTTM, S. 5 (Ağustos 1334/1918), s. 32). Bu tarihe göre de ilmî seyahat üç buçuk ay kadar devam etmiştir. Ama sözü edilen makalenin sonunda yer alan tarihi, konferansın verildiği tarih olarak değil; metnin yazılışının bitirildiği tarih olarak düşünebiliriz. Bu durumda, cemiyetin düzenlemiş olduğu ilmî seyahatin en fazla altı, en az ise üç buçuk ay devam ettiği görülmektedir.

Baha Said Bey'in yakın arkadaşlarından Hilmi Ziya Ülken ise, onun 1914-1915 yıllarında Bektaşiliği tetkik etmek üzere hükümet tarafından Anadolu'ya gönderildiğini belirtmektedir. (Ülken, 1966, s. 423) Rahmetli Dr. Fethi Tevetoğlu ise, Baha Said'in yakın arkadaşlarından Numanzâde Mustafa Tinal'dan naklen, I.Cihan Harbi'nin devam ettiği 1914-1915 yıllarında Sadrazam Talât Paşa tarafından Tiflis'teki Ahund'dan yardım sağlamak üzere İran'a gönderildiğini kaydetmektedir. (Tevetoğlu, 1989, s. 209) Aynı kaynakta, Baha Said Bey'in Ziya Gökalp'ın tavsiyesi üzerine Sadrazam Talât Paşa tarafından İran dönüşü “Anadolu'daki tarikatlerin, Alevî zümrelerinin, Tahtacı, Çetmi, Hardal Türkmenlerinin incelenmesi” için görevlendirildiği de kayıtlıdır. (Tevetoğlu, 1989, s. 209)

Meselenin ferdî teşebbüsten ziyade bir hükümet politikası olarak ele alındığını, Dahiliye Nezareti tarafından Muhacirîn Müdüriyet-i Umumîsi'ne bağlı olarak Muhacirîn Müdüriyeti'nde “ilmî bir encümen” teşekkül ettirilmesi de göstermektedir. Encümenin mesaisinde “aşiretler hakkında ilmî, iktisadî, hukukî, dinî, ahlâkî ve coğrafi” tetkikler yapacak şekilde teşkilatlandığı görülmektedir (*Türk Yurdu*, S. 153, 16 Şubat 1334/1 Mart 1918).

İTC, Türk Ocağı, MTTC ile hükümet arasındaki organik bağ (yakınlık) dikkate alındığı zaman, cemiyetin tertip ettiği gezinin hükümet çalışmalarına ön hazırlık mahiyetinde tertip edildiği düşünülebilir. Dolayısıyla Türk milliyetçisi olan aydınların folklorun imkânlarından, Türk istiklâlinin korunması ve millî devletin kurulmasında, ayrıca “Kuva-yı Milliye ruhu”nun yaratılmasında geniş ölçüde yararlandıkları gerçeği ortaya çıkmaktadır. (Yıldırım, 1985, s. 546)

Baha Said Bey’in 1914-1915 yıllarında yapmış olduğu İran seyahatine giderken ve dönerken Anadolu’daki Alevî zümreleri ile tanıştığı ve kendisinde böylesine bir ilginin doğmasında da Rıza Tefik Bey ile Rıfkı Baba’nın yazılarının sebep olduğu kanaatindeyiz. 1916 yılında Bayezid’teki Türk Ocağı genel merkezi ile MTTC’de verdiği konferansların, bu ilk görgü, bilgi ve tespitlere dayandığını düşünmenin daha isabetli bir görüş olduğu ileri sürülebilir.¹⁷

D. Baha Said Bey’in Folklor Çalışmaları¹⁸

Baha Said Bey, 1882 tarihinde Çanakkale’nin Biga ilçesinde doğmuş; aslen Kafkasya’dan Anadolu’ya göç etmiş olan Dağıstanlı bir Türk ailenin oğludur. İlk ve orta öğrenimini âlim bir zât olan babasından alan ve Biga’daki okullarda tamamlayan Baha Said, yüksek öğrenimini Harp Okulu ve Harp Akademisi’nde yaparak buradan 1906 senesinde mezun olmuştur. Komutanlara karşı geldiği ve onlarla uyuşmadığı için kısa bir süre sonra ordudan emekliye sevk edilmiştir. II. Meşrutiyet’in ilânına kadar Kahire’de dostlarının yanında kalmış ve resim dalında askeri okullarda başarılı olduğu için, orada ünlü hattat ve resamlardan dersler almış; askerlik sonrası, bir süre de Kahire’deki camilerin tezyininde görev almıştır. 1908 yılından itibaren ise, “para ve mevkîde gözü olmadığı için” devlet memuriyetine girmemiş ve İstanbul’da bir yazıhane açarak ticaret ve komisyonculuk yapmıştır.

Baha Said Bey, İTF, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, Türk Ocağı, MTTC, Millî Kongre ve Karakol Cemiyeti gibi politika, sanat ve kültür müesseselerinde kurucu ve yönetici olarak çalışmıştır. Millî Mücadele yıllarında Mustafa Kemal Paşa tarafından kendisine ‘İrşad Heyeti’nde görev verilmiş ve Millî Mücadele hareketine halk desteğini artırabilmek için Anadolu’yu dolaşmıştır. Cumhuriyet’in ilânından sonra, makam ve mevkide gözü olmadığı için Tayyare Müfettişliğine atanmasını istemiş ve bu vesileyle Anadolu’yu karış karış

¹⁷ Günümüz Bektaşî Dede Babalarından olan Bedri Noyan’ın kaleme aldığı *Bektaşîlik Alevilik Nedir?* adlı eserde, Baha Said Bey’in “Bey Baba” olarak zikredilmesi dikkat çekicidir. (Noyan, 1987, s. 546)

¹⁸ Bu makalede Baha Said Bey’in faaliyetleri, sebepleri ve doğurduğu sonuçlar bakımından kısaca ele alınacaktır. Onun çeşitli dergilerle neşrettiği makaleleri tarafımızdan Latin alfabesine aktarılmıştır. Sağlığında hazırladığı fakat çeşitli sebeplerle neşredemediği notlarının da ilâvesiyle, Baha Said Bey’in çalışmalarının tamamı, ilerideki bir tarihte tarafımızdan bir kitap hâlinde neşredilecektir. [Söz konusu kitap 2000 yılında Kültür Bakanlığı tarafından basılmıştır. (Baha Said Bey, 2000) 2. baskısı için bkz. *Baha Said Bey*, 2006. Baha Said Bey’den yapılan alıntılara ait yazıların sadeleştirilmiş şekilleri, söz konusu kitapta yer almaktadır.]

dolaşmış, Türk kabilelerinin özellikle Doğu bölgelerimizde yaşayan ahâlî ve aşiretlerin soy, dil, mezhep ve geleneklerini incelemeyi kendisine iş edinmiştir.¹⁹

Yukarıda verilen bilgilerden, onun 1914-1939 yılları arasında, tam yirmi beş yıl Anadolu'da yaşayan Türk aşiretlerinin soy, dil, mezhep ve geleneklerini araştırdığı sonucuna varmak, yanlış olmasa gerektir.

Baha Said Bey, 25 Aralık 1917 tarihinde kaleme aldığı makalesinde, “Anadolu tetkikatı”nın lüzumunu ve bu çalışmalarda nasıl bir yol takip edilmesi gerektiğini şöyle anlatmaktadır:

“Türkiye’de Anadolu tetkikatı, Türkiye’yi bilmek demektir. Bunu biz, Türkiyeli Türkler yaparsak, nefsimizi bilmiş oluruz. Fert için olduğu gibi, cemiyet için de mârifet-i nefis mârifet-i gayr’dan efdâldir.

Anadolu’da içtimaî hayatımız şimdiye kadar bir ‘tasnif-i ilmî’ ile taayyün etmediği için, bizce, mebd-i tedkikatın da ehemmiyeti azım olacaktır. Çünkü Anadolu hayatını halk eden kuvvanın menşe’leri de mebdeleri gibi muhaliftir. Anadolu halkının çoğu ve hattâ en çoğu Türk nesli olduğu için, biz de mecburen Türk milliyet ve hayatı üzerinde söz söylemeye mecbur olacağız. (...).

Herhangi bir neslin hayatında menfî ve müspet tekâmül merhaleleri, o merhalelere gelen muhalif yollardan mürekkep, muhtelif fikrî ve hissî hamulelerin mecma’ u meşheridir.

İşte bu fikri ve hissi hamulelerin Anadolu Türklüğü üzerindeki zinde ve akîm muhataları da ayrıca tetkik edilmeli ve sonra bütün bu görgülere bir de gayr-ı şahsî ve bî-fütûr bir nazar-ı hakikat atfedebilmelidir. Gayr-i şahsi nazarlara, muvakkat ve geçici tesirler bırakan parlayışlara ve alâyişlere aldanmadığı gibi, ilmî hakayığı da indî keyfiyâta ve sun’i tekellüfâta fedâ edemez. Bu şerâit dâhilinde belki ‘Hotanto’ elleri de görülmüş ve anlaşılmıştır; fakat, zavallı ve sevgili Anadolumuz, ne kendi evlâtlarının böyle vicdanî takayyudâtına, ne de ağıyârın bilâ-ihritas nazar-ı dikkatine ulaşabilmiştir. (...)

Bizim Anadolumuz yeni baştan köy köy görülmeli, memleket topoğrafyası gibi etnoğrafyası da yapılmalıdır. Ondan sonra Anadolu, içtimaiyatı ve Anadolu’daki Türk zümreleri hakkında pek kat’i ve ilmî netâyiç alınabilir. Bir zümrenin içtimaiyatındaki ilmî usuller, menkulât ile tayin edilemez. Her şahsın manevî mahiyeti gibi, her cemiyetin de vicdanî bir maneviyatı vardır. Bu manevî mahiyet, mutlaka görüldükten sonra bilinir, anlaşılır. Zannederim ki Anadolu’yu seven evlâtları, onu görmeden severler. Bu, iman-ı gaybiyeye benzer. Anadolu sevgisine iman edenler onun haliyle hallenmiş, onun ruhiyatını kendi hissiyatıyla te’lif, onun vicdanî ihtiyacâtını kendi mefkûresinde temsil etmiş olanlardır. Anadolu’yu sevmek için, öbek öbek, el el tanışmak lüzumu vardır. (...).

Millî varlığımız naklî ilimlerle değil, şuhud-ı mesbutât ile anlaşılacaktır. İşte biz, Anadolu’daki millî varlığımızın kadr u kıymetini arz ve izaha özenirken, bu şerâiti göz önünde tuttuk.” (MTTM, S. 5 (Ağustos 1334/1918), s. 18-20).

Bu ifadeler, folklor alanında yapılacak metodolojik çalışmalarda iki boyutun büyük önem arz ettiğini göstermektedir: Bunlardan birincisi araştırılacak toplum veya topluluğun içinde gözlemlerde bulunmak suretiyle onun maddî kültürünün, dolayısıyla sosyo-ekonomik seviyesinin anlaşılmasına gayret etmek. En az bunun kadar önemli olan diğer ikinci özellik ise, araştırılacak toplum veya topluluğun manevî kültür unsurlarının tespit edilmesidir. Bu ise ancak, ‘katılımlı gözlem tekniği’ vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Yani halkın arasına girerek

¹⁹ Bu bilgiler, rahmetli Dr. Fethi Tevetoğlu’nun “Millî Mücadele Kahramanlarından Baha Said Bey” (Tevetoğlu, 1989, s. 207-221) isimli makalesinden özetlenerek verilmiştir.

onlarla hâlleşmek (hem-hâl olmak) suretiyle, toplumda potansiyel olarak var olan manevî kültür zenginliği keşfedilebilir. Baha Said Bey'in bu konuda, oldukça tutarlı olduğu görülmektedir.

O, 1916 senesinin aralık ayında, Türk Ocağı reisi Hamdullah Suphi Bey'in "arzu ve delâletiyle" Anadolu'da yaşayan Tahtacılar hakkında gözlem ve kanaatlerini Bayezid Türk Ocağı'nda gençlere anlattığını ve Türk aydınlarının o tarihlerde bu hususlarda hiçbir bilgileri olmadığını hayretle müşahede ettiğini belirtmektedir. (Baha Said, 1926b) Bu konferansın *Türk Yurdu* dergisinde bir haber olarak dahi yer alamamış olması dikkat çekicidir.

1916 yılında ve daha sonraki yıllarda MTTC'de, onun bu hususlarda konferanslar verdiğini, yakın arkadaşı Hilmi Ziya Ülken de kaydetmektedir. (Ülken, 1969, s. 3) Kendisi de bu hususu bir makalesinde teyid etmektedir. (Baha Said, 1926b)

Baha Said Bey, bu çalışmalara başlamasına, Anadolu'da yaşayan Alevî ve Bektaşî zümrelerin Protestan misyonerlerinin hazırladıkları nüfus istatistikleriyle, Merzifon Amerikan Koleji'nin gizli Pontus belgelerinde "Hıristiyan dönmesi" unsurlar olarak gösterilmesinin sebep olduğunu söylemektedir. (Söz konusu meseleye 'karşı taraf'tan bakışı görmek için bkz. White, ?). O, bu sebeple ve böylesi bölücü fikirlere karşı koyabilmek için 1917 tarihinde neşriyata başladığını ama "müzayedeci bir mecmua'nın "muhtemelen sarayın arzusuyla" bu harekete "yıkılan Türk Ocağı'nın dinsiz çocukları şimdi de Kızılbaşlık propogandası yapıyor" şeklinde acı bir karşılık verdiğini ve bu münakaşa neticesinde Sansür Heyeti'nin yazılarının neşredilmesini engellediğini üzülenek belirtmektedir. (Baha Said, 1926a, s. 193-194)²⁰ Bu sebeple Baha Said Bey, hazırlamış olduğu yazılarını ancak 1926 yılından sonra neşretme imkânı bulabilmiş; 1926-1936 yılları arasındaki çalışmalarını ise neşre fırsat bulamadan vefat etmiştir. Çeşitli sebepler yüzünden neşredemediği notlarını da, ölmeden önce arkadaşı Hilmi Ziya Ülken'e teslim etmiştir.²¹

Kaynakça

Ahmed Cemaleddin (1328/1912) *Bektaşî Sırrı Nam Risaleyi Müdafaa*, İstanbul: Manzume-i Efkar Matbaası.

Baha Said (1926a) "Türkiye'de Alevi Zümreleri: Tekke Alevliği-İçtimai Alevilik", *Türk Yurdu*, c. IV, S. 21 (Teşrin-i evvel), 193-210.

²⁰ İstanbul Bayezid Devlet Kütüphanesi ile Ankara Milli Kütüphanede gördüğümüz MTTC'nin 6. sayısının (Şubat 1335/1919) son sayfaları eksik olduğu için, bu münakaşanın safahatını tespit etmemiz mümkün olmamıştır.

²¹ bkz. Ülken, 1966, s. 423; Ülken, 1969, s. 3.

- Baha Said (1926b) “Sûfiyan Süreği/ Kızılbaş Meydanı”, *Türk Yurdu*, c. IV, nr. 22 (Teşrin-i evvel/Ekim 1926), s. 325-360.
- A. Rıfkı (1325/1909) *Bektaşî Sırrı*, c. I, İstanbul: Bekir Efendi Matbaası.
- A. Rıfkı (1328/1912) *Bektaşî Sırrı*, c. II, İstanbul: Karabet Matbaası.
- A. Rıfkı (??) *Bektaşî Sırrı'nın Müdafaaasına Mukabele*, İstanbul: Asır Matbaası ve Kitaphanesi.
- Ahmed Rıfkı (2014), *Bektaşî Sırrı III-IV*, (Derleyen: Hür Mahmut Yücer), İstanbul: Kesit Yayınları.
- [Bölükbaşı], R. T. (1329/1914) "Folk-lor: 'Folk Lore'", *Peyam Edebî İlave*, S. 20 (20 Şubat 1329/5 Mart 1914).
- Dizdaroğlu, H. (1974) “Folklorcu Ziya Gökalp”, *I.Uluslararası Türk Folklor Semineri Bildirileri*, Ankara: Millî Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, 3-18.
- Doğan, D. M. (1981) "Halka Doğru Mecmuası", *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, c. IV, İstanbul: Dergâh Yayınları, s. 66.
- Filizok, R. (1991) *Ziya Gökalp'in Edebi Eserlerinde Halk Edebiyatı Tesirleri Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Görkem, İ. (1993) “Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin Anadolu'ya Düzenlediği İlk Derleme Gezisi ve Baha Said Bey”, *Doğumunun 50. ve Hizmetinin 10. Yılında Prof. Dr. Bayram Kodaman'a Armağan*, Samsun, 73-88.
- Görkem, İ. (2000a) “Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri”, *Türk Yurdu (700. Yılda Osmanlı)*, c. XIX-XX, S.148-149, 229-237.
- Baha Said Bey (2000) *Türkiye'de Alevi-Bektaşî, Ahi ve Nusayri Zümreleri*, (‘Giriş’i yazan ve yayına hazırlayan: İsmail Görkem), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baha Said Bey (2006) *Türkiye'de Alevî-Bektaşî, Ahî ve Nusayrî Zümreleri*, (‘Giriş’i yazan ve yayına hazırlayan: İsmail Görkem), İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Gözaydın, N. (1991) “Türkiye’de İlk Folklor Derleme Yönetmenliği”, *Folklor Dünyasından*, Ankara: Yargı Yayınları, 252-254.
- Levend, A. S. (1960) *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Musa Süreyya (1915) “Çanakkale Fevkalâde Nüshası”, *Yeni Mecmua*, Çanakkale Özel Sayısı.
- Noyan, B. (1987) *Bektaşilik Alevilik Nedir?*, Ankara: Sanat Kitabevi.
- Sakaoğlu, S. (1989) *Sahada Derleme Metodları* (teksir), Erzurum.
- Tansel, F. A. (1972) “Memleketimizde Folklor İlim Kolu Hakkında Yazılan İlk Makale: Yeni Bir İlim: Halkiyat/Folklore”, *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, c. I, S. 3 (Temmuz), 20-31.
- Tevetoğlu, F. (1989) “Millî Mücadele Kahramanlarından Baha Said Bey”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, c. VI, S. 16 (Kasım), 207-221.
- Uçman, A. (1983) “Rıza Tevfik ve Türk Halk Edebiyatı”, *Şükrü Elçin Armağanı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 251-258.
- Ülken, H. Z. (1966) *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, c. I-II, İstanbul: Selçuk Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1969) “Anadolu Örf ve Adetlerinde Eski Kültürün İzleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. XVII, 1-28.
- Ülkütaşır, M. Ş. (1973) *Cumhuriyetle Birlikte Türkiye’de Folklor ve Etnoğrafya Çalışmaları*, Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyet’in 50. Yıldönümü Yayınları.
- White, G. E. (?) *Bir Amerikan Misyonerinin Merzifon Koleji Hatıraları*, (çev. Cem Tarık Yüksel), İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Yıldırım, D. (1983) “Türkiye’de Folklor Araştırmalarının Gelişme Devreleri”, *Şükrü Elçin Armağanı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 115-127.
- Yıldırım, D. (1985) “Türk Folklor Araştırmalarının Problemleri”, *Erdem/Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, S. 1-2, 545-557.
- Yıldırım, D. (1998a) “Türkiye’de Folklor Araştırmalarının Gelişme Devreleri”, *Türk Bitiği: Araştırma/İnceleme Yazıları*, Ankara: Akçağ Yayınları, 43-60.
- Yıldırım, D. (1998b) “Türk Folklor Araştırmalarının Problemleri”, *Türk Bitiği: Araştırma/İnceleme Yazıları*, Ankara: Akçağ Yayınları, 65-75.
- (Yazar Yok) (1329/1914) “Türk Şarkıları”, *Halka Doğru*, S. 43.
- (Yazar Yok) (1333/1917) “Daimi Konferanslar”, *Türk Yurdu*, c. XIII (yıl: 6), S. 7, 6 Kânun-ı evvel 1333/19 Aralık 1917, 128.

Yeni Mecmua Çanakkale Özel Sayısı (2006) (Hzl. Muzaffer Albayrak- Ayhan Özyurt), İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Ziya Gökalp (1329/1913) "Halk Medeniyeti-1 Başlangıç", *Halka Doğru*, S.14 (10 Temmuz 1329/23 Temmuz 1913), 107-108.

Ziya Gökalp (1981) *Makaleler VIII*, (Hzl.: Ferit Ragıp Tuncor), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

MTTM'de Yayımlanan Yazılar Kaynakçası:

İsmail Hakkı (1332/1916) "Millî Talim ve Terbiye Tetkikatına Medhal", MTTM, S. 1 (Eylül 1332/1916), 33-59.

(Yazar Yok) (1333/1917) "Tetkikat ve Tenkidat", MTTM, S. 2 (Nisan 1333/1917), s. 73-96.

(Yazar Yok) (1334/1918) "Anadolu'ya İ'zam Edilen [=Gönderilen] Heyet", MTTM. S. 3 (Mart 1334/1918), 61-62.

(Yazar Yok) (1334/1918) "İkinci Aile Müsameresi", MTTM, S. 3 (Mart 1334/1918), s. 62-63.

(Yazar Yok) (1333/1918) "Serbest Dersler Küşadı", MTTM, S. 3 (Mart 1334 / 1918), 63-64.

(Yazar Yok) (1334/1918) "Cemiyetin Âzâdan Ricası", MTTM, S. 3 (Mart 1334/1918), 64.

Baha Said (1334/1918) "Anadolu'da İçtimâî Zümreler ve Anadolu İçtimâiyatı", MTTM, S. 5 (Ağustos 1334/1918), s. 18-32.

Haydar Rifat (1334/1918) "Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Şuunu", MTTM, S. 5 (Ağustos 1334/1918), s. 61-63.

Extended Abstract

In this study the society which we believe its importance on Turkish folklore research history and collection trip held at August 19 1917. Baha Said Bey's works on this subject were also mentioned.

Türk Yurdu and Türk Ocağı societies were established in Istanbul (1911). These associations united and started their activities. Türk Yurdu journal has began to publish since 1911. After that society started to publish "Halka Doğru" journal which declares the official vision of İttihad and Terakki as "The idea of Turkism to make propagate through the nation". Journal claims that to reveal the national culture it is needed to steer for the public life of the community. This opinion was systematised by the way of "Halka Doğru" principle. Ziya Gökalp's paper titled as "Halk Medeniyeti 1-Başlangıç (p. 14, August 23th 1913, pp. 107-108) is significantly important. In this paper Ziya Gökalp used the term "Halkiyat" instead of folklore and describes folklore science.

Opening ceremony of MTTC was held at June 8th of 1916 Friday at the "Galatasaraylılar Yurdu" in Beyoğlu/İstanbul. The 84 founders of the community was published at Milli Talim ve Terbiye Journal's first and second editions. In this journal İsmail Hakkı Bey's mentioned social establishments (=İçtimai Müesseseler) which were related to folklore. Their examination and evaluation seems scientific. By the way of examining traditional establishments necessity for modern establishments was emphasized.

MTTC was carried out social and cultural activities. Conferences were held by cooperation between Türk Ocağı and MTTC. These conferences which called as "free classes" aimed to meet nationatist and bright people. Also answering the purpose of cultural necessities of youth were fulfilled.

Community was organised a collection trip at 19 th of August 1917. A photographer and a group of researchers named Tahsin Bey (Literature teacher) and Baha Said Bey (Merchant) and İsmail Hakkı Bey (as head of the group) was sent to anatolia. Committee went to surroundings of Eskişehir, Konya, Afyonkarahisar and İzmir. They lectured conferences and took notes and pictures.

Hilmi Ziya Ülken, whom was closer friend of Baha Said Bey, states that he was sent to Anatolia by government to survey Bektaşî belief. It was also stated that Baha Said Bey was

employed from Sadrazam Talat Pasha to investigate religious orders in Anatolia on his way back from Iran i.e., Alevi communities, Tahtaci, Çetmi and Hardal Turkmans.

It is seen that this subject was taken into account as a government policy. A scientific council was assigned by the Public Directorate of Immigration under the supervision of Ministry of Interior. Scientific Council was organised to make investigations by the manner of science, economy, religion, moral and geographic branches

Considering the intimacy between ITC, Türk Ocağı, MTTC and the government; this trip was of a preliminary preparation of governmental organisations. Consequently, intellectuals whom were Turkish Nationalists benefitted from folkloric studies in order to protect Turkish Sovereignty and constitution of national state.

Baha Said Bey was studied as a founder and director in political art and cultural communities i.e. ITF, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, Türk Ocağı, MTTC, Milli Kongre ve Karakol Cemiyeti. He was employed by Mustafa Kemal Paşa in Guidance Community (=İrşad Heyeti) to increase the public support to Turkish National War. After the announcement of republic he travelled into Anatolia to observe Turkish Tribes especially settled in Eastern Regions of Turkey by means of ancestry, language, sects and traditions.

According to Baha Said Bey, one should pay attention on these two points in folkloric studies:

1. By means of inner observation of society for better understanding socio-economical level.
2. Societies' moral-cultural components should be determined. This only could be done by field study. Namely, by the way of being fellow to people the moral-cultural wealth of people could be find out. It is seen that Baha Said Bey was well consistent on this subject.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 57 - 76.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 57 – 76.

Kö/ül Tëgin Yazıtında Geçen Fiillerin Tıva Türkçesinde Durumu¹

Anne Irmak'ın çağıldayışına...

Onur TARLACI²

Özet

Çalışmada 732'de dikilen Kö/ül Tëgin yazıtında geçen fiillerin Güney Sibirya grubu Türk lehçelerinden olan Tıva Türkçesinde korunup korunmadığı durumuna bakıldı. Çalışma yöntemi, öncelikle Kö/ül Tëgin yazıtındaki fiil kadrosunun çıkarılması, açık künyesi verilen Tıva Türkçesi sözlüklerinde taranması ve eldeki bu sözlüklerle sağlamanın yapılmasıdır. Tarama yapılırken eldeki mevcut sözlüklerin azlığı da alandaki boşluğu gösterdi. Eski Türkçede *biti-* “yazı yaz-, hakket-” Tıva Türkçesinde *biji-* gibi aynı anlamla kullanılır. Bunun gibi veriler çalışma sonucunda ortaya çıkarıldı. Eski Türkçede *sakin-* fiili *düşün-* demektir. Fakat Tıva Türkçesinde bu fiil bugün daha farklı bir fiil ile sağlanır. Çalışmada bunlara yer verilmedi. Tespit edilmeye çalışılan nokta karakteristik ses değişimleri üzerinedir. Listedeki bazı fiiller çeşitli ses değişimlerine uğramış olmalarına rağmen tamamen değişmiş değildir. Fakat coğrafya, dilin canlı bir varlık oluşu, gündelik yaşam gibi durumlardan dolayı yeni fiiller türemiş ya da bazı fiiller ciddi değişimlere uğramıştır. Yazıda ele alınan denklik “Çalışma Hakkında Notlar” kısmında verildi. Kö/ül Tëgin yazıtında 156 fiil olduğu tespit edildi. Bunlardan 51'i Tıva Türkçesi sözlüklerinde tespit edildi. Tıva Türkçesi ile Eski Türkçe arasında fiil işletiminin ne kadar korunduğu, ne denli değişime uğradığı; türeme, düşme vb. ses olayları gösterildi.

Anahtar kelimeler: Orkun Yazıtları, Tıva Türkçesi, Kö/ül Tëgin Yazıtı, Eski Türkçe.

In Tuva Turkish Status of the Verb In the Kö/ül Tëgin Monument

Abstract

Tuvans, one of the Turkic communities of the southern Siberia, have a rich oral tradition. Tuvan people started to use their own language as a written language in 1930. Tuvan Turkic is used as a second official language in the Republic of Tuva which is an autonomous republic and depending on Russian Federation. In this study, the Old Turkic verbs having reached to Tuvan Turkic have been identified. Tuvan Turkic dictionaries are scanned. In this paper, firstly Tuvan dictionary has been surveyed and similar words between Tuvan have been determined. Studies made to read and explain Göktürk monuments and to adapt them into the Turkic language, spoken in Turkey, continue to introduce the related literature with new developments. Researchers regard each finding a valuable evidence and develop new approaches to read and understand the monuments. It is not always easy to understand the meaning and function of some words in the Göktürk monuments. Kö/ül Tëgin monument which take place among the main source of Turkish language are fairly significant language memorial both in terms of their contents and reflecting the characteristics of language of their era. Many of these verbs are used in one form, some are asent. We have 156 verbs in our article. 51 the meaning of the verb is preserved. The verbs we are looking for are on the ship Kö/ül Tëgin. Tuvan Turkic is located among the Turkic languages on the South Siberia. In conclusion part, the input datas are evaluated.

Key words: Orkhun Monuments, Tuva Turkic, the Kö/ül Tëgin Monument, Old Turkic.

¹Bu yazı Mayıs 2018'de Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 1. Dil ve Kültür Çalışmaları Öğrenci Sempozyumu'nda sunulmuş bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Denizli. E-posta: tarlacionur@gmail.com

Giriş

Tuva Türkçesi, Türk lehçelerinin Kuzeydoğu grubuna girer. Kuzeydoğu grubunda Altay, Saha, hakas, Tuva lehçeleri bulunmaktadır. Bu grup Sibiryaya Türk lehçeleri olarak da adlandırılır. Kelime içerisinde **-d-** sesinin durumuna göre “**adak**” lehçe grubuna girmektedir. Eski Türkçede bulunan bu **-d-** sesini koruyan yegane Türk lehçesidir (Ed. Ercilasun; b.y. Arıkoğlu 2012, 1151).

Prof. Dr. A. B. Ercilasun, Tıva Türkçesinin eski Türkçeye yakınlığını kabul etmekle beraber, "... Köktürk-Uygur-Karahanlı edebi dil çizgisine fonetik olarak en yakın ağız ve lehçeler vokal uyumlarının bozulmadığı Özbek ağızları, aşırı i'leşmeye ve ilk hecede a>e değişmesine uğramamış Doğu Türkistan Uygur ağızları ile Tatar Türkçesidir." görüşündedir (Ercilasun 1996, 147).

Tuva Türkçesi, yapılan tasnif denemelerinde G.J. Ramstedt'e göre *Kuzey grubu -d- bölümünde*; A. Samoyloviç'in denemesinde *Uygur-Kuzeydoğu grubunda d- grubu bölümünde*; L. Ligeti'de *Sibiryaya Dilleri bölümünde*, S.E. Malov'da Orta dönemde Tuva çağdaş *Güney Sibiryaya, Orta Kırgız ve Uygur Türkçelerine* yakın olarak; N.A. Baskakov'da *Doğu Hun* başlığı altında *Uygur grubu* bölümünde Tuva (Uranhay, Soyon) olarak; J. Benzing ve K.H. Menges'de *Kuzey Türkçesi bölümü* altında Tuva (Soyon, Uranhay, Karagas) olarak verilmiştir. R.R. Arat, kendi tasnifinde Türk lehçelerini A. Türk lehçe grupları B. Türk şive grupları başlıkları altında verir. Tuvaca da Türk şive grupları başlığı altında *d grubu (Sayan)* alt başlığında yer alır. G. Doerfer, Türk lehçelerini 7 gruba ayırır. Tuvaca, *Kuzey veya Güney Sibiryaya grubu* altında değerlendirilir. T. Tekin, kendi tasnifinde Tuvacayı (Karagas diyalekti ile birlikte) *adaq* alt grubunda gösterir (Koçoğlu Gündoğdu 2014, 18).

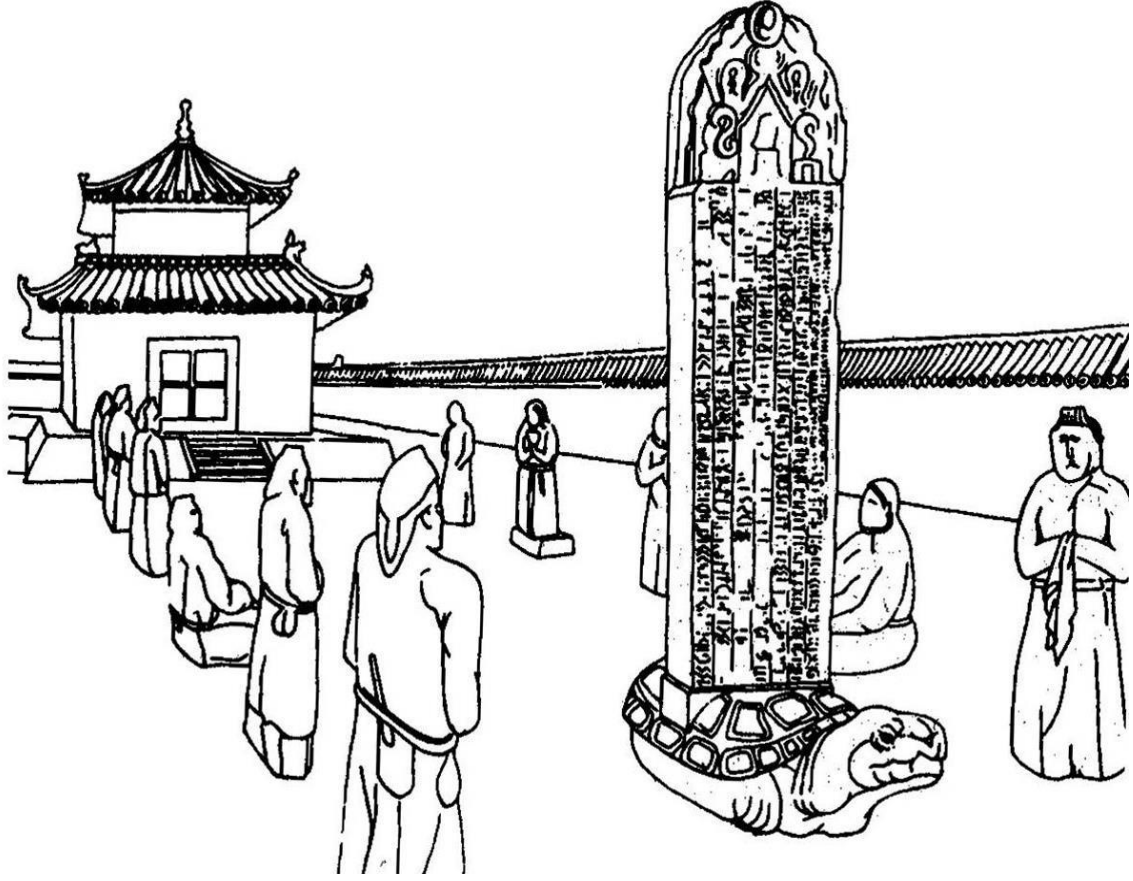
Çin kaynaklarında adı 阙特勤 (Que-Teqin) olarak geçen bir Kök Türk prensinin, anısına inşa edilmiş ve bilinmeyen bir alfabe ile yazılmış anıtın 1889 yılında Rus arkeolog N.M. Yadrintsev'in (1842-1894) arkeolojik keşfiyle başlayan bilimsel süreçle Köl Tigin'e (685-731) ait olduğu anlaşılmıştır. Bu bilimsel süreçte Danimarkalı karşılaştırmalı dil bilimci W. Thomsen (1842-1927), bilinmeyen runik yazıyı izlediği yöntemle deşifre etmiş (1893), zamanla Köl Tigin'in kimliği ve yaşamı hakkındaki bilgiler netliğe kavuşmuş ve Çin yıllıklarıyla yapılan karşılaştırmalarla pekiştirilmiştir (Alyap 2014, 2).

İslâmiyet öncesi Türklerin okuryazar olduğunu ve kendilerinin geliştirdiği bir yazıya sahip bulduklarını ispat eden en önemli delil Göktürk harfleriyle yazılan yazıtlardır (Büyükkaragöz-Livatyalı 1994: 135-144; Sertkaya 2001: 12-37; Ünalın-Öztürk 2008: 89-109).

3. Karşılığı bulunamayan kelimeler birden fazla ses değişikliğine uğradığı için tanımlanamamıştır.
4. Soru işareti (?) ile verilen kelimeler üzerinde şüpheyle yaklaşılması gereken ve uzak değişime uğramış kelimeleri ifade eder.
5. Tıva Türkçesinde kelime sonunda sıklıkla rastlanan **-Ar, -Ir** eki mastar yapan ektir:
badırar: batır-, indir-
alır: al-
6. Tuva Türkçesinde alınma kelimeler dışında 24 ünlü bulunmaktadır. Bunların sekizi uzun, sekizi kısa ve sekizi de gırtlaksıdır. Tuva Türkçesindeki uzun ünlüler aslî değildir. Ünsüz düşmesi sonucu ortaya çıkarlar. ET'deki aslî uzun ünlüler Tuvacada kısa ünlülerle karşılanır. Buna karşılık, bazı kısa ünlülü kelimeler gırtlaksıdır (Arıkoğlu 1995, 229-230).
7. Tıva Türkçesinin 24 ünlüsü üç gruba ayrılır:
a-) **Normal uzunluklu ünlüler:** a, e, ı, i, o, ö, u, ü.
b-) **Gırtlaksı ünlüler:** a', e', ı', i', o', ö', u', ü'.
c-) **Uzun ünlüler:** aa, ee, ıı, ii, oo, öö, uu, üü (ed. Ercilasun; b.y. Arıkoğlu 2012, 1151).
8. Tıva Türkleri bugün Kiril alfabesini kullanmaktadır. Çalışmada Tıvaca fiiller Latin alfabesiyle verildi.
9. Tıva Türkçesinde ünsüz değişimleri şöyledir:
p > b > v ç- > ş- -ç- > -j- -ş- > -j- y- > ç-
-s- > -z- b- > m- t- > d- k- > h- -k- > -g-
-t- > -d- -l- > -t- -l- > -n- -n- > -t-

KÖ/ÜL TÊĞİN YAZITI (732)

Bu yazıt, *koñ yılka yiti yigirmike* yani “koyun yılının on yedisine” denk gelen 27 Şubat 731 tarihinde ölen Kül Tigin'in anısına dikilmiştir. Kül Tigin'in cenaze töreni *tokuzunç ay yeti otuzka* yani “dokuzuncu ayın yirmi yedisine” denk gelen 1 Kasım 731'de yapılmıştır. Batı yüzündeki Çince yazıt 1 Ağustos 732 tarihinde, Türkçe yazıtlar ise bundan yirmi gün sonra yani 21 Ağustos 732 tarihinde tamamlanmıştır. Buna göre yazıtın dikiliş tarihi de 21 Ağustos 732'dir (Bazin 1974, 244).



Kö'ül Tëgin Barkını/Külliyesini tasvir eden çizim (Yaşar ÇORUHLU)



3

³Sayın Prof. Dr. Erhan Aydın'ın koleksiyonundan: <http://www.dilimiz.com/resimler/16.jpg>

FiİL⁴	ANLAM	DİZİN	TİVA TÜRKÇESİNDE DURUMU
agıt- a > u⁵ (daralma) -it (hece düşmesi)	yükselt-, yukarı kaldır-, kaçır-, sür-, püskürt-, (düşmanı) dağıt-	KT K7	ug- : yükselt-, yükseltmeye gücü yet-, kaldır- (Ölmez 2007, 281)
al- (aynı şekilde devam etmiş)	al-, zaptet-, fethet-, tutsak et-	KT G7, G9, D2, D36, D40, K2, K6,	alr: al- (DAM 2005, 20)
aş- (ş>j)⁶	aş-, dağ tepe geç-	KT D17, D21	ajar (arttı): aş-, geç- (DAM 2005, 13)
ay-	söyle-, buyur-, yol göster-, hükmet-	KT K10	ayıt-/aytır: göster-, belirt-, açıkla-, öğüt ver-, öğret-, okut-, eğit- (Ölmez 2007, 82)
bar-⁷	var-, git-	KT D10, D16, D23-24, D27-28, D34, D39, G9, GD G7-8, K1	baar (ınaarbaar): git- , var- (DAM 2005, 30)
bas-⁸	bas-, baskın yap-, bastır-	KT K8, D35, D37	bazar: bas-, ez-, çiğne- (DAM 2005,

⁴Gençer, Z. (2016) “*Japonca ve Türkçede Görünüş (Aspekt)*”, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yayınlanmamış Doktora Tezi'nin Eski Türkçede Fiiller bölümünün veri tabanından alınmıştır.

⁵Burada şunu hatırlamak gerek:

Eski Türkçe “*adak*” (T.T ‘*ayak*’) kelimesi Tiva Türkçesinde korunmuştur. Çuvaş Türkçesine geçerken birtakım ses değişimlerine uğrayarak “*ura*” yapısı ortaya çıkmıştır. Ele alınan fiilde de bu duruma benzer bir değişime söz konusudur: *agıt-* > *ug-*

⁶Eski Türkçede iki ünlü arasında kalan -ş ünsüzü Tiva Türkçesinde *j* olur.

⁷Şirin, H.; Hareketin derece derece gerçekleştiğini ifade eden birleşik fiil çekimleri yapan yardımcı fiil.

⁸Eski Türkçede *s* ünsüzü Tiva Türkçesinde iki ünlü arasında -z- olur.

			31); bastırar: bastır- (DAM 2005, 34)
başla ⁹ (yapım eki üzerinde gerçekleşen ses olayı: -l- > -t-)	liderlik et-, başta ol-	KT K8, K11	baştaar: başta ol-, yönet- (Ölmez 2007, 88)
bêr ¹⁰	ver-, düşmana teslim et-, hizmet et-, göreve (yabgu, şad) ata-, evlendir-	KT KT B, D8, D10, D12, D14, D20-21, D25, D30, G5, G7, K9	beer: bêr- (Ölmez 2007, 91)
bil- (aynı şekilde devam etmiş)	bil-, öğren-, tanı-, idrak et-, bilip ayır-, seç-	KT G7, G11-12-13, K10, D34	bilir: bil-, anla-, kavra- (DAM 2005, 38)
bin ¹¹	bin-, ata bin-	KT K2-3, K5-6, K8-9, D33, D36-37, D40	munar: bin- (DAM 2005, 141)
biti- (etken çatılı fiil)	yazı yaz-, hakket-	KT GB, GD, G13	bijiir: yaz- (DAM 2005, 38)
bitit- (Ettirgenlik kategorisi: -t)	yazdır-, yazdırt-, yazı yazdır-	KT G13	bijider, bijittirer: yazdır- (DAM 2005, 38)
bol ¹²	ol-, varlık kazan-,	KT GB, D7, D9, D11, D34, K2, K4,	bolur: ol-, oluş-, mümkün ol- (DAM

⁹Tonsuz ünsüzle biten tabanlar *l* ile başlayan bir ek alıyorsa, *-l-* ünsüzü kendisinden önceki tonsuz ünsüze benzeşerek *-t-* ünsüzüne dönüşür: *ot-lar > ot-tar*

¹⁰Yardımcı fiil.

¹¹Birkaç istisna dışında ET'nin kelime başı *b-* ünsüzü korunur. Bazı kelimelerde görülen *m-* değişmesi *-n-*'nin tesiriyle gerileyici ünsüz benzeşmesi olmalıdır: *ben > men; bin- > mun-*

¹²bol-: Yardımcı fiil.

(aynı şekilde devam etmiş)	yaratıl-	G1	2005, 41)
buz - ¹³ (aynı şekilde devam etmiş)	boz-, hezimete uğrat-, yen-	KT D31, D34	buzar: boz-, kır- (DAM 2005, 46)
egir - (?)	kuşat-, çevir-, sar-, bük-, ablukaya al-	KT K6-7	bürgeer: kuşat-, çevrele-, kapla- (DAM 2005, 49)
et- I (Dış sebeplerle ses değişmesi: t>d)	tanzim et-, düzene sok-, yap-	KT D11	eder: düzenle-, et-, düzelt-, yoluna koy- yap- (Ölmez 2007, 159)
ıd - (aynı şekilde devam etmiş)	gönder-	KT D6-7	ıdar: gönder- (DAM 2005, 296)
ıt - ¹⁴	gönder-, bırak-	KT G12, D7, D40	ıdar: gönder- (DAM 2005, 296); ıt- / ıdar: bırak- salıver- (Ölmez 2007, 180)
in -	in-	KT D12	üner: in-, çık-, bit- (DAM 2005, 226)
kal - (aynı şekilde devam etmiş)	kal-	KT K9, G9, D20, D30	kalır: kal- (Ölmez 2007, 341); (DAM 2005, 98)
keç - ¹⁵	geç-, aş-	KT D36-37, D39	kejer: geç- (DAM

¹³Şirin, H.; “boz-” şeklinde alır.

¹⁴Kesin bir kuralı olmaksızın ET kelime başı *t*- ünsüzün Tıva Türkçesinde bazen *d*- olur.

			2005, 105)
kel- (aynı şekilde devam etmiş)	gel-	KT D4, D23, D27-28, D37, K7, K11-12-13	kelir: gel- (DAM 2005, 106)
kelür- (düzleşme: ü>i)	getir-	KT K1, K12, KD, G11	keldirer: getir- (Ölmez 2007, 478); (DAM 2005, 106)
kıl-¹⁶ (aynı şekilde devam etmiş)	kıl-, yap-, et-	KT D2, D15-16, D29-30, G10	kılır: kıl- (DAM 2005, 126)
kılıçla- (kelime başı ünsüz değişimi: <i>k > x</i>)	kılıçla yarala-, öldür-	KT K5	xılış: kılıç (DAM 2005, 252.)
kışla-¹⁷	kışla-, kışı geçir-	KT K8	kıştaar: kışla- (DAM 2005, 128)
kir- (aynı şekilde devam etmiş)	gir-, atıl-, dal-; sığın-, tabi ol-	KT D38	kirer: gir- (Ölmez 2007, 201)
kör-	gör-, bak-; tâbi ol-, bağımlı ol-	KT K10, D7-8, D19, D30, G2, G11-12-13	köör: gör-, bak-, izle-, seyret- (DAM 2005, 117)
kötür-¹⁸ (Dış sebeplerle ses	kaldır-, yükselt-	KT D11, D25	ködürer: kaldır- (Ölmez 2007, 206);

¹⁵Eski Türkçede -ç ünsüzü Tıva Türkçesinde iki ünlü arasında -j- olur.

¹⁶Yardımcı fiil.

¹⁷Tonsuz ünsüzle biten tabanlar *l* ile başlayan bir ek alıyorsa, -l- ünsüzü kendisinden önceki tonsuz ünsüze benzeşerek -t- ünsüzüne dönüşür: *ot-lar > ot-tar*

¹⁸İki ünlü arasında kalan -t- ünsüzü tonlularak -d- olur: bütün > бүдүн "bütün".

değişmesi: t>d)			(DAM 2005, 116)
kulad-	köle ol-	KT D13	kuldanır: esir et-, köleleştir- (Ölmez 2007, 209)
olur-¹⁹ (aynı şekilde devam etmiş)	tahta otur-, hüküm sür-	KT D1, D3, D5, D16-17, D26, G1, G3-4, G8-9	olurar: otur-, dur-, yaşa- (Ölmez 2007, 225); (DAM 2005, 150)
olurt- (aynı şekilde devam etmiş)	oturt-; tahta oturt-	KT D26	olurtur: oturt- (Ölmez 2007, 225)
öl- (aynı şekilde devam etmiş)	öl-	KT G6-7-8-9-10, K4, K6, K10, D19-20, D27-28-29, D33	ölür: öl- (Ölmez 2007, 232)
ölür- (aynı şekilde devam etmiş)	öldür-	KT D10, D36, D38, D40, K1-2	ölürer: öldür- (Ölmez 2007, 232)
sakin-²⁰	düşün-, kaygılan-	KT D10, K10-11	sagındırar: hatırlat-, anımsa-; andır- (DAM 2005, 176)
sıgta- (?) (Kelime başında ses düşmesi: s>ø) ²¹	yas tut-, ağla-	KT D4	ıglaar: ağla- (DAM 2005, 296)

¹⁹Ahmet B. Ercilasun, bu cümleyi “*Bu zamana hükmettim*” şeklinde yorumlamaktadır. Bu yoruma göre fiil oturmak değil mecazi bir anlam yüklenerek hükmetmek anlamında kullanılmaktadır. Geniş bilgi için bk. Ahmet B. Ercilasun, Makaleler, Haz.: Ekrem Arkoğlu, Akçağ Yayınları, Ankara, 2007, s. 92.

²⁰İki ünlü arasında kalan **-k-** ünsüzü tonlularak **-g-** olur: bütün > бүдүн “bütün”.

tè- (t>d: ötümlüleşme)	de-, söyle-	KT D9-10, G7, K11	deer: dè-, di- (Ölmez 2007, 317)
tik-²² (orta hecede ses değişmesi: k>g)	dik-	KT D16, D25	tiger: (kazanı) ateşe koy-, yerleştir-; dik- (Ölmez 2007, 274)
tîñla-²³ (tîñla-)	dinle-	KT G2	dîñnaar: dinle-, işit- (Ölmez 2007, 139); (DAM 2005, 83)
to-	doy-	KT G8	to dar, tot-: doy- (Ölmez 2007, 275); (DAM 2005, 204)
tod-²⁴ (aynı şekilde devam etmiş)	doy-	KT G8	to dar, tot-: doy- (Ölmez 2007, 275); (DAM 2005, 204)
töri-	yaratıl-	KT K10	törel: 1. akraba, kabîle, 2. nesil, uruk ²⁵ (Arıkoğlu 2012, 20)
urugsırat-	dölsüz bırak-, zürriyetsiz bırak-	KT D10	urug: çocuk, tohum, döl, soy, nesil (Ölmez 2007, 284)
yan-²⁶	dön-	KT D28	çanar: dön-, eve

²¹Sıfır işareti **ø**: Ortası eğik çizgili sıfır işareti, düşmüş veya artık kullanılmayan ses ve biçimleri göstermek için kullanılır (Demir; Yılmaz, 2011: 6).

²²İki ünlü arasında kalan **-k-** ünsüzü tonlularak **-g-** olur: bütün > bütün “bütün”.

²³Kesin bir kuralı olmaksızın ET kelime başı **t-** ünsüzün Tıva Türkçesinde bazen **d-** olur.

²⁴Ara biçimi: **toz-** (*edgü* > *ezgü* > *eyü* > *iyi* biçiminde olduğu gibi.)

²⁵Ankoğlu, E.; *Tıva Türkçesinde Moğolcadan Alınan Unsurların Ses Bilgisi Açısından Durumu*, Dil Araştırmaları Sayı: 11 Güz 2012, 17-36, S. 20

²⁶ET'nin kelime başı **y-** ünsüzleri düzenli olarak **ç-**'dir.

			dön- (Ölmez 2007, 108)
yantur-	döndür-, geri çevir-	KT K11	çandırar: döndür- (Ölmez 2007, 108)
yat- (Doğal gelişme sonucu bir vokalin diğer bir vokale dönüşmesi: a>ı)	yat-, yığıl-	KT D24, K9	çıdar: yat- (Ölmez 2007, 119)
yit-	yit-, kaybol-	KT D27-28	çider: yit-, kaybol- (Ölmez 2007, 122)
yitür-	yitir-, kaybet-	KT D7	çidirer: yitir-, kaybet- (Ölmez 2007, 120)
yorı-²⁷ (Kalınlık-incelik ve düzlük-yuvarlaklık bakımından sıra değiştirme: ı>u)	yürü-, isyan et-, geliş-, ordu sevk et-, baskın yap-	KT D12, D35, D37, D40, G9	çoruur: yürü-, git-, varıp git- (Ölmez 2007, 124)
yorit- (Kalınlık-incelik ve düzlük-yuvarlaklık bakımından sıra değiştirme: ı>u)	yürüt-, ilerlet-	KT G4, G6	çorudar: gönder-, yolla-, postala- (Ölmez 2007, 125)
yügür-	koş-, ak-	KT D24-25	çügürer: koş- (Ölmez 2007, 129)

²⁷Talat Tekin, "başkaldırıyor" şeklinde anlamlandırır. OY: 41.

Çalışmada karşımıza çıkan ses olayları:**a>ı değişimi:**

yat- / çıdar

ç>j değişimi:

keç- / kejer

k>g değişimi:

sakın- / sagındırar

tik- / tiger

ş>j değişimi:

aş- / ajar

a>u değişimi:

agıt- / ug-

İ>U değişimi:

in- / üner

udı- / udu

yantur- / çandırar

yori- / çoruur

yorit- / çorudar

t>d değişimi:

et- / eder

ıt- / ıdar

kötür- / ködürer

tê- / deer

tıñla- / dıñnaar

yit- / çider

yitür- / çidirer

b>m değişimi:

bin- / munar

l>t değişimi:

başla- / baştaar

kışla- / kıştaar

sıgta- / ıglaar

s>z değişimi:

bas- / bazar

t>j değişimi:

biti- / bijir

y>ç değişimi:

yan- / çanar

yantur- / çandırar

yat- / çıdar

yit- / çider

yitür- / çidirer

yori- / çoruur

yorit- / çorudar

yügür- / çügürer

Sonuç

Türk dilinin dil bakımından en önemli ve zengin ürünlerinden olan Orhun ve Yenisey yazıtları, üzerinde en çok araştırma yapılan eserlerdendir. Bildiri Kö/ül Tegin Yazıtı ile sınırlı tutularak daha titiz çalışmak amaçlanmıştır. Bu çalışma daha kapsamlı çalışmalar yapılmasına vesile olacaktır. Çalışmada farklı sözlükler incelenmiştir. Bazı kelimeler sadece bir sözlükte yer alırken bazıları da tüm sözlüklerde yer almıştır. Çelişkiye ya da şüpheye düşülen durumlarda yanlış yapmaya mahal vermemek için kelimenin karşılığı boş bırakılmıştır.

Tespit edilen 51 fiil Tıva Türkçesi sözlüklerinde bazı ses değişimleriyle birlikte varlığını korumaktadır. Tıva Türkçesi sözlüklerinin az olması sebebiyle bazı fiillere ulaşılamadı, o yüzden bu sayının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuç Eski Türkçe fiil işletiminin Tıva Türkçesinde ne gibi değişimlerle varlığını devam ettirdiği de ortaya çıkarmıştır.

Ele alınan fiillerde Eski Türkçe kelime başı *k-* sesleri *k-* şeklini çoğunlukla korumuştur: (kal – kalır; keç – kejer; kel – kelir; kelür – keldirer; kıl – kılır; kışla – kıştaar; kir – kirer; kör – köör; kötür – ködürer; kulad – kuldandır).

Diğer değişime uğrayan fiillerin hangi sese dönüştüğü “**Çalışmada karşımıza çıkan ses olayları**” başlığı altında sıralanmıştır.

Tespit edilemeyen kelimeler:

akıt-, alk-, alkın-, altız-, ançula-, ar-, arıl-, artat-, aya-, bedizet-, boşgur-, bul-, elsire-, elt-, er-, ertür-, eşid-, ı-, ıçgın-, içik-, igid-, igit-, ille-, ilsire-, ilsiret-, ir-, irtür-, it, itin-, kaganla-, kagansıra-, kagansırat-, kal-, kamşat-, kazgan-, kıd-, kılıçla-, kılın-, kigür-, kikşür-, kon-, kontur-, kubrat-, küñed-, küzet-, opla-, oz-, ö-, ögtür-, ökün-, ör-, sanç-, sı-, sök-, sökür-, sözleş-, süle-, süñüş-, sür-, taşık-, teg-, tegme-, telinme-, tez-, ti-, tid-, tir-, turgür-, tiril-, tog-, tokıt-, tor-, tutuz-, tut-, tüş-, tüzül-, uç-, udşur-, uma-, ur-, urtur-, yagut-, yañıl-, yarat-, yaratun-, yaratur-, yaşa-, yañ- (yany-), yogla-, yokad-, yoñaşur-, yüküntür-

Kısaltmalar

B.Y.: Bölüm yazarı

B: Batı

D: Doğu

DAM: Dorugool Monguş

Ed.: Editör

ET: Eski Türkçe

G: Güney

K: Kuzey

KT.: Kö/ül Tegin Yazıtı

Ölmez: Mehmet Ölmez

OY: Orhun Yazıtları

Tıv.: Tıva Türkçesi

TT: Türkiye Türkçesi

Kaynakça

Akalın, M. (2000). *Eski Türkçenin Grameri*, 3. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Alyap, L. (2014). Köl Tigin Anıtının Batı Yüzü Üzerine Görsel Bir Tasarım Denemesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/1 2014 s. 1-21, TÜRKİYE.

Alyılmaz, C. (1994). Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi, Yayın Numarası: 73, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi.

Arıkoğlu, E. (1997). Tuva Türkçesinin Tarihi Gelişimi ve Üzerinde Yapılan Çalışmalar, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi.

Arıkoğlu, E. Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi Sözlüğü*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 882.

Arıkoğlu E. (2012). “*Tuva Türkçesi*”, Türk Lehçeleri Grameri (Editör: Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun), s. 1149-1228., 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.

Arıkoğlu, E. (2012). Tuva Türkçesinde Moğolcadan Alınan Unsurların Ses Bilgisi Açısından Durumu, Dil Araştırmaları, Sayı: 11 Güz.

Aydemir, A. (2012). Kül Tigin Yazıtı’ndaki ‘Er At’ Kelimesi Üzerine, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi 33. Sayı.

Aydemir, İ. A. (2015). Tuvacada Sözlükselleşmiş Zarf-Fiilli Yapılar, Türkbilig.

Aydın, E. (2017). *Orhon Yazıtları* (Köl Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Kö/ül i Çor), İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.

Barutçu Özönder, S. (2002). “Eski Türklerde Dil ve Edebiyat”, Ankara: Türkler, C.III, Yeni Türkiye Yayınları, 481-501.

Berta, Á. (2010). *Sözlerimi İyi Dinleyin: Türk ve Uygur Runik Yazıtlarının Karşılaştırmalı Yayını*, çev.: Emine Yılmaz, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Demir, N; Yılmaz, E. (2011). *Türkçe Ses Bilgisi*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2362, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1359 Türkçe Ses Bilgisi, ed. Doç. Dr. Hülya Pilancı, 1. Baskı.
- Dinar, T. (2010). Kül Tigin Abidesi ve Kutadgu Bilig'deki Ortak Fiillerin Tamlayıcı İlişkisi Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3*.
- Ercilasun A.B. (1984). *Kutadgu Bilig Grameri Fiil*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Ercilasun A.B. (2004). *Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yay., Ankara.
- Ercilasun A.B. (2007). *Makaleler*, (Hazırlayan: Ekrem Arıkoğlu), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (1995). *Orhun Abideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gemalmaz, E. (1999). Türkiyeli Türkçesinde Ses Olayları, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Müdürlüğü, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.
- Gençer, Z. (2016). Japonca ve Türkçede Görünüş (Aspekt), Pamukkale Üniversitesi, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli.
- Güner, G. (2013). Yarlıg “buyruk, emir, ferman” ve Yarlıka- “(Tanrı) buyurmak; lütfetmek” Kelimelerinin Kökeni Üzerine Yeni Görüşler, *Turkish Studies, Ankara: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter*, p.1553-1560.
- Koçoğlu Gündoğdu, V. (2010). Tuva Türkçesindeki Ünlü Uzunluklarına Dair, İzmir: Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, Cilt: x, sayı 1, sayfa: 73-80.
- Koçoğlu Gündoğdu, V. (2014). Tuva Türkçesinin Diyalektleri, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, s.17-28.
- Monguş D.A. (2005). *Tıva-Türk Slovar'*, Kızıl.
- Ölmez, M. (1995). *Tuvaca Dilbilgisi, Metinler, Sözlük* Ankara: Simurg Yayınları.
- Ölmez M. (2007). *Tuvacanın Sözcük Varlığı*, Harrasowitz Verlag, Wiesbaden.
- Orkun, H.N. (2011). *Eski Türk Yazıtları*, Birleştirilmiş 3. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Özbek, Emin E. (2018). Tuva Destanlarında Kullanılıp Tuvaca Sözlüklerde Bulunmayan Sözcükler, Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 23, s. 227-242.
- Özyetgin, M. (2006). Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı (konferans metni). Beijing/China: Chinese Academy of Socialscience, Sino-foreign Relation Ship Department of Institute of History.
- Şirin User, H. (2010). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*, Konya: Kömen Yayınları, 2. Baskı.
- Şirin, H. (2015). *Kül Tigin Yazıtı* (Notlar), Bilge Kültür Sanat Yay.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi 9: İstanbul: Yayımlayan: Mehmet Ölmez.
- Tosun, İ. (2017). Tuva Türkçesinde {+Gİr(A)-} Eki, TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi. 2017, Yıl:5, Sayı:11.

<https://prezi.com/ez7sm26gwsz0/tuvalar-ve-tuva-turkcesinde-one-ckan-noktalar/>

Extended Abstract

In this article, it was examined whether the verbs mentioned in the monument of Kö/ül Tëgin in 732 were preserved in the Turkish language of the South Siberian group. 156 verbs were found in the monument Kö/ül Tëgin. 51 of these were determined in the Turkish dictionary. In the article, the degree of conservation between the Turkish and the Old Turkish is examined. derivation, falling, etc. audio events were shown.

Monuments erected in various geographies by Turks in history; rain, flood, fire, earthquake; despite the fact that the majority of the animals were touched by touching, removing the soil on the hand, placing birds of prey, nesting, and being subjected to the impacts of horned animals, the majority of them were readable, and the parts that could not be read in terms of information and language material were always a curiosity and research topic.

This monument was erected to commemorate Kö/ül Tëgin, who died on 27 February 731, which coincided with the “koñ yılka yiti yigirmike”. The funeral of Kö/ül Tëgin was made on 1 November 731, which corresponds to “twenty-seven months of the ninth month”. The Chinese monument on the western side was completed on 1 August 732 and the Turkish monuments were completed twenty days later, on 21 August 732.

According to this, the erection date of the monument is 21 August 732 (Bazin 1974, 244).

Tuvan Turkish, enter into the Northeast group of Turkish dialects. There are Altaic, Sakha, Khakas and Tuva dialects in the northeastern group. This group is also called Siberian Turkish dialects. According to the state of the voice *-d-* “*adak*” is included in the dialect group. It is the only Turkish dialect that preserves this *-d-* voice in old Turkish (Ed. Ercilasun; b.y. Arikoğlu 2012, 1151). In this article, a verb in the monument referred to lived in almost all Turkish dialects; sometimes used in only a few Turkish dialects. Today, the Tuvan Turks use the Cyrillic alphabet. The article shows that the verbs in a language continue in dialects. In the study, in Tuvan Turkish verbs were given in the Latin alphabet.

The Kö/ül Tëgin monument, which is one of the main sources of Turkish language, is very important in terms of reflecting both the content and the language characteristics of the periods.

According to their core meanings, verbs can be divided into the following class: *activity, affect, giving, speaking, thinking* etc.

It is not always easy to understand the meaning and function of some words in the Göktürk monuments. Kö/ül Tëgin monument which take place among the main source of Turkish language are fairly significant language memorial both in terms of their contents and reflecting the characteristics of language of their era. Many of these verbs are used in one form, some are asent. We have 156 verbs in our article. 51 the meaning of the verb is preserved. The verbs we are looking for are on the ship Kö/ül Tëgin. Tuvan Turkish is located among the Turkish languages on the South Siberia. In conclusion part, the input datas are evaluated.

Orkhun and Yenisei monuments, which are one of the most important and rich products of Turkish language, are among the most researched works. The article is intended to be more rigorous by being limited to the Kö/ül Tëgin monument. This study will be instrumental in more comprehensive studies. Different dictionaries were examined in the study. Some words are only included in one dictionary, while others are included in all dictionaries. In order to avoid misrepresentation in contradictions or doubts, the word was left empty.

In the evaluated verbs, the old Turkish word *k-* voices mostly retained the *k-* shape:

(*kal – kalır; keç – kejer; kel – kelir; kelür – keldirer; kıl – kılır; kışla – kıştaar; kir – kirer; kör – köör; kötür – ködürer; kulad – kuldandır*).

Unspecified words:

akıt-, alk-, alkın-, altız-, ançula-, ar-, arıl-, artat-, aya-, bedizet-, boşgur-, bul-, elsire-, elt-, er-, ertür-, eşid-, ı-, ıçgın-, içik-, igid-, igit-, ille-, ilsire-, ilsiret-, ir-, irtür-, it, itin-, kaganla-, kagansıra-, kagansırat-, kal-, kamşat-, kazgan-, kıd-, kılıçla-, kılın-, kigür-, kikişür-, kon-, kontur-, kubrat-, küñed-, küzet-, opla-, oz-, ö-, ögtür-, ökün-, ör-, sanç-, sı-, sök-, sökür-, sözleş-, süle-, süñüş-, sür-, taşık-, teg-, tegme-, telinme-, tez-, ti-, tid-, tir-, turgür-, tiril-, tog-, tokıt-, tor-, tutuz-, tut-, tüş-, tüzül-, uç-, udşur-, uma-, ur-, urtur-, yagut-, yañıl-, yarat-, yaratun-, yaratur-, yaşa-, yañ- (yany-), yogla-, yokad-, yoñaşur-, yüküntür-. In conclusion part, the input datas are evaluated.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 77 - 113.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 77 – 113.

Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Soru Türleri ve Kapsam Geçerliğine Göre İncelenmesi¹

Mehmet UYMAZ² & Hüseyin ÇALIŞKAN³

Özet

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruları soru türlerine ve kapsam geçerliğine göre incelemektir. Araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu Sakarya ili Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Hendek ve Ferizli ilçelerindeki 30 ortaokulda görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden beşinci sınıf düzeyinde 54, altıncı sınıf düzeyinde 69 ve yedinci sınıf düzeyinde 72 adet olmak üzere toplamda 195 adet sınav kâğıdı yani doküman toplanmış ve incelenmiştir. Araştırmada, “Soru Türü Belirleme Formu” ve “Belirtke Tablosu” olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu formlar aracılığı ile sınav kâğıtlarındaki 6067 soru nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak araştırmanın amacı bağlamında çözümlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli, en az ise açık uçlu sorulara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hazırlanmış oldukları sınav sorularının kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel analizler neticesinde hem üniteler hem de kazanımlar açısından sınavların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sınav soruları, soru türleri, kapsam geçerliği.

An Investigation on the Teacher-Made Social Studies Course Exam Questions in Terms of the Type of the Questions and Content Validity

Abstract

The aim of this study is to analyze the social studies teachers' exam questions in terms of types of the exam questions and content validity. The study was designed as a qualitative research and it was carried out using the descriptive survey model. The study group consisted of 32 social studies teachers working in 30 different secondary schools in Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Hendek and Ferizli districts of Sakarya province. Totally 195 exam papers (document), 54 from fifth grade, 69 from sixth grade and 72 from seventh grade, collected from social studies teachers were analyzed. In the study two data collection tools were used. These tools are “The Determining the Type of Question Form” and “The Table of Specifications”. By means of these tools, 6067 questions in exam papers were analyzed by using descriptive method of qualitative analysis methods and in the context of the aim. According to the results of the study, social studies teachers chose mostly multiple choice questions, but they chose very few open ended questions. With the purpose of determining the result of the content validity analysis, it was found that the content validity was low on the basis of both units and learning outcomes.

Key Words: Social studies, exam questions, type of questions, content validity.

¹ Bu çalışma, “Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Soru Türleri, Kapsam Geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı tezin bir bölümünden alınarak hazırlanmış ve Nisan 2016’da gerçekleştirilen V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² İdari Personel, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, muymaz@sakarya.edu.tr

³ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, caliskan06@gmail.com

Giriş

Eğitim; yaşantılar yoluyla deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir. Okula belirli bir dünya görüşüne sahip olarak gelen öğrenciler, dış dünyadan aldıkları girdileri bazı süreçlerden geçirip kendileri dışındakileri gözleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenirler (Şişman, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen yeni eğitim sistemimiz de yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini temel amaç olarak belirlemiştir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sisteminin amacı bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak değil, bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşmalarını sağlamaktır (Kaptan, 1999). Eğitim kurumlarının etkili olabilmesi için, okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin bir hedef dâhilinde ve planlı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesindeki temel unsur ise hedeflerdir (Anderson ve diğerleri, 2001).

Bütün eğitim faaliyetlerinde planlı hedefler ve davranışlar bulunmaktadır. Dersler için belirlenen bu hedefler ve davranışlar eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (İşman, 2000). Öğrencilerin dersler sonunda hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığını ve aynı hedefler çerçevesinde gelişim gösterip gösteremediklerini gözlemleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmaktadır (Balta 2006). Yeni programlar yapılandırmacı yaklaşım temelinde yapılandırıldığından, bireyin, öğrenme-öğretme sürecinin içerisinde hem zihinsel hem de fiziksel olarak öğrenmeye aktif bir şekilde katılmasını gerektirir (Erdem ve Demirel, 2002). Öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaşılan sorulara cevap bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin oluşacağı da bir gerçektir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirebilmek ve içinde bulunulan durumla ilgili gerekli sorgulamaları yaptırabilmek için soru sorma çok önemli bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2011).

Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir metot olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi daha çok kafada soru işaretleri oluşturarak meydana geldiğinden insanların zihinlerini harekete geçirmek için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Soru sorulmaya başladığı andan itibaren düşünme işlemi gerçekleşmeye başlar. Bilimsel düşünmeyi öğrenmede soru sormanın önemi büyüktür. Çünkü bilimdeki gelişmeler zihinlere takılan sorulara cevap arama çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğrencilere yüzeysel ya da ölü sorular yerine düşünmeyi harekete geçiren derinlikli sorular sorulmalıdır. Mantıklı, tutarlı ve düşünmeyi sağlamaya yönelik sorular insanların bilgi, düşünce ve kanaatlerini yeniden gözden geçirmesini sağlar (Özden, 2005).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin kullanacakları soruları öğretim programındaki kazanım sayısına göre orantılı bir şekilde ve ölçülmek istenen özellikleri ölçecek şekilde hazırlamaları gerekmektedir. Bir öğretim programı ya da ünite ile ilgili ölçme ve değerlendirme yapmak için, tüm kazanımlarla ilgili ölçme sonuçlarına ulaşılması ile kapsam geçerliği sağlanmış olur (Kılıç ve Seven, 2002). Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen kapsamı dengeli bir şekilde ölçebilme derecesidir. Bir ölçme aracının kapsam geçerliğine sahip olabilmesi için, ölçme konusundaki evreni yeteri derecede örnekleme ve kapsamı gerekmektedir. Ayrıca ölçme aracındaki her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı gerçekten ölçmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 1999).

Ölçme ve değerlendirme sürecinin en önemli unsuru olarak görülen soruların öğrencilere ne şekilde sorulduğu da önem arz etmektedir. 1998 yılında hazırlanan öğretim programına göre, ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlarda geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine ve çoğunlukla da açık uçlu ve kısa cevaplı sorulara yer verilmekteydi. Ancak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri de önem kazanmış ve öğrencinin problem çözme, araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini ön plana çıkaran ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kılıç, 2010).

Öğretmenlerin soru sorması öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarması, düşünce güçlerini harekete geçirmesi ve meraklarını ortaya çıkarması bakımından önemlidir (Büyükalan, 2004). Genellikle öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan sınavlar, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde en uygun yol olarak görülmesine rağmen, öğretmenlerin sınav hazırlama ve uygulama esnasında ölçme ve değerlendirme kurallarını tam olarak uygulamadıkları bilinmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Öğretmenlerin hazırladıkları başarı testlerinde farklı test türlerini kullanmaları ve her bilişsel düzeyden sorulara yer vermeleri, yaptıkları sınavlar sonucunda öğrenciler hakkında daha kesin ve doğru hükümler verilmesine imkân sağlayacaktır. Etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde de öğrencilere bilginin yanında kavramlar, değerler ve üst düzey beceriler kazandırmak hedeflenmektedir. Bu hedeflenenleri öğrencilere kazandırmak için öğrenmede ve öğrenileni değerlendirmede kullanılan soruların ezberlenebilir nitelikten ziyade, bilginin yorumlanmasını ve yeni durumlara uygulanmasını içeriyor olması gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin soru sorma ile ilgili becerilerini geliştirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenler öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, değişik

seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikte sorular sormalıdırlar. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini anlamak ve öğrenme düzeylerini tespit etmek açısından öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların incelenmesi oldukça önemlidir (Çalışkan, 2011).

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin hangi soru türlerine yer verdikleri ve soruların öğretim programındaki kazanımlar ile uyumlu olup olmadığının başka bir deyişle kapsam geçerliğinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınavlarda hangi tür sorulara yer verdiklerinin araştırılması ve soruların öğretim programında yer alan kazanımları karşılama durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, araştırma problemi ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı ve problemi anlamayı amaçlayan araştırmalarda kullanılan modeldir (Arıkan, 2011). Betimleme; olayları, objeleri ve problemleri anlama ve açıklamada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel faaliyetler, olayların ve problemlerin betimlenmesiyle başlar. Betimleme sayesinde olayları ve problemleri iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler belirlenmiş olur (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modeli ile elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Analiz sonucunda elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Ferizli ve Hendek ilçelerinde bulunan toplam 30 devlet okulunda görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi genel olarak nitel araştırmalarda kullanılır ve bu tür araştırmalarda elde edilen bulguların evrene genellemesi söz konusu değildir. Bu örnekleme türünde araştırmacı kimleri seçeceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem olarak alır (İşçil, 1973). Bu örnekleme yönteminin avantajı örneklem seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini

kullanmasıdır (Bailey, 1987). Bu bağlamda daha önce edinilen bilgi ve beceriler çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olması ve veri toplamanın kolay olması yönünde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalarda kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu örnekleme yönteminin kullanılması araştırmanın hız kazanmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki soruların türlerinin incelenmesi için “Soru Türü Belirleme Formu” kullanılmıştır. Öncelikle eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan soru türleri ile ilgili bir araştırma yapılmış ve ardından Bahar ve diğerleri (2010), Çalışkan ve Yiğittir (2014) Çepni ve diğerleri (2003), Kaya Uyanık ve Çalışkan (2015) Tekin (1993) ve Turgut ve Baykul (2011)’un çalışmalarından yararlanılarak soru türlerinin yer aldığı form oluşturulmuş ve bu araçla araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında hangi tür soruları kullandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde sınav soruları tek tek incelenmiş ve her birinin hangi soru türüne karşılık geldiği belirlendikten sonra sonuçlar bu forma aktarılmıştır. Soruların kapsam geçerliğinin incelenmesi amacıyla “Belirtke Tablosu” kullanılmıştır. İlk olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiş ve programda yer alan öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları, kazanım oranları, süre ve ders saatleri belirtke tablosuna aktarılmıştır. Ardından öğretim programı ile birlikte sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarından da yararlanılarak araştırma kapsamındaki sınav soruları tek tek analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde her bir sınıf düzeyinde yapılan sınavların öğretim programında yer alan kazanımları karşılama durumlarının frekans ve yüzde değerleri belirtke tablosuna aktarılmıştır.

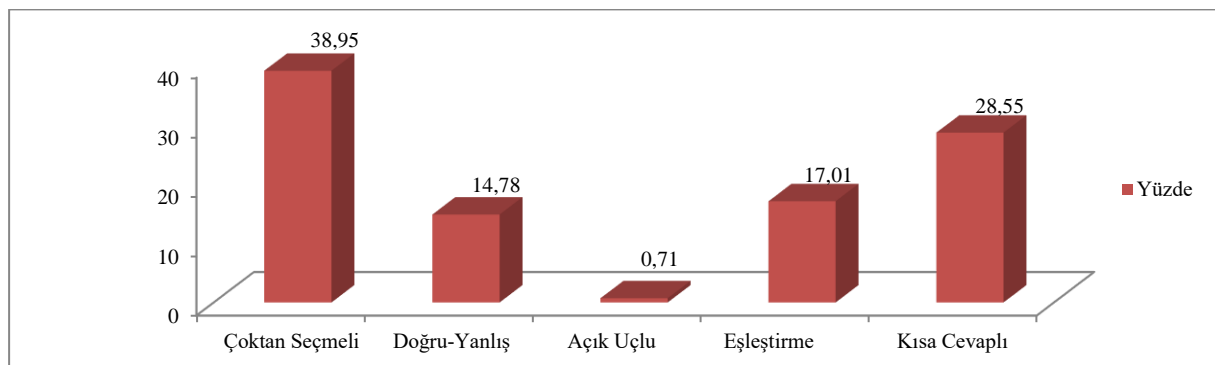
Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen yapımı sınav kâğıtlarından elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş olan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın veri analizinin ilk aşamasında sınav kâğıtlarında bulunan toplam 6067 soru, kullanılan soru türlerine göre analiz edilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru türü belirleme formuna aktarılmıştır. Soru türlerinin analizi işlemi tamamlandıktan sonra sınav kâğıtlarındaki her bir soru Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları karşılama durumları açısından analiz edilmiştir. Analizler neticesinde öğretim programındaki kazanımlardan herhangi birine karşılık gelmediği belirlenen 13 adet soru kapsam dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamındaki öğretmen yapımı sınav sorularının kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yapılan analizler esnasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile birlikte sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarından da yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları 6067 adet soru incelenmiştir. Bu soruların soru türlerine göre genel dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1'deki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Türlerine Göre Genel Dağılımı

Şekil 1'deki grafik incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında genel anlamda %38,95 oran ile en fazla çoktan seçmeli soru türünü tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla kısa cevaplı (%28,55), eşleştirme (%17,01) ve doğru-yanlış (%14,78) soru türlerine yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda en az başvurdukları soru türü ise %0,71 oran ile açık uçlu soru türüdür.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soru türlerinin sınıflar bazında dağılımına ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sınıf	Çoktan Seçmeli		Kısa Cevaplı		Eşleştirme		Doğru-Yanlış		Açık Uçlu		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	
5. Sınıf	641	36,73	457	26,19	379	21,72	255	14,61	13	0,74	1745
6. Sınıf	758	35,54	644	30,19	382	17,91	335	15,71	14	0,66	2133
7. Sınıf	964	44,04	631	28,83	271	12,38	307	14,02	16	0,73	2189
Toplam	2363	38,95	1732	28,55	1032	17,01	897	14,78	43	0,71	6067

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin sınavlarda tercih ettikleri soru türlerine sınıflar bazında bakıldığında beşinci sınıf düzeyinde %36,73 oran ile en fazla çoktan seçmeli soru türünü tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla kısa cevaplı (%26,19), eşleştirme (%21,72) ve doğru-yanlış (%14,61) soru türlerine yer verdikleri görülmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde öğretmenlerin en az tercih ettiği soru türü %0,74 oran ile açık uçlu soru türüdür.

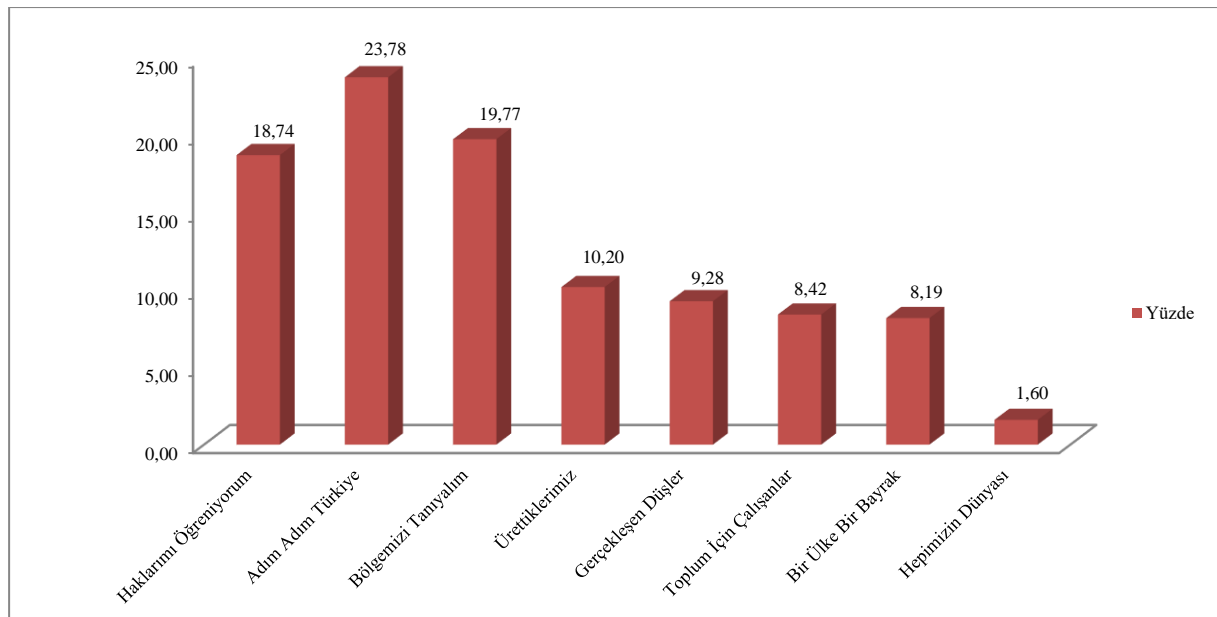
Elde edilen bulgulara göre altıncı sınıf düzeyinde de öğretmenlerin sınavlarda en fazla yer verdikleri soru türü %35,54 oran ile çoktan seçmeli soru türüdür. Öğretmenlerin altıncı sınıf düzeyinde %30,19 oran ile kısa cevaplı sorulara yer vermeleri bu soru türünü de yoğun bir şekilde tercih ettiklerini göstermektedir. Genelde ve beşinci sınıf düzeyinde olduğu gibi altıncı sınıf düzeyinde bu iki soru türünün ardından öğretmenlerin en çok tercih ettikleri soru türleri sırasıyla eşleştirme (%17,91) ve doğru-yanlış (%12,38) soru türleridir. Öğretmenlerin altıncı sınıf düzeyinde sınavlarda açık uçlu soru türüne %0,66 oranında yer vermeleri bu soru türünü fazla tercih etmediklerini göstermektedir. Yedinci sınıf düzeyinde öğretmenlerin tercih ettikleri soru türlerine bakıldığında, %44,04 oran ile çoktan seçmeli soru türünün yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli soru türünün ardından yedinci sınıf düzeyinde sırasıyla kısa cevaplı (%28,83), doğru-yanlış (%14,02) ve eşleştirme (%12,38) soru türlerine yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin genelde ve diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi yedinci sınıf düzeyinde de yine en az tercih ettikleri soru türünün %0,73 oran ile açık uçlu soru türü olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki analizler neticesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri (Bahar ve diğerleri, 2014) adı altındaki soru türlerine yer verdikleri, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri (Bahar ve diğerleri, 2010; Kılıç, 2010, Çalışkan ve Yiğittir, 2014; Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015) ile ilgili soru türlerine ise hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğunu, yani kapsam geçerliğinin

olup olmadığını tespit etmektir. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara ait verilerin analizi neticesinde Şekil 2, Tablo 2, 3 ve 4’te sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf düzeyindeki sınavlarda sordukları 1745 adet soru incelenmiştir. Bu soruların beşinci sınıf öğretim programındaki ünitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2’deki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Beşinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Şekil 2’deki grafikte, incelenen 1745 adet sorunun %23,78’i “Adım Adım Türkiye” ünitesinden, %19,77’si “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinden, %18,74’ü “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinden sorulurken, %10,20’si “Ürettiklerimiz”, %9,28’i “Gerçekleşen Düşler”, %8,42’si “Toplum İçin Çalışanlar”, %8,19’u “Bir Ülke Bir Bayrak” ve %1,60’sı “Hepimizin Dünyası” ünitesinden sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların beşinci sınıf öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Beşinci Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler		Güç, Yönetim ve Toplum		Küresel Bağlantılar		Toplam
	Haklarımı Öğreniyorum	Adım Adım Türkiye	Bölgemizi Tanyalım	Ürettiklerimiz	Gerçekleşen Düşler	Toplum İçin Çalışanlar	Bir Ülke Bir Bayrak	Hepimizin Dünyası									
Kazanım Sayıları	4	6	7	7	6	5	5	6	5	6	5	5	6	46			
Oranı (%)	11	14	14	14	11	11	14	11	14	11	14	11	11	100			
Süre/Ders Saati	12	15	15	15	12	12	15	12	15	12	15	12	12	96			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Kazanım	108	33,03	154	37,11	98	28,16	110	61,80	44	27,16	31	21,09	58	40,56	5	17,86	608
2.Kazanım	63	19,27	63	15,18	86	24,71	32	17,98	37	22,84	11	7,48	25	17,48	13	46,43	330
3.Kazanım	115	35,17	30	7,23	48	13,79	17	9,55	58	35,80	49	33,33	34	23,78	2	7,14	353
4.Kazanım	41	12,54	18	4,34	10	2,87	11	6,18	9	5,56	40	27,21	13	9,09	6	21,43	148
5.Kazanım	-	-	15	3,61	42	12,07	8	4,49	2	1,23	16	10,88	13	9,09	1	3,57	97
6.Kazanım	-	-	135	32,53	17	4,89	0	0	12	7,41	-	-	-	-	1	3,57	165
7.Kazanım	-	-	-	-	44	12,75	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	44
Toplam	327	18,74	415	23,78	345	19,77	178	10,20	162	9,28	147	8,42	143	8,19	28	1,60	1745

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın beşinci sınıf düzeyinde sekiz adet ünite, 46 adet kazanım ve her bir üniteadaki kazanımın ders saatleri ve üniteadaki oranları bulunmaktadır. Kazanımlar “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinde dört, “Adım Adım Türkiye” ünitesinde altı, “Bölgemizi Tanyalım” ünitesinde yedi, “Ürettiklerimiz” ünitesinde yedi, “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde altı, “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde beş, “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde beş ve “Hepimizin Dünyası” ünitesinde altı adet olacak şekilde dağılmıştır. Sosyal bilgiler beşinci sınıf ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi için verilen süre ise 96 ders saatidir.

Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesindeki üçüncü kazanım (“Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.”) ile ilgili sorulara %35,17 oranında, birinci kazanım (“Bulduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler.”) ile ilgili sorulara %33,03 oranında yer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu üniteadaki ikinci kazanıma (“İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.”) ait sorulara %19,27 oranında, dördüncü kazanıma (“Çocuk olarak haklarını fark eder.”) ait sorulara ise %12,54 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda “Adım Adım Türkiye” ünitesindeki birinci kazanıma (“Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.”) ait sorulara %37,11 oranında, altıncı kazanıma (“Atatürk inkılâplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.”) ait sorulara %32,53 oranında yer verdikleri görülürken, ikinci kazanıma (“Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere

örnekler verir.”) ait sorulara % 15,18, üçüncü kazanıma (“Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.”) ait sorulara %7,23, dördüncü kazanıma (“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.”) ait sorulara %4,34, beşinci kazanıma (“Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.”) ait sorulara ise %3,61 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma (“Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır.”) ait sorulara %28,16 oranında, ikinci kazanıma (“Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.”) ait sorulara %24,71 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu ünite kazanımlarından üçüncü kazanıma (“Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.”) ait sorulara %13,79, yedinci kazanıma (“Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.”) ait sorulara %13,51, beşinci kazanıma (“Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.”) ait sorulara %12,07, altıncı kazanıma (“Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.”) ait sorulara %4,89 oranında ve dördüncü kazanıma (“Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.”) ait sorulara da %2,87 oranında yer ver verdikleri görülmektedir.

Tablo 2’ye göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları sınavlarda “Ürettiklerimiz” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma (“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.”) ait sorulara %61,80 oranında, ikinci kazanıma (“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.”) ait sorulara % 17,98, üçüncü kazanıma (“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.”) ait sorulara %9,55, dördüncü kazanıma (“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.”) ait sorulara %6,18 ve beşinci kazanıma (“Ekonomideki insan etkisini fark eder.”) ait sorulara %4,49 oranında yer vermektedirler. Yine Tablo 2’de öğretmenlerin sınavlarda altıncı kazanım (“Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.”) ve yedinci kazanım (“İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.”) ile ilgili hiç soru sormadıkları görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında “Gerçekleşen Düşler” ünitesine ait kazanımlardan üçüncü kazanıma (“Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak

özelliklerinin farkına varır.”) karşılık gelen sorulara %35,80, birinci kazanıma (“Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.”) karşılık gelen sorulara %27,16 ve üçüncü kazanıma (“Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.”) karşılık gelen sorulara %22,84 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında bu ünitenin kazanımlarından altıncı kazanım (“Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.”) ile ilgili sorulara %7,41, dördüncü kazanım (“Kanıtlara dayanarak, Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.”) ile ilgili sorulara %5,56, ve beşinci kazanım (“Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.”) ile ilgili sorulara %1,23 oranında yer vermektedirler.

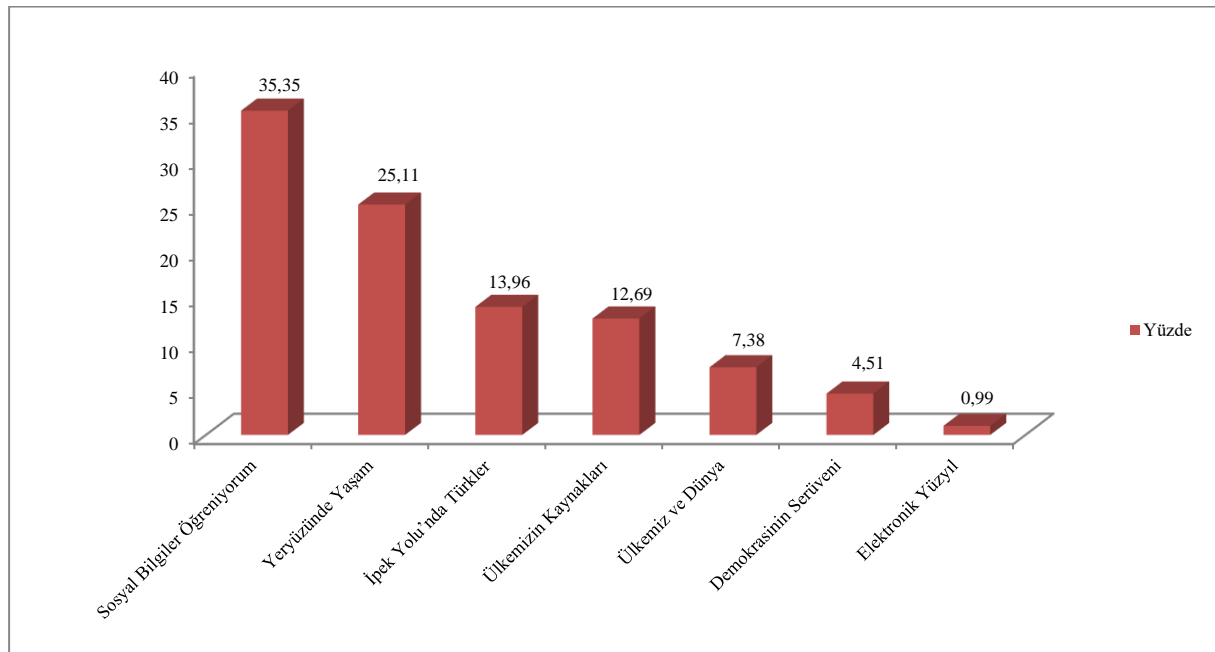
Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde yer alan kazanımlardan üçüncü kazanım (“Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.”) ile ilgili sorulara %33,33, dördüncü kazanım (“Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.”) ile ilgili sorulara %27,21, birinci kazanım (“Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.”) ile ilgili sorulara %21,09 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu ünitenin beşinci kazanımı (“Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.”) ile ilgili sorulara %10,88 ve ikinci kazanımı (“Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.”) ile ilgili sorulara %7,48 oranında yer vermektedirler.

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin birinci kazanımına (“Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.”) karşılık gelen sorulara %40,56, üçüncü kazanımına (“Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.”) karşılık gelen sorulara %23,78 ve ikinci kazanımına (“Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.”) karşılık gelen sorulara %17,48 oranında yer vermektedirler. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenleri sınavlarda dördüncü kazanım (“Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.”) ve beşinci kazanıma (“Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.”) karşılık gelen sorulara da %9,09 oranında yer vermektedirler.

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Hepimizin Dünyası” ünitesindeki kazanımlardan ikinci kazanıma (“Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.”) ait sorulara %46,43, dördüncü kazanıma (“Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”) ait sorulara %21,43, birinci kazanıma (“Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.”) ait sorulara %

17,86 ve üçüncü kazanıma (“Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”) ait sorulara %7,14 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu üniteye beşinci kazanıma (“Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.”) ve altıncı kazanıma (“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.”) ait sorulara %3,57 oranında yer vermektedirler.

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında altıncı sınıf düzeyindeki sınavlarda sordukları 2127 adet soru incelenmiştir. Bu soruların altıncı sınıf öğretim programındaki ünitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 3’teki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Altıncı Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Şekil 3’te verilen grafiğe göre, incelenen 2127 adet sorunun %35,35’i “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinden, %25,11’i “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinden, %13,96’sı “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesinden ve %12,69’u “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinden sorulmuştur. Bunun yanında soruların %7,38’i “Ülkemiz ve Dünya”, %4,51’i “Demokrasinin Serüveni” ve %0,99’u “Elektronik Yüzyıl” ünitelerinden sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların altıncı sınıf öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Altıncı Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Kültür ve Miras		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Küresel Bağlantılar		Güç, Yönetim ve Toplum		Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme		Toplam
Üniteler	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum		Yeryüzünde Yaşam		İpek Yolu'nda Türkler		Ülkemizin Kaynakları		Ülkemiz ve Dünya		Demokrasinin Serüveni		Elektronik Yüzyıl		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kazanım Sayıları	6		7		9		6		5		5		5		43
Oranı (%)	11		14		23		17		11		14		10		100
Süre/Ders Saati	12		15		24		18		12		15		12		96
1.Kazanım	20	2,66	85	15,92	132	44,44	189	70,00	55	35,03	44	45,83	5	23,81	530
2.Kazanım	120	15,96	199	37,27	9	3,03	29	10,74	69	43,95	17	17,71	5	23,81	448
3.Kazanım	27	3,59	27	5,06	10	3,37	16	5,93	17	10,83	26	27,08	5	23,81	128
4.Kazanım	520	69,15	64	11,99	11	3,70	20	7,41	15	9,55	6	6,25	4	19,05	640
5.Kazanım	17	2,26	4	0,75	46	15,49	4	1,48	1	0,64	3	3,13	2	9,52	77
6.Kazanım	48	6,38	28	5,24	17	5,72	12	4,44	-	-	-	-	-	-	105
7.Kazanım	-	-	127	23,78	56	18,86	-	-	-	-	-	-	-	-	183
8.Kazanım	-	-	-	-	6	2,02	-	-	-	-	-	-	-	-	6
9.Kazanım	-	-	-	-	10	3,37	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Toplam	752	35,35	534	25,11	297	13,96	270	12,69	157	7,38	96	4,51	21	0,99	2127

Tablo 3'te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın altıncı sınıf düzeyinde yedi adet ünite ve 43 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ünitesinde altı, "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde yedi, "İpek Yolu'nda Türkler" ünitesinde dokuz, "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinde altı, "Ülkemiz ve Dünya" ünitesinde beş, "Demokrasinin Serüveni" ünitesinde beş ve "Elektronik Yüzyıl" ünitesinde beş olacak şekilde dağılmıştır. Sosyal bilgiler altıncı sınıf ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi için verilen süre ise 96 ders saatidir.

Tablo 3'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ünitesindeki kazanımlardan dördüncü kazanıma ("Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.") ait sorulara %69,15 ve ikinci kazanıma ("Olgu ve görüşü ayırt eder.") ait sorulara %15,96 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu üniteye ait altıncı kazanıma ("Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.") ait sorulara %6,38, üçüncü kazanıma ("Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.") ait sorulara %3,59, birinci kazanıma ("Yakın

çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.”) ait sorulara %2,66 ve beşinci kazanıma (“Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.”) ait sorulara da %2,26 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları sınavlarda “Yeryüzünde Yaşam” ünitesindeki kazanımlardan ikinci kazanıma (“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”) ait sorulara %37,27, yedinci kazanıma (“Anadolu ve Mezopotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.”) ait sorulara %23,78, birinci kazanıma (“Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”) ait sorulara %15,92 oranında yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenleri bu ünitenin dördüncü kazanımı (“Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”) ile ilgili sorulara %11,99, altıncı kazanımı (“Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.”) ile ilgili sorulara %5,24, üçüncü kazanımı (“Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”) ile ilgili sorulara %5,06 ve beşinci kazanımı (“Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.”) ile ilgili sorulara %0,75 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 3’e göre, sosyal bilgiler öğretmenleri sınavlarda “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma (“Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”) karşılık gelen sorulara %44,44, yedinci kazanıma (“Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”) karşılık gelen sorulara %18,86, beşinci kazanıma (“Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.”) karşılık gelen sorulara %15,49, altıncı kazanıma (“Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.”) karşılık gelen sorulara %5,72 oranında yer vermektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri dördüncü kazanıma (“İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.”) ait sorulara %3,70, dokuzuncu kazanıma (“Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına

katkılarına kanıtlar gösterir.”) ve üçüncü kazanıma (“İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.”) ait sorulara %3,37, ikinci kazanıma (“Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.”) ait sorulara %3,03 ve sekizinci kazanıma (“Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.”) ait sorulara %2,02 oranında yer vermektedirler

Tablo 3’te, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Ülkemizin Kaynakları” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma (“Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.”) ait sorulara %70,00 oranında, ikinci kazanıma (“Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.”) ait sorulara %10,74 ve dördüncü kazanıma (“Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.”) ait sorulara %7,41, oranında yer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenleri bu üniteye kazandıran kazanımlardan üçüncü kazanıma (“Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.”) ait sorulara %5,93, altıncı kazanıma (“İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.”) ait sorulara %4,44 ve beşinci kazanıma (“Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.”) ait sorulara %1,48 oranında yer vermektedirler.

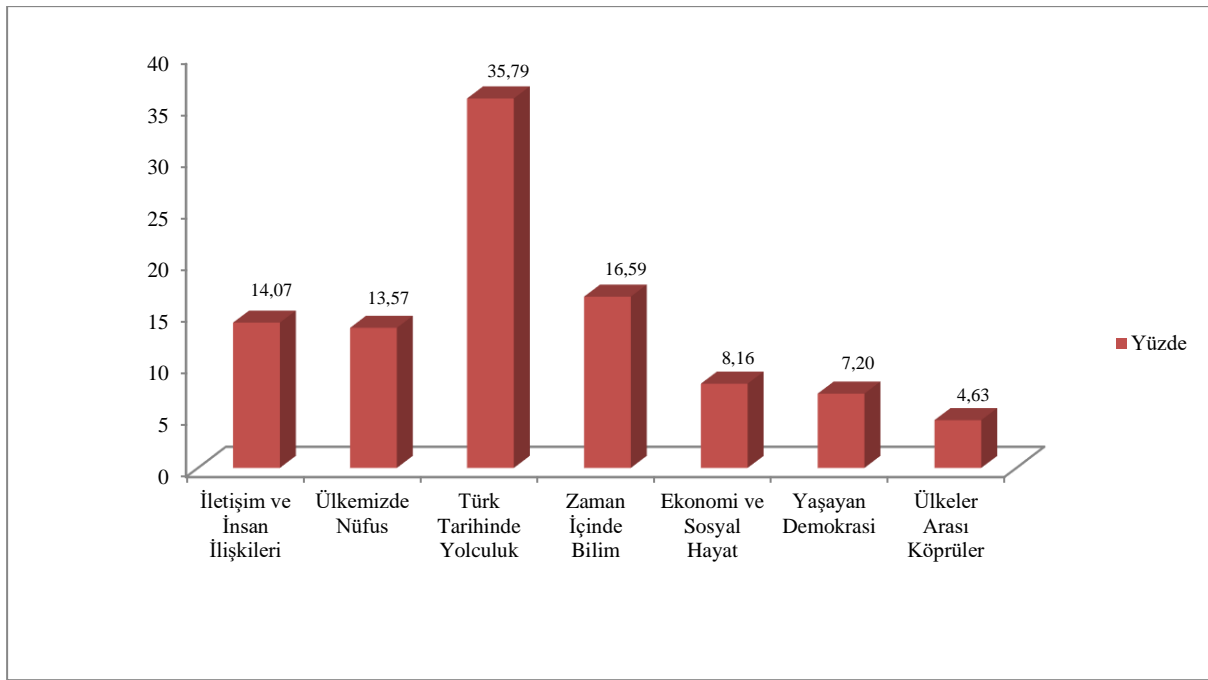
Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Ülkemiz ve Dünya” ünitesindeki kazanımlardan ikinci kazanımla (“Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.”) ilgili sorulara %43,95, birinci kazanımla (“Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılımının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”) ilgili sorulara %35,03 oranında tercih ettikleri, buna karşın üçüncü kazanımla (“Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk’ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.”) ilgili sorulara %10,83, dördüncü kazanımla (“Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.”) ilgili sorulara %9,55 ve beşinci kazanımla (“Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.”) ilgili sorulara %0,64 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 3’e göre, sosyal bilgiler öğretmenleri sınavlarda “Demokrasinin Serüveni” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma ait sorulara %45,83, üçüncü kazanıma (“Demokratik

yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.”) ait sorulara %27,08 ve ikinci kazanıma (“Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.”) ait sorulara %17,71 oranında yer vermektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri bu ünitenin dördüncü kazanımına (“Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.”) ait sorulara %6,25 ve beşinci kazanımına (“Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.”) ait sorulara %3,13 oranında yer vermektedirler.

Tablo 3’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Elektronik Yüzyıl” ünitesinde yer alan kazanımlardan birinci kazanıma (“Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.”), ikinci kazanıma (“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.”), üçüncü kazanıma (“Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.”) %23,81 ve dördüncü kazanıma (“Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.”) %19,05 oranında yer verdikleri, beşinci kazanıma (“Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk’ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.”) ise %9,52 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında yedinci sınıf düzeyindeki sınavlarda sordukları 2182 adet soru incelenmiştir. Bu soruların yedinci sınıf öğretim programındaki ünitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4’teki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yedinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Şekil 4'teki grafik incelendiğinde, 2182 adet sorunun %35,79'unun "Türk Tarihinde Yolculuk", %16,59'unun "Zaman İçinde Bilim", %14,07'sinin "İletişim ve İnsan İlişkileri ve %13,57'sinin "Ülkemizde Nüfus" ünitelerinden sorulduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesinden %8,16, "Yaşayan Demokrasi" ünitesinden %7,20 ve "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinden %4,63 oranında soru sordukları görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların yedinci sınıf öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yedinci Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Güç, Yönetim ve Toplum	Küresel Bağlantılar	
Üniteler	İletişim ve İnsan İlişkileri	Ülkemizde Nüfus	Türk Tarihinde Yolculuk	Zaman İçinde Bilim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Yaşayan Demokrasi	Ülkeler Arası Köprüler	Toplam
Kazanım Sayıları	6	5	8	5	6	5	4	39
Oranı (%)	11	11	25	11	17	11	14	100
Süre/Ders Saati	12	12	27	12	18	12	15	108
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Kazanım	74	24,10	109	36,82	243	31,11	107	29,56
2.Kazanım	65	21,17	105	35,47	101	12,93	27	7,46
3.Kazanım	73	23,78	14	4,73	317	40,59	57	15,75
4.Kazanım	41	13,36	62	20,95	27	3,46	168	46,41
5.Kazanım	16	5,21	6	2,03	9	1,15	3	0,83
6.Kazanım	38	12,38	-	-	19	2,43	-	-
7.Kazanım	-	-	-	-	2	0,26	-	-
8.Kazanım	-	-	-	-	63	8,07	-	-
Toplam	307	14,07	296	13,57	781	35,79	362	16,59
	178	8,16	157	7,20	101	4,63	2182	

Tablo 4'te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın yedinci sınıf düzeyinde yedi adet ünite ve 39 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar "İletişim ve İnsan İlişkileri" ünitesinde altı, "Ülkemizde Nüfus" ünitesinde beş, "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinde sekiz, "Zaman İçinde Bilim" ünitesinde beş "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesinde altı, "Yaşayan Demokrasi" ünitesinde beş ve "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinde dört olacak şekilde dağılmıştır. Sosyal bilgiler yedinci sınıf ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi için verilen süre ise 108 ders saatidir.

Tablo 4'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda "İletişim ve İnsan İlişkileri" ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma ("İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.") ait sorulara %24,1, üçüncü kazanıma ("İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.") ait sorulara %23,78 ve ikinci kazanıma ("İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.") ait sorulara %21,17 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri dördüncü kazanıma ("Doğru bilgi alma hakkı, düşüncüyü açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.") ait soruları % 13,36, altıncı kazanıma ("Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.") ait soruları %12,38 ve beşinci kazanıma ("Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.") ait sorulara %5,21 oranında yer vermektedirler.

Tablo 4'e göre, sosyal bilgiler öğretmenleri "Ülkemizde Nüfus" ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma ("Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.") ait sorulara %36,82 ikinci kazanıma ("Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.") ait sorulara %35,47 ve dördüncü kazanıma ("Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.") ait sorulara %20,95 oranında yer vermektedirler. Bunun yanında öğretmenler üçüncü kazanıma ("Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.") ait sorulara %4,73 ve beşinci kazanıma ("Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.") ait sorulara ise %2,03 oranında yer vermektedirler.

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinde yer alan kazanımlardan üçüncü kazanıma ("Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.") karşılık gelen sorulara %40,59, birinci kazanıma ("Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.") karşılık gelen sorulara %31,11 ve ikinci kazanıma ("Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.") karşılık gelen sorulara %12,93 oranında kullandıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenler bu üitedeki sekizinci kazanıma ("Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.") ait sorulara %8,07, dördüncü kazanıma ("Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.") ait sorulara %3,46, altıncı kazanıma ("Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.") ait sorulara %2,43, beşinci kazanıma ("Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.") ait sorulara %1,15 ve yedinci kazanıma ("Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.") ait sorulara %0,26 oranında yer vermektedirler.

Tablo 4'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Zaman İçinde Bilim" ünitesindeki kazanımlardan dördüncü kazanımla ("15-19.yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.") ilgili sorulara %46,41, birinci kazanımla ("İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.") ilgili sorulara %29,56 ve üçüncü kazanımla ("Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.") ilgili sorulara %15,75 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu üitede yer alan ikinci

kazanıma (“İlkyazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.”) ait sorulara %7,46 ve beşinci kazanıma (“Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.”) ait sorulara %0,83 oranında yer vermektedirler.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinin kazanımlarından ikinci kazanıma (“Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.”) karşılık gelen sorulara %30,34, beşinci kazanıma (“Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.”) karşılık gelen sorulara %29,21, birinci kazanıma (“Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.”) karşılık gelen sorulara %15,17 ve dördüncü kazanıma (“Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.”) karşılık gelen sorulara %11,24 oranında kullanılmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler üçüncü kazanıma (“Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.”) ait sorulara %8,99 ve altıncı kazanıma (“Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.”) ait sorulara da %5,06 oranında yer vermektedirler.

Tablo 4’e göre sosyal bilgiler öğretmenleri yedinci sınıf öğretim programının “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde yer alan kazanımlardan birinci kazanımla (“Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.”) ilgili sorulara %36,31, ikinci kazanımla (“Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.”) ilgili sorulara %35,03 ve üçüncü kazanımla (“Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.”) ilgili sorulara %24,20 oranında yer vermektedirler. Diğer taraftan sosyal bilgiler öğretmenleri ünitenin dördüncü kazanımına (“Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.”) ait sorulara %3,18 ve beşinci kazanıma (“İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.”) ait sorulara %1,27 oranında yer vermektedirler.

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanımı (“20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı’nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.”) karşılayan sorulara %75,25 oranında yer verdikleri görülmektedir. Diğer

yandan öğretmenler bu ünitedeki ikinci kazanımla (“Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.”) ilgili sorulara %16,83, üçüncü kazanımla (“Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.”) ilgili soruları %4,95 ve dördüncü kazanımla (“Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.”) ilgili sorulara %2,97 oranında yer vermektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları sınavlarda kullandıkları soruların türlerine göre yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin sınavlarda en fazla çoktan seçmeli soru türüne yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu, Safran (2002)’in öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı sınavlarda çoğunlukla kısa cevaplı sorular sorduğu sonucu ile çelişirken, Kılıç (2010)’ın benzer alanda yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullanmaları ile ilgili bazı çalışmalar (Aksu, 2013; Anıl ve Acar, 2008; Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010; Çakmak, 2011; Çevik, 2009; Karakuş ve Hatuk, 2009; Ulu, 2011) araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullanmalarında bu soru türü ile çok fazla sayıda soru sorulabilmesi, değerlendirilmesinin kısa zamanda gerçekleştirilmesi ve objektif olmasının etkili olduğu söylenebilir (Bahar ve diğerleri, 2010, Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Ayrıca öğretmenlerin çoktan seçmeli soru türünü tercih etmelerinin diğer bir sebebi olarak da merkezî seçme ve yerleştirme sınavlarında bu soru türünün kullanılması gösterilebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin sınavlarda çoktan seçmeli soruların yanı sıra kısa cevaplı sorulara da yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir. Kısa cevaplı soruların uygulanmasının az zaman alması, çok soru sorma olanağı sağlaması, şans başarısının az olması ve değerlendirmenin objektif olması gibi avantajlarının olması öğretmenlerin bu soru türünü kullanmalarının sebepleri olarak düşünülebilir (Bahar ve diğerleri, 2010, Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınavlarda en az tercih ettikleri soru türünün açık uçlu sorular olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Çolak (2008)’in yapmış olduğu araştırma sonuçları ile çelişirken, Anıl ve Acar (2008)’in sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı benzer bir araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda açık uçlu soruları çok fazla kullanmamalarının altında bu tür soruların değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı

olması, soru sayısının sınırlı olması ve soruların güçlük derecesinin belirlenmesinin zorluğu (Bahar ve diğerleri, 2010) gibi sebepler olduğu düşünülebilir. Ayrıca açık uçlu sorulara öğrenciler tarafından verilen cevapların tamamen doğru ya da yanlış olarak belirlenmesinin mümkün olmaması sebebiyle puanlamanın öznel olması ve öğrencilerin cevabı yazılı olarak vermek zorunda olduklarından yazı kalitesi ve hız gibi değişkenlerin puanlamayı etkileyeceği düşüncesi de öğretmenlerin bu tür soruları kullanmaktan kaçınmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sosyal bilgiler dersinde öğrencilere bilginin yanında kavramlar, beceriler, değerler ve üst düzey düşünme becerileri kazandırılmasına önem verilmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanabilmeleri adına öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılan soruların ezberden ziyade, üzerinde yorum yapılabilecek, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek ve gündelik hayata uygulanmasına katkı sağlayacak sorulardan oluşması gerekmektedir (MEB, 2005). Bunun için ise sınavlarda özellikle geleneksel soru türlerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme araçları ve soru türleri (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritası vb.) kullanılarak öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Ancak araştırma sonuçları öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikteki çoktan seçmeli soruları kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımları önemi ve ağırlığına göre temsil edebilme, yani sınavların kapsam geçerliğinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin soru hazırlarken beşinci sınıf ünite kazanımlarının sayı ve oranlarına dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Tolun (2011) ve Akar (2009)'ın çalışmalarıyla farklılık gösterirken Çevik (2009) ve Dursun (2014)'un benzer alanda yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen sınavlardaki soruların yarıdan fazlasının ilk üç ünitenin kazanımlarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin diğer ünitelerin kazanımlarına karşılık gelen soruları ise programda belirtilen oranın altında kullandıkları, özellikle de son üniteye çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hazırlamış oldukları beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarının ünite bazında kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci sınıf düzeyinde sorulan soruların ünitelerdeki kazanımları karşılama durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda her ünitenin ilk kazanımlarına karşılık gelen

sorulara yoğun bir şekilde yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda beşinci sınıfın sekiz ünitesinin dördünde ünitelerin ilk kazanımlarına diğer kazanımlara oranla daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretim programlarındaki ilk kazanımların üniteye giriş ve bilgi düzeyindeki kazanımlar olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin sınavlarda beşinci sınıfın ikinci ünitesinin (“Adım Adım Türkiye”) birinci kazanımı olan “Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıkla ilgili tarihî mekânları, nesnelere ve yapıları tanıtır” kazanımına ait sorulara %37,11 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri, buna karşın beşinci sınıfın birinci ünitesinin altıncı kazanımı olan “Kanıt kullanarak Atatürk inkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.” kazanımı ile ilgili sorulara %3,61 oran ile çok fazla yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu ünitenin altıncı kazanımı olan “Atatürk inkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir” kazanımına karşılık gelen sorulara da %32,53 gibi yüksek bir oranda yer vermeleri bu kazanımı önemsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin sınavlarda beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin birinci kazanımı olan “Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıtır” kazanımı ile ilgili sorulara %28,16 oranla diğer kazanımlara göre daha fazla soru sordukları, diğer taraftan “Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir” isimli altıncı kazanıma ait sorulara %4,89 ve “Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir” isimli dördüncü kazanıma ait sorulara %2,87 oran ile çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Ürettiklerimiz” ünitesinin birinci kazanımı olan “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.” kazanımına karşılık gelen sorulara %61,80 gibi oldukça yüksek bir oranda tercih ettikleri, diğer taraftan bu ünitenin altıncı kazanımına (“Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.”) ve yedinci kazanımına (“İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.”) karşılık gelen soruları hiç tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda beşinci sınıf öğretim programındaki “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin birinci kazanımı olan “Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.” kazanımına ait sorulara %40,56 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri belirlenirken, öğretmenlerin dördüncü (“Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.”) ve beşinci kazanıma (“Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.”) ait sorulara %9,09 oranında yer vermeleri bu kazanımları çok fazla önemsemediklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal

bilgiler beşinci sınıf öğretim programının ilk ünitesi olan “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesindeki dört kazanımdan en fazla (%35,17) üçüncü kazanıma (“Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.”) yer verdikleri, yine birinci kazanıma (“Bulunduğu çeşitli grup ya da kurumlar içindeki yerini belirler”) da yoğun bir şekilde (%33,03) yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu üitedeki dördüncü kazanıma (“Çocuk olarak haklarını fark eder”) diğer kazanımlara göre daha az oranda (%12,54) yer vermeleri bu kazanıma karşılık gelen soruları sınavlarda çok fazla tercih etmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında beşinci sınıf öğretim programındaki “Gerçekleşen Düşler” ünitesinin üçüncü kazanımı olan “Buluş yapanların ve bilim insanların ortak özelliklerinin farkına varır.” kazanımı ile ilgili sorulara %35,80 oranında yer vermeleri bu üitedeki kazanımlardan en fazla bu kazanımı önemsediklerini göstermektedir. Ancak beşinci kazanım olan “Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.” kazanıma ait sorulara %1,23 oranında yer vermeleri bu kazanımla ilgili soruları yok denecek kadar az oranda tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin kazanımlarından üçüncü kazanıma (“Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.”) karşılık gelen soruları %33,33, oran ile yoğun bir şekilde tercih ettikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan ikinci kazanıma (“Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.”) karşılık gelen sorulara ise %7,48 oran ile çok fazla yer vermedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında en az tercih ettikleri “Hepimizin Dünyası” ünitesinin kazanımlarına ilişkin kapsam geçerliği incelendiğinde, bu ünitenin ikinci kazanımı olan “Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.” kazanımına ait sorulara %46,43 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri, beşinci (“Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder”) ve altıncı kazanıma (“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir”) karşılık gelen sorulara ise %3,57 oran ile çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların genel anlamda olduğu gibi beşinci sınıf ünite kazanımları bazında da kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Üniteler bazında sınavlarda sorulan soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucu kazanımlar açısından da bu durumu teyit ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınavlarda birinci

“Sosyal Bilgiler Öğreniyorum”) ve ikinci ünitenin (“Yeryüzünde Yaşam”) kazanımlarına ağırlık verdikleri, diğer kazanımlara ise programda belirtilen oranın çok altında yer verdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yapmış oldukları altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında üniteler bazında kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Coşar (2011) ve Şenses (2008)’in benzer türdeki çalışmaları ile çelişirken Akar (2009), Çevik (2009) Kaçar (2009) ve Kaya (2003)’nın çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca Yiğittir ve Çalışkan (2013)’ın Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sosyal bilgiler sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada altıncı sınıf SBS’de “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ve “Yeryüzünde Yaşam” ünitelerinden programda belirtilen orandan daha fazla soru sorulduğu sonucu araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bu ünitelerle ilgili sorulara daha fazla yer vermelerinde SBS’de bu ünitelerin kazanımlarına karşılık gelen soruların sıkça kullanılmasının etkili olduğu düşünülebilir (Yiğittir ve Çalışkan, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin altıncı sınıf öğretim programının ilk ünitesi olan “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesindeki kazanımlara karşılık gelen soruları yoğun bir şekilde kullanmalarında bu ünitenin sosyal bilgiler dersinin temel konuları ile ilgili olmasının etkili olduğu düşünülebilir.. Ayrıca yine ikinci ünite olan “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin kazanımlarına ait sorulara da yoğun bir şekilde yer vermelerinde bu ünitenin coğrafyanın temel unsurlarını içermesinin önemli olduğu öne sürülebilir. Sonraki ünitelerle ilgili kazanımlara çok fazla yer vermemelerinde ise öğretmenlerin müfredatı yetiştirmekte zorlandıklarının ve ilk üniteleri daha fazla önemsediklerinin sebep olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların ünitelerdeki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler sonucunda ise, öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinin dördüncü kazanımı olan “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.” kazanımına %69,15 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri, beşinci kazanım olan “Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.” kazanımına ise %2,26 oran ile çok az yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin kazanımlarından ikinci kazanıma (“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”) ait soruları %37,27 oran ile yüksek oranda tercih ederlerken, beşinci kazanım olan “Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü

şekillerinin rolünü açıklar.” kazanımı ile ilgili soruları %0,75 oranında tercih etmeleri bu kazanımla ilgili soruları çok az kullandıklarını göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda altıncı sınıf öğretim programındaki “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesinin kazanımlarından birinci kazanım olan “Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımına ait sorulara %44,44 oranında yer vermeleri öğretmenlerin bu ünite içerisinde en önemli kazanım olarak düşündüklerini göstermektedir. Diğer taraftan sekizinci kazanıma (“Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.”) ait soruları %2,02 oranında tercih etmeleri bu kazanımı çok az önemsediklerini ortaya koymaktadır. “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi ile ilgili kazanımlara karşılık gelen soruları kullanma durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin bu ünitenin birinci kazanımı olan “Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.” kazanımına çok yüksek bir oranda (%70,00) yer vermelerinde öğretmenlerin birinci kazanımı bu ünitenin genelini kapsayan bir kazanım olarak düşünmelerinin etkili olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Ancak bu ünitenin beşinci kazanımına (“Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.”) ait sorulara %1,48 oranında yer vermeleri ise programda belirtilen oranın çok altında tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin kazanımlarını karşılama durumlarına bakıldığında ikinci kazanım olan “Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.” kazanımına %43,95 oranında yani programın belirttiği oranın çok üstünde yer verdikleri, beşinci kazanım olan “Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.” kazanımına ait sorulara ise %0,64 oran ile çok az yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler altıncı sınıf “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin kazanımlarından ise birinci kazanım olan “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.” kazanımına yüksek oranda (%45,83) yer vermektedirler. Bu ünitenin genelinde demokrasi ve insan hakları üzerine kazanımlar olduğundan öğretmenlerin demokrasi kavramının ilkelerinin bilinmesi bağlamında bu kazanımı önemsedikleri düşünülebilir. Diğer taraftan öğretmenler bu ünitenin beşinci kazanımına ait soruları çok düşük oranda (%3,13) tercih etmektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin bu kazanımla ilgili soru hazırlamakta zorlandıklarının etkili olduğu

düşünülebilir. Öğretmenlerin sınavlarda genel anlamda az soru sordukları “Elektronik Yüzyıl” ünitesinin birinci (“Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.”), ikinci (“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.”) ve üçüncü (“Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.”) kazanımlarına karşılık gelen soruları %23,81 oran ile eşit derecede tercih ettikleri belirlenmiştir. Ancak elde edilen bulgulara göre öğretmenler bu ünitenin beşinci kazanımı olan kazanımına %9,52 oran ile çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi ile elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bazı kazanımlara programda belirtilen oranın çok üstünde, bazı kazanımlara ise çok altında yer verdikleri belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla alt bilişsel düzeyde ifadeler içeren kazanımlara karşılık gelen sorular kullanmalarının, üst bilişsel düzeyde ifadeler içeren kazanımlara karşılık gelen sorulara ise çok az yer vermelerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu durum araştırma kapsamında incelenen altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınav sorularının programın ünite kazanımlarını tam olarak karşılamadığını yani soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin başta üçüncü ünite (“Türk Tarihi’nde Yolculuk”) olmak üzere ilk dört ünitenin (“İletişim ve İnsan İlişkileri”, “Ülkemizde Nüfus”, “Zaman İçinde Bilim”) kazanımlarına ilişkin sorulara yoğun bir şekilde yer verdikleri diğer ünitelerdeki kazanımlara ait soruları ise programda belirtilen oranın altında tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin hazırladıkları soruların üniteler bazında kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Yiğittir ve Çalışkan (2013)’in SBS sosyal bilgiler sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada yedinci sınıf SBS’de “Türk Tarihi’nde Yolculuk” ünitesinden diğer ünitelere göre daha fazla soru sorulduğunun tespit edilmesi sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. SBS yedinci sınıf sosyal bilgiler sorularında “Türk Tarihi’nde Yolculuk” ünitesinden fazla soru sorulması, öğretmenlerin de bu ünite ile ilgili sorulara ağırlık vermelerinde önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınavlarda yedinci sınıf öğretim programındaki ünitelerin ilk dört ünitesine ait sorular sormalarında öğretmenlerin bu üniteleri daha fazla önemseydiği şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların ünitelerdeki kazanımlar bazında kapsam geçerliği incelendiğinde de öğretmenlerin kazanımların sayı ve oranlarına pek dikkat etmediği, bazı kazanımlarla ilgili sorulara çok fazla, bazı kazanımlara ise yok denecek kadar az sayıda yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yedinci sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinin birinci kazanımına (“İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.”) %24,10 oranında yer verirken, beşinci kazanıma (“Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.”) ait soruları %5,21 oranında tercih ettikleri tespit edilmiştir. “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin ise birinci kazanımına (“Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.”) karşılık gelen soruları %36,82 oran ile yoğun bir şekilde tercih ettikleri belirlenirken, beşinci kazanıma (“Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.”) ait soruları ise %2,03 oran ile çok az tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları sorulardan “Türk Tarihi’nde Yolculuk” ünitesinin üçüncü kazanımı (“Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.”) ile ilgili sorulara %40,59 oranda yer vermeleri bu ünite içerisinde en yoğun tercih edilen kazanım olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin yedinci kazanıma (“Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.”) ait sorulara %0,26 oranında yer vermeleri bu kazanımla ilgili soruları yok denecek kadar az kullandıklarını göstermektedir. Soruların “Zaman İçinde Bilim” ünitesinin kazanımlarını karşılama durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin bu ünitenin dördüncü kazanımı olan “15-19.yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.” kazanımına ait sorulara %46,41 oranında yer verdikleri, diğer taraftan ise beşinci kazanıma (“Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.”) ait soruları %0,83 oranında ve çok az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Soruların yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinin dördüncü ünitesi olan “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinin kazanımları karşılama durumlarına bakıldığında öğretmenlerin bu ünitenin ikinci kazanımı olan “Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.” kazanımına karşılık gelen soruları %30,34 oran ile yoğun bir şekilde tercih ettikleri, bununla birlikte altıncı kazanıma (“Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.”) ait sorulara ise düşük oranda yer verdikleri (%5,06) belirlenmiştir.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların “Yaşayan Demokrasi” ünitesindeki kazanımları karşılama durumlarının belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin bu ünitenin birinci kazanımına (“Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.”) ait sorulara %36,31 oran ile diğer kazanımlara göre daha fazla yer verdikleri, en az ise ünitenin beşinci kazanımına (“İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.”) ait soruları tercih ettikleri bulgulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların yedinci sınıfın son ünitesi olan “Ülkeler Arasındaki Köprüler” ünitesinin hangi kazanımına karşılık geldiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler neticesinde ise öğretmenlerin bu ünitenin ilk kazanımı olan (“20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı’nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.”) kazanımına ait sorulara %75,25 oran ile çok yüksek oranda yer verdikleri, diğer taraftan dördüncü kazanımla (“Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.”) ilgili soruları %2,97 oranında tercih ettikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında hem ünite hem de kazanımlar açısından programdaki sayı ve oranlara dikkat etmediklerini ve dolayısıyla da soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Yiğittir ve Çalışkan (2013)’ın SBS sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliğini araştırdıkları çalışmadaki bazı ünitelerden hiç soru sorulmazken bazılarından ise çok fazla soru sorulduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmanın bu sonucu Özer (2013)’in 2010 yılında uygulanan fen ve teknoloji testindeki soruların kapsam geçerliğinin incelenmesi ile ilgili çalışmasındaki 2010 SBS altıncı sınıf fen ve teknoloji alt testi maddelerinin kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucu tarafından desteklenmektedir. Yine Kelecioğlu, Atalay ve Öztürk (2010)’ün 2009 yılında uygulanan SBS yedinci sınıf matematik testindeki soruların kapsam geçerliğini inceledikleri çalışmada soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucunu elde etmeleri bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında kapsam geçerliğini sağlayamamaları ve daha çok ilk ünitelere karşılık gelen sorulara yer vermelerinin sebebi olarak öğretim programını tam olarak uygulamakta zorlanmaları, sınavları erkenden bitirmeyi amaçlamaları ve ilk üniteleri daha önemli görmeleri gösterilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında programdaki ünitelerin kazanımlarıyla ilgili kapsam geçerliğini

sağlayamamalarında da öğretmenlerin çoğunlukla alt düzey bilişsel ifadeler içeren kazanımlara ait sorulara daha fazla yer vermeleri, üst düzey bilişsel ifadeler içeren kazanımlara ait sorulara ise çok az yer vermelerinin sebep olduğu düşünülebilir. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılan sorular, programda belirtilen kazanımların ne derece gerçekleştiğinin tespit edilmesi, öğrencilerdeki eksik öğrenmelerin açığa çıkarılması ve öğrencilerin motivasyonunun yükseltilmesi hususlarına katkı sağlaması açısından önemlidir. Ancak bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımları ölçecek nitelikte sorular sormadıkları saptanmıştır. Oysaki öğrenci başarısının değerlendirilmesi amacıyla yapılan sınavlarda öğretim programındaki her bir kazanıma yönelik sorunun bulunması ve bu soruların da farklı bilişsel düzeylerde olması gerekmektedir (Yiğit, Alev ve Devocioğlu, 2005). Araştırmadan elde edilen sosyal bilgiler dersi sınavlarında sorulan soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucu, öğretmenlerin öğretim programını dikkate almadıklarını, soru hazırlarken gerekli planlama yapmadıklarını ve belirtke tablosunu göz önünde bulundurmadıklarını açıkça ortaya koyması bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Akar, Ş. Ş. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Matematik Yetenek Testi'nin Kapsam Geçerliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji Öğretmenlerinin Uyguladıkları Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R.(Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (Çeviri: D. A, Özçelik 2010.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. (Geliştirilmiş İkinci Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2010). *Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğretmen El Kitabı*. (Dördüncü Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Balta, A. (2006) *İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonomisi) Kullanımının Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükalın F. S. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik Ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 120-132.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 2 (2), 4152–4156.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2014). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. B, Tay ve A, Öcal (editörler). (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001). Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 144-150.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çolak, K (2008). *Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 Matematik Soruları İle Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (ortak program).
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- İşman, A. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kaçar, T. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Karakuş, M. ve Hatuk. M.H. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Özet kitabı). *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 78*. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kaya Uyanık, G. ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Dönmez ve K. Yazıcı (editörler), Ankara: Pegem Akademi, 303-349.
- Kaya, N. (2003). *6. Sınıf Demokratik Hayat Ünitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hazırladıkları Yazılı Sınav Sorularının Kapsam Geçerliliği ve Taksonomik Boyutunun İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelecioğlu, H., Atalay, K. ve Öztürk, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavı 7.Sınıf Matematik Alt Testinin Madde-Hedef Uyumu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (1), 37-43.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kılıç, D. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.-7. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özer, M. (2013). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2010 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Alt Testi Maddelerinin Geçerli Kazanımları Ölçme Derecelerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Safran, M. (2002). Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma, *Türk Yurdu Dergisi*, 22 (175), 73-79.
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam-Geçerlik ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, Mehmet. (2010) Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme, Eğitime Bakış, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 17, (4-10)
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Sekizinci Baskı), Ankara: Yargı Yayınları.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Uygunluğu ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ulu, A. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım A., H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, N., Alev, N. ve Devecioğlu, Y. (2005) .Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki KPSS Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yiğittir, S. ve Çalışkan, H. (2013). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliği Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 145-157.

Extended Abstract

Measurement-evaluation is used to observe whether students achieve the targeted learning outcome and they make a progress at the end of the lessons (Balta, 2006). As new programs are structured on the constructivist approach, the individual must actively participate in the learning-teaching process both mentally and physically (Erdem ve Demirel, 2002). Asking questions is a very important behavior to mobilize the mental process of the students and to make the necessary questioning about the situation (Çalışkan, 2011). Since people's thinking occurs mostly by creating question marks in the their minds, questioning has a crucial role.

In the process of measurement and evaluation, teachers should prepare the questions in proportion to the number of learning outcome in the curriculum and to measure the properties, targeted to be measured. While measuring and evaluating a teaching program or unit, content validity is achieved by obtaining the measurement results related to all learning outcome (Kılıç ve Seven, 2002). Content validity refers to how accurately an assessment or measurement tool taps into the various aspects of the specific construct in question.

The way students are asked questions, considered to be the most important factor of the measurement and evaluation process, are also important. Along with the constructivist approach, alternative measurement and evaluation techniques have become important and questions that have high-level thinking skills such as problem solving, research, questioning critical and creative thinking skills must be included (Kılıç, 2010).

The usage of different types of tests in the achievement tests that the teachers have prepared and to ask questions from every cognitive level will provide more precise and accurate provisions about the students. Social studies targeted at raising active citizens is aimed to provide the students concepts, values and high level skills besides their knowledge. The study aims to determine which question types on the teacher-made social studies course exam teachers have used and to find the level of content validity of the questions.

In the study, descriptive analysis method was used as qualitative analysis methods. Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that includes summarizing and interpreting the data obtained by various data collection techniques according to pre-determined themes. The main purpose of this type of analysis is to present the findings in a summarized and interpreted way for readers (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

As a result of the analyzes, it was determined that the teachers used mostly multiple-choice questions in the exams. Also the findings of the research show that teachers have used high-

ranked questions in addition to multiple-choice questions during exams. The results of the research show that teachers have used the least the open-ended questions in the examinations.

In the second sub-frame of the study, the questions asked by the teachers in the examinations were evaluated in terms of the importance of the learning outcomes in the Social Studies Curriculum. As a result of the analysis if the examinations have content validity or not, it was determined the teachers did not pay attention to the number and rates of fifth grade learning outcomes.

Also, it was determined that the teachers intensively prefer the questions corresponding to the first learning outcome of each unit in the examinations. According to the results obtained from the research, it was determined that the social studies teachers gave more importance to the first learning outcomes of the units than the other learning outcomes in the four of the eight units of the fifth class curriculum during the exams. It can be said that the questions asked in the examinations on the basis of the units confirm this situation in terms of the conclusion that the content validity is low.

As a result of the analysis made to determine the content validity of the questions asked by the teachers in the sixth grade social studies examinations, the teachers focused on the learning outcomes of the first ("I'm Learning Social Studies") and the second unit ("Life on Earth") but they focused on other learning outcomes less than those. Also, it was concluded that the content validity of the sixth grade social studies course examinations that teachers have done on the basis of units was low.

While examining the content validity of the questions asked by the teachers in the 7th grade social studies examinations, it was determined that the teachers did not pay much attention to the number and the proportions of the learning outcomes and that they gave a lot of questions about some learning outcomes and a small number of some learning outcomes.

Along with the constructivist approach, emphasis is placed on providing students concepts, values and high-level thinking skills as well as knowledge in the social studies course. In order for learners to gain high-level thinking skills, the questions used in the learning-teaching and assessment-evaluation processes need to be composed of questions that can be interpreted on a large scale rather than memorizing. In that way students can develop their critical and creative thinking skills and contribute to the practice of everyday life (MEB, 2005).

The questions used in the measurement and evaluation activities are important in terms of determining if the learning outcomes in the program were achieved and enhanced the

motivation of the students. However, according to the results of this research, it was determined that the teachers did not ask questions in a way that would determine the learning outcomes in the curriculum. On the other hand, examinations aimed at evaluating the student's achievement must include a problem for each learning outcome in the curriculum and these questions must be at different cognitive levels (Yiğit, Alev ve Devecioğlu, 2005). It is important that the scope of the questions asked in the social studies examinations which are obtained from the research was low and it is important that the teachers do not consider the teaching program, do not make the necessary planning while preparing the question, and clearly state that they do not consider the bulletin board.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 114 - 125.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 114 – 125.

Satisfaction Levels of Participants of Greek Dance Lessons: How Participation in Dance Performance and Age Differentiate it

Filippou, F.¹ & Douka, St.² & Rokka, St.³ & Pitsi, A.⁴ & Masadis, Gr.⁵

Abstract

The aim of this study was to examine the level of satisfaction that gain the participants who involved in dancing activities, as well as if factors such as gender, age, and the participation in dance performance differentiate this satisfaction. Survey's sample was consisted from 482 persons of older than 17 years old. All these persons came from 40 dancing associations throughout Greece. The Greek version (Filippou, Douka, Pitsi, Rokka & Filippou, 2017) of "Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire" (PACSQ) (Cunningham, 2007) was used. The questionnaire consists from 45 questions (items) researching the nine parameters (factors) of satisfaction. The following statistical analyses were carried out: reliability analysis (Cronbach's α), descriptive statistics were calculated to broadly examine the degree of satisfaction, T-test for independent samples was used to examine if the gender and the participation in dance performance differences on satisfaction and One-way Analysis was conducted to indicate any differences in age (17-20, 21-30, 31-40, 41-50, 51-60 & 60⁺) of the sample. From survey's data's analysis we have the opportunity to claim that the participants in dancing activities are interested in and they evaluate both the teacher as a personality and his lesson. At the same time, they care about the climate during the lesson and if that makes them happier and helps those to improve their dancing level. The result is positive, due to the fact that their level of satisfaction is high enough. In the end, the gender and the participation or not in dancing performances are satisfaction's differentiator factors, while age is not one of them.

Key Words: Dancing association, dancing teacher, teaching methods, satisfaction

Introduction

By the end of the 2nd World War changes in the composition of Greek society (Pitsi & Filippou, 2014) as well as the appearance and development of folklore (Filippou, 2014) affected how modern Greeks dance (Filippou, 2015). Nowadays, traditional dance doesn't exist in its natural places, such as village squares or church courtyards and therefore it is now

¹ Associate professor, Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, E-mail: ffilippo@phyed.duth.gr.

²Associate professor, Department of Physical Education & Sport Science, Aristotle University of Thessaloniki, E-mail: sdouka@phed.auth.gr.

³ Assistant Professor, Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, E-mail: srokka@phyed.duth.gr.

⁴ PhD, Teacher, Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, E-mail: apitsi@phyed.duth.gr.

⁵PhD degree student, Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, E-mail: gregmas1971@gmail.com.

looking for new places to be presented. During the '60s and '70s, traditional dance is presented in such places as in Greek restaurants or in big halls of dance associations, which were created especially in these periods.

The dissemination of dance in Greece is greatly owed to the existence and increase of a number of dance associations, which safeguard the participation of a big number of both young and middle-aged people, leading thus, to the creation of a significant amount of job posts, where an increasing number of professionals is occupied (Goulimaris & Genti, 2010; Manos, 2005). Teaching traditional dance in different ages and the participating in dance performances are some of the most widespread activities of dance associations, whose normal function is supported by the revenue from the increase of their members and the variety of activities proposed by the people in charge.

Due to the fact that association members pay for their education, dance associations should always try to keep these people interested, by improving their services. The satisfaction that these people gain from all the services provided by associations, contributes to their further staying in the club (Gargalianos & Matsaridis, 2017; Slack, 2007).

There are many researches, trying to explain the psychological procedures which facilitate the participation of people in free time dance activities, since the most important challenge for the executives of such societies is the preservation of a customer list (Kyle, Absher, Hammitt & Cavin, 2006; Iwasaki & Havitz, 2004). Greek traditional dance is directly connected to the society and history of every place and, at the same time, it serves a person's need for relaxation, entertainment and escape from the daily routine (Manos, 2002). The absence of competition, the improvement of the physical condition and functional abilities, the development of relatedness and the amelioration of the psychological mood constitute the reasons why dance is a recreational activity (Genti, 2008). Also Ryan and Deci (2000) noted that the degree of involvement of a person in a certain activity depends on the internal natural pleasure and satisfaction of the participant and also depends on reasons which are irrelevant to this satisfaction (Deci & Ryan, 2008; Vallerand, 2001; 1998).

Greek traditional dance is one of the most popular recreational activities in Greece, as more and more adults who seek physical exercise choose this kind of dance programs, in order to improve their physical condition, develop social relationships and escape from their daily routine. Cultural societies offer such activities/services to their members and aim at the

concentration of a greater number of participants (Goulimaris, Mavridis, Genti, & Rokka, 2014).

Thus, the aim of this study was to examine the level of satisfaction gained by participants in dance activities and if factors such as gender, age and participating in dance performances differentiate this satisfaction.

Method

Participants

Survey's sample was consisted from 482 persons of older than seventeen (17) years old. All these persons came from forty (40) dancing associations throughout Greece. Even though the choice of dancing associations was made randomly, it was between dancing associations that fulfilled all the criteria like the ten years function of the association, participation of at least 150 dancers and lessons' organization on the basis of the following motive: **B**eginners, beginners – advanced and groups for performances.

Among all these 482 participants on the survey, there were 184 men (38.2%) and 298 women (61.8%). When it comes to sample's age distribution, the results are: 17-20 (N=66, 13.7%), 21-30 (N=85, 17.6%), 31-40 (N=131, 27.2%), 41-50 (N=86, 17.8%), 51-60 (N=63, 13.1%), 60+ (N=51, 10.6%). To form the age groups, the research considered the suggestion of the Greek Statistical Service, which classifies ages per decade. Moreover, as far as education's level is concerned, 26 (5.4%) persons are graduated from Elementary school, 215 (44.6%) are graduated from High School and finally, 241 (50.0%) are in Universities.

The sample has a long-lasting appearance in country's dancing events, since almost the 47.7% (230 persons) participates for more than 10 years in dancing activities, while dancing experience of 6-10 years has the 38.4% (185 persons). Only 67 (13.9%) persons have a five years participation in such activities. Finally, over 253 (52.5%) persons participate now in associations' dancing activities and 229 (47.5%) they don't do so.

Measurement/Instrument

The Greek version (Filippou, Douka, Pitsi, Rokka & Filippou, 2018) of "Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire" (PACSQ) (Cunningham, 2007) was used. The questionnaire consists from forty five (45) items researching the nine dimensions (factors) of satisfaction. a. The dimension "Mastery Experiences" examines satisfaction's degree resulted from the

opportunities offered for a broaden development of their dancing abilities and it consists from five questions (e.g. the degree to which I improved on particular dance skills). b. The dimension “Cognitive Development” analyses satisfactions’ degree from the new knowledge acquired and related with dance, and consists from five questions (e.g. what I learned about the basic content of the dance). c. The dimension “Teaching” is studying satisfaction’s degree from teaching procedure, teaching methodology and the relationship between dance’s instructor and dancers. This dimension consists from five questions (e.g. the empathy the instructor showed for the participants in the class). d. The dimension “Normative Success” examines satisfaction’s degree came out from each ones’ personal progress in relation with others’ progress and it was calculated from the average of responses in five different questions (e.g. my dance skills compared to others in the class). e. The dimension “Interaction with Others» is studying satisfaction’s degree from the opportunities offered for the improvement of dancers’ social relationships. This one consists from six different questions (e.g. the interaction I had with other dancers in the class). f. The dimension “Fun and Enjoyment” analyses satisfaction’s degree from the fact that dances’ training place was a place full of happiness and fun as well as from the climate that dominated during courses and consists from four questions (e.g. my overall enjoyment in the class). g. The dimension “Improvement of Health & Fitness” examines satisfaction’s degree from the fact that dancing lessons contributed to the improvement of participants’ health and fitness. It consists from five questions (e.g. the physical workout I receive in the class). h. The dimension “Diversiory Experiences” is analyzing satisfaction’s degree from the question on how dancing lessons contributed to participants’ psychological situation by providing them with energy and inspiration. This consists from six different questions (e.g. the way the class makes me feel re-energized). j. Finally, the dimension “Relaxation” examines satisfaction’s degree from dancing lessons’ contribution to participants’ relaxation and calm and consists from four questions (e.g. the way the activity helped me to relieve stress).

The answers were given an 8-point scale from 1 (no satisfaction) to 8 (very satisfying).

The questionnaire displayed high internalcohesion both during its creation and while being used in other researches. Likewise, in a research by Cunningham (2007) Cronbach’s alpha was: Mastery Experiences .91, Cognitive Development .93, Teaching .90, Normative Success .93, Interaction with Others .94, Fun and Enjoyment .92, Improvement of Health & Fitness .95, Diversiory Experiences .93, Relaxation .85, while the corresponding values in a research by Ferriz, Rubén, and González-Cutre (2014) were: Mastery Experiences .78,

Cognitive Development .82, Teaching .83, Normative Success .79, Interaction with Others .73, Fun and Enjoyment .81, Improvement of Health & Fitness .83, Diversionary Experiences .77, Relaxation .74. Finally, in a research carried out by Filippou, Douka, Pitsi, Rokka, and Filippou (2018) the corresponding values were .94, .93, .93, .90, .96, .95, .97, .92, .77.

Measurement process

The questionnaires were responded in associations' places and the duration for that was approximately 10 minutes. The participants were promised that we will respect questionnaires anonymity and also that we will take advantage of them only for scientific reasons. The method used for choosing the sample has been mentioned analytically in the section participants.

Statistical analysis

The following statistical analyses were carried out: Reliability analysis (Cronbach's alpha), Descriptive statistics were calculated to broadly examine the degree of satisfaction, T-test for independent samples was used to examine if the gender and the participation in dance performance differences on satisfaction and One-way Analysis of variance (ANOVA) was conducted to indicate any differences in age of the sample.

Results

Reliability analysis

The reliability control of the questionnaire was carried out by calculating the values of Cronbach's α , for each factor separately. The results indicated that all factors showed acceptable internal consistency since Cronbach's alpha was higher than .70 (table 1).

Table 1. Means (M), Standard deviation (SD) - Cronbach's alpha

Factors	M	SD	Cronbach's α
Teaching	5.88	.94	.93
Mastery Experiences	5.61	1.03	.94
Cognitive Development	5.57	.93	.93
Fun and Enjoyment	5.30	1.27	.95
Diversionary Experiences	5.14	1.07	.92
Improvement of Health & Fitness	4.82	.58	.77
Normative Success	4.66	1.12	.90
Relaxation	4.52	1.30	.90
Interaction with Others	4.52	1.44	.96

Mean and standard deviation

As presented in table 1., the factors “teaching”(M=5.88, SD=.94), “mastery experiences” (M= 5.61, SD=1.03), and “cognitive development” (M=5.57, SD=.93) are experienced with the most considerable tension followed by “fun and enjoyment” (M=5.30, SD=1.27) and “diversionary experiences” (M=5.14, SD=1.07). The factor “improvement of health and fitness” (M=4.82, SD=.58), “normative success” (M=4.66, SD=1.12), “relaxation” (M= 4.52, SD=1.30) and “interaction with others” (M=4.52, SD=1.44) showed the lowest value.

Differences according to gender

To ascertain any differences due to gender, nine T-tests were carried out, on independent samples. The results show that gender can become a differentiating agent, for the factors (table 2.):

- a. “Teaching”: women presented a statistically higher score (M=5.99, SD=.82) in relation to men (M=5.70, SD=1.08).
- b. “Cognitive Development”: women presented a statistically higher score (M=5.65, SD=.92) in relation to men (M=5.34, SD=.94).
- c. “Fun and Enjoyment”: men presented a statistically higher score (M=5.46, SD=1.23) than women (M=5.21, SD=1.29)
- d. “Normative Success”: women presented a statistically higher score (M=4.82, SD=1.02) in relation to men (M=4.38, SD=1.22).
- e. “Relaxation”: men presented a statistically higher score (M=4.78, SD=1.29) than women (M=4.36, SD=1.28) and
- f. “Interaction with Others”: men presented a statistically higher score (M=4.92, SD=1.26) than women (M=4.25, SD=1.49).

Table 2. Differences according to gender

Factors	t	p	Men		Women	
			M	SD	M	SD
Teaching	t ₍₄₈₀₎ = -3.40	p<.01	5.70	1.08	5.99	.82
Mastery Experiences	t ₍₄₈₀₎ = .45	p>.05	5.63	1.02	5.59	1.04
Cognitive Development	t ₍₄₈₀₎ = -2.57	p<.05	5.34	.94	5.65	.92
Fun and Enjoyment	t ₍₄₈₀₎ = 2.85	p<.05	5.46	1.23	5.21	1.29
Diversionary Experiences	t ₍₄₈₀₎ = .15	p>.05	5.13	1.06	5.15	1.08
Improvement of Health & Fitness	t ₍₄₈₀₎ = .11	p>.05	4.81	.58	4.83	.57
Normative Success	t ₍₄₈₀₎ = -4.27	p<.01	4.38	1.22	4.82	1.02
Relaxation	t ₍₄₈₀₎ = 3.51	p<.01	4.78	1.29	4.36	1.28
Interaction with Others	t ₍₄₈₀₎ = 5.92	p<.01	4.92	1.26	4.25	1.49

Furthermore, according to the results there were not any statistically important differences regarding gender and the factors “Mastery Experiences”, “Diversiory Experiences” and “Improvement of Health & Fitness” (table 2).

Differences according to participation in dance performances

To ascertain any differences due to participation in dance performance, nine T-tests were carried out, on independent samples. The results show that participation in dance performances can become a differentiating agent, for the factors (table 3):

- a. “Teaching” $t_{(480)}=22.30$, $p<.01$; the participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=6.52$, $SD=.64$) than non-participants ($M=5.18$, $SD=.68$).
- b. “Mastery Experiences” $t_{(480)}=25.89$, $p<.01$; the participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=6.36$, $SD=.63$) than non-participants ($M=4.78$, $SD=.71$).
- c. “Cognitive Development” $t_{(480)}=20.17$, $p<.01$; the participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=6.17$, $SD=.56$) than non-participants ($M=4.90$, $SD=.81$).
- d. “Fun and Enjoyment” $t_{(480)}=-24.73$, $p<.01$; the non-participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=6.29$, $SD=.81$) in relation to participants ($M=4.41$, $SD=.88$).
- e. “Diversion Experiences” $t_{(480)}=13.83$, $p<.01$; the participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=5.68$, $SD=.87$) than non-participants ($M=4.54$, $SD=.95$).
- f. “Normative success” $t_{(480)}=14.55$, $p<.01$; the participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=5.24$, $SD=.65$) than non-participants ($M=4.01$, $SD=1.17$).
- g. “Relaxation” $t_{(480)}=-24.38$, $p<.01$; the non-participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=5.54$, $SD=.68$) in relation to participants ($M=3.60$, $SD=1.01$).
- h. “Interaction with Others” $t_{(480)}=-21.78$, $p<.01$; the non-participants in dance performance presented a statistically higher score ($M=5.57$, $SD=.81$) in relation to participants ($M=3.54$, $SD=1.19$).

Differences according to age groups

One-way analysis of variance was conducted to explore any differences to age groups of the sample. Results showed that there were no significant statistical differences for any factor (table 4.).

Table 4. Differences according to age groups

Factors	DF	F	p
Teaching	5 - 476	1.12	p>.05
Mastery Experiences	5 - 476	2.05	p>.05
Cognitive Development	5 - 476	1.45	p>.05
Fun and Enjoyment	5 - 476	2.64	p>.05
Diversionary Experiences	5 - 476	2.50	p>.05
Improvement of Health & Fitness	5 - 476	1.68	p>.05
Normative Success	5 - 476	1.45	p>.05
Relaxation	5 - 476	2.01	p>.05
Interaction with Others	5 - 476	1.72	p>.05

Discussion

The satisfaction that received all the participants in traditional Greek dance's lessons organized from different dancing clubs all around Greece, contribute not only to their stay in these dancing associations but also in new members' coming there, as this satisfaction has at the same time the role of the advertisement as well. In order to make these programs real many factors have to be taken into account, factors like programs' duration and performances' places as well as the instructors that will be responsible, the kind of programs on its own and finally the question if they are appropriate for the improvement of mental and corporal health of participants or if they provide the possibility for fun and pleasure during the course.

All the above presuppose that satisfaction is a multi-dimensional concept and not only a concept that explores the levels of pleasure and fun that someone receives from his or her participation in an educational dance activity. For this reason the questionnaire of "Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire" (Filippou & Douka, Pitsi, Rokka, & Filippou, 2018; Cunningham, 2007) is been selected as a mean of survey's data's collection.

From reliability analysis it is obvious that there are nine factors that present a great internal cohesion, due to the fact that, even if we exclude "Improvement of health and Fitness" Factor, Cronbach's factor has really high values, which is an indication that the questionnaire has the necessary validity and credibility.

According to survey's results, participants preferred more factors like "teaching", "mastery of experiences", "cognitive development" and "fun & enjoyment", while factors like "Improvement of Health & Fitness", "Relaxation" and "Interaction with Others" gathered the lowest values. Survey's results are in total accord with the ones of Cunningham's survey (2007), according to which "teaching", "fun and enjoyment", "mastery experiences", and "cognitive development" are the factors which gathers the highest values. Throughout Greece, there aren't any researches that study participants' levels of satisfaction in lessons of traditional Greek dances provided by dance clubs.

When it comes to gender as a differentiator factor for satisfaction, women are more satisfied from "teaching" and "cognitive development" than men. On the opposite side, men seem to be more satisfied from "fun and enjoyment", "normative success", "relaxation", and "interaction with others". Maybe these results indicate the reasons for which each gender participates in activities like the education of traditional Greek dance and for which they believe that satisfaction could be the motivation in order to participate in such activities. So, the people, in this tough period of economic crisis which is plaguing Greek society, searches for different ways for fun, relaxation and communication through his participation in dance activities.

In dance associations, participants' groups are made according to the reasons that somebody has come into them. So, those who conceive their participation as a leisure activity are in different groups from the ones that participate because they want to broaden their knowledge in traditional Greek dance and to take part in performances. So, those who take part in performances are more interested in instruction's quality and the improvement of their dancing level, in contrast with the others that they take their participation as a leisure activity and they want to chill out, to have fun and to meet other people.

Finally, it was found that the age is not a differentiation factor of satisfaction's levels, something that proves that dance in general and especially traditional dance is an activity referred to all people in different ages.

Conclusions

From study's data analysis, as well as from discussion that followed, we have the opportunity to claim that the participants in dancing activities are interested in and they evaluate both the teacher as a personality and his lesson. At the same time, they care about the climate during the lesson and if that makes them happier and helps them to improve their dance level. The

result is positive, due to the fact that their level of satisfaction is high enough. Also, the gender and the participation or not in dance performances are satisfaction's differentiator factors, while age is not one of them.

Suggestions for practical application

To date, dance clubs operating in Greece and dance teachers form dance sections taking into account the dance skills or the dancing level of the participants without being interested in the reasons for which people are enrolled in a dance club. This results in the creation and operation of sections with a heterogeneous population since individuals participating in dance lessons for entertainment, recreation and socialization are forced to co-exist with people who face dance lessons as an opportunity to improve their dance level and take part in performances. The results of this survey show that not all participants have had the same reasons for attending traditional dance lessons.

It is suggested that: At the beginning of each educational year the participants must complete a survey questionnaire which will inform club executives and dance teachers about the reasons why they participate in the organized dance courses. This will result in the creation and operation of homogeneous sections with individuals participating for the same reasons and the development of training programs which commensurate with the reasons for participation. The ultimate goal will be the effective educational process but also the greatest satisfaction of the participants with the result of staying in the club and continuing participation.

Referencing

- Cunningham, G. (2007). Development of the Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 11(3), 161–176.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Filippou, F., Douka, St., Pitsi, At., Rokka, St., & Filippou, D-A. (2018). Adaption and Validity of the "Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire" (PACSQ) in Greek Educational Context. *Kinesiology* in press.

- Filippou, F., Rokka, St., Mavridis, G. (2016). Examining the motives for participating in dance activities, using the “Physical Activity and Leisure Motivation Scale” (PALMS). *Sport Science*, 9(1), 42-49.
- Filippou, F. (2015). The effect of an interdisciplinary Greek traditional dance, history, and anthropology program on male and female students’ achievement goal orientations. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(3), 610-614.
- Filippou, F. (2014). The role of the kinetic motif in determining the form and time of dance through the dance “Tis Marias”. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 115-119.
- Gargalianos, D., & Matsaridis, A. (2017). Evaluation of the total quality management maturity of the Hellenic National Sport Federations using the EQFM model. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 675-679.
- Ferriz, S.A., Rubén, R. T., & González-Cutre, D. (2014). Spanish Adaptation and Validation of the Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *Universitas Psychologica*, 13(4), 1321-1332.
- Genti, M. (2008). *The effect of interventional programs of Greek traditional dances and aerobic fitness on cardiorespiratory endurance and psychological mood of adult women*. Unpublished Postgraduate Dissertation, Democritus University of Thrace, Komotini, Greece.
- Goulimaris, D., Mavridis, G., Genti, M., & Rokka, S. (2014). Relationships between basic psychological needs and psychological well-being in recreational dance activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 277-284.
- Goulimaris, D., & Genti, M. (2010). Job security and job satisfaction. The case of Greek traditional dances. *Hellenic Journal of Sports & Recreation Management*, 7(2), 38-50.
- Goulimaris, D. (1998). *Study on the organizational structure and operation of traditional dance clubs in Greece and Belgium: The European dimension*. Unpublished Doctoral Dissertation, Democritus University of Thrace, Komotini, Greece.

- Iwasaki, Y., & Havitz, M.E. (2004). Examining relationships between leisure involvement, psychological commitment and loyalty to a recreation agency. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 45-72.
- Kyle, G.T, Absher, J., Hammitt, W., & Cavin, J. (2006). An examination of the motivation involvement relationship. *Leisure Sciences*, 28, 467-585.
- Manos, I. (2005). Border Crossings: Dance Performance and Identity Politics in a Border Region in Northern Greece, In: Donnan Hastings, Wilson Thomas (eds.) *Culture and Power at the Edges of the State: National Support and Subversion in European Border Regions*, (pp. 127-153), Munster: Lit Verlag.
- Manos, I. (2002). *Visualizing culture - demonstrating identity: Dance performance and identity politics in a border region in northern Greece*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Hamburg, Germany.
- Pitsi, A., & Filippou, F. (2014). Dancing and music in symbiotic groups: the example of the Vlachs-Armani of Seli Imathias-Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 205-210.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Slack, N. (2007). *Operations management*. New Jersey: Prendice Hall.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in Sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and Exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J., & O' Connor, B.P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30, 539-550.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 126 - 143.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 126 – 143.

Resimli Hikâye Kitaplarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kuralları Uygulayabilme Becerilerine Etkisi¹

Volkan VAROL²& Elif GÜLMEN³ & Banu YENER⁴ & Sümeyye GÜLER⁵ & Damla
YÜZÜCÜ⁶

Özet

Bu çalışmanın amacı, seçilen sınıf içi kuralların okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört, beş, altı yaş grubu çocuklara öğretilmesinde örnek resimli hikâye kitaplarının okunmasının etkisini belirlemektir. Bu deneysel çalışmanın örneklemini Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan biri bağımsız, biri ilköğretim bünyesinde ve bir de ortaokul bünyesinde faaliyet gösteren 3 anaokulunda bulunan 26 erkek ve 34 kız çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmada, oyuncaklarını paylaşma, oyuncaklarını toplama, kıyafetlerini askıya asma, yerlere çöp atmama ve sıraya girme gibi beş sınıf içi kural seçilmiştir ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda, örneklem olarak seçilen okullarda belirlenen iki sınıftan biri kontrol ve diğeri deney grubu olarak seçilmiştir. Çalışmanın başlangıcında kontrol ve deney gruplarına ön-test yapılmış ve ön-test sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonraki 5 hafta boyunca deney gruplarındaki öğrencilere her hafta bir kitap olacak şekilde seçilen 5 kuralla ilgili beş kitap araştırmacılar tarafından okunmuştur. Deney gruplarına kitaplar okunması bittikten sonra kontrol ve deney gruplarına son-test uygulanmıştır. Son-testlerinin analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının kural farkındalığı puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçları okul öncesi çocuklarına resimli hikâye kitabı okunmasının, kuralların öğrencilere kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Resimli hikâye kitabı, kural kazandırma, kural farkındalığı.

The Effect of Illustrated Story Books on the Preschool Children's Ability to Apply Rules

Abstract

This study aimed to find out the effects of Picture storybooks in learning and application of classroom rules by kindergarten kids whose ages range from four to six years. The participants of this experimental study were 60 kids (26 boys, 34 girls) who attend three kindergarten one independent kindergarten and two operating under elementary public school school in Sinop, Turkey. The rules included in this study were sharing toys with peers, picking up toys, hanging clothes, not throwing trash on the floor, and forming a line. The purpose of this study was to determine the effectiveness of reading Picture storybooks on children's learning and applications of rules. For this purpose, from every school, one class was assigned as a control group and one class was assigned as experiment group. After assigning processes completed, the pre-test was conducted to all groups. The results of pre-test indicate that control and experiment groups are statistically not different. For next five weeks, Picture

¹ 12. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğrt Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, vvarol@sinop.edu.tr.

³ Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, elif.glmn54@gmail.com.

⁴ Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, asya1_asya2@hotmail.com.

⁵ Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ymsrlg661@gmail.com.

⁶ Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, damlayuzuncu@outlook.com.

storybooks were read to kids in experiment groups by researchers. After reading books completed, post-test was conducted to control and experiment groups. The analysis of post-test scores indicated that experiment groups' rule awareness scores are significantly higher than control groups' rule awareness scores. Results indicated that reading Picture storybooks had a positive impact on children's learning and application of the rules.

Keywords: Picture storybooks, teaching rules, rule awareness.

Giriş

En genel tanımıyla kural, belirli hedeflere varmak için, çeşitli eylemlerin gerçekleştirilmesinde, pratik-nesnel ve zihinsel işlemlerin yürütülmesinde yol gösterici yönerge ve buyruklardır (Demirkasımoğlu, 2015). Türk Dil Kurumu'nun çevrimiçi sözlüğünde (2018), kuralın yedinci tanımı, "bir yaptırımlar düzeniyle toplum üyelerinin kendisine uyması sağlanan, toplumca benimsenmiş her türlü buyuru ve yasaklayıcı düzenleme" olarak yapılmıştır. Bunun yanında batı dillerindeki kökeninden yola çıkarak Hançerlioğlu (1996), "kural" kavramını "doğru sonuç alabilmek için tutulması gereken yol" ve "yapılması gereken " olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar 'kural' kavramını insanların birbirleri ve toplumla olan iletişim ve etkileşimlerinde sorunları engelleyen düzenlemeler olarak tanımlamamızı sağlar.

Toplumun istedik şekilde düzgün işleyebilmesi için toplumun yapı taşı olan bireylerin toplumun kurallarına uymaları gerekmektedir. Toplumsal kurallar, kaynakları sınırlı olan bir dünyada var olmaya çalışan sosyal ve medeni varlık olan bireylerin birlikte var olmalarını sağlamaktadır (Demirkasımoğlu, 2015; Küçükaslan, 2007). Kurallar bireylerin hayatına yön vererek içinde yaşadıkları sınırlı kaynakları bulunan dünyada ortak noktada birleşmelerini ve uyum içinde yaşamalarını sağlamaktadır. Bireyler, yaşamları boyunca, ait oldukları toplumun kurallarıyla iç içedir.

Bireylerin, ailede, okulda, yaşadıkları mahallede ve çalıştıkları iş yerlerinde çeşitli kurallara uymaları beklenir. Bu kurallar bazen bireylerin yakınmalarına neden olsa da toplumların işleyişinde önemli bir rol oynar (Aydın, 2001). Bir diğer deyişle, kurallar toplumsal yaşamda ortaya çıkabilecek sorunlara karşı alınmış bir önlem niteliği taşır, dahası bireylere, birlik, beraberlik ve uyum içerisinde yaşamayı kolaylaştıran imkânlar sunar. Bu imkânların başında ise, bireylerin haklarının karşılıklı korunması gelmektedir. Yıldırım (2008)'a göre toplumda kuralsızca yapılan eylemler bireylerin haklarını kısıtlayabilir veya bireye zarar verebilir. Bu da, toplum sisteminin istedik bir şekilde düzenli işleyişini engelleyerek toplumsal huzuru bozar (Demirkasımoğlu, 2015). Bu nedenle toplum hayatının tutarlı, düzenli, verimli ve istedik şekilde başarılı işleyebilmesi için bireylerin toplumla ilişkilerini düzenleyen birçok

kural mevcuttur (Durukan ve Öztürk, 2005). Ancak bu kuralların varlığı yeterli değildir. Toplumda var olan bireylerin bu kurallara uygun davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

Toplumun kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar sergilemek topluma uyum sağlamış tam sosyalleşmiş bireylerin ortak özelliği olmakla birlikte (Apaydınlı, 2010; Çağdaş ve Sezer, 2002) bireyleri sosyalleştirmek de formal eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Senemoğlu, 2004). Bireyler, içerisinde yaşadıkları toplumun kurallarıyla ne kadar erken yaşta karşılaşılırsa söz konusu kurallara uyum sağlamaları ve toplumla bütünleşmeleri de o kadar kolay olur. Buchanan-Barrow ve Barrett (1998)'e göre, okul ortamı çocuklara bu bağlamda erken ve hayati fırsatlar sağlamaktadır. Çünkü okul, çocukların toplumsallaşmasına katkıda bulunan önemli bir kurumdur. Öyle ki, okulda kuralları öğrenme ve uygulama konusunda sıkıntı yaşamak, çocukların toplumsallaşma sürecini baltalamakla kalmayıp akademik gelişimlerini de olumsuz etkiler ve sonuç olarak bu iki alanda akranlarından geri kalmalarına neden olabilir. (Barrowand Barret, 1998).

Toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların erken yaşta kazandırılması çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan davranışları kazanmasıyla mümkündür. Sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir (Çağdaş ve Sezer, 2002). Bireyin sosyalleşmesi ve içinde bulunduğu toplumun kurallarına uygun davranması bireylerin bu kuralları kazanmalarına bağlıdır. Ancak, bireylerin toplumda istendik davranışları kendi kendine kazanmaları zordur. Toplum tarafından onaylanan ve kabul gören davranışların bireylere kazandırılması planlanarak yapıldığında daha az zaman ve gayret gerektirir. Literatürde bireylere planlı olarak istendik davranışların kazandırılması formal eğitim olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2004). Formal eğitim nitelikli öğretmenler gözetiminde okul ve sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Küçük birer toplum örneği olan okul ve sınıf ortamının oluşabilecek karmaşıklık ve düzensizlikleri önlemek amacıyla kendine has kuralları vardır (Brophy,1988). Genç bireylerin öncelikle okul ve sınıf ortamında oluşabilecek kargaşayı engellemek için gerekli olan bu kuralları benimsemeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Demirkasımoğlu (2015), Adam Smith'in bireylerin bir kuralı benimsemeleri ve uygulamaları için gösterdikleri davranışların kuralla uzlaşabildiğine ya da çeliştiğine karar verilebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, Demirkasımoğlu (2015) bireylerin davranışları ile kuralları kıyaslayabilmeleri için davranış ve kuralların gözlemlenerek onaylanması ya da reddedilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sınıf ortamında özellikle işlem öncesi dönem (2-6 yaş) ve somut işlemler dönemi (6-11 yaş) gelişim dönemlerine denk gelen okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında bulunan öğrenciler için soyut kavramlar olan kuralların somutlaştırılması gerekmektedir. Soyut kavramların somutlaştırılması için Güleç, Bağçeli ve Onur (2008), kuralların öğrencilere somut eylemler ile öğrencilerin anlayabileceği şekilde benimsetilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Buna benzer olarak Senemoğlu (2005), öğretmenlerin de öğrencilerine kurallara uyan davranışlar sergileyerek iyi bir model olmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Alanyazında öne çıkan başka bir yöntem ise kuralların ne işe yaradığının ve uyulmadığı durumlarda ne gibi sorunlara yol açabileceğinin öğrenciler ile tartışılmasıdır. Yeşilyaprak (2018) tartışma yapılırken rol yapma, kukla oyunları ve poster ve resimlerden yararlanılabileceğini belirtmektedirler. Bunlara benzer olarak, içinde rol ve karakterlerin olduğu büyük ilgi çekici resimlerle bezenmiş resimli hikâye kitapları da soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılabilir.

Alanyazında daha önce yapılan çalışmalarda resimli hikâye kitapları ile soyut kavramların öğrencilere öğretilmesi incelenmiştir. Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas'ın 2006 yılında yaptıkları çalışmada lise kimya dersinde hikâye kitaplarının kullanılmasının lise öğrencilerinin kimya öğrenimi üzerindeki etkinliği incelenerek sonucunda hikâyelere dayalı öğretimin öğrencilere anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı görülmüştür. Yeşilyaprak (2018), öğrencilerin kavraması zor olan karmaşık ve soyut kavramların hikâyeler yardımı ile resminin çizilerek canlandırılıp hafızada kalıcı olmasının sağlanabileceğini belirtmektedir.

Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi dönemine denk gelen okul öncesi öğrencilerinin anlamlı öğrenmelerini sağlamak ve anlatılmak istenileni zihninde daha kolay görselleştirebilmesini sağlamak için hikâye kitaplarının resimli olması gerekmektedir. Resimli hikâye kitapları resimlemenin ön planda olduğu anlatılmak istenilenin resimler ile anlatıldığı okulöncesi çocukları için hazırlanmış kitaplardır (Turan ve Ulutaş, 2016). Bu kitaplar çocukların eğlenirken öğrenebilmelerini sağlayan görsel ve metinlerden oluşur (Şahin, 2014). Çocukların gelişim düzeylerine uygun seçilen resimli hikâye kitapları çocukları görsel ve edebi olarak hikâyenin kahramanı ile birlikte bir yolculuğa çıkarır. Bu yolculukta hayatın yansımalarını kendinde bulan çocuk verilmek istenilen mesajı içselleştirir (Ural, 2013). Resimli hikâye kitapları ayrıca çocukların dinleme, dikkatini toplama, izleme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, kendini ifade edebilme ve kelime hazinesi geliştirme gibi faydaları da vardır.

Buradan yola çıkarak, çocuklara kurallara uyma edinimi kazandırmak için resimli hikâye kitapları okuma etkin bir yöntem olabilir.

Araştırma Sorusu

Alanyazında genç bireylerin içinde yetiştikleri topluma uyum içinde yaşayabilmeleri için toplumsal kuralları öğrenmeleri gerektiğinin altı çizilmektedir (Apaydınlı, 2010; Çağdaş ve Sezer, 2002; Demirkasımoğlu, 2015; Durukan ve Öztürk, 2005). Ayrıca, alanyazın, bireylerin toplumsal kuralları okul ve sınıf ortamında planlı olarak öğrenmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Buchanan-Barrow ve Barrett, 1998; Senemoğlu, 2004). Bunun yanında yapılan araştırmalarda tam ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için kurallar gibi soyut kavramların zihinde görselleştirilebilmesi gerekmektedir ve bu yapılmadığında öğrenme gerçekleşmeyecektir (Güleç vd., 2008; Yeşilyaprak, 2018). Soyut bir kavram olarak görülen kuralların okul öncesi çocuklarına kazandırılması için bunların somutlaştırılması gerekmektedir. Resimli hikâye kitaplarının çocuklara soyut kavramların kazandırılmasında kullanılmasına dair çalışmalar olmakla birlikte resimli hikâye kitaplarının okul öncesi çocuklarına kuralları kazandırmada etkililiğini araştıran bir çalışma bulunmamaktadır (Choudhuri, 2005).

Bu çalışma resimli hikâye kitapları okunarak soyut kavram olan kuralların okul öncesi çocuklarına kazandırılmasına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Daha açık ifade etmek gerekirse bu çalışma, çocuklara resimli hikâye kitapları okunmasının seçilen sınıf ve okul kurallarının okulöncesi çocuklarına öğretilmesinde ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde resimli hikâye kitapları okunarak çocuklara sınıf içi kuralların kazandırılmasında etkisini belirlemek için kullanılan yöntem, araştırma deseni, örneklem, veri toplama aracı ve toplanan verilerin analizi tanıtılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel model kullanılmıştır. Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlemlemek istenilen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005). Bu sebeple deneysel araştırma modeli araştırmacıya iki değişken arasında sebep sonuç ilişkisini incelemesini sağlar. Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir

karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005). Deneysel yöntemin temel amacı, değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkisini ortaya koymaktır, bunu ise diğer koşulların kontrol edildiği bir ortamda gerçekleştirmektedir. Böylece deneysel yöntem, araştırmacının kontrol edilen koşullar içerisinde sebep sonuç ilişkisini gözlemesine fırsat verir. Deneysel modelin bu avantajları bu çalışmanın cevap aradığı soruyu cevaplamak için uygundur. Bu nedenle bu çalışmanın deseni ve modeli deneysel araştırma modeli olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sinop ili merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı üç anaokulunda öğrenim gören toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Seçilen örneklem 26 erkek ve 34 kız çocuktan oluşmaktadır. Her okulda iki tane rastgele sınıf seçilerek bu sınıfların mevcut yapısı bozulmadan biri kontrol grubu ve diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir.

İlde bulunan bütün anaokulu ve anasınıfındaki çocukların araştırma kapsamında incelenmesi mümkün olmadığından araştırmanın örnekleme belirlenirken seçkisiz örnekleme yoluna gidilmiştir. Seçkisiz örnekleme, bir örneklemin seçiminde kullanılan bir teknik olup, tanımlanmış bir evrendeki tüm elemanları, örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Diğer bir deyişle tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir ve bu örneklemin standart hatasının küçük olacağını ifade etmektedir (Özen ve Gül, 2007).

Çalışmaya katılan okul öncesi çocukların anne ve babalarının eğitim durumlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Anne Babaların Eğitim Durumlarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Anne		Baba	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	15	25.0	8	13.3
Ortaokul	13	21.7	15	25.0

Lise	18	30.0	14	23.3
Önlisans	3	5.0	5	8.3
Lisans	9	15.0	13	21.7
Lisans Üstü	2	3.30	4	6.7
Kayıp Değer	-	-	1	1.7
Toplam	60	100	60	100

Anket sonuçlarına göre çalışmaya katılan annelerin ve babaların eğitim durumları ilkokul ile lisans-üstü arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan annelerin büyük bir çoğunluğu 18 katılımcı ile (%30) lise mezunu ve babaların büyük bir çoğunluğu 15 katılımcı ile (%25) ortaokul mezunu olarak belirlenmiştir. Katılımcı anne ve babaların eğitim durumları incelendiğinde lisans-üstü mezunu olan anne ve babalar en az seviyededir. Katılımcı babalardan bir tanesi eğitim durumunu anket formunda belirtmemiştir.

Çalışmaya katılan ailelerinin aylık toplam gelirleri incelenmiş ve frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Ailelerin Aylık Toplam Gelirlerinin Frekans ve Yüzdeleri Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-1000 TL	9	15.0
1001-2000 TL	17	28.3
2001-3000 TL	10	16.7
3001-4000 TL	9	15.0
4000 Üstü TL	14	23.3
Kayıp Değer	1	1.7
Toplam	60	100

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı velilere verilen, öğrenciler ve aileler hakkında demografik bilgilerin toplandığı ankettir. Diğer veri toplama aracı ise öğrencilere yapılan kural farkındalık seviyelerini belirlemek için kullanılan kontrol listesidir. Ön ve son testte öğrencilere gösterilen resimlerde belirttikleri yanlış ve doğru

davranışların işaretlendiği kontrol listesi araştırmacılar tarafından hedef davranışlara uygun olarak geliştirilmiştir. Kontrol listesinde öğrencinin gösterilen resimdeki davranışı söyleyip söyleyemediği işaretlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmanın başlangıcında bütün çocuklara kural çarkı ile sınıf içi kural farkındalıkları ölçülerek ön-test puanları hesaplanmıştır. Kural çarkı ön-test aşamasında sınıf içi kurallar olarak bu çalışmada oyuncaklarını paylaşma, oyuncaklarını toplama, kıyafetlerini askıya asma, yerlere çöp atmama ve sıraya girme davranışlarının görselleştirildiği resimlerin yapışık olduğu ve doğru davranış kurallarının görsellerinin bulunduğu mıknatıslı kartlar üstüne yapıştırılabilecek şekilde hazırlanmıştır. Kural çarkında önce çocuktan yapışık olan yanlış davranışı açıklaması ve doğru davranışı mıknatıslı kartlar arasından bulup yanlış davranışın üzerine yapıştırması istenmiştir. Ön-test uygulamasından sonra çocukların cevapları 50 başlangıç puanı olacak şekilde doğru cevaplarda beş puan eklenerek ve yanlış yanıtlara beş puan eksilerek öğrencilerin ön-test puanları elde edilmiştir. Ön-test çalışmasının ardından deney gruplarına seçilen kurallar ile ilgili resimli hikâye kitapları haftada bir kitap olacak şekilde 5 hafta boyunca okunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere bu beş hafta boyunca herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney gruplarına resimli hikâye kitaplarını okurken araştırmacılar tüm çocukların hikâyelerdeki resimleri görmelerine dikkat etmişlerdir.

Bütün deney gruplarına hikâyelerin okunması bittikten sonra öğrencilerin son-test puanlarının elde edilmesinde ön-testteki yöntem izlenmiştir. Ancak, son-test aşamasında ön-testte kullanılan resimlerin çocukların hatırlayabilecekleri göz önüne alındığından resimler değiştirilerek kural çarkı yerine resimli kartlar kullanılmıştır. Yine çocuklara yanlış davranışların olduğu kural kartları gösterilmiş resimde ne gördükleri yorumlatılmıştır. Ardından doğru davranışların olduğu kartları yanlış davranışların olduğu kartların üzerine koymaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre ön-testte kullanılan yöntem ile öğrencilerin son-test puanları elde edilmiştir.

Verilerin Analizi:

Veri toplama işleminin ardından elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Üç farklı okul öncesi eğitim kurumundan seçilen üç deney ve üç kontrol grubu için elde edilen ön-test ve son-test puanları t-testi yapılarak incelenmiştir. Bunun yanında çalışmaya dâhil edilen öğrenciler ile ilgili ailelerinden demografik bilgiler toplanmış ve bu bilgiler çalışma bulgularının değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oyuncaklarını toplama, oyuncaklarını paylaşma, kıyafetlerini askıya asma, sırasını bekleme, temizlik kurallarının farkında olma düzeyleri ve ilgili kuralların resimli hikâye kitapları kullanıldıktan sonra çocukların farkındalık düzeylerinde değişime sebep olup olmadığına yönelik verilerin istatistiksel bulguları sunulmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan ailelerin gelir dağılımı incelendiğinde ailelerin büyük bir çoğunluğunun ($f=17$, %28.3) aylık toplam gelirleri 1001-2000 TL arasındadır. Katılımcılardan bir aile bu soruyu boş bırakmıştır.

Çalışmaya katılan ailelerin evlerinde bulunan hikâye kitap sayıları incelenmiş ve frekans ve yüzdeleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 Ailelerin Evlerinde Bulunan Hikâye Kitaplarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 hikaye kitabı	1	1.7
2 hikaye kitabı	3	5.0
3 hikaye kitabı	6	10.0
4 hikaye kitabı	5	8.3
5 ve Üzeri hikaye kitabı	45	75.0
Toplam	60	100

Katılımcılara evlerinde bulunan resimli hikâye kitap sayıları sorulduğunda katılımcıların büyük bir kısmı ($f=45$, %75) evlerinde 5 ve üzeri resimli hikâye kitabı bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında sadece 1 aile (% 1.7) evlerinde 1 resimli hikâye kitabı bulunduğunu belirtmiştir.

Bunun yanında katılan ailelere çocuklarına bir haftada okudukları hikâye kitap sayıları sorulduğunda frekans dağılımı ve yüzdeleri aşağıda Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4 Ailelerin Çocuklarına Bir Haftada Okudukları Hikâye Kitaplarının Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Haftada 1 kitap okuma	11	18.3
Haftada 2 kitap okuma	11	18.3
Haftada 3 kitap okuma	13	21.7
Haftada 4 kitap okuma	4	6.7
Haftada 5 ve Üzeri kitap okuma	17	28.3
Kayıp Değer	4	6.7
Toplam	60	100

Bu tabloya göre ailelerin çoğunluğu (f=17, %28.3) çocuklarına haftada 5 ve üzeri kitap okumaktadırlar. Haftada 1 kitap okuyan ailelerin sayısı da 11'dir ve bu katılımcıların yüzde 18.3'ünü oluşturmaktadır. Katılımcılardan dördü bu anket sorusunu cevapsız bırakmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların kural farkındalık düzeyleri yöntem bölümünde detaylı anlatılmıştır. Çocukların 50 başlangıç puanlarına doğru cevapları için 5 puan ekleme ve yanlış cevapları için de 5 puan eksiltme yapılmıştır. Bu şekilde elde edilen ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5 Kural Farkındalığı Betimsel İstatistikleri

		f	Ortalama (X)	SS
Toplam	Ön-test	60	74.17	23.65
	Son-test	60	87.00	17.78
Kontrol Grubu	Ön-test	25	69.80	27.18
	Son-test	25	77.20	20.52
Deney Grubu	Ön-test	35	77.29	20.63
	Son-test	35	94.00	11.43

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 60 çocuğun kural farkındalıkları çalışmanın başında ortalama $\bar{X} = 74.17$ iken çalışmanın sonunda ortalamaları $\bar{X} = 87.00$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, 50 ortalama değerden farklıdır ve yapılan tek örneklem t-testi sonuçlarına göre bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Tablo 6'de yapılan tek örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6 Kural Farkındalığı Tek Örneklem t-Testi

		Ortalama farkı	SS	T	sd	P
Genel	Ön-test	24.17	23.65	7.91	59	.00*
	Son-test	37.00	17.78	16.12	59	.00*
Kontrol	Ön-test	19.80	27.18	3.64	24	.00*
	Son-test	27.20	20.52	6.63	24	.00*
Deney	Ön-test	27.29	20.63	7.83	34	.00*
	Son-test	44.00	11.43	22.78	34	.00*

Test Değeri=50

* p değeri 0.01 seviyesinde anlamlı (2 tailed)

Araştırmanın başında yapılan ön-test sonuçları kontrol ve deney gruplarının başlangıç kural farkındalıklarını vermektedir. Deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerini karşılaştırmak için ön-test ile elde edilen kural farkındalık seviyeleri bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre kontrol ve deney grubuna seçilen çocukların kural farkındalık seviyeleri sırasıyla 69.80 ve 77.29 olmalarına karşın araştırmanın başında bu iki grubun kural farkındalık seviyeleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(58) = -1.21, p=0.23$). Bu bulgu iki grubun başlangıçta aynı kural farkındalık düzeylerine sahip olduklarını ve kontrol ve deney gruplarının deneysel çalışma için uygun bir seçim olduğunu göstermektedir.

Başlangıç kural farkındalık seviyeleri aynı olan gruplardan deney grubu olarak seçilen gruba beş hafta boyunca kurallar ile ilgili resimli hikâye kitapları okunmuştur. Bu beş hafta sonunda kontrol ve deney gruplarının kural farkındalık düzeyleri tekrar ölçüldüğünde grupların ortalama değerleri sırasıyla 77.20 ve 94.00 başlangıç düzeylerinden 69.80 ve 77.29 yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları kontrol ve deney gruplarının ön ve son-testlerin de elde edilen kural farkındalık seviyelerinde bulunan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t(24) = -2.50, p=0.02$ ve $t(34) = -5.93, p=0.00$). Tablo 7'de kural farkındalık düzeylerinin ilişkili örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7 Kural Farkındalığı İçin İlişkili Örneklem t-Testi

		Ortalama farkı	SS	t	sd	p
Genel	Ön-test - Son-test	-12,83	16.45	-6.04	59	.00*

Kontrol	Ön-test - Son-test	-7.40	14.80	-2.5	24	.02*
Deney	Ön-test - Son-test	-16.71	16.67	-5.93	34	.00*

* p değeri 0.05 seviyesinde anlamlı (2 tailed)

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu bulgudan hareketle oluşan bu farklılığın 35 günlük süre içerisinde araştırmaya dâhil edilen çocukların uygulanan yöntemden farklı çevresel ve eğitsel etkenler ile olgunlaşarak kural farkındalıklarının artmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ancak deney grubuna uygulanan resimli kitap okuma ile kural farkındalığı oluşturma yönteminin etkili olup olmadığını belirleyebilmek için olgunlaşma etkilerinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Olgunlaşmayı kontrol edebilmek için kontrol ve deney gruplarının son-test kural farkındalığı düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması gerekmektedir.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney grubunun kural farkındalık düzeyi son-testte ortalama $\bar{X} = 94.00$ ($SS = 11.43$) ile kontrol grubunun kural farkındalık düzeyinden ($\bar{X} = 77.20$, $SS = 20.52$) farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(58) = -4.05$, $p = 0.00$). Tablo 8’de kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test sonuçlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8 Kural Farkındalığı İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Bağımsız Örneklem t-Testi

	Ortalama farkı	t	sd	p
Ön-test	-7.49	-1.21	58	.23
Son-test	-16.80	-4.05	58	.00*

* p değeri 0.05 seviyesinde anlamlı (2 tailed)

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında ki fark istatistiksel olarak anlamlı değil iken, son-testleri arasında ki fark istatistiksel olarak farklıdır. Araştırmanın başında istatistiksel olarak aynı kural farkındalığı seviyesinde olan iki grup araştırmanın sonunda istatistiksel olarak farklı kural farkındalığı seviyesinde bulunmaktadır. Bu farklılık, deney grubuna uygulanan kitap okuma uygulamasının bir

sonucudur. Bu sonuçlar resimli hikâye kitabı okunmasının okul öncesi çocuklara kural farkındalığı kazandırmada etkili bir metot olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sırasını bekleme, oyuncaklarını toplama, oyuncaklarını paylaşma, kıyafetlerini askıya asma, temizlik kurallarını uygulayabilme davranışları üzerinde çalışılmıştır. Çocukların kuralları uygulayabilme becerileri, resimli hikâye kitapları ile kuralları öğretme değişkenine göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Başlangıçta aynı kural farkındalık düzeylerinde bulunan çocuklardan resimli hikâye kitabı okunan çocukların kurallara ilişkin farkındalık düzeyleri, resimli hikâye kitabı okunmayan çocuklara göre anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmüştür. Yapılan ön-test ve son-test sonuçları analizlerine göre kontrol ve deney gruplarının başlangıçta kuralların farkında olmaya ilişkin bazı temel becerilere sahip oldukları görülmüştür. Son-test çalışmasından elde edilen bulgulara göre her iki grubunda araştırmanın sonunda başlangıç seviyelerine göre daha fazla kural farkındalıklarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu uzun süreli araştırmalarda beklendiği üzere olgunlaşma ile açıklanabilir. Olgunlaşma öğrencilerin okul ve okul dışı yaşantılarından kaynaklanabilir. Neticede çocuklara okulda öğretmenleri ve evde aileleri kurallara uymayı öğretmeye devam etmektedirler.

Ancak bu olgunlaşma her iki grubun son-testlerinin karşılaştırılması ile kontrol edildiğinde deney grubunda bulunan çocukların kural farkındalık düzeylerinin kontrol grubundakilere göre daha fazla geliştiğini göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın amacı olan resimli hikâye kitabı okuyarak çocuklara kural farkındalığı kazandırmanın etkisinin olduğunu göstermektedir.

Resimli hikâye kitaplarının bu olumlu etkisi alanyazında belirtilen okul öncesi çocuklarının soyut kavramları öğrenebilmeleri için gerekli görülen somutlaştırma ilkesini karşılayabilmesiyle açıklanabilir. Alanyazında kural gibi soyut kavramların öğretilmesi için çocukların bunları somut davranışlar olarak gözlemleyebilmesi gerektiği belirtilmektedir (Demirkasımoğlu, 2015; Güleç vd., 2008). Resimli hikâye kitapları kuralları görseller ile çocukların gözlemleyebilecekleri somut hale getirilebilmektedir. Bunun yanında alanyazında öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenlerin çocuklara iyi bir model olmasının ve çocuklar ile konu hakkında konuşmanın öneminden bahsetmektedir (Senemoğlu, 2005). Bundan dolayı,

hikâye kitapları ile kural öğretimi öğretmenlerin çocuklar ile olumlu ve olumsuz davranışlar hakkında tartışmalarını ve onlara rol yaparak model olmalarına imkân vermektedir. Yukarıda sunulan araştırma sonuçları alanyazında tavsiye edilen yöntem ve metotlar ile uyuşmaktadır.

Öneriler

Bu araştırma Sinop ili merkez ilçesinde bulunan üç anaokulunda bulunan 60 çocuk seçilerek yapılmıştır. Sinop ilinin ve bu anaokullarının seçilmesi araştırmacılar tarafından uygun olmasından dolayıdır. Bu araştırmada elde edilen bilgilerin daha etkili genellenebilmesi için ileriki çalışmalar farklı illerde bulunan daha fazla anaokulu ve çocuğun çalışmaya dâhil edilerek tekrarlanabilir. Ayrıca bu çalışmada beş kural örnek seçilmiş ve bu beş kuralın edinilmesi ölçülmüştür. İleriki çalışmalar farklı kurallar ve farklı materyaller kullanılarak da yapılabilir. Bunun yanında bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitiminde önemli bir role sahip olan resimli hikâye kitaplarının hazırlanmasında araştırmacılara ve yazarlara önemli ipuçları sunmaktadır. Dahası, araştırma sonuçları yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak çocukların somut yaşantılar sonucunda daha iyi bilgi edinimi gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Buna dayanarak okul öncesi öğretmenlerin çocuklara söyleyip geçme veya düz anlatım yaparak öğretim yerine resimli hikâye kitapları ile kuralları ve başka bilgileri edindirmeleri tavsiye edilebilir. Alan araştırmacıları farklı müfredat konularında da resimli hikâye kitaplarının etkisini inceleyebilirler.

Kaynakça

- Apaydınlı, K., (2010). *Genel lise öğrencilerinin kural dışı davranış gösterme eğilimleri ile müzik eğitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2001). *Yöneltilmiş mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brophy, J. E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *ERIC: ED285844*.
- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1998), Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Developmental Psychology, 16*, 539-551. doi:[10.1111/j.2044-835X.1998.tb00770.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00770.x)
- Büyüköztürk. Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Choudhuri, I. (2005). Promoting value education through children's literature. *Journal of Value Education*, January/July, 29-36.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2006) Hikayeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 110-119.
- Demirkasımoğlu, Y. (2015). Toplum yaşamında kurallar: birey-kural ilişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 138-156. DOI: 10.18026/cbusos.25587
- Güleç, S., Bağçeli, P., & Onur, G. (2008). Pre-Service teachers' opinions about determining and performing classroom rules. *İlköğretim Online*, 7(2).
- Hançerlioğlu, O. (1996), *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kural. (2018.). Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Büyük Sözlük. Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c13a8f74f2a01.85235342
- Küçükaslan, N. (2007), Toplumsal ilişkiler ve protokol. *Paradoks, Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi* 3(1), (e-dergi), <http://www.paradoks.org>
- Özen, Y., & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı içinde* (s.33-55). Ankara: Eğiten Kitap.

Yeşilyaprak, B. (2018). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Kriter Yayınevi.

Extended Abstract

The dictionary definition of rule is any kind of public and prohibitive regulation adopted by the community which is provided to the members of the society to comply with a sanction system. In the literature, Hançerlioğlu (1996) define 'rule' as the path should be followed for a correct result and the thing should be done. Based on these definitions rule can be defined as regulations that can prevent any contradictions between people in a society. Basically, rules are the building blocks of a society that assure society to function properly.

In order for the society to function properly, individuals forming the society must obey the rules of society they live in. In a society, rules ensure the individuals share limited resources as civilized organization (Demirkasımoğlu, 2015; Küçükaslan, 2007). Rules are also prevent the privileges of the individuals in a society.

Social rules sometimes cause individuals to complain, but they play an important role in the functioning of societies (Aydın, 2001). So, in order to establish the society as a well-functioning, consisting, efficient and successful organization the rules are present in every society (Durukan & Öztürk, 2005). However, the present of the rules are not enough to achieve this goal. In order to rules can organize social body, individuals are expected to behave according to the rules of society that they belong. To ensure that individuals behave according to the rules, individuals are to be taught the expected behaviors in their young ages.

Senemoğlu (2004) states that it is formal education's role and purpose to socialize the young individuals. For this, individuals learn the expected behaviors according the rules in their school life. The failure of learning and performing expected behaviors in schools result not only socialization of young individuals but also affect the academic achievement negatively (Barrowand Barret, 1998). For this reasons, it is important to introduce school kids with social rules in the early school years.

Kindergarten kids cannot acquire the desired behaviors by themselves. For kids the abstract concepts should be transformed to concrete concepts. In the literature, Güleç and friends (2008) stated that the rules should be presented to kids as concrete behaviors. Similarly, Senemoğlu (2005) underlined the importance of being a role model to kids when carrying out the rules in school environment. Yeşilyaprak (2018) stated that role playing with puppets, showing pictures and posters can be used to teach abstract concepts to the kids. The combination of these can be found in picture story books.

Story picture books are used to teach abstract concepts to the kids in the literature. The study conducted by Demircioğlu, Demircioğlu and Ayas in 2006 confirmed that the story books are effective to teach abstract chemistry concepts to high school students. For all levels of education, Yeşilyaprak (2018) highlights the practicality of using stories in picturing complex and abstract concepts in order to be long-lasting in memory.

The review of the literature revealed that picture story books are considered to be effective to teach abstract concepts to young kids. Furthermore, literature suggest that conducting researches to examine the effectiveness of the story books on teaching rules to kindergarten kids (Choudhuri, 2005). Therefore, this study aimed to find out the effects of Picture storybooks in learning and application of classroom rules by kindergarten kids whose ages range from four to six years.

The participants of this experimental study were 60 kids (26 boys, 34 girls) who attend kindergarten at three kindergarten in Sinop, Turkey. The rules included in this study were sharing toys with peers, picking up toys, hanging clothes, not throwing trash on the floor, and forming a line. The purpose of this study was to determine the effectiveness of reading Picture storybooks on children's learning and applications of rules. For this purpose, from every school, one class was assigned as a control group and one class was assigned as experiment group. After assigning processes completed, the pre-test was conducted to all groups. The results of pre-test indicate that control and experiment groups are statistically not different. For next five weeks, Picture storybooks were read to kids in experiment groups by researchers. After reading books completed, post-test was conducted to control and experiment groups. The analysis of post-test scores indicated that experiment groups' rule awareness scores are significantly higher than control groups' rule awareness scores. Results indicated that reading Picture storybooks had a positive impact on children's learning and application of the rules.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 144 – 163.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 144 – 163.

A Proposed Process Model for Developing a School Self-Evaluation Framework

Elizabeth GARİRA¹

Abstract

Recently, quality of education has taken centre stage in education debates leading to the development of various instruments for its evaluation. This paper proposes a process model for developing a School Self-Evaluation (SSE) framework for use in monitoring and evaluating the quality of education in schools. We take the view that for effectiveness to be realised, schools should engage in SSE of their quality of education. Defining quality of education as fit for purpose, which applies to the entire characteristics of education (inputs, processes and outputs), we propose that it should be evaluated using relevant, consistent, practical and effective SSE frameworks. We explain that for effective SSE to take place, SSE frameworks should be in place. In elaborating the complexity of developing educational interventions, we highlight the need for a process model with procedural guidelines as a useful guide in developing SSE frameworks as an essential step towards providing a scientific base for evaluating education quality in schools. In conclusion, we recommend education systems to innovatively use the proposed process model to suit their local contexts in developing their SSE frameworks.

Key Words: Evaluation, Process model, Quality of education, School self-evaluation, School self-evaluation framework

Introduction and Background

Quality of education, which is defined in this paper as fit for purpose, which applies to the entire characteristics of education (inputs, processes and outputs), is now at the heart of every education system. Since the Universal Declaration of Human Rights avowed that elementary education should be free and compulsory to all children in all countries (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2004), achieving universal basic education for all has been the focus of many education systems, especially in developing countries. This was done to redress the education systems that left many countries with apparent disparities along racial lines during the colonial era (Gatawa, 1998). To this effect, some countries, like Zimbabwe, have made great efforts towards achieving universal basic education. However, after it was declared that the quality of education was generally deteriorating in many countries (UNESCO, 2004); quality has now become a key focus of

¹ Dr., University of Pretoria, Faculty of Education, Pretoria, 0002, South Africa. elizabeth.garira@gmail.com.

education in many education systems for improvement purposes. This renewed focus on the quality of education has resulted in education systems moving from solely focusing on access to achieve universal basic education to also concentrating on providing good quality of education to their citizens.

The extensive emphasis on quality of education by the World Declaration on Education for All in the early 1990s (UNESCO, 2004) has led many education systems to seek for effective ways of monitoring and evaluating it. For example, in South Africa, this was addressed through the Integrated Quality Management System (IQMS) which incorporates individual developmental appraisal and performance measurement as well as whole school evaluation (Carlson, 2009). Some education systems, for example, in England, have school inspectors who monitor the quality of educational provision in schools. However, school inspection has been expensive in some countries (MacBeath, 2006). This is particularly felt in most developing countries, like Zimbabwe, where resources are limited. Moreover, some may argue that information from school inspections often provide static pictures of quality of education in schools for the process may not be done regularly (European Council for National Association of Independent Schools, 2015; MacBeath, 2006). Although such information is essential in determining schools' functionality, it may not be effective enough for continuous improvement of the quality of education to take place.

Some education systems, like in Scotland, are now emphasising the use of School Self-Evaluation (SSE) to systematically reflect on their work continuously and use the information to improve outcomes for pupils (Estyn, 2014) as well as staff members' professional learning (Chapman & Sammons, 2013) as a way of continuously determining schools' quality of education. SSE has received intensive attention from various authors with various definitions being provided. O'Brien, McNamara, O'Hara and Brown, (2017) define SSE as a process carried out by a school, whereby representatives of the school community evaluate the school's functioning to make decisions regarding the overall development of the school. Similarly, SSE has been defined as a process carried out collaboratively by a school, in which chosen members methodically collect and scrutinise evidence to improve the school's performance (Department of Education & Skills [DoES], 2016; Faddar, Vanhoof, & De Maeyer, 2018). MacBeath (2006) views SSE as a process of reflection on practice, made systematically and transparently by the school community, with the aim of improving student, professional and organisational learning. SSE is also defined as a procedure which is started by the school to gain information on the functioning of the school, and to make policy

decisions on school improvement (Chapman & Sammons, 2013; DoES, 2016). A closer look at the definitions shows that SSE is done by people within the school mainly for improvement purposes. In this paper, SSE is used to refer to a process whereby schools systematically find out the strengths and weaknesses in their conditions, processes and performances to make necessary improvements to enhance teachers' instructional practices and pupils' learning thereby improving quality of education.

MacBeath (2006) outlines three essential logics why SSE is important for schools. Firstly, he asserts that it has an economic logic in that there are little costs of training, administration, conduct and follow-up as compared to external evaluation whose costs are too high and may not offer value for money. Moreover, SSE has an accountability logic in which schools render an account to the government and parents for the investment and trust placed in teachers and school heads. Additionally, since everything done in SSE aims at improving school inputs, processes and outputs, it is also believed to have an improvement logic (Ibid, 2006). SSE provides opportunities for schools to examine their own practice within their own context and to report their strengths and weaknesses to their own community. Literature is consistent that SSE brings benefits to teachers through sharing experiences and ideas thereby becoming effective in the teaching and learning processes (O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015). Students, on the other hand, will also benefit from the effective teaching and learning processes which will improve the standards of their achievements.

Although some developed countries like Scotland and other developing countries have comprehensive SSE frameworks for use in evaluating the quality of education in schools to ensure school effectiveness and improvement, some developing countries like Zimbabwe still lack in this respect. Moreover, even in those countries where SSE frameworks are available, the processes used in their development, which could help those intending to develop such frameworks for their education systems are not available. The aim of this paper, therefore, is to propose a process model which may be used to develop SSE frameworks for evaluating the quality of education in schools. The model proposed here may assist those who may want to develop SSE frameworks for their education systems including those in the emerging economies. Whereas the contexts may differ from one education system to another, the way the challenges of lack of a process model to develop SSE frameworks present themselves in different countries and how they may be addressed may be similar in nature.

Quality of Education and its Evaluation in Schools

Debates on quality of education in schools have been on the agenda of many education systems. Critical to these discussions are ways in which schools evaluate their quality of education for improvement purposes with the most difficult challenge, however, being that of using relevant, consistent, practical and effective evaluation and monitoring systems in the process. This is of concern to most developing countries where systems for evaluating education quality in schools are not well established as is the case with most developed countries where comprehensive SSE frameworks are readily available. This lack of effective evaluation methods and instruments in some developing countries was also raised at the 48th International Conference on Education held in Geneva in 2004. It was specifically noted with concern that one of the challenges faced by the Zimbabwean Ministry of Education is that of weak supervisory, evaluation and monitoring mechanisms (Ministry of Education, Sport, Arts and Culture & Ministry of Higher and Tertiary Education, 2004). Although this was observed a long time ago, the situation might not have improved. In her 2015 study, Garira found that the Ministry of Primary and Secondary Education does not provide school administrators with monitoring and evaluation instruments to evaluate the quality of education. It was specified that school administrators design their own instruments to monitor the quality of education in schools (Ibid, 2015). Now, considering the complexity of developing educational interventions (Plomp, 2009), not all school administrators may be competent enough to design and develop effective evaluation and monitoring instruments which may affect the evaluation of the quality of education in schools. This challenge may not be peculiar to Zimbabwe alone but to other developing countries as well.

School Self-Evaluation Frameworks for Evaluating Quality of Education

The desire to make schools responsible for the quality of their education by some education systems has led to the development of various SSE frameworks. Among the developed SSE frameworks are 'How good is our school' framework in Scotland (The Scottish Office Education and Industry Department, 1996); 'Knowing our school' manual in Malta (Department of Operations Education Division, 2004); the IQMS in South Africa (Carlson, 2009); 'The framework for school inspection' in London, (OFSTED, 2012) among others. These and other evaluation frameworks have paved the way for major advances to be made in evaluating the quality of education in schools for improvement purposes. However, the processes surrounding the development of these frameworks are not provided. In the absence

of an explicit process model for developing SSE frameworks, considerable confusion may occur to those intending to develop such instruments for their education systems. This may result in the development of poor-quality frameworks or in complete lack of capacity to develop them. Hence, this paper aims to propose a process model for developing SSE frameworks to guide those intending to develop such instruments for their education systems.

The process model for developing an SSE framework proposed here may be applicable to any education system. While some developing countries may have SSE frameworks, others may have problems in developing them considering the complexity of developing educational interventions (Plomp, 2009). Acknowledging the importance of SSE in improving quality of education, Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016) highlights that the challenge in Puebla and Mexico is to develop clear guidelines and practical tools for school self-evaluation. In its reviews of national policies for education, OECD/UNESCO (2016) found that while curriculum content is standardised in Thailand, evaluation of education quality in schools is not. In their article on developing school evaluation methods to improve education quality in China, Jung, Thomas, Yang, and Jianzhong (2006) noted with concern the difficulties for Chinese schools to engage in SSE practices as there are no explicit government guidelines. They specified that lack of contextualised criteria and the appropriate tools are major problems for schools to carry out self-evaluation in China. Although acknowledging the presence of a School Standards and Evaluation Framework for quality evaluation in schools in India, Shaala (2015) notes that currently, schools do not have a structured mechanism in place to systematically evaluate their performance.

From the above literature, it is evident that there are challenges in the evaluation of education in schools. Central to these challenges is the evaluation and monitoring mechanisms used to monitor and evaluate the quality of education in schools. These problems may not be peculiar to the identified countries alone but may also present themselves in one way or the other in other countries as well. Considering this literature, there is a need for a process model which can guide the development of relevant, consistent, practical and effective SSE frameworks and how they can be operationalised in countries which do not have them for their education systems. Therefore, the process model proposed here can innovatively be applied in any country to develop SSE frameworks for their education systems which may help to enhance the quality of education in schools.

Theoretical Framework

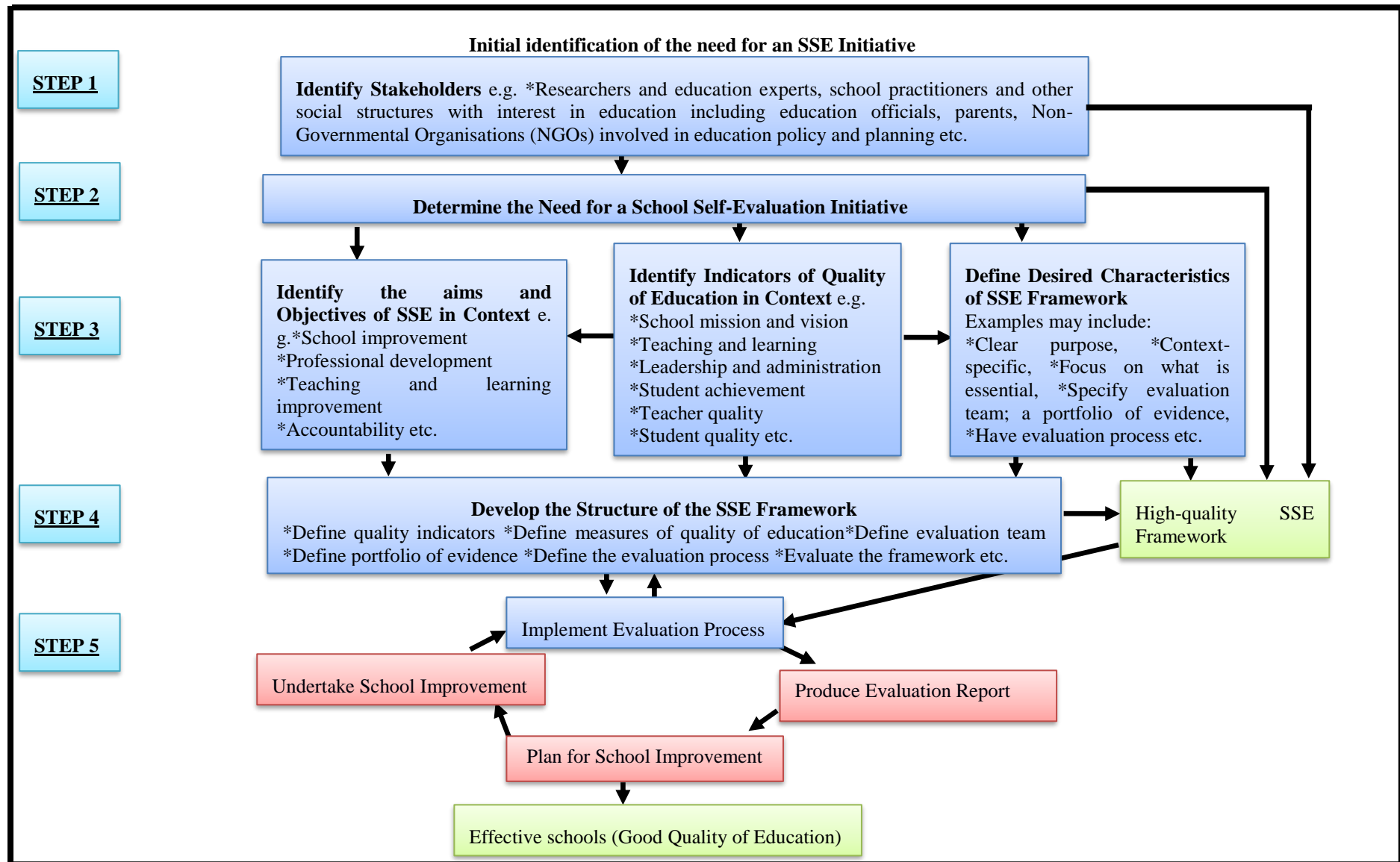
This paper was largely informed by the systems theory applied in education. This theory originated from science and its major thrust is that a set of parts of a system interact to achieve specified objectives (Banathy & Jenlink, 2004). Likewise, in an education system, various levels of the education system (the national (including its administrative units, the Province and the District), the school and the classroom) and the relevant stakeholders should work together to achieve systemic educational goals. When these educational goals are not realised in any education system, it may be inappropriate to assume that problems may be at any one of the levels. Rather, a comprehensive analysis of the whole education system should be done to understand the problem and to find out where the problem exactly lies to ensure effective improvement to take place. To this effect, Meadows (2008) suggests that when working with systems, we should explore critically the problem itself with all those who are affected by it. This may help to ensure an effective resolution of the problem. Without such a systemic approach to solving educational problems, improvements to education may largely be based on trial and error which may fail to address the problems. Moreover, general solutions to educational problems do not work as each education system is unique.

Method

In this paper, we sought to propose a process model to be used in developing a School Self-Evaluation framework for use in evaluating quality of education in schools. We gathered enough literature on SSE for example, (DoES, 2016; MacBeath, 2010, 2006, 1999; McNamara & Nayir, 2014; O'Brien, McNamara, O'Hara, Brown, 2017; O'Brien, McNamara & O'Hara, 2015) among others. Since literature on how to develop SSE frameworks was limited, we had to gather literature on SSE frameworks used in some countries to evaluate quality of education for example, (Carlson, 2009; Department of Operations Education Division, 2004; OFSTED, 2012; The Scottish Office Education and Industry Department, 1996) among others. After a thorough analysis of the literature and existing SSE frameworks, we had to make a preliminary proposal of how to develop an SSE framework. We kept on refining the preliminary proposed process model through design research, a systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions as solutions to educational problems (Plomp, 2009) up to a point where there was enough evidence that the process could be used to develop relevant, consistent, practical and effective SSE frameworks (Nieveen,2009).

The SSE Framework Development Process Model Description

SSE and the development of frameworks for use in such exercises build on the improvement planning process whereby every stakeholder in education has a role to play in the realisation of quality of education in schools (European Council for National Association of Independent Schools, 2015). The process model proposed here acknowledges the involvement of various key stakeholders in education (see Figure 1). The rationale for the involvement of stakeholders is rooted in participatory approaches to SSE where stakeholders in education should assume an active role across all its steps (MacBeath, 2006). Our proposed model is based on a large body of literature on SSE for example, (Chapman and Sammons, 2013; DoES, 2016; MacBeath, 2006, 2010; McNamara & Nayir, 2014; O'Brien, McNamara, O'Hara and Brown, 2017) among others (see Garira, 2015 for details), on what is known about the nature of SSE and the characteristics of SSE frameworks. Figure 1 presents the proposed process model that may be used to develop SSE frameworks whose description follows.



A Proposed Process Model for Developing a School Self-Evaluation Framework for Evaluating Quality of Education in Schools.

(Step One) Identify Stakeholders

The starting point when developing an SSE framework should be to have a planning team which will organise the process. The national office of the education system may be involved in the selection of the planning team. In her paper on the development of high-quality educational interventions, Garira (2017) indicates the need to have a team whose leader should be someone with an understanding of the process model and its principles and the principles of design research. In the case that the leaders of the planning team may not have knowledge of design research, they may be guided by excellent literature on design research, for example, Plomp and Nieveen (2009), Bereiter, (2002), Bell, (2004), Design-Based Research Collective, (2003) among others. This knowledge may assist them to develop relevant, consistent, practical and effective SSE framework.

The planning team should identify education stakeholders to be involved in the process of developing the SSE framework (Figure 1, step 1). Stakeholders may generally include education officials, school administrators, school staff among others (Figure 1, step 1). Involvement of various stakeholders assumes that everyone, irrespective of their roles, can reflect, learn, inform and work to improve the SSE framework (DoES, 2016; MacBeath, 2006). Including various education stakeholders in the development process of the SSE framework may be essential in that they may provide support for the planned change, which is likely to improve quality of education in schools. The clarity, acceptance, and potential barriers to SSE framework implementation may not be addressed if key stakeholders in education are not involved (Estyn, 2014), which may affect its effectiveness as well as schools' effectiveness and improvement thereof. Therefore, stakeholders may help in guiding the successful development and implementation of the SSE framework. They may also help to evaluate the framework to ensure its effectiveness. The team should remain the overall administrative unit beyond coming up with the SSE framework itself to allow for its modification if a need arises.

(Step Two) Determine the Need for the SSE Framework Initiative

In this step, the planning team, together with the identified stakeholders, should determine the current practice and decide whether there is a potential need for an SSE framework to improve the current way of how education is evaluated in schools for effectiveness to be achieved. Although some wild guesses could have been initially made in step 1 that there is a need for an SSE framework, there should be a consensus among all the team members on the

need for the initiative (Figure 1, step 2) as a viable step towards the realisation and improvement of quality of education in schools. Research and literature have shown that many educational interventions fail because some stakeholders, especially school practitioners, may not realise the need for the interventions and hence may view them as an imposition on them (Turnbull, 2008; DoES, 2012; 2016). Therefore, all stakeholders should appreciate the need for an SSE framework as a feasible way for quality to be realised and improved in schools (Figure 1, step 2).

In determining the need for an SSE framework initiative, stakeholders should analyse the strengths and weaknesses of educational provision in schools. They may consider such issues:

- *Problems currently faced in evaluating education quality in schools and classrooms, and their consequences;*
- *factors which contribute to such problems;*
- *stakeholders' perceptions of these problems;*
- *additional information about these problems required to effectively understand the problems; and*
- *what can be done to overcome the problems?*

Besides using this problem-centred strategy of improving the functioning of the education system, it is also possible to use the strength-centred strategy. In this strategy, the need for an SSE framework may be viewed as a possible way of realising and improving the quality of education in schools without a problem having been identified.

(Step Three) Identify the Aims and Objectives of the SSE Framework and Indicators of Quality of Education in Context

This step involves stakeholders to determine the aims and objectives of the SSE framework (Figure 1, step 3). Involvement of stakeholders in defining the SSE framework's aims and objectives may help to establish a culture of shared values which may be necessary to operationalise the SSE framework. Stakeholders should also identify indicators of quality of education that should be focused on during the SSE process. The aims and objectives and the quality indicators (Figure 1, step 3) should be contextualised to efficiently address the challenges of different education systems. Stakeholder-input on these issues should be guided by the need for the SSE framework and should also reflect education quality's priority needs. Strong agreement on priorities is imperative for stakeholder-commitment to problem

resolution since people are likely to be committed to something they construct than to something they feel is being imposed on them (DoES, 2012).

(Step Four) Develop the Structure of the SSE Framework

Step 4 is an action step where the team, together with the identified stakeholders, must develop the SSE framework. This requires the team to define quality indicators in their own context (Figure 1, step 4). This step continues with the development of a plan to ensure schools' readiness for the SSE framework's role in evaluating the quality of education. Key points that can be addressed here may include:

- *goal-related outcomes that are expected from the introduction of the SSE framework in schools;*
- *a timeframe when these outcomes will be achieved;*
- *resources and supports that are required for the successful implementation of the SSE framework; and*
- *strategies that are required to minimise implementation barriers*

The review of related literature (DoES, 2016, 2012; European Council for National Association of Independent Schools, 2015; MacBeath, 2010, 2006, 1999; O'Brien, McNamara, O'Hara, & Brown, 2017; O'Brien, McNamara, & O'Hara, 2014, 2015) helped us to suggest the specifications to be considered when developing SSE frameworks. An analysis of the existing SSE frameworks, such as the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) framework (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008); School Portfolio Toolkit, (Bernhardt, 1999); How Good is our School (The Scottish Office Education and Industry Department 1996); The Framework for School Inspection, (OFSTED, 2012); A Framework and Checklist for Evaluating Online Learning in Higher Education (Hosie, Schibecia & Backhaus, 2005); Framework for Institutional Audits (Council for Higher Education, 2004), helped us to understand the characteristics of SSE frameworks. We therefore propose an SSE framework with the following structure:

i) An introduction to the SSE framework which contains the aims and objectives which may include to:

- *help schools to recognise their key strengths and weaknesses for improvement purposes;*

- *identify areas where good quality of education needs to be maintained or where improvement is desirable;*
- *provide feedback on the quality of education to all relevant stakeholders as a means of achieving continuous school improvement;*
- *identify aspects of excellence within schools which will serve as models of good practice;*
- *identify the characteristics of effective schools and improve a general understanding among members of the public of what constitutes quality of education; and*
- *help schools to draw up their improvement plans and implement them effectively*

ii) A description of the SSE instrument to be used in the evaluation process which contains a list of quality indicators and how these are evaluated. The quality indicators may include:

- *those associated with inputs;*
- *those associated with processes; and*
- *those associated with outputs*

iii) A description of how the evaluation instrument should be used during the evaluation process. The following process may be used;

- *begin with ensuring that everyone understands the SSE framework and process.*
- *gather the portfolio of evidence (this should include all relevant records from the administration, teachers and students)*
- *analyse the portfolio of evidence for comprehensiveness and in relation to the actual work done and other observables in the school and in classrooms*
- *request any teacher in the school to attend an evaluation interview in the case that the evaluation team may want clarity on certain issues concerning the portfolio of evidence provided.*
- *draw conclusions about the quality of each indicator for the school based on the available evidence*
- *report on the quality of what has been observed by awarding a rating ranging from levels 1 to 4 where 1 represents the lowest quality and 4 highest quality*
- *produce an SSE report which may include the context, focus of evaluation, and the findings (indicating strengths and areas for improvement)*

iv) Specification of the ideal composition of the evaluation team which may include;

- *three teacher representatives from all the levels of primary school (the infant, junior and senior grades)*
- *a student representative (if necessary),*
- *a parent representative (if necessary),*
- *at least two staff members from the school's cluster,*
- *non-teaching staff representative; and*
- *Education officials and some non-governmental organisations (NGOs) involved in education policy and funding (if necessary)*

v) Specification of a possible portfolio of evidence to be used in evaluating each quality indicator. Important sources may include such things (if available):

- *all administrative records including an analysis of pupils' achievement results in grade 7 public examinations for the previous year, cluster examination results analysis, school examination results analysis;*
- *teachers' records which may include scheme books, plan books, individual record books, class registers, test record books, remedial record books, extension work record books and inventory books;*
- *a sample of pupils' work which should include daily written exercises, morning work, homework and tests;*
- *Some observables in the school which may include classrooms, furniture, toilets; textbooks, charts in classrooms, pupils' work displays, school grounds and*
- *other inputs by parents.*

vi) A description of the format of the SSE report which should address the aims and objectives identified at the outset of the process or those which may emerge during the evaluation process.

The SSE report should record the following:

- *quality indicators chosen for self-evaluation;*
- *the self-evaluation findings;*
- *a summary of strengths; and*
- *a summary of areas requiring improvement*

vii) a description of the format of the school improvement plan which may contain the following:

- *a summary of the areas that require improvement identified during the evaluation process;*
- *target areas for improvement;*
- *reference to those who will be responsible for undertaking actions to improve targeted areas;*
- *a statement of how the school will check whether improvement has been achieved; and*
- *a timeframe for achievement of the targeted areas*

All these components should be clearly defined to enhance the easy implementation of the SSE framework.

(Step Five) The Implementation Stage

This step should be part of the development process in that it can inform further improvement of the initial SSE framework. Since this step is a continuous and cyclical process (Figure 1, step 5), the development of an SSE framework should inevitably be a continuous process informed by new challenges encountered during the implementation process. Therefore, after the initial development of the SSE framework, the team should continually seek to improve and make it more systematic through assessing its effectiveness in evaluating quality of education in schools. This is in line with design research where educational interventions should be evaluated through both formative and semi-summative means to improve as well as to ascertain their effectiveness respectively (Nieveen, 2009). Therefore, during the evaluation process, the team may find that the SSE framework may need to be adjusted for it to effectively evaluate quality and hence may revert to the initial structure and modify it (Figure 1, step 5). This should be a continuous step until there is enough evidence that the SSE framework is now effective in its evaluation process for improvement purposes.

Since SSE is not an end but a continuous process (Figure 1, step 5), schools should use the information obtained from the implementation step to ensure a regular cyclical process of evaluation, monitoring and planning for school improvement. After planning for school improvement, everyone must be engaged in a process of improving those weak areas identified during the evaluation process to enhance quality of education in schools. A critical issue in SSE is the recognition that full implementation of the SSE framework to realise the desired quality of education in schools takes time. Therefore, movement through the implementation stages (Figure 1, step 5) depends upon performance evaluation and communication among all the relevant stakeholders to ensure that all the necessary supports and resources are provided for schools to achieve the desired quality.

Summary and Conclusion

This paper proposes a five-step process model which may be used in developing SSE frameworks for evaluating the quality of education in schools. It takes the view that in order to develop relevant, consistent, practical and effective SSE frameworks, there should be a process model in place. Since currently there are some problems in monitoring and evaluating quality of education especially in most developing countries (Ministries of Education, Sport and Culture & Higher and Tertiary Education, 2004), there is a need for a process model to help education systems develop their own frameworks. This may enable them to effectively monitor their quality of education for improvement purposes. The paper explains that the process model and its use in developing SSE frameworks should be a joint effort of researchers and key stakeholders in education so that a wide range of perspectives of what is valued in the evaluation of education quality may be considered. By so doing, people may have the ability to reflect, learn, inform and work to improve the intervention (MacBeath, 2006). There should be a key person, usually a researcher, to coordinate the process. The researcher should have knowledge about the educational practice and about design research skills. Researchers who do not have knowledge about design research may be guided by excellent resources on design research such as Plomp and Nieveen, (2009); Van den Akker, Gravemeijer, McKenney and Nieveen, (2006); Kelly, (2004); Bell, (2004) among others in leading the process of developing the SSE frameworks. Involving stakeholders in the development of SSE frameworks helps in the provision of support and commitment for the planned change which may increase the acceptability of the framework (Plomp, 2009). Literature indicates that when educational interventions are developed in isolation from key stakeholders, issues related to their clarity, acceptance, and potential barriers to their implementation may not be addressed (MacBeath, 2006) which may affect their effectiveness.

The paper recommends that for quality of education to be realised in schools, key stakeholders in education should be involved in its evaluation process through the implementation of the SSE framework. Although it is often argued that interventions may be more effective when implemented by the researchers than by the teachers (de Boer, Donker & van der Werf, 2014), some studies indicate that when teachers are able to develop an intervention, their implementation fidelity will be higher (Datnow & Castellano, 2000; Wehby, Maggin, Johnson, & Symons 2010). This implies that teachers should be involved in both the development and implementation processes of educational interventions. This is in

line with design research which recommends for a partnership among researchers, practitioners and other stakeholders in education in the design, development and implementation of educational interventions (Plomp, 2009). The paper concludes that a process model with procedural guidelines may help in the development of relevant, practical, consistent and effective SSE frameworks for education systems that do not have such instruments in their quest for sustainable quality of education. It is assumed that the information proposed in this paper may contribute to and encourage research on how to develop SSE frameworks since such information is currently limited.

Suggestions

It is suggested that more studies on how to develop SSE frameworks should be carried out to enhance the development of such frameworks since such information is currently limited. This may help in the evaluation of quality of education in schools for improvement purposes. Information presented here may be relevant to many education systems, especially in some developing countries where effective instruments for monitoring and evaluating education quality may not be available. It is therefore, suggested that the information presented here should innovatively be applied to education systems which do not have SSE frameworks in their quest to develop such instruments to understand and effectively evaluate quality of education in schools. Although the contexts may be different, the manner in which the challenges of lack of SSE frameworks for evaluating quality of education in schools present themselves in various education systems and how these challenges can be addressed may be similar in nature.

References

- Banathy, B. H., & Jenlink, P. M. (2004). Systems inquiry and its application in education. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 37-58.
- Bell, P. (2004). On the Theoretical Breadth of Design-Based Research in Education. *Educational Psychologist*, 39(4) 243-253.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.
- Bernhardt, V. L. (1999). *The School Portfolio Toolkit: A Comprehensive framework for school improvement*. (2nd ed). New York: Eye on Education, Inc.

- Carlson, B. (2009). School self-evaluation and the critical friend perspective. *Educational Research and Review*, 4:078-085.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?* Berkshire: CfBT Education Trust.
- Council for Higher Education Accreditation. (2002). *The Fundamentals of Accreditation: What do you need to know?* Washington DC.
- Datnow, A. & Castellano, M. (2000). "Teachers' Responses to Success for All: How Beliefs, Experiences, and Adaptations Shape Implementation". *American Educational Research Journal* 37 (3): 775–799.
- De Boer, H. Donker, A. S. & Van der Werf, M. P. C. (2014). Effects of the Attributes of Educational Interventions on Students' Academic Performance: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 84 (4), 509–545.
- Department of Education and Skills, (2012). *An introduction to school self-evaluation of teaching and learning in Post-Primary Schools: Inspectorate Guidelines for Schools*. Dublin: Inspectorate Department of Education and Skills.
- Department of Education and Skills, (2016). *School Self-Evaluation guidelines 2016-2020 Primary*. Dublin: Department of Education and Skills
- Department of Operations Education Division, (2004). *Knowing our School*. Floriana, Malta: Ministry of Education, Youth and Employment.
- Design-Based Research Collective, (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Estyn, (2014). *A self-evaluation manual for primary schools 2014*. Cardiff: Crown Copyright.
- European Council for National Association of Independent Schools, (2015). *Self-Evaluation: A way off ensuring quality teaching*. Copenhagen: Danmarks.
- Garira, E. (2015). *The development of a school self-evaluation framework for classroom quality in Zimbabwean primary schools*. Unpublished PhD Thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Garira, E. (2017). A process model for developing high quality educational interventions. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 5(4) 105-115.
- Gatawa, B. S. M. (1998). *Quality-quantity dilemma in education: The Zimbabwean experience*. Harare: College Press.

- Hosie, P.; Schibecia, R. & Backhaus, A. (2005). A framework and checklists for evaluating on-line learning in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30, 539-553.
- Jung, W. J.; Thomas, S. M.; Yang X. & Jianzhong, L. (2006). Developing school evaluation methods to improve the quality of schooling in China: a pilot 'value-added study'. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2):135—154
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London & New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with a new relationship*. New York: Routledge.
- MacBeath, J. (2010). School based evaluation: Purposes, protocols and processes. In: Peterson P, Baker E and McGaw B (eds) *International Encyclopaedia of Education*, 3rd ed. London: Elsevier, 713–18.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Ministries of Education, Sport and Culture & Higher and Tertiary Education, (2004). *National report on the development of education*. Presentation at the 48th Session of the International Conference on Education, 8-11 September, Geneva, Switzerland.
- Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In T Plomp, & N Nieveen (eds.). *An introduction to educational design research* Enschede, Netherlands: SLO - Netherlands institute for curriculum development.
- O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2015). Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 27(4): 377–93.
- O'Brien, S. McNamara, G. & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation* 43: 169–77.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M. (2017). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- OECD, (2016). *Improving School Leadership and Evaluation in Mexico: A State-level Perspective from Puebla*. Paris: OECD.

- OECD/UNESCO, (2016). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO perspective. Reviews of national policies for education*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264259119-en>
- OFSTED, (2012). *The framework for school inspection*. London: OFSTED.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Education Researcher*, 38(2) 109-119.
- Plomp, T. & Nieveen N. (Eds.). (2009). *An introduction to educational design research: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007*. Netherlands: Slo.
- Plomp, T. (2009). Educational Design Research: An introduction. In T Plomp & N Nieveen (eds). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede, Netherlands: SLO.
- Shaala, S. (2015). *Evaluation for Improvement: National Programme on school standards and evaluation*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- The Scottish Office Education and Industry Department, (1996). *How good is our school?: Self-evaluation using performance indicators*. Edinburgh: HMSO.
- Turnbull, M. (2008). *Self-evaluation: A means of raising achievement. Impossible to implement*. Paper presented to Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) in South Africa, 8-12 September, 2008.
- Ulrich, W. (1983). *Critical heuristics of social planning: A new approach to practical philosophy*. Bern, Switzerland: Haupt.
- UNESCO, (2004). *Education for all: The quality imperative. EFA global monitoring report 2005*. UNESCO: Paris.
- Van den Akker, J.; Gravemeijer, K; McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. London: Routledge. ISBN10: 0-415-39635-2 (pbk).
- Wehby, J. H.; Maggin, D. M.; Johnson, L., & Symons, F. J. (2010). *Improving Intervention Implementation and Fidelity in Evidence-Based Practice: Integrating Teacher Preference into Intervention Selection*. Society for Research on Educational Effectiveness.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 164 – 179.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 164 – 179.

Bir Coğrafyanın Kaderi

Arif Nihat Asya'dan Hasan Hüseyin Korkmazgil'e

Hatem TÜRK¹

Özet

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli özelliklerinden biri de sanatçıların zaman zaman ideolojik kamplaşmalar içinde olmasıdır. Dünyada 20. yüzyılın başından beri devam eden emperyalizmle komünizmin karşılıklı mücadelesi Türkiye'de de Cumhuriyet dönemiyle başlamıştır. Emperyalist devletler ve Rusya ile I. Dünya Savaşına giren Türkiye, Rusya'daki Bolşevik devrimiyle bir düşmanından kurtulduğu gibi aynı zamanda onunla kısmî de olsa müttefik olmuştur. Bunun Türk edebiyatına bir etkisi, 1929'dan sonra Nazım Hikmet'in görünmesidir. Sovyet sanat ve ideoloji anlayışını güçlü bir şekilde Türk edebiyatına getiren Nazım Hikmet, gerek devrindeki gerekse sonraki kuşakları etkilemiş ve Toplumcu Türk şiiri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ikinci kuşak toplumcu şairlerden Hasan Hüseyin Korkmazgil kısaca tanıtılacak ve onunla lisede öğretmeni olan Arif Nihat Asya'nın arasındaki siyasal duruş karşıtlığına rağmen hoca – öğrenci ilişkisinin baskın gelmesi işlenecektir. Anlayışları farklı da olsa Hasan Hüseyin Korkmazgil, edebî bir ortamda hocasıyla görüş farklılığına rağmen tartışmaya girmemiş ve sessizliği tercih etmiştir. Bu, ideolojik farklılığın her zaman tartışmaya neden olmayabileceğinin bir göstergesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Hasan Hüseyin Korkmazgil, Arif Nihat Asya, Toplumcu, Ülkücü.

The Fate of a Geography

Arif Nihat Asya to Hasan Huseyin Korkmazgil

Abstract

One important feature of Republican era (Modern) Turkish literature is its writers falling, from time to time, under various ideological camps. The friction between imperialism and communism that had dawned throughout most of the world during the first half of the twentieth century had also fallen suit in Turkey with the Republican era. A brief alliance had formed between Ottoman Turkey, which had entered into the First World War against both the Imperialist states, and the Bolsheviks, which too were “rescued” from Russia from the Tsarist enemy via the Bolshevik Revolution. One effect of this within Turkish literature can be seen through the poet Nazım Hikmet after 1929. Hikmet—who in peppering Turkish literature with a Soviet artistic and ideological flare—had produced socialist(ic) Turkish poetry which would both his own as well as successive generations to come. This paper will briefly introduce the second-generation socialist poet Hasan Hüseyin Korkmazgil, as well as examine his close-knit relationship with his high school teacher Arif Nihat Asya despite the two having had very opposing political stances. Nevertheless, Korkmazgil chose not discuss politics with Asya in a literary setting, preferring to remain silent instead. What is important to infer here is that a difference in ideology does not always lead a war of words.

Keywords: Hasan Hüseyin Korkmazgil, Arif Nihat Asya, socialist, idealist

¹ Giresun Üniversitesi, Fen – Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim üyesi. hatemturk@hotmail.com

Giriş**Hasan Hüseyin Korkmazgil**

Nazım Hikmet'in 1930'dan sonra Türk şiirine getirdiği toplumcu anlayış, ülkede hızlı bir yayılma alanı bulmuştur. Temelde Sovyetler Birliği etkisindeki toplumcu Türk şiirinin kaynakları arasında dünyada gittikçe güçlenen benzer algı, Türkiye'deki siyasi ve sosyal gelişmeler, sanatın Anadolu ve halkı odaklayan bakış açısı ve bazı sanatçılardaki bireysel yaşantı ve tutumlar sayılabilir. Nazım Hikmet'in hem çağdaşları olan 1940 kuşağı hem de sonraki kuşaklar, bu edebiyat anlayışını güçlendirdiler. Bu şiirin önemli isimlerinden biri de Hasan Hüseyin Korkmazgil'dir. Sanat camiasının çoğunlukla Hasan Hüseyin olarak tanıdığı şair, yazar, gazeteci, öğretmenin yaşantısı, ülkedeki siyasi ve sosyal gelişmelerin de göstergelerinden sayılabilir.

“... 927'de Gürün'de doğdum. Demiryolları işçiliğinden emekli Şükrü Ağa'nın Gülşan'dan olma sekiz çocuğunun üçüncüsüyüm. İki kıtlık -929 ve 939- arasında, zengin bir doğanın kucağında, yoksul bir sosyal çevrede, renkli bir çocukluk geçirdim. Bütün oyuncaklarımı kendim yaptım. Çok masal, çok türkü dinledim [...]” (Bezirci, 1971, s. 139).

Hasan Hüseyin'in çocukluğundan beri gerek etrafındaki insanlardan ve toplumdan gerekse doğadan olabildiğince daha fazlasını alma duyarlılığında olduğu söylenebilir. Eserlerinde her zaman doğa ve mekân ilgisinin olduğu da gerçektir. Örneğin çok kişinin dikkatini çekmeyen küçük kasabası, adeta onun hayatının ve şiirlerinin zeminidir:

“Gürün'de doğduğumu söylemişim. Tohma çayı vadisinde, kayalarında Hitit çivi yazıları bulunan, bağlık bahçelik, kel – keloş dağlarla çevrili, 1300 metre yükseklikte bir eski kasabadır Gürün. Nurhak dağlarının kuzeyine düşer; Güneyinde Elbistan vardır. Zanaatın her çeşidi, Ermenilerden öğrenilmiştir. İttihad Terakki'nin tezgâhladığı olaylardan önce yirmi binmiş nüfusu. Dokuma tezgâhları (cekâr derlerdi) varmış. Para akarmış kasabaya. Bayındırmış. Şimdilerde nüfusu 8 – 9 bin. Çoğu dışarıda. O evler yıkılmış, tezgâhlar sökülmüş. Dokuma ve plastik işleyimi (sanayii) gelişeli beri, zanaatçılar hep aç. Eskiden Sivas yoluyla bağlıydı İstanbul'a, şimdi Kayseri yoluyla. Eskiden zanaatla geçinilirmiş, şimdilerde ticaretle geçiniliyor! Okumuşu bol, ekit (kültür) düzeyi iyi, uyanık bir kasabadır [...]” (Esen, 2007, s. 255-256).

Yokluklar onu tarih, kültür ve folklorla yaklaştırmış, kütüphanede epey zaman geçirmesini sağlamıştır. Halkevlerinin merkez yayın organı *Ülkü* dergisi ve Halkevi kütüphanesindeki kitaplar şairin okuma iştahını artırır. Öğrendiklerini uzun kış gecelerinde evde toplanan komşularına anlatması, sonradan iyi bir anlatıcı ve hatip olmasını sağlar. Şairin parasız yatılı sınavı için Gürün'den Sivas'a gitmesi de zamanın şartlarını göstermektedir:

“Ağustosun sonlarında bir sabah, arkadaşımınla el ele tutuşup düştük yola. Gürün - Sivas arası 140 Km. Kangal'a kadar gidip, orada trene binecek, Sivas'a varacaktık. Gürün – Kangal arası 80 Km. onun ayağında potin, benimkinde bez yazlık. Kasabayı çıkınca ellerimize aldık ayakkabılarımızı, eskimesin diye. Ve yollarda yata kalka, harmandaki köylülerden ekmek isteye isteye Kangal'a vardık, iki günde. Tren ne güzeldi!” (Esen, 2007, s. 259).

Hasan Hüseyin, ortaokul için bu sefer Niğde'ye gider. Buradaki yıllarında da çok okuyarak öğretmenlerinin sevdiği öğrencilerden olur:

“Ortaokul boyunca ‘anı’ tuttum. Öyle ki, düşlerime varıncaya değin yazıyordum. Anılarımı şiirlerle süslüyordum. Büluğ çağımdaydım. Sağlığım zaman zaman bozuluyordu, kızlara âşık oluyordum. Sevilen bir öğrenciydim ama parasız yatılıydım ve okuldan dışarı pek çıkamıyordum. Pazar günleri Niğde'nin dağlarını, bağlarını bahçelerini dolaşıyorduk. Doğa sevgim artmıştı. Petöfi'den Heine'den, Nazım'dan, Yahya Kemal'den şiirler okuyordum Niğde bahçelerinde. Kitaplığın dip köşelerinden eski kitapları bulup okuyordum. Arap harflerini bilmem bu konuda kolaylık sağlıyordu bana. Öğretmenler bilirlerdi Arap harfleriyle okuyup yazdığımı ve bir şey demezlerdi, başımı okşarlardı” (Bayar, 1973, s. 196).

Hasan Hüseyin 1945'te okulu bitirdiğinde Türk ve dünya klasiklerini önemli ölçüde okumuştur. Bunun yanında hocaları ve arkadaşlarıyla Niğde'nin tarihi ve doğası da onu olabildiğince doyurur. Burada şair, Toprak Bayramı'nda² epik şiirler okuyacak kadar heyecanlı bir Cumhuriyet çocuğudur. Hasan Hüseyin, 1945-1948 arasında Adana Erkek

² Türkiye Büyük Millet Meclisinin 11 Haziran 1945'te çıkardığı ve 15 Haziran 1945 Cuma tarih ve 6032 numaralı Resmi Gazete'de yayınlanan 4753 numaralı “Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu” (Resmi Gazete 15 Haziran 1945: 8893-8901) ile ülkede topraksız çiftçilere toprak dağıtma heyecanı başlamıştır. Buna göre önceden ülkedeki toprakların çoğunun sahibi ağalarken artık her yurttaşın kendi toprağını işleme amaçlanmıştır. Bundan dolayı 11 Haziran tarihini takip eden pazar günü her yıl Toprak Bayramı olarak kutlanmaya başlanmıştır. Halkevlerinin öncülük ettiği bu kutlamalarda her yörede halk, şarkı, türkü, oyun ve gösterilerle bayramlarının mutluluğunu yaşamıştır. Dönemin halkevi dergilerinde bu bayramların coşkusu görülmektedir. Bunlara iki örnek için bk. Hilal Özkaya (2018). Giresun Halkevi ve Bilgi Irmağı Aksu Dergisi, İstanbul, Arı Sanat. Ve Hatem Türk – Onur Yılmaz (2018). Cumhuriyetin Aydınlık Yüzleri ordu ve Yeşil Ordu Dergileri, İstanbul, Arı Sanat.

Lisesinde yine parasız yatılı öğrencisi olarak okur. Onun buradaki okul yılları ise önekilere göre disiplinsiz ve başarısızdır.

“[...] Disiplinsiz bir öğrenci olup çıktım. Lise'nin, Halkevi'nin, Adana'nın kitaplıkları ve sınıflararası uçurum, tabandan tepeye fırlattı beni. Çılgınca okuyor, geziyor, geziyor, kafa tutuyor, âşık oluyor, şiirler yazıyor, kendimi bulmaya çalışıyordum. 1946 milletvekili seçimlerinde DP'ye kandım, sandık başkanı olarak bir köye gittim. Hemen sonra pişman oldum, düşman oldum DP'ye. Toplumsal kitaplar, felsefe, politika, bıçak, tabanca, müzik, her türlü delilik, Seyhan'ın sel sularında kulaç atmaya kalkmalar, “bıçak atma”, “şekerkamışı bıçaklama”, yarışmaları, tarzanlıklar, başkaldırmalar, yalnızlıklar hep lise yıllarıdır.” (Esen, 2007, s. 262).

Öte yandan Hasan Hüseyin'in şairlik, yazarlık ve siyasi kimliğinin tamamlanması da Adana yıllarında oluşmuştur. O, burada şehrin bütün çelişkilerini, varlık ve yokluklarını tanır. Ülkenin vaziyeti göz önüne alındığında belli bir sermayeye ve verimli topraklara sahip olan Adana'da Anadolu'dan gelen fakir halkın yaşantısı ve tutunma mücadelesine tanık olur. Zira o yıllar, Anadolu'daki yoksul halkın Çukurova'nın bereketli toprakları üzerine hayaller kurduğu dönemlerdir. Hasan Hüseyin'in okumak için Adana'da bulunması Orhan Kemal'in romanlarına konu olmuş mesele ve kişileri gözlemlemesini sağlamıştır.³

1. Hasan Hüseyin Korkmazgil ve Arif Nihat Asya

Hasan Hüseyin Korkmazgil için Adana, ümidin, heyecanın, varlığın ve yokluğun şehridir. Burada üç yıl parasız yatılı öğrencisi olarak okur. Deli dolu bir öğrenci görüntüsü verir. Okuldan kaçıp şehrin muhtelif yerlerini gezer. Bu arada sanat duyarlılığı da gelişmeye devam eder:

“Daha fazla şairi ve şiir anlayışını keşfeden Korkmazgil, lise yıllarında Yahya Kemal'i ve aruzu tanır. Fuzuli, Hasan Hüseyin'in severek okuduğu Divan edebiyatı şairidir. Bunun dışında yine büyük şehir etkisiyle toplumsal ve politik konulara yönelir. Bu alanda Nazım Hikmet, İlhami Bekir Tez ve Ercüment Behzat Lav'ı okur. Bununla birlikte Salih Zeki Aktay, Arif Nihat Asya, Asaf Halet Çelebi, Necip Fazıl Kısakürek, Petrarka, Virjilyus gibi sanatçılara yakınlık duyar.

³ Orhan Kemal'in romanlarında Çukurova'nın söz konusu çelişkili durumları anlatılmıştır. Bunlardan biri olan Bereketli Topraklar Üzerinde'de, tıpkı Hasan Hüseyin gibi, Sivas'tan ekmek umuduyla Çukurova'ya gelen üç işçinin öyküsü anlatılır. Bilgisizliğin büyüttüğü bu üç kişinin sömürü düzenindeki sessiz mücadeleleri dönemin önemli bir sosyolojik durumunu da gösterir. Bk. Orhan Kemal (1964), Bereketli Topraklar Üzerinde, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Zaten eskiden beri belleğinde bulunan Pir Sultan Abdal ve Karacaoğlan halk şiiri zevkini oluşturmuşlardır” (Türk, 2014, s. 23-24).

Adana'nın ekonomik ve tarımsal zenginliğinden çok kültürel birikimi şairin okuma ve yazma arzusunu kamçulamaktadır.

“[...] Resim, müzik, şiir yoktu lisede; ama benim için her şey resim, müzik, şiirdi. Bugün sıfır aldığım dersten, ertesi gün on alabiliyordum. Okul yoktu benim için, çevre vardı. “Gümbür gümbür şiirler” yazma tutkusuna lise yıllarında kapıldım. Haydar Rıfat'ın özetlediği “Sermaye” ile Ziya Gökalp'leri, Volter'leri, Prens Gobino'ları, Kavgam'ları, Gogol'leri, Çehov'ları, Fransız Ansiklopedistleri hep o yıllarda okudum. Yol gösteren yoktu!” (Esen, 2007, s. 262-263).

Her ne kadar şehrin olumsuzlukları kendi yokluklarıyla birleşerek şairde hayata karşı protest tavra neden olsa da onun ömrü boyunca taşıyacağı sağduyusunu güçlendiren insanlar da bu şehirde karşısına çıkmıştır. İlerleyen yaşlarında fikir farklılıkları sebebiyle farklı kutuplarda yer alacağı hocaları Arif Nihat Asya ve Şevket Kutkan, bunların başında gelir. Her iki öğretmen de hemen tüm Adana'nın tanıdığı efsaneleşmiş karakterlerdir. Bayrak şiirini Adana'nın “5 Ocak Kurtuluş Günü” için yazan Arif Nihat Asya'nın 5 Ocak 1975'teki vefatına dek Adana ile arasındaki sanatçı şehir yakınlığı hep artarak devam etmiştir.⁴ Babasını doğar doğmaz kaybeden⁵ Arif Nihat Asya, annesinin başkasıyla evlenip gitmesinden sonra da aile sıcaklığından mahrum kalmıştır. Bu duygusunu daha çok vatan sıcaklığıyla gidermeye çalışan şairin yaşamında ve eserlerinde öğretmenliğin de katkısıyla kucaklayıcı bir duyarlılık vardır. O, başta Adana olmak üzere ülkenin pek çok yerini şiir ve nesirlerinde yoğun olarak söz konusu etmiştir. Öyle ki, “vatan üzerinde sürdürdüğü hayatın zengin tecrübeleri arasında, içinde mekâna bağlı dikkatler, intibalar, hisler ve fikirler mühim bir yer tutmuştur” (Özarslan, 2010, s. 355). Arif Nihat Asya'nın ülke genelinde Bayrak Şairi olarak tanınması da Adana'da olmuştur.

Zamanının çoğunu şiirle geçiren Arif Nihat Asya, öğrencisi Hasan Hüseyin'de de ömür boyu unutamayacağı izler bırakmıştır. Bunda Arif Nihat Asya'nın öğretmen-şair olması önemli bir etkidir. “Boğazlar” adlı yazısında “Şu toprak on sekiz milyon çocuk doğurmuş, on sekiz

⁴ Konuyla ilgili iki yazı için bk. Songül Cansız, (Aralık 2019). Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinde Adana, *HARS AKADEMİ Uluslararası Hakemli Kültür-Sanat-Mimarlık Dergisi* Yıl 1, Sayı 2, ss. 1-33. / Hatem Türk (Kış-Winter 2018) Arif Nihat Asya'nın Nesirlerinde Adana, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies* 18/2, ss. 485-506.

⁵ “Mehmet Ârif'in babası Ziver Efendi tek çocuğu henüz yedi günlükken askerde vefat edince Mehmet Ârif, dedesi İbrahim Tevfik Efendi ve annesi Tırnovalı Osman kızı Fâtıma Hanım'a kalır. Fatıma Hanım, üç yaşına dek oğlu ve kayınpederiyle kalıp daha sonra Filistinli bir subay olan Abdürrezzak Efendi ile evlenerek bir yıl İstanbul'da durduktan sonra kocası ve ondan olan çocuğuyla Filistin'e gider[...]Mehmet Ârif ise İstanbul-Çatalca'nın İncegiz köyünde kalmıştır” (Türk 2018: 487-488).

milyon'un da adını 'Mehmetçik' koymuş. Aramızda birbirimizi 'Çakmak, Omurtak, İnönü, Bayar, Demokrat, C. H. P.' diye çağırdığımıza bakma... yabanın, yadırgının, birinin öbüründen ayıramayacağı Mehmetçik'leriz" (Asya, 1964, s. 73) ifadeleriyle anlatır.

Hasan Hüseyin, epik söyleyişi, coşkunuğu, rahatlığı ve dik duruşu öğretmeninden öğrenmiştir. O, ilerleyen yaşlarında her ne kadar solcu şair adlandırılmasıyla yaşamışsa da körü körüne bir sınıfsal duruştan kaçınmış, gerektiğinde kendi tarafında olanları da eleştirebilmiştir. Bu yüzden en yakınlarının bile korkuyla karışık saygısını kazanan şairin bu yönünde hocasının etkisinin olduğu da söylenebilir.

Adana'daki öğrenciliğinden sonra sosyalist bir çizgide yaşamayı tercih eden Hasan Hüseyin, önce öğretmen olmuş ancak dört ay sonra tutuklanarak meslektan ihraç edilmiştir. Tüm memuriyet hakları elinden alınan şair, 1960 darbesine dek memleketinde kalemiyle geçinmeye çalışmıştır. Darbe sonrasında Ankara'ya giden Hasan Hüseyin'le hocası Arif Nihat Asya'nın yolları 1964'te bir kez daha kesişir. Nazım Hikmet'in 1963'teki ölümü toplumcu şiirin yeni liderinin kim olduğu sorusunu gündeme getirdiğinde Hasan Hüseyin sanat yaşamının zirvesini yaşamaktadır. Yine bu dönemde Nazım Hikmet ve kendisini çok seven, heyecanlı bir edebiyat öğretmeni Azime Karabulut'la evlenen şairin bu birliktelikle gücü daha da artmıştır. Çünkü Azime Hanım da iyi bir edebiyat meraklısı, heyecanlı bir solcudur.

Arif Nihat Asya da tüm ülkede "Bayrak Şairi" ve saygın bir hoca olarak bilinmektedir. Mütevazı kişiliğine rağmen söz konusu şiir, şiir sohbeti, şiir dinletisi olduğunda ülkede aranan adamdır. Sanatçı dostu Mehmet Çınarlı, "kahkahadan gözyaşına; sevgiden öfkeye kadar her türlü duygulanmaya imkân veren çeşitli şiirleriyle dinleyicilerin ilgisini uzun süre ayakta tutmayı pek güzel başar[an]" (Çınarlı, 1979, s. 26) kişi olarak tanıttığı anılarında Hoca'ya dair şunları söyler:

"Zaten kendisini ne zaman hatırlamak istesem, gözümün önüne mutlaka bir şiir günü veya gecesi gelir. Bir de, içi kitap dolu, yarısı solmuş, yarısı yırtılmış kocaman çanta... O çantayla kürsüye çıkıp, aralarına bir sürü kâğıt parçası kıştırılmış kitaplarından okur da okurdu" (Çınarlı, 1979, s. 25).

Arif Nihat Asya'nın en yakınında bulunanlardan olan Yavuz Bülent Bakiler de onunla ilgili benzer şeyleri söyler:

"Arif Nihat Asya, bir zamanlar moda olan bütün şiir matinelere katılırdı. Bu şiir günleri ister Ankara'da olsun, ister Sivas'ta, Erzurum'da, Van'da... Fark etmezdi. Çantasına bütün şiir kitaplarını doldurur yola düşerdi. Bu bakımdan görmediği

yurt köşesi, hemen hemen kalmamış gibidir. Gittiği her yerden mutlaka birkaç rubai yazmış olarak dönerdi. Yurdumuzun çeşitli yörelerini, onun kadar şiirleştiren, şiire çeken ikinci bir şairimiz yoktur” (Bakiler, 2011, s. 389).

Şairle ilgili çalışmaları olan Sadettin Yıldız, milletvekilliğini kişiliğine uymadığından 1950-54 arasında yalnızca bir dönem yaptığını ifade etmektedir:

“Böylece ‘Mektep kürsüsünden Meclis kürsüsüne’ geçen Arif Nihat, doğru bildiğini her şart altında ve çok açık bir tavırla söylemeye alışmış bir eğitimci olmasının da tesiriyle, Meclis’te de açık bir üslûp kullanır; net bir tavır gösterir. Politikanın kendine mahsus ‘kıvraklığına’ adapte olmaz; zaman zaman kendi partisine ve onun hükümetine karşı da sert çıkışlar yapar” (Yıldız, 1991, s. 15).

Önce CHP, daha sonra da DP milletvekili olarak meclise girmek istemesinin önemli nedeni, şairin Adana’daki gördükleri ve yaşadıklarıyla açıklanabilir. O, bu şehirde kaldığı sürece yerel basında sürekli yazmış, Adana’nın ağaları ve politikacılarıyla önemli tartışmalar yaşamıştır. Birincisinde başarılı olamayınca ikinci partiyi deneyen şair, bir dönem milletvekilliği yapmıştır. Ancak Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, halkçı ve özellikle haksızlığa karşı tutumunun belirgin olmasından dolayı genel olarak politikanın dünyasına çok uygun olmadığını görmüştür.

2. O, Eski Bir Hocaydı, Coşkulu Bir Edebiyatçı

1964’te Ankara Kızılcahamam’da bir şiir ve söyleşi şöleni düzenlenir.⁶ Programın amacı, sağ-sol çatışmalarıyla sınırların gerildiği ülkede, şiire, sanata ve sevgiye odaklanan bir etkinlik yapmaktır. Şölene başta vali, kaymakam, komutanlar olmak üzere Mübeccel İzmirli, Türkan İldeniz, Mahmut Makal, Ayhan Kırdar, Âşık Cevdet, Niyazi Gözenoğlu, Fehmi Eruçar, Yaşar Faruk İnal⁷ gibi devrin hem sağcı hem solcu önemli sanat ve kültür adamları davetlidir. Öğretmen Behzat Ay ve Savcı İsmet Kemal Karadayı’nın ev sahibi olduğu etkinliğe Arif Nihat Asya ve Hasan Hüseyin sağ ve sol düşüncenin önemli şairleri olarak davet edilir. Bir

⁶ Konuyu Varlık dergisi haber yapmıştır: “Kızılcahamam Turizm Derneği 4 Temmuz 1964 cumartesi gecesi Kızılcahamam ilçesinin yazlık sinema bahçesinde bir operet şiir folklor gösterisi düzenlemiştir. Değişik düşünce ve sanat tutumlarının ötesinde ortak insan gerçeği, sevgi anlayışının bir araya getirdiği, topluluğa, çağrılı sanatçılar olarak İstanbul’dan Mübeccel İzmirli, Türkan İldeniz, Ayhan Kırdar; Ankara’dan Mahmut Makal, Arif Nihat Asya, Hüseyin Korkmazgil, Behzat Ay, Cevdet Aslangül ve programın düzenleyicilerinden aynı zamanda şair ve yazar olan Kızılcahamam Savcısı İsmet Kemal Karadayı ile İnegöl’den Elif Dergisi sahibi şair Yaşar Faruk İnal katılmışlardır.” Bk. İmzasız (15 Temmuz 1964), “On Beş Günün Olayları” Varlık, S. 626, s. 2.

⁷ Şair ve yazar, özellikle 43 sayı süren aylık Elif dergisi ile Türk edebiyatında önemli bir yere ulaşmıştır. Hisar çizgisinde yayın yapan dergi, söz konusu edebiyat ve sanat olayını Varlık dergisi gibi, sayfalarına taşımıştır: “4 Temmuz Cumartesi gecesi Kızılcahamam Turizm Derneği tarafından Kızılcahamam’da bir sanat ve folklor şöleni düzenlendi. Geceye şair olarak Ankara’dan Arif Nihat Asya, Âşık Cevdet, Hasan Hüseyin, Niyazi Gözenoğlu, İstanbul’dan Türkan İldeniz, Mübeccel İzmirli, Ayhan Kırdar, Fehmi Eruçar ve dergimiz yönetmeni Yaşar Faruk İnal katıldılar. Kızılcahamam’da böyle bir gecenin ilk defa düzenlenmesi ve merakla izlenmesi ilginçti. İlk bölümde şiirler okunmuş, daha sonra da tiyatro ve milli oyunlar kısmına geçilmiştir” bk. İmzasız (Ağustos 1964), “Aydın İçinden” Elif, Y. 3, S. 34, s. 1.

açık hava sinemasında yapılan gösteride sanatçılar şiirlerinden örnekler okur, söyleşiler yapılır. Güzel geçen törende en çok ilgi çekenler Arif Nihat ve Hasan Hüseyin olmuştur. Arif Nihat Asya, isim ve soy isminin A ile başlaması, yaşının ileri olması, hocalığı ve iyi hatipliği gibi nedenlerle bu tip toplantılarda ilk sahneye çıkan kişidir. Ayrıca coşkunluğuyla seyirciyi çok etkilediğinden ilgiyi büyük oranda üzerinde toplayan bir yapısı vardır. Öte yandan çoğunlukla sakin duruşlu olan Arif Nihat, söz konusu komünizm ve onun türevleri olduğunda sözünü budaktan esirgemez bir özelliğe de sahiptir. “Tabutluklar” adlı yazısında, ülkede Türkçülerin uzun süre maruz kaldığı insanlık dışı işkencelerin komünistleri şımarttığını belirterek yazıyı şu şekilde bitirir:

“Adana gazetelerinin birinde ‘Tabutluk’ denen işkence odalarının yukardan gelen bir emirle yıkılmakta olduğunu okudum. Benim buna muvafakatım olmadığını söylemeye mecbur kaldım. Yıkmayınız... O rahat, o ferah, o konforlu kamaralarda –hiç değilse himaye görmediklerinin ispatı namına- sayın komünistlerin de birkaç gece misafir edildiklerini görmek isterim” (Asya, 1976, s. 242).

Haliyle bu şölende de Arif Nihat Asya, uzun süre sahnede kalarak izleyicileri şiire doyurmuştur. Sıra Hasan Hüseyin’e gelince güçlü şiiri ve yüksek perde sesine güvenen hayranları, heyecanla onun göstereceği performansı bekler. Nitekim Hasan Hüseyin ilk kitabı Kavel’in ilk şiiri olan “Kokmuşlar Mezarlığı”nı okur:

“güneşse güneş benim beyoğlubeyler
topraksa toprak benim beyoğlubeyler
bir şey var anlamadığım bu sabahlarda
eski saraylarda bu yeni saltanatlar
saksılarda çiçek diye kızgın namlular
demirin kömürün petrolün kalleşliği
bir şey var anlamadığım bu sabahlarda
kayguysa kaygu benim beyoğlubeyler
bayramsa bayram benim beyoğlubeyler
ya siz kimsiniz” (Korkmazgil, 2003, 11).

Hasan Hüseyin'in coşkulu sesiyle ortam bir anda değişir. İzleyiciler arasındaki vali, kaymakam ve askeri erkân durumdan rahatsız olarak şöleni terk eder. Tören sonunda edebiyatçıların arasında sanat ve edebiyatla ilgili ileri giden tartışmalar olur. Tartışma edebiyatçıların konuk olduğu otele taşınır. Mahmut Makal, Arif Nihat'ın gösteride söylediklerinin üstüne giderek "sanat-sanatçı-toplumsal konular"la ilgili tartışmada karşıt fikirlerini ileri sürmeye devam eder. Arif Nihat'ın karşılık vermesiyle iyice alevlenen tartışmada durum sağ-sol karşıtlığına döner. Ülke çapında çatışmanın yüksek düzeyde olduğu bir zamanda ve en koyu savunucuların olduğu bir sanat şöleninde heyecanın artması beklenen bir durumdur. İyi bir konuşmacı olan Arif Nihat, Mahmut Makal'ı sıkıştırdıkça gerginlik artar. Böyle ortamlara yeni katılmaya başlayan Azime Hanım da Mahmut Makal'ı sevmemesine ve Gazi Eğitim Enstitüsünden beri dargın olmasına rağmen tartışmalara onun tarafında katılır. Toplantıda bulunanlardan Türkan İldeniz⁸'in, bize, dediklerine göre Azime Korkmazgil, Arif Nihat Asya'ya, "Siz hocasınız, bense öğretmenim..." diyerek gerilimi tırmandırır. Bu arada Hasan Hüseyin'in Arif Nihat'a hiçbir cevap vermediği görülür. Oysa o, özellikle kendi çevresinde çok tartışmacıdır ve konuştuğu zaman genelde kimseye söz hakkı tanımamasıyla bilinir. Azime Korkmazgil'in, Arif Nihat'ın haksızlığını öne süren görüşleriyle karışmasından sonra orada bulunan kadın sanatçılardan Mübeccel İzmirli ve Türkân İldeniz, konunun "ilerici - gerici" noktasına geldiğini görüp suskunluğunu bozarak "- Bayrak Şairi'nin söyledikleri yanlış mı doğru mu, ayıracak yerde değiliz; yanlış bile olsa, saygıdeğer bir hoca karşısında susmak gerek" (Korkmazgil, 2003, s. 30) derler. Bu sert çıkış karşısında afallayan Azime Korkmazgil, acemiliğinin de etkisiyle Hasan Hüseyin'in tartışmaya girmesini isterse de o buna yanaşmaz. Sonuçta tartışma, Arif Nihat'ın sözlerinin baskınlığıyla tamamlanır. Hasan Hüseyin'in tartışmaya dâhil olmayıp suskun kalmasıyla büyük bir hayal kırıklığı yaşayan Azime Korkmazgil, ona çok kızar. Bu suskunluğunun nedenini sorar. Şairin cevabı ise Azime Hanımı bir kez daha şaşırtmıştır:

"- Ah.. dedin, Arif Nihat Asya, benim Adana Erkek Lisesi'nden ilk edebiyat hocamdı! Düşünebiliyor musun, 18 yıl sonra sağ'da ve sol'da yer almış olarak, ilk kez burada karşılaştık! Bizden çok önce, bilmem hangi yerde, 'yazar yardımcılığı' yapmış.. Adana'daysa, bizim dikkatimizi, yazdığı 'güzellemeler'le çekti. Onu öykünerek yazdığım birkaç güzellemem de benim vardı.. kim bilir ne oldu? Ayrıca o aralar bir 'yasak aşk'da yaşadı, benim gibi başında kavak yelleri esen bir liseliyi az heyecanlandırmadı! Burukça bir gülümsemeye ekledin: - Deyeceğim, eski bir öğrencisiydim onun. Sağcı düşüncesi

⁸ Yaşayan şairle konuya dair İstanbul'da bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Türkan İldeniz'le ilgili danışmanı bulunduğumuz bir çalışma için bk. Neslihan Bodur (2016), Türkan İldeniz'in Hayatı, Sanatı ve Eserleri Üzerinde Bir İnceleme, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

nerelere uzanırsa uzansın; o, eski bir hocaydı, üstelik coşkulu bir edebiyatçı..”
(Korkmazgil, 2003, s. 30-31).

Hasan Hüseyin Korkmazgil, her zaman belli bir ideolojik görüşün içinde yer almış, fikirlerini hararetle bir şekilde savunmuş ama insan ilişkilerine bunu yansıtmamaya çalışmıştır.

Sonuç

Hasan Hüseyin Korkmazgil ve Arif Nihat Asya, Türkiye’de aynı dönemin önemli şairlerindendir. Her ikisi de ideolojik kamplaşmada ayrı yerleri temsil etmişlerdir. Genel anlamda her ikisi de buldukları anlayışların karşıtlarına sert söylemleriyle tanınmışlar, bu söylemleri hayatlarındaki duruşlarında gösterdikleri gibi yazı ve şiirleriyle de ifade etmişlerdir. Bu yüzden Hasan Hüseyin Korkmazgil, bir yıldan az yaptığı öğretmenliğinden ve askerlik hakkından mahrum bırakılmıştır. Arif Nihat Asya da benzer nedenlerle öğretmenliğini yurdun değişik yerlerinde sürdürmek durumunda kalmıştır. İki şairin aralarındaki bu benzerliğin dışında hoca-öğrenci olmak gibi de bir yakınlıkları vardır. Hasan Hüseyin Korkmazgil, hayatı boyunca hocasına hürmet etmiş, hocasının sanatındaki etkisini itiraf etmiştir. Bir arada buldukları bir şiir festivalinde ortaya çıkan ideolojik tartışmada iki şair karşı tarafları temsil etse de her zaman kavgacı kişiliğiyle tanınan öğrenci, hocasının karşısında sessiz kalmış, düşünsel farklılığını bireysel duygularının önüne geçirmemiştir.

Ekler

1. Kanaat	6	-	7	7	7	5	7	-	5	-	5	4	5	-	6	8	
2. Kanaat	10		8	9	8	6	8		6		6	4	6		5	7	
3. Kanaat	7		9	6	7	7	8		7		5	6	6		8	5	
Bütünleme im.																	
Engel im.																	
Sınıf geçme notu	8		8	7	7	6	8		6		5	5	6		6	7	79/10
Okul No.	725		Ad ve soyadı : Hüseyin Korkmazgil														
			Baba adı : Lükrü														

Hasan Hüseyin Korkmazgil'in Arif Nihat Asya'nın Öğrencisiyken Aldığı Notların Çizelgesi



Foto: Türkan İldeniz'den alınmıştır.

Ayaktakiler (Sağdan Sola): Yaşar Faruk İnal, Arif Nihat Asya, Ayhan Kırdar, Türkân İldeniz, Mahmut Makal, (?), (?), Hasan Hüseyin Korkmazgil, Azime Korkmazgil.

Oturanlar: Yaşar Faruk İnal'ın eşi, Behzat Ay, Mübeccel İzmirli...

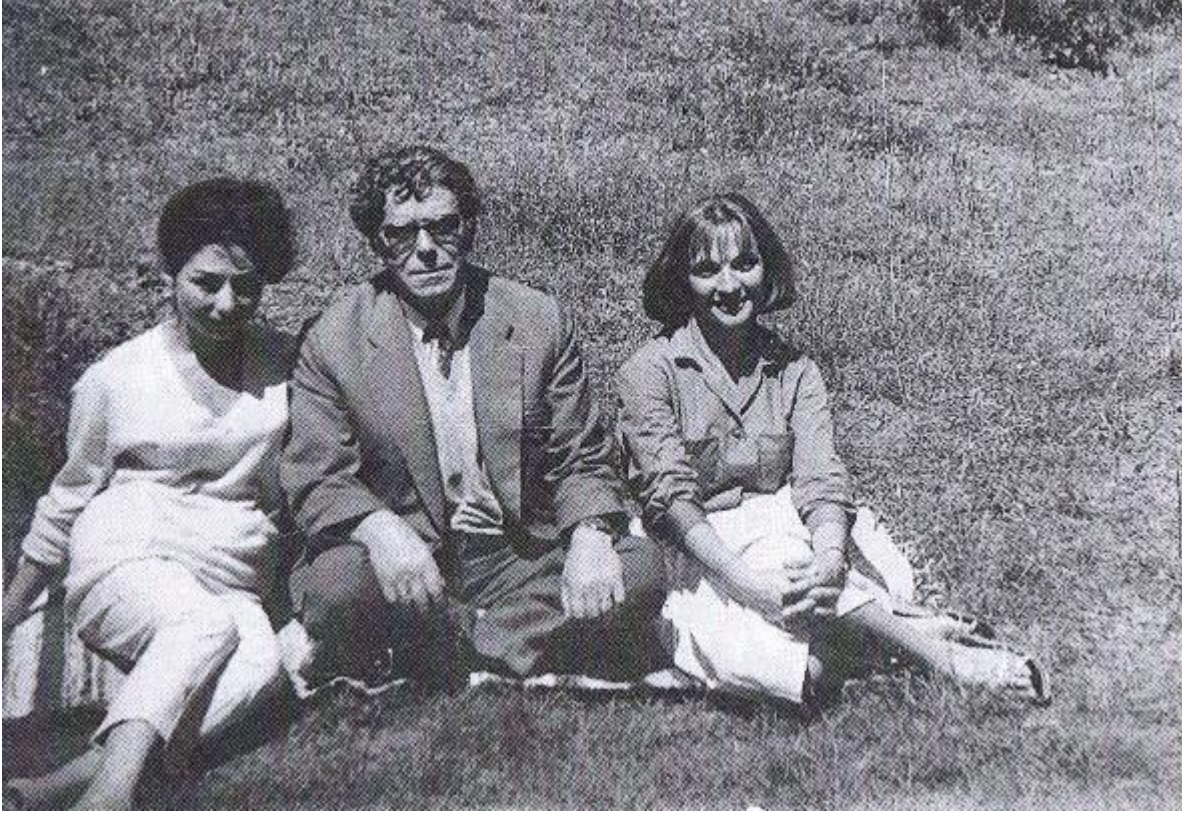


Foto: Türkan İldeniz'den alınmıştır.

Mübeccel İzmirli, Arif Nihat Asya, Türkân İldeniz.

Kaynaklar

Asya, Arif Nihat (1964). *Enikli Kapı (Cahide'nin Eli, Enikli Kapı)*, Ankara: Güven Matbaası.

Asya, Arif Nihat (1976). *Bütün Eserleri Nesirler: 4 – Ayın Aynasında*, İstanbul: Ötüken.

Bakiler, Yavuz Bülent (2011). “Çeşitli Özellikleriyle Arif Nihat Asya” *Arif Nihat Asya*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Bayar, Zühtü (1973). “Hasan Hüseyin'in Şiiri” *1973 Sinan Yıllığı*.

Bezirci, Asım (1971), *On Şair - On Şiir*, İstanbul: May Yayınları.

Cansız, Songül (Aralık 2019). Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinde Adana, *HARS AKADEMİ Uluslararası Hakemli Kültür-Sanat-Mimarlık Dergisi* Yıl 1, Sayı 2, ss. 1-33.

Çınarlı, Mehmet (1979). *Sanatçı Dostlarım*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Esen, Selim (Haz.) (2007). *Kendileri*, İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

İmzasız (15 Temmuz 1964). “On Beş Günün Olayları”, *Varlık*, S. 626, s. 2.

İmzasız (Ağustos 1964). “Aydın İçinden” *Elif*, Y. 3, S. 34 s. 1.

Korkmazgil, Azime (2003). *Gökmavisi Bir Türkü 2*, Ozan Hasan Hüseyin, İstanbul: Ceylan Yayınları.

Korkmazgil, Hasan Hüseyin (2003). *Kavel*, Ankara: Bilgi Yayınevi (8. basım).

Neslihan, Bodur (2016), *Türkan İldeniz'in Hayatı, Sanatı ve Eserleri Üzerinde Bir İnceleme*, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Orhan Kemal (1964), *Bereketli Topraklar Üzerinde*, Remzi Kitabevi (2. baskı), İstanbul.

Özarıslan, Ersin (2010). *Şiirden Coğrafyaya Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinde Mekân Endişesi*, İstanbul. Ötüken.

Özkaya, Hilal (2018). *Giresun Halkevi ve Bilgi Irmağı Aksu Dergisi*, İstanbul, Arı Sanat.

T.C. Resmi Gazete, 15 Haziran 1945, Cuma, Sayı 6032, s. 8893-8901.

Türk, Hatem (2014). *Hasan Hüseyin Korkmazgil, Başkaldıran Dizeler*, Sivas: Asitan Yayınları.

Türk, Hatem (Kış–Winter 2018). Arif Nihat Asya'nın Nesirlerinde Adana, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies* 18/2, ss. 485-506.

Türk, Hatem – Yılmaz, Onur (2018). *Cumhuriyetin Aydınlik Yüzleri ordu ve Yeşil Ordu Dergileri*, İstanbul, Arı Sanat.

Yıldız, Saadettin (1991). *Arif Nihat Asya'nın Nesirleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Extended Abstract

Hasan Hüseyin Korkmazgil, a notable socialist Turkish poet, had received his middle school education at a subsidized boarding school in the city of Niğde—where he was the crown jewel of his teacher's eyes due to his studiousness. In contrast, he was considerably less disciplined and less successful during his high school years at the Adana Erkek Lisesi between 1945 and 1948

Nevertheless, what did emerge during Korkmazgil's years in Adana was his poetship, writership, and political identity. He was intimately familiar with what the city was and what it was not, with what it had and what it lacked. While the line dividing Adana's poverty from his own was thin at best, it was its locals who ultimately strengthen his life-long conventional sense of wisdom alongside his protest-like stance against life. He would eventually cross paths with two, Arif Nihat Asya and Şevket Kutkan, all be they on very opposite ends of the spectrum from him in terms of mindset. The two men were very much legendary throughout Adana. Asya, who had composed a flag poem for Adana's January 5th Liberation Day, had kept the city's artistic torch burning until his own death of the same historical date in 1975.

Asya lost his father when he was infant; his mother then re-married and left him shortly thereafter, leaving behind a trail of coldness in her wake. He ultimately tried to fill this void by instead rather passionately embracing his country, life, poetry, and teaching. The bulk of his poetry and other writings talk about Adana in particular alongside other regions of Anatolia, and amongst which his poem for Liberation Day is his most famous.

Asya's student Korkmazgil, too, had left an unforgettable legacy behind him in the hearts of thousands. He became a socialist during his studenthood; he later became a teacher, but was dismissed from his career shortly thereafter upon being arrested. Being stripped of nearly all of his rights, he would spend the next several years earning a living from writing until the military coup d'état in 1960. Following the coup, he went to Ankara, and would cross paths with Asya once again in 1964. The death of Nazım Hikmet Ran in 1963 had left a void within the Turkish socialist poetry movement in terms of who was to next steer it—Korkmazgil emerged into the forefront. It was not before long that he would marry Azime Karabulut, a literature teacher and lover as well as feisty leftist who very much loved both him and Hikmet alike—a union that would only come to strengthen the poet's prowess even further.

In 1964, an oral arts festival aimed at uniting a politically polarized country by focusing on poetry, art, and love was held in Kızılcahamam, Ankara. Among those invited included important left and right-winged people of the arts such as Mübeccel İzmirli, Türkan İldeniz, Mahmut Makal, Ayhan Kırdar, Âşık Cevdet, Niyazi Gözenoğlu, Fehmi Eruçar, and Yaşar Faruk İnal, alongside the city's mayor, district governor, and various military generals. Asya and Korkmazgil, both known for their rightist and leftist stances, are also invited participated in the event by its two organizers, the teacher Behzat Ay and prosecutor İsmet Kemal. Everybody had gathered at the site of a drive-in movie theatre, recited their own poetry and dabbled in dialogue with the public. Korkmazgil as well as Asya had unquestionably captured everybody's attention. Asya's first and last names both beginning with the first letter of the alphabet, his advanced age, his being a teacher, and his way with words had earned him the right to appear first on stage—not to mention his ability to swoon his audience coupled with his ability to fearlessly speak out against communism and its various facets given his incredibly calm, cool nature.

Upon Asya's filling his audience's souls with poetry to their heart's content, leftists were left thirstily awaiting Korkmazgil's strong odes and high voice that they entrusted themselves to. He took to the stage and read "Kokmuşlar Mezarlığı" [His Graveyard Reeked], the first poem from his first book, written addressing the big wigs of the era.

Korkmazgil's spellbinding voice had changed the atmosphere almost instantaneously. The mayor, governor, and military personal, uncomfortable, had left the festival rather abruptly. Firey discussions surrounding art and literature emerged and circulated amongst the other men of letters, and only stretched beyond the boundaries of the festival to their hotel rooms. It was there that Mahmut Makal only continued to push Asya's buttons by pushing forth his own ideas in the name of "matters of art, the artist, and society." Arif's response only added to the already burning flame, thus causing a re-polarization of sorts between right and left—something to be expected given the political strife within the country, as well as given that Turkey's most fanatic of prosecutors were among those at event, and thus only elevating tension. Asya, who happened to be a sound conversationalist, had only heightened the tension in the room as he verbally squeezed Makal into a corner. Korkmazgil, meanwhile, remained quiet, choosing not to refute Asya's words given how familiar he was with Asya's dominant and debate-prone character. When his wife Azime later questioned his being silent, he informed her that his lack of response was out of respect for his teacher.

Korkmazgil and Asya both were prominent poets during the same period in Turkish history; both moreover representing two very different ideological spheres. In a general context, both men were known within their circles for their outspokenness against the ideology of the opposing party, with each reflecting this throughout their lives and their works alike. It was for this very reason that Korkmazgil was discharged from both teaching and the military. Similarly, Asya was forced to continue his career in education beyond the borders of his native Adana. Not only were each poet similar in that sense, the two were moreover bound together by a teacher-student relationship as well. Korkmazgil had respected Asya profoundly throughout his life, and had even admitted to his influence over him in his art. What is more is that that pupil, who was known for his forthright character, nevertheless stood silent before his teacher at a poetry festival shrouded in an ideological clash. In other words, an emotional bond had eclipsed their sizzling difference in dogma



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 180 – 194.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 180 – 194.

“Şiirimi Kedi Kaptı”

Adlı Şiir Kitabında Çocuk Gerçekliği

Olcay SALTİK¹

Özet

Sanatın eğitsel işlevlerinden yararlanılabilmesi için, çocukların küçük yaşlardan başlayarak duygu ve düşünce dünyasının görsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gerekir. Sanatçının okurla paylaşmak istediği duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı temel araç ve gereçler ise çocuk edebiyatı yapıtlarıdır. Çocuklara insan ve yaşam gerçeğini, dilin anlatım olanaklarını yetkin şekilde kullanarak sezdirme, tanıtmaya; anadilinin tüm inceliklerini duyumsatmada edebiyat yapıtları önemli bir rol üstlenir. Kuşkusuz bu ürünlerin başında da şiirler gelmektedir. Kısa, etkili ve yalın anlatımları, uyaklı yapıları, imgeleri, tasarım ve çağrışım boyutları ile şiirler; çocuklara Türkçenin özgün, içten anlatım yollarını örnekleyen eşsiz bir kaynaktır. Çocuğun şiirle iletişim kurabilmesi, dizelerde sözcüklerin oluşturduğu ses örüntülerin çocuğun ilgi ve gereksinimlerini de kuşatan bir anlayışla yapılandırılmasına, düş ve düşünce gücüyle yeniden biçimlendirilmesine bağlıdır. Bunun için de dilin anlatım olanaklarının çocuk gerçekliği ile kuşatılabilmesi gerekir. Bu çalışmada da Aytül Akal ve Mavisel Yener’in “Şiirimi Kedi Kaptı” adlı şiir kitabı çocuk gerçekliği açısından incelenecek şiirlerin çocuk gerçekliğine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocuk Gerçekliği, Şiir, Şiirimi Kedi Kaptı, Aytül Akal, Mavisel Yener.

Child Reality in the Poetry Book Named

"My Poem was Grabbed by A Cat"

Abstract

To be able to benefit from the educative functions of art, children’s emotion and thought world should be fed with visual and aural messages, and the basic tools and equipments in which emotions and thoughts are shared are the children literature works that artists share with readers. Literature works play an important role on sensing every detail of mother language, introducing, and making children understand human and life reality by using language opportunities efficiently. Doubtlessly, poets are the leading of these works. With its short, effective, plain expression, rhyming structures, images, design and association aspect poets are peerless sources illustrating genuine, sincere expression ways of Turkish to children. Child’s communicating with the poet is tied up to the sound patterns which words form in the lines that he has an interest. For this reason, Language’s expression opportunities have to be surrounded by child reality. In this work, Aytül Akal and Mavisel Yener’s poet book called ‘Şiirimi Kedi Kaptı’ will be observed in terms of child reality and tried to be studied if it is suitable for child’s reality or not.

Key words: Child, Child Reality, Poet, Şiirimi Kedi Kaptı, Aytül Akal, Mavisel Yener.

¹ Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, E-posta: osaltik@anadolu.edu.tr

Giriş

Demokratik toplumların gereksinim duyduğu özgür ve özerk düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde çocukluk yıllarında edinilen bilgi ve becerilerin niteliği büyük önem taşır. Kişilerin anılan davranışları edinebilmesi için çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacak uyaranlarla desteklenmesi gerekir. Çocuğun duygu ve düşünce gelişimine katkı sağlayan en önemli uyaranlar ise nitelikli çocuk edebiyatı ürünleridir. Dilsel, görsel uyaranların kılavuzluğunda çocuklara çok boyutlu duyma ve düşünme alışkanlığı kazandıran bu ürünlerin temel özelliği yazınsal oluşlarıdır.

“Çocuk kitapları ilk çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar uzanan bir evrede, çocukların dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimleri için önemli olanaklar yaratan araçlardır” (Sever, 2008: 72). Çocuğun düşünen, duyarlı bir birey olarak yaşama katılmalarında sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış kitaplar önemli sorumluluk üstlenir. Çocuğun yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuş kitaplar, çocukların dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Kurgulanan olaylar aracılığıyla çocukların düş ve düşünce üretmelerine ve bu yolla insan, toplum ve yaşam gerçeğini anlamalarına yardım eder. Gönen ve Veziroğlu (2013: 7) çocuk kitaplarının, onların zorluklarla baş etmesinde, sorunlara farklı yollardan çözüm bulmasında empati kurmasında işbirliğinde bulunması gibi sosyal becerilerin gelişiminde kılavuzluk rolü üstlendiğini belirtir. Yalçın ve Aytas (2008: 46) ise, çocuklara yönelik olarak hazırlanmış kitapların çocuğun kimlik ve kişiliğini geliştirecek güzel örneklerle yer vermesi, çocuğun toplum içinde değerli bir varlık olduğunu duyumsatması açısından önemli olduğunu belirtir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005: 240)’e göre nitelikli bir çocuk kitabı, çocuklara aile, yurt, ulus, insanlık, doğa ve yaşama sevgisi kazandırır. Yine onların mertlik, doğruluk, özveri gibi değerleri edinmesine, doğru ve yanlış konusunda ölçünler geliştirmesine, yeni düşüncelere ulaşmasına, güzelliğe karşı duygular beslemesine, cumhuriyeti ve değerleri benimsetmesine ve ulusal başarılarımızı tanıtmaya yardım eder. Aslan (2007: 37) çocuk yazının önde gelen işlevinin çocuklara okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmak; onda duyarlık ve yaratıcı imgelem yetisini geliştirmek olduğunu söyler. Çocuğun güzel duyusal (estetik) beğenisinin gelişmesinde, sanata karşı duyarlık edinmesinde okulöncesi dönemdeki kitaplar önemli rol oynar. Bu nedenle okulöncesi dönemden başlayarak çocuk kitaplarının çocuk gerçekliği ilkesine bağlı kalınarak oluşturulması gerekmektedir.

Çocuk Gerçekliği

Çocukların kitaba yönelmesini başka bir deyişle kitabın çocuk tarafından beğenilmesini belirleyen değişkenlerden biri hiç kuşkusuz “çocuk gerçekliği” kavramının yazar/ çizer tarafından bilinmesi ve metinde yaşama geçirilmesiyle ilgilidir.

18.yy'ın ünlü düşünürlerinden J.J. Rousseau, çocuğu, eğitilmesi gereken açılmamış vahşi bir çiçek olarak tanımlamaktaydı. Özellikle son yüzyılda çocuk gelişimi ve psikolojisi üzerine yapılan araştırmalar, çocuğun dünyayı ve çevresini nasıl algıladığı, kendi gerçekliğini nasıl oluşturduğu yolunda çocuk edebiyatı için önemli veriler sağlamıştır. Araştırmalar, duygu dünyaları yetişkinlerinkine çok benzeyen çocukların, yetişkinlerden son derece ayrı ve karmaşık bir düşünce dünyalarının olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Elkind 1999: 55). Piaget (2010), çocukların bilişsel gelişimini anlamaya yönelik yaptığı çalışmasında çocuklara ay, güneş, yıldız, rüya, düşünce, gökyüzü, gündüz, gece, dağ, ad gibi konularda çeşitli sorular yönelterek çocukların dil, düşünce ve algı bakımından yetişkinlerden farklı olduğunu, çevresini ve dünyayı kendi doğruları çerçevesi içinde değerlendirdiğini belirtir. Buna göre çocuğun varlıklara ve nesnelere yüklediği anlam, olayları algılaması ve yorumlaması kendine özgü bir özellik göstermektedir. Bu durum çocuğun yazınsal metinle olan iletişimine de yansır. Çocuğun algı ve düşünme biçimi yazınsal bir metni yetişkinden farklı olarak anlamasına ve algılamasına olanak sağlar.

Okul çağına kadar çocuklar daha çok seslere odaklanır, başka bir söyleyişle metnin yüzeyi ile ilgilenir. İlerleyen dönemlerde ise çocuklar, kendilerine sürekli okunan bir öykünün başka sözcükler, tümce yapıları veya çıkartmalar (eksiltmeler) içerdiğini kolayca ayırt eder, daha çok metnin özü ile ilgilenir. Çocuklar, metinde geçen olayların daha çoğunu görmeye eğilimlidir, sürekli düşünsel bir çaba içinde öykünün nasıl devam edeceğini düşünür (Nieding, 2012: 16).

Çocuğun yazınsal bir metnin sunduğu anlam evrenini anlamaya dönük çabası yetişkinlerden farklıdır. Metinde geçen olaylar için düş kurması, düşünmesi; metnin de çocuğun düş ve düşünce gücünü devindirmesine olanak sağlayacak özellikler içermesi edebiyat eğitiminin olması gereken bir özelliğidir. Bu süreçte çocuk-kitap ilişkisinin etkileşimli bir birlikteliğe dönüşebilmesi öte yandan çağdaş bir çocuk edebiyatının oluşabilmesi için sanatçının çocuk gerçeğini kavramını bilmesi ve onu yaşama geçirmesi gerekir.

Neydim (2013:1), çocuk gerçekliğini, çocuğun özgürlüğü, eşitliği ile birlikte onun "kendi yaşının gerçekliği" sözleriyle açıklar. Yine ona göre edebiyatın, çocuğun kendini özgürce gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak, çocuğu nesne olarak değil özne olarak ele alacak, öte yandan kendi yaşının gerçekliği, gereksinmesi ve taşıyabileceği sorumlulukları göz önünde bulunduracak bir biçimde yapılması gerektiğini belirtir. İpşiroğlu (2009: 210) ise

çocuk gerçekliğini, çocuklara yazabilmek için yaşama geçirilmesi gereken duyarlılığın; çocuğu gözlemlene, onun yaşamı nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl bir iletişim kurduğunu, nasıl konuştuğunu ve duyumsadığını, iç dünyasında neler olup bittiğini anlamaya çalışmakla olasıdır sözleriyle belirtir. Sever (2008: 29) “çocuklar için ürün verecek olan sanatçıların duygu ve düşüncelerini çocuklarla paylaşabilmesinin temel koşullarından birinin çocuk gerçekliğini bilmesidir”, der. Ona göre;

“Çocuklar nelerden hoşlanır? Nelere güler?

Heyecanları nelerdir? Nelere üzülür?

Arkadaşları ve çevresiyle neleri paylaşmak ister?

Neler, nasıl paylaşırsa sevinç ve mutluluğu artar, onun coşkusuna yenileri eklenir?

Onu örseleyen, onun yeteneklerini, gizilgüçlerini körelten olaylar nelerdir?

Çocuklar hangi ortamlarda yeti ve yeteneklerini bütün doğallığı ile yaşama geçirir?

Onun yaşam sevgisi nasıl beslenir?

Çocuklarla yaşamın hangi sorunları paylaşılmalıdır?

Onlar sorunların çözümüne nasıl ortak edilmelidir?

Çocuk gerçekliğini yetişkinlerden ayıran yanları nelerdir?

Farklı toplumsal ve ekonomik koşullarda yaşayan çocukları ortak duyarlıklarda buluşturan temel öğeler nelerdir?” gibi soruların sanatçılar tarafından yararlanılması ve yaşama geçirilmesi gerekir.

Günümüzde çocuklar için üretilmiş olan her çocuk kitabı, edebiyat ve sanat değeri taşımamaktadır. Çocukları üstten gören bir anlayışın metinlerde yer aldığı, çocuklara parmak sallayarak kendi duygu ve düşüncelerinin doğruluğuna inandırmaya çalışan bir anlayışın metinlere yansıtıldığı kitapları bugün her yerde görmek olasıdır. Yalnızca ahlaki değerlerin öğretilmesinin temel amaç edindirildiği, yazınsallığın geri planda kaldığı, gelişigüzel bir dil ve anlatımın yeğlendiği kitaplar çocukların edebiyat sevgisi edinmelerinin yanında anadillerine karşı bir sevgi edinmeleri yönünde de olumsuzluklara yol açmaktadır.

Çocuklara ürün verecek olan yazarların/çizerlerin öncelikle çocuğu tanıması, çocuklara onun yaş ve gelişim özelliklerini de göz önünde bulundurarak yaklaşmaları gerekmektedir. Bunun için okulöncesi dönemden başlayarak çocukların kavramsal gelişimleri için, görsel öğelerle desteklenmiş, tasarımlarıyla çocukların bilme, öğrenme ve oynama gereksinmelerine yanıt

veren kitaplardan yararlanılması gerekir. Çocuk okuduğu / dinlediği kitapta yazarın onunla içten bir etkileşime girdiğine tanık olabilmeli, duygu ve düşünce birlikteliğinde buluşabilmelidir. Bunun için öncelikle sanatçı, metnin dil ve anlatımını onun yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak yapılandırmalı, çocuğun yaşam dünyasından seçtiği nesne ve kavramlardan yola çıkarak çocuğa seslenebilmelidir.

Çocuk okuduğu/ dinlediği bir metni sonlandırmıyor, sonuna kadar izlemeye devam ediyorsa metin, *çocuk gerçekliği* göz önünde bulundurularak yapılandırılmış demektir. Bu durum yalnızca masal, roman, öykü gibi düzyazı türlerinde değil, şiir türünde de karşımıza çıkmaktadır.

“Şiirimi Kedi Kaptı” Şiiri Üzerine...

Şiir, dilsel yapıları, imgesel aktarımları ile çocukların okumaktan/ dinlemekten keyif aldığı türlerden biridir. Şiir, yoğun duygular içeren özelliği, uyaklı yapısı, dil ve anlatımı ile çocukların edebiyat sevgisi edinmelerinde önemli bir rol üstlenir. Aytül Akal ve Mavisel Yener’in *Şiirimi Kedi Kaptı* adlı yapıtı bu anlayışla oluşturulmuş bir şiir kitabıdır. Kitap alışılmışın dışında bir kurguyla yapılandırılmıştır. Kitabın her iki kapağı (ön ve arka kapak) ön kapak gibi düşünülmüş, şiirler bu düzen içinde sayfalara yerleştirilmiştir. Tasarım özelliği çocukların eğlenme gereksinimlerini yanıtlayan bir düzenleme içermektedir. Kitapta 60 şiir yer almaktadır. 31 şiir Mavisel Yener tarafından, 29 şiir Aytül Akal tarafından kaleme alınmıştır.

Şiirler, seslendiği yaş grubunun özelliklerine uygun, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Şiirler kısa tümcelerle oluşturulmuştur:

Güneşle sözleşmiştik,

Geç kaldı nedense...

Çıktım tepeye

Onu gömeye.

...

(K1ş, s.47)

Şiirler çocuk okura anadilini sevdirmeye, dil bilinci ve duyarlılığı geliştirmeye dönük bir kullanım içermektedir. Anlatım, eylemlerin ağırlıkta olduğu yalın anlatımlı bir dil içermektedir:

Saatin altında uça kaç,

*Beni bekliyordu güvercinler,
kumrular, serçeler...
Beni bekliyordu güvercinci teyze
çuvalında darılar, yemler...
...*

(Kuş Bayramı, s.9)

Şiirlerde sevgi teması öne çıkmaktadır. Sevgi temasının işlendiği şiirler; Kedim, Aşık Kedi, Satürn Kedi, Yorgun Kediler, Minnoş’um-1, Minnoş’um-2, Şaşkın Kedi, Unutkan Kedi, Armağan-1, Armağan-2, Kertenkelenin Kuyruğu, Kedi/ Güvercin, Kedili Ev-1, Kedili Ev-2, Kuş Bayramı, Ağaç, Arkadaş-2, Kedim, Arkadaş-1, Yarım, Ablam şiirleridir. 16 şiirde hayvan sevgisi, 4 şiirde kardeş ve arkadaş sevgisi, 1 şiirde ağaç sevgisi anlatılmaktadır. 39 şiirde ise çocukların yaşam alanından seçilen temalar yer almaktadır. Bu temalar kendi içinde çeşitlilik göstermektedir: Doğa, mevsimler, çikolata, düğme, çoban, mavi renk, düş, gökyüzü, yaşama sevinci, ses, yazıyı öğrenmenin güçlüğü vb.

Sevgi temasının ele alındığı şiirlerde çocuk gerçekliği şu şekilde ele alınmaktadır:

“Göç” adlı şiirde Akal, yaşamın döngüsü olan göçmen kuşlarının göçünü şiire konu edinmiştir. Havaların soğumasıyla birlikte yaşanabilecek sorunlar çocuk gerçekliğine uygun anlayışla çözüme kavuşturulur. Sevgi ve paylaşım gibi soyut kavramlar çocuğun düş ve düşünce dünyasına uygun bir biçimde ele alınarak çocukların belleğine yerleştirilir:

*Havalar soğuyunca,
Kuşları paylaşsak aramızda...
Kırlangıçlar sana
Pelikanlar ona
Leylekler bana...
Sıcacık evimize alsak
Kış boyu baksak.
Onca yolu aşmasın
Göç etmesinler uzaklara*

(Göç, s.15)

Çocuk gerçekliğinin dikkate alındığı, konunun buna göre yapılandırıldığı bir başka şiir de “Karne Günü” adlı şiirdir. Yener, bu şiirde köy ve kentteki karne gününü anlatır. Şair karne günü sabahına uyanan çocukları sevincini anlatırken öte yandan okurun dikkatini köy ve kent yaşamına çeker. Köy, “bulutların içinde kalmış/ bir dağ köyünde” sözleriyle betimlenirken

kent, “plastik ağaçlarla süslü/ gürültülü bir kentte” dizeleriyle betimlenir. Yine şair, köy yaşamının doğallığını,

...
yarın karneler alınacak.
Güneşten önce kalkılacak,
çocukların gülücükleri,
Tarlalara yayılacak.

...

dizeleriyle dile getirirken kent yaşamına ilişkin belirlemelerini şu sözlerle dile getirir:

...
Yarın karneler alınacak.
Çalar saatin sesiyle kalkılacak,
Çocukların gülücükleri,
Kornalara uyanacak.

...

Köy ve kent yaşamına ilişkin yapılan karşılaştırma, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun bir özellik göstermektedir. Şiirde korna ile kent yaşamını ilişkilendirilirken tarlalar ise köy yaşamı ile ilişkilendirilir. Her iki yerin de öznesi çocuktur. Şair, şiirin son bölümünde köy ve kentli çocuğu “karne sevinci” paydasında buluşturarak şiirini sonlandırır:

...
Yarın karneler alınacak
Ziller tatili muştulayacak.
Kimi armağanına,
Kimi yıldız ışığına
Sarılıp uyuyacak...

(Karne Günü, s.33)

“Nine” adlı şiirde ise sokakta karşılaştığı yaşlı kadına yardım etmek isteyen çocuğun yaşadıkları anlatılır. Şair çocukların içten ve sıcak duyarlılığını çocuğun gözünden aktarır. Yaşlı kadının sevecen hâli, gözlerindeki anne şefkati, çocuğun yaşlı kadını annesi ile özdeşleştirmesine olanak sağlar:

*Sokakta bir nine,
 Elinde bir torba
 Yü... rü...yor,
 ...
 “Verin taşıyayım,” dedim.
 Torbasını alıp koluna girdim.
 Değişti nine,
 Kayboldu yüzünün çizgileri
 Durdu ellerinin titremesi.
 Bana öyle bir baktı ki,
 Sandım
 Annemin gülen gözleri...
 Versem, o an,
 Nine,
 Kitap dolu sırt çantamı bile
 Taşıyabilirdi...*

(Nine, s.55)

“Arkadaş-2” adlı şiirde dersteyken kalemini evde unuttuğunu fark eden çocuğun üzüntüsünü ve devamında gelişen olaylarla birlikte yaşadığı sevinci konu edinir. Günümüzde çocukların da okullarda karşılaştıkları/ karşılaşılabilecekleri unutkanlık, yalın bir söyleyişle çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde anlatılır. Çocuğun üzüntüsüne duyarsız kalmayan sınıf arkadaşlarının, sorunu çözüme kavuşturmada izledikleri yol arkadaşlığın ve karşılıksız sevginin önemini okura duyumsatmaktadır:

*...
 Silmek için yaşımı,
 Kaldırınca başımı,
 Sayamadım kaç tane
 Doluydu sıram kalemle...*

*Kendi kalemimi bulamadım ama,
 Ne çok arkadaş buldum sınıfta.*

(Arkadaş-2, s.41)

Çocukların yaşam alanından seçilen varlık ve nesnelere konu edildiği, çocuk gerçekliğinin göz önünde bulundurulduğu şiir örneklerinden bazıları da şunlardır:

“Küçük Kertenkele” şiiri, çocuğun kertenkeleyle olan ilişkisini konu eder. Sıradan bir sürüngen olan kertenkele, Akal tarafından kurguya alınır ve şair, çocukların yetişkinlerden ayrılan özelliğini başka bir deyişle yaşadığı çevreyi ve doğayı nasıl algıladığını kertenkele üzerinden okura duyumsatır. Kertenkele yetişkin için sıradan küçük bir sürüngen iken çocuk için onun, oyun oynayabileceği eğlenceli bir oyun arkadaşıdır. Şair, kertenkeleden yola çıkarak gerçekte kertenkele gibi küçük yaratıkların çocukların elinde bir oyuncuğa dönüşebileceğini öte yandan onu oyuncuğa dönüştürürken de farkında olmadan kertenkeleyi korkutabileceğini yalın bir söyleyişle çocuk okura sezdirir:

O koştı, ben koştum

O kaçtı, ben kaçtım.

Küçük kertenkeleyi yakalayamadım.

Çok eğlendi,

Küçük kertenkele,

Çok sevdi beni.

Giderken evine

Armağan bıraktı geride

Kuyruğunu.

...

(Küçük Kertenkele, s.31)

Şiirin sonunda çocuk gerçekliğine yetişkin tarafından ket vurulur. Baba küçük kertenkelenin korktuğunu söyler ve çocuğun düşünüyü bozar:

Babam söyledi

Küçük kertenkelenin

korktuğunu...

“İmdat” adlı şiirde Akal, çocukların büyümesini çocuğa özgü bir gerçeklikle ele aldığı bir başka şiiridir. Şair, çocuğun yaşam alanında yer alan çeşitli nesnelere yararlanır. Bu nesnelere biri de giysilerdir. Giysilerden yola çıkarak çocuğa büyüme kavramını sorgular. Büyüme; kazak, eldiven, çamaşır gibi nesnelere aracılığıyla ilişkilendirilerek okurun düşünmesine olanak sağlanır:

Küçülüyor kazağım

*Eldivenim, çorabım,
Küçülüyor çamaşırım
Yeni alınan ayakkabım...
Küçüle küçüle
Yok olurlarsa bir gün,
Ben ne giyeceğim anne?
(İmdat, s.49)*

“Çikolatam” adlı şiir, çantasındaki çikolatasına kavuşmak için zilin çalmasını bekleyen çocuğun sabırsızlığını anlatır. Şair, çikolatayı kişileştirerek çocuk gerçekliğine uygun bir anlayışla çocuğun düş dünyasına erişme başarısını yakalamıştır:

...
*Çikolatam sabırsız
Çantamda pek sıkılmış.
Haydi artık ama,
Zili kim çalacak?
Çikolatam ağlayacak...*

Yine, birbirine yakın harfler, çocuk okurun harfler arasında ilişki kurmasını sağlayacak, onu düşünmeye yöneltecek bir özellik sergilemektedir:

...
*Yuvarlaklardan
Bir ısırık alsam
O'lar 'C' okunur.
Fıstık katsam
S'ler "Ş" olur.
Kalın U'ya biraz üzüm,
Artık ince ünlü benim Ü'm*

...

(Çikolatam, s.45)

“Bir Nisan” adlı şiirde Yener, doğanın tezat durumunu çocuk bakış açısıyla ele alır. Doğada yaşananlar, 1 Nisan şakasıyla ilişkilendirilir. Güneş ve yağmurun kişileştirilmesiyle oluşturulan kurgu, şiirin adına uygun mizahi bir dille çocuk okura aktarılır:

*Gökyüzünün
Bir yanı gülüyor, bir yanı ağlıyor.
Hem güneş, hem yağmur
Penceremi öpüyor.
Belli ki doğa
Şaka yapıyor!*

(Bir Nisan, s.27)

Sonuç

Şiirimi Kedi Kaptı adlı kitap Akal ve Yener'in çocuklar için, çocukların gözünden kaleme aldığı başka bir deyişle yaşamı, doğayı onların penceresinden görerek konularını yapılandığı şiir kitabıdır. Şiirler daha çok 9-12 yaş arası çocuklara seslenmektedir. Konular ve temalar seslendiği yaş grubunun ilgi ve gereksinimlerine göre belirlenmiş, çocukların anlama düzeylerine uygun olarak yapılandırılmıştır. Şiirlerde sanatçıların çocuklarla kurduğu iletişim, çocuğu nesne olarak gören, onu kendi düşüncelerinin doğruluğuna inandırmaya çalışan bir anlayıştan çok çocuğu özne yerine koyan, onun kendi gerçekliğine dayanan, kaygılarını, sevinçlerini, özlemlerini yansıtan bir bakış açısını egemen kılmaktadır.

Edebiyatın genel bir ifadeyle sanatın temel işlevinin, insana, doğaya ve yaşama ilişkin okurda bir duyarlık kazandırmak olduğu düşünülürse *Şiirimi Kedi Kaptı*, bu özellikleri okura duyumsatan bir yapıttır. Çocukların okuma kültürü edinmiş, toplumun duyarlı bir bireyi olarak yaşama katılmalarını sağlamak için onları çocuk gerçekliği ile oluşturulmuş nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturmak gerekir. Başta anne, baba ve eğitimciler olmak üzere bu konuda sorumluluğu olan herkese büyük görevler düşmektedir.

Kaynakça

Akal, A. & Yener, M. (2008) *Şiirimi Kedi Kaptı*. İstanbul: Uçanbalık Yayınevi.

Aslan, C. M. (2007). Yazınsal çocuk kitaplarının çocuğun anadili gelişimine katkısı. *İnsan Bilimler Dergisi Dil ve Yaratıcılık*, 1 (1) 32-47.

Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum*. (Edt. Prof. Dr. Bekir Onur), Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- Gönen, M. & Veziroğlu, M. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. (Edt. Mübeccel Gönen), Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- İpşiroğlu, Z. (2009). Sanatçı bakış açısıyla çocuk edebiyatı. *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. (Edt.: Zeliha Güneş), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Neydim, N. (2013). Sözeltili Yola Çıkarken. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı İnceleme, Araştırma, Eleştiri Dergisi*.
<http://www.sozelti.com/yolacikarken.html> 04.11.2018.
- Nieding, G. (2012). Wie Verstehen Kinder Geschichten?. *Televizion*. <http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/25-2012-2/Nieding>
Wie_verstehen_Kinder_Geschichten.pdf 04.11.2018.
- Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. (Çev. İsmail Yerguz) Ankara: Dost Kitabevi.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2008). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

The quality of information and the abilities acquired in childhood is essential to raise individuals that can think freely and autonomously and are needed by democratic societies. In order to acquire aforementioned behaviors of individual, the child is needed to be supported by stimulus that contributes to the development process of the child. The most important stimuli that contribute to the emotional and thought development of the child are qualified children's literature works. The main properties of these works that get children adopt multidimensional hearing and thinking habits under the guidance of linguistic and visual stimuli are that they are literary. The books that are created with authoric sensitivity take the responsibility for a child to participate life as a thinking, sensitive individual. Books which are prepared by considering the characteristics of age and development contribute significantly to the linguistic, cognitive, personal and social development. They help children to generate dreams and ideas through fictional events and in this way to understand the reality of society and life. Children's books also have an important role in order children to gain reading love and habits. Additionally, books in preschool period are important to develop aesthetical taste and authoric sensitivity of children. Therefore, it is necessary to meet children with qualified books starting from preschool period. Hence, it is a basic principal that the books should be created by being stuck to the principle of child's reality. J. J. Rousseau who was a famous philosopher in 18th century described child as a wild bud of a flower which needs to be trained. The researches which have been carried out in the field of child development and psychology have provided significant data related to how children perceived world and environment and how they created their own reality for children's literature. Piaget in his research to understand the cognitive development of children asked various questions to children related to moon, sun, star, dream, thought, sky, day, night, mount, and name; and stated that the children are different from adults in terms of language, thought and perception and they perceive their environment and world within the frame of their own reality. The children's effort to understand the meaning system presented by a literal text is different from that of the adult. Having characteristics that enable children to image and think about the events in the text, and also make child to think about the text, and move the imagination and thoughts of child is a property for literature education. In this process, the author needs to know the concept of child's reality and actualize it in order to make child – book relationship an interactive synergy and moreover to create a contemporary children's literature. Each children's book which is created for children today does not have the qualities of literature

and art. It is possible to see the books where there is an approach reflected by texts that underestimate children, and try to convince children to its own emotions and thoughts by shaking finger at children. Books that take teaching moral values as the only and the main goal, prefer random language and expression and put literariness into back ground cause negativities in children related to not only acquire love of literature but also have love towards their mother language.

Authors/illustrators who produce for children need to know the child, and approach children by considering their age and development properties. Therefore, the books, which are supported by visual elements, and meet the knowing, learning and playing needs of children by their design are need to be benefited for the cognitive developments of the children. The child should witness that the author interacts with him/her sincerely in the book that child reads/listens and meet in emotion and though unity. Therefore, first, the author should construct the language and expression of the texts in accordance with child's age and development properties, and address child on the basis of the objects and concepts chosen from the life world of the child.

The work called *Şiirimi Kedi Kaptı* (The Cat Stole My Poem) of Aytül Akal and Mavisel Yener is a poetry book created with this approach. The book is constructed with an unusual setup. Both of the covers (the front and the back cover) were considered as front cover and the poems were organized on pages in this order. The design property includes an organization that responds to the need of having fun of children. There are 60 poems in the book. 31 of them were written by Mavisel Yener, 29 of them were written by Aytül Akal. The poems were created in accordance with the properties, interests and needs of the age group that they address. The poems were written with short sentences. They include a use to endear their mother tongue to children, and to create a linguistic awareness and sensitivity. The theme of love is on the foreground in the poems. The poems where the love theme is discussed are *Kedim*, *Aşık Kedi*, *Yorgun KEdiler*, *Minnoş'um – 1*, *Minnoş'um – 2*, *Şaşkın Kedi*, *Unutkan Kedi*, *Armağan – 1*, *Armağan – 2*, *Kertenkelenin Kuyruğu*, *Kedi/Güvercin*, *Kedili Ev – 1*, *Kedili Ev – 2*, *Kuş Bayramı*, *Ağaç*, *Arkadaş – 2*, *Kedim*, *Arkadaş – 1*, *Yarım*, *Ablam*. The theme of love for animals is mentioned in 16 poems, the love for siblings and friends is mentioned in 4 poems and the love for trees is mentioned in 1 poem. These themes vary in themselves. Nature, seasons, chocolate, button, shepherd, the color blue, dream, sky, the joy of living, sound, the difficulty in learning writing are among these.

The poems mostly address to children between the ages of 9-12. The subjects and themes were determined according to the interests and needs of the age group, and constructed in accordance with their comprehension level. The communication between the authors and the children in the poems, has a point of view which places the child as the subject, is on the basis of the reality of child, reflects the concerns, joy and longing of them.

If it is considered that the basic function of literature, of art in general, is to bring sensitivity related to human, nature and life in readers, *Şirimi Kedi Kaptı* is a book which makes reader feel these qualities.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 195 – 206.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 195 – 206.

Alevis Vs. Alawites In Turkey: From The General To The Specific

(Based On Field Studies In The Town Of Hacibektaş And Hatay Province)

Darya ZHIGULSKAYA¹

Abstract

In view of its geographical location and the ethnic, religious and cultural heterogeneity of its population, modern Turkey is of special interest both to orientalists and to a wide range of people interested in global political and social affairs. In this context, the subject of *Turkish Alevism* and *Turkish Alevis* has acquired particular relevance in recent years. However, Turkey's *Alevis* are often confused with the '*Alawites (Nusayrîs)*' of Syria, leading to a gross distortion of the concept of Turkish Alevism. The '*Alawites (Nusayrîs)*' are concentrated mainly in Syria, where they constitute around 12% of the country's population, though there is a small community of approximately 350,000 people in Turkey. They live predominantly in the southern provinces of Hatay, Adana and Mersin, and are ethnic Arabs. This paper is based on the findings of field studies carried out in the town of Hacibektaş and in Hatay province and aims to highlight the regional aspects of the *Alevi* and '*Alawite (Nusayrî)*' communities in Turkey (the '*Alawites of Syria*' are not reviewed here). The focus is on the characteristics of the two faiths, their forms of worship and the traditions of social organization within the two communities. The similarities between the two faiths are summarized and their distinctive features are highlighted.

Keywords: Alevis, '*Alawites (Nusayrîs)*', Islam, Shiism, Sufism, Turkey.

Introduction

Information on the Anatolian (Turkish) Alevis can be found only sporadically in Soviet and Russian oriental studies, and somewhat more frequently in Western literature. Turkish scholars have produced the most numerous and varied works on Alevism, underpinned by a lengthy history of research in this field.

The most noteworthy of the Western orientalists is I. Melikoff, author of many works on Alevism and Bektashism. P. Andrews, M. Dressler, K. Kehl-Bodroghy, H. Schüler, D. Shankland, K. Vorhoff also made significant contributions to the study of Anatolian (Turkish) Alevism.

Research into the Alevis by Turkish scholars began only in the 1920s with the publication of articles and studies by Mehmed Fuad Köprülü, Ziya Gökalp and Baha Said. During the period

¹ Cand. Sc. (History), Associate Professor, Institute of Asian and African Studies of Moscow State University (IAAS MSU), Moscow. dvzhigulskaya@gmail.com.

Zhigulskaya, D.

of formation of the Turkish nation it became traditional to interpret Alevism (alongside Bektashism) as an inalienable part of Turkish culture and Anatolian folklore – a tradition that persisted right up to the 1980s. Since the 1980s a huge amount of work has been done on Alevism in Turkey. These studies vary in terms of quality, objectivity and content. One of the leading scholars in this field in Turkey today is A.Y. Ocak.

The Arab ‘Alawites (Nusayrîs)² have been much less studied than the Anatolian (Turkish) Alevis. This is partly explained by the greater conservatism of the former group. In the West, L. Massignon and T. Olsson have contributed to the study of the Nusayrîs, while probably the most comprehensive study on the history of the Arab ‘Alawites is by M. et-Tavîl³ - a member of the ‘Alawite community. His book was first published in the 1920s. The most notable of the Turkish authors on this subject is H. Türk⁴.

Key theories concerning the emergence and development of the Alevi and ‘Alawite faiths

On the issue of when Alevism first emerged in Anatolia, it is often difficult to define this to the nearest century. Thus, two crucial periods should be mentioned: the 11th -12th centuries, when some of the Turkic (Oghuz and others) tribes arrived in Asia Minor; and the 15th -16th centuries, when the Shiites’ anti-Ottoman struggle in Asia Minor and Azerbaijan reached its apotheosis.

In reality, up until the 16th century, perceptions of Islam by the Turkic tribes of Eastern Anatolia were largely conditioned and driven by pre-Islamic beliefs (of various origins, including elements of Shamanism, Buddhism and possibly Manicheism). The influence of Sufism should be considered separately. This phenomenon can be described as a kind of religious syncretism, or eclectic mixing of different religious outlooks. But as an independent phenomenon, the Kizilbash movement (or “Alevism”, as it was later named) emerged only in the 16th century and was strongly influenced by the Safavid dynasty. In the 15th century, the power base of the Safavid sheikhs consisted of the western Turkmen (Oghuz) tribes of Iran and Anatolia. The disgraced Sheikh Junaid (1447-1460) began to promote Shiite ideas amongst these tribes. It is known that he was also strongly influenced by the ideas of the Hurufites. Following Junaid’s death, his newborn son Haidar (1460-1488) was venerated by his followers as the earthly embodiment of God. Haidar’s warrior *mourides* were given the

² In this article the terms “Arab ‘Alawites” and “Nusayrîs” are used interchangeably.

³ This article references a Turkish translation of this book - et-Tavîl, Muhammed Emin Galib, *Arap Alevilerinin Tarihi, Nusayrîler*, (Çev: İsmail Özdemir), Çivi Yazıları, İstanbul, 2000.

⁴ This research was strongly inspired by his recent work. See Hüseyin Türk, *Anadolu’nun Gizli İnancı Nusayrîlik*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2013.

name “Kizilbash” (redheads) for their red headgear decorated with 12 elongated triangles symbolizing the 12 Shiite Imams. This headgear was also called *taj-i-haidari*. In 1487, Haidar’s youngest son Ismail was born. He would go on to become the all-powerful Shah of Iran and founder of the Safavid dynasty (Averyanov, 2011: 67-68).

Melikoff likewise states that Alevism only fully took shape in the 16th century. Yet back in the 15th century, the Karakoyunlu dynasty was supporting heterodox teaching amongst the semi-nomadic Turkmen. Belief in reincarnation, in the manifestation of God in human form, veneration of Ali and the 12 Imams as a single godhead, mourning for the martyrs of Kerbala⁵ and the cult of martyrdom were all typical of this extreme but, at that time, un-named Shiite creed, and influenced the development of Kizilbash doctrine in the 16th century (Melikoff, 1998: 162).

Thus, historically, the terms “Alevi” and Kizilbash” referred to one and the same social and cultural-religious phenomenon. The word “Alevi” became widespread only in the 20th century, first replacing and then completely eclipsing “Kizilbash” (a term tinged with contempt).

The contemporary Turkish researcher R.Çamuroğlu reaches the same conclusion on exactly when Alevism arose, maintaining that the Alevis as a religious group did not exist before the 16th century. In Anatolia, there were various heterodox groups that were in contact with one another. But with the spread of the Safavid dynasty the essentially syncretic views of these groups began to acquire more distinct legal and conceptual outlines (Çamuroğlu, 2008: 11).

There is a widespread but mistaken tendency to equate the Anatolian (Turkish) Alevis to the Arab ‘Alawites (Nusayrîs).

It should be mentioned that the term “Nusayrî” is not widespread amongst the community itself, while being widely used in academic literature. Members of the order who live in Hatay province in Turkey and write about the “Nusayrî” belief call themselves “Arab Alevî” (Güler, 1994; Sönmez, 1994; Rende, 1994).

The Nusayrî order is a movement within Shiite Islam. In the opinion of S. Prozorov, the Nusayrîs, like the Druze, are a regional subdivision of the Ismaelites (Prozorov, 2004: 298). But not all researchers agree with this. L.Massignon, for example, believed that the Nusayrîs could be classified as “Twelvers” (the main branch of Shiism) (Massignon, 1981: 110-114). This approach appears more convincing.

⁵ The third Shiite imam Husayn and his supporters were massacred near Kerbala on 10th October 680 (10th of Muharram, year 61 of Hijri calendar).

The Nusayrî order assumed its final shape in the 10th-11th centuries and is named after its probable founder – Iraqi theologian Abū Shu‘ayb Muḥammad ibn Nuṣayr al-numayri, who lived in the second half of the 9th century. He was the protector of the 11th Shiite imam Hasan al-Askari, who also lived at that time (he died in 874). The movement subsequently became confined to the northwestern part of Syria.

However, there are other interpretations of the etymology of the term “Nusayrî”: 1) a version of the Latin term “nazerinî”, which referred to early Christians; 2) the village of Naṣurâya in Kufa; 3) Nasrânî (an Arabic term for Christians); 4) a Shî‘ite martyr named Nusayr 5) and Nusayra mountain, which later gave its name to the entire area from Mount Lebanon to Antakya, where the ‘Alawites used to live (et-Tavil, 2000: 81).

After Muhammed bin Nusayr, the second prominent leader of the order is considered to be Huseyn Hamdân el-Hasîbî. He wrote the second most important text for the ‘Alawites after the Qoran - *Kitabu’l Mecmu’*, and died in 346 (according to the Hijri calendar) in Aleppo. His tomb is a place of pilgrimage and is highly venerated (et-Tavil 2000:154). It should be underlined that, until recently, the Anatolian (Turkish) Alevi's traditionally had no spiritual texts other than the Qoran. All the information concerning their beliefs and ritual practices was transmitted orally, since they had no written tradition. It was only in the 20th century that the process of scriptualization of religious knowledge began.

Et-Tavil argues that there are seven currents within the Nusayrî community: 1) el-Cerrâne; 2) el-Gaybîyye; 3) el-Kilâzîye; 4) el-Haydâriyye; 5) el-Mâhusiyye; 6) en-Neyâsifa; and 7) ez-Zuhûrâtiyye (et-Tavil, 2000: 232-333). However, there are no prominent differences between these currents. They are mainly indications of adherence to a tribe or a specific sheikh. In fact, there are only two groups within the Nusayrî community: Haydâri and Kilâzî. The Kilâzî group was organized in 1011 (according to the hijri calendar) in the village of Kilâzî in Antakya, by sheikh Muhammed bin Kilâzî. The Haydâri group was formed by sheikh Ali Haydar, who lived in Antakya (et-Tavil, 2000, 333). Even today, especially in rural areas, there is a ban on intermarriage between these two groups. The main difference between the Haydâri and Kilâzî groups in terms of belief is bound up with the question of where the place of Imam Ali is. Haydâris believe that the place of Ali is on the Sun, while according to the Kilâzîs it is on the Moon (Türk, 2013: 39).

Without analyzing this issue in any more detail, it can be stated that in terms of the time at which they emerged, their geographical spread, the existence of sacred texts and the ethnic

roots of the adherents, Anatolian (Turkish) Alevism and the Nusayrî belief (Arab ‘Alawism) are two distinct phenomena.

	Anatolian Alevi	Arab ‘Alawites (Nusayrîs)
Time of formation	By the 15th-16th century	By the 10th-11th century
Geographic spread	Asia Minor	Syria
Sacred books other than the Quran	None	Kitabu’l Mecmu’
Ethnic roots of the adherents	Mainly of Turkic origin	Arabs

Method

Comparative-historical method based on the written sources, as well as ethnographic fieldwork method have been used for this research. Before exploring the specific aspects of the doctrines of the Anatolian (Turkish) Alevi and the Arab ‘Alawites (Nusayrîs) there is one essential point to note. This paper is about the “traditional” forms of the two beliefs. The role of tradition in modern Turkish society has changed a lot and in this context the phenomenon of “modernization of Alevism” should be mentioned. The “idealized models” of the two beliefs have little in common with contemporary reality, yet they help to conceptualize scientific understanding of the subject and to analyze more profoundly the nature and specific features of Anatolian (Turkish) Alevism and Arab ‘Alawite (Nusayrî) teaching, as practiced in modern Turkey.

Findings

Anatolian (Turkish) Alevi doctrine is based on the cult of devotion to Imam Ali and his family. The *God-Muhammed-Ali (Hak-Muhammed-Ali)* trinity⁶ is central to this. The Alevi revere the Qoran as a sacred book but reject the external rituals it prescribes. Inherent to Alevism is a faith in the transmigration of the soul, or reincarnation, which they call *tenasüh* in Turkish. In addition, Alevi doctrine is rooted in the concept of the manifestation of God in human form – so-called “*embodiment*”. The Alevi believe in the manifestation of the divine being not only in man, but also in animals and in some inanimate elements of the natural environment. They call this “*the unity of creation*” or *vahdet-i vücüt*.

⁶ All the terms in this article are given in Turkish pronunciation.

Zhigulskaya, D.

The principle of *takiye* – concealing faith, or religious disguise - is also inherent in Alevism. But it is worth noting that this is primarily because the Alevis have been subjected to pressure from the authorities over the centuries, putting them in permanent fear of their lives. Takiya is a practice that has enabled the community to protect itself against external danger.

Together with devotion to Ali, the Alevis worship all 12 Shiite imams as a single divine being and believe in the coming of the 12th imam, Mahdi. The cult of martyrdom and mourning for the martyrs of Karbala are also central to the Alevi religious tradition.

Another two important principles of the philosophy of Alevism are veneration of the supporters of Ali (*tevella*) and the 12 imams and, conversely, damnation of their enemies (*teberra*). But the tradition of self-torture, which can be observed amongst the Shiites of Iran, is not part of Alevism. Likewise, Alevism does not feature the oath of celibacy, which is practiced, albeit infrequently, by the Bektashis.

In Alevism, the path to knowledge of God passes through the “four gates” (*dört kapı*): *şeriat*, *tarikât*, *marifet* and *hakikat*. The first gate – *şeriat* – consists of the key teachings of Islam, including praying five times a day, haj, fasting etc. The second gate – *tarikât* – is a Sufi teaching that is passed on only to members of the congregation. The third stage – *marifet* – refers to secret knowledge that is inaccessible to the uninitiated. And finally, the fourth gate is the truth itself, or *hakikat*. The Alevis believe that because of their special status and origins, they belong to the “people of the *tarikât*” and are therefore already in the second stage of spiritual development, having bypassed the first. The Sunnis, on the other hand, are “people of the *şeriat*”. For the Alevis, *tarikât* means fulfilment of the prescriptions of their belief without the need for external proof of piety (Subaşı, 2010: 105).

The idea of self-perfection is of key importance in the Alevi faith. Man/woman comes into this world in order to become *insan-i kamil* – i.e. a perfect person – at the end of his/her life and, as such, go to God. As far as the key moral principles of the Alevi faith are concerned, they are formulated quite concisely by the Alevis themselves: “master your own deeds, words and passions” (*“eline-diline-beline sahip ol”*).

Rejection of the external rituals of Islam is one noteworthy feature of Alevism. In particular, the Alevis reject the custom of *namaz*, or praying five times daily. Besides the assertion that the Alevis have a priori passed the first stage in the development of the individual - *şeriat* - there is also a simpler justification that is commonly held amongst the people. Thus, Alevis living in the village of Ortaca in Muğla believe that Imam Ali was murdered during *namaz* in

a mosque. Consequently, all his followers were released from performing namaz and attending mosques (Türkdoğan, 2006: 63).

Another aspect of the Alevis' rejection of canonical prescriptions is the fact that they do not fast during the month of *Ramazan* but hold a 12-day fast in the month of *Muharrem* in memory of the martyrs of Karbala. In some places, however, albeit very rarely, one can encounter Alevis who hold a 3-day fast during Ramazan, while others fast for the entire month. This is primarily due to external influences in big cities. The Arab 'Alawites (Nusayrîs), meanwhile, consider fasting during Ramazan as a religious obligation. They also fast during Muharrem and celebrate the tenth day of the month – *Aşure*.

According to Nusayrî teaching, God is an indivisible unity of three hypostases: *Mana* (Arab. – “*Meaning*”), *Ism* (Arab. – “*Name*”) and *Bâb* (Arab. - “*Gate*”). This trinity has periodically become manifest in the prophets. The latest embodiment coincided with the founding of Islam, when the trinity was embodied in Ali, Muhammad and Salmân al-Fârisî.

The Nusayrîs believe that Ali is a God who is manifest in all the prophets. Mana is secret knowledge that is transmitted through the Bâb (gate). The trinity of *Ayn-Mim-Sin letters* forms the basis of the Nusayrî belief. Ayn letter is Ali, who is great, unattainable and fundamental. Mim letter is the Prophet Muhammad. And Sin letter is Selmân Fârisî, companion of the Prophet Muhammad (Türk, 2013: 48). Thus, the Anatolian (Turkish) Alevis and the Arab 'Alawites (Nusayrîs) **differ in their understanding of the trinity.**

The Arab 'Alawites (Nusayrîs) also have a different understanding of Paradise (*Cennet*) and Hell (*Cehennem*). They believe that both Paradise and Hell are within the human body. If a person is good, they live a good life. If a person behaves badly, they have a difficult life. The soul migrates from one body to another until it completes its term. God then sends it either to Paradise or to Hell. Here, Paradise means to turn into light, while Hell means to turn into a plant or an animal.

The Arab 'Alawites (Nusayrîs) believe that when the Universe was created they were brought into existence as stars/light. However, God sent them to the Earth as punishment for committing sin. Thus, it may be concluded that the Arab 'Alawites (Nusayrîs) believe that the World is Hell itself, in contrast to the Anatolian (Turkish) Alevis and many others who assume that Paradise and Hell are in another World. According to the Arab 'Alawites (Nusayrîs), in their after-life they may become stars again (Keser, 2002: 52-54), each person being reborn at least 70 times (Eskiocak, 1998).

Zhigulskaya, D.

In other words, both the Anatolian (Turkish) Alevis and the Arab ‘Alawites (Nusayrîs) **believe in reincarnation**. From this point of view, both orders are deterministic and fatalistic at the same time, **but their understanding of reincarnation and their perceptions of Paradise and Hell are different**.

Perhaps the most pronounced distinction between the Anatolian (Turkish) Alevis and the Arab ‘Alawites (Nusayrîs) of Turkey is bound up with the concept of **Enelhak** (the manifestation of God in human form). While this concept is central to the Anatolian (Turkish) Alevis, **it is not shared** by the Arab ‘Alawites (Nusayrîs) (Türk, 2013: 258).

The role of women in the two communities is also worth mentioning. A key principle of Anatolian (Turkish) Alevism is equality between men and women, which is why men and women attend religious services together. Collective prayers (**cem**) are held to worship God, to achieve spiritual renewal and as a mechanism of social and individual control. In addition to its religious function, **cem** traditionally had an educational function. And in the times of the Ottoman Empire, in particular, **cem** served as a judicial body for the Alevis. The Alevis never applied to the Ottoman courts; instead, personal problems, family problems, and friction arising between an individual and society were all discussed during **cem** (Zelyut, 2011: 281).

Alevism does not recognize polygamy, on the grounds that Imam Ali had just one wife, Fatima. Neither the Arab ‘Alawites (Nusayrîs) nor the Anatolian (Turkish) Alevis transmit religious knowledge to women. But in the Nusayrî tradition, women are not even allowed to stay near a place of the ritual and, according to some sources, are asked to put cotton in their ears in order not to hear the prayers (Türk, 2013: 83).

The Arab ‘Alawi (Nusayrî) community subdivides into two categories: the uninitiated (**amma**) and the chosen, or initiated (**hassa**). The initiated have their own sacred books, which they interpret allegorically and do not open to the uninitiated.

Mechanisms of social regulation also differ between the two orders. The institution of spiritual brotherhood (**musahiplik**) can be regarded as one of the most important elements of the Alevi cult, binding together members of the community. The conditions for taking the oath of brotherhood are extremely complicated. The institution itself comprises the concept of “kinship in both worlds” – in other words, it also extends to life after death. It is forbidden to give daughters in marriage to the family of a “brother”, as both parties are now perceived as “milk brothers”. The oath of brotherhood is made exclusively between men. Children cannot take this oath before reaching a certain age, yet there is no clear definition of that age. The

institution of brotherhood in Alevism is an important social mechanism, because if one of the brothers dies responsibility for his family passes to the other. If one of the brothers commits a sin the guilt and responsibility for it also extend to the other brother and even to his entire family.

Another important social institution in Alevism is banishment from the community, or *düşkünlük*. According to Alevi custom, Alevis who have given a daughter in marriage to a Sunni or, conversely, have taken a Sunni girl into their family, are declared “fallen” (*düşkün*). All contact with these people ceases and they are banished from the Alevi community. But the degree of “ostracism” may also vary, depending on the sin committed.

People who have committed a “grievous sin” (*büyük günah*) are not permitted to take part in common prayers and festivals. These “grievous sins” can generally be defined as murder, betrayal, adultery, sodomy, theft, and divorce without good reason. A person who has committed one of these sins is deemed a “violator of the oath” (*ikrarını bozmuş*), in other words, somebody who has lost his way. Until their term of punishment expires, such people are banished from the community, nobody talks to them and nobody allows him to come close. This type of behaviour is a moral punishment. Those who are forgiven before their punishment expires can return to normal life. In other words, *düşkünlük* is a form of social ostracism and serves as an important control mechanism for reinforcing the closed nature of Alevi society and preventing communication between it and the outside world (Türkdoğan, 2006: 66). However, given the high degree of integration of the Alevis into the Sunni majority, inter-community boundaries have become largely eroded and are now barely noticeable in the cities. Before they began to migrate to the cities in large numbers, however, marriage within Alevi society was almost exclusively endogamous.

The Arab ‘Alawites (Nusayrîs) also have a tradition of spiritual brotherhood, but this is manifested in the institution of paternal uncles (*amcalık kurumu*), which serves as the main means of transmitting religious knowledge to the younger generation. The **Amcalık** tradition involves giving a child to certain men from the community for religious tuition (“amca” means “paternal uncle” in Turkish). Interestingly, it is practiced in different ways by Haydâris and Kilâzîs. Haydâris follow a 3-stage ritual before the child goes to the house of his religious tutor, while Kilâzîs practice a simplified 1-stage ritual. This shows that Haydâris are more traditionalist, while Kilâzîs are more progressive and adapt more easily to contemporary circumstances.

Zhigulskaya, D.

The Arab ‘Alawites (Nusayrîs) of Turkey celebrate a wide range of holidays, the most prominent of which are Eid al-Fitr (**Ramazan Bayramı**), Eid al-Adha (**Kurban Bayramı**), **Gadir Bayramı** (the day when the Prophet Muhammed appointed Ali as his successor) and **Mübahale Bayramı** (the day when the Prophet Muhammed had a dispute with the Christians). These last two are not celebrated by the Anatolian (Turkish) Alevîs. Nusayrî culture is strongly influenced by Christian festivals. Thus, they celebrate the day when Jesus was baptized (**Kıddas Bayramı**) – the 19th of January, the day when Jesus was born (**Milâd Bayramı**), Yumurta Bayramı, which translates as “egg holiday” and resembles the Christian Easter, and other festivals (Türk, 2013: 134).

Hidrellez Bayramı is important for both ‘Alawites and Alevîs and is associated with the cult of Saint George, celebrated on the 6th of May. Saint George is often portrayed on a white horse killing a dragon and is viewed as a saint that helps people. Both the Anatolian Alevîs and the Arab ‘Alawites of Turkey identify him with Hızır. Likewise, both communities have a strong tradition of **türbe**, which involves visiting holy places associated with a saint.

	Anatolian Alevîs	Arab ‘Alawites
Trinity	Hak – Muhammad – Ali	Mana – Ism – Bâb Ali – Muhammad – Selmân Fârisî
The concept of Enelhak	Exists	Does not exist
Collective prayer (cem)	Men and women pray together	Women are not admitted
Fast during Ramazan	Not compulsory	Compulsory
Social institutions	Musahiplik Düşkünlük	Amcalık
Muharrem and Ashura	Highly important	Highly important
Belief in reincarnation (tenasüh)	Exists in both but perceived in different ways.	
Türbe tradition (Grave veneration)	Highly important	Highly important

Results and Discussion

In conclusion, it may be stated that both currents are syncretic⁷ in nature and both doctrines are based on the cult of devotion to Imam Ali and his family. However, they have different understandings of the trinity. As A.Y.Ocak points out, at the root of Alevism lie Central Asian Shamanism and ancient oriental beliefs such as Buddhism, Zoroastrianism, Mazdeism and Manicheism. To some extent, Christianity, Judaism and, of course, the mythology of ancient Anatolia and Mesopotamia, have all made contributions of their own to the religious foundations of Alevism. As far as Shiite elements in the world outlook of the Alevis are concerned (the cult of the 12 Imams, strict division of members of the community by degree of induction into doctrinal secrets, the prohibition on contacts with Sunnis etc.), these appeared only with the spread of Safavid propaganda. As a result, Ocak concludes that alongside Sufi views, Turkish heterodoxy is based on beliefs that have survived from times preceding the adoption of Islam (Ocak, 2010: 281-282).

The Arab 'Alawites (Nusayrîs), meanwhile, emerged as a Shiite group and have borrowed much from Christianity: veneration of Christ as the embodiment of God, veneration of the apostles of Christ and some Christian saints and martyrs, Christian festivals, liturgy, communion through wine etc (Petrushevsky, 2007: 322). They have been less influenced by shamanism than the Anatolian (Turkish) Alevis, though one cannot deny the influence of Buddhism and Zoroastrianism.

Suggetions

In practical terms, the Alevi and 'Alawi (Nusayrî) populations of Turkey distinguish themselves as *Turkish and Arab Alevis*. Ordinary representatives of the two communities do not focus on the differences between the two creeds but underline the importance of Ali and his family in their teachings. Both groups are strongly committed to the principles of the Republic and democracy. Moreover, they do not view themselves as minority groups, but instead profess their national Turkish identity and want to be a part of the Turkish nation. They do not strive for special treatment relative to the Sunni-Muslim majority. What matters for them is recognition of their sub-identity as an integral part of the Turkish nation and equal guarantees of their religious freedom and cultural rights.

⁷ Here it should be mentioned that using the term of syncretism, I don't mean the process of «melting and mixture» in a framework of a static and ultimately essentialist concept of religion. Such an approach, based on one-dimensional notion of sameness and difference, was criticized by Markus Dressler in his book «Writing religion».

References

- Averyanov, Y. (2011). *Haji Bektash Veli and the Sufi Brotherhood of Bektashiya*, Moscow: Mardjani Publishing House.
- Çamuroğlu, R. (2008). *Değişen Koşullarda Alevîlik*. İstanbul.
- Dressler, M. (2013). *Writing Religion*. Oxford University Press.
- Eskiocak, N. (1998). *Yaratıcının Azameti ve Kur'ân'daki Reenkarnasyon*, İstanbul: Kayhan Matbaacılık.
- Et-Tavil. (2000). *Arap Alevîlerinin Tarihi, Nusayrîler* (Çev: İsmail Özdemir), İstanbul.
- Güler, İ. (1994). Türkiyeli Arap Alevîleri, *Kervan Dergisi*, Sayı 42.
- Keser, I. (2002). *Gelenek, Aile, Etnik Köken, Tarih ve Din Açısından Nusayrîler*, İstanbul.
- Massignon, L. (1981). *Les Origines des Nussairis*, in *L'Elaboration de l'islam*. P.
- Melikoff, I. (1998). *Hadji Bektach: un Mythe et ses Avatars. Genese et Evolution du Soufisme Populaire en Turquie*. Leiden.
- Ocak A.Y. (2010). *Alevi ve Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*. İstanbul.
- Petrushevsky I.P. (2007). *Islam in Iran in the 7th-15th Centuries*. SPb.
- Prozorov, S. (2004). *Islam as an Ideological System*.
- Rende, C. (1994). Türkiyeli Arap Alevîleri, *Kervan Dergisi*, Sayı 42.
- Sönmez, S. (1994). Türkiyeli Arap Alevîleri, *Kervan Dergisi*, Sayı 42, s. 17-19.
- Subaşı, N. (2010). *Alevi Modernleşmesi. Sırrı faş eylemek*. İstanbul.
- Türkdoğan, O. (2006). *Alevi-Bektaşî Kimliği*. İstanbul: Timaş yayımları.
- Zelyut R. (2011). *Anadolu Aleviliğinin Kültürel Kökeni: Türk Aleviliği*, Ankara.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 207 – 222.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 207 – 222.

Cezaevinde Yatan Mahkumlara Sunulan Psiko-Sosyal Destek Hizmetlerinin İncelenmesi

Demet KARAKARTAL¹ & Münevver YALÇINKAYA²

Özet

Bu çalışmada K.K.T.C Lefkoşa Merkezi Cezaevi örneği göz önüne alınarak cezaevinde yatan mahkûmlara sunulan psiko-sosyal hizmetlerin neler olduğunu değerlendirmek amaçlanmaktadır. Nitel veri toplama tekniği kullanılarak yürütülen bu çalışmada, araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan iki görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 yılları arasında Lefkoşa Merkezi Cezaevinde farklı suçlardan, farklı yaşlardan, ağır ceza ve hafif ceza almış 50 hükümlü mahkûm ve bir sosyal hizmet uzmanı oluşturmaktadır. Görüşme sırasında mahkûmların ve sosyal hizmet uzmanının izni alınarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak mahkûmların ve sosyal hizmet uzmanının verdikleri bilgiler kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacı ile yer yer doğrudan alıntılar verilmiştir. Elde edilen verilere göre, hükümlülerin cezaevine ilk girdiklerinde, cezaevinde kaldıkları zaman diliminde, tahliye olmaya hazırlanırken ve tahliye olduktan sonra ki psiko-sosyal destek hizmetlerine ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Suç, cezaevi, mahkûm, psiko-sosyal destek hizmetleri.

Examining Of Psycho-social Support Services Offered To Prisoners

Abstract

The aim of this study is to assess psycho-social services that are offered to convicts in prison by taking example of Nicosia Central Prison in North Cyprus. The working group of the research consists of 50 convicts from different punishment of crime for different ages and one social service expert in between 2014 and 2015 in Nicosia Central Prison. Data is collected by using two interview forms which have open ended and semi structured questions and also personal information that is developed by the research. The Information that is given by convicts and social services are recorded with the permission of the social service expert and convicts by using record device during the interview. At the end of the interview analysis direct quotes are given to reflect the ideas of participants impressively by taking into consideration the form of interview questions. According to obtained data, it is observed that convicts need psychosocial support services while preparing to be discharged and after being released during their stay in prison.

Keywords: Crime, prison, convict, psycho-social support services.

Giriş

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (K.K.T.C) son yıllarda işlenen suç oranlarında ciddi bir artışın olduğu görülmüştür (Kıbrıs Gazetesi, 2013). Alan yazın suça yönelen hükümlü ve tutuklu olan kişilerin suç içerikli davranışlar sergilemekten uzaklaşıp, “ıslah” olabilmeleri ve tahliye olduktan sonra toplumsal yaşam ile ilgili uyum sorunları yaşamamaları adına

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Kıbrıs Amerikan Üniversitesi, E-posta: d.karakartal@auc.edu.tr.

² Prof. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, E-posta: m.yalçinkaya@ciu.edu.tr.

cezaevinde sunulan psikososyal hizmet uygulamalarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Biles, 1979; Smangs, 2010). Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar, cezaevinde sunulan psikososyal desteğin, toplumdaki izole edilmiş mahkûmlar için önemli bir kavram olduğunu ve mahkûmların cezaevindeki hükümlü üzerindeki baskısını azaltıp, çevresi ile ilişki içerisinde olmasını sağladığını ortaya koymaktadır. Toplumdan izole edilmiş ortamda yaşamak zorunda kalmak, mahkûmlarda fiziksel sorunlar yaratma ve ruh sağlığının kısmen ya da bütünüyle bozulması riskini taşıyabilmektedir. Işıkhana, (2007) cezaevi ortamının sosyal izolasyon, mental zorlanma, gerçeklik duygusunun bozulması, halüsinasyon, duygusal süreçlerde yaşanan güçlükler (örneğin; öfke kontrolü ve saldırganlık), kişilik değişimleri vb. sonuçlara yol açabileceğini ve duygusal bir yoksunluğa neden olabileceğini bu nedenle de cezaevinde psikososyal desteğin sağlanmasının önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Cezaevinde psiko-sosyal desteğin sağlanması, hükümlülerin sevgi, bağlılık ve benlik saygısı gibi temel gereksinimlerini karşılamakla birlikte fiziksel ve psikolojik sağlıklarını da olumlu yönde etkilemesine katkı sağlamaktadır (Duyan, 2001). Dolayısıyla cezaevinde çalışan meslek elemanlarının (sosyal hizmet uzmanı, psikolojik danışmanlar, psikologlar, psikiyatristler) hükümlülerin/tutukluların ve ailelerinin sosyal yardım gereksinimlerini karşılamak, cezaevlerinin, hükümlü üzerindeki baskısını azaltmak, hükümlü ve tutukluların psikolojik iyilik hallerinin güçlenmesi için yardımcı olmak, hükümlünün ailesi ve çevresi ile ilişki içerisinde olmalarını sağlamak bunun yanı sıra mahkûmların daha iyi bir yaşam düzeyine erişebilmelerine, yaşadıkları sorunları en aza indirebilmelerine, kişisel, ailesel ve cezaevi koşulları ile ilgili sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilmek amacıyla psiko-sosyal destek önemli olmaktadır. Bu bağlamda cezaevinde yatan mahkûmlara ne tür psiko-sosyal hizmetlerin verildiğinin betimlenmesi önemli olabilmektedir. Bu araştırmada da K.K.T.C Lefkoşa Merkezi Cezaevi örneği göz önüne alınarak mahkûmlara yönelik sunulan psiko-sosyal hizmetlerin neler olduğunu değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Mahkumların cezaevinde sunulan psiko-sosyal destek hizmetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1. Mahkumların sosyal hizmet uzmanı tarafından verilen sosyal destek hizmetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Mahkumların sosyal hizmet uzmanından sosyal destek hizmetlerine ilişkin beklentileri nelerdir?

2-Mahkumların cezaevinde çalışan psikologun verdiği hizmetlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2.1. Mahkumların cezaevi psikologundan psikolojik destek hizmetlerine ilişkin beklentileri nelerdir?

2.2. Mahkumlar cezaevinde yaşadıkları psikolojik sorunların çözümünde hangi başa çıkma mekanizmalarını kullanmışlardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış olmak üzere iki görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler, mahkûmlar ile ayrı ayrı biraraya gelinerek Lefkoşa Merkezi Cezaevi'ndeki özel görüşme odasında, sosyal hizmet uzmanı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nda sosyal hizmet uzmanının odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında mahkûmların ve sosyal hizmet uzmanının izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış, mahkûmların ve sosyal hizmet uzmanının verdikleri bilgiler kaydedilmiştir. Elde edilen veriler kavramsal kodlamaya ve sınıflamaya tabi tutularak temalar oluşturularak derinlemesine yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılan bu çalışmada, çalışma grubunu 2014-2015 yılında Lefkoşa Merkezi Cezaevi'nde yatan 50 hükümlü mahkûm ve bir sosyal hizmet uzmanı oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Alan yazına bakıldığı zaman betimsel araştırmalar için, evrenin %10'nu oluşturan bir örneklem, olabilecek en az oran olarak dikkate alınmaktadır. Daha küçük evrenler için %20 oran gerekli görülmektedir. Korelasyona bakan araştırmalarda ise %30'luk bir örneklem, bir ilişkinin varlığını ya da yokluğunu kanıtlamada gerekli görülmektedir (Gay, 2003). Bu bağlamda ölçüt örneklem yapısına uygun olarak ve gönüllülük ilkesi, cezaevi koşulları ile güvenlik gerekçeleri dikkate alınarak farklı suçlardan, farklı yaşlardan, ağır ve hafif ceza almış 216 hükümlü mahkûm içerisinde % 20 oran dikkate alınarak 50 hükümlü mahkûm ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan mahkûmlar, hükümlü listesinden cezaevi koşulları ile güvenlik gerekçeleri dikkate alınarak seçilmiş ve gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak araştırmacı ile görüşürülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Oluşturulan kuramsal çerçeve temel alınarak araştırmanın veri toplama aracı olarak, mahkûmlar için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış iki görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, soruların kolay anlaşılabilmesi, kolay yanıtlanabilmesi ve genelden özele doğru giden bir sıra ile sorulması gibi unsurlara dikkat edilmiştir. Böylelikle mahkûmların daha ekonomik bir düşünce süreci içinde olmaları sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak mahkûmlara sorulan sorular doğrultusunda bir başka yarı yapılandırılmış görüşme formu da sosyal hizmet uzmanı için hazırlanmıştır. Üç sorudan oluşan görüşme formu, cezaevindeki hükümlülerin psikososyal destek hizmet gereksinimlerine yönelik uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla yönelik olarak düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Mahkûmlarla ve sosyal hizmet uzmanı ile gerçekleştirilen görüşme sırasında, mahkûmların ve sosyal hizmet uzmanının izni alınarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak verdikleri bilgiler kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan veriler ses dosyası şeklinde bilgisayara aktararak araştırmacı tarafından dinlenerek ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı Word dosyası şeklinde bilgisayar ortamında yazılmıştır. Aktarılan verilerle kodlamalar yapılmış; kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturularak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım&Şimşek, 2013). Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacı ile yer yer doğrudan alıntılar verilmiştir.

Bulgular

Mahkûmlara Sunulan Psiko-Sosyal Destek Hizmetlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde mahkûmlara ‘cezaevinde çalışan SHU’nun ne iş yaptığını biliyor musunuz?’ sorusu sorulmuş ve hükümlülerin bu soruyu yanıtlarken zorlandıkları gözlenmiştir. Araştırma kapsamında görüşülen hükümlü mahkûmların çoğunluğu cezaevinde görev yapan sosyal hizmet uzmanını, psikolog olarak tanımlamaktadır. Sosyal hizmet uzmanı kavramı, ilk başta hükümlülere yabancı gelse de görüşme sürecinde araştırmacı tarafından açıklama yapılarak SHU’nun, psikolog ile aynı işi yapmadığı, görevlerinin farklı olduğu ve psikologdan farklı bir mesleki unvanı olduğu açıklanmıştır. Bu açıklamanın ardından 45 mahkûmun cezaevinde bir SHU’nun görev yaptığı konusunda bilgi sahibi olmadığını geriye kalan 5 mahkûmun ise, cezaevinde bir SHU’nun görev yaptığı konusunda bilgi sahibi olduğu görülmüştür.

Cezaevinde görev yapan sosyal hizmet uzmanının ne iş yaptığına dair sorulan soruya, 5 hükümlünün verdiği yanıtlar şu şekildedir;

K28: Kişiyi rehabilite etmek ve yeniden topluma kazandırılması için uğraşmaktır.

K37: 23 yaş altı mahkûmlara gelip, ceza sürelerini düşürmeye çalışmak.

K39: Cezaevinde çalışan bir sosyal hizmet uzmanı yok ki... Ama bildiğim kadarıyla ailen ya da çocuğun ile bir sorun yaşadığın zaman gelir hesapta...

K45: Bildiğim kadarıyla şartlı tahliyede gelir. Kişilerin özgeçmişine dair bilgileri barındırır.’

K46: 18 yaş altı bireylere maddi ve manevi destek vermek.

Hükümlülerle yapılan görüşmeler sonucunda, hükümlülerin cezaevinde görev yapan bir sosyal hizmet uzmanının ne iş yaptığını konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra hükümlülerin çoğunluğu, cezaevinde görev yapan bir sosyal hizmet uzmanının olduğundan habersizdir. (örneğin; K8: *'Ben ilk defa sosyal hizmet uzmanını sizden duyuyorum, K50: Ben burada bir tek sizi gördüm'*). Bununla birlikte bazı hükümlüler cezaevi idaresine sosyal hizmet uzmanı ile görüşmek istediklerine dair dilekçe yazdıkları halde görüşemediklerinden ve başvurularına karşılık bir cevap alamadıklarından şikâyet etmektedir. (örneğin; K4: *'Ben sosyal hizmet uzmanının gelmesi için dilekçe yazdım talepte bulundum. Ama ne dilekçeme bir yanıt geldi ne de sosyal hizmet uzmanı geldi. Ben, 2 yıl sonra dışarıdayım ve cezaevine nazaran daha çok dışarıdaki yaşamda kendini nelerin beklediğini bilmiyorum, korkuyorum'*).

Mahkûmlara **'Cezaevinde görev yapan sosyal hizmet uzmanı, sorunlarınızın çözümü ve gereksinimlerinizin karşılanması konusunda ne gibi çalışmalar yapıyor? (Yardım yapılmıyorsa, siz nasıl bir yardım beklerdiniz?)'** sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan 48 mahkûm, sorunlarının çözümü ve gereksinimlerinin karşılanması konusunda SHU'nun herhangi bir çalışma yapmadığını dile getirmişler ve 18 mahkûm ise; sorunlarının çözümü ve gereksinimlerinin karşılanması konusunda SHU'dan herhangi bir yardım beklemediklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan 31 mahkûm ise SHU'dan beklentiler 'ekonomik açıdan beklentiler'(9) ve 'psikolojik açıdan beklentiler' (22) olmak üzere iki ana kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. 'Ekonomik' ana kategorisi başlığı altında 'iş beklentisi' alt tema olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya göre katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler aşağıdaki gibidir.

Uyuşturucu suçundan dolayı cezaevinde bulunan K1 beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir: *'Yani benim genç olduğumu, bu hataları yapabileceğimi düşünüp, en azından işimden atılmamı engellemelerini beklerdim. Ki aile düzenim de bozulmasın. Bu sebepten dolayı ailemi de mahvettim. Rezil etmem bir kenara, şu an işim yoktur. Onların maddi imkânlarıyla geçinirim. Kendi yaptığım hatalar bir kenara aileme çok zarar veririm. Maddi ve manevi. Ben 4 aydır cezaevindeyim. Babamın ecza deposu var ve babam hastadır. Ben bunu on keredir söylerim bana yardımcı olun. Babam 3 kere hastaneye kaldırıldı ben cezaevindeyken 4 ay içinde ve hiçbir yardım yapılmadı. Ve ben işimi de kaybettim.*

Uyuşturucu ticareti nedeniyle cezaevinde bulunan ve iş konusunda SHU'dan yardım bekleyen K6'nın anlattıkları şu şekildedir: *'En azından ilgilenip buradan dışarıya çıktığımda ne yapabilirim diye bana yardım etmesini beklerdim. Ben ilk, 6 ay bir ceza aldım ve sabıkalı olduğumdan dolayı çıktığımda otomatik olarak işsiz kaldım. Benimle ilgilenip, bana yardım*

etseydi şu anda bu duruma gelmezdim. Ne işsiz ne parasız kalırdım ne de tekrardan mecbur kalıp uyuşturucuya yönelmezdim.'

Cezaevine yasa dışı mal sokmak suçundan hüküm giyen K26 iş konusunda SHU'dan beklediği yardımı şöyle ifade etmektedir: *'Sosyal hizmet uzmanından, düzgün bir iş isterdim ki burdan dışarıya çıktığımda suç işlemeyim. Ben 5 kez cezaevine girdim çıktım. Dışarıda iş bulamıyorum diye. Çok sıkıldım burdan ve biran önce çıkmak istiyorum.'*

Diğer bir kategori olan 'Psikolojik açıdan beklentiler' ana kategorisinde psikolojik destek beklentisi alt tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirlenen bu alt temaya göre katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler aşağıdaki gibidir:

Dolandırıcılık suçu nedeniyle cezaevinde bulunan ve sürekli olarak suça itildiğini dile getiren K28'in beklentileri ise şu şekildedir: *'Suç işleme nedenlerimi araştırması, ailevi problemlerimle ilgilenmesini beklerdim.'*

Uyuşturucu suçu nedeniyle cezaevinde bulunan K46 beklentisini şöyle ifade etmektedir: *'Sosyal hizmet uzmanı bir kere geldi. Sosyal inceleme raporu hazırladılar. Ben, bu sosyal inceleme raporu ile mahkeme sürecinde bana yardım etmesini beklerdim ve beni psikolojik açıdan rahatlatmasını beklerdim.'*

Bunun yanı sıra araştırmaya katılan, 2 mahkûm ise; SHU'nın sorunlarının çözümü ve gereksinimlerinin karşılanması konusunda yapılan yardımı ve bu yapılan yardımın yeterli olduğunu belirtmekte ve bunu şöyle ifade etmektedir;

K32:Ben cezaevine gelmeden önce yaklaşık 1 yıl tedavi gördüm ve bu sürede bana maaş da bağladılar. Yeterlidir.

K45:İhtiyaçlarımı karşıladılar. Gerektiği yerde harçlık verdiler. Elbise getirdiler. Doktora götürdüler. Yapılan bu yardımlar evet yeterlidir.

Mahkûmlar ile yapılan görüşmeler sonucunda, hükümlülerin çoğunluğunun cezaevinde görev yapan sosyal hizmet uzmanına hangi sorunları için ve ne gibi durumlarda başvuruda bulunmaları gerektiği konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları ve bu bilgi eksikliğinden dolayı beklentileri konusunda da sağlıklı cevaplar vermedikleri görülmüştür. Buna ek olarak hükümlülerin tahliye olduktan sonra en büyük endişelerinden birinin yaşamlarına devam edebilmelerini sağlayacak bir iş bulabilmek olduğu görülmektedir. Tahliye olduktan sonra hükümlülerin toplum tarafından etiketlenerek işverenler tarafından kendilerine önyargılı davranılması gibi etmenler iş bulmalarını zorlaştırabilmektedir (K6). Bu bulgular ışığında, tahliye olduktan sonra hükümlülerin bir iş bulabilmek adına kaygılandıkları ve en çok bu konu ile ilgili yardıma gereksinim duydukları söylenebilir.

Mahkûmlara ‘**Sorunlarınızın çözümü için cezaevi psikoloğuna başvurduunuz mu?(Başvurduysanız, sizde neyi değiştirdi?) (Başvurmadıysanız, neden? Ve bu sorunlarla başa çıkmak için neler yaparsınız?)**’ sorusu sorulmuş ve görüşmeye katılan mahkûmlardan 18’i sorunlarının çözümü (Örneğin; öfke kontrolü (K49), kişisel sorunların çözümü (K21) uyku sorunlarının çözümü (K3) ve madde bağımlılığının tedavi edilmesi (K5) vb.) için cezaevi psikologuna başvurduğunu ancak kendilerinde hiçbir şeyi değiştirmedğini ve faydası olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan, 6 mahkûm ise, sorunları olmadığı için cezaevi psikologuna başvurmadıklarını söylemektedir.

Görüşmeye katılan mahkûmlardan 7’si ise; sorunlarının çözümü için cezaevi psikoloğuna başvurduğunu söylemektedir. Kendilerinde olan değişikliği ise; anlatan bazı mahkûmların ifadeleri şu şekildedir;

K1: Sinirden kriz geçiriyordum. Depresyona girdim burada ilk geldiğimde. 2 ay boyunca her gün ağlardım aldığım cezaya. Hep yanımda bulundu fazla yapacak bir şey olmadığını söyledi. Gerçekçi davrandı. Gececek bu zaman dedi. Ama daha fazla olmayacağını bende bilirdim. Çünkü burası K.K.T.C.

K2: Konuşmak iyi geldi. Faydası oldu. Konuştuk beni biraz rahatlattı. Ben ilaç talep etmişim. Ancak ilaca gerek olmadığını söyledi.

K6: Psikolojik olarak beni rahatlattı. Aileme kötü davranırdım. O yönde düşüncelerim değişti. Bunun dışında bir yardımı olmadı.

Görüşmeye katılan 18 mahkûm sorunlarının çözümü için cezaevi psikologuna başvurmadığını, yaşadıkları sorunlarla başa çıkmak için kullandıkları yöntemlere bakıldığı zaman ise; ‘kendi kendilerine’ ve arkadaşlarının sosyal destek mekanizması’ ile başa çıkmaya çalıştıkları görülmüştür. Yaşadıkları sorunlarla başa çıkmak için kendi yöntemlerini kullanan bazı mahkûmların ifadeleri şu şekildedir:

Uyuşturucu nedeniyle cezaevinde olan K5 yaşadığı sorunlarla kendi kendine nasıl başa çıktığı şu şekilde ifade etmektedir: ‘*Sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışıyorum. Bunu da söyle; mesela burada hap veriyorlar, ee hap verildiği sürece bir nevi uyuşturucuya bağımlı yapıyorlar. Ben kullanmadım. Bunun dışında sabah erken kalkar gece erken yatırım. İşime gider gelirim. Bu şekilde.*’

Cinsel taciz suçundan hüküm giyen K10 yaşadığı sorunlarla ilgili kendi başına nasıl çıktığını şu cümlelerle anlatmaktadır: ‘*Kendi sorunlarımı, düşünerek ve hatalarımı kendim bularak çözmeye çalıştım.*’

Cinayet suçundan dolayı cezaevinde olan ve yaşadığı sorunlarla ilgili olarak arkadaşlarının sosyal desteğini kullanarak çözmeye çalışan K12. ‘*Genelde sabretmişimdir. Ya da koğuş arkadaşlarımla konuşarak başa çıktım.*’ demiştir.

Uyuşturucu suçundan hüküm giyen ve yaşadığı sorunlarla kendi kendine başa çıktığını belirten K29 *'Kişisel gelişim kitapları okuyarak başa çıkmaya çalışıyorum.'* demiştir.

Araştırma bulgularına göre; bazı mahkûmların kişisel problemlerine yönelik çözüm bulabilmeleri için cezaevi psikologuna başvurdukları ancak mahkûmların betimlemeleri ışığında cezaevinde mahkûmlara yönelik olarak verilen psikolojik destek hizmetlerinin (K47: *'Cezaevi psikologuna başvurdum. Bende hiçbir şeyi değiştirmedim. Faydası olmadı. Çünkü cezaevi psikologuna, sadece cezaevinde yaşanmış problemlerle ilgilenir. Kişisel sorunlarla değil'* K7: *'Daha önce cezaevine girdiğim zaman başvurdum. Bir sonuç almadım. O yüzden görüşmüyorum.'* K15: *'Cezaevi psikoloğuna evet başvurdum. Cezaevi psikologu çok yetersiz.'* K21: *'Cezaevi psikologuna başvurdum. Uyuşturucu bağımlıyım dedim. Uzak durucan dedi')* yeterli olup olmadığı ve cezaevi psikologunun mahkûmların kişisel sorunlarını çözümlemede yardımcı olup olmadığı, konusunda kesin bir yargıya varılamamıştır. Çünkü psikolog ile hiçbir konuda görüşülememiştir. Bu nedenle mahkûmların görüşleri ile psikologun görüşlerinin örtüşüp örtüşmediği test edilememiştir.

Sosyal Hizmet Uzmanı İle Yapılan Görüşme Bulguları

Sosyal hizmet uzmanına **'Mahkûmların cezaevine girişte ve cezaevi sürecinde sosyal hizmet gereksinimlerine yönelik neler yapıyorsunuz?'** sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik olarak sosyal hizmet uzmanı, mahkûmların cezaevi sürecinde, acil ihtiyaçları doğrultusunda cezaevine gidildiğini hükümlüler hakkında sosyal inceleme raporu hazırlandığını, avukat ihtiyaçları olması durumunda avukat ihtiyaçlarının karşılandığı, hükümlünün/hükümlülerin cezaevi sürecinde ortaya çıkan sıkıntıları ile ilgilenildiği konusunda araştırmacıya bilgi vermektedir. Ancak hükümlülerin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, sosyal hizmet uzmanının verdiği hizmetin/hizmetlerin yeterli olmadığı ve mahkûmların ifadeleri ile sosyal hizmet uzmanının ifadelerinin birbiri ile örtüşmediği açıkça görülmektedir.

Sosyal Hizmet Uzmanına **'Mahkûmları tahliye sonrası topluma kazandırmak için neler yapıyorsunuz?'** sorusu sorulmuştur. Tahliye sonrasında mahkûmlarla ilgili ortaya çıkan sıkıntıların büyük oranda giderildiğini ve iş bulmalarında yardım edildiğini dile getiren SHU'nun verdiği hizmetlerin yetersizliği ve sosyal hizmet uzmanının uygulamalarının daha çok hükümlülere ait genel bilgileri içeren dosyaların doldurulması ile sınırlı kaldığı, mahkûmların verdikleri cevaplar doğrultusunda açıkça ifade edilmekte ve daha önce de cezaevi deneyimi olan mahkûmların verdiği cevaplar ile sosyal hizmet uzmanının verdiği cevaplar birbiri ile örtüşmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Hükümlülerle yapılan görüşmeler sonucunda, hükümlülerin cezaevinde görev yapan bir sosyal hizmet uzmanının ne iş yaptığını konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra hükümlülerin çoğunluğu, cezaevinde görev yapan bir sosyal hizmet uzmanının var olduğundan habersizdir. Bununla birlikte bazı hükümlüler cezaevi idaresine sosyal hizmet uzmanı ile görüşmek istediklerine dair dilekçe yazdıkları halde görüşemediklerinden ve başvurularına karşılık bir cevap alamadıklarından şikâyet etmektedir.

Mahkûmların cezaevi sürecinde acil ihtiyaçlar doğrultusunda cezaevine gidildiğini hükümlüler hakkında sosyal inceleme raporu hazırlandığını, avukat ihtiyaçları olması durumunda avukat ihtiyaçlarının karşılandığı, hükümlünün/hükümlülerin cezaevi sürecinde ortaya çıkan sıkıntıları ile ilgilenildiği konusunda araştırmacıya bilgi vermektedir. Araştırma katılımcıları arasında gözlemlenen nitelikler ile sosyal hizmet uzmanının verdiği bilgiler birbiri ile örtüşmemektedir.

Görüşülen mahkûmlara **sosyal hizmet uzmanından yardım almadıysanız siz nasıl bir yardım beklerdiniz?** sorusu sorulmuş ve bu soruya yönelik mahkûmların SHU'dan beklentileri, “ekonomik açıdan beklentiler” ve “psikolojik açıdan beklentileri” olduğu ifade edilmiştir. Hükümlülerin çoğunluğunun cezaevinde görev yapan sosyal hizmet uzmanına hangi sorunları için ve ne gibi durumlarda başvuruda bulunmaları gerektiği konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları ve bu bilgi eksikliğinden dolayı beklentileri konusunda da sağlıklı cevaplar vermedikleri görülmüştür. Buna ek olarak hükümlülerin tahliye olduktan sonra en büyük endişelerinden birinin yaşamlarına devam edebilmelerini sağlayacak bir iş bulabilmek olduğu görülmüştür. Ancak tahliye olduktan sonra hükümlülerin toplum tarafından etiketlenmeleri, toplum tarafından dışlanmaları ve işverenler tarafından kendilerine önyargılı davranılması gibi etmenler de iş bulmalarını zorlaştırdığı görülmüştür (K6). Tahliye sonrasında mahkûmlarla ilgili ortaya çıkan sıkıntıların büyük oranda giderildiğini ve iş bulmalarında yardım edildiğini dile getiren SHU'nun verdiği hizmetlerin yetersizliği ve sosyal hizmet uzmanının uygulamalarının daha çok hükümlülere ait genel bilgileri içeren dosyaların doldurulması ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Araştırma katılımcıları arasında gözlemlenen nitelikler ile sosyal hizmet uzmanının verdiği bilgiler birbiri ile örtüşmemektedir.

Araştırmada ele alınan diğer bir konu mahkûmların cezaevinde psikolojik destek algılarına yönelik tutumları olmaktadır. Bu konudaki araştırma bulguları bazı mahkûmların üstesinden gelemedikleri problemlerinden kurtulmak amacıyla cezaevi psikologuna başvurduklarını ve bazı mahkûmların da psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun arkadaş sosyal destek mekanizması olduğu görülmüştür. Mahkûmların betimlemeleri (K47, K7, K15, K21) ışığında cezaevinde mahkûmlara yönelik olarak verilen psikolojik destek hizmetlerinin yeterli olup olmadığı, mahkûmların kişisel sorunlarını çözümlenmede yardımcı olup olmadığı, konusunda kesin bir yargıya varılamamıştır. Çünkü psikolog ile hiçbir konuda görüşülemediği. Bu

nedence mahkûmların görüşleri ile psikologun görüşlerinin örtüşüp örtüşmediğini test etmek mümkün olmamıştır.

Yapılan araştırmalar, cezaevi yaşamının stres veren önemli yaşam olaylarından biri olduğunu, mahkûmların psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkilediğini (Gençöz & Şenol, 2002), bu nedenle cezaevinde sunulan psikolojik desteğin, mahkûmların ruh sağlıkları açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Eylen, 2001). Yapılan diğer araştırmalarda ise, psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun kendini saklama (Kelly ve Achter, 1995), arkadaş sosyal desteği, daha önceki psikolojik danışma deneyimi (Koydemir, 2010; Vogel, vd., 2005), gibi birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Araştırma katılımcıları arasında gözlemlenen nitelikler ile literatürdeki bulgular örtüşmemektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise cezaevindeki hükümlülere psiko-sosyal destek hizmeti veren personelin yetersizliği söz konusu olmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre, hükümlüler cezaevinde görev yapan bir sosyal hizmet uzmanının ne iş yaptığını bilmemekte bundan dolayı sosyal hizmet uzmanından beklentileri konusunda sağlıklı cevaplar vermedikleri görülmektedir. Bununla ilintili olarak cezaevinde görev alması gereken psikolojik danışmanlar, hükümlülerin cezaevine ilk girişlerinde uyum sağlayıcı rehberlik hizmetlerine yer vererek cezaevinde görev yapan meslek elemanlarının görev tanımlarına dair bilgilendirme yapabilir. Bu bilgilendirme ile hükümlülerin yaşadıkları sorunlara ilişkin hangi meslek elemanından yardım alacakları konusunda onlara ışık tutabilir.

Araştırma bulgularına göre bazı mahkûmların ‘suçlu’ olarak etiketlenmelerinin, onların toplumdan dışlandıkları yönünde bir duyguya kapılmalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla mahkûmların tahliye olduktan sonra karşılaşılabilecekleri olumsuz sosyal tepkiler ve bu tepkilere bağlı olarak mahkûmlarda oluşabilecek düşük özsaygı göz önünde bulundurulabilir ve mahkûmlarla ilgili özsaygı yükseltmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Biles, D. (1979). Unemployment and crime-some research and policy considerations.

Australian Journal of Forensic Sciences, 11(4), 167-173.

Duyan, V. (2001). Sosyal desteğin tanımı, kaynakları, işlevsel boyutları, yararları. *Sağlık ve*

Toplum Dergisi, 18,11.

Eylen, B. (2001). *Bilgi verici danışmanlığın kanser hastalarının ailelerinin sosyal destek*

becerileri üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Farrington, D.P. (1986). *Age and crime* in Tonry, M. and Morris, N. (Eds), *Crime and justice: An annual review of research* Vol 7, pp189-250.
- Gay, L.R & Airasion, p. (2003). *Eduationai Researreh; Competendes for Analysis and Appliation*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merill/Prentice Hall.
- Gençöz, F., Şenol, E. (2002). *1 No'lu F tipinde kalan mahkûmların psikolojik durumlarının Değerlendirilmesi*. TÜBİTAK Projesi, Proje No: SBB- 3009, Ankara.
- Kelly, A. E., Achter, J. A. (1995). Self-concealment and attitudes toward counseling in university students. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 40-46.
- Koydemir, Ö. S. (2010). Self-aspects, perceived social support, gender, and willingness to seek psychological help. *International Journal of Mental Health*, 39 (3), 44-60.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde artan suç oranları korkutucu boyuta ulaştı (7 Mart, 2013). *Kıbrıs Gazetesi*. Erişim adresi: [https://www.google.com/search?q=kuzey+k%C4%B1br%C4%B1s+t%C3%BCrk+cu mhuriyeti%E2%80%99nde+artan+su%C3%A7+oranlar%C4%B1+korkutucu+boyuta+ula%C5%9Ft%C4%B1.+k%C4%B1br%C4%B1s+gazetesi%2C+\(7+mart%2C+2013\).&rlz=1C1GGRV_en_814_814&oq=ku&aqs=chrome.1.69i57j35i39j69i6113j35i39.2202j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=kuzey+k%C4%B1br%C4%B1s+t%C3%BCrk+cu mhuriyeti%E2%80%99nde+artan+su%C3%A7+oranlar%C4%B1+korkutucu+boyuta+ula%C5%9Ft%C4%B1.+k%C4%B1br%C4%B1s+gazetesi%2C+(7+mart%2C+2013).&rlz=1C1GGRV_en_814_814&oq=ku&aqs=chrome.1.69i57j35i39j69i6113j35i39.2202j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Monette, R.R., Sullivan, T.J., Dejong, C.R. (1990). *Applied social research: Tool for the human services* (2nd ed). Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Sezgin, İ., Altun, A., Akçamete, G., Karataş, K., Taşpınar, M., Sanalan, V. A., Anıl, D., Avcı, M. S., Onat, E. (2013). Mesleki becerilerin geliştirilmesi projesi (MESGEP), *Özel Politika Gerektiren Kişilerin Eğitim İhtiyaçları Analizi Araştırma Raporu*. Ankara. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Smangs, M. (2010). Delinquency, socialskills and the structure of peer relations: assessmen criminology theories by socialnetwork theory. *Social Forces*. 89(2), 609-632.
- Vacca., J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *The Journal of Correctional Education*, 55 (4), 297-305.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Extended Abstract

It has seen an increase in the rate of offenses in recent years in North Cyprus. (Cyprus Newspaper, 2013.) It is stressed that psychosocial service applications have a great importance in prisons that is offered in order to get away from crime and not to have problems in social life after eviction.(Biles, 1979; Smangs, 2010). All those research about this subject proves that psychosocial support is an important concept for convicts who are isolated from social life. Also, it is proved that it can reduce the stress on the sentenced person in prison and provide relationship with their environment. Forced to have to live in isolated environment creates physical problems on convicts and deteriorate mental health partially or completely. Isikhan 2007, stressed that prison environment can cause social isolation, mental strain, corruption of the sense of reality, hallucinations, experienced difficulties in emotional process (e.g. anger management and aggression) changes in personality etc. and emotional deprivation so he asserts that providing psychosocial support is really important in prison. (Işıkhan, 2007). Providing the psychological support in prison meet the requirements of convicts like love, self-esteem and commitment. Moreover, it contribute to affect their physical and psychological health in a positive way (Duyan, 2001). Professionals have an important role in many aspects while providing psychosocial support in prisoners. Some of them are; satisfying the needs of prisoners and their parents, reducing the stress of prisoners, supporting to strength the psychological well-being of prisoners, ensuring relationship between their parents and environment, accessing better living level of life, minimizing their problems, solving their personal, family and prison environment problems. For this reason, it is significant to describe what kind of psychological services are giving to prisoners. In this research, psychosocial services offered to prisoners are evaluated based on the TRNC Nicosia Central Prison sample.

Regarding to this objective; the following questions were tried to be answered:

1-What are the prisoners' opinion about the psycho-social support services in the prison?

1.1-What are the prisoners' opinion about the psycho-social support services given by the social service expert?

1.2-What are the prisoners' expectations from the social support services by social service experts?

2-What are the prisoners' opinions about the services provided by the psychologist working at the prison?

2.1- What are the prisoners' expectations from the psychological services provided by the prison psychologist?

2.2-What kind of handling mechanisms have the prisoners used for solving their problems at the prison?

Methodology

Model Of The Research

This research is a qualitative study. Necessary data that obtained by using personal information form and two semi structured interview form. Interviews are actualized by getting together with convicts separately in special interview room of Nicosia Central Prison. Moreover, they are actualized with social service expert in social service expert's room at the Ministry of Labor and Social Security. Voice recorder is used with the permission of the social service expert and convicts during the interview so the information was recorded. Data is interpreted by forming topics considering conceptual coding and classification in detail.

Participants

In this research, where criterion sampling method-which is one of the purposive sampling methods-is used the study group and 50 in 2014-2015 lies in Nicosia Central Prison inmates and convicts constitutes a social worker. Criterion sampling in the act of working on all the cases that meet a series of criterion which was determined earlier (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Type a descriptive field research when looking for a sample constituting 10% of the population, are considered to be the minimum rate. 20% is required for the smaller universes. In a sample survey overlooking the correlation of 30% it is considered necessary to prove the existence or absence of a relationship (Gay, 2003). In this context, appropriate sample structure in accordance with and voluntariness, prison conditions and security concerns from different offense, considering the different ages, considering the 20% rate in sentenced 216 convicts have received heavy and light penalties were interviewed 50 convicted prisoners. Interviewed prisoners, convicts from the list of selected considering security concerns with prison conditions by guards and was allowed to meet with investigators considering the voluntariness.

Data Collection Tools

Two semi structured forms are used for convicts as a data collection tool depending descriptive figure. Some issues are considered while preparing semi structured interview forms to understand and answer the questions easily, and also asking questions from general to specific. In this research, semi structured interview form is prepared for social service expert as another data collection. Interview form consisting of three questions, the convicts in the prison is organized for the purpose of assessing the implications for psychosocial support services requirements.

Data Analysis

Voice recorder is used to record given information with the permission of social service expert and convicts during their interviews. Recorded data are written as a word document on computer. Also, they are listed by the researcher and transmitted as a voice record document. Transmitted data is coded; content analyses were conducted getting the codes together and finding out themes. The main purpose of the theme analyses is to reach the relations and concepts that are able to explain the collection data. (Yildirim & Simsek, 2013). So that, for the theme analyses of data, quotes are given directly considering the questions on the interview form to express the ideas of participants impressively.

Validity And Reliability

The credibility of the results is one of the important criteria for scientific research. Validity and reliability are two criteria that are used commonly in this kind of researches (Yildirim & Simsek, 2013). Validity covers the accuracy of research results. Exterior validity is about transferring the results to similar environment. Interior validity is about different researchers who get the same results by using the same data. (Yildirim & Simsek, 2013). Exterior validity is actualized with using detailed description method and giving information about all stages of research. Interior validity is actualized with expert review, participants consent, keeping the long duration of the interviews, making a detailed description of the data collection and analysis methods, sharing the results with 3 convicts and getting their ideas, getting the same results of research with participants. Inside the consistency study survey reliability, the collection of data through the verification examination conducted by two experts and analysis of the meeting, as described under the heading how to do, how to save the data, how to analyse the documents, explaining in detail the issues relating to the method of how the combined and presented as the results obtained. It is also provided with external reliability. In the transformation of findings during their presentation; coding for the prisoners were done such as K1, K2, K3, etc....

Result and Discussion

It was observed after interviews with the prisoners that they aren't aware of what the social worker does in the prison. Besides, most of the prisoners don't even know that there is such worker working in the prison. In addition, some prisoners complain that they wanted to meet the social worker by requesting it by writing a formal letter but they couldn't get any response. Prisoners state that such worker visits the prison in the case there is something urgent to prepare social investigation report or provide them a lawyer in the case it is needed. Responses of the prisoners and information given by the social worker don't match. When the prisoners were asked "what kind of support and help would you expect from the social worker

if you haven't got any"? they answered their expectations as "economical expectations" and "psychological expectations". It was observed that there is lack of information as the prisoners don't know when and how to contact the social worker. As a result, due to lack of information they weren't able to give meaningful answers to such questions. In addition to this, it was seen that one of the biggest trouble of the prisoners is to have no job after getting free. However, it is seen that some factors such as being marked by the society, being isolated and bias of the employers make it so hard to find a job (K6). It is seen that the social worker and services of the social worker are so inadequate and not enough even if they say that all problems of the prisoners are solved after they get free. The service provided is a series of procedures such as filling in files and making documents only. Features of the participants and information given by the social worker don't match. Another issue included in the research is attitudes of the prisoners towards their perception of getting psychological support in the prison. It was observed that some prisoners had contact the psychologist for problems they couldn't solve on their own while some others tend to get support from their friends as named " friend's social support mechanism". There is no certain outcome about effectiveness and satisfactory of psychological support in the light of responses of the prisoners. (K47, K7, K15, K21) as they never contacted the psychologist. Therefore, it wasn't possible to see whether ideas of the prisoners and the psychologist views match. Gencoz and Senol (2002) state that living in a prison is an event of our life causing stress as the prisoners are affected psychologically negatively. Eylen (2001) indicates that therefore, psychological support provided in the prison is of vital importance for psychological health of the prisoners. Other researches done show that some factor such as hiding (Kelly and Achter, 1995), social support of friends, previous experience of psychological consult (Koydemir, 2010, Vogel 2005) affect the attitude of getting psychological support. Features of participants of the research and that of in the literature don't match. In common sense, it can be said that staff providing psychological support service isn't good enough. Another issue investigated in the research is whether the prisoners join occupational and skills courses and to what extent they get benefit from them. Such courses may help the prisoners find a job when they are free out of the prison again. However, some participants (K15, K26) indicated that usually same people are welcomed to the courses, only people who are selected by the board. Vacca (2004) states that such activities help reducing negative behaviours such as violence that reduces the attitudes of having wrong behaviours that cause any crime. Sezgin, Altun, Akcamete (2013) state that occupational sessions are beneficial as they provide new opportunities of finding a job, increasing self-esteem and respect, teaching the prisoners how to be nice and the importance of helping each other, providing satisfaction with job, making getting used to social life easier, avoiding crimes and brining them into the society again. So, it is important to include and involve all prisoners in such courses and activities. Unlikely, it is seen that not

all prisoners are involved in the courses shown by this study rather the ones to join are selected by the board. Features of the participants of the study and that of in the literature don't match and differ. 24 of the participants state that social activities within the prison help them avoid negative thoughts while 26 claim that such activities are seldom. In this sense, security can be so effective in joining courses as the participants are selected according to a criteria. In the light of participants' responses, it can be said that not all prisoners are involved and included in social activities.

Recommendations

As it is seen, most of the prisoners aren't aware of duties and presence of the social worker. To eliminate this problem, psychological consultant may provide information services showing prisoners staff working in the prison and their duties when they first come to the prison. By this way prisoners can understand to whom to contact for their problems.

According to findings of the research that some prisoners are marked as "guilty" causes them think they are isolated in the society. Prisoners may have low self-respect as they think nobody will respect them. So, something can be created to increase their self- respect. It is seen that there are various activities in the prison. They keep the prisons away from negative thoughts but not all of them involved. More and more activities can be carried out allowing all participants to join which will enable building a cultural development on each prisoner with the participation of a psychological consultant.



Kaynaştırma Uygulamaları Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: KKTC Örneği

Uzm. Vasfiye KARABIYIK¹ & Dr. Öğr. Üyesi Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU²

Özet

Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı KKTC’de etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlükler karşısındaki çözüm önerilerini içeren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, sınıflarında kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 1) Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili görüşleri nelerdir? 2) Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir? sorularına cevap aranmaktadır. Çalışma nitel araştırma yönteminde olup içerik analizi yaklaşımı ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu KKTC/Lefkoşa ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı biri özel, diğeri devlet olmak üzere iki ilköğretim okulunda görev yapan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmanın verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin; (a) etkili öğretimin yapılabilmesi için sınıf yönetimi ile ilgili görüşler, (b) öğretim etkinlikleri sırasında sınıf yönetimi sağlayabilme, (c) etkili bir sınıf yönetiminin içeriği, (d) sınıf yönetiminin sağlanması için özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan ek düzenlemeler, (e) sınıf kurallarının öğrenci davranışlarına etkisi, (f) Özel Gereksinimli öğrencilerin uygun olan davranışlarının pekiştirilmesi, (g) sınıf yönetimi özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve öğretmen tutumları, (h) öğretim etkinliklerinde geçiş becerileri, (ı) öğretim sırasında kullanılan yöntem-teknikler ve öğrenci davranışlarına etkisi, (j) sınıf yönetiminin özel gereksinimli öğrencinin akranları ile ilişkilerine etkisi, (k) öğretim sırasında sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan güçlükler, (l) öğretim sırasında sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri ile ilgili konularda farklı görüş belirttiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerine ilişkin farklı öneriler getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etkili sınıf yönetimi, kaynaştırma, sınıf öğretmeni.

Investigation of Class Teachers 'Teaching Skills About Class Management Skills: A Case of TRNC

Abstract

In the literature, it is seen that studies involving the difficulties and difficulties of class teachers related to effective classroom management skills in the TRNC, where mainstreaming practices are included, are limited. This research aims to reveal the opinions of the classroom teachers in the classroom management about the mainstreaming practices in their classrooms. For this purpose, 1) What are the opinions of classroom teachers about effective classroom management skills in inclusion environments? 2) What are the problems experienced by the classroom teachers about the effective classroom management and their solution suggestions? questions are sought. The study is in qualitative research method and it is designed with descriptive approach. The study group consists of 8 class teachers working in two primary schools, one special and one state affiliated to the Ministry of National Education in the TRNC / Lefkoşa district. The data of the study, in which semi-structured interview technique was used, was analyzed with descriptive analysis technique. Research findings of teachers;

¹ Uzman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, E-posta: vkarabiyik@ciu.edu.tr.

² Yardımcı Doçent Doktor, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, E-posta: nugurlu@ciu.edu.tr.

(a) opinions on classroom management for effective teaching; (b) providing classroom management during teaching activities; (c) the content of effective classroom management; and (d) additional arrangements for students with special needs to ensure classroom management; (e) effect of class rules on student behaviors; (f) strengthening the appropriate behaviors of students with Special Needs; (g) problem behaviors and teacher attitudes of students with special needs in classroom management; (h) transition skills in teaching activities; (i) methods and techniques used in teaching; (j) the impact of classroom management on the relationship of the student with special needs to his / her peers; (k) difficulties related to classroom management during teaching; showed different views on issues related to Based on the results of the research, the classroom teachers gave different suggestions about the classroom management skills.

Key Words: Effective classroom management, inclusion education, classroom teacher.

Giriş

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar farklı özelliklerdeki çocukların bir arada bulunup etkileşim içinde olduğu, kendine özgü bir yapısı, iklimi bulunan toplumsal yapılardan oluşmaktadır (Küçükahmet, 2012). Öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları pek çok güçlüğün sebebi olarak görülen sınıf yönetimi becerilerindeki güçlükler günümüzde karşımıza çıkan sorunların başında gelmektedir. Öğrencilerde istendik davranışların oluşturulmasında, öğretim programlarının amaçlarına ulaşılmasında sınıf öğretmenleri merkezde yer almaktadır. Öğrencilere olumlu sınıf ikliminin ve iyi bir öğrenme alanının oluşturulmasında sınıf öğretmenleri etkili sınıf yönetimi becerileri ile ilgili bilgilere sahip olmalı ve bu bilgileri sınıf içinde başarılı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin öğrencilerinin akademik, sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemek amacıyla sınıflarında yaptıkları etkinliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Etkili sınıf yönetimi becerilerinde öğretmenler sınıflarında her öğrencinin kendi hızında öğrenebileceği, etkinliklere tüm öğrencilerin katılabileceği, öğretim etkinliklerinin çocukların özelliklerine göre uyarlanabileceği, problem davranışların ortaya çıkmadan ortadan kaldırılabileceği olumlu bir iklimin oluşturulmasını sağlamalıdır (Evertson ve Emmer, 2013). Etkili sınıf yönetimi becerileri sayesinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik başarılarının ve derse katılımlarının artmasını sağlayabilir ve problem davranışları en aza indirerek ortadan kaldırabilir (Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983). Bu konuda yapılan çalışmalarda (Akalin, 2015; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Tohma, 2014) öğretmenlerin öğrencilerin göstermiş olduğu problem davranışları etkili sınıf yönetimi becerilerine dayandırmayıp öğrencilerden ve ailelerden kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin yetersizliğinin problem davranışa neden olduğunu belirttikleri ya da ailelerin ilgisizliği yüzünden sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir (Akalin, 2015). Oysaki etkili sınıf yönetimi sayesinde problem davranışların ortaya çıkmadan önlenilebileceği alandaki pek çok çalışmayla desteklenmektedir (Akalin, 2012; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Tohma, 2014).

Sınıf yönetimi ile öğrencilerin derslerdeki başarılarının ve derslere katılımlarının artmasında olumlu bir ilişki olmakla beraber bu ilişkinin sağlanmasında sınıf öğretmenlerine büyük

görevler düşmektedir. Sınıf içinde etkili öğretim becerilerine sahip olan öğretmenlerin; etkili öğretim yöntemlerini kullanma, öğretim müfredatını öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenleyebilme ve etkili sınıf yönetimi becerilerini kullanma özelliklerine sahip olması gerekir. Bu özelliklerin her biri kendi içinde çok önemli bir yere sahip olmanın yanında tek başlarına kullanımları yeterli etkiyi sağlamamaktadır. Bunun için öğretmenlerin tüm bu becerileri bir arada kullanmaları gerekmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003).

Günümüzde resmi ve özel okullarda özel gereksinimleri bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerinden yararlanması sınıflardaki öğrenci çeşitliliğini artırmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerinde kaynaştırma öğrencilerinin bireysel özelliklerini de göz önünde bulundurarak eğitim öğretim etkinliklerinde uyarlamalar yapması ve bu öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanmasını sağlaması gerekmektedir. Okullardaki kaynaştırma eğitimleri özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla beraber aynı sınıflarda yer alarak eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamasının yanında aynı zamanda özel gereksinimli öğrenciye ve sınıf öğretmenlerine yönelik destek hizmetlerin verilmesini de içermektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma eğitimlerinin genel amacı yetersizliği olsun olmasın tüm öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda akranlarıyla eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamaktır. 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitiminin nasıl uygulanması gerektiği ve içeriğine ayrıntılı olarak yer verildiği görülmekte ve yönetmeliğin 67. Maddesinde kaynaştırma eğitimi “*Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır*” olarak tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2000). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde pek çok düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Bu düzenlemelerin başında sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileri gelmektedir. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenler etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili olarak öğrencilerin özelliklerine göre mutlaka zamanı planlama, materyal seçimi, öğretim yönteminin belirlenmesi, bir konudan diğer konuya ya da dersten derse geçiş becerilerinin planlanma, sınıf kurallarını öğrenciyle birlikte oluşturma gibi pek çok alanda düzenlemeler ve uygulamalar yapmalıdır. Bu sayede öğrencilerin problem davranışlarının ortaya çıkması engellenmekte ve eğitim öğretime ayrılan süre artmaktadır.

Kaynaştırma ortamlarında yaşanan sorunlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaması, bu çocukların farklı ortamlarda eğitilmeleri gerektiği düşüncesi, problem davranışların sınıfın düzenini bozduğu düşüncesi ve etkili sınıf yönetimi becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı

görülmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Etkili sınıf yönetimi becerileri sayesinde sınıf öğretmenleri, öğrencilerinde oluşabilecek problem davranışları oluşmadan engelleyebilecek olumlu sınıf iklimi oluşmasını sağlayabilecek ve akademik çalışmalara öğrencilerin katılımını sağlayabileceklerdir.

Türkiye’de etkili sınıf yönetimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetim şekilleri, algıları, ilgileri, bilgileri ve becerileri gibi alanlarda çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir (Yüksel, 2013; Şahin, 2012; Baburşah, 2014). Kaynaştırma ortamlarında etkili sınıf yönetimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında ise özel gereksinimli öğrencilerle yaşanan güçlükler, öğretmenlerin zamanı etkili kullanmaması, sınıf yönetiminde kullanılan yöntemlerin etkililiği ile ilgili olmak üzere çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akalin, 2012; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Bakkaloğlu, 2008; Soodak ve McCarty, 2006). Alanyazında KKTC’de sınıfında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili olarak yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlükler karşısındaki çözüm önerilerini içeren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmanın alana katkısı olacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıfında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileri konusunda farkındalığını artırmak, öğretmen eğitim programlarının içeriğinde etkili sınıf yönetimi becerilerine de yer verebilmek adına faydalı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileri sergilemesiyle öğrencilerin akademik becerilerinde, sosyal, davranışsal ve duygusal gelişimlerinde olumlu etkiler olduğu pek çok araştırmayla desteklenmekle beraber eğitim hizmetlerinde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma hizmetlerinden yararlanma sıklığının artması etkili sınıf yönetimi becerilerinin önemini bir kat daha artırdığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileri; öğrencilerin öğretim programlarını düzenleme, sınıf düzenini sağlama, öğretim etkinliklerini tüm öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlama, tüm öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif katılımını sağlama, tüm öğrencilerin kendi hızında öğrenmesini sağlama gibi pek çok düzenleme yapmayı içermektedir (Evertson ve Weistein, 2006).

Bu çalışmada sınıfında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili görüşleri nelerdir?

2) Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yapılmış olan bu çalışma, durum çalışması modelinde nitel bir araştırmadır. Güncel olguları gerçek yaşam içeriği içinde çalışan durum çalışması, içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesit hatları ile belirgin olmadığı ve birçok kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, sınıflarında kaynaştırma uygulaması yapılan biri devlet, diğeri özel olmak üzere toplam iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiş olup, her iki okulda dört öğretmen olmak üzere toplam sekiz sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada devlete bağlı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören ortalama öğrenci sayısı 30 iken, özel ilköğretim okulunda ise 20 civarındadır. Araştırmanın yapıldığı özel ilköğretim okulu ve devlete bağlı ilköğretim okulu arasında fiziksel özellikler, materyal çeşitliliği, sınıf mevcudu vb. özellikler açısından farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma evrenini, 2018-2019 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilköğretim okulu ile özel ilköğretim okulu olmak üzere görev yapmakta olan 75 öğretmen oluşturmaktadır. KKTC'de kaynaştırma öğrencileri genel eğitim sınıflarına yerleştirmeleri MEB tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda her sınıfta ortalama iki kaynaştırma öğrencisi yer almaktadır.

Araştırma örneklemini ise, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan dört öğretmen ile özel ilköğretim okulunda görev yapan dört öğretmen olmak üzere çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan sekiz öğretmen oluşturmuştur.

2018-2019 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 75 öğretmenden araştırmaya gönüllü olarak katılan sekiz sınıf öğretmenin demografik bilgileri ve görev yaptıkları okulların özellikleri Tablo 1.'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Kurumların Özellikleri

	Özellikler	Sayı	Kod
Cinsiyet	Kadın	7	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
	Erkek	1	K1
Yaş	20-30	1	K8
	31-40	1	K3
	41-50	3	K1, K5, K7
	51-60	3	K2, K4, K6
Çalışma Süresi	1-5	2	K3, K8
	15 ve üstü	6	K1, K2, K4, K5, K6, K7
Eğitim Düzeyi	Lisans	8	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8
Hizmetiçi Eğitim	Evet	5	K1, K2, K4, K5, K8
	Hayır	3	K3, K6, K7
Alma Durumu (özel eğitim ile ilgili)			
Çalışılan Kurumun Özelliği	Özel Kurum	4	K1, K2, K3, K4
	Devlet Kurumu	4	K5, K6, K7, K8
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	10-20	4	K1, K2, K3, K4
	21-30	2	K5, K8
	31-40	2	K6, K7

Öğrencilerin Özellikleri	Otizm Spektrum	3	K1, K7, K8
	Bozukluğu		
	Üstün Yetenekli	1	K4
	Öğrenme Güçlüğü	1	K6
	Zihin Yetersizliği	1	K5
	DEHB	2	K3, K4
	Risk Altında	2	K2, K3
Öğrencilerin Özel Eğitim Desteği	Okul içi	4	K5, K6, K7, K8
Alma Durumu	Okul dışı	3	K1, K4, K7

Tablo 1.'de araştırma yapılan sınıf öğretmenlerinin 6'sı kadın, 1'i ise erkek olduğu belirlenirken bu öğretmenlerin 6'sı 41-60 yaşları arasında, 1'i 20-31 yaşları arasında, 1'i ise 31-40 yaşları arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çalışma sürelerine bakıldığında 6 sınıf öğretmeni 15 ve üstü 2'si ise 1-5 yılları arasında çalışma deneyimine ve tümü ise lisans eğitimine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin 5'i özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alırken 3'ünün ise herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Sınıflarındaki öğrenci sayılarına bakıldığında 4 öğretmenin 10-20 arasında, 4 öğretmenin ise 30 üzerinde öğrenci sayısına sahip oldukları görülmektedir. Tabloda son olarak öğretmenlerin 3'ü sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin OSB, 2'si DEHB, 1'i üstün yetenekli, 1'i öğrenme güçlüğü, 1'i ise risk altında olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim desteği alma durumlarına bakıldığında 4 öğrenci okul içi destek hizmetlerinden yararlanmakta olduğu görülürken 3 öğrencinin okul dışı desteklerden yararlandığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce özel ve devlet ilköğretim okullarındaki müdürlerle görüşülerek çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi paylaşımında bulunularak gerekli onaylar alınmıştır. Daha sonra sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler belirlenerek bu öğretmenlerden çalışmaya gönüllü katılacak öğretmenler seçilmiş ve ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde öğretmenlere çalışmanın içeriği hakkında

bilgi verilerek; cinsiyet, yaş, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin yetersizlik türlerini içeren kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiş ve daha sonra araştırma soruları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada veriler, niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme soru formuyla toplanmıştır. Görüşme soruları ilgili alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış, sorulara son şeklini vermek üzere özel eğitim alanında görev yapan üç uzman (doktora derecesi) kişinin görüşüne başvurulmuş ve görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemin sonucunda görüşme soruları oluşturulmuştur.

Araştırmada görüşmeye gönüllü olarak katılacak olan sınıf öğretmenleri özel ilköğretim okulundaki rehber öğretmen, devlet ilköğretim okulundaki özel eğitim öğretmeni ile birlikte belirlenmiş ve her bir öğretmen ile görüşmelerin yapılması için uygun gün ve saat ayarlanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerine K1'den K8'e kadar kod verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan karşılıklı görüşmeler; 06/11/2019 ve 19/11/2019 tarihleri ve yaklaşık 10-20 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmeler, öğretmenlerin dikkatini dağıtmayacak, sessiz bir ortam olması nedeni ile kendi sınıflarında derslerin olmadığı bir zaman aralığında veya ilgili okulun öğretmenler odasında ders saati dışında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların gerçek isimleri kullanılmış ancak verilerin analizi sırasında katılımcılara kod verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, katılımcıyla bire bir yapılan görüşmeler sayesinde toplanmış ve katılımcıdan izin alınarak veriler ses kaydetme cihazına kaydedilmiştir. Bir öğretmenin izin vermemesi sonucunda görüşmeler soru-cevap şeklinde kâğıda yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıt cihazındaki kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüştür. Verilerden temalar oluşturulmuş ve kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Verilerin anlaşılabilceği bir şekilde kodlar ve temalar çerçevesinde içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirlik verileri her iki araştırmacının kodlama işlemi sonrasında hesaplanmış olup bu hesaplamada verilerin tekrarlanabilirliği ve kodlayıcılar arası güvenirlüğün hesaplanması dikkate alınmıştır. Güvenirlik= $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü (Miles ve Huberman, 1994) ile belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada sınıflarında kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme soruları sorulmuş olup araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler on iki temada gruplandırılmıştır.

Çalışmaya katılan sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri; “Etkili Öğretimin Yapılabilmesi İçin Sınıf Yönetimi ile İlgili Düşünceler”, “Öğretim Etkinlikleri Sırasında Sınıf Yönetimi Sağlayabilme”, “Etkili Bir Sınıf Yönetiminin İçeriği”, “Sınıf Yönetiminin Sağlanması İçin Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Yapılan Ek Düzenlemeler”, “Sınıf Kurallarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi”, “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uygun Olan Davranışlarının Pekiştirilmesi”, “Sınıf Yönetiminde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar ve Öğretmen Tutumları”, “Öğretim Etkinliklerinde Geçiş Becerileri”, “Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem-Teknikler ve Öğrenci Davranışlarına Etkisi”, “Sınıf Yönetiminin Özel Gereksinimli Öğrencinin Akranları İle İlişkilerine Etkisi”, “Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlükler” ve “Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Çözüm Önerileri” şeklinde 12 ana tema altında betimlenmiştir. Aşağıda sırayla ana tema ve temayla ilgili oluşturulan kategoriler öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2.1. “Etkili Öğretimin Yapılabilmesi İçin Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşler” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Etkili Öğretimin Yapılabilmesi İçin Sınıf Yönetimi İle İlgili Görüşler	Aktif öğretmen	2	25
	Öğrenci katılımı	2	25
	Otoritenin kurulması	2	25
	Sınıf içi disiplin sağlanması	3	38
	Kuralların belirlenmesi	2	25
	Pekiştireçlerin kullanılması	1	10

Tabloda 2.1. incelendiğinde araştırmanın ilk teması olan “*Etkili Öğretimin Yapılabilmesi İçin Sınıf Yönetimi ile İlgili Düşünceler*” e ilişkin görüşme yapılan sekiz öğretmenden üçü en çok sınıf içinde disiplinin sağlanması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. K4, sınıf içinde disiplinin sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Önce disiplin sağlanmalı. Eğer bir disiplin olmazsa, karmaşa içinde gereken ilgi olmuyor, anlama olmuyor. Zorluk yaşıyoruz. Verebileceğiniz bilginin daha rahat verilmesi için disiplinin sağlanması gerek.”

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ikisi öğretmenin aktif olması, ikisi öğrenci katılımının sağlanması, ikisi otoritenin kurulması, ikisi kuralların belirlenmesi ve biri ise pekiştireç kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

K1, öğretmenin aktif olması ve öğrenci katılımının sağlanması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Aktif bir öğretmen, katılımcı bir öğrenci olması gerekir. Tatlı sert bir üslubun olması gerekir.”

K8 ise, sınıf yönetimi ile ilgili kuralların belirlenmesi ve pekiştireçlerin kullanılması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Kurallar, pekiştireçler kullanılması gerekir.”

Tablo 2.2. “Öğretim Etkinlikleri Sırasında Sınıf Yönetimi Sağlayabilme” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Öğretim Etkinlikleri Sırasında Sınıf Yönetimi Sağlayabilme	Aktif ders işlenmesi	4	50
	Öğrenci katılımı sağlanması	5	62
	Pekiştireçlerin kullanılması	2	25
	Kuralların uygulanması	2	25
	Otoritenin kurulması	2	25

Tablo 2.2.’de görüldüğü üzere araştırmanın ikinci teması olan “**Öğretim Etkinlikleri Sırasında Sınıf Yönetimi Sağlayabilme**” ye ilişkin görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin tümü sınıf yönetimini sağlayabildiklerini belirtmiştir. K4 sınıf yönetimini sağlayabildiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf yönetimi sağlayabiliyorum. Etkili konuşmayla, herkese eşit söz hakkı vererek, her öğrenciye mutlaka yakın ilgiyi ve cevap verme hakkını sağlayarak söz alarak konuşma disiplinini sağlayarak sınıf yönetimi sağlıyoruz.”

K6 ise, sınıf yönetimini sağlayabildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Otorite ile sınıf yönetimini sağlıyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi öğrencilerin derse katılmalarını sağlayarak sınıf yönetimini sağlayabildiklerini ifade etmiştir. K3, öğrencilerin derse katılmalarını sağlayarak sınıf yönetimini sağlayabildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dersi anlatırken aktif olmalarını derse katılmalarını sağlıyorum. Bu şekilde zaten çocuk kendini motive ettiği için katılımları artar.”

K2 ise, öğrencilerin derse katılmalarını sağlayarak sınıf yönetimini sağlayabildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sorular sorarak öğrencilerin dikkatini aktif tutmaya çalışırım. Sınıf yönetimini bu şekilde sağlarım.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü aktif ders işleyerek sınıf yönetimini sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. K6, öğretmenin aktif ders işleyerek sınıf yönetimini sağlayabildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocukların ilgisini çekecek şekilde öğretimi yapıyorum. Ses tonunu uygun kullanıyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi kuralları uygulayarak, ikisi pekiştiriciler kullanarak, ikisi ise otoritenin kurulması ile sınıf yönetimini sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2.3. “Etkili Bir Sınıf Yönetiminin İçeriği” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Etkili Bir Sınıf Yönetiminin İçeriği	Aktif öğretmen	4	50
	Teknoloji	1	12
	Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı	1	12
	Kuralların belirlenmesi ve uygulanması	5	63
	Ders planlaması	1	12
	Pekiştiriciler kullanımı	2	25
	Öğrenci katılımının sağlanması	1	12
	Otorite	1	12
	Sevgi	1	12

Tablo 2.3. incelendiğinde araştırmanın üçüncü teması olan *“Etkili Bir Sınıf Yönetiminin İçeriği”* ne ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerden beşi etkili bir sınıf yönetiminin kuralların belirlenmesi ve uygulanmasını içerdiğini belirttikleri görülmektedir. Katılımcı 5, kuralların belirlenmesi ve uygulanmasını içerdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kurallar konulmalıdır. Öğretmenin tavır ve davranışı aynı olmalıdır.”

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü etkili bir sınıf yönetiminin aktif öğretmeni içerdiğini belirtmiştir. K3, sınıf yönetiminin aktif öğretmen içerdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenin sınıfta aktif olması gerekir. Dersi çok iyi anlatacak. Planlama olacak.”

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi pekiştireç kullanımını içerdiğini, bir öğretmen teknoloji kullanımını ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamını içerdiğini, biri ders planlaması ve öğrenci katılımını, biri ise otorite ve sevgiyi içerdiğini belirtmiştir.

K3, sınıf yönetiminin ders planlamasını, pekiştireç kullanımını ve öğrenci katılımını içerdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Planlama olacak. Çocuğu derse katmak için sürekli pekiştireçler kullanılacak. Çocukları tahtaya kaldırarak aktif hale getirilmelidir. Öğrenci bir diğer öğrenciye soru sordurarak aktif hale getirilmelidir.”

Tablo 2.4. “Sınıf Yönetiminin Sağlanması İçin Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Yapılan Ek Düzenlemeler” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Sınıf Yönetiminin Sağlanması İçin	Ek düzenleme yapma	5	63
Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili	Ek düzenleme yapmama	3	38
Yapılan Ek Düzenlemeler	Bireysel ve ön sıraya oturtma	2	25
	Eksik tamamlama	2	25
	Ek çalışmalar yaptırma	1	13
	Öğrencinin düzeyine uygun etkinlikler hazırlama	1	13
	Farklı materyaller kullanma	1	13
	Çalışma kağıtlarını deftere yapıştırma	1	13
	Akran desteği sağlama	1	13

Tablo 2.4. incelendiğinde araştırmanın dördüncü teması olan *“Sınıf Yönetiminin Sağlanması İçin Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Yapılan Ek Düzenlemeler”* konusuna ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin beşi özel gereksinimli öğrenciler için düzenleme yaptıklarını, üçü düzenleme yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin ikisi öğrenciyi bireysel olarak veya ön sıraya oturttuğunu, ikisi eksik tamamlama çalışmaları yaptığını, biri öğrencinin düzeyine uygun etkinlikler hazırladığını ve farklı materyaller kullandığını, biri çalışma kağıtlarını deftere yapıştırdığını ve akran desteği sağladığını, bir öğretmen ise ek çalışmalar yaptırdığını

belirtmiştir. K2, özel gereksinimli çocuk için bireysel oturtma ve eksik tamamlama çalışmaları yaptırarak düzenleme yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencimi mesela tek oturttum. Yazmada geciktiğinde birkaç kere fotokopi çektim. Evde yazması gerektiğini söyledim. Onun tembelliği vardır. Zaman kazanmam ve sınıfa çocuğu katmak için yaptım. Evde yazmamak için sınıfta az az yaz şeklinde derse katmaya çalıştım.”

Tablo 2.5. “Sınıf Kurallarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Sınıf Kurallarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi	Dönem başında öğrencilerle birlikte belirlenen kurallar	6	75
	Dönem başında öğretmenlerin belirlediği kurallar	2	25
	Öğrencilerin olumlu davranışlarının artması	6	75
	Öğrencilerin kurallara uyması için birbirini teşvik etmesi	2	25

Tablo 2.5. incelendiğinde araştırmanın beşinci teması olan “*Sınıf Kurallarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi*” ne ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin altısı sınıf kurallarını dönem başında öğrenciler ile birlikte belirlediğini, ikisi ise dönem başında öğretmenin kendisi veya diğer öğretmenlerle birlikte belirlediğini ifade ettikleri görülmektedir. K6, öğretmenlerin sınıf kurallarını dönem başında öğrenciler ile birlikte belirlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf kurallarını dönem başı öğrenciler ile birlikte belirledim.”

K3 ise, sınıf kurallarını öğretmenler ile birlikte belirlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfımızda sınıf kuralları vardır. Her derste onları bir on dakika hatırlatırız. Biz bunları öğretmenlerle birlikte belirledik ve çocuklara öğrettik.”

Araştırmaya katılan altı öğretmen kuralların öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve olumlu davranışlarının arttığını belirtirken, iki öğretmen ise öğrencilerin kurallara uyulması için birbirlerini teşvik ettiğini belirtmiştir. K3, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok iyi etkiler. Hatırlattığımda çok etkili oluyor ve olumlu davranışları artıyor.”

K2 ise, kurallara uyulmadığında birbirlerini teşvik ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkiledi ve kurallara uyulmadığında birbirlerini uyarırlar.

Tablo 2.6. “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uygun Olan Davranışlarının Pekiştirilmesi” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uygun Olan Davranışlarının Pekiştirilmesi	Doğru davranıştan sonra pekiştireç kullanma	7	88
	Pekiştireç kullanmama	1	13
	Sözel pekiştireç	7	88
	Olumlu davranışların artması	7	88

Tablo 2.6. incelendiğinde araştırmanın altıncı teması olan “*Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uygun Olan Davranışlarının Pekiştirilmesi*” ne ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin yedisi öğrencileri doğru davranıştan hemen sonra sözel pekiştireç kullanarak pekiştirdiğini belirtmiştir. Sadece bir öğretmen sınıf sayısının fazla olması nedeni ile öğrenciyi pekiştiremediğini ifade ettikleri görülmektedir. K6, olumlu davranışların pekiştirilmesine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“*Uygun olan davranışlarını doğru bir tepki verdiğinde sözlü pekiştireç ile pekiştiriyorum.*”

Görüşme katılan sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesi sonucunda olumlu davranışların artırdığını belirtmiştir. K4, pekiştirme yapılan öğrenciyi ve diğer öğrencilere etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“*Çok olumlu etkiliyor. Bir çocuğa olumlu ifadeyi kullandığınız zaman çevredeki çocuklar da etkileniyor ve aynı gelişmeyi daha iyi davranmalarını sağlayabiliyoruz.*”

K8, ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“*Ona da sözel övgüyle, başını okşayarak yanıma alarak pekiştireç kullanıyorum. Olumlu davranışlarını artırıyor.*”

Tablo 2.7. “Sınıf Yönetiminde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar ve Öğretmen Tutumları” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Sınıf Yönetiminde Gereksinimli Öğrencilerin	Özel Çılgılık atma	1	13
	Konuşma	2	25

Sergilediği Problem Davranışlar ve Öğretmen Tutumları			
Gülme		1	13
Ayağa kalkma		1	13
Sınıfta dolaşma		2	25
İnatçılık		1	13
Ses çıkarma		1	13
Öğretimi bölme		2	25
Öğrencilerin dikkatinin dağılması		1	13
Öğretimi olumsuz etkilememe		3	38
Sözel uyarı		8	100
Görmezden gelme		1	13

Tablo 2.7. incelendiğinde araştırmanın yedinci teması olan **“Sınıf Yönetiminde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar ve Öğretmen Tutumları”** na ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi öğrencilerin sınıfta konuştuğunu, ikisi sınıfta dolaştığını, biri öğrencisinin çılgılık attığını, biri gülme, biri ayağa kalkma ve arkadaşlarını incitme davranışını sergilediğini, biri ses çıkardığını, biri ise inatçı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. K4, öğrencisinin sergilediği problem davranışları şu şekilde ifade etmiştir:

“Sürekli konuşarak, bazen küfür bazen çirkin el hareketleri bazen arkadaşlarının yanına gidip bire bir rahatsız ederek. Arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor ilgi odağı olsun diye.”

Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü sınıf yönetimini olumsuz etkilemediğini, ikisi öğretimi böldüğünü, bir öğretmen ise sergilenen problem davranışın öğrencilerin dikkatini dağıttığını belirtmiştir. K2, öğrencinin sergilediği konuşma davranışının dersi olumsuz etkilemediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dersi çok etkilemez. Bileceği sorular sorarım. Yapabileceği şeyler sorarak derse çekerim .”

K4 ise, problem davranışın sınıf yönetimine etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor. Derslerden zaman gidiyor, bölünüyor.”

Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü öğrencilerin problem davranışlarına sözel uyarı ile müdahale ettiklerini, bir öğretmen ise görmezden geldiğini belirtmiştir. K8, öğrenciyi sergilediği problem davranışa sözel uyarı ile müdahale ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sözel uyarılarla öğrenciyi oturtup, sınıfın dikkatini toplayıp devam ediyorum.”

Tablo 2.8. “Öğretim Etkinliklerinde Geçiş Becerileri” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%

Öğretim	Etkinliklerinde	Geçiş	Hareket yaptırma	2	25
Becerileri			Hikaye anlatma	2	25
			Sohbet etme	2	25
			Konu ile ilgili sözlü yapma	2	25
			Serbest zaman verme	1	18
		Öğrencilerin	dikkatlerinin	8	100
			toparlanması		

Tablo 2.8. incelendiğinde araştırmamızın sekizinci teması olan “**Öğretim Etkinliklerinde Geçiş Becerileri**” ne ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi öğrencilere hareket yaptırdığını, ikisi hikaye anlattığını, ikisi sohbet ettiğini, ikisi konu ile ilgili sözlü yaptığını, bir öğretmen ise serbest zaman verdiğini belirtmiştir. K1, öğrencilere yaptırdığı geçiş becerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfın ruh haline enerjiye göre hareket ederim. Elleri yukarı kaldırma, yana açma gibi hareketlerle öğrencilerin dikkatini toplarım ve diğer etkinliğe ya da derse geçerim. Hikayeler anlatırım sıkıntı olmaz.”

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tümü yaptıkları geçiş becerileri ile öğrencilerin dikkatlerinin toparlandığını belirtmiştir. K2, yapılan geçiş becerilerinin öğrencilerin dikkatlerinin toparlanmasını sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Anında dikkatleri toparlanır ve devam ederler. Derse girerim. Olumlu etkiler. Hemen vakit harcamadan derse başlarım.”

K3, ise yaptığı geçiş becerileri ve öğrencilerin dikkatlerine etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Konu ile ilgili sözlü yaparım, sözlü değerlendirme yaparım. Çok etkilidir. Öğrencilerin dikkatleri hemen toplanır.”

Tablo 2.9. “Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem-Teknikler ve Öğrenci Davranışlarına Etkisi” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans			
		N	%		
Öğretim	Sırasında	Kullanılan	Düz anlatım	4	50
Yöntem-Teknikler	ve	Öğrenci	Soru-cevap	6	75
Davranışlarına Etkisi			Materyal kullanımı	2	25
		Öğrencilerin	Motivasyonlarının	6	75
			artması		

Tablo 2.9. incelendiğinde araştırmının dokuzuncu teması olan **“Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem-Teknikler ve Öğrenci Davranışlarına Etkisi”** ne ilişkin öğretmenlerin altısı soru-cevap tekniğini kullandığını, dördü düz anlatım tekniğini kullandığını, iki öğrenmen ise bu tekniklerin yanı sıra materyallerle öğretimlerini yaptığını ifade ettikleri görülmektedir. K2, kullandığı yöntem ve tekniklerle ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha çok tahta ve aparatlar kullanırım. Soru-cevap ve tahtaya kaldırma kullanırım.”

K5 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Görsel materyaller kullanırım. Renkli ve ilgi çekici olmasına özen gösteririm. Tepegöz ve bilgisayar kullanırım. Düz anlatım, soru-cevap yöntemleri kullanırım. Sesli ve görsel materyaller ilgilerini çekiyor.”

Görüşme yapılan öğretmenlerin altısı kullanılan tekniklerin öğrencilerin davranışlarını olumlu etkilediğini ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. K2, kullanılan tekniklerin öğrencilerin davranışlarına etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha istekli olurlar. Öğrenci davranışlarını olumlu etkiler yarış yaparlar. Öz güveni artar. Yeni konularla ilgili hemen tahtaya kaldırırım. Yazdıkları sayılarla ilgili sorular sorarım katılımları artar.”

Tablo 2.10. “Sınıf Yönetiminin Özel Gereksinimli Öğrencinin Akranları İle İlişkilerine Etkisi” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Sınıf Yönetiminin Özel Gereksinimli Öğrencinin Akranları İle İlişkilerine Etkisi	Kabul edici bir tutum sergileme	4	50
	İletişim ve işbirliği artması	2	25
	Birbirlerine saygılı olma	1	13
	Sosyalleşme düzeyinin artması	1	13

Tablo 2.10. incelendiğinde araştırmının onuncu teması olan **“Sınıf Yönetiminin Özel Gereksinimli Öğrencinin Akranları İle İlişkilerine Etkisi”** ne ilişkin öğretmenlerin dördü sınıf yönetiminin akranlarının öğrenciye kabul edici bir tutum sergilediğini, ikisi iletişim ve işbirliğini artırdığını, bir öğretmen öğrencilerin birbirlerine saygılı olmayı öğrendiğini, bir öğretmen ise sosyalleşme düzeylerinin arttığını ifade ettikleri görülmektedir. K8, sınıf yönetiminin öğrencinin akranları ile ilişkilerine etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıftaki öğrenciler kabullenmiş durumdadırlar. İletişimleri artar. İşbirliği artar.”

K4 ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Birbirlerine saygılı olmayı öğreniyorlar. Birbirlerine söz hakkı vermeyi öğreniyorlar. Hatta bazen eşit herkesin eşit hakka sahip olduğunu hatırlatıyorlar.”

Tablo 2.11. “Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlükler” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategoriler	Frekans	
		N	%
Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlükler	Öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması	2	25
	Öğrencilerin çok konuşması	1	13
	Sınıf sayısının fazla olması	3	38
	Düzensiz öğrenci sayısının artması	1	13
	Sorun yaşamama	1	13

Tablo 2.11. incelendiğinde araştırmamanın on birinci teması olan “*Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlükler*” e ilişkin öğretmenlerin üçü sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, ikisi teknoloji çağının öğrencileri olumsuz etkilemesi nedeni ile öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması, bir öğretmen öğrencilerin çok konuşması, bir öğretmen ise düzensiz öğrenci sayısının artması nedeni ile sınıf yönetiminde sorun yaşadığını ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri ise sınıf yönetiminde sorun yaşamadığını belirtmiştir. K7, sınıf yönetimi sağlamada sorun yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenci sayısı çok olumsuz etkiliyor. Yeterli bireysel eğitimi istenen derecede gösteremiyorum.”

K1 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Kuralsız öğrenci sayısı artıyor, düzensiz öğrenci sayısı artıyor. Yaşantıları yoktur, aile düzenleri yoktur. Aileler de direnç gösteriyor.”

Tablo 2.12. “Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri” Teması ve Kategori Başlıkları

Tema Adı	Kategori	Frekans	
		N	%
Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri	Öğrenci sayısı azaltılabilir	4	50
	Aile-öğretmen iletişimi ve işbirliği sağlanabilir	1	13

Problem davranışları azaltılmalı	1	13
Dikkatleri toplanmaya çalışılmalı	1	13

Tablo 2.12. incelendiğinde araştırmının on ikinci teması olan **“Öğretim Sırasında Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaşanan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerileri”** ne ilişkin öğretmenlerin dördü öğrenci sayısının azaltılması, biri aile-öğretmen iletişimi ve işbirliğinin artırılması, bir öğretmen problem davranışların azaltılması, bir öğretmen ise öğrencilerin dikkatlerinin toplanmaya çalışılması ile ilgili öneriler sundukları görülmektedir. K5, sınıf yönetimi ile ilgili yaşadığı soruna ilişkin önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf sayısı azaltılabilir ki öğrencilerin birbirleriyle konuşması azalsın.”

K1 ise önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Direnci yıkmak lazım ki öğrenciler olumlu yönde ilerleyebilsin. Öğrencilerin ailelerin öğretmenlerle iletişim içinde olunmalıdır. Öğretmen aileyi uyarmalıdır. Aile öğretmene bilgi vermelidir. Aile ve öğretmen işbirliği artırılmalıdır.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimiyle ilgili bilgileri, becerileri, yaptıkları düzenlemeleri yaşadıkları güçlükleri ve güçlükler hakkındaki çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; “Etkili öğretimin yapılabilmesi için sınıf yönetimi ile ilgili düşünceler, öğretim etkinlikleri sırasında sınıf yönetimi sağlayabilme, etkili bir sınıf yönetiminin içeriği, sınıf yönetiminin sağlanması için özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan ek düzenlemeler, sınıf kurallarının öğrenci davranışlarına etkisi, özel gereksinimli öğrencilerin uygun olan davranışlarının pekiştirilmesi, sınıf yönetiminde özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve öğretmen tutumları, öğretim etkinliklerinde geçiş becerileri, öğretim sırasında kullanılan yöntem-teknik ve bunların öğrenci davranışlarına etkisi, sınıf yönetiminin özel gereksinimli öğrencinin akranları ile ilişkilerine etkisi, öğretim sırasında sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan güçlükler ve öğretim sırasında sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri” şeklinde 12 temadan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ilki, öğretmenlerin öğretimin etkililiğini artırabilmek için sınıf yönetimi becerileriyle ilgili sınıf içi disiplinin ve otoritenin sağlanmasının gerektiğine vurgu yapmalarıdır. Alanyazında yapılan çalışmaların bu araştırmının bulgularıyla örtüşmediği (Akalin, 2012; Evertson ve Harris, 1992; Brophy, 1988), öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinde sınıftaki disiplinin sağlanması ve öğrencilerin kontrol edilmesinden daha çok öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen sınıf

ortamını oluşturmak amacıyla uyarladığı davranışlara odaklanması gerektiğini vurguladığı görülmektedir (Evertson ve Harris, 1992; Brophy, 1988). Sınıf yönetiminde otorite ve kontrolü elinde tutmak isteyen öğretmenlere oranla etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlayan, öğrencilere rehber olan öğretmenlerin daha başarılı oldukları yapılan çalışmalarda desteklenmektedir (Bayındır, 2001; Evertson ve Emmer, 2013). Marzano ve Marzano (2003), yaptıkları çalışmada etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili olarak; öğrenci gereksinimlerini iyi belirleyebilmesi, adil ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturması, öğrenme hedeflerinde esnek olması, açık bir şekilde öğrenme hedeflerini belirlemesi, tutarlı davranışlar göstermesi gibi özelliklerine dikkat çekmişlerdir.

Araştırma sonuçları ayrıca öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri sayesinde öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanabileceği, ders için ayrılan zamanın artacağı ve aktif olarak derslerini işleyebileceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç aynı zamanda alanyazında yapılan çalışmaların etkili sınıf yönetiminin sağladığı olumlu özellikleri destekler niteliktedir (Evertson ve Emmer, 2013). Ancak öğretmenlerin etkili sınıf yönetiminin içeriği olarak sadece sınıf kurallarının belirlenmesinde yoğunlaşmaları ve diğer boyutları olan öğrencilerin aktif katılımı, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları, öğretimin öğrenciye göre uyarlanması ve olumlu sınıf iklimini oluşturulması gibi boyutlarında görüş bildirmedikleri ya da çok az öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu öğretim etkinlikleri sırasında düz anlatım, soru cevap teknikleriyle dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu, etkili sınıf yönetimi stratejilerini sınıflarında yeteri kadar kullanamadıklarını gösteren araştırma bulgularıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir (Bayındır, 2001; Slider, Noell ve Williams, 2006). Alanda yapılan bir takım çalışmalarda öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri konusunda bilgi kazanımı ve farklı yöntemler kullanmaları desteklenmiş ve araştırma sonuçlarında bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı, öğretimin niteliğinin arttığı sonuçları elde edilmiştir (Freiberg, Connell ve Lorentz, 2001).

Sınıf kurallarıyla ilgili araştırma bulguları; öğretmenlerin çoğunluğunun etkili sınıf yönetimi becerilerinde eğitim-öğretim döneminin başında sınıf kurallarının belirlenmesi ve belirlenen kuralların tutarlı bir şekilde uygulanmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Sınıf kurallarının önceden belirlenerek sınıf yönetimine katkı sağladığı görüşünü belirten öğretmenler ayrıca bu kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi gerektiğinin önemine de dikkat çekmektedirler. Sınıf kurallarıyla ilgili olarak öğretmenler ayrıca önceden öğrencilerle birlikte belirlenen sınıf kurallarının öğrencilerdeki olumlu davranışların artmasını ve problem davranışların ortaya

çıkmadan engellenmesinin sağladığını da ifade etmektedirler. Alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında sınıf kurallarının belirlenmesinin etkili sınıf yönetimi becerilerinde önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Erden,2005). Ayrıca araştırma bulguları problem davranışların ortaya çıkmadan engellenmesinde ve olumlu davranışların kazanımında sınıf kurallarının önemine değinen çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Akalin, 2012; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Tohma, 2014; Martella, Nelson ve Marchand-Martella, 2003). Sınıflarda etkili, demokratik, olumlu ve verimli bir yönetim ortamının oluşmasında sınıf kurallarının oluşturulması önemlidir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf kuralları belirlenirken öğrencilerine rehber olarak onları sürece dahil etmeli, sorumluluk almalarını ve kuralları benimsemelerini sağlamalıdır. Sınıf kuralları belirlenirken açık, anlaşılır, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmasına dikkat edilerek mümkün olduğunca az sayıdan oluşmalıdır.

Araştırma bulgularında bir diğer önemli bulgu öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma öğrencilerini olumlu davranışlarından sonra pekiştirdikleri ve bu pekiştirmeyi çoğunlukla sözel olarak yaptıklarıdır. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin olumlu davranışlarının artmasını desteklemektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazını destekler nitelikte ve özel gereksinimli çocukların olumlu davranışların sık sık pekiştirilmesi sayesinde problem davranışların azaldığı ve onaylanan davranışın görülme sıklığının arttığı görülmektedir (Polirstok ve Gottlieb, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerde pekiştireç kullanımı davranışların yönlendirilmesinde en etkili araçlardan biridir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sadece sözel pekiştireç kullandıkları, sadece bir öğretmenin farklı pekiştireç türlerine de yer verdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerde kullanılan pekiştireçlerin özel gereksinimli öğrencinin özelliklerine göre farklılaştırılarak kullanılması olumlu davranışları artırması bakımından önemlidir. Tekin ve Kırcaali-İftar (2001), özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin etkisini artırmak için pekiştireç kullanımına dikkat çekmekte ve anahtar öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın bu konudaki diğer bir bulgusu da sınıf içinde özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ortaya çıktığında öğretmenlerin çoğunun sözel uyarı kullanması, görmezden gelme, alternatif davranış sunma gibi davranışı söndürme tekniklerini daha az kullanmalarıdır.

Öneriler

KKTC’de kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin tüm çocukların öğrenmesini ve problem davranışların ortadan kalkmasını hedefleyen sınıf yönetim, teknik ve stratejilerini kullanmalarını hedefleyen eğitim programları geliştirilebilir. Ayrıca KKTC’de kaynaştırma uygulamaları yapan öğretmenlerin kaynaştırma, özel gereksinimli çocuk, özel eğitim

konusunda hizmet içi eğitim almaları önerilebilir. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi derslerinin uygulama ağırlıklı olması ve mesleğe başladıklarında kullanabilecekleri etkili yönetim stratejilerini içerecek nitelikte öğretilmesi hedeflenmelidir. Araştırma buğularından yola çıkarak ileri araştırmalara yönelik; etkili sınıf yönetimi becerilerinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleriyle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıf öğretmenlerinin farklılaşım farklılaşmadığına bakılabilir. Özel ve devlet okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin etkili sınıf yönetimindeki etkisi araştırılabilir. Etkili sınıf yönetimi becerileriyle ilgili geliştirilen programların etkisine bakılabilir. Özel gereksinimli çocuklarda problem davranışların ortaya çıkmadan önlenmesinde sınıf yönetimi becerilerinin etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1-18.

- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Evertson, C. M., Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–78.
- Evertson, C.M., ve Emmer, E.T.(2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A.Aypay Çev.). Ankara: Nobel.(2012).
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.
- Freiberg, H. J., Connell, M. L., Lorentz, J. (2001). Effects of consistency management on student mathematics achievement in seven chapter I elementary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 249-270.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Küçükahmet, L. (2012). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Martella, R. e., Nelson, j. R., & Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing disruptive behaviors in the schools: A school wide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M.B., Huberman. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2.baskı). Thousand Oaks. CA: Sage.

- Polirstok, S., Gottlieb, J. (2006). The impact of positive behavior intervention training for teachers on referral rates for misbehavior, special education evaluation and student reading achievement in the elementary grades. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(3), 354-361.
- Slider, N. J., Noell, G. H., & Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self- study format. *Journal of Behavioral Education*, 15(4), 215-228.
- Soodak, L.C., & McCharty, M.R. (2006) Classroom management in inclusive classrooms. In C.M. Evertson & C. Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. (pp. 461-489) New Jersey: Lawrence Erlbaum Asc.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., ve Demirtaşlı, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi* (2008-2009) Proje No: 108K-183.
- Şahin, Ç. (2012). *İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Tohma, M. (2014). *Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında DEHB: İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin DEHB, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

The classes in which education and training activities are carried out are composed of social structures with a distinctive structure and climate (Küçükahmet, 2012). Difficulties in classroom management skills, which are seen as the reason of many difficulties experienced by teachers in their classrooms, is one of the problems encountered today. In the formation of desired behaviors in the students, classroom teachers are at the center to achieve the aims of the curricula. Classroom teachers should have knowledge of effective classroom management skills in the creation of a positive classroom climate and a good learning area, and they need to apply this knowledge in class successfully. Effective classroom management skills are expressed as a whole of teachers' activities in their classrooms to support their students' academic, social-emotional learning (Evertson and Weinstein, 2006). In effective classroom management skills, teachers should ensure that each student can learn at their own pace, all students can participate in activities, teaching activities can be adapted according to the characteristics of children, and problem behaviors disappear without emergence (Evertson and Emmer, 2013). Teachers with effective teaching skills in the classroom; use effective teaching methods, organize the teaching curriculum according to the individual characteristics of the students and have the ability to use effective classroom management skills. Each of these features has a very important place in itself as well as their use alone does not provide enough effect. For this, teachers should use all these skills together (Marzano, Marzano and Pickering, 2003).

It aims to ensure that all students, regardless of inclusion services, have access to education services with their peers in the least restrictive environment. Nowadays, students who have special needs in formal education environments benefit from mainstreaming services. Classroom teachers need to make adaptations in educational teaching activities by taking into account the individual characteristics of inclusion students in effective classroom management skills and ensure that these students benefit from equality of opportunity. Classroom teachers should make arrangements and implementations in various fields related to effective classroom management skills such as planning time planning, selecting materials, determining teaching method, planning of skills from one subject to another or transition from lesson to lesson, forming class rules together with the learner. In this way, the problem will occur before the emergence of behavior and education will increase the time allocated to education.

In the Turkish Republic of Northern Cyprus, it is observed that the teachers who have inclusion students have difficulties in effective classroom management skills and the solutions to these difficulties are limited. Therefore, it is thought that this study is important in terms of

revealing the difficulties experienced by classroom teachers about classroom management in TRNC. Based on this importance, the research aims to reveal the opinions of the classroom teachers in the classroom about the classroom management. In accordance with this purpose;

- 1) What are the opinions of classroom teachers about effective classroom management skills in mainstreaming environments?
- 2) The questions of the problems experienced by the classroom teachers about the effective classroom management and the solutions for the solutions were sought in the integration environments.

The study is in the qualitative research method and it is designed with the content analysis approach. The study group consists of eight class teachers working in two primary schools, one private and one state affiliated to the Ministry of National Education in the TRNC / Lefkoşa district. The data of the study using semi-structured interview technique were analyzed with content analysis technique. Research findings of teachers;

- (a) opinions on classroom management for effective teaching;
- (b) providing classroom management during teaching activities;
- (c) the content of effective classroom management;
- (d) additional arrangements for students with special needs to ensure classroom management;
- (e) impact of class rules on student behaviors;
- (f) strengthening the appropriate behaviors of students with special needs;
- (g) problem behaviors and teacher attitudes of students with special needs in classroom management;
- (h) transition skills in teaching activities;
- (i) methods and techniques used during teaching;
- (j) the impact of classroom management on the relationship of the student with special needs to his / her peers;
- (k) the difficulties of classroom management during teaching;

has shown different opinions on the subjects related to. While it was seen that most of the teachers paid attention to authority and discipline in their classrooms regarding the class management skills, it was observed that the classroom environments supporting the students' learning were ignored and they ignored the positive classroom climate. In addition, teachers who base the content of effective classroom management skills on class rules only; It is noteworthy that inclusion students did not consider a number of important factors such as individual characteristics, regulation of teaching content, determination of course transitions, and material selection. Based on the results of the research; In the TRNC, it is aimed that teachers who have inclusion students to use the classroom management, techniques and strategies aiming at the learning of all children and eliminating the problem behaviors can be developed. recommended. It should be targeted that the classroom management courses in the teacher training programs of the universities should be predominant and the effective management strategies they can use when they start the profession. Based on the research findings; In classrooms with effective classroom management skills, it is possible to examine whether the class teachers who have an inclusion student in their class differentiate in their classrooms. The effects of the methods and techniques used by the classroom teachers in private and

public schools on the effectiveness of effective classroom management can be investigated. The impact of programs developed for effective classroom management skills can be examined. In children with special needs, the effects of classroom management skills can be investigated to prevent problem behaviors before they occur.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 250 – 265.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 250 – 265.

Experiences of Interviewing Secondary Victims of Frozen Conflicts: Cyprus

Case¹

Hasibe ŞAHOĞLU²

Abstract

This article shares the experiences of interviewing the relatives of the missing persons whom are the secondary victims in the context of the decades long frozen conflict of Cyprus. Issues of identity of the interviewees and the researcher and ethics in interviewing the people living in divided societies will be examined. The Turkish and Greek Cypriots, continue to live with the agony of missing persons. They are anxious to find out the fate of their loved ones, waiting for Committee of Missing Persons to finalize all the cases of the missing persons. The irresolvable situation tends to block families' cognition, coping and stress management, and freeze the grief processes. Process of interviewing secondary victims still grieving is accompanied with the context specific challenges. In this research beside the challenges of interviewing secondary victims of divided Cyprus, the feelings and thoughts of the interviewees, findings and results of the interviews are shared.

Key Words: Interviews, missing persons, identity, Cyprus, conflict.

1. Introduction

This paper is based on the anecdotal experiences of interviewing the people in conflicted and ethnically divided societies. The focus will be on the interviews; the aim of the interviews in this research project is to analyze the stories of the missing persons through interviewing their relatives including politicians and officials who were related to missing persons. The objective of this study is to show the experiences of interviewing the secondary victims in the divided island where a frozen conflict is still going on, share the findings and results of the interviews done by the author and find out the impact of CMP on the reconciliation process in Cyprus. The author preferred to call secondary victims for the relatives of missing persons as they also are affected by the event. When one person is impacted by a major life event, all of their relationships are impacted. Loosing someone close brings a trauma which turns peoples' world upside down (Conroy 2016). The family's world of missing persons will change, even though he had no direct traumatic experience. It happened to someone they loved, therefore, it happened to them. It is valuable doing interviews because it offers researchers the opportunity to uncover information which is not reachable using questionnaires. The

¹ PhD Theses 'Disappearances on Both Side Is a Grim Reality: Missing Persons of Cyprus Conflict' Supervisor: Prof. Dr. Ulvi Keser, 2019.

² Ambassador/Lecturer, Girne American University, Girne-TRNC, hasibesahoglu@gau.edu.tr

interviewing is not only a data collection tool; it is rather a natural way of interaction which is needed in various situations. The author found out that with the presence of the interviewer, mutual understanding can be ensured, as the interviewer may rephrase or simplify questions that were not understood by his/her interviewees. As a result with the interviewing method more appropriate answers and, subsequently, more accurate data will be reached. Additionally, this data was recorded and reviewed quite a few times by the researcher and accurate interview report was produced. This relieved the researcher from any subsequent attempts to reconstruct what the interviewee has said.

2. Cyprus conflict and the issue of missing persons

In 1950's Greek Cypriots started rioting against the British presence on the island, and the Greek Cypriot nationalist underground organization, *Ethniki Organosis Kypriou Agoniston* (EOKA) was established with the aim of advancing *enosis* –unifying with Greece- through armed struggle. The Turkish Cypriots also created their own nationalist underground organization called *Türk Mukavemet Teşkilatı* (TMT) and as co-inhabitants of the island, refused the annexation of the island to Greece and sought equal say over the future of Cyprus. In 1959, a compromise was reached by Turkey, Greece and Britain through the London and Zurich agreements, and the Republic of Cyprus was established in 1960 as a bi-communal state based on partnership between Turkish Cypriots and Greek Cypriots. The 1960 Republic of Cyprus recognized the political equality of Turkish Cypriots and Greek Cypriots as the co-founding partners of the new Republic, became a member of the United Nations and maintained one legal personality. The 1960 partnership, however, lasted only three years. Greek Cypriots in 1963 proposed amendments to the Constitution, known as the Thirteen Points that entailed usurping the rights of Turkish Cypriots and degrading their equal co-founder status to that of a minority on the island. The disagreements between the two communities consequently led to the tragic events of 1963-64 where many civilians became missing persons mostly on the Turkish Cypriot side.

As a result of the inter-communal conflict, UN Security Council, adopted the resolution 186, dated 4 March 1964, which called for the creation of a UN Peacekeeping Force (UNFICYP) in Cyprus which is still present (MFA 2018).

The issue of missing persons is always an important aspect of violent conflicts and it was for Cyprus during 1963 and 1974. Nothing serious was done until 2004 about the missing persons from both sides, but in recent years the authorities realize the humanitarian side of this issue and began to give it great importance with both sides agreeing, agreed both sides to act together and find out about the missing persons. When a dispute began it led to escalated violence between Turkish and Greek Cypriots at the end of 1963. About 30,000 Turkish

Cypriots (%20 of the population) were displaced, many people died and reports on missing persons started (MFA 2018). The Committee for the Red Cross (ICRC) was involved with this issue until UN forces came to the island (Minority Rights Group International 2010). All efforts from the guarantor powers failed to prevent further casualties. It was reported by UN Secretary General on 10 September 1964 that 232 Turkish Cypriot and 38 Greek Cypriot were missing (UN.S/5950).

On 15 July 1974, the Greek military junta in Greece, in collaboration with EOKA, staged a *coup d'état* in Cyprus and Turkey militarily intervened on 20 July 1974 under Article IV of the Treaty of Guarantee of 1960 to protect Turkish Cypriots. Since 1968 under the umbrella of UN and EU negotiations are continuing between Turkish and Greek Cypriots to *find a peaceful, just and durable solution to Cyprus conflict*.

In 1982 Committee of Missing Persons (CMP) was established to deal with the missing persons of Turkish and Greek Cypriots, but more than 20 years the Committee remained ineffective except listing the missing persons and finding where they were buried (Gülden 2017). The CMP started its program for exhumations and identification of the missing persons of Cyprus in 2005 (CMP web site 2017). The Turkish and Greek Cypriot sides are still living with the agony of missing persons since 1963, they are anxious that Committee of Missing Persons (CMP) should finish its task and finalize all the cases of missing persons in Cyprus. All the families of missing persons want to know the fate of their loved ones, find and lay them to rest in their graves and be relieved from their agony caused by the uncertainty. Creating CMP was a positive step towards the peace process and reconciliation. CMP is playing a fundamental and critical role in identifying persons who went missing in Cyprus during 1963-1974 using the most advanced techniques. Since 2004, CMP has introduced DNA analysis with bone or tooth samples from the remains of missing persons and compared them to the DNA in blood samples of surviving family members. *CMP has 2002 missing persons on their list and 1,217 missing persons had exhumed on both sides and up till now 870 of missing persons were identified and they were given to their families (CMP web site 2018)*.

3. Literature review

In the last decades researches started to pay a lot of attention toward the interviews because the researchers preferred to examine the respondent's manners more closely, face to face, interviews creates emphasis on understanding between the researchers and interviewees (Harvey 2010, 193-205). There are two broad groups of literature on interviewing methods: One of them is analyze the techniques of the preparing and conducting interviews and the

other focuses on the power relations between researchers and the interviewees and examines how power is rooted in social identities such as gender, ethnicity and class (Harvey).

Interviewing is quite important to learn about the feelings of the people in violently divided societies who have got a missing person in the family. Missing persons is a very sensitive issue therefore it is necessary to design correct form of questions prior of the interviews in order to get trustworthy results. According to (Aberbach&Rockman 2002, 673-676) conducting interviews are not always necessary, take written records might be more sufficient but if one needs to know what a set of people think, or how they interpret an event or series of events should prefer interviews. The author preferred to do both and in this research conducting interviews were done beside the written documents. As the missing persons issue also was a very painful issue, the author through the interviews listened to the stories and find opportunity to study the gestures, the body language and the feelings of the interviewees. The interviews can be in different forms depending on what one wants to learn and interviews must be shaped according to the intention of the work. (Aberbach&Rockman 2002, 673-676).

In the field of political science, interviewing is an important method of data collections; however there are not many articles that discuss the use of interviews in divided societies (McEvoy 2006). The focus of almost all the articles on interviewing; deal with dilemmas of elite interviewing (Fish 1995; McEvoy 2006; Rohrschneider 1999; Riviera, Kozyreva and Sarovskii 2002; Zimmerman and William 2002; Remington 2001; Hoffmann-Lange 1987; Higley, and Gyorgy 2000; Hahn 1993; Neal & McLaughlin 2009).

The literature on interviewing suggests a number of strategies for successful data collection. According to McEvoy (2006) in interviewing there is a clear authority gap between interviewer and interviewee that must be taken into consideration. Chaitin (2002) investigates an interview method which is based on life stories. Rivera et al (2002) analyze the techniques on interviewing and give some recommendation through lessons from Russian national elites and they argue that these recommendations are applicable to other post-communist countries (Rivera et al 2002, 683-688)

4. Interviewing secondary victims

The objective of this study is to share the experiences and show the challenges of interviewing the wounded people in divided Cyprus. The study has been structured based on the twelve interviews done by the author with Turkish and Greek Cypriots.

This paper is sharing the experiences of interviewing secondary victims of Turkish and Greek Cypriots of divided Cyprus which were used in the doctorate theses of the author that aims to

contribute the peace and conflict process in order to emphasize the consequences of any war is harmful and painful for everyone.

There are several factors that affect the way an interview is shaped. For instance, ethnic identity has an impact on the interviews because the interviewee can assume that the researcher is from the other side and might have a bias (McEvoy 2006, 184-191). Furthermore, when the researcher is from opposite side, the interviewee might answer the questions in a careful manner, trying not to hurt the researcher's feelings and the researcher has to be more careful about the interview. In such cases the researcher must choose the questions very thoughtfully and talk sincerely in order develop trust. According to Mc Envoy, (2006) sometimes the interviewees are even concerned about the personal history of the researcher and consider whether it will result in prejudice. Moreover, Hunt (1964) argues that cultural differences have significant effects for the success of the interviewees, therefore selection of the interviewers should be carefully considered in specially conflicted, divided countries. In addition, Morris (2009) indicates that there are three assumptions related to interview in literature: The first one is course of honesty, second is related with dishonesty of respondents and the last one is on experienced but ineffective researchers.

In this study there were also several challenges faced by author. Firstly it was very difficult to decide where to start exploring the missing persons issue in Cyprus as it is a very sensitive issue. The interviewees were selected from Turkish and Greek Cypriots who have a missing person in the family. Although the researcher knew many families in Turkish side of Cyprus who had lost loved ones during 1963 and 1974 conflicts there was lack of information about the Greek side. In Cyprus since the island was divided into two parts, it is difficult to reach people who live in other part therefore the only information researcher could find about Greek Cypriots was from her personal networks. Finding the names of the families of missing persons became very easy after the author reached a friend who works on the Greek Cypriot side and has many Greek friends. The author requested some names and one name were provided. In addition she visited the Committee on Missing Persons and the deputy of the Turkish Cypriot member gave her the name of another family. Then snowball effect happened as everyone during the visit recommended another name. During the interviews author was very careful not to judge any answers. According to Chaitin (2002) the information given by the interviewees should not be shared with anybody, especially with relatives unless it is approved. During this study there were no such problem encountered because only one relative from each of the missing person's families was interviewed.

Another difficulty faced during the interviews was related to their hope. The families who have lost their loved ones and have no information about them still have great hope in their

heart. Although it has been 45 years since the 1974 Peace Operation, the author discovered that the Greek Cypriot families who lost someone in their family still think that their relatives are alive and might be found either in Turkish side or Turkey. One of the sisters of a missing person asked the author putting a picture of her loved one in one of the Turkish Cypriots' newspapers, just in case he got married to a Turkish Cypriot and is afraid to inform his family. Another secondary victim asked for the same thing, reasoning that may be someone would recognize him and inform where he is living.

Sampling methods can be classified as probability and non-probability. Non-probability sampling is method which depends on the judgment of the researcher (Malhotra, Birks, Wills, 2012). The choice of a suitable sample is important that it influences the kind of closing stages that can be described while later through the data analysis (Rivera et al. 2002). However in this study there were not many choices to select people therefore non-probability samplings have been used as only available people have been interviewed.

The research was conducted with twelve persons. There search was never a project about the families of missing persons. It was rather interviewing secondary victims-those who had lost close family members. It is assumed that the interviewees gave honest explanations but the information given were cross-checked from the books published about missing persons in Cyprus and from CMP reports. The interview sessions were limited to a certain time ranging from 2-3 hours. In conducting the interviews with Greek Cypriots the author assumed that they had adequate English to express their thoughts and perceptions but some of them did not know enough English and invited a friend who did.

Main concern of this research is not to give a detailed picture of what has happened in terms of missing persons or summarize the occasions in a statistical way, however it is aimed to discuss interviewing the missing persons in a more humanistic and holistic perspective which in turn can help in establishing reconciliation and peace in Cyprus. In this research for data collection a multi method style was used. The texts and archives from the preparatory time of CMP until 2017 were examined and a series of interviews with the politicians and families of some of missing person were done.

In this study specifically auto-ethnography was performed and the study mainly focuses on capturing the oral history/recollections of family member/relatives of missing persons through interviews. Jenkins (1999), also have supported historical material by interviewing people who can fill in the detail, enliven the work, and provide different perspectives. In addition in this study interviewees' explanations were audio-taped, transcribed and then were studied through inductive content analysis and coded as themes similar to other studies in the literature (Strauss & Corbin 1990; Yıldırım&Şimşek 2008).

According to Custer (2014) auto-ethnography is a way of autobiographical writing that explores an individual's unique life experiences in relationship to social and cultural institutions. Auto-ethnography is not simply a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, and reflexively. In the process, it seeks a story that is hopeful, where the interviewees ultimately consider themselves as survivors of the story they are living (Jones, 2013).

Almost all of the interviews took place at either their house or their offices, as it is especially preferred to make the interviewer feel more confident. Some of the interviews took only two hours but most of them went at least three hours. All of the missing persons' families showed the picture of their loved-lost ones, some of them even showed the picture of the remains of the missing person. The researcher realized that this makes them feel more relaxed as they share their pain. All the interviewees at the beginning were asked to tell the story of their missing person and other questions came up spontaneously during the talks. The questions were open ended because the researcher did not want the interviewer to feel like filling a questionnaire.

Guided interviewing is more influential than "structured" questionnaires with closed ended responses" in collecting the story and the researchers can explore the interviewee's scrutiny more deeply, the interviewees tell the stories in their own sayings and state their considerations and sensations. Alshenqeti says that:

As interviews are interactive, interviewers can press for complete, clear answers and can probe into any emerging topics. Hence, interviewing is expected to broaden the scope of understanding investigated phenomena, as it is a more naturalistic and less structured data collection tool (Alshenqeti 2014, 201).

Alshenqeti (2014) is suggesting that no one should use the interviews to perform the research as an easy technique, but especially the social science researchers have to deliberate the feature of interviewing before they plan, submit and examine interviews. The researchers have to listen instead of talking, they have to remain neutral, create a suitable ambiance so the interviewee feels free and comfortable to speak. Ambiguities, which are inherent in human language, could affect the analysis.

Through subjective, direct responses, we assume that we were able to gain first-hand knowledge about what participants experience through broad and open-ended inquiry. The copious amount of data that has to be analyzed could be a disadvantage. Findings cannot be extended to wider populations with the same degree of certainty that quantitative analyses can.

5. Findings and results

Analysis relying heavily on the interviews conducted with the relatives (secondary victims) of the missing persons showed that they suffered a lot from the uncertainty about the fate of their loved ones who have disappeared from conflicts. The analysis also revealed that the interviewees from both sides did not perceive their governments as successful in taking initiative to resolve the missing persons issue especially before 2000's. Eight of the interviewees believed that the governments or authorities on both sides have used the issue as a political tool mostly in a negative way. For example, the former president of Turkish Cypriots who is also relative of a missing person stated *"Since 1974, the Greeks have been used as permanent political material by missing persons. And they always accused the soldiers from Turkey."*(Interview 2, 2018) On the other hand the Foreign Minister of Turkish Cypriots, who is the son of a missing person's stated *"The Greek side used to politicize missing persons issue 24 hours a day."*(Interview 6, 2017)

Especially the relatives of the missing persons who experienced their loved ones disappearance as an ambiguous loss felt hopeless which led many of them to depression and passivity. According to Boss:

The ambiguous loss which is a situation of unclear loss resulting from not knowing whether a loved one is dead or alive, absent or present. Without proof of death, family members do not know what to do, or how to think, so they deny the loss and continue to hope. Family processes freeze. In other words a loved one is perceived as physically present but psychologically absent (Boss 1999)

All twelve interviewees told that after they lost their loved ones irresolvable situation blocked their cognition, coping and stress management, and freeze the grief process. This is parallel what Boss (1999) emphasized in writing about ambiguous losses.

Although some of the interviewees showed traces of hatred to the other side at the beginning of the interview sessions, this later turned into empathy. Almost all of the interviewees appreciate the works and projects of CMP which they do great job on finding the remains of the missing persons, handing them to their families and arrange to put them into the graves. They stated that themselves and their friends who went through this process and have their loved ones put in their grave, relaxed and start feeling less pain than before. They believed that CMP may also contribute a lot to the establishment of peace and reconciliation in Cyprus. Interviews also showed that generally Greek Cypriots blame 1974 Peace operations of Turkey and Turkish Cypriots blame 1963-64 conflicts related to the losses of their loved ones.

In the light of the analysis done relying on the interviews several categories reflecting the perceptions and thoughts of the interviewees emerged. Findings of this study can be classified into two broad groups as relatives of missing persons in 1960s and 1974. Results have been divided into four main categories for the group who were interviewed about missing persons in 1960s: “*Hatred and hostility toward the people of other side, Traumatic Experience, Thoughts about the Turkish and Greek Authorities and Empathy*”

The first one is *Hatred-hostility* as the relatives of missing persons did not have a proper burial and had a long period of anguish and uncertainty they become so unhappy and be hateful toward the people on other side. In the current study a few interviewees from both sides expressed hatred due to witnessing violence or been victims of the conflicts during the 60’s. For example daughter of a missing person (interview 9, 2017) said “*I was so depressed and because of my hostility feelings against Greek Cypriots after my father became a missing person in 1963, during 1974 war I thought and hope that all the Greek Cypriot would die*”

The second one is *Traumatic Experiences* that is a kind of loss results with a stressful and painful life (Boss 1999; Imber-Black 1993). Most of the Turkish and Greek interviewees talked about their traumatic experiences during the fighting and after the disappearance of their loved ones, Turkish Cypriots expressed their negative feelings about the terrorist side of EOKA and blamed EOKA for the conflict and for their missing persons. The following interview excerpt is related to this. The brother in law of a missing person stated:

My brother in law’s uncle started to make some plans on keeping the Greeks away from the Turkish part of the village. When Greek Cypriots heard about these plans, brother of the EOKA Leader gathered some people and captured him and killed him. While they were killing him, my brother in law was passing through there with his sheep. As he witnessed the whole thing, Greek Cypriots captured my nineteen years old brother in law and killed him also and took away the bodies. Some Turkish and Greek Cypriots from the village witnessed secretly through their windows in their house and told us afterwards. More than forty five years we did not know where they were thrown and after fifty years CMP found them in a well (interview 4, 2017)

The third one is *Thoughts about Turkish and Greek Cypriot/ Authorities*. It is important as how people suffered from disappearances or conflicting situations should clearly observe in order to establish a new peaceful life. In line with this analyzing how Greek Cypriots perceive Turkish Cypriots and vice versa is very important. Many of researches emphasize the importance of transformation of existing relationships as well as a creation of new relationships after the horrors of war and conflicts. Acknowledgement of one’s own suffering as well as that of the others’ suffering is crucial (Ericson 2001; Du Plessis 2004, 169-200).

Some Turkish interviewees blamed Greek Cypriots about the conflicts which had occurred especially in 1963-67. They generally think that Greek Cypriot authorities are biased. In the interview of a director who dealt with Turkish Cypriot missing persons said:

We had very good Greek Cypriot friends but later on we realized that one of them was a member of EOKA-B. They took many people, killed and threw them to the wells.” Son of a missing Turkish person, stated “Greek Cypriots have always escaped from the reality. They burned many of the files reflecting the horrors they are responsible for (Interview, 5, 2018)

The fourth one is *Empathy*, Ladisch (2007) stated the main emphasis should be on creating dialogue and mutual understanding about the past, acknowledging the harm done on both sides, and moving forward. That is why we tried to find out the interviewees’ empathies which may help in a reconciliation process. Son of a Turkish missing person who is a former mayor of Lefkosa said

I feel no hatred to Greek Cypriots. I know that they faced the same kind of violence. We did mistakes and gave pain to Greek Cypriots as same as they did to us. I understand them, both sides suffered a lot.”(Interview 11, 2017). Similarly another Turkish interviewer blamed both sides. “Turkish Cypriots also did many bad things to Greek Cypriots and I know how they feel, I understand their pain which is same as mine (Interview 3, 2018)

Results for the group who have been interviewed about missing persons in 1974 have divided into five main categories. The first one is *Traumatic Experiences* as it is known that the absence of someone is a very stressful and traumatic situation for family members and relatives thus the relatives or friends of missing persons in this current study gone through a traumatic period in 1974. The second one is *Thoughts about Turkish Cypriots/Authorities*, although most of the Greek Cypriot interviewees about 1974 were really depressed because of the loss of their loved ones, they did not show too much hatred to Turkish Cypriots and it seemed that they did not want revenge but they all blamed Turkey for making operations in Cyprus. The third one is *Empathy* and in this study the empathy of Turkish and Greek Cypriots was observed during the interview sessions. It is seen that opening of the borders in 2003 is a milestone which helped many of the Turkish and Greek Cypriots to understand what has really happened to the people of other side. The fourth one is *Thoughts and Perspectives of Politicians*, during the interview the ex-president of Greek side was more empathic and realistic compared to other Greek Cypriot. Generally he accepted the mistakes done by Greek Cypriots in terms of missing persons’ issue. He also seemed to be eager for peace (Interview 1, 2017). The fifth one is *Thoughts and Perspectives of People about CMP*, all of the

interviewees believe that CPM have a positive contribution to the Cyprus problem. The foreign minister of North Cyprus stated that:

After Committee on Missing Persons was established the Greek side has lost one of the six legs of their propaganda materials. They were using the missing persons issue at international platforms for propaganda and abusing the issue. Now they cannot do this (Interview 6, 2017).

Ex- president of Greek Cypriots (Interview 1, 2017) mentioned that “*Because of good works of CMP winds of hatred enormously reduced. Because people at both sides have seen mistakes were mutual.*” Two of the interviewees stated that after the remains of their loved ones were found and they were put in their grave all members of the families relaxed, they started feeling better and as uncertainty is finished, the depression, blocked cognition and stress ended (Interview 7, 8, 10, 11, 12, 2017).

6. Conclusion and discussion

Culture and ethnicity alone should not be a justification for violence. The past should be questioned in order to have peace in future. To talk about the truth, to absorb what happened in the past are important things for gaining consciousness about the happenings. People should talk in democracies, if not, democracy will be in danger. The official truth is always different than the truth people who faced the happenings in the past. It could be much better if the people did not keep silence until recent years but CMP authorities are stating that many of them died who lived through 1963-1967 and even 1974, many truth stories left hidden.

Reconciliation is a basis for every attempt to peace building and there are many explanations about the meaning of reconciliation but no agreed definition (Brouneus 2003). One of the circumstances of reconciliation is forgiveness but it is better to divide forgiveness and reconciliation into two different procedures (Brouneus 2003). Forgiveness is done by one side but reconciliation is related to both executor and sufferer and calls attention to empathy (Bronueus 2003). There was perpetrators and victims on both sides. The media plays a very important role in influencing the way of thinking and actions through using the information, correlation, continuity, entertainment and mobilization. It can be used for either to aggravate the dislike of other side or encourage peace between them. The author acknowledged from the interviews that people from both sides give great importance to what is written about missing persons in media.

War and armed conflict lead to the collapse of government, community, and family support systems. Family security is essential for a child’s survival and physical and psychological development. “War violates every right of a child — the right to life, the right to be with family and community, the right to health, the right to the development of the personality, and

the right to be nurtured and protected,” states the UNICEF-report “Impact of war on children”. In war, children lose their childhood. All the interviewers said that the missing persons issue affected the children badly in their family, some of them even witnessed violence during 1963 and 1974 and the consequences of the trauma they faced remained until they were grown. The author witnessed the trauma of a friend of her whose father is a missing person.

My friend’s father got lost when we were eight years old in the year of 1964, for many years every Friday her family and me went to the president’s office for the exchange of the prisoners of Turkish and Greek Cypriots. Every time they were disappointed and crying loudly all the way back home. Now she is 65 years old but still she cries sometime and wonders about her father’s fate (Şahoğlu, 2017).

In the light of the findings of this research it seems that generally political discourses of Greek Cypriots is that the Cyprus problem begins in 1974 with Turkish Operation and according to Turkish Cypriots’ political discourses the Cyprus problem relies heavily on ENOSIS in the early 60’s. A similar finding was also observed by many other researchers (Faustmann&Kaymak 2008; Ladisch 2007, 916-928). Most of the Greek Cypriot and Turkish Cypriot interviewees talked about the inefficacy of the authorities or government at both sides in taking initiative to reduce their pain. They stated that nearly 30 years the authorities did almost nothing in relation to missing persons. They criticized the authorities as they look at the issue from a political point of view, denied the reality or hide what happened. We can conclude that usually in conflict situations authorities or government might have some faults which lead them to hide the reality. Researchers like De Alwis (2009) and Cassia (2005) find similar findings.

The literature suggests that meticulous worry has been carefully considered while interviewing families from different ethnics (McEvoy 2006). Belonging to an opposed ethnic group with the interviewee might create assumptions about the researcher and this might lead to tailoring the answers. On the other hand if the interviewee knows that the researcher belongs to the same ethnic group feels free to say anything they want. In this study Greek Cypriots are leery at the beginning but later they started to act more freely. On the other side the Turkish Cypriots were showing their reactions and anger without restraint. These kinds of researchers have to be very careful not to get trapped in discourse citations (McEvoy 2006).

The researchers have to be very careful not to mix up the interviewing with a therapist’s therapy (Chaitin 2002). The interviewing is not for releasing the pain of the relative of missing person, if feel like needed the researcher can provide them with the name of a consultation service (Chaitin 2002). During these interviews there was no such problem

because since the first conflict 54 years, and since the peace operation 43 years had passed after the disappearance of their relatives, but as time does not heal traumatic loss, specially, when it is ambiguous loss, all the interviewers like to share their pain as much as they can. They explained the feelings, the hopes and the expectations alongside the story of the missing person.

Researchers interviewing relatives of missing persons in a ‘peace process’ must be careful about the challenging stories of the conflict itself (McEvoy 2006). The interviewee past events can also be clouded by the other stories of the conflict and some untruth parts can be included in the original story. When the researcher is from the other side can be caught in these kinds of traps as he/she does not know the true stories of other side. The author focused on finding out about the story of the missing person before the visit of family to eliminate the misinterpretations during the interview. If the information about the story was not reachable about the missing person the investigation has been done after the visit to ensure the reliability.

All the interviewers stated that after they experienced their loved ones disappearance as an ambiguous loss felt hopeless which led many of them to depression and passivity and the irresolvable situation blocked their cognition, coping and stress management, and freeze their grief process. This is parallel to what Boss (1999) emphasized in writing about ambiguous losses. Although some of the interviewees showed traces of hatred at the beginning of the interview sessions; this later turned into empathy. In this study almost all of the interviewees appreciated the works of CMP and they believed that this work may also contribute a lot to the establishment of peace and reconciliation in Cyprus.

LIST OF INTERVIEWS BY AUTHOR

1. Former President of Greek Cypriots- brother-in law of a missing persons, 2017
2. Former President of Turkish Cypriots, brother-in law of a missing persons, 2017
3. Son of a missing M.P, Turkish Cypriot, 2017
4. Brother in law of a missing person, Turkish Cypriot, 2017
5. Retired director of Technology at BRT Radio, A board member of a Union, Worked at Telecommunication Department, Turkish Cypriot, 2018
6. Minister of Foreign Affairs of Turkish Cypriots and son of a missing person, 2017
7. Daughter of a missing couple, Greek Cypriot, 2017

8. Son of a missing couple, Greek Cypriot, 2017
9. Daughter of a missing person, Greek Cypriot 2017
10. Sisters of a missing person, Greek Cypriot, 2018
11. Turkish Former Mayor of Lefkosa, son of a missing person, 2017
12. Daughter of a missing person, close friend of the author, 2017

References

- Aberbach, D. Joel and Rockman, A. Bert (2002). "Conducting and Coding Elite Interviews" *Political Science and Politics* Vol. 35, No.4, 673-676.
- Alshenqeeti, Hamza (2014). "Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review" *English Linguistics Research*, Sciedu Press Vol. 3, No.1, 201.
- Boss, P. (1999). *Ambiguous loss: Learning to live with unresolved grief*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Brouneus, Karen (2003). *Reconciliation – Theory and Practice for Development Cooperation*, Published by Sida (2003) The Department for Cooperation with Non-Governmental Organizations and Humanitarian Assistance.
- Cassia, Paul Santa (2007). Bodies of evidence: burial, memory and the recovery of missing persons in Cyprus *Journal of the Royal Anthropological Institute*. 13(3).778-779.
- Chaitin, Julia (2002). How Do I Ask Them About the War? Collecting and Understanding Life Stories of Soldiers and Victims of War (written at IACM 15th Annual Conference).
SSRN: <https://ssrn.com/abstract=304580> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.304580>.
- Conroy, L. Dennis (2016). "Secondary victims" *Saint Mary's University of Minnesota*, August 8, 2016.
<http://www2.smumn.edu/archive/news/2016/08/08/secondary-victims/index.html>
- Custer, D. (2014). Autoethnography as a Transformative Research Method. *The Qualitative Report*. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3>.
- De Alwis. M. (2009). Disappearance and Displacement in Sri Lanka. *Journal of Refugee Studies*, 22(3), 378-391.
- Du Plessis, Willemien (2004). The South African Truth and Reconciliation Commission: 'The Truth Will Set You Free' in *Foblets*. 169-200.
- Ericson. Maria (2001) *Reconciliation and the Search for Shared Moral Landscape: An*

- Exploration Based Upon a Study of Northern Ireland and South Africa*. Lund University Publications. <http://lup.lub.lu.se/record/20338>.
- Faustmann, Hubert and Kaymak, Erol (2008). Cyprus. *European Journal of Political Research*, 46 (7-8), 916-928.
- Fish, M. Steven (1995). *Democracy from Scratch: Opposition and Regime in the New Russian Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Küçük P. Gülden (2017) *Turkish Cypriot member of CMP, interview June*.
- Hahn, Jeffrey (2013). "Attitudes towards Reform among Provincial Russian Politicians." *Post-Soviet Affairs Volume* 966–85.
- Harvey, S. William (2010). "Methodological Approaches for Interviewing Elites" volume 4/3. 193-205 <https://doi.org>.
- Higley, John, and György Lengyel (2000). *Elites after State Socialism: Theories and Analysis* New York: Rowman and Littlefield.
- Hoffmann-Lange, Ursula (1987). "Surveying National Elites in the Federal Republic of Germany." in 'Research Methods for Elite Studies', eds. George Moyser and Margaret Wagstaffe. Boston: Allen & Unwin.
- Hunt, William H., Crane, Wilder W., and Wahlke, John C. (1964). "Interviewing Political Elites in Cross-Cultural Comparative research". *American Journal of Sociology* Volume 70, No: 1, 59-68.
- Imber-Black, Evan (1993). *Secrets in Families and Family Therapy*. New York: WW Norton and Co. Inc.
- Jenkins, Lesley (1999). *Talking Together: A Guide to Community Oral History Projects*, Brisbane: Oral History Association of Australia- Queensland.
- Jones, Stacy Holman, Adams, Tony E., & Ellis Carolyn (Eds.) (2013). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Kıbrıs Konusu (2018) <http://mfa.gov.ct.tr/tr/>.
- Ladisch, Virginie (2007). "The challenge of peace-building: Cypriot views on reconciliation". *The Cyprus Review*, 19(1).91-107.
- Malhotra, N. K., Birks, D. F., and Wills, P. (2012). *Marketing Research: An applied approach*

- (4thed.). New Jersey: Pearson Education.
- McEvoy, Joanne (2006). "Interviewing in a Divided Society: Lessons from Northern Ireland"
Politics, Volume 26(3), 184-191.
- MFA (Ministry of Foreign Affairs) (2018). <https://www.mfa.gov.tr>
- Minority Right Group International (2010). Retrieved Jan 11 2018 from <http://www.ohchr.org>.
- Morris, Zoe Slote (2009) 'The Truth about Interviewing Elites', *Politics* 29, No.3 209-217.
- Neal, Sarah & McLaughlin, Eugene (2009). "Researching Up? Interviews, Emotionality and
Policy-Making Elites"*Journal of Social Policy* / Volume 38 / 4, 689 – 707.
- Remington, Thomas F. (2001). *The Russian Parliament: Institutional Evolution in a Transitional
Regime (1989–1999)*. New Haven: Yale University Press.
- Rivera, Sharon Werning, Kozyreva, Polina M. & Sarovskii Eduard G. (2002), "Interviewing
Political Elites: Lessons from Russia" *PS: Political Science and Politics*, Volume 35/4,
683-688. <https://www.jstor.org>.
- Rohrschneider, Robert (1999). *Learning Democracy: Democratic and Economic Values in Unified
Germany*. New York: Oxford University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London, UK: Sage Publications.
- Yıldırım, Ali & Şimsek, Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Basım),
Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zimmerman, William (2002). *The Russian People and Foreign Policy: Russian Elite and Mass
Perspectives, 1993–2000*. Princeton: Princeton University Press.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 266 – 274.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 266 – 274.

17. YÜZYILDA YAZILAN BİR SİYASETNAME METNİ: HİLYETÜ'L- MÜLÛK

Erdal AYDIN¹

Özet

Türk yazı dilinin 17. yüzyıldaki tarihî gelişimini daha sağlıklı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla üzerinde çalışmaya değer bulduğumuz Hilyetü'l-Mülûk adlı eser, Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde nesir türünde yazılmış bir siyasetnamedir. Hilyetü'l-Mülûk, İranlı Seyyid Ali Hamedanî'nin Zahiretü'l-Mülûk adlı eserinin mütercim Muhammed bin Hüseyin tarafından Sultan İbrahim adına yapılmış, 07 Kasım 1642 tarihli bir tercümesidir. Eserin tek nüshası, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinin Hazine bölümünde 360 numarada kayıtlıdır. 201 varaktan oluşan eser, nesih hattıyla yazılmış olup her varakta 19 satır bulunmaktadır. 047b-048b ve 075b-090b aralığında bulunan toplam 18 varakta derkenarlar yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Metin harekesizdir; fakat genellikle ayet ve hadislerde hareke kullanılmıştır. Eser, ikisi mütercime ait olmak üzere toplam 12 bölümden meydana gelmektedir. 075a'ya kadar olan bölümler mütercimin tercümesine ekleme yaptığı bölümlerdir. Eklenen bölümlerin oldukça hacimli olması ve tercümeyle farklı bir isim verilmesi, eserin telif/tercüme bir eser olduğunu göstermektedir. Mütercimin bu maksatla eserine özgününden farklı olarak Hilyetü'l-Mülûk adını vermeyi uygun bulduğu kıymetlendirilmektedir. Eserin birinci bölümüne kadar olan bölümde mütercim Arapça-Farsça terkipleri fazla, süslü bir anlatımı tercih etmiştir. Olay anlatımında ve çevirilerde genellikle sade, akıcı bir dil kullanmıştır. Genellikle damak uyumu sağlansa da aykırı kullanımlar eserde sayıca fazladır. Dudak uyumuna girmeye başlayan sözcükler ise 17. Yüzyıl Türkçesinin, Türkiye Türkçesine yönelen bir sürece girmeye başladığını göstermektedir. Eserde emir/istek kipinin 1. çoğul şahıs eki olarak kullanılan -A Uz ekinin durumu dikkat çekicidir. Makalemizde eserin künye bilgileri, yazarı, muhteva ve içeriği hakkında bilgiler verilmeye çalışılarak tarafımızca doktora çalışmamız olan eser ana hatlarıyla tanıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hilyetü'l-Mülûk, Siyasetname, Zahiretü'l-Mülûk, Osmanlı Türkçesi.

A SIYASATNAMEH IN 17TH CENTURY WRITTEN: HİLYETA'L- MULÛK

Abstract

Hilyeta'l-Mulûk is a siyasetnameh that written in prose of Ottoman Turkish which we found worthy to work on in order to reveal the historical development of Turkish written language correctly in the 17th century. Hilyeta'l-Mulûk was translated by Muhammad bin Huseyin in the name of Sultan Ibrahim, from Iran's Sayyid Ali Hamedani's Zahiretal-Mulûk. It was translated in 07 November 1642. The only copy of this work is registered in the Treasury Department of the Library of Topkapı Palace Museum. The work, which consists of 201 foil, is written in naskh and there are 19 lines in each foil. A total of 18 foils in the range 047b-048b and 075b-090b were used marginal notes extensively. The work is not vowel point; however generally in ayats and hadiths were used vowel point. The work consists of 12 chapters and them of two has my translator. In this work, the sections up to 075 are the sections that the translator adds to the translation. The fact that the appendices are quite voluminous, and the translation is given a different name means that the work is a copyrighted / translated work. For this purpose, unlike his original work, the translator is valued as Hilyeta'l-Mulûk. In the first part of the work, the Arabic and Persian compositions preferred more than a fancy expression. In this work, translator often used a plain, fluent language in the event narrative and translations. Generally, palate harmony is provided, although the number of uses in the contrary. The words of a 17th century Turkish, begin to enter the labial harmony and so then it starts entering a process to modern Turkish. The condition of the -A Uz suffix which is

¹ Öğretim Görevlisi, MSÜ Hv.Harp Okl.Dek.lığı Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü, E-posta: eaydin2@hho.edu.tr.

used as the 1st plural attachment of order / request mode is remarkable. They will be studied. In addition, in this article, the information about the work of the author, the author, the content and the content of our work by giving information about PhD work will be introduced.

Keywords: Hilyeta'l-Mulûk, Siyasatnameh, Zahireta'l-Mulûk, Ottoman Turkish.

Giriş

15. yüzyıl sonlarından 20. yüzyıl başlarına kadar Osmanlı Devleti'nin sınırları içerisinde konuşulan Türkçe, Osmanlı Türkçesi olarak adlandırılmaktadır. Osmanlı Devleti'nin bu yüzyıllarda yaşadığı her türlü siyasi ve toplumsal olay, devletin resmi dili olan Türkçeyi de etkilemiştir. Bu dönemde birçok yeni sözcük alıntılama yoluyla Türkçeye girdiği gibi pek çok sözcük de Türkçeden başka dillere geçmiştir. Yoğun bir değişimin yaşandığı Osmanlı Türkçesi döneminde; alıntı sözcüklerin fazlalığı, Arap alfabesinin Türkçenin ses özelliklerini tam olarak yansıtmaması ve kalıplaşan imla özellikleri, bu dönemdeki araştırmaların sınırlı sayıda kalmasına neden olmuştur (Kartallıoğlu, 2011: 11). Klasik Osmanlı Türkçesinin 17. yüzyıldaki durumunu örneklendirmesi açısından Hilyetü'l-Mülûk, Türkçenin o dönemde yaşadığı değişim ve gelişimleri göstermektedir. Siyasatname türünde yazılmış olmasından ötürü döneminin siyasi, sosyal ve kültürel yapısını yansıtmaktadır. Din temelli bir şekilde ahlak, erdem, adalet, yönetim gibi konulara yer vermesi bakımından ahlak kitabı olarak da değerlendirilebilir. Bu tür eserlerde genellikle didaktik üslup kullanılmakta ve anlatım çeşitli ayet, hadis, atasözü, deyim gibi unsurlarla pekiştirilmektedir. Bu durum, Hilyetü'l-Mülûk gibi siyasatname türünde yazılan eserlerin dil özellikleri açısından zengin bir içerikte olmalarını sağlamaktadır.

Eserin Künyesi²

Başka bir nüshası tespit edilemeyen Hilyetü'l-Mülûk, (Bundan sonra HM olarak kısaltılacaktır) Hamedanî'nin 10 bölümden oluşan Zahiretü'l-Mülûk adlı eserinin, Bağdat Valisi Derviş Mehmed Paşa'nın emriyle, bir devlet adamı olan mütercim Muhammed Bin Hüseyin tarafından Sultan İbrahim adına yapılmış 07 Kasım 1642 tarihli bir tercümesidir. Bazı kaynaklarda eserin ismi Tuhfetü'l-Me'mûn olarak geçmektedir (Tahir, 1975: 100). Zahiretü'l-Mülûk, Muhammed bin Hüseyin'den başka Gelibolulu Mustafa Sururî³ ve İbrahim Bayburdî tarafından da Türkçeye çevrilmiştir (Levend, 1962; 183). Yapılan incelemede, 201 varaktan oluşan eserin 075a/12 satıra kadar gelen, Hz. Peygamber ve ashabıyla, velilerin ahlakına dair olan ilk iki bölümünün mütercim tarafından eklendiği görülmüştür. HM'nin yaklaşık yarısına tekabül eden bu eklemelerle mütercim ona telif bir eser görünümü kazandırmıştır. HM'de yer alan aşağıdaki ifadeler, kaynaklara dayandırılan bilgilerle aynı doğrultudadır: "...*nush-ı mezkûr on bâb üzere müstemil iken bu haķır ba'de't-tercûme iki bâb*

² <http://yazmalar.gov.tr/eser/hilyetul-muluk/102179>

³ Gelibolulu Mustafa Sururî'nin yaptığı Zahiretü'l-Mülûk Tercümesi üzerine Funda Bugan tarafından doktora çalışması yapılmakta olup araştırmacı tez aşamasındadır.

dağı hazret-i risālet penāh şalla 'llahu te 'ālā 'aleyhi ve sellem hazretlerinin ve āl ü evlād ü hulefā-yı rāşidīn rıdvānu 'llahi te 'ālā 'aleyhüm ecma 'īn ve şahābe-yi kirām ve evliyā-yı 'izām razıya 'llahu te 'ālā 'anhümānuş ba 'zı ahvālāt ve vekāyi' ve menkūlātı 'alā tarīkū'l-ihtisār ve dağı ba 'zı islām-ı müte'allik huşuşlarda vārid olan eḥādīs-i şerīfe kütüb-i şihāh ve elsen-i feşāhdan nakl ve zamm olunup ḥāme-yi hoş-ḥırām ve kil-k-i belāğat-ı erkām ile silk-i tahrīre getirilüp on iki bāb üzere tamām ve ḥilyetü'l-mülūk nām tesmiye olunmuşdur..."

Eserin Müellifi

Özgünü Farsça Zahiretü'l-Mülûk olan eserin müellefi Ali bin Şihabiddin bin Muhammed Hamedanî'dir (ö. 786/1385). Müellifin sağlığında çevresinde çok sayıda mürit topladığı ve bu müritlerinin Keşmir'in İslamlaşmasına büyük katkıda bulunduğu bilinmektedir. Müritleri ölümünden sonra Hamedaniyye adlı bir tarikat kurmuşlardır. Hamedanî, yaşamı boyunca mensubu bulunduğu Kübreviyye'nin ilkelerine bağlı kalmış, ancak bunlara bazı yeni unsurlar eklemiştir. Çoğu dört beş sayfayı geçmeyen 100'den fazla eseri bulunmaktadır.⁴ Telif görünümlü tercüme eser niteliğindeki HM'nin mütercimi ise Muhammed bin Hüseyin Er-Revvani'dir. Kaynaklarda mütercim hakkında pek fazla bilgi bulunamamıştır.

Eserin Muhtevası

Toplam 12 bölümden oluşan HM'nin ilk iki bölümü mütercim tarafından eklenen bölümlerdir.

Birinci bölümde; Hazret-i Muhammed'in soyunun nereden geldiği, ailesi, hayatı, mucizeleri, vahiyleri, adetleri ve ahlakı, faziletleri, evlatları, zevceleri ve cariyeleri, amcaları, halaları ve onların çocukları, aşere-i mübeşşere, sahabeleri, müezzinleri, hizmetçileri, köleleri, ümmetinin özellikleri ve dönemindeki kadılar; dört halife, halifelerin faziletleri, onların yaşadığı dönemlerde meydana gelen önemli olaylar ve halifelerin çocukları; Hazret-i Hasan ve Hüseyin, Hoca Üveys-i Karani, Hazret-i İmam-ı Azam, Hazret-i İmam-ı Şafi ve Hazret-i İmam Ahmed Hanbel, Hazret-i İmam-ı Malik bin Enes, Abbasiler, Selçuklular, Cengiz Han; Osman Gazi'den IV. Murad da dâhil olmak üzere Osmanlı padişahları ve dönemlerindeki önemli olaylar,

İkinci bölümde; Kelime-yi Tevhid, Kuran, İslam'ın şartları ve ibadet,

Üçüncü bölümde; imanın şartları, aslı ve esası, insanların edebi azaptan kurtulmaları için yapılması gerekenler,

Dördüncü bölümde; Allah'a kulluğun ve ibadetin yapılma yöntemleri,

Beşinci bölümde; iyi ahlak ve yaradılış güzelliği,

⁴ Daha ayrıntılı bilgi için: <https://islamansiklopedisi.org.tr/hemedani-emir-i-kebir>

Altıncı bölümde; anne-baba, karı-koca, çocuklar, köleler, akrabalar ve samimi dostlar,

Yedinci bölümde; otorite, saltanat, yönetilenler, idareciliğin esasları, mesuliyetleri, tehlikeleri ve lütufları,

Sekizinci bölümde; insanın manevi saltanatı ve iç dünyasındaki gizli hilafeti,

Dokuzuncu bölümde; şeriatın emir ve yasaklarının şeylerin faziletleri, şartları ile kuralları,

Onuncu bölümde; Allah'ın ihsan ettiği nimetler ile bu nimetlerin faziletleri,

On birinci bölümde; dünyevi hile ve dertlere karşı yöneticilerin yapması gerekenler,

On ikinci bölümde; kibir ve öfkenin ayıplanması, tevazu ve affetmenin yöneticiler için önemi hakkında bilgiler verilmiştir.

Eserin son bölümünde yer alan ve Arapça verilen bölümün tercümesi ise şu şekildedir: “*Amin. Ey isteklilerin isteklerini kabul eden Allah'ım, bağışlayan ve ihsan eden Allah'tan bağışlanmayı diliyoruz ki, ehli olduğu şeyle bize muamele etmesini istiyoruz. Amellerimizin çirkinliklerini cömertliği ve faziletinin gerektirdiği gibi örtmesini diliyoruz. O çok yakın olan ve duaları kabul edendir. Tek olan Allah'a hamt olsun, hidayete tabi olanlara selam olsun. Bu kitap malik ve bağışlayan Allah'ın yardımıyla kulların en zayıfı olan, Allah'ın rahmetini dileyen kulun eliyle tamamlandı. Bu nüshanın mütercimi Muhammed bin Hüseyin Er-Revanî'dir. Ey Allah'ım, onu anne ve babasını tüm erkek ve kadın Müslüman ve müminleri faziletinle, kereminle bağışla. Ey merhametlilerin en merhametlisi, bin elli iki hicri nebevî yılı, şaban ayının on dördü, cuma günü, sana en faziletli salat ve en mükemmel selamlar olsun.*”

Eserdeki Arapça ibareler, mütercimin anlatmak istediklerini desteklemek maksadıyla kullandığı ayet, hadis, dua ya da ulemanın rivayet ettiği dinî hikâyelerden oluşmaktadır. Farsça kısımlar genellikle şiirlerde karşımıza çıkmaktadır. Türkçe yazılan şiirler ise ağırlıklı olarak Fuzuli'nin şiirlerinden oluşmaktadır.³

Sultan İbrahim'e sunulan bu eser; hükümdarlara, devlet adamlarına yönetim konusunda bilgi veren, adaletli yönetim yollarını dini bilgilere dayandırarak açıklamaya çalışan bir içeriğe sahiptir. Bu açıdan eser, bir ahlak kitabı niteliği de taşımaktadır. HM, mütercimin kalem gücünü göstermek amacıyla süslü bir anlatımı tercih ettiği ve Arapça/Farsça terkiplerin yoğun olarak kullanıldığı bir anlatımla başlar. Olay anlatımının ve hadis çevirilerin çok olduğu daha sonraki kısımlarda ise dönemine göre aşağıda yer alan örnekte görüldüğü gibi sade ve akıcı bir dil kullanmıştır. “...diyārbekir vālisi ḥalīl paşayı diyārbekir ve kürdistān ve birkaç sancaḳ

³ Fuzuli Divanı'nda yer alan Kasıde Der Tevhid-i Hazret-i Bari, Kasıde -i Şitâyye, Kasıde Der Medh-i Sultân Süleymân Aleyhi'r-Rahme ve'l-Gufrân, Kasıde Der Tavsif-i Bağdad ve Medh-i Sultan Süleyman, Kasıde Der Medh-i Rüstem Paşa, Kasıde Der Hakk-ı İbrâhim Beg, Terci-i Bend Der Hakk-ı Ayâs Pâşâ, Kasıde Der Medh-i Ayas Paşa Vali-i Bağdad, Kasıde Bera-yı Veys Beg, 39 Numaralı Kasidelerden; ayrıca Fuzuli'nin Hadikatü's-Süeda adlı eserinde yer alan Muslim-i Akil'in Şehid Oluşunu Bildirir adlı şiirlerden bölümler bulunmaktadır.

begleri 'askerleriyle bir miqdār yenîçeri ve sipāhî dahı ta'yin idüp hille muhāfazasına

ve ihtimāl var ki biz dahı yiye üz		080b/derkenar sağ
---	---	-------------------

alıkodular vezîr-i müşārün-ileyh ordu-yı hümâyünla göçüp gelecek sene yine baġdād ve üzerine varmak niyyeti ile koçhişārda oturup bir iki ay ancak hilledede karar dutulup kırk kızılbaş üzerlerine gelüp kaç gün döğüşildükden sonra karāra mecāl olmayup mevcūd olanlar gice ile bir kapudan çıkup kızılbaş arasından döğüşerek kimi düşüp ve ekserî halāş olup çıktılar...”

Belli Başlı Dil Hususiyetleri

Damak Uyumu

HM'deki Türkçe sözcükler genellikle damak uyumuna uygun bir kullanım göstermektedir. Ancak, *buyurdükleri* 042b/18, *buyuracak* 044a/07 *dostligüñ* 122b/08, *şusuzligin* 148b/03, *yukusuzliginde* 158a/12 vb. sözcüklerde görüldüğü üzere aykırı kullanımlar da karşımıza çıkmaktadır. Türkçe sözcüklerdeki bu tür kullanımlar, Ahmet Cevdet Paşa tarafından galat(yanlış) olarak belirtilse de (Karabey-Atalay 2000: 5), aksine Batı Türkçesinin fonetik gelişme sürecine ve ağızlar şeklinde çeşitlenmesine tanıklık eden şahitler olarak ele alınmalı (Duman, 2004: 793) ve Türkiye Türkçesinin belirlenmesinde önemli veriler olarak değerlendirilmelidir (Develi, 2002: 25-27). Ayrıca, *rāzîligin* 074a/02, *giriftārliginden* 083b/03, *pişmānlige* 167a/18 *şümliginden* 083b/06 vb. alıntı sözcüklerde de uyumsuz örnekler görülmektedir.

Dudak Uyumu

Eski Anadolu Türkçesi dönemi dudak uyumları bakımından en düzensiz dönemdir. Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde ise bu uyumun 18. yüzyılın sonlarında tamamlandığı düşünülmektedir (Develi, 1995: 60). HM harekesiz bir metin olmasına rağmen ünlüleri net olarak tespit edilen *ayaġklarımı* 128a/04 *evlādlarım* 131a/01 *görünmeye* 157b/07, *görünür* 167b/16, *okadı* 092a/13, *okudu* 129b/07 vb. örnekler, dudak uyumunun tam olarak sağlanamadığını ama o yönde bir değişim sürecinin başladığını göstermektedir.

İstek Kipinde 1. Çoğul Şahıs Eklerinin Durumu

HM'de çokluk 1. şahıs eki, emir/istek çekiminde *-AlUm*, *-VUZ* ekleriyle birlikte, hemze (◌) harfinden sonra elif (l) ve vav (v) harfi ile gösterilen, aşağıdaki tabloda yer alan şekilleriyle de

ve biz anları imtiḥān meḥekkiye urmaya uz	اورميا اوز	084a/03
ve muḥaḥḳḳaklardan ayirup çıkara uz	چکاره اوز	084a/05
size bu darlıḳdan ferec vire üz	وره اوز	103a/13
aña şifā vire üz	وره اوز	183b/19
sizüñ riyāz-ı şudürüñuza yağdura uz	ياغزوره اوز	185a/02
buyurur ki tiz ola ki döndüre üz	دوزوره اوز	185a/09

karşımıza çıkmaktadır:

Bu durumla ilgili olarak, 17. yy.da İtalyanca yazılmış bir gramer kitabı olan Rudimenta'da çokluk 1. şahıs emir/istek eklerinin *-elim*, *-eyiz-*, *eüz/-evüz* şeklinde kullanıldığı belirtilmiştir. (Bombaci 1938'den naklen Kartallıoğlu 2011: 514). HM'de karşımıza çıkan duruma benzer olduğunu değerlendirdiğimiz bu yapıyı Kartallıoğlu bir ağız özelliği ya da *-vUz* ekinin kullanımının azalması olarak yorumlamıştır (Kartallıoğlu, 2011: 514). Emir/istek kipleri olarak HM'de 10 adet *-A Uz*; sadece *kıl-* ve *ol-* fiil köklerine gelen 10 adet *-vUz* ve 19 adet *-AlUm* ekleri kullanılmıştır. Emir/istek kipinin *-A Uz* şeklindeki kullanımı, Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde pek fazla rastlanmayan bir ağız özelliği olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Sahip olduğu zengin kültürel içerik dolayısıyla sadece Türkçe ve edebiyat tarihçileri açısından değil, siyaset tarihçileri bakımından da önemli olduğu değerlendirilen HM siyasetname özelliği gösteren, hükümdar ve yöneticilere yol göstermesi için yazılan bir eserdir; fakat aktarılmak istenen düşünceler konuya uygun ayet, hadis, dua ve ulemanın rivayet ettiği dinî hikâyelere dayandırıldığı için ahlak kitabı niteliğini de taşımaktadır.

HM, damak uyumuna uygun bir kullanım göstermekle birlikte eserde aykırı kullanımlar da mevcuttur. Aynı durum günümüzde bazı ağızlarda devam etmektedir. Alıntı sözcüklere getirilen eklerin damak uyumu dışına çıkmaları, genellikle bu kelimelerin Türkçeye uymayan telaffuzları dolayısıyladır. HM'deki dudak uyumuna uygun örnekler, Eski Anadolu Türkçesindeki uyumsuzluğun Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde değişmeye başladığını göstermektedir. Metinde dudak uyumuna giren/girmeyen aynı sözcüklerin bir arada kullanılması düzensiz bir dudak uyumu kullanımı olduğunu örneklendirmektedir. Emir/istek

kipinin 1. çoğul şahıs eki olarak karşımıza çıkan -A Uz ekinin metnimizdeki kullanım sıklığı düşünüldüğünde döneminin bir ağız özelliği olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Develi, H. (1995). *XVII. Yüzyıl Osmanlı Türkçesinde Ses Benzeşmeleri ve Uyumlar*, Ankara: TDK.

Duman, M. (2004). “Eski Anadolu Türkçesi Dönemine Ait Bazı Metinlerdeki Dil Uyumuna Aykırı Örnekler Üzerine”, *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, c. 1, ss. 793-804.

Gölpınarlı, A. (1948). *Fuzuli Divanı: Ön söz, Gazeller, Terkipler, Kıt'alar, Rubâiler, Lûgatçe, Fihrist*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1948. CXXVII,432s. (2.bs. İstanbul: İnkilâp Kitabevi, 1961. CXXVIII, 234s.; 3.bs. İstanbul: İnkilâp Kitabevi, 1985. CXXVIII)

Karabey, T. & ATALAY, M. (2000). *Ahmet Cevdet Paşa, Belagat-ı Osmaniyye*, Ankara.

Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni (16, 17 ve 18. Yüzyıllar)*, Ankara: TDK Yay.

Levend, A. S. (1963). “Siyasetnameler”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten* Cilt 10, ss. 167-194.

Tahir, B. M. (1975). *Osmanlı Müellifleri* (Çev. İsmail Özen), 2. Cilt, İstanbul: Meral Yayınevi.

<https://islamansiklopedisi.org.tr/hemedani-emir-i-kebir> (E.T. 10.03.2019)

<http://yazmalar.gov.tr/eser/hilyetul-mulûk/102179> (E.T. 10.03.2019)

Extended Abstract

Hilyeta'l-Mulûk is a siyasetnameh that written in prose of Ottoman Turkish which we found worthy to work on in order to reveal the historical development of Turkish written language correctly in the 17th century. Hilyeta'l-Mulûk was translated by Muhammad bin Huseyin in the name of Sultan Ibrahim, from Iran's Sayyid Ali Hamedani's Zahiretal-Mulûk. It was translated in 07 November 1642. The author of the work Ali bin Shihabiddin bin Mohammad Hamedani (d. 786/1385) collected many disciples in the right places. These disciples discovered his greatness in the Islamization of Kashmir. After his death, his disciples formed a sect named *Hamedaniyye*. Muhammed bin Hüseyin Er-Revvanî is the translator of that work. There is not much information in sources about translator. Translator added firstly two chapters up to 075. He has changed different name to his work. The fact that the appendices are quite voluminous, and the translation is given a different name means that it is a copyrighted/translated work. The only copy of this work is registered in the Treasury Department of the Library of Topkapi Palace Museum. The work, which consists of 201 foil, is written in naskh and there are 19 lines in each foil.

Presented to Sultan Ibrahim, this work contained a content that gives information to the rulers, statesmen about the administration, based on religious information. From this point of view, it carries the character of a moral book. The Arabic phrases in the book consist of religious stories narrated by the verse, hadith, prayer, or scholars, which the translator used to support what he wanted to tell. Persian parts usually appear in poems and a little used. This work is written in the genre of politics because it reflects the political, social and cultural structure of the period. It can be considered as a book of ethics in terms of religion, virtue, justice, and administration. In such works, the didactic style is generally used, and expression is reinforced by various verses, hadiths, proverbs and idioms. This situation, such as Hilyeta'l-Mulûk, type of politic works written in the type of language features to ensure that the content is rich. Translator has added the first two chapters to his work, which has a total of 10 chapters, and has given a different name to his translation. It includes that chapter:

In the first chapter; Hazrat-i Muhammad, caliphs, Companions, religion elders, statesmen, who lived until the Ottoman period, important figures, sovereigns and important events in the period,

In the second part; Kalimat al-Tawhid, Quran, the conditions of Islam and worship,

In the third chapter; The conditions of faith, the origin and the essence, what should be done to save people from literary punishment,

In the fourth section; Methods of worship and devotion to Allah,

In the fifth chapter; The beauty of good morality and creation,

In the sixth chapter; Parent, husband and wife, children, slaves, relatives and friendly friends,

In the seventh chapter; Authority, sovereignty, ruled, principles of management, responsibilities, dangers and grace,

In section eight; The spiritual reign of man and his hidden caliphate in his inner world,

In the ninth chapter; The principles and rules and rules of Sharia,

In the tenth chapter; The blessings that God bestows, and the merits of these blessings,

In chapter 11; What the rulers should do against earthly tricks and troubles,

In the twelfth chapter; Information about the importance of pride and humility, modesty and forgiveness.

This work contains mostly 17th century Turkish features. However, although generally, there are palate harmony in this work; there are also adverse uses. However, *buyurdükleri* 042b / 18, *buyuracak* 044a/07 *dostligüñ* 122b/08, *şusuzligin* 148b/03, *yukusuzliginde* 158a/12, and so on. As seen in the words of the opposite use also occurs. Although Hilyeta'l-Mulûk is not fully vowel point, *ayağlarımı* 128a/04 *evlâdlarıma* 131a/01 *görünmeye* 157b/07, *görünür* 167 /16, *okıdı* 092a /13, *okudu* 129b/07 and so on. The words in which there is no lip harmony are included in the work. In the work, the situation of the suffix -A is remarkable. This appendix has different uses than other appendices. This will be evaluated. This article gives for us information such as about work of the author and the author. So, then this work studies by us as a PhD since 2015.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 275 – 292.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 275 – 292.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Hikâyelerinde Millî Kimlik İnşası

Ahmet Metehan ŞAHİN*

Özet

Kimlik kavramı bir toplumda yer edinmek isteyen insanın hem diğer insanlara karşı hem de kendi içinde tanımlama ve tanımlanma durumunu ifade etmektedir. Ben ve öteki ayrımıyla başlayan bu durum, karşılaşılan her yeni ortamda veya yaşanan her değişiklikte yeni bir şekle bürünmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın gerek kendisiyle barışık olması gerekse toplum tarafından kabul görmesi ancak etrafını çevreleyen kuralları ve kendine giydirilen kimlikleri benimsemesiyle mümkün olacaktır. Sınırları çizilmiş bir toprak parçasında yaşayan insanların, millet olabilmesi için; tarihî bir toprağı ya da ülkeyi, ortak mitleri, tarihî belleğı, kitlevi bir kamu kültürünü, ortak ekonomiyi ve yasal hak ve görevleri paylaşmaları gerekmektedir. Dolayısıyla milletlerin oluşumunda birçok unsur, aktif bir şekilde rol almaktadır. Millî kimliği oluşturan unsurlardan belki de en önemlisi vatan mefhumudur. Bu sebeple bireylerin vatana bağlılıklarını ve sadakatlerini sağlamlaştırmak, zamanı geldiğinde mensubu olduğu toprakların muhafazasını sağlayacak ve fedakârlıktan kaçınmayacak nesiller yetiştirmek için millî kimlik bilincinin kazandırılması dolayısıyla da onlarda vatan algısının oluşturulması gerekmektedir. Bu anlamda Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun hikâyeleri Türk ruhunun yeniden canlandırılması ve millî kimliğin inşasında önemli bir rol oynamaktadır. Karaosmanoğlu'nun hikâyelerindeki kişiler Millî Mücadele sürecindeki savaşlara katılan çeşitli kesimlerden insanları temsil etmektedir. Hikâyeler, köylüsünden aydınına, gencinden yaşlısına, erkeğinden kadınına savaş sırasında neler yaşadıklarını, vatanın özgürlüğü ve kurtuluşu için hangi bedelleri ödediklerini tüm çıplaklığı ile gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla çalışmada Karaosmanoğlu'nun hikâyelerinin millî kimliğin oluşmasındaki payı sorgulanmış, bu bakımdan hikâyeleri millî kimlik inşası bağlamında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Hikâyeler, Millî Kimlik İnşası.

Construction of National Identity in Yakup Kadri Karaosmanoğlu's Stories

Abstract

We state that the person who wants to get a place in a society with identity information is both in and against other people. This situation, with the distinction between myself and the other, makes every new environment encountered or a new form of life. If a social community is to be at peace with oneself, it will be by adopting the rules surrounding the principles around the society and the self-dressed identities. He lives in a piece of land to clear his borders; it includes a historical land or country, common myths, historical memory, a massive public culture, a common economy and legal rights, and common shares. It was an uncomplicated, active role in the formation of indeterminate nations. Perhaps the most important element of national identity is the notion of homeland. For this reason, I believe that it is possible to strengthen the loyalty and loyalty of individuals and to raise generations of generations to protect generations when there is a preservation of the land and there will be no sacrifice. The stories of Yakup Kadri Karaosmanoğlu will play an important role in the reorganization of the Turkish spirit and the construction of national identity. If you can work at the millers in the stories of Karaosmanoğlu's stories, it shows that there are sections in various places. Stories, peasants, intellectuals, young people, old age, man, women lived in the war during the war, the freedom and salvation of the homeland for which we wanted to be all together. In this respect, the stories were questioned in our center for the formation of the miller identity, and the stories were evaluated in a way about the construction of the miller identity.

Key Words: Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Stories, National Identity Construction.

Giriş

* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Programı Öğrencisi, E-posta: ahmetmetehannn@yandex.com

Kimlik, günümüz dünyasının en popüler kavramlarından birisi olmasıyla birlikte, psikoloji gibi bireyle ilgili olanından, sosyoloji, antropoloji, siyasal bilim gibi toplumsal yapıyla ve yaşamla ilgili olanlarına kadar birçok bilimsel alanda merkezi konuma sahip olma özelliğini hâlâ devam ettiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin diğer bireylerle, ilişkilerinden ve toplumsallaşma şartlarından söz edilirken veyahut hemen hemen iki yüzyıldır varlığını sürdüren adeta katılaşmış homojen ulus-devlet yapılarının gevşemesiyle başta Balkanlar ve Kafkaslar olmak üzere dünyanın birçok bölgesinde etnik aidiyet temelinde ortaya çıkan ulusçuluklardan söz ederken kimlik hep merkezde yer alan bir kavram olmuş ve bu özelliğini de günümüzde devam ettirmiştir (Vatandaş, 2004, s. 15). TDK kimliği şu şekilde tanımlamaktadır: “1. Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü. 2. Kişinin kim olduğunu tanıtan belge, kimlik belgesi, tanıtma kartı, hüviyet. 3. Herhangi bir nesneyi belirlemeye yarayan özelliklerin bütünü.”¹

Bunlarla birlikte kimlik, günlük dilde fazlaca kullanılan ancak tanımı kesin çizgilerle sınırlandırılmayan kavramlardan biridir. Diğer bir ifadeyle kimliğe ilişkin çok sayıda tanım bulmak mümkündür. Bunun temelinde, insanın dünyaya gelmesiyle birlikte ortaya çıkan kimlik kavramının, her birey için hem dâhil olduğu hem de dâhil olmadığı gruplara göre şekillenmesi yer almaktadır. Kısacası kimliğin tanımını yaparken hem aynılıklar hem de farklılıklar dikkate alınmaktadır. Bu durum da dünyadaki her insana ve insanların karşılaştıkları her gruba karşı yeni bir kimlik tanımlaması yapmak demektir. Zira insanın sosyal bir varlık olması ve zaman içinde farklı toplumlarla karşılaşması ve kaynaşması, ön plana çıkarılması gereken kimlik veya kimlikleri zorunlu hâle getirmektedir. Dolayısıyla kimlik üzerine yapılan çalışmalar ve tanımlamalar da bu zorunluluğa dayanmaktadır (Alan, 2018, s. 19).

Kimliğe ilişkin birbirine oranla bazı nüanslara sahip çok sayıda tanım bulmak mümkündür. Bu tanımlardan birisi Fransız sosyolog Alex Mucchielli'ye ait. Mucchielli'ye göre, kimlik; bir özneyi tanımlamak için gerekli olan unsurların tümünü ve buna ek olarak aynılıkla ilgili olan ve içten gelen bir duyguyu ifade eder. Bu duygu, varolma iradesi tarafından oluşturulur ve birlik, bağlantı, aynılık, özerklik gibi değerler ile ilgili daha alt kategorideki diğer bir dizi duyguların toplamını teşkil eder. Mucchielli'ye göre kimlik, öznesini belirli referanslara göre tanımlar. (Vatandaş, 2004, s. 16)

Osmanlı Türkçesinde ise “asıl, hakikat” anlamlarındaki “hüviyyet” kelimesiyle ifade edilen kimlik, güncel sözlükte ise toplumun içerisinde yer alan insanların, nasıl bir varlık olduğunu gösteren nitelik ve özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Büyük Larousse'deki tanımı ise özet olarak bir kişinin ya da bir grubun ayırt edici özelliklerini oluşturan ve kapsayan, onun diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan temel özellikler olarak açıklanır (Alan, 2018, s.

¹ <http://www.tdk.gov.tr>

19). “Bir adamın kim olduğu, Alman atasözündeki gibi yalnızca yediği şeyden değil, aynı zamanda giydiği, konuştuğu şeyden, ettiği danstan, beraber yemek yediği ya da evlendiği kimseden anlaşılır. Aslında çoğunlukla, yiyemediği şeylerle tanırız onu.” (Gellner, 2013, s. 59)

Selami Alan’ın ifadesine göre kesin ve sabit bir tanımı yapılamayan kimlik kavramı, birlikte kullanıldığı isimlere göre şekil ve mana kazanmaktadır. Örnek verecek olursak; kişisel kimlik, millî kimlik, kültürel kimlik, sosyal kimlik, sınıf kimliği, grup kimliği gibi kullanımlar “kimlik” kavramına değişik görevler ve anlamlar yüklemekte böylelikle kimlik sahibi bir kişinin farklı yönlerini geniş bir bakış açısıyla ortaya koymaktadır. Kişi ise sahip olduğu bu kimlik veya kimlikler sayesinde geçmişle, gelecekle ve diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenlemektedir. Bir anlamda kimlik, insan için bireysel açıdan bir farklılaşma ve ayırım ortaya çıkarırken aynı zamanda sosyal anlamda birleştirici ve bütünleştirici bir etki göstermektedir. Böylece birey mensubu olduğu toplumda yer bulmakta ve böylelikle toplumda kabul görmektedir.

Fakat burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri kişinin toplumda sadece bir kimliğiyle bulunmadığı, birden çok kimliğe sahip olduğudur. Kişilik olarak adlandırılan bu kavram, farklılık ve benzerliklerden oluşan bir kimlik örgütlenmesidir. İnsanın toplumsal çevreye uyum sağlaması işte bu bütünlüğü yansıtan kişiliği aracılığıyla gerçekleşmektedir. (Alan, 2018, s. 21)

Nevzat Köseoğlu’na göre millî kimlik yahut sadece kimlik, millî kültürün ferdî ve içtimaî planda ortaya çıkan üslûbudur. Bununla birlikte kişiyi ve toplumu farklılaştıran, en yakınlarından başlayarak diğer benzerlerinden ayıran özellikleridir. Bu farklılıklar en geniş ifadesi ile yaşama biçimindeki özellikler, kendine ayrıca da kişiye ve topluma mahsus oluşlarıdır.

Millet olmuş her şahsiyeti toplumun varlığa, dünyaya, hayata, eşyaya bakış tarzı, düşünce – varlığı kavramlaştırma- biçimi, bütün hayat tezahürleri içinde duyuş biçimi, -bütün hayat tezahürlerine karşı- tavır ve davranış biçimi farklı olur. En genel ve kısa çizgisi ile, toplumların iman muhtevaları ve üslûpları, yaşama şartları ve biçimleri, güldükleri şeyler ve gülüş biçimleri, ağladıkları şeyler ve yas tutuş biçimleri farklılıklar gösterir. Bunun için, o kıvama ulaşan her kültür zarurî olarak millî olur; yani farklı olur, yani şahsiyetli olur; kimliği olur, başkalarından ayırdedilebilir. (Köseoğlu, 2013, s. 17)

Kemal Karpat’a göre kimlikle ilgili dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar mevcuttur. Bunlardan en önemlisi ise kimliğin değişmeye ve dönüşmeye açık oluşudur. Alan’ın ifadesiyle birlikte aslında bu durumu değişim veya dönüşümden ziyade kimliğin her durum ve sonuçta yeniden kurulması olarak değerlendirmek de mümkündür. Kısacası kimliğin tanımlanması sabit bir durumu değil, sürekli oluş hâlindeki bir süreci kapsar. Zaten insanın sahip olduğu kimliklerin birçoğu birdenbire kazanılabilen bir mahiyette değildir. Aksine

yaşam boyunca oluşur, gelişir ve değişir. Hatta bu oluşum, gelişim ve değişim, ölüm sonrasında bile devam edebilmekte, kimlik tanımının değişkenliğini ölüm bile donduramamaktadır. Öyle ki şehitlik ve azizlik gibi bazı kimlikler, ölümden sonra edinilebilmektedir.

İnsanın ölümünden sonra bile kimliğinin değişebiliyor olması, kimlik kavramının insana ‘dışarı’dan biçilen bir ‘form’ olduğunu gösterir. Yani kimlik her ne kadar kişisel olsa da tarihsel süreç içerisinde toplumsal ölçütlere göre şekillenmekte ve anlam kazanmaktadır. Bir anlamda insanın “kim” olduğunu diğer insanlar yani toplum belirlemektedir. Fakat insana bir çerçeve sunan bu kimlikleri belirlemede toplumun her kesiminden ziyade çoğunlukla ‘hâkim sınıflar’ söz sahibidir. Bu hâkimiyet siyasî, idarî veya ahlakî gibi değişik açılardan oluşabilmektedir. Önemli olan hâkim sınıfların topluma uygun bir kimlik sunabilmesidir. Eğer hâkim sınıfların sunduğu veya istediği kimlik yapısı geleneğin dayattığı kimlikten veya bireylerin arzuladıkları, benimsedikleri kimliklerden çok farklı olacak olursa ortaya bir kimlik bunalımının çıkması kaçınılmazdır. (Aktaran Alan, 2018, s. 22)

Değişen ve değişmekte olan dünya şartları ile birlikte bireylerin kimlik arayışına düşmeden, kendi devletleri/toplumları bünyesinde rahat ve huzurlu bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri, ancak devlet yönetimi ve bunun yanında geleneksel toplum yapısının izleyeceği bilinçlendirme politikalarıyla mümkündür. Genellikle geniş bir süreç içerisinde gerçekleştirilen bu bilinçlendirme hareketleri, tarihî ve siyasî durumun ideal tipe elverişli olmadığı hâllerde bazen siyasî hukuk, bazen ideoloji ve ideolojik aygıtlar ama çoğu zaman hepsi birlikte imdada çağrılarak yapılır. Böylece “ötekilere” karşı “biz”in daha da belirgin hâle getirildiği ve bireylerin daha muhafazakâr bir yapıya büründükleri millî kimlik inşasına geçilir (Alan, 2018, s. 26).

Öncelikle millî kimlik yukarıda anlatılanlara bağlı olarak bireyin ve toplumun “ırk” kategorisiyle bağlantılı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bir insanın hem fiziksel hem de ruhsal anlamda olgunlaşması ve gelişmesi ile şekillenen kimlik gibi toplumsal kimlik de belirli bir zaman dilimi içerisinde yapılandırılmaktadır. Uzmanlara ve araştırmacılara göre millî kimlik ya icat edilmekte ya da keşfedilmektedir. İlerleyen süreçte ihtiyaçlara ve ortaya çıkan koşullara göre düzenlemeler ve eklemeler yapılabilir (Demir, 2011, s. 258-259).

Alan’ın ifadesine göre Arapça “milla” kelimesinden türetilen “millet” sözcüğü, sözlükteki tanımına göre genellikle aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğunun adıdır. İlber Ortaylı ise “Aramca”da “söz” demek olan millet kelimesinin bir anlamda Tanrı’nın sözü ve Tanrı’nın sözü etrafında toplanan grup anlamına geldiğini belirtir. Dolayısıyla da “millel”, “ümme” gibi kelimelerin dinî grupları ifade ettiğini ve tarihin Roma İmparatorluğu olan Osmanlı toplumunda böyle bir teşkilatlanmanın var olduğunu söyler. Bu bilgilere göre eskiden İslâm dinine girenlerin teşkil

ettiği büyük cemaati ifade eden millet kelimesi, İslâm dininde “ümmet” karşılığında da kullanılmaktadır. Fakat günümüz dünyasında hem Batı hem de İslâm kültürü içinde millet kavramı bu dinî kimliğinden soyutlanmış durumdadır. Ziya Gökalp’ın ifadeleriyle ise millet; ne ırkî, ne kavmî, ne coğrafi, ne siyasi, ne de iradî bir zümre değildir. Millet, dilce, dince, ahlakça ve güzellik duygusu bakımından ortak olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir topluluktur. Bu doğrultuda millet olmak, aynı coğrafyada rastgele sebeplerle bir arada bulunmakla değil ortak değerleri paylaşmakla gerçekleşir.

Bir insan topluluğunun millet hâlini alabilmesi için ‘tarihî bir toprağı/ülkeyi, ortak mitleri ve tarihî belleği, kitlevi bir kamu kültürünü, ortak ekonomiyi, ortak yasal hak ve görevleri paylaşmaları lazımdır. Bir anlamda millet olabilmek, siyasi ve sosyal teşkilatlanmayı gerektirir. Milletlerin varlıklarını koruyup devam ettirmeleri ve ilerlemeleri için bu organizasyonu gerçekleştirmeleri şarttır. Dolayısıyla milletlerin oluşumu çok boyutludur ve asla tek bir unsura indirgenemez. Bu yönüyle de bir milletin oluşumu uzun zaman alır. Zira toplumu oluşturan her ferdin, bahsedilen ortak değerleri benimsemesi lazımdır. Yoksa herhangi bir toplumu zorlamayla, baskıyla bir millet şekline dönüştürmek mümkün değildir. Bir topluma millet vasfı kazandırmak, diğer toplumlardan ayırt edecek bir kültürel kimlik kazandırmak demektir. (Alan, 2018, s. 26-27)

Anthony Smith, millî kimliğin temel özelliklerinden şu şekilde bahseder: O, “Millet kimdir, bir millet nasıl ve nereden doğar?” sorularına yanıt ararken millî kimliğin etnik temellerini ortaya koyar. Etnik bir topluluğun altı ana niteliği vardır: “Kolektif özel bir ad, ortak bir soy miti, paylaşılan tarihi anılar, ortak kültürü farklı kılan bir ya da birden fazla unsur, özel bir ‘yurt’la bağ, nüfusun önemli kesimi arasında dayanışma duygusu.” (Smith, 1994, s. 42) Ona göre bir topluluk bahsi geçen niteliklere ne kadar sahip ise o kadar ideal etnik bir topluluk olarak kabul edilir.

1. Tarihî bir toprak/ülke ya da yurt
2. Ortak mitler ve tarihî bellek
3. Ortak bir kitlesele kamu kültürü
4. Topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler
5. Topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir ekonomi. (Smith, 1994, s. 31-32)

“Millî kimlik”, toprağın manevi değer kazanmış formu olan vatanın yanında, o vatan üzerindeki bireyin hem manevi hem de duygusal yönüyle birlikte düşünülmüştür. Her birey, mensubu olduğu topluluğun maddi ve manevi değerlerini yaşayan, onları hafızasında saklayıp kolektif yapının imkânları ölçüsünde sonraki kuşaklara aktaran bir taşıyıcı ve nakledici işlevi

üstlenir (Yeşilyurt, 2016, s. 242). Türk milliyetçiliğine ilham kaynağı olmuş yazarlardan Namık Kemal, vatanın manevi sınırlarını şu şekilde çizer.

İnsan vatanını sever; çünkü vatan öyle bir galibin şemşiri veya bir kâtibin kalemiyle çizilen mevhum hatlardan ibaret değil, millet, hürriyet, menfaat, uhuvvet, tasarruf, hâkimiyet, ecdâda hürmet, aileye muhabbet, yâd-ı şebâbet gibi bir çok hissiyât-ı ulvîyyenin içtimaından hâsıl olmuş bir fikr-i mukaddestir. (Kaplan, 1993, s. 223)

Millî kimliği oluşturan unsurlardan vatan, tarih ve ortak bir kamu kültürü üzerinde düşünmek gerekmektedir. “Vatan”, kutsiyet atfedilen topraklardır. Bununla birlikte “Vatan” sınırları belirlenmiş bir kara parçası olmasının yanında aynı zamanda millî kimliğin ayırt edici özelliğidir. Ayrıca milletlerin, millî benlik edinme dönemlerinde tarihe yönelmeleri kaçınılmazdır. Her milletin millî şuurunun oluşması için tarihte yaşadıklarına bakması yeterlidir. Destanlarda, gazavatnamelerde, cenknamelerde, menkıbelerde anlatılan efsanevî olaylar da tarih kadar millî şuurun uyandırılıp yeniden doğuşun gerçekleşmesinde önem arz etmektedir (Akça, 2016, s. 72-73).

Şerif Aktaş’ın ifadesine göre yazının başlığı olan Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun hikâyeciliğini iki dönemde incelemek gerekir. Birinci dönemi, Edebiyat-ı Cedide zevkini, yeni şartlar içerisinde devam ettiren hikâyelere ayırmak yerinde olur. Ferdîyetçi olduğu döneme ait olan bu hikâyelerde sosyal baskı-fert çatışması asıl unsur olarak ortaya çıkar. Yazar, Türk toplumuna ferdî fantezileri aracılığıyla bakmakta, kitaplardan öğrendiklerini gözlemlerinden de yararlanarak hikâye alanına uygulamaya çalışmaktadır. Yakup Kadri’nin hikâyeciliğinin ikinci döneminde Türk toplumunun yaşadığı siyasi ve sosyal hadiselerin tesiri ile Yakup Kadri’nin edebî zevk ve bilgisinin geliştiği ve böylelikle kanaatlerini değiştirdiği görülür. Yazar, tüm dikkatini ve enerjisini kendi “ben”i dışına, toplumun problemlerine yöneltir. Türk toplumu çok önemli bir değişikliği çeşitli boyutlarıyla yaşadığı için devrin aydını, İstanbul dışında yaşayan halk kitleleriyle ilgilenmek zorundadır.

Balkan Savaşı, Birinci Dünya Savaşı, Millî Mücadele Hareketi gibi büyük hadiseler, o dönemdeki aydınımızın dikkatini büyük şehirler dışına yöneltmiştir. Ayrıca Yakup Kadri, çocukluk yıllarından itibaren Anadolu’da sürdürülen hayatı çeşitli yönleriyle bildiği gibi; Birinci Dünya Savaşı’nın sonuçlarını ve Millî Mücadele hareketinin hazırlanışını da yakından müşahade etme fırsatını bulmuş, İnsanımızın yaşadığı ıstırapı ve aydınımızın çelişkisini nefsinde tatmış, yakınlarında görmüş biridir. Yani yaşanan hayat, edebî kanaatin değişmesine sebep olmuştur. (Aktaş, 2014, s. 41-42)

Yakup Kadri “Edebiyat-ı Cedide ve Sinema” isimli makalesinde, Edebiyat-ı Cedide’nin bir ser olduğundan bahsederek yeni neslin hayata böyle bir ser içinde kavuşmadığını belirttiikten sonra yeni neslin ana sütü yerine ateş ve duman emdiğini ve ninni yerine top sesleri dinlediğini ayrıca birçok ihtilâller, harpler, fetihler ve istilâlar gördüğünü ifade eder. Bu

sebeple Edebiyat-ı Cedide'nin ortaya koyduğu birtakım hastalıklı kadın hikâyeleriyle zendostluk maceraları, yeni neslin azametli şeylerle yoğrulmuş ruhuna yavan gelmekte ve yaşadığı hayat kadar muazzam ve âteşin bir edebiyat istemektedir: “Öyle bir edebiyat ki, birtakım ferdî elemelerin, üzüntülerin veya ailevî sıkıntıların değil, insanî ve millî ihtiyaçların ma'kesi olsun ve halkın feryatları yalçın bir dağın koğuklarına çarpan umman dalgaları gibi sesler çıkarsın.” (Akı, 2001, s. 81) Dolayısıyla Yakup Kadri, “Edebiyat-ı Cedide”yi gerçeklerden uzak, hayalî bir edebiyat yaptığı gerekçesiyle eleştirmekte bu sebeple de yazdığı altmışa yakın kısa ve uzun hikâyelerini genellikle toplumun sorunlarını ve ahvalini dile getiren millî savaş hikâyelerinden seçtiği görülmektedir.

1. Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Kimlik Kazandırma Sürecinde Kurgu Kahramanları

Yakup Kadri Karaosmanoğlu edebiyatı bir araç olarak kullanarak mensubu olduğu toplumda millî kimlik inşa etmenin en önemli hususlarından biri olarak okurun kendinden bir şeyler bulacağı, dolayısıyla bu anlamda empati kuracağı, kurmaca ya da gerçek kişiler yaratmayı mühim bir vazife olarak görmüştür. Yakup Kadri, hikâyelerinde Millî Mücadele Dönemi'nde Türk Milleti'nin yaşadığı sıkıntılı süreci, kurguladığı kahramanların kimlik ve kişilik unsurlarından yola çıkarak anlatmaya çalışmıştır. Yazarın hikâyelerindeki kahramanların bazıları isimlidir. Bunun sebebi olarak yaşanan olayların tek bir kişiden ziyade Türk Milleti'nin tamamına mâl edilmek istenmesi gösterilebilir. Dolayısıyla yazarın kurguladığı kahramanlar millî kimlik inşası açısından büyük bir önem arz etmektedir.

1.1. Vatan Nöbeti Tutan Bir Kahraman: Emine

“Ses Duyan Kız” hikâyesinin geçtiği Garipler köyü, çıplak ve kayalık uçurumlar ortasında sıkışmış ıssız bir yer olarak betimlenmektedir. Hikâye iki yolcunun Ses Duyan Kız'ın türbesine gelmesiyle başlar. Asıl ismi Emine olan Ses Duyan Kız, güzel olduğu kadar akıllı; on altı, on yedi yaşlarında genç bir kızdır. Garipler köyü sakinlerinden olan Emine, bir gün köyün en zengin ve en namuslu genci ile nişanlanır.

“Nişanın haftasına harp çıktı, o menhus Rumeli harbi... ve delikanlı kalktı, askere gitti. Vakıa varyetli idi, bedel verebilirdi, hem kendi istemedi, hem de babası gitsin, dedi; gitti ve bir daha dönmedi. Evvelâ düşmanlar eline esir düşmüş diye duyduk; sonra Sırlara karşı Manastır'da mı nerede bilmem, Sırlara karşı döğüşürken şehit düştü haberi geldi. Bu kara haber, bütün köyü yas içinde bıraktı; yedi yaşındaki çocuktan yetmiş yaşındaki ihtiyara kadar kadın, erkek ağladı durdu. Köyde, hattâ bütün civar köylerde onu sevmeyen yoktu.” (Karaosmanoğlu, 1990, s. 6-7)

Yukarıda da bahsedildiği üzere Emine'nin nişanlısı zengin bir aileye mensuptur. O, askere gitmek yerine belli bir maddi bedel ödeyebilir, dolayısıyla ölmekten yakasını kurtarabilirdi. Ancak gerek babası gerekse de kendisi için bu durum söz konusu dâhi olamazdı. Çünkü

savaşta ölmek diye bir şey yoktu. Şehit olmak vardı ki bu da Türk milletinin inanışına göre ölümsüzlüğü tatmaktı. Sonuç olarak Emine'nin nişanlısı başına gelecekleri bilmesine rağmen sevdikleri ile vedalaşarak savaşa gitti ve bir daha da geri dönmedi. Gencin şehit olduğu haberini alan herkes çok üzüldü. Ancak Emine ilk başlarda ne ağladı ne de isyan etti. Sadece yemez, içmez ve konuşmaz oldu. Ama günün birinde Emine'nin hâl ve tavırlarında değişiklikler meydana gelmeye başladı.

Benzi limon gibi sararmaya ve gözleri ateş gibi parlamaya başladı. İkide birde boynunu öne doğru uzatıyor, etrafındakilere, 'Susun susun!' diyor ve hiç kimsenin işitemediği bir sese kulak veriyordu. 'Ne dinliyorsun Emine?' diye sordular, cevap vermedi. Böyle, günler geçti; Emine hep sustu ve dinledi. Fakat çok sürmedi, bir zaman geldi ki Emine işittiği sözü hecelemeye başladı: 'Kalk Emine! memleketi düşman basıyor; kalk Emine! memleketi düşman sarıyor!' diyordu. 'İlk defa' dedi, 'bu sesi uykumun içinde duydum; gözlerimi açtım, dinledim, gene duydum; şimdi, gittikçe sık sık duymaya başlıyorum; derinden, uzaklardan geliyor gibi!' Ses ona, kâh 'ne duruyorsun', kâh 'kalk!' dermiş. 'Kalk Emine, memleketi düşman basıyor. Ne duruyorsun? memleketi düşman sarıyor! (Karaosmanoğlu, 1990, s. 7)

Çok geçmeden Emine'nin bu hâl, tavır ve söylediklerinin sebebi anlaşılır. Bütün köylere Rumeli'nin elden gittiği haberi yayılır. Türk milletinin içinde bulunduğu sıkıntılı süreç Emine'ye malum olmuştur. Emine daha kısa süre önce nişanlısını şehit vermiş olmasına rağmen acısını bir tarafa atmış ve müthiş bir Millî şuur ile vatanın derdine düşmüştür.

Emine bir gece sokağa fırlar ve koşarak "Yol göründü, yol göründü; haydi, hazır olun! Yol göründü!" ve "Kadın, kız ne kadar genç varsa... Düşmana karşı, cenge, cenge, cenge!..." (Karaosmanoğlu, 1990, s. 8) diye bağırmaya başlar. Köylüyü bir heyecan sarar ve zavallının çıldırdığını düşünerek onu evine kapatıp kapısını kilitlerler. Emine: "Bırakın beni; ben yalnız giderim. Kara Fatma gitmedi mi? Ben de giderim. Vâcip oldu! Vâcip oldu!" (1990, s. 8) der. Bu konuşmada geçen "Kara Fatma" ismi Millî Mücadele Dönemi içerisinde bulunan mühim kişilerdendir. Kendisine bu ismi veren kişi ise Mustafa Kemal'dir. Kocaeli'ndeki bir çarpışma sırasında yanında bulunan küçük kızının iki parmağını kaybeden bu kahraman kadın, üst teğmenliğe kadar terfi ettirilmiş, Cumhuriyet döneminde kendisine bağlanan maaşı, ölümünden sonra verilmek üzere Kızılay'a bağışlamıştır. 1955 yılında maddi sıkıntılar içinde vefat etmiştir (Özcüler, 2002, s. 56). Kara Fatma, Balkan Savaşı, Birinci Dünya Savaşı, Birinci ve İkinci İnönü Savaşı, Sakarya Meydan Savaşı, Dumlupınar Savaşı gibi Türk Milleti'nin makûs kaderinin değişmesinde önemli gelişmelerden olan muharebelerde mühim roller üstlenmiştir. İşte Emine kendisini Kurtuluş Savaşı'nın kadın kahramanlarından birisi olan Kara Fatma'yla özdeşleştirerek, tıpkı onun gibi vatanın bekası ve milletin istikbali için gözünü kırpmadan canını vereceğini böylece sezdirmiş olur.

Emine, bir gece yarısı herkes uyurken babasının duvarda asılı olan palasını alarak hiç kimseye haber vermeden ortadan kaybolur. Ailesi ve köylü günlerce Emine'yi ararlar. Bir sabaha karşı köylülerden Çoban Mehmed isminde biri, onu su kaynağının başında yüze koyun uzanmış bir biçimde bulur.

Dürttü, kaldırmak istedi; baktı ki ölmüş. Üstü başı parça parça, vücudu yara bere içinde, fakat gözleri bakıyor ve ağzı gülüyor gibi. Çoban Mehmed; hemen koşar, köye haber verir; gelirler, bakarlar, bir türlü nasıl öldüğünü anlayamazlar. Kasabadan adliye memurları, doktorlar gelir. Sözde sol memesinin altından büyük bir bıçakla vurulmuş derler. Derler ama köyden hiç kimse, ne anası, ne babası, ne de ölüyü yıkayanlar bu yarayı görmediklerini söylüyorlar... Ne ise burası bize lâzım değil; nihayet, getirdiler, onu buraya gömdüler; üç gece üst üste kabrine nur indi. Şimdi köylüler ona hep 'Ses Duyan Kız' diyorlar. Asıl ismi unutuldu. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 8-9)

Türk kadınının Millî Mücadele Dönemi'ndeki azmi ve fedakârlıkları bütün dünyada eşi benzeri görülmemiş, âdeta adı konulmamış ve ismi yazılmamış bir kadın destanı gibidir. Cephelerde elinde silahla savaşanlardan cephe gerisinde askerlerimize lojistik destek verenlere, miting meydanlarında kalabalıkları millî mücadeleye ikna edenlerden ve teşkilatlanarak dernek kuranlara, Türk kadınları, Millî Mücadele yıllarında kurtuluş destanımızda hiç de hafife alınmayacak büyük işler yapmıştır (Çavdar, 2015, s. 62). Hikâyemizin kahramanı Emine, Kara Fatma, Münevver Saim, Binbaşı Ayşe, Kılavuz Hatice, Tayyar Rahmiye ve Şerife Bacı bu kahramanlardan sadece bir kaçının ismidir. Çoğunun ismi maalesef hâlâ bilinmemektedir.

1.2. Geçmişe Hasret Bir Asker: Namık

"Hasretten Hasrete" hikâyesinin asıl kahramanı olan Namık, Irak, Filistin, Mısır seferleri ve Kafkas cephesinde boy göstermiş, uzun bir esaret hayatından sonra İstanbul'a dönmüş bir askerdir. Namık, harbin ilk senesinden beri ve bunu takiben esaret hayatında İstanbul'un hasreti ile yaşamış, esaretin insanı düşüncesiz, hissiz, hatırasız bir mahlûk haline sokan kâbuslu sıkıntıları kısacası hiçbir şey, hiçbir dakika, İstanbul'un hayalini zihninden silip çıkaramamıştır.

Burada bıraktığı hayat, bütün simaları, bütün manzaraları, bütün anları, sesleri, isimleriyle, en küçük teferruatından en büyük tezahüratına kadar varlığının içinde daima canlı, daima hazır ve uyanık kaldı. Esaret aylarının fütur verici demlerinde ismine haritada bile güç tesadüf edilen o uzak müstemlekedede, kaç defa, ölümü düşündü idi. Fakat günün birinde sevgili şehri tekrar görmek ümidi onu daima bu vahim tasavvurdan vazgeçirdi. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 59)

Ancak Namık, yurda döndüğü günden beri evine kapanıp kalmıştır. Çünkü artık kendisini bu şehre ve bu insanlara yabancı hissetmektedir. Bütün varlığını feci bir boşluk sarmıştır; neyi isteyip neyi istemediğini, ne de bundan sonra nereye gideceğini, ne yapacağını biliyordur.

Ömrünün hiçbir devresinde, ne harpte ne esarete kalbi bu kadar müthiş bir ümitsizliğe düşmemiştir (Karaosmanoğlu, 1990, s. 60). Çünkü İstanbul eski İstanbul değildir. Bıraktığı günden beri biraz daha yanmış, biraz daha viran olmuş bu yerde gördüğü şeylerin hiçbiri ona eski zaman, eski anılarını, eski dostlarını hatırlatmıyordur. Uzun muharebe yıllarından sonra dostlarının ya da tanıdıklarının her biri bir tarafa gitmiş; bazısı ölmüş, bazısı da ölümden beter bir hâle girmiştir.

Nitekim avdetinin ikinci günü bir yabancı gibi sokaklarda şaşkın ve bezgin dolaştığı bir sırada rast geldiği birkaç âşina ona diğerlerini aramak arzusunu vermemiştir. Bunlardan biri, ilk gençlik demlerinde daima beraber düşüp kalktığı ahablarından; çehresi tanınmayacak derecede zayıflamış, sararmıştı; üstü başı insana nefret verecek bir tarzda eski püskü idi. Namık'ı görünce yüzünde ne bir hayret, ne de bir meserret alâmeti belirdi; güya onu biraz evvel terketmiş gibi bir tavırla elini sıktı; kaç senedir nerede olduğunu ve nereden geldiğini sormadı bile... (Karaosmanoğlu, 1990, s. 60-61)

Namık artık herkesten ve her şeyden umudunu kesmiş bir biçimde ara sıra akşamüzerleri biraz yürümek ve biraz hava almak ihtiyacıyla Gülhane Parkı'na kadar gitmeye başlar ve orada تنها bir köşeye çekilip ağaçlardan yaprakların düşüşünü seyrederek. Yine bir gün bu şekilde vakit harcarken yanı başına iki kişinin gelip oturduğunu hisseder. Bunlardan biri sağ koluyla sağ bacağını savaşta kaybetmiş benzi uçuk genç bir zabittir. Diğeri ise ürkek bakışlı, genç bir kızdır. Namık bunların iki kardeş olduğunu sezer çünkü birbirlerine sokuluşlarında öyle şefkatli bir samimiyet olduğunu düşünür. İki genç adam arasında iki eski dosta mahsus teklifsiz bir konuşma başlar. Genç zâbit: "Parkın eski güzelliği kalmadı; ne kadar harap oldu!" der. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 63) Namık cevap verir.

Memlekette neyin güzelliği kalmış! ne harap olmamış ki!... İşte, esaretten avdet edeli bir buçuk ay oluyor... Nereye baksam, kimi görsem bir yabancılik bir gariplik hissediyorum. Âdetâ esaret zamanlarını arıyorum. Hiç değilse o zaman hayalimde sevdiğim, süslediğim ve eskisi gibi tamamıyla bizim sandığımız bir İstanbul vardı, halbuki şimdi... (Karaosmanoğlu, 1990, s. 63-64)

Bu konuşmanın üzerine genç zâbitin söyledikleri millî şuur açısından mühim görülebilir: "Burada her şey çabuk unutuldu; dünkü harbin heyecanları, bugünkü hezimetin korkuları; şehitler, gaziler, esarete kalanlar, hepsi hepsi... şehrin üstünde ruhları birleştiren o eski hava dağıldı, onun yerine acı bir boşluk kaim oldu; acı bir boşluk..." (Karaosmanoğlu, 1990, s. 64) Millî Mücadeleden geriye kalan insanlar, kendilerine özgürlüklerini veren şehitleri ve gazileri, yaşadıkları korkunç olayları, memleketin üzerinden geçip giden kara bulutları çabuk unuttur. Namık ve genç zâbit üzerinden bizlere geçmişî daha da özele inersek Türk milletinin vermiş olduğu kurtuluş mücadelesini bir an olsun aklımızdan çıkarmamamız gerektiğinin mesajı verilmektedir. Geçmişimizi unutmaz ve gençlerimizi bu bilinç doğrultusunda yetiştirirsek

ancak o zaman vatanın istikbali kurtulmuş ve bir adım ileriye gitmiş olur. Çünkü tarihini, geçmişini, atasını, kahramanını unutan milletler yok olmaya mahkûmdurlar.

Hikâyenin sonunda Namık artık geleceğinden umutludur. Genç zâbite ruhları birleştiren o havayı nerde bulabileceğini sorduktan sonra zabıt ona sahillerin öte tarafında, yeşil ve mor tepelerin arkasında meçhul ve uzak bir yeri işaret eder. İşte o yer yeni kurulacak devlettir, Cumhuriyet'tir.

Namık, kalbinin hopladığını hissetti. Gözlerinde yeni bir ümidin, yeni bir emelin, yeni bir tasavvurun şulesi parladı; çoktan beri kendisini bu kadar kuvvetli, bu kadar şevkli bulmamıştı. Başında ilk gençlik demlerine mahsus bir sarhoşluk vardı. Evet, oraya gidecekti; ruhların birliğini yapan hava orada idi; esaretten avdet edenler umdukları istikbali orada buluyorlar ve cephelerden sakat dönen lâyıık oldukları hürmeti orada görüyorlardı. Orada bütün muhabbetleri, bütün heyecanları ve bütün ümitleriyle bizim hayatımız devam ediyordu. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 65)

Uzun süren savaşlar neticesinde bazı insanlar hayatını, bazıları yakınlarını, bir kısmı da uzuvlarını kaybetmiştir. Dolayısıyla Türk halkının hem fiziki hem de psikolojik sağlığı bozulmuştur. Ancak yeni kurulacak devlet ve akabinde Cumhuriyet, insanlar ve memleket için yeni bir umut kapısı doğurmuştur. Namık da buna inanan, idealize edilmiş bir kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3. Vatan Âşığı Bir Kahraman: Ziver Bey

“Düşmana İltihak” hikâyesinin asıl kahramanı olan Ziver Bey, düşman işgalinden sonra cephenin arkasına çekildiği günden beri yüzü bir defa gülmeyen, vatan ve millet sevdalısı bir insandır. Eskiden ne kadar neşeli, ne kadar geniş yürekli idiyse de işgalden sonra bir o kadar huysuz ve sinirli olmuştur (Karaosmanoğlu, 1990, s. 81). Ziver Bey, her ne kadar yanına yaklaşılmaması zor bir insan olsa da, köylüler tarafından saygı duyulan ve sözü geçen bir insandır. O çevrede eli silah tutan tüm insanlar Ziver Bey'e bağlıdır. Ziver Bey'in köylülerden tek bir isteği vardır, o da düşman askerlerine baskın yapmak. Ancak, düşman askerlerinin kendilerinden iyi durumda olduğunu bilen köylüler bu duruma yanaşmazlar ve Ziver Bey'i her seferinde reddederler (1990, s. 82-83). “Neden böyle elimiz kolumuz bağlı duruyoruz; ne vakit bu baskını yapacağız? Ne vakit?” diye soruyordu. (...) Baskın!... Hangi adamlarla, hangi silâhlarla, düşmanın o kadar muntazam olan kuvvetlerine karşı gidebilecektik?” (1990, s. 83)

Ziver Bey, bir türlü inadından vazgeçmez ve âdeta çevresinde bulunanlara baskını bir kere olsun tecrübe edelim diye yalvarır fakat hiç kimse oralı olmaz. Bu sebeple de Ziver Bey'in tavır ve davranışları silah arkadaşlarına karşı değişir. Basit bir şeyi sanki çok mühim bir şeymiş gibi bahane ederek çevresindeki insanlara sataşmaya başlar. Hatta bir gün: “İnşallah

günün birinde baskını onlar yapar; bekliyorum, dört gözle bekliyorum.” der ve ilave eder: “İçinizde, düşman önünde diz çöküp boyun eğmeyecek bir adam varsa o da benim. Ona şüphe yok!” (Karaosmanoğlu, 1990, s. 83) diyerek silah arkadaşlarının ve komşularının yanına uğramaz olur. Hatta onlar vatanına bu kadar çok sahip çıkan Ziver Bey ile dalga geçecek kadar ileri giderler: “Kahvede bir kenara çekilip oturuyor ve yüzü daima bir tarafa müteveccih, dalgın, sâkin kalıyordu. Bazan, adamlarını yanına alıyor; hepsi birden tepeden tırnağa kadar silâhlanmış bir halde ve at üstünde yola çıkıyorlardı. Biz arkalarından bakıp gülüşüyorduk.” (1990, s. 84)

Bir gün Ziver Bey, beraberindeki on, on beş kadar adamına işgal kuvvetlerine saldırmak için teklifte bulunur. Ancak adamları onun bu teklifini geri çevirince Ziver Bey çok sinirlenir. Kaç zamandan beri ilk defa olarak arkadaşlarının yanına gelir ve etrafındakilerin korkaklığından şikâyet eder.

Bir sürü hergeleyi adam diye başımıza toplamışız. Kaç aydır kendimizi aldatıp duruyoruz; bu böyle devam edemez. Göreceksiniz, günün birinde gidip düşmana teslim olacağım; pes diyeceğim. Biz ettik sen etme... Şimdiye kadar ne yaptı iseniz hepsine lâyıktır. Vurun, kesin, dövün, kırın, eza ve cefa edin... Kahpe malıdır, helâldir; diyeceğim. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 84)

Bir sabah Ziver Bey, kimseye haber etmeden ve yanına silah namına bir çakı bile almadan düşmanın üzerine gider. Hikâyenin sonunda ise işgal kuvvetleri tarafından şehit edilir. Görüldüğü üzere hâli, tavrı, vatan sevgisi kısacası her şeyiyle alay edilen Ziver Bey, bu vatan ve topraklar için canını hiçe sayarak düşman askerinin üzerine hücum etmiştir. Ziver Bey gibi kahramanların, memleketi düşmanlardan kurtarma azmi Millî Mücadele Dönemi’nde en üst noktaya ulaşmıştır. Ziver Bey ve benzeri kahramanların destansı mücadelesi Türk milletinin her zaman aklında, fikrinde ve gönlünde yaşamaya devam edecektir. O ve onun gibi nice kahramanlar gelecek nesillerin vatan, millet ve bayrak sevgisinin yanında millî şuur ile yetişeceğinin yegâne ispatı olarak gösterilebilir. Çünkü millî kimlik inşa etmenin en güzel yolu; Türk vatani, toprağı ve bayrağı için şehit olan kahramanları örnek almak ve örnek göstermektir.

1.4. On Dört Yaşında Bir Adam

“On Dört Yaşında Bir Adam” hikâyesinin kahramanının ismi yazar tarafından belirtilmemiştir. Ancak sekiz, on yaşlarında olduğu tahmin edilebilen, cılız bir oğlan çocuğudur. Yazar bu hikâyede Millî mücadele ve sonrasında Anadolu’nun ve Türk insanın ahvâlini tüm çıplaklığıyla gözler önüne sermektedir. Fakat bunu yaparken hâl ve durumu diğer hikâyelerinde olduğu gibi yetişkinler üzerinden değil küçük bir çocuktan yola çıkarak

anlatmaya çalışmıştır. Yazarın, hikâyede Anadolu çocukları için kullandığı şu ifadeler onlara hangi açıdan baktığının anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

Zaten, Anadolu çocuklarında bu büyük adam bakışı ve bu olgun erkek tavrı seyrek görünen şeylerden biri değildir. Bunlar, bazı mahlûkat gibi sanki doğdukları günden itibaren yürümeye, işleme ve hayatı anlamaya başlarlar. Hiç oyun devirleri yoktur; sekiz dokuz yaşlarına basar basmaz maişet kaygıları, vaktinden evvel kavruan kabuk bağlayan fidan vücutlarını şiddetli bir rüzgar gibi sarsmaya başlar. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 94)

Yazar, hikâyenin kahramanı küçük çocuğu da bu şekilde değerlendirmektedir. Çocuk, ailesinin geçimini sağlayabilmek ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına gece geç vakitte bulunduğu köyden yürüyerek yola çıkar ve şehirdeki pazara giderek bir çuval kuru yemişi satar. Bu saatler süren yorucu bir yolculuktur. Yine de her hafta gitmek zorundadır çünkü babası seferberlik sırasında askere gitmiş ve bir daha da geri dönmemiştir. Dolayısıyla ailesinin geçimi de küçük çocuğun omuzlarına binmiştir. Çocuk: “İşim başımdan aşkın! Anamın ayaklarına hastalık geldiği günden beri davarı güden tarlaya bakan, odun kesmeye giden hep benim... Ablam yalnız su taşır ve aşa bakar. Hem o bizde misafirdir. Başka köye gidecek! Geçen yıl nişanlandı.” (Karaosmanoğlu, 1990, s. 96) derken aslında şikâyet etmekten ziyade içinde bulunduğu durumu içten içe kabullenmiş durumdadır.

Yazar, Millî mücadele yıllarında yaşananları bunlarla sınırlı tutmaz. Küçük çocuğun bir de nişanlısı vardır. Ancak düşman askerleri çocuğun gözü önünde kıza zorla sahip olurlar.

Dokunmuşlar; dedi ve gittikçe ağırlaşan bir sesle ilâve etti: ‘Dokunmuşlar değil dokundular; benim gözümün önünde... Köyün öbür kızlarıyla beraber derenin içine sürüklediler. Biz bağırdık, çağırdık; aman etmeyin, zaman etmeyin dedik; kulak asmadılar. Ben arkalarından gitmek istedim, anam bırakmadı, biricik oğlum, sana da kıyarlar!’ dedi; ağlıyordu, dayanamadım kaldım. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 96-97)

İşte yazar, Türk milletinin başından geçen can sıkıcı ve talihsiz olayları bu çocuk üzerinden okuyucularına aktarır. Yazarın amacı gelecek nesillere Millî mücadele döneminde düşman askerlerinin, Türk halkına yaşlı-genç, kadın-erkek demeden nasıl eziyetler ettiğini tüm çıplaklığı ile gözler önüne sermektir. İleride yetişecek olan neslin, Türk milletinin başından geçen olayları öğrenmesini ve bu doğrultuda kendisini yetiştirerek vatanına ve milletine bağlı bireyler olması için yazar, hikâyelerinin konularını Millî mücadele yıllarından seçmiştir.

1.5. Vatan Sevgisinden Karamsarlığa: Necati

“Bir Beyoğlu Dönüşü” hikâyesinin asıl kahramanı olan Necati, mütarekeden sonra İstanbul’a geri dönen genç bir adamdır. Ancak bulduğu İstanbul, bıraktığı İstanbul’dan çok farklıdır. Gençliğine dair birçok anısı olan Beyoğlu, artık eskisi gibi değildir. Ona gençliğinin ilk ve güzel zamanlarını hatırlatan şeyler birdenbire silinip gitmiştir.

Ve bütün bunların yerine yabancı bayraklarla donanmış pencereler; yabancı harflerle yazılı ilânlarla kaplanmış duvarlar kaim olmuştu. Fotoğrafçı Febus'un camekânda bile Türklüğe ait bir simaya tesadüf etmek kabil olamıyordu. Mağazalar vardı ki, levhalarında bir tek Türkçe kelimeye rastlanmıyordu. Göz, sağlı sollu, Rus, Rum, Latin, Ermeni harflerinden başka bir şey görmüyor; kulak, bu dillerin sedalarından başka bir ses işitmiyordu. Necati, birkaç mağazaya girdi, çıktı ve hepsinde kendi dilinden başka bir lisan kullanmak mecburiyetinde kaldı. Teneffüs ettiği havada gönül bulandırıcı bir yabancılık kokuyordu. (Karaosmanoğlu, 1990, s. 120-121)

Yukarıda yazılanlardan da anlaşılacağı üzere yazar, işgal yıllarında düşman askerlerinin dilimizi ve kimliğimizi nasıl unutturmaya çalıştığını, türlü oyunlarla Türk milletinin örf, adet ve gelenekleri ile nasıl oynadığını okuyucularına anlatmaya ve bu mezalimi duyurmaya çalışmıştır. Ancak Necati, idealist ve bilinçli bir kahramandır. O, her ne kadar kendi adetlerimizden ve göreneklerimizden başka bir şey bilmemiş toy gençlerden olmasa da, mütarekeden sonra geldiği memleketinde kendisini yabancı hisseder ve İstanbul'u tanıyamaz hâle getirenlere karşı içten içe nefret ve kin besler. Yazar, Necati karakteri ile ideal Türk insanının adeta portresini çizer. Necati, memleketin geriye kalan insanların aksine, yüksek fikirlerden, derin hislerden uzak, basit zevklere düşkün, vatan ve memleket muhabbeti gibi şeylerden mahrum bir insan değildir (Karaosmanoğlu, 1990, s. 123).

Şimdi, gözü nereye ve kime ilişirse orada gönlünü üzen bir şey seziyordu. Bu mağazaların kapıları ve camekânları üzerinden Türkçe harfler kaldırıldı diye mi böyle oluyordu? Necati, kendi memleketinde, kendi dilini söyleyenlerin bu kadar azalmış olmasına mı kızılıyordu? Burada, gittikçe göze batıcı bir hale giren ecnebi istilâsı mıdır ki onu bu derece muazzap ediyordu? (Karaosmanoğlu, 1990, s. 123)

Anlaşıldığı üzere Necati gibi birkaç insanın haricinde hiç kimse memleketlerinin ahvâlini umursamıyor ve içinde buldukları durumdan rahatsızlık duymuyordur. Yukarıda da değindiğimiz gibi yazar, çizdiği Necati karakteri üzerinden ideal bir Türk insanın nasıl ve hangi değerlere bağlı olması gerektiğini bizleri hatırlatır. Çünkü Necati örnek alınması gereken, Millî bilince sahip ideal bir kahramandır.

Sonuç

Bir milletin ya da devletin varlığını sürdürebilmesi için mensuplarını millî, manevi ve kültürel değerlerle beslemesi gerekmektedir. Alan'ın deyişiyle, millet olarak adlandırılan topluluğun yaşadığı, üretimine ve gelişmesine katkıda bulunduğu fakat aslında bir taraftan kendisini ortaya çıkaran değerlere ve duygulara, hatta bu değer ve duygularla oluşturulmuş metinlere, başka bir söyleyişle kendi hikâyesinin kendisine anlatılmasına ihtiyacı vardır. Bu anlamda bir insan, üyesi olduğu toplumun ya da milletin değerlerini hatırladıkça aidiyet duygusunu pekiştirecek ve o derecede millete sahip çıkacaktır. Kişinin kendisini bu şekilde geliştirmesi, millet olmak isteyen her topluluğun ve varlığını devam ettirmek isteyen her

milletin temel hedefidir. Bu hedefe ulaşmak ise millî kimlik inşa etmekten geçmektedir. Millî kimlik inşa etmenin pek çok yolu vardır. Gerçekliği ve kahramanlığı bulunan kişileri seçerek olması gereken insan modelini işaret etmek, Yakup Kadri'nin ideal Türk-İslam kimliğini temsil eder. Hikâyelerde bulunan kişilerin gösterdikleri kahramanlıklarla düşmana karşı milletlerini koruyan; verdikleri hürriyet mücadelesi, sergiledikleri vatan ve millet sevgisiyle herkese örnek olan; toprak, dil, din ve kültür gibi millî değerler uğruna cenk etmekten ve can vermekten çekinmeyen; Emine, Namık, Ziver Bey ve Necati gibi birçok kahraman, kurmaca eserlerle günümüze kadar yaşatılmıştır. Yakup Kadri bu kahramanları, Millî Mücadele'den seçmiştir. Millî Mücadele diğer bir adıyla Kurtuluş Savaşı, Mustafa Kemal Atatürk ismi ile özdeşleşen bir direnişin ve millet olarak var olabilme mücadelesinin adıdır. Kudretli ve büyük devletlerin karşısında tek başına kalan fedakâr Anadolu halkının esaret belgesini kabul etmeyişinin ve tarihte örneği az görülen bir karşı koyuşun hikâyesidir. Bu sebeple, her zaman için toplumlardan bir adım önde olan bu kahramanlar, yaşam tarzları, düşünceleri, idealleri ve başarılarıyla hem kendi dönemindeki insanların hem de sonradan gelen nesillerin millî şuur kazanmaları hususunda kılavuz olmuşlardır.

Kaynakça

- Akça H. (2016). Tarihî Romandan Millî Kimliğe: Sarıkamış/Beyaz Hüzün. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*. 4, 66-87.
- Akı, Niyazi (2001). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu/İnsan-Eser-Fikir-Üslûp*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aktaş, Şerif (2014). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alan, S. (2018). *Tanzimat Edebiyatı'nda Millî Kimlik İnşası/Kurgu Kahramanları Örneği*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çavdar, D. (2015). Millî Mücadelede Kahraman Türk Kadınları. *Türkiye Tohumcular Birliği Dergisi*. 16, 62-65.
- Demir, A. (2011). Kadının Ötekileşmesi: Millî Edebiyat Döneminde Kimlik İnşa Aracı Olarak Kadın Olgusu. Erzincan: *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1 (4), 257-267.
- Gellner, E. (2013). *Milliyetçiliğe Bakmak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaplan, M. (1993). *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi II 1865-1876*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1990). *Millî Savaş ve Hikâyeleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Köseoğlu, N. (2013). *Milli Kùltür ve Kimlik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Simith Anthony D. (1994). *Millî Kimlik*. (Çev. Bahadır Sina Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.

Vatandaş, C. (2004). *Ulusal Kimlik/Türk Ulusçuluđunun Doğuşu*. İstanbul: Açılım Kitap.

Yeşilyurt, Şamil (2016). Safahat'taki Kişi Dünyası ve Millî Kimlik İnşası. Orhan Söylemez (Ed.) *Çanakkale Ruhu ve Mehmet Akîf Ersoy* içinde (s. 237-264). Ankara: Berikan Yayınevi.

Extended Abstract

It is one of the concepts used in everyday language but not limited to definite lines. In other words, it is possible to find a large number of definitions related to identity. The basis of this is the formation of the conception of identity that emerged with the birth of human being according to the groups, including and not involving each individual. In short, both identity and differences are considered in the identity definition. This means defining a new identity to every group and every group of people in the world. The fact that human being is a social entity and meets with different societies over time necessitates the identity or identities that must be emphasized. Identity studies and descriptions are based on this requirement.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu's storytelling should be examined in two periods. In the first period, it is appropriate to divide the taste of Literature-i Cedide into stories which continue under new conditions. In these stories which belong to the period of individuality, the social pressure-person conflict is the main element. The author cares for the society through individual fantasies, and tries to apply what he has learned from books to the story field by taking advantage of his observations. In the second period of Yakup Kadri's storytelling, the literary pleasure and knowledge of Yakup Kadri changed and changed his opinion with the influence of political and social events experienced by Turkish society. For this reason, the stories written by Yakup Kadri, who wrote about sixty short and long stories, are the stories of national war.

1.Yakup Kadri Karaosmanoğlu's Creation Heroes in the Process of Identification

In his stories, Yakup Kadri tried to explain the distressed process experienced by the Turkish people in the period of the National Struggle based on the identity and personality elements of the heroes he had created. Therefore, the heroes of the author are of great importance for the construction of national identity.

1.1.A Hero Holding a Seizure: Emine

Emine, whose name is Emine, is as beautiful as she is beautiful; sixteen, a young girl at the age of seventeen. The determination and sacrifice of Turkish women in the period of National Struggle is like a female epic which is not seen in the world and has not been mentioned and is not written. The protagonist of our story is Emine, Kara Fatma, Münevver Saime, Major Ayşe, Kılavuz Hatice, Tayyar Rahmiye and Şerife Bacı. Unfortunately, the name of most of them is still unknown.

1.2.A Soldier Missing the Past: Namık

Namık, Iraq, Palestine, Egypt and the Caucasus front of the face of the show, after a long life of captivity is a soldier returned to Istanbul. As a result of long wars, some people lost their lives, some of them relatives, some of them lost their limbs. Therefore, both the physical and psychological health of the Turkish people have deteriorated. However, the new state and then the Republic gave birth to a new gate of hope for the people and the country. Namık also appears as an idealized person who believes this.

1.3. A Hero in Love With The Country: Ziver Bey

Ziver Bey is a loving nation and a nation who never once smiled after the enemy occupation. The epic struggle of Ziver Bey and similar heroes will continue to live in the mind, mind and heart of the Turkish nation. He and many such heroes can be cited as the only proof that future generations will grow up with national consciousness in addition to their homeland, nation and flag love. Because the most beautiful way to build national identity; Turkish homeland, the land and the flag of the hero for the example of the hero and to show examples.

1.4. A Fourteen Year Old Man

The name of the protagonist is not specified by the author. However, he is a feeble boy, eight or ten years old. In this story, the author reveals the harmony of Anatolia and Turkish people with the nakedness. The author chose the subjects of his stories from the years of the National Struggle for the Turkish nation to learn about the events that have happened and to be individuals who depend on his country and nation by educating himself accordingly.

1.5. From Homeland Love to Despair: Necati

Necati is a young man who returns to Istanbul after the truce. Aside from a few people like Necati, no one cares about their country and does not feel uncomfortable. As mentioned above, the author reminds us how and by which values an ideal Turkish person should be based on the character of Necati. Because Necati is an ideal hero with national consciousness, which needs to be taken as an example.

The Result:

It protects the nation against the enemy with the heroism shown by the people in the stories; the struggle for freedom, the nation and the nation they exhibit as an example to everyone; not forgetting to give life to the national values such as land, language, religion and culture; Many heroes like Emine, Namık, Ziver Bey and Necati have survived to the present day with fiction. Yakup Kadri chose these heroes from the National Struggle. The War of Independence, in other words, is the name of the struggle of the Turkish War of Independence and the struggle to exist as a nation.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 293 – 309.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 293 – 309.

Türk Dış Politikasında Mezhepçilik ve Haşdi Şabi Örneği*

Halil ÜLKER¹

Özet

Türk dış politikası esasında uzun zamandır tarafsız ve denge politikası güdüyor gibi gözükse de, çok uzun yıllardan beridir konjonktür gereği, bazen çıkan mezhepçi tutumlara yenik düşmüş ve devletin resmi ideolojisi kabul edilen hanif / sünni mezhepleri tarafında yer almayı tercih etmiştir. Esasen Osmanlı Devletinden bu yana çeşitli konjonktürel olaylar karşısında Türk dış politikasında mezhepçi yaklaşımlar olmuştur. Karşımıza ilk olarak 1560 yılında çıkar. Tarihte Şehzade Beyazid hadisesi olarak geçen bu olay şu şekilde cereyan eder. Safavi'ler çeşitli olayların akabinde Osmanlı'ya isyan ederek kaçan, Şehzadeyi ve çocuklarını Osmanlı'ya teslim ederler. Ardından Özbek Hanlığına karşı Osmanlı Devletinden yardım isterler. Osmanlı devleti ise verdiği cevapta “Şii olan bir devletle Sünni olan başka bir devlete savaş açmayacağını” bildirir. Cumhuriyet döneminde ise bu durumun en belirgin örneği, 20 Ocak 1990'da yaşanan Karabağ Katliamı ile alakalı olarak Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın yaptığı bir açıklamada “Onlar Şii, Biz Sünniyiz. Onlar İran'a daha yakın” diyerek Karabağ'da yaşanan katliama üzülmememiz gerektiğini söylemesi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Azerbaycan'a yardım etmeyeceğini beyan etmesidir. Günümüzde ise, bu durumun en bariz örneği DAESH ile alakalı olarak Irak'ta yapılan mücadelede soybağı olmasına rağmen Telafer, Kerkük Türkmenleri genel olarak şii olmalarından dolayı göz ardı edilmesidir. Haşdi Şabii, ya da Türkçe karşılığıyla Gönüllü Halk Kuvvetleri, sadece şii unsurları içermemekle birlikte, bünyesindeki Türkmenlerin neredeyse tamamı şii kökenlidir. Oysa o dönemdeki dış politikamız gereği İran ve Şii coğrafyasından uzak kalmalı, Sünni Barzani ile ittifak yapmalıydık. Çalışmamda bu durumu yorumsuz bir şekilde irdeliyor ve Türk dış Politikasındaki Konjonktürel Mezhepçiliğe ışık tutmaya çalışıyorum.

Anahtar Kelimeler: Türk Dış Politikası, Mezhepçilik, Türkiye-Irak-İran, Haşdi Şabi, Dış Politika, Şii, Sünni, Konjonktürel yaklaşımlar.

Sectarianism And Al-Hashd Al-Shabi Case In Turkish Foreign Policy

Abstract

Although the Turkish foreign policy seems to be a neutral and balanced policy for a long time, since many years of conjuncture, sometimes succumbed to sectarian attitudes and the official ideology of the state, preferred to be on the side of the Hanif / Sunni sects. In fact, there have been sectarian approaches in Turkish foreign policy in the face of various conjunctural events since the Ottoman Empire. It first appeared in 1560. This event, which occurred in the history as the Şehzade Beyazid, occurs as follows. Şehzade rebelled and escaped after various events, The Safavi's, prince and children delivered to the Ottoman Empire. Then they ask for help from the Ottoman Empire against Uzbek Khanate. The Ottoman state in his reply, says that “will not wage war against another state which is Sunni with a Shiite state” The most obvious example of this situation in the Republican era, regarding the Karabakh Massacre of 20 January 1990, President Turgut Özal made a statement; “They are Shia, We are Sunnis. They are closer to Iran” saying that we should not be sad for the massacre in Karabakh and specify the Republic of Turkey to Azerbaijan would not help. Nowadays, the most obvious example of this situation is in the struggle against ISIS in Iraq, Talafar and Kirkuk Turkmens are generally ignored because they are Shiites. Haşdi Şabii, Voluntary People's Forces in Turkish, not only contain Shiite elements but almost all of the Turkmens in the Shiite origin. However, it should stay away from Iran and Shia geography due to our foreign policy at that time, We should have allied with Sunni Barzani. In my work, I discuss this situation without comment and try to shed light on the conjunctural sectarianism in Turkish foreign policy.

Keywords: Turkish Foreign Policy, sectarianism, Turkey-Iraq-Iran Haşdi Şabi, Foreign Policy, Shiites, Sunnis, Conjunctural approaches.

* Hasan Kalyoncu Üniversitesi- Gaziantep'te, 07.12.2018 tarihinde Siyasi ilimler Türk Derneği tarafından düzenlenen 16. Lisansüstü kongresinde Türk Dış Politikası oturumunda sunulmuş, özeti kongre kitabında yayımlanmış bildiriden geliştirilmiştir.

¹ Ömer Halisdemir Üniversitesi Avrasya Araştırmaları A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: efrasyap77@hotmail.com.

Giriş

Devletlerin veya uluslararası kuruluşların birbirleriyle temasları ve karşılıklı etkilenmeleri ne uluslararası ilişkiler (Kürkçüoğlu, 1980), bu ilişkilerin düzenlendiği politikaya da dış politika denir. Devletlerin dış politikayı toplum adına ve toplum için gerçekleştirdiği varsayıdır.

Dış politika kararları alınırken dikkat edilen en önemli husus; birbirleriyle etkileşim halinde olan bir yapı içinde ve dinamik koşullar altında kararların alınmasıdır (Efegil, 2018).

Türk Dış politikasının tarihi perspektifine bakacak olursak çok rahat bir şekilde Osmanlı devletine, hatta Anadolu Selçuklu devletine kadar inilebileceğini görürüz. Selçuklu ile Osmanlı devletlerinin diplomasiyi kullanma şekli günümüzden biraz farklıdır. Özellikle devlet yapısının üstün askeri güce dayandığı dönemlerde, diplomasiden bahsetmek pek de mümkün değildir. Ancak, kuruluş döneminde, yani askeri gücü tam manasıyla oluşmadığı dönemlere kadar geçen sürede bazı devletlerle dostluk ilişkilerine (diplomasiye) özellikle önem verildiği görülür. Osmanlı deniz gücünün henüz oluşmadığı başlangıç dönemlerinde Osmanlı Devleti, denizlerde, güçlü Venedik'e karşı yine deniz gücü yüksek olan Ceneviz'le ilişkilerini iyi tutmağa özen göstermiştir. Kara'da ise henüz elinin ulaşmadığı ancak iyi ilişkiler kurmayı düşündüğü Hersek Dukalığı ve Boğdan Prensligi ve Macarlarla da diplomatik olarak iyi geçinmeye çalışılmıştır (Uzunçarşılı, 1988).

18. yy'den sonra, yani Osmanlı Devletinin askeri olarak güçsüzleştiği, zayıfladığı dönemde ise diplomasi devletin varlığı için elzem ve çok kullanılan bir yapı haline gelmiştir. Damat İbrahim Paşa'nın Sadrazamlığı sırasında (1718-1730) Avrupa'daki gelişmeleri izlemesi amacıyla 28. Mehmet Çelebi Fransa'ya elçi olarak gönderilmiştir. Viyana'ya da şehbender (konsolos) yollanmıştır (Uzunçarşılı, 1988).

Ayrıca arşiv kaynaklarına başvurduğumuz zaman Osmanlı Devleti ile özellikle Kafkasya, Kırım ve Türkistan hanlıkları arasında yapılan yazışmalarda diplomasinin çok yoğun bir şekilde kullanıldığını görmekteyiz. Özellikle Safaviler ve Rus Çarlığı ile yaşadığı sıkıntılı dönemlerde Osmanlı Türkistan hanlıklarıyla elçiler aracılığıyla iletişim kurmuş, diplomatik yollarla siyasi ittifaklar içinde yer almıştır (BOA, 1992). Bu tip örnekleri siyasi tarih okumalarında çoğaltmak elbette mümkündür. Ancak çalışmanın şekli gereği konunun bu bölümüne daha detaylı girmiyoruz.

Dış Politika Analizi

Dış politika analizi uluslararası ilişkilerin bir alt-disiplini kabul edilmektedir. Temel araştırma konusu genel olarak uluslararası politikadan ziyade, özel olarak devletlerin dış politikalarıdır. Devletlerin dış politika çıktılarını, yalnız başına veya gruplar halinde hareket eden karar verici insanlara odaklanarak açıklamaya çalışır. Başka bir deyişle, Dış politika analizinin

açıklamaya çalıştığı şey, karar verici insanlar tarafından, devletin dışındaki varlıklara dair yahut onlar için sonuç doğuracak şekilde alınan kararlar ve buna istinaden gerçekleştirilen davranışlardır.

“Siyaset biliminde, özellikle de karşılaştırmalı siyaset çalışmalarında “dış politika analizleri” ve “karar alma” teorilerinin önemli bir yeri vardır. Dış politika analizlerinde esas olarak üç temel soruya cevap aranır.

- 1- *Dış politika kararlarını nihai olarak kim(ler) alıyor?*
- 2- *Bu nihai karar alıcıların sonuçta ortaya çıkan “politika” üzerindeki göreceli etkileri nedir?*
- 3- *Kararların arkasındaki amaç ve hedefler –öngörülen sonuçlar- nelerdir?*

Bu üç sorunun temel varsayımları, bir politikanın mevcut olduğu ve kararların “milli menfaatlere” yönelik olduğudur. Bu sorulara aranan cevaplar, sonuçta bir dördüncü sorunun sorulmasını da kaçınılmaz kılabilir: “Milli” politika milli menfaatlere dayalı değilse karar alıcıları karar almaya yönelten dürtüler nelerdir? Çoğu zaman dördüncü soru bir beşinci soruyu da getirir: bir politika –ve strateji- mevcut mu? (Solmaztürk, 2017)

Bu soruların sorulmasının yegâne nedeni ise Dış Politika Kararlarının sosyoloji, psikoloji ve siyasetin bileşim kümesinden oluşuyor olmasıdır.

Bu bildiri de yapmaya çalıştığım irdeleme Türk Dış Politikasında belirli dönemlerde konjonktürel olarak yapılan mezhepçi yaklaşımlar ve doğurduğu sonuçlardır. Bu bağlamda son dönemde DAESH ile mücadelede Türk Dış Politikasındaki mezhepçi yaklaşımlar ile gerçekleşen –bana göre– sorunlu Haşdi Şabi politikasıdır.

Dış Politikada İdeoloji

Türk dış politikasının oluşmasında, politika belirleyicisi konumunda olan kişilerin felsefeleri, ilkeleri ve amaçları kadar Türkiye'nin jeostratejik konumu da çok önemlidir.

Türkiye 1923 yılında emperyal bir yapıdan ulus-devlet düzenine geçmiş, 1930'lara kadar milliyetçilik, Batılılaşma ve laiklik merkezli yeni bir kimliğe bürünmüştür. 2000'li yıllarda ise askeri/sivil bürokrasinin siyaset üzerindeki rolü azalırken, Türkiye'nin İslami kimliğine yapılan vurgular artmıştır. Bu değişimlerin dış politikaya yansımaları kayda değer düzeydedir. 2010 senesinin ilk yarısında Türkiye Arap Baharı ile derin bir kriz yaşayan Ortadoğu'da müdahaleci bir dış politika izlemeye yönelmiştir. İç politikada sıkça atıf yapılan İslami kimlik dış politikaya da yansımış, zaman zaman komşu ülkelerin iç işlerine karışma noktasına varan bir yaklaşıma dönüşmüştür (Kılınç, 2016).

Richard Snyder, Henry Bruck ve Burton Sapin'in 1954 yılında yazdığı “Decision-Making as an Approach to the Study of International Politics” isimli eserde karar verme sürecini örgütsel bir davranış olarak incelemektedir. Onlara göre, göre karar verme süreci, devletin eylemine dayanan olaylar, koşullar ve etkileşim kalıplarının altında yatan “neden” sorularını sorgulamak için gereklidir. Kısaca belirtmek gerekirse, bu üç araştırmacıya göre devletlerin bir konuda nasıl davrandıklarını anlamak için bakılması gereken yer, karar yapan birimin üyelerinin söz konusu durumu nasıl tanımladıkları sorusudur. Buna göre, karar yapan birimin

kişisel özellikleri, değerleri ve algılarının ve çalışma usullerinin de irdelenmesi gerekmektedir. (Güleç, 2018).

Prof. Dr. İlder Turan “Türk Dış Politikasında Gerçekçilik, Öngörü, Liderlik” isimli makalesinde ideolojik perspektiften bahsederken şöyle demektedir;

“Görülüyor ki Türk Dış politikası açıkça sorunlu, ancak politikanın yapılışında da sorunlar var. Politika az sayıdaki kişi tarafından, kendi şahsi değerlendirmelerine göre formüle ediliyor. Bu sürece katılanların sayısının yavaş yavaş “bire düştüğü” söylenebilir. Dış politika günlük iç siyasi ihtiyaçlara göre şekilleniyor. Öte yandan mezhep temelli dış politika iç barışı da tehdit ediyor. Dışişleri bürokrasisi zaten yapılmış politika beyanlarını desteklemek ve meydana gelen hasarları denetim altında tutmak üzere kullanılıyor gibi gözüküyor. Dışişlerine geçmişten, imrenilen bir miras kalmıştır. Ancak bu miras sorumsuzca harcanyor, değerlendirilmiyor (Turan, 2016).”

Yukarıda bahsettiğimiz örnekleri artırmak elbette ki mümkündür. Ancak; çalışmanın şekli buna imkân vermemektedir. Yukarıda belirttiğimiz anlatımlar bile son on altı yıldır iç politik ideolojilerin Türk Dış politikasını nasıl şekillendirdiğini gözler önüne sermektedir.

Türk Dış Politikasında Mezhepçi Yaklaşımlara Bazı Örnekler

Osmanlı Devletinden günümüze Türk dış Politikasında çeşitli dönemlerde yaşanan konjontürel mezhepçi yaklaşımlara “Mezhepsel Savrulmalar” da diyebiliriz. Prof. Dr. Cemil Hakyemez eserinin değerlendirme bölümünde Şah İsmail’in Şiiliği Safavi Devletinde resmî mezhep hâline getirmesinden bahsedilmektedir (Hakyemez, 2014). Buna karşılık Osmanlı topraklarında başlarda hâkim olan sünni Maturidi inanç sisteminin zaman içinde yerini sünni Eşari inanç sistemine bırakması neticesinde sünni fikir Osmanlı devletinin resmi ideolojisi haline gelmiştir (Önal, 2018). Osmanlı Devleti içindeki ulemalar Sünni düşünceye muhalif olan Vahdet-i Vücut felsefesini kabul eden sünni tarikatlara dahi zındık ve kafir ilan etmiş, inançlarını şeriata aykırı olarak değerlendirmişler hatta bazı Şeyhlerini idam ettirmişlerdir (Uzunçarşılı, 1988).

Sünnilik ve Şiilik aslında başlı başına birer mezhep değil, mezhepler üstü yapılarıdır. Ancak, yukarıda saydığımız nedenlerden dolayı Osmanlı Devleti-Safavi Devleti mücadelelerinden itibaren her iki kavramın da ideolojileşmesinden dolayı mezhepmiş gibi kavramsallaşmıştır. Bu nedenle çalışmanın devam eden bölümlerinde bu iki kavram arasındaki mücadele mezhepler mücadelesi olarak anılacaktır.

Özellikle Osmanlı Devletinin Mısır ve İran’a karşı düzenlediği seferler Osmanlı Devletini İslam dünyasında Ehl-i Sünnet dışı akımlara karşı Sünnî İslam dünyasının lideri konumuna gelmiştir (Ocak, 1990). Bu yüzden Osmanlı Devletinden bu yana çeşitli konjontürel olaylar karşısında Türk Dış Politikasında mezhepçi yaklaşımlar yaşanmıştır. Karşımıza ilk olarak 1512 yılında çıkar. Yeniçerilerin desteğiyle babasına karşı zafer kazanan Sultan Selim Han iktidarı ele geçirdikten hemen sonra dönemin önde gelen din adamlarından Müftü Hamza

Efendi'den Kızılbaşlığa (Şiiliğe) karşı fetva alır. Adı geçen fetvada Şiiler “Kâfir” olarak anılmaktadır. Ve onlara karşı mücadelenin farz olduğu yazılıdır.

Bu olayın ardından 1560 yılında yaşanan Şehzade Beyazid hadisesi ile birlikte İran'a karşı Osmanlı Özbek Hanlıkları ilişkileri ve mektuplaşmaları başlar. Sultan Süleyman Hacıfarızasını yerine getirdikten sonra Hicaz'dan dönmekte olan Derviş Muhammed Badaşhane ile Barak Han'ın ikinci halefi olan Pirmuhammed Han'a bir mektup gönderir. Mektubunda Şehzade Beyazid hadisesinden dolayı Osmanlı'nın İran'a sefer düzenleyeceği ve Özbek Hanlığının da İran Şahına karşı harekete geçmesinin iyi olacağı yazılmaktaydı. Ancak Şehzade'nin Osmanlı'ya teslimi ve idamı Sultan Süleyman'ın İran seferine çıkmasını engeller. Fakat Pirmuhammed Han İran'a karşı sefer hazırlığına devam eder.

Şah Tahmasb Şehzadeyi teslim etmesinden dolayı yakınlaşma olacağını düşündüğü Osmanlı Devletine bir elçi gönderir. Elçinin taşıdığı mektupta Özbeklere karşı Osmanlı'dan yardım isteği vardır. Ancak Osmanlı Devleti “Dini nedenlerden dolayı Şii olan İran ile işbirliği halinde Sünni bir devlete saldıramayacağını” söyleyerek teklifi reddeder (Hammer, 2003).

Bütün Türk devletlerinde olduğu gibi Safavilerde de, Osmanlı Devletinde de genişleme bir devlet felsefesi idi. Bu nedenle Şeyh Haydar'dan itibaren Safaviler Osmanlı Devleti ve Özbek hanlıkları içinde toprak işgal etmeye ve gelişmeye çalışmıştır. Anadolu'da Kızılbaş olarak adlandırılan gruplar aracılığıyla Şii propagandası yapılmasına karşı Sünniliği resmi devlet ideolojisi haline getiren Osmanlı Devleti çok sert karşılıklar vermiştir (Yazıcıoğlu, 2002). Bu durumda Osmanlı döneminde Türk Dış Politikasında Şiiliğe karşı mezhepçi yaklaşımların devamlılığına sebep olmuştur. Ancak konumuz Osmanlı Devleti Safavi ilişkileri olmadığı için örnekleri kısa tutuyoruz.

Cumhuriyet dönemine gelecek olursak, özellikle 1980 darbesinden sonra Siyasal İslam'ın Türkiye'de etkinlik kazandığını ve Türk Dış Politikasını etkilediğini görmekteyiz (Koçer, 2006). Bununla birlikte 1983 yılına kadar Türk iç ve Dış politikasında mezhepçi yaklaşımlar görülmemektedir. Hatta Emekli Büyükelçi Semih Günver, 1974 senesinde Pakistan'da bulunan Lahor kentinde yapılan İslam Konferansı Örgütü Zirvesine birlikte katıldığı dönemin Dışişleri Bakanı Turan Güneş'i, “Lahor'da samimi bir Müslüman, Ankara'da laik devlet adamı, New York'ta Batılı olabilen” bir kişi olarak tanımlamıştır (Günver, 1984). Ancak 1983 yılında ANAP ile iktidara gelen Turgut Özal Türk Dış Politikasını kendi görüşleri çerçevesinde şekillendirmeye başladı. Özal, batıya bağlılığı azaltmak düşüncesiyle Sünni Arap dünyasıyla ilişkilerini artırdı. Bu politikanın oluşumundaki en büyük etkende Turgut Özal'ın Yeni-Osmanlıcı çizgide hareket etmeye çalışmasıdır (Daban, 2017). Pek çok konuda, özellikle liberal ekonomik yapıda başarılı olan, dış politikada AB, ABD, Orta Doğu, Rusya ve Türk Dünyası ilişkileri çerçevesinde çok başarılı olan Özal döneminde yaşanan bir olay bu

başarılarla Mezhepçilik gölgesi düşmesine neden olmuştur. Konjonktürel olarak Rusya ile Türkiye arasındaki ilişkilerde ilerleme yapmaya çalışan Özal 20 Ocak 1990'da yaşanan Karabağ Katliamı ile alakalı olarak yaptığı bir açıklamada “Onlar Şii, Biz Sünni’yiz. Onlar İran’a daha yakın” (Milliyet Gazetesi, 1990) diyerek Karabağ’da yaşanan katliama üzülmememiz gerektiğini söylemesi ve Türkiye Cumhuriyeti’nin Azerbaycan’a yardım etmeyeceğini beyan etmesidir. Rusya ile konjonktürel yakınlaşma amacı taşıyan Türk Dış Politikasında mezhepçi savrulmalara sebep olan bu açıklama hemen akabinde Moskova yönetimi tarafından çok beğenilmiş, alkışlanmıştır (Milliyet Gazetesi, 1990).

2001’de kapatılan Refah Partisi’nin yerine kurulan Fazilet Partisi’nin de Anayasa Mahkemesi tarafından kapatılmasının ardından Türk siyaset sahnesindeki yerini alan Adalet ve Kalkınma Partisi, genel manada seleflerinin fikri temeli olarak bilinen İslamcı ideoloji yerine, “muhafazakâr demokrasi “olarak adlandırdığı reformist bir söylem geliştirmiştir.

İktidarı oluşturan yapı Türk Dış Politikasında 2000’li yılların aksine, Türkiye’nin İslami kimliğini daha sık vurgulamaya başlamıştır. Arap Baharı ile Batı’nın Türkiye’ye ihtiyacının artması ve Arap ülkelerinde İslamcı partilerin iktidara gelme ihtimali Adalet ve Kalkınma Partisini zamanla daha İslamcı bir söyleme çekmiştir. Popülist İslamcılık, muhafazakâr demokrasi fikrinin yerini almış, kamusal tartışma, toplantı, konuşma ve siyasi reklamlarda parti ve liderinin İslam dünyası için önemi vurgulanmış, bütün İslam dünyasını kapsayan bir söylem oluşturulmaya çalışılmıştır. Arap Baharının ilk aylarında Tunus ve Mısır’daki yönetim değişiklikleri birçok gözlemcide olduğu gibi, Adalet ve Kalkınma Partisi lider kadrosunda da Ortadoğu’da İslamcıların iktidara taşınacağı kanaatini oluşturmuştur. Adalet ve Kalkınma Partisinin bu dönemde İslamcı bir söylem geliştirmesinde bu kanaatin payı büyüktür. İslamcıların daha etkili olacağını var saydığı Ortadoğu’da bölgesel liderlik hesaplarıyla hareket eden Adalet ve Kalkınma Partisi yöneticileri, hem söylemlerine hem de dış politikalarına bunu yansıtmıştır.

Bu dönemde Türkiye; komşularına yönelik Osmanlı İmparatorluğu mirası söylemini emperyal bir ağızla kötüye kullanmış (Somun), oluşturulan stratejiyle dillendirilen komşularla sıfır sorun politikası olarak başlayan süreç sıfır komşu pratiğine dönüşmüş (Zalewski, 2013), Türkiye özellikle Ortadoğu’da mezhepçi bir politikaya yönelmiş (Efegil, 2016) ve yine Türkiye tarihinde ilk defa küresel teröre destek verme iddiasının muhatabı olmuştur (Marks, 2016).

Türkiye’nin bu dönemde ara sıra mezhepçilik sınırlarına yaklaşan Mısır, Suriye ve Irak’a yönelik dış politikası hükümet temsilcileri ya da hükümete yakın aydınlar tarafından ümmetçi bir söylemle meşrulaştırılmıştır (Kılınç, 2016).

Keza 14 Şubat 2011’de başlayan Arap Baharı etkisiyle patlak veren Bahreyn isyanında da Türk Dış politika kurucuları sessiz kalmıştır. Bahreyn’de nüfusun çoğunluğunu oluşturan Şiiler, azınlık olan Sünni iktidara karşı ayaklanmış, uluslararası hukuku hiçe sayan Sudi Arabistan bu ayaklanmaya silahla müdahale de bulunmuştur. Bahreyn örneğinde Türk Dış Politika kurucusu aktörleri Suriye’de izlediğini iddia ettiği “insan hakları odaklı diplomasiyi takip etmemiş, hatta rejimi halka karşı savunmuştur (Doster, 2017). Türk Dış Politika Kurucularının Suriye’de izlediğini iddia ettiği değer odaklı, sokağın sesine kulak veren, idealist diplomasi Bahreyn örneğinde Mezhepçi tutuma kurban edilmiş bu nedenle de çökmüştür.

Son yıllardaki Türk Dış Politikası, politika kurucularının benimsemiş olduğu ümmetçi bakış açısı mezhepçiliğe savrulmuş ve Türk Dış Politikasını rehin almıştır.

2011 sonrası Türkiye’nin Irak politikasında da ideolojik yaklaşımların etkisini görmek mümkündür. ABD askerlerinin Aralık 2011’de Irak’tan çekilmesinden sonra Irak merkezi hükümeti mezhepçi tutumunu sertleştirmiş, Sünni siyasetçiler ve bürokratlar üzerinde yoğun baskı kurmuştur. Amerikan askerlerinin ayrılışını takiben Cumhurbaşkanı Yardımcısı Sünni lider Tarık Haşimi hakkında tutuklama kararı çıkarılmış ve çok sayıda Sünni idareci hakkında yargısal süreçler başlatılarak Sünnilerin etkileri kırılmak istenmiştir. Bu süreçte Türkiye Sünni grupların hamisi rolüne soyunmuş ve Irak merkezi yönetimi ile ilişkilerinin seviyesini fark edilebilir şekilde düşürmüştür. Haşimi’ye sığınma sağlayan Türkiye, merkezi yönetimle aralarında petrol paylaşımı konusunda uyuşmazlıklar bulunan Kuzey Irak Bölgesel Yönetimi ile de doğrudan temasa geçerek, Kerkük petrolünün satışı konusunda ABD’nin de karşı olduğu anlaşmalar imzalamıştır (BBC Türkçe Servisi, 2013). Ardından Kuzey Irak Bölgesel Yönetimi lideri Mesut Barzani Türkiye’de ağırlanarak, Başbakan Erdoğan ile birlikte Diyarbakır’da geniş katılımlı bir miting yapmıştır (Al Jezeera Türk, 2013).

Haşdi Şabi Nedir?

Amerika’nın 2003 müdahalesi ile birlikte Irak’ta tüm iç ve dış dengeler değişmiş ve iç siyaset dengesinde Şiilerin giderek güçlendiği bir süreci başlatmıştır. Bu süreç Irak’ı komşu ülkelerin mezhepçi siyasetinde merkezi bir oyun alanına çevirmiştir. İran, Şii grupları destekliyorken, Sudi Arabistan ve Türkiye Sünni gruplarla işbirliğine gitmeyi tercih etmiştir.

İran’ın, Irak üzerinde giderek artan etkisi ve Nuri El-Maliki’nin Irak toplumu üzerindeki ayrıştırıcı ve mezhepsel politikaları DAES gibi terör örgütlerinin Irak içinde kurumsallaşmasına ve güçlenmesine neden olmuştur. Bu durum da kozmopolit bir yapıya sahip olan Irak’ın bu örgütler karşısında güçsüz kalmasına neden olmuştur. Özellikle, 9 Haziran 2014 tarihinde Musul’un DAES tarafından ele geçirilmesi DAES’e karşı yeni

paramiliter güçlerin oluşmasını sağlamıştır. DAEŞ'e karşı oluşan söz konusu paramiliter güçlerin en büyüğü ve en etkili olanların başında Haşdi Şabi birlikleri gelmektedir (Keskin, Gök, & KILIÇ, 2018). Haşdi Şabi kelime anlamı olarak "Gönüllü Halk Güçleri" demektir. Irak Federal Hükümeti tarafından sayılarının 40-70 arasında olduğu düşünülen farklı grupların birleştirilmesiyle oluşmuştur. İçinde Şii'ler olduğu kadar Sünni, Hristiyan ve Yezidiler de bulunmaktadır. Ancak Irak Türkmenlerine göre yapı Arap Haşdi'si - Türkmen Haşdi'si olarak ikiye ayrılıyor ve bu ayrım çok şeyi fark ettiriyor (Salih & Turan, 2018). Bu örgüt, oluşumundan sonra Irak'ta DAEŞ'e karşı üstünlük sağlamış ve giderek ülkenin temel aktörlerinden biri haline gelmeye başlamıştır. 26 Kasım 2016 tarihinde de Irak Temsilciler Meclisi Haşdi Şabi'ye resmi olarak askeri yetkiler vermiş ve böylece Haşdi Şabi yasallaşmıştır (Star Gazetesi, 2016). Bu yasayla birlikte Irak Başbakanı Haydar El Abadi'ye bağlanmıştır.

Haşdi Şabi Nasıl Oluşturdu

ABD nin Irak operasyonundan sonra kurulan hükümet içinde çok ciddi boşluklar oluştu. Bu boşluklardan yararlanan Ebu Musab el-Zerkavi'nin 2000 yılında Afganistan'da kurduğu Tevhid ve Cihad Örgütü Irak'a yerleşmiş ve önce Irak El Kaidesi adını, sonra da Irak Şam İslam Devleti adını almıştır. Irak Başbakanı Nuri El-Maliki'nin mezhepsel ve ayrılıkçı politikaları ve iki önemli bakanlık olan İçişleri ve Milli Savunma bakanlıklarını atamamıştır. 28 Aralık 2013 tarihinde terörizmi desteklediği suçlamasıyla El-İrakiye bloğundan Sünni halk tarafından sevilen milletvekili Ahmed Alvani'ye yönelik bir operasyon gerçekleştirilmiştir. Bu operasyon esnasında milletvekilinin kardeşiyle birlikte korumaları, öldürülmüş ve Ahmet Alvani de tutuklanmıştır. Bu olay karşısında Sünnilerin çoğunlukta yaşadığı Ramadi ve Anbar gibi şehirlerde büyük çaplı protestoların başlamasına neden olmuştur (Keskin, Gök, & KILIÇ, 2018). Hatta bu şehirlerde protestolarda birçok Sünni, Maliki'nin mezhepçi yaklaşımlarından dolayı DAEŞ'le birlikte hareket etmiş ve Irak ordusuyla çatışmıştır (Al Jazeera Türk, 2016). Bunun en bariz örneği ise 9 Haziran 2014 tarihinde Musul'da Irak ordusunun tek kurşun atmadan çekilmesi ve Musul'u DAEŞ'e teslim etmesidir. Bu olay dönüm noktası olmuş ve Irak'ın dini lideri Ayetullah Ali El-Sistani'nin 13 Haziran 2014'te "Cihad" çağrısı yaparak bütün Iraklıları (Şii ve Sünni demeden tüm kesimleri) DAEŞ'e karşı mücadeleye çağırıştır (CNN Türk, 2014). Bu çağrıdan sonra binlerce Iraklı Şii gönüllü olarak listelere isimlerini yazdırmış ve DAEŞ'e karşı mücadeleye hazır olduklarını belirtmişlerdir. Bu grupların birleşmesiyle ortaya Haşdi Şabi çıkmıştır.

Haşdi Şabi milis gücü her ne kadar Ayetullah Sistani'nin fetvası ile kurulmuş gibi gözükse de içinde barındırdığı bazı grupların kökenleri 1980'lerdeki İran-İrak Savaşına kadar gitmektedir. Bu gruplar Şii olmalarına rağmen İran-İrak savaşında Irak devleti yanında

savaşmış Irak Milliyetçisi tabir edilebilecek yapıdaki gruplardır. Bu gruplar Ayetullah Sistani'nin fetvası ile tek çatı altında birleşebilmiş ve daha kolektif bir hal almışlardır. İlk başta 50'ye yakın milis gücün birleşimiyle bu güç oluşmuştur. Günümüzde bu milis gücün bünyesinde 70'e yakın grubun olduğu düşünülmektedir. Sürekli artmasına karşılık şu anda tahmini olarak 140 bin kişilik silahlı gücü vardır denilebilir (Studies, 2016). Bunu yanında savaşmaya gönüllü olduğuna dair imza atan 200 bin kişinin de silahaltına girmeye hazır olduğu bilinmektedir. Foreign Policy röportajında Sünnilerin örgüt içinde yer almasında ABD ve İran'ın girişimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. İran farklı kesimleri bu örgüt bünyesine katarak örgütte bir meşruiyet kazandırmaya çalışmakta örgütün eleştirilmesi ve gelecekte bir müdahale olmaması için çabalamaktadır. Örgüt içindeki Sünni aşiret mensuplarının çoğu ABD tarafından Irak El Kaide'siyle savaşması için kurulmuş olan örgütlerin birer parçasıydı. Maliki ile de iyi ilişkilere sahip olan bu aşiret mensupları Haşdi Şabi tarafında savaşmayı kabul eden kesimlerdir (Duman, 2015).

Türkiye'nin Haşdi Şabi'ye Bakışı

Türk Dış Politika kurucularının bu dönemde ABD ve Rusya arasında –çok başarılı olamasa da- bir sarkaç politikası yürütmeye çalıştığını biliyoruz (Bulut, 2018). Bu sarkaç politikasının daima dışında kalan taraf ise İran'dır. Her ne kadar Rusya ve İran Ortadoğu konusunda ittifak içinde olsalar da Türkiye İran'a karşı daima tereddütlü bir yaklaşım içindedir. Özellikle 2011 de başlayan Suriye olaylarında Türkiye ve İran birbiriyle zıt açıklamalar yapmış, taban tabana zıt politikalar izleyerek birbirlerini suçlayıcı ithamlarda bulunmuşlardır (Aktaş, 2018). Aynı zamanda yukarıda belirttiğimiz gibi Türk Dış Politika kurucu aktörleri Irak'da merkezi hükümet yerine Sünni olan Barzani ile ittifak halindeydi. Kürdistan Demokratik Partisi'nin lideri olan Barzani ise bölgede Haşdi Şabi'yi kendisini yok edecek güç olarak görmekteydi. Bu durum da Türkiye'deki hükümete yakın basın ile bilhassa Kürt kökenli yazarların Haşdi Şabi'yi tamamen İran'cı bir yapı olarak tanıtmalarına sebep olmaktadır. Dönemin gazetelerini taradığımızda bu durumu çok net bir şekilde gözlemlemekteyiz. Oysa 50 civarında grubun birleşmesiyle kurulan ve günümüzde 70 civarı grubu içinde barındıran Haşdi Şabi Şii olduğu kadar Sünni bir yapılanmadır da. Çünkü Haşdi Şabi'nin 140 bin civarında silahlı milisi olduğu bilinmektedir. Bu sayının ise yaklaşık 60 bini Sünni silahlı milislerden oluşmaktadır (Keskin, Gök, & KILIÇ, 2018). Bu nedenle bazı grupların münferiden yaptığı eylemlerin Haşdi Şabi'nin bütününe mal edilmesi gibi bir durum bilimsellikten kesinlikle uzaktır.

Haşdi Şabi'nin Gelecekteki Irak İçindeki Artan Rolü

Haşdi Şabi'nin Irak'da DAESH'e karşı yürütülen operasyonlar ve Kerkük'te Barzani tarafından yapılan sözde referandumdan sonraki olaylarda elde ettiği tecrübelerle gelecekte Irak siyasi yaşamında varlığını sürdürme ihtimali çok yüksektir.

Haşdi Şabi bünyesinde faaliyet gösteren silahlı milisler, savaş sonrasında ülke siyasetinde rol oynamak için silahlarını geri vermektedirler. Mukteda El-Sadr, Aralık 2017’de kendi grubundaki askerlere silahlarını Irak ordusuna geri vermeyi emretmesi bunun somut örneklerindendir (Reuters, 2017). Sadr’ın ardından Haraket El Nucaba’da silahlarını iade edeceklerini açıklamıştır (FNA, Fars News Agency, 2016).

Nitekim Haşdi Şabi’ye yasal zeminde meşruiyet kazandırmak için Irak merkezi hükümeti tarafından bazı yasal çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda Haşdi Şabi önce Irak Başbakanlığı’na bağlı Ulusal Güvenlik Müsteşarlığı içerisinde bir birim haline getirilmiştir. Ardından Irak Bakanlar Kurulu kararı ile Başbakanlığa bağlı özerk yapıda bir yapıya dönüştürülmüştür. Şuanda Haşdi Şabi için Irak Merkezi Hükümeti onayıyla Irak Başbakanlığı bütçesinden özel bir ödenek ayrılmakta, Haşdi Şabi bünyesindeki milislerin maaşları ve özel giderleri bu bütçeden sağlanmaktadır (Duman, 2016).

Haşdi Şabi İçindeki Türkmen Varlığı

Türk Dış Politika kurucu aktörlerinin yukarıda bahsettiğimiz Sünni ittifakı temelli ideolojik bakışları dolayısıyla Sudi Arabistan’dan etkilenen Türkiye Haşdi Şabi’yi bir bütün olarak görmüş, bu bütünlüğü de İran’a bağlamıştır. Oysa Kerkük bölgesinde konuşlanmış olan 16. Türkmen Tugayı komutan yardımcısı Ebu Mustafa İmâmî 16 Ekim 2016 tarihli bir röportajında şöyle diyor;

“Türk Milleti şerefli bir millettir, güzel bir millettir. Biz de Türk Milletinin bir parçasıyız. Biz bununla (Türk Olmakla) iftihar ediyoruz. Ama Hükümet ile (Türkiye Hükümeti) sorunlarımız var. IŞİD 500 bin Türkmen nüfuslu Telafer’e girdiğinde, nice Türkmen köylerini ele geçirdiklerinde bu hükümet (Türkiye Hükümeti) tek bir kınama dahi yayınlamamıştı. Telafer’de katledilenler Türkmen değil miydi? Şimdi biz Kerkük Türkmenleri bir birlik (Haşdi Şabi) kurmuşuz, gelip buna (bize) yardım etmeleri mi gerekir, yoksa karşısında olup Musul’u mu bahane etmeleri gerekir? Artık Türkmen’in bir silahlı gücü var. Bu (kendini korumak) bizim en doğal hakkımız. Biz o dönem (IŞİD tarafından Telafer’de katliam yapmaya başladığı dönem) bütün komşularımızdan yardım istedik. Biz kurduğumuz birliğin adını Türkmen koymuşsak, isterdik ki bize ilk sahip çıkan Türkiye olsun, çünkü Türkmenlerin hiçbir gücü yoktu. (Adil, 2016)”

Tuzhurmatu’da bulunan El-Kaim alayı komutanı Zeki Muratlı ile whatsapp üzerinden yaptığım görüşmede, Zeki Muratlı’nın verdiği bilgiler şu şekildedir:

“Haşdi Şabi içinde yaklaşık 7 bin Türkmen tarafından oluşturulmuş 2 tugay bulunmaktadır. 16’ncı Tugay Kerkük bölgesinde, 52’nci Tugay ise Amirli, Tuzhurmatu, Azam bölgesinde. Her iki tugayda 4-5 bin Türkmen silahlı unsuru bulunmaktadır. Bunun dışında farklı tugaylarda, örneğin Musul’da yaklaşık 1500, Telafer’de 2-3 bin Türkmen askeri gücü var. Toplamda yaklaşık 7 bin civarı Türkmen bulunmaktadır. Milliyetçi Türkmen Hak Partisi, Haşdi Şabi içinde doğrudan silahlı gücü bulunan tek Türkmen siyasi partidir. Parti, Iraklı Türkmen kimliği üzerinden faaliyet yürütüyor. Silahlı gücündeki üyelerinin çoğu ise Sünni Türkmenlerden oluşuyor. Ancak Haşdi Şabi şu anda bütün Türkmen partileri tarafından kabul görmektedir (Muratlı, 2018).

Türkiye’de Haşdi Şabi ile alakalı kara propaganda yapıldığını belirten Muratlı; yakın zamanda Türkiye’nin de kendilerini dost unsur kabul edeceklerine inancı olduğunu belirtti.

Sonuç Yerine:

Son dönemde Iraklı Türkmen siyasi grupları içinde Haşdi Şabi'ye yönelik yaklaşım daha olumlu bir hale geliyor gibi görünüyor. Diğer yandansa Haşdi Şabi'nin kontrol sağladığı Türkmen bölgelerinde son dönemde, özellikle gençlerden, Bağdat üzerinden maaş sistemi de bulunan gruba katılımın arttığını gözlüyoruz. Haşdi Şabi'nin önümüzdeki dönem de Irak'taki yeni siyasi denklemlerde önemli bir yer edinebileceğini düşünmekteyim. Bana göre Irak kabinesinde İçişleri gibi kilit bir noktaya dahi gelebilir. Tüm bu gelişmeler de düşünüldüğünde, Haşdi Şabi'deki Türkmen silahlı güçlerin de önümüzdeki süreçte belli bölgelerde belirgin roller oynaması olası görünüyor. Bununla birlikte Haşdi Şabi içindeki Arap Şii'lerden oluşan grupların aynı zamanda Irak için Milliyetçi gruplar olduğunu göz önüne alacak olursak ilerleyen dönemlerde bu grupların da İran ile işbirliğini azaltacağını düşünmek doğru olacaktır. Özellikle İran'ın Şii Hilali projesinde Irak'ın bütünselliğinin zarar görme ihtimali ortaya çıkarsa bu grupların İran'a karşı taraf tutacağı da aşikârdır.

Son yıllardaki Türk Dış politikası temelde milli menfaatlere dayalı değil, tamamen iç politikanın ihtiyaçlarına göre, ideolojik, kişisel bazen de mahiyeti muğlak ekonomik kaygılar şekillendirmektedir. Mezhep temelli Ortadoğu politikası Türkiye'nin ulusal çıkarlarına hizmet etmek bir yana büyük ve kalıcı zarar vermektedir (Solmaztürk, 2017).

Türkiye Cumhuriyetinin mirasçısı olduğu Osmanlı Devletinin yönetimi altında yaşadıkları dönemi özlemle andığı pek de söylenemeyecek olan Ortadoğu ülkelerine yönelik dış politikada defaatle Osmanlı Devletinin mirasçısı olduğumuzu vurgulamak, Yeni-Osmanlıcı siyaset gütmek ne kadar doğru bir tutumdur, yeni sorunlar yaratır mı? İlişkileri geliştirir mi? Yoksa mevcut iletişim kanallarını tıkar mı? Bu soruları elbette tartışmak gereklidir. Örneğin Şii olan İran ile ilişkileri geliştirmek isterken sürekli olarak Türkiye'nin Sünni yapısına dikkat çekmek ne kadar doğru bir siyaset olabilir? Yoksa mezhepçiliği nerede, ne zaman, nasıl kullanacağımı çok iyi bilen İran'a karşı ters mi teper? (Doster, 2017)

Sünni Arap dünyası Türkiye'deki ülkenin Sünni yapısına addedilen atıflardan hoşnut olurken, Azerbaycan gibi Şii Müslüman ülkeler, ya da Irak ve Suriye'deki Şii Türkmenler Türkiye'den uzaklaşmaz mı? Mezhepçi yaklaşım Türk Dış Politikasında Avrupa ülkeleri, AB, Rusya, Rumeli, Türkistan, Çin hatta Japonya ile daha iyi ilişkiler kurulmasına hizmet eder mi? Yoksa Türkiye'yi Mezhepçilikle suçlayanların eline koz mu verir?

Bütün bu sorulara cevap verdiğimiz zaman Türk Dış Politikasında yaşanan Mezhep temelli yaklaşımların ülkeye zarar verdiğini görmüş oluruz.

Kaynakça

- Adil, M. (2016, Ekim 19). IRAKLI TÜRKMEN KOMUTANIN KONUŞMASI. (H. Ş. TV, Röportaj Yapan) youtube. ekim 6, 2018 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=puf3cm_KJT4 adresinden alındı
- Aktaş, K. (2018, Haziran 07). Suriye ve Irak Örnekleri Üzerinden Türkiye-İran İlişkileri: İş Birliği mi Rekabet mi? Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, 5(1), 163-184.
- Al Jazeera Türk. (2016, Kasım 12). Ramadi'de IŞİD ile milisler çatışıyor. Kasım 16, 2018 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/haber/ramadide-isid-ile-milisler-catisiyor> adresinden alındı
- Al Jazeera Türk. (2013, Kasım 16). Barzani ve Perwer Diyarbakır'da. İstanbul, Şişli, Türkiye. Ekim 8, 2018 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/haber/barzani-ve-perwer-diyarbakirda> adresinden alındı
- BBC Türkçe Servisi. (2013, Mayıs 14). Türkiye, Kuzey Irak ile petrol anlaşması imzaladı. Londra, Marylabone, İngiltere. Ekim 8, 2018 tarihinde https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/05/130514_ft_turkiye_irak adresinden alındı
- BOA. (1992). Osmanlı Devleti ile Kafkasya, Türkistan ve Kırım Hanlıkları arasındaki münasebetlere dair arşiv belgeleri. Ankara: BDAGM Osmanlı Arşiv Dair Başkanlığı.
- Bulut, A. (2018, Nisan 11). Erdoğan'ın ABD ve Rusya arasında sarkaç politikası! . Yeniçağ Gazetesi, s. 9. <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/erdoganin-abd-ve-rusya-arasinda-sarkac-politikasi-46999yy.htm> adresinden alındı
- CNN Türk. (2014, Haziran 13). Ayetullah Ali Sistani IŞİD'e cihat ilan etti. İstanbul, Bağcılar, Türkiye. Kasım 16, 2018 tarihinde <https://www.cnnturk.com/haber/turkiye/iran-iside-cihat-ilan-etti> adresinden alındı
- Daban, C. (2017, Nisan). TURGUT ÖZAL DÖNEMİ TÜRKİYE DIŞ POLİTİKASI. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 17(33), 77-96. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/323621> adresinden alındı
- Doster, B. (2017). AKP Dönemi Türk Dış Politikası: 15 Yılın Bilançosu Ağır. Y. D. Ümit Özdağ içinde, Türk Dış Politikasını Nasıl Bitirdiniz (s. 15-48). Ankara, Çankaya, Türkiye: KRİPTO BASIN YAYIN.
- Duman, B. (2015). IŞİD Sonrası Tartışmalı Yeni Aktör: Haşdi Şaabi (Halk/Millet Yığınları). Ankara: Orsam. <https://foreignpolicy.com>. adresinden alındı
- Duman, B. (2016, 10 26). Irak'ın 'dengesini bozan' oluşum: Haşdi Şabi. 04 13, 2019 tarihinde <https://orsam.org.tr/tr/irak-in-dengesini-bozan-olusum-hasdi-sabi/> adresinden alındı
- Efegil, E. (2016). AK Parti Hükümetinin Orta Doğu Politikası ve ABD Yönetimi ile Batılı Uzmanların Eleştirileri. Gazi Akademik Bakış, 45-58.
- Efegil, E. (2018). Dış Politika Analizi. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

- FNA, Fars News Agency. (2016, 12 6). Irak Asaeb Grubu Da Silahlarını Haşdi Şabi'ye Teslim Ediyor. Fars News.
<https://www.farsnews.com/news/13960923000481/%DA%AF%D8%B1%D9%88%D9%87-%D8%B9%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D8%A8-%D8%B9%D8%B1%D8%A7%D9%82-%D9%87%D9%85-%D8%B3%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%B4-%D8%B1%D8%A7-%D8%AA%D8%AD%D9%88%DB%8C%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B4%D8%AF-%D8%A7%D9%84> adresinden alındı
- Güleç, C. (2018, 01 01). Dış Politika Analizinde Karar Verme Süreci ve Karar Verme Modelleri. ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, s. 79-102.
- Günver, S. (1984). Tanınmayan Meslek. Ankara: A.Ü. S.B.F. Basın Yayın Y.O. Basımevi.
- Hakyemez, C. (2014). Osmanlı-İran İlişkileri ve Sünni-Şii İttifakı. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Hammer, J. v. (2003). Büyük Osmanlı Tarihi. J. v. Hammer içinde, Büyük Osmanlı Tarihi (Cilt 6, s. 111). İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Keskin, G. F., Gök, M., & KILIÇ, M. (2018, Nisan 28). KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE IRAK'IN Şİİ MİLİS GÜCÜ HAŞDİ ŞABİ. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 46-60.
- Kılınç, R. (2016, 01 01). İdeoloji ve Dış Politika: Türkiye'de Kemalist (1930-1939) ve İslamcı (2011-2015) Dış Politikaların Karşılaştırmalı Bir Analizi. Uluslararası İlişkiler Dergisi, 13(52), s. 67-88.
- Koçer, G. (2006). Türk Dış Politikasında Din Unsuru. Akademik Ortadoğu, 131-157.
- Kürkçüoğlu, Ö. (1980). "Dış Politika" Nedir? Türkiye'deki Dünü ve Bugünü. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 35(1), 309-335.
- Marks, M. (2016). ISIS and Nusra in Turkey: Jihadist Recruitment and Ankara's Response. Londra: Institute for Strategic Dialogue.
- Milliyet Gazetesi. (1990, Şubat 16). Özal'a alkış. Özal'a alkış. İstanbul, Şişli, Türkiye: Milliyet Gazetecilik ve Yayıncılık A.Ş.
- Milliyet Gazetesi. (1990, Ocak 20). Özal'ın Azeri Gafına Tepki. Özal'ın Azeri Gafına Tepki. İstanbul, Şişli, Türkiye: Milliyet Gazetecilik ve Yayıncılık A.Ş.
- Muratlı, Z. (2018, 12 03). Haşdi Şabi içindeki Türkmen Varlığı. (H. Ülker, Röportaj Yapan)
- Ocak, A. Y. (1990). XV.-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Resmî Dinî İdeolojisi ve Buna Muhalefet Problemi. İslamî Araştırmalar Dergisi, 190-194.
- Önal, R. (2018). Osmanlı Coğrafyasında Sünnî Düşüncenin Resmî İdeoloji Olarak Bnemimsenmesi Üzerine Sosyo-Jeopo-Teolojik Analizler. e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, 10(4), 1258-1275.

- Reuters. (2017, 12 7). İraqi Shi'ite cleric Sadr sets conditions for disarming his fighters after Islamic State defeated. Bağdat. 4 13, 2019 tarihinde <https://uk.reuters.com/article/uk-mideast-crisis-iraq-sadr/iraqi-shiite-cleric-sadr-sets-conditions-for-disarming-his-fighters-after-islamic-state-defeated-idUKKBN1E51IQ> adresinden alındı
- Salihi, R., & Turan, H. (2018, Kasım 28). İrak Türkmenleri ve Haşdi Şabi. (H. Ülker, Röportaj Yapan)
- Solmaztürk, H. (2017). Siyaset ve Strateji: Türkiye'nin Ortadoğu Siyaseti. Y. D. Ümit Özdağ içinde, Türk Dış Politikasını Nasıl Bitirdiniz (s. 210-211). Ankara, Çankaya, Türkiye: KRİPTO BASIN YAYIN.
- Somun, H. (tarih yok). Turkish Foreign Policy in The Balkans and “Neo-Ottomanism”. 04 12, 2019 tarihinde <https://www.questia.com/:https://www.questia.com/library/journal/1G1-265104199/turkish-foreign-policy-in-the-balkans-and-neo-ottomanism> adresinden alındı
- Star Gazetesi. (2016, Kasım 27). İrak'ta Haşdi Şabi yasasıyla milislere askeri yetkiler tanındı. Türkiye. Kasım 16, 2018 tarihinde <http://www.star.com.tr/guncel/katliamci-sii-hasdi-sabiye-yasal-kilif-irak-meclisi-atesle-oyuyor-haber-1162104> adresinden alındı
- Studies, R. C. (2016, 08 26). Popular Crowd Forces in Iraq (Al-Hashd al-shaabi) .. Origin and Future “survey”. <http://rawabetcenter.com: http://rawabetcenter.com/en/?p=1037> adresinden alındı
- Turan, İ. (2016, Kasım 23). Türk Dış Politikasında gerçekçilik, öngörü, liderlik. Y. D. Ümit Özdağ içinde, Stratejik Derinlikte Savrulan Türk Dış Politikası (s. 22). Ankara, Çankaya, Türkiye: Kripto Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Devletinin İlimiye Teşkilatı. Ankara: TTK Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Tarihi (Cilt 4). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Tarihi (Cilt 1). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yazıcıoğlu, M. S. (2002). Osmanlılar ve Sunni-Hanefi Anlayış. Y. T. Yayınları içinde, Türkler (s. 110-113). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Zalewski, P. (2013, 08 22). How Turkey Went From Zero Problems to Zero Friends. Foreign Policy. <https://foreignpolicy.com/2013/08/22/how-turkey-went-from-zero-problems-to-zero-friends/> adresinden alındı

Extended Abstract

Turkish foreign policy seems to be pursuing an objective and equitable policy for a long time. However, it has been succumbed to sectarian attitudes as a result of foreign political conjuncture for many years, has preferred to take place in the Hanif / Sunni sects, which have been accepted as the official ideology of the state since the past. As a result of these sectarian slashes in certain periods, it was sometimes successful in foreign policy and in some times it was a failure.

In this study, in order to reveal the conjunctural sectarian skiddings in the past, Screening was performed. These scans include political history readings, the study of the related sources in the Ottoman Archives of the Prime Ministry, the historical researches of the sects in Islamic Theology, the readings of the History of Turkish Foreign Policy and the field surveys related to al-Hashd al-Shabi. I interviewed al-Hashd al-Shabi Turkmen Power Commanders on the phone in the field surveys. I met with the leaders of the Iraqi Turkmen Front and learned about the ideas of the Iraqi Turkmen about al-Hashd al-Shabi. All these researches and interviews with an objective point of view were combined.

The relations between states or international organizations and their interactions are called international relations, and the politics in which these relations are organized is called foreign policy. It is presumed that States perform foreign policy for society and in the name of the society.

The most important consideration when making foreign policy decisions is making decisions under dynamic conditions in a structure that interacts with each other.

The history of Turkish Foreign Policy begins with the Seljuks in the short term. Continuing with the Ottoman Empire, revenue until the present day Republic of Turkey. In the formation of Turkish foreign policy, Turkey's geostrategic position is as important as the philosophies, principles and objectives of policy makers.

From the Ottoman Empire to the present day, we can say that the sectarian attitudes that we encountered in various periods in Turkish foreign policy can be called "sectarian skidding". In the evaluation section of the work of Cemil Hakyemez, Shah Ismail is said to make the Shi'ism the official denomination in the state of Safavi.

Whereas; as a result of the Sunni belief system, which was dominant in the Ottoman lands, was replaced by the Sunni belief system over time, the Sunni idea became the official ideology of the Ottoman state.

Sunniism and Shi'ism are not sectarian structures in their own right, but rather atop sectarian structures. However, for the reasons mentioned above, from the Ottoman Empire-Safavi state struggles, it has been conceptualized as sectarian because of the ideology of both concepts. For this reason, the struggle between these two concepts will be referred to as the struggle of the sects.

In the Ottoman Empire, the sectarian attitudes in foreign policy first appeared in 1512. Immediately after Sultan Selim Han came to power, he took a fatwa against Shi'ism from Mufti Hamza Efendi, one of the leading religious leaders of the period. In this fatwa, the Shiites are called the "Infidel". And it is written that the struggle against them is a religious obligation.

Then, in 1560, Şehzade Beyazıt event takes place. Şehzade Beyazıt revolts his father Sultan Selim. When the rebellion fails, he takes refuge in the State of Safavi. Safavids send rebellious prince to the Ottoman state. Then the Safavid Empire offers an alliance to the Ottomans. This offer of the Safavids included the Ottoman-Safavi alliance against Uzbek Khanate. However, the Ottoman Empire rejects the offer by stating that the Empire could not attack a Sunni state in cooperation with Iran, a Shiite, for religious reasons.

When we come to the republic period, Turgut Ozal, who came to power with ANAP in 1983, started to shape Turkish Foreign Policy within the framework of his views. Özal increased his relations with the Sunni Arab world with the intention of reducing Western commitment. The most important factor in the formation of this policy is Turgut Özal's attempt to act in the New-Ottomanist line. As Ozal was trying to make progress in the relations between Russia and Turkey, made a statement in connection with the massacre that took place on 20 January in Karabakh in 1990s. He said that we need not to worry and Turkish Republic would not help Azerbaijan Republic. by stating "they are Shiite, we are Sunni. They are closer to Iran"

Nowadays; forming the structure of power in Turkish Foreign Policy In contrast to the 2000s, Turkey has begun to emphasize the Islamic identity more common. In the first months of the Arab Spring, administrative changes in Tunisia and Egypt, as well as many observers, formed the opinion that the Islamists in the Middle East would be brought to power in the leading staff of the Justice and Development Party.

Turkey's foreign policy towards Egypt, Syria and Iraq has approached the limit occasionally sectarianism in this period. This attitude was justified by an informative discourse by government representatives or intellectuals close to the government.

Today, we observe the sectarian approaches of Turkish foreign policy in Iraq. Although there is a lineage in the fight against Iraq in connection with ISIS; Talafar, Kirkuk Turkmens are

generally ignored because they are Shiites. Turkey's government have opted with Barzani who is Sunni, instead of akin peoples.

The Shiites and Turkmen formed an armed unit called Hashd al-Sabi against ISIS because they did not get any support from Turkey. However, Hashd al-Shabi does not only include Shiite elements. Almost all of the Turkmen in their structure are of Shiite origin. But in al-Hashd al-Shabi there are Sunni, Yezidi and Shabak peoples. Al-Hashd al-Shabi today has become a powerful, armed militia group. In the future, it is possible to take a more active role in Iraqi politics. Republic of Turkey, sectarian foreign policy conducted thus been deprived of such a power in Iraq

When the whole study is examined, it will be seen that the sectarian skiddings, which are conjunctural in Turkish foreign policy, have always caused damage to the state in the following periods.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 310 – 329.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 310 – 329.

GÜNEY TÜRKİSTANLI (AFGANİSTAN) ŞAİR ÜSTAD METİN ANDHOYÎ'DE TÜRKLÜK ŞUURU

Selahittin TOLKUN*

Özet

Rus işgaline uğrayan Batı, Çin işgaline uğrayan Doğu Türkistan'da işgalciler Türk uruklarını militleştirmeye çalışarak Türklük duygusunu ortadan kaldırmaya çalışmışlar; Türklük şuurunu gösterenler derhal *pantürkist* veya *panturanist* suçlamasıyla idamlara veya en iyi ihtimalle sürgünlere maruz kalmıştır.

Batı Türkistan'ın tabii bir uzantısı olan ve günümüzde Afganistan'ın sınırları dâhilinde kalan Güney Türkistan'da ise durum biraz farklı olmuştur. Bölgede asıl itibarıyla Özbek ve Türkmen urukları bulunmaktadır. Bu topluluklar Sovyet eğitiminden geçmemişlerdir. Yaşadıkları coğrafya Türk dilinin en büyük savunucusu Ali Şîr Nevâî'nin yurdudur ve gerek Özbekler gerekse Türkmenlerce Nevâî geleneği yaşatılmaktadır. Güney Türkistan'da Özbek ve Türkmenler iç içe yaşamakta, kuzeydeki Türkmenistan ve Özbekistan halklarından farklı olarak kardeşliklerini daha somut biçimde hissetmektedirler. Öte yandan bölgedeki Türk topluluklarının Türkiye Cumhuriyeti ile yakın bağları bulunmaktadır. Bütün bu sebeplerden dolayı Güney Türkistanlı aydınlarda kuzeydeki akrabalarına nazaran Türklük şuru daha kuvvetlidir.

Biz bu durumu Güney Türkistan Özbek edebiyatının önde gelen temsilcilerinden şair Üstad Metin Andhoyî'de açıkça görüyoruz. 1940'ta Andhoy'da dünyaya gelen şair, bölgede çok etkili edebî şahsiyettir. Anadili Özbek Türkçesi dışında ülkedeki hâkim dil olan Derice-Farsça da şiirler kaleme almaktadır. Şairin *aşk, din, yurt sevgisi, dostları anma, tarih düşürme, baharın gelişi, eğitimin önemi* gibi konular dışında özellikle bölge insanlarına milli şuur vermeyi amaçlayan şiirleri bulunmaktadır. Şair, özellikle "Quvânc Ävci" adını verdiği 78 beyitten oluşan "Bizdâ bâr" redifli kasidesinde Orhun Kitabelerinden başlayarak günümüze kadarki Türklük âleminin bütün değerlerini anmış; bununla Güney Türkistanlı Özbek okurlara Türklük gururu kazandırmayı hedeflemiştir.

Anahtar Kelimeler: *Afganistan'daki Özbek Edebiyatı, Güney Türkistan Edebiyatında Türklük, Üstad Metin Andhoyî.*

CONSCIOUSNESS OF TURKISHNESS IN SOUTH TURKESTANI (AFGHANISTAN) POET USTAD METİN ANDHOYÎ

In East Turkestan which was seized by China and in western part of Turkestan which occupied by Russia, occupiers tried to make the Turkish tribes which lived here a new nation. Thus, it was thought that the consciousness of Turkishness in these tribes would be lost. Those who showed their consciousness of Turkishness were immediately sentenced to death by being called *panturkist* or *panturanist*. As a matter of fact, the slightest punishment imposed on these people was the penalty of exile even.

In South Turkestan, which is a natural extension of Western Turkestan and is now within the borders of Afghanistan, the situation was slightly different. In the region there was mainly Uzbek and Turkmen tribes. These communities did not undergo Soviet training. In fact, the geography of these communities was the home

* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: stolkun@anadolu.edu.tr



of Ali Şîr Nevâî as the greatest advocate of the Turkish language. So much so that the Uzbeks and Turkmens still maintain Nevâî tradition. These communities, live together in Southern Turkestan, unlike the Turkmenistan and Uzbekistan peoples in the north, they feel their brotherhoods more in a concrete way. On the other hand, there is a close ties between Republic of Turkey and the Turkish communities in this region. For all these reasons, consciousness of Turkishness are more powerful than their relatives in the north among Turkish intellectuals in Southern Turkestan.

We clearly see this situation in the poet Üstad Metîn Andhoyî, who is one of the leading representatives of Uzbek literature in South Turkestan. The poet who was born in 1940 in Andhoy is a very influential literary personality in the region. In addition to Uzbek Turkish which was native language, he also writes poems with Dari-Persian language, the dominant language of the country. The poet has poems aiming to give national consciousness to the people of the region as well as subjects as love, religion, love of the country, commemoration of friends, chronogram, the arrival of spring and the importance of education. The poet, especially in his qasida consisting of 78 couples called “Quvânc Âvci” with “Bizdâ bar” redif (word after the rhyme), reminds all the values of the Turkish world from the Orkhun inscriptions to the present day. Hereby, he wants to instill the pride of Turkishness to the Uzbeks of South Turkestan.

Keywords: *Uzbek Literature in Afghanistan, Turkishness in Southern Turkestan Literature, Ustad Metin Andhoyî.*

Giriş

Rus işgaline uğrayan Batı, Çin işgaline uğrayan Doğu Türkistan’da işgalciler Türk uruklarını milletleştirmeye çalışarak Türklük duygusunu ortadan kaldırmaya çalışmışlar; Türklük şuurunu gösterenler derhal *pantürkist* veya *panturanist* suçlamasıyla idamlara veya en iyi ihtimalle sürgünlere maruz kalmıştır.

Batı Türkistan’ın tabii bir uzantısı olan ve günümüzde Afganistan’ın sınırları dâhilinde kalan Güney Türkistan’da ise durum biraz farklı olmuştur. Bölgede asıl itibariyle Özbek ve Türkmen urukları bulunmaktadır. Bu topluluklar Sovyet eğitiminden geçmemişlerdir. Yaşadıkları coğrafya Türk dilinin en büyük savunucusu Ali Şîr Nevâî’nin yurdudur ve gerek Özbekler gerekse Türkmenlerce Nevâî geleneği yaşatılmaktadır. Güney Türkistan’da Özbek ve Türkmenler iç içe yaşamakta, kuzeydeki Türkmenistan ve Özbekistan halklarından farklı olarak kardeşliklerini daha somut biçimde hissetmektedirler. Öte yandan bölgedeki Türk topluluklarının Türkiye Cumhuriyeti ile yakın bağları bulunmaktadır. Bütün bu sebeplerden dolayı Güney Türkistanlı aydınlarda kuzeydeki akrabalarına nazaran Türklük şuru daha kuvvetlidir. Bölgede yaşayan Özbek ve Türkmen aydınları kendi uruk kimliğinin idrakindedirler; ancak birçok aydının aynı zamanda Türklüklerinin de idrakinde oldukları yayımladıkları eserlerinden müşahhas bir biçimde görülmektedir.

Çalışmamızda, bu durumu Güney Türkistan Özbek edebiyatının önemli şairi Üstad Metîn Andhoyî’nin *Quvânc Âvci* adını verdiği 78 beyitten oluşan kasidesi örneğinde somutlaştırmaya çalışacağız.

Yöntem

Çalışmada önce Güney Türkistan Özbek edebiyatının önde gelen temsilcilerinden Üstad Metîn Andhoyî’nin hakkında bilgi verilecek, şairin eserlerinde Özbeklik, İslamlık ve Türklük konularını nasıl işlediği kısaca tespit edilecek, *Quvânc Âvci* adını verdiği 78 beyitten oluşan

kasidesinde ele aldığı konular yanında bu konuların nasıl ele aldığı üzerinde durulacak ve son olarak da Arap alfabesiyle kaleme alınan kasidenin tamamı ölçünlü Özbek yazı diline uyarlanacak, 34 Harfli Türk Dünyası Ortak Alfabesine uygun biçimde transkripsiyonlanarak verilecektir.

Güney Türkistan Özbek Şiiri ve Üstad Metin Andhoyî

Ülkemizde Güney Türkistanlı (Afganistan) Özbek şairleri üzerine tespit edebildiğimiz kadarıyla aşağıdaki çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde Üstad Metin Andhoyî hakkında ilk bilgiler bu çalışmalarla sunulmuştur.

- BURGET, Fazıl Ahmet (1999). *Afganistan'daki Türk Soyuların Modern Edebiyatı*. T. C. Ege Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Lisans Bitirme Tezi).

Burget'in bir lisans bitirme tezi olan bu çalışmasının başlığı oldukça iddialıdır. Bu durum mezkûr çalışmanın içerdiği Özbek ve Türkmen şairleri aşağıdaki konuyla ilgili diğer eserlerdeki sayı dikkate alındığında daha açık anlaşılmaktadır. Ancak çalışma, bir lisans bitirme tezi olarak değerlendirildiğinde çok başarılı ve emek mahsulü olduğu kesindir. Burget, bu çalışmasında şairimizi *Metin Andhoyî* başlığı altında ele alır. Burget bu bölümde şairin iki *Kuvaç Ucı* ve *Zaman Közgüsü* şiirlerini ekler. Ancak bizim bu çalışmada *Quvâñç Ävci* olarak okuduğumuz şiiri *Kuvaç Ucı* olarak ve ayrıca içinde *kaside eksiktir* notuyla açıklamalı dipnotlarla sunar (Burget, 1999, s. 57-59). Burget, bu şiiri - bizim yararlandığımız kaynaktan farklı olarak- şu kaynaktan almıştır: *Toğrı Yol Neşriyesi*, Mezar-ı Şerif-1995, S:1 (s.24). Son olarak bu çalışmadaki okumalarda çok hatalar vardır; ancak bir lisans öğrencisinin böyle bir çalışma yapması takdire şâyandır.

- AKYÜZ, Murat (2012). *Geç Dönem Çağatay Edebiyatından Günümüze Afganistan Özbek Edebiyatının Tarihi Gelişimi ve Faryab Edebi Muhiti*. Fatih Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

Akyüz, bu çalışmasında şairin adını *Abdulhay Oğlu Üstad Muhammed Emin Metin Andhoyî* olarak kaydederek önce hakkında kısa bir bilgi ve ilâveten şairin bizzat yazdığı veya hazırladığı eserlerin listesini sunar (Akyüz, 2012, s. 130-136). Son olarak da şairin *Marifet Kana* ve *Andhoyum* şiirlerini - ne yazık çevriyazı uygulamadan- Latin alfabesiyle verir.

- ÖZTÜRK, Rıdvan (2014), *Günümüz Afganistanlı Özbek Şairleri*, Konya: Palet Yayınları.

Ülkemizde Güney Türkistan Türk edebiyatı dendiğinde akla gelen ilk araştırmacı olan Öztürk, bu kitabında şairin adını *Muhammed Emin Metin Andhoyî* olarak kaydederek hakkında kısa bir bilgi verir; ardından da önce şairin Arap harfli şiirlerini günümüz Özbek Latin alfabesiyle ardından bu şiirleri Türkiye Türkçesine çevirisiyle birlikte verir: *Yordin Ayru* (Yardan Ayrı) ve *Andhoyim* (Andhoy'um) (Öztürk, 2014, s.286-291).

- QARASH, M. Yaqob (2015). *1900-2000 Yılları Arasında Güney Türkistan (Afganistan)'da Özbek Türkçesiyle Yazan Şairler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Qarash, Üstad Metin Andhoyî hakkındaki bilgilerin önemli kısmını bizzat şairin kendi ağzından almıştır ve bu durumu çalışmasında “Şairin kendisiyle Andhoy ilçesinde yapılan yüz yüze görüşme, 25. 05. 1393/16. 08. 2014.” notuyla belirtir. Qarash, *Metin* başlığı altında incelediği bölümde şairin adının *Abdülhay oğlu Muhammed Emin-i Metin* olarak kaydeder. Bu bölümde önce şairin hayatı hakkında ayrıntılı bilgi, ardından yayımladığı kendi eserleri ve bizzat yayımladığı veyahut yayımında katkısı olan eserler listesi, son olarak da *Ändhoyim* ve *Bâğır Qanı* şiirleri Özbek Latin alfabesine uyarlanarak verilir (Qarash, 2015, 119-127).

Bunların dışında şairin *Bâğ-ı Lâlâ-pôş* (Osmanlı imlasiyle *Bâğ-ı Lâle-pûş*) adlı Fars-Deri ve Özbek-Türk dillerindeki şiirlerini içeren kitabının ikinci bölümünde yer alan Özbek Türkçesi şiirleri tarafımdan hazırlanarak okurlara tarafımdan sunulmuştur:

- TOLKUN, Selahittin (2016). *Afgan Türkistanı Edebiyatından Örnek Bir Şahsiyet: Üstad Metin - İnceleme-Şiirler-Sözlük*. İstanbul: Kitabevi

Bu çalışmalarda üstadın doğum bilgileri konusunda tabloda görülen sıkıntı bulunmaktadır. Burget hariç, bütün araştırmacılar hicrî-şemsî 1319 yılında hemfikirdir; ancak bunun milâdî karşılığı değişik belirtilmiştir.

Burget,1999, s. 56	Akyüz, 2012, s. 130	Öztürk, 2014s. 286	Qaraş, 2015, s. 119	Tolkun, 2016, s.23
1951	1319 / 1940	1319 / 1941	1319 / 1940	1319/1940

Üstad Metin Andhoyî'nin kısa hayat hikâyesini Yaqob Qaraş'ın çalışmasından - verilen bilgilerin önemli kısmının şairin bizzat kendisiyle görüşülerek hazırlandığından dolayı - aynen alıntılıyoruz:

Abdülhay oğlu Muhammed Emin-i Metin, h. ş. 1319/m. 1940'ta Andhoy'a bağlı tarihî Çek Mahallesi (diğer adıyla Çekman veya Çakman Mahallesi) doğar. Eğitimli bir aileye mensuptur. Şair, annesini henüz beş yaşında kaybeder. Eğitimine ilk olarak evde babasından aldığı derslerle başlar. Metin Andhoyî şiir yazmayı küçük yaşlarda başlar ve ilk şiiri 1335/1956 yılında Meymene'de *Suturi* gazetesinde yayımlanır. Şair; ilk şiirlerini Abdulkayyum Rahmanî, Gulam Nasır, Mevlana Muhammed Rafik Anber, Aburrahman Hazım gibi bu bölgede şiirle iştilal eden dostlarına gösterir. Şiire başladığı yıllarda eğitimini sürdüren şair, 1336/1957'de altıncı sınıftan mezun olur; daha sonra devam edemez. Çünkü o dönemlerde Andhoy ilçesinde daha yüksek okul bulunmuyordu; üstelik mezun olanların tamamı da Kabil'de okumak için gerekli ekonomik şartlara sahip değildi. O yıllarda Andhoy'da ilkokuldan mezun olanlar Fâryâb'da sınava girer; kazandıkları takdirde Kabil'e gönderilirdi. Metin Andhoyî de bu sınavlara girer ve beden eğitimi okulunu kazanır. Ne var ki şairin fizikî yapısı bu okula uygun olmadığı için okuldan çıkarılır.

Dönemin ve ailesinin ekonomik şartlarından dolayı herhangi bir lise öğrenimi alamayan Metin Andhoyî kendi kendisini geliştirir. Şair bu süreçte Ali Şir Nevâî, Fuzulî, Emir Ömerhan, Bîdil ve klasik şiirin diğer önde gelen şairlerinin divanlarını okur. Şairin üzerinde Fars-Derî şairlerinden bilhassa Bîdil'in etkisi oldukça büyüktür.

Metin Andhoyî, 1338/1959'da Mezar-i Şerif'te bulunan Bilgi ve Kültür Dairesi'nde çalışır. Şair, bu dönemde yazdığı Farsça şiirlerini dönemin önemli Farsça şairi Muhammed Hanif-i Hanif Belhî'ye kontrol ettirir.

Şair Mezar-ı Şerif'teki işinden ayrılarak 1340-1357/1961-1978 yılları arası Andhoy'daki Belediye Kütüphanesinde görev yapar. Burada yazdığı şiirlerini ise Mevlana Muhammed Emin-i Kurbet'e tashih ettirirdi. Metin Andhoyî, Mevlana Kurbet'in en yakın öğrencisiydi. Şairin şiirleri Fâryâb, Cevizcanan, Belh, Bedeşan, Bağlan, Herat, Anis, Hivâd, Yulduz, Juvendun, Hurasan vb. gazete ve dergilerde yayımlanır. Ardından şair, bir süre Fâryâb ve Kabil'de değişik görevlerde bulunur.

Metin Andhoyî, 1384/2005'te davet edildiği Seripul'daki büyük bir şiir etkinliğinde dört kasidesini okur. Bu kasidelerin ikisi Farsça-Derîce ve diğer ikisi Özbek Türkçesi ile yazılmıştır. Törene katılan Afganistan Kültür Bakanı, Metin Andhoyî'nin şiirlerinden dolayı şaire "üstat" lakabını verir. Şairin şiirleri de bu etkinlikte birinci seçilir. Bu törenden sonra şair "Üstat Metin" diye anılır olur.

Metin Andhoyî'nin yayımlanmış iki şiir kitabında klâsik edebiyatın gazel, kasîde, muhammes, rubaî, kıta, mesnevî, tuyuk gibi türlerinde ve serbest tarzda yazılmış şiirleri vardır; ayrıca değişik konularda çok sayıda düzyazı kitapları da bulunmaktadır.

Metin Andhoyî, 1346/1967'de Hacı Allahqul'un kızı ile evlenir. Şairin, Nacibullah, Habibullah ve Hasan adlarında üç oğlu, ve iki kızı vardır. Özbeklerin Mangıt boyundan olan Üstat Metin, 1330/1951'den beri şiir yazmaktadır. Şiirlerinde lirik konuların yanında din, tasavvuf, halk dili özelliği, tarih, dil sevgisi, vatan sevgisi, doğa güzelliği, yergi, toplumun sorunları ve eğitimin önemi gibi konuları da işler. Anadili Özbek Türkçesidir. Şiirlerini Özbek-Türk ve Derî dillerinde kaleme alır. 1986'da basılan Köngil Sözi (كونگیل سوزی) şiir kitabı tamamen Özbek Türkçesiyle yazılan şiirlerden oluşur. 2000'de yayımlanan *Bâğ-ı Lâlâ-pôş* (باغ لاله پوش), adlı kitabında ise Farsça-

Dersice yanında, Özbek Türkçesiyle yazdığı şiirler bulunmaktadır. Bunlar kitapta *Özbek Tilidagi Şe'rlär* bölümünde toplanmıştır (Mâtin, 1379/2000: 169; Âminiy, 1385/2006:182-184).

Şairin, bunlar dışında otuzdan fazla kitabı ve yayımlanmış birçok makalesi bulunmaktadır. Bizzat kendisinden aldığımız bilgiye göre şairin henüz ismini koymadığı üçüncü şiir kitabı da yayıma hazırdır. Bu şiir kitaplarını şairin kendisi “divan” olarak nitelemektedir. Şair, kendi edebî çalışmalarının yanı sıra bir araştırmacı-yazar olarak yayıma hazırladığı başkalarına ait eserler de bulunmaktadır (Qaraş, 2015, 119-120).

Üstad Metin Andhoyî'nin Güney Türkistan (Afganistan) Özbek Şiirine Etkisi

Üstad Metin Andhoyî yalnızca yazmakla yetinmemiş çevresindeki Türkleri anadiliyle yazmaya teşvik ederek onların yetişmesinde pay sahibi olmuş veya bu kimselerin eserlerinin yayımında bizzat rol oynamıştır. Şairin bu özellikleri onu günümüz hem Güney Türkistan Özbek hem de Afganistan Derî edebiyatı incelemelerinde mutlaka başvurulması gereken şahsiyet hâline getirmektedir. Bu durumun Özbek Türk şiiri üzerine yapılan çalışmalarda da kaydedildiğini görüyoruz:

Metin Andhoyi, kabiliyetli ve iki dilli bir şair olup Afganistan'da bugünkü Türk-Özbek edebiyatının oluşmasında eserleriyle büyük pay sahibidir (Öztürk, 2014, 286).

Darice (Afganistan Farsçası) ve Özbekçe nazım ve nesir olarak, çok sayıda ve oldukça hacimli eserler vermiştir. Eserlerinde genellikle şiir yazmanın dışında, edebî şahsiyetler ve onların hayatları hakkındaki araştırma makaleleri hazırlayarak Afganistan'daki Özbek edebiyatının en önemli akademisyenlerinden biri durumuna gelmiştir (Akyüz, 2012, s. 130)

Şairin kendi edebî çalışmalarının yanı sıra bir araştırmacı-yazar olarak yayıma hazırladığı başkalarına ait eserler de bulunmaktadır (Qaraş, 2015, s. 120)

Temizyürek vd. çalışmalarında “Afganistan'da yaşamış ve Türk diline hizmet etmiş yazar ve şairler şunlardır” diyerek Özbek ve Türkmen 16 kişiyi sıralar ve 11. sırada “ Üstat Metin Andhoyi: Andhoy Özbeklerindedir. 67 yaşında ve şairdir.” diyerek şairimizden söz eder (Temizyürek vd, 2016, s.167)

Qaraş, Güney Türkistanlı toplam 55 Özbek şairi incelediği çalışmasında, aşağıdaki şairleri incelerken, bu şairlere yol göstermede veya onların eserlerinin yayımlanmasında Metin Andhoyî'nin doğrudan etkili olduğu notunu düşmüştür (Qaraş, 2015).

Âgeh (s. 14), Âbidî (s. 21), Cilve (s. 39), Dürüger / Derevger (s. 51), Fünûr (s. 61), Gaybî (s. 64), Kânî (s. 98), Kurbet (s. 112), Mürûr (s. 135) Nedred / Nudred (s. 151), Nusret (s. 159), Tâhirî (s. 177), Vekilzâde Yurtdaş (s. 204).

Metin Andhoyî'nin edebî ve araştırma eserleri mevcuttur. Qaraş'ın tespitlerine göre gerek kendi yazdığı gerekse yayıma hazırladığı çalışmaları şunlardır (Qaraş, 121-122):

Kendi eserleri

1. *Köngil Sözi* (کونگیل سوزی), Özbek Türkçesi şiir 1365/1986.
2. *März-i Xurşid* (مرزخورتشید), Derîce şiir 1368/1988.
3. *Bâğ-ı Lâlâ Puş* (باغ لاله پویش), Özbek Türkçesi ve Derîce şiir 1389/2000.
4. *Sâdat-dodman Sıydırkê Andxoyi* (سادات دودمان سید برکة اندخویی), Derîce nesir 1378/1999.
5. *Andxoy vâ Căygâh-i ân dâr Târix* (اندخوی و جایگاه آن در تاریخ), Derîce nesir 1383/ 2004.
6. *Simâhâyi Bărâzândâ-yi Andxoy* (سیماهای برازننده اندخوی), Derîce nesir 1385/2006.
7. *Mururiy bâr Nâbiştâhâ-yi Ruy-i Divâr* (مروری بر نبشته های روی دیوار), Derîce nesir, 1391/2012.
8. *Kâsâ-yi Çubîn* (کاسه چوبین), Derîce nesir 1383/2004.
9. *Quvânc Ävci* (قوانج اوجی), Özbek Türkçesi şiir 1389/2010.
10. *Çâşm-i Gızâlâ* (چشم غزاله), Özbek Türkçesi ve Derîce şiir 1391/ 2012.

Şairin başka şair ve ediplerin çalışmalarını toplayarak yayımladığı kitaplar:

1. *Güzidâ-i âş'âr-i üstâd Xəlilullâh-i Xəlili* (گزیده اشعار استاد خلیل الله خلیلی), Derice şiir, 1389/2010.
2. *Güzidâ-i âş'âr-i Âbdulhâdi-i Dâvi* (گزیده اشعار عبدالهادی داوی), Derice şiir, 1369/1990.
3. *Güzidâ-i âş'âr-i Muhämmäd Kârim Nâzihi Cilvâ* (گزیده اشعار محمدکریم نازیهی جلوه), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1378/ 1999.
4. *Güzidâ-i âş'âr-i Ğulâm Âhmäd-i Nâvid* (گزیده اشعار غلام احمد نوید), Derice şiir.
5. *Güzidâ-i âş'âr-i Muhämmäd İbrâhim-i Sâfâ* (گزیده اشعار محمد ابراهیم صفا), Derice şiir, 1367/1988.
6. *Güzidâ-i âş'âr-i Muhämmäd Ânvar-i Bismil* (گزیده اشعار محمد انور بسمیل), Derice şiir, 1367/1988.
7. *Güzidâ-i âş'âr-i Âbdurrâhmân-i Pâjvâk* (گزیده اشعار عبدالرحمن پژواک), Derice şiir ,1369/1990.
8. *Âzâdî* (ازادی), Derice (şiir antoloji).
9. *Ğülbâng-i subh* (گلبنگ صبح), Derice (şiir antoloji).
10. *Dârâxt-i dosti* (درخت دوستی), Derice (şiir antoloji).
11. *Tâng yeli* (تانگ ییلی), Özbek-Türkçesi, el yazı (şiir antoloji).
12. *Ğülşân-i zebâ-yi âş'âr yâ devân-i Üstâd Qurbât* (گلشن زیبای اشعار یا دیوان استاد قربت), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1370/1991.
13. *Ğülşân-i quds* (گلشن قدس), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1383/2005.
14. *Çırâğ-i zindâgiy* (چراغ زندگی), Derice şiir 1384/2005.
15. *Mujdâ-i Râhmât* (مژده رحمت), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1387/2008.
16. *Dâbistân-i muhâbbât* (دبستان محبت), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1392/2013.
17. *Mâvlânâ Şârâfiddin Xubi Sâmarqândi şe'rlâri* (مولانا شرف الدین خوبی سمرقندی), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir.
18. *Mollâ Muhämmäd Muqim Muqimi Ändxoyi devâni* (مولامحمدمقیم مقیمی اندخویی دیوانی), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir.
19. *Xuşnâvisân-i Ändxoy* (خوش نویسان اندخوی), Derice nesir, 1372/1993.
20. *Râdâyifil'âş'âr* (ردایف الاشعار), Derice şiir.
21. *Şâm'-i bâr mâzâr-i xâmuşân* (شمعی بر مزار خاموشان), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1385/2006.
22. *Ğül-zâmin-i vâfâ* (گلزمین وفا), Özbek-Türkçesi ve Derice şiir 1389/ 2011.
23. *Ärmânlar köyi* (ارمانلر کوی), Özbek-Türkçesi şiir 1390/2012.
24. *Zâmzâmâhâyi ruhnâvâz* (زمنه های روحنواز), *Derice şiir, 1393/2014.*
25. *Câvidânâgân* (جاودانه گان), Özbek-Türkçesi ve Derice (şiir antoloji) 1394/2015.

Üstâd Metin Andhoyî'de Özbeklik ve İslamlık Vurgusu

Şairin Özbeklik şuuru çok güçlüdür. Bu durum *Bâğ-ı Lâlâ-pôş* adlı kitabının Özbek Türkçesiyle şiirlerinin bulunduğu bölümde yer alan birçok şiirinde değişik vesileyle söylediği beyitler yanında özellikle *Özbâkistân Âzâdlik Bâyrâmı Hâqıdâ* (s. 190) gazeli, *Söz Bârgi* (s. 233) kasidesi, *Özbek Qızı* (s. 265) rubaisinde açıkça görülmektedir. Aşağıda *Söz Bârgi* kasidesinden üç beyit aşağıda örnek olarak verilmiştir.

- 1 Äy quvânc ävcigä çekkân şanlı säncâğ Özbekim
Bâşij üzrâ erdi dâvlât tâci qâlpâğ Özbekim
- 10 Temuriñ ülkân şukuhi keñ câhângâ sığmägäy
Fâxrlânsâm ârzigäy nâmingä här çağ Özbekim.

34 Küyläsäm väsfıñ Mätin yäñliğ quvânçim ârttirur
Köks ârâ qâlbim erür ‘ işqındâ oynâğ Özbegim

Üstad Metin Andhoyî'nin İslâmlık gurur ve şuurı da şiirlerinin birçok beytinde olduğu gibi aşağıda verdiğimiz iki rübaisinde açıkça görülmektedir.

Kälâmiñ dur Hâq (s. 264)

Yâ Ähmäd-i Muxtâr kälâmiñ dur häq
Mi‘ râc nubuvvätdä mäqâmiñ dur häq
Kim hikmät-i şâr‘ iñni qılâ algäy şârh
Qurbâniñ olây cumlä märâmiñ dur häq

Munâcât (s. 265)

Yâ Râb, kârâm äylâb dil-i dâñâ bergil
Söz şädäsüdân gâvhâr-i mâ‘ nâ bergil
Tañ çağıdâ küyläsün köñül zikriñni
Bu telbâ quliñgâ tâb‘ -i goyâ bergil

Üstad Metin Andhoyî'nin Türklük Şuurı ve *Quvânç Ävci* Adlı Kasidesi

Üstad Metin Andhoyî şiirlerinde değişik vesilelerle Türklüğü yüceltir. Ancak örneklere geçmeden önce şairin Türklük bilincinin Afganistan için bölücü olmadığını, şairin ülkesine gönülden bağlı olduğunu da özellikle vurgulamak gerekir. Şairin eserlerini ana dili yanında Derice olarak da kaleme alması yanında aşağıdaki *Erkin Vätänim* “Hür Vatanım” adını verdiği (s. 269) rubaisinde bu durum somut biçimde görülmektedir.

Erkin Vätänim

Erkin vätänim sevgili Äfgänistân
“Kâbul” seniñ âğuşiñ ârâ şânli mäkân
“Ġâzni”dän ädâb hädiqäsi körkämdir
Yäşnätädi Hârâtiñni bâhâr-i ‘ irfân

Üstad Metin Andhoyî'nin Türklük bilinciyle ilgili örneklere gelince, mesela şair Özbekliğiyle gururlandığını anlattığı *Söz Bârgi* (s. 233) adlı kasidesinde bile, Özbekliği överken Türklüğü ikinci plana atmamış, Özbekliğin Türklüğün bir parçası olduğunu göstermiştir.

27 Birläşib vähdät ünin Türk-ânâ yäñrätmaq keräk
Çıqmägäy çildirmädän säs sinsä qasnağ Özbegim

Birleşerek birlik sesini Türkçe yankılatmak gerek. Yoksa kasnak kırılırsa deften ses çıkmaz, Özbek'im!

Şair, *Zämân Közgüsi* (s. 221) adlı kasidesinin aşağıdaki beytine baktığımızda Afganistan'daki kavimleri sayarken Özbek ve Türkmenler başta olmak üzere bütün Türk uruklarını doğrudan Türk adı altında zikreder:

26 Zämân âşubı be-dâd äyläsä här neçä ġäm çekmäm
‘ Ädulâr oqıgâ keñ kökräğim älbättä qâlqändur

27 Vätänniñ sâdiq oğlı erkidän qızgın dâfâ^ç aylâr
Ägâr Türk u Hâzârâdur vä gâr Tâcık u Äfgândur

Zamanın kargaşası ne kadar acımasızlık ederse etsin gamlanmam çünkü düşmanların kurşunlarına geniş göğsüm kesinlikle kalkandır. Vatanın sadık oğlu ister Türk, ister Hazara ister Tacik ve isterse Afgan olsun hürriyetinden hararetle savaşır.

Şairin *Uluğ Nāvâiy Hâqıdâ* (s. 224) adlı kasidesinden iki beyitte sunuyoruz. Bunlarda da şair Özbekistan'daki yaygın temayülden farklı olarak Türkî kelimesi yerine doğrudan Türkçe kullanılmıştır.

18 Bölindi Türkçe âş^ç âri tört devângâ
Ki hâr bâytidâ qılur cılvâ ânçâ gülşen-i râz

20 Ne tatlı şe^ç r yazıb, ikki tilni yaşnâtgân
Qılurlâr atigâ Tâcık u Türk fâxr ilâ nâz

Metin Andhoyî, anadilinin Türkçenin bir lehçesi olduğunu *Muhâbbât Sâysî* (s. 191) adlı şiirinde aşağıdaki beyitte söylemektedir:

6 Bâlâgât bâğıdâ Türk-ânâ küylâb elni şâd etdim
Köjüllâr ölkâsigâ taşlâdım ülkân tâhâvvul mân

(Güzel söz söyleme bahçesinde Türkçe terennüm ederek halkı ve yurdu şâd ettim. Gönüller ülkesine büyük değişiklik getirdim ben.)

Şairin Türklük şuurunu biz en somut biçimde *Quvânç Ävci* adlı şiirinde görüyoruz. Bu şiir, *Bâğ-ı Lâlâ-pôş* adlı kitabın 205-216. sayfaları arasında bulunmakta ve toplam 78 beyitten oluşmaktadır. Şiir, kaside tarzında ve aruzun *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Kaside tamamen okurda milli bilinç ve gurur uyandırmak, insanları bu doğrultuda eğitmek amacıyla yazıldığından önemli görülen, okurların habersiz oldukları düşünülen kişi, yer, eser vb. için kitabın sonuna eklenen toplam 125 sonnotla açıklamalar yapılmıştır. Mesela 16. beyitte geçen Bilge Kağan için verilen 10 numaralı sonnot:

Ötmişimdän söylâräm “Orxun xâti”gâ til çozıb
Bu bitiktâş “Bilgä Qâân”dän nâmâyân bizdâ bâr

Bilgä Qâân: Türk xâqâmı Mâğiliyân (Milâdiy 833. yildâ vâfât etgân) Orxun kâtibälâriñ bir qısmı uniñ qâbr taşığı yâzilgân xâtlârdän ‘ibârât. “Bilge Kağan: Türk hakani, Moğlolistan (Miladi 833'te vefat etmiş) Orhun kitabelerinin bir kısmı onun kabir taşına yazılan hatlardan ibarettir.”

Mesela 67. beyitte Türkiye Türklüğü için Nâzım Hikmet, Tefik Fikret ve Aziz Nesin'den bahsedilmekte; 47, 48 ve 48. sonnotlarda da şu açıklamalar bulunmaktadır.

67 Şe‘r u hikmät “Nâzım” u “Fikrät”dän olgän sär-färâz

Häm “Nâsin”dek tänz bâbidâ bilim-dân bizdâ bâr

Nâzım Hikmät: Türkiyäniñ ätäqlı mu‘äsir şâ‘iri. “Nazım Hikmet: Türkiye’nin meşhur muasır şairi.”

Fikrät: Türkiyäniñ ätäqlı mu‘äsir şâ‘iri. “Fikret: Türkiye’nin meşhur muasır şairi.”

Nâsin: ‘Aziz Nâsin (vâfâti 1374 ş. yıldâ) Türkiyäniñ mäşhur tänzçi yâzuvcısı, uniñ äsârläri dünyäniñ köp tilläriğä tärcimä qilingän. “Nesin: Aziz Nesin (vefatı 1374 şemsî) Türkiye’nin meşhur hiciv yazarı, onun eserleri dünyanın birçok diline tercüme edilmiştir.”

Bunların dışında bu kasidede klasik dönemden günümüze Özbeklerin ata saydıkları büyük edip, şair, sûfi, âlim, hükümdar, yönetici vb. yanında diğeri Türk topluluklarına ait *Berhordar*, *Nefes Batur*, *Mahdumkulu*, *Bayram Han*, *Zelîlî (Türkmen)*; *Bilal (Uygur)*; *Fuzulî ve Genceli Nizâmî* (Azerbaycan) vb. kişilerden de bahseder.

Üstad Metin Andhoyî kasidesinde sıraladığı Türklük âleminin geçmişten buyana büyükleri, yerleşim merkezleri, öne çıkan özellikleri; bilimde, savaşta, mimaride, hüsn-i hatta, şiirde vb.’deki başarıları ve eserleri şunlardır.

Orhun Kitabeleri, Bilge Kağan, Turan ülkesi, Tiyanşan (Tanrı Dağları), Badahşan lali, Semerkant, Zerefşân, Tâc Mahal, Afrasiyab (Alp Er Tunga), Sultan Alp Arslan, Emir Timur, Özbek, Türkmen, Fârâbî, Kaşgarlı Mahmud, Divanu Lügati’t-Türk, Yusuf Has Hacib, Edîb Ahmet Yüknekî, Atabetü’l-Hakayık, Ahmed Yesevî, Lu’lu’yî, Yenâbi‘u’l-ulûm, Minhâcu’l-Sirâc, Cevzânân, Genceli Nizâmî ve Hamsesi, Rabgûzî, Haydar ve eseri Mahzenü’l-Esrâr, Hâzermî ve eseri Muhabbet-nâme, Kutb ve eseri Hüsrev ü Şîrin adlı eseri, Seyf-i Sarayî ve Gülistan tercümesi, Gül ve Nevrûz eseri, Uluğ Beg, Sultan Baysungur Mirza ve eseri Yakut u Reyhân, Hüseyin Baykara, Ali Şîr Nevâî (ve başta hamse olmak üzere Hayretü’l-Ebrâr, Leylî ve Mecnûn, Sedd-i İskenderi, Ferhâd u Şîrin, Seb’a-yı Seyyâre, Lisânü’t-Tayr, Mizânü’l-Evzân) tezyin, hat, oymacılık, mimârî sanatları, kabir ustacılığı, Gevher Şâd Begüm, Babür ve eserleri (Babürnâme, Mübeyyen, Hatt-ı Bâbüri), Celâleddîn Ekber ve eseri Ekbernâme, Fuzulî ve Beng ü Bâde eseri, Sebk-i Hindî akımını olgunluğa ulaştıran Farsça yazan Türk soylu şair Ebu’l-meânî Mirzâ Abdulkadir Bîdil, Şeybânîler, Mîr Hâlet-i Belhî ve eseri Bahrû’l-Esrâr, Muhammed Yûsuf ve eseri Tarîh-i Mukîm Hanî, minyatür ustası Kâsânî ve minyatürleri, Ebulgazi Bahadır han ve eseri Şecere-i Türkî, Berhordâr ve eseri Ran’a vü Zîbâ, Nefes Batur, Mahdumkulu, Bayram Han, Zelîlî ve “Özgede Bolmaz” şiiri, Bilâl ve destanı Nâzûgüm, Nazım Hikmet, Tevfik Fikret, Aziz Nesin, Nadire, Zülfiye, Aybek ve Kutluğ Kan ve Nevâî adlı romanları, Erkin Vâhid ve Özbekim kasidesi, Özbek müzisyenlerinden Mulla Toyçi, Yunus Recebî, Özbek klasik müziğindeki şeş makam.

Aşağıda *Quvânc Âvci* şiirinin tamamı verilmektedir. Şiirde altını çizdiğimiz kelimeler için şair tarafından bizzat kitabın sonunda sonnotta kısa açıklamalar verilmiştir. Metinde altı çizilmemiş kimi kişi, eser, mekân adı gibi kelimeler için şairin diğeri şiirlerinde gerekli açıklamaları yaptığı görülmektedir.

Quvânc Âvci

1 Xälq ârä fâxr etgäli şâvkät bilân şân bizdâ bâr

Hur yâşâb dâvrân sürilgän köşk u qorğân bizdâ bâr

- 2 Olduğum künlär qämäştirgän bütün dünyâ közin
Bu sâlâbät mähdi bolgän märz-i Turân bizdä bâr
- 3 Aq saçınıñ tär tärüdän tāmār incu suyi
Kök sārı qāmät çekib turgän Tiyānsān bizdä bâr
- 4 Tuprāğımız väsfidän zebâ bezälgän säfhälär
Söz üzükigä nigin lâ‘l-i Bädäxşān bizdä bâr
- 5 Rāşk-i cännät küyläsäm ärzir Sāmārqund uväsin
Çäsmäsi tāşqın, suyi şirin, Zārāfsān bizdä bâr
- 6 Bärçä tārixiy binälär təcür “Täc Mähäl”
Äsmän közgüsin öpgän qäsr u äyvān bizdä bâr
- 7 Erk me‘räci üzä çekti ‘äläm Äfräsiyāb
Böylä bätür qährämānlärdän häzārān bizdä bâr
- 8 Xäsmgä ne häd ki bāqsā biz tāmāngä oqtālib
Çāpqın ät, ötkir qılıç häm märe-i mäydān bizdä bâr
- 9 Xälqımız qılğän sävāş içrē Sikändärni zäbun
Här uruğdān yāvğä qarşı köksi qālqān bizdä bâr
- 10 Dähr ānəsi tuğmāğāy Älp Ärsilāndek qährämān
Äz qoşun birlä ögüş läşkärni yengän bizdä bâr
- 11 Rāzm mäydānidä Temur ällidä tiz çökti yāv
Özligin isbāt etgän ānçā sultān bizdä bâr
- 12 Küylägäyimiz birlik ävāzını turmuş bağidä
Bir āğızdān yānrāgän onlärçä älhān bizdä bâr
- 13 Bärçä Türkiy xälq ulğāygän bir emçäkni emib
Bir ānä ävlādı Özbek u Türkmān bizdä bâr

- 14 Gävdälängändir cähân târixidä iclâlimiz
Küçli ‘âlim, sözli şâ‘ir, şanlı xâqân bizdä bâr
- 15 Mädresä birlä kutub-xânä tüzib öz dävridä
‘İlm u fân şäydâsi bolgân xân u xâqân bizdä bâr
- 16 Ötmişimdän söyläräm “Orxun xâti”gä til çozib
Bu bitiktâş “Bilgä Qâân”dän nâmâyân bizdä bâr
- 17 Şärqni hikmät çırâğıdän yârutgânimiz ânıq
Çunki Fârâbiy kâbi teşsiz bilim-dân bizdä bâr
- 18 Äylädi til bâyligin “Mähmud” ‘älämğä ‘âyân
Här sözi incu “Luğät-i-türk” devân bizdä bâr
- 19 “Xâs Hâcib” yollädi elni sä‘âdät sârigä
Xälq baxtin istägân dâna-yi dävran bizdä bâr.
- 20 Ähmäd Yügnägi âtigä qılurmiz iftixâr
Kim Häqâyiq hädyäsidadän qâlb-i şâdân bizdä bâr
- 21 Mävc urâr “Ähmäd Yäsâviy” hikmätidän mä‘rifät
Könli häq nurigä çömgân ähl-i ‘irfân bizdä bâr
- 22 Fäyz säçgäy häşrgä tegrü “Yänâbi‘ u’l-‘ulum”
Lu’lu’iyden bu uluğ täfsir-i Furqân bizdä bâr
- 23 Bu cähân târixini yârutdi Minhâcu’l-sirâc
Vâyägä yetgüzgân äni Cävzcânân bizdä bâr
- 24 ‘İlm u hikmät sädridä cây âlgân erdi ul “Zâhir”
Könül incusi çizilgân undän ârqân bizdä bâr.

- 25 “Xämsä” gänciniñ Nizâmiydür birinçi xâzini
“Gäncä” dän çıqqän bu beş gänc-i duräxşän bizdä bär
- 26 Änbiyâ ähvâlin etdi elgä “Räbğuziy” bâyân
Häq hikâyâti yâzgän fikr-i tâbân bizdä bär
- 27 Çin köñüldän çoq sevib änä tilin “Häydär” kâbi
“Mäxzänu’l-äsrâr”ni türkiydä yâzgän bizdä bär
- 28 Küylädi sevgini “Xäräzmiy” “Muhäbbät-nâmä”dä
“Häfiz-i Xäräzmiy” yäñlğ häm xuş-älhân bizdä bär
- 29 “Qutb” etdi “Xusräv u Şirin”ni erkin tärcimä
“Säyf” yäşnätgän däğı türkiy Gülistân bizdä bär
- 30 Tiñlägil bülbül nävâsini “Gül u Nävroz”dän
Sevgi bağıdä bu yäñlğ äñçä dästân bizdä bär
- 31 Etdi kök râzin Uluğ Bek xân birinçi qâtlä kâşf
Bâş kötärmäqqä quvâñç ävcigä imkân bizdä bär
- 32 Xob-rolär husni “Bäysunğur” xätigä qızğänur
Xämäsidadän yäşnägän “Yâqut u Râyhân” bizdä bär
- 33 Märhübä zävqıgä kim qurgän Nigâristânidän
Gülläb ösgän nâzânin sän‘ ät-i färâvân bizdä bär
- 34 “Bâyqärä” dävrinä färhâng ähli e‘ zâzin köriñ
‘İlm u şe‘ r äsnâfi içrâ şânli ‘ unvân bizdä bär
- 35 Äylägän täsxir söz iqlimini çekmäy çerik
“Mir ‘Älişer Nävâiy”dek suxän-dän bizdä bär

- 36 “Xämsä”sin här sätridän körkäm mä‘ äniy saçılur
Beş bähâr-i mä‘ rifät undän şugufân bizdä bâr
- 37 “Häyrätü’l-äbrâr” elni Häq yoligä başqarur
“Läyli vu Mäcnun”idän häm ‘ işq-i sozân bizdä bâr
- 38 ‘ Ädl ävsâfin “Sädd-i İskändär”idä küylägän
Dâim el baxti üçün bu qutli ärmân bizdä bâr
- 39 Söзимiz “Färhâd u Şirin” qıssäsüdän dür süçük
“Säb‘ ä-i säyyârâ”sidän kävkäbistân bizdä bâr
- 40 Säyrätib köñül quşin häq râzin etdi aşkâr
Ul “Lisânu’t-Täyr” yänliğ gânc-i ‘ irfân bizdä bâr
- 41 Dil-räbâlär qâşidek mävvun erür äbyâtimiz
Şe‘ r fänni bâbidä “Mizânu’l-ävzân” bizdä bâr
- 42 Fârsiygä Türkçä ârtıqligin qıldı subut
Uşbu bâr-hâq iddi‘ âgä kättä burhân bizdä bâr
- 43 Pärväriş tâpgän Däriy şe‘ ridä ezgü gâyalär
Yä‘ ni uşbu tildä häm täb‘ -i duraxşân bizdä bâr
- 44 Yâzdilär âltın suyi-lä şe‘ rlär mäcmu‘ äsin
Qolläri mâhir gözäl qolyâzmä yâzgân bizdä bâr
- 45 Ne çirâyolidür sähâfât birlä kâşiy sän‘ äti
Oymä-kârlık fännidän häm fäxr-i дәvrân bizdä bâr
- 46 Ul quvâm âldın edi me‘ mârlikdä be-näzir
Väh ne tâli‘ dür ki böylä ähl-i ‘ umrân bizdä bâr

- 47 Şanlı gunbâz qurdi Gävhâr Şâd Begim qäbrigä
Dâñ çiqärgän böylä sän'ät-kâr insân bizdä bâr
- 48 Tälpinur köñül, täränum äyläsäm "Bâbir" sözin
Kim uniñ söz pârdäsi-lä bâğlıq äfgân bizdä bâr
- 49 Tüzdi "Bâbir-nâmä"sin 'äläm-nâmâ äyinädek
Hâr sözidän bir cähân mä'ni nâmâyân bizdä bâr
- 50 Qıldilär dunyâ boyıçâ äni täb' u tärcimä
E' tibâriy nusxälärdän çâp-i Qâzân bizdä bâr
- 51 'İlm-i fiqh bâbidä häm tebrätü ötkür xâmäsini
Ne "Mübäyyän" nuktälär undän färâvân bizdä bâr
- 52 İbtikâriy işläridän "Bâbiriy xät"dur biri
Kim yazılğan uşbu räsümü'l-xätdä Qur'ân bizdä bâr
- 53 Ne sä'ädätdür ki ârâm âldi Kâbul qoynidä
Cism ârâ yoğrilğan äniñ mehri-lä qân bizdä bâr
- 54 Dävr sürdi 'ädl mezânin Cälälildin qurib
Äniñ "Äkbâr-nâmä"sidän bu uluğ şân bizdä bâr
- 55 Dil Fuzuliy sözli âvâzin eşitgäç mäst olur
"Bâdä" birlä "Bäng" idän käyf-i xumistân bizdä bâr
- 56 Şärq ulusi fäxr etärlär Bu'l-Mä'äniy nâmigä
Bu uluğ gävhärni yäşnätgän däbistân bizdä bâr
- 57 Fârsiy tildädür i'câzi cähângä âşkâr
Hämädä Türkiy şe'ridän bir şädä märcân bizdä bâr

- 58 Yəşnədi fərhəngimiz Şəybəniylər dəvridə həm
Bu ədəb bağın suğargən əb-ı həyvən bizdə bər
- 59 ‘İlm deñizidə “Məhmud” əylədi gəvvəslik
“Bəhru’l-Əsrār”iden əniñ durr-i gəltən bizdə bər
- 60 Tüzdi “Yusuf” erkin Əştərxəniyən tərrixini
Ul zəmən bəzmin yərutgən şəm‘ -i fərzən bizdə bər
- 61 Çizdi Kəsəniy Nəvəiy xəmsəsığə nəqslər
Uşbu fəndə tuğmə iste‘ dād çəndən bizdə bər
- 62 Tükmən u Türk həqidə nəsəb-nəmə yəzib
Ul “Əbulgəziy” kəbi şuhrət qəzəngən bizdə bər
- 63 Yəzdi “Bərxordār”, ne “Rə‘ nə vu Zebā” dəstən
Həm “Nəfəs Bətur” sözidən ‘ənbəristən bizdə bər
- 64 Yənrəgəy “Məhdumquli” əş‘ əridən dil nəgməsi
Mə‘ rifət küyçisi “Bəyrəm Xən” -i xənən bizdə bər
- 65 Tinçlik istəb “Zəliliy” el üçün yəndi qələm
“Özgədə bolməz” degən şe‘ rigə iz‘ ən bizdə bər
- 66 El ulus erkinliğin qoldəb əsər yəzdi “Bilāl”
Xəməsidən “Nəzügüm” həqidə dəstən bizdə bər
- 67 Şe‘ r u hikmət “Nəzım” u “Fikrət”dən olgən sər-fərz
Həm “Nəsin”dek təniz bəbidə bilim-dən bizdə bər
- 68 “Nədirə” gül bərgi üzrə yəzdi zebā nuktələr
“Zulfiyə”dən həm suxən bəbidə rəyxən bizdə bər

- 69 “Äybek” ruhini äydin istägäymiz Teñridän
Çunki “Qutluğ Qân”idän ruxsâr üzä qân bizdä bâr
- 70 Xälq uluğ oğli häyätin qıldı ibdâ‘ i bâyân
Kilkidän tângän “Nävâiy” nâmlı roman bizdä bâr
- 71 Özbegim özligin elgä qäytä başdän bildirib
Tuz häqin qılgän ädâ Erkin suxân-dân bizdä bâr
- 72 Örgiläy küy gülistânidän ki säyrâq bülbüli
“Mullä Toyçı” singäri mâhir nāvâ-xân bizdä bâr
- 73 Ne üçün ustâd “Yunus” nâmigä fâxr etmäyin
Şaş mäqâm âhângin ävcigä yetürgän bizdä bâr
- 74 Bağlädi nâqş ötmişim täsviri dil közgüsidä
Eski târixigä köñül qoygän oğlân bizdä bâr
- 75 Bir neçä sözni küçüm yetmişçä çizdim riştägä
Yoqsä bu dur-dânälärdän mä‘ dän u kân bizdä bâr
- 76 Ötmüşindän sözlädim, xälqım yänä kelgüsidä
Bundän ârtıq şävkäti vu şanıngä imân bizdä bâr
- 77 Qıl tärânum özligiñ vâsfın Mâtin tolqunlänib
Yäprâğı şävkät-nişân yäşnâq gülistân bizdä bâr
- 78 Gärçi târixı qäsıdâmnıñ erür “Ğâyät” sözi
Lek ğâyätsiz quvânç u şävkät u şân bizdä bâr

Sonuç

Üstad Metin Andhoyî hem Güney Türkistan Özbek Türk hem de günümüz Afganistan Derî edebiyatı için kilometre taşı mahiyetinde bir şairdir. Yaşadığı ülkenin bütün güçlüklerine karşılık şair anadilini korumaya çalışmakta ve çevresindeki Türkleri anadiliyle yazmaya teşvik etmektedir.

Şair; samimi bir Müslüman, vatanı Afganistan'a gönülden bağlı bir yurttaş, bilinçli bir Özbek ama aynı zamanda Özbeklerin Türklerin bir parçası olduğunun idrakindedir. *Bizdâ bâr, Zâmân Közgüsi Qäydâ bar, Söz Bârgi, Uluğ Nāvâiy Hâqıdâ, Qutli Kitâb* gibi kasidelerini doğrudan okurları şuurlandırmak için yazmıştır. Bu şiirlerinde şair, Türklükle ilgili kişi ve olguları bilinçli biçimde zikretmekte; ardından bunları sonnotla okurlar için açıklamaktadır. Bizce şairin bu duruşunda Ali Şîr Nevâî'nin büyük etkisi vardır. Metin Andhoyî de ülkedaşı ve atası Nevâî'nin Türklük şuurunu benimsemiş, Türk diline hizmet ülküsünü üstlenmiştir. Şairin birçok şiirini doğrudan Nevâî'ye veyahut onun eserlerine hitaben yazması yanında birçok şiirde defalarca Nevâî'den bahsetmesi bu durumu göstermektedir.

Hâlen hayatta olan ve kendisine sağlıklı bir uzun ömür dilediğimiz Üstad Metin Andhoyî'nin özelde Güney Türkistan (Afganistan) genelde Türk Dünyası için büyük bir değer olduğu şairin bizzat eserleriyle ortadadır.

Kaynakça

- Akyüz, M. (2012) *Geç Dönem Çağatay Edebiyatından Günümüze Afganistan Özbek Edebiyatının Tarihi Gelişimi ve Faryab Edebi Muhiti*. Fatih Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).
- Burget, F. A. (1999). *Afganistan'daki Türk Soyuların Modern Edebiyatı*. T. C. Ege Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Lisans Bitirme Tezi).
- Qarash, M. Y. (2015). *1900-2000 Yılları Arasında Güney Türkistan (Afganistan)'da Özbek Türkçesiyle Yazan Şairler*. Anadolu Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Mâtîn-i Ändxôyî M. Ä. (h.ş. 1379/m. 2000). باغ لاله پوش “*Bâğ-ı Lâlâ-pôş*” (Arap harfli). Peşaver: Mârkâz Nâşriyâtı
- Öztürk, R. (2014), *Günümüz Afganistanlı Özbek Şairleri*, Konya: Palet Yayınları.
- Temizyürek, F., Barın E. ve Ustabulut M. Y. (2016) “Afganistan’ın Dil Politikası ve Afganistan’da Türkçe Eğitimi Tarihi” *Türkbilig*, 2016/32, 155-168.
- Tolkun, S. (2016). *Afgan Türkistanı Edebiyatından Örnek Bir Şahsiyet: Üstad Metin - İnceleme-Şiirler-Sözlük*. İstanbul: Kitabevi.

Extended Abstract

In East Turkestan which was seized by China and in western part of Turkestan which occupied by Russia, occupiers tried to make the Turkish tribes which lived here a new nation. Thus, it was thought that the consciousness of Turkishness in these tribes would be lost. Those who showed their consciousness of Turkishness were immediately sentenced to death by being called panturkist or panturanist. As a matter of fact, the slightest punishment imposed on these people was the penalty of exile even.

In South Turkestan, which is a natural extension of Western Turkestan and is now within the borders of Afghanistan, the situation was slightly different. In the region there was mainly Uzbek and Turkmen tribes. These communities did not undergo Soviet training. In fact, the geography of these communities was the home of Ali Şîr Nevâî as the greatest advocate of the Turkish language. So much so that the Uzbeks and Turkmens still maintain Nevâî tradition. These communities, live together in Southern Turkestan, unlike the Turkmenistan and Uzbekistan peoples in the north, they feel their brotherhoods more in a concrete way. On the other hand, there is a close ties between Republic of Turkey and the Turkish communities in this region. For all these reasons, consciousness of Turkishness are more powerful than their relatives in the north among Turkish intellectuals in Southern Turkestan.

We clearly see this situation in the poet Üstad Metîn Andhoyî, who is one of the leading representatives of Uzbek literature in South Turkestan. The poet who was born in 1940 in Andhoy is a very influential literary personality in the region. In addition to Uzbek Turkish which was native language, he also writes poems with Dari-Persian language, the dominant language of the country. The poet has poems aiming to give national consciousness to the people of the region as well as subjects as love, religion, love of the country, commemoration of friends, chronogram, the arrival of spring and the importance of education. The poet, especially in his qasida consisting of 78 couples called “Quvânç Ävci” with “Bizdâ bar” redif (word after the rhyme), reminds all the values of the Turkish world from the Orkhun inscriptions to the present day. Hereby, he wants to instill the pride of Turkishness to the Uzbeks of South Turkestan.

Üstad Metîn Andhoyî is devoted himself to Afghanistan and Islam. This situation is clearly seen in the following poems.

Erkin Vätänim

Erkin vätänim sevgili Äfgänistân

“Kâbul” seniñ âğuşiñ ârä şanlı mäkân

“Gäzni”dän ädäb hädiqäsi körkämdir

Yäşnättdi Härätini bähâr-i ‘ irfân

Kälâmiñ dur Häq

Yâ Ähmäd-i Muxtâr kälâmiñ dur häq

Mi‘ râc nubuvvâtdä mäqâmiñ dur häq

Kim hikmät-i şâr‘ iñni qılâ algäy şârh

Qurbâniñ olây cumlä märâmiñ dur häq

At the same time, Uzbekness and Turkishness feelings are very strong in the poet. The pride of being Uzbek is clearly seen in his poems titled ‘Özbäkistân Âzâdlik Bâyrâmı Häqıdâ’, ‘Söz Bârgi’, ‘Özbek Qızı’ , as well as in his couplets which said for various reasons. Three couplets were given below from the qasida ‘Söz Bârgi’:

1 Äy quvânç ävcigä çekkän şanlı säncâğ Özbegim

Bâşniñ üzrâ erdi dävlät tâci qâlpâğ Özbegim

10 Temuriñ ülkân şukuhi keñ cähângä sıgmägäy

Fäxrlänsäm ärzigäy nämingä här çâğ Özbegim.

34 Küyläsäm vâsfiñ Mâtin yâñlığ quvânçim ärttirur

Köks ârâ qâlbim erür ‘ işqindä oynâğ Özbegim

However, the most emphasized point of the poet is Turkishness. Looking at the following couplets of the poem 'Zâmân Közgüsi', it is seen that when he counts the ethnic groups in Afghanistan; the poet mentions all Turkish peoples, especially the Uzbeks and Turkmens, directly under the "Turkish" name:

26 Zâmân aşubı be-dâd äyläsä här neçä gäm çekmäm

‘ Ädulâr oqıgä keñ kökräğim älbättä qâlpândur

27 Vätänniñ sâdiq oğli erkidän qızğın däfâ‘ äylär

Äğâr Türk u Hâzârâdur vä gâr Tâcık u Äfgândur

Metin Andhoyî states in his poem ‘Muhäbbät Sâyesi’ (p. 191) that himself native language is a dialect of Turkish:

6 Bälâgât bâğidä Türk-ânä küyläb elni şâd etdim

Köñüllär ölkäsigä täşlädım ülkän tähävvl män

(I made peoples and country happy to Turkish speaking in the garden of rhetoric. I made a big change in the country of heart.)

The poet's consciousness of Turkishness is seen in the most tangible form in the poem ‘Quvânç Ävci’. This poem is between 205 and 216 pages of the book "Bağ-ı Lâlä-pôş" and consists of 78 couplets. In this poem, Üstad Metin Andhoyî tells the important figures, settlements and prominent features of the Turkish World from the past to the present. At the same time this poem express science, literature, war, architecture, calligraphy, poetry, such as the achievements and works created of Turkish peoples in the fields. In other words, this poem is written in order to raise national consciousness and pride in the reader and also to educate people in this direction. Thus, a total of 125 endnotes were added to the end of the book for information and explanations such as people, places and works that were considered important in poetry and assumed to be unknown to readers. In 67th couplet of this poem, on behalf of the Turks in Turkey Nâzım Hikmet, Aziz Nesin and Tevfik Fikret is mentioned.

67 Şe‘r u hikmät “Nâzım” u “Fikrät”dän olgän sär-fârâz

Häm “Näsin”dek tänz bâbidä bilim-dân bizdä bâr

According to us, Ali Şîr Nevâî has great influence in this position of the poet. Metin Andhoyî adopted Nevâî's consciousness of Turkishness and assumed the ideal of serving the Turkish language. Nevâî is both his ancestor and his citizen. The poet's writing of many poems directly addressing to Nevâî or his works, as well as his voicing of Nevâî in many poems shows this situation.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 330 – 339.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 330 – 339.

Relationship Among Teachers Professional Competence with Learning Motivation of Students SMA N 1 North Siberut of Mentawai Islands

SYAFNAN¹ & M. Noer SALMAN²

Abstract

This research was motivated by the low level of professional competence of teachers to ward students' motivation in the learning process at SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands. The purpose of this study was to determine and describe the relationship of professional competence of teachers to students' motivation in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands. The hypothesis of this study is that there is a strong positive relationship between the significant and the professional competence of teachers on students' motivation in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands. This research is Descriptive Correlational the entire population of students of SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands as much as 423 students. Sampling was done by way of random sampling technique in which the individual is drawn at random from class X to class XII. Samples were taken by 80 students using Slovin formula. The independent variable in this paper is the professional competence of teachers (X) and the dependent variable is the student's motivation (Y). Data professional competence of teachers and students' motivation derived from the questionnaire/questionnaire. Processing of the data in this research using SPSS 17.0 for Windows. To test the quality of a measuring tool used Corrected Item-Total Correlation to test its validity and to test the reliability of the Alpha Cronbarch item questionnaire with an average score of 2.86 for a total percentage score of 71.47% for Professional Competence of Teachers and the average score of 2, 83 with a total percentage score of 70.08% for student motivation. The results showed a positive relationship strong and significant correlation between the variables X with Y of 69.8% and 30.2% influenced by other variables not studied in this research.

Key Words: Teacher Professional Competence, Student Motivation.

Introduction

Background

The implementation of the activities of the learning process in schools generally appear various problems affecting learning motivation of students in attaining educational objectives. One of the problems encountered in the implementation of the activities of the learning process in schools especially in high school (also known as SMA N 1) North Siberut Mentawai Islands Regency is still a low level of professional competence of teachers in the process of learning, this can be seen in the activities of the learning process as penggunaan material selecting and utilizing learning, teaching methods, creating and designing an exciting learning programme, assessing the results of the learning process as well as the weakness of creative and innovative in the uplifting and motivational learning students.

¹ Dr., Faculty of Teacher Training and Education, Ekasakti University of Padang, E-mail: syafnan53@gmail.com.

² Dr., Faculty of Teacher Training and Education, Ekasakti University of Padang.

Essentially every student have the motivation but of course every they need the stimulus of a teacher so it is able to achieve an optimal feat. This situation happens in high school N 1 Siberut Utara Mentawai Islands Regency showed that student learning motivation has not been optimal. This can be seen from the level of student achievement levels and characteristics of learning have not reached the expected learning outcomes. This fits well with the opinion of Sardiman (2011), motivation is the change in energy in a person that is marked with the emergence of felling are preceded by response to the existence of a purpose.

In accordance with the understanding of the motivations and when this process takes place in an atmosphere of learning, learning motivation then is a whole impulse in student learning activities that creates continuity of learning activities and that gives a boost in learning activities that.

In the context of education, teachers are not only professional, but able to apply potentially to develop and enhance the learning process for all subjects (Makmun, 2003). Aspects of the technology has been incorporated in the school curriculum as an effort towards the spread and cultivate interest as well as a positive attitude towards the development of learning technology. The culture of the school should have been applied from that his approach is centered on the matter now is through the competence of the teaching profession to knowledgeable, creative and compassionate *berpemikiran* by using the latest technology.

Some of the competencies that must be possessed by the teachers according to Act No. 14 in 2005 about the teachers and professors of article 10 paragraph 1 include; Pedagogic competence, competence of personality, social competence and professional competence.

In connection with it, educators need to be proactive and horny with the development of an increasingly sophisticated technology, especially teachers of SMAN 1 North Siberut Mentawai Islands, teachers also have to increase the competence of his profession globally because in the present technological era, learners already more advancing forward with the existence of various electronic equipment and modern way of life so as to spur the development of quality human resources (Slameto, 2003). Such is the case that occurred in the Northern Districts of SMAN 1 North Siberut Mentawai Islands showed that student learning motivation has not been optimal. As seen in the table below.

Table 1: Student Data, attendance rates, the achievement of learning and the characteristics of the students in the learning process.

Class	The Number Of Students	Attendance (%)	Characteristics (%)	Close To The Learning (%)
X	196	70 %	55 %	55 %
XI	98	70 %	55 %	65 %

XII	129	70 %	55 %	65 %
-----	-----	------	------	------

Source: SMA N 1 North Siberut

Problems

As a guide to reveal problems in this research, then the problem is in this research; What is the competence of professional teachers relate significantly to student learning motivation?

Research Objectives

Based on the issue that has defined above, then it is a goal to be achieved in this research are as follows:

1. To know and describe professional competence of teachers in the learning process.
2. To know and describe learning motivation of students in the learning process.
3. To know and describe professional competence of teachers the relationship towards the learning motivation of students in the learning process.

Literature

Competency is a skill that you need in a particular job or for a particular task (Wehmeier, 2000, p. 246). So competence describes the ability to act is based on the results of the Science Act is beneficial both for himself as well as others. While Professional comes from the profession that it means a line of work who want to or will be pursued by someone. So the profession is a job or a position that demands a certain virtuosity. That is, a job or a position called the profession cannot be held by just anyone, but requires preparation through education and training in particular (Kunandar, 2009, p. 53).

In essence the motivation is an attempt which was realised to move, aim and keeping one's behaviour so that he was compelled to act to do something so as to achieve the result or purpose. According to Slameto is the tendency of learning motivation of students in learning activities that are driven by the desire to achieve the learning outcomes or achievements as best as possible (Slameto, 2003). looked at achievement motivation as a personality trait that distinguishes individuals based on their tendency or aspiration to do things well and compete against a standard of excellence (Nashar, 2004). It reflects an individual's continuing efforts to improve him or herself to progress, seek, pursue and strive to achieve goals either for the inherent joy and satisfaction arising from or for some material benefits, for example, popularity or achievement and professional competence of teacher.

Method**Type of Research**

Type of this research is a descriptive korelasional, i.e. research directed to describe the relationship between two variables. Using this method can determine or no correlation between the variables are independent (X) variables and a dependent variable (Y) or make predictions based on the correlation between variables.

Data collection and Analysis Techniques.

The data used in this study was collected via the question form, namely data collection by means of asking questions or statements in writing which is distributed to respondents with answer alternatives already available. As for the measurements used in this research is to use the Likert scale, measurement methods and data that has been collected is analyzed through the technique:

- 1 Descriptive Analysis, a descriptive analysis is to analyze data in a way describe or illustrate data that has been collected as-is without intending to make general conclusions applicable to or generalization (Wigfield & Eccles, 2000, p. 68-81).
- 2 Statistical analysis, in accordance with the formulation of the problem and hypothesis the purpose of performance of this research was to prove the relationship of teacher professional competency against the learning motivation of students then model the analysis used is correlation. Test tool used is pearson corelation (Arikunto, 2002).

Test Instrument The Research***Validity.***

The validity is a measure that shows the levels kevalidan or keshahihan an instrument (Ghozali, 2011). The instrument was declared valid or invalid if the question in a question form is able to reveal something that will be measured by the question form. This is used for testing formulas correlation product moment with rough numbers as expressed by (Umar, 2004) as follows:

$$R_{xy} = \frac{n(\sum XY) - (\sum X \cdot \sum Y)}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

The statement declared valid if corrected item-total correlation ≥ 0.30 (Arikunto, 2002). Test the validity of this is done through the program SPSS (Statistical Product Service Solution) version 17.0 for windows.

Reliability.

Reliability indicates that an instrument sufficiently reliable to be used as a means of collecting the data. Reliabilities show at the level something. unbelievable, so reliable (Hair & Black & Babin & Anderson, 2010).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \frac{1-\sum S_j^2}{S^2x}$$

Criteria for the decision are as follows:

If the $r_{\text{count}} > 0.60$ then instrument reliability.

If the $r_{\text{count}} < 0.60$ instrument not reliability

Reliability testing is done by searching for the value of Cronbach Alpha. Each item is question declared reliable when you have a Cronbach Alpha above 0.60.

Normality.

Hair & Black & Babin & Anderson (2010) revealed that normality testing is conducted to know the diversity of patterns of variance in favour of each variable. Normality testing is performed using a test of one sample Kolmogorov Smirnov test by using SPSS version 17.0 program help for windows. In its normal testing of each variable is specified with a value of asymptotic analysis. SIG (2-tailed) should be above or equal to 0.05.

Results and Discussion**Processing and Analysis of Data.**

Processing and data analysis is how to manipulate the raw data the results dissemination research instrument to respondents, for the purpose of answering the research hypothesis. Research the author did was using samples as many as 80 people. Now the author spread consists of 23 items of questions for the variable X (teacher professional Competency) and 25 questions for item variable Y (the learning Motivation of students). Now the spread is now closed, meaning that the respondent did not need to explain more about the answers of questions asked, they only affix signs checklist (✓) in the available column and considered most appropriate by his opinion. The variables X and Y i.e. (1) always (A), (2) frequent (F), (3) Rarely (R). (4) never (N). It had a range of assessment data 4, 3, 2, 1 for each item the now positive and 1, 2, 3, 4 for each item is now negative. Data acquisition results of research in the form of the next figures analysed by the author using the program with the help of SPSS statistics 17.0 for windows, to derive the conclusion regarding teacher professional competency against the motivation students learn SMAN 1 Siberut Utara Mentawai Islands Regency, as well as to prove the hypothesis.

Data Processing.

1. Validity.

In this study the author using a sample of 80 people. The data collected through the techniques now meant to gauge the competence of professional teachers (variable X) consisting of 23 item questions and learning motivation of students (variable Y) consists of 25 items of questions. Of the 23 items of questions for the variable X is declared valid. each item the question has had corrected item total correlation above or equal to 0.30. To measure the learning motivation of students used the 25-item questions. each item the question has had corrected item total correlation ≥ 0.30 . Therefore, the entire item is a valid question can continue to be used into the stages of data processing.

2. Reliability.

Reliability test done by finding the value of Cronbach Alpha. Each item is question declared reliable when you have a Cronbach Alpha above 0.60. Based on the results of test reliability has done obtained summary results seen in the table below:

Table 2. Research Of Variable Reliability Test Results

Research Variable	Cronbach Alpha	Cut Off	Conclusion
Motivation	0,956	0,60	Reliable
Competence	0,980	0,60	Reliable

In the table to see that each variable that has been supported by a valid question items has had a Cronbach Alpha above or equal to 0.60. So it can be concluded that the variables of motivation and competence of students teachers have been supported by the reliable question item or reliable, so that further data processing stages can be immediately implemented.

Data Analysis

1) Descriptive Analysis

Prior to testing the hypothesis first performed an analysis of the dekriptif, the process is done in a way to make the distribution of the answers of the respondents as seen on the sub chapters below:

a. Variable Frequency Distribution of Professional Competence of Teachers.

Based on the operational definition and measurement of variables, identified that to measure teacher professional competency variables used 5 indicators, with a total of 23 questions numbered items. Based on the results of the calculation of frequency distribution has been done with a summary of the results obtained score highest answers given to assess the related statement of competence in performing basic tasks, the value of the average score granted is amounted to 2.54 while score lowest rate given in answer

to the questions that relate to the ability of the indicators associated ability to plan, the value of the given average score reached 2.29. Overall 5 indicators are used to measure competence produce score average of 2.86 percentage with a total score of 71.47% so that it can be concluded the level of competence of professional teachers who teach in SMA N 1 North Siberut relatively high

b. Learning Motivation Variables Frequency Distribution Of Students.

Research on the model of the second variable used is the learning motivation of students. To measure the learning motivation of students in use indicator with 5 total items question amounted to 25 items.

Based on the process of the calculation has been done obtained summary results to see that score the highest answer given to assess the student's motivation in learning was in responding to the statements that are associated with level indicator the aspirations of students in the learning process, students who answered always amounted to 16 people with the average score reached 2.99 while a value score lowest answers given in assessing the statement related to indicators of desires and a conscious attitude in following lessons, the value of the given average score reached 2.51. Overall 5 indicators are used to measure motivation gives the score average of 2.83 with percentage score a total of answers respondents reached 70.08% so that it can be concluded that the level of learning motivation of students in SMA N 1 North Siberut in following the process of learning is relatively quite high.

2) Testing Normality.

Based on the results of testing normality has done obtained summary results seen in the table below:

Table 3. Normality Test Results

Research Variables	Asymp Sig (2-Tailed)	Cut Off	Conclusion
Motivation	0,060	$\geq 0,05$	Normal
Competence	0,052	$\geq 0,05$	Normal

In the table above to see that each variable is composed of research motivation of student learning and teacher professional competency has value asymp sig (2-tailed) above or equal to 0.05. So it can be inferred that all the variables in the research that will involve into hypothesis testing may continue to be used.

3) Testing Statistic

After all variables have been declared research supported by a valid question items and reliable as well as Gaussian then stages a test statistic can be immediately done. In accordance

with the formulation of the problem and the proposed hypothesis the purpose of performance of this research was to prove empirically the relationship professional competence of teachers towards learning motivation of students in SMA N 1 North Siberut, then do an analysis statistics by using model correlation.

Based on the test results the results obtained has done to the value of the correlation coefficient (r) marked positive of 0.836, and significant value of 0.000. At the stage of processing of the data is performed using the level error of 0.05. The results obtained show that the $r\text{-sig } 0.000 \alpha \leq 0.05$ then the decision was rejected and H_a H_o received so that it can be concluded that teacher professional competencies relate to strong positive and significant with the learning motivation of students in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands Regency.

Discussion

The relationship of the learning motivation of students in the process of teaching learning and professional competence of teachers the relationship towards the learning motivation of students in the learning process in the Northern Districts of SMAN 1 North Mentawai Islands of Siberut.

As for the relationship between variables i.e. teacher professional competency against the learning motivation of students can be outlined as follows:

1. The relationship of Professional Competence of Teachers in the Process of Learning in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands Regency.

Based on the results of the data which has been described previously, then it can be said that the professional competence of teachers in the learning process shows that there is a strong positive relationship and significance. This can be seen from the answers given with the highest average score of 2.54 is while the value score lowest answers given by the average score reached 2.29. Overall 5 indicators are used to measure the competence of professional teachers produce score an average of 2.86 percentage with a total score of 71.47%. The research data can be interpreted as that teacher professional competency is one of the factors that affect the motivation of students. This means that the higher the level of professional competence of teachers in the learning process will encourage increased student motivation in learning. Increase or decrease the motivation of student learning if associated with teacher professional competence shown by the regression equation i.e. $Y = 22,737 + 0,873 X$. If it is assumed an increase in teacher professional competency of 1% will encourage increased student learning motivation of 0.873%.

2. The Relationship of the Learning Motivation of Students in the Learning Process in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands Regency.

Based on the results of the testing that has been done, then according to the answers of the respondents including relatively high enough, it can be seen from the answers given with the highest average score is 2.99, while a value score lowest answers given by the average score reached 2.51. Overall 5 indicators used for measuring learning motivation of students gave the score an average of 2.83 with percentage score a total of answers respondents reached 70.08%.

3. Relationship of Professional Competence of Teachers Towards Learning Motivation of students in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands Regency

Based on the results of the calculation of the correlation coefficient (r) marked positive retrieved value of 0.836, with significant value 0.000. At the stage of data processing by using the level error of 0.05. These results indicate that the $r\text{-sig } 0.000 \alpha \leq 0.05$. This means there is a strong positive relationship between professional competence and significant teachers towards learning motivation of students. In addition, the results of the calculation of the coefficient of determination indicates that 69.8% variables Y or Learning Motivation of students is determined by the variable X or Professional Competence of teachers and the rest of 30.2% determined by other factors not examined the author.

Conclusion

Based on the analysis and discussion of the results of the testing that has been done then some conclusions can be drawn as follows:

1. Professional Competence teachers have a strong positive relationship as well as significantly to student learning motivation in SMA N 1 North Siberut Mentawai Islands Regency, it can be seen from the results of the calculation of the Pearson acquisition correlation of 0.836.
2. Professional Competence teachers relate towards the learning process, meaning the professional competence of teachers in the learning process exert influence.
3. learning Motivation of students, there is a significant relationship with the learning process, which means that when students have a high motivational learning process will go well.

Referencing

- Makmun, A. S. (2003). *Psikologi Pendidikan*. Bandung, Indonesia: PT. Remaja Rosdakarya.
- Arikunto, S. (2002). *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta, Indonesia: PT. Rineka Cipta.

- Ghozali, I. (2011). *Aplikasi Analisis Multivariate dengan Program IBM SPSS 20*. Semarang, Indonesia: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis(7th ed.)*. Upper Saddle River NJ, USA: Prentice Hal.
- Umar, H/ (2004). *Metode Penelitian untuk Skripsi dan Tesis Bisnis*. Jakarta, Indonesia: PT Raja Grafindo Persada.
- Kunandar. (2009). *Guru Profesional; Implementasi KTSP dan Sukses dalam Sertifikasi Guru*. Jakarta, Indonesia: Rajawali Press.
- Nashar. (2004). *Peranan Motivasi dan Kemampuan Awal dalam Kegiatan Pembelajaran*. Jakarta, Indonesia: Delia Press.
- Sardiman, A.M. (2011). *Interaksi dan Motivasi Belajar-Mengajar*. Jakarta, Indonesia: Rajawali.
- Slameto. (2003). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya*. Jakarta, Indonesia: Rineka Cipta.
- UU RI No 14 tahun 2005. *Tentang guru dan dosen*. Pasal 1 Citra Umbara: Bandung.
- Wehmeier, S. (Ed.). (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English*. Oxford, England: Oxfor University Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Education Psychology*. 25, 68-81.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 340 – 354.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 340 – 354.

Azərbaycan Ədəbiyyatında İstiqlal İdeyasının Formalaşmasında Ədəbi

Məclislərin Rolu

Tənzilə RÜSTƏMXANLI¹

Özet

XIX əsrin əvvəlində Rusiyanın işğalçılıq siyasətinə qarşı xalqın müqavimət və dirənişi ilə başlanmış intibah əsrin ikinci yarısından etibarən türk milli təfəkküründəki istiqlal ideyasının Avropa maarifçilik və tənqidi realizm baxışları ilə sintezi nəticəsində Azərbaycanda özünəməxsus, Şərqdə və Qərbdə analoqu olmayan, Azərbaycan “fərdiyyətçiliyini özündə ehtiva edən” islam-türk-Avropa məzmunlu bir demokratik hərəkat formalaşdırdı. Azərbaycan nə Şərqdəki radikal islam mahiyyətli müstəqillik hərəkatlarını, nə Qərbdəki millətçi və millətçi olduğu qədər ateist və Qərb kosmopolitizm ruhlu kommuna ideyalarına köklənmiş inqilabi çevirilişlər yolunu öz müstəqil dövlətçilik arzularına ideal seçməmişdi. Azərbaycan tam fərqli, onun fərdiliyini, özünəməxsusluğunu açıq şəkildə ifadə edən, aydınlarının, o cümlədən ədəbiyyatının, tarixinin, fəlsəfəsinin ruhundan gələn humanist, insani dəyərləri cəmiyyət həyatında aparıcı qüvvəyə çevirmək amacıyla olan bir dövlət uğrunda əməli fəaliyyət meydanına gəlib çıxmışdı. Mirzəbala Məmmədzadə “Azərbaycan milli xartiyası” adlı məqaləsində həmin yolun yolçularının əvəzsiz xidmətlərini aşağıdakı kimi qeyd etmişdir: “Azərbaycan milli xartiyasının xülasəsi, istiqlal fikrinin təsisində Vaqifdən tutmuş Cavidə qədər, Zakirdən başlamış Cavada qədər, Mirzə Fətəlidən Üzeyirə kimi, “Əkinçi”dən “Azərbaycan”a və “Yeni Qafqaziya”ya”dak hər birinin olduqca böyük rolu və dəyəri olmuşdur. XIX əsrdə istiqlal ideyasının inkişafı, milli şüura hakim kəsilməsi və müstəqil dövlətçiliyə istiqamətlənməsi bir sıra ciddi hadisələrlə şərtlənmişdir. Onlardan biri Azərbaycan dilinin fars və ərəb dillərindən qabağa keçməsi: həm tədris prosesində, həm dərslərdə, həm bədii ədəbiyyatda, həm də yeni meydana çıxan mətbu nümunələrdə öz yerini tutması idi. Digər bir məqam isə, XIX əsrin ikinci onilliyindən başlayaraq formalaşan, ictimai şüur, milli özünəməxsus prosesini üzərində öz ciddi təsirini qoyan və çarizmin apardığı ruslaşdırma, xristianlaşdırma siyasətinə qarşı bir müqavimət mərkəzi kimi təşəkkül tapan ədəbi məclislərin fəaliyyət şəbəkəsinin getdikcə genişlənməsi, təkcə qələm əhlini deyil, elmə, maarifə həvəsi olan hər kəsi öz cərgəsində birləşdirərək ictimai fikrin flaqmanına çevrilməsi idi. Nədənsə XIX əsrdə istiqlal ideyasının formalaşması barədə yazan müəlliflərin çox az qismi həmin proseslərdə bu ədəbi məclislərin roluna toxunmuş, əksər halda isə, onları klassik əruzçuluq, ictimai həyatdan uzaq mühafizəkarlıq ocaqları kimi təqdim etmişlər. Əslində isə, XIX əsr istiqlal ideyası ya bu məclislərdə meydana çıxmış, ya da bu məclislərdə fəaliyyət göstərmiş insanların ədəbi-elmi, bədii-publisistik, ictimai-siyasi fəaliyyətindən nəşət tapmışdır.

Anahtar Kelimələr: Ədəbi məclislər, Azərbaycan ədəbiyyatı, İstiqlal düşüncəsi, Dövrün ədəbi şəxsiyyətləri, Türkcülük ideyaları.

The Role of Literary Assemblies In the Formation of the Ideas of Independence in the Azerbaijan Literature

Abstract

At the beginning of 19. Century was started Renaissance movement which was against Russia's occupation policy began with the people resistance. Started from the second half of the century in Azerbaijan has been established its own unique, didn't have any analogues both in East and West, having Azerbaijani "hosting the individualism in itself" the idea of independence in national Turkish thought was as the result of synthesis with European enlightenment and critical reality. Islam-democracy movement on a Turkish-Europe was created. Azerbaijan didn't choose any movements like Eastern radical Islamic acts of independence, Western nationalist atheist or revolution way of Western cosmopolitan spirit to his idol in his own desire for

¹ Doç. Dr., Azərbaycan və Türkiyə Evi Başkanı, E-posta: azeriturk@mail.ru.

independent statehood. But Azerbaijan chose a totally different way which clearly expresses its individuality, its originality both the intellectuals, human values which comes from literature, history and philosophy to the sphere of actual action in the sake of a state which aims to transform it into a driving force in society's life. Mirza Bala Mammadzade wrote in his article "The National Pact of Azerbaijan" (Azerbaijan Khartiyasi) about the unique service of this road passengers: "The summary of the National Pact of Azerbaijan was the formation of the idea of independence and the huge and valuable roles of people from Vagif to Cavid, from Mirza Fatali to Uzeir, from "Ekinchi" and "Azerbaijan" to "Yeni Kafkasya". The development of the idea of independence in the XIX century, the overthrow of national identity and its focus on independent statehood were due to a number of serious events. The Azerbaijani language has occupied a significant place in the educational process, textbooks, fiction and new media models than Persian and Arabic. Another point is that the expansion of the network of literary councils formed from the second decade of the 19th century, which has a serious influence on the process of national self-determination and which became the center of resistance to the policies of racism and the christianization of tsarist, was not only the people who should have become the flagship public opinion, bringing together all the enlightened. For some reason, some of the authors who wrote about the formation of the idea of independence in the nineteenth century touched on the role of these literary councils in these processes, often offering them as classical spirits and conservatives far from social life. In fact, the idea of independence of the XIX century arose from the literary, scientific, artistic, publicist, social and political activities of people who appeared in these councils or worked in these councils.

Keywords: Literary assemblies, Azerbaijani literature, Idea of independence, Literary names of the period, Turkism thoughts.

Giriş

Siyasi-ictimai fikirlərimizin tərəqqi və təkamül tarixini təşkil edən bu dövr bugünkü aydın və parlaq istiqlal məfkurəsinin təməlini təşkil edir. Hətta ən uzaq istiqlalımızı təyin etmək üçün belə keçirdiyimiz fikri inkişaf tarixinə baxmaq və ondan milli hərəkətin ruh və mahiyyəti haqqında bir fikir almaq kifayət edər. O dövrün də özünəməxsus məfkurəsi, məfkurə uğrunda çəkişməsi, mübarizəsi, o dövrün qəhrəmanları, məzlumları, şəhidlər və mücahidləri olmuşdur. Onların yorulmaq bilməyən çəkişmələri nəticəsindədir ki, bu gün biz minlərcə gənci ölümə sövq edən bir xartiya almışıq. Zənnimcə, Mirzə Fətəli və Həsənbəy Zərdabi 50 il sonra dünyaya gəlsəydilər, istiqlal fikri, Azərbaycan milli xartiyası 50 il sonra meydana gələcəkdi. Bunların arasında six bir münasibət və rabitə vardır... Özünün türkçülüyünü və azərbaycançılığını dərk etməyən bir xalq belə bir bəyannaməni verə bilməzdi" (10, M.Məmmədzadə, Bakı -1991, s.134).

İstiqlal Düşüncələri

Azərbaycanın ictimai-ədəbi həyatında mühüm rol oynayan, Azərbaycan ədəbiyyatı Azərbaycanın siyasi hakimiyyəti ilə nəinki bərabər səviyyədə, bəlkə ondan daha artıq istiqlal uğrunda savaşa girərək millətə kimlik şüurunu aşılamaq sahəsində ən böyük qəhrəmanlıqları göstərmişdir. İstiqlal məfkurəsinin xalqın ruhuna hakim kəsilməsində ədəbiyyatın rolunu dəqiq qiymətləndirən Məmməd Əmin Rəsulzadə 1919-cu ildə "Qurtuluş günü" adlı məqaləsində yazırdı: "Ədəbiyyatın millətin qəlbinə milliyyət və istiqlal toxumu saçıran bir əməl olduğu məlumdur. Ey millətin lisanül-qeyb olan şairləri və ədibləri! Millətin əməllərini, ülvi niyyət və məqsədlərini oxşayınız, kəndisinə millət sevgisi, vətən məhəbbəti, hürriyyət eşqi təlqin ediniz" (1s. 79). "1919-cu il avqustun 26-da "Yaşıl qələm" ədəbi birliyinin yığıncağının Parlament binasında keçirilməsi, M.Ə.Rəsulzadənin orada iştirakı və çıxışı da

milli dövlətin ədəbiyyata və ədəbiyyat xadimlərinə qayğısından xəbər verirdi (2, s. 80).

İstiqlal coşqu ilə tərənnüm edən şairlərdən biri də Gültəkin imzalı istedadlı bir qələm sahibi olmuşdur. M.Ə.Rəsulzadə onun şeirlərini milli azadlıq ruhu aşıl原因 əsərlər kimi dəyərləndirmiş, "Bayrağım və istiqlalım", "Buzlu cəhənnəm" şeirlərini öz əsərinə daxil etmişdir. O, "Çağdaş Azərbaycan ədəbiyyatı" əsərində yazırdı: "Millətin parlaq gələcəyinə böyük ümidlər bağlayaraq hürriyyətə susamış, mübarizə həyəcanının gərginliyini daşıyan bu igidlərin əsil qəhrəmanlığı ilə bizi həqiqi mənada tanış edən şer bolşevik senzurasından azad olaraq mühacirətdə nəşr edilən Azərbaycan ədəbiyyatıdır. Bu ədəbiyyatda,

İstiqlal, o yaşayan millətin qəlbində can,

İstiqlal, o səadət, həyat, zəfər, şərəf, şan.

İstiqlal, o sönməyən müəbbəd bir məşalə.

Könüllərdə tutuşur, gözlərdə sönsə belə!-

deyən, Gültəkin adını daşıyan alovlu şairin yazıları xüsusi yer tutur. Gültəkinin şerlərində biz həqiqi, milli-inqilab mübarizəsinin nəşidələrini görürük (11, s. 81-82).

Təbii ki, yeni dünya ilə ayaqlaşa bilən, onun ən mütərəqqi qanun-qaydalarını, xüsusilə, insan hüquq və azadlıqlarını özündə ehtiva edən dövlətçilik prinsiplərini mənimsəyib, bu dünyagörüşü milli-mənəvi dəyərlər və özünəməxsus siyasi-ideoloji ənənələrlə sintez edib, şahlıq, padişahlıq üsuli-idarəsi altında tərbiyələnməmiş, dünyaya həyatın müvəqqəti olması və hər şeyin fatal mahiyyət daşması barədəki islamın fanatik doqmatizmi prizmasından baxan bir xalqın şüuruna yeritmək son dərəcə mürəkkəb və ağır bir iş idi. Axtarışlar XIX əsrin əvvəllərindən, çarizmin islamı bir müqavimət gücü, enerjisi hesab edib, onu zəiflətməyə başladığı, əvəzində ruslaşdırma, xristianlaşdırmaya rəvac verdiyi, məscidləri kilsələrə, şəriəti çar fərmanlarına, insanların ədalət, demokratiya, insan haqları barədə inamını Peterburqa istiqamətləndirməyə çalışdığı dövrlərdən başlanmışdı. Təbii ki, Azərbaycanın ədib və yazıçıları, mütəfəkkir və filosofları, ruhani və ağsaqqalları millətin istiqlalında hamısı eyni fikiri, eyni yolu dəstəkləmir, məqsəd eyni olsa da, onlar fərqli ideya və məfkurə istiqamətləri ətrafında birləşir, fərqli fəaliyyət proqramları təklif edir, elmi traktatlarda, bədii-publisistik əsərlərdə onu fərqli janr və üsullarla ictimaiyyətə çatdırmağa çalışırdılar. Bu siyasi-ideoloji düşüncədə, bədii-estetik yanaşmada çoxvariantlılığa, çoxcərəyanlılığa, necə deyirlər, klassik plüralizmə və fikir müxtəlifliyinə gətirib çıxarır, marifçiliyin tənqidi realizmlə, tənqidi realizmin romantizmlə çulğışaraq ədəbiyyatda, sənətdə istiqlal ideyasının çoxobrazlılığını, çoxqatlılığını yaradırdı. İstiqlala uzanan siyasi yolların çoxşaxəliliyi bədii inikasın həm formasında, həm də məzmununda özünü göstərirdi. XIX əsrin ortalarında hələ məfkurə dumanında olan bu yollar əsrin sonlarında və yeni əsrin başlanğıcında məktəblər, cərəyanlar,

siyasi proqramlar kimi ərsəyə gəlib, əhalinin müxtəlif təbəqələrini öz ətrafında birləşdirməyə başladı.

Azərbaycan ədəbiyyatı tarixində «ən zəngin, məhsuldar, rəngarəng, maraqlı və eyni zamanda ən ziddiyyətli bir dövr» kimi təhlil edilən XIX əsr ədəbiyyatının əsas simaları olan Abbasqulu ağa Bakıxanovu, Mirzə Şəfi Vazehi, İsmayıl bəy Qutqaşınlını, Mirzə Baxış Nadimi, Baba bəy Şakiri, Qasım bəy Zakiri, Mirzə Fətəli Axundzadəni, Həsən bəy Zərdabini, Seyid Əzim Şirvanini, Nəcəf bəy Vəzirovu, aşıq şeiri tərzində yazan Seyid Əbülqasım Nəbatini bir-birindən təkcə sənətkarlıq üslubu, yazıçı dəst-xətti fərqləndirmir, onlar millətin azadlığına gedən yolun siyasi-ideoloji parametrlərini, bədii-publisistik təbliğatının təşkilini fərqli müstəvilərdə görür, təhlil və təbliğ edirdilər.

Salman Mümtazın 1926-1928-ci illərdə çap etdirdiyi Azərbaycan ədəbiyyatına dair nümunələrdə biz Azərbaycan istiqlalına gələn yolun mürəkkəb, ziddiyyətli, amma qətiyyətli və dönməz, eyni zamanda ardıcıl bədii inikasını müşahidə edə, ədəbiyyatın ictimai-siyasi həyatla, milli düşüncə ilə paralel inkişafını izləyə bilərik. XIX əsrin əvvəllərindən başlayaraq çarizmin işğalçılıq siyasəti ictimai-siyasi, dini-fəlsəfi fikrə və fəaliyyətə ciddi maneələr yaratdığından, ədəbiyyat, söz sənəti irəli çıxıb, həm cəmiyyətin ictimai-siyasi düşüncə yükünün, həm də istiqlal ideyasının tərənnümçüsü və daşıyıcısı rolunda çıxış elədi. XIX əsrdə Azərbaycanda fəaliyyət göstərmiş ədəbi məclisləri öyrənən görkəmli tədqiqatçı alim Nəsrəddin Qarayev çox haqlı olaraq həmin dövr ədəbiyyatını ictimai şüurun inkişafına ciddi təsir göstərən bir söz sənəti kimi dəyərləndirmişdir. O, yazırdı: *“XIX əsrdə ədəbiyyatda mövzu, ideya, məzmun əlvanlığı və ədəbi cərəyanların müxtəlifliyi diqqəti cəlb edir. Azərbaycanda maarifçilik və demokratik ideyaların güclənməsi ictimai şüurun inkişafına böyük təsir göstərir... tənqidi realizm qüvvətlənir. İctimai həyatın güzgüsü olan ədəbiyyat zamanın tələbinə uyğun olaraq, yeni-yeni mövzu və keyfiyyətlər kəsb edir. İctimai satira həyatın eyblərini əks etdirən bədii ayna kimi məhz bu dövrdə daha da büllurlaşır, saflaşır, özünün əksətdirmə dairəsini genişləndirir”* (8, N.Qarayev, Bakı 2010, s.10).

Ədəbi Məclislər

XIX əsrdə bir-birinin ardınca formalaşan ədəbi məclislər- “Divani-hikmət”, “Gülüstan”, “Əncümənnüş-şüəra”, “Fövcül-füsəha”, “Beytüs-səfa”, “Məclisi-üns”, “Məclisi-fəramuşan”, “Məcmüüş-şüəra” və Qazaxda, Şəkiddə, Dərbənddə fəaliyyət göstərən bir çox digər dərnəklər təkcə şeir və sənətin müzakirə olunduğu təsisatlar deyil, eyni zamanda cəmiyyətdə baş verən hadisələrin, siyasi proseslərin, xalqın həyat və yaşayışının, işğala münasibətinin, Şərq və Qərbdəngələn yeni fikir və ideyaların müzakirə mərkəzi rolunu oynamışdır.

XIX əsrdə istiqlal ideyasının inkişafı, milli şüura hakim kəsilməsi və müstəqil dövlətçiliyə istiqamətlənməsi bir sıra ciddi hadisələrlə şərtlənmişdir. Onlardan biri Azərbaycan dilinin fars və ərəb dillərindən qabağa keçməsi: həm tədris prosesində, həm dərsliklərdə, həm bədii ədəbiyyatda, həm də yeni meydana çıxan mətbu nümunələrdə öz yerini tutması idi. Digər bir məqam isə, XIX əsrin ikinci onilliyindən başlayaraq formalaşan, ictimai şüur, milli özünüdərək prosesi üzərində öz ciddi təsirini qoyan və çarizmin apardığı ruslaşdırma, xristianlaşdırma siyasətinə qarşı bir müqavimət mərkəzi kimi təşəkkül tapan ədəbi məclislərin fəaliyyət şəbəkəsinin getdikcə genişlənməsi, təkcə qələm əhlini deyil, elmə, maarifə həvəsi olan hər kəsi öz cərgəsində birləşdirərək ictimai fikrin flaqmanına çevrilməsi idi. Nədənsə XIX əsrdə istiqlal ideyasının formalaşması barədə yazan müəlliflərin çox az qismi həmin proseslərdə bu ədəbi məclislərin roluna toxunmuş, əksər halda isə, onları klassik əruzçuluq, ictimai həyatdan uzaq mühafizəkarlıq ocaqları kimi təqdim etmişlər. Əslində isə, XIX əsr istiqlal ideyası ya bu məclislərdə meydana çıxmış, ya da bu məclislərdə fəaliyyət göstərmiş insanların ədəbi-elmi, bədii-publisistik, ictimai-siyasi fəaliyyətindən nəşət tapmışdır.

1. Bu dövrdə əksər yeni tipli məktəblərdə ərəb, fars dili ilə yanaşı, Azərbaycan dili tədris olunmağa başlamışdı. Mirzə Kazım bəy ilk dəfə olaraq Azərbaycan dilinin qrammatikasını elmi əsaslar üzərində işləyib hazırlamışdı. Onun qrammatikasından sonra Mirzə Şəfi Vazehin (İ.Qriqoriyevlə birgə) Azərbaycan dili dərsliyi meydana çıxmış və bu dərslik bədii nümunələr əsasında dil qanunlarını uşaqlara izah etməyə hesablanmışdı. Bundan əlavə, üsuli-cədidlə işləyən məktəb və mədrəsələrdə çalışan müəllimlər özləri Azərbaycan dili və ədəbiyyatına dair dərsliklər, qrammatika kitabları, müntəxabatlar hazırlayırdılar.
2. 1832-ci ildə “Tiflisskiye vedomosti” qəzetinə əlavə olaraq, Azərbaycan dilində həftəlik “Tatarskiye vedomosti” qəzeti nəşr olunmağa başlamışdı. Abbasqulu ağa Bakıxanovun səy və təşəbbüsləri ilə meydana gələn bu qəzet çox qısa müddət yaşamasına baxmayaraq, ilk Azərbaycandilli mətbu orqan olaraq, sonrakı mərhələdə “Zakavkazskiy vestnik”ə əlavə olaraq Azərbaycan dilində çıxan xüsusi vərəqələrin təməli olmuşdu. Bu vərəqələrin nəşri nisbətən uzun müddət 1841-1846-cı illərdə davam etmişdir. Onu da qeyd etməliyik ki, “Tiflisskiye vedomosti” “Əkinçi” qəzetinin meydana gəlməsi üçün zəruri olan maddi-mənəvi mühitin yaranmasında vacib rol oynamışdır. “...bir qrup Azərbaycan ziyalısının müxtəlif vaxtlarda “Tiflisskiye vedomosti”də iştirakı sonrakı dövrdə milli mətbuatın inkişafına və publisistikaya qüvvətli təsir etmişdir” (9, s.10).
3. Bu dövrdə bir çox əsərlərin fars-ərəb dillərindən Azərbaycan dilinə tərcümə edilməsi sahəsində də ciddi işlər görülmüşdür. Firdovsi, Sədi, Cami kimi şairlərlə yanaşı, bəzi

rus şairlərindən də, məs. Kırıloddan dilimizə bir çox tərcümələr məhz XIX əsrdə edilmişdir. Bunlardan biri Mustafa ağa Nazirin Nizami Gəncəvinin “Xosrov və Şirin” poemasını dilimizə çevirmək istiqamətindəki fəaliyyəti idi. M.Nazir vaxtsız vəfat etdiyi üçün bu işi başa çatdırı bilməmiş və buna görə də Firudin bəy Köçərli həmin işin Mirzə Rəhim Fəna, Mirzə Ələkbər Sabir, Məşədi Əyyub Baki, Mirzə Nəsib Qüdsi, İbrahim Tahir kimi sənətkarlar tərəfindən görülməsini təklif etmişdir (7, s.53).

4. Bütün bunlarla yanaşı, XIX əsrdə əksər sənətkarlar öz əsərlərini doğma dildə yazmağa başlamışdı.

Ədəbiyyatda, ictimai münasibətlərdə Azərbaycan dilinin rolunun artması, ilk mətbu nümunələrin Azərbaycandilli variantının meydana gəlməsi, Rusiya vasitəsilə Qərb mütəfəkkirlərinin fikirlərinin ziyalı birliklərinə yol tapması ədəbi məclislərdə yeni mövzuların işlənməsinə, yeni məfkurə və ideyaların, müstəqillik və azadlıq barədə düşüncələrin, istiqlal idealının bədii mətnlərdə aparıcı istiqamətə çevrilməsinə səbəb oldu. Azərbaycanda ilk ədəbi məclis sayılan, dövrün ədəbi simalarını ətrafına toplayan, istedad və ağıl yarışmaları üçün meydan olan, bütün bölgənin diqqətini çəkən “Divani-hikmət”in 1820-1825-ci illər arasında Gəncədə formalaşdığı güman edilir. Sonrakı dövrlərdə məclisin şöhrətinin artması Tiflis Gimnaziyasında Şərq dilləri üzrə müəllim işləmiş İ.Qriqoryevin, bir vaxtlar “Kafkaz” qəzetinin redaktor olmuş İ.A.Slivitskinin, Tiflis Gimnaziyasında Azərbaycan və fars dilləri müəllimi, “Turetsko-tatarskiy bukvar” dərsliyinin müəllifi L.Z.Budaqovun, F.Bodenşdetin və Q.Rozenin diqqətini cəlb etmiş və bu şəxslərin “Divani-hikmət”in yığıncaqlarında iştirakına səbəb olmuşdur.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, Azərbaycanın ictimai-ədəbi həyatında mühüm rol oynayan, ümumbəşəri humanist dəyərləri milli poetik forma və biçimdə dünya ədəbiyyatına ərməğan edən, bədii-estetik dəyərləri, etik-əxlaqi prinsipləri Şərq nəzmindən və didaktisindən çıxarıb tam yeni mərhələyə çatdıran, ən başlıcası bütöv bir maarifçi ziyalılar və hürriyyətsevər insanlar nəslinin yetişməsində əsas həlqələrdən birini təşkil edən “Divani-Hikmət”in yaradıcısı, ideya istiqamətini müəyyən edən, öz nüfuzu ilə onu az qala beynəlxalq bir ədəbi təşkilata çevirən Mirzə Şəfinin poetik düşüncələri, həyata münasibəti yaşadığı sosial mühitin qanunları çərçivəsinə sığmamışdır. O, köhnə cəmiyyətin həyat tərzinə, islam dini və şəriət qaydalarına qarşı kəskin etirazını bildirir, insan şəxsiyyətinin azadlığı yolunu maarifdə..., elmi biliklərin yayılmasında, mənəvi yüksəkliyə çatmaqda görürdü (6, Teymur Əhmədov, 05 Mart 2014). Mirzə Şəfi insanı azad görmək istəyirdi, bu azadlıq onun şəxsiyyətinin bütövlüyündən, ictimai və siyasi münasibətlərdə hüquqlarının qorunmasından, demokratik və humanist dəyərlərə sahib olmasından keçirdi. Mirzə Şəfi

“Şah Abbas”, “Teymur”, “Dərviş”, “Sədi və şah”, “Sual-cavab” mənzum hekayələrində müstəbid dövlət başçılarını, hakimləri, xalqı cəhalətdə saxlayan din xadimlərini, acgöz və tamahkar dövlət adamlarını tənqid edir, ictimai bəlaların kökünü onların özbaşınalığında, xalqdan uzaq düşmələrində görür, öz şeirlərini isə bu şəxslərin eybəcərliklərini bütün çılpaqlığı ilə göstərən güzgüyə bənzədirdi. Yuxarıda adını çəkdiyimiz mənzum hekayələrdə kütlələrin narazılığı, onların zülmkar şah əleyhinə ayağa qalxması, xalqın müdrikiyi, uzaqgörənliyi, qəlbiaçıqlığı maraqlı və təsirli boyalarla verilmişdir. Mirzə Şəfi insanın ucalığının, qürurlu olmasının, məsud və xəşbəxt yaşamasının birinci şərti kimi hüriyyəti və şəxsiyyət azadlığını götürürdü, o, azad insanın sərv ağacı kimi şux, uca və əyilməz olduğunu bildirirdi.

Azadlıq rəmzidir şux sərv ağacı,

Əyilib budağı toxunmaz yerə.

Ardınca cəzb edir o nəzərləri

Daima ucalar nurlu göylərə.

Fırtınanı qopdu, küləkmi əsdi,

Tökülməz yarpağı, əyilməz qəddi.

Bilməz bu dünyada riyakarlığı,

Ülvidir, nəcibdir onun varlığı.

Qarışıq həyatın qəmindən uzaq,

Sakit məzarlıqdan göylərə qalxar.

Sərin kölgəsinə kim gəlsə qonaq

Dalınca göylərə boylanar, baxar.

Bir yaşıl qüllədir - ümid qülləsi,

Ucalıb təpəsi ərşə dayanar.

Altında gəmirər qurdlar məzarı,

Üstündə ulduzlar sayrışıb yanar.

Mirzə Şəfinin “Divani-hikmət”də oxuduğu hər bir şeir məclisdə qızgın mübahisə və müzakirələrə səbəb olur, qələm sahiblərini yeni yaradıcılıq axtarışlarına ruhlandırır, onların hər birini hadisələrə açıq gözlə baxmağa və düzgün nəticə çıxarmağa vadar edirdi. Mirzə Şəfinin ictimai mövzulara müraciəti, cəsarətli fikirləri onun qələm yoldaşı, “Divani-hikmət”in fəal üzvü Mirzə Mehdi Nacinin də yaradıcılığına güclü təsir etmiş, onu da

ictimai məzmunlu şeirlər yazmağa ruhlandırmışdır. Naci “Taxıl qıtlığı və şəhər əhlinin hamisi” adlı şeirində xalqın ağır fəlakətlərlə üz-üzə qalması, həyat səviyyəsinin son dərəcə aşağı düşməsi, güzəran, məişət problemini önə çəkmişdir. Başqa bir şeirində isə şair Gəncədə bahalığın baş alıb getməsindən, hökumət orqanlarının bununla bağlı heç bir tədbir görməməsindən, üstəlik, şəhər varlılarının əhalinin fəlakəti üzərində özünə təmtəraqlı həyat qurmasından danışır və onları tarixdən ibrət götürməyə çağırır.

Yığışdırma bu dünyanın malını,

Görmürsənmi anın qilü qalını,

Bir fikr elə gözüm, anın dalını

Özünə yetişməz ondan bir xeyrat (3,ƏYİ, B-71,vər. 111 b.).

Naci şeirinin tənqid hədəflərindən biri də xalqı əsarət və cəhalətdə saxlayan, özü isə nə cənnətə, nə də cəhənnəmə inanmayan, sadəcə dini var-dövlət, yaxşı həyat üçün vasitə hesab edən mollalar, şeyxlər, ümumən, din xadimləri, onların havadarları olmuşdur.

Nə xof eylər cəhənnəmdən, nə cənnət arzu eylər

Bilirlər özlərin hirs ilə çox kamilü illa (4,ƏYİ, B-71,vər. 122b.).

XIX əsrin birinci yarısında fəaliyyətə başlamış və təkcə şairlərin deyil, dövrün bütün tanınmış adamlarının diqqətini özünə cəlb etmiş, klassik ədəbiyyatın görkəmli nümayəndələri Firdovsi, Nizami, Hafiz, Sədi və digər sənətkarların yaradıcılığı ilə bağlı dərin məzmunlu müzakirələri, elmi mühakimələri ilə uzun müddət elmi bir mərkəz kimi tanınmış “Gülüstan” ədəbi məclisinin adı, şöhrəti universal zəka sahibi Abbasqulu ağa Bakıxanovla bağlı olmuşdur. Məclisdə əsasən A.Bakıxanov öz əsərlərini oxuyar, fikir və mülahizələr onun əsərlərinin ətrafında aparılırdı. “Gülüstan” ictimai-siyasi vəziyyətə az müdaxilə etsə də, Quba və Qubaətrafi bölgədə ziyalılar nəslinin yetişməsində mühüm rol oynamışdır.

1838-ci ildə Ordubadda təşkil olunmuş, öz sıralarında Hacığa Fəqir, Məhəmməd Tağı Sidqi, Cani Ordubadi, Hacı Mirzə Ağarəhim Qüdsi Ordubadi, Möhtərəm Ordubadi, Molla Məhəmməd Ordubadi, Əhmədağa Şəmi, Usta Zeynal Nəqqaş, Molla Hüseyin Bikəs, Məşədi Həsən Dəbbaq, Salik Ordubadi, Nadim Naxçıvani, Mirzə Mehdi Naxçıvani və digər zəmanə ziyalılarını birləşdirən “Əncümənüş-şüəra” məclisinin üzvləri “Gülüstan” ədəbi məclisinin nümayəndələrindən fərqli olaraq ictimai həyatda daha fəal iştirak edir və ictimai məzmunlu əsərlərində çarizmin işğalçılıq siyasətini pisləməkdən belə çəkinmirdilər. Hacığa Fəqirin “Kürdün çul satması”, “Şikayət” əsərlərində köhnə və mürtəcə adətlər pislənir, mollalar, çavuşlar, koxalar rəislər, qubernatorlar tənqid hədəfinə çevrilirdi. Başqa adı “Fatı və qubernator” olan “Kürdün çul satması” adlı mənsumədə Fatı adlı bir qarının çul

toxumasından və onu ərinə verərək şəhərə satmağa göndərməsindən bəhs edilir. Ər çulu şəhərdə nə qədər gəzdirirsə onu alan olmadığından, aparıb qubernatora- generala (yaranal)veməyi qərara alır. Fikirləşir ki, general çulun əvəzinə ona pul verər, o da gedib evinə bazarlıq edər. Amma çulu götürən general ona üç dəfə “xoroşo”, bir “malades” deməklə borcdan çıxmağa çalışır. Evinə qayıdan ər arvadına məsələni açıdıqda, arvad onu da götürüb generalın yanına yola düşür və şair çarin xüsusi nümayəndəsinin xəsisliyini, acgözlüyünü, talançılığını aşağıdakı misralarla onun ifadə edir:

Vermisən ol çula sən üç “xoroşo”, bir “malades”

Veririk hər kəsə, verməzlər bizə bircə soğan.

Ya pulu, ya çulu ver, istəmirik biz “xoroşo”

“Malades” qarnımızı sir eləməz, istiri nan (5,ƏYİ, Arx.33, Q-11 (255).

Ümumiyyətlə, XIX əsrin sonuna doğru Azərbaycan ədəbiyyatında çarizmin iç üzünü açan, onun yerli xalqlara etdiyi zülmü və qəddarlığı ifşa edən, qubernatorların, pristavların, qlavaların müsəlman əhaliyə yuxarıdan-aşağı baxmasını, onları təhqir etməsini satirik qələmlə qamçılayan nümunələr həndəsi silsilə ilə artmışdır. XIX əsr şair və yazıçılarının iş və fəaliyyətlərini mürəkkəbləşdirən məsələlərdən biri də bu idi ki, onlar iki cəbhədə, bir tərəfdən işğalçı çar hökumətinə, onun yerlərdəki özbaşına rütbəliyə qarşı, digər tərəfdən xalqı zülmət və cəhəldə saxlayan, onun maarif və mədəniyyət yoluna sədd çəkən, şəriət adı ilə insanların əlini-qolunu buxovlayan, onları gözlərini açmağa qoymayan feodal təfəkkürlü insanlara, din xadimlərinə, mollalara, riyakar zahidlərə, hiyləgər dərvişlərə qarşı vuruşmalı olmuşdular.

Hacağa Fəqirin vəfatından sonra “Əncümənüş-şüəra”nı qoruyub saxlayan, onun ictimai həyatla əlaqəsini möhkəmləndirən, bir çox ziyalılarla, o cümlədən Qurbanəli Şərifzadə, Nəsrulla Şeyxov, Əsədağa Kəngərlinski, Cəlil Məmmədquluzadə, Paşa Sultanov, Nəcəfqulu ağa Eynəli Sultanov, Mirzə Məhəmməd Xəlilov və başqaları ilə ədəbi məclis arasında yaxın dostluq əlaqəsi quran görkəmli pedaqoq, istedadlı şair, Azərbaycanın maarifi tarixində xüsusi yeri olan Məhəmməd Tağı Sidqi olmuşdur. Onun həm rəhbərlik etdiyi “Əncümənüş-şüəra” məclisi, həm də yaratdığı yeni tipli məktəblər açıq fikirli ziyalı nəslinin yetişməsində, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti quruculuğuna gedən yolda əsl mayak olmuşdur. Məhəmməd Tağı Sidqinin rəhbərlik etdiyi “Məktəbi-tərbiyə”ni səciyyələndirən Cəlil Məmmədquluzadə yazırdı: “Məktəbi tərbiyə” biz yeniyetmə müəllim və ədiblər üçün bir darül-ürfan hesab olunurdu” (14, Şərif Ə. 18 noyabr 1955-ci il).

Məhəmmədağlı Sidqi bir maarifpərvər ziyalı kimi Azərbaycandan əlavə, Şərqi ölkələrində, Rusiyanın bir çox şəhərlərində çap olunan qəzet və jurnalları daim izləyir, dünyada baş verən

hadisələrdən xəbərdar olmağa çalışırdı. O, Corc Zeydanınərəb dilində nəşr etdiyi “Əl-hilal” jurnalını, Mirzə Əli Məhəmməd xan Kaşaninin “Sürəyya”, “Pərvəriş”, Kəlküttədə çıxan “Həblül-mətin” və s. qəzetləri alır, onlarla müntəzəm əlaqə saxlayırdı. “Pərvəriş” qəzeti bağlandıqdan və nəşir Mirzə Əli Məhəmməd xan Kaşani vərəmləyib vəfat edəndə Sidqi onun qəbir daşı üzərində aşağıdakı sözləri yazmışdı:

Qəbrinə fəda olum, ey vətən fədaisi!

Sidqinin ən böyük xidmətlərindən biri rəhbərlik etdiyi məktəblərdə türk dilinə xüsusi yer verməsi olmuşdur: “Əsri-haliyədə yer üzündə hər qövüm və hər tayfa danışdığı lisan ilə yazışır. Biz Qafqazda sakin olan türklər aləmi -ədəbiyyatdan kənar kənar düşmüşük ki, hənuz məlum ola bilmir ki, bizlər türk ola-ola, irsal və mərsulumuzun farsli olmağına səbəb nədir? Bəyan olsun ki, görək, aya, bizlər ərəb lisanından nə əxz etmişik və farsli zəbandan nə saxlamışıq? Rus dilindən nə öyrənmişik, türk dilimiz nə halətə düşüb?” (13, Sidqi M.Ə. ƏYİ, arx.25, Q-2 (56)).

XIX əsrin ikinci yarısında bir-birinin ardınca “Fövcül-füsəha”, “Beytüs-səfa”, “Məclisi-üns”, “Məclisi-fəramuşan”, “Məcməüş-şüəra” kimi ədəbi birliklər yaranmış, ölkənin əsas ziyalı potensialını, açıq gözlü insanlarını öz ətrafında birləşdirmişdir. Əsrin ikinci yarısında ilk ədəbi məclis kimi formalaşan “Fövcül-füsəha”nın uzun müddət ədəbiyyat tarixində, ədəbi məclislər haqqında söhbət gedən elmi əsərlərdə adı çəkilməmişdir. Bu da səbəbsiz deyildi, çünki məclisdə parlaq ədəbi istedadla malik şairlər, qələm sahibləri az olmuş və onlar da daha çox klassik şairlərə nəzirə yazmaqla və yaxud onların vəzn və qafiyə sistemini təkrar etməklə məşğul olmuşlar. “Fövcül füsəha”nın sıralarında Molla Fəttah, Molla Mücrüm, Xəyalı, Nəccar, Mahir, Qasir, Sərvi, Təab, Pünhan, Tahiri, Mühib, Mühəqqir, Aciz kimi şairlərlə yanaşı, “Cəvahirnamey-Lənkəran” əsərinin müəllifi Mirzə Səidəli bəy Kazımbəyov, “Tarixi Lənkəran və Talış” əsərinin müəllifi Mirzə Əhməd Mirzə Xudaverdi oğlu, “Heyət” əsərinin müəllifi Mirzə Ələkbər Axundov, Lənkəran mahalında ilk yeni tipli məktəbin təşkilatçısı Mirzə Sadiq bəy Mehmandarov kimi alim və açıqfikirli insanlar təmsil olunmuşlar. Cənub bölgəsində maarifçilik hərəkatının birincilərindən olan Mirzə İsmayıl Qasir adıçəkilən ədəbi məclisə rəhbərlik etmiş, onun digər ziyalı və qələm sahibləri ilə əlaqələrini yaratmışdır. Əsərlərində məhəbbət mövzusu üstünlük təşkil edən M.İ.Qasirin yaşadığı cəmiyyətdə rast gəldiyi eybəcərlikləri tənqid edən “Əskinas”, “Qara pul”, “Ərə verdi”, “Odun”, “Balaxanım” kimi ictimai məzmunlu şeirləri də vardır. Lakin Qasir dünyagörüşünün az olması, tarixi proseslərdən başının çıxmaması, ictimai ziddiyyətlərin kökündə dayanan problemlərin mahiyyətini görə bilməməsi ucubətindən, cəmiyyətdəki bütün fitnə-fəsadların, hiylə və yalanların məhz pulla bağlı olduğunu düşünmüşdür.

Dünyadə nikü bəd yetişər xəlqə puldən,

Gah dönər əngəbinə, gah dönər zəhri-marə pul.

Salmış xəlayiq içrə bəsi şurü qülqülə,

Durmuş özü bu halətə eylər nəzarə pul (12, S.215-216).

XIX əsrin ikinci yarısında Azərbaycan ədəbiyyatında xüsusi yeri və mövqeyi olan, ümumiyyətlə götürdükdə isə Qafqazda yaşayan “şairlərin səramədi” Seyid Əzim Şirvaninin təşəbbüsü ilə yaradılmış və onun rəhbərliyi altında fəaliyyət göstərmiş “Beytüs-səfa” ədəbi məclisi Mirzə Nəsrullah Bahar, Molla ağa Bixud, Ələkbər Qafil, Qafar Rağib, Məhəmməd Səfa, Salik, Mirzə Mahmud Zöv’i, Ağababa Zühuri, Ziya, Furuği, Nəcəf bəy, Mirzə Məhəmməd Həsən Nalə, Məhəmməd Səfa, Mirzə Nəsrullah Didə kimi dövrün açıq gözlü, bəsirətli söz və qələm ustasını birləşdirmişdir. Azərbaycan maarifçiliyinin sərhədlərinin genişlənməsində, xalqın içində istiqlal ideyasının yayılmasında, milli özünüdərk prosesində Şərq ədəbiyyatını, tarixini, məntiqini, fəlsəfəsini, islam fiqhini və şəriətini, Azərbaycan xalqının milli-mənəvi dəyərlərini gözəl bilən, bununla bərabər, rus və Avropanın demokratik fikrini, maarifçilik ideyalarını öyrənməyə çalışan, onları müqayisəli şəkildə təhlil edən Seyid Əzim Şirvaninin yeri ayrıca qeyd edilməlidir. Seyid Əzimin sayəsində “Beytüs-səfa” ədəbi məclisi Azərbaycan mətbuatının və demokratik fikrinin ilk qaranquşu kimi qeyd edilən, müsəlman dünyasını maarif ziyası ilə işıqlandıрмаğa gələn “Əkinçi”, “Ziya” qəzetləri ilə sıx əlaqələr qura bildi. Seyid Əzim Şirvani qəzeti “hali-ələmə” vaqif olmağın, cəhalətdən xilas olmağın, müasir dünyaya qovuşmağın, “ayaqlar altında pamal olmamağın” yeganə yolu, tərəqqinin, texniki yeniliklərdən istifadə etməyin, maariflənməyin açarı hesab edərək, öz xalqını oxumağa, Qərbin “tərəqqiyi-tamından” nümunə götürməyə səsləyirdi. O, məktəblilərin “Pişik və siçan”, “Leyli və Məcnun”, “Saqi və şərab” kimi köhnəlmiş nağıl və əfsanələrlə tərbiyəsinin heç bir effekt vermədiyini, əksinə, onları cəhalətə sürüklədiyini bildirir, əvəzində, onları müasir dünyada baş verən hadisələrdən, elmi-texniki yeniliklərdən xəbərdar etməyi zəruri hesab edirdi: Bəsdə tədrisi “Gürbəvü muş” “Leyli-Məcnun”u “Vəsfibadəfüruş” (“*Siçan və pişiy*”in, “*Leyli Məcnun*”un, “*Badəsatanın vəsfi*”ni tədris etmək yetər).

“Məclisi-üns” və “Məclisi-fəramuşan” hər ikisi Qarabağda, daha doğrusu, Şuşada yaradılmış ədəbi məclislər idi. “Məclisi-üns”ün yaradılmasının təşəbbüsçüsü Mirzə Rəhim Fəna olmuşdur. 1864-cü ildən 1872-ci ilə qədər adsız fəaliyyət göstərən ədəbi məclis üzvlərinin arasındakı xoş münasibətə görə, “Məclisi-üns adlanmışdır. Məclisin Xurşudbanu Natəvan, Mirzə Rəhim Fəna, Mirzə Ələsgər Növrəs, Mirzə Həsən Yüzbaşov, Məmo bəy Məmai, Hacı Abbas Ağəh, Məhəmmədəli bəy Məxfi, İsmayıl bəy Daruğə, Məşədi Nəsir Lövhi, Mirzə Sadiq Piran İsmixan oğlu, Hüseyin ağa Cavanşir, Bəhram bəy Fə dai, Mirzə Haqverdi Səfa, Məhəmməd ağa Müştəri, Mahmud bəy Mahmud, Mirzə Cəfər, Səməd bəy Səməd, İsgəndər

bəy Rüstəmbəyov kimi üzvləri ilə yanaşı, Ə.Haqverdiyev, M.Sarıcallı, T.Vəzirov, M.K.Nəsirbəyov A.Pərioglu, M.H.Hacıyev və başqa dövrün tanınmış simaları da tez-tez bura baş çəkərdilər. Qarabağ məclislərinin başlıca əlamətlərindən biri onların əksər halda xanəndə və çalğıyla müşayiət olunmasıdır.

Göründüyü kimi, XIX əsrdə demək olar ki, ölkənin bütün bölgələrində bir-birinin ardınca ədəbi məclislər yaranmış, onlar arasında sıx əlaqələr olmuş, bəzən eyni şəxs iki və daha çox məclisin üzvü olmuşdur. Lakin Bakı şəhərində, digər bölgələrdən fərqli olaraq meyxana və bədihələr deyənlərin sayının çox olmasına baxmayaraq, ədəbi məclis çox gec təşkil olunmuşdur. Bunun səbəbini bəziləri Bakıya yaxın Quba şəhərində “Gülüstan”, Şamaxıda “Beyrüs-səfa” məclisinin fəaliyyət göstərməsi ilə əlaqələndirirlər. Fikrimizcə, bu daha çox Bakı şairlərinin toy məclisləri ilə bağlı olması, yəni onların ictimaiyyətlə əlaqə saxlamaq imkanına malik olmalarıdır. Lakin buna baxmayaraq, XIX əsrin sonlarına yaxın Bakıda da ədəbi məclis yaranmışdır. “Məcməüş-şüəra” adlanan məclisin iclaslarının 1880-ci illərdə fəaliyyətə başladığını güman etmək olar. Məclis Məhəmməd ağa Cümrinin təşəbbüsü ilə yaranmış və onun mənzilində fəaliyyətə başlamışdır. Onun sıralarında Ağadadaş Sürəyya, Mirzə ağa Dilxun, İbrahim Zülali, Vəhab Vəhib, Mirzə Rzaqulu Həzarə, Mirzə Mehdi, Əlabbas Müştəq, Mirzə Məhəmməd Müsəvvir, Mirzə Əbdülxaliq Yusif, Mikayıl Seydi, Mirzə Əbdülxaliq Cənnəti, Ağadadaş Müniri, Mirzə Hadi Sabit, Hüseyn bəy Vəhdəti, Əbülhəsən Vaqif, Ağakərim Salik, Haşım bəy Saqib, Seyid Zərgər, Məşədi Azər Buzovnalı, Şahin Nardarani, Mirzə Məhəmmədəli Binəva, Hacı Muxtar Müznib Zabratı və digər ədəbi simalar birləşmişlər. “Məclisi-fəramuşan”ın ömrü XIX əsrdə yaranmış bütün ədəbi məclislərin ömründən uzun olmuşdur. “Məcməüş-şüəra”nı öz zamanının poetik ensiklopediyası da adlandırmaq olar. Məclis üzvlərinin əsasən klassik üslubda qəzəl, qəsidə, rübai janrında yazılan şeirlərində cəmiyyət üzvlərinin narazılığının artması, azadlıq meyllərinin güclənməsi, ümumiyyətlə, iqtisadi və siyasi sahədə başverən dəyişikliklər fonunda yeni məzmun yeniliyi diqqəti çəkir. “Məcməüş-şüəra”nın fəaliyyəti inqilablar dövrünə düşdüyündən, onun üzvlərinin yaradıcılığında zülm, istibdad əleyhinə daha ciddi bəyanatlar səslənir, maarif, elm, mədəniyyət, azadlıq ideyaları daha cəsarətlə tərənnüm edilirdi. Məclisin üzvü olan Cənnəti adlı şair Bakıda xalq hərəkatını silah gücünə yatırmaq istəyən çar hökumətinə üzünü tutaraq onu ağəllandırmağa çalışırdı:

Silah ilə çətindir mərdümün islahı, huşyar ol

Qızıl qan ilə səhranı gülüstan eyləmək olmaz.

Nəticə və Tartışma

Burada onu da qeyd edək ki, “Məcməüş-şüəra”nın XX əsrin əvvəllərində yeni bir cəmiyyətə çevrilərək türkçülüüyü təbliğədən bir təşkilat kimi fəaliyyət göstərmək amacında olmuşdur. Bununla bağlı AMEA-nın Əlyazmalar İnstitutunda “Türk səsi” adlı şairlər cəmiyyətinin məramnaməsi indiyədək qorunub saxlanmışdır ki, ilk dəfə olaraq onu tədqiqatçı Nəsrəddin Qarayev çap etdirmişdir. Məramnamədə “Türk səsi”nin türk şairlərinin cəmiyyəti, şüarının türk vətənpərvərliyi, rəsmi dilinin türk dili olacağı, “türklüyün qaidəsinə və türk ədəbiyyatının genişlənməsinə çalışacağı”, ayrı-ayrı rayonlardakı qüvvələri bir araya gətirməsi bir məqsəd kimi qarşıya qoyulmuşdur. Təssüf hissi ilə də olsa qeyd etməliyik ki, həmin cəmiyyətə formalaşmağa məqam tapmamışdır.

Beləliklə, XIX əsrin iyirminci illərindən formalaşmağa başlayan, özündə dövrün böyük ziyalı potensialını birləşdirən, unudulmuş milli mən axtarışları ilə məşğul olan ədəbi məclislər son dərəcə mürəkkəb, ziddiyyətli, enişli-yoxuşlu yol keçməklə, nəhayət, həmin əsrin sonunda və XX əsrin başlanğıcında türk düşüncəsinə, türk təfəkkürünə gəlib çıxıb bilmiş, ədəbiyyatı fars-ərəb-rus məzmun və qiyafəsindən çıxarıb milli təməllər üzərinə qaldıra bilmişdi. Bir qədər də konkretləşdirsək, həmin ədəbi məclislərin ictimai fikir tariximizdəki yerini aşağıdakı kimi qiymətləndirə bilərik:

1. Bu məclislər vasitəsilə Azərbaycan dili milli poeziyanın dili olaraq Şimali Azərbaycanın bütün bölgələrində təsdiqləndi.
2. Bütün vilayətlərdə ədəbi məclislərin təşkili mətbuatın olmadığı bir vaxtda insanların ictimai-ciyasi həyatda baş verən dəyişikliklərdən, dünyada gedən proseslərdən xəbər tutmasına, mütərəqqi ideyalarla tanış olmasına şərait yaratdı.
3. Bu məclislər bir ictimai məktəb kimi böyük ziyalılar ordusunun yetişməsində mühüm rol oynadı.
4. Bu ədəbi məclislərdə şairlərin tez-tez ictimai-siyasi vəziyyəti müzakirə etmələri, siyasi polemikalara baş vurmaları onların klassik üslubla bərabər, müasir mövzu və formalara yiyələnməsinə, ictimai məzmunlu əsərlər yazmasına səbəb oldu.

Kaynakça

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyası. (2014). 2 cildə, I c., Bakı: Lider, 440 s.,s.79

Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyası. (2014). 2 cildə, I c., Bakı: Lider, 440 s.,s.80

ƏYİ, B-71,vər. 111 b.

ƏYİ, B-71,vər. 122b.

ƏYİ, Arx.33, Q-11 (255)

Əhmədov T.Ə. Mirzə Şəfi. (2014). – 220. “Respublika” qəz., Bakı, 05 Mart

Köçərli F.Q. (1926). Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi materialları: II cild, II hissə. Bakı: Azərneşr, 283 s.53

Qarayev N.S. (2010). XIX əsr Azərbaycan ədəbi məclisləri. Bakı, “Nurlan”, s.10, 326 səh.

Qarayev N.S. (2010). XIX əsr Azərbaycan ədəbi məclisləri. Bakı, “Nurlan”, s.10, 326 səh.

Mirzəbala M. (1991). Azərbaycan milli xartiyası// "Azərbaycan" jurnalı, № 4, s.134

Rəsulzadə M.Ə. (1991). Əsrimizin Səyavuşu, Çağdaş Azərbaycan ədəbiyyatı, Çağdaş Azərbaycan tarixi. Bakı: Gənclik, 112 s.,s 81-82.

Salman M. (2004). El şairləri. S.215-216

Sidqi M.Ə. (2011). “Xatirələr”, ƏYİ, arx.25, Q-2 (56)

Şərif Ə. (1955). Görkəmli şair və müəllimimiz//”Şərq qapısı”, 18 noyabr

Extended Abstract

At the beginning of 19. Century was started Renaissance movement which was against Russia's occupation policy began with the people resistance. Started from the second half of the century in Azerbaijan has been established its own unique, didn't have any analogues both in East and West, having Azerbaijani "hosting the individualism in itself" the idea of independence in national Turkish thought was as the result of synthesis with European enlightenment and critical reality. Islam-democracy movement on a Turkish-Europe was created. Azerbaijan didn't choose any movements like Eastern radical Islamic acts of independence, Western nationalist atheist or revolution way of Western cosmopolitan spirit to his idol in his own desire for independent statehood. But Azerbaijan chose a totally different way which clearly expresses its individuality, its originality both the intellectuals, human values which comes from literature, history and philosophy to the sphere of actual action in the sake of a state which aims to transform it into a driving force in society's life. Mirza Bala Mammadzade wrote in his article "The National Pact of Azerbaijan" (Azerbaijan Khartiyasi) about the unique service of this road passengers: "The summary of the National Pact of Azerbaijan was the formation of the idea of independence and the huge and valuable roles of people from Vagif to Cavid, from Mirza Fatali to Uzeir, from "Ekinchi" and "Azerbaijan" to "Yeni Kafkasya" .

The development of the idea of independence in the XIX century, the overthrow of national identity and its focus on independent statehood were due to a number of serious events. The Azerbaijani language has occupied a significant place in the educational process, textbooks, fiction and new media models than Persian and Arabic. Another point is that the expansion of the network of literary councils formed from the second decade of the 19th century, which has a serious influence on the process of national self-determination and which became the center of resistance to the policies of racism and the christianization of tsarist, was not only the people who should have become the flagship public opinion, bringing together all the enlightened. For some reason, some of the authors who wrote about the formation of the idea of independence in the nineteenth century touched on the role of these literary councils in these processes, often offering them as classical spirits and conservatives far from social life. In fact, the idea of independence of the XIX century arose from the literary, scientific, artistic, publicist, social and political activities of people who appeared in these councils or worked in these councils.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 355 – 369.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 355 – 369.

Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Reklamla İlgili Genel Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma

Nural İmik TANYILDIZI¹ & Ayşe Şebnem YOLCU²

Özet

Reklamın işletmelerin ürettikleri çeşitli mal ve hizmetleri hedef kitlelerine tanıtmak, açıklamak veya hedef kitleyi bilgilendirmek gibi birçok amacı vardır. Ticari ilişkilerin ilk kez başladığı günlerden beri reklam işletmelerin hedef kitlelerinin dikkatini çekmek için kullandıkları en etkili unsurlardandır. Etkili bir reklam marka bilinirliğini artırarak hedef kitleyi markaya doğru çekmektedir. Müşteride markaya karşı bir tutum oluşturabilmektedir. Bu nedenle reklama karşı hedef kitlenin genel tutumun belirlenmesi reklamın etkinliği açısından oldukça önemli bir konudur. Daha önce bu önemin farkına varan araştırmacılar çeşitli hedef kitlelerin reklama karşı tutumlarını birçok çalışmada ölçmeye çalışmışlardır. Bu çalışmada ise üniversitede öğrenim görürken reklam dersi almış ya da çeşitli derslerinde reklam konusunu işlemiş sosyal bilimler ön lisans öğrencilerinin reklama karşı genel tutumları ölçülmüştür. Çalışmada reklama yönelik genel tutum ölçeği kullanılmıştır. Genel tutum ölçeği ifadelerine ilk önce güvenilirlik analizi yapılmış, daha sonra faktör analizi yapılarak bu ifadelerin kaç alt boyuta ayrıldıkları tespit edilmiştir. Verilerinin değerlendirilmesinde ve analizlerinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır..

Anahtar Kelimeler: Reklam, tutum, tüketici, meslek yüksek okulu.

A Study On Determining The Attitudes Of Social Sciences Vocational School Students To Advertising

Abstract

Advertismentimes have a number of purposes such as introducing, explaining and informing the target audience of the various goods and services they produce. Since the start of commercial relations for the first time, advertising is one of the most effective elements that businesses use to attract the attention of their target audience. An effective advertising increases brand awareness and draws the target audience towards the brand. The customer can create an attitude against the brand. Therefore, determining the general attitude of the target group against advertising is a very important issue for the effectiveness of advertising. Recognizing this importance before, researchers have tried to measure the attitudes of various target groups towards advertising in many studies. In this study, the general attitudes of the social science associate degree students towards advertising were measured. The general attitude scale for advertising was used in the study. General attitude scale expressions were first analyzed by reliability analysis and then factor analysis was performed to determine how many sub-dimensions these statements were divided into. SPSS 21.0 program was used in the evaluation and analysis of the data.

Key Words: Advertising, attitude, consumer, vocational school.

¹Doç.Dr. Firat Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, E-posta: nimik@firat.edu.tr.

²Öğretim Görevlisi, Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Çağrı Hizmetleri Programı, E-posta: asyolcu@bingol.edu.tr.

Giriş

Reklam, tüketicilerde üretilen mal ve ya hizmete karşı farkındalığın oluşmasını sağlamakla beraber mal, hizmet, marka ya da kuruluşa karşı olumlu bir tutum oluşturabilmek amacıyla mesajların çeşitli medya organlarında ücreti ödenerek yayınlanması olarak (Özgür,1994: 17). Dikson (1998: 413) ise reklamı mal ve hizmeti tüketiciyle buluşturmak adına başvuru olan bir yöntem olarak ifade etmiştir. Reklam içerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda en önemli ve etkileyici pazarlama faaliyetlerindedir. Dikson'a göre üreticiler ve aracılar reklamı kullanmak suretiyle ürettikleri mal ve hizmetle ilgili çeşitli bilgileri (ürün fiyatı, kalitesi, içeriği, faydası) anlatarak ürünü tanıyan ve ürün hakkında bilgi sahibi olan tüketiciler oluştururlar. Böylelikle reklam sayesinde ürüne veya hizmete karşı bilinçlendirilmiş tüketici, ürünü veya hizmeti satın alma yönünde bir eğilim içine girebilir. Dolayısıyla etkileyici bir iletişim şekli olarak reklam, tüketicilerde üretilen mal ya da hizmetlere yönelik farkındalık oluşturarak onlara karşı olumlu bir tutum yaratmaktır (Gün, 1995: 67). Bu durumda reklamı ürüne hizmete veya markaya karşı olumlu tutum geliştirebilme çabası olarak değerlendirmeden önce tüketicinin reklama karşı genel tutumu nedir tespit etmek gerekir. Çünkü reklamlara karşı tutum negatif yönde ise zaten reklam ürüne ya da markaya karşı olumlu bir tutumun oluşmasını sağlayamayacaktır. Bu nedenle tüketicinin reklama karşı genel tutumunu tespit etmek çok önemlidir.

Kotler'e (2000: 175) göre tutum, bireyin herhangi bir düşünce yada eşya karşısında, süreklilik arz eden olumlu yahut olumsuz değerlendirmeleri, duyguları ve hareket eğilimleridir. Güvenç (Güvenç, 1972) ise tutumu bir bireye isnat edilen ve onun bir obje ile ilgili fikir, his ve davranışlarını bir süreklilik içerisinde oluşturan eğilim olarak açıklamaktadır. Diğer bir tanımdaysa tutum, bir kimsenin başka bir kimseye yada objeye karşı psikolojik olarak hazır oluşu, muayyen bir şekildeki tavrı olarak ifade edilmiştir (Allport, 1935: 798-844). Görüldüğü gibi farklı düşünürler tutum kavramını genellikle benzer şekillerde ifade etmişlerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak tutumu, gerçekte bir bireyin doğrudan gözlemlenebilir bir özelliği olmamakla birlikte gözlemlenebilen davranışlarından hareketle ölçümlenebilen ve davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak ifade etmek mümkündür. Reklama yönelik tutum ise, reklama karşı süreklilik arz eden bir şekilde olumlu ya da olumsuz tepki verme yönünde öğrenilmiş bir eğilimdir şeklinde tanımlanabilir (McKenzie ve Lutz, 1989: 53-54).

Literatür araştırması yapıldığında reklama yönelik genel tutumlarının ölçülmeye çalışıldığı birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda tüketicilerin çeşitli reklam türlerine ve mecralarına yönelik veya reklamda çeşitli faktörlerin etkisiyle oluşan genel tutumlarının tespit edilmeye çalışıldığı görülmüştür (Bauer ve Greyser, 1969; Sandage ve Leckenby, 1980; Dursun, 1997; Usta, 2009; Akyüz, 2010; Çakır ve Çakır ve Çiftçi 2010; Ulusu ve Köksal,

2012 ; Altuğ ve Yürük, 2013; Yoldaş ve Ergezer , 2013; Doğaner ve Kuyumcular , 2017). Bu araştırmalarda çeşitli reklam mecralarına (internet, mobil telefon, televizyon vb) yönelik yapılan reklamlara karşı üniversite öğrencilerin genel tutumları belirlenmeye çalışılmış yada çeşitli faktörlerin (inanç, cinsiyet, gelir) genel tutuma etkisi üniversite öğrencileri özelinde araştırılmıştır. Genel olarak bütün reklam türlerini ve mecralarını kapsayan bir reklam kavramına karşı öğrencilerin genel tutumlarını ölçmeye yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan bu çalışmayla genç tüketicilerden olan üniversite öğrencilerinin reklamlara karşı genel tutumları ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Yöntem

Araştırmanın amacı sosyal bilimler meslek yüksekokulunda ön lisans eğitimi görmekte olan öğrencilerin reklama yönelik genel tutumlarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda reklama yönelik genel tutum ölçeği kullanılarak bu ölçek üzerindeki ifadelerin araştırmaya katılan öğrencilere göre dağılımları incelenmiş ve verilere faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan reklama yönelik genel tutum ölçeğinin ifadeleri Çakır ve Çakır (2007)'ın çalışmalarında Ducoffe (1995)'den uyarladıkları 5'li likert tipi ölçeklerine aittir. Bu ölçeğin dışında katılımcılara demografik bilgiler başlığı altında, cinsiyet, yaş, okudukları bölüm bilgilerini soran ifadeler yer almıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın ana kütesini Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda 2017-2018 güz döneminde öğrenim görmekte olan Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Medya ve İletişim, Çağrı Merkezi Hizmetleri, Maliye, İş Sağlığı ve Güvenliği, Büro Yönetimi, Bankacılık ve Muhasebe bölümleri ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak özellikle Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nun seçilme nedeninde bölüm ve programların müfredatlarında doğrudan reklamlarla ilgili derslerin yer alıyor olması veya pazarlama yada halkla ilişkiler dersleri içerisinde reklam konusun da işleniyor olmasıdır. Anket çalışmasının uygulandığı tarihte adı geçen bölümlerde öğrenim gören devamlı öğrenci sayısı 800 civarındadır. Bu ana küteden kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem hacmi doğrultusunda seçilmiş 200 kişilik örneklemin ana küteyi temsil edeceği tespit edilmiş ve Kasım-Aralık 2017 tarihleri arasında bu kişilere anket uygulanmıştır.

Araştırma Soruları

Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır

- Katılımcıların reklama yönelik genel tutumlarının dağılımları nasıldır?

- Katılımcıların reklama yönelik genel tutumlarının faktör analizi kapsamında dağılımları nasıldır?

Bulgular

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde ve analizlerinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Reklama yönelik genel tutum ölçeği ifadelerine ilk önce güvenilirlik analizi yapılmış, daha sonra faktör analizi yapılarak bu ifadelerin kaç alt boyuta ayrıldıkları tespit edilmiştir

Örnek Kitlenin Özellikleri

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde
Kadın	105	52,5
Erkek	95	47,5
Toplam	200	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52,5'i kadın öğrencilerden ve %47,5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Bölüme Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde
Bankacılık	6	3,0
Büro Yönetimi	19	9,5
Çağrı Hizmetleri Yönetimi	71	35,5
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	12	6,0
İş Sağlığı ve Güvenliği	40	20,0
Maliye	22	11,0
Medya ve İletişim	28	14,0
Muhasebe	2	1,0
Toplam	200	100

Araştırmaya katılan öğrencilerde bölüm bazında en çok yığılma %35,5 ile Çağrı Hizmetleri Yönetimi bölümünde ve en az yığılma %1,0 ile Muhasebe bölümünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Doğum Yıllarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde
1989	1	,5
1990	1	,5
1991	2	1,0
1992	4	2,0
1993	6	3,0
1994	7	3,5
1995	22	11,0
1996	38	19,0
1997	59	29,5
1998	44	22,0
1999	16	8,0
Toplam	200	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşa göre dağılımlarına bakıldığında en çok yığılmanın %29,5 ile 1997 doğumlu olanlarda (20 yaş), en az yığılmanın %1 ile 1989 ve 1990 doğumlu olanlarda (27 ve 28 yaş) olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Analizi Bulguları

Araştırmada kullanılan reklama yönelik genel tutum ölçeği ifadelerinin güvenirliğini ölçmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 4. Reklama Yönelik Genel Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Analiz

Cronbach's Alpha	N of Items
,790	13

Cronbach's Alpha değerinin ölçek çalışmalarında en az 0,70 ve üzeri olması gerektiği genel olarak kabul edilmektedir (Seçer, 2015: 219). Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan reklama yönelik genel tutum ölçeğinin 0,79 güvenirlik katsayısıyla güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Reklama Yönelik Genel Tutum Ölçeği İfadelerinin Dağılımları

İfade	N	Ortalama	S. Sapma
-------	---	----------	----------

Genel olarak çok fazla reklam var.	200	3,97	1,111
Reklamlar, ürünle ilgili bilgi sağlar	200	3,85	0,849
Reklamlar değerlidir.	200	3,82	0,941
Reklamlar önemlidir	200	3,71	0,989
İnsanlar, ürünler hakkında bilgiye ihtiyaç duyduklarında reklamlar bilgileri sunarlar	200	3,70	0,961
Reklamlar yararlıdır.	200	3,69	0,859
Reklamlar zevklidir.	200	3,57	1,063
Reklamlar eğlendiricidir.	200	3,52	1,056
Reklamlar, ürün hakkındaki bilgileri gerektiği zamanda verir.	200	3,52	1,022
* Reklamlar rahatsız edicidir.	200	3,40	0,997
* Reklamlar aldatıcıdır.	200	3,00	1,143
* Reklamlar yalan söyler.	200	2,93	1,063
* Ürünler hakkındaki gerçekler reklamlarda yer almaz.	200	2,90	1,165

(1 – Kesinlikle Katılmıyorum, 5 – Kesinlikle Katılıyorum) * **Bu ifadeler ters kodlanmıştır.**

Reklama yönelik genel tutum ölçeği ifadelerinin dağılımlarına bakıldığında en çok düzeydeki tutum ifadesinin “Genel olarak çok fazla reklam var” (3,97) olduğu, en az düzeydeki tutum ifadesinin ise “Ürünler hakkında gerçekler reklamda yer almaz” (2,90) olduğu görülmektedir.

Faktör Analizi Bulguları

Reklama yönelik genel tutum ölçeği ifadelerinin kendi içerisinde kaç boyuta ayrıldığını tespit etmek amacıyla SPSS üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi örneklemin büyüklüğüyle doğru orantılıdır. Örneklem büyüklüğü faktör analizinin doğru boyutlar verebilmesi açısından bu noktada önem arz eder. SPSS, KMO Barlett Küresellik Testi yapmaktadır. Bu test sonuçlarına göre elde edilecek KMO değerinin 0,70 ile 0,80 arasında çıkması örneklemin büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu, 0,80 ile 0,90 çıkması durumunda örneklemin büyüklüğünün çok iyi ve 0,90’dan yüksek çıkmasının ise mükemmel düzeyde bir örneklemin büyüklüğünü işaret ettiği bilinmektedir (Seçer, 2015:155).

Tablo 6. KMO Barlett Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. ,841

Approx. Chi-Square 744,617

Bartlett's Test of Sphericity	78
Df	
Sig.	,000

Yukarıdaki sonuç incelendiğinde KMO değerinin **0,84**'e tekabül ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulanması açısından çok iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015: 158).

Tablo 7. Faktör Analizi Sonuçları

İfadeler	Boyutlar			
	1	2	3	4
Reklamlar yararlıdır.	,757			
Reklamlar değerlidir.	,692			
Reklamlar ürünle ilgili bilgi sağlar.	,623			
Reklamlar önemlidir.	,606			
Reklamlar yalan söyler.		,751		
Reklamlar aldatıcıdır.		,748		
Ürünler hakkındaki önemli gerçekler reklamlarda yer almaz.		,631		
Reklamlar rahatsız edicidir.		,539		
Genel olarak çok fazla reklam var.		,511		
Reklamlar zevklidir.			,785	
Reklamlar eğlendiricidir.			,752	
Reklamlar ürün hakkındaki bilgiyi gerektiği zamanda verir.				,794
İnsanlar ürünler hakkında bilgiye ihtiyaç duydukları zaman reklamlar bilgileri sunarlar.				,736
Açıklanan Varyans Oranı	17,879	17,022	13,709	13,048
Açıklanan Toplam Varyans: 61,659 = %61				

Reklama yönelik genel tutum ölçeğine yönelik yapılan faktör analizi sonucunda, bu ölçeğin dört alt boyut üzerinden açıklandığı görülmüştür. Her boyutun sahip olduğu varyans oranları

da toplamda 61,659 yani %61 olduğu tespit edilmiştir. “Faktör analizi yapılan bir çalışmada açıklanan varyans değeri toplamının en az %52 olması arzu edilmektedir” (Seçer, 2015, s. 164). Bu kapsamda bu çalışmada elde edilen %61’lik değer faktör analizi için uygun bir değer olduğunu göstermektedir. Tablo 7’de verilen faktör analizi sonuçlarına göre, genç tüketicilerin reklâma karşı tutumlarını açıklamayı amaçlayan 13 ifadeden 4 boyut ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu boyutlar incelendiğinde birinci boyutta toplanan ifadelerin daha çok reklamın değeri ile ilgili olduğudur. Dolayısıyla bu boyuta “Reklamın Değeri” demek mümkündür. İkinci boyutun ise reklamın aldatıcılığı ve güvensizliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu boyuta “Reklamın Aldatıcılığı” demek mümkündür. Üçüncü boyutta ifadelerin reklamın eğlendiriciliğiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu boyuta “Reklamın Eğlendiriciliği” olarak ifade etmek mümkündür. Dördüncü boyut ise reklamın bilgilendiriciliği ile ilgilidir. Bu boyuta da “Reklamın Bilgilendiriciliği” demek mümkündür.

Daha önce de değinildiği gibi bu dört boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 61’dir. Yani öğrencilerin reklâmlara karşı genel tutumlarının %61’i bu 4 boyut tarafından açıklanabilmekte, geri kalan kısmı ise başka faktörlerin etkisiyle oluşmaktadır. Bu dört boyut literatürdeki çalışmalardan yararlanılarak isimlendirilmiştir. Araştırma sonucu ortaya çıkmış olan bu dört boyutun analiz oranları doğrultusundaki değerlendirilişi şöyledir:

-Reklamın değeri boyutu: Araştırmada faktör analizi sonuçlarına göre dört boyut içerisinde öğrencilerin yaklaşık % 17,9’luk oranla en fazla tercih ettikleri boyut reklamın değeri ile ilgili boyuttur. Bir reklamın değeri, tüketiciye faydalı olup olmaması ve ya tüketicinin işe yarayıp yaramaması gibi kriterlerin değerlendirilmesi neticesinde oluşan bir olgudur. Yani bir reklamın tüketici nezdindeki değeri, tüketici tepkilerinin ya da belirli bir ürüne ve markaya karşı tutumlarının önemli bir göstergesi olabilir. Ducoffe’ye göre reklam değeri tüketicinin bir reklamın yararına ve değerine yönelik yapmış olduğu subjektif bir değerlendirmedir (Ducoffe, 1995: 1).

-Reklamın aldatıcılığı boyutu: Araştırma neticesinde öğrencilerin %17’lik kısmı reklamların aldatıcı olduğuna inanmaktadır. Bu durum reklamın bazen aldatıcı bulunabildiğinin göstergesidir. Reklamların satış oranlarını büyük ölçüde arttırdığı gerçeğinden yola çıkan bir takım işletmeler rakiplerini geride bırakabilmek adına bazen tüketiciyi yanıltıcı reklamlara başvurabilmektedir. Reklamlarda bazen bir ürünün kalitesinin üstünlüğü hakkında abartılı bilgiler verilirken bazen de ürünün dışarıdan bakınca rahatlıkla anlaşılabilir boyut, renk, gibi çeşitli fiziksel özellikleri hakkında hileli bir gösterimin tercih edilmesi reklamın yanıltıcı veya aldatıcı reklam haline dönüşmesine neden olmaktadır (Ekelund ve Saurman, 1999: 195). Bu durum ise tüketicide güvensizlik hissi oluşturmada işletmelerin reklamları kendilerini aldatılmak adına yaptıklarını düşünmelerine yol açmaktadır. İşletmeler tüketicide oluşan bu

güvensizliği kırabilmek için reklamlarını hileli bilgilerden arındırmalı, sadece ürünün sağlayacağı faydalar üzerinde yoğunlaşarak bu olumsuz algıyı yok etmeye çalışmalıdır (Çakır ve Çakır, 2007: 42).

-Reklamın eğlendiriciliği boyutu: Araştırmaya göre anket uygulanan öğrencilerin %13,7'lik kısmı reklamları eğlenceli bulmaktadır. İçerisinde eğlendirici unsurlar barındıran reklamlar insanların doğrudan duygularına hitap ederek onları etkilemektedir. Bir günde onlarca reklama maruz kalan tüketiciler bu reklamların içerisinden daha eğlenceli bulduklarına duygusal olarak yönelmektedir (Bauer ve Greyser,1969). Reklamlarda mizahi ya da komik iletiler kullanılarak bireylerde tüketim keyfinin yaratılması amaçlanmaktadır. Reklamda tüketicinin dikkatini cezbedebilmek adına eğlendirici unsurların kullanılması yeni bir yaklaşım değildir ancak günümüzde bu tür reklamlarla daha sık karşılaşılmaktadır (Küçükdoğan, 2011: 135).

-Reklamın bilgilendiriciliği boyutu: Araştırmada öğrencilerin reklâmlara karşı genel tutumlarını açıklayan dört boyuttan sonuncusu reklamın bilgilendiriciliği boyutudur. Ankete katılan öğrencilerin %13'ü reklamları bilgilendirici olarak değerlendirmektedir. Tüketici için reklam bir ürün yada hizmet hakkında oldukça önemli bir bilgi sağlayıcısı olabilmektedir. Tüketiciler bir ürün ya da hizmeti satın alma kararı almadan önce bilgi arayışı içerisine girmektedir. Tüketicinin karar alma sürecinde kullandığı bilgi kaynaklarını iç ve dış kaynaklar olarak sınıflandırmak mümkündür. İç kaynaklar; tüketicinin belleğinde var olan ve ihtiyaç duyduğu zaman başvurduğu bilgi ve deneyimleridir. Fakat kimi zaman insan belleğinin sınırlı potansiyeli her sorunun cevabını karşılamaya yetmeyecektir. İşte o zaman tüketici bilgiyi dış kaynaklardan bulmaya yönelmektedir (Schmidt ve Spreng, 1996: 246). Tüketicinin karar almak için yöneleceği bu dış kaynaklardan (kişisel, ticari, halk, deneyim) biri de ticari dış kaynaklardan olan reklamdır (Doyle, 2004: 398). Dolayısıyla tüketici satın alma kararı öncesinde ilgilendiği ürün ya da hizmetle ilgili iç kaynağında bulamadığı bilgiyi dış kaynaklarda arayacak ve böylelikle gündelik hayatında sık sık maruz kaldığı reklamlara karşı çok daha alakalı olacaktır.

Reklamın bilgilendirici ve eğlendirici olarak algılandığı ölçüde değeri artmakta, aldatıcı olarak algılandığı ölçüde de azalmaktadır. Reklama verilen değer arttıkça reklama karşı tutumda olumlu olmaktadır (Ducoffe, 1995: 7). Bu araştırma neticesinde reklamları değerli, eğlendirici ve bilgilendirici bulan öğrencilerin yüzdesi toplamda %44,636 olurken aldatıcı bulanların oranı %17,022'dir.

Sonuç ve Tartışma

Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören ve reklam dersi almış olan ön lisans öğrencileri üzerinde gençlerin reklama yönelik genel tutumlarını tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla uygulanan bu araştırmada elde edilen bulgular ve ölçek kapsamındaki ifadelerin ortalamaları değerlendirildiğinde, ön lisans öğrencilerinin reklama yönelik genel tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Dursun (1997) tarafından benzer bir araştırma gerçekleştirilerek üniversite öğrencilerinin reklama karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. “Üniversite öğrencilerinin reklamlara yönelik tutumlarına eğitim-öğretim programları ve cinsiyet farklılıklarının etkileri” isimli bu çalışmada reklamların yapılmasını destekleyen öğrencilerin reklamlara karşı tutumlarının daha olumlu olduğu ve reklamların yapılmasına karşı olan öğrencilere oranla sahip oldukları olumsuz tutumun daha düşük oranda olduğu tespit edilmiştir. İnaç faktorleri ve reklama yönelik genel tutum arasındaki ilişkiyi değerlendirmek isteyen Akyüz (2010) “Reklama Yönelik Tutum: Belirleyici Faktör Olarak İnançlar” başlıklı makalesinde Beykent üniversitesinden 400 öğrenci üzerinde yaptığı anket çalışmasında öğrencilerin reklama yönelik genel tutumunda inanç faktörlerinin (bilgilendirme, ekonomik, fayda, zevk/hoşnutluk ve materyalizm) olumlu yönde etkili olduğunu tespit etmiştir.

“Üniversitede Eğitim Görmekte Olan Öğrencilerin Reklamlara Karşı Tutum ve Davranışları Üzerine Kırgızistan’da Ampirik Bir Araştırma” isimli makalede ise Yoldaş ve Ergezer (2013) Kırgızistan’daki genç tüketicilerin bir temsili olarak üniversite öğrencilerinin reklama karşı tutum ve davranışlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda Kırgızistan’daki üniversite öğrencilerinden toplam 500 öğrenciye bir anket çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin reklamlara yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Doğaner ve Kuyumcular’ın (2017) yayınlamış oldukları “Mobil Reklam Faaliyetlerinin Tüketici Algısı Üzerine Etkileri: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma” isimli makalelerinde üniversite öğrencilerinin, mobil pazarlama kavramına yönelik tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, genç tüketicilerin mobil pazarlamaya yönelik tutumlarını belirleyen başlıca faktörler; eğlendirme, bilgilendirme, rahatsız etme, güvenilirlik, genel tutum, izinli pazarlama ve kişiselleştirilmiş pazarlama olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin mobil pazarlamaya karşı tutumu genel anlamda olumsuzdur. Öğrenciler, bu reklamları eğlendirici ve güvenli bulmamaktadır. Bu reklamlar izinli ve bilgilendirilmeye yönelik yapıldığında daha olumlu tutumla karşılanmaktadır. Fakat kesinlikle rahatsız edici bulunmaktadır.

Bu araştırmada ise öğrencilerin reklama yönelik olumlu tutumlarının reklamın değeri, reklamın aldaticılığı, reklamın eğlendiriciliği ve bilgilendiriciliği gibi dört alt boyut üzerinden açıklandığını söylemek mümkündür. Çalışmanın reklam bilinci gelişmiş genç tüketicilerin reklama bakış açılarının ne yönde olduğunun görülmesi bakımından işletmelerin genç tüketicilere karşı yeni stratejiler belirlenmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın örneklem grubunu reklam dersi almış sosyal bilimler meslek yüksekokulu ön lisans öğrencileri oluşturduğu için, bu durum tespit edilen bulgularda genellemeye gitmeyi sınırlandırmaktadır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda reklam eğitimi almış daha geniş bir örneklem üzerinden hareket edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aiken,L.R.(1991) Psychological Testing and Assesment Boston: Allynand Bacon Publishing 7th edition.
- Akyüz, A. Reklama Yönelik Tutum: Belirleyici Faktör Olarak İnançlar. Marmara İletişim Dergisi, 17(17), 214-227.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. S. 798-844. *Handbook of social psychology*, 2.
- Altuğ, N., & Yürük, P. (2013). 2000-2011 Yılları arasında tüketicilerin mobil reklamlara olan tutumlarını incelemeye yönelik yapılan araştırmalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 11-28.
- Bauer, R. A., & Greyser, S. A. (1969). Advertising In America, The Consumer View. [Business Horizons Volume 12, Issue 2](#), Page 90
- Bir, A. A., Suher, K., Şener, G., & Algür, A. (2011). Turkish University Students' Media Usage And Their Attitudes Toward Advertising In General. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4098-4111.
- Çakır, F., Çakır, M., & Çiftçi, T. E. (2010). Tüketicilerin Sms Reklam Mesajlarına Yönelik Tutum Ve Davranışları. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-35.
- Çakır, V., & Çakır, V. (2007). Televizyon reklamlarının algılanan değeri ve reklam tutumu ilişkisi: bir yapısal eşitlik modeli. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 30(1).

- Dikson, P. R. (1998). Upravlenie marketingom. *Prevod s anglizkom yazıkogo: YV Slenova, Binom, Moskva.*
- Doğaner, M., & Kuyucular, Y. (2017). Mobil Reklam Faaliyetlerinin Tüketici Algısı Üzerine Etkileri: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 236-255.
- Doyle, P. (2004) Değer Temelli Pazarlama, (Çeviren Gülfidan Barış), MediaCat Yayınları, İstanbul.
- Ducoffe, R. H. (1995). How consumers assess the value of advertising. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 17(1), 1-18.
- Dursun, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin reklamlara yönelik tutumlarına eğitim-öğretim programları ve cinsiyet farklılıklarının etkileri. *Pazarlama Dünyası*, 11(63), 1997.
- Ekelund, Jr Robert B. Ve Saurman, Davis S. (1999): Reklam ve Piyasa Süreci, (Çeviren: Vural Savaş), Liberte Yay., Ankara.
- Gün, F . (2014). Reklamcılığın Temel İlkeleri ve Radyo Reklamları. *Marmara İletişim Dergisi*, 10 (10), 67-78.
- Güvenç, B. (1972). İnsan ve Kültür: Antropolojye Giriş. Ankara: *Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları*, 3.
- Kotler, P. (2000). Pazarlama Yönetimi. (Çeviren: Nejat muallimoğlu). İstanbul: Beta Basım A.Ş
- Köksal, Ulusu, Y . (2012). Yeşil Reklama Yönelik Tutum: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Yaşar University*, 7 (27), 4642-4669.
- Küçükerdoğan, R. (2011). *Reklam nasıl çözümlenir?: Reklam iletişiminde göstergeler ve stratejiler*. Beta.
- Mckenzie, S. B., & Lutz, R. J. (1989) An Empirical examination of the structural antecedents of attitude towards the ad in an advertising pretesting context, *Journal of Marketing*, 53, 48-65
- Onay, Y . (2012). Reklamlara Yönelik Tutumlar: Nitel Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1 (4).
- Sandage, C. H., & Leckenby, J. D. (1980). Student attitudes toward advertising: Institution vs. instrument. *Journal of Advertising*, 9(2), 29-44.
- Schmidt, J. B., & Spreng, R. A. (1996). A proposed model of external consumer information search. *Journal of the academy of Marketing Science*, 24(3), 246-256.

- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulus, Y., & Köksal, D. (2012). Yeşil Reklama Yönelik Tutum: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Yasar University*, 7(27).
- Usta, R. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mobil Reklamcılığa Karşı Tutumları & Undergraduates' Attitudes Toward Mobile Advertising. *Dogus University Journal*, 10(2), 294-309..
- Yoldaş, M. A., & Ergezer, Ç. (2013). Üniversitede Eğitim Görmekte Olan Öğrencilerin Reklamlara Karşı Tutum ve Davranışları Üzerine Kırgızistan'da Ampirik Bir Araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 280.

Extended Abstract

According to Dikson, manufacturers and intermediaries create various information about the goods and services they produce by using the advertisement, and consumers who know the product and have information about the product. Thus, the consumer, who has been made aware of the product or the service by means of advertising, may enter into a tendency to buy the product or service. Therefore, advertising as an impressive form of communication is to create a positive attitude towards them by raising awareness of the goods or services produced by consumers. In this case, it is necessary to determine what is the general attitude of the consumer to the advertisement before evaluating the advertisement as an effort to develop a positive attitude towards the service or the brand. Because if the attitude towards advertising is negative, it will not be able to provide a positive attitude towards the advertising product or brand. Therefore, it is very important to determine the general attitude of the consumer towards advertising.

The aim of this study is to determine the general attitudes of the students who are studying in social sciences vocational high schools. For this purpose, using the general attitude scale for advertising, the distributions of the expressions on this scale according to the students were investigated and factor analysis was performed. Expressions of the general attitude scale for advertising used in the research belong to 5-point Likert-type scales adapted from Ducoffe. In addition to this scale, the participants were asked about demographic information, gender, age, department, family monthly income status. In this study, the general attitudes of the social science associate degree students towards advertising were measured. The general attitude scale for advertising was used in the study. General attitude scale expressions were first analyzed by reliability analysis and then factor analysis was performed to determine how many sub-dimensions these statements were divided into. SPSS 21.0 program was used in the evaluation and analysis of the data.

In this study, it is possible to say that the positive attitudes of the students towards advertising are explained on four sub-dimensions such as the value of the ad, the ad's deceitfulness, the ad's amusement and the informativeness.

The evaluation of these four dimensions as a result of the research is given below:

- The value of advertising size: According to the results of the factor analysis in the study, the size of the ad is about the value of the ad in the four dimensions. The value of an ad is a phenomenon that occurs as a result of evaluating criteria such as whether it is useful to the consumer or whether the consumer works.

The size of the advertising deception: As a result of the research, 17% of the students believe that the ads are deceptive. This is an indication that the ad can sometimes be deceptive.

-Emergency of entertainers: According to the survey, 13.7% of the students who applied the survey find the advertisements fun. Ads that contain entertaining elements affect people directly by addressing their emotions. Consumers who may be exposed to tens of advertisements in a day tend to emotionally find that they are more entertaining than these advertisements.

- Informative size of advertising: The last one of the four dimensions explaining the general attitudes of the students towards advertisements is the informational dimension of the advertisement. 13% of students surveyed consider advertisements as informative. Advertising for the consumer can be a very important information provider about a product or service.

As advertising is perceived as informative and entertaining, its value increases and decreases to the extent it is perceived as deceptive. As the value given to advertising increases, it is positive about the attitude towards advertisement (Ducoffe, 1995: 7). As a result of this research, the percentage of students who found the advertisements as valuable, entertaining and informative was 44,636% and the rate of those who found them deceptive was 17,022%.

As the sample group of the study consists of pre-graduate students of the social sciences vocational school that took the course of advertising, this situation limits the generalization in the findings. However, it is thought that this study may contribute to the identification of new strategies against young consumers in order to see how the view of the young consumers with advertising awareness developed.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 370 – 381.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 370 – 381.

Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Sinop Çocuk Üniversitesi

Nurhan ÖZTÜRK¹ & Esra BOZKURT ALTAN¹

Özet

Bir okul dışı öğrenme ortamı olan çocuk üniversiteleri, geleceğimiz olan çocuklara keşfetme mutluluğu veren bir ortam sunarak, onlara bilim, sanat, spor etkinliklerini sevdirmek, etkinlik yapma sürecinde el becerilerini, zihinsel becerilerini geliştirmek, grup ile çalışma sorumluluğunu kazandırarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, bilimsel iletişim ve sosyal iletişim becerileri kazandırmak, bilime ilgi oluşturarak öğrencilerin ilerdeki tercihlerine olumlu katkıda bulunmayı amaçlayan yapılanmalardır. Ülkemizde gün geçtikçe sayıları artan çocuk üniversiteleri benzer amaçlarla yapılanmakta ve çocuklara çeşitli programlarla etkili ortamlar sunmaktadır. Sinop Çocuk Üniversitesi'nde, çocukların üniversite ile tanışmaları ve okul dışı öğrenme ortamlarında keşfetmenin mutluluğunu yaşayacakları bir ortam sunarak, onlara bilim, sanat, spor etkinliklerini sevdirmek, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada kurulduğu günden bu yana Sinop Çocuk Üniversitesi'nde ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen projeler, projelerin amaçları ve kısaca bulgularına değinilmiştir. Çocuk Üniversitelerinin hedefleri düşünüldüğünde Sinop Çocuk Üniversitesi'nin izlediği sürecin çocuk üniversitesi birimi kurmak ya da kurulu birimlerin faaliyet planının belirlemek isteyen yönetici/araştırmacılar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamı, çocuk üniversitesi, Sinop çocuk üniversitesi.

An Out-Of-School Learning Environment: Sinop Children's University

Abstract

Children's University of an out-of-school learning environment offers an environment that allows children to discover happiness. In such an environment, it is aimed to develop science, art and sports activities, to develop hand skills, to develop mental skills, to gain responsibility for working with the group, to make learning fun, to provide scientific communication and social communication skills, to create interest in science and career awareness. In our country, children's universities have been established with similar purposes and offer different programs to children. Sinop Children's University offers an environment in which children will be able to meet with the university and experience the joy of discovering them in out-of-school learning environments. Here, it is aimed to make children love science, art and sport activities, contribute to their critical thinking, analytical thinking, creative thinking and problem solving skills. In this study, the projects for the secondary school students, the aims of the projects and their findings are discussed. Considering the goals of the Children's University, it is thought that the process followed by Sinop Children's University may be a guide for the managers/researchers who want to establish a children's university unit or determine the activity plan of the established units.

Key Words: Out-of-school learning environment, children's university, Sinop children's university

Giriş

Dijital dönüşümün yaşandığı 21.yy'da, eğitimin amacı, bilgi aktarmak yerine bireyin deneyimleri ile elde ettiği bilgileri merak ve sorgulama yeteneği ile bir araya getirerek fark

*Bu araştırmanın bir bölümü ÇEAUM-1901-14-01 numaralı Bilimsel Araştırma Projesi sonuç raporundan alınmıştır.

¹ Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Programı, E-posta: nurhanozturk@sinop.edu.tr & esrabozkurt@sinop.edu.tr.

yaratılan bir üretime dönüştürmesine fırsat sunmaktır. Bu bağlamda problem çözme, karar verme, inovasyon, girişimcilik gibi 21.yy becerilerini geliştirme hedefinden yola çıkarak öğrenme hedefleri, ortamları ve uygulamaları son yıllarda değişime gitmiştir (Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu, 2015). Bu beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılmasında sadece okul değil okulda geçirilen öğrenme yaşantılarını destekleyici nitelikte okul dışı öğrenme ortamlarının da etkisi yadsınamaz olmuştur (Bozdoğan, 2016; Marulcu, Saylan, & Güven, 2014; Şahin, Ayar, & Adıgüzel, 2014). Okul dışı öğrenme ortamları, doğal tarihi müzeler, bilim ve teknoloji merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, parklar, bilimsel araştırma laboratuvarları (Karademir, 2018; Laçın Şimşek, 2011), son yıllarda önem kazanan Bilim Merkezleri, üniversitelerin bünyesinde açılan Çocuk Üniversiteleri ve TÜBİTAK destekli bilim ve toplum projeleri (doğa eğitimi ve bilim okulları, bilim şenlikleri, bilim fuarları gibi) de okul dışı öğrenme ortamlarını destekleyen ortamlar olarak değerlendirilmektedir. Çocuk üniversiteleri geleceğimiz olan çocuklara öğrenme şevki, keşfetme mutluluğu ve deney yapma heyecanı veren bir ortam sunarak onların sözel, analitik ve bilimsel düşünme becerileriyle bilime olan merak ve ilgisini artırmak ve geliştirmek, toplumda yaratıcı fikirlerin, yeni bilgilerin, keşiflerin ve buluşların tanıtılması ve tartışılması için ortamlar yaratarak, bilim ve teknolojiyle, çocukların iletişimini ve ileriye dönük sürekliliğini sağlamayı amaçlayan yapılanmalardır. Özellikle çocukların üniversite ile bağ kurmaları, bilimle tanışmaları, alanında uzman kişiler tarafından eğitim görmelerine fırsat tanıyan ve üniversite ile toplum arasında etkili bir köprü olan Çocuk Üniversitelerinin gerek yurtdışında gerekse de ülkemizde önemi her geçen gün artmaktadır.

Çocuk Üniversiteleri

Çocuk üniversitelerinin kurulum süreci 1990'lara dayanmaktadır. İlk çocuk üniversitesi 1993 yılında İngiltere'nin Birmingham şehrinde kurulmuştur (Overton, 2010). Ancak EUCU.NET (European Children's Universities Network – Avrupalı Çocuk Üniversiteleri Ağı) ise Çocuk Üniversitelerinin “Çocuk Üniversitesi” adı ile ilk kez 2002 yılında Tübingen’de kurulduğunu (Eucu.net, 2010) ve kurumsal bir kimlik kazandığını belirtmiştir. Avrupa Birliği 7. Çerçeve Programı (FP7), Toplumda Bilim çağrılarını altında desteklenen *EUCU.NET* projesi kapsamında yapılan çalışmalarda Çocuk Üniversitesi programlarının bireylerin ve toplumların gelişimlerine çeşitlilik ve zenginlik katması bakımından önemli olduğu belirtilmektedir. Çocuk Üniversiteleri, çocukların eleştirel düşüncelerini, merak duygularının açığa çıkmasını, çocukların üniversite ile tanışmalarına olanak sağlamayı ve gelecekteki akademik yaşantılarına öncülük etmeyi, temel problem çözme becerilerini kazanmalarında uygun ortam oluşturmayı ve küçük yaşta bilimle tanışmalarını sağlamayı amaçlayan yapılandırmalar (Eucu.net, 2013). Çocuk Üniversiteleri Amerika ve Avrupa’da farklı üniversitelerin

kampüslerinde faaliyete başlamış ve çocukların erken yaşlarda bilim ve bilim insanı ile tanışmalarına fırsat sunmuştur (Kinderbüro, 2014). Viyana Çocuk Üniversitesi ve İngiltere’de faaliyet gösteren çocuk üniversitelerinde çocukların okul dışında eğitim alabilecekleri öğrenme ortamlarını yapılandırmaktadırlar (Children’s University, 2014). Çocuk Üniversiteleri bünyesinde gerçekleştirilen programların içerikleri oluşturulurken ülkelerin uyguladıkları farklı yöntemler dikkate alınmıştır. Avrupalı Çocuk Üniversiteleri Ağı (EUCU.NET) kapsamında yürütülen çalışmalarda, Çocuk Üniversitelerine yönelik bir ağ oluşturmak ve birlikte çeşitli proje ve etkinlikler yapmaya önem verilmektedir. Bugün birçok çocuk üniversitesi Avrupalı Çocuk Üniversiteleri Ağı üyeliği ile farklı çocuk üniversiteleri ile işbirliği yapılabilmekte ve çocukların bilimsel, sosyal açıdan gelişmesi hedeflenmektedir. Ülkemizde de son yıllarda kurulan birçok çocuk üniversiteleri bu ağ ile diğer çocuk üniversiteleri ile işbirliği yapabilmekte ve bünyesinde hazırlanan farklı programlar ile özellikle 7-17 yaş aralığı çocuklara hizmet vermektedir.

Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri: Sinop Çocuk Üniversitesi

Türkiye’de kurulan ilk Çocuk Üniversitesi 2009 yılında kurulan Ankara Çocuk Üniversitesi’dir. Ülkemizde on yıl kadar bir geçmişi olan çocuk üniversitelerinin sayısı artış göstermiştir. Son yıllarda kurulan çocuk üniversitelerinden bazılarında Üsküdar Çocuk Üniversitesi, İstanbul Çocuk Üniversitesi, Karabük Çocuk Üniversitesi, Aksaray Çocuk Üniversitesi, Hitit Çocuk Üniversitesi, İnönü Çocuk Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, Ege Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, Harran Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, Mersin Çocuk Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, Trakya Çocuk Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi Çocuk Üniversitesi örnekleri verilebilir.

Sinop Üniversitesi Çocuk Üniversitesi 30 Ocak 2012 Tarihli ve 28189 Sayılı Resmî Gazete ilanı ile resmi olarak faaliyete geçmiş, Karadeniz Bölgesi’nde kurulan ilk ve Türkiye’de kurulan 6. Çocuk üniversitesidir. Sinop Çocuk Üniversitesi’nde, çocukların üniversite ile tanışmaları ve okul dışı öğrenme ortamlarında keşfetmenin mutluluğunu yaşayacakları bir ortam sunarak, onlara bilim, sanat, spor etkinliklerini sevdirmek, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca çocukların grup ile çalışmalarına olanak tanıyarak sorumluluk bilinci, iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak, günlük hayat problemlerine alternatif çözümler üretmek ve gelecekte yapacakları meslek tercihlerine olumlu yönde katkılar sağlamak önemsemektedir.

Sinop Çocuk Üniversitesi’nin misyonu; çocukların üniversite ile buluşmalarına fırsat sunarak bilime ve teknolojiye olan ilgilerini artırmak; bilimin, teknolojinin, sanatın ve sporun eğlenceli yönleri ile tanıştırmak gelecekteki mesleki tercihlerine katkı sağlamaktır. Vizyonu ise; çocukların bilimsel, kültürel ve sosyal açıdan gelişmelerini sağlayan, yenilikçi

düşüncelerini ve problem çözme becerilerini destekleyen, bilim ve teknolojik gelişmeler ışığında topluma faydalı bireyler olmasına katkı sağlayan bir merkez olmak biçiminde belirlenmiştir.

Çocuk Üniversitesi bu misyon ve vizyon çerçevesinde kurulduğundan bu zamana kadar birçok etkinlik programı gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirmeye de devam edilmektedir. Sinop Çocuk Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen etkinlik programlarına 4000'e yakın öğrenci katılım göstermiş, farklı üniversitelerde işbirliği kapsamında gerçekleştirilen projelerde/etkinliklerde de çok sayıda çocuğa ulaşılmıştır. Bu etkinlikler içerisinde bir ya da birkaç günlük farkındalık programları (Bilimle Tanışma Programı, Çocuk Üniversitesi Etkinlik Günleri, Bilim Şenlikleri gibi), Sinop Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri ya da TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projeleri kapsamında destek alan projeler yer almıştır.

Sinop Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, öğretim elemanları ve yüksek lisans öğrencilerinin gönüllü desteği ile çok sayıda etkinlik planlanmış ve yürütülmüştür. Etkinlikler öğretim elemanlarının belirledikleri konu ve içerikler ile belirli dönemlerde planlanarak uygulanmaktadır. Bununla birlikte Sinop ili ve ilçelerinde MEB'e bağlı devlet okullarından Çocuk Üniversitesi'ne gelme talebi doğrultusunda da bir günlük farkındalık programları planlanmaktadır. Bu etkinliklerden birkaçı şöyledir: Bilimle Tanışma Programı, I, II ve III. Bilim ve Sanat Şenliği, Durağan/Erfelek/Boyabatlı Öğrenciler Çocuk Üniversitesi'nde, Çocuk Üniversitesi'nden Arduio ile Kodlama Eğitimi, Engelsiz Gülüşler...

Çocuk Üniversitesi kurulduğundan bu zamana kadar 6 proje gerçekleştirilmiştir. Bunlardan üçü TÜBİTAK tarafından desteklenmiş "Kuzeyin Cenneti Sinop'ta Eğlenceli, Bilim, Sanat, Spor Okulu", "Sinop Çocuk Üniversitesi'nde Eğlenceli Bilim, Sanat ve Spor Okulu" ve "Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum" adlı projelerdir. Diğer üç proje ise Sinop Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Bu projelerin isimleri şöyledir: "Çocuk Üniversitesi'nde Bilim Eğlencelidir", "Yenilikçi Eğitim Uygulamaları: Çocuk Üniversitesi'nde Bilim Eğlencelidir II" ve "Ortaokul Öğrencileri İçin STEM Eğitimi". Sinop Çocuk Üniversitesi'nde gerçekleştirilen projeler gerçekleştirilen tarih sırasına göre aşağıda detaylı biçimde sunulmuştur:

Kuzey'in Cenneti Sinop'ta Eğlenceli Bilim, Sanat ve Spor Okulu

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında gerçekleşen proje, ortaokul 5.sınıf öğrencilerine yönelik olarak 2-14 Temmuz 2012 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu projenin amacı 5.sınıfı yeni bitirmiş ortaokul öğrencilerine bilim, sanat ve spor etkinliklerini sevdirmek ve bilim yapma sürecini uygulayarak öğrenmeleri, etkinlik yapma sürecinde yaratıcılıklarını, el becerilerini, zihinsel becerilerini geliştirmek, grup ile çalışma

sorumluluğunu kazandırarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, bilimsel iletişim ve sosyal becerilerini kazandırarak Çocuk Üniversitesi kapsamında işlevini yürütmektir. Projeye 50 öğrenci katılım göstermiştir. Proje süreci 25'şer kişilik iki farklı grup ile ardışık biçimde gerçekleştirilmiştir. Proje sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler bilim, sanat ve spor içerikli etkinliklerdir. Öğrencilerin proje süreci ve sonrası projeye ilgili verdikleri dönütler çoğunlukla olumlu yönde olup, proje bulguları bildiri ve makale olarak yayımlanmıştır

Projeden örnek fotoğraflar şu şekildedir:



Fotoğraf 1, 2, 3: Etkinlik fotoğrafları

Sinop Çocuk Üniversitesi'nde Bilim Eğlencelidir

20 Nisan-25 Mayıs 2013 tarihlerinde gerçekleştirilen proje 5 hafta sonu sürmüştür. Proje Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Projenin amacı, ilköğretim öğrencilerinin bilime sempati oluşturmalarını sağlamak, böylece öğrencilere ilerdeki tercihlerini etkileyebilecek olumlu katkıda bulunmak ve bilimle günlük yaşantılar arasında bağ kurarak bilimle iletişimlerini sürekli kılmaktır. Projeye Sinop İli Merkez İlçede bulunan ortaokullarda öğrenim gören 25 7.sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Projede bilim ve sanat etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Proje sürecinde çocukların ve velilerin çocuk üniversitesine yönelik algıları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların süreçte yapılan etkinliklerle ilgili etkinliklere yönelik görüşleri ile fene ve bilim insanına yönelik tutumları tespit edilmiştir. Proje bulguları ile iki bilimsel çalışma gerçekleştirilmiştir. Projeden örnek fotoğraflar şu şekildedir:



Fotoğraf 4, 5, 6: Etkinlik fotoğrafları

Sinop Üniversitesi'nde Eğlenceli Bilim, Sanat ve Spor Okulu

TÜBİTAK tarafından desteklenmeye değer görülmüş proje, ortaokul 5.sınıf öğrencilerine yönelik olarak 26 Ağustos-6 Eylül 2013 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile 5.sınıfı yeni bitirmiş ilköğretim öğrencilerine bilim, sanat ve spor etkinliklerini sevdirmek ve etkinlikler sürecince yaratıcılıklarını, el becerilerini, zihinsel becerilerini geliştirmek, grup ile çalışma sorumluluğunu kazandırarak öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin bilime ilgi ve merak oluşturmalarını sağlamak, bilim insanı imgelerini, bilimsel iletişim yeteneklerini ve sosyal becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Proje 25'şer kişilik 2 ayrı grup şeklinde iki ayrı 6 günlük programlarla yürütülmüştür. Proje süresince öğrencilere yönelik çeşitli bilim, sanat ve spor etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin proje sürecinde yapılan etkinliklerle ilgili değerlendirmelerini belirlemek üzere yazdıkları etkinlik günlükleri, fene ve bilim insanına yönelik tutum ile proje sonrası öğrencilerle yapılan görüşmeler ile veri toplanmıştır. Öğrenciler genel olarak proje sürecindeki etkinlikleri olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Proje bulgularından 1 ulusal bildiri ve 2 uluslararası hakemli dergide makale yayımlanmıştır.

Projeden örnek fotoğraflar şu şekildedir:



Fotoğraf 7, 8, 9: Etkinlik fotoğrafları

Yenilikçi Eğitim Uygulamaları: Sinop Çocuk Üniversitesi'nde Bilim Eğlencelidir II

Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen projenin katılımcıları 6.sınıfta öğrenim gören 30 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Projenin amacı, bilimle günlük yaşantılar arasında bağ kurarak bilimle iletişimlerini sürekli kılmak, bilim ve fene yönelik olumlu tutumlar kazanmaları ve fene yönelik motivasyonlarını arttırmaktır. Bu projenin, öğrencilerin buldukları her etkinliğin bulgularını günlük yaşantılarında kullanmalarına imkân sağlaması, bilimin ve teknolojinin etkilerini yaşayarak görerek fark etmeleri yönünde teşvik etmesi, bilim ve teknolojiye karşı sürekli bir merak içinde araştırmacı ve yaratıcı yönlerini ortaya çıkarması yönünde bir adım olması niteliğiyle topluma katkı sağladığı düşünülmektedir. Proje 5 hafta sonundan gerçekleştirilmiş ve proje sürecinde, fen, sosyal bilgiler, fen eğitiminde mühendislik uygulamaları, sanat ve spor etkinlikleri

gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerden bazıları şu şekildedir: Meraklı Bilimciler Arazide: Doğada Gözlem ve Materyal Toplama-Sarıkum, Fen Eğitiminde Mühendislik Uygulamaları, Müzik Etkinliği: Çalarak Söylüyorum ve Eğleniyorum, GPS ile yer tespiti.

Proje sonunda öğrenciler proje sürecindeki etkinliklerle ilgili genel olarak olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Ancak bilime ve fen yönelik tutum düzeylerinde ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Projeden örnek fotoğraflar şu şekildedir:



Fotoğraf 10, 11, 12: Etkinlik fotoğrafları

Ortaokul Öğrencileri için STEM Eğitim Programının Hazırlanması ve Etkilerinin Araştırılması

19-26 Haziran 2018 tarihlerinde Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen proje ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik kariyer farkındalığını geliştirmek ve yaratıcı düşünme becerilerini arttırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Projede Sinop ilinde bulunan farklı ortaokullarda öğrenim gören ortaokul 6, 7 ve 8 sınıf öğrencilerine fen, teknoloji, mühendislik, matematik, tasarım ve kodlamaya yönelik deneyim kazandırılması amaçlanmıştır. Projeye 24 öğrenci katılım göstermiştir. Proje sürecinde öğrencilerin etkinlik günlükleri ve görüşleri ile projeye yönelik değerlendirmeleri ve STEM'e yönelik algılarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Proje sonunda öğrencilerin tamamına yakını süreçle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Proje bulgularından 1 uluslararası makale yayın için kabul edilmiş ve baskı sürecindedir.

Projeden örnek fotoğraflar şu şekildedir:



Fotoğraf 13, 14, 15: Etkinlik fotoğrafları

Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” isimli proje 7-14 Eylül 2018 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Projeye Sinop ili ve ilçelerinde MEB’e bağlı ortaokullarda öğrenim gören, ortaokul 6. ve 7.sınıfı bitirmiş 50 öğrenci katılım göstermiştir. Proje süresince öğrencilerin işbirlikli çalışma, hesaplamalı düşünme, karar verme, problem çözme, tasarım geliştirme, yenilikçi düşünme, merak duygularını açığa çıkartmak üzere çeşitli etkinliklere katılarak hayatı boyunca unutamayacağı deneyim sağlamak, fen, matematik, teknoloji, mühendislik gibi disiplinlere yönelik farkındalıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Projeye Türkiye’nin farklı üniversitelerinden, Sinop Üniversitesi’nden ve Sinop Bilim Sanat Merkezi’nden araştırmacı ve öğretmenler katılım göstermişlerdir. Proje sürecinde öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerini bildirdikleri etkinlik günlükleri, STEM algıları, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri ile ilgili kavram haritaları, sosyo-bilimsel konulara yönelik görüşleri veri kaynaklarını oluşturmuştur. Proje bulgularından 1 uluslararası bildiri hazırlanmış, 1 uluslararası dergide makale olarak yayımlanmış ve 1 ulusal dergide değerlendirme süreci devam etmektedir.

Projeden örnek fotoğraflar şu şekildedir:



Fotoğraf 16, 17, 18: Etkinlik fotoğrafları

Sonuç

Sinop Üniversitesi Çocuk Üniversitesi, Sinop Üniversitesi’ne bağlı bir araştırma merkezi olarak (Çocuk Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi) faaliyetler yürütmektedir. Bu merkez kapsamında bir ya da birkaç günlük etkinlik programları, Bilimsel Araştırma Projeleri ya da TÜBİTAK tarafından desteklenen projeler ile çeşitli faaliyetler yürütülmektedir. Etkinliklerin tamamına öğrenciler gönüllülük esası ile katılım sağlamıştır. Sinop Üniversitesi Çocuk Üniversitesi’nde yürütülen etkinliklerin katılımcıların STEM’e yönelik algı ve farkındalığına, bilim insanı imajlarının gelişimine, bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, sosyo-bilimsel konularla ilgili farkındalıklarının oluşmasına katkı sağladığı ve katılımcıların eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve

karar verme gibi birçok üst düzey düşünme becerilerine olumlu katkıları da çeşitli programlar kapsamında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Eş, Öztürk Geren, 2014; Eş, Öztürk Geren, & Bozkurt Altan, 2015; Öztürk & Türköz, 2019; Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu, & Öztürk 2019). Ayrıca Sinop Çocuk Üniversitesi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere katılan katılımcıların gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirdikleri de çeşitli çalışmalar ile ortaya konulmuştur. Çocuk Üniversitelerinin hedefleri düşünüldüğünde Sinop Çocuk Üniversitesi'nin izlediği sürecin çocuk üniversitesi birimi kurmak ya da kurulu birimlerin faaliyet planının belirlemek isteyen yönetici/araştırmacılar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, Çocuk Üniversiteleri bünyesinde gerçekleştirilmesi planlanan birçok proje için rehber olacağı ve farklı çocuk üniversiteleri ile işbirliğinin sağlanarak (Özellikle TÜBİTAK 4004-4005-4007 kodlu projeler ve BAP) daha geniş katılımcılarla Çocuk Üniversitelerinin ağının genişletilmesinin önü açılabilir.

Kaynakça

- İstanbul Aydın Çocuk Üniversitesi (2015). *Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. İstanbul: Aydın Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9 (1), 111-129.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ., & Öztürk N. (2019). Preparation of out-of-school learning environment based on STEM education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), xxxx-xxxx. (Baskıda)
- Children’s University, (2014). What we do and why. <http://www.childrensuniversity.co.uk/home/about-us/what-we-do-and-why/> adresinden 6 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Eş, H., & Öztürk Geren, N. (2014). Öğrenci ve velilerin çocuk üniversitesi algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (International Journal of Turkish Education Sciences)*, 3, 94-105.
- Eş, H., Öztürk, N., & Bozkurt, E. (2014). Öğrencilerde bıraktığı etkilerle Sinop Çocuk Üniversitesi’nde TÜBİTAK destekli bilim sanat ve spor okulu. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 11-14 Eylül, Adana, Türkiye.
- Eş, H., Öztürk Geren, N., & Bozkurt Altan, E. (2015). Science art and sports school at sinop children’s university its effects on children s perceptions. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 30-44.

EUCU.NET (2010). *White Book, European Children's Universities Network*. Vienna: Vienna University Children's Office.

Karademir, E. (2018). Okul dışı ortamlarda fen öğretimi (426-448). O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Ed.), *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Destekli Fen Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kinderbüro, (2014). What's the Vienna University Children's Office? <https://kinderbuero-uniwien.at/en/about-us/thats-us/> adresinden 10 Nisan2019 tarihinde alınmıştır.

Laçın Şimşek, C. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. (Ed. Laçın Şimşek, 2011). Ankara: Pegem Akademi.

Marulcu, İ., Saylan, A., & Güven, E. (2014). 6. ve 7. sınıf öğrenciler için gerçekleştirilen "Küçük bilginler bilim okulu" nun değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 341-352.

Overton, D. T. (2010). Formation of a Children's University: Formative issues and initial concerns. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3876-3882.

Öztürk, N., & Türköz, G. (2019). Watch-think over-discuss: an activity sample regarding the teaching of socio-scientific issues. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)*, 1 (11), 1-11.

Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Science: Theory & Practice*, 14(1), 309-322.

Extended Abstract

Museums, science and technology centres, planetariums, zoos, parks (Karademir, 2018; Laçın Şimşek, 2011), scientific research laboratories, Science Centres, Children's Universities established mostly within the universities, and The Scientific and Technological Research Council of Turkey-supported science and community projects (such as nature education and science schools, science festivals, science fairs) out-of school learning environments. Children's universities are the out-of school learning environments that give our children the joy of learning, happiness of discovery and the excitement of experimenting. In these environments, the development of verbal, analytical and scientific thinking skills of children, increasing their interest and interest in science, and the introduction and discussion of creative ideas, discoveries and inventions are provided.

Sinop University Children University was officially launched with the Official Gazette announcement dated January 30, 2012 and numbered 28189. It founded the first university in the Black Sea Region is the sixth child and Turkey. Sinop Children's University offers an environment in which children will be able to meet with the university and experience the joy of discovering them in out-of-school learning environments. Here, it is aimed to make children love science, art and sport activities, contribute to their critical thinking, analytical thinking, creative thinking and problem solving skills. Children are also allowed to do group work. In this way, it is aimed to gain responsibility awareness, communication and social skills, to produce alternative solutions to daily life problems and to contribute positively to future career choices. Numerous activities were planned and carried out at Sinop University Children's University with the voluntary support of academic staff and graduate students. The activities are planned and conducted in certain periods according to the subjects and contents determined by the instructors. In addition, one-day awareness programs are planned for Sinop province and its districts for those who want to participate in the Children's University of State Schools affiliated to Ministry of National Education. Some of these activities are as follows: Meeting with Science, I, II and III. Science and Art Festival, The Students from Durağan / Erfelek / Boyabat Visited Children's University, Children's University Training About Coding with Arduino, Children's with Disabilities Visited Children's' University. Since Children's' University foundation, 6 projects have been realized. Three of these projects supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey are: Science, Art, and Sport School in Sinop Children's University, Science, Art, and Sport School in Sinop Children's University II, Preparing for the Future: Looking for Solutions the Projects. The other three projects supported by Sinop University Scientific Research Projects Coordination Unit are: Science is Fun in Sinop Children's University, Science is Fun in Sinop Children's

University II, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) Education for Secondary School Students.

All of the activities of Sinop University Children's University were attended by volunteers. Many scientific research has been carried out within the scope of the programs (Eş, Öztürk Geren, 2014; Eş, Öztürk Geren, & Bozkurt Altan, 2015; Öztürk & Türköz, 2019; Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu, & Öztürk 2019). With these researches, it was revealed that the activities carried out at Sinop University Children's University contributed positively to the perception and awareness of scientists about science, development of scientific images, development of positive attitudes towards STEM, awareness of socio-scientific issues, and development of many high-level thinking skills (such as decision-making, analytical thinking, problem solving skills) of the participants. In addition, the participants who participated in the activities carried out within the scope of the Sinop Children's University reported positive opinions about the activities carried out were also revealed by various studies.

Considering the goals of the Children's University, it is thought that the process followed by Sinop Children's University may be a guide for the managers/researchers who want to establish a children's university unit or determine the activity plan of the established units. In addition, the research could be a guide for many projects planned to be carried out within the University of Children's Universities and with the cooperation of different children's universities (especially The Scientific and Technological Research Council of Turkey 4004-4005-4007 coded projects and Scientific Research Projects in University) and the broadening of the network of Children's Universities with larger participants.



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 10, P. 382 – 387.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 10, S. 382 – 387.

METİNDİLBİLİMİN ABC’Sİ: Aşkın-Balci, Hülya (2018).

“Metindilbilimin ABC’si”, Say Yayınları, İstanbul.

Ensar KILIÇ¹

Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI tarafından kaleme alınan “Metindilbilimin ABC’si”, Say Yayınları tarafından 2018 yılında yayımlanmıştır. Kitap, 344 sayfadan oluşmaktadır. Çalışma, cümle üstü dil birimleri ve bu birimlerin çözümlenmesine dair metindilbilimsel yaklaşımları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Metindilbilim, insanların karşılıklı ilişkilerini ve ürettikleri varsayılan metin üzerindeki çalışmalara ağırlık vermekte, tek tek cümlelerle değil metnin bütünü ile ilişkili bağlantıları incelemektedir (s. 11). Nitekim dille ilgili sorunların çözümünde cümle parçalarını incelemek çoğu zaman gerçekleri ortaya çıkarmaya yetmemektedir. Bu nedenle, en büyük dilsel birimin cümle değil, metin olduğunu söyleyen dil bilimciler metni esas alarak dile daha geniş bir perspektiften bakmanın mümkün olduğunu dile getirmiştir (s. 34).

“Metindilbilimin ABC’si”, metindilbilim konusundaki birikimin Türkçenin yapısına uygun olarak ele alınması noktasında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Nitekim büyük oranda Hint-Avrupa dilleri temelinde oluşturulan ve Türkçeye tercüme yoluyla kazandırılan yabancı metindilbilim çalışmaları; dil aileleri arasındaki tabii farklar nedeniyle Türkçenin metindilbilim konusundaki ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Eserin ön sözünde bu duruma dikkat çekilerek, çalışmadaki kavramsal ve teorik anlatımların Türkçeye ait düşünce ve edebiyat ürünleri ile zenginleştirildiği vurgulanmaktadır.

Çalışmanın “Giriş” bölümü üç başlığa ayrılmıştır. İlk başlıkta, metin kavramından ne anlaşılması gerektiği sorgulanmakta, dil bilimsel açıdan metin; “birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisi” olarak tanımlanmaktadır (s. 18). Ardından, metin ve bağdaşıklık arasındaki ilişki açıklanarak metin kavramının etimolojik geçmişi irdelenmektedir. “Giriş” bölümünün ikinci başlığı, metin ve söylem arasındaki ilişkidir. Bu başlık altında, söylemin metnin aksine sözlü ortam odaklı bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Öyle ki söylem, “daha ziyade özne tarafından somut olarak oluşan öznenin

¹ Anadolu Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, E-Posta: ensarkilic@hotmail.com.tr

ilk konuşma düzeyinde ortaya koyduğu bir konudur. Daha sonra yazıya dönüşmektedir (s. 21).” Bu bölümün üçüncü başlığı “Metindilbilimin Tarihçesi”dir. Bu başlık içerisinde, “metindilbilimin bağımsız bir disiplin olarak ortaya çıkışının 1960-1970’li yıllara dayandığı” belirtilmekte, ayrıca metindilbilim çalışmalarının; dilin iç yapısını bir dizge olarak gören yani ürüne odaklanan yapısalcılık, cümle çözümlerine dayanan klasik söz dizimi ve Chomsky’nin görüşlerinin yansıtıldığı üretici-dönüşümsel dil bilgisi gibi yöntem ve yaklaşımlar üzerinden ilerlediği aktarılmaktadır (s. 28-29). Araştırmacı bu bölümde, özellikle Chomsky’nin kuramında yer alan yüzey yapı ve derin yapı kavramlarını tartışmaktadır. Üretici-dönüşümsel dil bilgisinde, derin yapı “soyut”, yüzey yapı ise “somut” cümle yapısı olarak ifade edilmektedir (s. 29-30). Kitapta derin yapı ile yüzey yapı arasındaki ilişki şu şekilde açıklanmaktadır: “Bir tümcedeki derin yapı, bir başka deyişle anlam, farklı yüzeysel yapılarla gösterilebilmektedir” (s. 30).

Kitabın ikinci bölümünde, “Metin nasıl oluşur?” sorusuna yanıt aranmakta, metin üretimi tüm boyutlarıyla ele alınmaktadır. Metin üretimi, bireysel ve sosyal ihtiyaçları olan karmaşık bir davranış sürecini temsil eder ve düzenleme-tasarlama, seçme ve kodlama basamaklarından oluşur (s. 38). Bu aşamalar, metin üreticisinin aktarmak istediklerini yazıya döküp bunları anlamlı hâle getirmesini sağlar. Aynı zamanda bu süreç içerisindeki üretici; bir yandan metin üretimi yaparken bir yandan da meydana getirdiği metni düzenleme aşamasını eş güdümlü bir şekilde yürütür (s. 38). Metin oluşturma süreci şu 10 aşamadan oluşur (s. 40):

1. Amacın belirlenmesi,
2. Konuyu belirleme ve sınıflandırma,
3. Mesaj,
4. Kurgu aşaması,
5. Söylem biçimi,
6. Kavram alanı oluşturma,
7. Dilsel gösterenleri seçme,
8. Metin düzeyinde dilsel kodlama süreci,
9. Seslenme/yazma,
10. Metni denetleme.

Bu süreç sonucunda oluşturulan bir metnin, alıcısı tarafından kabul edilebilmesi için taşıması gereken özellikler ise şunlardır (s. 50):

1. Alıcıyı tanıma ve onun ihtiyaçlarına cevap verme,
2. Metinde mümkün olduğunca ayrıntılara yer verme,
3. Tutarlı ve bağdaşık bir metin oluşturma,
4. Amaca uygun bir metin biçimi seçme,

5. Metnin üretiminde dil bilgisi kurallarına uygun hareket etme.

Kitabın üçüncü bölümünde, metin olmanın ölçütleri işlenmiştir. Beaugrande ve Dressler'e göre bir metnin oluşturulması için 7 adet ölçüt vardır. Bunlar: Metinler arasılık, durumsallık, bilgisellik, tutarlılık, bağdaşıklık, kabul edilebilirlik ve amaçlılıktır (Aktaran: s. 51).

Bağdaşıklık bir metindeki dil bilgisel uyumu ve bütünlüğü, tutarlılık ise metindeki anlamsal ve mantıksal yerindeligi ifade eder. Yani bağdaşıklık ifadeye ilişkin bir kavramken, tutarlılık içerikle bağlantılı olup metindeki anlatımın mantık kurallarıyla ve birbiriyle çelişmemesini, ayrıca metinde izlenebilen bir konunun olmasını içermektedir (s. 51-52, 162). Bir metnin bağdaşık ve tutarlı olabilmesi için o metinde çizgisellik ve sürekliliğin sağlanmış olması gerekir. Metinlerde, çizgisellik ve süreklilik gönderimler yoluyla organize edilir. Gönderim, bir metinde daha önce ve daha sonra aynı sözcük, izlek, kavram ya da düşüncenin aynı biçimde ya da farklı biçimlerde yeniden kullanılmasına denir (s. 65). Art gönderim önceki metne, ön gönderim ise sonraki metne gönderim anlamını taşır. Aşağıda zamir ile yapılan bir gönderim örneklendirilmiştir (s. 67):

Ayşe hızlı hızlı yürüyordu. Onun² yapacağı daha çok iş vardı.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, cümleler arası ve cümle üstü çalışmalarda gönderimler önemli bir rol oynamakta, cümlelerin sağlıklı bir şekilde birleşimi ve metin bütünlüğünün sağlanması noktasında gönderimler âdeta bir uyum aracı olarak görev üstlenmektedir (s. 70). Türkçenin yapısı gereği, Türkçede gönderimler yalnızca kelimelerden oluşmamaktadır. İyelik, şahıs ve belirtme hâli ekleri gibi son eklerle de cümleler arasında gönderim yapılabilmektedir. Aşağıdaki örnekte gönderimin şahıs ekiyle yapıldığı görülmektedir:

Babanız **sizin** için yemek ısmarladı bana. Çok üzülecek giderseniz³ (s. 73).

Bağdaşıklığın bir diğer önemli boyutu yinelemedir. Yineleme, “metindeki tümce ve tümce grupları arasındaki ilişkileri inceleyen, aynı zamanda metinde daha önce değinilen bir sözcüğe tekrar değinilmeyi de içeren bir kavram” olarak tanımlanmaktadır (s. 77). Kısacası, bir metin boyunca metnin iskeletini oluşturan sözcükler; metin boyunca tıpatıp yinelenebileceği gibi; farklı kelime ya da ekler yoluyla da tekrar edilebilmektedir. Örneğin bir akasya ağacı

² Buradaki “onun” ifadesi ilk cümledeki “Ayşe” sözcüğü ile ilişki kurarak, iki cümle arasındaki dil bilgisel sürekliliği sağlamaktadır.

³ İşaretili şahıs eki ilk cümledeki zamirle gönderim ilişkisi içerisindedir.

hakkında yazılan bilimsel bir yazıda, metin boyunca akasya ağacı için “o, Anadolu’nun her bölgesinde yetişen bu ağaç” gibi akasyayı ifade eden farklı ifadeler kullanılabilir. Farklı ifadeler kullanılarak yapılan bu tarz yinelemelere değiştirim adı verilir. Türkçede değiştirim şu yöntemlerle yapılabilmektedir (s. 88-89): a) eş, yakın veya zıt anlamlı sözcük kullanma, b) sözcüğün alt veya üst anlamlısını kullanma, c) örtük yapı (çıkarmı, sezdirim, ön varsayım), d) kinaye, e) açıklama.

Amaçlılık, metin üreticisiyle metnin alıcısı arasındaki bağı temsil eden ölçütlerdendir. Her metnin belirli bir amaç dâhilinde yazılması, metnin anlaşılabilirliği ve akıcılığı açısından kıymetlidir. Eserde amaçlılığın önemi şu sözlerle dile getirilmektedir (s. 167): “Her anlatım farklı bir amaca yönelik olarak oluşturulduğundan, yazar amacı ve niyetine göre bir bilgi aktarmak, bir olayı hikâyeye etmek veya bir manzarayı aktarmak için farklı anlatımlara başvurabilir. Metindilbilimde tutarlı ve bağdaşık bir metin oluşturabilmek için yazarın hedefi bu amaçlılık ölçütüyle ortaya çıkarılarak incelenmektedir.”

Metnin oluşum sürecindeki ölçütlerden bir diğeri durumsallıktır. Bireysel, toplumsal ve kültürel açıdan farklı gerçekleri barındıran kitleler, farklı durumsallıklara sahiptir. Bu durumda metinlerin hitap ettikleri kitleyle uyumlu olmaları gerekir. Yani metin, sunulduğu kitleyle sorunsuz bir iletişim kurabilmelidir (s. 167-168). Örneğin lise öğrencilerinden oluşan bir topluluk için salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirici bir broşür hazırlarken tıp literatürüne özgü bir dil kullanmak, mevcut topluluğun durumuyla uyumlu olmadığı için broşür ve öğrenciler arasındaki iletişim durumu sağlıksızdır.

“Bilginin aranması, bulunması ve incelenmesi noktasında metindilbilim devreye girerek diğer ölçütlerin yardımı ile bağlama göre bilgisellik ölçütünü de işin içine dâhil etmek suretiyle çalışmalarına şekil vermektedir (s. 169).” Bilgisellik, metinde yer alan bilgilerin bilindik bilgiler olup olmaması ile yeni ve eski bilgilerin birbiriyle harmanlanması durumunu ifade etmektedir. Var olan bilgileri tekrarlayan metinler özgün olamaz. Bu tür metinler, metnin alıcısı tarafından sıkıcı olarak tabir edilir. Eski ve yeni bilgilerin uyum içerisinde olduğu, merak duygusunu tetikleyen metinler daha sürükleyicidir (s. 169-171).

Kabul edilebilirlik metnin gelenek ve yerel olanla ilişkisini içeren bir ölçüttür. “Okuyucunun yaşadığı toplumun yanı sıra öznelliği de bir metnin kabul edilebilirliğini etkilemektedir (s. 176).” Kısacası, bir metnin kabul edilir olabilmesi için hitap ettiği kitlenin hazırbulunuşluğuna uygun, tutarlı ve anlaşılır olması gerekir (s. 176).

Metinler arasılık, “bir metnin kendinden önceki, sonraki ya da aynı zamandaki metinlerden bağımsız olarak tek başına herhangi bir anlama sahip olamayacağı düşüncesinden yola çıkarak oluşturulmuş” bir ölçüttür (s. 179). “Metinlerarasılık bir yazarın önceki bir metni ödünç alması ve dönüştürmesi için kullanılabildiği gibi, bir metni okuyan bir okurun bir başka metne başvurması için de kullanılabilmektedir (s. 180).” Bu ölçüt, iki veya daha çok metin

arasındaki ilişkiyi alıntı, gizli alıntı, anıştırma, öykünme, yansılama ve indirgeme gibi yöntemler aracılığıyla kurmaktadır (s.180).

Kitabın dördüncü bölümü “Metin Yapısı” üzerine oluşturulmuştur. Klasik olarak metinler - yapısal açıdan- giriş, gelişme ve sonuç kesitlerine dayanılarak çözümlenmektedirler. Metindilbilimde ise metnin yapısı çözümlenirken küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı kavramlarından yararlanılmaktadır (s. 199). “Bir metnin üst yapısı onun türüyle ilgili genel bir çerçeveye sunarken küçük yapı ve büyük yapı metnin içeriğiyle ilgilidir (İskender vd., 2015 s. 451).” Büyük yapı, metnin genel anlam ve sistemini ortaya koyar yani metnin anlaşılmasına dair anlamsal kuralları belirler (s. 201-202). Küçük yapı ise cümleler arasındaki düzenlemeyi içermektedir. Yineleme, art gönderim, ön gönderim, eksilteli yapı, eylem zamanı vb. hususlar küçük yapı dâhilinde incelenmektedir (İskender vd., 2015, s. 451).

Eserin beşinci bölümü “Metin Tipolojisi” üzerinedir. Bu bölümde metinlerin birden çok kıstasa göre sınıflandırılabilirdiğinin üzerinde durulmakta, metin türlerinin sınıflandırılmasında en önemli ölçütün metnin işlevinin seçilmesi olduğu belirtilmektedir (s. 2013-219). Nitekim metinlerin birçok işlevi vardır, bunlar; entelektüel, uygulamaya dayalı, eylem odaklı, psikolojik, sosyal, ahlaki, şekil odaklı, üst dilsel-iletişimsel ve eğlendirmeye dayalı işlevler şeklinde sıralanabilir (s. 222-223). Metin üretimi sırasında bu işlevlerden birkaçı bir araya gelebilmektedir (s. 223).

Altıncı bölümde “İletişimsel Metin Modeli” (anlatıcı bakış açısı) üzerinde durulmaktadır. Baumann’a göre, bu model metinleri iletişim eyleminin bir unsuru olarak görmekte ve açıklamalarını buna yönelik şekillendirmektedir (Aktaran: s. 263). Okur, bir metindeki tüm olay ve olguları anlatıcı aracılığıyla öğrendiği için anlatıcının bakış açısı; düşünce, duygu ve olguların okura ulaşmasını sağlayan ve okurla metin arasındaki iş birliğinin boyutunu belirleyen önemli bir unsurdur (s. 270).

Kitabın yedinci bölümünde “Farklı Metin Çözümleme Yaklaşımları”ndan bahsedilmektedir. “Metin analizinde metin dilinin sorunları, tümce bağlantıları ve kuralları, anlatıbilim sorunları ile birlikte ele alınıp metin seçimi ve üslup eğitiminin rolü incelenmektedir (s. 271).” Bu bölümde; metni oluşturan kelimelerin bağlam içerisinde edindikleri ilişkileri inceleyen içerik çözümleme, geçmiş deneyimlerin yani kişisel deneyimin sözle aktarımının dilsel çözümlemesi olarak ifade edilebilen anlatı çözümlemesi ve metinlerin dil bilgisi bağlamında çözümlendiği metin partiyonu üzerinde durulmuştur (s. 271-280). Yedinci bölümün ardından kitapta metindilbilime ait kavramların bulunduğu bir “Kavram Listesi” kısmı bulunmaktadır. Sözlük biçimindeki bu listenin hemen ardından ilk yedi bölüm içerisinde yer alan cümle ve metin örneklerinin alıntılı olduğu bazı kurmaca metinler, -“Kaynakça” ve “Dizin” bölümlerinden hemen önce- “Ekler” başlığı altında çalışmaya ilave edilmiştir.

Sonuç olarak, “Metindilbilimin ABC’si”, metindilbilimi anlamlandırma noktasında, orijinal ve Türkçeye özgü bir bakış açısını temsil etmektedir. Nitekim, dil bilimi çalışmalarında karşılaşılan en büyük zorluklardan biri; akademik anlatılardaki tespitlerin büyük çoğunluğunun Türkçenin karakteristiği ile bağdaşmayan, çeviri veya adapte cümle ve paragraflar üzerinden örneklendirilmesidir. Bu noktada, çalışmadaki cümle ve metin kesitlerinin Türkçenin yapı ve söz dizimi kurallarına uygun, özgün Türkçe metinlerden seçilmiş olması oldukça kıymetlidir.

Kaynakça

Aşkın-Balcı, H. (2018). “*Metindilbilimin ABC’si*”, İstanbul: Say Yayınları.

İskender, H. & Yiğit, F. (2015). “Küçük Yapı Düzeyindeki Değişimlerin Öğrencilerin Metni Anlamalarına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 12, S. 32, s. 450-476.

Saykali'nin *Ravzatü's-Şüheda* İsimli Eseri Üzerine Yapılmış Bir İnceleme-Metin-Dizin Çalışması

(Doç. Dr. Talip Yıldırım, *Saykali Ravzatü's-Şüheda İnceleme-Metin-Dizin (I. Bölüm 1-236)*, Bilgeoğuz Yayınları, İstanbul-2016, 715 s., ISBN: 978-605-9960-60-1)

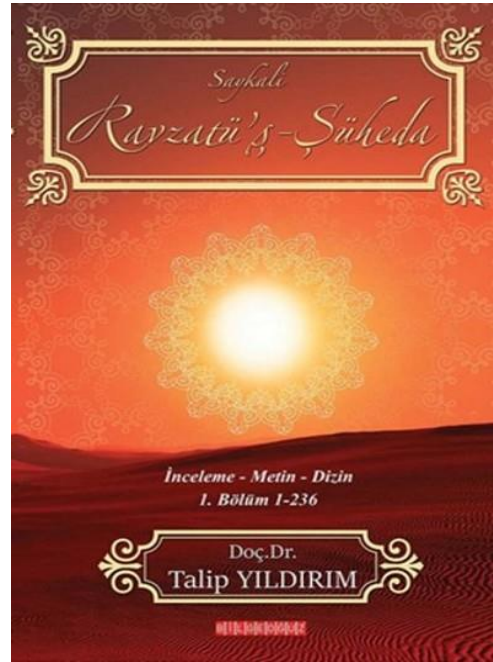
Özer YAVAŞ¹

Saykali Ravzatü's-Şüheda İnceleme-Metin-Dizin (I. Bölüm 1-236) isimli çalışma, Uşak Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Talip Yıldırım tarafından hazırlanmıştır. Çalışma 715 sayfadan oluşup 2016 yılında Bilgeoğuz Yayınları'na yayınlanmıştır.

Saykali, *Ravzatü's-Şüheda*'yı 18. yüzyılda yazmıştır. Eserin konusu, Hz. Hüseyin'in Yezid tarafından Kerbelâ'da şehit edilmiştir. Saykali, eserin ilk bölümünde asıl konuya geçmeden önce peygamber kıssalarına da yer vermiştir. İlk bölüm daha çok peygamber kıssalarından oluşsa da ilk bölümde Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in hayatına giriş yapılmıştır. Çalışmada eserin ilk bölümü, 236. sayfaya kadar olan bölüm, transkripsiyonlu metin şeklinde verilmiş, ses ve şekil bilgisi özellikleri bakımından incelenmiştir. Bu inceleme, 16. yüzyılda klasik devri sona eren Çağataycanın klasik devrinden sonraki dönemine ışık tutmaktadır.

Çalışma; ön söz (VII-VIII), kısaltmalar (IX), giriş (11-13), dil incelemesi (15-30), metin (31-688), özel adlar dizin (689-711) ve kaynakça (713-715) bölümlerinden oluşmaktadır.

Giriş bölümünde önce Çağataycanın ne zaman başlayıp ne zaman bittiğine, yüzyıllarıyla birlikte ayrıldığı dönemlere, klasik devriyle ilgili çalışmaların daha çok olmasının sebeplerine



¹ Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, E-posta: ozeryvs@gmail.com.

ve klasik devri sonrasını incelemekte karşılaşılan güçlükler yer verilmiştir. Daha sonra Çağataycanın kullanıldığı dönem ve sahada yaşanan siyasi olaylar açıklanmıştır. Bu açıklama, araştırmacılara Çağataycanın gelişimiyle ilgili daha geniş ve anlamlı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Ayrıca giriş bölümünde Çağataycayla yazan şair ve yazarların isimlerinin verilmesi dönemin edebiyatı hakkında fikir edinilmesini sağlamaktadır.

Çalışmanın giriş bölümünde dönemin diğer sanatçılarının sadece isimleri verilmiş ancak çalışmanın konusu olduğu için Saykali ve eseri *Ravzatü's-Şüheda* ile ilgili daha kapsamlı açıklamalarda bulunulmuştur. Saykali'nin yaşadığı dönem ve diğer eserleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu eserler arasından *Ravzatü's-Şüheda*'nın konusunun yanında eserin 2 bölüm ve 408 sayfadan oluşması, her sayfada 23 satır bulunması, 1904'te Taşkent'te taş baskı olarak basılması, yazma nüshasının Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi Ebu Reyhan El Biruni Adlı Şarkşinaslık Enstitüsünün Yazma Eserler Kütüphanesi'nde bulunması ve eksik olan sayfa numaraları gibi bilgiler de yer almaktadır. Eser hakkında verilen bu detaylı bilgiler, konuyla ilgilenen veya eser üzerinde çalışmayı düşünen araştırmacılar için bir rehber niteliğindedir.

Çalışmanın dil incelemesi bölümü ses ve şekil bilgisi özelliklerinin incelendiği iki ana bölümden oluşmaktadır:

Ses bilgisi özelliklerinde önce ünlülerin *kalınlık-incelik* ve *düzlük-yuvarlaklık* olmak üzere *ünlü uyumuna*; daha sonra *darlaşma*, *yuvarlaklaşma*, *düzleşme*, *ünlü düşmesi* ve *hece birleşmesi* olmak üzere *ünlü değişikliklerine*, eserden örnekler sunularak, yer verilmiştir. Ünsüzler de yine eserden örnekler sunularak *ünsüz değişimleri*, *ünsüz ikizleşmesi* ve *ünsüz düşmesi* alt başlıklarıyla incelenmiştir.

Ses bilgisi özellikleri incelenirken sadece eserden örneklerle yetinilmeyip bunun yanında *Kül Tigin Yazıtı*, *Bilge Kağan Yazıtı*, *Divanü Lûgat-it-Türk*, *Nehc'ül Ferâdis* gibi farklı dönem ve sahalara ait yazıt ve eserlerden örnekler verilmiştir. Böylece çalışmada Çağataycanın Eski Türkçe, Karahanlıca ve Harezmce ile olan ses farklılıkları ve değişimleri örnekler üzerinden açıklanmıştır. Örneğin çalışmada *-ğ-*, *-ğ > -v-*, *-v* ünsüz değişimiyle ilgili şu ifadeler kullanılmıştır: "Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinde /ğ/ ünsüzü, Harezm Türkçesinde /w/, /v/ Çağataycada ise /v/ olur. Kav 54/11 [*< çoğ-EDPT 580*]: krş. *qow*-(DLT II, 16-15)." Dil ve inceleme bölümünde verilen bu gibi örnekler, araştırmacılara Çağataycanın ses özelliklerini Türkçenin farklı dönemlerinin ses özellikleriyle karşılaştırmalı olarak görme imkânı sunmaktadır.

Eserin şekil bilgisi özellikleri *yapım ekleri*, *isim çekimi*, *zamirler*, *sıfat fiiller*, *zarf fiiller* ve *fiil çekimi* olmak üzere altı başlıkta incelenmiştir. Yapım ekleri kendi içinde *isimden isim*, *fiilden*

isim, fiilden fiil ve isimden fiil yapım ekleri olmak üzere dört; *isim çekimi çokluk eki, iyelik ekleri ve ad durum ekleri* olmak üzere üç; *zamirler şahıs, işaret, dönüşlülük, birliktelik, soru ve belirsizlik zamirleri* olmak üzere altı; *fiil çekimi geçmiş, geniş, şimdiki ve gelecek zaman, emir-istek, şart ve birleşik fiil çekimleri* olmak üzere yedi alt başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada şahıs, işaret ve dönüşlülük zamirlerinin ad durum eklerine göre farklılıkları tablolar hâlinde verilmiştir. Ses bilgisi özellikleri açıklanırken yapıldığı gibi şekil bilgisi özellikleri açıklanırken de eserden örnekler sunulmuştur.

Çalışmada dil incelemesi bölümünden sonra metin bölümü gelmektedir. Transkripsiyonlu metin, çalışmanın asıl bölümünü oluşturmaktadır. *Ravzatü’ş-Şüheda*, çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi 2 bölüm ve 408 sayfadan oluşmaktadır. Çalışmada eserin ilk bölümü yani ilk 236 sayfası incelenmiştir. Metin, sayfa ve satır numaralarıyla birlikte verilmiştir:

- “135 1 melül olma bu kün iy cānım atam
dürr-i kıymet bahā-yı kānım atam
- 2 alarnı gerçi zer ziveri çok
ki bizni aldımızda kıymeti yok
- 3 egerçi tāc irür hüdhdüd başığa
turalmas boyadın ādem қаşığa
- 4 t̄ama’ t̄ünin kiyipdür çünkü t̄āvus
ayağ iyler anı rüsvā-yı me’yūs”

Eserin orijinalinde eksik olan 29, 160 ve 161. sayfalar çalışmada bulunmamaktadır. Eserin ikinci bölümünde ise 260 ve 261. sayfalar eksiktir ancak bu iki sayfanın eksikliği çalışmanın kapsamına dahil olmadığı için çalışmayı etkilememiştir. Metin bölümünün başında önce transkripsiyonlu metin, ardından dizin verilmiştir. Dizinde, metinde geçen bütün kelimeler alfabetik sıralamaya göre ve metinde taşıdıkları anlamlarıyla birlikte sayfa ve satır numaraları da gösterilerek verilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda özel adların yer aldığı bir dizin daha bulunmaktadır. Çalışmanın sonunda yer alan bu özel adlar dizini, eserde geçen yer ve kişi adlarının bir arada görülebilmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak çalışmada, *Ravzatü’ş-Şüheda*’dan yola çıkılarak Çağataycanın son döneminin dili ve edebiyatı ses ve şekil özellikleri bakımından incelenmiştir. Bu çalışmasından dolayı hocamız Sayın Prof. Dr. Talip Yıldırım’a teşekkürlerimizi sunuyoruz.