

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ

2011 [IV] 1

Erzincan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
ISSN 1308-6510

C. IV Mayıs 2011

Sahibi

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına
Doç. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK

Sorumlu Müdür

Yrd. Doç. Dr. Veli KARAGÖZ

Editör

Yrd. Doç. Dr. Veli KARAGÖZ

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Şaban ÇELİKOĞLU

Hakemli bir dergi olan Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, yılda iki kez yayınlanmaktadır. Akademik usullere uygun atıf yapılmak suretiyle Dergide yayınlanan çalışmalardan alıntı yapılabilir.

Dergiye yapılacak atıflarda EÜSBED kısaltmasının kullanılması tavsiye olunur.

Çalışmaların bütün sorumluluğu yazarlarına aittir.

İletişim Bilgileri

eusosbe_dergi@erzincan.edu.tr

Adres: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Eğitim Fakültesi Ek Bina, Kat: 2, No: 3 **ERZİNCAN**

Tlf.: +90 446 224 29 00

Faks: +90 446 224 29 01

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Nihat BULUT** (*Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi*)
Prof. Dr. Murat NİŞANCI (*Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi*)
Prof. Dr. Cem BAYGIN (*Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi*)
Yrd. Doç. Dr. H. Hüsnü BAHAR (*Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*)
Yrd. Doç. Dr. Fikret USLUCAN (*Erzincan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ (*Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*)

DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ** (*Erzincan Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK (*Balıkesir Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mukim SAĞIR (*Erzincan Üniversitesi*)
Prof. Dr. Enver Alper GÜVEL (*Çukurova Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (*Afyon Kocatepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hasan ŞAHİN (*Erciyes Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (*Gaziantep Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet AKAD (*Kadir Has Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nihat EDİZDOĞAN (*Uludağ Üniversitesi*)
Prof. Dr. Vehbi Selim ATAERGİN (*Marmara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nuray KARANCI (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DER-
GİSİ**

2011 (IV) 1

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Osman KAŞIKÇI (Fatih Üniversitesi); Prof. Dr. Ekrem Buğra EKİNCİ (Marmara Üniversitesi); Prof. Dr. Halil KOCA (Erzincan Üniversitesi); Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi); Doç. Dr. Mustafa CİN (Giresun Üniversitesi); Doç. Dr. M. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi); Doç. Dr. M. Ahmet BEŞE (Atatürk Üniversitesi); Doç. Dr. Nurcan TOKSOY (Erzincan Üniversitesi); Doç. Dr. Ayhan CEYLAN (Erzincan Üniversitesi); Doç. Dr. Mehmet Dursun ERDEM (Erzincan Üniversitesi) Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ruhi KARA (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Mücahit KAĞAN (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. H. Hüsnü BAHAR (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN (İnönü Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Cem Şems TÜMER (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. M. Ali ÇAKIR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. İbrahim TURAN (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. A. Kadir GÜL (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ümit KILIÇ (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ahmet TOKSOY (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK (Erciyes Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR” (Gazi Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Müjdat AVCI (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Alaattin CANBAY (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Suat KARAHAN (Harran Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Gökalg PARASIZ (Atatürk Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU (Karadeniz Teknik Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARATAŞ (Gaziosmanpaşa Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Müjdat AVCI (Erzincan Üniversitesi); Yrd. Doç. Dr. Ayhan DÖNER (Erzincan Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Erdal AKPINAR/ Gülpınar AKBULUT Sivas İlinin Eğitim Özellikleri.....1 <i>Educational Characteristics of Sivas Province</i>
Nida BAYINDIR İlköğretim Öğrencilerinin Sınav Stresine Sokulmasına İlişkin Veli Görüşleri.....21 <i>Parents' Opinions About Exam Stress of Primary Cchool Students</i>
Tuncay BÜLBÜL Ni'metî ve Risâle-i Kalemîyesi.....31 <i>Ni'metî and His Work of Risâle-i Kalemîyye</i>
Ersan ÇİFTÇİ Erzincan Halk Kültüründe Eğlence.....45 <i>Entertainment in the Public Culture of Erzincan</i>
Recep DOĞAN Okul Müfredatında Cinsellik Eğitimi, AIHM Kararları, İngiltere Uygulaması.....65 <i>Sex Education Curriculum, the Rulings of the European Court of Human Rights and the Practice in the UK</i>
Hüseyin ERTUÇ İslam Dünyasında Vakıfların Geri Kalmasının Sebepleri.....79 <i>The Reasons of foundations' Being Backward in Islamic World</i>

A. Ali GAZEL/ Sibel YAZICI

Tarih Öğretiminde Belgesel Film Kullanılmasına İlişkin

Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....97

*Prospective Teacher's Views on the Use of Documentaries in
History Teaching*

İsa Yücel İŞGÖR/ Fahri SEZER

Saldırgan Tutumlar Nedeniyle Disiplin Czası Alan Lise

Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme.....111

*An Investigation on High School Students Who Have Had
Discipline Punishment Because of Aggressive Behaviors*

Hüseyin Cahit KAYHAN/ Hatice Nilüfer SÜZEN

Görsel Sanatlar Eğitiminde Standartların ve

Standartlaştırmanın Önemi135

*The Importance of Standards and Standardization
in Visual Arts Education*

Sedat MADEN/ Abdullah ŞAHİN/ Erhan DURUKAN

Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli

Öğrenmeye Yönelik Tutumları.....151

Turkish Teachers' Attitudes About Cooperative Learning

Rafet METİN

XVI. Yüzyıldan XVIII. Yüzyıla Muşkara (Nevşehir)'da

Nüfus ve Yerleşme.....171

*Population and Occupation in Muşkara (Nevşehir) in
XVI. - XVIII. Centuries*

Zeki NACAĞCI/ Ersan ÇİFTÇİ/ Gökhan ÖZDEMİR Müzik Öğretmenliği Programında Uygulanan Viyola Eğitiminde Teknik Düzeylerine Göre Sınıflandırılmış Repertuar Modeli.....181 <i>Technically Classified Repertoire Model in Viola</i> <i>Training for Music Teacher Education Program</i>
Yener ÖZEN Kendilik Psikolojisine Bir Yapıbozumsal Girişim.....201 <i>An Attempt to Self Psychology Deconstruction</i>
Yasin Mahmut YAKAR Silifke Folklorunda Yayla Türküleri.....217 <i>The Plateau Folksongs in Silifke Folklore</i>
Yahya YEŞİLYURT Siverek Mebusu M.Nureddin Bey'in Yemen Layihası Adlı Eserinde Yemen'e Dair Düşünceleri.....231 <i>Siverek Member of Parliament M.Nureddin Beg's Views</i> <i>on Yemen in Yemen Brief</i>
Ayşe DEMİR Kadının Ötekileşmesi: Millî Edebiyat Döneminde Kimlik İnşa Aracı Olarak Kadın Olgusu.....257 <i>Othering Woman: Fact of Woman as the Construction Element of National</i> <i>Identity</i>
Ruşanzade RUŞAN Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Anlayışında Siyasi Ahlak.....269 <i>Political morality in the Building of Azerbaijan people's Republic</i>
Yayın İlkeleri.....287

SİVAS İLİNİN EĞİTİM ÖZELLİKLERİ

EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF SIVAS PROVINCE

*Erdal AKPINAR**

*Gülpınar AKBULUT***

ÖZET

Nüfusun okuryazarlık, okullaşma ve eğitim düzeyi gibi niteliklerinin ve bunlara etki eden doğal ve beşerî çevre faktörlerinin bilinmesi, bölgesel kalkınma programlarının plânlanmasında büyük önem arz eder. Bu çalışmada, ülkemizin nispeten az gelişmiş yöreleri arasında bulunan Sivas ilinin eğitim özellikleri saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için, TÜİK ve Sivas Millî Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiklerinden yararlanılmak suretiyle durum tespiti yapılmış, ortaya çıkan tablo bölge illeriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca çevresel faktörlerin okuryazarlık ve eğitim düzeyine etkisi analiz edilmiştir. Böylece ilin Türkiye'nin genel eğitim durumu içerisindeki yeri, güçlü ve zayıf yanları ana hatlarıyla belirlenmiştir. Bulgularımıza göre, il nüfusunun eğitim düzeyi ülke ve bölge ortalamasının altında olup; bu durum, Doğanşar, Hafik ve İmranlı gibi doğal çevre faktörlerinin nispeten olumsuz olduğu ilçelerde çok daha belirgindir. Dışarıya yönelik yoğun göç hareketi, özellikle kırsal kesimde etkisini sürdüren geleneksel toplum yapısı, ekonomik bakımdan az gelişmişlik ve ilin bazı kesimlerinde engebeli arazi yapısı ve ağır kış koşullarının kamu hizmetlerini zorlaştırması ilin eğitim düzeyini düşüren başlıca faktörlerdir. Sorunların çözümü noktasında ilin alt yörelerini esas alan mikro ölçekli plânlamalar yapılması, kırsal kesimde yatılı bölge okullarına daha fazla yönelinmesi ve özellikle ortaöğretimde kız öğrencilere dönük yatılılık imkânlarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim coğrafyası, Sivas, Okuryazarlık, Okullaşma.*

* Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eakpınar@erzincan.edu.tr

** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulpakbulut@yahoo.com

ABSTRACT

The awareness of the qualities such as literacy, schoolization and educational level of the population and natural and human environmental factors plays and important part in the planning of regional development. In this study, educational characteristics of Sivas, among underdeveloped regions of Turkey, were tried to determine. For this reason, we determined the situation using the statistics of TUIK and the Directory Office of National Education of Sivas, and compared it with those of other provinces in the region. Besides, we analysed the effect of environmental factors on literacy and educational level. Thus, the strong and weak sides, and the place of the province in general education were determined in detailed. According to the findings, The educational level of the province is under the average of the region and Turkey, and this situation is quite clear in the subprovinces such as Doğanşehir, Hafik and Imranlı where natural environmental factors are negative. Migration movement to other regions, traditional social structure effective in rural part, economically underdevelopment, and rough land in some parts of the province and heavy winter conditions are the main factors which make the public services difficult and lower the level of the education in the province. It is necessary to make some micro scale plans for rural parts of the regions as solution of the problems, to pay attention to boarding schools in rural parts especially for female students.

Key Words: *Sivas, Educational geography, Literacy, Schoolization.*

I. GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihi boyunca gelişmenin ve toplumsal sorunların çözümünde en önemli unsur olmuş, ülkelerin kalkınmaları ve ilerlemeleri genellikle eğitim seviyelerindeki gelişmelerine paralel bir seyir izlemiştir. Çağdaş dünyanın koşullarına uyum sağlamak isteyen toplumlar eğitilmiş, meslek ve iş sahibi, bilgili ve tecrübeli bir nüfus kitlesine ulaşmayı hedeflediklerinden dolayı eğitime önem vermişlerdir (Doğanay, 1991: 24; İzbırak, 1996; Tandoğan, 1998: 138–139; Koday, 2005, 46). Gerçekten de toplumların kalkınması ve refahı, iyi eğitilmiş bir nüfus kitlesinin varlığı ile mümkündür. Nüfusunu eğitebilen, nitelikli ve üretken insanlar yetiştirebilen toplumlar, uluslararası rekabette öne çıkmışlardır. Benzer durum, büyük ölçüde bir ülkenin farklı coğrafi bölgeleri için de geçerlidir. Bölgelerin ve yörelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında paralellikler söz konusudur. Özellikle Türkiye gibi coğrafi bölgeleri arasında gelişmişlik farkı belirgin olan ülkelerde, bu farkı azaltmanın ve top yekûn kalkınmanın yolu eğitimden geçmektedir (Akpınar, 2003: 172).

Modern dünyanın içinde yer almayı hedefleyen Türkiye Cumhuriyeti Devleti, kuruluş sürecinden itibaren eğitim-öğretim alanındaki çalışmaları hızlandırmış, birkaç yıllık süre zarfında köklü reformlar gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede dönemin ileri medeniyetini temsil eden Avrupa ülkeleri model olarak alınmış, ilkokullarda zorunlu eğitime geçilmiş ve eğitim de birlik ve bütünlüğü sağlayacak çalışmalar başlatılmıştır. Bu süreçte ülke koşullarının ve uygulanan devletçi politikaların bir sonucu olarak daha ziyade eğitimin devlet denetiminde kurumsallaştırılması yoluna gidildiği gözlenmektedir. Nitekim 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmak suretiyle kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiş, 1926 yılında bugün de temel görevi eğitimle ilgili her türlü faaliyeti plânlamak ve yürütmek olan Millî Eğitim Bakanlığı kurulmuş, 1929 yılında asıl amacı halka okuma yazmanın öğretilmesinin yanında temel yaşamsal bilgilerin kazandırılması da olan Millet Mektepleri açılmıştır (Öztürk, 1996; Gök, 1999: 5; Başaran, 1999: 91; Topses 1999; Abarju, 1999; 130; Koday, 2005: 46; Karakütük, 2008; Akbulut, 2010:116).

Bu çalışmaların sonucunda % 10 (1927) olan okuryazar nüfus oranı yıllar içinde artmış ve % 88.2 (2009) düzeyine yükselmiştir. Ancak yine de ideal sonuçlara ulaşılamamış, pek çok Avrupa ülkesinde ve Japonya'da olduğu gibi okuryazarlıkta % 100 düzeyine erişilememiştir. Ayrıca gerek okuryazarlık, gerekse okullaşma ve eğitim düzeyi oranlarında cinsiyet faktörünün etkisi tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Nitekim 1927 yılında erkeklerin % 17.4'ü, kadınların % 4.6'sı okuma yazma bilirken; bu oran 2009 yılında erkeklerde % 92.1 ve kadınlarda % 84.1 olarak gerçekleşmiştir (Tandoğan, 1998: 139; TÜİK, 2009). Kanaatimize göre kısmen başarısızlık anlamına gelen bu tablonun ortaya çıkmasında eğitimde tamamen merkezîyetçi politikalar izlenmesi, bölgesel ve yöresel farklılıkların, özellikle de yerel dinamiklerin dikkate alınmayışı etkili olmuştur.

Cumhuriyet'in temelleri 4 Eylül 1919'da Sivas'ta atılmış olup, ilde eğitim alanındaki gelişmeler Cumhuriyet tarihine paralel bir seyir izlemiştir. Bununla birlikte Sivas'ın Osmanlı Devleti'nden belirli bir eğitim altyapısını da devraldığını söylemek mümkündür. Maarif salnamelerinin kayıtlarına göre, Osmanlı Devleti'nin son döneminde Sivas'ta Buruciye, Şifahîye, Sahibiye, Şemsiye, İhsaniye, İrfaniye ve Hamidiye gibi 32 kadar medreseyle birlikte Kız ve Erkek Rüştîyeleri, Asker-i Rüştîye ve Dar'ul Muallim mektepleri, ilçelerinde ise Koçgiri, Divriği, Gürün, Suşehri rüştîyeleri eğitim-öğretim vermekteydi. Ancak zamanla eğitim yapıları bozulan bu okullar gerek savaşlar, gerekse çağdaş eğitim anlayışından uzak oluşları nedeniyle kapanmış veya kapatılmıştır (Yasak 1997; Abarju 1999; 126; Çoban 2003:181).

Cumhuriyet sonrasında belirlenen eğitim reformları çerçevesinde kapalı okullardan bazıları yeniden açılmış, ayrıca yeni okullar inşa edilmiştir. Ni-

tekim 1943 yılında 81, 1944–1946 yılları arasında 66 okul kurulmuş olup, bu sayı zaman içerisinde sürekli artmıştır (Yıldırım 1993: 296–297). Bu durum Sivas ilindeki okuryazarlık oranının yıllar içinde yükselmesini sağlamıştır. Sivas'ta okuma ve yazma bilen nüfusun oranı 1927 yılında % 11.28 iken, 2009 yılında bu oran % 85.48'e yükselmiş, ancak yine de Türkiye okuryazarlık oranının altında kalmıştır. Değerlendirme yapmak için diğer verilere de bakmak gerekirken, nüfusun okur-yazar oranı eğitimdeki en temel göstergelerdendir. Sadece buradan hareketle dahi, Sivas'ın eğitim alanında nispeten sorunlu illerimizden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çerçevede Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar Sivas ilinde nüfusun okuma yazma durumu nasıl bir gelişim seyri izlemiştir? Türkiye genelinde ve İç Anadolu Bölgesi'ndeki diğer iller arasında Sivas il nüfusunun eğitim düzeyi nedir? Sivas ilinde öğretim kademelerinde öğretmen, öğrenci, okul ve derslik dağılımı nasıldır? Sivas'ın eğitim alanındaki temel problemleri nelerdir? Doğal ve beşerî çevre faktörleri Sivas'ta eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl etkilemektedir? gibi pek çok sorunun cevaplanması gerekir. Ana hatlarıyla bu sorulara cevap arayan Sivas ilinin eğitim özellikleri konulu bu çalışmamızın, bu alanda var olan bilimsel bilgi açığını giderme noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

II. YÖNTEM

Bu çalışmada konuyla ilgili Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Adrese Dayalı Nüfus Sayımı (ADNS) ve Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiksel veriler İç Anadolu Bölgesi'nin diğer illeriyle karşılaştırılarak analiz edilmiş, Sivas ilinde nüfusun eğitim durumu üzerinde coğrafi faktörlerin etkileri dikkate alınarak mevcut bulgular değerlendirilmiştir.

III. SIVAS İL NÜFUSUNUN EĞİTİM DURUMU

Sivas ili üç bölgede toprakları bulunan ve üzerinden uluslararası E 80 karayolu geçen coğrafi konumu, Türk Tarihi boyunca sürekli önem arz eden güçlü ve etkin kimliği, yine tarih boyunca süregelen ve günümüzde de varlığını hissettiren demografik çeşitliliği ve kültürel zenginlikle öne çıkan önemli illerimizden biridir.

Faal nüfusun toplam nüfusa oranının ülke ortalamasının altında olduğu Sivas'ın ekonomisinde tarım sektörü egemendir. İl tarımı esas itibarıyla doğal çevre koşullarının kontrolü altındadır. Özellikle karasal iklime bağlı yağış azlığı, karın yerde kalma süresinin uzun oluşu ve düşük sıcaklıklar Sivas tarımının gelişmesini engellemektedir. Ayrıca il topraklarının önemli bir

bölümü verimsiz olup, bitkisel üretim alanı % 45 dolayındadır. Topraklarının % 7'si çayır, mera ve ormanlıktır. Ekip biçmeye elverişli olan toprakların verimsiz olan önemli bir kısmı, mera olarak kullanılmaktadır (Ökmen, 2001: 245). Ayrıca Sivas'ta tarımsal üretim kırsal kesimden şehirlere göçün yoğunlaştığı 1970'li yıllardan beri gerileme eğilimindedir. Şehirleşme süreci çerçevesinde özellikle kırsal kesim insanının bazı hizmetler bakımından mahrum kesimlerden şehirlere doğru yönelmesi, tarımsal üretimdeki gerilemenin önemli bir nedenidir. Nitekim 1970'li yıllarda yaklaşık 500 000 hektarlık bir alanda ekim yapılırken, 1990'lı yılların sonlarında bu değer 300 000 hektara gerilemiştir (Mahiroğulları, 2009: 187).

Sivas, kişi başına düşen GSYİH'sı itibarıyla Türkiye sıralamasında 52. sırada, gelişmişlik endeksine göre ise 4. derece gelişmiş iller arasında ancak 7. sırada yer almaktadır (DPT, 2005). D.P.T. tarafından illerin sosyoekonomik gelişmişlik durumunu tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada kalkınmış illerin aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek iller olduğu saptanmış ve "sosyoekonomik gelişmenin sağlanmasında en önemli araçlardan biri, yeterli sayıda ve nitelikte insan gücü yetiştirmek olmalıdır" tespitine yer verilmiştir (D.P.T.,1998: 22). Sivas ilinin eğitim düzeyi ile sosyoekonomik durumu arasındaki ilişki ve ortaya çıkardığı sonuçlar D.P.T.'nin tespitlerini destekler niteliktedir. Diğer yandan Sivas'ta bazı geleneksel inanışların ve yanlış öğretilerin eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Son yıllarda iletişim ve ulaşım sistemlerindeki gelişmeler yöre nüfusunun eğitime bakış açısını pozitif yönde etkilemekle birlikte, henüz yeterli iyileşme sağlanamamıştır.

III. I Okuryazarlık Durumu

Nüfusun eğitim düzeyi bakımından okuryazarlık ve okullaşma oranlarının yüksek olması ve cinsiyetler arasında farklılığın fazla olmaması arzu edilir. Okuryazarlık oranı, 6 ve üzeri yaşta okuma yazma bilenlerin sayılarının o yaştaki toplam nüfusa oranıyla hesaplanmaktadır (Koday, 2005: 46). Türkiye'de bu değer, yerleşmenin özelliklerine, kasaba ve köyler nüfusundaki cinsiyet oranlarına, sosyoekonomik duruma, kültürel ve dini inanışlara göre farklılık gösterir (Doğanay, 1994: 163).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Sivas ilinde okuma yazma oranı düşüktür. Nitekim 1935 yılında % 11.28 olan nüfusun okuryazarlık oranı, eğitim alanındaki köklü reformlara rağmen, ancak 1970'li yılların ortalarında % 50'nin üstüne çıkabilmiştir. Kuşkusuz bu önemli bir sorundur. Bunda ülkenin ulusal ve uluslararası düzeyde yaşadığı sıkıntılar, Sivas ilinde ekonomik yapının tarıma dayalı olması, geleneksel inanışlar sebebiyle yöre halkının uygulamama-

ya konulan yeni eğitim politikalarına mesafeli durması, eğitim hizmetlerinin özellikle kırsal kesime götürülmesinde doğal çevre faktörlerinden kaynaklanan güçlükler ve ekonomik problemler belirleyici olmuştur. Örneğin İkinci Dünya Savaşı sürecinde Türkiye genelinde eğitim alanındaki yatırımlar azalmış, Sivas da bundan payına düşeni almıştır.

Esasen 1950’li yıllara kadar Sivas şehrine demiryolunun gelişi (1930), cer atölyesinin açılması (1939) ve çimento fabrikasının (1943) faaliyete geçmesiyle şehrin sosyoekonomik ve kültürel yapısında olumlu yönde bazı değişimler meydana gelmesine rağmen, bu durum eğitim üzerinde büyük ve kalıcı etkiler yaratamamıştır (Akbulut, 2009). Nitekim 1940 yılında sadece Sümer İlkokulu açılmış ve yeni ilkokulların hizmete girmesi 1946 sonrasına kalmıştır (Yıldırım, 1993). Aynı yıllarda Sivas Valiliği tarafından halk için örgün eğitimi özendirmek, geleneksel yapının eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla gazetelere “Öğretim çağındaki çocukları çalıştıranlar ve okula göndermeyenler hakkında kanunî takibat yapılacağı... 17-45 yaşına kadar okuma-yazma bilmeyen kadın-erkek kayıt olmaya mecburiyeti... Devam etmeyenler 25 lira para cezasıyla 25 gün hapis cezasına çarptırılacaklar” gibi ilanlar verilmiştir (Kızılırmak Gazetesi 24 Ekim 1944 ve 5 Ocak 1945, Aktaran: Yıldırım, 1993). Ancak il yüzölçümünün büyüklüğü, kırsal yerleşmelerin yaygınlığı, ulaşım ve iletişim alanındaki yetersizlikler bu yaptırımların uygulanmasını güçleştirmiştir.

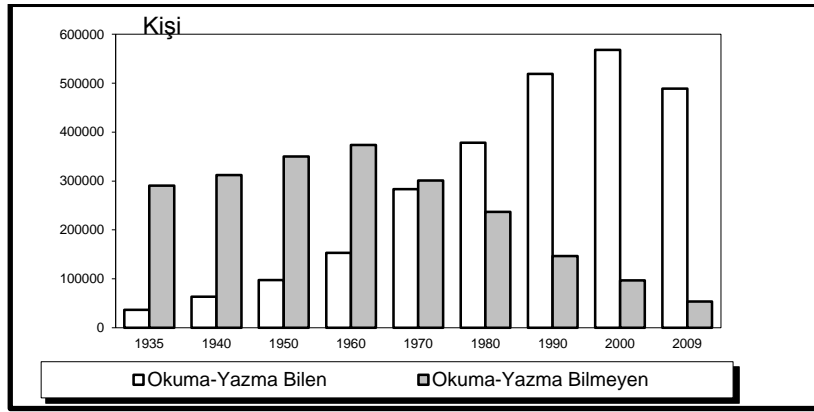
Diğer yandan 1950 sonrası ülke genelinde olduğu gibi Sivas’ta da şehirleşme süreci, ulaşım ve iletişim sistemlerindeki gelişmeler, ekonomik çeşitliliğinin artması, nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç, kadının sosyal yaşamdaki yerinin belirginleşmesi ve millî eğitim politikasındaki yeniliklerin bir sonucu olarak biraz gecikmeyle de olsa okuryazarlık oranı artmaya başlamıştır. Nitekim 1975 yılında Sivas il nüfusunun okuryazarlık oranı % 55.4’e, 1990’da % 77.97’ye ve 2009 yılında ise % 85.48’e yükselmiştir (TÜİK 2000, 2010). Buna rağmen ideal sonuçlara yine ulaşılamamış, Türkiye ortalamasının (% 88.2) altında kalmıştır (Tablo 1; Şekil 1).

Tablo 1. Sivas İlinde Okuma Yazma Durumu (1935-2009).

Sayım Yılı	Okuma Yazma Bilmeyen	%	Okuma Yazma Bilen	%	Bilinmeyen	%	Toplam
1935	290 661	88.72	36 962	11.28	-	-	327 623
1940	312 005	83.08	63 685	16.95	-	-	375 690
1945	287 288	75.92	91 134	24.08	-	-	378 422
1950	350 086	77.86	97 657	21.81	1 883	0.3	449 626

1955	321 555	70.55	132 215	29.14	1 967	0.3	455 737
1960	373 682	70.90	153 394	29.01	39	0.09	527 115
1965	343 917	61.77	212 141	38.15	401	0.08	556 459
1970	301 092	51.55	283 003	48.45	-	-	584 095
1975	267 062	44.52	332 089	55.43	600	0.05	599 751
1980	237 131	38.40	378 447	61.48	466	0.12	616 044
1985	174 787	26.95	473 213	73.03	338	0.02	648 338
1990	146 575	22.02	518 821	77.97	55	0.01	665 451
2000	97 024	14.59	567 640	85.40	10	0.01	664 674
2009	53 465	9.35	488 681	85.48	29 585	5.17	571 731

Kaynak: TÜİK, 2000: 41; TÜİK, 2010.



Şekil 1. Sivas İlinde Okuma Yazma Durumu (1935-2009).

Sosyoekonomik yapı ve geleneksel yaşam biçimi ile birlikte göçler de çeşitli şekillerde nüfusun eğitim özelliklerini etkilemektedir. TÜİK'in yapmış olduğu bir çalışma, Sivas'ın ülkemizin en çok göç veren illerinin başında yer aldığını göstermektedir (Garipağaoğlu, 1999: 79; TÜİK, 2005: 22). Kuşkusuz bu durum oldukça önemlidir. Diğer yandan göçün eğitime etkisinin incelendiği bir başka çalışmada Türkiye genelinde göç etmiş nüfusun gerek okuryazarlık, gerekse genel eğitim düzeyi itibarıyla ülke ortalamasının üzerinde bir nitelik gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun doğal sonucu olarak göç veren illerde nüfusun eğitim durumunda olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır (Garipağaoğlu, 2000-2001: 83-84).

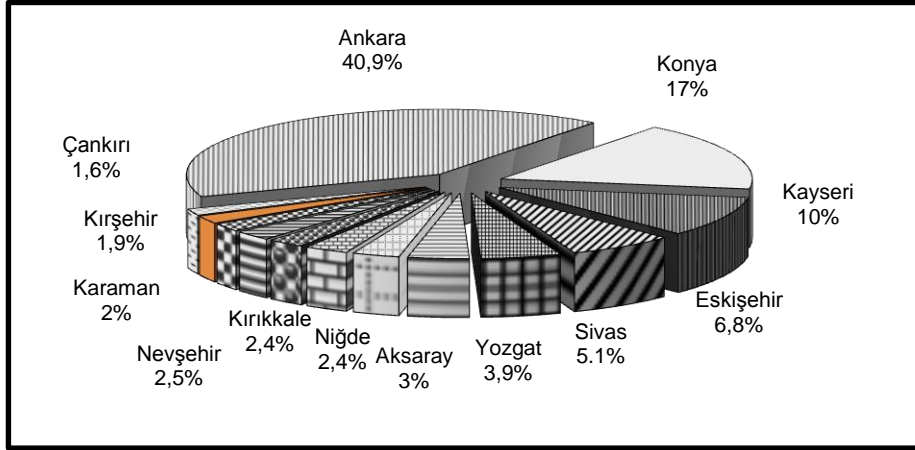
Esasen Sivas ili Türkiye genelinde olduğu gibi, İç Anadolu Bölgesi illeri arasında da okuryazarlık oranı bakımından nispeten geri illerden birisidir. Nitekim Sivas, Yozgat ilinden sonra bölgenin en düşük okuryazarlık oranına

sahip ikinci ilidir. Özellikle kırsal kesimde başta iklim ve yer şekilleri olmak üzere doğal çevre faktörlerinden kaynaklanan güçlükler, ilin dışarıya beyin göçü vermesi, bölgede başta başkent Ankara olmak üzere Konya, Eskişehir ve Kayseri gibi sanayi ve idarî fonksiyonları gelişmiş nitelikli nüfusu çeken şehirlerin bulunması gibi etkenler iller sıralamasında Sivas'ın yerini geri plâna itmektedir (Tablo 2 ve Şekil 2)*.

Tablo 2. Türkiye ve İç Anadolu Bölgesi İllerinde Okuryazarlık Durumu (2009)*.

Yerleşme	Okuma Yazma Bilen			6 Yaş ve Üzeri Toplam Nüfus	Okur-Yazarlık%	İAB Okur-Yazarlık%
	Erkek	Kadın	Toplam			
TÜRKİYE	30 039 678	27 304 701	57 344 379	65 049 093	88.15	-
Ankara	1 978 069	1 913 426	3 891 495	4 228 661	92.0	40.94
Konya	832 256	786 567	1 618 823	1 780 011	90.9	17.03
Kayseri	498 681	449 816	948 497	1 071 741	88.5	10.0
Eskişehir	328 486	320 476	648 962	700 664	92.6	6.82
Sivas	261 638	227 043	488 681	571 731	85.5	5.14
Yozgat	193 183	175 216	368 399	436 864	84.3	3.87
Aksaray	151 357	137 453	288 810	332 750	86.7	3.04
Niğde	141 302	126 860	268 162	302 407	88.7	2.82
Nevşehir	119 998	112 012	232 010	255 990	90.6	2.44
Kırıkkale	120 472	107 500	227 972	257 471	88.5	2.4
Karaman	98 062	93 842	191 904	208 917	91.9	2.01
Kırşehir	94 631	86 538	181 169	204 445	88.6	1.90
Çankırı	78 685	70 534	149 219	170 186	87.6	1.57
Toplam	4 896 820	4 607 283	9 504 103	10 521 838	90.3	100

Kaynak: TÜİK, 2009.



Şekil 2. İç Anadolu Bölgesi İllerinde 6 Yaş ve Üzeri Toplam Nüfus İçindeki Okuryazarlık Oranları (2009).

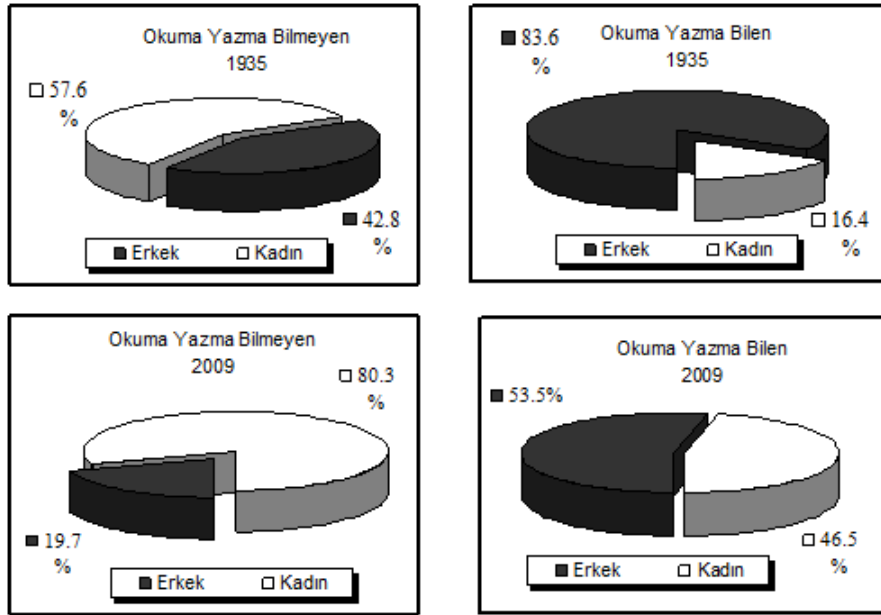
Sivas ilinde Cumhuriyet Dönemi'nde okuma yazma bilen nüfusun oranı, her iki cinsiyet bakımından da sürekli artış göstermiştir (Tablo 2). Nitekim ilde 1935 yılında okuma yazma bilen erkek sayısı 30 911 (% 83.6), kadın sayısı 6 051 (% 16.4) iken, 2009 yılında bu sayı erkeklerde 261 646'ya (% 53.5) kadınlarda 227 035 (% 46.5) kişiye yükselmiştir. Yine okuma yazma bilmeyen erkek sayısı 1935 yılında 124 432 (% 42.8), kadın sayısı 166 229 (% 57.6) iken, 2009 yılında bu sayı erkeklerde 10 564'e (% 19,7) kadınlarda 42 901 (% 80.3) kişiye düşmüştür (Tablo 3, Şekil 3). Tablo 3'te genel okuryazar oranında pozitif yönde bir gelişim görülmekle birlikte cinsiyetler arasındaki farklılık dikkat çekmektedir.

Bu farklılığın ortaya çıkmasının başlıca nedenleri kır yerleşmelerinin fazlalığı (Sivas, Türkiye'nin en fazla köy yerleşmesine sahip ilidir), kırsal kesimin eğitim altyapısı bakımından nispeten zayıf oluşu, dışarıya yönelik yoğun göç hareketleri (2008 TÜİK verilerine göre Sivas 18 871 kişi göç alırken, 30 428 kişi göç vermiştir), ekonomik geri kalmışlık, yanlış inanışlardan ve geleneklerden kaynaklanan ve kız çocuklarını geri plâna atan olumsuz bakış açısıdır. Özellikle kırsal kesimde kız çocukları erken yaşta evlendirilmekte ve aileler genellikle ilköğretimden sonra okumalarına izin vermemektedir. Günümüzde halen devam eden bu durum, Sivas ilinde geleneksel yapıdaki değişim nispeten yavaş olduğunu göstermektedir (Akbulut, 2007: 87-91).

Tablo 3. Sivas İlinde Cinsiyete Göre Okuma Yazma Durumu (1935-2009).

Sayım Yılı	Okuma Yazma Bilmeyen				Okuma Yazma Bilen				Bilinmeyen		Toplam
	Erkek	%	Kadın	%	Erkek	%	Kadın	%	Erkek	Kadın	
1935	124	42.8	166	57.6	30 911	83.6	6 051	16.4	-	-	32 7623
2009	10 564	19.7	42 901	80.3	261	53.5	227	46.5	15	14	57 1731

Kaynak: TÜİK, 2009.

**Şekil 3.** Sivas İlinde Cinsiyete Göre Okuma Yazma Durumu (1935-2009).

Eğitim durumunun saptanmasında il geneli yanında ilçelerin de incelenmesi faydalı olacaktır. Sivas'ın ilçelerinde cinsiyete göre okuma yazma durumu incelendiğinde, bütün ilçelerde okuryazar erkek nüfus oranı, okuryazar kadın nüfus oranından fazladır (Tablo 4). Okur yazar oranının en yüksek olduğu ilçeler % 81.8 ile Gemerek ve Şarkışla, % 81.5 ile Gürün, % 80.3 ile Suşehri ve Ulaş ilçeleridir. Oranın en düşük olduğu ilçeler ise % 67.03 ile Doğanşar, % 68.7 ile İmranlı ve % 69.2 ile Hafik'tir. Doğanşar, İmranlı ve Hafik ilçelerinde okuryazar oranının il, bölge ve ülke ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir. Arızalı arazi yapısı, toprak verimliliğinin düşüklüğü, ağır kış koşulları ve aşırı kurak yaz mevsimiyle kendini hissettiren sert karasal iklim bu üç ilçenin ortak özelliğidir. Tarımsal ekonomik potansiyelin zayıf-

lığı, göçler nedeniyle yerleşik nüfus içerisinde yaşlı nüfus oranının artması ve geçim kaynağı olarak ekip biçme faaliyetlerinden ziyade hayvancılığın ön plâna çıkması gibi faktörler özellikle yaşlı ve kadın nüfus içerisinde okuryazar olmayan nüfus oranının yüksek çıkmasında etkili olmaktadır.

Tablo 4. Sivas'ın İlçelerinde Cinsiyete Göre Okuma Yazma Durumu (2008)*.

Yerleşme	Okuma Yazma Bilmeyen			Okuma Yazma Bilen			Toplam		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Merkez	3 131	16 918	20 049	13 5639	12 2578	25 8 217	14 7519	14 7585	29 5104
Akıncılar	163	631	794	2 192	1 714	3 906	2 594	2 573	5 167
Altınyayla	224	929	1 153	4 100	3 281	7 381	4 757	4 494	9 251
Divriği	840	1738	2 578	6 917	5 670	12 587	8 458	8 030	16 488
Doğansar	160	570	730	1 159	866	2 025	1 449	1 572	3 021
Gemerek	629	2370	2 999	11 287	10 085	21 372	12 897	13 211	26 108
Gölova	86	401	487	1 310	904	2 214	1 593	1500	3 093
Gürün	367	1452	1 819	8 459	7 530	15 989	9 833	9 762	19 595
Hafik	482	1 300	1 782	3 302	2 494	5 796	4 170	4 205	8 375
İmranlı	262	1035	1 297	3 033	2 206	5 239	3 869	3 749	7 618
Kangal	546	2 005	2 551	10 533	8 939	19 472	12 432	12 253	24 685
Koyulhisar	467	1305	1 772	4 692	4 043	8 735	6 100	6 465	12 565
Suşehri	639	2474	3 113	10 667	9 051	19 718	12 218	12 326	24 544
Şarkışla	848	3387	4 235	16 691	14 322	31 013	19 019	18 868	37 887
Ulaş	237	1 020	1 257	4 486	3 590	8 076	5 101	4 946	10 047
Yıldızeli	1 385	4 396	5 781	18 917	15 877	34 794	22 939	22 518	45 457
Zara	800	2 655	3 455	8 513	6 674	15 187	10 468	10 368	20 836
Toplam	11 266	44 586	55 852	25 1897	21 9824	471 721	285 416	284 425	569 841

Kaynak: TÜİK, 2008.

*Toplam nüfus içinde bilinmeyen nüfus değerlendirilmiş ve ek olarak tabloda gösterilmemiştir.

III. 2 Öğrenim Durumu

TÜİK'in 2009 yılı Adrese Dayalı Nüfus Sistemi verilerine göre Sivas ilinde 6 yaş ve üzeri bir öğretim kurumundan mezun olmuş nüfus içerisinde belirgin bir erkek nüfus fazlalığı vardır. Erkek nüfusun % 12.45'i, kadın nüfusun % 13.5'i ilkökul; erkek nüfusun % 10.05'i, kadın nüfusun % 6.03'ü lise ve erkek nüfusun % 3.80'i, kadın nüfusun % 2.36'sı yüksek öğretim mezundur

(TÜİK 2009). Görüldüğü üzere öğrenim durumunun ileri kademelerinde cinsiyetler arasındaki fark belirginleşmektedir. Örneğin üniversite mezunu nüfusu içerisinde yüksekokul-fakülte mezunu erkeklerin oranı % 61.4 iken, kadın nüfusta bu oran % 38.6'ya düşmektedir. En büyük oransal farklılık ise doktora öğreniminde ortaya çıkmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Sivas İlinde 6 Yaş ve Üzeri Nüfusun Öğrenim Durumu (2009).

Öğrenim Durumu	Erkek	%	Kadın	%	Toplam	%
Okuma- yazma bilmeyen	10 564	19.8	42 901	80.2	53 465	9.35
Mezun değil	57 569	48.7	60 746	51.3	118 315	20.69
İlkokul	71 204	47.9	77 391	52.1	148 595	25.99
İlköğretim	37 184	52.8	33 394	47.2	70 478	12.32
Ortaokul ve dengi okullar	16 404	68.2	7 634	31.8	24 038	4.20
Lise ve dengi okullar	57 467	62.5	34 478	37.5	91 945	16.08
Yüksekokul- Fakülte	20 550	61.4	12 919	38.6	33 469	5.85
Yüksek lisans	731	66.1	375	33.9	1106	0.19
Doktora	529	71.9	206	28.1	735	0.13
Bilinmeyen	15 118	51.1	14 467	48.9	29 585	5.17
Toplam	287 320	50.3	284 411	49.7	571 731	100

Kaynak: TÜİK, 2009.

Eğitim-öğretimin değerlendirilmesinde üzerinde durulan önemli unsurlardan biri de okullaşmadır. Okul çağı nüfusun eğitim kademeleri, okul, öğretmen, öğrenci sayısı ilişkisini ortaya koyan okullaşma oranı, eğitim düzeyini belirleyen önemli ölçütlerden biridir (Doğanay, 1994: 163).

III. 2. a Okul Öncesi Eğitim

Zorunlu eğitim çağına kadar çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal bakımdan sistemli bir ortam içerisinde gelişmelerini sağlayan ve onları temel eğitime hazırlayan okul öncesi eğitim (UNESCO, 1977: 40) günümüzde giderek yaygınlaşmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitim, 222 Sayılı Kanun’a göre bağımsız anaokulları (4-5 yaş) ile ilkokullar bünyesinde anasınıflarında (5-6 yaş) isteğe bağlı olarak yapılmaktadır. Günümüzde hükümetlerin uyguladığı eğitim politikaları, şehirleşme, nüfusun sosyoekonomik durumunun iyileşmesi ve özellikle kadının iş hayatına atılmasıyla birlikte okul öncesi eğitime yönelik ilgi artmış, bu durum okullaşma oranını yükseltmiştir. Ancak gerek fiziksel ve sosyal ortam standartlarının yeterince geliştirilememesi, gerekse rehberlik ve denetim hizmeti verecek personel sayısının azlığı gibi nedenlerle sorunlar yaşanmaktadır (Akyüz, 2001: 314; Akbulut, 2008).

Sivas'ta okul öncesi eğitim veren 10 anaokulu bulunmakta olup, bu okullarda 1049 öğrenci öğrenim görmekte ve 56 öğretmen görev yapmaktadır. Diğer okullara bağlı 207 anasınıfında ise 4121 öğrenci öğrenim görmekte ve 122 öğretmen eğitim-öğretim faaliyetini yürütmektedir. 2009 yılı itibariyle Sivas ilinde okul öncesi eğitim veren eğitim kurumu sayısı toplam 217'dir (Tablo 6).

Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2009 yılı verilerine göre okul öncesi eğitimde ilçeler arasında Yıldızeli 361 öğrencisi ve 23 eğitim birimiyle öne çıkmaktadır. Bu ilçeyi öğrenci sayısı açısından Şarkışla (337 öğrenci), Suşehri (327 öğrenci), Kangal (199 öğrenci) ve Gemerek (188 öğrenci) izler. İlde en az okul öncesi öğrenci sayısına sahip ilçe ise Doğanşar'dır (17 öğrenci). Doğanşar'ı Gölova (20 kişi) ve İmranlı (32 öğrenci) takip etmektedir (<http://sivas.meb.gov.tr/duyuru/istatistik> 15.07.2009). Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere kadın nüfusun tarım ve hayvancılık faaliyetleri dışında çalışma hayatında fazla yer almadığı, eğitim altyapısının yetersiz olduğu ve toplumun sosyoekonomik bakımdan nispeten geri kaldığı ilçelerde okul öncesi eğitim düzeyi düşüktür.

Tablo 6. Sivas İlinde İlçelere Göre Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen, Öğrenci, Okul ve Derslik Dağılımı (2009).

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı	Usta Öğretici	Öğrenci Sayısı			Okul Sayısı	Derslik Sayısı
			Erkek	Kız	Toplam		
Merkez	96	58	1 512	364	2 876	91	125
Akıncılar	2	2	25	4	49	2	2
Altınyayla	6	12	64	0	114	9	9
Divriği	6	-	61	4	105	3	7
Doğanşar	2	1	8	9	17	2	2
Gemerek	7	5	95	3	188	13	13
Gölova	1	-	10	0	20	1	1
Gürün	3	7	70	3	133	10	10
Hafik	1	4	42	2	74	5	5
İmranlı	1	1	20	2	32	2	2
Kangal	5	8	111	8	199	8	13
Koyulhisar	1	3	38	40	78	5	5
Suşehri	7	14	176	151	327	14	18
Şarkışla	16	6	181	156	337	15	16
Ulaş	3	6	64	66	130	9	9
Yıldızeli	19	8	173	188	361	23	26
Zara	2	5	55	75	130	5	8
Toplam	178	140	2 705	2 465	5 170	217	271

Kaynak: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kayıtları.

Şüphesiz okul öncesi eğitimde sayısal değerler yanında eğitim kurumlarının ve verilen eğitimin niteliği de önem arz etmektedir. Bu bağlamda Sivas ilinde okul öncesi eğitim kurumlarının mekânsal özelliklerinin incelendiği bir araştırma çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre gözlemlenen tüm okul öncesi eğitim birimlerinde iç mekânlar kapsamında sağlık odası ve gözlem odası bölümleri, dış mekânlar kapsamında ise bahçe oyun elemanları bulunmamaktadır. Ayrıca ana sınıfları fizikî koşullar açısından anaokulu ve kreş-gündüz bakımevlerine göre genel olarak yetersizdir. Özellikle lavabolar, pencereler ve binaların dış görünümü standartlara uygun değildir. İncelenen okul öncesi eğitim kurumlarında, fiziksel ve mekânsal özellikler açısından bir standardın olmadığı, yapılaşmanın ve düzenlemelerin kurumdan kuruma değiştiği görülmektedir (Karaküçük, 2008: 318).

III. 2. b İlköğretim

Sivas'ta Cumhuriyetin ilk yıllarında İsmet Paşa, Ziya Gökalp, Fevzi Paşa, Ümit, Hafız Recep, Cumhuriyet, İstiklal, Altuntaş ve Dumlupınar ilkokulları ilköğretim kademesinde hizmet veren temel eğitim kurumlarıdır. Bu yıllarda okullaşma ve okuryazarlık oranını arttırmak için bu kurumların çatısı altında büyük çaba gösterilmiştir. Özellikle demiryolları, cer atölyeleri ve çimento fabrikasının açılmasının ardından 1940'dan sonra artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Sümer, Atatürk ve Ergin ilkokulları açılmış, böylece okul sayısı 12'ye yükselmiştir (Yıldırım, 1993: 323). 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu ilköğretimi 8 yıl halinde düzenlemiş, 1981-1982 yıllarında pilot uygulamalar başlatılmıştır (Akyüz, 2001:316). Ardından 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 Sayılı Yasa ile 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir (Koday, 2005: 50).

Sivas ilinde 2009 yılı itibariyle toplam 595 adet ilköğretim okulu bulunmakta, bunlarda 4 601 öğretmen görev yapmakta ve 94 936 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Sivas ilinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 20.6 olup, bu sayı Türkiye ortalamasının üzerindedir (Tablo 7).

İlçelere göre ilköğretimde öğretmen başına Merkez ilçede 21.0, Akıncılar'da 23.0, Altınyayla'da 16.1, Divriği'de 22.4, Doğanşar'da 20.5, Gemerek'te 18.4, Gölova'da 20.0, Gürün'de 18.0, Hafik'te 18.0, İmranlı'da 19.1, Kangal'da 36.2, Koyulhisar'da 17.4, Suşehri'nde 19.3, Şarkışla'da 21.3, Ulaş'ta 17.5, Yıldızeli'nde 19.0 ve Zara'da 20.7 öğrenci düşmektedir. Kangal, Akıncılar ve Divriği gibi ilçelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı nispeten fazladır. Bu durum, yörelerin gelişmişlik düzeyindeki farklılıklar, kırsal kesimin öğretmen ihtiyacını karşılamakta yaşanan güçlükler, hükümet-

lerin uyguladığı istikrarsız öğretmen ataması politikaları ve fizikî altyapı eksikliği gibi sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 7. Sivas İlinde İlçelere Göre İlköğretimde Öğretmen, Öğrenci, Okul ve Derslik Dağılımı (2009).

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Derslik Sayısı
Merkez	2 476	52 086	160	1 627
Akıncılar	23	530	5	25
Altınyayla	122	1 966	19	123
Divriği	83	1 866	10	90
Doğanşar	15	308	2	24
Gemerek	200	3 693	34	210
Gölova	18	361	1	16
Gürün	194	3 510	37	188
Hafik	53	959	17	80
İmranlı	46	882	8	51
Kangal	115	4 167	41	199
Koyulhisar	89	1553	27	110
Suşehri	224	4 341	46	215
Şarkışla	284	6 068	52	272
Ulaş	100	1 753	24	123
Yıldızeli	419	7 986	90	420
Zara	140	2 907	22	128
Toplam	4 601	94 936	595	3 901

Kaynak: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kayıtları.

III. 2. c Ortaöğretim

Tarihî kayıtlara göre Sivas'ta Cumhuriyetin ilk yıllarında kız ortaokulu ve lise bulunmaktadır. Bunlardan Sivas Lisesi 1894 yılında kurulmuş, 1918 yılında onarım görmüş, 1925 yılında ise Sivas Lisesi adını almıştır. Lise binası gerek mimarisi, gerekse Sivas Kongresi'ne ev sahipliği yapması nedeniyle tarihî ve kültürel bir öneme sahiptir (Yıldırım, 1993: 328). İlde 2009 yılı itibarıyla ortaöğretim düzeyinde toplam 77 adet okul bulunmakta olup, bunlarda toplam 1 843 öğretmen görev yapmakta ve 27 205 öğrenci eğitim görmektedir. Ortaöğretim okulları içinde merkez ilçe dışında en fazla öğretmeni ve öğrencisi olan ilçe Şarkışla iken, en az öğretmen ve öğrenci Doğanşar'da bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında 2009 yılı itibarıyla öğretmen başına 14.7 öğrenci düşmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Sivas İlinde İlçelere Göre Ortaöğretimde Öğretmen, Öğrenci, Okul ve Derslik Dağılımı (2009).

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			Okul Sayısı	Derslik Sayısı
		Erkek	Kız	Toplam		
Merkez	1 174	9 374	7 956	1 7330	29	530
Akıncılar	4	78	47	125	1	12
Altınyayla	14	130	111	241	1	12
Divriği	36	296	259	555	4	37
Doğanşar	1	33	12	45	1	3
Gemerek	74	880	460	1 340	7	51
Gölova	7	29	38	67	1	10
Gürün	56	477	244	721	2	30
Hafik	23	218	58	276	2	14
İmranlı	15	80	76	156	1	9
Kangal	53	530	347	877	4	59
Koyulhisar	23	142	123	265	2	25
Suşehri	102	912	722	1 634	8	87
Şarkışla	144	788	935	1 723	7	67
Ulaş	15	62	102	164	1	11
Yıldızeli	51	351	462	813	3	38
Zara	51	381	492	873	3	29
Toplam	1 843	14 761	12 444	27 205	77	1 024

Kaynak: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kayıtları.

III. 2. d Yükseköğretim ve Diğerleri

Sivas'ta bir yüksek öğretim kurumuna duyulan ihtiyaç nedeniyle Sivashlılar 1966 yılında *4 Eylül Üniversitesi Kurma ve Koruma Derneği* adı altında bir sivil toplum örgütü kurmuşlardır. Gerek derneğin çalışmaları, gerekse Sivas'ın üniversite kurulmasına uygun potansiyeli nedeniyle çabalar sonuç vermiş, 1973 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen bir yasa ile Cumhuriyet Üniversitesi kurulmuştur (Yasak, 1997: 63). 2009 yılı itibarıyla Cumhuriyet Üniversitesi bünyesinde 11 Fakülte, 3 Enstitü, 3 Yüksekokul ve 11 Meslek Yüksekokulu bulunmakta olup, bunlarda toplam 1326 öğretim elemanı görev yapmakta ve 24 bin kadar öğrenci öğrenim görmektedir (<http://www.cumhuriyet.edu.tr/> 15.08.2009).

Tablo 9: Sivas İlinde Özel Öğretim Kurumlarında Kurs, Kursiyer ve Öğretmen Dağılımı (2009).

Kurs Türü	Kurum Sayısı	Kurs Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
			E	K	T	E	K	T
Sürücü Kursu	20	444	6 831	1 095	7 926	140	20	160
Dershaneler	35	599	5 027	4 364	9 391	288	190	478
Özel Etüt Mrkz.	5	43	327	365	692	4	11	15
Muhtelif Kurslar	11	87	2 410	2 638	5 048	21	32	53
Toplam	71	1 173	14 595	8 462	23 057	453	253	706

Kaynak: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kayıtları.

Hiç kuşkusuz üniversite eğitim hizmetleri yanında sosyal, ekonomik ve kültürel alanda şehre ve ile önemli katkılar sağlamaktadır. Belirtilen eğitim kurumları dışında il ve ilçe merkezlerinde Halk Eğitim Merkezleri ve çeşitli özel öğretim kurumları bulunmakta, bu merkezler tarafından açılan kurslarda özellikle meslekî becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca bunlara son yıllarda İŞKUR'un çeşitli projeler ve teşvikler kapsamında belirli periyotlarla açtığı meslek edindirme kurslarını da eklemek gerekir. Hiç kuşkusuz gerek Halk Eğitim Merkezlerinin, gerekse İŞKUR'un açmış olduğu bu kurslar genç nüfus kitlesinin meslekî eğitim düzeyinin geliştirilmesine, dolayısıyla işsizlik sorununun çözümüne katkı sağlamaktadır.

IV. SONUÇ

Bu araştırmada geniş yüzölçümü, üç bölge arasında yer alan coğrafi konumu, idarî ve yerleşim birim sayısının çokluğu, tarihî kimliği ve nispeten az gelişmiş ekonomisiyle Türkiye'nin karakteristik illerinden biri olan Sivas'ın eğitim özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Nüfusun eğitim durumunun en tipik göstergelerinden biri olan okuma yazma oranı Sivas'ta % 85.5 olup, bu oran ülke (% 88.2) ve bölge (% 90.3) ortalamasının altındadır. Sivas, İç Anadolu Bölgesi'nde Yozgat'tan (% 84.3) sonra okuma yazma oranının en düşük olduğu ikinci ildir. Diğer yandan okuma yazma bilen nüfus içerisinde erkeklerin oranı % 96.1, kadınlarınki % 84.1 olup, cinsiyet bakımından kadın nüfus aleyhine belirgin bir fark söz konusudur. Bu olumsuz tablonun başlıca nedenleri kırsal kesimin eğitim altyapısı bakımından zayıf oluşu, kır yerleşmesi sayısının fazlalığı, il dışına yönelik yoğun göç hareketleri, ekonomik bakımdan geri kalmışlık, yanlış inanışlar-

dan ve geleneklerden kaynaklanan ve yakın zamana kadar kız çocuklarını geri plânda gören geleneksel bakış açısı olarak sıralanabilir. Ayrıca okuma yazma oranları il içerisinde farklılaşmakta olup; özellikle engebeli arazi yapısı, ağır kış koşulları ve yaz kuraklığı, toprak verimsizliği ve ekip biçmeye elverişli arazilerin nispeten yetersiz olduğu Hafik, Doğanşar ve İmranlı ilçelerinde en düşük düzeye inmektedir.

Sivas ilinde okul öncesi eğitimde olması gereken düzeye ulaşılamamakla birlikte gerek okullaşma, gerekse altyapı bakımından önemli mesafeler alınmıştır. Nitekim 2009 yılı itibarıyla ilde 217 okul öncesi eğitim kurumu bulunmakta olup, bunlarda toplam 5 170 öğrenci eğitim görmektedir. İlçeler arasında okullaşma oranındaki büyük farklılıklar ve fiziksel yetersizlikler bu alanda tespit edilen en önemli sorunlardır.

İlde ilköğretim alanında geçmişte yaşanan cinsiyet faktöründen kaynaklanan sorunlar tamamen aşılmış, özellikle okullaşmada büyük bir başarı sağlanmıştır. Ortaöğretimde ise okullaşma oranı nispeten düşük olmakla birlikte, cinsiyetler arasında büyük farkların olmaması önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Hatta Şarkışla, Ulaş, Yıldızeli ve Zara ilçelerinde liselerde okuyan kız öğrenci sayısı, erkek öğrenci sayısından fazladır. Bütün ilçelerde ortaöğretim düzeyinde eğitim verilmekte olup, il merkezi yanında Şarkışla ve Suşehri ilçelerinde belirgin bir yoğunlaşma söz konusudur.

İl nüfusunun genel eğitim düzeyi ülke ve bölge ortalamasının altındadır. Bu durum, Doğanşar, Hafik ve İmranlı gibi doğal çevre faktörlerinin nispeten olumsuz olduğu ilçelerde çok daha belirgindir. Dışarıya yönelik yoğun göç hareketi, özellikle kırsal kesimde etkisini sürdüren geleneksel toplum yapısı, ekonomik bakımdan az gelişmişlik ve ilin bazı kesimlerinde engebeli arazi yapısı ve ağır kış koşullarından kaynaklanan sorunlar eğitim düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak bunlar nispeten genel sayılabilecek tespitler olup, gerçekçi önerilere bilimsel temel oluşturacak verilerin ortaya çıkarılabilmesi için, mikro ölçekli çalışmalara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte kısa vadede kırsal kesimde yatılı bölge okullarının sayısının artırılması ve özellikle ortaöğretimde kız öğrencilere hizmet verecek pansiyon ve yurt olanaklarının artırılması sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, G., (2007), “Sivas İli’nin Başlıca Nüfus Özellikleri”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 31, No:1, 83–100.
- Akbulut, G., (2008), “Batman İlinin Eğitim Coğrafyası”, *International Batman History and Culture Conference (15-17 April 2008)*, Batman.

- Akbulut, G., (2009), “Sivas Şehrinin Tarihi Coğrafyası” *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 33, No:2, Sivas s. 212-222.
- Akbulut, G., (2010), “Malatya İlinde Nüfusun Eğitim Durumu” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 (1): 115-132.
- Akpınar, E., (2003), “Kelkit İlçesinde Coğrafi Faktörlerin Örgün Eğitim Üzerindeki Etkileri”, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8 (10), s. 169-188.
- Akyüz, Y., (2001), **Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ.E., (1999), “Türkiye’de Eğitim Sisteminin Evrimi”, **75. Yılda Eğitim** (iç.), Editör: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Çoban, A., (2003) “Sivas’ın Eğitim Yapısı ve Sorunları” Cumhuriyetin 80. Yılında Sivas Sempozyumu (15-17 Mayıs 2003). s. 181-201.
- DİE, 2000, Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri.
- Doğanay, H., (1991), **Demografya**, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matbaası, Erzurum.
- Doğanay, H., (1994), **Türkiye Beşeri Coğrafyası**, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.
- Garipağaoğlu, N., (1995), “Sivas İlinde Nüfus Hareketleri” *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:3, Yıl: 2, Cilt:1, s.79-92.
- Garipağaoğlu, N., (2000-2001), Türkiye’de Göç Alan İllere Yönelen Nüfusun Eğitim Durumu (Das Erziehungsniveau der Eimvanderer in den Provinzen, die bekommen), *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 3, Cilt: 2.s. 71-85.
- Gök, F. (1999), “75 Yılda İnsan yetiştirme Eğitim ve Devlet”, **75 Yılda Eğitim** (iç.), Editör: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- İzbrak, R. (1996), **Türkiye Coğrafyası II**, M.E. B. Yayınları, İstanbul.
- Karaküçük, S. A., (2008), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/ Mekânsal Koşulların İncelenmesi: Sivas Örneği, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* Aralık 2008 Cilt: 32, No:2, 307-320.
- Karakütük, K., (2008), “Eğitim Politikaları ve Eğitimde Yapılanmalar” **Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim**, Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunun 100’üncü yılında Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı, İnönü Üniversitesi (24-26 Nisan 2008),

288-296.

- Koday, S., (2005), “Gümüşhane İlinin Eğitim Coğrafyası”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1, 45-56.
- Mahiroğulları, A., (2009), “Cumhuriyet’ten Günümüze Sivas’ta Ekonomik Yapı ve İstihdam”, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, s. 175-194.
- Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2008-2009 Öğretim Yılı İstatistikleri.
- Öztürk, C., (1996), **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Ökmen, M., (2001), “Sivas’ta Kentsel Gelişme”, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, s. 239-263.*
- Tandoğan, A., (1998), **Demografik Temel Kavramlar ve Türkiye Nüfusu**, Eser Ofset, Trabzon.
- Topses, G., (1999), “Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Gelişmesi”, **75 Yılda Eğitim** (iç.), Editör: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TÜİK, 2005, Genel Nüfus Sayımı 2000 Göç İstatistikleri, TÜİK Matbaası, Ankara.
- TÜİK, (2002), **Sivas 2000 Yılı Genel Nüfus Sayımı**, TÜİK Matbaası, Ankara.
- <http://www.sivas.gov.tr/> 15.07.2009.
- <http://www.cumhuriyet.edu.tr/> 15.08.2009.
- <http://sivas.meb.gov.tr/duyuru/istatistik/istatistik.htm> 15.07.2009.
- <http://report.tuik.gov.tr> 12.07.2010.
- <http://eskiweb.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/102.pdf> 30.04.2010.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINAV STRESİNE SOKULMASINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

PARENTS' OPINIONS ABOUT EXAM STRESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Nida BAYINDIR*

ÖZET

Öğrenciler birçok alanda stres yaşamaktadırlar. Bu streslerin başında ise sınav stresi gelmektedir. Sınav stresi günümüzde küçük yaştaki öğrencileri de kapsamaktadır. Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin küçük yaşlara kadar inen kurumsal, merkezi, sınavlar karşısında yaşadıkları strese ilişkin veli görüşlerinin alınmasıdır. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Kütahya il merkezinde çocuğu İlköğretim düzeyinde öğrenim gören 192 öğrenci velisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin %43,2'si çocuğunu öğrenim hayatı boyunca en az bir kez kursa göndermekte ve %72,4'ü çocuklarının sınav stresi yaşadığını belirtmektedir. Yine velilerin %26,0'ı kademeler arası geçiş sınav sistemlerinin, %24,0'ı öğretmenlerin, %20,8'i ailelerin sınavlarda stres kaynağı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca velilerin %49,0'ı kurumsal sınavlarla ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak bir hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınav stresi, Kurumsal sınavlar, I. Kademe öğrencileri

ABSTRACT

Students who are experiencing stress in many scope. At the beginning of this stress comes from the stress test. Stress test today, the students included a young age. The purpose of this study, students tested the children down to the business center of their lives in response to stress is that the parents get their views. Research in the 2009-2010 academic year, elementary-level education in the Kutahya province has a child who was administered to 192 parents. According to survey results, 43.2% of parents' education have a child at least once during the life course and to send 72.4% of daily lives of children have reported that institution-based exam stress. Parents still 26,0% of the transitions between stages of the examination system,

* Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi. nidabayindir@yahoo.com

24.0% 't teachers, 20.8% i think family is a source of stress in the exams. Also 49.0% of the parents' formal exam related directly or indirectly stated that they had made any preparations.

Key Words: Exam stress, Formal level exam, Students of 1st stage

I. GİRİŞ

Eğitim sistemleri, amaçlarına ulaşabilmek için belli bir program örüntüsünü uygulamaya koymaktadır. Bu örüntünün işlerliğini belirlemek için ise sistem içinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.¹ Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığı, değerlendirme ise bu ölçme sonuçlarının nasıl yorumlanacağı ve karara varılacağı ile ilgilidir.²

Ölçme ve değerlendirmeler, öğrenme-öğretme sistemine ilişkin olarak uygulamaların başarılı olup olmadığını belirlemek için verilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir. Bu nedenle her eğitim süreci, mutlaka bir değerlendirme gerektirir. Eğitime yapılan yatırımların sonucunda öğrencilerin neler kazandığını anlamanın yolu değerlendirme sonuçlarına bakmaktır.³

Eğitim programımız, hem süreç olarak hem de merkezi sınavlarla öğrenciyi ölçmeye ve değerlendirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda öğrenciyi tanıma, süreç içinde onun gelişimini ve ilerleyişini izleme, sonuç verilerini biriktirerek bir kaniya varmak hedeflenmektedir.⁴ Ancak, buna rağmen sistem içinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında bazı problemlerin olduğu görülmektedir. Bu problemlerin pek çok ortak dayanak noktasının olmasının yanı sıra, asıl problem; çocukların sınav odaklı olarak yetişmesi ve birbiri ile yarışırılması anlayışının halen geçerliğini sürdürmesidir⁵

¹ Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yordama Geçerliğine İlişkin Bir Araştırma, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, (1), 2, 235-247, 2002.

² http://okulweb.meb.gov.tr/03/12/309771/dokuman/ders_notlari.doc, Haziran 2009.

³ Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi, Ankara: Öğreti Yayınları, 2008, Küçükahmet, L. Program Geliştirme ve Öğretim, Ankara: Nobel Yayınları, 2007, Demirel, Ö. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

⁴ MEB, EARGED İlköğretim 1-5 Sınıf Pilot Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi, 2005.

⁵ Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. İlköğretim 4. Sınıf Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. İlköğretim Online, 6(2), 204-212, 2007, Gözütok, D. Ö. E. Akgün ve C. Karacaoğlu, İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39, 2005, Yaşar,

Bu sorunun aşılması için daha güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahip aşırı sayısallaştırmaya kaçmayan ölçme ve değerlendirme yol ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.⁶ Artık Dünyadaki çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğrenciyi katı sayısal sınırlara göre ölçen tekil değerlendirme sistemlerini terk etmişlerdir.⁷ Çünkü etkin öğrenme, yapılandırıcılık, yaratıcılık, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinde kazandırılan beceriler sadece ansal parametrik testlerle ölçülememekte, süreç içine yayılarak, pek çok değişken gözetilerek yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciyi elemekten çok, onu sisteme kazandırmaya çalışan sınav anlayışı desteklenmektedir

Bu gerçeklerden hareketle, ortaöğretime öğrenci akışının yeniden düzenlenerek; öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan gelişimlerini destekleyecek, ülkenin ihtiyaçlarını karşılayacak, doğru temellere dayalı ve adil bir yapının oluşturulması amacıyla, Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGS) uygulamaya konulmuştur. Ortaöğretime Geçiş Sistemi; tek sınav uygulaması yerine süreç dayalı ölçmeyi esas alan, öğrencinin okul içi başarısının da dikkate alındığı, öğrencinin sosyal gelişimi, yurt ve insan sevgisi, okul kurallarına bağlılığı, çevresi ile ilişkileri gibi önemli unsurların da değerlendirmede göz önünde tutulacağı, yeni öğretim programlarının felsefesine uygun çağa yakışan bir sistem olarak kabul görmüştür (2009 seviye belirleme sınavı e- Başvuru klavuzu). Ortaöğretime Geçiş Sistemi; Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ise, Yılsonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP)'ndan oluşan öğrenci odaklı yeni bir sınav modelidir. Eğitim sistemimizde yeni yeni uygulanmaya

Ş. vd, Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi: Eskişehir İli Örneği. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 50-63, 2005.

⁶ Davies, M. A.ve Wavering, M. Alternative assessment: New directions in teaching and learning. Contemporary Education, 71(1), 39-45, 1999, Dochy, F. ve McDowell, L. . Assessment As A Tool For Learning. Studies in Educational Evaluation, 23(4), 279-298, 1997.

⁷ Baki, A ve Birgin, O. Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamasının yansımaları. XII. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiler Kitabı 2004, I, 13-40. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003, Shepard, L. A. The Role Of Assessment In A Learning Culture. Educational Researcher, 29(7), 4-14, 2000.

başlamış olan ve yeni öğretim programlarına uyumlu olarak hazırlanan seviye belirleme sınavları 2008 yılı için 6. ve 7. sınıflarda, 2009 yılından sonra ise 6. 7. ve 8. sınıflarda yapılmaya başlanmıştır. Ancak her ne kadar ölçme ve değerlendirmelerin sürece bağlı yapılması planlansa da sınavlar öğrencilerde bir stres oluşturmaktadır. Özellikle rekabet anlayışı bağlamında sınava hazırlık süreçlerinin küçük sınıflara kadar inmesi sınav stresini tehlikeli boyutlara taşımaktadır.

Stres; güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye ve ruhsal yapıya yönelik kişi üzerindeki aşırı psikolojik baskılar yaratan herhangi bir durumdur.⁸ Özellikle çocukların gelişim dönemlerinde aşırı sınav stresi yaşamaları, daha sonraki yaşlarda onlarda travmatik etkilere neden olabilmektedir. Bu stresli yaşantılar, çocukluk döneminde doğal gereksinimlerin karşılanmamasına, engellenme duygusunun ve üzüntülerin oluşmasına ve zihinde olumsuz izler bırakmasına neden olabilir. Erken yaşantılar denilen ve gelecekteki bakış açımızı belirleyen de önemli ölçüde yaşanan bu olumlu ya da olumsuz yaşantılardır.⁹ Yapılan araştırmalara göre, çocuklarda sınav günü yaklaştıkça sorunlar ortaya çıkmaya başlamakta, çocuk yoğun ve gerilimli bir çalışma ortamına sürüklenmektedir.¹⁰ Sınav stresi hakkında hem akademik performans hem de sosyal yaşam üzerindeki olumsuz etkilerini ele alan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Birçok araştırmacı¹¹ yaptıkları araştırmalarda, sınav stresinin, fiziksel ve psikolojik açıdan olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabileceğini belirlemişlerdir. Sınav stresi, (sınavın bir an önce bitmesini istemek) gibi geçiştirmeci tepkilere yol açabildiği gibi, sınava ilişkin tutum ve çabalarda da bitkinliğe, ani duygusal çıkışlara, aşırı fiziksel tepkilere veya saldırgan-ıçedönük tavırlara yol açabilmektedir.¹²

Özellikle erken yaşlara indirgenen sınav stresinin yaşanan çıkmazlarla kişi üzerindeki aşırı psikolojik baskılar yaratmakta, dolayısıyla hızlı bir değişim

⁸ Pehlivan A. İş Yaşamında Stres. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002, Artan, İ. Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. İstanbul: Özgün Matbaası, 1986.

⁹ Baltaş, Z. ve Baltaş, A, Stres ve Başa çıkma Yolları, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

¹⁰ <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/445972.asp>, Mart 2009.

¹¹ Gençdoğan, B. Kasabada Yaşayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınavı Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(4): 20-27, 2002, Yıldırım İ. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 167-176, 2000.

¹² Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.e-sosder.com), 4(14): 94-105, 2005,

süreci içinde bulunan ve gittikçe karmaşıklaşan toplumlarda genç kuşakları gelecekteki yaşamlarına uygun bir biçimde yetiştirebilme işi daha da içinden çıkılmaz bir hal almıştır.¹³ Bu araştırmanın amacı; merkezi sınavlar karşısında çocukların yaşadıkları güçlüklerle ve strese ilişkin veli farkındalığının olup olmadığına betimlemektir.

II. YÖNTEM

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim düzeyinde öğrenim gören çocukları olan velilerin çocuklarının yaşadıkları sınav stresine ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Anket yoluyla kurumsal olarak yapılan sınavlara ilişkin veli görüşleri ve yapılan sınavların çocuklarda yarattığı stres velilerin bakış açıları ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada anket kullanılmasının nedeni, geniş kitlelere uygulanabilirliğinin olması ve sonuçlar üzerinden betimleyici istatistiklerin yapılmasına ve doğrudan veri toplanmasına uygun olmasıdır.¹⁴ Ayrıca anket uygulaması görüşme yoluyla yani deneklerle birebir ilişki kurularak yapılmıştır. Velilerin çocuklarının sınav stresine sokulmasıyla ilgili olarak hazırlanmış sorulara katılım düzeyleri belirlenmiş ve ek görüşlerini de anketin ilgili kısmına yazmaları belirtilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında Kütahya il merkezinde kolay ulaşılabilirlik yoluyla elde edilmiş farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören çocukları olan öğrenci velileri (192 kişi) oluşturmaktadır. Araştırma, 1,2,3-4,5. sınıf öğrenci velileri ve kurumsal sınavlarla sınırlanmıştır. Anket uygulaması, aday öğretmenlerin staj yaptıkları sınıflardaki velilerinden anket yoluyla aldıkları verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, velilerin kurumsal sınavların çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anketten yararlanılarak toplanmıştır. Geliştirilen anket, sınavların daha küçük sınıf seviyelerine inmesinin velilerce çocukları üzerindeki etkisi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

¹³ Kılıççı, Y. Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000, Özgüven, İ. E. Üniversite Öğrencilerinin Sorunları Ve Başetme Yolları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 5-13, 1992, Aydın, B. ve Mamoğlu, S. Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 41-52, 2001.

¹⁴ Karasar, N, Bilimsel Araştırma Yöntemi, 2003.

Kullanılan anket, araştırmacının ilgili literatürü taraması ve velilerle yaptığı görüşmeler sonucu oluşturulan bir ön çalışma ile hazırlanmıştır. Anketin güvenilirlik hesaplamaları test tekrar test yöntemiyle bulunan devamlılık katsayısı yoluyla bulunmuştur. Üç hafta arayla tekrarlanan test maddelerinin istikrarını gösteren bu yöntemle anket maddelerinin deneklerce zaman içindeki cevaplanma istikrarına göre yeniden yapılandırılmıştır.¹⁵ Toplanan bilgilerin doğrultusunda kurumsal nitelikli sınavların çocuklar üzerindeki etkileri ve velilerin bu duruma ilişkin görüşleri bu araştırmanın temelini oluşturmuştur.

Bu araştırmada, özellikle çocukların sınıf seviyelerine bağlı olarak, kursa gitme durumları, gözlenebilir sınav stresi yaşayıp yaşamadıkları, sınav stresinin nedenleri ve bu tür sınavlara hazırlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

III. BULGULAR

Öğrencilerin sınav stresine sokulmasına ilişkin veli görüşlerini tespit etmek için yapılan araştırma bulguları aşağıda verilmiştir. Araştırmanı demografik boyutu olan velilerin çocuklarının sınıf seviyesine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1-Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının sınıf seviyeleri

Sınıf düzeyi	Frekans	Yüzde	Ort	Std. Sap.
1-2-3. sınıf	90	46,9		
4-5. sınıf	102	53,1	1,53	0,50
Toplam	192	100,0		

Araştırmaya katılan velilerin ilköğretim 1. kademedede öğrenim gören çocuklarının %46,9'u 1-2-3. sınıfta, %53,1'i 4-5. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 2'de velilerin çocuklarını herhangi bir akademik kursa gönderip göndermedikleri betimlenmiştir.

¹⁵ Karasar, N, Bilimsel Araştırma Yöntemi, 2003.

Tablo 2-Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının kursa gitme durumları

Kurs	Frekans	Yüzde	Ort	Std. Sap.
Evet	83	43,2		
Hayır	109	56,8	1,56	0,49
Toplam	192	100,0		

Araştırmaya katılan velilerin %43,2'si çocuğunu öğrenim hayatı boyunca en az bir kez akademik kursa göndermekte, %56,8'i ise göndermemektedir.

Tablo 3'de velilerin çocuklarının merkezi sınav stresi yaşayıp yaşamadığına ilişkin görüşleri betimlenmiştir.

Tablo 3-Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının kurumsal sınav stresi yaşadığını düşünme durumları

Sınav stresi	Frekans	Yüzde	Ort	Std. Sap.
Evet	139	72,4		
Hayır	53	27,6	1,27	0,44
Toplam	192	100,0		

Araştırmaya katılan velilerin %72,4'ü çocuklarının kurumsal sınav stresi yaşadığını belirtmektedir. Öğrencilerin sınav stresi yaşamaları için sınava girmeleri bir ön koşul değildir. Bilinmeyen şeylerde stres yaratabilir. Öğrenciler hangi sınıf seviyesinde olurlarsa olsunlar sınav gerçeğinin bir şekilde yakın çevrelerince farkına vardırırlar ve buna karşı stres oluşturabilirler .

Tablo 4'de velilerin çocuklarında sınav stresini en çok arttırdığını düşündükleri değişkenler betimlenmiştir.

Tablo 4-Araştırmaya katılan velilerin sınav stresini en çok arttırdığını düşündükleri değişkenler

Sınav stresi kaynağı	Frekans	Yüzde	Ort	Std. Sap.
Ailesi	40	20,8		
Öğretmeni	46	24,0		
Arkadaşları	26	13,5	3,02	1,51

Kendisi	30	15,6		
Sınav sistemi	50	26,0		
Toplam	192	100,0		

Araştırmaya katılan velilerin %26,0'ı en çok kademeler arası geçiş sistemlerinde yer alan sınavların, %24,0'ı öğretmenlerinin, %20,8'i ise ailelerin sınav stresini arttırdığını düşünmektedir.

Tablo 5'de çocukların kurumsal sınavlara hazırlanıp hazırlanmadığı betimlenmiştir.

Tablo 5-Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının kurumsal sınavlara hazırlık durumları

hazırlık	Frekans	Yüzde	Ort	Std. Sap.
Evet	94	49,0		
Hayır	98	51,0	1,20	0,40
Toplam	192	100,0		

Araştırmaya katılan velilerin %49,0'ı çocuklarının kurumsal sınavlara doğrudan ya da dolaylı olarak hazırlandığını belirtmektedirler.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Velilerin, kurum merkezli yapılan sınavların çocukları üzerindeki strese ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan araştırma sonuçlarına göre, velilerin %43,2'si çocuğunu öğrenim hayatı boyunca en az bir kez kursa göndermekte ve %72,4'ü çocuklarının kurum merkezli sınav stresi yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca velilerin %26,0'ı kademeler arası geçiş sınavlarını, %24,0'ı öğretmenleri, %20,8'i ise aileleri sınav stresini arttıran etken olarak görmektedir. Araştırmaya katılan velilerin %49,0'ı ise çocuklarının kurum merkezli sınavlara doğrudan ya da dolaylı olarak hazırlandığını belirtmektedirler.

Özellikle kurum merkezli sınavların alt sınıflara kadar indirgenme düşüncesi öğrencilerde, öğretmenlerde ve velilerde ister istemez bir stres yaratmıştır. Bu stres, sınavların varlığının yanında, bu sınavlarla birlikte gelişen bilinmezlere dönük gelecek kaygısından da olabilmektedir. Öğrencilerin küçük sınıflardan itibaren merkezi sınav stresine girmeleri ya da sokulmaları hem öğrencileri hem de yakın çevrelerini olumsuz olarak etkileyebilecektir. Bunun için öğrencilerin hangi sınıf seviyesinde olurlarsa olsunlar sınavların

ölçme-değerlendirmelerin sistemin bir getirisi olduğunu, bu sınavların boy-lamsal olarak varlığının gerekliliğini ve hiçbir zaman bir son olmadıklarını bilmeleri gerekmektedir.

Bunun için, velilere, öğretmen ve öğrencilere sınavların amacı, gerekliliği ve türleri hakkında bilgi verilmeli, sınavların katı rekabete dayalı bir son olmadığı ve sadece parametrik bir ölçüm aracı olduğu kavratılmalı, velilerin aka-demik kurslara çocuklarını yaşam boyu öğrenim görme adına göndermeleri gerektiği anlatılmalı, daha da önemlisi ölçüm aracı olan sınavların ülkemizin bir gerçeği olduğu ve bu gerçeğe yaşama yolları öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Artan, İ. (1986). Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. İstanbul: Özgün Matbaası.
- Aydın, B. ve Mamoğlu, S. (2001). Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.
- Baki, A ve Birgin, O. (2003). Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamasının yansımaları. *XII. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2004, I*, 13-40. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1997). Stres ve Başa çıkma Yolları, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (www.e-sosder.com), 4(14): 94-105.
- Davies, M. A. ve Wavering, M. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. *Contemporary Education*, 71(1), 39-45.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dochy, F. ve McDowell, L. (1997). Assessment As A Tool For Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298
- Gençdoğan, B. (2002). Kasabada Yaşayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınavı Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4): 20-27.
- Gözütok, D. Ö. E. Akgün ve C. Karacaoğlu (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.

- Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2002). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yordama Geçerliğine İlişkin Bir Araştırma, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, (1), 2, 235-247.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2007). Program Geliştirme ve Öğretim, Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (2005). EARGED İlköğretim 1-5 Sınıf Pilot Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi.
- Özgülven, İ. E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Başatme Yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Pehlivan A. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Shepard, L. A. (2000). The Role Of Assessment In A Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2008). Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi, Ankara: Öğreti Yayınları.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbuluşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi: Eskişehir İli Örneği. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 50-63.
- Yıldırım İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- <http://193.140.216.63:8080/200018%C4%B0BRAC4%B0M%20YILDIRIM.pdf>,(2009). Seviye Belirleme Sınavı E Başvuru Klavuzu, Mayıs 2009.
- http://okulweb.meb.gov.tr/03/12/309771/dokuman/ders_notlari.doc, Haziran 2009.
- <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/445972.asp>, Mart 2009.

Nİ'METÎ ve RİSÂLE-İ KALEMİYYESİ

Nİ'METÎ AND HIS WORK OF RİSÂLE-İ KALEMİYYE

Tuncay BÜLBÜL*

ÖZET

Ni'metî, klâsik şiir geleneğinde eserler vermiş bir şairdir. Honaz'da doğan şair daha sonra Denizli'ye yerleşmiştir. Kaynaklarda hayatı hakkında fazla bilgi olmayan şairin divanı, Yûsuf u Züleyhâ mesnevisi ve Risâle-i Kalemîyye adlı bir başka eseri vardır. Ancak Ni'metî'nin divanı ve Yûsuf u Züleyhâ mesnevisi şimdiye kadar ele geçmemiştir. Bu çalışmada Ni'metî'nin, klâsik Türk edebiyatındaki yeri sorgulanmaya çalışılmış ve onun Risâle-i Kalemîyye adlı eserinin çeviri yazısı verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Denizli, Ni'metî, klâsik Türk şiiri, Risâle-i Kalemîyye.

ABSTRACT

Ni'meti is one of the poets of classical period. He was born in Honaz and later settled in Denizli. He is not known very well, but we know his public sittings, his poem "Yusuf u Zuleyha" and his another work which is called Risale-i Kalemîyye. However, Yusuf u Zuleyha and his public sitting haven't found up to now.

In this writing we are trying to interrogate his importance in classical Turkish poetry and giving the translation of Risale-i Kalemîyye.

Keywords: Denizli, Ni'meti, classical Turkish poetry, Risale-i Kalemîyye.

GİRİŞ

Türklerin İslâm medeniyeti çerçevesine girmesinden sonra teşekkül eden divan edebiyatı uzun asırlar boyunca Türk milletinin temel kültürel dinamiklerinden birisi olma özelliğini korumuştur. 13. yüzyılda oluşmaya başlayan divan edebiyatı 14. yüzyılda gelişme seyrini sürdürmüş 15. yüzyılda Şeyhî, Ahmed Paşa ve Necâtî gibi şairlerin yetişmesinden sonra yavaş yavaş klâsik bir edebiyat olma yoluna girmiştir. 16. yüzyıl, bu edebiyatın kurallarının şekillendiği ve edebiyat geleneğinin bütün hatlarıyla kendini gösterdiği bir

* Araş. Gör. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü tuncaybulbul@gmail.com

yüzyıldır. Bu yüzyılda, Türk edebiyatı, şairlerin kendisine örnek alacağı üstat Türk şairler yetiştirmeye başlamış, divan edebiyatı taklit edebiyat görünümünden sıyrılarak İran edebiyatının büyük şairleriyle boy ölçüşür konuma gelmiştir.

Özellikle İstanbul'un fethinden sonra şair ve âlimler için bir cazibe merkezi haline gelen Osmanlı topraklarında şiir ve edebiyat çok revaçta bir uğraşı olarak kendini göstermiştir. Şiire ve edebiyata önem veren Osmanlı sultanları ve şehzadelerinin teşvikleriyle başta devletin başkenti İstanbul olmak üzere Edirne, Bursa, Manisa, Konya, Amasya ve Kütahya gibi şehirlerde birer edebî muhit meydana gelmiştir. Bu şehirlerin edebiyat merkezi haline gelmesinde Osmanlı şehzadelerinin buralarda valilik yapması ve valilikleri sırasında buldukları sancakları mamur birer şehir haline getirmek istemeleri büyük rol oynamıştır¹⁶.

Klâsik Şiir Geleneğimizde Denizli ve Ni'metî:

Denizli, Osmanlı Devleti döneminde bir sancak merkezi veya Osmanlı şehzadelerinin valilik yaptığı bir şehir olmaması sebebiyle bir kültür merkezi haline gelememiş, bu durumun tabii bir sonucu olarak da Türk edebiyatında öne çıkan pek fazla divan şairi yetiştirememiştir. Muarref-i Ladikî (14. yüzyıl), Nakiboğlu (14. yüzyıl), Fânî Dede (15. yüzyıl), Fenâyî Dede (16. yüzyıl), Arif Mehmed Efendi (16. yüzyıl), Himmetî (16. yüzyıl), Ni'metî (16. yüzyıl), Talikî-zâde Muhammed (16. yüzyıl) kaynaklarda Denizlili olarak zikredilen şairlerden bazılarıdır¹⁷. Bunlardan Fânî Dede, Afyon Mevlevî tekkesinde yetişerek Denizli Mevlevî zaviyesinde görev yapan bir Mevlevî dedesidir. Fenâyî Dede de Fânî Dede'nin yetiştirdiği bir diğer Mevlevî şairdir.

Denizlili şairler içinde, klâsik divan şiiri geleneğine tam anlamıyla bağlı olarak eserler kaleme alan şair, Ni'metî'dir. Kaynaklarda hayatı hakkında çok fazla bilgi yer almayan şairin asıl adı Ni'metullah'tır. İsminden mülhem olarak kendisine Ni'metî mahlasını seçmiş ve bu mahlasla şöhret bulmuştur. II. Selim devri şairlerinden olan Ni'metî'nin doğum yeri Ho-

¹⁶ Haluk İpekten, *Divan Edebiyatında Edebi Muhitler*, İstanbul 1996.

¹⁷ Fuad Köprülü, *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara 2003; İlhan Genç, *Esrar Dede, Tezkire-i Şu'ara-yı Mevleviyye*, Ankara 2000; Namık Açıkgöz, *Riyâzî Mehmed Efendi, Riyâzü's-şu'arâ*, (Metin-Dizin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1982; Mustafa İsen, *Kühü'l-ahbar'ın Tezkire Kısmı*, Ankara 1994; Filiz Kılıç, *Meşairü's-Şu'ara İnceleme-Tenkitli Metin*, İstanbul 2010.

naz'dır. Ancak şair, daha sonra Denizli'ye gelip yerleşmiştir. Babası bir şeyh, annesi ise bir şerifedir¹⁸. Uzun yıllar dânişment¹⁹ sıfatını üzerinde taşıdıktan sonra mülâzım olmuştur. II. Selim zamanında müderrislik yapmıştır²⁰.

16. yüzyıl kaynaklarından Kühü'l-ahbar'da ve Âşık Çelebi'nin Meşâirü'ş-şu'arâ adlı eserinde şair “makkûl-i füsehâ” (akıcı söz söyleyen) ve “pesendîde-şu'arâ” (beğenilmiş, seçilmiş şairlerden) olarak tavsif edilir²¹. Kühü'l-ahbar'da şairin divanının, Yûsuf u Züleyhâ adlı bir mesnevisinin ve Risâle-i Kalemîye adlı bir başka eserinin olduğu zikredilmektedir²². Meşâirü'ş-şu'arâ'da ise sadece Yûsuf u Züleyhâ ve Risâle-i Kalemîyye'den bahsedilir²³. Şairin divanı ve Yûsuf u Züleyhâ adlı mesnevisi şimdiye kadar ele geçmemiştir. Gelibolulu Ali Çelebi ve Âşık Çelebi şairin şiirlerinden altı beyti örnek şiir olarak eserlerine almıştır:

Tâ kim cihâna pertev-i hüsni yayılmadı
Mahiyyetini ol güneşüñ kimse bilmedi

Göz göre şevki hire ider çeşm-i merdümi
Ol âftâb-ı hüsne kemahi bakılmadı

Matla':

'Aks-i müjgân-ı ruhın dîde dil ü câna sunar
Sanki bir bir ele âyine ile şâne sunar²⁴

¹⁸ **Şerife**: Soyu, Hz. Hüseyin vasıtasıyla Hz. Muhammed'e dayanan kadın. Ferit Devellioğlu, Osmalca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat, İstanbul 2005, s. 1136.

¹⁹ **Dânişment**: Medrese tahsili görmüş olanlar hakkında kullanılan tabirlerden biridir. Bunlardan imtihan verip başarılı olanlar “mülâzım” adını alarak isimleri “Rûznâme-i Divân-ı Hümâyûn”a geçirilir. Mülâzım olamayanlar öğrenime devam edemeyeceklerinden ilmiye sınıfından farklı mesleklere yönlendirilir. Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, C. 1, İstanbul 1983, s. 393).

²⁰ İsen, a.g.e. s. 279; Kılıç, a.g.e., s. 886; Tuman, a.g.e., s. 1083.

²¹ İsen, a.g.e., s. 279; Kılıç, a.g.e., s. 886.

²² İsen, a.g.e., s. 279.

²³ Kılıç, a.g.e., s. 886.

²⁴ İsen, a.g.e., s. 280; Kılıç, a.g.e., s. 886.

Ve lehu:

Yüz urdı pâ-yı yâre anda kurbân eyledüm cânı
Zevâyâ-yı felekden seyre gel kim cân fedâ yegdür

Dil-i ‘uşşâkı yapmakdan rakîbüñ katli evlâdur

Ne şübhe pâdşâhum beglere hâcdan kazâ yegdür

Kim okır kim yazar nâ-dâna müşkildür söz añlatmak
Mukarrer Ni’metî tedrîsden şimdi kazâ yegdür²⁵

İslâm Tasavvufunda Kalem

İslâm tasavvufu dairesinde çok özel bir kullanım alanına sahip olan kalem, varlığın özünü kâinata nakşeden bir araç olarak algılanmıştır. Tasavvufçulara göre, mürekkep hokkada bulunduğu sürece harfleri ve kelimeleri bünyesinde barındırması itibariyle mücmel (özet) haldedir. Ayrıntılardan oldukça uzaktır. Mürekkep kaleme geçtikten sonra harfler ve kelimeler yazılmaya başlanır ve varlığın ince detayları ortaya çıkmaya başlar. Böylelikle varlık bütün olgunluğuyla ifade bulmuş olur. Tasavvufçular insanın bir nutfe halinden varlığa dönüşme serüvenini kalemin bu özelliğiyle özdeşleştirirler.

İslâm düşüncesi içerisinde kalemin bir diğer anlamı da kalemin “levh-i mahfuz”da insanların kaderini yazan bir gereç olarak algılanmasıdır. “Kalem-i a’la” olarak ifade edilen bu durum “Akl-ı evvel”, “Nefs-i Kül” olarak da tefsir edilmiştir. Bu düşünceye göre, kâinattaki bütün insanların hayatları boyunca karşılaşacakları her şey “levh-i mahfuz”da yazılmıştır. Zamanı geldiğinde “levh-i mahfuz”da yazılan her şey insanın başına gelmektedir. İnsanların başına gelecek hadiseleri yazan araç kültürümüzde “kudret kalemi” olarak isimlendirilmiştir.

Kalemin İslâm tasavvufunda bu kadar geniş anlamlara sahip olmasının sebeplerinden birisi Kur’an-ı Kerim’de “Kalem” adında bir sûrenin olmasıdır. Bu sûre “Nûna, kaleme ve onun yazdıklarına yemin olsun ki...” ifadesiyle başlamaktadır. Aynı şekilde Kur’an-ı Kerim’in ilk nâzil olan ayetlerinde ve “Yunus Sûresi”nde kalemden sitayişle bahsedilmesi de Türk-İslâm kültüründe kalemin önemini artıran sebeplerdendir. Diğer taraftan

²⁵ Kılıç, a.g.e., s. 886.

“kalem” ve “kılıç” dünya üzerinde iki büyük güç olarak tasavvur edilmiş ve Hz. Peygamberin “Âlimin mürekkebi şehidin kanından üstündür” hadisi de İslâm felsefesinde kaleme tanınan yerin büyüklüğünde önemli bir etken olmuştur²⁶.

Türk Edebiyatında Kalem ve Kalemîye Risâleleri

İslâm düşüncesinde bu kadar derin anlamlara sahip olan kalem, divan edebiyatında da geniş kullanım alanları bulmuştur. Kalem, şiirimizde düşünceleri kâğıda dökmesi, nüktesi, cızırtısı, iki dilliliği, sihri, fesahat vadi-sinin raks edeni ve sırdaş oluşu gibi yönleriyle ele alınmıştır. Aynı şekilde edebiyatımızda “kalemîye” kasideleri yazılmış, bu kasidelerin nesib bölümlerinde kalemden övgüyle söz edilmiştir. Bu tür kasidelere Cevrî, Sâbit, Tıflî ve Fuzûlî'nin kasideleri örnek olarak gösterilebilir²⁷.

Divan edebiyatında kalem, sadece bir benzetme aracı veya kasidelerin nesib bölümleriyle rediflerine konu olmakla kalmamış, az da olsa, doğrudan kalemî konu alan risâleler yazılmıştır. Edebiyatımızda “Kalem Risâlesi” yazdığı bilinen iki edip vardır. Bunlardan birisi Kınalı-zâde Ali Çelebi, diğeri de Ni'metî'dir. Fazla detaylı olmayan bu tür eserlerde insanın yaratılış macerası “kalem, mürekkep, hokka” benzerliği etrafında ifade edilmeye çalışılır. Felsefî bir konu olması hasebiyle dilin çoğu zaman ağırlaştığı, sık sık Arapça-Farsça kelime ve tabirlere başvurulduğu görülmektedir.

Ni'metî'nin Risâle-i Kalemîyesi

Ni'metî, Risâle-i Kalemîye adlı bu eserine, “Kalem Sûresi”nin ilk ayetinden bir iktibasla başlamış ve bu ayetten hareketle kalemlerle ilgili tasavvufî ve felsefî düşüncelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Devamında ise yine “Alak Sûresi”nden, “Yunus Sûresi”nden çeşitli iktibaslarla ve Hz. Peygamberin hadisleriyle konuyla ilgili düşüncelerini pekiştirmiş, tasavvufî düşünceler arasında yer alan İsrakî ve Meşşâî felsefelerine işaretle kalemin özellik-

²⁶ Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, C. 4, Ankara 2004, s. 26-27; İslam Ansiklopedisi, C. 6, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Eskişehir 2001, s. 127; Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, C. 5, Dergâh Yayınları, İstanbul 1982, s. 114-119; Süleyman Uludağ, Tasavvuf Terimleri Sözlüğü, İstanbul 1991, s. 275; Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, C. 2, İstanbul 1983, s. 114.

²⁷ Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, C. 4, Ankara 2004, s. 26-27; İslam Ansiklopedisi, C. 6, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Eskişehir 2001, s. 127; Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, C. 5, Dergâh Yayınları, İstanbul 1982, s. 114-119

lerini anlatmıştır. Kalemın fizikî yapısıyla insanın yapısı arasında çeşitli benzerliklere işaret ederek kalemle insanın sıkı ilişkisine vurgu yapmıştır.

Kınalı-zâde Ali Çelebi'nin aynı adlı eseri Arapçadır. Bu husus dik-kate alındığında Ni'metî'nin bu eseri, bugünkü bilgilerimize göre, bu adla yazılmış tek Türkçe risâle olma özelliğine sahiptir. "Risâle-i Kalemîyye" Ankara Milli Kütüphane A1959/1 numarada kayıtlıdır.

Nüsha Tavsifi

Baş: Bismi'llahi'r-rahmani'r-rahîm *Nûn ve'l-ķalemi ve mâ yesturûn*

Son: müzâhîm-i enâmîl-i erbâb-ı necdet ü feşâhat miyân-ı emâsilde muzârib

4 yk. 200x140 (140x70) mm. 15 satır (1a 10 satır). Su yolu filigranlı kâğıt. Ciltsiz. Talik yazı. Yazma eserlerde genellikle 1b'den itibaren esere başlanırken Risâle-i Kalemîyye 1a'dan başlamaktadır. Eserin ilk varağının sol üst köşesinde, eserin satın alındığı "Dr. Abdullah Öztemiz-Dahiliye Mütessası"nın kaşesi ve ilk varağının alt ortasında Milli Kütüphane'nin mührü vardır. Eserin sonu eksiktir. 2a'da yırtılmış kısımlar bulunmakta. Risâlenin sona erdiği

3b'den sonra 2 varaklık boşluk var. 6a'dan sonra içerisinde çeşitli şiirlerin yer aldığı başka bir mecmua başlamaktadır.

Eserin Çeviri Yazısı

[1a] Bismi'llâhi'r-rahmâni'r-rahîm. *Nûn ve'l-ķalemi ve mâ yesturûn*²⁸ inne hâzihi tezkiretün²⁹ li-ķavmin yaŖķalûn³⁰ şebete şüretühâ'l-Ŗayniyye fî ħurûfu's-şuŖûn. Ey fâŖiķ-ı mezâyâ-yı berâŖa v'ey ħ'âhiş-ger-i nikât-ı hafâyâ-yı yerâŖa nezele emrûn mine'l-ilhâmi ledeyke³¹ festemeŖu limâ ũhiye ileyke³² medlûliyle âyât-ı Ŗacibe-i aşhâb-ı kehf ve raķim-i mesmûŖ-ı ũzûni vâŖiye-i her tabŖ-ı seljm ve ħikem-i bâriŖa-i Ŗallâm-ı

²⁸ Nun, kalem ve (kalem ehlinin) yazdıkları şeyler hakkı için... (Kalem 1).

²⁹ Bu bir öğüttür (Müzemmil 19; İnsân 29).

³⁰ Bunda nice ibretler vardır (Bakara 164; Ra'd 4; Ankebut 35; Rûm 24; Câsiye 5; Nahl 12,67).

³¹ Sana ilhamdan bir husus indi.

³² Öyleyse sana vahyedileni dinle.

hâkîm olduğu ma'ûlüm ve müsebbet hatt-ı [1b] müstaķim şer'î-i kavîm ve münazẓım-ı menâẓım-ı ahkâm-ı Hüdâ-yı Őalîm olan nebiyy-i ümmiyy-i zîşân u selîm ki ba'Ős-i şerîfleri sere-i Bathâ ve kalem ü şahâoif Őinâyet-redîf risâletleri müfehîhem-i meşâķıŐ-ı büleġâ-yı ŐArab u Rûm ve mülzem-i serât-ı zevât u ruķûmdur. *İkrao ve Rabbüke'l-ekrem ellezi Őalleme bi'l-ķalem*³³ tekerrüm-i ta'Őlîm-i yezdânîsiyle Őalem ü mu'Őlem ve *Őalleme'l-insâne mâlem ya'Őlem*³⁴ inâyet-i biġ-ġâyâtı ile aķlâm-ı eķâlîm-i vücüdda müfehîhem ü mükerrem kılınmışdır. Sallal'lâhü te'Őâlâ Őaleyhi ve sellem *mâlem ta'Őalleme'l-ķalem bi-mâlâ ya'Őlem*³⁵ ol maẓhar-ı ta'Őlîm-i ilâhî berkelîm-i Fûr-ı hîkmet-penâhıdır ki kitâb-ı mestûr-ı varaķ-ı menşûr anuñ meẓâhir-i pertev-fürüz-ı imdâdı ve âsâr-ı kerâmet-mâye-i nûr-ı siyâh-ı midâdı kılınmışdır. Ve bir sefîr-i [2a] belîġ-ı beşâret-semîr ü nezîrdür ki *ķad câoü bi'l-beyinâti ve'z-zübüri ve'l-kitâbi'l-münîr*³⁶ şân-ı Őâlîsinde taķrîr ü taħrîr olunmuşdır. Ol ķadar sidre-i müntehâ-yı şerefe resîde ve zirve-i senâm-ı a'Őlâya rişte-keşîde i'Őtilâ olmuşdır ki *evvelü mâ haleķa'llâhü'l-ķalem*³⁷ medlûliyle Őilm-efrâz-ı ezeli-sâha-i ümem ve Zî'n-nûn-ı muġâzibüñ *feżanne en len naķdira Őaleyhi*³⁸ mefhûmında *lâ ilâhe illâ ente sübhâneke inni ķüntü mine'z-zâlimîn*³⁹ nûr-ı siyâhî-i necât-mâyesinden hisse-baħş-ı kerem olup batn-ı nûndan burûzunda edevât-ı devât-ı ferec ü Őinâyetiyle *Allahü veliyyü'l-lezîne âmenü yuħricühüm mine'z-zulümâti ile'n-nûr*⁴⁰ şenâsını şebti sûtûr-ı zebûr ider. [2b] *ķîst zü'n-nünî ki ez-zulmet be-nûr âmed henüz an nehustîn âferîneş ki ķasem ber-zât-ı ü*⁴¹ terânesiyle ser-âmed-i şahâoif-i rüzġâr olmuşdır. Yâhü bir elif hatt-ı müstaķim ü müsneddür ki nûna muķârenetde teşdîd olınsa ta'Őbîr-i enîm-i Tâzîsi “in” “enne” taħfîf ü telyîninde “ķarube” “enne” “etmaoanne” dinilür. Elif bâşed kalem nûneş devâtî izâ işdeddet inne fi's-sebât me'Őâlîne mâ şadaķ olur. Yâhüd ehl-i kitâbdan bir ħabr-i nûrânîdür ki aħbâra ka'Őbî ka'Őbü'l-aħbâra ġâlib ve ketb ü

³³ Oku, O, keremine nihayet olmayan Rabbindir ki kalemlle yazı yazmayı öğretmiştir (Alak 3-4).

³⁴ İnsana bilmediġi şeyleri O öğretti (Alak 5).

³⁵ Kalem bilmediġini öğretmez.

³⁶ Senden önce gelen (peygamberler), mucizeler ve ahkamı bildiren kitapla gelmişken tekzip olunmuşlardı (Âl-i İmrân 184).

³⁷ Allah ilk önce kalemi yarattı.

³⁸ ...kendisini asla tazyik etmeyeceġimizi zannetmişti... (Enbiya 87).

³⁹ ...senden başka ilah yoktur. Gerçekten ben zalimlerden oldum (Enbiya 87).

⁴⁰ Allahü Teala iman edenlerin velisidir. Onları zulmetlerden nura çıkarır (Bakara 257).

⁴¹ Zünnuni karanlıktan nura glendir. O kendisi üzerine yemin edilen ilk yaratılmıştır.

kütüb-i semāviyeyi ve şuhuf-ı münezzel ü esfāruñ mecmū'ını rāķım u kātıbdür. Żü'l-ķarneyne mūmāsıl⁴² güzın-i şöret-āyın⁴³ [3a] ve ahyānda şarķ u ğarbí dā'oir ve eķālīm-i meskūneyi belki rub'Ō sā'Ōatde sā'oir olur. Bir faşıh meşeldān-ı mutakķa'Ōdur ki cezl-ķelām ve fekk-i ibhām ve ħall-i ħhāmda hūmām lākin tarıķ-ı ta'Ōlīm ü ta'Ōallūmde işrāķi-nizām ise de meşşāniniyye intiżām u nizām virmekden hālī olmaz. Ta'Ōrif-i vesimj-i insān gibi mūstakķimū'l-ķāmete bādiyyū'l-beşere *izā meşā femeşyühū inteşerehū esvedü'r-ra'osi nātiķ ķad meşā şümme inteşe'oe re'osühū mişle ricliħi lā-tažunna şukķa bi'l-Ōaśā*⁴⁴ bu meşy ħareket-i istinās ile Ōidād-ı insi esāsından olmayup reg-i sā'Ōid-i ķuvā müsā'Ōidi gāh maķtū'Ō-ı gizlik-i i'Ōtibār ve gāh ihtiyār-ı dide-i misbār-ı minşār [3b] olur. Luħūm u Ōizāmı be-hem āmijhte lākin her nefis terāş u ħırāş dide ne pek müteverrim ü nāhil ve ne seķam u za'Ōf ile śāħib-i ğavā'oil-ārā ķademe ıraķ dime mā-śadaķnehū müteväşıl-ı muķāsıl ve cevārihi enābjb-i ķaşab-ı şırın-güvār-āsā bir birine mütedāhıldür. Bü'l-Ōaceb kim dā'ōimā kendi nefisine taħammül-i meşāķda müteħarrik beriyü'r-rāħata müzāħim-i enāmil-i erbāb-ı necdet ü fesāhat miyān-ı emāşilde muzārib.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, Namık, (1982), *Riyāzī Mehmed Efendi, Riyāzū'ş-şu'arā, (Metin-Dizin)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEVELLİOĞLU, Ferit, (2005), *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara.
- GENÇ, İlhan, (2000), *Esrar Dede, Tezkire-i Şu'ara-yı Mevleviyye*, Ankara.
- İPEKTEN, Haluk, (1996), *Divan Edebiyatında Edebi Muhitler*, İstanbul.
- İSEN, Mustafa, (1994), *Kühü'l-ahbar'ın Tezkire Kısmı*, Ankara.
- İslām Ansiklopedisi, (2001), C. 6, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Eskişehir.
- KILIÇ, Filiz, (2010), *Meşāirü'ş-Şu'arā, İnceleme-Tenkitli Metin*, İstanbul.
- KÖPRÜLÜ, Fuad, (2003), *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara.

⁴² Metnin bu kısmı yırtıktır.

⁴³ Metnin bu kısmı yırtıktır.

⁴⁴ Yürüdüğü zaman yürümesiyle yayılır. Başı siyahtır. Konuşur. Kafası ayakları gibidir. Asa ile yarıldığını sanma.

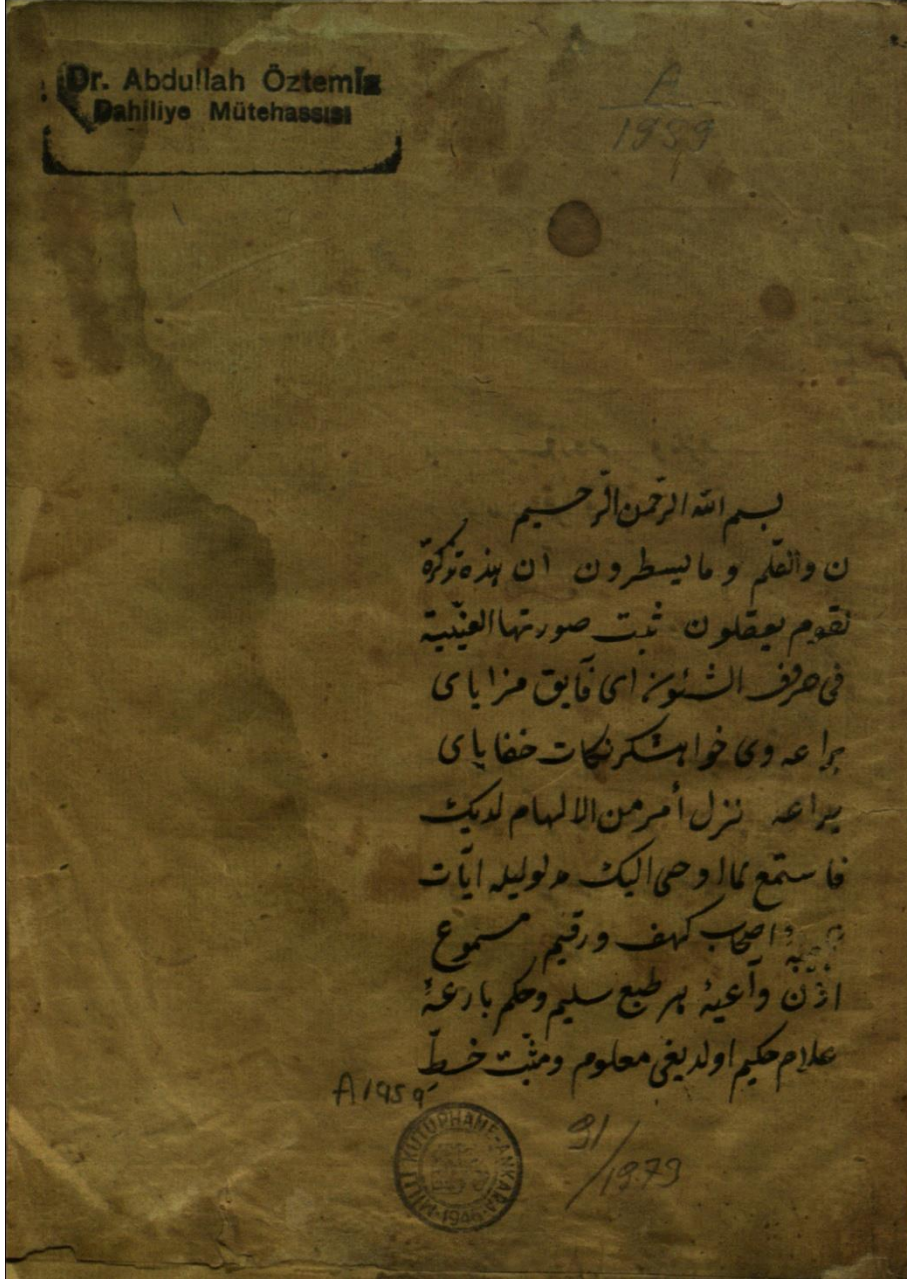
PAKALIN, Mehmet Zeki, (1983), *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul.

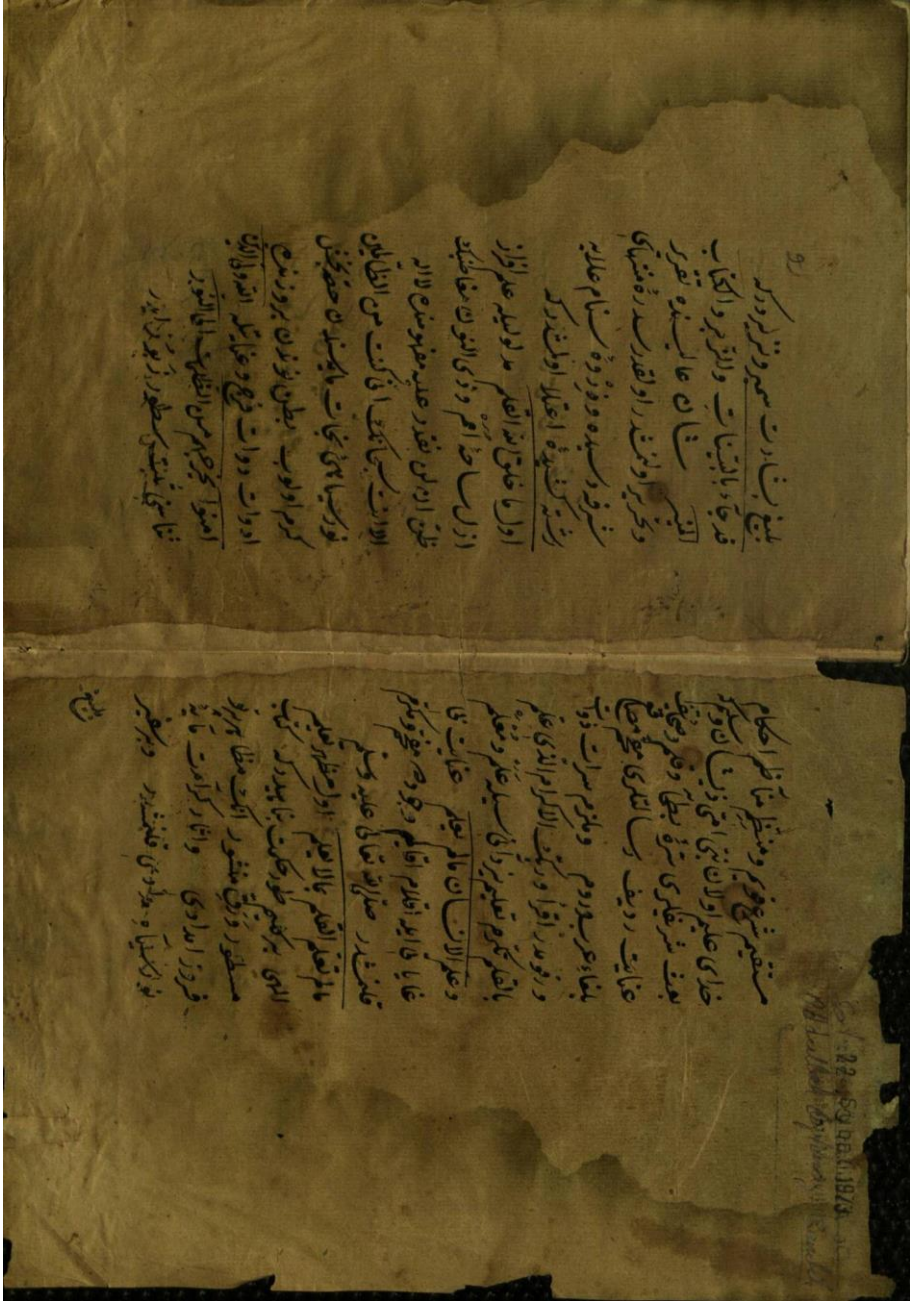
TUMAN, Nail, (2001), *Tuhfe-i Nailî, Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri*, Ankara.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, (1982), C. 5, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, (2004), C. 4, Ankara.

ULUDAĞ, Süleyman, (1991), *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul.





بلغ بفت ارت سمع و ترم و كرم
 فدعا بالبيتات و التزير و الكتاب
 اللبى سنان عابده يعبر
 و كبر او ينفد او القدره رة منتهي
 شرفه و سبده و تروزة سام علاله
 يشترى كنفه به اعتلا اوله شرفه
 اول ما خلق الله القلم مدلوله علم الاز
 ازل ساض ام و ذى النون مغالبتك
 تلقى اذ لم يقد صدى مغربه مع لاله
 الا ان سبى كفت فى كفت من الظالمين
 فوسيا لى نجات يا كفتان حصصين
 كرم اولوب بطن بونون برونه مع
 ادوات دوات فرج و غاكر الله الى الين
 امنوا بحجهم من الظلم الى الامور
 لنا سنى نيتك سطره بر برونه لايبر

مستقيم فرج و مستقيم من اقم احكام
 خلى علم اولان بنى امى زينا ن و كرم
 بعث شرفه لى شرة بطحا وهم و حقيق
 عانيت رديف رس اللهى مع مصاع
 بناه و سب و روم و ملزم سرات دوات
 و نوبه راقرا و ريفت الاكلام الذى علم
 بالقلم كرم تعليمه زانى سبيل علم و تعلم
 و علم الاكلام مالم يعلم عانيت لى
 غا يا قاي اوله اقام و جرحه و مخ و كرم
 قلفه در صرافه قاي عليه و كرم
 مالم تعلم القلم بالا تعلم اوله سطره تعليم
 اللهى بر كرم طوكرت با بيدرك كرم
 مستطور و ريفت مفتور اكتب مظلما بر فر
 فرور امدادى و انا كرامت يا بة
 نو كرامتيا و جودى قلفه در و بر صفر

22. Sept. 1973
 M. A. H. ...
 ...

3
 و احیا شده سبزه و عرق دار
 و اقا سیم کعبه نبی بکبر ریح ساعده
 ساقا و لور بر فضیحتن و ان مطبقه
 در کوزل کلام و قافیه ابراهام و حیر
 ابراهام مع بهام کون طریق فقیه و تعلیم
 اثر اقی نظام ابر حرمق نینیا انتقام
 و نظام ویر کندز خا طاهر تعریف
 رسمیتی انت کن می تقصیر القاصه
 با دی البشع اذ امنی قشبه اللشع
 اسود اذ اس الطین قدس غم انت
 راس مثل رجه شق بالعصا
 بوشی حرکت استیکس ابد عداد
 انسی اس سزا الطوب کتب عد
 قوا سید عدی کله یصلحی و کوله
 اعتبار و کاه اقیه ر دینه سبزه

کعبت ذوالنوی که از ظلمت نبوت بر آمد
 بنور ان تختین آنوشین کرم بر ذات
 او ترا ز سید سهر مدھی یف روز کار
 المندر باجو به الف خط کسقیم و
 مرتب در که نو نه مقارنه شده به اوله
 تغییر این تازی سی ان آن کفیف
 و پندیده مرتب آن اطمان و بندور
 الف با کس فم نو نش دواتی اذ انزویه
 ان فی النبات ما لانه ماصدق الوبور
 یا خود ایلر کن بیز به جبهه نور ایدر که
 اجناسه کعبی کعب الاحجاره غایب
 و کتب و کتب سهاویه و کتب منرا
 و انصار کت مجموعی راقم و کاتب در
 ذوالقرنینه مایر بی
 مرتب شهرت ایام صلح کعبه به بر آید
 اوله

اولور لوم و عظامی بهم آمیخته لکن پهن
 تراش و تراش وید نه پکت متورم و ناز
 و نه سقیم و ضعف ایله صاحب غوا بزر
 اراقدم اراق روم ماصدقنه متواصل
 مفاصل و جوارحی انابیب قصب
 شیرین کوارا سا بر برینه متداخدر
 بو العجب کم دایما کندی نفضه نخلینا قدس
 متحرک تبری الراحه مزاجم اناملر ارباب
 نجات و فصاحت میان امانتده مضاربه

ERZİNCAN HALK KÜLTÜRÜNDE EĞLENCE

ENTERTAINMENT IN THE PUBLIC CULTURE OF ERZİNCAN

*Ersan ÇİFTÇİ**

ÖZET

Bu çalışmada Erzincan ili ve ilçelerindeki eğlence kültürü, bölge insanının eğlence alışkanlıkları, yöresel şenlikleri, festivalleri, mevsimlik toplantıları, kent yaşamı kökenli toplantı ve eğlenceleri araştırılmış ve bölgenin halk kültürü ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

Çalışmanın genel amacı; Erzincan ili ve ilçelerindeki eğlence kültürünü ve eğlencelerin bölge insanının sosyal ve kültürel yaşamı içindeki yerini, uygulama biçimlerini ulusal ve evrensel boyutta tanıtmaktır. Bu bağlamda çalışmaya veri teşkil edecek bilgi ve belgelere, literatür tarama, yerinde inceleme ve gözleme, kaynak kişi mülakatları yöntemleri ile ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler il merkezi ve ilçelere göre tasnif edilerek betimsel analizleri yapıldıktan sonra halk kültürü açısından yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erzincan Halk Kültürü, Halk Kültürü

ABSTRACT

In this study, entertainment culture in the city of Erzincan and its districts, entertaining habits of its habitants, its local festivals, seasonal conventions, meetings and parties originating from the city life were studied and evaluated by being compared to the folkloric culture of the city.

The general purpose of this study is to present the entertainment culture of the city of Erzincan and its districts, and its place in the social and cultural life of its local habitants within national and universal dimensions. In this context, the information and documents including required data were accessed by using the methods of literature scanning, on-site survey, observation and interviews with the source persons. Resulting data were interpreted and

* Yrd. Doç Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ersanfarmer@gmail.com.

documented after being classified and analysed according to the provincial centre and the districts.

Key-words: *In The Public Culture Of Erzincan, Public Culture*

1. GİRİŞ

Doğu Anadolu Bölgesi'nde Fırat'ın yukarı kısmında yer alan Erzincan, Anadolu'nun en eski kültür merkezlerinden birisidir. Tarihi ipek yolu güzergahında yer alan kent Hitit, Urartu, Med, Pers, Hellen, Roma egemenliğinde kalmış, Malazgirt Zaferinden sonra Türk ve Osmanlı hakimiyetine geçmiştir. Erzincan kültürel zenginliği kadar doğal güzellikleri, coğrafyası, mutfağı ve alışveriş olanakları ile tam bir turizm cennetidir (Şahin, 1985).

Erzincan bölgenin hayvancılık ticareti merkezi olma mücadelesi vermektedir, kurulan Canlı Hayvan Borsası ile Erzincan, çok kısa sürede Türkiye'nin canlı hayvan merkezi haline gelmeye adaydır. Tarımda yaptığı atılımlar, ilin bahçelerinde, bölgenin en kaliteli kirazının, elmasının, şeftalisinin üretilmesini ve rekoltenin büyük bir bölümünün ihracat yolu ile dünyaya pazarlanmasını sağlamıştır. Erzincan en büyük atılımını ise, bir doğa sporları merkezi olma yolunda yaşamaktadır. Şehrin güneyindeki ERGAN DAĞI Bölgesinin, İsviçreli uzmanların yaptıkları çalışmalar sonucunda hazırlanan rapora göre, fiziksel özellikleri ile Avrupa'nın en büyük ve kış sporları için en müsait merkezi konumunda olduğu ortaya koyulmuştur. Doğa sporları kapsamında, Ergan'da kayak ve kış sporları imkanına ilaveten, Fırat'ta rafting, Eğin ve Tercan'da su kayağı, Çakırman'da yamaç paraşütü, Erzincan Ovası'nda cirit ve binicilik gibi atlı sporlar, Keşiş Dağları'nda dağcılık sporları ve kamp imkanı, Munzur'da kaya tırmanışı ve Girlevik'de buz tırmanışı gibi spor aktivitelerinin yapılması mümkündür (Erzincan Belediyesi, 2006).

Erzincan'ın coğrafi konumu, tarihi bir yerleşim yeri olduğunu kanıtlayan kültürel miraslarla doludur. Bulunduğu bölgede tarihi ipek yolu üzerinde yer alan Erzincan, birçok şehri ve kültürü birbirine bağlayan bir geçiş noktası üzerinde bulunduğu için, kültürel ve tarihi zenginlik açısından da doğal güzellikleri kadar zengindir. Bu zenginlik kentin tarihi boyunca belirli aralıklarla yaşanan depremlerden dolayı kesintiye ve kültürel kayıplara maruz kalmıştır. Acılarla dolu bir geçmişe sahip olan Erzincan'da eğlence kültürü çok fazla gelişmemiş ve halk türküleri, halk oyunları ve halk edebiyatında ağırbaşlılık, gurbet, göç, sıla, keder, hüznün, özlem, ağıt temaları daha fazla ön plana çıkmıştır. Yörede düğünler, bayramlar ve özel kutlama günlerinde eğlence amaçlı etkinliklerin ön plana çıktığı, gündelik yaşamda eğlenceye yönelik kültürel yapının çok fazla ön planda olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada Erzincan ili ve ilçelerindeki eğlence kültürü, bölge insanının eğlence alışkanlıkları, yöresel şenlikleri, festivalleri, mevsimlik toplantıları, kent yaşamı kökenli toplantı ve eğlenceleri araştırılmış ve bölgenin halk kültürü ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

Çalışmanın genel amacı; Erzincan ili ve ilçelerindeki eğlence kültürünü ve eğlencelerin bölge insanının sosyal ve kültürel yaşamı içindeki yerini, uygulama biçimlerini ulusal ve evrensel boyutta tanıtmaya çalışmaktır.

2. TARİHTE ERZİNCAN

Erzincan'ın ilkçağ tarihi hakkında bilgi bulunmayıp, ikinci bin yılda yörede Hurriler, Hayaşlar ve Azziler'in yaşadığı bilinmektedir. M.Ö. 1850-1180 yıllarında yöre Hititlerin egemenliğinde kalmıştır. M.Ö. 900 yıllarında kurulan Urartu Devleti sınırları içinde kalan Erzincan'da kazılar (1953) sonucu Urartulara ait bir çok eser çıkarılmıştır. Medler'in Anadolu'yu istilası sonucu ortadan kalkan (M.Ö. 600) Urartulardan sonra İl ve çevresi Medlerin (M.Ö. 612) ve Perslerin (M.Ö. 550) eline geçmiştir. İskenderin Pers İmparatorluğunu ele geçirmesiyle (366) Anadolu Makedonyalıların hakimiyetine girmiştir. İran ve Bizans arasında sürekli savaflara sahne olan Erzincan, Halife Hz. Osman zamanında (35/655) tümüyle Müslümanların yönetimine geçmiştir. 1071 Malazgirt zaferinden sonra, Anadolu'nun Türklerin eline geçmesiyle, Mengücek Ahmet Gazi bölgeyi hakimiyeti altına almıştır. 1243'deki Köse dağ Savaşında Moğolların Selçukluları yenmesiyle, yöre İlhanlıların eline geçmiştir. 1419'da Karakoyunlular'ın, 1455 de Akkoyunlular'ın hakim olduğu bölge, 11 Ağustos 1473'de Fatih ile Uzun Hasan arasında çıkan Otlukbeli Savaşı ile Osmanlıların denetimine geçmiştir. 1502'de Safevi tahtına geçen Şah İsmail'in karargah yaptığı Erzincan, 23 Ağustos 1514 yılında Yavuz Sultan Selim ile Safeviler arasında yapılan Çaldıran savaşı ile tekrar Osmanlı yönetimine geçirilmiştir (Şahin, 1985).

Cumhuriyetin kuruluşuna kadar, İmparatorluğun güzide bir ili olan Erzincan, Cumhuriyet ile modern kimliğini elde etme yolunda hızla ilerlemiştir. Sürekli, tarih içinde yaşadığı depremler ile anılan Erzincan, son yıllarda örnek şehirciliği ile öne çıkmıştır. Kabuğunu kırma yolunda çok önemli günlere gebe olan Erzincan, yeni kurulan Üniversitesi ile, çok kısa sürede bölgede bir kültür merkezi olacağı işaretlerini vermektedir.



Erzinçan Şehir Merkezi

3. KÜLTÜREL YAPI

Erzinçan kültürünün evrimi genelde doğu Anadolu kültürünün gelişimine eş bir çizgi izler. Ancak yerel özelliklerden kaynaklanan yönleri de vardır. Yöredeki ilk yerleşimler, İlk Tunç Çağı'na kadar uzanmaktadır. Bunu izleyen dönemlerde Erzinçan yöresi değişik güçler arasında sık sık el değiştirmiştir. Süreklilik ancak Türklerin gelişinden sonra sağlanmıştır. Bu dönemde etnik ve dinsel öğelerin çeşitliliğine bağlı olarak farklı kültürler varlıklarını sürdürmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında Erzinçan, nüfusu az, ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayanan bir kent durumunda olmuştur. Azınlıkların çoğunluğu yöreden ayrılmıştır ve onların gitmesiyle el sanatları alanında oluşan boşluk göçmenler ve yerli halkça doldurulmuştur (Bayraktar, 1994). Daha sonraki yıllarda sosyoekonomik gelişmeye bağlı olarak yaşanan köyden kente göç, gelenekte belirli bir kopukluk yaratmıştır. Belirli aralıklarla yaşanan yer sarsıntıları da eklenince halkın çoğunluğunun büyük şehirlere gitmesine rağmen Erzinçanlı, yöresini unutmamış ve bağlarını kesmemiştir

4. HALK OYUNLARI VE EDEBİYATI

Kahramanlık, yiğitlik, ağır başlılık ve sabrın sembolü olan "bar" en önemli Erzinçan halk oyunudur. Oyunların tümü önce ağır olarak başlar, sonra gitgide hızlanır. En az altı kişi olarak kız ve erkeklerin ayrı ayrı oynadığı oyunlarda çökme, el vurma ve dönmeler ana figürler olup, elde mendil, bıçak, kaşık gibi araçlar bulunur. Barların yarım daire şeklinde oluşması, Erzinçan ovasını tanımlamaktadır. Ayrıca çiftetelli, kaşık oyunları, horon, halay, tek oyunlar oynanan diğer halk oyunlarıdır. Biçimlerine göre oyunlar ise; uçayak, dörtayak, ikiayak, ağırbar, koçeri, sıklama, sarhoş ban, timurağa, hoş

bilezik, dello, sarıkız, tamzara, çayırın ten yüzünde, tavuk barıdır. Komedi mahiyetinde oynanan elek oyunu, yılbaşında oynanan arap oyunu orta oyunlarından Erzinçan yöresi halk edebiyatı ürünleri, halkın güç koşullar altındaki yaşamından izler taşır. Şemsi Hayal, Salih Baba, Aşık Davut Sulari, Kemahlı Tabir, Aşık Beybani, Aşık Müslüm Akbaba, İsmail Daimi Erzinçan halk ozanlarıdır. Yöre manileri sevgi, gurbet, sıla, özlemi, elem ve ızdırap duygularını dile getirir. Genellikle kadınlar tarafından söylenen maniler ve mani söyleme geleneği, günümüzde neredeyse yok olmuştur (Uçar, 1998).

4.1. Erzinçan Halk Oyunlarında Türler

Bar: Kahramanlık duygu ve düşüncelerini sergileyen oyunlardır. Barlarda kesinlikle mendil sallanır.

Çiftetelli : Müziğe göre ritmin, omuz-göbek-kalça ve kollara alınmasından doğan oyundur.

Kaşık Oyunları : Tamamen şenlik oyunlarıdır. Kaşıklar ritim için elde tutulur.

Horon: Halay mahiyetinde olup, ayakların kuvvetli olarak yere vurulmasından oluşmaktadır.

Halay : Çengi ve çiftetelli oyunlarının özelliklerini taşıyan bir bar çeşididir. Tek Oyunlar: **Herkesin serbest hareket ettiği bu oyuna, bölgemizde ŞI-KIDIM havası da denilmektedir (Uçar, 1998).**

4.2. Biçimlere Göre Oyunlar

Üç ayak : Eğri dizi biçiminde olup, kertelli çökme ile sürdürülen açık oyundur.

Dört ayak : Eğri dizi biçiminde olup, kertelli çökme ile sürdürülen açık oyundur.

İki ayak: Eğri dizi biçimin de, dört ayak oyununun bir bölümü gibi devam eden oyundur.

Ağır bar: Eller belden bağlanıp, oyunun sonuna kadar çözülmez. Eğri dizi biçiminde oynanır. Çökme olmayıp, bütün maharet ayakların ritme göre hareketidir.

Koçeri: Eğri dizi biçimindedir. Başlangıçta eller belden bağlanır, oyun hızlandıktan sonra kol pazusundan bağlanır, Kapalı-açık oyundur. Açıldıktan sonra çok çabuklaşır.

Sıklama: Eğri dizi biçimindedir. Çift yönlü hareket bu oyunun özelliğidir. Geriye gidişlerde, yarım kerteli çökme vardır, daha sonra yarım sağ şeklinde bu geri hareketi devam eder. İleri gidişte ani çökme yapılır.

Sarhoş Barı: Eğri dizi biçimindedir. Kerteli çökme ile başlar. Bu çökme barbaşımdan poçıkciye doğru yapılır. Poçıkci yarım sağ yaparak, diğer oyunculara destek olur.

Timurağa: Ellerin bir bölümden sonra bırakılması ve topluca el çırpma oyununun ana özelliğidir.

Hoş Bilezik: Kollar omuzdan bağlanır. Özelliği, oyunun dinlenme bölümüdür. Dinlenme anında oyun sürdürülürken, heykelleşme, oyunun kaidelerindedir. Bu oyunda da ani bir çökme vardır.

Dello: Çift yönlü oyunlarımızdandır. Ters yönde giderken Poçıkciyedeki baş, baştaki de poçık olur. Bu anda eller belden tutulur. Diğer yöne dönünce, her oyuncu ellerini kendi koyarak, bağımsız duruma geçilir.

Sarıkoz: Sağa, sola yürümeler oyunun belli başlı özeliğidir.

Tamzara : Eğri dizi biçiminde sürdürülürken, ani çökmeler yapılır.

Çayırın Ten Yüzünde: Oyunun ana özelliği, ani çökmelerin bir müddet sürdürülmesidir.

Tavuk Barı: Eğri, kopuk ve halkalar biçiminde oynanır. Oyunun özelliği, kerteli çökmenin uzun süre sürdürülmesi ve halka biçimindeki çömelmelerde, oyuncularından birinin uzun hava söylemesidir (Uçar, 1998).

5. HALK TÜRKÜLERİ

Değişler, türküler, ağıtlar, gelin havalan, doğa türküleri yöreyi tümüyle yansıtan halk türküleridir. Halk müziğinin çok değişik ritim zenginliği vardır. 2 ve 4 zamanlı ana usullerle, bunların üçerli biçimlerine sık rastlanır. 5,7,8,9 zamanlı birleşik usullerin değişik tipleriyle, 10 ve 11 zamanlı usullerin tipine uygun ezgiler vardır. Erzincan halk müziğinde Kemaliye'nin ayrı bir yeri vardır. Kemaliye ağzı kendi içinde Abçağa, Teymen, Vank gibi ağız özellikleri gösterir. "Yeşil kurbağalar öter göllerde" adlı uzun hava başka yörelerde de söylenen ünlü bir ezgidir. "Ala Gözülü" ve "Hoyrat" da tanınmış havalarıdır. Bağlama Erzincan'da yaygın olarak kullanılan halk sazıdır. Cura ve çöğür denilen sazlar tezensiz çalınır. Sağ elin parmak uçları tezene gibi kullanılır. Bu teller üzerinde sıyırarak alma yöntemine "şelpe" denir. Erzincan türküleri; tören türküleri, kırık havalar, hüznü türküler, olaylı türküler, mesleki türküler, kahramanlık türküleri, orta oyunu türküleri, hikayelerde geçen türküler, dinî türküler, mayalar (uzun havalar) yöre türkülerini oluşturur (Taş ve Turhan, 2004).

5.1. Erzincan Halk Türkülerinin Sınıflandırılması

Tören Türküleri: Cezayir, cirit havası, kına havası

Kırık (Neşeli) Havalar: Akşamın vakti geçti, Başında kara papak, Ben yarime ne yaptırdım, Bu gece uyumamışam, bugün bendir güzel gördüm, Çay kenarı çim tutar, Evlerinin önü, Geline bak geline, Giderim ben de ben de, Gönül verdim bir esmere, Harkımı pakladım, Hayriye, İndim o yarin bağına, Karşı dağın geveni, Kaşların ince ince, Kevengin yollarında, Kırmızı güllerin, Küstürdüm barışmam, Köylü kızı, Nasıl methedeyim sevdiğim seni, Nineler, Odasına girdim, Ördek isen göle gel, Şebge`nin kavakları, Şu karşı yaylada, Turnamın kanatları, Üç güzeller...

Hüzünlü Türküler: Altın taşda incim var, Başı pare pare, Bir nazenim, Bir seher vaktinde, Bugün bir dilbere eyledim ülfet, Çesme senin, Çıkar yücelerden, Ela gözlüm ben bu elden gidersem, Ela gözlerini sevdiğim dilber, Erzincan`da bir kuş var, Eşimden ayrıldım yoktur kararım, Gönül kuşu, Huma kuşu yere düştü ölmedi, Kabe`den gelen hacılar, Kadir Mevlam senden bir dileğim var, Kahbe felek sana nettim neyledim, Keklik gibi kanadımı süzmedim, Nasıl yar diyeyim ben böyle yara, Tanrı`dan diledim bu kadar dilek, Vardım Hint eline, Yarım senden ayrılalı, Zeynep...(Taş ve Turhan, 2004).

Olaylı Türküler : Ağılın önü kenger, Ana beni bir çocuğa verdiler, Aras kenarının ince dumanı, Ayrıldım sıladan, Cemil, Kemah boğazı kara, Taşa verdim yanımı...

Mesleki Türküler: Hamamcı, Saraçlar içinde...

Kahramanlık Türküler: Aslı kurdoğlu kurt gerek, Yiğidin kiratı...

Orta Oyunu Türküler: Ben genç, idim ihtiyara verdiler, Deli kız sinin geliyor...

Hikâyelerde Geçen Türküler: Arzu ile Kamber, Esmen ile Zincan...

Dini Türküler : Kabe`nin yolları, Şol cennetin ırmakları, Erenler cemine her can giremez, Hakikat bir gizli sırdır, Erzincan semahı...

Mayalar (Uzun Havalar): Ağam bu da naz, Baba der, Aras kenarının ince dumanı, Bacadan aşılıyor, Dağlar ağardı kardan, Doktor gelmiş yaralarım bağıyor, Eğirdim kelep ettim, Erzincan`a girdim ne güzel bağlar, Evlerinin önü kavak, İçerden yar içerden, İstasyon önünde bir kara bulut, Kuleden gel kuleden, Şu yüce dağları duman kaplamış, Yaradan var, Yıldız...(Taş ve Turhan, 2004).

5.2. Erzincan Yöresi Türkülerinden Güfte Örnekleri

Kadir Mevlam Senden Bir Dileğim Var (Recep Uçar)

Kadir Mevlam senden bir dileğim var
 Beni muhannete muhtaç muhtaç eyleme
 Eğer muhannete muhtaç eylersen
 Kara denizlere gark eyle beni
 Muhannettin suyu dolayı akar
 Gezdiği yerleri od olur yakar
 İyilik eylersen başına kalkar
 Beni muhannete muhtaç eyleme
 Muhannet dediğin zehirden oktur
 Lütfuna kerem et ihsanı çoktur
 Sağ gözün sol göze faydası yoktur
 Beni muhannete muhtaç eyleme

Bir Seher Vaktinde (Aşık Daimi)

Bir seher vaktinde indim bağlara
 Öter şeyda bülbül gül yaralanır
 Bakmaz mısın sinemdeki yaraya
 Derdimi söylesem dil yaralanır
 Boş geçirmeyelim gel şu çağları
 Dolanalım bahçaları bağları
 Bir gün gazel döker ömrün bağları
 Eser sam yelleri dal yaralanır
 DAİMİ`yem eder çeşmim giryanı
 Dostun muhabbeti cennet ortağı
 Benim şu dünyada derdim ortağı
 Sazım figan eder tel yaralanır.

Dağlar Ağardı Kardan (Hafız Şerif)

Dağlar ağardı kardan
 Haber gelmedi yardan
 Ya gel, ya mektup gönder
 Kurtar beni bu dardan.

Talandı bağ talandı
 Güz geldi baltalandı
 Yetiş Kabrim üstüne,
 Örtüldü, tahtalandı.

İçerden Yar İçerden (Ali Ekber Çiçek)

İçerden yar içerden
Kes bağrım yar içerden
Gözüm kapında kaldı
Çıkmıyor yar içerden
Dil meze, gerdan meze
Dil değil dudak meze
Bilmedim gönül verdim,
Kadir kıymet bilmeze.
(Taş ve Turhan, 2004).

5.3. Halk Çalgıları

Erzincan'ın yöresel halk oyunları Davul – Zurna eşliğinde oynanmaktadır. Halk türkülerinin icrasında eşlik sazı bağlamadır. Bağlama ailesinden Çöğür-Tambura-Divan sazlarının özellikle kullanıldığı görülür. Nefesli sazlardan Doğu Anadolu yöresinin karakteristik sazları olan Kaval ve Mey özellikle uzun havalarda sıkça ve ustalıkla kullanılmaktadır. Ayrıca Kemaliye (Eğin) yöresi halk oyunlarında ve türkülerinde klarnet (gırnata), cümbüş, dilli kaval zilli tef kullanılmaktadır.

Erzincan'ın bağ evlerinde ve eyvanlarında sürdürülegelen ince saz geleneği de günümüzde hala sürdürülmektedir. Bu gelenekte bağlama , kaval, mey gibi yöreye ait halk sazlarının yanı sıra türkülerin icrasında aynı zamanda kanun, ud, keman, klarnet, cümbüş, zilli tef gibi ince sazların da kullanıldığı görülmektedir.

5.4. Halk Ozanları

Erzincan Halk ozanlarından yapıtları günümüze ulaşanlar,

- Şemsi Hayal
- Salih Baba
- Aşık Davut Sulari
- Kemahlı Tahir
- Aşık Beyhani
- Aşık Müslüm Akbaba
- İsmail Daimi

5.5. Tanınmış Ses Ve Saz Sanatçıları

- Hafız Şerif
- Salih Dünder (Sılbıslı Salih)
- Ahmet Türkoğlu
- Ali Ekber Çiçek
- Turan Engin
- Yavuz Yop
- Erdal Erzincan
- Sevcan Orhan
- Hüseyin Turan (Kaymaz ve Özdemir, 2010).

6. ERZİNCAN HALK KÜLTÜRÜNDE GİYİM KUŞAM

Toplumsal değişmeye paralel olarak yerel giysilerin yerini, çağdaş giysiler almıştır. Kadın giyiminde yerel özelliklere kentlerde de rastlanır. Yerel giysilerle, çağdaş giysilerin birlikte kullanımı bir giyim-kuşam özelliği olarak belirmektedir.

6.1. Kadınlarda Giyim

Entari: Biraz bolca olan, düz elbisedir. Kollar uzun ve yaka düzdür. Günlük olarak giyilen bu entari, bel bağı denilen bir bağla bağlanır.

Üç etek: Vücuda iyice oturan, hakim yakalı bir giysidir. Ön boydan, yanlar ise bel kısmında açık olduğu için meydana gelen bu üç parçadan ismini almıştır. tahtalı, kutnu ve kadife kumaşlardan yapılır. Üzerinde kırma gümüş kemer takılır.

Şalvar: Pantolonvari şalvardır. Ağ kısmı paçadan olmadığından pantolonvari denilmektedir. Üçetekle birlikte giyilir.

Ehram (İhram): İnce yün ipekten dokunur. Renkleri beyaz kahverengi ve siyahtır. üzerinde çeşitli motifler vardır.

Hindi (Yazma): Kağıtlar arasında satılan desenli ince tülbenttir. Yaşmak , fitos ve düz örtü şeklinde kullanılır, kenarları oyalıdır.

Tülbent: Beyaz ince bir örtüdür. Kenarları oyalı olup, yazma gibi kullanılır.

Namaz Örtüsü: Büyüklü ve küçüklü olmak üzere iki kısımdır. Düz olarak başa alınır, daha ziyade yaşlı kadınlar kullanır.

Pırpırlı: Kırmızı tülde yapılan bir başörtüsüdür. Kenarları boncuk oyalıdır. Üzeri pırpır denilen pul boncukla işlenir.

Ayakkabı: Yemeni ve kundura giyilir.

Aksesuarlar: Tepelik, saçlık, bilezik, kemer ve küpedir.



(Uçar, 1998).

Kullanılan kadın kumaşları; kadife , kutnu, çitari, alaca, manisa, atlas, pullu sehavi ve kervancıların memleketimize getirdikleri Hint kumaşdır. Hint kumaşı çok tuttuğu için Erzincan`lı buna ait bir türkü bile yakmıştır.



**"Vardım Hint eline kumaş getirdim
Açtım bedestanı sattım oturdum,
Sen benim başıma neler getirdin
Ben senin derdini çekemem gönül"**

Bu kumaşların dışında, yerli tezgahlarda dokunan yün ve pamuklu kumaşlar da mevcuttur (Uçar, 1997).

6.2. Erkeklerde Giyim

Erkekler şalvar ve yelek giyerler. Yeleğin altında işlik vardır. Bele ise kuşak takılır.

İşlik: Yelek altında giyilen yakasız mintandır. Genellikle çizgili kumaşlar tercih edilir.

Fes ve Ebaniye: Kırmızı renkten püsküllü fes kullanılır. Ortasından sarkan püskül, siyah ibrişimden yapılmıştır. Fes üzerine ebaniye sarılır. Ebaniye, sarı renkli, ipekli bir kumaştır. Üzeri motif işlemelidir.

Poçcikli Yemeni : Bildiğimiz bir çesit ayakkabıdır.

Aksesuarlar: Saat, köstek ve hançerdir.

Kullanılan Kumaşlar: Kadife, çuha kumaş ve tamamen yün olan mahalli kumaştır.



(Uçar, 1998).

7. DÜĞÜN ADETLERİ

Evlenme çağına gelen genç erkeklerin anaları, kız aramaya başlar. İstenilecek kız belirlendiğinde, anası ile yakınlarından bir kaç kızı görmeye gider. Kızı beğenirlerse, ertesi gün yeniden giderek kızı isterler. Kızı vereceklerse söz kesimi yapılır ve alınacaklar kararlaştırılır. Kız evinde yapılan nişanda yüzükler takılır.



Köylerde düğün yapma adeti canlı olarak devam etmektedir. Düğünden birkaç gün önce kız ve oğlan tarafının ileri gelenleri bir araya gelerek, alışveriş yapmaya çıkar. Buna düğün masrafı denir. Düğün masrafının tamamını oğlan tarafı karşılar.



Düğünden önce, oğlan evinden kız evine, "tohum davarı" adı verilen eşya (yatak, yorgan, halı, sandık gibi) göndererek, kız evinde sergilenecek çeyiz ile birlikte sergilenir. Geleneksel düğün aşamalarından biri de gelin hamamıdır. Kız ve oğlan evinin yakınları hamama çağrılır. Kına gecesinde erkekler ve kadınlar, ayrı ayrı yerlerde eğlenirler. Kına türküleri söyleyerek, eğlenilir. Gelinin alınacağı günden birkaç gün önce, kız evinde çeyiz toplanarak değer biçilir (Uçar, 1998).

8. ORTA OYUNLARI

Elek Oyunu : Komedi mahiyetinde oynanan bir oyundur. Herhangi bir mecliste, şenlik mahiyetinde bir eğlence düşünüldüğünde bu oyun oynanır. Becerikli bir erkek oldukça bol olan kadın elbisesi giyer, bel bağı bağlar ve başına bir elek koyar. Eline iki kaşık alır. Entarinin eteklerini toplayarak eleğin üzerinden bağlar. Oyuncunun ceketinin kollarına bir sopa sokularak ceketin yakaları kalça üzerinden beline yetiyecek şekilde tutturulur. Oyuncunun çıplak karnı üzerine insan yüzü çizilir, ceketin sağ koluna bir de mendil tutturulur. Mahalli şıkıdım nağmeleriyle oyuncu elindeki kaşıkları eleğe vurarak bir ritim içinde oynamaya başlar. oyunun bütün mahareti, nefes aldıkça ve Oyuncunun yeteneğine göre karnın hareketidir. Bu hareketle yüzünde birtakım mimiklerin görülmesi topluluğu kahkalar içinde eğlendirir. Elek oyunu, halk arasında pek tutulmamasına rağmen, oyunun gücü kendini sürdürmüştür.

Arap oyunu : Yılbaşında oynanan, komedi mahiyetinde bir oyundur. 6-7 kişiden oluşur. İki kişi omuzlarına birer sırik ve üzerlerine bir kilim alarak deve yapılı. Bir kişi kadın elbisesi giyerek gelin olur. Oyunculardan biri şişman diğeri arap rolüne girer. Diğerleride devece olur. Yılbaşını kutlamak için geceleyin evleri dolaşarak oyunlarını sürdürürler. Gelin sevincinden oynarken, arap elinde bir kamçı ile gelini korumağa çalışır. Karanlıkta gizlenen şişman yine elindeki bir kamçı ile arabın elinden gelini biraz mücadeleleden sonra alır. Böylece oyun sürdürülürken, deveci hane sahibinden bahşiş alır. Toplanan bahşişler yemek yapılarak yiyilip, eğlenilir (Özbek, 1982).

9. CİRİT



Atlı Cirit Sportu günümüzde, Orta Asya ve Anadolu'da oynanmaktadır. Erzincan'da bilinen tarihi 19.yy. ortalarına dayanmaktadır. Erzincan'da faaliyet gösteren 2 adet Atlı İhtisas Spor Kulübü bulunmaktadır. Bu lüpler; Erzincan Atlı İhtisas Spor Kulübü ve 13 Şubat Atlı Spor İhtisas Kulübü'dür. Klupler bünyesinde 60 at bulunmaktadır. İlde iki adet tirübünlü Cirit Sahası bulunmaktadır.

Cirit Sportu; bir takım (alay) 7 kişi ve 7 at ile oynanır. 9 hakem yönetir, iki devreli ve 70 dakikadır. Yapılan her hamle ve hareketin (+) veya (-) değeri vardır. Bu sporu yapabilmek için kulüp üyesi, 16 yaşından büyük lisanslı sporcu olmak gerekir. Cirit Sportunun özünde mertlik, çeviklik, uyanıklık ve diğer spor dallarında olmayan bağışlama vardır.

Atlı Spor Klüplerinin Katıldığı Etkinlikler: Federasyon Faaliyetleri Türkiye Şampiyonası, Çeşitli Festivaller (Kemaliye-İstanbul-Tokat-Gebze-Kelkit-Bayburt-Bilecik-Söğüt-Sivas-Ankara-Kırıkkale-Samsun-Ladik-Trabzon-Harmantepe)(ErzincanValiliği,1994).

10. İLDEKİ FESTİVALLER ve ŞENLİKLER

- **“Vali Recep Yazıcıoğlu Geleneksel Doğa Sporları Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Merkez – 08-09 Nisan
Düzenleyen Kuruluş : Erzincan Belediye Bşk.-Doğa Sporları Derneği

- **“Ağaç Dikme Bayramı”**
Yeri ve Tarihi : Merkez - Nisan 2.Hafta
Düzenleyen Kuruluş : Erzincan Belediye Başkanlığı
- **“Gökkuşığı Kültür ve Sanat Etkinlikleri”**
Yeri ve Tarihi : Merkez – Mayıs 3.Hafta
Düzenleyen Kuruluş : Geçit Belediye Başkanlığı
- **“Geleneksel Kayısı (Erik) Kültür ve Sanat Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Merkez – 31 Temmuz-01 Ağustos
Düzenleyen Kuruluş : Kavak Yolu Belediye Başkanlığı
- **“Doğa Kültür ve Tulum Peyniri Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Merkez – Temmuz 4.Hafta
Düzenleyen Kuruluş : Ulalar Belediye Başkanlığı
- **“Kılıçkaya Köyü Kültür ve Dayanışma Derneği Şenlikleri”**
Yeri ve Tarihi : Kılıçkaya – Ağustos 1.Hafta
Düzenleyen Kuruluş : Kılıçkaya Köyü Kültür ve Dayanışma Derneği
Kılıçkaya Köyü Muhtarlığı
- **“Kültür Sanat Tulum Peyniri Leblebi ve Bakır Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Merkez – 10-14 Ağustos
Düzenleyen Kuruluş : Erzincan Belediye Başkanlığı

11. İLÇELERDEKİ FESTİVAL ve ŞENLİKLER

Çayırılı

- **“Çayırılı Aşık Davut Sulari Anma Kültür Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Çayırılı - 11-12 Ağustos
Düzenleyen Kuruluş : Çayırılı Belediye Başkanlığı

Kemah

- **“Koçkar Köyü Geleneksel Kırkım Yayla Şenliği”**
Yeri ve Tarihi : Kemah - Ağustos 3.Hafta
Düzenleyen Kuruluş : Koçkar Köyü Kalkındırma ve Sosyal Dayanışma Derneği
- **“Kemah Sultan Melik Tarih, Kültür ve Spor Şenlikleri”**
Yeri ve Tarihi : Kemah - Haziran 4.Hafta
Düzenleyen Kuruluş : Kemah Belediye Başkanlığı
Kemahlılar Sosyal Kültür ve Yardımlaşma Der.

Otlukbeli

- **“Otlukbeli Şenlikleri”**
Yeri ve Tarihi : Otlukbeli - 11 Ağustos
Düzenleyen Kuruluş : Otlukbeli Kaymakamlığı - Belediye Başkanlığı

Refahiye

- **“Bal Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Refahiye – Ağustos
Düzenleyen Kuruluş : Refahiye Kaymakamlığı-Belediye Bşk.-Refahiye Kültür ve Kalkınma Derneği
- **“Kayı Köyü Yayla Şenlikleri”**
Yeri ve Tarihi : Refahiye - Ağustos 3.Haftası
Düzenleyen Kuruluş : Kayı Köyü Yardımlaşma Derneği

(Refahiye Kaymakamlığı Köye Hizmet Götürme Birliği Yayını , 1998).

Üzümlü

- **“Üzümlü Belediyesi Kültür, Turizm ve Üzüm Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Üzümlü - 20-21 Eylül
Düzenleyen Kuruluş : Üzümlü Belediye Başkanlığı

Kemaliye

- **“Kemaliye (Eğin) Uluslar Arası Doğa Sporları Şenliği”**
Yeri ve Tarihi : Kemaliye – 18 Mayıs
Düzenleyen Kuruluş : Kemaliye Belediye Bşk.-Doğa Sporları Derneği
- **“Kemaliye Kültür Festivali”**
Yeri ve Tarihi : Kemaliye – Ağustos 1.Haftası
Düzenleyen Kuruluş : Kemaliye Kaymakamlığı
- **“Hıdır Abdal Sultan Şenlikleri”**
Yeri ve Tarihi : Kemaliye - Ağustos 4.Haftası
Düzenleyen Kuruluş : Ocak Köyü Kültür ve Yardımlaşma Derneği- Ocak Köyü Muhtarlığı

12. SONUÇ

Araştırmada incelenen kaynaklar, görüşülen kaynak kişiler ve kurumlar, incelenen belgeler doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Erzincan kültürünün gelişim açısından genelde doğu Anadolu kültürüne eş bir gelişim ve değişim süreci yaşadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Erzincan yerel kültüründen kaynaklanan kültürel geçiş noktasında bulunan bir

kent olmasının getirdiği kendine has zenginlikleri içeren özelliklere de sahip olduğu görülmektedir. Yöredeki ilk yerleşimlerin, İlk Tunç Çağı'na kadar uzandığı. Bunu izleyen dönemlerde Erzincan yöresinin değişik güçler arasında sık sık el değiştirdiği ve sürekli yerleşimin ve buna bağlı olarak sürekli ve kalıcı kültürel yapının Türklerin gelişinden sonra sağlandığı görülmektedir. Bu dönemde etnik ve dinsel öğelerin çeşitliliğine bağlı olarak farklı kültürlerin varlıklarını sürdürdüğü literatür taramasından anlaşılabilmektedir (Kaymaz ve Özdemir, 2010).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Erzincan'ın, nüfusunun az, ekonomisinin tarım ve hayvancılığa dayanan bir kent durumunda olduğu, azınlıkların yöreden ayrılması ile birlikte el sanatları alanında ve kültürel alanda oluşan boşluğun göçmenler ve yerli halkça doldurulduğu görülmüştür. Daha sonraki yıllarda sosyo-ekonomik gelişmeye bağlı olarak yaşanan köyden kente göçün, gelecekte, kültürel yapıda belirli bir kopukluk yarattığı, yaşanan depremlerin de etkisiyle halkın çoğunluğunun büyük şehirlere gittiği ve bu durumun kentin sosyo-kültürel yapısına olumsuz etkiler yaptığı söylenebilir.

Kahramanlık, yiğitlik, ağır başlılık ve sabrın sembolü olan "bar" oyununun en önemli Erzincan halk oyunu olduğu, oyunların neredeyse tümünün önce ağır olarak başladığı, sonra hızlandığı görülmektedir.. En az altı kişi olarak kız ve erkeklerin ayrı ayrı oynadığı oyunlarda çökme, el vurma ve dönmelelerin ana figürler olduğu, elde mendil, bıçak, kaşık gibi araçlar bulunarak oynanan oyunların yarım daire şeklinde oynanmasının Erzincan ovasını tanımladığı, ayrıca çiftetelli, kaşık oyunları, horon, halay gibi oyunların da halk arasında düğünlerde bayramlarda ve özel kutlama zamanlarında oynandığı görülmektedir.

Erzincan'ın yöresel halk oyunlarının Davul – Zurna eşliğinde oynandığı, halk türkülerinin icrasında eşlik sazının bağlama olduğu, bağlama ailesinden Çöğür-Tambura-Divan sazlarının özellikle kullanıldığı görülmektedir. Nefesli sazlardan Doğu Anadolu yöresinin karakteristik sazları olan Kaval ve Mey'in özellikle uzun havalarda sıkça ve ustalıkla kullanıldığı, ayrıca Kemaliye (Eğin) yöresi halk oyunlarında ve türkülerinde klarnet (gırnata), cümbüş, dilli kaval zilli tef kullanıldığı görülmektedir. Erzincan'ın bağ evlerinde ve eyvanlarında sürdürülegelen ince saz geleneğinin de günümüzde hala sürdürüldüğü, bu gelenekte bağlama, kaval, mey gibi yöreye ait halk sazlarının yanı sıra türkülerin icrasında aynı zamanda kanun, ud, keman, klarnet, cümbüş, zilli tef gibi ince sazların da kullanıldığı görülmektedir.

Acılarla dolu bir geçmişe sahip olan Erzincan'da eğlence kültürünün çok fazla gelişmemiş olduğu görülmekle beraber, halk türküleri, halk oyunları ve halk edebiyatında ağırbaşlılık, gurbet, göç, sıla, keder, hüznün, özlem, ağıt

temalarının daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir. Yörede düğünler, bayramlar ve özel kutlama günlerinde eğlence amaçlı etkinliklerin ön plana çıktığı, bunun dışında gündelik yaşamda eğlenceye yönelik kültürel yapının çok fazla ön planda olmadığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

- _____ (2004). Erzincan- Üzümlü-Cimin. Doğu Yayınları, Erzincan.
 <<http://www.erkincan.gov.tr/?Mod=2&icerikID=172>> (04.12.2010)
 <http://www.erkincan.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1>
 (05.12.2010)
 <<http://www.erkincankulturturizm.gov.tr>> (04.12.2010)
- Bayraktar, M. (1994) Anam Babam Erzincan. Aydoğdu Ofset, Ankara.
- Erzincan Belediyesi (2006).Erzincan Gezi Rehperi. Erzincan Belediyesi Yayınları, Erzincan.
- Erzincan Valiliği, (1990). Her Yünüyle Erzincan 1990 İl Yıllığı. Erzincan Valiliği Yayını, Erzincan, Aydoğdu Ofset, Ankara.
- Erzincan Valiliği, (1990). Turizm Envanteri Erzincan. İl Turizm Müdürlüğü Yayını. Özsoy Matbaası, Erzincan.
- Erzincan Valiliği, (1994). Doğu Anadolu ve Erzincan. Ersal Yayınevi, Erzincan
- İliç Kaymakamlığı (2001). Kuruçay'dan Karasu'ya İliç. İliç Kaymakamlığı Yayını, No:2
- Kaymaz, R., Özdemir H. İ. (2010). Erzincanlılar Ansiklopedisi. Doğu Yayınları, Erzincan.
- Kurt, Y. (1998). Kemah Kitabı, Kemah Hizmet Birliği Yayını. Ankara.
- Özbek, N. (1982). Erzincan'dan Kemah'tan. Emel Matbaacılık, Ankara.
 Refahiye Kaymakamlığı Köye Hizmet Götürme Birliği Yayını (1998). Refahiye Tarihi ve Kültürü. Refahiye Kaymakamlığı Köye Hizmet Götürme Birliği Yayını, No:1
- Şahin, T. E. (1985). Erzincan Tarihi. Erdav Kitabevi, Erzincan.
- Tandırbaşı Dergisi. (1991). Erzincan İli Kültür ve Eğitim Derneği Yayını. 13 Şubat Özel Sayısı. Şelale Yayınevi, Ankara
- Taş, F., Turhan, S. (2004) Erzincan Türküleri-1. Ankara.
- Taş, F., Turhan, S. (2004) Erzincan Türküleri-2. Ankara.
- Uçar, M. (1997). Erzincan Örf ve Adetlerimizden Bir Demet. Erzincan Belediyesi Yayınları, Erzincan.
- Uçar, M. (1998). Erzincan'da Giyim Kuşam Halk Oyunları ve Türküleri. Eryaksan Yayınları, Erzincan.

OKUL MÜFREDATINDA CİNSELLİK EĞİTİMİ, AIHM KARARLARI, İNGİLTERE UYGULAMASI

SEX EDUCATION CURRICULUM, THE RULINGS OF THE EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS AND THE PRACTICE IN THE UK

*Dr. Recep DOĞAN**

ÖZET

Cinsellik kavramı insanların gerilmeden veya herhangi bir utanç duygusu hissetmeden rahatlıkla konuşabileceği kavramlardan biri değildir. Bu konunun konuşulması asgari düzeyde bir hassasiyeti gerektirmektedir. Aynı hassasiyet okul müfredatında verilebilecek cinsellik eğitiminde de kendisini göstermektedir. Bu makalede okul müfredatında verilecek cinsel eğitime yönelik yaklaşımlar ile konunun siyasi tartışmalardan uzak olarak hukuki ilkeler doğrultusunda nasıl düzenlenebileceği tartışılacaktır. İngiltere uygulamasından örnekler verilerek, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin konuya ilişkin kararları, eşcinsellik ve Darwin'in evrim teorisi gibi cinsellik ve üreme ile ilgili tartışmalı konuların okul müfredatında nasıl düzenlenmesi gerektiği tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Okul müfredatı, cinsel eğitim, AIHM kararları, çocuk hakları.*

ABSTRACT

Sex or sexuality one of the issues that people find difficult to talk without embarrassment, discomfort or anxiety and need to be sensitive about it. To talk about sexuality requires a certain level of sensitiveness. The same sensitiveness can be seen in sex education curriculum.

In this essay, first, without politicising the issue of sex education and leaving aside its political aspect, different approaches adopted in the context of sex education will be discussed, later in the light of legal regulations how school sex education should be given will be analysed. The practice of school sex education in the UK and relevant rulings of the European Court

* Keele University UK

of Human Rights will be reflected, and finally how the controversial aspects of sex education and reproductive health, such as homosexuality and Darwin's Theory of Evolution should be given in school sex education curriculum will be discussed.

Key words: *school curriculum, sex education, the rulings of the ECHR, child rights.*

I- GİRİŞ

Cinsellik kavramı insanların gerilmeden veya herhangi bir utanç duygusu hissetmeden rahatlıkla konuşabileceği kavramlardan biri değildir. Bu konunun konuşulması asgari düzeyde bir hassasiyeti gerektirmektedir. Aynı hassasiyet okul müfredatında verilebilecek cinsellik eğitiminde de kendisini göstermektedir. Çünkü toplumu oluşturan tüm katmanların bu konu üzerinde herhangi bir uzlaşması olmadığı gibi, verilecek eğitimin amaç ve içeriği üzerinde de tartışmalar bulunmaktadır. Konunun hukuki, eğitsel, dini ve ahlaki boyutunun bulunması konuyu daha karmaşık hale getirerek siyaset malzemesi olarak kullanılmasına neden teşkil etmektedir. Bu makalede okul müfredatında verilecek cinsel eğitime yönelik yaklaşımlar ile konunun siyasi tartışmalardan uzak olarak hukuki ilkeler doğrultusunda nasıl düzenlenebileceği tartışılacaktır. İngiltere uygulamasından örnekler verilerek Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin konuya ilişkin kararları, eşcinsellik ve Darwin'in evrim teorisi gibi cinsellik ve üreme ile ilgili tartışmalı konuların okul müfredatında nasıl düzenlenmesi gerektiği tartışılacaktır.

II- OKUL MÜFREDATINDA VERİLECEK CİNSEL EĞİTİME YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

Okul müfredatında cinsel eğitimin düzenlenmesine ilişkin olarak iki temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Konuya ahlaki ve geleneksel argümanlarla yaklaşanların muhafazakâr yaklaşımı (traditional-conservative approach) ve konuyu bir sağlık sorunu olarak görüp bu açıdan ele alanların modern liberal yaklaşımı (contemporary-welfarist approach). Konuya ahlaki, geleneksel, dinsel değer yargıları ile yaklaşanlar, ahlaki ve dini değerlere, aile terbiyesine ve disipline vurgu yaparak, çocukların cinsel açıdan aktif olabileceği gerçeğini kabul etmekte gönülsüz davranmaktadır. Onlara göre, okul müfredatında verilebilecek herhangi bir cinsel eğitim çocuklarda cinsel açıdan merak uyandıracak, erken yaşta oluşan bu uygunsuz merak, çocukları meraklarını tatmin etmek üzere kutsal evlilik müessesesi ile bağdaşmayan eşcinsel (gay-lezbiyen) ilişkileri denemeye, hatta bu ilişkilere saplanmaya teşvik edecektir.

Konuya ahlaki değer yargıları ile yaklaşanlar, okul müfredatında ahlaki değerler ile uyumlu cinsel eğitim verilmesinden yana tutum sergilerken¹, çocuk haklarına ve refahına vurgu yapan modern liberal yaklaşım, özellikle 15 yaşından büyük çocukların giderek cinsel açıdan daha aktif hale geldiği gerçeğinden hareketle, okul müfredatında kapsamlı bir cinsellik eğitimi verilmesi gerektiği gerçeğini dile getirmektedir². Bu bağlamda Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12 ve 17 nci maddelerine uygun olarak, liberal yaklaşım, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına ve çocukların manevi ve ahlaki değerlerini artıran ve kendilerini ruhen ve bedenen daha sağlıklı kılmayı hedefleyen, her türlü bilgi ve araç gerece ulaşma hakkına sahip olduğuna vurgu yapmaktadır. Gerçekten de, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12 nci maddesi çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olduğunu belirtmekte, taraf devletleri çocukların yaşına ve gelişimine uygun olarak ifade edecekleri fikirlere gerekli önemi vermekle yükümlü kılmaktadır. Bu maddenin içeriğinde herhangi bir kısıtlama olmayıp, madde, eğitim süreci, eğitimde kullanılan yöntemler ve müfredat da dâhil olmak üzere okul hayatının tüm unsurlarını kapsayacak kadar geniş bir içeriğe sahiptir.

Bununla beraber Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin Eğitimin Amaçlarına İlişkin İlk Genel Yorumu okulda çocukların katılım hakkına saygı gösterilmesini zorunlu kılarak ‘çocukların okul kapısından geçmek suretiyle sahip oldukları hakları kaybetmeyeceğine’ dikkat çekmektedir.³ Bu nedenle okul müfredatında verilecek cinsellik eğitiminin kapsamı ve içeriği sadece ahlaki bir sorun değil aynı zamanda uluslararası sözleşmelere uygun olarak düzenlenmesi gereken hukuki bir sorundur. Hal böyle olmakla beraber, gerek Türkiye’de gerekse İngiltere’de okul kapısından içeriye adım atan çocukların okul müfredatı da dâhil olmak üzere görüşlerini ifade etmek hakkından mahrum bırakıldığı, mevcut mevzuat ve uygulamanın çocukların katılım hakkını desteklemekte yetersiz kaldığı, çocukların gelişimlerine uygun ihtiyaçlarını dikkate almadığı görünmektedir. Özellikle Türkiye’de ço-

¹ Monk, Daniel. (2000) Sex Education and Children’s Right: Recent Local and Global Perspectives’ Education Law Journal, Vol. 1 (4) pp.206-217 sayfa 213.

² Monk, Daniel. age.

³ Committee on the Rights of the Child The First General Comment: The Aims of Education (2001), Implementation Handbook for The Convention on The Rights of The Child, (2002) Fully revised edition, UNICEF sayfa, 173,435.

cuklara kendilerini cinsel istismara karşı korumaya yetecek derecede dahi, cinsel eğitim veya cinsel sağlık eğitimi verilmediği hangi davranışların istismar kapsamında kaldığının öğretilmediği, kaygı verici bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hükümetlerin bu konudaki başarısızlıklarının yanında tanık olduğumuz son gelişmeler İngiliz hükümetinin cinsellik eğitimi ile ilgili olarak muhafazakârlıktan yana bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, cinsellik eğitimi ahlaki değerler ile orantılı, aile değerlerine saygılı olarak verilmekte⁴, bununla birlikte HIV/AIDS ve cinsel yolla geçen diğer hastalıklardan korunmaya ilişkin fen bilimi müfredat programı hariç olmak üzere⁵, ailelere çocuklarını cinsellik eğitimine ilişkin müfredattan kısmen veya tamamen diledikleri zaman çekme konusunda mutlak bir hak verilmektedir.⁶ Bununla beraber Milli Müfredattaki cinsellik eğitimi biyoloji, üreme ve üreme sağlığı içerisinde bırakılarak ortaokul düzeyindeki çocuklara cinsel ilişkiye daha ileri yaşlarda girmenin faydalarının öğretilmesi gerektiği⁷ ifade edilmekte, öğretmenlerin hamilelikten korunmaya ilişkin olarak çocuklara tavsiyelerde bulunurken özel hayata ilişkin olarak onlardan öğrendikleri bilgileri sır olarak tutacakları ve çocuğun ailesi ve üçüncü kişiler ile bunu paylaşmayacakları konusunda mutlak bir garanti vermemeleri gerektiği⁸ belirtilmektedir.

Konuyu siyasi etkilerden ve tartışmalardan uzaklaştırma çabası kendi ağırlığını hissettiren bir konu olarak ayrıca karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Çocuk Hakları Sözleşmesinin 24 üncü maddesinde belirtilen ‘sağlık eğitimi’ ibaresi ‘cinsellik eğitimi’ yerine kullanılmaktadır. Yine Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin Benin, Grenada Djibouti ve Marshall Adalarına ilişkin ülke ve gözlem raporlarında geçen ‘ergen sağlık hizmetleri’, ‘ergen sağlık politikaları’, ‘cinsellik ve üreme sağlığı’, ‘üreme sağlığı eğitimi’, ‘sağlığa ve üreme sağlığına ilişkin eğitim ve hizmet içi eğitim programı’ ibareleri göz önüne alındığında, Komitenin HIV/AIDS ve cinsel yolla bulaşan diğer hastalıklara, doğum kontrolüne ve aile planlamasına yönelik cinsel eğitime ve

⁴ Education Act 1996 s 403 (1) (İngiliz Temel Eğitim Kanunu madde 403)

⁵ Education Act 1996 s 356 (9) (İngiliz Temel Eğitim Kanunu madde 356 (9))

⁶ Education Act 1996 s 405 (İngiliz Temel Eğitim Kanunu madde 405)

⁷ Sex and Relationship Education Guidance DfEE 0116/2000 July 2000 Section 2.1 page 14 (Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi, İngiliz Çalışma ve Eğitim Bakanlığı, Haziran 2000, Bölüm 2.1 sayfa 14)

⁸ Sex and Relationship Education Guidance a.g.e. Bölüm 7.1, sayfa 30

hizmet içi eğitime ilişkin eksiklikleri ve kaygıları dile getirirken cinsel eğitim ibaresi yerine bu ibareleri kullandığı karşımıza çıkmaktadır.⁹ Bu bağlamda ‘sağlıklı çocuklar’ yetiştirme ilkesinden hareketle ‘üreme sağlığı’ başlığı altında eğitimin verilmesi sağlanarak, konunun dinsel ve ahlaki kaygılardan ve tartışmalardan arındırılmış bir biçimde objektif ve tarafsız olarak düzenlenmesi ve eleştirilerin azaltılması hedeflenmektedir.¹⁰ Çünkü insanları daha sağlıklı kılacağı düşünülen tedbirlerin alınmasına karşı çıkmak insanların dinlerine karşı çıkmakla neredeyse eşdeğerdir.¹¹

1996 tarihli İngiliz Temel Eğitim Kanununa göre (The Education (No2) Act 1996), yerel eğitim müdürlükleri, okul müdürleri ve her okulun başöğretmeni, çocukların cinsellik eğitimini, ahlaki değerler ve aile değerleri ile uyumlu bir şekilde almasını sağlamak üzere, uygulamaya ilişkin gerekli düzenlenmeleri yapmakla yükümlü kılınmıştır. Yine aynı Kanunun 352 (1) (c) maddesine göre tüm devlet okullarının temel müfredatı, ortaokullar için verilecek ‘cinsellik eğitimini’ kapsayacak şekilde düzenlenmek zorundadır.

III - İNGİLİZ MÜFREDATINDAKİ CİNSELLİK EĞİTİMİ

1- Okul eğitim tüzüğü

İngiliz Temel Eğitim Kanununun 404 üncü maddesine göre tüm devlet okulları müfredat içerisinde verecekleri cinsellik eğitimine ilişkin olarak yazılı bir eğitim politikasına sahip olmak zorundadırlar. Bu bağlamda, okul müdürlükleri izleyecekleri politikaya ilişkin ailelerin incelemesine sunmak üzere, tüzük veya düzenleyici bir belge hazırlamak, isteyen ailelere bu yazılı belgenin bir örneğini vermek zorundadırlar.

Okulun eğitim politikası tüzüğünde cinsellik ve karşı cinsler arası ilişkiler konusunda verilecek eğitim ile ilgili olarak, bu eğitimin kim tarafından nasıl verileceği, eğitimi vermekten sorumlu kimseler, verilen eğitimin kalitesinin nasıl ölçülüp değerlendirileceği, eğitim sonunda çocukların öğrenme derecesinin nasıl test edileceği konusunda bilgiler ile ailelerin çocuklarını bu

⁹ Abstracts from Initial Reports Concluding Observations of United Nations Committee on the Rights of the child’ Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child (2002), Fully revised edition, UNICEF sayfa 364

¹⁰ Monk (a.g.e) sayfa, 244

¹¹ Smart, Carol. (1989) Feminism and Power of the Law, London, Routledge

müfredattan hangi koşullarda çekebileceklerine dair bilgiler yer almalıdır.
»¹²

Ortaokullara ilişkin olarak verilecek cinsellik ve karşı cinsler arası ilişkiler konusunda eğitime ilişkin tüzük, hem okul müfredatının Sağlık Eğitimi, Kişisel ve Sosyal Eğitim Derslerinin bir parçasını, hem de Ulusal Müfredatın Fen Bilimi parçasını teşkil edecek şekilde düzenlenmeli, cinsellik eğitimine ilişkin olarak sınıf ortamında dersin verilmesi sırasında gösterilmesi gereken uygun davranış biçimleri ile öğretmenlerin cinselliğe ilişkin kişisel soruları nasıl cevaplamaları gerektiği konusunda bilgiler içermelidir. (İngiliz Çalışma ve Eğitim Bakanlığı Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi, madde 1.17, 1.18)

2- Cinsellik Eğitimi, ailelerin hakları ve AİHM kararları

1996 tarihli İngiliz Temel Eğitim Kanununun 405 inci maddesi ailelere devlet okullarında sunulan cinsellik eğitimine ilişkin müfredattan çocuklarını çekme hakkı vermektedir. Ancak bu hak yukarıda da belirtildiği üzere ulusal müfredatın fen bilimi müfredatı içerisinde verilen HIV/AIDS ve cinsel yolla geçen diğer hastalıklar ile insanların biyolojik davranışları dışında kalan diğer davranışları hakkında verilen eğitime ilişkin müfredatı kapsamamaktadır.

Bir başka deyişle cinsiyetler arası biyolojik farklılıklar ile üreme sürecine ilişkin bilgiler ulusal müfredat kapsamında İngiliz Eğitim Bakanlığınca tespit edilen ilkelere göre Bakanlık kontrolünde verilmekte olup, bu sınırlar içerisinde verilen cinsellik eğitiminden öğrenciler, ailelerin istekleri doğrultusunda çekilememektedir.¹³ Bunun dışında kalan eğitimden, aileler çocuklarını çekerken herhangi bir haklı neden ileri sürmek zorunda değildirler. Dahası bu hak 16 yaşın üzerinde olan çocukları da kapsamaktadır. Oysa İngiltere’de cinsel ilişkiye rıza gösterme yaşı 16 olup ailenin onayı ile 16 yaşındaki çocuklar evlenebilmektedir.¹⁴ Bu durumun çocuk haklarına aykırılığı olduğu ve bir çelişki yarattığı açıktır, çünkü kendi iradesi ile cinsel ilişkiye rıza gösterebileceği kabul edilen çocuğun cinsel eğitime ilişkin olarak

¹² A.g.e dip not 7, sayfa 7.

¹³ Gold, Richard., Coleman, Dena.(2002) Running A School 2002/03:Legal Duties And Responsibilities, London Jordans, sayfa 84

¹⁴ Bainham,Andrew. (1998) Children The Modern Law , Second Edition , Bristol, Family Law, sayfa 558

verilecek eğitimden kendi fikri dikkate alınmaksızın sadece ailenin kararı ile çekilebilmesi B.M. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12 nci maddesine aykırıdır. Cinsel ilişkiye rıza gösterebilecek kadar olgunluğa eriştiği kabul edilen çocuk neden cinselliğe ilişkin eğitime katılıp katılmama konusunda mutlak irade beyan edemesin?

Bu konuda tartışılması gereken bir başka husus, okul müfredatında mecburi olarak verilen biyolojik farklılıklar ile üreme sürecine ilişkin müfredatta yer alan bilgilerin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 1 nolu Protokolünün 2 nci maddesine aykırı olup olmadığı hususudur. Çünkü özellikle eşcinsellik konusu ile Darwin'in evrim teorisi, insanlar arasındaki biyolojik farklılıkları ve insanların nasıl ürediğini ve var olduğunu ele aldığı için fen bilimi müfredatı içerisinde zorunlu olarak verilmekte, konunun ele alınış tarzı göçmen kabul eden ya da çok kültürlü ve çok uluslu ülkelerde tartışma yaratmakta, aileler bu konuların kendi dini inanışlarına saygı gösterilmeksizin, hatta hakaret eder tarzda verildiğini iddia etmektedirler. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 1 nolu Protokolünün 2 nci maddesine göre 'Hiç kimse eğitim hakkından mahrum bırakılamaz. Eğitim hakkının kullanılması ve öğretim fonksiyonunun yerine getirilmesi sırasında, taraf devletler eğitim ve öğretimin ailelerin dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesini sağlayacak bir biçimde yerine getirilmesini sağlarlar.'¹⁵ Ancak Danimarka'da devlet okullarında verilen zorunlu cinsel eğitiminin ailelerin dini inanışlarına saygı göstermediği iddiası ile Danimarkalı bir aile tarafından açılan davada Avrupa İnsan Hakları Mahkemesince verilen *Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v Denmark* (1976) 1 EHRR 711 kararına göre:

"Eğitim ve öğretim faaliyeti ile ilgili olarak devletler müfredatta sunulan bilgi ve konuların tarafsız, çoğulcu ve eleştirel bir biçimde sunulmasını sağlamalıdır. Devletlerce müfredatın sadece belli fikrin savunulmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi ailelerin dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmediği şeklinde algılanabilir. Dolayısıyla müfredat bu sınırlar içinde düzenlenmeli bu sınır aşılmamalıdır. Dava konusu Danimarka cinsel eğitim müfredatının, herhangi bir tür cinsel davranışı yüceltmek ve savunmak amacı bulunmadığı gibi, müfredat aileleri çocuklarına dini veya felsefi inançları

¹⁵ İngiltere gibi birçok ülke bu hakkın gereksiz masraflara yol açılmasını önlemek amacıyla sınırlanabileceği yönünde itirazi kayıt koymuştur Bu konuda bkz. Mountfield, Helen. (2000) 'The Implications of the Human Rights Act 1998 for the Law of Education', Education Law Journal, Issue 3, pp.149-158

doğrultusunda tavsiyelerde bulunma veya rehberlik etme hakkından alıkoymamakta bu hakkı etkilememektedir.¹⁶

Bu karar Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin Türkiye’de verilen din kültürü ve ahlak eğitiminin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 9 uncu maddesi ile sözleşmeye ek 2 nolu protokolün 1 nci maddesine aykırı olduğuna dair *Hasan and Eylem Zengin v. Turkey* kararında da emsal karar olarak belirtilmektedir. Söz konusu kararda okul müfredatında din kültürü ve ahlak eğitiminin Alevilik inancına ve alevi ailelerin dini inançlarına saygı gösterilmeden düzenlendiği bu alandaki eğitimin tarafsız, çoğulcu ve eleştirel bir biçimde sunulmadığı belirtilmektedir.¹⁷ Bu kararların somut uygulanması özellikle eşcinsellik ve Darwin’in evrim teorisi gibi tartışmalı konuların tarafsız, çoğulcu ve eleştirel bir biçimde nasıl öğretilip sunulacağı noktasında karşımıza çıkmaktadır. Eşcinsellik ile ilgili olarak 1987 tarihli İngiliz Çalışma ve Eğitim Bakanlığının ‘Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi’ katı bir tutum sergilemekte iken 2000 yılında çıkarılan rehber daha esnek ve AİHM kararlarına uygun bir tutum sergilemektedir. 1987 tarihli rehber ilkelere ilişkin düzenlemenin 22 inci paragrafına göre ‘hiçbir okul hiçbir şart altında eşcinselliğin bir norm olarak kabul edilmesine yol açabilecek ve eşcinselliğin desteklenmesi anlamına gelebilecek hiçbir tutum sergilemeyecektir. Cinsel ilişkiye rıza gösterme yaşının altında olan çocukları, eşcinsel ilişkiye teşvik edecek her türlü tutum suçtur. Bununla beraber birçok dinde ve inanışta eşcinsellik ahlaki açıdan kabul edilebilir bulunmamaktadır, konunun öğretmenler tarafından gerekli hassasiyet gösterilmeksizin tartışılması bu kesimlerce hakaret veya dinsel inançlara saldırı olarak nitelendirilebilecektir’. Buna karşılık 2000 tarihli ‘Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi’ ne göre ise ‘cinsel farklılıklara ilişkin olarak çocukların bilgilendirilmesinin nasıl yapılacağı okulların takdirine bırakılmıştır. Ancak okullar cinsel tercihlerden birini diğerine üstün kılacak herhangi bir uygulama içerisine girmeyecek, öğretmenler cinsel farklılıklara ilişkin soruları dürüst ve gerekli hassasiyeti göstererek yanıtlayacak, çocukların cinsel farklılıklar konusunda doğru biçimde bilgilendirilmesini sağlamak üzere gerekli desteği sağlayacaklardır. Cinsel ilişkiye rıza gösterme yaşında olan ve eşcinsel eğilim gösteren çocukların, diğer çocuklar tarafından aşağılanmasını tartaklanmasını ya da dışlanmasını önleyecek tedbirler okullarca alınacaktır.’ Görüldüğü üzere İngiliz

¹⁶ Kjøldsen, Busk Madsen and Pedersen v Denmark (1976) 1EHRR 711

¹⁷ Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, Application No. 1448/04, Judgement of 19 October 2007

Eğitim Bakanlığı dahi bu konuda öğretmenleri tam anlamıyla yönlendirebilecek bir tutum sergileyememekte, konunun AİHM kararlarına uygun olarak düzenlenmesini okulların takdirine bırakmaktadır.

Darwin'in evrim teorisi ile ilgili konular ise bu konunun bilimsel değerlerden uzak bir şekilde tartışılmasından, Darwin'in insanlığın soyunun maymunlardan geldiğini iddia ettiğine dair yaygın ama bir o kadar gerçek dışı kanaatten kaynaklanmaktadır.¹⁸ Darwin'e göre insanlar ve diğer tüm canlılar ortak bir soydan gelmiştir. Fakat canlılardan ancak bazıları tabiatın ve zamanın zorlu koşullarına değişerek direnebilmiş, tabiat tarafından doğal seçim yolu ile neslini sürdürmesine izin verilen canlılar değişerek ve mutasyona uğrayarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Siyasi ve dini tartışmalar, Darwin'in insanoğlunun da mutasyona uğradığı, dolayısıyla insanın diğer canlılara göre üstün olmadığına dair hipotezlerinden kaynaklanmaktadır. Oysa konuya modern genetik biliminin verileri ile yaklaşan ve Darwin'in genetik biliminin kurucusu kabul edenlerin yaklaşımı oldukça kabul edilebilir bir yaklaşım sunmaktadır. Gen bilimciler göre, tüm canlıların ortak bir gen haritası vardır. Bu genler zaman içinde tabiatın etkisi ile değişmiştir ve canlıların ancak bazıları zaman içinde varlığını sürdürmüş diğerleri ise yok olmuştur. Dolayısıyla insanların da ortak bir gen haritası vardır, bu gen haritasında zaman içinde değişiklik yapıp gelişebilen ırklar varlıklarını sürdürmüş, diğerleri ise yok olmuştur. Görüldüğü üzere konunun bu şekilde yorumlanması halinde, tüm inanışlara sahip kimselerin dini ve ahlaki düşüncelerine zarar verilmeden konunun tartışılması mümkün bulunmaktadır.

3- Müfredatın içeriği

a-Ne öğretilmeli?

İngiliz Eğitim Bakanlığı Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberine göre, ilkokullar düzeyinde verilecek eğitim ile çocuklarda cinsellik hakkında konuşmak, bu konuda fikir beyan etmek hususlarında özgüven geliştirilmesi sağlanmalı, verilecek eğitim sonucunda ilkokul düzeyindeki çocuklar vücut organlarını doğru bir biçimde isimlendirebilmeli ve bunların nasıl çalıştığını ve fonksiyonunu öğrenmelidir. Çocukların kendilerini cinsel istismara karşı koruyacak bilgiler verilerek istismar ile karşılaştıklarında kimlerden nasıl yardım talep edebilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.

¹⁸ Darwin, C. (1859) *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, John Murray, Albemarle Street, London.

Verilecek eğitim ayrıca çocukları ergenlik sürecine hazırlamalıdır (Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi paragraf 3.3). Bununla beraber Fen Bilimi ulusal müfredatı kapsamında, ilkökul seviyesindeki çocuklar insan vücudunda bulunan temel organları tanımlayabilmeli, erkek ve kadın vücudu konusundaki temel benzerlik ve farklılıkları anlayabilmeli ve insan hayatının çocukluktan ergenlik ve yetişkinliğe kadar geçirdiği temel aşamalar konusunda bilgi sahibi olmalıdır.

Ortaokul düzeyindeki eğitime gelince, bu düzeyde verilecek eğitim çocukları yetişkinlik dönemlerine hazırlamalı, ilerde cinsellik konusunda verecekleri kararlarda kendilerine yol gösterecek olumlu değer yargıları geliştirmelerine yardımcı olmalı, kendi cinselliklerinin ve cinselliğin farkına varmasını sağlamalı, daha ileriki yaşlarda cinsel ilişkiye girmenin faydalarına yönelik bilgileri anlamasına yardımcı olmalı, istenmeyen hamileliklerin önlenmesi ile cinsel yolla geçen hastalıklardan korunmaya ilişkin yeterli bilgi ve birikimin verilmesi sağlanmalıdır (Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi paragraf 3.5). Bununla beraber Fen Bilimi ulusal müfredatı kapsamında, ortaokul seviyesindeki çocuklara adet görme süreci de dâhil olmak üzere insanoğlunun üremesi, üreme organları, fetüsün uterus içinde gelişimi, bakteri ve virüslerin insan sağlığını nasıl etkilediği konusunda bilgiler verilmelidir. Çocuklar ayrıca cinsellik hormonlarının vücut üzerindeki etkileri, bu hormonların kısırlık tedavisi ile istenmeyen hamileliklerin önlenmesi ve doğum kontrolünde nasıl kullanılacağı konularında bilinçlendirilmelidir.

b-Nasıl öğretilmeli?

Çocuklarda cinsellik hakkında konuşmak, bu konuda fikir beyan etmek hususlarında özgüven geliştirilmesini sağlamak üzere, öğretmenler konunun hassasiyeti nedeniyle utanmadan ve gerilmeden konuyu nakledebilmelidir. Bunu sağlamak üzere İngiliz Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Rehber İlkeler doğrultusunda konunun 'kişisel unsurlardan uzak bir biçimde tartışılması' (*distancing technique*) tekniği de dâhil olmak üzere çeşitli stratejiler geliştirilmiş, çocuklardan gelebilecek sıra dışı soru ve yorumlara nasıl yanıt verilmesi gerektiği ve çocukların derse katılımının sağlanması konularında temel kurallar (*golden rules*) adı altında bazı kurallar belirlenmiştir. Bu konuda belirlenen temel kurallara göre

- Hiçbir öğretmen veya öğrenci kişisel veya özel hayatı ilgilendiren sorulara yanıt vermeyecektir.
- Hiç kimse eğitimin verilmesi sırasındaki tartışmalara katılmaya, fikrini açıklamaya zorlanmayacaktır.

- Herkes vücudun genital organlarını doğru adları ile kullanacak, kelime ve kavramların anlamı hassas ve konuya ilişkin gerçekler doğrultusunda açıklanacak, bu şekilde öğretmenlerin utanmadan, sıkılmadan çocuklardan gelebilecek sıra dışı sorulara rahat bir biçimde yanıt vermeleri sağlanacaktır. (Rehber İlkeler para.4.3)
- Öğretmenlerin utanmadan konuyu anlatabilmeleri için, tüm tartışmalar kişisel unsurlardan uzak ve öğrenciler ile ilişkilendirilmeksizin yapılacaktır. (Rehber İlkeler para.4.4)
- Varsayımsal veya hayal ürünü karakterler üzerinden tartışmalar yürüyecek, uygun videolar ve filmler ile eğitim desteklenecektir. Bu amaçla Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlanan materyaller kullanılacaktır. (Rehber İlkeler para.1.8)
- Konu ile ilgili uzmanların bilgisi alınmak üzere çocuklar gruplar halinde salonlarda eğitime tabi tutulabilecek, bu salonlarda çocukların temel kuralara (golden rules) uygun bir biçimde sorular sorması sağlanarak cinsellik, cinsel ilişki, hamilelik, cinsel istismar konularında yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanacaktır.

4- Soruların yanıtlanması

Her ne kadar eğitimle ilgili belirlenen temel kurallar (golden rules) öğretmenleri çocuklardan gelebilecek beklenmedik sıra dışı soruları yanıtlamak zorunda kalmaktan korusa da, öğretmenler sınıf ortamı içerisinde çocuklardan gelebilecek sıra dışı soruları yanıtlamaya hazır olmalıdır. Bununla beraber öğretmen, eğer sorulan soru çok kişisel ise, konuya ilişkin temel kuralları hatırlatarak bu soruyu yanıtlamayacağını söylemelidir. Ancak öğretmen, öğrencinin rehberlik ve desteğe ihtiyacı olduğu inancında ise, çocuğu okul rehberlik öğretmeni, hemşiresi, okul dışındaki eğitim ve danışmanlık kuruluşlarına veya yardım hatları gibi uygun kişi ve kuruluşlara yönlendirmelidir. Eğer çocuğun cinsel istismar riski altında olduğuna inanıyorsa, okulun çocuk koruma politikasına ilişkin usulü izlemelidir (Rehber İlkeler para.4.5). Öğretmenler hamilelikten korunmaya ilişkin olarak çocuklara tavsiyelerde bulunurken, özel hayata ilişkin olarak onlardan öğrendikleri bilgileri sır olarak tutacakları ve çocuğun ailesi ve üçüncü kişiler ile bunu paylaşmayacakları konusunda mutlak bir garanti vermemelidir. Özellikle cinsel ilişkiye rıza gösterme yaşının altında bulunan bir çocuğun, cinsel ilişki içerisinde bulunduğu dair bilgi edinilmesi veya böyle bir kanıya varılması halinde, okul yönetimi çocuğun korunmasını öncelikle sağlayarak, çocuğun güvendiği kişi veya yakınlarından birisi ile konuşması temin edilmeli, ilişkinin içeriği ve boyutlarının gerekli hassasiyet gösterilerek öğrenilmesi sağ-

lanmalıdır. Çocuğun aile içi cinsel istismar mağduru olması ve benzeri istisnai haller hariç olmak üzere, cinsel ilişkiye rıza gösterme yaşının altında olan çocuğun cinsel faaliyeti konusunda elde edilen bilgiler çocuğun menfaatlerine aykırı olmadığı sürece ailelerden gizlenmemeli, ailenin desteği sağlanmalıdır.

IV-TÜRK EĞİTİM MÜFREDATINA YÖNELİK ÖNERİLER

Türkiye’de üreme sağlığı ve cinsel yolla geçen hastalıklar hakkında bilgiler bir yana, çocuklara kendilerini cinsel istismara karşı korumaya yetecek derecede dahi cinsel eğitim veya cinsel sağlık eğitimi verilmediği, hangi davranışların istismar kapsamında kaldığının öğretilmediği görülmektedir. Böyle bir eğitimin verilmesi ile istenmeyen hamilelikler önlenecek, çocuklar cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve bunlardan korunma yollarını öğrenecek, cinsellik konusundaki cehalet giderilecek, cinsel konular belli bir hassasiyet içerisinde utanmadan, sıkılmadan uygun bir dille konuşabilecek, çocuklar toplumda kadın ve erkekte beklenen roller konusunda daha fazla bilgi sahibi olacak, hepsinden önemlisi çocuklar cinsel istismara karşı korunacaktır. Örneğin verilecek eğitim sonunda ilkökul 1. 2. sınıf düzeyinde bir çocuğa ‘bir kimse vücudunuzun şu bölgelerine yaklaşır veya dokunursa ve bunun sizinle arasında bir sır olduğunu söylerse ya da bunu herkesin yaptığını söylerse buna inanmayın hemen güvendiğiniz birine söyleyin veya şu hattı arayın’ denecek ve bu formasyon verilecektir. Bu derecede bilince ulaşan çocuk cinsel istismar sarmalından çok kısa bir sürede kendini kurtarabilecektir. İngiltere’de uygulanan yöntemin esasları ile konuya ilişkin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin tutumu bellidir. Konunun Türkiye’deki hassasiyetlere uygun olarak düzenlenmesini sağlayacak herhangi bir yasal engel bulunmamaktadır. Pedagoglar, çocuk gelişimcileri, psikologlar, sosyologlar, din ve siyaset adamları eğitimde kullanılacak materyallerin niteliği ile eşcinsellik, evrim teorisi gibi hassas konuların nasıl ve ne şekilde öğretileceği konusunda bir konsensüse varmalı, ardından konuya ilişkin gerekli müfredat çalışması Sağlık Bakanlığı, TRT Genel Müdürlüğü, TÜBİTAK, Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun, sunacağı teknik ve görsel malzeme desteği¹⁹ ile Milli Eğitim

¹⁹ Konuya ilişkin İngiliz Eğitim Bakanlığınca öğretmenler için hazırlanan ve sınıfta gösterilmesi uygun görülen video ve görsel materyaller örneklerinin <http://www.teachers.tv/videos/how-babies-are-made>, <http://www.teachers.tv/videos/how-babies-are-born>, <http://www.teachers.tv/videos/girl-talk>, adreslerinden temin edilmesi mümkündür.

Bakanlığınca yapılabilir. Öğrencilerin hastaneleri ve diğer sağlık kuruluşlarını toplu olarak ziyaret etmeleri sağlanarak, cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda topluca bilgilendirilmeli sağlanmalıdır. Okullarda, ergenlik ve ergen psikoloji konusunda uzman, psikolog, ürolog ve diğer uzmanların katılacağı, öğrencilerin seviyelerine uygun panel ve konferanslar düzenlenmelidir. Her okulda öğrencilerin cinsel istismar ve cinsellik ile ilgili konularda rahatça iletişim kurabilecekleri, erkek ve kadın rehber öğretmenler istihdam edilmelidir. Üreme sağlığı, cinsel yolla geçen hastalıklar, cinsel istismara karşı korunma yollarına ilişkin milli müfredat ile uyumlu bilgiler internet ortamında öğrencilerin erişimine açık hale getirilmelidir. Öğretmenler verilecek hizmet içi eğitim ile desteklenerek kendilerinin de konu hakkında bilinçlenmesi sağlanmalı, dersi nasıl verecekleri konusunda desteklenmelidir. Ancak böyle bir uygulama ile Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12, 17 ve 34 üncü maddelerinin Türkiye’de gereği gibi yerine getirilebilmesi sağlanabilecek, çocuklar cinsel istismara karşı etkili bir biçimde korunabilecektir.

KAYNAKÇA

- Bainham, Andrew. (1998) *Children The Modern Law*, Second Edition, Bristol, Family Law
- Committee on the Rights of the Child, *The First General Comment: The Aims of Education* (2001)
- Darwin, C. (1859) *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, John Murray, Albemarle Street, London.
- Gold, Richard., Coleman, Dena. (2002) *Running A School 2002/03: Legal Duties And Responsibilities*, London, Jordans *Implementation Handbook for The Convention on The Rights of The Child*, (2002) Fully revised edition, UNICEF
- Monk, Daniel. (2000) Sex Education and Children’s Right: Recent Local and Global Perspectives’, *Education Law Journal*, vol. 1 (4), pp.206-217
- Mountfield, Helen. (2000) ‘The Implications of the Human Rights Act 1998 for the Law of Education’, *Education Law Journal*, Issue 3, pp.149-158
- Sex and Relationship Education Guidance DfEE 0116/2000 July 2000 (Cinsiyet ve Cinsellik Eğitimi Rehberi, İngiliz Çalışma ve Eğitim Bakanlığı, Haziran 2000)**
- Smart, Carol. (1989) *Feminism and Power of the Law*, London, Routledge

Kanun ve AİHM kararları

Education Act 1996 (İngiliz Temel Eğitim Kanunu)

Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, Application No. 1448/04, Judgement of
19 October 2007

Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v Denmark (1976) 1EHRR 711

İSLAM DÜNYASINDA VAKIFLARIN GERİ KALMASININ SEBEPLERİ

THE REASONS OF FOUNDATIONS' BEING BACKWARD IN ISLAMIC WORLD

Hüseyin ERTUÇ*

ÖZET

İslam'ın ilk dönemlerinde oluşmaya başlayan, Selçuklular döneminde çeşitli alanlarda gelişme göstererek büyümeye devam eden vakıflar, Osmanlılar döneminde, hayatın hemen her alanında faaliyetler gösteren birer kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki, 16. asırda insan yararına faaliyetler sergileyen vakıflar bir yana, yaralı hayvanların tedavisi ya da nesli tükenme tehlikesi içinde olan hayvanları korumaya yönelik bazı vakıfların da kurulduğuna şahit olunmaktadır.

Osmanlı Devletinin güçlü olduğu dönemlerde kendinden beklenen hemen her tür fonksiyonu yerine getiren bu önemli kurumlar, Osmanlıların gerileme süreciyle birlikte giderek fonksiyonlarını yitirmiş, yerli-yersiz müdahalelerle zayıflatılmış ve zaman zaman ehil olmayan kişiler elinde yozlaştırılarak görevlerini gereği gibi yapamaz hale gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Modernleşmek, geleneksellik, yozlaşmak, suistimal, geri kalmışlık.

ABSTRACT

The foundations, beginning to be formed in the first periods of Islam and continuing to progress by developing in different areas in Seljuks, are seen as the foundation which is visible nearly all the fields of life in Ottoman's Period. So that, in sixteenth century, one witnessed also some foundations which were founded not only for the aim of making useful activities for human beings, but also for the help of injured animals' aid or the animals which were in danger of becoming extinct.

These significant foundations, doing almost all functions which were expected from them in Ottoman Government's powerful periods, have gradually lost their functions and these institutions have been weakened with unnecessary interferences and the

* İletişim: hertuc@gmail.com; Dr. Milli Eğitim Müdürlüğü, 75. Yıl İlköğretim Okulu, Erzin-can

last they have been gained a position of not making their duties properly which were expected from them.

Key Words: *To modernize, traditionalism, to degenerate, misuse, underdevolement*

I. GİRİŞ

Tüm dünyada vakıfların ve özellikle dîni-hayrî vakıfların gelişmesi, daima siyasi ve ekonomik gelişme ile paralel olmuştur. Vakıflar, geniş servet imkanlarına sahip ve iktisâdi-mali açıdan güçlü devletler zamanında tesis edilmiştir. Devletlerin güçlerini kaybettikleri zamanlarda, diğer müesseseler gibi vakıflar da zayıflamışlar, bazen de amaçlarından uzaklaşarak maddi ve manevi değerlerini ve varlık sebeplerini yitirmişlerdir.

Ortaçağ'da ve 15.,16. 17. asırda İslam dünyasında vakıf müessesesinin çok ileri düzeylerde olduğu görülmektedir. Bugün ise Batı dünyasında vakıf benzeri kurumların İslam ülkeleriyle kıyaslandığında daha iyi bir durumda olduğunu söylemek mümkündür. Burada şu soruları sorabiliriz: Acaba İslam ülkelerinde yaşanan bu gerilemenin sebepleri arasında, bütün Orta Çağ müesseseleri gibi İslam vakıf sisteminin de bir etkisi var mıdır yoksa ülkenin geri kalması diğer kurumlar gibi vakıfların da geri kalmasının bir sebebi mi olmuştur? Bir başka ifade ile İslam dünyasının, son asırlardaki maddi manevi bakımdan geri kalmasında vakıf sistemi hakikaten etkili olmuş mudur, yoksa birçok iç ve dış sebebin tesiri ile İslam âleminin gerilemesi mi, vakıf müessesesinin bozulmasına sebep olmuştur?

Esasen bir ülkede sadece bir kurumun ülkeyi kalkındırması veya geri bırakması olası değildir. Ancak bir kurumun gelişmesi ya da zafiyete uğraması ülkenin genel ekonomik ve siyasi yapısıyla yakından ilgilidir. Bazen ülkele- rin, bazı kurumları önemsemesi o kurumun gelişmesine ya da bir kurumu gözden çıkarması, o kurumun geri kalmasına bir sebep ise de genellikle bunlar birbirine paralellik gösteren hususlardır. Kısacası ilerleme ya da geri kalma tek bir sebebe bağlanmamalı, bu durumun birçok sebebinin olacağı gözden kaçırılmamalıdır. Biz de önemine binaen bu sebepleri makalemizin konusu yapmayı uygun bulduk.

A. Osmanlı Devletinin Gerilemesi

Ortaçağ ve Yeniçağ'da İslam dünyasının maddi ve manevi kültür bakımından Hıristiyan Batı dünyasına üstün olduğu bilinen bir gerçektir. Emevi, Abbasi, Endülüs, Selçuklu ve Osmanlı devletleri zamanında vakıf müessesesinin çok önemli bir konumda olduğunu ve VIII. yüzyıldan XIII. yüzyıla kadar vakıf müessesesinin çok hızlı bir şekilde geliştiği görülmektedir. Eğer

bu sistem, İslam toplumunda geri kalmaya sebebiyet verseydi, İslam medeniyetinin en ileri devirlerinde onun böyle bir gelişme göstermesi mümkün olamazdı¹.

Vakıf müessesesinin İslam toplumlarındaki manevi ve ekonomik gelişmenin önünde engel olduğu iddiası, ilk defa XIX. yüzyılda, Batı dünyası tarafından ileri sürülmüştür. Yani iddia, bütün İslam müesseselerinin büyük gerileme gösterdiği zamana ve diğer müesseseler gibi vakıf müessesesinin de birçok yönden yozlaştığı bir döneme rastlamaktadır. Eğer bu çöküşte vakfın rolü olsaydı, vakıf müessesesi, bu tesirini Emeviler ve Abbasiler zamanında da göstermeliydi. Halbuki İslam medeniyetinin ileri devirlerinde, diğer İslam müesseseleri gibi vakıf müessesesi de mükemmel işlemiş ve büyük ilerlemeler kaydetmiştir².

Osmanlı Devleti'nin gerilemesine sebep olan etkenler, vakıflar üzerinde de tesirini göstermiştir. Uzun süre devam eden savaşlarla doğal afetlerin önemli tahribatı yanında, birçok vakfın gelirlerinin terk edilen memleketlerde kalması, maliklerinin çocuksuz olarak ölmelerinden dolayı vakfa intikali gereken gayrimenkullerin padişah iradesi ile saray mensuplarına verilmesi, âşarın kaldırılması ile beraber köylerden alınan gelirin elden çıkması, ferağ ve intikal harçlarından vakıflara verilen hissenin kaldırılması, vakıf ormanlarının devletleştirilmesi, bir kısım vakıf hizmetlerinin ve binaların muhtelif kanuni hükümlerle vakfın elinden alınarak diğer idarelere verilmiş olması ve gelir kaynaklarının iyi işletilememesi, vakıf kurumunun gerilemesinin başlıca sebepleridir³.

Diğer taraftan, ihtiyaçların çoğalmasına, piyasa şartlarının değişmesine ve buna bağlı olarak vakıfların artmasına rağmen gerekli ve yeterli düzenlemelerin yapılamamış olması da vakıflar için talihsizlik olmuştur. Aslında bu durum, sadece son dönemlerin meselesi de değildir. XIV, XV. asırlarda Fas, Cezayir ve Granada gibi yerlerde de yeterli düzenlemeler yapılamadığı için

¹ Halil Cin, "Osmanlı Devletinde Vakıf Hukuku", Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004, s. 67.

² Ömer Yörükoğlu, "Vakıf Müessesesinin Hukuki, Tarihi, Felsefi Temelleri", II. Vakıf Haftası Kitabı, Ankara, 1985, s. 117.

³ Aydın Tuncay, Eski Vakıf Hükümlerimiz ve Vakıflarla İlgili Bazı İnceleme ve Sorunlar, İstanbul, 1984, s. 303.

birçok suistimal meydana gelmiş ve vakıf kurumuna olan güven zayıflamıştır⁴.

B. Tanzimat Dönemindeki Uygulamalar

1839 tarihinde Tanzimat'ın ilanından sonra "vakıf, kurâ ve mezârî" gelirlerinin tahsili ve muhasebelerinin tutulması görevi, Maliye Hazinesi'ne devredilmiştir. Bu amaçla çıkarılan Nizamname gereğince vakıf gelirleri Maliyece tahsil edilecek ve gelirin %10'u memur maaşları için kesilecek, kalanı ise taksitler halinde Evkaf Hazinesi'ne ödenecektir. Ancak alınan kararın üzerinden 7 yıl geçtikten sonra bu ilkeye uyulmamış, Maliye'nin, Evkaf Nezaretine ödenmesi gereken meblağın az bir kısmı ödenmiş, kalan kısmının önce miktarı düşürülmüş, sonra da üzerinden yıllar geçmesine rağmen ödenmemiştir. Vakıflara karşı takınılan bu tavır, hayır müesseselerinin bakım, onarım ve restorasyonuna ve hizmetin geliştirilerek devamının sağlanmasına yönelik amaçların gerçekleştirilmesine mani olmuştur. Her türlü çözüme ve yozlaşma bir yana, bu tutum, vakıfları çok zor durumda kalmalarına sebep olmuştur⁵.

Bunlara ilaveten, Tanzimat döneminde bütün "selâtin vesair vakıf arazileri" de Maliye hazinesi tarafından zapt edilerek öşre tabi tutulmuştur. Ortalama bir hesapla geçen vakıf arazilerinin öşür hâsılatı yıllık 44.000 keseye ulaşmakla aylara taksim edilerek, Maliye hazinesinden Evkaf'a aktarılmasına karar verilmiştir. Ancak sonraları Fuat Paşa tarafından, verilen bu paralara "iâne" adı verilerek devlet bütçesi açık verdikçe azalta azalta dörtte bir derecesinden aşağıya indirilmiştir. Sonuçta pek çok hayır sahiplerinin hayır kuruluşları harap ve perişan olmuştur. Bu durum, II. Meşrutiyetin ilanına kadar devam etmiştir⁶.

C. Gereksiz Müdahaleler

Türk kanun koyucusu ve devlet bürokrasisi tarafından genel olarak sivil kuruluşlara ve özel olarak da vakıflara hep şüpheyle yaklaşılmıştır. Bu alan-

⁴ Maya Shatzmiller, "İslâmic Institutions And Property Rights: The Case Of The 'public Good' Waqf", Journal of the Economic & Social History of the Orient, 2001, Vol. 44, s. 63.

⁵ Nazif Öztürk, Türk Yenileşme Tarihi Çerçevesinde Vakıf Müessesesi, Ankara, 1995. s. 289, 299; Ülgener, İzm'ler, s. 73. Benzeri olaylar Batı'da da zaman zaman yaşanmıştır. Bk. Strachwitz, s. 135.

⁶ Mustafa Nuri Paşa, Netayicü'l-Vukuat, İstanbul, 1327, s. 101.

da muhtelif tarihlerde dernek ve vakıflarla ilgili yapılan düzenlemeler, devletin güvensizliğinin izlerini taşımaktadır. Bu yüzden mümkün olduğu kadar sivil inisiyatifler ve bu inisiyatiflerin örgütlenme biçimi olan dernek ve vakıfların sınırlandırılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşımı 1961 ve 1982 Anayasalarında ve bunlarla ilgili düzenleme ve mevzuatta da görmek mümkündür. Bu sebeple elden geldiğince bu kurumların kurulmasını zorlaştırıcı, faaliyet alanlarını kısıtlayıcı ve kapatılmasını veya faaliyetten men edilmesini kolaylaştırıcı bir tutum sergilenmiştir⁷.

Türk siyasi ve idari sistemi tarafından, tarihi tecrübeden yararlanma pek düşünülmediği için vakıflara hep mesafeli yaklaşmış ve gereken saygı da esirgenmiştir. Bu anlayışın uzantısı olarak, hükümetlerin ve mahalli idarelerin gerekli-gereksiz müdahaleleri, faaliyetlerin zaman zaman politik tesirlerle yanlış istikametlere sevk edilmiş bulunması, toplumda hayır yapma ve hayırları koruma duygu ve düşüncesinin zamanla gevşemesine sebep olmuştur. Âbide, eski eser ve vakıf fikrinden yoksun insanların sadece şahsi menfaatler düşüncesi ile devam eden yaklaşımları ve bu yaklaşımların yine politik düşüncelerle daima himaye görmesi, kurumu büyük ölçüde zaafa uğratmıştır. Vakıflar, hükümetlerce en kolay istismar edilebilen bir servet kaynağı olmaktan kurtulamamıştır⁸.

Şüphesiz devletin gerekli denetimleri yapması, hem büyük faydalar içermekte ve hem de kaçınılmazdır. Ancak devletin gerekli gereksiz ve yerli yersiz müdahalesi, vakfın en büyük âfeti olmuştur. Bu durum sadece günümüz Türkiye'si için geçerli de değildir. Bu müdahaleler Fatih döneminde maslahata binaen başlatılmış, ancak sonraki dönemlerde gereksiz yere devam etmiştir. Fatih döneminde yapılan müdahale, mîri arazinin vakfa dönüşmesi karşısında askerın gelirleri azaldığı için yapılmıştır. Fakat her şeye rağmen müdahalenin her türlü vakıflara zarar vermiştir. Çünkü bu durum vakıfları zayıflatmış ve vakıf yapan kimseleri de pişman olur hale getirmiştir. Mesela II. Mahmut zamanında yapılan müdahale, özellikle dikkat çekicidir. II. Mahmut kendine göre bazı haklı sebeplerle ve hazineye gelir sağlamak maksadı ile bütün vakıfları devlet denetimine almıştır. Bu durumda vakıflar, öylesine zor durumda kalmışlardır ki vaktiyle gelir fazlasıyla birçok yere

⁷ M. Akif Aydın, "Vakıfların Yeniden Yapılandırılması", Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004, s. 241; İnal Avcı "Kamu Kurumu ve Vakıf, Dernek İş Birliği, İki Bağımsız Kuruluş İlişkisine Dayanmalıdır", STD, 2006, s.174, www.tusev.org.tr/userfiles/image/inal_avci.pdf

⁸ Akgündüz, Belgeler (2), s. 70; Tuncay, s. 304.

kaynak aktarıırken camideki imam ve müezzinin maaşını ödeyemez hale gelmiştir⁹.

Diğer taraftan şehirleri kalkındıracak mali imkânlardan mahrum bulunan belediyeler, imar planlarını vakıf mülklerinin yoğun olduğu alanlara kaydırmak suretiyle ya bedelsiz ya da sembolik bedellerle müesseseyi büyük zararlara uğramasına neden olmuşlardır. Yine hükümetlerin ve belediyelerin göz yummaları ile gecekondu sahası haline getirilen büyük şehirlerdeki geniş ve değerli araziler, cüz'i bedellerle terk edilmiştir. Öyle ki bu şekilde vakıfların kaybedilen gelir kaynaklarının, vakıfların elinde bulunan kaynaklardan daha fazla olduğu ifade edilmektedir¹⁰.

1920 yılında vakıflarımızın durumunu incelemek ve Medeni Kanuna göre hazırlanacak Tatbikat kanunu esaslarını tespit etmek üzere ülkemize davet edilen İsviçreli Bilim Adamı Prof. Leyman hükümete sunduğu raporda “eğer vazı-ı kanun kuvvetli bir sebep olmadan vakıflar üzerine el atarsa üçüncü şahısların kamu menfaati için tesisler ihdas etmek arzusu hiç şüphesiz felce uğratılmış olacaktır” ifadelerini kullanmıştır. Dolayısıyla gelişme süreci içerisinde olan toplumların süratle kalkınması bakımından devlete yardımcı ana müesseselerin değişik sebeplerle tahrip edilmesi ve devre dışı bırakılması değil, geçmişteki birikim, tecrübe ve vakıf kültüründen de büyük ölçüde istifade edilerek daha verimli hale getirilmesi ve himaye edilmesi gerekmektedir¹¹.

Esasen vakıflar; yapısı, faaliyetleri, çalışanların birçoğunun gönüllü değil menfaat endekslî çalıştıkları, bir kısım yolsuzluklar yaptıkları veya bu tür kötü eylemlere aracılık ettikleri, hatta bu kurumların “ayrılık adaları” oluşturdukları ileri sürülerek kıyasıya tenkit edilmiştir. Ancak sonuçta akl-ı selim galip gelerek akılcı ve rasyonel davranılmış, sivil toplum örgütleri içerisinde kabul edilen bu müesseselerin fonksiyonları ve devletin yükünü paylaştıkları görüşü ağırlık kazanmış ve gelişmesi için gereken tedbirlerin alınmasına başlanmıştır¹².

Sonraki yıllarda bazı düzenlemeler yapılmasına rağmen, 12 Eylül döneminde, dönem öncesi olaylarına tepki olarak çıkarılan Dernekler Kanunu ile

⁹ Mehmet İbşirli, “Türk Medeni Kanunu Öncesi Vakıf Sistemi” (oturumunda tartışmacı), Vakıflar Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004, s. 74.

¹⁰ Tuncay, s. 304.

¹¹ Tuncay, s. 313.

¹² Dennis McIlInay, P., How Foundations Work, San Fransisco, 1998, s. 6, 27.

örgütlenme hak ve özgürlüğünü sınırlayan hükümler getirilmiştir. Bu yüzden Türk toplumu dernek kurumundan soğumuş, pek çok dernek vakfa dönüşmüş, yasada vakıf kurma şartları ayrıntılı olarak belirtilmediği ve hâkimin takdirine bırakıldığı için, dernek kurmak isteyenler de vakıf kurma yolunu tercih etmişlerdir¹³. Bu yüzden yeterli mal varlığına sahip olmayan, elden ele para toplayan ve adından başka vakfa benzer yanı bulunmayan yüzlerce sözde vakıf türemiş; iki kurum birbirine karışmış, etkili bir denetim düzeni kurulamamış, bu da vakıf ve derneklerin yozlaşmasına ve kamuoyunda saygınlıklarının gölgelenmesine sebep olmuştur.

D. Batı Dünyasının İslam Dünyasına Etkisi

1. Fikri Alanda

Fransız İhtilalinden sonra Fransa'da vakfa karşı bir düşmanlığın doğduğu ve bu düşmanlığın Fransız Medeni Hukukunu günümüze kadar uzanan süreçte etkilediği görülmektedir¹⁴.

XIX. ve XX. yüzyıllarda Batı uygarlığının etkisi altında, İslam dünyasında fikri bir uyanış başladığı ve bir kısım idari ıslahatlara gidildiği bilinmektedir. Ortaçağ el tezgâhlarına bağlı üretim aşamasından kurtulamadığı için, büyük sanayi kapitalizmi devresine giren Batı dünyası karşısında gerileme sürecine giren İslam ülkelerinde, bir kısım düşünürler bu gerilemenin sebeplerini araştırmaya başlamışlardır. Bunun neticesinde bütün Ortaçağ müesseseleri gibi, İslam vakıf sistemini de şiddetli bir şekilde tenkit etmişlerdir. Vakıf sisteminin İslam dünyası üzerindeki maddi ve manevi tesirleri hakkında fikirler ileri sürmüşlerdir. Vakıf sistemini taşınmaz mal mülkiyeti üzerinde meydana getirdiği birçok zorluk ve karışıklık, Avrupa hukukçularının bu müessese hakkında eleştirilerine sebep olmuştur. Çünkü bu sistem, taşınmaz malların Müslümanların elinden çıkmasını zorlaştırmakta ve sömürgecilerin colonisation politikalarına dinen bir engel oluşturmaktadır. Bu engeli ortadan kaldırmak bağlamında tenkitler geliştirilmiştir. İleri sürülen tenkit konularından bazıları şunlardır

a. Vakıflar yüzünden İslam cemiyetlerinde kişisel girişim ve teşebbüs zayıflamış, tembel veya parazit bir sınıf meydana gelmiştir.

¹³ Ulusal Deklarasyon ve Öneriler Paketi, s. 10-11.

¹⁴ Hüseyin Hatemi, Önceki ve Bugünkü Türk Hukukunda Vakıf Kurma Muamelesi, İstanbul, 1969, s. 2.

b. Vakıflar, özellikle taşınmaz malların sınırlı ellerde toplanmasına ve servetin tedavülüne mani olmuş ve bunun neticesinde İslam dünyasının iktisâdî bakımından geri kalmasına sebep olmuştur.

c. Vakıflar dînî ve hayra yönelik olmayıp kişisel ve ailevi düşünceler ve servetin müsaderesi tehlikesine karşı bir tür dînî sigorta mahiyetinde kurulmuş ve çoğalmışlardır¹⁵.

Esasen bu tenkitlerin haklı olduğunu kabul etmek olası değildir. Zira, bugünkü anlayışa göre geçmişte sadece dînî müesseseler değil, devletin doğrudan en önemli görevlerinden olan milli eğitim, bayındırlık ve sosyal yardım işleri de vakıflar sayesinde mükemmel bir surette idare edilmiştir. İslam dünyasının maddi ve manevi kültür bakımından Hıristiyan Batıya çok üstün bulunduğu yüzyıllarda vakıf kurumunun çok büyük bir gelişme gösterdiği kabul edilen bir olgudur. Eğer bu sistem İslam toplumları için zararlı olsaydı, İslam uygarlığının en ileri dönemlerinde onun böyle bir gelişme göstermesi imkânsız olurdu¹⁶. Hâlbuki bugün bile çağdaş bütçelerin önemli gider kalemlerinden birini oluşturan eğitim, sağlık, bayındırlık, sosyal yardım vb. yatırım harcamalarının çoğunun vakıflar tarafından yapıldığı bilinmektedir¹⁷.

Vakıf müessesesinin İslam dünyasında iktisâdî gerilemeye sebep olduğu iddiası XIX. Yüzyılda yani İslam memleketlerinin her bakımdan büyük bir gerileme gösterdiği, diğer kurumlar gibi vakıf kurumunun da birçok yönlerden yozlaşmış bulunduğu bir dönemde batılilar tarafından ileri sürülmüştür. Bu iddia liberalizmin yaygın olduğu bir devirde ve o şartlar içinde çok hak-sız sayılmazdı. Liberal anlayışa göre tam ve gerçek bir mülkiyet kurulamamaktaydı. İdari ve adli mekanizmanın çok bozuk bir hale gelmesi, gayrimenkul tasarruflarında birçok yolsuzluğa meydan vermektedir. XIX. Yüzyılda aile vakıflarının çoğalması, hayrî vakıf olarak sadece tekkelerin ve onlara yapılan vakıfların artması, vakıf gelirlerinin çarçur edilerek asıl vakıf binalarının harap olması, ilk bakışta vakıf müessesesinin belki yararlı değil zararlı olduğu kanaatini verecek nitelikteydi.

Bu durumu gören bazı Avrupalı yazarların, vakıflar hakkında bu şekilde menfi hüküm vermeleri normal kabul edilebilir. Yanlışlık, sosyal bir müessesenin yalnız belli bir dönemi için kısmen doğru olan bir hükmün, onun

¹⁵ Tuncay, s. 30; Shatzmiller, s. 44, 45.

¹⁶ Tuncay, s. 30.

¹⁷ Ahmet Tabakoğlu, "Klasik Dönem Osmanlı Vakıf Sistemi", Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004. s. 28.

mahiyetine şamil kılınmasıdır. Oysa İslam uygarlığının ileri devirlerinde vakıf müessesesi mükemmel bir tarzda işlemiş, birçok alanda o zamanki Batı dünyasında tasavvuru bile imkânsız büyük gelişmeler sağlamıştır. Kısacası dini ve hukuki bütün müesseseler gibi vakıf müessesesi de, içinde geliştiği toplumun maddi ve manevi şartlarına uygun olarak uzun bir tekâmül süreci geçirmiştir. Bu kurumun gelişme ve gerileme dönemleri kendisini kuşatan sosyal çevrenin inkişaf ve geri kalmasıyla tamamen paralel seyretmiştir. Zaten herhangi bir müessesenin sosyal çevresinden tamamen tecrit edilerek iyiliği ya da kötülüğü düşünülmemelidir¹⁸.

Müsadere meselesinde ise esasen Osmanlı vakıflarının müsaderelere karşı bir tür sigorta olduğunu özellikle D. Ohosson'dan beri iddia edenler eksik olmamıştır. Avrupa kaynaklı fikirleri tenkit süzgecinden geçirme ihtiyacı duymadan kabul etme temayülünde olan bazı Tanzimat ricali arasında da bu anlayışın varlığı bilinmektedir. Hükümdarlara ve üst düzey devlet ricaline yaranmak için maziye ait her şeyi aşağılayıcı bir tutum sergilendiği kabul gören bir anlayıştır¹⁹. Zaten zaman zaman usulsüzlüklere maruz kalmış, yozlaşmaya uğramış ve mali problemlerle zor durumda bulunan vakıflara karşı hem Batı'dan ve hem de Batı'nın etkisi ile içeriden yapılan menfi tenkitler ve takınılan olumsuz tavırlar, bu kurumun daha da gerilemesine sebep olmuştur.

İslam dünyası üzerinde bu kadar olumsuz etkiler uyandıran Batı, aslında bu kurumların önemini farkındadır. Zira, Batılı iktisatçılar, kâr amacı gütmeyen ama şirkette olmayan diğer taraftan çok faydalı işler gerçekleştiren bu kurumları derinlemesine incelemeye almışlardır. Meşhur Johns Hopkins projesi bu amaçla ortaya çıkmıştır. Lester Salamon liderliğinde Johns Hopkins Üniversitesi, Institute of Policy Studies, vakıfların Batı dâhil bütün dünyada, nasıl çalıştığına dair ciddi araştırmalar yapmaktadır. İslam dünyasında bu ölçekte çalışmaların olduğunu söylemek mümkün değildir²⁰.

2. Uygulama Alanında

Kamu otoriteleri bazen, gönüllü kuruluşlar olan vakıf ve derneklere danışma gereği bile duymadan, istediği gibi düzenleme yapmayı gerekli görmüştür.

¹⁸ Tuncay, s. 32.

¹⁹ Tuncay, s. 31.

²⁰ Murat Çizakça, "Vakıflar Konusunda Batıdaki Son Gelişmeler ve Subsidiarity Kavramı", Vakıf ve Kültür Dergisi, İstanbul, 2002, s. 36.

Tabii ki zaman zaman uygulamada başvurulan bu tutum, vakıfların tabii seyri içerisindeki gelişmesini engellemiştir²¹.

Sultan II. Mahmud döneminde başlayan Batılılaşma ve Batılı örneklerle göre kurumsallaşma hareketi, sarayın kurduğu vakıflar için bir merkezi örgüt kurulmasına ve kısa bir süre sonra da bu merkezi teşkilatın üst yetkilisi olan Evkaf Nazırının da Bakanlar Kuruluna dâhil bir bakan olmasına, bu örgütün de Bakanlık konumuna gelmesine yol açmıştır. Evkaf Nezareti bir taraftan hanedanın vakıflarını yönetmeye başlamış, diğer taraftan fertlerin kurduğu vakıflar üzerindeki yetkilerini günden güne genişletmiştir.

Sultan II. Abdulhamid'in otuz üç yıllık Batılı kurumlar ile geleneksel kurumlar arasında denge siyaseti, 1909'da tahttan indirilmesi ile sona ermiş ve denge yine Batılı eğilim yönünde bozulmuştur. Bu dönemde Evkaf Nezaretinin yetkisi altındaki gayrimenkuller ve gelir kaynakları, Batı'ya borçlanmanın ipoteği haline getirilmek istenmiş ve Duyûn-u Umumiye baskısı altında zorlanan yöneticilerin ilgisini çekmiştir. Sanki bu kurumun mal varlığı, Fransız İhtilali sırasında Katolik Kilisesinin servetine benzer bir konumdaymış gibi, Fransız İhtilali sloganları ile vakıf müessesesine ve mal varlığına karşı çıkmıştır²².

Fransız İhtilalinden sonra 1900 yıllarına kadar Fransa'da vakıflara çok acımasız davranılmıştır. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken önemli bir husus, biz Batı'nın özellikle de Fransa'nın etkisinde kalarak vakıflara karşı cephe alırken, bir noktadan sonra Fransız aydınları, özellikle de Tocqueville ve Durkheim bu kurumlara karşı olmanın çok hatalı olduğunun farkına varmış ve vakıf ve benzeri kurumlar olmadan demokrasinin sağlıklı uygulanamayacağını ileri sürmüşlerdir. Çünkü de Tocqueville'e göre; ihtilalde aristokrasi giyotine gönderilmiştir. Oysa aristokrasinin önemli bir fonksiyonu, güçlü devlet ile vatandaş arasında bir aracı kurum konumunda olmasıdır. Bu kurumlar ortadan kaldırılınca vatandaşlar güçlü olan devlet karşısında adeta korumasız kalmıştır. de Tocqueville bu durum karşısında vatandaşın ezilmediği ve aynı zamanda aristokrasisi olmayan bir toplumun olup olmadığını araştırmaya başlamış ve Amerika'nın farklı bir yapıya sahip olduğunu görmüştür. Amerika'da işin sırrının sivil toplum kuruluşları ve vakıflar olduğunu fark etmiştir. Çünkü aristokrasi olmadan vatandaş devletle karşı koruyan

²¹ Zekai Baloğlu, Türkiye Üçüncü Sektör Raporu, İstanbul, 1994, s. 9.

²² Hüseyin Hatemi, "Vakıf Kurumuna Hukuk Tarihi Açısından Genel Bir Bakış", İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, İstanbul, 1997, s. 160-161.

ve temsil eden kurumlar bu kurumlardır. Bu bakımdan vakıf vb. kurumlar demokrasinin olmazsa olmaz kurumları olarak değerlendirilmiştir.

Bütün bunlardan sonra Fransa'da durum değişmeye başlamış ve 1905'ten sonra bir kanun çıkarılmıştır. Bu kanundan sonra durum büyük ölçüde değiştirilmiş ve vakıflar devletin desteğini almaya başlamıştır. Günümüz Fransa'sında vakıf benzeri kurumlar önemli miktarlarda devlet desteği alabilmektedir. Ancak Türkiye'deki bu kurumlara karşı mesafeli yaklaşım uzun süre devam ettirilmiştir. Oysa takip edilmeye çalışılan Fransa, günümüz Fransa'sı değil 18. yüzyılın Fransa'sıdır²³.

Günümüzde Fransa'da dâhil olmak üzere bütün Avrupa devletleri vakıfların önemini farkında olmuşlardır. O kadar farkında olmuşlardır ki, 1997 yılında Avrupa Komisyonu, bu kuruluşların Avrupa'nın geleceği ve Avrupa'nın kalkınmasında oynadığı ve oynayacağı rolün önemine binaen, kapsamlı, yönlendirici ve vakıf ve benzeri gönüllü kuruluşların önünü açacak mahiyette bir tebliğ hazırlamıştır²⁴.

E. Yozlaşma ve Suistimler

Anadolu'da ve özellikle Rumeli'de geniş Hıristiyan topraklarını fetheden Osmanlı, bu toprakların bir kısmını kamu hizmetine mahsus vakıflara tahsis etmişlerdir. Bu vakıflar, Türk kültürünün Rumeli'de yerleşmesinde ve Balkanlarda kent yaşamının gelişmesinde büyük hizmetlerde bulunmuşlardır. Ancak daha XV. yüzyıldan itibaren vakıflarda suiistimallerin başladığı, birçok vakfa vergi muafiyeti bahşedildiği ve vakıflardan birçoğunun hayrî vakıflardan çok aile vakıfları olarak kurulması suretiyle servetlerini korumaya çalıştıkları bilinen bir durumdur. Askeri timarların azalmasına sebep olan bu durum karşısında, Fatih devrinde vakıf arazisinden bir kısmının vakfiyeti kaldırılarak timara tahsis edilmiştir. Fakat II. Bayezid döneminde bunlar tekrar eski durumuna dönüştürülmüştür. XVI. yüzyılda Kanuni zamanında Avusturya seferi münasebetiyle bu muafiyetler kaldırılmıştır.

Osmanlı maliyesinin buhranlı zamanlarında zaman zaman bu tedbirlere başvurulması, Memlûkler devletinde de emsali görülen bir hadisedir. Bu durum vakıfların ve muafiyetlerin devlet hazinesini sarsması şeklinde değerlendirilmiştir.

²³ Çizakça, Subsidiarity, s. 37-38; Murat Çizakça, "Uluslararası Alanda Vakıflar", (tartışmacı), Vakıflar Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004, s. 169.

²⁴ Avrupa Komisyonu'nun Avrupa'daki Gönüllü Kuruluşlar ile Vakıfların Rolünün Geliştirilmesine İlişkin Tebliği, ter. Ender Gürol, İstanbul, 2001, Önsöz.

rilmemelidir. Geçici mali buhranlar karşısında başvurulan tedbirlerden biri ve vakıfların gereksiz yere çoğalmasına karşı bir denge vasıtası olarak yorumlanmalıdır. Çünkü XVI. yüzyılda Osmanlı Devletinin iktisâdî ve mali hayatı genellikle büyük bir gelişme göstermiş ve vakıf kurumları da bununla alakalı olarak çoğalmıştır²⁵.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise yüzyıllardan beri süregelen vakıf olgusu, 903 sayılı Kanunun yürürlüğe girdiği 1967 yılına kadar hafızalarda hep bir hayır, yardım, iyilik müessesesi olarak yer almıştır. Nitekim Cumhuriyetle birlikte vakıf kuruluşlarındaki duraklama, halkın II. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşının olumsuz etkileri sonucu fakirleşmesinden kaynaklanmıştır. Çünkü bir mal topluluğunun sadece hayır için bir amaca tahsisi belirli bir ekonomik gücü gerekli kılmaktadır.

Ekonomik gücün zayıflamasının yanında 903 sayılı Kanundaki bazı boşluklar sonucunda da bozulma ve yozlaşmalar olmuştur. Kanunda, “vakıf, başlı başına mevcudiyeti haiz olmak üzere bir malın belli bir gayeye tahsisidir” denmekte ise de, tescilden önce aranacak asgari miktarın tespiti bakımından herhangi bir hüküm getirilmemiştir. Vakfın kurulabilmesi için amacını gerçekleştirmeye yeterli malvarlığının tahsis olunması zorunludur. Buna uyulmaz ise bağımsız bir vakıf kurulamaz. Vakıfların bağımlı bir kuruluş olması ise vakıfların yozlaşmasına sebep olmuştur.

903 sayılı Kanundan sonra ise yeterli malvarlığı olmayan vakıflar ya elden para toplamaya başlamışlar ya da faaliyet gösteremediklerinden ölü doğmuş kuruluşlar olarak kalmışlardır. Bazı vakıflar ise artık hayır için hizmetten çok vakfın sürekliliğini sağlayacak ileriye yönelik kârlı yatırımları düşünür hale gelmişlerdir. Bunun neticesi olarak vakıflar hizmetlerini belirli bir karşılıkla görmeye başlamış, resmi senetlerini buna göre düzenlemişlerdir. Serbest ekonominin benimsenmesinden sonra ise vakıf resmi senetlerinde kamunun ihtiyaç duyduğu asıl vakıf alanları dışındaki konularda şirket kurma, şirketlere iştirak etme, komisyonculuk, acente, işletme gibi etkinlik konuları yer almaya başlamıştır. İşte hukuki ve geleneksel açıdan vakıf tanımına uymayan bu gibi faaliyetlerde bulunulması ile, vakıflar adeta artık hayır kurumu olmaktan çıkmış ve şirketleşir hale gelmiştir. Bu tür kuruluşlar, gerçek anlamda vakıf olarak hizmet veren başarılı vakıflara da farklı gözle bakılmasına ve vergiden muaf vakıflara tanınan teşviklerde geri adımlar atılmasına sebep olmuşlardır. Her ne kadar bu boşlukları gidermek için eklemeler yapılmışsa da bu boşluk gereği gibi doldurulamamıştır.

²⁵ Mustafa Koçibey, Koçibey Risalesi, İstanbul, 1303, s. 73-83.

Kuruluş ve vakıf anlayışındaki bu değişikliklerin sorun oluşturmasının bir nedeni de derneklerin vakıflaşma yolundaki yoğun talepleri olmuştur. Nitekim 12 Eylül Dönemi'nde Dernekler Kanunu ile getirilen kısıtlama ve sınırlamalar, dernek kurmak isteyen kişileri vakıf kurmaya yönlendirmiştir. Böyle olunca, vakıflaşmaya çalışan derneklerin önceki anlayışla devam eden faaliyetleri de vakıf olgusunu zedelemiştir. Böylece dernek statüsüne benzer yapıda pek çok vakıf kurulmuştur. Bu uygulamadan hem vakıf hem de dernek kurumu zarar görmüştür. Vakıf furyası, bu kuruma ters düşen ve saygınlığını kamuoyunda zedeleyen bir uygulama olmuştur²⁶. Ancak şu an için vakıf kurmak dernek kurmaktan daha zor şartlara bağlanmıştır.

F. İhtisas Sahibi Kadro Eksikliği

Vakıf hizmetlerinin yerine getirilmesi maddi imkân meselesi olduğundan ilk önce vakfın iktisâdî güçlü olması gerekmektedir. Ancak bugünkü statü içinde bunun mümkün olmadığını tecrübeler göstermiştir. Büyük servetlerin idare ve işletilmesi; alanında uzman ve tecrübe sahibi elemanlara büyük ölçüde ihtiyaç göstermektedir. Oysa mevcut mevzuat engelleri yüzünden ve yeterince ihtisas sahibi bir kadroya sahip olunamadığından vakıf servetini verimli bir şekilde işletme gücüne de gereğince imkan bulunamamıştır²⁷.

Gelişmiş ülkelerde, özellikle Batı'da sosyal yardımlar ve hizmetler genellikle iki şekilde cereyan etmektedir.

- a. Bu tür yardım ve hizmetler, doğrudan doğruya sosyal hizmetlerle ilgili bakanlıklar ve ilgili genel müdürlükleri tarafından ifa edilmektedir.
- b. Vakıflar ve derneklere mali bakımdan ve diğer yönlerden yapılan yardımlarla bu yoldaki çalışmalar teşvik edilmekte ve desteklenmektedir. İkinci şıkta devlet koordinatör rolünü üstlenerek vakıf ve dernekleri kontrol etmektedir.

Bahsi geçen hizmetlerin ifası, uzman elemanlarla mümkün olabildiğinden, Birleşmiş Milletler teşkilatı ihtiyaç görülen ülkelere bu alanda uzmanlar göndererek sosyal gelişmeyi sağlamaya çalışmakta ve sosyal hizmet elemanları ve yardımcılarının yetiştirilmeleri için de ayrıca gayret sarf etmektedir²⁸.

²⁶ Baloğlu, Rapor, 29.

²⁷ Tuncay, s. 306.

²⁸ Bu konuda çalışmak üzere Birleşmiş Milletler tarafından Türkiye'ye gönderilmiş olan Mis. Hersey, Türk vakıfları hakkında gerekli açıklamaları aldıktan sonra vaktiyle İsviçre'den getirilen Prof. Leyman gibi takdir duygularını ifade ederek bazı şeyler öğretmeye geldiği memle-

Sosyal bilimlerin hukuk, sosyal bilimler, iktisat, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarda liyakatli olan kişilerce yapılacak çalışmalar vakıf müessesesini Batı'da olduğu gibi saygın bir konuma getirecektir. Kısacası milletin menfaatini esas alacak ve kendisini memlekete adayabilecek meslek erbabı ve kalifiye eleman yetiştirilmesi önemli bir husustur²⁹. Bunun çözümü uzun vadeli bir milli eğitim ve milli bilinç meselesidir. Ancak devletin tek başına bunun üstesinden gelmesi mümkün gözükmemektedir. Çünkü yapı büyükçe hantallaşma söz konusu olmakta, bu durum da organize teşkilatlanmanın zorluğuna sebep olmaktadır. Geçmişte bizde, şimdi ise bazı Batı ülkelerinde olduğu gibi bu hizmetin vakıf ve benzeri kurumlara zamanla kaydırılması, devletin ise kontrol mekanizmasını geliştirmesi çözüm olarak dikkate alınmalıdır.

II. SONUÇ

Temeli İslam tarihinin ilk dönemlerine kadar uzanan vakıfların, Selçuklu ve Osmanlı Devletinin kurulup gelişmesine önemli katkılarda bulunduğu bilinmektedir. Selçuklular döneminde geliştirilen bu kurumun, Osmanlılar döneminde zirve noktaya ulaştığı, bu iki Türk devletinin güçlü olduğu zamanlarda toplumda, çok önemli fonksiyonlar icra ettiği ve dünyaya örnek bir uygulama niteliği taşıdığı kabul edilen bir gerçektir.

Tarih boyunca hayati hizmetler sunan vakıf müessesesi, Osmanlı Devleti'nin gerilemesi, Tanzimat döneminde geleneksel kurumlara karşı yapılan yanlış uygulamalar ve yersiz müdahaleler, yönetim yetersizliği ve bir kısım suistimaller yüzünden geri kalmıştır. Cumhuriyet döneminde de bir kısım mevzuatlarla kısıtlamalara gidildiği için kendinden beklenen fonksiyonları icra edememiş ve sağlıklı bir gelişme gösterememiştir.

ketimizden çok şey öğrendiğini ifade etmiştir. Mis. Hersey Türkiye'de birçok sosyal hizmetin, vakıfların liderliğinde yürütülebileceğine, bu amaca çabuk varabilmek ve halkın geniş çapta yardımını temin etmek üzere il merkezlerinde tüm sosyal faaliyetleri bünyesinde toplayabilecek büyük çapta bina ve tesisler inşa edilmesi gerektiğine taraftar olmuştur. Bu binaların ifa edeceği hizmetler yanında sağlayacağı kiralar ile vakıflara büyük ölçüde bir gelir temin edileceğini de dile getirmiştir. Bak. Tuncay, s. 310.

²⁹ Japonlar bunu başarabilmiş bir millet kabul edilmektedir. Toprakları birçok ülke topraklarından daha az verimli olmasına, madenleri birçok ülke madenlerinden daha az olmasına rağmen bahsi geçen eğitilmiş ve donanımlı kadroları yetiştirmeyi başarabilmişlerdir. Fark buradan kaynaklanmaktadır. Bak. Turan Yazgan, Görüşler, İstanbul, 1974, s. 58.

Vakıfların özellikle devlet müdahalelerinden büyük zararlar gördüğü muhakkaktır. Bu yüzden vakıf müessesesinin ekonomik alanda, ister merkezi idare sistemi içerisinde bırakılsın, isterse iktisâdî devlet teşekkülü haline getirilsin, mevcut servetini verimli bir şekilde idareye muktedir olamayacağı ve kurumdan beklenen gelişmenin sağlanamayacağı açıktır. Bu yüzden vakıfların merkezi idare sistemi içinden çıkarılarak tamamen özel hukuk hükümlerine tabi müstakil ve hükmi şahsiyeti haiz bir müessese haline getirilmesi vakıfların geleceği açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu durum vakıfların hükmi şahsiyeti haiz müstakil birer varlık halindeki ilk kuruluşlarına da uygun düşmektedir.

Kurumun iştiraki bulunan ortaklıkların gelirlerinden kendisine isabet edecek payların ve müessesenin girişeceği teşebbüslerden elde edeceği gelirlerle bunların dışında kalan çeşitli kaynaklardan sağlanacak gelirlerinin bütün vergi, resim ve harçlardan muafiyeti sağlanmalıdır.

Bu konuda bugün yürürlükte bulunan Vakıflar Kanunu ile müessesenin tabi bulunduğu diğer kanunların kısıtlayıcı hükümleri, idareyi her türlü hareket serbestisinden mahrum bırakmıştır. Bu yüzden vakıfların, ekonomik alandaki faaliyetlerini bugünkü kira rejimi içerisinde verimli olmayan gayrimenkul inşaatı dışındaki daha verimli sahalara intikal ettirme ve dolayısıyla gelirlerini mevcut serveti ile mütenasip bir tarzda artırma imkânlarını elde edebilecek düzenlemeler yapılmalıdır.

Ayrıca maddi desteğe muhtaç vakıf ve derneklerin projelerine maddi destek sağlayan vakıf türü henüz ülkemizde geliştirilmiş değildir. Bu eksiklik, sivil toplum örgütlenmesinin tabana yayılmasını engelleyen önemli bir husustur. Oysa çağdaş demokrasilerde en çok aranan ve teşvik edilen vakıflar, proje desteği için maddi destek sağlayan ve grantmaker veya donor denilen vakıflardır. Bu tür yapılanmaların önü bizde de açılmalıdır.

Bu alanda ülkemizde Vakıflar Genel Müdürlüğü'nde, kamuda, özel sektörde ve üniversitelerde ciddi boyutlarda bilgi birikimi mevcuttur. Kurumlar arasında işbirliği yapmak suretiyle sinerji oluşturmanın ve bu bilgi birikimini hayata geçirmenin gayreti içerisinde olunmalıdır.

Katılımcı ve çoğulcu demokrasiyi geliştirmek, bireyler arasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı sağlamak, vatandaşların eğitim seviyesini yükseltmek, halkın sağlığını korumak, mevcut sağlık problemlerini halletmek, kamunun yükünü hafifletmek, uluslararası kuruluşlarla ilişkileri geliştirmek ve teşvik etmek vakıfların temel görevleri arasında yer alması gereken konulardan sadece bazılarıdır. Bu görevleri ifa eden vakıfların arkasındaki hayırsever vatandaşlar saygıyla anılmalı ve halkın sivil toplum örgütlenmesine katılımı daha çok temin edilmelidir. Bu anlayış ve yaklaşım içinde Türk

vakıf sistemi, mazideki tecrübe ve birikimlerden de yararlanmak suretiyle dünya standartlarında yeniden yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKGÜNDÜZ, Ahmed, İslâm Hukukunda ve Osmanlı Tatbikatında Vakıf Müessesesi, İstanbul, 1996.
- , Belgeler Gerçekleri Konuşuyor (2), İzmir, 1990.
- , <http://www.osmanli.org.tr>;
- AVCI, İnal, “Kamu Kurumu ve Vakıf, Dernek İş Birliği, İki Bağımsız Kuruluş İlişisine Dayanmalıdır”, STD, 2006.
- Avrupa Komisyonu’nun Avrupa’daki Gönüllü Kuruluşlar ile Vakıfların Rolünün Geliştirilmesine İlişkin Tebliği, ter. Ender Gürol, İstanbul, 2001.
- AYDIN, M. Akif, “Vakıfların Yeniden Yapılandırılması”, Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004.
- BALOĞLU, Zekai, Türkiye Üçüncü Sektör Raporu, İstanbul, 1994.
- CİN, Halil, “Osmanlı Devletinde Vakıf Hukuku”, Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004.
- ÇİZAKÇA, Murat “Uluslararası Alanda Vakıflar”, (tartışmacı), Vakıflar Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004.
- , “Vakıflar Konusunda Batıdaki Son Gelişmeler ve Subsidiarity Kavramı”, Vakıf ve Kültür Dergisi, İstanbul, 2002.
- ER, İzzet, Din Sosyolojisi, Ankara, 1998.
- ERGÜDER, Üstün, “Kamu Vakıflarının Ekonomik Hayatımızdaki Yeri”, Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004.
- ERKAL, Mustafa, İktisâdî Kalkınmanın Kültür Temelleri, Ankara, 1990.
- ERTUÇ, Hüseyin, İslam Hukuk Tarihinde Vakıflar ile Batı Kültüründeki Benzeri Kurumların Karşılaştırılması (Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2007.
- HATEMİ, Hüseyin, “Vakıf Kurumuna Hukuk Tarihi Açısından Genel Bir Bakış”, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, İstanbul, 1997.
- , “Vakıf Kurumunun Kökeni Hakkında Düşünceler”, 3. sektör, İstanbul, 1996.
- , Önceki ve Bugünkü Türk Hukukunda Vakıf Kurma Muamelesi, İstanbul, 1969.

- İBŞİRLİ, Mehmet, “Türk Medeni Kanunu Öncesi Vakıf Sistemi” (oturumunda tartışmacı), Vakıflar Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004.
- KOÇİBEY, Mustafa, Koçibey Risalesi, İstanbul, 1303.
- KUNTER, Halim Bâki, “Türk Vakıfları ve Vakfiyeleri Üzerine Mücmel Bir Etüd”, VD. , S. 1, Ankara, 1938.
- MCILNAY, Dennis P., How Foundations Work, San Fransisco, 1998.
- NURİ PAŞA, Mustafa, Netayicü'l-Vukuat, İstanbul, 1327.
- ÖZTÜRK, Nazif, Türk Yenileşme Tarihi Çerçevesinde Vakıf Müessesesi, Ankara, 1995.
- SHATZMİLLER, Maya, “İslâmic Institutions And Property Rights: The Case Of The ‘public Good’ Waqf”, Journal of the Economic & Social History of the Orient, 2001, Vol. 44.
- TABAKOĞLU, Ahmet ,“Klasik Dönem Osmanlı Vakıf Sistemi”, Vakıf Sempozyumu Kitabı, Ankara, 2004.
- TOYNBEE, Arnold, Medeniyet Yargılanıyor, çev. Ufuk UYAN, İstanbul, 1988. TUNCAY, Aydın, Eski Vakıf Hükümlerimiz ve Vakıflarla İlgili Bazı İnceleme ve Sorunlar, İstanbul, 1984.
- ÜLGENER, Sabri, Zihniyet Aydınlar ve İzm’ler, Ankara, 1983.
- www.tusev.org.tr/userfiles/image/inal_avci.pdf
- YAZGAN, Turan, Görüşler, İstanbul, 1977.
- YÖRÜKOĞLU, Ömer “Vakıf Müessesesinin Hukuki, Tarihi, Felsefi Temelleri”, II. Vakıf Haftası Kitabı, Ankara, 1985.

TARİH ÖĞRETİMİNDE BELGESEL FİLM KULLANILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

PROSPECTIVE TEACHER'S VIEWS ON THE USE OF DOCUMENTARIES IN HISTORY TEACHING

A. Ali GAZEL*

Sibel YAZICI**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı tarih öğretiminde belgesel film kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Araştırmada görsel öğrenme araçlarının bellek oluşturmadaki etkisi göz önünde bulundurularak belgesellerin tarih öğretimi üzerindeki etkisi, öğretmen adaylarının görüşlerinden hareket edilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 191 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için 18 maddelik bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda belgesellerin tarihi olayları somutlaştırma, geleneksel öğrenme yöntemleri dışında bir öğrenme alanı oluşturma, empati kurma ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme gibi birtakım özelliklerin kazanılmasına yardımcı olacağı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: belgesel film, tarih öğretimi

ABSTRACT

This study was aimed prospective teachers' views to show the contribution of documentaries to teaching history. Regarding the effects of visual learning materials on retention, this paper reports the impact of documentaries on teaching history in accordance with prospective teachers' views. This study was conducted with 191 prospective teachers studying Afyon Kocatepe University at Faculty of Education. An

* Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

**Okutman, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

18-item questionnaire was used to collect data. The data collected were analyzed by means of the descriptive statistics and one-way analysis of variance. As a result of this study, documentaries were observed to make historical events concrete, create a learning space except traditional learning methods, and to develop empathy and critical thinking skills.

Key words: *documentary film, history teaching*

GİRİŞ

Trevelyan aynı olay karşısında her milletin “niçin farklı tepki gösterdiğini” anlamının en kolay yolunun tarih öğrenmekten geçtiğini ifade eder. Milletlerin geçmişten gelen hususiyetlerinin bugün ki siyasi ve içtimai düzenin oluşmasına neden olduğunu belirtir (Akt. Halkın, 1989: 134).

Tarih bir belge bilimi olarak görüntüyü kaydetme teknolojisi ortaya çıkınca-ya kadar genellikle yazılı kaynakları önemseyen bir anlayışa sahip olmuş ve eğitim anlayışını da bu yönde oluşturmuştur. 18. ve 19. yüzyıllarda tarih “hayatın öğretmeni” olarak kabul edilmişken özellikle Aydınlanma Çağı sonrasında Avrupa’da kabul edilen bilimsel geçerlilik kriterleri (ispatlanabilir olmak, tasvir ve tarif edilebilmek, ölçülebilmek ve tasnif edilebilmek gibi), tarihin de bilimsel anlamda yeni bir forma dönüşmesine imkân hazırlamıştır. Bu form, tarihe eskinin kaydını tutmanın yanında, bilimsel metotları kullanarak geçmişin eleştirisi ve analizini yapabilen bir bilim kimliği de yüklemiştir (Florescano, 2001: 66).

Bahsedilen gelişmeler 20.yy.'ın son çeyreği içerisinde İngiltere merkezli yeni bir öğretim anlayışının tarihe etki etmesine neden olmuştur. Tarih artık sadece geçmişin bilgisi olmaktan çıkarılmış, insanların geçmişe ait olanı sorgulayıp oradan kendi yaşantısı için çıkarımlar yapabilmesine olanak sağlayan bir ders şekline dönüştürülmeye başlanmıştır. Artık tarih mutlak gerçeği kişilerin öngörüsü ile zenginleştirme eğilimindedir. 1970’lerden sonra pedagojik gelişmelerle birlikte insanların geçmişi sorgulama isteği, tarih öğreniminin daha cazip bir hale gelmesini sağlamıştır. Tarih öğretimi ile ilgili olarak dersin yöntem, teknik ve eğitimsel amaçları yeniden gözden geçirilmiştir. Coltham ve Fines tarafından 1971’de yayınlanan “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları” adlı çalışmada öğrenciler için yeni oluşturulan form, on beceri olarak şöyle sıralanmıştır; “sözcük edinme, referans becerisi, ezberleme, kavrama, çeviri yapabilme, analiz, değer biçme, sentez, karar ve değerlendirme ile iletişim” şeklindedir. Bu beceriler tarih alanında daha başka yeni eğitimsel amaçların ortaya konmasını kolaylaştırmıştır (Akt. Demircioğlu, 2006: 154). Artık tarih eğitiminin yönünü belirleyecek sorular arasında “Ne öğretilim?” dışında, “nasıl öğretilim?” ve “nasıl etkin bireyler yetiştirelim?”

de vardır. Tarih Eğitimindeki yeni anlayış öğretim alanında da yeniliklerin doğmasına neden olmuştur.

20. yy.'ın teknolojik gelişmeleri, sinema, radyo, televizyon gibi medya araçlarının yazılı bilgilere eşlik etmesini sağlarken, özellikle görüntülü bilgi öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur (Stradling, 2003: 2). Enformasyon ise bilgiyi sesli ve görüntülü bir hale getirirken, bilgiden ziyade bilginin faydacılığının önemsenmesine de imkân sağlamıştır (Türkoğlu, 2005: 12). Geleneksel olarak tarih, bir bilim dalı olarak yazılı ve sözlü kaynakları önemsemekteydi. Fakat teknolojideki değişim, belgesel film gibi yeni malzemelerin hem bilimsel, hem eğitimsel amaçlı kullanılmasına imkân sağlamıştır. Bilgi Çağı'nın bireye bilgiyi daha kalıcı ve etkili öğretmesi için yeni öğrenme durumları ortaya çıkarmaya başlaması, öğrenme için duyma ya da okuma kadar görüntülü bir şekilde sunmayı da aktifleştirmiştir. Tarih biliminin, olayları yeniden gözleme ve canlandırma şansının olmaması ortaya gerçeğin görüntüsünü ya da o günün şartlarına benzer durumunu yansıtabilen araçların önemsemesini kolaylaştırmıştır (Florescano, 2001: 66). Winarski (1997)'nin, "bir resim, binlerce kelimeye eşdeğerdir" sözü bu gerçeği ortaya koyarken özellikle görsel materyallerin uzağı yakınlaştırma olgusu, yazılı materyallere göre daha evrensel kabul edilmesini sağlamıştır (İşler, 2003).

Belgesellerin tarih eğitiminde kullanılması için ilk çalışma A.B.D.'de başlamış, Amerikan tarihini anlatan belgesel içerikli filmler 1923 yılında Yale Üniversitesi'nde gösterime sunulmuştur. Belgesellerin bilgilendirici ve düşünce yaratıcı yapısı tercih edilmelerindeki en etkin sebep olmuştur (Kaya, 2005:162). Belgesel filmler, sinema endüstrisi içerisinde önemini artırmaya başlayınca 1940'lı yıllardan itibaren kullanımı ile ilgili yeni bir tartışmada beraberinde gelmiştir. Tartışmanın ilk boyutu, belgeselin estetik yönü etkin bir sinema sanat dalı olarak kabul edilmesi gerekliliği iken diğer boyut belgeselin eğitimsel amaçlı kullanılabilir bir araç oluşudur. Özellikle ikinci görüş sahipleri hükümetlerin eğitim amaçlı belgesellerin çekimine destek vermesinin bilgi yorumlamasına büyük katkı sağlayacağı fikrindedirler (Road, 2000: 174).

Belgesel filmlerle beraber tarihin canlandırılmalı görselleştirme süreci de başlamıştır. Burada belgeselle tarihi bir araya getiren, tarihin yaşanmış ve yaşanmaya devam eden gerçeklerden hareket etme özelliği ile belgeselin gerçeğin veya gerçeğe en yakın olanın görüntüsünü kaydetme isteğidir. Tarih bunu belgelerle, belgesel sinematograf aracılığı ile güven sarsmadan insanlara sunmaya çalışırken ortaklıkları bu noktada kolaylaştırmıştır. Tarih doğrulanmış olgular kümesi olarak (Carr, 1980: 14) özetleme ve gerçekleştirme durumunu belgeselin tek bir figür ya da karesiyle ifade edebilmeye başlamıştır (Burke, 2003: 9). Diğer taraftan söylenemeyen veya görüneme-

yen kameranın sihirli gücü ile daha kolay ifade edilebilmiştir. Geçmiş yaşanmış ve bitmiş olsa dahi kitap, makale kadar belgesel aracılığı ile de yeniden canlandırılma imkânına sahiptir (Dilek, 2002: 6). Artık belgesel filmler tarih öğretiminde bir ders içi etkinlik aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

I.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İçsel sürecin sonucunda oluşan öğrenmenin bireyde kalıcı davranış değişikliği meydana getirmesi gerekmektedir. Öğrenilen bilginin bellekte daha uzun süre kalabilmesi birden fazla ifade biçimi ile desteklenmesine bağlıdır. Uzun süreli bellekte depolanan bilgiler, görsel materyallerin kullanılmasıyla daha çabuk hatırlandığı gibi kısa sürede belleğe geri getirilebilir (Kalaycı, 2001b). Bilginin % 75'i görerek, % 13'ü işiterek, % 6'sı dokunularak, % 3'ü koklanarak ve % 3'ü tat almak sureti ile öğrenilmektedir (Küçükahmet, 1989: 23). Görsel öğrenme araçlarının bellek oluşturmadaki etkisi göz önünde bulundurularak belgesellerin tarih öğretimi üzerindeki etkisi, öğretmen adaylarının görüşlerinden hareket ederek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Belgesel destekli tarih öğretiminin derse karşı olumlu bir tutum oluşturacağı ve farklı uyarıcıların derse katılması ile anlama düzeyi üzerinde olumlu bir tutum geliştireceği düşünülmüştür.

II.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, tarih öğretiminde belgesellerin bir ders içi etkinlik aracı olarak kullanılmasının getirdiği faydalar, öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma, tarih derslerinde belgesel kullanımının, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi yanında, problem çözme becerisine olan katkısını, tarihe ve tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirmedeki etkisini, eleştirel ve yaratıcı düşünme için sağlayacağı faydaları öğretmen adaylarının bakış açılarından hareketle belirlemeye çalışmıştır.

III.PROBLEM

Öğretmen adaylarının ders içi etkinlik aracı olarak kullanılan belgesel filmlerin tarih öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri nasıldır?

A. Alt Problemler

i) Öğretmen adaylarının belgesellerin ders içi etkinlik aracı olarak tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

ii) Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler açısından, belgesellerin ders içi araç olarak tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

iii) Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre, belgesellerin ders içi araç olarak tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

iv) İlk izledikleri belgeselin konusu bakımından belgesellerin ders içi araç olarak tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

IV. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmaya Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2007-2008 Eğitim-Öğretim Döneminde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Araştırma, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş anket maddeleri ile sınırlıdır.

V.YÖNTEM

A.Araştırmanın evren ve örnekleme

Belgesellerin tarih ders içi etkinlik aracı olarak kullanılması sırasındaki etkisini ortaya koymak üzere çalışmanın evrenini, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Sınıfında 2007–2008 öğretim yılı içerisinde eğitim gören 191 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmaya örneklem teşkil eden bölümler ise Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği I. Sınıf öğrencileridir (tablo-I).

Tablo-1: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmen Adaylarının Fakülte'deki Bölümlerine Göre Dağılımı;

Bölüm adı	Anket uygulanan öğrenci sayısı	Toplam sayıya oranı
Sınıf Öğretmenliği	69	% 36.1
Türkçe Öğretmenliği	41	% 21.5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	51	% 26.7
Okul Öncesi Öğretmenliği	30	% 15.7
Toplam	191	100

Araştırmada örnekleme alınan bölümler, öğrenci sayıları ve toplam sayı içerisindeki yüzdelik değerleri tabloda gösterilmiştir.

B. Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerinin incelenmesine yönelik betimsel bir çalışma olan bu araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma modelinin seçilmesinde birey ya da nesnenin konuyu kendi olanakları içerisinde olduğu gibi tanımlamasını sağlayıcı bir uygulama olması temel etken olmuştur (Karasar, 2005: 77).

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket için öncelikle kaynak taraması yapılmış, öğrencilere belgesellerle ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Elde edilen verilere göre oluşturulan anket, uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak düzenlenmiş, ön bir uygulamadan geçirilerek cevaplama cevaplayıcıların tepkilerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ikinci bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Anket maddeleri Karasar (1991)'ın da belirttiği gibi kaynağın kişi için cevaplama kolaylığı sağlaması yanında araştırma için değerlendirmeyi de kolaylaştırması nedeniyle kapalı uçlu soru şekline dönüştürülmüştür.

18 maddeden oluşan anketin güvenilirliği Cronbach Alfa analizi sonucunda $\alpha = .89$ olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1997)'ye göre alfa katsayısının 0,80-1,00 arasında olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ankete katılan öğretmen aday sayısı 198, anketi cevaplayan aday sayısı ise 191 olarak belirlenmiştir. Anket % 96'lık bir katılım oranı ile gerçekleştirilmiştir. Bu oran anket sorularının uygulanmasında ve cevaplandırılmasında

yeterli hassasiyetin gösterildiğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Anket maddeleri belgesel filmlerin tarih ders içi etkinlik aracı olarak eğitim amaçlı kullanımı ile ilgili önermelerden oluşturulmuştur.

C. Verilerinin Analizi

198 öğretmen adayının anket cevapları kontrol edilmiş, eksik bulunanlar elendikten sonra kalan, 191 anket formuna istatistiksel analiz işlemi uygulanmıştır. Ankette yer alan önermeler; kesinlikle katılmıyorum (-1-), katılmıyorum (-2-), kararsızım (-3-), katılıyorum (-4-) ve tamamen katılıyorum (-5-) şeklinde sayısallaştırılarak, değerlendirilmiştir (tablo-2). Anketin uygulanmasından sonra elde edilen veriler frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (s.s.), değerlerinin hesaplanmasından sonra tablo haline getirilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılan ölçek aşağıda gösterilmiştir

Tablo-2; Aritmetik Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Aralık Tablosu

Seçenekler	Puanlar	Puan aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	-1-	1,00 - 1,79
Katılmıyorum	-2-	1,80 - 2,59
Kararsızım	-3-	2,60 - 3,39
Katılıyorum	-4-	3,40 - 4,19
Tamamen katılıyorum	-5-	4,20 - 5,00

VI.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Eğitim Fakültesi I. Sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının anket maddelerine verdikleri cevaplar değerlendirilerek elde edilen bulgular, tablo halinde düzenlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşan frekans, yüzdelik ve ortalama değerler tabloda yansıtılmıştır.

A.Konu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

1. Tarih Öğretiminde Belgesel Filmlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu bölüm önermelerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında en düşük değer 3.57, en yüksek değerin 4.44 aralığında olduğu, bu durumun çalışmanın olumlu bulunarak “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde kabul gördüğünü göstermektedir.. Anketlere verilen cevapların ortalamalarının olumlu düzeyde olması (Tablo-3) belgesellerin ders içi etkinlik aracı olarak eğitim amaçlı kullanılması yönünde desteklendiğini göstermektedir.

Tablo-3: Öğretmen adaylarının tarih öğretiminde belgesel film kullanılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı

	<i>Maddeler</i>	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen katılıyorum		X
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Belgeseller tarih dersi ile ilgili soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır.	2	1.0	1	0.5	8	4.2	89	46.6	91	47.6	4.39
2	Belgeseller tarih dersini ilgi çekici hale getirir.	2	1	5	2.6	5	2.6	73	38.2	106	55.5	4.44
3	Belgesel izlemek tarihi olayları yorumlamayı kolaylaştırır.	-	-	2	1.0	14	7.3	80	41.9	95	49.7	4.40
4	Belgesel film tarih dersinde öğrenilen bilginin kalıcılığını artırır.	1	0.5	4	2.1	7	3.7	76	39.8	103	53.9	4.44
5	Belgeseller tarihi olayla ilgili problem çözme yeteneğini artırır.	3	1.6	10	5.2	28	14.7	90	47.1	60	31.4	4.01
6	Tarihi Belgeseli izlemeden önce konu ile ilgili ön bilgi gerekir.	4	2.1	7	3.7	21	11.0	94	49.2	65	34.0	4.09
7	Belgeseller tarihi olaya karşı merak uyandırır.	1	0.5	8	4.2	7	3.7	90	47.1	85	44.5	4.30
8	Belgeseller tarihi olayla ilgili empatiyi artırır.	2	1.0	7	3.7	23	12.0	91	47.6	68	35.6	4.13
9	Belgeseller tarihi mekânlara ilgiyi artırır.	1	0.5	7	3.7	22	11.5	10.2	53.4	59	30.9	4.10
10	Belgeseller tarihteki kronolojik bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır.	4	2.1	12	6.3	27	14.1	85	44.5	63	33.0	4.00

11	Belgeseller tarih dersinin geleneksel öğrenme yöntemleri dışında işlenmesini sağlar.	3	1.6	6	3.1	16	8.4	82	42.9	84	44.0	4.24
12	Belgesel filmler geçmiş-bugün-gelecek ile ilgili durum karşılaştırması yapmayı kolaylaştırır	1	0.5	9	4.7	21	11.0	89	46.6	71	37.2	4.15
13	Belgesel filmler tarihi konu ile ilgili oluşmuş önyargıların giderilmesini sağlar.	5	2.6	16	8.4	64	33.5	76	39.8	30	15.7	3.57
14	Belgesel film izlemek tarihi konularla ilgili eleştirel düşünme yeteneğini artırır	3	1.6	10	5.2	24	12.6	102	53.4	52	27.2	3.99
15	Tarih dersinde izlenen belgeseller milli bilincin oluşmasına katkıda bulunur.	-	-	7	3.7	18	9.4	88	46.1	78	40.8	4.24
16	Belgesel izlemek tarihle ilgili yordayıcı alıştırmaların (olayların tahmin edilmesi) yapılmasını kolaylaştırır.	-	-	7	3.7	29	15.2	102	53.4	53	27.7	4.05
17	Tarihi belgesel filmler okul dışı tarih öğretim aracı olarak kullanılabilir.	1	0.5	11	5.8	23	12.0	90	47.1	66	34.6	4.09
18	Belgesel izlenerek işlenen tarih dersi öğrencinin özdenetiminin (öğrenme sorumluluğu) gelişmesini sağlar.	1	0.5	15	7.9	33	17.3	88	46.1	54	28.3	3.93

Ankette yer alan “Belgeseller tarih dersi ile ilgili soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır” önermesi 4.44 aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum” aralığında kabul görmüştür. Bu durum tarihi belgesel filmlerin özellikle soyut işlem dönemine geçememiş bireylerde tarih dersinin öğrenilmesini kolaylaştıran bir etkinlik aracı olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Belgesellerin tarih dersinde bireyin problem çözme becerisine önemli bir katkı yapacağı “Belgeseller tarihi olayla ilgili problem çözme yeteneğini arttırır” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde görülmektedir. Öğretmen adaylarının 4.01’lik ortalama ile “katılıyorum” aralığında kabul ettikleri madde, problem çözme becerisinin sosyal bilimler alanında da kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. “Belgesel film izlemek tarihi olaylarla ilgili eleştirel düşünme yeteneğini arttırır” önermesi 3.99 aritmetik ortalaması ile “katılıyorum” aralığında kabul edilen bir madde olmuştur. Olayların geçtiği dönemin şartlarının film karesi sayesinde canlandırılabilmesi olayla ilgili fikir yürütmeyi kolaylaştırabilir. Ankette yer alan “Belgeseller tarih dersinin geleneksel öğrenme yöntemleri dışında işlenmesini sağlar” maddesi 4.24’lük ortalama ile “tamamen katılıyorum” aralığı içerisinde kabul görmüştür. Bu madde değişen ve gelişen çağa uygun olarak tarih dersinin bir takım yeniliklerle işlenmesini talep olarak dile getirmektedir. Özellikle öğrenciyi merkeze alan yeni eğitim anlayışı öğrenci taleplerinin dikkate alınmasını bir gereklilik haline getirirken ders işleme yöntemlerine yenilikler katma gerekliliğini belirtmektedir. Empati duygusunun kazanılmasına belgeselin olumlu destek verdiği öğretmen adaylarının “Belgeseller tarihi olayla ilgili empatiyi arttırır” önermesine 4.13’lük katılıyorum aralığında verdikleri cevaplarda gözlemlenmektedir. Belgeselin olayları canlandırma ve karakterleri yansıtmaya özelliği karşılıklı etkileşim ve anlayışın oluşması noktasında empati duygusuna önemli bir katkı oluşturabilir.

VII. TARTIŞMA

Tarih dersinin geçmişi konu alması, daha çok görünen olay ve olguların ötesinde olması (Ata, 2003) bireyin gelişim sürecine bağlı olarak soyut kavramların algılanmasında sorun yaşanmasına sebep olabilmektedir. Ankette yer alan “Belgeseller tarih dersi ile ilgili soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır” maddesine verilen 4.39’lük “tamamen katılıyorum” düzeyindeki olumlu cevap, soyut işlem dönemine geçememiş bireylerin tarih konularını öğrenmede belgesellerden yararlanabileceğini göstermektedir. Konu ile ilgili olarak Hallam (1974), “Piaget ve Tarih Öğretimi” adlı çalışmasında, tarihi soyutluğu yüksek bir ders olarak tanımlamış, sağlıklı bir öğretimin ancak geç bir yaşta gerçekleştirilmesinin uygun olacağını belirtmiştir (Akt. Safran, 2006: 32). Buna benzer bir düşünce daha önce Rousseau’nun 1762’de kaleme aldığı “Emile” adlı eserinde ortaya atılmış ve 14 yaş altı çocuklar için tarihin uygun bir ders olmadığı ileri sürülmüştür (Akt. Ata, 2003). Her iki düşüncedeki temel nokta, soyut öğrenme sürecine geçememiş bireylerin tarihi öğrenme konusunda sıkıntı yaşanacağıdır. Üstelik bireyin 11 yaş civarında beklenen soyut işlemler evresine geçişi, tarih dersi söz ko-

nusu olduğunda kimi zaman beklenen yaş düzeyinin üzerinde gerçekleştiği düşünülmektedir (Dilek, 2002: 71). Bu durum tarihi olayın somutlaştırılma aşamasının her yaş düzeyinde problem olabileceğini göstermektedir. Bu durum yaş ve öğrenme düzeyi gözetilmeden tarih konularının somutlaştırılması için belgesellerin ders içi etkinlik aracı olarak kullanılabilmesini göstermektedir.

Ankette yer alan “belgesellerin tarih öğretiminde problem çözme yeteneğini arttırdığına” ilişkin madde öğretmen adaylarının 4.01’lik aritmetik ortalama da “katılıyorum” aralığında kabul görmüştür. Bu zihinsel egzersiz yöntemi deneyim kazanma, hipotez oluşturma, araştırma- tartışma ve genelleme yapma özelliklerinin kazanılmasını sağlarken (Duman, 2007: 340) belgesel bu özellikleri daha işlevsel bir hale getirebilir. Bu beceriye sahip bireylerdeki mevcut verilerden hareket ederek karar verme düzeyine kolayca ulaşabilecektir (Kalaycı, 2001a: 9). Belgesel verilerin daha görünür hale gelmesine ortam oluşturabilecektir.

Ankette yer alan “Belgeseller tarihi olayla ilgili empatiyi artırır” önermesinin öğretmen adaylarının 4.13’lük aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde kabul görmesi, tarihin empati kurma noktasında ihtiyaç duyduğu araçlardan birinin belgesel olabileceğini göstermiştir. Tarihsel empatinin bireyin olayları yaşanan dönemin şartları ile anlama becerisi (Ocak, 2007: 251) olduğu düşünülürse, belgeselin görüntüsünün bu noktada etkili bir araç olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

“Belgesellerin tarih dersinin geleneksel öğrenme yöntemleri dışında işlenmesine katkıda bulunur” maddesi öğretmen adaylarının 4.24’lük aritmetik ortalama da “tamamen katılıyorum” aralığı içerisinde değerlendirdikleri bir madde olmuştur. Bu önermeye katılımın yüksek olması, geleneksel tabir edilen metotların dışında yeni tekniklerin tarih öğretiminde kullanılmasını bir ihtiyaç haline geldiğini düşündürmektedir. Benzeri bir durum daha önce Gazi Üniversitesi tarafından “Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması”nın Türkiye ayağında ortaya çıkmış, öğrenciler tarih ders sunumunun görsel (visal) olarak zenginleştirilmesi gerekliliğini talep olarak belirtirlerken özellikle, tarihsel filmler gösterilmesinin (belgeseller) dersi daha keyifli ve anlaşılır hale getireceğini ifade etmişlerdir (Gökkaya, 2001: 234).

Öğretmen adayları “eleştirel düşünme becerisinin gelişimine belgeselin katkı sağlayabileceği” fikrine 3.99’lük aritmetik ortalama ile “katılıyorum” aralığı içerisinde değerlendirmişlerdir. Richard Paul (1988), eleştirel düşünme becerisini gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır (Akt. Demirel, 2005: 226). Bu tanım belgesel filmlerin zamanın şartlarını perdeye yansıtarak, bireye gözlem yapma ve eleştirel düşünme becerisini

geliştirme imkânı sunabileceğini göstermektedir. Bu durumda belgesel tarih dersinin öğretiminde bir nevi laboratuvar malzemesi olarak kabul edilebilir. Belgesel tarihi olaya deneysel bir ortam yaratarak eleştirel düşünmenin hedeflediği olay üzerinde farklı ya da benzer düşüncelerin oluşma nedenlerini keşfetmeye katkıda bulunabilecektir (Stradling, 2003:239).

Öğretmen adaylarının “Tarih dersinde izlenen belgeseller milli bilincin oluşmasına katkıda bulunur” maddesine 4.24'lük ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olumlu görüş bildirmeleri, belgeselleri bilgi öğrenmenin yanında farklı amaçlar içinde kullanıma uygun bir etkinlik aracı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Tarihin ders olarak milli bilinç oluşturma üzerindeki etkisi düşünüldüğünde belgesellerin ses, görüntü, müzik, karakter (oyuncu) v.b. özellikleriyle ona önemli ölçüde destek olabileceği söylenebilir.

VIII. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kimi zaman tarihi olay ve konuların, bireylerin kavramları anlama düzeyine olan uzaklığı tarihin soyutluğu yüksek bir ders olarak algılanmasına neden olmuştur (Safran, 2006: 32). Üstelik soyut düşünme düzeyinin kimi zaman beklenen yaş aralığında gerçekleşmemesi somutlaştırmayı tarih konularını öğrenmede önemli bir unsur haline getirmektedir. Çalışmadan elde ettiğimiz bulgular belgesellerin bu sorunun ortadan kalkmasına katkıda bulunacağı yönündedir.

Bugün artık problem çözme, bir yöntem olarak sosyal alanlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Bireyin, tarihle ilgili neden ve nasıl sorularına cevap bulmasında bu yöntemi kullanması gerekebilir. Bunun için problemleri ya da çözümleme yapacağı olayları bütün boyutları ile görmesi ve her problemi ya da durumu kendi zamanı ve şartları içinde düşünmesi gerekebilir. Belgesel filmler tam bu noktada algılamayı kolaylaştıracak bir etki yaratabilir. Üstelik ders içerisinde yazılı materyallerle beraber belgesellerin de bir kaynak olarak değerlendirilmeye alınması, olaylara karşılaştırma yapılarak çözümleme yapmayı kolaylaştıran bir etki yapabilecektir.

İnsanlar arası ilişkilerde sorunları, çatışmaları en aza indirmek ve iyi bir iletişim sağlamak için ortaya çıkan empati kavramı, olaylara karşıdakinin gözüyle bakma becerisidir. Fakat tarihin genellikle geçmişe ait konu örüntüsü, şartların algılanabilmesinde kimi zaman sorun yaratabilmektedir. Tarihin bu beceriden yararlanabilmesi için, öncelikle bireye olayın geçtiği zamanın şartlarını algılaması gerektiği anlatılabilir. Çünkü empatinin oluşabilmesi için kişinin karşıdaki ile etkileşime geçmesi gerekebilir. İşte bu noktada belgesel senaryosu ve karakterleri ile bireye kolay bağ kurabileceği bir ortam

oluşturarak olaylara başkalarının gözüyle de bakabilme imkânı sunabilecektir.

Bugünün eğitim dünyası her bireyin farklı bir öğrenme stili olduğunu kabul etmekte ve ona uygun yeni öğrenme alanlarının oluşturulmasını talep etmektedir. Özellikle tarih dersinin ilköğretimden yükseköğretime kadar konu alanı bakımından kimi zaman tekrar nitelik taşıması geleneksel öğrenme denilen sürece karşı olumsuz tutumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması için yapılan çalışmalarda ortaya çıkan talep görsel öğelere daha fazla yer verilmesi isteğidir. Belgeselin tam da bu noktada tüm duylara hitap edebilme özelliği, farklı öğrenme stillerine sahip bireylere anlama kolaylığı getirmenin yanısıra tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirmeyi kolaylaştırabilecektir.

Çalışmada çıkan bir diğer sonuç tarih dersi için kullanılan Belgesellerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine olumlu katkıda bulunabileceğidir. Eleştirel düşünme becerisinin gelişebilmesi için akıl yürütürken boşluk ve tutarsızlıkların olmaması gerekmektedir (Demirel, 2007: 228). Belgeselin kurgusal açıdan sürekliliğin olması tarih dersinin öğrenilmesi esnasında bahsedilen bu boşlukların oluşmasının engellenmesini kolaylaştırabilir. Üstelik belgesel, tarih ders öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasına belirsizlikleri ve bilgi karmaşıklığını azaltarak ve sebep-sonuç ilişkilerinin kurulmasını kolaylaştırarak katkıda bulunabilecektir.

KAYNAKÇA

- Ata, B.**, “Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi* (159), Milli Eğitim Basımevi 2003, s. 239-244.
- Burke, P.**, *Tarihin Görgü Tanıkları*, Çeviren: Zeynep Yelçe, Kitap Yayınevi, İstanbul 2003.
- Carr, H.E.**, *Tarih Nedir* (Çeviren: Misket Gizem Gürtürk), Birikim Yayınları, İstanbul 1980.
- Demircioğlu, İ.H.** “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 2006, s. 153–164.
- Demirel, Ö.**, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Dilek, D.**, *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.
- Duman, B.**, “Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Editör: Gürbüz Ocak), Pegem A Yayınları, Ankara 2007.

- Florescano, E.**, *Tarihin Toplumsal İşlevi*, (Derleyen François Bedarida), Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu (Çeviren Ali Tartanoğlu-Suavi Aydın), İmge Kitapevi, Ankara 2001.
- Gökkaya K.**, “Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin (Lisans) Tarih Bilinci Üzerine Bir Anket Değerlendirmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 21, sayı: 2, 2001, s.231-244
- Halkın, E.-Leon**, *Tarih Tenkidinin Unsurları*, (Çeviren: Bahaeddin Yediylidiz), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1989.
- İşler, A. Ş.**, “Yazılı Ders Materyallerinde İllüstrasyon Kullanımının Yeri ve Önemi”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:157, 2003.
- Kalaycı, N.**, *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Gazi Kitapevi, Ankara 2001a.
- , “İki Boyutlu Görsel Öğrenme ve Öğretme Araçları”, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu 2001b.
- Karasar, N.**, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.
- Kaya, Z.**, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem A Yayınları, Ankara 2005.
- Kaya, R.**, *Öğrencilerin Tarih Sunum Araçlarına Yaklaşımı (Erzurum Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2005.
- Küçükahmet, L.**, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Gazi Eğitim Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulu Matbaası, Ankara 1989.
- Ocak, G.**, "Yöntem ve Teknikler", *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Editör: Gürbüz Ocak), Pegem A Yayınları, Ankara 2007.
- Özdamar, K.**, *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1997.
- Road, S.**, *Belgesel Sinema* (Çeviren: İbrahim Şener), İzdüşüm Yayınları, İstanbul 2000.
- Safran, M.**, *Tarih Eğitimi Makale ve Bildirileri*, Gazi Kitapevi, Ankara 2006.
- Stradling, R.**, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?* (Çeviren: Ayfer Ünal), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul 2003.
- Türkoğlu, A.**, “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:33, sayı:166, 2005, s. 8-11.

SALDIRGAN TUTUMLAR NEDENİYLE DİSİPLİN CEZASI ALAN LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

AN INVESTIGATION ON HIGH SCHOOL STUDENTS WHO
HAVE HAD DISCIPLINE PUNISHMENT BECAUSE OF AGG-
RESSIVE BEHAVIORS

İsa Yücel İŞGÖR*

Fahri SEZER**

ÖZET

Bu çalışma ortaöğretimde saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin problem durumlarına ilişkin okul rehberlik servisi, öğretmenleri ve aileleri hakkındaki görüşleri ile okul rehberlik servisinin bu öğrencilerle ilgili görüş ve çalışmalarının incelenmesini amaçlamaktadır. Örneklem grubunu 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Erzurum merkez ortaöğretim kurumlarındaki saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun bir kez disiplin cezası aldığı ceza türünün uyarı-kınama yönünde olduğu, başarısız ders sayılarının 11 ve daha fazla olduğu ve 15 gün ve daha fazla sayıda devamsızlıklarının bulunduğu, genellikle alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu, annenin ilköğretim mezunu ve bir işte çalışmadığı babanın ise lise mezunu olduğu ve maaşlı veya ücretli bir işte çalıştığı, ailelerinin kendilerine karşı biraz anlayışlı oldukları, rehberlik servisini kendilerine yol gösterici ve yardım alabilecekleri bir yer olarak algıladıkları ancak öfkelerini kontrol etme konusunda rehberlik servisinden ve öğretmenlerinden yeterli yardım alamadıkları, problemin çözümü noktasında rehberlik servisinden bir beklentilerinin olmadığı çözümle ilgili kendilerine sadece bilgilendirmenin yapılması yönünde beklentilerinin olduğu, ailelerinin kendilerine yardımcı olduklarını ancak psikolojik destek almaya yönlendirme konusunda desteğin yetersiz olduğu, rehber öğretmenlerin, problemin bireyin

* Uzm. Psk. Dnş. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Erzurum/ Merkez Rıfıkı Salim Burçak Kız Teknik ve Meslek Lisesi Rehber Öğrt.

** Balıkesir / Merkez Bilim ve Sanat Merkezi Rehber Öğrt.

sosyal çevresinden kaynaklandığı ve problemin çözümünde okul-aile-öğrenci arasındaki iletişimin artırılarak çözüleceği yönünde düşünceye sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler; disiplin cezası, rehberlik servisi, saldırganlık.

ABSTRACT

This study aims to investigate school guidance services related to the problem conditions of students which are taken disciplinary punishment because of their aggressive behaviors in secondary schools, their opinions about teachers and their families and school guidance services' studies and opinions about them. Survey includes students studying in Erzurum in 2005-2006 Educational Year and taken disciplinary punishment because of their aggressive behaviors. Sample Group includes students taken disciplinary punishment because of their aggressive behaviors in the secondary schools of city centre.

As a result of the study it has been found that;

- a) Most of the students had taken the disciplinary punishment for the first time and these were warning-condemnation punishment, and had at least 11 unsuccessful courses and had lack of continuity in their schools 15 days or more.*
- b) Students generally have low socio economic statue levels, their mothers are graduated from a primary school and not working, their fathers are graduated from a secondary school and working in payment for a salary and they have little sympathy from their parents.*
- c) Students have been thinking school guidance services as a guidance place but they can't get enough help from their teachers and school guidance services to control their anger.*
- d) Students haven't been hopeful from school guidance services to overcome their problems, just have expectations to acknowledge them about the solutions.*
- e) Although the students could get help from their parents, they weren't encouraged to take psychological support.*
- f) It is considered by psychological advisers that problems were resulted from social environment of the students and they were overcome by increasing the communication between school, family and student.*

Key Words: *Disciplinary punishment, School guidance service, aggressiveness*

1. GİRİŞ

Saldırganlık sosyal yaşamın birçok alanında kendini hissettiren bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitim alanında öğrenciler arasında saldırgan eğilimlerin ve buna bağlı olarak şiddet olaylarının artmaya başlaması bu kavramın kuramsal olarak araştırılmasına, bu soruna ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konmasına ve bu konuda yapılmış olan çalışmaların tekrar gündeme gelmesine yol açmıştır.

Saldırganlık temel olarak birine veya bir objeye zarar verme veya acı verme amacıyla yapılan bir davranış olarak tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 348). Psikanalitik bir bakış açısıyla kavramı ele aldığımızda saldırganlık; ölüm içgüdüsünün önemli bir türevi olarak ele alınmaktadır. Freud'a göre saldırganlık insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki objelere çevrilmesidir. İnsan diğer insanlarla savaşır ya da onlara karşıt davranışlar geliştirir (Geçtan, 2000). Birey kendini yok etmek için bilinçaltı bir istek duyar ancak sağlıklı bir kişisel yapıya sahip insanlar kendilerine zarar vermeyecekleri için, kendini yok etme dürtülerini bilinçaltından dışarıya doğru yansıtır ve saldırganlık olarak diğer insanlara yöneltmeye başlar. Psikanalitik yaklaşıma göre saldırganlık daha çok bireyin engellenmeye maruz kaldığı durumlarda ortaya çıkar.

Davranışsal-sosyal öğrenme kuramının bu kavrama ilişkin görüşleri geniş bir yankı uyandırmıştır. Bu kurama göre birey, diğer davranışları nasıl öğreniyorsa saldırganlığı da o şekilde öğrenir. Çocuklar oyun oynarken saldırgan davranışlarının diğer çocukları korkuttuğunu ve oyunda ona bazı öncelikler sağladığını görür ve böylece çocuğun bu davranışı ödüllendirilmiş olur. Ödüllendirilen davranışın tekrar edileceği öngörüsünden hareketle çocuklar böyle bir durumda büyük bir olasılıkla saldırgan davranışlarını sürdüreceklere. İnsanlar modelleri izleyerek de öğrenirler. Çocuklar saldırgan arkadaşlarını gözlemleyerek bazen başkalarına vurmanın yararlı olduğunu öğrenebilirler (Burger, 2006).

Bilişsel yaklaşım ise saldırgan davranışı bilgiyi işleme süreciyle ilişkilendirir. Birey koşulları, uyaranları tehdit edici veya olumlu algılayış tarzına göre değerlendirdiğinde savunmaya geçme, kavgaya hazırlanma veya daha esnek bir tavırla diyaloga geçme yönünde davranışlar sergileyebilir. Bilişsel yaklaşım bazı bireylerin durumları/uyaranları daha tehdit edici olarak yorumlandığını ve bu durumda ise bireyin saldırma yönünde davranış sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu öne sürer (Burger, 2006; s. 608).

Biyolojik bakış açısına sahip kişilik kuramcıları da, kararlı saldırgan davranış kalıplarıyla ilgilenirler. Bu kararlılık için tek neden olarak kalıtsal eğilimi gösterirler. Biyolojik kurama göre bazı insanların diğerlerine göre saldırgan-

lık eğilimleri daha baskın ve belirgindir (Miles&Carey, 1997., Akt., Burger., 2006). Bazı bireylerin doğuştan getirdikleri saldırganlık eğilimi, yetiştiriliş tarzları da uygunsa, ileride onları saldırgan yetişkinler haline getirir. İnsancıl kuram ise saldırgan davranışın doğuştan getirildiğini reddeder ve insanın özünde iyi olduğunu savunur. Sağlıklı psikolojik ortamda yetiştirilmeleri durumunda bireyin şiddete gereksinim duymayacağını öne sürer (Cairns, 1986., Akt., Burger., 2006).

Eğitim alanında öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, bu eğilimlerin temel nedenleri ve çözüm önerileri yukarıda bahsettiğimiz kuramlar çerçevesinde ele alınmakta konuya ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Problemin çözümünde de yine bu eksende bir takım ortak öneriler yer almaktadır. Problemlerle ilgili yapılan bu yöndeki analiz ve öneriler sonucunda elbette ki bazı kişi ve kesimlere sorumluluklar konusunda yüklenmektedir. Bu konuda bir takım sorumlulukların yüklendiği ve sorunun çözümü konusunda sıklıkla öneminin vurgulandığı olgulardan birisi de okul rehberlik servisleridir.

Okul rehberlik servislerinin saldırgan davranışların iyileştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Ayrıca okul rehberlik servisleri bu yöndeki çalışmalarda aksayan bir yan olarak birtakım eleştirilere de maruz kalmaktadır. Böyle bir durum karşısında problemin çözümünde okul rehberlik servislerinin etkinliğini artırma bağlamında okul rehber öğretmenlerinin saldırgan davranış sergileyen öğrencilerle ilgili düşünceleri algıları, çözüme ilişkin önerileri ve yapılan çalışmaların etkinliğine ilişkin görüşleri ile saldırgan tutumlar sergileyen öğrencilerin, problemin çözümüne ilişkin olarak okul rehberlik servislerini nasıl algıladıkları, servisin varsa bu yöndeki çalışmalarını nasıl değerlendirdikleri ve çözüm noktasında rehberlik servisi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi gerektiği düşüncesindeyiz. Bu düşünceden hareketle saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin okul rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri ile okul rehberlik servisinin bu öğrenciler hakkındaki görüş ve düşüncelerinin karşılıklı incelenmesi araştırmaya önem katmaktadır.

Çalışma ortaöğretimde saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin problem durumlarına ilişkin okul rehberlik servisi, öğretmenleri ve aileleri hakkındaki görüşleri ile okul rehberlik servisinin bu öğrencilerle ilgili görüş ve çalışmalarının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrenciler algılanan sosyo-ekonomik düzey, aile yapısı ve okul durumları bakımından ne gibi özelliklere sahiptir?
2. Okul rehberlik servislerinin saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası

alan öğrencilere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul rehberlik servisinin bu problemin kaynağı ve çözümüne ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin Okul Rehberlik Servisine ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?
5. Saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin problemlerinin çözümüne yönelik görüşleri ve okul rehberlik servisinden beklentileri nelerdir?
6. Bu yöndeki öğrenciler problemlerine yardımcı olma anlamında okul rehberlik servisi, aile ve öğretmenlerini nasıl değerlendirmektedirler?

2. YÖNTEM

Araştırma betimsel yönde yapılan tarama (survey) modellen bir çalışmadır.

2.1. Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Erzurum il merkezindeki çeşitli liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum il merkezinde çeşitli liselerde okuyan öğrenciler arasından 2005-2006 öğretim yılında 10 lisede saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan 90 öğrenci ile bu liselerde görev yapan 20 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenci ve rehber öğretmenlerin okullara göre dağılımı tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Ve Rehber Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Öğrenci ve Rehber Öğretmenlerin Öğrenci Okullara Göre Dağılımı	R. Öğretmen			
	%	f	%	f
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	15	3	13	12
Ziya Gökalp Lisesi	10	2	13	12
İmam Hatip Lisesi	10	2	11	10
Şükrüpaşa Lisesi	10	2	11	10
Spor Lisesi	5	1	7	6
Erzurum Lisesi	10	2	13	12
Cumhuriyet Lisesi	10	2	16	14

3 Temmuz Lisesi	10	2	6	5
Ticaret Lisesi	10	2	6	5
Atatürk Endüstri Meslek Lisesi	10	2	4	4
Toplam	100	20	100	90

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin görüşlerine başvurmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 33 sorudan oluşan anket ve açık uçlu 6 sorudan oluşan görüşme formu ile bu öğrencilerin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerini tespit etme amacıyla bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili genel görüş ve düşüncelerinin alınması amacıyla da açık uçlu 5 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular her soruya ilişkin olarak ayrı ayrı değerlendirilerek farklı tablolar halinde ele alınmış ve yorum kısmında sonuçların özet bir değerlendirmesi yapılmıştır.

3.1. Saldırgan Tutumlar Nedeniyle Disiplin Cezası Alan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilere uygulanan bilgi formu neticesinde okul içi ve ailevi birtakım özellikleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Okul içi Özellikler

Bu öğrencilerin okul içi temel birtakım özellikleri; öğrencilerin aldıkları disiplin cezası sayısı, disiplin cezası türü, başarısız ders sayısı ve devamsızlık durumu bakımından ele alınmıştır. Öğrencilerin okulda saldırgan tutum-

lar nedeniyle aldıkları disiplin cezası sayısı ve disiplin cezası türü ile ilgili bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okulda Saldırgan Tutumlar Nedeniyle Aldıkları Disiplin Cezası Sayısı Ve Disiplin Cezası Türü İle İlgili Bulgular

Disiplin Cezası Sayısı f	%	Disiplin Cezası Türü f	%
1	67	60 Uyarı-Kınama	49 44
2	22	20 3-5 Gün Okuldan Uzaklaştırma	42 38
2’den fazla	11	10 Tasdikname ile Okul- dan Uzaklaştırma	9 8
Toplam	100	90	100 90

Tablo 2. incelendiğinde disiplin cezası sayısı bakımından bu öğrencilerin %67 sinin sadece 1 kez disiplin cezası aldığı görülmektedir. Benzer bir araştırmada ise Uysal (1991) disipline aykırı davranan öğrencilerin % 90.38 inin daha önce sadece bir kez disiplin cezası aldığı sonucuna varmıştır. Disiplin cezası türü bakımından ise öğrencilerin % 49 unun uyarı-kınama türünde % 42 sinin de 3-5 gün arasında okuldan uzaklaştırma türünde disiplin cezası aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin okulda başarısız oldukları ders sayısı ve devamsızlık durumlarıyla ilgili bulgular tablo 3’te verilmiştir

Tablo 3. Öğrencilerin Okulda Başarısız Oldukları Ders Sayısı Ve Devamsızlık Durumlarıyla İlgili Bulgular

Başarısız Ders Sayısı f	%	Devamsızlık Durumu f	%
0-5 Ders	36	32 0-15 Gün	27 24
6-10 Ders	22	20 16-20 Gün	56 50
11 ve Yukarı	42	38 21 ve Yukarısı	18 16
Toplam	100	90	100 90

Tablo 3. incelendiğinde başarısız ders sayısı bakımından bu öğrencilerin % 42 sinin 11 ve daha fazla sayıda başarısız dersinin bulunduğu, %36 sınıf ise 0-5 ders arasında başarısız dersinin bulunduğu görülmektedir. Devamsızlık durumu bakımından ise öğrencilerin % 56 sınıfın 16-20 gün arasında devamsızlıklarının bulunduğu görülmektedir. Mercan (2001) orta öğretim okullarındaki disiplin cezaları uygulamalarının sonuçları ile ilgili görüşlerin incelenmesi adlı çalışmasında disiplin cezası alan öğrencilerin devamsızlık durumları ile ilgili olarak bu öğrencilerin % 40'ının 20 gün ve daha üstü düzeyde devamsızlıkları olduğunu; bu öğrencilerin başarı durumları ile ilgili olarak da % 33.2 'sinin sorumlu-başarısız başarı düzeyine sahip olduklarını bulgulamıştır.

3.1.2. Aile İçi Özellikler

Öğrencilerin aile içi temel birtakım özellikleri ise ailedeki kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin çocuklarına karşı tutumları, anne-babanın çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi özellikler bakımından ele alınmıştır. Öğrencilerin kardeş sayıları ve anne-babanın öğrenim durumuna ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Kardeş Sayısı ve Anne-Babanın Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Kardeş Sayısı f	Anne-Babanın		Anne			
	%	Baba Öğrenim Durumu % f	%	f		
1	4	4 Okur Değil	2	2	0	0
2	9	8 Okur Yazar	2	2	2	2
3	24	22 İlköğretim	80	72	44	40
4	29	26 Lise	13	12	42	38
5 ve Yukarı	33	30 Üniversite	2	2	11	10
Toplam	100	90	100	90	100	90

Tablo 4. incelendiğinde kardeş sayısı bakımından bu öğrencilerin % 33 ünün 5 ve daha fazla sayıda kardeş oldukları, % 29 unun ise 4 kardeş oldukları görülmektedir. Anne-babanın öğrenim durumu bakımından ise öğrencilerin % 80 inin annesinin ilköğretim mezunu olduğu; babalarının % 44 ünün ilköğretim, % 42 sinin ise lise mezunu olduğu görülmektedir.

Aile içi özellikler açısından ailelerin bu öğrencilerine karşı tutumları ve anne-babanın çalışma (iş) durumları ile ilgili bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ailelerin Öğrencilerine Karşı Tutumu Ve Anne Babanın Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

Ailenin Tutumu f	Anne-Babanın		Anne				
	%	Baba	Çalışma Durumu	%	f	%	
Demokratik ve Anlayışlı	33	30	İşveren	0	0	7	6
Biraz Anlayışlı	47	42	Maaşlı, ücretli çalışan	7	6	56	50
Otoriter	7	6	Kendi işinde çalışan	0	0	29	26
Katı ve Anlayışsız	11	10	Çalışmayan	93	84	9	8
Toplam	100	90		100	90	100	90

Tablo 5. incelendiğinde ailenin öğrencilere karşı tutumu bakımından bu öğrencilerin % 47 sinin ailesini kendisine karşı biraz anlayışlı ve % 33 ünün ise ailesini demokratik ve anlayışlı bulduğu görülmektedir. Anne-babanın çalışma (iş) durumu bakımından; öğrencilerin% 93 ünün annesinin çalışmayan (ev hanımı) olduğu; % 56 sınıfın babasının maaşla veya ücretle bir işte çalıştığı görülmektedir. Son olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Algılanan Sosyo-Ekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi	%	f
Alt	51	46
Orta	44	40
Üst	4	4
Toplam	100	90

Tablo 6. incelendiğinde ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi bakımından bu öğrencilerin % 51 nin alt sosyo-ekonomik düzeye, % 44 ünün ise orta sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere gerek okul içi özellikler gerekse de aile içi özellikler bakımından bu öğrencilerin olumsuz birtakım özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada Şenses (1990) disipline aykırı davranışlarda bulunan ortaöğretim öğrencilerinin soyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet, anne babanın öğrenim düzeyi gibi değişkenler konusunda benzer olumsuz özelliklere sahip olduklarını bulgulamıştır.

Olumsuz Aile ortamına ilişkin olarak Ağır (1991) ise disipline aykırı öğrenci davranışlarının incelenmesi ile ilgili çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları ve aile içi ilişkilerinin disiplin suçu işlemede etken olduğunu bulgulamıştır.

Akbaba (2004) disiplinsiz aile çocuklarının sınırın ne demek olduğunu öğrenemediklerinden saldırgan tutumlar sergilediğini, saldırgan tutumların önlenmesine yönelik olarak da ana-babanın saldırgan ve tutarsız davranışlardan kaçınması gerektiğini, bu doğrultuda ebeveynlere etkili ana-baba olma ve problem çözme becerilerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca Taşdelen (2006), eğitim merkezli şiddeti ele alırken ailenin bu konudaki rolü anlamında şiddetin bir yönünün de ailenin öğrenciden beklentisinden kaynaklanabildiğini ifade etmiştir. Taşdelen (2006), ailenin öğrenciye verdiği emeğin karşılığını almak istediğini hatta bunu bazen açıkça dile getirdiğini bu durumda ise öğrencinin kendisini başarılı olmaya şartlandığını gencin başarıyı elde edemediği durumda kendisine ve çevresine karşı zarar verme eğilimine girdiğini vurgulamaktadır. Diğer bir yandan, aile içerisindeki olumsuzlukların önüne geçilemeyişinin öğrencilerin okul ile ilgili yaşantılarını, algılarını ve hedeflerini de negatif yönde etkilediği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda Değirmencioğlu (2006) öğrencilerin okulu algılayışlarında bağlılık, güven ve güvende olma gibi durumların okulun sosyal iklimini etkilediğini ve öğrencilerin sosyal iklimi daha iyi olan okullarda şiddete ve riskli davranışlara daha az rastlandığını ifade etmiştir.

3.2. Saldırgan Tutumlar Nedeniyle Disiplin Cezası Alan Öğrencilerin Okul Rehberlik Servisi ve Aileleri İle İlgili Görüşleri

Araştırmada bu başlık altında saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilere açık uçlu 6 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formuna verilen cevaplar doğrultusundaki bulgular; rehberlik servisini algılayış tarzları, öğrencilerin sorunlarının çözümü noktasında rehberlik servisinden beklentileri, öfkenin kontrol edilmesi konusunda rehberlik servisinin yardımcı olma düzeyi ve öğrencilerin saldırgan davranış sergileme problemlerinin çözümü konusunda rehberlik servisinin çalışmalarının değerlendirilmesi gibi alt başlıklar adı altında ele alınmıştır.

3.2.1. Öğrencilerin Rehberlik Servisini Algılayış Tarzları

Öğrencilere bu konuyla ilgili “Rehberlik servisi denince aklımıza ne geliyor açıklar mısınız?” yönünde bir soru sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Rehberlik Servisini Algılayış Tarzlarına İlişkin Bulgular

Rehberlik Servisi;	%	f
Her türlü Sorunlarımı ve Problemlerimi çözmeme yardımcı olabilecek yol gösterici bir yer	69	62
Okul, Ders Arkadaş ilişkileri gibi konularda bilgi veren bir yer	16	14
Ne işe yaradığını bilmediğim veya bir işe yaramadığını düşündüğüm bir yer	9	8
Sınıflamanın dışında kalan veya görüş bildirmeyen	6	6

Tablo 7. incelendiğinde öğrencilerin rehberlik servisini algılayış tarzıyla ilgili olarak öğrencilerin % 69 unun rehberlik servisini “her türlü sorunlarımı

ve problemlerimi çözmeme yardımcı olabilecek, yol gösterici bir yer” olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin rehberlik servisini algılayış tarzlarına ilişkin olarak öğrencilere ayrıca araştırmacılar tarafından yapılandırılmış olan ve 11 maddeden oluşan bir anket uygulanmış ve bu ankettten elde edilen bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Rehberlik Servisini Algılayış Tarzlarıyla İlgili Anket Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Rehberlik Servisi;	EVET		HAYIR	
	%	f	%	f
İnsanlarla etkili iletişim kurmamda bana yardımcı olur	76	68	24	22
Okula uyum sağlamamda bana yardımcı olmaz	33	30	67	60
Öfkemi nasıl kontrol edebileceğim konusunda bana yardımcı olur.	49	44	51	46
Arkadaşlık ilişkilerimin daha iyi olmasında bana yardımcı olmaz	24	22	76	68
Verilen psikolojik hizmetler kendimi daha iyi hissetmemi sağlar.	69	62	31	28
Kendime olan güven duygumu arttırmama yardımcı olur	64	58	36	32
Eğitimle ilgili ve diğer sorunlarımı kendi başıma çözmemde bana yardımcı olur	67	60	33	30
Ailevi sorunlarımda bana yardımcı olmaz.	60	54	40	36
Geleceğimle ilgili kararlar almam konusunda bana yol göstermez	24	22	76	68
Problemlerimi çözmem konusunda bana yardımcı olur	71	64	29	26
İnsanları olduğu gibi kabul etmemde bana yardımcı olmaz.	33	30	67	60

Tablo 8. incelendiğinde öğrencilerin rehberlik servisini algılayış tarzıyla ilgili olarak; öğrencilerin % 51 inin öfkelerini nasıl kontrol edebilecekleri ve % 60 ın ise ailevi sorunlarında rehberlik servisinin kendilerine yardımcı olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer ifadelerde ise rehberlik servisini olumlu yönde algıladıkları görülmektedir.

3.2.2. Öğrencilerin Sorunlarının Çözümüne Dönük Rehberlik Servislerinden Beklentileri

Öğrencilere “disiplin cezası almanıza neden olan probleminizin giderilmesi konusunda okul rehberlik servisinden beklentileriniz neler olabilir?” yönünde bir soru sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 9.’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sorunlarının Çözümüne Dönük Rehberlik Servislerinden Beklentileri İle İlgili Bulgular

	%	f
Hiçbir beklentim yok kendim çözerim	37	33
Bize bu gibi durumlarda nasıl davranabileceğimiz ve ne yapabileceğimiz konusunda yardımcı olmalı ve bizi bilgilendirmeli	25	23
Bu gibi konularda daha anlayışlı olunmasını sağlamalı	16	14
Bizimle konuşarak sorunumuzu çözmemize yardım etmeli	10	9
Sınıflamanın dışında kalan veya görüş bildirmeyen	12	11

Tablo 9. incelendiğinde öğrenciler sorunlarının çözümü noktasında rehberlik servisinden beklentileriyle ilgili olarak; % 37 si “hiçbir beklentim yok kendim çözerim” ve % 25 i ise “bize bu gibi durumlarda nasıl davranabileceğimiz ve ne yapabileceğimiz konusunda yardımcı olmalı ve bizi bilgilendirmeli” yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.2.3. Öfkenin Kontrol Edilmesi Konusunda Rehberlik Servisinin Yardımcı Olma Düzeyi

Öğrencilere “ Rehberlik servisinden öfkenizi kontrol etme yönünden yardım aldığımız oldu mu?, yardım almadıysanız neden yardım almadınız?” yönünde bir soru sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öfkenin Kontrol Edilmesi Konusunda Rehberlik Servisinin Yardımcı Olma Düzeyi İle İlgili Bulgular

	%	f
Herhangi bir yardım talebinde bulunmadım. Kendim çözerim.	49	44
Yapılan çalışmalarda bir yarar elde edemedim	11	10
Gerekli yardımı aldım ve sorunumu çözdüm	20	18
Çekindiğim veya güvenemediğim için yardım almadım	8	7
Bu konuda bana yardımcı olmadı	3	3
Sınıflamanın dışında kalan veya görüş bildirmeyen	9	8

Tablo 10. incelendiğinde öğrencilerin öfkenin kontrol edilmesi konusunda rehberlik servisinin kendilerine yardımcı olma düzeyi ile ilgili olarak; % 49 unun “herhangi bir yardım talebinde bulunmadım, kendim çözerim” ve % 20 sinin ise “gerekli yardımı aldım ve sorunumu çözdüm” yönünde bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

3.2.4. Öğrencilerin Saldırgan Davranış Sergileme Problemlerinin Çözümü Konusunda Rehberlik Servisinin Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Son olarak öğrencilere “ Disiplin cezası almanıza neden olan probleminizin çözümü konusunda rehberlik servisinin çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” yönünde bir soru sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Saldırgan Davranış Problemlerinin Çözümü Konusunda Rehberlik Servisinin Çalışmalarının Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular

	%	f
Yapılan çalışmaları verimli buluyorum	42	38
Yapılan çalışmaların bir faydası yok	22	19
Çalışmalar faydalı ancak yetersiz	23	21
Bilmiyorum (Görüş bildirmeyenler).	13	12

Tablo 11. incelendiğinde öğrencilerin saldırgan davranış problemlerinin çözümü konusunda rehberlik servisinin çalışmalarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak; öğrencilerin % 42 sinin çalışmaları verimli bulunduğu % 23 ünün ise yapılan çalışmaların faydalı ancak yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir

3.2.5. Ailelerine ilişkin Görüşleri

Öğrencilerin çeşitli konularda aileleriyle ilgili görüşlerine ilişkin olarak öğrencilere araştırmacılar tarafından yapılandırılmış olan ve 11 maddeden oluşan bir anket uygulanmış ve bu anketten elde edilen bulgular tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Aileleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ailem;	EVET HAYIR			
	%	f	%	f
İnsanlarla etkili iletişim kurmamda bana yardımcı olur	78	70	22	20
Okula uyum sağlamamda bana yardımcı olmaz	22	20	78	70
Öfkemi nasıl kontrol edebileceğim konusunda bana yardımcı olur.	78	70	22	20
Arkadaşlık ilişkilerimin daha iyi olmasında bana yardımcı olmaz	29	26	71	64
Gerektiğinde psikolojik yardım hizmetleri almam için beni yönlendirir.	46	41	54	49
Kendime olan güven duygumu arttırmama yardımcı olur	87	78	13	12
Eğitimle ilgili ve diğer sorunlarımı kendi başıma çözmemde bana yardımcı olur	69	62	31	28
Ailevi sorunlarımda bana yardımcı olmaz.	20	18	80	72
Geleceğimle ilgili kararlar almam konusunda bana yol göstermez	24	22	76	68
Problemlerimi çözmem konusunda bana yardımcı olur	73	66	27	24
İnsanları olduğu gibi kabul etmemde bana yardımcı olmaz.	33	30	67	60

Tablo 12. incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin çeşitli konularda kendilerine yardımcı olma düzeyi ile ilgili olarak; öğrencilerin % 54'ü ailelerinin gerektiğinde psikolojik yardım hizmetleri alma konusunda kendilerine yeterince yardımcı olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer ifadelerde ise ailelerinin kendilerine olumlu yönde katkı sundukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.2.6. Öğretmenlere ilişkin görüşleri

Öğrencilerin çeşitli konularda öğretmenleriyle ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış olan ve 11 maddeden oluşan bir anket uygulanmış ve bu anketten elde edilen bulgular tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğretmenleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerim;	EVET		HAYIR	
	%	f	%	f
İnsanlarla etkili iletişim kurmamda bana yardımcı olur	73	66	27	24
Okula uyumumda bana yardımcı olmaz	38	34	62	56
Öfkemi nasıl kontrol edebileceğim konusunda bana yardımcı olmaz.	54	49	46	41
Arkadaşlık ilişkilerimin daha iyi olmasında bana yardımcı olmaz	47	42	53	48
Gerektiğinde psikolojik yardım hizmetleri almam için beni yönlendirir.	62	56	38	34
Kendime olan güven duygumu arttırmama yardımcı olur	69	62	31	28
Eğitimle ilgili ve diğer sorunlarımı kendi başıma çözmemde bana yardımcı olur	69	62	31	28
Ailevi sorunlarımda bana yardımcı olmaz.	53	48	47	42
Geleceğimle ilgili kararlar almam konusunda bana yol göstermez	40	36	60	54
Problemlerimi çözmem konusunda bana yardımcı olur	82	74	18	16
İnsanları olduğu gibi kabul etmemde bana yardımcı olmaz.	46	41	54	49

Tablo 13. incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlerinin çeşitli konularda kendilerine yardımcı olma düzeyi ile ilgili olarak; % 54 ü öfkelerini nasıl kontrol edebilecekleri konusunda öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olmadıklarını, % 53 ü ailevi sorunlarında, % 47 si arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olması ve % 46 sı ise insanları olduğu gibi kabul etme konularında öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin yukarıda ele aldığımız görüşlerini yorumlayacak olursak bu öğrencilerin gerek ders öğretmenlerini algılamada gerekse de rehberlik servisiyle iletişim kurmada bir takım sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin sorunun çözümü noktasında etkin bir role sahip olan rehberlik servisi ile iletişime girme yönündeki isteksizliklerinin problemi çözümsüz bir noktaya taşıdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin rehberlik servisi ile iletişim kurma doğrultusundaki isteksizlikleri bireyin hem kendisi hem de çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi ve bunu sağlıklı sürdürebilmesi anlamındaki uyum (Özgüven, 1992) ile ilgili birtakım problemler yaşamasına bir ölçüde bağlanabilir. Nitekim Yıldırım (1999) disiplin cezası almış ve almamış lise öğrencilerinin genel uyum düzeyini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında disiplin cezası almış lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin, disiplin cezası almamış lise öğrencilerinin uyum düzeylerinden daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Bu çerçevede rehberlik servisi ile iletişime geçmede isteksiz olan bu öğrencilerle ilgili rehberlik servisinin bu durumu çözücü yaklaşım ve uygulamalar geliştirmeleri gerektiği önemli bir gerçektir.

3.3. Okul Rehberlik Servisinin Görüşleri

3.3.1. Rehber Öğretmenlerin Öğrencilerin Problemlerinin Kaynağına İlişkin Görüşleri

Araştırmada rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili görüş ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla rehber öğretmenlere “Saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin problemlerinin kaynağı hakkında ne düşünüyorsunuz?” yönünde bir soru sorulmuş, rehber öğretmenlerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Rehber öğretmenlerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Rehber Öğretmenlerin Öğrencilerin Problemlerinin Kaynağı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

	%	f
Bireyin Sosyal çevresinden kaynaklanan Problemler (Aile içi iletişim sorunları- arkadaş ilişkileri)	45	9
Medyanın ve sosyal çevrenin olumsuz model olması	25	5
Ekonomik yoksunluklar	20	4
Okul yaşantısıyla ilgili problemler (Başarısızlık, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu sosyal etkinliklerdeki yetersizlikler)	10	2

Tablo 14. incelendiğinde rehber öğretmenlerin % 45 i bu öğrencilerin problemlerinin temel kaynağı olarak; “bireyin sosyal çevresinden kaynaklanan problemler (aile içi iletişim sorunları- arkadaş ilişkileri)” ve % 25 i “medyanın ve sosyal çevrenin olumsuz model olması” yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.3.2. Okul Rehberlik Servisinin Bu Konuda Yaptığı Çalışmaların Etkinliği

Bir başka soru olarak rehber öğretmenlere “saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin problemlerini çözme amacıyla yapılan çalışmaların etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” yönünde bir soru sorulmuş, rehber öğretmenlerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Rehber öğretmenlerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Rehber Öğretmenlerinin Yapılan Çalışmaların Etkinliği İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

	%	f
Yapılan çalışmalardan pek de verim alınmıyor	80	16
Yapılan çalışmalar kısa sürede etkili ve yüzeysel kalıyor	10	2
Çalışmaların verimliliği tamamıyla bize bağlı değil	10	2
Yapılan çalışmalar etkili ve verimli	0	0

Tablo 15. incelendiğinde rehber öğretmenlerin % 80'i yaptıkları çalışmaların etkililiği ile ilgili olarak; “yapılan çalışmalardan pek de verim alınmıyor” yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.3.3. Problemin Çözümüne İlişkin Çözüm Önerileri

Son olarak rehber öğretmenlerden problemin çözümüne ilişkin önerilerini almak amacıyla “saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin problemlerine ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” yönünde bir soru sorulmuş, rehber öğretmenlerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve cevapların bu sınıflamaya göre frekansları çıkarılarak genel bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Rehber öğretmenlerin bu soruya ilişkin düşünceleri ile ilgili bulgular tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Rehber Öğretmenlerin Problemin Çözümü İle İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

	%	f
Bu öğrencilerle daha etkili ve terapötik bir iletişim kurulmalı	30	6
Okul-aile-öğrenci üçgenindeki iletişim ve işbirliği artırılmalı	60	12
Bu öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeli, spor ve kültürel faaliyetlerle ilgili sorumluluklar verilmeli	50	10
Bu öğrencilerin akademik başarısını artırıcı çalışmalar yapılmalı	20	4
Öğrencilerin kendini dışlanmış hissetmesini engelleyici çalışmalar yapılmalı	10	2
Bu öğrencilere saldırganlığın olumsuz bir davranış olduğu öğretilmeli	20	4
Bu öğrencilerle rehberlik servisi arasında sürekli ve etkili bir iletişim kurulmalı	45	9
Cezai uygulamalarda taviz verilmemeli herkese eşit uygulamalar yapılmalı.	20	4

Tablo 16. incelendiğinde problemin çözümüne ilişkin öneriler noktasında rehber öğretmenlerin % 60 ı “Okul-aile-öğrenci üçgenindeki iletişim ve işbirliği artırılmalı” % 50 si “Bu öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeli, öğrencilere spor ve kültürel faaliyetlerle ilgili sorumluluklar

verilmeli” ve % 45 i ise “bu öğrencilerle rehberlik servisi arasında sürekli ve etkili bir iletişim kurulmalı” yönünde öneriler sunmuşlardır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan veri toplama araçları neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmektedir. Araştırmada saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin genel özellikleri ele alınmış ve bu konuda şu sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Genel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar:

a) Saldırgan tutumlar nedeniyle disiplin cezası alan öğrencilerin okul içi özelliklerine ilişkin olarak; bu öğrencilerin % 67'sinin 1 ve % 22 'sinin 2 kez disiplin cezası aldıkları, disiplin cezası türünün çoğunlukla uyarma-kınama (% 49) ve 3-5 gün okuldan uzaklaştırma(% 42) olduğu bulgulanmıştır. Bu öğrencilerin zayıf ders sayılarının 11 ve yukarısı (% 42) olduğu, okula devamsız gün sayılarının ise 16-20 gün arası (% 56) olduğu bulgulanmıştır.

b) Bu öğrencilerin aile içi birtakım özellikleri çerçevesinde kardeş sayılarının 4 (% 29) ila 5 ve yukarısı (% 33) arasında olduğu, anne-babanın öğrenim ve çalışma durumları bakımından öğrencilerin annelerinin (% 80) ilköğretim mezunu ve çalışmayan (% 93) kategoride yer aldığı bulgulanmıştır. Öğrencilerin % 44'ünün babası ilköğretim, % 42'sinin lise mezunu olduğu ve babaların % 56'sının maaşlı-ücretli bir işte çalıştığı yönünde bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin % 47'si ailelerinin kendilerine karşı tutumunu “biraz anlayışlı” olarak algıladıkları görülmüştür. Son olarak ise bu öğrencilerin alt(% 51) – orta (% 44) sosyo ekonomik yapıya sahip olduğu bulgulanmıştır.

4.1.2. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar:

a) Bu öğrencilerin rehberlik servisini algılayış tarzları çerçevesinde % 69'unun rehberlik sevisini her türlü sorunlarını ve problemlerini çözmelerine yardımcı olabilecek, yol gösterici bir yer olarak algıladıkları bulgulanmıştır. Ayrıca uygulanan anket neticesinde öğrencilerin genel olarak rehberlik servisini olumlu olarak algıladıkları, sadece öfkelerini nasıl kontrol edebilecekleri (% 51) ve ailevi sorunlarında kendilerine yardımcı olma (% 60) konularında rehberlik servisinin yetersiz kaldığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

b) Öğrencilerin % 37'si problemlerinin çözümü noktasında rehberlik servsinden hiçbir beklentilerinin olmadığını ve bu problemi kendilerinin çözebileceklerini ifade etmişlerdir. % 25' ise bu problem karşısında nasıl hareket edebilecekleri konusunda rehberlik servisinin kendilerini bilgilendirmesi yönünde beklentilerini belirtmişlerdir.

c) Öğrencilerin % 49'u öfkenin kontrol edilmesi konusunda rehberlik servsinden yardım alma düzeyi bakımından "herhangi bir yardım talebinde bulunmadıklarını, sorunu kendilerinin çözebileceğini ifade etmişlerdir.

d) Öğrencilerin % 42'si rehberlik servisinin bu konudaki çalışmalarını verimli bulduğunu, % 23'ü rehberlik servisinin bu konudaki çalışmalarının faydalı ancak yetersiz olduğunu ve % 22'si de rehberlik servisinin çalışmalarının bir faydası olmadığını belirtmişlerdir.

e) Öğrencilerin ailelerinin birtakım konularda kendilerine yardımcı olma konusunda genel olarak olumlu yönde bir izlenime sahip olduğu sadece "gerektiğinde psikolojik yardım hizmetleri almaları için kendilerini yönlendirmeleri" konusunda öğrencilerin (% 51) olumsuz bir düşünceye sahip oldukları bulgulanmıştır.

f) Öğrencilerin öğretmenlerinin birtakım konularda kendilerine yardımcı olma konusunda genel olarak olumlu yönde bir izlenime sahip olduğu ancak "öfkelerini nasıl kontrol edebilecekleri konusunda yardımcı olma" (% 54), "ailevi sorunlarında kendilerine yardımcı olma" (% 53) konusunda öğrencilerin olumsuz yönde bir düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

4.1.3. Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar:

a) Rehber öğretmenlerin % 45'i bu öğrencilerin problemlerinin temel kaynağının "bireyin sosyal çevresinden kaynaklı (Aile içi iletişim bozuklukları-olumsuz arkadaş ilişkileri) problemler ve % 25'i ise "medyanın ve sosyal çevrenin olumsuz model olması" kaynaklı problemler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

b) Rehber öğretmenlerin % 80'i bu konuda yaptıkları çalışmalardan pek de verim alamadıklarını ifade etmişlerdir.

c) Problemin çözümüne ilişkin öneriler noktasında genel olarak rehber öğretmenlerin % 60 ı "Okul-aile-öğrenci üçgenindeki iletişim ve işbirliği artırılmalı" % 50 si "Bu öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeli, öğrencilere spor ve kültürel faaliyetlerle ilgili sorumluluklar verilmeli" ve % 45 i ise "bu öğrencilerle rehberlik servisi arasında sürekli ve etkili bir iletişim kurulmalı" yönünde öneriler sunmuşlardır.

4.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çerçevesinde şu yönde önerilere yer verilmiştir.

1. Bu öğrencilerin okul içi temel özelliklerinin olumsuz bir niteliğe sahip olmasından hareketle bu öğrencilerin devamsızlık durumlarının ve başarı durumlarının rehber öğretmenler tarafından sıkı bir takibe alınabilir. Ayrıca bu öğrencilerin durumları ve bu öğrencilere temel yaklaşımla ilgili belirli periyotlarla aile ve öğretmenlerine briefing verilmesi de yararlı olabilir.
2. Önemli derecede sosyo-ekonomik yoksunluklar yaşayan öğrencilerin erken dönem itibarıyla tespit edilip bu öğrencilerin bu durumdan olumsuz yönde etkilenmesini önleyici grup rehberliği etkinliklerinin yapılması bu konuda aileye bilgi verilmesi fayda sağlayabilir.
3. Öğrencilere eğitim-öğretimin tüm kademelerinde belirli periyotlarla öfke kontrolünü kazandırmaya yönelik rehberlik çalışmalarının yapılabilir. Bu yönde etkililiği deneysel olarak test edilmiş grup rehberliği etkinliklerine yer verilebilir. Öfke kontrolünün sağlanmasına ilişkin bilgilendirici çalışmaların yapılması da ayrı bir yarar sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmaların yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle sistematik ve programa dayalı bir iletişim kurulabilir. Rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerin öğrenci velileriyle ilgili önemli eksikliklerinden biri veli ile programlı bir iletişimin sağlanamamasıdır. Bu duruma ilişkin özellikle bu nitelikteki öğrencilerin velileriyle bir program çerçevesinde sistematik görüşmelerin yapılması problemin çözümüne ayrı bir katkı sunabilir.
4. Bu öğrencilerin genel olarak rehberlik servisinden bir beklentilerinin olmayışı araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu bulgudan hareketle bu öğrencilerin okul rehberlik servisleriyle pek de iletişim içerisinde olmadıkları söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak rehber öğretmenler servise gelmek istemeyen, problem veya problem riski taşıyan öğrenciye hizmet götürme anlayışına daha bir yer verebilir. Rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin rehberlik servisine olan güvenlerini geliştirici yönde bir strateji izlemeleri problemin çözümü konusunda yine önemli bir yarar sağlayabilir.
5. Bu sonuçlardan hareketle bu tipteki öğrencilerin ayrıca aile içi psikolojik ortamının daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmasına yönelik de önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, İ. (1991) “Orta Dereceli Okullarda Öğrencilerin İşledikleri Disiplin Suçları” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. (2004) “Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik Ve Psikolojik Danışma” Öğreti Yayınları Ankara.
- Burger, Jerry M. (2006). **Kişilik**, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Değirmencioğlu M. S, (2006) “Okulda Şiddeti ve Öğrencilerin Rollerini Yeniden Düşünmek” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 75 Ankara
- Geçtan, Engin (2000). **Psikanaliz Ve Sonrası**, Remzi Kitap Evi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Çidem (1999). **Yeni İnsan Ve İnsanlar**, Evrim Yayın Evi, İstanbul.
- Mahiroğlu, Ahmet; Buluç, Bekir (2005). Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 3, Sayı 2.
- Mercan, M. (2001) “Orta Öğretim Okullarındaki Disiplin Cezaları Uygulamalarının Sonuçları İle İlgili Görüşlerin İncelenmesi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgüven, İ. E. (1992) **Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı** (İkinci Revizyon) Psikolojik Danışma Rehberlik Ve Eğitim Merkezi Ankara.
- Şenses, V. (1990) “Tokat İli Merkez Ve Orta Dereceli Okul Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenleri” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdelen V., (2006) “Şiddet Kültürü ve Eğitim” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 75 Ankara
- Uysal, G. (1991) “Orta Öğretim Programlarında Disiplin Yönetmeliğine Göre Disiplin Uygulamalarının Değerlendirilmesi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, T. “Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Genel Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenler İncelenmesi” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE STANDARTLARIN VE STANDARTLAŞTIRMANIN ÖNEMİ *

THE IMPORTANCE OF STANDARDS AND STANDARDIZATION IN VISUAL ARTS EDUCATION

*Hüseyin Cahit KAYHAN ***

*Hatice Nilüfer SÜZEN ****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Görsel Sanatlar Eğitiminde Standart uygulamaları eğitimi almış öğretmen adaylarının, staj uygulamalarında, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görevli görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinin derslerde, öğretmen yeterlik standartlarını uygulama düzeyleri hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yapmış oldukları gözlem ve uygulamalardan edindikleri izlenim görüş ve değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucu Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi programı çerçevesinde, öğretmen adayları ve öğretmenler için hazırlanan standartlar ve akreditasyon çalışmalarından uyarlanarak hazırlanan Görsel Sanatlar Eğitimi öğretmen yeterlik standartları anketi Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 8 ilköğretim ve 5 ortaöğretim olmak üzere toplam 13 okulda uygulama yapan 75 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu yolla elde edilen veriler, SPSS 11.0 istatistik paket programı kullanılarak yüzde ve frekans hesaplaması yoluyla analiz edilmiş ve

* Bu araştırma, 16-18 Nisan 2008 tarihinde, Girne Amerikan Üniversitesi tarafından düzenlenen “III. Uluslararası Eğitim Kongresi: Sürdürülebilir Kalite ve Yükseköğretim” kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Denizli/Türkiye. e-mail: hckayhan@gmail.com

*** Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye. e-mail: hnsari@gmail.com

ortaya çıkan bulgular literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla desteklenerek açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, standart, Öğretmen yeterlik standartları, strateji-yöntem ve teknik

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the opinion of candidate teachers, who had received training for applications of standards in Visual Arts Education, in internship practices, , about the levels of application of teacher proficiency standards of visual arts education teachers, who work at primary and secondary education degrees, in courses. For this purpose, the impressions, views and evaluations candidate teachers acquired through the observations and practices they had engaged in the scope of School Experience and Teaching Practices courses in practice schools, were utilized. The survey of the teacher proficiency standards for Visual Arts Education, prepared as a result of the literature scanning, through adaptation from the accreditation studies and the standards, which had been prepared for candidate teachers and teachers within the framework of The Council of Higher Education and World Bank Project for the Development of National Education Pre-service Teacher Training in Turkey, was applied to 75 candidate teachers practicing in 13 schools (8 primary and 5 secondary) ancillary to the Ministry of National Education, Ankara Provincial Directorate of National Education. The data derived by this method was analyzed by percentage and frequency calculations which are held by using SPSS 11.0 statistical package program and resulting findings were explained by being supported by the results of similar studies in the literature.

Keywords: Visual Arts Education, standard, proficiency standards for Teachers, strategy-method and technique.

I. GİRİŞ

Sanat eğitiminde standart alanları; öğrenci standartları, öğretmen standartları, program ve okul standartları olmak üzere üç alanda toplanmaktadır. Öğrenci ve öğretmen standartları eğitimi etkileyen başlıca unsurlar olmasından dolayı, öğretmenlerin eğitim kalitesi ile öğrencilerin verilen eğitimi en iyi biçimde alabilmeleri birebir örtüşmelidir. Öğrencilerin; sanat disiplinlerinden; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama basamaklarını kavramaları sayesinde başarı standartlarına ulaşması; öğretmenlerin ise yüksek alan bilgisine sahip, öğrenme ve öğretme stratejilerine uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilen, öğrencilerini genel yetenek ve ilgi düzeylerine göre yönlendiren ve değerlendirebilen, mesleki yeterlilik standartlarında olması beklenme-

lidir. Ancak böyle bir düzenle eğitimde, istenilen standartlar ve süreklilik sağlanabilir (Özsoy,2003;185).

Sanat Eğitiminde standartların uygulanması gelecekte bireylerin kendilerini ifade etmelerinde, estetik beğenilerinin gelişiminde, yeteneklerinin farkına varmalarında ve bu alanda mesleki eğitim almalarında büyük rol oynamaktır. Eğitim kurumlarında gelişen ve değişen dünya koşullarına uygun bireylerin yetiştirilmesinde, sanat eğitiminde standartların benimsenmesinde ve uygulanmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Bundan dolayı uygulama aşamasında çıkabilecek engellerden en çok öğretmenler etkilenir. İşte bu unsurlar doğrultusunda yapılan araştırmanın, objektif olması için, konu hakkında literatür taraması yapılmış ve Türkiye’ de “Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” programları çerçevesinde, öğretmen adayları ve öğretmenler için hazırlanan standartlar ve akreditasyon çalışmalarından uyarlanarak, 4 temel başlık altında gruplandırılarak hazırlanan “Öğretmen Yeterlik Standartları anketi” öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Bu çalışmada yer alan bazı kavramları şöyle açıklayabiliriz; Standart, “bir otorite, gelenek veya ortak anlayış tarafından belirlenmiş ve izlenmesi gerekli bir model veya örnek” ya da “belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nitelik ve nicelik düzeyi” olarak tanımlanmaktadır (Günçer, 1999:1). Öğretmen eğitiminde standartlar ise, öğretmen eğitimi programlarında, belli bir zaman içerisinde öğretmen adaylarının bilmeleri ve yapmaları gerekenleri tanımlar. Durum böyle olunca da, henüz göreve başlamamış öğretmen adaylarının daha göreve başlamadan sahip olmaları gereken kalite standartlarına uygun olarak yetiştirilmiş olmaları imkanı ortaya çıkmaktadır (TTA, 2003). Standartlar; insan sağlığı can ve mal güvenliğini ön plânda tutan, ürünlerin örnek, kaliteli, kullanım amacına elverişli ve bilhassa ekonomik olarak üretilmelerini öngören, bilimsel, teknik ve deneysel çalışmaların kesinleşmiş sonuçlarını esas alan doğrulukları ispatlanmış dokümanlardır (TSE, 2008).

Thomsan (2000)’e göre, Standartlar bir öğretmenin kariyeri boyunca farklı noktalardaki spesifik mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere bireysel ve kolektif mesleki gelişim programlarının planlanması için bir araç teşkil etmektedir. Öğretmenlerin başlangıç düzeyinden ileri düzeylere kadar örnek uygulamalarını tanımlayarak mesleğin kolektif isteklerini yansıtabileceğini ifade eden Thomsan şu belirtilen maddelerin bir dizi pratik gelişim amaçlarına hizmet edebileceğini belirtmektedir:

- Öğretmenlikte gelişim aşamaları boyunca kişisel mesleki gelişim modeli ya da “haritası” sağlayarak öğretmenlerin kariyer planlamasına katkıda bulunmak.
- Öğretmenlere güçlü oldukları ve gelişmeye açık oldukları alanlarını analiz etmelerinde ve mesleki öğrenim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, bu ihtiyaçları karşılayan programlar hedeflemede yardımcı olmak.
- Mezun öğretmenler için belirlenen standartlar program akreditasyon sürecinin bir parçası olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin içeriği ve yapısının şekillendirilmesini amaçlamaktadır ve bu nedenle, öğretmenlerden mesleğe girişlerinde beklenen yeterliklere odaklanmaktadır.
- Öğretmenlerin becerileri, bilgileri ve değerlerini tanımlarken standartlar öğretmenlerin yaptıkları işin toplum tarafından fark edilmesini, toplumun gözünde statülerinin yükselmesini sağlar. Standartlar, öğretmenlerin çalışmalarının doğasını şeffaflaştırarak veliler ve toplum için bir anlamda kalite güvencesi oluşturmaktadır (Thomson, 2000:67).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de hedefi etkili olmak ve varlığını sürdürebilmektir. Öğretmen eğitiminde kaliteyi; öğretmen adayı kalitesi, eğitim programın kalitesi, alt yapı ve donanım kalitesi ve yönetim kalitesi belirler (Kuzucu, 2002:30’dan aktaran: Erişti, 2004:28). Öğretmen yetiştiren kurumlar da kendi kalite ve verimliliklerini belirlemek ve artırmak için öğretmen niteliklerini belirleyen kalite standartlarını kullanır (Basinger, 2000:12).

Eğitim alanında belirlenen standartlar “nitelik” ve “hesap verilebilirlik” ekseninde farklılıklar yaratmaktadır. Standartlar, eğitim sürecinden sonra elde edilen sonuçların ölçülmesi için öğretimin bir başvuru noktasıdır. Bu çerçevede standartlar öğrenim hayatında şu değişikliklerin oluşmasını sağlar.

- Standartlar, sanat eğitiminde sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamadan oluşan dört sanat disiplini kapsayan zincirleme bir öğrenme çabası olduğunu gösterir.
- Standartlar eğitsel odaklanma olarak, işte ve hayatta başarı için zorunlu olan problem çözmenin ve yüksek düzeyli düşünme yeti ve becerilerinin geliştirilmesinde destek olur (Özsoy, 2003:183-184).

Ayrıca, bu standartların her bir üretime uyarlanması çekici olduğu kadar yenilikçi bir çaba da olabilir. Standartlara sahip olma bir bakıma, görsel sanatlar öğretmenlerinin ve ilgili diğer kişilerin sanat eğitiminin yararlarını savunmaya daha az; çocukları, artarak gelişen bir güce, zihinsel heyecana ve görsel sanatlarda yeterli olmanın hazzına doğru yönlendirmek suretiyle

eğitmeye daha çok zaman harcayabilecekleri anlamına gelebilir (NAEA,1994;5-6 ‘dan aktaran Özsoy, 2003:184).

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinin yeterlik standartları ve eğitim standartlarını uygulama düzeyleri hakkında görüş, deneyim ve gözlemlerine dayanarak, düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yapmış oldukları gözlem ve uygulamalardan edindikleri izlenim görüş ve değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarına Öğretmen yeterlik standartlarını ve rehber öğretmenlerin bunları uygulama düzeyini ölçen dört ana başlık altında toplam 40 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu anketin 1. bölümünü oluşturan “Konu Alanı ve Alan Eğitimi Yeterlik Standartları” kısmında 13, “Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin yeterlikler” kısmında 19, “Öğretmenlerin Öğrencilerini İzleme Değerlendirme ve Kayıt tutma Yeterlik Standartları” kısmında 3, “Tamamlayıcı Mesleki Standartlar” kısmında ise 5 soru yer almaktadır.

A. Problem Durumu

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının, uygulama okullarındaki, rehber öğretmenlerinin, yeterlik standartları ve eğitim standartlarını uygulama düzeylerine ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki 4 soruya cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinin yeterlik standartları ve eğitim standartlarını uygulama düzeylerine ilişkin olarak “Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinin yeterlik standartları ve eğitim standartlarını uygulama düzeylerine ilişkin olarak “Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinin yeterlik standartları ve eğitim standartlarını uygulama düzeylerine ilişkin olarak “Öğretmenlerin, öğrencileri izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinin yeterlik standartları ve eğitim standartlarını uygulama düzeylerine ilişkin

olarak “Tamamlayıcı mesleki yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri nelerdir?

III. METOD

A. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ve tarama modeline uygun olarak yürütülen bir analiz çalışması niteliğindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002, 77).

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcıları, 2007-2008 Bahar dönemi Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, 4. Sınıf öğrencileri olan, “Eğitimde Standart uygulamaları” konusunda eğitim almış 75 öğretmen adaydır. Bu çalışmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde, 4.sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci, çalışma evrenini ise, 8 ayrı şubede öğrenim gören toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır.

C. Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Sayıtlar

Araştırmanın dayandığı temel sayıtlar;

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının; uygulanan ölçme aracındaki öğretmen yeterlik standartlarına yönelik, gerçek görüşlerini ve eğilimlerini yansıtabilecek biçimde, içten ve yansız olarak değerlendirmişlerdir.
2. Uygulanan öğretmen yeterlik anketinin görsel sanatlar eğitimi alanında aranan ve istenilen öğretmen yeterlik standartlarını kapsayacak nitelikte olduğu var sayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları, Ankara il sınırları içinde 2007-2008 öğretim yılı ikinci döneminde görev yapan, ilköğretim ve orta öğretimde öğretmenlik uygulaması kapsamında staj yapan öğretmen adaylarına örnekleme yoluyla uygulanan anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim ve orta öğretimde görevli görsel sanatlar eğitimi öğretmen yeterlik standartlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

D. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik standartlarını ve rehber öğretmenlerin bunları uygulama düzeyini ölçen dört ana başlık altında toplam 40 maddeden ve likert tipinde hazırlanan anket sorularına (Bakınız EK) verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi programı çerçevesinde, öğretmen adayları ve öğretmenler için hazırlanan standartlar ve akreditasyon çalışmalarından uyarlanarak hazırlanan Görsel Sanatlar Eğitimi öğretmen yeterlik standartları anketinin geçerlik ve güvenilirliği konusunda uzman görüşleri alınmış ve 3 uzmanın görüşleri doğrultusunda bazı maddeler anketten çıkarılmış bazı maddelerdeki cümlelerde düzeltme yoluna gidilmiştir. Bu yolla oluşturulup, çoğaltılan anketler gönüllülük esasına dayalı olarak okul uygulaması dersinin teorik ders saati kapsamında toplam 75 öğretmen adayı tarafından doldurulmuştur.

E. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS 11.0 istatistik paket programında her bir madde için yüzde ve frekans analizi yapılarak ortaya konmuştur. Her bir soru maddesi daha önceden yapılan 4 ana başlık altındaki gruplamaya dahil edilerek tablo haline getirilmiş ve bulgular ortaya konarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

IV. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının, rehber öğretmenlerine ilişkin olarak konu alanı ve alan eğitim, öğretmen-öğrenme süreci, öğretmenlerin öğrencilerini izleme değerlendirme ve kayıt tutma tamamlayıcı meslek ve yeterlik standartları konusundaki düşüncelerine ilişkin veriler yer almaktadır. Verilen cevaplar; eksiği var, kabul edilebilir ve iyi yetişmiş şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki “Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri

Soru Sayısı	Eksiği var		Kabul edilebilir		İyi yetişmiş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	13	17,3	28	37,3	34	45,3	75	100
2	26	34,7	26	34,7	23	30,7	75	100
3	8	10,7	31	41,3	36	48	75	100
4	9	12	30	40	36	48	75	100

5	8	10,7	23	30,7	44	58,7	75	100
6	6	8	29	38,7	40	53,3	75	100
7	7	9,3	31	41,3	37	49,3	75	100
8	12	16	38	50,7	24	32	75	100
9	9	12	30	40	36	48	75	100
10	13	17,3	33	44	29	38,7	75	100
11	18	24	32	42,7	25	33,3	75	100
12	11	14,7	31	41,3	33	44	75	100
13	13	17,3	26	34,7	36	48	75	100
Toplam		15,70		39,90		44,40	75	100

Öğretmen adaylarının, rehber öğretmenleri hakkındaki “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlik standartları incelendiğinde (n=75); bunlardan başarılı olarak değerlendirilenler ele alındığında, iyi yetişmiş olduğu düşünülenlerin oranlarına bakıldığında; ilgili kuram, ilke ve kavramları anlaşılır biçimde kullanma % 45,3’tür. İlgili bilgi teknolojilerinden yararlanma (n=23), %30,7’dir. Sağlık ve güvenlik tedbirlerin alma (n=36) %48, öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme (n=36) %48, öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme (n=44) %58,7, öğrencilerin bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal gelişimin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama (n=40) %53,3, konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma (n=37) %49,3, konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma (n=24) %32, amaçları ve hedefleri açık bir biçimde ifade etme (n=36) %48, hedef davranışları gerçekleştirilmede öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme (n=29) %38,7, öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama(n=25) %33,3, planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma (n=33) %44, hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimini belirleme (n=36) is %48 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlik standartları” konusundaki düşüncelerini belirten 13 maddenin genel ortalamalarına bakıldığında “iyi yetişmiş” olduğunu düşünenlerin %44,40, “kabul edilebilir” olduğunu düşünenlerin oranı %39,90 ve “eksikliği var” olduğunu düşünenlerin oranı 15,70 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki “Öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri

Soru Sayısı	Eksiği var		Kabul edilebilir		İyi yetişmiş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
14	12	16,0	40	53,3	23	30,7	75	100
15	6	8,0	24	32,0	45	60,0	75	100
16	11	14,7	30	40,0	33	44,0	75	100
17	17	22,7	24	32,0	27	36,0	75	100
18	17	22,7	31	41,3	27	36,0	75	100
19	22	29,3	27	36,0	26	34,7	75	100
20	14	18,7	42	56,0	19	25,3	75	100
21	16	21,3	31	41,3	28	37,3	75	100
22	30	40,0	22	29,3	23	30,7	75	100
23	16	21,3	36	48,0	23	30,7	75	100
24	15	20,0	33	44,0	27	36,0	75	100
25	11	14,7	34	45,3	30	40,0	75	100
26	12	16,0	38	50,7	25	33,3	75	100
27	20	26,7	28	37,3	27	36,0	75	100
28	18	24,0	29	38,7	28	37,3	75	100
29	9	12,0	32	42,7	34	45,3	75	100
30	9	12,0	30	40,0	36	48,0	75	100
31	6	8,0	25	33,3	44	58,7	75	100
32	9	12,0	26	34,7	40	53,3	75	100
Toplam		19.05		40.84		40.11	75	100

Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki, öğretme- öğrenme sürecine ilişkin yeterlik standartları hakkındaki düşünceleri incelendiğinde “iyi yetişmiş” olduğunu düşünenlerin oranları incelendiğinde; işlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile eşleştirme (n=23) %30,7, “konuyu öğrenci

seviyesinde tutma (n=45) %60”, “öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma (n=33) %44”, “zamanı etkili kullanma (n=27) %36”, “öğrencilere uygun dönüt verme (n=27) %36”, “öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşama entegre etme fırsatı verme (n=26) %34,7”, “hedef davranışlara ulaşma düzeyini belirleme (n=19) %25,3”, “öğrencilerin yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma (n= 28) %37,3”, “öğrencilerin katılımın sağlayacak etkinlikler (bireysel, ikili grup çalışması, gösteri, gezi, gözlem, v.b.) uygulama (n=23) %30,7”, “öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek ve düşüncelerin sağlayacak biçimde farklı sorular sorma (n=23) %30,7”, “öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme (n=27) %36”, “öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli ortamı sağlama ve sürdürme (n=30) %40”, “kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma (n=25) %33,3”, “öğrencilerin derse karşı ilgisi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama (n=27) %36”, “ ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma (n=28) % 37,3”, “ anlaşılır açıklamalar yapma, yönergeler verme (n=34) %45,3, “sınıf içinde etkili iletişimi sağlama” (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci) (n=36) %48, “ses tonunu etkili kullanma”(n=44) %58,7 “sözel dili ve beden dilini etkili kullanma (n=40) %53,3 olduğu görülmektedir.

“Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlik standartları” konusundaki düşüncelerini belirten bu 19 maddenin genel ortalamalarına bakıldığında “iyi yetişmiş” olduğunu düşünenlerin oranı %40,11, “kabul edilebilir” olduğunu düşünenlerin oranı % 40,84 ve “eksikliği var” olduğunu düşünenlerin oranı ise %19,05 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki “Öğretmenlerin, öğrencilerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri

Soru Sayısı	Eksikliği var		Kabul edilebilir		İyi yetişmiş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
33	9	12,0	39	52,0	27	36,0	75	100
34	14	18,7	36	48,0	25	33,3	75	100
35	19	25,3	33	44,0	23	30,7	75	100
Toplam		18.66		48		33.34	75	100

Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki,” öğrencilerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlik standartlarına ilişkin düşünceleri incelendiğinde; “iyi yetişmiş” olduğunu düşünenlerin oranları incelendiğinde; öğrencilerin ürünlerini kısa sürede nota dönüştürme ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme (n=27) % 36, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemin kavrama ve uygulama (n=25) %33,3, öğrencinin akademik gelişimini ulusal nota dönüştürme ölçütlerini kullanarak değerlendirme (n=23) %30,7 olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin öğrencilerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlik standartları” konusundaki düşüncelerini belirten bu 3 maddenin genel ortalamalarına bakıldığında “iyi yetişmiş” oranı %33,34, “kabul edilebilir” olduğu düşünenlerin oranı%48 ve “eksikliği var” olduğunu düşünenlerin oranının ise %18,66 olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki “Tamamlayıcı mesleki yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri

Soru Sayısı	Eksikliği var		Kabul edilebilir		İyi yetişmiş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
36	6	8,0	23	30,7	46	61,3	75	100
37	5	6,7	22	29,3	48	64,0	75	100
38	14	18,7	25	33,3	36	48,0	75	100
39	11	14,7	22	29,3	42	56,0	75	100
40	8	10,7	28	37,3	39	52,0	75	100
Toplam		11.76		26.88		61.36	75	100

Öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri hakkındaki, “tamamlayıcı mesleki yeterlik standartlarına” ilişkin düşünceleri incelendiğinde “iyi yetişmiş” olduğunu düşünenlerin oranına bakılacak olursa; Türk Milli Eğitim Sisteminin amaç ve ilkelerine uygun biçimde öğretmenlik görevini yerine getirme (n=46) %61,3, “mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumluluklarının farkında olma (n=48) %64 ,”mesleki açıdan kendini değerlendirme ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme (n=36) %48, “kişisel ve mesleki yaşamında iyi örnek olabilme (n=42) %56,” ve mesleğine yürekten bağlı olma ve meslek sevgisine bağlı üretkenliğin ise (n=39) %52 olduğu tespit edilmiştir.

“Tamamlayıcı mesleki yeterlik standartları” konusundaki düşünceleri belirten bu 5 maddenin genel ortalamalarına bakıldığında ise, “iyi gelişmiş” olduğu düşünülenlerin oranının % 61,36, “kabul edilebilir olduğunu düşünenlerin oranı %26,8”ve “eksiği var olduğunu düşünenlerin oranının ise %11,76”olduğu görülmektedir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları, rehber öğretmenlerinin, konu alan ve alan eğitimine ilişkin öğretmen yeterlik standartları konusunda yaklaşık %45’inin, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen yeterlik standartları konusunda yaklaşık %40’ının, öğretmenlerin öğrencilerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlik standartları konusunda yaklaşık %33’ünün, tamamlayıcı mesleki yeterlik standartları hakkında ise yaklaşık %61’inin “iyi yetişmiş” olduğunu düşünmektedirler. Bu verilerin ortalamaları açısından ele aldığımızda tüm standartlar açısından yaklaşık %45’ini iyi yetişmiş olarak görmektedirler. Bu durumda “eksiği var” ve “kabul edilebilir” oranlarının toplamı yaklaşık %55’tir. Bu sonuçlar bize göstermektedir ki; mevcut görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik standartlarına ulaşma ve uygulama düzeylerine ulaşması beklenen standartların altında olup geliştirilmeye ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Bu araştırma elbette ki, ortaya konan mevcut durumu düzeltme açısından bir yarar sağlamayacaktır. Ancak, var olan mevcut durumu ortaya koyması açısından öğretmenler ve akademisyenlerin değerlendirmelerine ışık tutması ümit edilmektedir. Yapılacak benzer çalışmalara bir nebze de olsa yarar sağlayabilirse amacına ulaşmış olacaktır.

Bu veriler ışığında bazı önerilerde bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinde aranan yeterlik standartları, hizmet içi eğitimlerde ve eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılan teftişlerle, yeniden gözden geçirilip değerlendirilmeye alınmalıdır. Görsel sanatlar eğitimi disiplinlerinden sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama basamaklarının öğretmenlerin yeterlik standartlarını geliştirmesiyle birlikte hem görsel sanatlar eğitimi hem de, öğrenciler için daha verimli olacağı bir gerçektir. Milli eğitim Bakanlığı yayınları arasında yer alan “Öğretmen Yeterlik Standartları” başvuru kitabının öğretmenler arasında yaygınlaştırılarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunması sağlanmalıdır. Bu araştırma Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulanmış ve bu veriler elde edilmiştir. Daha sonra yapılacak benzer çalışmalarda, eğitim fakültesinin farklı bölümlerindeki öğretmen adaylarına uygulanacak benzer çalışmaların verileri ile bu çalışmanın ortaya koyduğu veriler karşılaştırılıp daha sağlıklı sonuçlar elde edilerek, yeniden değerlendirmeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Basinger, Julianne (2000). “*Teaching Accreditor Issues New Standards*”, **The Chronicle of Higher Education**. 46;,12-16, Washington.
- Colleen, Liston. (1999). “**Managing Universities and College: Guides to good practice Quality and Standards**”, Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Erişti, Bahadır (2003). “**Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması**”. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günçer, Barbaros ve Diğerleri. (1999).“**Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon**” , YÖK Yayınları, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2002).“**Bilimsel Araştırma Yöntemi**” Nobel Yayıncılık (11. Baskı), Ankara.
- Özsoy, Vedat(2003).“**Görsel Sanatlar Eğitimi “Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**”, Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- Thomson, Chri (2000). “**Öğretmen Kalitesi ve Eğitimde Liderlik Çalışma Grubu, Eğitim ve Öğretim Departmanı**”. “2 Treasury Place East Melbourne, VIC 3002., Avusturalya. (çev.).**Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, MEB.**
- TSE. (2008). Türk Standart Enstitüsü “**Standardizasyonun Mahiyeti ve Önemi**”, tarihinde <http://www.tse.gov.tr/Turkish/Standard/Genel.asp> internet sitesinden alınmıştır.
- TTA. (2003). “**The New Induction Standarts**”
<http://www.canteach.gov.uk/inductionreview> internet sitesinden 20.05.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- YÖK. (1999). YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1999). “**Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon**”, , YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Yayınları, Ankara.

EK:

Değerli Öğretmen Adayı!

Aşağıda size, maddeler halinde “Görsel Sanatlar Eğitiminde Öğretmen Yeterlik Standartları” verilmiştir. Staj okulunuzdaki rehber öğretmeninizin mevcut durumu hakkındaki görüşlerinizi gözlem ve deneyimlerinize dayalı olarak belirtmeniz istenmektedir. Her bir maddeye ilişkin görüşlerinizi ilgili kutucuğa **X** işareti koyarak belirtiniz. İlginiz için **Teşekkürler!**

Arş.Gör. Dr. Hüseyin Cahit KAYHAN**Arş.Gör. Hatice Nilüfer SÜZEN**

Öğretmen Adayının Staj Gördüğü Okul : İlköğretim () Ortaöğretim () Okul Adı :		EKSİĞİ VAR	KABUL EDİLEBİLİR	İYİ YETİŞMİŞ
Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlik Standartları				
1	Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde kullanma,			
2	Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma,			
3	Konu alanı ile ilgili sağlık ve güvenlik tedbirleri alma,			
4	Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme,			
5	Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme,			
6	Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama,			
7	Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma,			
8	Konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma,			
9	Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade etme,			
10	Hedef davranışları gerçekleştirmede öğrenme- öğ-			

	retme etkinliklerini düzenleme,			
11	Öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama,			
12	Planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma,			
13	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimini belirleme			
Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler				
14	İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile eşleştirme,			
15	Konuyu öğrenci düzeyinde tutma,			
16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma,			
17	Zamanı etkili kullanma,			
18	Öğrencilere uygun dönütler verme,			
19	Öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşama entegre etme fırsatları verme			
20	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini belirleme,			
21	Öğrencilerin yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma,			
22	Öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler (bireysel, ikili, grup çalışması, gösteri, gezi, gözlem ve benzeri) uygulama			
23	Öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek ve düşünmelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorma,			
24	Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme,			
25	Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli ortam sağlama ve sürdürme,			
26	Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler			

	alma,			
27	Öğrencinin derse karşı ilgisi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama,			
28	Ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma,			
29	Anlaşılır açıklamalar yapma, yönergeler verme,			
30	Sınıf içinde etkili iletişimi sağlama (öğrenci-öğretmen; öğrenci-öğrenci; öğretmen-öğrenci etkileşimi),			
31	Ses tonunu etkili kullanma,			
32	Sözel dili ve beden dilini etkili kullanma,			
Öğretmenlerin Öğrencilerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma Yeterlik Standartları				
33	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede nota dönüştürme ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme,			
34	Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama,			
35	Öğrencinin akademik gelişimini ulusal nota dönüştürme ölçütlerini kullanarak değerlendirme			
Tamamlayıcı Mesleki Yeterlik Standartları				
36	Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarına ve ilkelerine uygun biçimde öğretmenlik görevini yerine getirme			
37	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumluluklarının farkında olma			
38	Mesleki açıdan kendini değerlendirme ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme			
39	Kişisel ve mesleki yaşamında iyi örnek olabilme			
40	Mesleğine yüreктen bağlı olma ve meslek sevgisine bağlı üretkenlik			

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI

TURKISH TEACHERS' ATTITUDES ABOUT COOPERATIVE LEARNING

Sedat MADEN

Abdullah ŞAHİN

Erhan DURUKAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenleri açısından belirlemektir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından 40 maddelik 'İş Birlikli Öğrenmenin Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçek oluşturulurken alan uzmanlarının görüşleri alınmış, güvenilirlik katsayısı pilot uygulama sonucunda (Croanbach Alpha) 0,82 olarak bulunmuştur. Araştırma sonunda; Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamalarının $\bar{X}=2,45$ olduğu, tutumlar konusunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı, mesleki kıdem ve mezun olunan lisans programının ise anlamlı bir fark oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, iş birlikli öğrenme, öğretmen tutumları.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the Turkish teachers's attitudes about cooperative learning in terms of gender, priority, and graduation. 'Attitude Survey for Using of Cooperative Learning' with 40 topics has developed by researchers for collecting the research's data. Survey's validity provided with academicians' attitudes, and survey's reliability coefficient (Croanbach Alpha) has found 0,82. Results of the research can be summarized as follow: Turkish teachers have a positive view ($\bar{X}=2,45$) about cooperative learning, variable of gender is not meaningful on teachers' attitudes, but priority and graduation is meaningful on attitudes.

Key Words: Turkish teaching, cooperative learning, teachers' attitudes.

I. GİRİŞ

İş birlikli öğrenme, günümüz eğitimindeki yenileşme tarihinin en büyük ve en başarılı yeniliklerinden bir tanesidir. Bu yaklaşım, artık günümüz araştırmacıları ve eğitimcileri tarafından eğitimsel uygulamaların standart bir bölümü olarak görülmektedir (Slavin ve Stevens, 1995).

İş birlikli öğrenme kavramı üzerine ilk defa 1900'lü yılların başında Kurt Koffka, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget ve Lev Vygotsky çalışmışlardır. Bunlar grup üyelerinin özellikleri ve birlikte çalışma çıktıları üzerine araştırmalar yapmışlardır. 1960–1970 yıllarına kadar Stuart Cook iş birliği, Madsen Kagan çocuklarda iş birliği ve rekabet, Bruner ve Suchman iş birlikli öğrenmede anket, Skinner iş birlikli öğrenmede motivasyon, Morton Deutsch iş birliğinde doğru ve yanlış durumlar, David Johnson ve Roger Johnson sınıfta iş birlikli öğrenme, Robert Blake ve Jane Mouton gruplar arası rekabet, David Johnson iş birlikli öğrenmede öğretmenlerin eğitimi üzerine araştırmalar yapmışlardır (Şimşek vd., 2005).

İş birlikli öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992: 3) veya öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün arttığı, eğitim-öğretim sürecine öğrencinin aktif bir şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Bolling, 1994; Gardener ve Korth, 1996; Bowen, 2000; Levine, 2001; Eilks, 2005; Gillies, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Lin, 2006; Prichard, Bizo ve Stratford, 2006).

İş birlikli öğrenme; öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim bilimcilerinin dikkatini önemli ölçüde çekmeye devam eden bir kavram olmakla beraber teori, araştırma ve eğitim uygulamaları alanında yaygın bir şekilde görülen yaklaşımlardan biridir (Sharan, 1980; Johnson, Johnson ve Stanne, 1999; Graham, 2005; Maloof ve White, 2005). Öğrenme sürecindeki başarıda olumlu etkisi kanıtlanmış olan iş birlikli öğrenme her gün daha fazla kullanım alanı bulmaktadır (Slavin, Madden, Karweit, Livermon ve Dolan, 1995; Siegel, 2005).

İş birlikli öğrenmeyi diğer öğrenme biçimlerinden farklı kılan ilkeleri şunlardır: a) Pozitif (olumlu) bağımlılık; b) Yüz yüze etkileşim; c) Bireysel sorumluluk; d) Sosyal beceriler ve e) Grup sürecinin değerlendirilmesi.

İş birlikli öğrenme yaklaşımının bu ilkeleri, iş birliğine dayalı öğrenmenin kavranması ve üyeler arasındaki iş birliğinin oluşmasını sağlayan beş temel unsur olarak ifade edilmektedir (Scahible ve Robinson, 1995; Şimşek, 2007). İş birlikli öğrenme yaklaşımı, ilköğretim seviyesinde kullanılan küme çalışmalarına benzemekle beraber farklılık göstermektedir. Küme çalışmalarında gruplar öğrencilerin istekleri doğrultusunda (kızlarla kızlar, erkeklerle erkekler; başarılı ve başarısız şeklinde) ve homojen yapıda oluşturulurken iş birlikli öğrenme yaklaşımında ise gruplar heterojen olmasına dikkat edilerek öğretmen tarafından oluşturulur veya kontrol edilir. Öğretmen iş birlikli öğrenme gruplarını oluştururken farklı kriterler de belirleyebilir. Grup üyeleri cinsiyet, başarı, ekonomik, kültürel vb. durumlar açısından farklı özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca küme çalışmalarında gruplar uzun süre aynı kalmakta ve çalışma konuları da aynı olmaktadır. İş birlikli öğrenmede ise gruplar 2 ile 6 kişiden oluşmakta, grup üyeleri rastgele seçilmekte, farklı konulara çalışılmakta ve gruplar belirli aralıklarla değişmektedir. Bu değişiklikler, öğrenciler arası kaynaşma ve iş birliğini sağlamaktadır. İş birlikli öğrenme gruplarında bireysel başarıdan ziyade grup başarısı daha önemlidir. Bu nedenle heterojen yapıdaki gruplar konuyu birbirlerine destek vererek beraber öğrenirler (Yıldız, 1999; Açıkgöz, 2006; Doymuş ve Şimşek, 2007; Şimşek, 2007).

Tablo 1. İş Birlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar

İş birlikli Öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
Grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığa dayalıdır. Gruptaki bir çocuk bireysel olarak hedeflerine ancak diğer çocuklar da başarılı olursa ulaşabilir. Bu bağımlılığın içinde amaç, ödül, kaynak, rol, sembol tanıtım, fantezi birliği, görev ve tepki bağımlılığı vardır.	Grupta olumlu bağımlılık gözlenmez.
Heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar, yetenek, cinsiyet, ırk, sosyal ve kişilik özellikleri açısından karmadır. Böyle bir gruplama, engelli ve zayıf çocukların sınıf ta bir yerinin olmasını sağlar.	Heterojen grupları oluşturulmasına dikkat edilmez. Homojen bir grup yapısı gözlenir.
Liderlik grup üyeleri arasında paylaşılmaktadır.	Grubu yönlendiren bir lider vardır.

Üyeler birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu taşırlar. Grup sorumluluğu vardır	Üyeler nadiren diğerlerinin öğrenmesi için sorumluluk duyarlar. Bireysel sorumluluk var.
Her üyenin en iyi derecede öğrenebilmesi için üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerinin yapılması amaçlanır. Gruptan çıkmış tek bir ürüne vurgu yapılır. İş ve devamlılık önemsenir. İlerlemeye yönelik dayanışma vardır.	Çoğunlukla tek başına çalışma vardır. Grup üyeleri bireysel ürünler yaratırlar ve yapılan işe önem verirler.
Sosyal beceriler doğrudan öğretilir (liderlik, iletişim yeteneği, birbirine karşı dürüstlük, karar verme, grup içindeki çatışmaların çözümü, paylaşma gibi).	Sosyal becerilere daha az önem verilir. Bireyler arası ilişkiler ve küçük grup becerileri genellikle yanlış biçimlendirilir, yarışma vardır.
Öğretmenin gözlemci ve katılımcı bir rolü vardır. Grup sürecinde ortaya çıkan sorunları çözer, yönlendirme yaparak dönüt verir.	Öğretmen gruplara nadiren karışır, gözlemlerde bulunur, gruba önem vermez, bireysel çalışmalar değerlendirilir.
Öğretmen, grupların daha etkili çalışabilmesi için uygulama sürecindeki gerekli işlemleri yapılandırır.	Uygulama sürecindeki gerekli işlemlerin yapılandırılmasına dikkat edilmez.
Grup üyelerine bireysel sorumluluk verilir. Bu sorumluluk, her üyenin değerlendirileceği ve çalışacağı materyalle ilgilidir. Üyeler birbirlerine ilerlemeleri ile ilgili dönüt verirler. Grup üyeleri kime yardım edilmesi ve kimin güdülenmesi gerektiğini bilirler. Grup, amaca ulaşmak için belirlediği yolda grup etkinliğini en iyi kullanacak şekilde ilerler.	Grup çalışmasında paylaşımı sağlamak için yeterince bireysel sorumluluk yoktur. Birbirlerinin çalışmalarından ara sıra yararlanma gözlenir.

(Miller, 1989; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Akt. Gömleksiz, 1993).

İş birlikli öğrenme gruptaki çocuklara iki sorumluluk verir: 1) Hedeflenen davranışı öğrenme ve 2) diğer grup üyelerinin hepsinin aynı şekilde yaptığından emin olma. Johnson ve Johnson (1989) gruptaki bir çocuğun bireysel olarak hedeflerine ancak diğer üyeler de başarılı olurlarsa ulaşabileceğini belirtmektedir. İş birlikli öğrenme öğrencilerin bir konu üzerine görüşmelerini, yorumlar getirebilmelerini ve tartışmalarını cesaretlendirmesinin yanı

sıra eninde sonunda birbirlerinden birçok bilgiyi ya da davranışı öğrenmelerini sağlar (Parker, 1985; Coppola ve Lawton, 1995; Gilles, 2006).

İş birlikli öğrenme uygulamalarının temel amacı, sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin yüksek seviyedeki etkileri sonucunda öğrenme sorumluluklarına öğrencileri teşvik etmek ve bütün sınıf modellerinden çok daha kompleks olarak öğrenme süreçlerini ilerletmektir. İş birlikli uygulamalar öğrenme sürecinde takım projeleriyle ya da diğer grup uygulamalarıyla tartışma ve problem çözme ortamı oluşturarak öğrencilerin sosyal ve entelektüel becerilerini geliştirir (Graham, 2005).

İş birlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilere birlikte çalışmayı ve tartışarak doğruya ulaşmayı, ayrıca en uygun çözüm yolunu bulmayı sağladığı için öğrenci başarısı ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkide bulunur. İş birlikli öğrenme yaklaşımı tüm bu özellikleri ile Türkçe derslerinde başarı ve becerilerin yükseltilmesinde faydalı olabilir. İş birlikli çalışma grupları ile düzenlenmiş Türkçe derslerinde “Birlikte Öğrenme, Jigsaw (Ayrılıp-Birleşme), Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva, Akademik Çelişki, Grup Araştırması, İş birliği-İş birliği, Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim” gibi birçok alt iş birlikli öğrenme tekniği kullanılabilir.

A. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

II. YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006: 77).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde Erzurum, Giresun, Sivas ve Trabzon illerinde görev yapan 145 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur.

Çalışma grubundaki 145 Türkçe öğretmenin 78’i erkek, 67’si kadındır. 77’si 1-5 yıl, 47’si 6-10 yıl, 14’ü 11-15 yıl ve 7’si 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Mezun olunan lisans programları açısından çalışma grubundaki öğretmenlerin 80’i Türkçe Öğretmenliği mezunu, 37’si Türk Dili ve

Edebiyatı Öğretmenliği mezunu ve 28'i de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur.

C. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için 'İş Birlikli Öğrenmenin Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek, Türkçe eğitimi ve eğitim bilim alanında uzman 3 akademisyen ile 4 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve bazı maddeler elendikten sonra 40 madde olarak düzenlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipte düzenlenmiş; "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin pilot uygulaması yapılmış, uygulama sonunda elde edilen verilerden ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,82 olarak, ölçeğin Barlett testi Chi-Square χ^2 : 2,583 ve KMO değerinin 0,74 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0,46 ile 0,87 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin tutarlı ve geçerli olduğu görülmüş ve asıl uygulama yapılmıştır.

Elde edilen genel ortalamalar ve değişkenlere göre tutum değerleri, SPSS 11.5 paket programı aracılığıyla *Bağımsız Örneklem t*, *One Way Anova F*, *Kruskal Wallis H* testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

III. BULGULAR

A. Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Genel Ortalamaları

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Genel Tutumları

	N	\bar{x}	S.s.
1. Grup çalışmalarını başarıya ulaşmak için kullanmada gerekli donanıma sahibim.	145	3,10	1,23
2. Grup çalışmaları önemli bir hazırlık gerektirir.		2,85	1,20
3. Grup çalışmaları için fazla araç-gereç gerekir.		1,95	1,16
4. Öğrenciler gruplar hâlinde bireysel çalışmaya göre daha iyi öğrenir.		3,05	1,42

5. Grup çalışmaları başarılı öğrencileri gölgede bırakır.	1,90	1,10
6. Grupla öğretimi eğitimde önemli bir değişim olarak görüyorum.	3,33	1,31
7. Grupla öğrenme metodunun öğrenciyi başarıya ulaştırmasında kurumun yaklaşımı önemlidir.	3,14	1,42
8. Grup çalışmalarında öğrencilerin özellikleri önemlidir.	2,12	1,10
9. Grup çalışmaları konusunda diğer öğretmenlerin desteği, sonuca ulaşmada önemlidir.	2,60	1,45
10. Grupla öğretim metodunu kullanmak, derslerimde birçok disiplin problemine yol açar.	1,70	,92
11. Grupla öğretim metotlarını kullanmak mesleğimde ilerlememi sağladı.	2,80	1,55
12. Grup çalışmalarında öğrencilerimin asıl görevlerini aksattıklarını düşünüyorum.	1,56	,75
13. Grupla öğretim, ailelerin beklentileri ile uyumsuz.	1,78	,95
14. Grupla öğretim öğrenci merkezlik, aktif katılım ve problem çözmede sorumluluk üstlenme açısından önemlidir.	2,27	1,2
15. Grup çalışmaları öğrencilerin dersin içeriğini farklı bakış açıları ile daha iyi anlayabilmesini sağlar.	3,23	1,45
16. Grup çalışmaları ders içeriğinin kavranmasında etkilidir.	2,48	1,08
17. Grupla öğrenme metodunu kullandığımda öğrenciler iyi iş bölümü yapabilmektedirler.	2,33	1,11
18. Grupla öğrenme için mutlaka özel materyaller gerekir.	2,20	1,22
19. Grupla öğrenim, öğrencileri sosyal yönden geliştirir.	2,82	1,46
20. Grup çalışmaları dersimin gerektirdiği hedef ve kazanımları kolayca öğrenciye kazandırır.	3,39	1,37
21. Grupla öğrenim metodu kavramları öğretmede daha etkin ve kalıcıdır.	1,67	,97
22. Grupla öğretim metodu, öğretmenin sınıf içindeki otoritesini azaltır.	2,02	1,38
23. Grupla öğrenme, öğrencinin kendini ifade etme becerisi, kendine güvenini ve iletişimini yüksek düzeye çıkarır.	1,81	1,27

24. Grupla öğrenmede öğrenimi objektif bir şekilde değerlendirmek zordur.	1,92	1,08
25. Sınıfın mevcudu grupla öğrenimi etkili bir biçimde sağlamama engel olmaktadır.	3,57	1,40
26. Grupla öğrenim metodu öğrenciler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkiler.	3,50	1,36
27. Grup çalışmaları sınıf içindeki etkileşimi güçlendirir.	2,06	1,13
28. Öğrenciler gruplar hâlinde çalışmayı pek istemezler.	1,63	,75
29. Grupla öğrenim, öğrencilerin akademik anlamda başarılarını geliştirir.	3,68	1,27
30. Grup çalışmaları çok fazla çaba ve zaman gerektirir.	2,58	1,42
31. Grupla öğrenim, düşük seviyedeki öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırır.	2,74	1,11
32. Grupla öğrenim verimli bir sınıf stratejisidir.	2,92	1,31
33. Grupla öğrenme metodunu kullanmada diğer öğretmenlerin desteğini hissederim.	2,23	1,34
34. Grup çalışmalarını kullanmak öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkiler.	3,06	1,29
35. Grupla öğretimi, uygulaması çok zor bir metot olarak görüyorum.	1,64	,75
36. Yeni yaklaşım, yöntem veya teknikler yerine bilinen öğretim biçimlerini kullanmayı tercih ederim.	1,63	,82
37. Sınıf düzeni ve çalışma ortamı açısından grupla öğretim etkili bulmuyorum.	1,88	,72
38. Grupla öğrenme, öğrencilerin derslerde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlar.	2,04	,98
39. Grupla öğrenimi derslerde kullanma konusunda kendimi sorumlu hissediyorum.	2,38	1,49
40. Grupla öğrenim, öğrencilere çok fazla sorumluluk yükler.	2,08	1,02
Genel Ortalama		2,45

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik; grup çalışmalarını başarıya ulaştırmak için kullanmada gerekli donanıma sahip olmaya $\bar{X}=3,10$; grup çalışmalarının önemli bir hazırlık gerektirdiğine $\bar{X}=2,85$; grup çalışmalarının çok fazla araç-gereç gerektirdiğine $\bar{X}=1,95$; öğrencilerin gruplar hâlinde bireysel çalışmaya göre daha iyi öğrendiğine $\bar{X}=3,05$; grup çalışmalarının başarılı öğrencileri gölgede bıraktığına $\bar{X}=1,90$; grupla öğretimi eğitimde önemli bir değişim olarak görmeye $\bar{X}=3,33$; grupla öğrenme metodunun öğrenciyi başarıya ulaştırmasında kurumun yaklaşımının önemli olduğuna $\bar{X}=3,14$; grup çalışmalarında öğrencilerin özelliklerinin çok önemli olduğuna $\bar{X}=2,12$; grup çalışmaları konusunda diğer öğretmenlerin desteğinin sonuca ulaşmada çok önemli olduğuna $\bar{X}=2,60$; grupla öğretim metodunu kullanmanın derslerde birçok disiplin problemine yol açtığına $\bar{X}=1,70$ oranında tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bulgulardan hareketle iş birlikli öğrenmenin eğitimde önemli bir değişim olduğu, iş birlikli öğrenme için gerekli donanıma sahip olunması gerektiği, öğrencilerin bireysel çalışmalara göre gruplarla daha iyi öğrenmesi ve grup çalışmaları için önemli bir hazırlık gerektiği konusunda Türkçe öğretmenlerinin '*Kararsızım*' ve '*Katılıyorum*' düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları; ancak iş birlikli öğrenme metodlarının başarılı öğrencileri gölgede bırakmasına, çok fazla araç-gerece ihtiyaç duyulmasına ve sınıfta disiplini bozmasına yönelik olarak öğretmenlerin '*Katılmıyorum*' düzeyinde olumsuz bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin grupla öğretim metodlarının mesleki ilerlemeyi sağladığına $\bar{X}=2,80$; grup çalışmalarında öğrencilerin asıl görevlerini aksattıklarının düşünülmesine $\bar{X}=1,56$; grupla öğretimin ailelerin beklentileri ile uyumadığına $\bar{X}=1,78$; grupla öğretimin öğrenci merkezlilik, aktif katılım ve problem çözmede sorumluluk üstlenme açısından önemli olduğuna $\bar{X}=2,27$; grup çalışmaları öğrencilerin dersin içeriğini farklı bakış açıları ile daha iyi anlayabilmesini sağladığına $\bar{X}=3,23$; grup çalışmalarının ders içeriğinin kavranmasındaki etkililiğine $\bar{X}=2,48$; grupla öğrenme metodu kullanıldığında öğrencilerin çok iyi iş bölümü yapabildiğine $\bar{X}=2,33$; grupla öğrenme için mutlaka özel materyaller gerektiğine $\bar{X}=2,20$; grupla öğrenimin öğrencileri sosyal yönden geliştirdiğine $\bar{X}=2,82$; grup çalışmalarının dersin hedef ve kazanımlarını kolayca öğrenciye kazandırdığına dair $\bar{X}=3,39$ oranında bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bulgulardan hareketle iş birlikli öğrenmenin dersin hedef ve kazanımlarını kolayca öğrenciye kazandırması, mesleki ilerlemeyi sağlaması, öğrencileri sosyal yönden geliştirmesi ve ders içeriğinin kavranmasında etkili olması konusunda Türkçe öğretmenlerinin '*Kararsızım*' ve '*Katılıyorum*' düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları; ancak grupla öğrenme metodlarının öğrencilerin asıl görevlerini aksat-

malarına sebep olmasına, ailelerin beklentileri ile uyuşmamasına yönelik olarak öğretmenlerin '*Katılmıyorum*' düzeyinde olumsuz bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin grupla öğrenim metodunun kavramları öğretmede daha etkin ve kalıcı olduğuna $\bar{X}=1,67$; grupla öğretim metodunun öğretmenin sınıf içindeki otoritesini azalttığına $\bar{X}=2,02$; grupla öğrenmenin öğrencinin kendini ifade etme becerisine, kendine güvenini ve iletişimini yükseltmesine $\bar{X}=1,81$; grupla öğrenmede objektif değerlendirmenin zorluğuna $\bar{X}=1,92$; sınıfın mevcudunun grupla öğrenimi etkili bir biçimde sağlamada etkili olduğuna $\bar{X}=3,57$; grupla öğrenim metodunun öğrenciler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediğine $X:3,50$; grup çalışmalarının sınıf içindeki etkileşimi güçlendirdiğine $\bar{X}=2,06$; öğrencilerin gruplar hâlinde çalışmayı pek istemediğine $\bar{X}=1,63$; grupla öğrenimin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğine dair $\bar{X}=3,68$ oranında bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Bulgulardan hareketle sınıf mevcudunun grupla öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olması, öğrenciler arası ilişkileri güçlendirmesi, iş birlikli öğrenmenin öğrencileri sosyal yönden geliştirmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırması bunun yanında grup çalışmalarının öğretmenin otoritesini azaltması, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirmesi konusunda Türkçe öğretmenlerinin '*Katılıyorum*' ve '*Kararsızım*' düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları; ancak grupla öğrenme metodlarının bilgi ve kavramları öğretmede daha etkili olmasına, objektif değerlendirmenin zor olmasına, öğrencilerin gruplar hâlinde çalışmayı pek istememesine yönelik olarak öğretmenlerin '*Katılmıyorum*' düzeyinde olumsuz bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerin grup çalışmalarının çok fazla çaba ve zaman gerektirdiğine $\bar{X}=2,58$; grupla öğrenmenin düşük seviyedeki öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırdığına $\bar{X}=2,74$; grupla öğrenimin verimli bir sınıf stratejisi olduğuna $\bar{X}=2,92$; grupla öğrenme metodunun kullanılmasında diğer öğretmenlerin desteğinin hissedilmesine $\bar{X}=2,23$; grup çalışmalarını kullanmanın öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu etkilediğine $\bar{X}=3,06$; grupla öğretiminin uygulaması çok zor bir metot olarak görüldüğüne $\bar{X}=1,64$; yeni yaklaşım, yöntem veya teknikler yerine bilinen öğretim biçimlerini kullanmanın tercih edilmesine $\bar{X}=1,63$; sınıf düzeni ve çalışma ortamı açısından grupla öğretimi etkili bulmaya $\bar{X}=1,88$; grupla öğrenmenin öğrencilerin derslerde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağladığına $\bar{X}=2,04$; grup çalışmalarını veya iş birlikli öğrenmeyi derslerde kullanmada kendini sorumlu hissettiğine $\bar{X}=2,38$; grupla öğrenimin öğrencilere çok fazla sorumluluk yüklediğine dair $\bar{X}=2,08$ oranında bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Bulgulardan hareketle grup çalışmalarının öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemesi, grupla öğrenmenin verimli bir sınıf stratejisi olması, çok fazla çaba ve zaman gerektirmesi, diğer öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyulması, öğrencilerin grup çalışmaları sayesinde öğrendiklerini günlük yaşamla ve diğer derslerle ilişkilendirmesi, öğretmenlerin iş birlikli öğrenme çalışmaları yapmada kendini sorumlu hissetmesi ve öğrencilere çok fazla sorumluluk yüklenmesi konusunda Türkçe öğretmenlerinin 'Katılıyorum' ve 'Kararsızım' düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları; ancak grupla öğrenme metodlarının uygulanışının çok zor olmasına, yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler yerine bilinen öğretim biçimlerinin tercih edilmesine, sınıf düzeni ve çalışma ortamı açısından grupla öğretimin etkili olmasına yönelik olarak öğretmenlerin 'Katılmıyorum' düzeyinde olumsuz bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik $\bar{x}=2,45$ [Minimum(1) Maksimum(5) aralığında] oranında ortalama tutum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

B. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s.	t	p*
Erkek	78	2,47	,437	,886	0,377
Kadın	67	2,41	,390		

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının genel ortalamalarının cinsiyete göre analizi sonucunda, kadın öğretmenlerin $\bar{x}=2,41$; erkek öğretmenlerin $\bar{x}=2,47$ oranında bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı yapılan t testi sonucunda görülmüştür ($t= ,886$; $p>0,05$).

* $p<0,05$.

C. Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Tablo 4. *Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları*

	N	\bar{X}	S.s.	F	p
Türkçe Öğretmenliği	80	2,57	,380		
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	37	2,35	,451	7,161	0,001
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	28	2,26	,377		

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının genel ortalamalarının mezun olunan lisans programı değişkenine göre analizi sonucunda; Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,57$; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,35$; Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,26$ oranında tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 5. *Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Post-Hoc Tukey HSD Analizi*

Mezuniyet (I)	Mezuniyet (J)	Ortalama Farkı (I-J)	P
Türkçe Öğretmenliği	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	,20698*	,027
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	,29502*	,003
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-,20698*	,027
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	,08804	,653
Türk Dili ve Edebiyatı	Türkçe Öğretmenliği	-,29502*	,003

Bölümü	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-,08804	,653
--------	-------------------------------------	---------	------

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yapılan Tukey testi sonunda elde edilen verilere göre:

Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü ($p<0,05$) ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu öğretmenlerin tutumları arasında ($p<0,05$) Türkçe Öğretmenliği mezunları lehine; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında ($p<0,05$) Türkçe Öğretmenliği mezunları lehine;

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu öğretmenler ile Türkçe öğretmenliği mezunu öğretmenlerin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri arasında ($p<0,05$) Türkçe Öğretmenliği mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, Türkçe öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer lisans programlarından mezun öğretmenlere göre iş birlikli öğrenmeye yönelik daha yüksek bir tutum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin mezun olunan lisans programına göre çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ulaşılan bulgular ışığında, Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretiminde ve uygulanmasında daha etkili olduğu, diğer lisans programlarının Türkçe eğitimine yönelik gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir.

D. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Tablo 6. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumları

	N	\bar{x}	S.s.	Ort. Farkı	H	p
1-5 yıl	77	2,53	,375	80,03		
6-10 yıl	47	2,49	,389	76,85	16.787	0.001
11-15 yıl	14	2,11	,420	41,18		

16-20 yıl 7 1,96 ,499 33,50

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının genel ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre analizi sonucunda; 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin $\bar{x}=2,53$ ortalama ile en yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu, bunun yanında 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise $\bar{x}=1,96$ oranında iş birlikli öğrenmeye yönelik en düşük düzeyde tutuma sahip oldukları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 7. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Post-Hoc Tukey HSD Analizi

Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Far- kı (I-J)	p
1-5 yıl	6-10 yıl	,0378	,952
	11-15 yıl	,4122*	,002
	16-20 yıl	,5617*	,002
6-10 yıl	1-5 yıl	-,0378	,952
	11-15 yıl	,3744*	,010
	16-20 yıl	,5239*	,006
11-15	1-5 yıl	-,4122*	,002
	6-10 yıl	-,3744*	,010
	16-20 yıl	,1495	,838
16-20	1-5 yıl	-,5617*	,002
	6-10 yıl	-,5239*	,006
	11-15 yıl	-,1495	,838

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan *Tukey* testi sonunda elde edilen verilere göre:

1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri ile 11-15 ($p<0,05$) ve 16-20 ($p<0,05$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutumları arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine;

6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri ile 11-15 ($p<0,05$) ve 16-20 ($p<0,05$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerinin tutumları arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine;

11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri ile 1-5 ($p<0,05$) ve 6-10 ($p<0,05$) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine;

16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri ile 1-5 ($p<0,05$) ve 6-10 ($p<0,05$) yıl arası kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik sahip oldukları tutum düzeyleri arasında 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin diğer kıdem seviyesindeki öğretmenlere göre iş birlikli öğrenmeye yönelik daha yüksek bir tutum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdeme göre değerlendirilmesi ile ulaşılan bulgulardan hareketle, 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine daha olumlu yaklaştığı, aynı zamanda bu öğretmenlerin daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yeniliklere ve öğrenci merkezliliğe daha açık oldukları söylenebilir.

IV. SONUÇ

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarını cinsiyet, kıdem ve mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre inceleyen bu çalışmanın sonunda Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenme yaklaşımına ortalama düzeyde ($\bar{x}=2,45$) bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenme yaklaşımına bakışlarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmazken, kıdem ve mezuniyet değişkenleri öğretmen tutumları arasında anlamlı farklılık yaratmıştır. Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının ($\bar{x}=2,57$) ve 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan (

$\bar{x}=2,51$) öğretmenlerin iş birlikli öğrenme yaklaşımına daha olumlu yönde yaklaştıkları belirlenmiştir.

Alanyazında, iş birlikli öğrenme yaklaşımına yönelik öğretmenlerin sahip olduğu tutumları inceleyen örnek çalışmalar, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kara, Bicen ve Uzunboylu (2009)'nun felsefe grubu öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleme amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla, araştırmamızda elde ettiğimiz Türkçe öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumlarının kararsızlık düzeyinde olduğu sonucu benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kara ve diğerlerinin (2009) çalışmasında öğretmenlerin farkında olmadan iş birlikli veya grupta öğrenmeyi derslerinde uyguladığını belirtmesi de araştırmamızın sonuçlarına ışık tutmaktadır. Uzunboylu ve Özdamlı (2008)'nin öğretmen adaylarının teknoloji destekli iş birlikli öğrenme ortamına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma da, çalışmamızda ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

İlgili alanyazında iş birlikli öğrenme yaklaşımıyla ilgili öğretmen tutumlarına yönelik yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın iş birlikli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştıran yurt içi ve yurt dışında yapılmış birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Farklı derslere yönelik çalışmalarda (Milis, 1991; Gömleksiz, 1993; Bolling, 1994; Keig ve Waggoner, 1995; Scabile ve Robinson, 1995; Slavin ve Stevens, 1995; Gardener ve Korth, 1996; Calderon, Lazarowitz ve Slavin, 1998; Colosi ve Zales, 1998; Cooney vd. 1998; Espino, 1999; Sarıtaş, 1999; She, 1999; Yaman, 1999; Eilks, 2005; Karabay, 2005; Şimşek vd. 2005; Ulmer ve Cramer, 2005; Doymuş ve Şimşek, 2007) iş birlikli öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğu ve öğrencilerin bu yaklaşıma olumlu yönde yaklaştığına dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Gerek öğrenciler üzerinde yapılan akademik başarı ve tutum araştırmalarının sonucu gerekse öğretmenlerin iş birlikli yaklaşımı üzerine tutumlarını değerlendiren bu çalışmanın sonucu, iş birlikli öğrenme yaklaşımının derslerde etkili biçimde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle iş birlikli öğrenme yaklaşımının okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarına dayanan Türkçe derslerinde “dil becerilerinin doğal ve sosyal ortam içinde öğretilmelidir” ilkesine uygun olması, bu yaklaşımın Türkçe derslerinde daha sık ve etkili kullanılmasını gerektirmektedir.

İş birlikli öğrenme yaklaşımının etkili biçimde derslerde kullanımını artırmak amacıyla öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri sırasında iş birlikli öğrenme teknikleri tanıtılmalı ve bu teknikleri uygulama fırsatı verilmeli; öğretim ortamları oturma, araç-gereç yapısı vb. yönlerden bu yaklaşıma uy-

gun şekilde düzenlenerek öğrencilerin etkileşimli ortamlarda derse katılımı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yay.
- Bolling, A. (1994). Using Group Journals to Improve Writing and Comprehension. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 47-55.
- Bowen, C. W. (2000). A Quantitative Literature Review of Cooperative Learning Effects on High School and College Chemistry Achievement. *Journal of Chemical Education*, 77(2), 116-119.
- Calderon M., Lazarowitz, R. H. & Slavin, R. (1998). Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition on Students Making the Transition from Spanish to English Reading. *The Elementary School Journal*, 99(2), 153-165.
- Colosi, J. C. & Zales, C. R., (1998). Jigsaw Cooperative Learning Improves Biology Lab Courses. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Cooney, M., Nelson J. & Williams, K. (1998). Collaborative Inquiry into the Pedagogical Use of Storytelling and Acting. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(3), 65-79.
- Coppola, B. P. & Lawton, R.G. (1995). Who Has the Some Substance That I Have?. A Blueprint for Collaborative Learning Activities. *Journal of Chemical Education*, 72(12), 1120-1122.
- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal Bağların Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, (1); 231-243.
- Eilks, I. (2005). Experiences and Reflections About Teaching Atomic Structure in a Jigsaw Classroom in Lower Secondary School Chemistry Lessons. *Journal of Chemical Education*, 82(2), 313-319.
- Espino, C. M. (1999). Promoting Language Proficiency and Academic Achievement Through Cooperation. ERIC Document Reproduction Service. No:ED 436983.
- Gardener, B. S. & Korth, S. D. (1996). Using Reflection in Cooperative Learning Groups to Integrate Theory and Practice. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(1), 17-30.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and Students' Verbal Behaviors During Cooperative and Small-group Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.

- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Graham, D. C. (2005). *Cooperative Learning Methods and Middle School Students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, USA.
- Hennessy, D. & Evans, R. (2006). Small-group Learning in the Community College Classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93–109.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. MN: Interaction.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development, Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (1999). *Cooperative Learning Methods: A meta- analysis*. University of Minnesota.
- Kara, N. S., Bicen, A. ve Uzunboylu, H. (2009). Felsefe Grubu Öğretmenlerinin İş Birlikli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi -TRNC Journal of National Education*, 3, 41-56.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keig, L. & Waggoner, M. (1995). Peer Review of Teaching: Improving College Instruction Through Formative Assessment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(1), 9-16.
- Levine, E. (2001). Reading Your Way to Scientific Literacy. *Journal of College Science Teaching*, 31(2), 122–125.
- Lin, E. (2006). Learning in the Science Classroom. *The Science Teacher*, 73(5), 35–39.
- Maloof, J. & White, V. K. B. (2005). Team Study Training in the College Biology Laboratory. *Journal of Biological Education*, 39(3), 120-124.
- Milis, B. (1991). Full Filling the Promise of the Seven Principles Through Cooperative Learning: An Action Agenda for the University Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 2, 139-144.
- Parker, R. (1985). Small-group Cooperative Learning in the Classroom. *Oregon School Study Council Bulletin*, 27(7), 1–28.
- Prichard, J. S. Bizo, L. A. & Stratford, R. J. (2006). The Educational Impact of Team-skills Training: Preparing Students to Work in Groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119–140.

- Sarıtaş, E. (1999). *İlköğretim I. Devrede İşbirlikçi Öğrenim Yöntemi ile Geleneksel Öğrenim Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 87-93.
- Scahible, R. & Robinson, B. D. (1995). Collaborating Teachers as Models for Students. *Journal on Excellence in college Teaching*, 6(1), 9-16.
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small-groups Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- She, H.C. (1999). Students' Knowledge Construction in Small-groups in the Seventh Grade Biology Laboratory; Verbal Communication and Physical Engagement. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1051- 1066.
- Siegel, C. (2005). Implementing a Research-based Model of Cooperative Learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339-350.
- Slavin, R.E. & Stevens R.J.(1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Slavin, R.E., Madden, N.A, Karweit, N., Livermon, B. J. & Dolan, L. (1995). Success for all: First Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. & Kızıloğlu, N. (2005). Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilere Grupla Öğrenme Yönteminin Kazandırdığı Bilgi ve Beceriler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 67-80.
- Şimşek, Ü (2007). *Çözümler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw Ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri Ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulmer, J. D. & Cramer, M. M. (2005). Why Are Those Kids in Groups. *The Agricultural Education Magazine*, 77(6), 14-17
- Uzunboylu, H. & Özdamlı, F. (2008). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamlarına Yönelik Tutumları. *KKTC Milli Eğitim Dergisi, TRNC Journal of National Education*, 3, 41-56.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 155-163.

XVI. YÜZYILDAN XVIII. YÜZYILA MUŞKARA (NEVŞEHİR)'DA NÜFUS VE YERLEŞME

POPULATION AND OCCUPATION IN MUŞKARA (NEVŞEHİR) IN XVI. - XVIII. CENTURIES

*Rafet METİN**

ÖZET

Bu çalışmada Muşkara (Nevşehir)'in küçük bir yerleşim biriminden Damat İbrahim Paşa dönemindeki büyük gelişmelerle birlikte bir şehre dönüşümü ele alınmıştır (1718-1730).

Anahtar Kelimeler: XVI. Yüzyıl, Muşkara, Nüfus ve Yerleşme.

ABSTRACT

In this study, It is expressed that Muşkara (Nevşehir) is changed into a city from a province with the great improvement, in the era of Grand Vizierity Damat Ibrahim Pasha (1718-1730).

Key Words: XVI. Century, Muşkara, Population and Occupation,

Anadolu kent modeli; kırla, onun içerisinden çıkan kentin, aralarındaki ilişkinin karşılıklı denge esasına göre tanzim edildiği noktasından gelir. Buna göre sistem, kır ile kentin birbirlerine yardım etme , birbirlerini tamamlama esasına ve bir arada yaşama ilkesine göre kurulmuştur veya bu ilkedен kuvvet olarak gelişmesini bu kalıp içerisinde sürdürmüştür.¹ Bu cümleden olmak üzere bazı kentlerin başlangıçta belirsiz köyler iken zamanla dinamik bölgesel merkezler olan kasabalara dönüşmesi ve daha sonra hinterlandı oldukça geniş büyük kentlerin ortaya çıkması kır ile kent dayanışmasının bir sonucudur.² Osmanlı coğrafyasını bir ağ gibi ören bu köylerin özellikle Osmanlı taşra kasabalarının iktisadi hayatında özel bir yeri vardır. Çünkü, bu köylerin çoğu ya ticaret yolları üzerinde ya da ticaret merkezlerine yakın mahallerde

* Dr., Kırıkkale Üniversitesi. rafet_metin1@hotmail.com

¹ Necdet Tunçdilek, Türkiye'de Yerleşmenin Evrimi, İstanbul 1996, s. 162.

² Peter Benedict, "Türkiye'de Küçük Kasabalar", Türkiye Coğrafi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, İ.Ü. Coğrafya Enstitüsü, İstanbul 1971, s. 148.

kurulmuşlardır.³ Bunun yanında konar-göçer gruplar ile birlikte kuruldukları dönemin siyasi şartlarının da etkisini hesaba katmak gerekmektedir. Osmanlı döneminde bu şekilde köyden kasabaya ve ondan da şehre dönüşen en tipik yerleşim yerlerinden birini bugünkü Nevşehir'in merkezi olan Muşkara köyü teşkil etmektedir.

XVI. Yüzyılın başında (Hicrî 924/1518) Niğde Sancağına tâbi Ürgüb Kazasının Uç Hisar Nahiyesindeki köylerinden birisi olan Muşkara yukarıda bahsedilen dönüşüm modeline uygun bir gelişme göstermiştir.⁴ Müslüman Türkler ile gayr-i müslimlerin birlikte yaşadığı bir köy görünümünde olan Muşkara'da bahsedilen dönemde 61 vergi hânesi ve 105 nefer (nim:51, benak:16, caba:35, pir-i fani:1, vasıfsız:2) bulunmakta idi.⁵

Anılan tarihte Muşkara haricinde Orta Hisar⁶, Uç Hisar⁷ Nar⁸ gibi büyük köyler de yer almaktadır.

H. 935 (M. 1530) yılında ise Ürgüb Kazasına tâbi Uç Hisar Nahiyesinin mezraalarından birisi olarak geçmektedir.⁹ Anılan tarihte toplam 80 vergi hânesi ve 150 nefer nüfus bulunmaktadır. Bu tahrirde mezraa olarak kaydedilmesi kanaatimizce kâtibin bir hatasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü mezraa ahali boşalmış, harabesi ve suyu olan ekinlik sahalardır. Mezraalarda nadiren görülen hâneler ya sayıca oldukça az ya da yakınındaki bir köyün ahalisinden ibarettir. Bu dönemde bulunan mezraalara bakıldığında bünyesinde 150 neferlik nüfus barındıran mezraaya tesadüf edilmemiştir.¹⁰

³ Benedict, agm, s. 148.

⁴ BOA, TD 455, s. 810-811. Belgede "Karye-i Muşkara Tabi-i Uç Hisar malikâne ve divani tımar iki baş" yer almaktadır.

⁵ BOA, TD 455, s. 810-811. Belgede İlk olarak "Yusuf veled-i Abdullah" ismi kaydedilmiştir. Bali, Kaya, Yağmur, Arslan, Eyne Bey gibi Türkçe isimlere de rastlanmaktadır. Ancak yaklaşık yüz neferin hem kendi hem de baba adları gayri müslimdir. Bu isimler arasında Vasil, İstavri, Anasdos gibi isimler sıklıkla geçmektedir.

⁶ BOA TD 455, s. 803. Bu köy 91 hane ve 127 nefere sahiptir. H. 924 (M. 1518) tarihinde Uç Hisar nahiyesinin nüfus bakımından en büyük köyüdür.

⁷ BOA TD 455, s. 807.

⁸ BOA TD 455, s. 808.

⁹ BOA, TD 387, s. 180. Belgede "Nahiye-i Uç Hisar tâbi-i Kaza-i Ürgüb mezraa-i Muşkara" tâbiri kaydedilmiştir.

¹⁰ Bu dönemde mezraalar yüzyılın başında daha çok konar-göçer grupların ekinlikleri olarak kullanılmakla birlikte, yüzyılın sonunda anılan grupların köyleri olarak değerlendirilmektedir. Örneğin Ağca İn mezraası 1518'de Yahyalı Kabilesine tabi Mehmed Fakihlü Cemaatinin

Muşkara'nın Hicrî 992 (M. 1584) yılında toplam 186 neferi vardır.¹¹ Bunun 140 neferi "gebran" olarak kaydedilmiştir. (nim:37, bennak:48, caba:47, çift:4, pir-i fani:4), Müslüman Nüfus, 46 (nim:8, bennak:14, caba:18, pir-i fani:3, vasıfsız:2) civarındadır. Bu tahrire göre yeni oluşturulan Nevşehir Kasabasının merkez köyü olarak kaydedilmiştir. XVII. yüzyıl ortalarında Muşkara Köyü, yine Niğde Sancağının Ürgüb Kazasına bağlıydı. Bu dönemde köyün 45 avarız hânesi bulunuyordu.¹² Celali hareketlerinin Anadolu'yu oldukça etkilediği dikkate alınacak olursa, nüfusun 1584 yılına göre bir azalma içine girdiğini ve dolayısıyla XVII. yüzyıl ortalarındaki nüfusun 1584'ten daha az olabileceğini düşünmek mümkündür.¹³

XVIII. Yüzyılda H. 1140 (M. 1727) tarihinde Muşkara, Niğde'nin bazı köylerini de alarak kaza merkezi olmaya başlamıştır. Bu tarihte nim, bennak, çift ve caba kaydedilen toplam 913 nefer vergi nüfusuna karşılık 494 mücerred kayıtlı bekar nüfus bulunmaktadır.¹⁴ Bu nüfus grubuna aşağıda belirtilen 196 neferlik "muaf" grubu dahil değildir. Bu durumda ortalama köy başına düşen evli nefer sayısı yaklaşık 63 iken bekar nüfus miktarı ise, 37 civarındadır. Bu dönemde nüfus bir önceki tahrire göre yaklaşık beş kat artmıştır. Bunun en önemli nedeni Damat İbrahim Paşa'nın Sadrazamlığı döneminde (1718-1730) büyük bir imar faaliyetinin başlatılmış olmasıdır. Özellikle kurmuş olduğu vakıflar, Muşkara'nın kaza statüsüne yükselmesinde önemli bir etken olmuştur. Bunun en güzel örneği Nevşehirli Damad İbrahim Paşa'nın 38 Numaralı hazine defterininin 81. sahife ve 1. sırasında kayıtlı tarihsiz vakfiyesidir.¹⁵ Bu vakfiyeye göre Muşkara'da inşa edilen cami ve muallimhaneye

ekinliğidir (BOA TD 455, s. 760). Yüzyılın sonunda ise yine Mehmed Fakihlü Cematinin karyesi olarak geçmektedir (KKA TD 135, s. 269/a).

¹¹ KKA TD 135, s. 220/a-b. Belgede "Karye-i Muşkara Kasaba-i Nevşehri" kaydı yer almaktadır.

¹² Vergi terimi olarak, yerine ve vergisine göre sayım birimi olan gerçek avarız hânesinin, dört ile elli hânesi bir avarız hânesini oluşturmaktadır (Halil Sahillioğlu, "Avarız" mad., DİA, C. IV. s. 108).

¹³ İlhan Şahin, Osmanlı Döneminde Konar-Göçerler, İstanbul 2006, .s. 249.

¹⁴ KKA TD, 98, s. 1/b-19/b.

¹⁵ Vakıflar Gen. Müd. Arşv. Nr. 38, s. 81-84. Bu vakfiyede Muşkara'da inşa edilen cami-i şerif ve muallimhâne Antakya, İzmir ve İstanbul'da bulunan dükkanlardan aktarılan gelirlerin çeşitleri ile cami-i şerifde görevli imam, hatip, vaiz ve şeyh'ül kurra olanlara ayrılan ücretler zikredilmiştir. Ayrıca Muallimhânedeki görevlendirilecek hat muallimine de verilecek ücret kaydedilmiştir. Ayrıca Nr. 741, s. 404-406 arasında "Vilayet-i Anadolu'da Ürgüb nam-ı diğer Nevşehir Kazasına tâbi Arabsun Karyesinde bina edilen Cami-i Şerif ve Mekteb-i Latif için

Damat İbrahim Paşa'nın Antalya, İzmir ve İstanbul'da bulunan dükkanlarından gelirler tahsis edilmiştir. Ayrıca, bölgeye yapılacak iskân teşvik edilmiş ve yeni sâkinler için çeşitli muafiyetler verilmiştir. Bunun yanında Selçuklular döneminden kaldığı anlaşılan Nevşehir Kalesini yeni baştan tamir ettirmiş ve buraya bir sur yaptırmıştır.¹⁶ Güvenlik açısından da her hangi bir sorun teşkil etmemesi kısa zamanda Muşkara'yı cazibe merkezi haline getirmiş ve çeşitli bölgelerden göç almasına neden olmuştur.

Bu dönemde Muşkara, Niğde Sancağından ayrılan 12 köyün merkezi olma özelliğini göstermiştir. Bu köyler ve nüfus yapıları aşağıdaki gibidir.

Köy	Nim	Çift	Bennak	Caba	Mücerred
Andırlos	12	12	21	-	28
Orta Köy	5	11	26	-	28
Ma'son	5	3	27	-	12
Mazi	5	12	4	-	10
Akköy	16	-	14	-	8
Başköy	36	3	23	-	37
Germiyan	5	38	17	-	43
Elgördü	-	9	5	-	-
Matla	1	20	32	22	-
Amanos	-	22	26	-	23
Ervani?	11	42	161	-	134
Andırson	103	-	68	-	116
Bulgarcık	10	8	35	-	42
Conrı?	2	23	18	-	13
Toplam	211	203	477	22	494

gerekli şartlar" kaydedilmiştir. Nr. 742, s. 74'te ise "Kaza-i Arabsun namı diğer Gülşehri" ile ilgili Sadrazam Silahdar Mehmed Paşa Vakfına ait kayıt düşülmüştür.

¹⁶ Şahin, age, s. 250-251.

Yukarıda zikredilen köylerin haricinde Saskos¹⁷ ve Soğanlu¹⁸ Köyleri de mevcuttur. Ancak bu köyler raiyetsiz olarak kaydedilmişlerdir.

H. 1140 (M. 1727) Yılında Muşkara (Nevşehir) da Muaf Gruplar	
Yeniçeri	13
Cebeci	23
Sipahi	30
Dizdar	1
Merd-i Tımar	9
İmam	3
Hatip	2
Talib-i ilm	5
Ama	2
Vasıfsız	108
Toplam	196

¹⁷ KKA TD, 98, s. 3/b. Belgede bu köy için şu kayıt düşülmüştür: “Kaza-i Mezbure tâbi Saskos nam karye hududunda cari olan gıce argı dimekle ma’ruf nam argın suyu ikide bir azaldığı ilerde tulu’-ı afitabdan ahşama gölgesi değirmen tarafına gelince Baş Köy ahali ekinlerine sa’y idüb, ba’dehu ol vakitten tulu’-ı afitaba değin su Karye-i Orta Köy değirmenine cereyan eylemek üzere tarafeyn rızası ile, yedlerine hüccet-i şer’iyenin muktezasınca defter-i cedide kayd olundu”.

¹⁸ Aynı defter, s. 3/b. “Karye-i Soğanlu der nezd-i Karye-i Kavurcani? hali ez raiyetsiz bazı yerlerin ahali Kara Hisar ve Kavurcani ve Orta Köy ziraat iderler. Tâbi-i Kara Hisar-ı Develü mea mezraa-i Yakadosca kadimden karye-i mezbure halkının mahsuz ziraatgahı olması ile karye-i mezbure ile kayd olundu” ibaresi kaydedilmiştir. Bu köyün lokalizasyonu yapılmış olup, Kapadokya bölgesi içerisinde yer almaktadır. Halen Kayseri ilimizin Yeşilhisar ilçesine bağlı köy olarak varlığını sürdürmektedir. Yukarıda zikredilen on iki köyden Mazi, Akköy, Başköy ve Germiyan Köyleri günümüze kadar gelmekle birlikte diğer köylerin izlerine tesadüf edilememiştir. Ancak muhtemelen sonraki dönemlerde yapılan düzenlemelerle ya isimleri değiştirilmiş yada oluşturulan idari yapılanmalarda bölgedeki diğer şehirlerin il hududu içerisinde kalmış olabilir. Mazi ve Akköy köyleri Ürgüp İlçesinin, Başköy Köyü Hacı Bektaş İlçesinin, Germiyan Köyü ise (günümüzde Pınarcık Köyü olarak bilinmektedir) Niğde İlının merkez köyü olarak varlığını sürdürmektedir.

TD 98'e göre daha çok kırdan kira göç hadisesi gerçekleşmekle birlikte, dışarıdan kırsal bölgelere gelen göçlere de tesadüf edilmektedir. Andırlos Köyünde, kayıtlı (iki nefer Divri Köyünden, bir nefer Hira köy ve bir neferde Salur köyünden gelmişlerdir.) defterde Andırlos Köyü için “*toprağı kalil ve sengistan ve bi hasıl olub, ve etrafında olan karyelerin öşürlerin 1/8 vire gelmekle fima ba'd bunlar dahi öşürlerin 1/8 vermek üzere defter-i cedide kayd olundu.*” ibaresi kaydedilmiştir.¹⁹ Toprağın az ve taşlık bir arazi yapısına sahip olmasına rağmen insanların böyle bir köyü tercih etmelerinin nedeni topraklarını terk edip, göç etmek zorunda kalmış olmalarındandır. Bu dönemde insanların kendilerini emniyette hissetmemesi (savaşlar, eşkıyalık vs.) ve tarımsal birimlerin darlığı onları çift bozmaya zorlamıştır.²⁰ Çiftini bozan köylülerde, diğer köy yada bölgelere göç etmişlerdir. Örneğin Nevşehir Kazasının ilk köyü olan Andırlos Köyüne Niğde'nin Divri köyünden üç, Hira köyünden bir, Salur köyünden, iki nefer ile birlikte “Bozok Sancağından bir nefer ve Rum ilinden 3 olmak üzere toplam 4 nefer de dışarıdan gelmiştir.”²¹ Mazi Köyüne²² ise bir nefer Dirce, bir neferde Ervani Köyünden gelenler olmuştur. Defterde Mazi köyüne gelmelerinin nedeni olarak burada ziraat yapmaları gösterilmiştir.

Ak Köye²³ Niğde kazasına tâbi Döğerli köyünden bir, Seydi Hacı köy'den bir, Tabaslu köyünden bir ve Sultanım köyünden bir olmak üzere toplam 4 nefer gelmiştir.

Baş Köyde²⁴ ziraat yapmalarına rağmen bir nefer Deli Viran, bir nefer İnce Su, bir nefer Nefaz, bir nefer Ağca Viran, üç nefer Sulu Yaka, on iki nefer Sultanım köyünde bir nefer Niğde'de sakinlerdir. Bunlardan başka Baş Köy

¹⁹ KKA TD 98, s. 1/b.

²⁰ Halil İnalçık, Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi, C. I (1300-1600) İstanbul 2000, s. 803.

²¹ KKA TD, 98, s. 1/b-2/a. Bu neferlerle ilgili olarak belgede şöyle bir kayıt düşülmüştür. “Üzerlerine bazı karye işaret olunan reaya an isabet ol karyelerde defterli raiyyet olmayub, ancak dedeleri ve babaları ol karyelerde durub, ba'dehu karye-i mezburede mütemekkin ve babaları ve dedeleri rüsum-ı raiyyetleri karye-i mezbure sipahilerine vire gelmekle, bu def'a tahiri- cedide değin kayd olundular. Sultanım nam karye hududunda, ziraat iden reaya, öşürlerin hassa arz, ve salariyelerin “Baş Köy sipahilerine virüb, ve beher nakdi otuzar akçe resm dahi vire gelmeleri ile, uslub-ı kadime üzere rüsum ve salariyelerin virmek üzere defter-i cedide kayd olundu” kaydı düşülmüştür.

²² Aynı defter, s. 5/a.

²³ Aynı defter, s. 6/b.

²⁴ Aynı defter, s. 7/a-b.

ile ilgili olarak 12 neferden daha bahsedilmektedir²⁵. Bunlarda yine Baş Köy'de ziraat yapmalarına rağmen, bir nefer Çift Özü, bir nefer Azad Alan, bir nefer Yavluca, üç nefer Gelmiş, üç nefer Mürtandi, bir nefer Ala Koç, bir nefer Killi Dere bir nefer Kavak Köyünde sakin olarak görülmektedir.

El Gördü köyünde²⁶ ziraat yapmasına rağmen bir nefer Eski Gümüş ve bir neferde Andırson köyünde sakindir. Andırson köyünde²⁷ kayıtlı olmasına rağmen sekiz nefer İlison köyünde ziraat etmektedir. Aynı şekilde Andırson köyünde kayıtlı olmasına rağmen üç nefer de Sazalca köyünde ziraat yapmaktadır. Dört nefer Su Beşe Köyünde sakin iken Orta Köye²⁸ tarım yapmak amacı ile yerleşmiştir. Ayrıca Orta köyde kayıtlı iken, İstanbul'a giden Kiryako, Hıryato, Tukadan, Döğenci, Ohre, Dula ve Gün Kulu gibi zimmiler on sene boyunca ziraat yapmadıkları için hâne olarak kayıt edilmemişlerdir.²⁹ Ma'son Köyünün toprakları yeterli olmadığı için köy ahalisi başka bir sınırda ziraat yapmışlardır.³⁰ Amanos köyünün toprakları da yetersiz olduğu için Kızılcıca, Andavan, Göllüce Şehir, Eski Gümüş ve Diyadin nam köy sınırında ziraat etmektedirler.³¹ Bulgarçık köyünün³² Gelinmez diğer adıyla Halil Bey Viranı yakınında bulunan Şamardı nahiyesine tâbi Üç Kuyu yaylağını İnallu köy halkı ziraat etmektedir. Hatta Türkmen taifesinden gelip de otundan ve suyundan yararlananlardan yaylak resmi alınması konusunda bir kayıt bulunmaktadır. Köylerin hemen hemen tamamında "*Karye toprakları kalil*

²⁵ Aynı defter, s. 8/b.

²⁶ Aynı defter, s. 10/a. Bu köy ile ilgili olarak, defterde "der nezd-i Karye-i Germiyan mukaddimen sakin olan reaya bi'l cümle perişan olub, ba'dehu hariciden bazı kimesneler gelüb, temekkün idüb, karye olmuşdur. Tâbi-i Niğde" ibaresi kaydedilmiştir.

²⁷ Aynı defter, s. 15/a-17/b. Bu köy ile ilgili olarak da "Malikane, Vakf-ı Cami-i Sungur Ağa, nefsi-i Niğde, tâbi-i Kaza-i Niğde, toprakları kalil olmağın, Eyleson, Göksun ve Fertek ve sair karye ve karyelerde dahi ziraat iderler. Öşürlerin hassa arz iderler".

²⁸ Aynı defter, s. 2/b.

²⁹ Aynı defter, s. 3/a.

³⁰ Aynı defter, s. 4/a-b. Belgede "Karye-i Ma'son tâbi-i şehri-i Ürgüb, bu karye toprakları kalil olmağın aher sınırdaki dahi ziraat iderler. İbtida, Ma'son tarafından Boz Yılan Suyu ile, Çekirge Çukuruna intüb, dere ile Çardak nam Karye yoluna, andan bir yol ile, Muslife varınca, Seydi Ahmed ve Hacı İbrahim tarlaları hudud-ı mezbûre dahilinde olub, andan aşağı Sahrancı Deresinden çay sıra Alişan Deresinden Koyun yolundan, Balta Sırtından İmam Bağından, suyun yukarı akıntısına doğru Kesik Burnuna andan Sırtı Sarı, hudûd-ı evvel olan Boz Yılanda nihayet bulur." ibaresi kaydedilmiştir.

³¹ Aynı defter, s. 11/a-b.

³² Aynı defter, s. 17/b-18/b.

olmağın” ibaresi kaydedilmiştir.³³ Toprakların az olmasının yanında bu dönemde cereyan eden sosyal meselelerin büyük oranda artması insanları yeni tarım sahaları aramaya sevk etmiş olabilir. Ayrıca daha önce de ifade edildiği gibi Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın Muşkara (Nevşehir) köyüne yaptırdığı eserler ve bunlara bağladığı vakıflar sayesinde köyün nüfusunda belirgin bir artış meydana gelmiştir. Bununla da yetinilmeyerek uzun süredir o bölgede olan ve taş evler yapmayı bilen Boynu-İnceli oymakları grubundan Boynu İnceli, Büyük Salarlı, Hacı Ahmedli, Küçük Salarlı, Karaca Kürdlü, Danişmendli, Dumanlı, Herikli, Begdil, Çeçeli, Kütüklü, Kürt Mihmatlı, Dumanlı, Deliler, Savcılı ve Kurutlu aşiretlerinin Nevşehir'de iskan olmaları teşvik edilmiştir.³⁴ Bu aşiretlere Aksaray Sancağı'nın Eyübili kazasında bulunan harabe köylerde çiftlik toprakları ayrılmıştır. Şehirde ev inşasına mali güçleri olmayanlara da aynı kazada bulunan münbit ve sulak fakat harap durumda bulunan köyler iskân sahası olarak tayin edilmiştir. 1729'da şehirde 400 ev inşa edildiği görülmekle birlikte buraya yerleşenlere de arazi tahsis edilmesine karar verilmiştir.³⁵

SONUÇ

XVI. yüzyıl başında Niğde Sancağı'nın Ürgüb kazasına bağlı Uç Hisar Nahiyesinin köylerinden biri olarak karşımıza çıkan Muşkara köyü daha önce de izah edildiği üzere yeni bir idari düzenleme ile anılan yüzyılın sonunda kasaba düzeyine çıkarılmıştır. XVII.yüzyılda celali isyanlarının etkisi ile özellikle nüfus bakımından geriye düşen Muşkara, XVIII.yüzyılda kendisini köyden şehre dönüştürecek olan büyük bir imar hareketine sahne olmuştur. Bu hareket özellikle Damat İbrahim Paşa'nın sadrazamlık döneminde (1718-1730) oldukça ivme kazanmıştır. Damat İbrahim Paşa'nın aslen Muşkara doğumlu olması bu şehre duyduğu ilgiyi bir kat daha arttırmıştır. Yöre ahali-sini bazı mali külfetlerden muaf tutmasının yanında cami, medrese, mektep, kütüphane, çeşme, hamam gibi binalar ile imar etmiş, daha öncede belirtildiği üzere bu yerleşim yerlerinin civarına Türkmen aşiretlerinin iskânı ile köyü yeni bir şehir (Nevşehir) haline getirmiştir. Şehrin güvenliğini sağlamak

³³ KKA TD, 98, s. 11/ a-b. Belgede “Karye-i Amonis toprakları kalil olmağın Kızılca, Andavan, Göllüce Şehir, Eski Gümüş ve Diyadin nam karye sınırında ziraat ederler” kaydı düşülmüştür.

³⁴ Tufan Gündüz, XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Danişmendli Türkmenleri, İstanbul, 2005, s. 138.

³⁵ Cengiz Orhonlu, Osmanlı İmparatorluğu'nda Aşiretlerin İskânı, İstanbul, 1987, s. 111.

amacı ile de şehirde bulunan kaleyi tamir ettirerek derbençi tayin etmiştir. bazı köylerin gelirini ise bu kalede görev yapanlara tahsis etmiştir.³⁶ Bu durum daha sonraki yıllarda Muşkara'nın bir şehir hüviyetine sahip olacağını göstermesi bakımından önemli olsa gerektir.

KAYNAKÇA

Yayımlanmış Eserler:

- Benedict, Peter; "Türkiye'de Küçük Kasabalar", Türkiye Coğrafi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, İ.Ü. Coğrafya Enstitüsü, İstanbul 1971.
- Gündüz, Tufan; XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Danişmendli Türkmenleri, İstanbul 2005.
- İnalçık, Halil, Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi, C. I (1300-1600), İstanbul 2000.
- Orhonlu, Cengiz; Osmanlı İmparatorluğu'nda Aşiretlerin İskanı, İstanbul 1987.
- Sahillioğlu, Halil; "Avarız" mad, DİA, C. IV, s. 108.
- Şahin, İlhan; Osmanlı Döneminde Konar-Göçerler, İstanbul 2006.
- Tunçdilek, Necdet; Türkiye'de Yerleşmenin Evrimi, İstanbul 1996.

Arşiv Belgeleri:

- BOA, TD 387.
- BOA, TD 455.
- KKA TD 135.
- KKA TD, 98.
- Vakıflar Gen. Müd. Arşv. Nr. 38.
- Vakıflar Gen. Müd. Arşv. Nr. 741.
- Vakıflar Gen. Müd. Arşv. Nr. 742.

³⁶ KKA TD, 98, s. 22/b. Belgede "İcmal-i mustahfizan ve topcıyan-ı kal'a-i Nevşehir" ibaresi ile birlikte on adet köy hasılı kaydedilmiştir.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA UYGULANAN VİYOLA EĞİTİMİNDE TEKNİK DÜZEYLERİNE GÖRE SINIFLANDIRILMIŞ REPERTUAR MODELİ

TECHNICALLY CLASSIFIED REPERTOIRE MODEL
IN VIOLA TRAINING FOR MUSIC TEACHER
EDUCATION PROGRAM

*Zeki NACAĞCI**

*Ersan ÇİFTÇİ***

*Gökhan ÖZDEMİR****

ÖZET

Viyolanın yaylı bir çalgı olarak, çok eski dönemlerden bu yana var olmasına karşın günümüzde, viyola eğitiminde, tercih edilirlilik ve repertuar çeşitliliği açısından sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bu sorunların çözümüne yardımcı olması amacıyla yapılan bu çalışmada literatür taraması ile notasına ulaşılabilen 47 adet viyola eserinin, uzman görüşlerine dayalı olarak zorluk derecelerine göre sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflandırma, öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk ve beceri düzeyleri göz önünde bulundurularak başlangıç, orta ve ileri olarak üç grupta ele alınmıştır. Başlangıç düzeyinde 9 adet eser, orta düzeyde 25 ve ileri düzeyde de 10 eser belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Viyola, Viyola Eğitimi, Viyola Repertuarı

* Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğt. Fak. Müzik Eğt. ABD., znacakci@mehmetakif.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğt. Fak. Müzik Eğt. ABD., ersanfarmer@gmail.com

***Arş.Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğt. Fak. Müzik Eğt. ABD., gozdemir@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

Although viola has existed since ancient times as a string instrument, different problems of preferability and repertoire variety have been experienced. 47 viola works have been classified based on expert opinions with regard to their technical levels as a result of this study that aims at finding a solution to the aforementioned problems. This classification has been performed via three levels; beginner, intermediate and advanced, taking the different levels of students' readiness into consideration. 9 works have been determined for the beginner level, 22 for the intermediate and 16 for the advanced level.

Key Words: *Viola, Viola Education, Viola Repertoire*

1. GİRİŞ

Viyolanın tarihçesine baktığımızda, On ve onbirinci yüzyıllarda crowt adı verilen ve Brotonlar tarafından kullanılan çalgının, daha sonra Viele denilip bir yayla çalınan çalgıya dönüştüğü düşünülmektedir. Devam eden süreçte Romanesk ve Gotik çağlarda parlayan ortaçağ violü, sonraları 1510'lardan sonra değişik ses gurupları içerisinde bulunan violeri oluşturmuştur (Ece,1998). Rönesans ve barok dönemlerde violer, çalgı yapımcılarının ve bestecilerin etkisiyle gelişip genişlemiş ve 17. yüzyılın ikinci yarısından sonra yavaş yavaş keman ailesi içinde viyola olarak yer almaya başlamıştır. 16 ve 18. Yüzyıllar arasında repertuar açısından parlak dönemini geçiren viyola ve ataları daha sonra kemanın yaygınlaşması ile duraklama dönemine girmiştir.

18. yüzyıldan beri viyola hakkındaki genel düşünce, viyolanın solo bir çalgı olamayacağı ve orkestra ve oda müziği guruplarında ikinci planda, armonileri tamamlayan, oktavları katlayan, kemanın gölgesinde kalmış bir çalgı olduğu idi. İkinci sınıf kemancılar, viyolanın keman ile benzer teknik güçlüğüne sahip olması nedeniyle viyola partilerini kolaylıkla çalabiliyorlar ve bu durum daha fazlasına gereksinim olmadığı için viyola eğitimi ve repertuarının gelişimini engelliyordu. Ancak, zamanla viyolanın tonunu ve kendine özgü tınısını iyi kullanan viyolacıların ortaya çıkması ile viyolanın solo bir çalgı olabileceği düşüncesi önem kazanmıştır. Tüm bunların sonucunda profesyonel bir viyola eğitimine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Böylece ilk viyola eğitimi dersleri Alessandro Rolla tarafından 1808 yılında kurulmuş olan Milano Konservatuvarı'nda başlatılmıştır. 1895 yılında Paris Konservatuvarı'nda yeni başlayanlar için bir viyola dersi programa alınmış, sonraki dönemde profesyonel müzik okullarında ve konservatuvarlarda viyola dersleri giderek artmıştır (Görgülü, 2006).

Viyola tarihinde yaşanan tüm bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde de profesyonel viyola eğitimi Üniversitelerin devlet konservatuarları, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Bölümü Müzik eğitimi anabilim dallarında verilmektedir. Eğitim Fakülteleri müzik öğretmenliği programında uygulanan viyola eğitimi, programın çalgı eğitimi kapsamında ele alınmaktadır. “Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni adayı için çok önemli ve temel bir boyuttur. Bu boyuta gerçekten önem verilmesi ve çalgıda olabildiğince gelişmeyi amaçlamak için, her çeşit olanağın kullanılması, her gün sistemli olarak uzun saatler boyu çalışılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Böylece birey, alacağı çalgı eğitiminin yardımıyla; oluşturacağı eğitim müziği dağarcığı dışında, ulusal ve evrensel düzeydeki müzik yapıtlarından derlenmiş seçkin bir dağara da sahip olacak ve en iyi biçimde mesleki yaşantısına hazırlanacaktır” (Albuz, 2001).

Bu bağlamda, müzik öğretmenliği programında öğretilen çalgı eğitiminde kullanılan yöntemler, bu eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir rol oynayacaktır. Tüm bu yöntemler içerisinde genelde çalgı eğitimi özelde viyola eğitiminde kullanılan repertuar ve repertuar seçiminin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, “Repertuar seçiminde öğretmenin, mümkün olduğunca değişik yapıda ve çok yönlü yapıtlar önererek, öğrenciye tüm stil, tarz ve dönemleri tanıtmaları gerekir. Tek yönlü bir gelişimi önlemek için, dağarcık her öğrenci için iyi seçilmiş olmalıdır” (Tuncer, 2003). “Dağarcık seçilirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususlardan birisi de eserin teknik düzey olarak öğrenciye uygunluğudur. Yanlış eser seçimi öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyeceğinden seçilen eserin teknik düzeyi göz önünde bulundurulmalı ve belirli bir sıralılık ilkesine göre öğrenciye icra ettirilmelidir. Çünkü öğrencilerin istenen davranışları kazanabilmeleri bu eserleri icra etmeleriyle gerçekleşecektir” (Bulut, 2008).

Viyolanın tarihsel sürecindeki inişli çıkışlı grafiği dikkate alındığında ve müzik öğretmenliği programında öğrencilerin büyük bir çoğunlukla 15 ve daha üzeri yaşlarda viyola eğitimine başladığı düşünüldüğünde, müzik eğitimi anabilim dallarında verilen viyola eğitiminin daha hassas ölçütler içermesi düşünülmektedir. Bu ölçütlerden biri de viyola eğitiminde çalınmak üzere seçilen eserlerdir. Buna göre seçilen repertuarın, öğrenciden beklenen kazanımlara uygun olması, öğretici özellikler taşıması ve en önemlisi öğrencinin çalgıya olan motivasyonunu gerek güven gerekse sevgi olarak desteklemesi gerekmektedir. Ancak yapılan literatür taraması ve edinilen gözlemler doğrultusunda özellikle müzik eğitimi anabilim dallarındaki kadrolu viyola eğitimcisi ve öğrenci seviyesine uygun repertuar sıkıntısı bu kurumlar-

daki viyola eğitiminde zorluklar yaratabilmektedir. Her ne kadar viyolanın ortaçağ dönemine kadar uzanan köklü bir geçmişi olması nedeniyle özellikle repertuar anlamında bir sıkıntısının olamayacağı düşünülse de, repertuar çeşitliliği ve tercih edilebilirliği bakımından yaylı çalgılar ailesindeki benzerlerinin gerisinde kaldığı görülmektedir.

Tüm bu belirtilenlerin ışığında, özellikle müzik öğretmenliği programlarındaki viyola eğitiminde repertuar oluşumu, seçimi, zorluk derecelerine göre teknik ve müzikal ayırt ediciliklerinde eğitimci ve öğrencilerin yaşadığı düşünülen sorunlar, bu ve benzer çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Çalışmanın ayrıca Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi viyola programına kaynak, öğretmenlere yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, Müzik Öğretmenliği Programında uygulanan viyola eğitiminde kullanılan evrensel nitelikteki eserleri teknik ve müzikal düzeylerine göre sınıflandırarak, farklı seviyelerdeki öğrencilere yönelik eser seçiminde viyola eğitimcilerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, betimsel araştırma modeli kullanılmış ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik eğitimi Anabilim Dallarında kadrolu olarak görev yapan “Viyola Eğitimcileri” oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkiye evrenindeki 23 müzik eğitimi anabilim dalından 14’ünde kadrolu öğretim elemanı bulunmaktadır. Örneklemi ise; söz konusu kurumlardan dokuzunda kadrolu olarak görev yapan 10 öğretim elemanı ve alan uzmanlığına sahip 10 viyola eğitimcisi olmak üzere toplam 20 eğitimci oluşturmaktadır. Örneklem grubu bu özellikleriyle Türkiye’deki müzik eğitimi anabilim dallarındaki evreni büyük ölçüde temsil etmektedir. Araştırmada örneklem grubunda görüşleri alınan viyola eğitimcilerinin kurumları aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo1. Örneklem Grubu

No	Üniversiteler	Bulunduğu İl
1	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı	Çanakkale
2	Gazi Üniversitesi Gazi Eğt.Fak. Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı	Ankara
3	İnönü Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Malatya
4	İzzet Baysal Üniversitesi Eğt.Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Bolu
5	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Burdur
6	Niğde Üniversitesi Eğt.Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Niğde
7	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Samsun
8	Pamukkale Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Denizli
9	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğt. Fak. Müzik Öğretmenliği.Anabilim Dalı	Van

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında literatür taraması yapılarak Müzik Öğretmenliği Programında uygulanan viyola eğitiminde en çok kullanılan evrensel nitelikteki 47 adet esere ulaşılmıştır. Bu eserlerin tespitinde Müzik Öğretmenliği Programında görev yapan viyola eğitimcilerinin beyanları doğrultusunda hareket edilmiştir. İncelemeler doğrultusunda ölçme aracının taslağı hazırlanmış ve hazırlanan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunularak kapsam ve yapı geçerliği sorgulanmıştır. Geliştirilen ankette eserlerin bilinirliğine ve sınıflandırmaya yönelik derecelendirme soruları sorulmuştur. Ankette eserlerin seviyelerini belirleyebilmek amacıyla derecelendirme tablosu oluşturulmuş ve başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere 3 ana bölüme ayrılmıştır. Her bölüm sınıflandırmanın daha detaylı yapılabilmesi amacıyla kendi içerisinde dört zorluk derecesine ayrılmıştır. Oluşturulan tablo, bireysel çalgı viyola eğitimi alanında uzman görüşlerine sunularak, eserleri tablo üzerinde teknik seviyelerine göre puanlamaları istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada anket formlarında elde edilen verilerin çözümü için SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Katılımcıların ankete verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları (X) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirilerek 47 viyola eserinin teknik ve müzikal düzeylerine göre sıralaması yapılmıştır. Eserlerin düzeyleri belirlenirken uzman görüşlerinin aritmetik ortalaması alınmış, elde edilen değerler 1 – 4,4 : Başlangıç düzeyindeki eserler, 4,5 – 8,4 : Orta düzeydeki eserler, 8,5 - 12 : İleri düzeydeki eserler olarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında genel amaç çerçevesinde cevap aranan sorular alt başlıklar halinde sunulmuştur. Toplanan verilerden elde edilen bulgular önce tablo olarak sunulmuş daha sonra sözel olarak istatistiksel bir dille ifade edildikten sonra yorumlanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Eserlere Yönelik Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

No	Eserin Adı	Eser Hakkında Bilgim Yok	Zorluk Dereceleri (Z.D.)				Düzye \bar{X}
			Z.D.	Z.D.	Z.D.	Z.D.	
			% - f	% - f	% - f	% - f	
1	A. VIVALDİ (Sol minör Konçerto)	25 - 5	4	5	6	7	5,2
			15 - 3	30 - 6	20 - 4	10 - 2	
2	B. MARCELLO (Do majör Konçerto)	35 - 7	4	5	6	7	5,5
			5 - 1	10 - 2	35 - 7	15 - 3	
3	C. F. ZELTER (Mi bemol majör Konçerto)	10 - 2	6	7	8		7,1
			20 - 4	40 - 8	30 - 6		
4	F.A.HOFFMEİSTER (Si bem. maj. Konçerto)	15 - 3	7	8	9	10	8,5
			15 - 3	30 - 6	25 - 5	15 - 3	

5	F. A. HOFFMEİSTER (Re majör Konçerto)		8	9	10	11	9,7
			15 - 3	20 - 4	45 - 9	20 - 4	
6	G. F. HEANDEL (Si minör Konçerto)		6	7	8	9	7,7
			15 - 3	20 - 4	45 - 9	20 - 4	
7	G. P. TELEMANN (Sol majör Konçerto)	5 - 1	3	4	5	6	4,7
			15 - 3	20 - 4	40 - 8	20,4	
8	G. TARTINI (Re majör Konçerto)	30 - 6	8	9	10		9
			20 - 4	30 - 6	20 - 4		
9	I. CHANDOSCHKIN (Do majör Konçerto)	35 - 7	7	8			7,3
			40 - 8	25 - 4			
10	I. PLEYEL (Do majör Konçerto)	25 - 5	6	7	8		7,1
			25 - 5	20 - 4	30 - 6		
11	J. C. Bach (Do minör Konçerto)		7	8	9	10	8,7
			15 - 3	20 - 4	45 - 9	20 - 4	
12	J.K. VANHAL (Do majör Konçerto)	20 - 4	7	8	9		7,9
			25 - 5	40 - 8	15 - 3		
13	J. SCHUBERT (Do majör Konçerto)	25 - 5	6	7	8		7,3
			15 - 3	20 - 4	40 - 8		
14	K. STAMIC (LA majör Konçerto)	35 - 7	8	9	10		9,3
			10 - 2	25 - 5	30 - 6		
15	K. STAMITZ (Re majör)		8	9	10	11	10

	Konçerto)		10 - 2	20 - 4	30 - 6	40 - 8	
16	W. A. MOZART (La majör Konçerto)	55 - 11	9	10			9,5
			20 - 4	25 - 5			
17	A. CORELLI (Re minör Sonat)	55 - 11	8	9			8,4
			25 - 5	20 - 4			
18	B. MARCELLO (Mi minör Sonat)	20 - 4	5	6	7		5,8
			35 - 7	25 - 5	20 - 4		
19	B. MARCELLO (Sol majör Sonat)	35 - 7	3	4	5		3,9
			20 - 4	30 - 6	15 - 3		
20	B. MARCELLO (Sol minör Sonat)	40 - 8	3	4			3,7
			20 - 4	40 - 8			
21	C. DITERSDORF (Mi bemol majör Sonat)	85 - 17	7	8			7,7
			5 - 1	10 - 2			
22	F. SCHUBERT (La minör Sonat)	20 - 4	7	9	10	11	9,3
			15 - 3	30 - 6	20 - 4	15 - 3	
23	G. F. HEANDEL (Do majör Sonat)	30 - 6	2	3			2,6
			25 - 5	45 - 9			
24	G. F. HEANDEL (Sol majör Sonat)	35 - 7	1	2	3		2,2
			15 - 3	20 - 4	30 - 6		
25	G. F. HEANDEL (Sol minör Sonat)	35 - 7	2	3	4		3,1
			20 - 4	20 - 4	25 - 5		

26	G. P. TELEMANN (Mi minör Sonat)	20 - 4	3	4	5		4,1
			20 - 4	35 - 7	25 - 5		
27	G. P. TELEMANN (Si bemol majör Sonat)	20 - 4	2	3	5		3,4
			20 - 4	35 - 7	25 - 5		
28	G. P. TELEMANN (Sol minör Sonat)	25 - 5	2	3	4	5	3,6
			15 - 3	15 - 3	30 - 5	15 - 3	
29	H. ECCLES (Sol minör Sonat)	5 - 1	5	6	7		6
			25 - 5	45 - 9	25 - 5		
30	H. PURCELL (Sol minör Sonat)	40 - 8	5	6			5,7
			20 - 4	40 - 8			
31	J. S. BACH (6 Sonate E Partita)	15 - 3	8	9	10	11	9,4
			15 - 3	35 - 7	20 - 4	15 - 3	
32	L. BOCCHERINI (Do minör Sonat)	20 - 4	7	8	9		8,1
			25 - 5	25 - 5	30 - 6		
33	N. ROTA (Do majör So- nat)	55 - 11	7	8			7,3
			30 - 6	15 - 3			
34	P. NARDINI (Fa minör Sonat)	55 - 11	8	9			8,5
			15 - 5	30 - 6			
35	A. ROLLA (Sol majör E. Ed Arpeggio)	55 - 11	9	10			9,7
			15 - 3	30 - 6			
36	A. GLASUNOW (Sol)	30 - 6	6	7	8	9	7,5

	minör Elegie)		15 - 3	15 - 3	30 - 6	10 - 2	
37	A. ROLLA (Divertimento)	55 - 11	6	7			6,7
			15 - 3	30 - 6			
38	C.M.V.WEBER(Mi bemol majör Rondo-Andante)	55 - 11	7	9			7,9
			20 - 4	15 - 3			
39	E. BLOCH (Suit Hebraique)	10 - 2	8	9	10		9,2
			20 - 4	30 - 6	40 - 8		
40	F. ZEITZ (Do majör Öğrenci Konçertosu)	30 - 6	2	4	5		3,9
			20 - 4	20 - 4	30 - 6		
41	G. P. TELEMANN (Re majör Suit)	20 - 4	4	5	6	7	5,6
			15 - 3	15 - 3	35 - 7	15 - 3	
42	H. CLASSENS (Üç Konçertino)	15 - 3	4	5	6		4,9
			35 - 7	25 - 5	25 - 5		
43	J. N. HUMMEL (Sol minör Fantasie)	5 - 1	6	7	8	9	8,1
			15 - 3	5 - 3	15 - 3	50 - 10	
44	J. S. BACH (Viyola için 6 Suit)	5 - 1	7	8	9	10	8,4
			15 - 3	40 - 8	25 - 5	15 - 3	
45	N. PAGANİNİ (Fa majör Moto Perpetuo)	10 - 2	7	8	9		8,1
			25 - 5	30 - 6	35 - 7		
46	P. HINDEMITH (Music of Morning-Trauermusik)	15 - 3	6	7	8	9	7,4
			20 - 4	30 - 6	15 - 3	20 - 4	

47	R. ROCHE (Chant Pastoral)	30 - 6	2	3	4	3
			20 - 4	30 - 6	20 - 4	

Tablo 2’de araştırmada ulaşılan viyola eğitimcilerinin araştırma kapsamındaki tüm eserlere yönelik görüşleri yer almaktadır. Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere; örneğin birinci sırada yer alan A. Vivaldi (Sol minör Konçerto) eseri hakkında katılımcıların %25’i eser hakkında fikirlerinin olmadığını, %15’i eseri, araştırmacılar tarafından belirlenen 4.zorluk derecesinde gördüğünü, %30’u 5. zorluk derecesinde, %20’si 6. zorluk derecesinde, %10’u 7. zorluk derecesinde gördüğünü belirtmişlerdir. Buna göre bu esere yönelik genel zorluk derecesinin aritmetik ortalaması da 5,2 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, eser araştırmacılar tarafından belirlenen üç ana düzeyden (“Başlangıç”, “Orta”, “ileri”) orta grupta yer almaktadır. Tablo 2’deki bulguları okumaya yönelik bu örnek yorumdan sonra her eser için 47 ayrı yorumda bulunulması tablodaki bulguların pratik anlamda anlaşılığının zor olacağı düşüncesinden hareketle tablodaki bulgular sınıflandırılarak yorumlanacaktır.

4.1. Eserlerin Bilinirlik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Katılımcıların Eserler Hakkında Bilgilerin Olup Olmadığına yönelik Görüşlerinin Yüzde Dağılımları

No	Eser Adı	Fikrim	
		yok	Bilinirlik Oranları %
1	C. DITERSDORF (Mi bemol majör Sonat)	85	<i>Eğitimcilerin Büyük Çoğunluğu Tarafından Bilinmiyor</i>
2	W. A. MOZART (La majör Konçerto)	55	<i>Eğitimcilerin Yarisından Fazlası Tarafından</i>
3	A. CORELLI (Re minör Sonat)	55	<i>Eğitimcilerin Yarisından Fazlası Tarafından</i>

4	N. ROTA (Do majör Sonat)	55	<i>Bilinmiyor</i>
5	P. NARDİNİ (Fa minör Sonat)	55	
6	A. ROLLA (Sol majör E. Ed Ar- peggio)	55	
7	A.ROLLA (Divertimento)	55	
8	C.M.V.WEBER(Mi bemol majör Rondo-Andante)	55	
9	B. MARCELLO (Sol minör Sonat)	40	
10	H. PURCELL (Sol minör Sonat)	40	
11	B. MARCELLO (Do majör Konçer- to)	35	
12	I. CHANDOSCHKIN (Do majör Konçerto)	35	
13	K. STAMIC (LA majör Konçerto)	35	
14	B. MARCELLO (Sol majör Sonat)	35	<i>Eğitimcilerin Yarısından Fazla- sı Tarafından Biliniyor</i>
15	G. F. HEANDEL (Sol majör Sonat)	35	
16	G. F. HEANDEL (Sol minör Sonat)	35	
17	G. TARTINI (Re majör Konçerto)	30	
18	G. F. HEANDEL (Do majör Sonat)	30	
19	A. GLASUNOW (Sol minör Elegie)	30	
20	F. ZEITZ (Do majör Öğrenci Konçer- tosu)	30	
21	R. ROCHE (Chant Pastoral)	30	
22	A. VIVALDİ (Sol minör Konçerto)	25	<i>Eğitimcilerin</i>

23	I. PLEYEL (Do majör Konçerto)	25	<i>Büyük Çoğunluk Tarafindan Bilini- yor</i>
24	J. SCHUBERT (Do majör Konçerto)	25	
25	G. P. TELEMANN (Sol minör Sonat)	25	
26	J.K. VANHAL (Do majör Konçerto)	20	
27	B. MARCELLO (Mi minör Sonat)	20	
28	F. SCHUBERT (La minör Sonat)	20	
29	G. P. TELEMANN (Mi minör Sonat)	20	
30	G. P. TELEMANN (Si bemol majör Sonat)	20	
31	L. BOCCHERINI (Do minör Sonat)	20	
32	G. P. TELEMANN (Re majör Suit)	20	
33	F.A.HOFFMEİSTER (Si bem. maj. Konçerto)	15	
34	J. S. BACH (6 Sonate E Partita)	15	
35	H. CLASSENS (Üç Konçertino)	15	
36	P. HINDEMITH (Music of Morning-Trauermusik)	15	
37	C. F. ZELTER (Mi bemol majör Konçerto)	10	
38	E. BLOCH (Suit Hebraique)	10	
39	N. PAGANİNİ (Fa majör Moto Perpetuo)	10	
40	G. P. TELEMANN (Sol majör Konçerto)	5	
41	H. ECCLES (Sol minör Sonat)	5	

42	J. N. HUMMEL (Sol minör Fantasie)	5
43	J. S. BACH (Viyola için 6 Suit)	5
44	F. A. HOFFMEİSTER (Re majör Konçerto)	0
45	G. F. Heandel (Si minör Konçerto)	0
46	J. C. Bach (Do minör Konçerto)	0
47	K. STAMITZ (Re majör Konçerto)	0

Tablo 3 incelendiğinde, C. Dittersdorf'un (Mi bemol majör Sonat) eseri eğitimcilerin %85'i tarafından bilinmemektedir. Tablodaki 2. – 8.sıradaki eserler araştırma kapsamındaki viyola eğitimcilerinin % 55' tarafından bilinmemekte, başka bir anlatımla katılımcıların yarısından fazlasınca tanınmamaktadır. Bu durum da 1. – 9. Sıradaki eserlerin viyola eğitiminde çok sık kullanılmadığını ve yeterince tanınmadığını göstermektedir. Tabloda 9. – 21. Sıradaki eserler katılımcıların yarısından fazlası tarafından bilinmemekte ve eğitimde kullanılmaktadır. Bulgulara göre viyola eğitimcilerinin büyük çoğunluğu tarafından en çok bilinen eserler tablodaki 22. – 47. aralığında bilinirlik düzeyine göre sıralanmış eserler oluşturmaktadır. Bu bulgulara göre, araştırmaya dahil olan viyola eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu 25 eser üzerinde yoğunlaşmışlar, yarısından fazlası toplam 35 eser hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişler, çok az kısmı ise farklı eserleri tanıdıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Eserlerin Zorluk Derecelerine Göre Sınıflandırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik oluşturulan “başlangıç”, “orta” ve “ileri” düzeydeki eserlere ait bulguları sınıflandırarak gösteren 3ayrı tablo bulunmaktadır. Elde edilen veriler “Yöntem” bölümünde de bahsedildiği üzere 3 ana seviyeye bölünmüş ve her bölüm şekil 1’de de belirtildiği gibi kendi içerisinde dört zorluk derecesine ayrılarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların eserler hakkındaki görüşlerinin, zorluk dereceleri dikkate alınarak aritmetik ortalamasına göre sınıflandırılmış bulguları aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Şekil 1.

<i>Zorluk Dereceleri</i>											
<i>Başlangıç</i>				<i>Orta</i>				<i>İleri</i>			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

1 – 4,4 : Başlangıç düzeyindeki eserler

4,5 – 8,4 : Orta düzeydeki eserler

8,5 - 12 : İleri düzeydeki eserler

Tablo 4. Başlangıç Düzeyindeki Eserlerin Zorluk Derecelerine Göre Sıralanması

No	Eserin Adı	Düzyen \bar{X}
1	G. F. HEANDEL (Sol majör Sonat)	2,2
2	G. F. HEANDEL (Do majör Sonat)	2,6
3	R. ROCHE (Chant Pastoral)	3
4	G. F. HEANDEL (Sol minör Sonat)	3,1
5	G. P. TELEMANN (Si bemol majör Sonat)	3,4
6	G. P. TELEMANN (Sol minör Sonat)	3,6
7	B. MARCELLO (Sol minör Sonat)	3,7
8	F. ZEITZ (Do majör Öğrenci Konçertosu)	3,9
9	B. MARCELLO (Sol majör Sonat)	3,9
10	G. P. TELEMANN (Mi minör Sonat)	4,1

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere araştırma kapsamındaki 47 eserden 10'u “**Başlangıç**” düzeyi eserleri olarak belirlenmiştir. Tabloda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda başlangıç düzeyi olarak belirlenen eserler kendi içerisinde kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Buna göre bu düzeyin en kolay

eseri 2,2 aritmetik ortalaması ile “G. F. Heandel (Sol majör Sonat)”, en zor eseri ise 4,1 aritmetik ortalaması ile “G. P. Telemann (Mi minör Sonat)” olarak görülmektedir.

Tablo 5. Orta Düzeydeki Eserlerin Zorluk Derecelerine Göre Sıralanması

No	Eserin Adı	Düzey \bar{X}
1	G. P. TELEMANN (Sol majör Konçerto)	4,7
2	H. CLASSENS (Üç Konçertino)	4,9
3	A. VIVALDİ (Sol minör Konçerto)	5,2
4	B. MARCELLO (Do majör Konçerto)	5,5
5	G. P. TELEMANN (Re majör Suit)	5,6
6	H. PURCELL (Sol minör Sonat)	5,7
7	B. MARCELLO (Mi minör Sonat)	5,8
8	H. ECCLES (Sol minör Sonat)	6
9	A. ROLLA (Divertimento)	6,7
10	I. PLEYEL (Do majör Konçerto)	7,1
11	C. F. ZELTER (Mi bemol majör Konçerto)	7,1
12	N. ROTA (Do majör Sonat)	7,3
13	J. SCHUBERT (Do majör Konçerto)	7,3
14	I. CHANDOSCHKIN (Do majör Konçerto)	7,3
15	P. HINDEMITH (Music of Morning-Trauermusik)	7,4
16	A. GLASUNOW (Sol minör Elegie)	7,5
17	G. F. Heandel (Si minör Konçerto)	7,7
18	C. DITERSDORF (Mi bemol majör Sonat)	7,7
19	J.K. VANHAL (Do majör Konçerto)	7,9
20	C.M.V.WEBER(Mi bemol majör Rondo-Andante)	7,9
21	N. PAGANİNİ (Fa majör Moto Perpetuo)	8,1
22	L. BOCCHERINI (Do minör Sonat)	8,1

23	J. N. HUMMEL (Sol minör Fantasia)	8,1
24	J. S. BACH (Viyola için 6 Suit)	8,4
25	A. CORELLI (Re minör Sonat)	8,4

Tablo 5 incelendiğinde araştırma kapsamındaki 47 eserden 25'inin “Orta” düzey eserler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Tabloda eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda orta düzey olarak belirlenen eserler kendi içerisinde kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Buna göre bu düzeyin en kolay eseri 4,7 aritmetik ortalaması ile “G. P. Telemann (Sol majör Konçerto)”, en zor eser ise 8,4 aritmetik ortalaması ile “A. Corelli (Re minör Sonat)” olarak görülmektedir.

Tablo 6. İleri Düzeydeki Eserlerin Zorluk Derecelerine Göre Sıralanması

No	Eserin Adı	Düzyey \bar{X}
1	P. NARDİNİ (Fa minör Sonat)	8,5
2	F.A.HOFFMEİSTER (Si bem. maj. Konçerto)	8,5
3	J. C. Bach (Do minör Konçerto)	8,7
4	G. TARTINI (Re majör Konçerto)	9
5	E. BLOCH (Suit Hebraique)	9,2
6	K. STAMIC (LA majör Konçerto)	9,3
7	F. SCHUBERT (La minör Sonat)	9,3
8	J. S. BACH (6 Sonate E Partita)	9,4
9	W. A. MOZART (La majör Konçerto)	9,5
10	F. A. HOFFMEİSTER (Re majör Konçerto)	9,7
11	A. ROLLA (Sol majör E. Ed Arpeggio)	9,7
12	K. STAMITZ (Re majör Konçerto)	10

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere araştırma kapsamındaki 47 eserden 9'u "**İleri**" düzey eserler olarak belirlenmiştir. Tabloda eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda başlangıç düzeyi olarak belirlenen eserler kendi içerisinde kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Buna göre bu düzeyin en kolay eseri 8,5 aritmetik ortalaması ile "P. Nardini (Fa minör Sonat)", en zor eseri ise 10,00 aritmetik ortalaması ile "K. Stamitz (Re majör Konçerto)" olarak görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, belirlenen viyola repertuarında en çok bilinen eserlerin, **başlangıç** düzeyi için G. P. Telemann (Sol minör Sonat), G. F. Heandel (Do majör Sonat), **orta** düzey için G. F. Heandel (Si minör Konçerto), G. P. Telemann (Sol majör Konçerto), C. F. Zelter (Mi bemol majör Konçerto), H. Eccles (Sol minör Sonat), **ileri** düzey için F. A. Hoffmeister (Re majör Konçerto), J. C. Bach (Do minör Konçerto), K. Stamitz (Re majör Konçerto) olduğu söylenebilir. Ayrıca W. A. Mozart (La majör Konçerto), A. Corelli (Re minör Sonat), B. Marcello (Sol majör Sonat), C. Dittersdorf (Mi bemol majör Sonat) gibi bir çok eserin bilinme veya çalınma oranının %50'nin altında olması da ülkemizde viyola repertuarının tanınırlığı hakkında fikir vermektedir. Araştırmada "Başlangıç" düzeyinde 10, "Orta" düzeyde 25, "İleri" düzeyde 9 eser zorluk derecelerine göre sınıflandırılmış ve 3 ayrı seviyede kendi içerisinde zorluk derecelerine göre sıralanmış bir repertuar oluşturulmuştur.

Araştırmada viyola eğitiminde zengin bir dağarcık kullanılmadığı görülmüştür. Benzer repertuar üzerinden yapılan öğretimin, öğrencide olası motivasyon eksikliği ve başarı sürecini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda ortaya konan dağarcık modelinde, aynı seviye gurbunda birden fazla eser önerisi ortaya konulmuştur. Bu şekilde eser icrasında tek düzelikten kurtulup aynı seviyedeki öğrencilere, gerektiğinde kişilik özelliklerini de dikkate alarak farklı eserler icra ettirilebilecektir. Bu dağarcık modeli, benzer dağarcık oluşturma çalışmalarında referans alınıp geliştirilebilir. Aynı zamanda benzer dağarcık modeli çalışmaları farklı çalgılar için de gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak viyola eğitiminde eser seçimine yönelik yol gösterici bir dağarcık modeli ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu modelin uygulanması ile daha düzenli ve programlı bir öğretim gerçekleştirilerek viyola eğitiminde

beklenen kazanımlara ulaşılmasında daha etkili bir yol izleneceği ve öğrencinin bireysel gelişimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ancak oluşturulan sıralama kesin sıralama olmamakla beraber bu modele uygun bir öğretim sürecinde öğretim elemanı eserler arasında öğrencinin gelişimine göre kendi inisiyatifini kullanabilmelidir.

Oluşturulan dağarcık modeli, belirtilen teknik seviyeler göz önünde bulundurularak her sınıfa uygun baraj eserlerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Bu durumda öğrencilerin performanslarının daha adil ve objektif değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada oluşturulan sarmal repertuar arşivi ile viyola eğitimcilerinin kendi repertuarındaki eksiklikleri belirlemeleri sağlanabilecek, bu sayede repertuar diğer eğitimciler çözüm bulmalarına yardımcı olacaktır. Ülkemizde müzik öğretmenliği programındaki viyola eğitiminde kullanılan reperuar göz önüne alındığında bu ve benzer çalışmalar yapılarak viyola repertuarının genişlemesine olanak sağlanmalı zengin bir viyola öğretim arşivinin oluşmasına katkıda bulunulmalıdır.

6. KAYNAKLAR

- Albuz, A. (2001). *Viyola Öğretiminde Geleneksel Türk Müziği Ses Sistemine İlişkin Dizilerin Kullanımı ve Bu Sistem Kaynaklı Çok Seslilik Yaklaşımları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, F. (2008). *Piyano Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Kaynaklı Eserlerin Seslendirilmesine Yönelik Oluşturulan Bir "Çoklu Analiz Modeli" ve Bu Modelin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Ece, S. (1998). *Ortaçağdan Barok Döneme Kadar Viyoladaki Yapısal Değişimin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Görgülü, Ö. (2006). *20. Yüzyıl Çağdaş Türk Müziğinde Viyola Repertuarı*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tuncer, M. (2003). *9-11 Yaş Çocuklarında Viyola Eğitimi Üzerine*, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.

KENDİLİK PSİKOLOJİSİNE BİR YAPI-BOZUMSAL GİRİŞİM

AN ATTEMPT TO SELF PSYCHOLOGY DECONSTRUCTION

Yener ÖZEN*

“Her Söz Bir Önyargıdır.”

Nietzsche

ÖZET

Psikanalizin bütün dallarının ana maddelerinden birisi yetişkinlerin psikolojik sorunlarının çocukluktan beri biriken çıkmazlar ve eksiklikleri yansıtmasıdır. Bunlar çocukluğun ne kadar erken dönemlerinde yaşanırsa, yetişkinlere hasar veren ve nüfuz eden etkileri de o denli artar. En iyi koşullar altında dahi özdeğer, özsaygı ve kendi hakkımızdaki ideallerimizle ilgili sorunlar bir hayat boyu sürer. Hepimiz özdeğer duygumuzda diğerlerinin bizi onaylamasına bağlıyız. Kendilik Psikolojisi hakkındaki alan yazınının anlaşılması biraz güçtür, ama dayandığı fikirler çok basittir. Hepimiz yaşamımızın ilk yıllarında, bizi yatıştıran, kendimizi iyi hissettiren ilişkiler sayesinde bütünlük duygumuzu kazanmaya başlarız. Eğer bunu beceremezsek, yaşamımız boyunca önemli zorluklar ortaya çıkabilir.

“Kendilik Psikolojisi” Kohut’un öncülüğünde gelişen çağdaş psikanalitik kuramlardan biridir. Kohut, (kuramı ilk ortaya koyduğunda kendiliği (self), benlik (ego) içinde yer alan bir kendilik tasarımı (self representation)-kişinin kendini algılayış biçimi ve kendisiyle ilgili imgeler bütünü- şeklinde düşünmüştür. İkinci kuramında ise kendilik, bir üst örgütlenme, “kişiliğin çekirdeği, algıların ve girişimlerin merkezi” şeklinde nitelendirilir ve tüm psikopatoloji alanına açıklama getirmeyi hedefler (Kohut 1977). Kendilik nesnelere (self objects), kendiliğin bir parçası, bir uzantısı olarak algılanan nesnelere; anne-baba, daha geniş anlamıyla da çocuğun yaşamında önem taşıyan, çevresinde bulunan kişilerdir. Kohut (1971) narsisistik kişilik bozukluklarında görülen temel kendilik nesnesi aktarımlarını [ülkületirme aktarımı (idealizing transference) ve ayna aktarımı (mirror transference)] inceleyerek, iki kutuplu kendilik kuramını ortaya koyar: 1) Büyüklenmeci kendilik (grandiose self), çocuğun büyüklenmeciliğini ve teşhirciliğini içerir. Çocuk, sergilediği etkinlikler karşısında anne ve babasından onay görmeyi, beğenilmeyi ve takdir edilmeyi bekler. 2) Ülkületirilmiş ana-baba imagosu (idealized parental

* Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, e-posta: yenerozen@gmail.com

imago) : Çocuk, ülküleştirildiği güçlü anne-babasına güvenir, hayran olur ve yakınlık duyar. Bu çalışmada Kohut'un anlatılarını yapıbozumsal dil işlemleriyle irdelemeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Kendilik Psikolojisi, Kohut, Yapıbozumsal

ABSTRACT

One of the main substances of all branches of psychoanalysis of adults accumulated since childhood psychological problems and shortcomings reflect impasse. These early childhoods, how you experienced, adults and influence the effects of damage that such increases. Even under the best conditions, eigenvalues, self-esteem and our own rights-related issues with our ideal lasts a lifetime.

Us to confirm our feelings of self-other of all of us are connected. The Psychology of Self Understanding a bit about the type field is difficult, but the ideas are based is very simple. All of us in the first years of our lives, we can soothe ourselves feel better relations with the integrity of our emotions begin to win. If you can not manage, major difficulties may arise during our life. "Self Psychology" Kohut'un contemporary psychoanalytic theory is one of the pioneers in the development. Kohut, (theory first put forth in the self (self), self (ego) in a self-contained design (self representation)-a person's perceived self-sorting format, and about their own images-all in the form of thought. The second theory is the self, a parent organization, "core of personality, perceptions and initiatives of the center "is characterized as psychopathology and all description field goals to bring (Kohut 1977).

Self-objects (self, objects), a part of the self, an extension, as are objects perceived. Self objects, mother-father, in a broader sense also child's life, important in the environment the person is. Kohut (1971) narcissistic personality disorder seen in the self as the basic object of transfer of [ideal update transfer (idealizing transference) and mirror-transfer (mirror transference)] by reviewing the bipolar self theory of sets: 1) arrogant self-vaulter (grandiose self), the child's arrogant and includes exhibitionism. The child exhibited activity against the mother and father to see the check, to be like and expect to be appreciated. 2) Ideally customized parents imago's (idealized parental imago): Children, parents, relies on strong ideals, admires and intimacy needs. This study described Kohut'un tried to examine the process of deconstruction language.

Keywords: Psychology of Self, Kohut, Deconstruction

1. GİRİŞ

“Bir 'ruh hastası', iki kere ikinin beş ettiğine kesinkes inanır ve bundan mutlu olur. Oysa bir 'sinir hastası', iki kere ikinin dört ettiğini bilir ve buna sinir olur. Ama bende her iki durum gel-git'li olarak varolduğundan benim 'ruh' ve 'sinir' hastalıklarında klinik bir durumum var. Ben iki kere ikinin beş etmesinden yanayım, edememesine sinir oluyorum.”

'Benim dünyam' aslında beliren tüm görüngülerin varlığının 'ben'e göre olması, bunların 'ben'in varlığının kesinliğine göre ikinci derece olması; kesin olmayan araçlar (duyu organları vs.) yoluyla edinildiği için 'gerçek dünya'nın kendiliğinin bilinmemesi ve bu sayede kendi 'yorumlanmış dünyalarımızda' yaşıyor olmamızla ilgili. 'Ben' kesindir ama diğer herkes/her şey birer varsayımdır. (Bu yüzden de “kendilik” diyebileceğimiz yegâne şeydir 'ben'. Diğer varlıklar bir “kendilik” mi bilemeyiz, çünkü onlar birer robot olabilirler veya birer hayal/rüya. Bizim bilincimizin ürünleri olabilirler. Ay-nadaki bozulmuş yansımamız olabilirler).

'Kendilik' sorunu zaten bu yorumlanmış dünyanın ötesini bilmenin mümkün-süzlüğü ile ilgili. Her ne ki 'kullanım'/olanak alanına girer o kendilik değildir, ne ki bu alanın hep arkasında kalır biz ona 'kendilik' deriz. Bu yüzden 'kendilik', hiçbir zaman somut/bilinen dünyada 'olanak olarak bile' yer alacak bir şey gibi gözükmemekte.

Psikanalizin bütün dallarının ana maddelerinden birisi yetişkinlerin psikolojik sorunlarının çocukluktan beri biriken çıkmazlar ve eksiklikleri yansıtma-larıdır. Bunlar çocukluğun ne kadar erken dönemlerinde yaşanırsa, yetişkinlere hasar veren ve nüfuz eden etkileri de o denli artar. En iyi koşullar altında dahi özdeğer, özsaygı ve kendi hakkımızdaki ideallerimizle ilgili sorunlar bir hayat boyu sürer. Hepimiz özdeğer duygumuzda diğerlerinin bizi onaylama-sına bağlıyız. Örneğin yaşamımızda zorlu bir şeyler olduğunda olanları kişisel alma eğilimi gösteririz, özdeğerimiz azalır ve bunu telafi edecek yollar bulmak zorunda kalırız.

Yaşamımızda bazı destekler olmazsa, hayatımızın dağıldığını hissetmeye başlarız. Bu, insanoğlu olarak, hepimiz için böyledir, sadece oranı değişiktir.¹

A. KENDİLİK PSİKOLOJİSİ

¹ Crane, J. (1997). A Practical Guide to Traditional Psychology, Arhat Publications, CA, USA

Kendilik Psikolojisi hakkındaki alan yazınının anlaşılması biraz güçtür, ama dayandığı fikirler çok basittir. Hepimiz yaşamımızın ilk yıllarında, bizi yatıştıran, kendimizi iyi hissettiren ilişkiler sayesinde bütünlük duygumuzu kazanmaya başlarız. Eğer bunu beceremezsek, yaşamımız boyunca önemli zorluklar ortaya çıkabilir. Yatıştırılma ihtiyacı sonraki dönemlerde “büyüklenme” (gereğinden daha büyük, gösterişli olma) safhasına doğru gelişebilir. Başkalarının bizi “aynalama”sını, bir başkasının bizi özel ve mükemmel bularak bize değer vermesini isteriz. Temel psikolojik sağlığımız için, hayatımızın erken dönemlerinde kendimize dair şişirilmiş bir algıya ve bu şişirilmenin “gerçeklik” sayesinde azaltılmasına ihtiyacımız vardır.

Bu şişirilmişliğin gazının boşaltılma süreci hepimiz için acı vericidir; bununla birlikte, aynalanmamızı kendi özdeğerimizin ve kim olduğumuz hakkında iyi hissedişimizin temeli olarak içselleştiririz. Hiçbir zaman şişirilmiş benliklerimizi tamamen aşacak kadar büyüemeyiz, bir şekilde bir yanımız incinmeye açık kalır. Hepimiz, öz-bütünlüğümüzü ve özdeğerimizi muhafaza edebilmek için diğerlerinin bize ayna oluşuna bağlıyızdır, ancak yine de buna bağlı değilmişiz gibi davranmaya ihtiyacımız vardır. Hepimizde bu temel incinebilirlik vardır.

Erken dönem psikolojik gelişimimizdeki bir ileri adım da; idealize edebileceğimiz, gözümüzde büyüteceğimiz bir başkasına hayranlık duyma ihtiyacıdır. O söz konusu kişi, bizim en iyi benlik halimizi (en iyi ‘kendiliğimizi’) temsil eder. En iyi koşullar altında, idealimizin objesi daha gerçek bir hale ve daha doğal boyutlarına doğru gelirken, o insanın özelliklerini kendi hakkımızda gerçekçi ideallerimizi destekleyecek kadar içselleştirmiş oluruz. Çoğumuz için birini idealize etmek ve daha sonra hayal kırıklığına uğramak süreci çok acıdır. Kendi kişisel olgunlaşmamızın önemli bir kısmı idealize edilmiş bir ilişki vasıtasıyla gerçekleştiğinden, bu modellerden uzak durmaya çalışmak, yaşamdaki fırsatlarımızı da sınırlayacaktır.

Bu büyüklenme (şişirilme) ve idealize etme, erken psikolojik gelişim döneminde kendine hayranlığın gelişiminden ve değişiminden kaynaklandıkları için, “özsever” meseleler olarak adlandırılırlar. Ama biz birine “özsever” dediğimizde normal gelişimde aksaklık olan birini kastederiz. Çünkü bu kişi diğer insanlardan tam bir aynalanma almadan kendi özdeğerini muhafaza edebilme kabiliyetini geliştirememiştir. Bu kişi ilişkilerden ‘almaya’ eğilimlidir ve vermekte aciz kalır. Biz ondan hiç hoşlanmayız - bizim enerjimizi emer ve bizim ihtiyaç duyduklarımızı bizden esirger.

Eğer bir özseverci, bizimle gerçekçi olmayan bir şekilde idealize ederek ilişki kurarsa, hayran olunan olarak kısa bir süre bundan keyif alırız, ancak hemen akabinde bunalmış hisseder ve karşı koyma eğilimi gösteririz.

Bu kadar basit bir anlatıktan sonra aslında Kohut'un 1959 'da "İçebakış-Empati ve Psikanaliz" isimli Freud'dan ayrılma arzusunu ve "Kendilik" oluşumunu yapıbozumsal bir yolla irdeleyelim.

İçsel dünya duyu organlarımız yardımı ile gözlemlenemez. Düşüncelerimiz, arzularımız, duygularımız ve fantezilerimiz, görülebilir, koklanabilir, duyulabilir ya da dokunulabilir değildirler. Fiziksel uzayda bir varlıkları yoktur ama yine de gerçekler ve zaman içinde ortaya çıktıkça onları gözlemleyebiliriz: Kendimizde içebakış, diğerlerinde ise empati (dolaylı içebakış) yoluyla.²

Yani insan düşüncesinin ve güdülenmelerinin incelenmesi yönteminde, burada hastanın söze dökülmüş içebakışının daha derin anlamlarının ancak analistin hastanın psikolojik hayatına bir tür 'dalışı' sayesinde (empatiye dayalı anlama sayesinde), anlaşılır kılınacağı iddiası yer alır. Oysa öncelikli ben'in ağızından konuşuyorsak, dışlanan öteki ile nasıl empatik bağ kurabiliyoruz ki? "ÖTEKİNE" ihtiyacı olanlar BEN-DİYENLERDİR ve bir BENLİK arayanlardır. Çünkü beriki OLMAYA-ÇALIŞAN "ben"-liğin "O" olabilmesi için "ötekine" ihtiyacı var. HİÇ-İM diyen "ben"-liğini ve arayışını da bırakmıştır zaten.

Gözlem yöntemlerimizin asıl bileşeni duyularımızı içerdiğinde fiziksel olgulardan, içebakış ve empatiyi içerdiğinde ise psikolojik olgulardan söz etmiş oluyoruz. Peki, içebakış ve empati gerçekten her zaman her psikolojik gözlemin temel bileşenleri midir? Eğer içebakış ve empati olmadan, sadece fiziksel taraflarını gözlemlersek, psikolojik eylem olgusunu değil, yalnızca fiziksel hareket olgusunu gözlemlemiş oluruz. Göz üzerindeki derinin yukarı doğru hareketini milimetrik hasasiyetle ölçebiliriz, fakat kaşın kalkışındaki şaşkınlık ve kınama anlamlarının ince farklarını ancak içebakış ve empati yoluyla anlayabiliriz. Yine de bir eylem, empatinin yardımı olmaksızın, yalnızca görülebilir seyri ya da görülebilir sonuçları ele alınarak anlaşılabilir mi? Sonuç olarak önceki tanımlamayı açık bir ifade şeklinde tekrarlayabiliriz: Eğer gözlem tarzımız temel bileşenler olarak içebakış ve empatiyi içeriyorsa olguları zihinsel, psişik veya psikolojik olarak adlandırırız.³

² Kohut, H. (1959), Introspection, empathy and psychoanalysis. J. Amer. Psychoanal. Assn., 7:459-483.

³ a. g. y. (1959), Introspection, empathy and psychoanalysis. J. Amer. Psychoanal. Assn., 7:459-483.

Ancak bu durum gözlem yoluyla elde edilen empati ve içebakış mı? Yoksa anlatmaya çalıştığımız mı? Çünkü, **dil denilen anlatan değil "a n l a t m a y a ç a l ı ş a n d ı r"**. Bu ayrım oldukça kritik ve önemli. Anlatsaydık-anlasaydık zaten bu işlemler olup-biterdi ve dil denilene gerek kalmazdı. Bu size tuhaf gelebilir ama dil-denilen "iletişimi-değil" iletişimsizliği temelinde alır veya o "gerekçeden" doğar. Yani dil dediğimiz "iletişim-kuramadığımızdan" ortaya çıktı ve dolayısıyla, dilin temel KAYGISI iletişim kurmaktır. Tarihsel süreç içinde dil çığırından çıkarılarak, işlevi için değil de YAPISI için kullanılmaya başlanmış. Sanki onunla VAR-OLUYORUZ gibi bir durum ortaya çıkmış,

ONSUZ-YAŞANMAZMIŞ gibi. Yani araç-olan dil AMAÇ haline dönüşü-vermiş. İçebakış ve empati dilsel oyunlarla bir oyuncağa dönüş-türülmemiş mi? Kanımca. Biz hep ANLATIMSAL DİLE önem veriyoruz. Aslında dili ANLAM-ARAYAN DİL ve İSTEĞİN-YAŞAMIN DİLİ olarak ayırmalayabilirsek terapide danışana daha farklı bir yardım sunabiliriz.

Sanırım danışanların hayata takılan ve çözümlenmeye çalıştığımız nokta da bu ayrımla ilgili. Yani bir yanda yaşamak adına "yapıp-etmelerimiz" var ve bunlar için ortaya koyduğumuz GÖSTERGELER sistemi var bir yanda da, "merak-anlama-bilme" isteğimize bağlı olarak ortaya çıkardığımız ANLATICI-ANLAMLANDIRICI göstergeler sistemi var. Dili, "s-öyleminden" koparıp, "söze" indirgeyen analist olmamalı ve kendi-sözcelemeleri içinde boğulmamalı. **HER-ŞEY METİN (Danışanın anlatıları) İÇİDİR** ve işte ol-nedenle metni "iyi t-aramak" g-ereki-yor mahir bir "k-azıcı" olunmalıdır.

2. KENDİLİK PSİKOLOJİSİ VE YAPI-BOZUM

2.1. Kendilik ve Yapı-Bozum

Kohut psikolojik gelişimin merkezine kendilik ve kendiliknesnesi matrisinin içinde "kendine özgü eylem programını" "gerçekleştirmeye" çabalayan kendiliği yerleştirdi. O'nun "çekirdek kendiliği" kısmen doğuştan var olan veya donanımsal olarak kodlanmış bir genel gelişim programıdır ve kendiliğin gelişimine genel bir yön veren aynalanma, idealizasyon ve ikizlik kendiliknesnesi gereksinimlerini içerir. Bunlara ilaveten çekirdek kendilik, ortaya çıkan amaçlar ve ideallerin ifade edilmesinde kullanılan özel yetenekleri de ihtiva eder. Her ne kadar Kohut "dinçlik", "canlılık", "uyumluluk", "bağımsız inisiyatif merkezi" gibi kendiliğin deneyimle erişilebilecek çeşitli özelliklerini betimlediyse de, böylesine yeni bir kavram hakkında nihai sonuçlara varmak için henüz fazla erken olduğu kaygısıyla, kendilik kavramını kesin olarak tanımlamaktan kaçındı. "Kendine özgü eylem programı"ndan kasıt,

kişiye özgü ve baştan var olan genel bir gelişim “programı” veya “yol gösterici” ilkedir.⁴

Böyle özgür, özerk bir kendilik, kelimenin tam anlamıyla, psikolojisi olmayan bir kendilik olacaktır –başka bir deyişle, Kohut’un psikanalizi kendiliği “psikolojiden arındırma”yı amaçlar. “Baskıcı desüblimasyon”un yarattığı etkiyi bu arka planı göz önünde bulundurarak ölçmemiz gerekir: Psikoloji, “baskıcı desüblimasyon”da da aşılır, çünkü kendilik, “doğal ihtiyaçlar”, kendiliğinden libidinal motivasyonlar zenginliği anlamında bir “psikolojik” boyuttan yoksun bırakılırlar.

Ancak burada psikoloji, kendiliğin kendi bastırılmış içeriğini sahiplenmesini sağlayacak özgürleştirici bir düşünüm yoluyla değil, “zıt anlamda” aşılır: id ile süperegö arasında, egonun devreden çıkarılmasıyla yaratılan “kısa devre” sayesinde, bilinçdışının doğrudan “toplumsallaştırılması” yoluyla aşılır. Psikolojik boyut, yani libidinal yaşam-tözü, böylece tam Hegelci anlamıyla “alikonarak aşılır” Alıkonur, ama dolaysız karakterinden yoksun bırakılır ve bütünüyle “dolayımlanır”, toplumsal tahakküm mekanizmaları tarafından manipüle edilir.

Kohut’un en büyük katkısı “Aktarım”a getirdikleri ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır: Kohut’un katkılarının en önemlisi, hastaların analisti, kendini-onarma ve gelişim işlevlerini yerine getirmek için kullanma çabalarını gözlemlemesiydi. Bunları kendiliknesnesi aktarımı terimi ile ifade etti. Analiz bir müddet için kendiliği koruma gayretlerine ve belirli kendiliknesnesi gereksinimlerinin ortaya çıkışını kuşatan çatışmalara odaklanabilir. Bu çatışmalar özellikle geçmişteki travma yaratan olayların tekrarından duyulan dehşetle ilgilidir.⁵ Aktarım başlı başına bir iletişim olgusudur ve terapötik iletişim iyileştirici bir iletişimdir. Kohut aktırma şöyle bir açılım getiriyor: Kendiliknesnesi aktarımlarının yerine oturması sadece analizanın kendiliknesnesi gereksinimlerine, çatışmalarına, şemalarına ve koruyucu operasyonlarına bağlı değildir, analistin de yeterli derecede ulaşılabilir olmasını gerektirir.

Kohut, bunu gereken “beklenebilecek ortalama duyarlılık” (average expectable responsiveness) olarak adlandırdı. Kendiliknesnesi aktarımı, hem ana-

⁴ **Fosshage, J. (2005).** A Self-psychological/relational view of Robert Grosmark's "The case of Peter." *Contemporary Psychoanalysis*, 41: 1, 105-116.

⁵ **Ornstein, A. (1974).** The dread to repeat and the new beginning. *The Annual of Psychoanalysis*, 2: 231-248, New York: International Universities Press.

lizanın hem de analistin katkıda bulunduğu ilişkiyel bir matristir. Bu nedenle, kendiliknesnesi aktarımının kavramlaştırılması, iki-kışili bir psikoloji modelidir. Analistin belirli ölçüde duyarlı olması gerekliliğinin kabul edilmesi, analiz içindeki ilişkiyel deneyime dolaylı olarak yeni bir önem yükler⁶. Yorum, analistin verdiği, hastanın ilişkiyel deneyimine katkıda bulunan bir tür tepkidir, ama şüphesiz tek tepki türü değildir. Bu karmaşık etkileşim alanında, optimal duyarlılık terimi analitik süreci kolaylaştıran geniş kapsamlı analitik müdahaleleri daha iyi yansıtır. Bu her şeyi kapsayan teknik kavram olmadan, yorum dışındaki müdahaleler çoğu zaman ya fark edilmiyorlar veya analitik değil diye karalanıyorlar. Sözel inceleme veya yorum çoğu zaman optimal olsa da, bazen sözel olmayan iletişim, örneğın bir yüz ifadesi, optimal tepkidir⁷.

Analiz baştan sona sözlü ve sözsüz iletişim yapılandırmasıysa eğer; İletişim kurmak gibi bir "kaygımız" varsa söylenenleri biraz daha "k-azmanınızı" öneririm. Bu kazılmalar yeterli olmayabilir, oldukça "üstün-körü" yapılmış olabilir. Ve amaç-niyet anlamak/anlamamak, tartışmak değil de, salt tutarsızlıkları bulup çıkarmak "gibi" olmuşsa eğer. Salim bir kafayla tek-tek sorularını baştan ve yeniden cevaplandırmamız gereklidir, danışanın "niyetini" siz de anlamış olacaksınız. Aslında "cevaplanacak" pek bir-şey yok, ama bu ortamda "ilk-kez" görelide olsa "eleştirel" bir tepki aldığı için danışan ve danışman iletişimdeki kaygıyı yeniden ele alacaktır.

Danışan (Kohut literatüründe analizan deniliyordu)'ın söylediklerini bir metin okuma şeklinde ele alırsak söylediklerimizi daha kolay ifade edebiliriz: Bir "Metin okumada "hangi paradigmaya-dayandığımız da" çok önemlidir. Ve bu noktada analizanın tutarsızlıkları takip edilmelidir." Metni" hangi "açısından" okuyup, yorumlayacağımıza-algılayacağımıza karar verememişsek eğer, kafamız bu noktalarda oldukça "karişik" ve sanırım bu yüzden kendimizi çaresiz ve danışanı da bir nevi "deli-addederiz".

2.2. Dil, Psikoloji ve Yapı-Bozum

Unutulmamalıdır ki; Dilin "kendisi" bir iktidardır. Ve biz bir "dile-dayandığımız" sürece işın içinden çıkamayız. İktidar denilenin "dilden" kay-

⁶ Kohut, H. (1977). The Restoration of the Self. New York: International Universities Press

⁷ Bacal, H. (1985). Optimal responsiveness and the therapeutic process. In: Progress in Self Psychology, Vol. 1, ed. A. Goldberg. New York: Guilford Press, pp. 202-227.

naklandığını ve dilin "salt-ideolojik" yani saptırımlı bir aygıt olduğunu hep vurguladık zaten ve dile-vuruşumuz-onu ezmeye çalışmamız da bundan kaynaklıdır. Eskiler bilir bu ortama; "Söylediklerinizin ve söyleyebileceklerinizin tümüne karşı olacağım ve söylediklerinizi yıkmaya çalışacağım" derecesine girmemizin nedeni bu. Terapide danışanın ve danışmanın söylediklerini yeniden "t-ararsak", "k-azarsak" görürüz bunları. Örneklere sözlere-takılıp, satır aralarında mantıksal "tutarlılıklar" aramamız gerekir. Mantıktan ne anladığımız ve nasıl anladığımızı anlamak da başka bir tartışma konusu.

Kohut, kuramı ilk ortaya koyduğunda kendiliği (self), benlik (ego) içinde yer alan bir kendilik tasarımı (self representation)-kişinin kendini algılayış biçimi ve kendisiyle ilgili imgeler bütünü- şeklinde düşünmüştür⁸. İkinci kuramında ise kendilik, bir üst örgütlenme, "kişiliğin çekirdeği, algıların ve girişimlerin merkezi" şeklinde nitelendirilir ve tüm psikopatoloji alanına açıklama getirmeyi hedefler⁹. Kendilik nesnelere (self objects), kendiliğin bir parçası, bir uzantısı olarak algılanan nesnelere. Kendilik nesnelere; anne-baba, daha geniş anlamıyla da çocuğun yaşamında önem taşıyan, çevresinde bulunan kişilerdir. Kohut, narsisistik kişilik bozukluklarında görülen temel kendilik nesnesi aktarımlarını [ülküleştirme aktarımı (idealizing transference) ve ayna aktarımı (mirror transference)] inceleyerek, iki kutuplu kendilik kuramını ortaya koyar: 1) Büyüklenmeci kendilik (grandiose self), çocuğun büyüklenmeciliğini ve teşhirciliğini içerir. Çocuk, sergilediği etkinlikler karşısında anne ve babasından onay görmeyi, beğenilmeyi ve takdir edilmeyi bekler. 2) Ülküleştirilmiş ana-baba imagosu (idealized parental imago) : Çocuk, ülküleştirdiği güçlü anne-babasına güvenir, hayran olur ve yakınlık-duyar¹⁰.

Kohut, kendilik bozukluklarını beş psikopatoloji boyutunda inceler: Psikozlar, sınır durumlar, şizoid ve paranoid kişilikler, narsisistik davranış bozukluğu ve narsisistik kişilik bozukluğu¹¹. Tolpin ve Kohut'a, göre psikozlar, sınır durumlar, şizoid ve paranoid kişilikler analiz edilemezler. Çünkü bu hastalarda çocuksu çekirdek kendiliği onarılmaz bir şekilde zedelenmiştir. Gerek narsisistik kişilik bozukluğu, gerekse narsisistik davranış bozukluğu

⁸ Kohut, H. (1971). The Analysis of the Self. New York: International Universities Press.

⁹ ----- (1977). The Restoration of the Self. New York: International Universities Press

¹⁰ ----- (1971). The Analysis of the Self. New York: International Universities Press.

¹¹ ----- (1977), The Restoration of the Self. New York: International Universities Press.

olan hastalar ise kendilik nesnesi aktarımı geliştirebildiklerinden analiz edilebilirler¹².

“Ben”im içsel gerilemelerimi ve iç dünyalarındaki değişiklikleri nasıl algıladığımı hangi dille ve kim (hangi analiz ya da yaklaşım) anlaşılır bir şekilde anlatabilir ki; Volkan’a göre; Amerika’daki Sheppard ve Enoch Pratt Hastanesi’nde, şizofrenisi başlayan erişkinlerin iç dünyalarındaki psikolojik yıkımla ilgili çalışmaları bir klasik olmuştur. Glass, hastaların içlerinde sanki bir yıldızın milyonlarca parçaya ayrılarak patladığını hissettiğini anlatır. Gözlemleri erişkin şizofrenisinin başlangıcında görülen ve yukarıda bahsettiğim “yıkılan dünya fantezileri” denen klasik gözlemlerle uyumludur. Mesela hasta, içinde bulunduğu şehrin bir atom bombası ile mahvolacağına inanır. Sembolik olarak kendi iç dünyasındaki kendiliğini kaybetmekten söz eder. Öteki süreç ise “yeniden yapılan dünya fantezileriyle” ortaya çıkar¹³. Hasta elinde kalmış olan fakat gerçeği pek de iyi algılayamayan benlik işlevleri ile yıkılan iç dünyasını tekrar imar etmeye çalışır. Baştaki soruyu tekrarlıyorum hangi model ve dille kim bu imar etmeyi tamamlayacak?

Psikanaliz okulun herhangi bir okulu aslında şunu gerçekleştiriyor mu? Psikanalizin gerçekleştirilmesi gereken son büyük eylem “yıkıcı Tümel’in/Evrensel’in ortasında, Tikel’in kendisinde de işbaşında olan yıkıcı güçleri açığa çıkarmak”tır. Psikanaliz, toplumsal zorlamayla uyum içinde psikanalize ait nesne olarak “monadolojik”, görece özerk bireyi” ortadan kaldırmaya çalışan “kendilik”li mekanizmaları (kolektif özseverciliği, vs.) ayırt etmelidir.

Aslında zekice olan bu “baskıcı desüblimasyon” anlayışında bir şey eksiktir. Adorno totaliter “psikolojiden-arındırma”yı tekrar tekrar, irrasyonel bir nöbet görüntüsü ardına gizlendiği iddia edilen bilinçli ya da en azından bilinç-öncesi bir “bencil hesap” (manipülasyon, konformist uyum) tavrına indirgemek durumunda kalır. Bu indirgeme, Adorno’nun faşist ideoloji yaklaşımı konusunda radikal sonuçlar doğurur: Adorno faşizmi, terimin tam anlamıyla, yani “mevcut düzenin rasyonel meşrulaştırımı” anlamında bir ideoloji olarak

¹² **Tolpin, M. (1986).** The self and its selfobjects: A different baby. In: Progress in Self Psychology, Vol. 2, ed. A. Goldberg. New York: Guilford Press, pp. 115-128.

¹³ **Volkan, V (2006).** Şizofreninin Oluşumu Üzerine Yazılar – I İnfantil Psikotik Kendilik Ve Şizofreninin Oluşumu. Training and Supervising Analyst Emeritus; Washington Psychoanalytic Institute, Washington, DC

ele almayı reddetmiştir. Sözde “faşist ideoloji” kavramsal analize ve ideolojik-eleştirel çürütmeye açık rasyonel bir kurgunun tutarlılığına sahip değildir artık. Nitekim “faşist ideoloji” onu savunanlar tarafından bile ciddiye alınmaz; salt bir araç statüsündedir ve son kertede dış zorlamaya dayalıdır. Faşizm artık –gerçek bir ideolojide olduğu gibi –“zorunlu olarak doğru diye yaşanan bir yalan” işlevi görmez. Peki ama totaliter ideolojik yapılarda işbaşında olan psikolojiden-arındırma işlemini kavramanın tek yolu, “faşist ideoloji”yi bilinçli manipülasyona ya da konformist uyuma indirgemek midir?

Bozulan peynirin tüm kendini katmanlayan hamuru kokutmasıyla ilgili yaklaşımı ile Vamık Volkan “Kendilik” kavramına çok ilginç ve varsayımsal anlamda da olgusal bir bütünlük getiriyor. Volkan’a göre; “Poğaç kendliliğin iki ögesi vardır: birincisi poğaçanın hamurdan yapılan kısmı ve ikincisi poğaçanın ortasındaki peynir. Birden fazla hastam değişmekte olan kendiliklerindeki iki ögeyi poğaçayla karşılaştırarak anlatmıştı: burada abartılı korkuların veya ülküleştirmelerin olduğu bir dış tabaka vardır, burası poğaçanın hamurudur. Poğaçanın ortası da *bozulmuş* peynirle doludur. İlki, bu ögenin hasta tarafından ne kadar saldırganlık veya libido ile yüklenmiş olduğuyla ilişkili biçimde, hasta tarafından “canavar” veya tam karşıtı “melek” (veya hastalar tarafından benzer kelimelerle tanımlanan) olarak yaşanan ögedir. Sıklıkla “canavar” “meleğe” veya “melek” “canavara” dönüşecektir. Aynı zamanda bu hastalar “yeni” kendiliklerinin, bazı klinisyenlerin ve araştırmacıların “analitik depresyon” dedikleri, tanımlanamayan “kötü” duygulanımlarla dolu ikinci ögesini de hissederler ve buna “kötü tohum” veya buna benzer isim verirler. Bazen bu kötü tohum onlara çok sıkıntı verince bu ikinci ögeyi inkâr etmeye çalışarak poğaçanın ortasının bos olduğundan söz ederler ve buraya “hiçlik” (nothingness) adını koyarlar¹⁴.

Yukarıdaki yıkılan dünya fantezilerinin hemen ardından gelişen kendiliğin belirtileri üzerindeki gözlemlerim “*erişkin psikotik kendilik*” (*adult psychotic self*) olarak adlandırdığım teorik kavramı oluşturmama yol açmıştır. Her yetişkin şizofrenisi olan hastanın iç dünyasında bir erişkin psikotik kendilik vardır. Bunun varlığı, psikolojik olarak, erişkinlerde şizofreninin teşhisi için gerekli bir durumdur. Erişkin psikotik kendiliği incelemeden önce “*infantil psikotik kendilik*” (*infantile psychotic self*) diye adlandırdığım başka bir teo-

¹⁴ **Volkan, V (2006).** Şizofreninin Oluşumu Üzerine Yazılar – I İnfantil Psikotik Kendilik Ve Şizofreninin Oluşumu. Training and Supervising Analyst Emeritus; Washington Psychoanalytic Institute, Washington, DC

rik kavramı anlatmam gerekir. Kısaca erişkin psikotik kendilik poğaçanın tümüdür. İnfantil psikotik kendilik kendini bir hamur zarfı içine koymayan kokmuş peynirdir. İnfantil psikotik kendiliğin doğuşunu görmek için tekrar biyoloji ile psikolojinin iç içe girdikleri bir yere gidelim. Çünkü bunu anlayabilmek için biyolojik ve psikolojik etkenlere bağlı erken dönem benlik kusurları (deficiencias) ile nesne ilişkileri çatışmaları arasındaki bağı araştırmalı, bunu ararken de “zihinle” “beyin” arasındaki yakınlaşmayı dikkate almalıyız.”

Bozulan peynir yapıbozumsal açıdan sözce midir? Sözceleme midir? Bu iki kavram arasındaki zıtlık, Lacan’ın dilbilim teorisinden psikanaliz alanına yaptığı önemli aktarmalardan biridir. Sözce, söylenen şeydir, ağızdan (ya da kalemden, vb.) çıkandır. Sözceleme ise, bunun söyleniş sürecinin, sözcenin oluşum sürecinin adıdır. Sözce ve sözceleme hiçbir zaman tam olarak çakışamazlar. Simgesel düzen, yani dil, sözcelerden oluşur. Ancak sözcelerin kendi oluşum süreçleri, dil tarafından içerilemeyecek olan Gerçek fazlaları ve ben imgeleri tarafından sürekli bir biçimde etkilenmektedir. Sözce bilinçli iletişimin kurucu ögesidir, ancak sözceleme bilinçdışıyla bağlantısını koparmayarak, “kendiliğin” sözcede içerilmeyen imgesel özdeşleşimlerini ve göz ucuyla gerçek fazlasını devreye sokar.

“Kendilik” tam bütün özgün ve radikal *dışsallığı* içindeki “mektup unsuru” ile, en saf haliyle gösterenin saçmalığıyla yüz yüze geldiği bu noktada, süpergodan gelen ve kendi varlığının en *mahrem* çekirdeğine hitap eden “Keyfine bak!” komutuyla karşılaşır. Burada, sürekli ona keyfine bakmasını (yani kadına dönüşüp Tanrı’yla çiftleşmesini) emreden ilahi “sesler” bombardımına maruz kalan talihsiz Schreber’i hatırlamak yeterli olacaktır: Schreber’in Tanrısının canalcı özelliği, bizi, *yaşayan insanları anlamaktan bütünüyle aciz* olmasıdır; Schreber’in terimleriyle “*Eşyanın Tabiatı icabı, Tanrı yaşayan insanlar hakkında gerçekte hiçbir şey bilmiyordu, bilmesi de gerekmiyordu.*” Psikotik Tanrı ile insanın iç hayatı arasındaki bu radikal uyumsuzluk (bizi kendimizden daha iyi anlayan “normal” Tanrı’nın, yani “kalbimizin ondan gizlediği hiçbir sırrı” olmayan Tanrı’nın tersine), onun zorla keyfetmemizi isteyen bir unsur olma statüsüyle sıkı sıkıya bağıntılıdır. Edebiyat alanında, Yasa ve keyif arasındaki bu kısa devrenin en üstün örneği, Kafka’nın büyük romanlarındaki müstehcen Yasa unsurudur (ki bu romanlar tam da bu nedenle totaliter libidinal ekonominin gelişini de beyan ederler). “Baskıcı desüblimasyon”un, “id ile süperego arasında egonun hilafına kurulan bu sapkın uzlaşma”nın anahtarı da buradadır.

“Kendilik” ile ilgili yorumsamacı bir yaklaşımda çağımızın en büyük sosyal bilimcisi ve filozofu Habermas’tan. Habermas, Kendi Üzerine Düşünme Olarak Psikanaliz isimli çalışmasında “Kendilik” kavramını şöyle yorumlu-

yor: Kamusal metin düzeyinde, bastırılmış simge, bireyin yaşam öyküsünün olumsal koşullarının sonucu olan, ama ona araöznelik biçimde tanınan kurallara göre bağlı olmayan kurallar yoluyla nesnel olarak anlaşılabilir. Anlamanın semptomatik biçimde gizlenişinin ve etkileşimdeki buna tekabül eden bozulmanın en başta başkaları tarafından da kendiliğin kendisi tarafından da anlaşılmasının nedeni de budur. Psikanalitik yorum kamusal metnin parçaları ile yasak libidinal güdülenimlerin simgeleri arasındaki özel bağı açığa çıkarır; bu güdülenimleri tekrar araöznelik iletişimini diline tercüme eder. Kendilik kendi özifadesinin sansüre uğramış bölümlerinde kendini, kendi güdülenimlerini görüp yaşam öyküsünün tamamını anlatabildiğinde psikanalitik tedavinin son aşamasına ulaşmış olur.¹⁵

Anlaşılmamak belki de açığa çıkmak istememektir. Bize göre Freud'tan Lacana Psikanaliz anlamsızdır. Jung'tan Lacana Psikanaliz daha doğru olurdu diye düşünüyorum. Freud'tan Kohut'a psikanaliz daha doğru olacaktır. Freud'un "*primer ve sekonder özseverlikçi*" ve Kohut'un "*özsever gelişim süreci*" açısından bakarsak "*benliğin olgun sosyal ilişkiler kurabilmesi için*" gelişiminde vardığı noktada senin de dile getirdiğin gibi "kendisini - ötekenden" ayırabilecek; nesne ilişkileri terminolojisine başvurursak "nesnelere yaptığı yatırım-nesne imagosu" ile "kendiliğe yaptığı yatırım-kendiliği" birbirinden ayırabilecek maturiteye ulaşmış olmalıdır.

Bu süreç sağlıklı gelişmez ise ben ve öteki ayrılamaz. Bu durumun sonucu "özsever libidinal yatırım ile kendiliğe eklemlenmiş ötekidir"...Öteki özseverliğin kapsamındadır ve üzerinde tıpkı kendiliğin "*zihinsel ve bedensel parçaları üzerinde kurulduğu*" gibi tam bir egemenlik kurma arzusu hüküm sürer.

Özsever kişilik bozukluğu denilen gelişimsel tabloda kişi diğerini öteki sayamaz- hükmü altında kendisine ait bir parça sayar. Öteki kişi kendisi gibi düşünmeli-hissetmeli-davranmalıdır. Diğerinin ayrı bir varlığı olduğu idraki kendiliğin ilksel-özel yapısına tam olarak sindirilmediğinden "ötekinin özgün düşünce ve davranışları" kendi tüm güçlülüğüne yapılan saldırı gibi algılanır ve büyüklenceci öfke nöbetleri ile karşılaşılır.

Kullandığım dili fazla karmaşık bulanlar için ne anlatmaya çalıştığıma ilişkin tek bir "daha anlaşılır" cümleler kurayım. Ayna, narsisizm durumları için tipik bir simgedir. Mitolojik figür Narkissos'un kendi imgesini yansıtan su-

¹⁵ **Habermas, J. (1992).** Faktizität und Geltung (Olgular ve Normlar), Yol Yayıncılık, İST

larda boğulması teması hatırlanırsa, Eski Yunan'dan beri aynanın hemen bütün toplumlarda narsisizmle ilgili olduğu düşünülebilir. Pamuk Prenses masalında da narsistik kraliçe, ona güzel olduğunu tekrarlayan aynasıyla tanımlanmıştır. Kohut'a göre bakılmak, görülmek, izlenmek insan varlığının kökeninde yer alan bazı evrensel arkaik duyguları ve bunlarla ilgili savunmaları harekete geçirir.

Annenin “ayna tutucu kendilik nesnesi işlevi”ni yerine getirmesindeki kimi yetersizlikleri, eğer çocuğun gelişim düzeyine uygun bir dönemde ve kabul edilebilir dozda gerçekleşmişse çocuktaki büyülenmeci teşhirci arkaik kendilik giderek olgunlaşacak ve erişkin kendiliğinin uygun, kabul edilebilir ihtiraslarına dönüşerek içselleşecektir. Öte yandan da annenin ayna tutucu işlevleri içselleştirdiği için kendilik saygısını koruma, kendine güven duygusu giderek daha az dışa bağımlı (yani erişkin) bir düzeye doğru evrilecektir. Kendiliğinin temel ihtiraslarla ilgili kutbu yeterince gelişmiş bir insan kendine güvenini, saygısını, kendinden hoşnutluğunu korumak için dış dünyada daha az hayran olunmaya, onaylanmaya, beğenilmeye gerek duyacak, eleştirilere daha az duyarlı olacak, alınganlık, çabuk zedelenebilirlik, saldırı karşısında depresyon veya öfke gibi yanıtlar geliştirmeye daha az yatkın bir duruma ulaşacaktır. Kohut'a göre bu insanlar gerçekçi ve dengeli bir şekilde iddialı ve kendine güvenlidirler.

3. SONUÇ

“Kendilik Psikolojisi” ve terapisini şu tespitler ışığında sonlandıralım. Kendilik psikolojisinin bakış açısından analitik ilişkinin kendiliknesnesi boyutu çok önemli ise de, acaba ilişkinin ve kendilik deneyiminin analize dâhil edilmesi gereken başka boyutları var mı? Kohut narsistik ve nesnel ilişki meseleleri arasında yarattığı ikiliği hiçbir zaman tam olarak çözmeyerek, kafa karıştıracak biçimde, nesne ilişki aktarımlarının, yani nesne ilişki çatışmalarla ilişkili aktarımların da (sanki bunlar kendiliknesnesi boyutunu içermeyen, bambaşka şeylermiş gibi) analiz gerektirdiğini belirtti. Kohut'a göre nesne ilişki aktarımlar sıklıkla, kendiliknesnesi gereksinimlerinin ortaya çıkmasına ve kendiliknesnesi aktarımlarının yerleşmesine karşı, analiz edil-

mesi gereken engellerdir. Kohut'a göre yapı oluşturuca başlıca süreç, kendiliknesnesi aktarımlarının yerleşmesi ve analizi sayesinde ortaya çıkardır.¹⁶

Ve Kendilik psikolojisi, psikolojinin ayrı ya da yeni bir biçimi değil, geleneksel psikanalitik uygulamanın daha çok bir uzantısıdır ve bu uygulama için düzelticidir. Freud ve Kohut'un çalışmasını sanki temelde farklı durumları temsil ederlermiş gibi karşılaştırmayı düşünmek yanlışlık olur. Kohut, Freud'un klinik keşiflerinin mantıklı sonuçlarını benimseyebiliyordu ve psikanalizde eşduyum ve içebakışın üstünlüğüne yaptığı vurguyla, Freud'un çalışmasını daha önce mümkün olmamış yönere ilerletebiliyordu. Kohut'un bu katkıları psikanalitik bulguların yararlı ama yeni bir şey olmadığını açıklamak için ondokuzuncu yüzyıl biyolojisini Freud'un içgüdü kuramı şeklinde kullanmanın uygunsuzluğunun altını çizmiştir - çünkü içgüdü kuramı ve buna dayandırılan açıklamaların yıllardır hiçbir bilimsel temeli olmadığı bilinmektedir. Daha fazla sayıda analist Kohut'un aktarımının boyutlarını ilkin kendi analizlerinde, daha sonra da hastalarının analizinde anladıkça, psikanalitik düşüncede varolan ikilik kaybolacaktır. Ego psikolojisinin id psikolojisini izlemesi gibi, kendilik psikolojisi ego psikolojisinin evrimsel varisi olarak görülecektir. Ve Kohut kesinlikle her zaman olduğunu düşündüğü gibi Freud psikanalizine katkıda bulunmuş olarak bilinecek ve onurlandırılacaktır.¹⁷

KAYNAKÇA

- Bacal, H. (1985).** Optimal responsiveness and the therapeutic process. In: *Progress in Self Psychology*, Vol. 1, ed. A. Goldberg. New York: Guilford Press, pp. 202-227.
- Basch, M.F. (1975).** Toward a theory that encompasses depression: A revision of existing causal hypotheses in psychoanalysis. In: *Depression and Human Existence*, ed. E.J. Anthony & T. Benedek. Boston: Little, Brown, pp. 485-534.
- Crane, J. (1997).** *A Practical Guide to Traditional Psychology*, Arhat Publications, CA. USA.

¹⁶ **Fosshage, J. (2005).** A Self-psychological/relational view of Robert Grosmark's "The case of Peter." *Contemporary Psychoanalysis*, 41: 1, 105-116.

¹⁷ **Basch, M.F. (1975).** Toward a theory that encompasses depression: A revision of existing causal hypotheses in psychoanalysis. In: *Depression and Human Existence*, ed. E.J. Anthony & T. Benedek. Boston: Little, Brown, pp. 485-534.

- Fosshage, J. (2005).** A Self-psychological/relational view of Robert Grossmark's "The case of Peter." *Contemporary Psychoanalysis*, 41: 1, 105-116.
- Habermas, J. (1992).** Faktizität und Geltung (Olgular ve Normlar), Yol Yayıncılık, İST
- Kohut, H. (1959),** Introspection, empathy and psychoanalysis. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 7: 459-483.
- _____ (1971), *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press.
- _____ (1977), *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.
- Ornstein, A. (1974).** The dread to repeat and the new beginning. *The Annual of Psychoanalysis*, 2: 231-248, New York: International Universities Press.
- Tolpin, M. (1986).** The self and its selfobjects: A different baby. In: *Progress in Self Psychology*, Vol. 2, ed. A. Goldberg. New York: Guilford Press, pp. 115-128.
- Volkan, V (2006).** Şizofreninin Oluşumu Üzerine Yazılar – I İnfantil Psikotik Kendilik Ve Şizofreninin Oluşumu. Training and Supervising Analyst Emeritus; Washington Psychoanalytic Institute, Washington, DC

SİLİFKE FOLKLORUNDA YAYLA TÜRKÜLERİ

THE PLATEAU FOLKSONGS IN SİLİFKE FOLKLORE

*Yasin Mahmut YAKAR**

ÖZET

Kültür, bir topluma özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünüdür. Bunların en önemlilerinden birisi şüphesiz türkülerimizdir. Türk ulusunun ortak malı olan sözlü ve ezgili ürünler olarak tanımlayabileceğimiz türküler, insanımızın acılarını, sevinçlerini, aşkı, gurbeti vb. birçok toplumsal duygu ve düşünceyi yansıtır.

Silifke, Mersin'in en büyük ve önemli ilçelerinden biridir. Gerek tarım ve hayvancılık faaliyetleri, gerekse turizmde kat ettiği önemli mesafe, Silifke'yi bölgesinde dikkat çeken bir potansiyel haline getirmiştir. İklim itibariyle yazları son derece sıcak ve kurak, kışları ise ılık ve yağışlı geçen Silifke'de yaşayanlar ilkbaharın gelmesiyle birlikte besledikleri hayvanları da alarak yaylalara çıkarlar. Son dönemde hayvancılık eskiye oranla azalmakla beraber, rekreatif nitelikli yaylacılık bölgede hala önemini korumaktadır.

Bu çalışmada, Silifke türkülerinde yer alan yayla temasının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla TRT THM repertuarında yer alan Silifke türkülerinin genel özellikleri ve Silifke türkülerindeki yayla temalı türküler tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler:

Türkü, Silifke türküleri, Silifke Folkloru, yayla, Silifke türkülerinde yayla

ABSTRACT

Culture, is a whole consisting ideas and work of arts which are peculiar to a society. No doubt that, one of the most important tools is our folksongs. Folksongs which can be defined as the verbal and melodic products which are the common property of Turkish nation, reflects many thoughts and emotions such as sufferings, happiness, love and foreign lands etc.

Silifke is one of the biggest and important boroughs of Mersin. Not only the agriculture and livestock activities but also the significant improvement in tourism make Silifke a striking potential in its zone. In terms of climate, Silifke is rather hot and dry in summers and warm and rainy in winters, those living there climb to the pla-

* Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ymyakar@erzincan.edu.tr

teau with their livestock in springs. Recently, livestock activities has been decreasing however, recreative transhumance still remains its importance in the zone.

In this paper it is aimed to determine the plateau theme which are present in the folksongs. To this end, the general characteristics of Silifke folksongs in the TRT THM repertoire and the ones with plateau themes in Silifke folksongs have been ascertained.

Keywords:

Folksong, Silifke folksongs, Silifke folklore, plateau, plateau in Silifke folksongs

1. GİRİŞ

TÜRKÜ

Kültür, bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünüdür.¹ Kültür, sadece milletlerin buldukları zamana kadar oluşturdukları maddi ve manevi unsurları kapsamaz, milletlerin devamı için gerekli olan değerler aktarımını sağlayan araçların başında gelir. Bu araçların en önemlilerinden birisi şüphesiz türkülerimizdir. Türkü, Türk halkının ortak malı olan sözlü ve ezgili ürünler olarak tanımlanmaktadır². Bir başka tanıma göre türkü; halkın ruh halini, derdini, neşesini, zevkini, dünya görüşünü, inancını, karşılaştığı hadiseleri yansıtan, hece ölçüsüyle ve bir veya dört mısralı bentlere çoğu defa bağlantıların getirilmesiyle söylenen manzum ve ezgili anonim ürünlere denir³. Türkülerin en önemli özelliği ezgili olmalarıdır. Bu sözcüğün menşei konusunda birçok iddia ortaya atılmıştır. Türkü sözcüğünün “*türki*” sözünden geldiği görüşü ittifakla kabul edilmiş bir görüştür. Yani “*Türk*” sözcüğüne Arapça “*i*” ilgi ekinin gelmesiyle oluşmuştur. “Türk’e has” anlamına gelir⁴.

Türkü, muhtelif Türk boylarında farklı sözcüklerle isimlendirilmiştir. Türküye Azeri Türkleri “*mahnı*”, Başkurtlar “*halk yırı*”, Kazak Türkleri “*türki, türük veya halk eni*”, Kırgız Türkleri “*eldik ır, türkü*”, Kumuk Türkleri “*yır*”, Özbek Türkleri “*Türki, halk koşığı*”, Tatar Türkleri “*halık cırı*”, Türkmen

¹ TDK, Türkçe Sözlük, 2005, s.1282.

² Pertev Naili Boratav, 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı I, Gerçek Yayınevi, İstanbul 1992, s.150.

³ Doğan Kaya, Anonim Halk Şiiri, Akçağ Yayınları, Ankara 1999, s.132.

⁴ Kaya, age, s.131.

Türkleri “*halk aydımı*”, Uygur Türkleri de “nahşa, koça nahşisi” gibi isimler koymuşlardır⁵.

Türküler, başlangıçta bir olay üzerine yakılırlar. Bu olaylar bütün bir milleti ilgilendirecek kadar büyük nitelikler taşıyabileceği gibi, dar çevrelerde meydana gelen cinsten de olabilir. Aşk, gurbet, ölüm, seferberlik, doğal afetler, oymak kavgaları, eşkıya baskınları, bir kalenin düşmesi, bir vatan parçasının elden çıkması gibi sosyal olaylarla; seveda, talihe kızma, şansa küsme, gibi duygular türkülerin doğuş şartlarını hazırlayan sebeplerin başında gelir. Bu olayı yaşayan veya duyguyu taşıyan sanatçı kişinin bunları halk şiiriyle ifade etmesi türkülerini meydana getirir⁶.

Türkü yakanların hemen hemen hepsi, halk şiiri ve müziği ile dolu, yüzlerce türkü bilen, sesi güzel olan kişilerdir. Yakmaya sebep olan olay veya duyguyu, yaşamış veya en ince noktasına kadar duyan bu kişi, hafızasındaki şiir ve ezgiler yardımıyla yeni bir türkü yaratır. Bu yeni yakılan türkü hem eski türkülerden kolektif izler taşıdığı, hem de zamanla türkü yakanın adı, topluma ters düşen söz ve ezgi bölümleri gibi kişisel izlerin silineceği ve değeri nispetinde yayılıp halka mal olacağı için zamanla anonim halk edebiyatı ürünü karakterine sahip olur⁷.

Türküler, insanımızın acılarını, sevinçlerini, aşkı, gurbeti vb. birçok toplumsal duygu ve düşünceyi yansıtır. Gerek kaynağını aldığı toplumsal yapı, gerek içerik ve şekil olarak milletin sağlam zevkine dayanması, gerekse hatırlama ve icra kolaylığı, türkülerini, kültür aktarımının en önemli araçlarından biri haline getirmektedir.

Türküler halkın malı, sevilmiş, beğenilmiş ve ağızdan ağıza dolaşan kültür ürünleri olduklarına göre yayılmaları pek tabiidir. Sosyal bir temele, yüklü bir duyguya, kuvvetli bir müziğe dayanan türküler, asker ocaklarında, düğün, dernek ve kır eğlencelerinde, okullarda; halk sanatçıları, öğretmenler, askerler, köçekler ve çalgıcılar aracılığıyla daha geniş çevrelere yayılırlar. Geniş iskân hadiseleri bir yörenin kültürünü başka bir yöreye taşıdığından türkülerin yayılmasına da sebep olur⁸.

⁵ Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1991, s.908-909

⁶ Mehmet Özbek, Folklor ve Türkülerimiz, Ötüken Yayınları, İstanbul1981, s.64.

⁷ Özbek, age, s.64.

⁸ Özbek, age, s.64.

Başlangıçta bir olay, bir duygu coşkunluğu sonucunda halk arasında doğan türküler zamanla geniş bir alana yayıldığında hem müzik, hem de şiir bakımından değişmeye, düzelmeye ve daha kolektif duygular taşımaya başlar. Değişik çevrelerde, değişik duygular içerisinde söylenen türküler birtakım katma söz ve ezgilerle eski havalarını kaybederler. Bu şekilde bir ağıt oyun havası olabilirken, bir oyun havası yiğitlik türküsü olabilir⁹.

2. YAYLA ve YAYLACILIK

Yayla, TDK Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmaktadır: Dağlık, yüksek bölgelerde, kışın hayat şartları güç olduğu için boş bırakılan, yazın havası iyi ve serin olan, hayvan otlatma veya dinlenme yeri¹⁰. Türkçede *yaylak* veya *yayla* denince ilk akla gelen şey, hayvanların otlatıldığı yüksek yerler ile dağlar hatıra gelir. Aslında ise yaylak sözü *kışlak* deyiminin bir karşılığıdır. Yani 'yazın oturulan yer' manasına gelir¹¹. Baharın gelmesiyle birlikte hem sıcaklardan korunmak, hem de temel geçim kaynağı olan hayvanlara daha iyi beslenme olanağı sağlamak için yaylaya göçmek, en eski Türk adetlerinden biridir.

Aslında yaylaya çıkma Türklerin büyük tutkularından birisidir. Çünkü yayla demek insanı tabiatın koynuna atmak demektir. Yayla demek temiz hava demektir. Yayla demek süt, yoğurt, yağ ve peynirin bol olması demektir. Yayla demek hayvanı uyuz olmaktan, insanı sinekten kurtarmak demektir. Geçmişte yaylaya çıkma hayvancılık amaçlı idi, ancak günümüzde bu iş biraz daha değişti. Artık hali vakti yerinde olanlar, tatil tutkusu fazla olan insanlar yaylaya çıkıyorlar. Bunun dışında bilhassa ramazan ayını daha rahat ve sakin ortamda oruç tutmak amacıyla yaylaya çıkan kesimlerin sayısı da azımsanmayacak ölçüdedir¹².

Yaylaya çıkma baharla başlar, sonbaharda sona erer. Yayla hazırlığı, kervanların katarlanması, hayvanların uzun sürecek bir yolculukla yavrusundan ayrı götürülmesi, belirli yerlerde kısa süreli konaklama, yaylaya çıkma, yayladaki

⁹ Özbek, age, s.65.

¹⁰ TDK, Türkçe Sözlük, 2005, s. 2152

¹¹ Bahaddin Ögel, Türk Kültür Tarihine Giriş, Cilt: I, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1991, s.23.

¹² Ali Berat Alptekin, Aşık Veysel -Türküz Türkü Çağırırız-, Akçağ Yayınları, Ankara 2004, s.83.

ekonomik işbirlikleri, birtakım folklor unsurlarının oluşmasına sebep olmuştur¹³.

Silifke yöresinde yaylacılık faaliyetleri daha önce tamamen hayvancılığa dayalıyken, günümüzde daha çok rekreatif, yani yazın sıcağtan uzak durma ve tatil amaçlıdır. Yaylacılık geleneğini hâlâ canlı tutan birkaç yörük aşireti ise, hayvancılığın genel sorunları ve bölgede ağırlıkla yetiştirilen keçinin ormana verdiği zarar nedeniyle çıkan sorunlardan dolayı hayvancılık faaliyetlerini devam ettirmekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca göçebe yaşam tarzının beraberinde getirdiği, aşiret mensuplarının çocuklarının eğitim sorunları gibi nedenlerle bu aşiretlerin de uzun süre geleneksel anlamda yaylacılık faaliyetlerine devam edemeyecekleri öngörülebilir.

Rekreatif, yani tatil ve sıcağtan korunma amaçlı yaylacılık ise, yöre insanının refah düzeyinin artmasına paralel olarak ciddi bir artış göstermektedir. Öyle ki bu tip yaylacılığa olan talep bölgede yeni yayla yerleşimlerinin doğmasına neden olmuştur. Özellikle Gökbelen, Kırobası köyleri ve Kırobası köyünün Hotamış mahallesi bu konuda dikkat çekici niteliktedir. Bölgede yaylaya çıkışlar mayıs ayının başında başlar, ekim ayının ortalarına doğru sona erer.

3. SİLİFKE TÜRKÜLERİNDE YAYLA TEMASI

Silifke, Mersin'in ekonomik ve sosyal açıdan en önemli ilçelerinden birisidir. Bir yandan bölgede bulunan ve göçer diye nitelendirilen insanların, diğer taraftan yerleşik hayata geçmiş ve tarımla uğraşan halkın derin ve renkli kültürü oldukça dikkat çekicidir. Silifke'nin folklorik yapısı, kendine has özellikleri bakımından Mersin kültürü içerisinde özel bir yere sahiptir. Yerel anlamda çok farklı ve zengin bir folkloru olan Silifke, gerek halk oyunları, gerek yöreye ait türküleri, gerekse bu türküler icra edilirken kullanılan müzik aletleriyle yerli ve yabancı birçok araştırmacının da dikkatini çekmiştir. Yöredeki yerel müzisyenlerin genellikle keman- davul- klarnet şeklinde üçlü biçimlenmede çaldıkları bilinmektedir. Özellikle Kıbrıs adasından yöreye geçtiği bilinen klarnet sazını icra eden müzisyenlerin bu konudaki mahareti dikkat çekicidir.

Türkülerin tasnifi konusunda birçok görüş ortaya atılmıştır. Ancak bu konuyla ilgilenen tüm araştırmacıların hem fikir oldukları nokta türkülerin öncelikle ezgilerine göre “*usullü(kırık) havalar- usulsüz(uzun) havalar*”

¹³ Alptekin, age, s.83-84

olarak sınıflanması gerektiği şeklindedir*. Biz de bu çalışmamızda bu tasnife uyacağız.

Bu tasnife göre Silifke türküleri;*

a) **Usullü (kırık) Hava Olanlar:**

- 1- A Kızım Sana Potin Alayım mı
- 2- Açıl Ey Ömrümün Varı
- 3- Anamur Yolları
- 4- Aşağıdan Gelen Tülü Beserek
- 5- Bad-ı Sabâ Derler Erken Esene
- 6- Bahçaya Gel Göreyim
- 7- Başına Bağlamış Astar
- 8- Bitti M'ola Bizim Elin Söğüdü
- 9- Çattılar Ocak Taşını
- 10- Çaya Vardım Çay Geçilmez
- 11- Çiçekler İçinde Menevşe Baştır
- 12- Çıkabilsem O Yarin Köşküne
- 13- Dere Dere Gidelim
- 14- Eski Sille
- 15- Ger Ali
- 16- Hafız Mektepten Gelir
- 17- Her Sabah Gel Geç Buradan
- 18- Her Yanı Elmas Parçası
- 19- İndim Geldim Silifke'den Buraya
- 20- Keklik Olsam Yuva Yapsam
- 21- Mezarımı Derin Kazın Bol Olsun

* Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz:

Mehmet Özbek, Folklor ve Türkülerimiz, Ötüken Yayınları, İstanbul 1981, s.67.

Doğan Kaya, Anonim Halk Şiiri, Akçağ Yayınları, Ankara 1999, s.212-213.

Mehmet Yardımcı, Başlangıçtan Günümüze Türk Halk Şiiri, Ürün Yayınları, Ankara 2002, s.110.

* Tasnif yapılırken TRT Türk Halk Müziği repertuarı esas alınmıştır.

- 22- Nerden Gelirsin Silifke Kalesinden
- 23- Pınarbaşı Ben Olayım
- 24- Portakalım Tekerlendi
- 25- Silifke'nin Yoğurdu
- 26- Şu Derenin Uzunlu
- 27- Türkmen Kızı
- 28- Yaktım Mangalımı
- 29- Zeytin Dalları
- 30- Yayla Yolları
- 31- Ceviz Arasında Vardır Evimiz
- 32- Geyinmiş Kuşanmış Yayladan Gelir
- 33- Şu Yüce Dağların Karı Eridi
- 34- Kıbrıs Zeybeği
- 35- Sarı Keçili Zeybeği

b) Usulsüz (uzun) Hava Olanlar:

- 1- Sarı Yaylam Seni Yaylayamadım Kar İken
- 2- Varın Söyleyin Urfanî'ye

Silifke türkülerinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür¹⁴.

- 1- Türkülerin çoğu, göçebe yaşam tarzını ve buna bağlı olarak çeşitli hayvan ve yer isimleri içerir (Yayla Yollarında Göç Kater Kater, Aşağıdan Gelen Tülü Beserek, Sarıkeçili Zeybeği, Türkmen Kızı).
- 2- Yörede hayatını daha çok orman işlerinden kazanan ve “*tahtacı*” olarak bilinen insanlara ait dinî motifli türkülere rastlanır (Türkmen Mengisi, Şu Yüce Dağların Karı Eridi).
- 3- Ovada tarımla uğraşan insanların hayat tarzını yansıtan türküler de bulunur (Çiçekler İçinde Menevşe Baştır, Portakalım Tekerlendi, Pınarbaşı Ben Olayım).
- 4- Düğünlerde çalınan türküler, evlenen kız veya erkeğin ve onların ana- babalarının duygularını yansıtır (Çattılar Ocak Taşını).

¹⁴ Yasin Mahmut Yakar, Ceviz Arasında Vardır Evimiz Türküsü Üzerine, Mersin Sempozyumu, 19-22 Kasım 2008, Mersin, Türkiye.

- 5- Yiyecek ve içeceklerle ilgili unsurlara rastlanır (Silifke'nin Yoğurdu, Portakalın Tekerlendi).
- 6- Mizahî unsurlar sıklıkla bulunur (Ger Ali, Nerden Gelirsin Silifke Kalesi'nden).
- 7- Karşılıklı konuşma içeren türkülere rastlanır (Urfani, Nerden Gelirsin Silifke Kalesi'nden) .
- 8- Yöre halkının yaşam tarzından etkilendiği için türküler genelde hareketlidir.

Silifke folkloru içinde yayla türkülleri şunlardır:

- 1- Aşağıdan Gelen Tülü Beserek
- 2- Ger Ali
- 3- Keklik Olsam Yuva Yapsam
- 4- Şu Derenin Uzunlu
- 5-Türkmen Kızı
- 6- Yayla Yollarında Göç Kater Kater
- 7- Geyinmiş Kuşanmış Yayladan Gelir
- 8- Sarı Yaylam Seni Yaylayamadım Kar İken
- 9- Sarı Keçili Zeybeği

Silifke folklorundaki yayla türküllerinin biri (*Sarı Yaylam Seni Yaylayamadım Kar İken*) uzun hava, diğerleri ise kırık havadır. Göçebe hayat tarzının tüm özelliklerinin görüldüğü bu türküllerin tamamı yörede hâlâ çalınıp söylenmektedir.

3.1. Aşağıdan Gelen Tülü Beserek

Türküde geçen *beserek* 'iki hörgüçlü deve ile boz devenin melezi olan tüylü devenin erkeği' olarak tanımlanmaktadır¹⁵. Bilindiği gibi modern ulaşım araçlarının henüz var olmadığı dönemde deve en önemli ulaşım aracıydı. Ayrıca dağlık alanlara, yüksek yaylalara çıkarken de hem dayanıklılığı, hem de yüksek taşıma kapasitesi nedeniyle deve özellikle tercih edilmekteydi. Bu türküde de yaylaya göçün en önemli aracı olan deve konu edilmektedir. Ayrıca türküdeki '*Göç giderken bir güzele rastladım*' cümlesi de yaylaya göçü anlatmaktadır.

¹⁵ TDK, Türkçe Sözlük, 2005, s. 248

Aşağıdan gelen tülü beserek,
Çekip gelir ökçesine basarak.
Kendi güzel ama boyu kısarak,
Göç giderken bir güzele rastladım.

3.2. Ger Ali

Türküde yer alan,

Geli geli ver ah sekerek
Boğazına dursun ham çökelek

sözleri göçebe hayatın önemli yiyeceklerinden biri olan çökelek peynirini işaret etmektedir. Yörede çökelek hem yayla hayatında bir yiyecek, hem de satılarak elde edilen maddi gelire bir geçim kaynağıdır. Ayrıca bu türküde birtakım mizahi unsurlar da yer almaktadır. Türkünün

Yoğurt gibi ela gözlüm
Ayran gibi şirin sözlüm
Gel sarılıp yatalım
Çökelek derisine benzer yüzlüm

şeklindeki sözleri dikkat çekicidir. Sevgilinin ela gözlerinin yoğurda, şirin sözlerinin ayrana, yüzünün de içine peynir doldurulan keçi derisine benzetilmesi aslında yörede hayvancılığın günlük hayatta tuttuğu yeri göstermektedir.

3.3. Keklik Olsam Yuva Yapsam

Türküde yer alan *keklik*, yörede çok sevilen, adına türkü yakılan ve Silifke'nin âdeta simgesi haline gelmiş bir kuş türüdür. Türkünün,

Keklik olsam yuva yapsam,
Ben de dağlara dağlara,
Ben yarimi alsam kaçsam,
Yüce dağlara dağlara.

Yüce dağ başında vay vay,
Kar mı yemeli yemeli?
Olura olmaza vay vay,
Yar mı demeli demeli?

Yüce dağ başının vay vay,
 Karı ben olsam ben olsam,
 Yarım çiçek olsa vay vay,
 Arı ben olsam ben olsam.

şeklindeki sözlerinde yaban hayatının yöre folkloruna etkisi görülmektedir.

3.4. Şu Derenin Uzunlu

Bu türküde yayla hayatını hâlâ yaşamaya devam eden Türkmen aşiretlerinden bir kıza olan sevgi dile getirilmektedir.

Şu derenin uzunlu,
 Kıramadım buzunu,
 Aldım Türkmen kızını,
 Çekemedim nazını.

3.5. Türkmen Kızı

Göçebe hayatın günlük işleri de Silifke folklorundaki yayla türkülerinde kendine yer bulur.

Türkmen kızı, Türkmen kızı,
 Türkmen kızı, Türkmen kızı,
 Yayık yayar Türkmen kızı.
 Hamur yoğurur Türkmen kızı.

Sen allar giy ben kırmızı,
 Çıkalım dağlar başına,
 Sen gülü topla ben nergizi,
 Aman Ayşem yaman Ayşem,
 Dağlar başı duman Ayşem.

Görüldüğü gibi türküde yayla hayatının önemli günlük işleri arasında yer alan yayık yayma, hamur yoğurma, inek sağma gibi işler yer almaktadır.

3.6. Yayla Yollarında Göç Kater Kater

Bu türküde yayla ve aşiretlerin yaylaya göçleri anlatılır:

Yayla yollarında göç kater kater,
 Eşinden ayrılmış bir palaz öter.

Ötme palaz ötme seni tutarlar,
Tutarlar da dar kafese katarlar.

Aşıp aşır gider yaylanın yolu,
Sehile dayanmaz dağların gülü.
Gayet güzel olsa yiğidin yarı,
O da gelir bin bir iki naz ilen.

Ayrıca türküde geçen *palaz* sözcüğü yörede özellikle keklık yavruları için kullanılmaktadır. Silifke kültürünün önemli bir parçası olan keklık bu türküde bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

3.7. Geyinmiş Kuşanmış Yayladan Gelir

Bu türküde bir yörük kızına olan sevgi dile getirilmektedir.

Geyinmiş kuşanmış yayladan gelir,
Bize bu ayrılık Mevla'dan gelir.
Aşağıdan gelir Türkmen koyunu,
Selviye benzettim yarin boyunu.
Kınanın okkası çıktı elliye,
Benden selam olsun esmer benliye.

Aman Ayşe'm yaman Ayşe'm,
Dağlar başı duman Ayşe'm,
Dağlar başı duman olsa,
Seni burada koymam Ayşe'm.

3.8. Sarı Yaylam Seni Yaylayamadım Kar İken

Bu türküde yaylaya olan özlem göze çarpmaktadır. Bölgede yaylaya çıkma herkesin arzu ettiği ve zamanı gelince gerçekleştirmek istediği bir eylem olsa da bu her zaman mümkün olmamaktadır. Bu türküde de bunun verdiği üzüntü dile getirilmektedir.

Sarı yaylam seni yaylayamadım kar iken,
Yavru palazımı da avlayamadım tor iken,
Sende bu güzellik bende bu gençlik var iken,
Alırım ahdımı koymam yar sende.

Yarın buralarda temmuz olur yurt olur,
Sivrisinek de bir alıcı kurt olur,
Nazlım göçmüş de yüreğime dert olur,
Alırım ahđımı koymam yar sende.

3.9. Sarı Keçili Zeybeği

Sözsüz oyun havası biçimindeki bu türkü ise yaylaya göç sırasında özellikle kervanda yer alan develerin yürüyüş ritmine bağlı olarak artan temposuyla dikkat çekmektedir. Türküye adını veren Sarı Keçili aşireti bölgede hâlâ göçebe hayat tarzını tüm özellikleriyle yaşamakta ve bilimsel araştırmalara, belgesellere konu olmaktadır.

4. SONUÇ

Silifke folkloru, gerek Türk Halk Müziği repertuarındaki Silifke türkülerinin sayısı, gerekse bu türkülerin özellikleri nedeniyle halk müziği içinde önemli bir yere sahiptir. Tema itibariyle geniş bir yelpazede yer alan Silifke türkülerinin içinde yayla temalı türküler hem sayı, hem de içerik bakımından incelenmeye değer niteliktedir. Ancak Silifke türkülerine ilgi sadece yörenin halk oyunlarındaki figürler ve kimi Silifke türkülerinin barındırdığı mizahi unsurlarla sınırlı olup, bu konuda bilimsel açıdan kapsayıcı çalışmalar son derece sınırlıdır.

Bu çalışmada Silifke türkülerinin genel özellikleri ve yayla temalı Silifke türkülerini belirlenmeye çalışılmıştır. Son derece renkli olan yayla temalı Silifke türkülerinde göçebe yayla hayatının tüm unsurlarının yansımalarını net bir şekilde görmek mümkündür. Yörede geleneksel anlamda yaylacılık faaliyetleri önemli ölçüde eksilmesine rağmen yaylacılık geleneği devam etmekte ve kültürdeki yerini korumaktadır.

KAYNAKÇA

- ALPTEKİN, Ali Berat, (2004) *Âşık Veysel -Türküz Türkü Çağırırız-*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- BORATAV, Pertev Naili, (1992) *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı I*, Gerçek Yayınevi, İstanbul .
- GÜVEN, Merdan, (2005) *Türkiye Sahasındaki Hikâyeli Türküler Üzerine Bir Araştırma*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, basılmamış doktora tezi, Erzurum.

- Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I**, (1991) T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- KAYA, Doğan, (1999) **Anonim Halk Şiiri**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ÖGEL, Bahaeddin, (1991) **Türk Kültür Tarihine Giriş, Cilt: I**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- ÖZBEK, Mehmet, (1981) **Folklor ve Türkülerimiz**, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- SEYHAN, Özcan, **Gerali Türküsü Üzerine**, V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, T.C. Kültür Bakanlığı, 24–28 Haziran 1996, Ankara- Türkiye.
- TDK, (2005) **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TDK, (2005) **Yazım Kılavuzu**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TRT Türk Halk Müziği Repertuar Kitabı**, (2000) TRT Yayınları, Ankara.
- YAKAR, Yasin Mahmut, **Ceviz Arasında Vardır Evimiz Türküsü Üzerine**, Mersin Sempozyumu, T.C. Mersin Valiliği-Mersin Üniversitesi, 18-22 Kasım 2008, Mersin- Türkiye.
- YARDIMCI, Mehmet, (2002) **Başlangıçtan Günümüze Türk Halk Şiiri**, Ürün Yayınları, Ankara .

SİVEREK MEBUSU M.NUREDDİN BEY'İN YEMEN LAYİHASI ADLI ESERİNDE YEMEN'E DAİR DÜŞÜNCELERİ

SİVEREK MEMBER OF PARLIAMENT M.NUREDDİN BEG'S VIEWS ON YEMEN IN YEMEN BRIEF

*Yahya YEŞİLYURT**

ÖZET

Nurettin Bey, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında devletin çeşitli birim ve kademelelerinde görev yapmış bir bürokrattır. Bu görevleri nedeniyle devletin idare mekanizmasının nasıl işlediğini çok iyi bilmektedir. Devletin dağılma dönemlerinde, devleti çok uğraştırması nedeniyle, Yemen hakkında da bir layiha hazırlamış ve Meclis-i Mebûsân'a sunmuştur. Bu layihada belirttiği hususlar o dönem için önemlidir. Farklı yerlerde müteferrik olarak ele alınan hususları bir araya getirmiş ve akabinde kendi görüşlerini belirtmiştir. Bu çalışmamız Nurettin Bey'in layihesindeki görüşlerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Yemen, Layiha, Nurettin Bey, Siverek.

ABSTRACT

Nurettin Beg is a bureaucrat that had worked in various units and ranks in late Ottoman Empire. Therefore, he is to have perfect knowledge of the State's administrative function. He prepared pleadings about Yemen for the State as it was problematic issue for the state as well in recent years. He not only arranged this draft law, he also preferred to submit this report to Meclis-i Mebûsân (literally Chamber of Deputies or House of Representatives). Expressed subjects were important for that era. He arranged to take up on diverse occasions and subsequently he has offered his own suggestions. This article consists of Nurettin Beg's views.

Keywords: Ottoman State, Yemen, Brief, Nurettin Beg, Siverek.

* Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü yyesilyurt@erzincan.edu.tr

I. GİRİŞ

Yemen ilk olarak Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferi neticesinde Osmanlı İdaresi'ne girmiştir. Yemen'de ilk başlarda pek bir varlık gösteremeyen Osmanlı Devleti, zaman içerisinde Yemen'e olan dikkatini artırmış ve çeşitli seferler düzenleyerek bu coğrafyayı tamamıyla idaresi altına almayı hedeflemiştir.¹ Fakat Devletin, merkeze yakın yerlerdeki uğraşları neticesinde, Yemen yerel yöneticilerin idaresine bırakılmıştır.

1840'lı yıllara gelindiğinde, bölgeye, Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın ilgisi artmış ve M. Ali Paşa, buralara askeri müdahalelerde bulunmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak Osmanlı Devleti, tekrardan, bölgeye olan dikkatini artırmak zorunda kalmıştır. Hâkimiyet için yapılan girişimler yetersiz kalmışsa da, 1849 yılında Osmanlı Devleti Yemen'de, kısmen de olsa, hâkimiyetini güçlendirmiştir.² İmamlar arasında bir karışıklığın doğması üzerine Mekke Şerifi yardımcısı Kıbrıslı Tevfik Paşa'nın Sultan Abdülmecit'e bir layiha sunmasıyla, Mısır ve Hicaz'dan donatılan yaklaşık 3 bin Osmanlı askeri, 1849 yılında, Yemen'i tekrardan merkeze bağlamıştır.³

Yemen bu tarihten itibaren tam manasıyla yönetilmeye başlanılmıştır. Ama Yemen halkına Osmanlı Devleti'nin hâkimiyetini kabul ettirmek kolay olmamış; idari teşkilatlanmasını yapmak için çaba sarf ettiği bu bölge, yer yer isyanlara sahne olmuştur. 1870, 1889, 1895, 1908 ve 1910 yıllarında burada büyük isyan hareketleri olmuştur.⁴ İdari taksimatı San'a⁵, Hudeyde⁶, Ta'iz⁷

¹ Tarihler ve diğer gelişmeler hakkında bkz., İsmail Hakkı Uzunçarşılı, **Osmanlı Tarihi**, C.2, Ankara 1988, s.393; Peçevi İbrahim Efendi, **Peçevi Tarihi**, (Haz. Bekir Sıtkı Baykal), C.I, Ankara 1992, s.160; Naima Mustafa Efendi, **Naima Tarihi**, (Çev. Zuhuri Danışman), C.2, İstanbul, 1968, s.1009, 1010; Enver Ziya Karal, **Osmanlı Tarihi**, C.V, Ankara, 1999, s. 198–200; Ahmet İzzet Paşa, **Feryadım**, İstanbul, 1992, s. 88; Metin Ayıışı, "Osmanlı'nın Son Vilayeti Yemen", **XII.T.T.Kong.**, III.C., III. Kısım (4-8 Ekim 1999), Ankara, 2002, s.1991; Cezmi Eraslan, **II. Abdülhamid ve İslam Birliği**, İstanbul, 1995, s.285; İhsan Süreyya Sırma, "Yemen'in Jeo-Politik Durumu ve Osmanlı Devletine Katılması", **Tarih Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 12, Sene: 1981-1982, İstanbul 1982, s. 439-441.

² Mustafa Nuri Paşa, **Netayicü'l-Vukuat**, (Haz. Neşet Çağatay), C.I, Ankara 1992, s. 289; 1848 yılına kadar geçen süre içerisindeki Zeydî İmamlar için bkz. Yılmaz Öztuna, **Devletler ve Hanedanlar**, C.2, Ankara 1969, s. 437–440.

³ İhsan Süreyya Sırma, **Yemen İsyancıları**, İstanbul, Umud Matb., 1996, s. 49–51.

⁴ Ayıışı, **a.g.m.**, s. 1991; Sırma, **a.g.e.**, s. 53.

⁵ San'a şehri bugün, Yemen'in başkentidir. 1994 yılı nüfus sayımına göre nüfusu 954.448'dir. 2005 yılı tahminlerine göre 2,5 milyon olduğu düşünülmektedir. <http://tr.wikipedia.org/wiki/San'a>; Ayrıca şehrin tarihi gelişimi hakkında bkz., Harold Ingrams, **The Yemen**, London, 1963, s.19-22.

ve Asir⁸ olmak üzere dört sancaktan oluşturmuştur.⁹ Osmanlı Devleti, idari teşkilatlanmanın yanında siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan, varlığını güçlendirmek için, çaba sarf etmiştir.

Zaman içerisinde Batılı Devletlerin bölgeye ilgisi artınca, uluslararası mücadeleler baş göstermiştir. Bunda 1869'da Süveyş Kanalı'nın açılmasıyla deniz trafiğinin Kızıldeniz'e akması etkili olmuştur. Bu mücadeleler dış destekle yürütüldüğü gibi içeriden destek alınarak da Osmanlı Devlet'i yıpratılmak istenilmiştir. Örneğin, yerel halk, Osmanlı Devleti'ne karşı isyana teşvik edilmiştir.¹⁰ Devlet ise bu bölgede istikrar ve refahın sağlanması için elinden gelen bütün gayreti sarf etmeye çalışmıştır. Askeri, idari, mali, eğitim ve öğretimin yanı sıra sosyal açıdan da bölgede çeşitli atılımlar yapmaya çalışmıştır. Burada varlığını güçlendirmek ve diğer devletlere karşı elindeki toprağını savunmak için, ne yapılabilir hususunda, çeşitli komisyonlar kurmuştur. Araştırma heyetleri bölgeye gönderilmiş, halkın nabzı tutulmaya ve ona göre tedbirler alınmaya çalışılmıştır.

Stratejik açıdan önem arz eden bölgeye, Osmanlı Devleti sadece bu açılardan bakmamış, aynı zaman Kutsal Toprakların korunmasında kilit mevki'î olması açısından da önem vermiştir. Bu nedenle bölgenin elde tutulması için gerekli ne varsa, tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabii ki bu çalışmalar sonucunda elde edilen tespitlerin hangilerinin uygulamaya konulduğu, hangilerinin konulmamış olduğu ise yapılmayı bekleyen araştırmalar neticesinde ortaya çıkacaktır. Şimdilik biz konumuz itibariyle bu tespitlerden bir tanesi olan Nurettin Bey'in Yemen Layihası'nda Yemen Islahatı hakkındaki aktardığı bilgilerden ziyade onun kendi görüşleri üzerinde duralım.

⁶ Arapça: حلأ قديء El Hudeyde olarak adlandırılmaktadır. Yemen'de liman kentidir. Ülkenin başlıca dış ticaret limanıdır. Bir milyonun üzerinde nüfusuyla ülkenin dördüncü büyük kentidir. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Hudeyde>

⁷ Yemen'in büyük şehirlerinden birisidir. Kızıldeniz'e sahili bulunmakla birlikte denizden 1400 metre yüksekte kuruludur. 2003 yılı verilerine göre 460.000 nüfusu vardır. <http://en.wikipedia.org/wiki/Ta'izz>

⁸ O dönemlerde Yemen Vilayeti dâhilinde sancak olarak idari teşkilatlanmada yer almıştır. 1934 yılında Suudi Arabistan'a katılmıştır. Yemen ile çok az bir sınırı bulunmaktadır. Arabistan'ın güneybatısında yer almaktadır. Merkezi Abha şehridir. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Asir>

⁹ Yemen Vilayet Salnamesi, 1305, s.69–89.

¹⁰ Sırma, Yemen İsyancıları, İstanbul, Umut Matb., İstanbul 1996.

II. LAYİHAYA GENEL BİR BAKIŞ

Yemen Layihası, 1908 yılında Meclis-i Mebûsân'a sunulmuş, 49 sayfadan ibaret, bir rapor niteliği taşımaktadır.¹¹ 1909 yılında ise İstanbul'da bastırılarak kamuoyuyla paylaşılmış bir eserdir. Nurettin Bey bu eserini, sadece kendi fikirlerini değil, aynı zamanda, okuduğu ve göz atmış olduğu Yemen ile alakalı eserlerden alıntılar yaparak oluşturmuştur. Zaten Layihanın giriş kısmında yazdıklarının çoğu kendi fikrinin ürünleri olmadığını belirtmiştir.¹² Bu konuda birçok heyetin araştırma raporlarını tahlil ederek eserinde bunlara yer vermiştir. Layiha'da, bilgi edindiği noktalara sık sık başvuru yoluna gitmiştir. Aslında eserine bir bütün olarak baktığımızda, bu kaynaklardan fikirlerini desteklemek amacıyla faydalandığını da görmekteyiz. Aşağıda aktarmış olduğumuz Yemen ile ilgili görüşlerini ise ayrı bir başlık halinde vermiştir. Bazen de bu görüşlerini konuların arasına serpiştirmiştir. Eserinin içerisindeki çeşitli kısımlarında aktardığı bu fikirler, daha önce yazılmış araştırma eserleri ve raporlarının özeti gibidir. Zaman zaman karşı çıkışlarda yapmıştır. O dönemin hükümetine muhalif düşüncelerde ileri sürmekten çekinmemiştir. Ancak özellikle idari yapılanma konusunda ileri sürdüğü hususlar göz ardı edilemeyecek derece güçlüdür. Nurettin Bey eserinde metod açısından kaynak içi dipnot usulünü benimsemiştir. Verdiği bilgilerin doğruluğunu kanıtlamak açısından bunu gerekli görmüştür.¹³

Faaliyetleri ve uzun süren memurluk hayatı, çok renkli geçmiştir. Meclise girdikten sonra bile bu çalışkanlığını devam ettirmiş bir şahsiyettir. Sadece rapor sunmakla kalmamış, çeşitli kanun teklifleri hazırlamış ve sunmuştur. Bu çalışmada, Nurettin Bey'in hayat hikâyesine çok kısa olarak değindik. Bölgeye ilgi duyan birisinin, bu ilgisinin nereden geldiğini öğrenmek açısından bunu elzem gördük. Hayat hikâyesi dışındaki başlıklar metne sadık kalınarak, tarafımızca uyarlanıp ele alınmıştır. Metnin çevirisinin yanında, metinde nelerden bahsettiğini, hangi konulara değindiğini tek tek ele alarak incelemeyi anlaşılabilirlik açısından uygun gördük.

Bu makaledeki Nurettin Bey'in görüşleri, ilk olarak Meclis Başkanlığı'na böyle bir raporun sunulmasının neden gerekli olduğu hususunda, giriş niteliği taşıyan, yazısıyla başlamaktadır. Daha sonra idari yapılanma anlatılmıştır. Akabinde mahkemeler ve vergi konuları hakkındaki düşünceleri gelmekte-

¹¹ M. Nureddin, **Yemen Layihası**, Matba-i Amire, 1325, s.3.

¹² M. Nureddin, **a.g.e.**, s. 4.

¹³ "Heyet-i İslâhiye'nin 23 Mayıs 1317 (5 Haziran 1901) tarihli mazbatasının bir fırcasında..." M. Nureddin, **a.g.e.**, s. 18.

dir. Eğitim ve öğretim, ticaret ve ziraat, beledi işler gibi konular ard arda sıralanmıştır. Son olarak sözünü Fuat Paşa'nın¹⁴ bir sözü ile bitirmektedir. Yapılması gereken önerileri özetler mahiyette, bir kısım ile eserine son vermiştir. Eserinde ayrıca üç adet, çeşitli bilgileri kapsayan kaynaklardan bahseden, ekler de mevcuttur.

III. MEHMET NURETTİN BEY'İN HAYATI*

Mehmet Nurettin Bey, 1860 yılında (Muharrem-1277) Mekke'de dünyaya gelmiştir. Süvari 34. alayı Miralaylarından Hacı Aziz Bey'in oğludur. Hususi hocalardan Farsça, Nahiv, Sarf gibi medrese dersleri almıştır.¹⁵

1874 yılında, 14 yaşına geldiğinde, mülazım¹⁶ unvanıyla Diyarbakır Vilayeti Mektupçu Kalemî'nde çalışmaya başlamıştır. 1879 senesinin sonuna kadar burada çalıştıktan sonra Erzurum ve Sivas Vilayetleri Mektupçu Kalemlikleri'nde görevine devam etmiştir. 1880 yılında bu görevinden istifa ederek 342 kuruş maaşla Muş Sancağı İdare Meclisi Başkâtipliği'nde çalışmaya devam etmiştir. 3 Mayıs 1881 tarihinde ise babasının görevi nedeniyle Erzincan'a gelmek zorunda kalmıştır. Erzincan'da bulunan 4. Ordu Tahrirat Kalemî'ne girmiştir. 1 Kasım'da ise adı geçen Ordu'da 80 kuruş maaş ile Nizamiye Yoklaması Mülazımlığı'na geçmiştir. Bir müddet sonra aynı Ordu'da Levazım Dairesi 2. Şubesi Tahrirat Kısmı'na atanmıştır. 25 Aralık 1883 tarihinde

¹⁴ Fuat Paşa, meşhur şair Keçecizade İzzet Molla'nın büyük oğludur. 1815 yılında İstanbul'da doğmuştur. 1837 yılında Reşid Paşa'nın desteği ile Tercüme Odası'na girmiştir. 1841 yılında Londra elçiliği başkâtipliğine atanmıştır. 3 yıl sonra da İspanya elçiliğine atanmıştır. 1849 yılında ortaya çıkan Macar Mültecileri meselesinin halledilmesi sırasında önemli bir rol oynamış ve Sadaret Müsteşarlığı'na atanmıştır. Ali Paşa'nın sadarete geçmesine binaen Fuat Paşa'da Hariciye Nazırı olmuştur (9 Ağustos 1852). 1859/60 yılında Cebel-i Lübnan'da ortaya çıkan Marunî-Dürzî çatışmasının yoluna koyulmasında da başrolü oynamıştır. 22 Kasım 1861 tarihinde sadarete tayin edilmiştir. 5 kez Hariciye Nazırlığı'na, 2 kez de Sadarete getirilmiş bir devlet adamıdır. 12 Şubat 1896 tarihinde vefat etmiştir. Daha geniş bilgi için bkz., Orhan F. Köprülü, "Fuad Paşa", **İslâm Ansiklopedisi**, C. 4, M.E.B.Yay., İstanbul, 1988, s. 672-681.

* Siverek Mebusu M. Nurettin Bey'in Hayatı ve Yemen Layihası adlı çalışma tarafımızdan 2010-Nisan ayında yapılmıştır. Daha geniş bilgiler ve Layiha'nın tam metni ve değerlendirmesi belirttiğimiz çalışmada ele alınmıştır. Burada Nurettin Bey'in hayatı, sadece bilgi amaçlı olarak kısaca verilmiştir. Yemen'in ıslahı hakkındaki fikirler, bu Layiha'nın muhtelif kısımlarından derlenmiştir.

¹⁵ Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA.), **Dâhiliye Nezareti (DH.)**, **Sicill-i Ahval İdaresi Defterleri (SAİDd.)**, Dosya No:124, Gömlek No:1, s.49.

¹⁶ Mülazım: Stajyer yerine kullanılan tabirdir. Bilgi için bkz., Mehmet Zeki Pakalın, **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü**, C.II, M.E.Bas., İstanbul, 1983, s. 611,612.

ise 320 kuruş maaş ile Erzincan Merkez Hastanesi İkinci Kâtipliği'nde çalışmaya başlamıştır. Ancak daha görevine başlamadan babası Aziz Paşa'nın tayini çıkması nedeniyle Erzincan'dan ayrılmak zorunda kalmıştır.¹⁷ Nurettin Bey sırasıyla Şehrizor ve Sinop Tahrirat Müdürlükleri'nde bulunmuştur. 1901 yılında Şûrâ-yı Devlet¹⁸ Muavinliği'ne getirilmiştir. 1908 yılında yapılan seçimlerde Siverek'ten milletvekili seçilerek meclise girmiştir. Meclis çatısı altında çok farklı çalışmalara imza atmıştır. 1913 yılında ise kendi isteğiyle emekliye ayrılmıştır.¹⁹

IV. OSMANLI MECLİS-İ MEBÛSÂN BAŞKANLIĞINA

“Yemen kıt’asının suret-i islahı hakkında üç madde-i kanuniye ile esbab-ı mucibesini mütezımmın iş bu lâyihayı Meclis-i Meb’ûsana takdim ediyorum. Bunun muhteviyatı tamamıyla fikr-i mahsusamın mahsulü olmaktan ziyade matbu’ ve gayr-i matbu’ bir takım asar ve levayihin ve resmi evrak ve vesa’ikin hülasa-i tettebbü’atı ve ahval-i mahalliyeye vakıf birçok zevat ve icrâ edilen te’atı-i efkârın numune’i semeratıdır.

Yemeni dördüncü defa teshir ve istila edişimizin mebda-i olan 1287 (1871/1872) tarihinden bugüne kadar son 40 sene zarfında serzede-i zuhur olan asiyanların esbab-ı hakikisi neden ibarettir? Ve atıyyen ne gibi tedabir ile takrir-i sükûn ve asayiş kabil ve ne gibi vesa’it ile imar ve terakkisi hâsıl olacağı muvazzahan teşrih kılınmış olduğundan münderecatına Hey’et-i Umumiyenin nazar-ı dikkatlerini celb eylerim.

Yemen kıtası ilk defa olarak 921 (1515/1516) tarihinde Mısır Hükümeti munkarızasından intikal suretiyle İdâre-i ‘Osmaniye’ye girmiş iken 923 (1517/1518) tarihinde elden çıkmış ve 22 sene fasıla-ı hükümet vak’ı olup

¹⁷ BOA., DH. SAİDD., 124/1, s.49.

¹⁸ 1868 yılında Meclis-i Valâ'nın kaldırılmasıyla kurulan teşekkülün adıdır. Devlet işleri hakkında kararlar vermek, yapılan kanunları araştırmak ve yüksek rütbeli devlet adamlarını muhakeme etmek gibi görevleri yerine getirmiştir. Umur-ı Mülkiye ve Harbiye, Maliye ve Evkaf, Adliye, Umur-ı Nafia ve Ticaret ve Ziraat, Maarif daireleriyle İhtilâf-ı Mercî Encümeni, Heyet-i Umumiyye, Temyiz, İstinaf, Bidayet Mahkemeleri ve Heyet-i İthamiyye diye adlandırılan Müdde-i Umumi heyetinden oluşmuştur. Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar devam etmiştir. Bugünkü Danıştay benzeri işlev görmüştür. Şura-yı Devlet'in açılışı, yönetmeliği ve işleyişi hakkında bkz., Mehmet Seyitdanlıoğlu, **Tanzimat Devrinde Meclis-i Vâlâ**, T.T.K. Bas., Ankara, 1999, s. 55-63; Pakalın, **a.g.e.**, C.III, s. 360, 361.

¹⁹ Hayatı hakkında ayrıca bkz. İhsan Güneş, **Türk Parlamento Tarihi**, II.C., T.B.M.M. Vakfı Yay., Ankara 1998, s.336; BOA., **Dâhiliye Nezareti (DH.)**, **Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti (EUM.)**, **Tahrirat Kalemi (THR.)**, Dosya No:7, Gömlek No:15; BOA., **İradeler Tasnifi (İ.)**, **Dahiliye (DH.)**, Dosya No:1494, Gömlek No:1330 N-28.

945 (1538/1539) tarihinde tekrar istila ile tam 100 sene idaremizde kaldıktan sonra 1045 (1635/1636) tarihinde ikinci defa olarak Hayat-ı 'Osmaniyesi hitama iktiran etmiştir. Bu defa da fasıla-ı hükümet 215 sene imtidâd eyledi. 1265 (1848/1849) tarihinde üçüncü defa istilasına teşebbüsle San'a'ya kadar gidilmiş ise de Tevfik Paşa'nın su-i tedbiri netayicinden olarak birkaç gün içinde ve aman-ı tahtında Hudeyde'ye avdet olunmuş ve o tarihten 1286 (1869/1870) senesi evahirine kadar Yemen kâh mutasarrıflıkla ve kâh valilik suretinde idare edilerek nüfuz-ı hükümet ancak Tihame'nin bir kısmına inhisar edebilmiştir.

Asir emiri İbn-i Ayz'ın Hudeyde'ye kadar taarruzu üzerine 1286 (1869/1870) senesi evahirinde Redif Paşa kumandanlığında ve Gazi Muhtar Paşa Hazretleri Erkan-ı Harbiye Riyasetine bittayin Yemen'e bir fırka-ı muntazama-ı askeriye sevk edilip bir buçuk sene mümtadd olan harekât-ı askeriye neticesinde şimdiki idare tesis ve teşkilat-ı mülkiye icrâ olundu. 1295 (1878) senesi gayesine kadar dokuz sene müddetle Yemen valiliği Ahmet Muhtar ve Ahmet Eyyüb ve Mustafa Asım Paşalar gibi cidden müstakim ve değerli zevatın uhdelerine mufavvaz olmak ve vilayet deftardarlığıyla mutasarrıflıklara yirmişer ve ka'imakamlara dörder ve beşer bin ve me'murin-i sa'ireye bu nisbette müstevfi maaşlar tahsisi cihetiyle me'murin yüzde doksanı müstakim ve müktedir zevattan aranmak gibi hüsn-i intihab-ı kaziyesine riayet edilmek ve valilerin salahiyeti oldukça vas'î bulunmak gibi ahvalin tesiratıyla su-i idâre asar-ı pakda his olacak dereceyi tecavüz edemiyor idi. 1296 (1878/1879) tarihinde Mustafa Asım Paşa'nın infisal etmesi ve Tensik-i Ma'âşât Kararnamesi²⁰ icabınca me'murin ma'âşâtı son derece tenakus ederek o ma'âşlar ile artık mecburiyet olmadıkça erbab-ı istikamet ve iktidarın Yemen'e rağbet etmemesi ve o tarihe kadar Hakan-ı Sabıkın hafî surette hükmünü icrâ eden istibdadı alenen tesiratını göstermeye başlayıp Bâb-ı Ali'nin yine iyi ve kötü mevcut olan kudret-i murakabesi Yıldız'a intikal ile Yemen'in doğrudan doğruya saray ığvâtı tarafından enva'i su-i istimalat ile idareye başlanması gibi ahvalin yekdiğerine inzimam eden ilcâ-i atıyla sû-i idarenin tezayüd etmesi Yemen'in mebda-i felaketi oldu ve bu tarihlerden sonra hâl, atiden daha hayırlı telakki olunacak derecede mezalim ve irtikâbât hastalığı olanca kuvvetiyle hükmünü icrâya başladı. Sû-i idare fakr û sefaleti, fakr û sefalet hoşnutsuzluğu ve hoşnutsuzlukta isyanları intâç ederek [1]307 (1889/1890) ve [1]314 (1896/1897) ve [1]319 (1901/1902) senelerinde müthiş üç kıyam vukû'a geldi ve [1]325

²⁰ Memurların alacakları maaşların belli bir düzene koyulması demektir.

(1907/1908) senesinde yalnız *Asir*'e muhasır olarak *asâr-ı isyan* zuhur eyledi. Bu defa ki kıyam ve isyan da beşincisini teşkil ediyor.

Evvelki üç istilayı kâle almayalım. Şu son 40 sene zarfında Yemen ahalisinin ne zekâsından ne şecâ'atından ne o mühim kıtanın menab'î iktisadiyesinden istifade ettiğimiz gibi icrâ olunan tettebbü'at ve tetkikat ve tahkikatla sabit olduğu üzere hem de bir neferi noksan olmamak şartıyla üç yüz bin genç ve dinç askerlerimizi ve pek çok kıymettar umera ve zabitanımızı o maktel-i felakette defn eyledik. Yüz binlerce babaların anaların eytam ve aramilin gözlerinden yaşlar akıttırdık anların zürriyetlerinden de mahrum kaldık ma'lûleyn ve marazâ ve zu'efanın memleketlerine gitmek için kıtalarından hal-i nekahette iskelelere gelinceye kadar yüzde yirmi ve otuzunun Tihame yollarında ve Yemen sevahiline idâre'i mahsusa vapurları senede bir veya iki defa ancak uğrayıp bu biçarelerin Hudeyde ve Muhâ²¹ ve Kunfuda'da²² aylarca vapur beklemek ve bakılamamak yüzünden lâ-akl yüzde otuzu dahi oralarda telef oldukları gibi vapurlara binmek bahtiyarlığına nâ'il olanların kanal parası tedarik olunamaması sebebiyle haftalarca Süveyş'te²³ beklemek ve vapurlarda tedavi olunamamak cihetleriyle bir miktarı vapurlarda ve bir miktarı iskelelerine çıkıp da memleketlerine gidinceye kadar yollarda vefat ettiler. Artık iskelet halinde köylerine gittikten sonra ne kadarının berhayat kaldığını ancak Cenab-ı Hakk bilir.

[I]314 (1896/1897) senesinde Hudeyde'ye fevkü'l-âde olmak üzere bir senede beş defa vapur uğradığı ve başka seneler gibi efrad-ı ma'lule iskelelerde çokça beklemediği halde sene-i mezkûrede yollardaki telefat müstesna olarak yalnız Hudeyde'ye can atabilmiş olan 1102 nefer-i marazâ ve ma'lulinden 320 neferinin orada terk-i hayat eylediklerini zikr etmek kâfidir. Yemen'de evvelce bir sene zarfında askere ancak salisân nisbetinde tayinat verilebilip ve hala aylarca imtidâd eden harekât-ı askeriye esnasında yalnız

²¹ Muhâ şehri Yemen'in kahvesiyle meşhur bir kentidir. Kızıldeniz'e sahili vardır. Osmanlı askeri ve Yemen'e gelen emtialar burada bulunan limanlardan sevk edilirdi. Taiz bölgesi içerisindeydi. http://tr.wikipedia.org/wiki/Yemen'deki_%C5%9Fehirler_listesi

²² Kızıldeniz'de bulunan Yemen'e ait bir adadır. Babülmendep Boğazı'na yakın olması nedeniyle stratejik açıdan önemli bir yeri vardır. (y.n.)

²³ Akdeniz ile Kızıldeniz arasında bağlantı kuran kanaldır. 175 kilometre uzunluğundaki Süveyş Kanalı, 1869 yılında açılmıştır. Kanalin açılmasında Fransa büyük rol oynamıştır. Özellikle de İngiliz-Fransız çekişmesinde bir döneme damgasını vurmuş ve bölgenin stratejik önemini artırmıştır. Süveyş Kanalı'nın tarihi geçmişi, açılışı esnasındaki ve açılışından sonraki gelişmeler hakkında bkz., Enver Ziya Karal, **Osmanlı Tarihi**, C.IV, T.T.K. Bas., Ankara, 2000, s. 90-94; J. Walker, "Süveyş", **İ.A.**, C. 11, M.E.Bas., İstanbul, 1979, s. 255-257.

ekmek tayinatı bile tamamen i'tâ olunamayıp fıkdan-ı iaşeden ve iklim ile adem-i imtizaçtan ve hastanelerde hastalara yağ tedarik edilemeyerek haftalarca çorba bile verilememesinden mü'alacât ve esbab ve vesait-i sıhhiye-i sairinin ma'dümiyyetinden ve Tihame cihetlerindeki harekât-i askeriye esnasında susuzluktan ve teşemmüsdan vefat edenler ve muharebatta şehid olanlar ve muharebelerde mecruh olan efradın değil hatta umera ve zabitanın nakli için teskere bulunup derhal muharebe meydanında nakl edilemeyecek tedavilerine vaktinde müsâra'at olunamaması yüzünden telef olanlar hakkında tafsilatına müttali' olmak insanın tüylerini ürpertecek ahval-i müthişedendir.

Meşrutiyet'in zuhuruna kadar isyanlar neticesinde hiçbir sevkiyat olmadı ki sekizer yüz efrad ile giden taburlar ikişer yüz elli ve nihayet üçer yüzden ziyade mevcudla avdet edebilsünler. [1]319 (1901/1902) senesinde Yemen'e otuz dört taburluk kuvvâ-yı asliye-i daimedan başka sekiz yüz mevcutlu seksen dört tabur piyade ve iki alay aşiret süvarisi ve icabı kadar topçu sevk edilmiş idi. Bu meş'um senede Yemen'deki telefât-ı askeriye tam 55 bin kişiden ibarettir.

Erbab-ı hamiyeti pek ziyadesiyle aşk-ı riz-i teessür ve teessüf edeceğine mebni daha ziyade tafsilatına girişmiyorum. Yirmi paralık bir kurşuna karşı sine-i hamaset ve şeca'ati arz ederek vatanın müdafa'a ve selameti uğrunda terk-i can etmeği canına minnet bilen bu vatan kahramanlarına karşı irtikâb edilen şu ahval ile devr-i sabık-ı tarih nazarında ebediyen lekedâr olsun!

Yemen halkına gelince: Bu ahâlinin muhabbetlerini, sadakatlerini celb ve saadetlerini temin edecek ne gibi asâr vücuda getirdik? Vesa'it-i ticareti tahiyeye ve temin için şimendiferler, şoseler, köprüler mi inşa eyledik? Tebdil-i mecra ile kumlar altından beyhude akan enhâr-ı müte'addideyi meydana çıkarub artezyen kuyularını hafri ve sedlerin inşa ve tamiri ile arazilerini mi iskâ ettik? Hukuklarını temin edecek mahkemeler mi vücuda getirdik? Bir ferdine bir san'at mı öğrettik? Neşr ve tamim-i ma'arife mi çalıştık? Bâb-ı Ali'nin kuyûd-ı resmiesiyle müsbit olduğu üzere sekiz sene evvel kahttan 60 bin kişi telef olmuş ve bazılarının mahrumiyet-i iaşe te'siratıyla evlatlarını kayalardan aşığı atıp telef ve bazılarının ciğerparelerini kesip ekl eylemiş oldukları zaman bunlara ne gibi muavenette bulunduk? El-hâsıl ne yaptık ki bunlardan sadakat ve itaat intizarında bulunuyoruz. Sa'adet-i hâl-i ahâliyi temin edecek bir şey yapmak şöyle dursun bilakis ahâli bir taraftan şeyhlerin diğer taraftan ekserisi uzun elleriyle riyal ağaçları silkmek için Yemen'e giden bazı me'murlarımızın gayr-i meşru menfaatlerine tahammül edemediler. Mükerrer mükerrer vergiler verdiler, soyuldular. Ağnama malik olmayan kazalardan ağnam-ı resmi istifa olundu. İbn-i Âyz haklı haksız Âsir emiri olduğu halde istiman ederek kendisine aman verilmiş iken on nefer müte-

ber-i meşayihle beraber hilâf-ı ahd ve misak bir gece kafaları kesildi, zûkıymet emval ve eşyası zabt edildi. Yine Asir'de tahsilât için çadırına gidilen bir şeyhin hüsnâ-i kerimesine, Maslub Yusuf tarafından cebren tasallüt olundu. İmdi İbn-i Ayz hakkında reva görülen şu mezalim ve bu yağma meselesi o havalice bâhusus ailelerince acaba ne gibi tesirat-ı intikam caveyana husule getirdi? Hele şeyhin kerimesine vuku' bulan şu dinâ'etkârâne tasallüt meselesinin tesiri ne gibi te'viller ile izale olunabilir?

Haydi Zeydiler mezheb icabatından olarak bizden nefret ediyorlar nazariyesini muvakkaten kabul edelim! Ya Şâf'i ve Hanefiyyü'l-mezheb olan Ta'iz ve Hudeyde ve Asir ahalisinin âdem-i memnuniyetlerine ne diyelim?

Yemen'i yine Yemen'in komşularıyla mukayese edelim. Aden, Ta'iz'in kapı bir komşusudur. Musavv'a, Cibûtî, Yemen'in hem de pek yakın olan karşı sahilindedir. İngilizlerin, Fransızların, İtalyanların dinen, irken Araplar ile hiçbir münasebetleri yoktur. Hatta bu mugayret-i diniyye cihetiyle anları bürüdetli telakki etmeleri bile muhit-i içtimaiyeleri icabatındandır. Hâlbuki Aden'de İngilizler jandarma ve polisi bu Müslümanlardan istihdam ediyorlar. Ve açlık tesiratıyla Yemen'den firar ile Musavv'a'da sevâkinde asker yazılan Yemenlilerin hizmet-i askeriyelerinden bu devletler müstefid oluyorlar da nasıl olup da aynı adamlar ellerine aldıkları silahları her sûretle ecnebi olan bu devletlerin lehinde ve dindaşları olduğumuz halde bizim aleyhimizde istimal ediyorlar? Fikirlerimizi taharrî-i esbaba sevk eder isek karşımızda şu netice tecelli eder. Bir ahâli ki hükümet-i matbû'asından adalete nâil olmaz, bir ahâli ki fakr û sefaletle mahkûm ve hükümetin müzaharatından mahrum bulunur, bir ahâli ki ırz ve namusa taarruz edildiği görür, bir halk ki hayatî yevmi bir kıyye durra²⁴ "Dârî" merbut ve elbisesi beş on senede teceddüd eden mavi bez gömleğe munhasır olup arrede ziya'ından korkacak mâmeleki de yoktur, öyle bir ahâli böyle bir hükümete nasıl sadakatle çalışır? Ve şu ahval-i elemiyeye maruz bir halktan bu hükümet kendisine karşı silah isti'malinden başka ne beklemeye hakkı olabilir?

Biz istiyor idik ki imar namına hiçbir şey yapmayalım adalet göstermeyelim yalnız yakalım yıkalım fazla olarak ırz ve namusa taarruz edelim anlarda bu ahvali memnuniyetle itaatle telakki etsinler. Zanneder isem dünyada bu derece mütehammil adamlar kalmamış daha doğrusu henüz dünyaya bu kadar sâbûr adamlar gelmemiştir.

Elhâsıl Yemen meselesi hangi nokta-i nazardan tetkik ve mütala'a edilirse edilsin evvel emirde kabahat ne imamlarda ne meşayihde ne zeydilerde ve ne

²⁴ Durra: Buğday demektir.

de sair ahalidedir. Asıl kabahat bütün manasıyla hükümettedir her fenalığın menşe'i ve müsebbibi üç asırdan beri memleketin hiçbir taraftan ıslâhât namına bir program tanzim ve takib etmeyen memleket idâresini bilmeyen hükümettir.

Çünkü İmam imamet iddi'asında bulunuyor, Emirü'l-Müminin olmak istiyor! Dünya'da hiçbir kimse arzusundan dolayı mesul olamaz. Her insan karşısında bir kuvve-i man'î bulmaz ise her şey yapmak ister. İmama da sen niçin bu fikirde bulunuyorsun denilemez ve mü'ahhaze edilemez. İmamın menfaatı maddiyesi temin ve muhafaza edilmek şartıyla menaf'î ve mekâsıd-ı siyasiyesinden dolayı anın kolunu kanadını kırmak icrâat ve tasvirâtını baltalamak hükümete aid vezâiftendir. Hem de zirde teşrih olunacağı vechile bu sûret mümkün idi. İmdi hükümet vazifesini bilmez ve icrâ etmez ise kabahat kimdedir?

Yemen ahâlisinin teşrih-i ahvâl-ı ruhiyesine ve bizim idâre-i memleketteki acz ve kusurlarımıza da'ir Viyâna Coğrafya Cemiyet-i İlmiyesi azasından ve Elsine-i Şarkıyye mutahassıslarından bir sahib-i vukûfun muhabir-i mahsusa vak'î olub İkdâm gazetesinin 17 Kanûn-i Sâni sene 1326 (30 Ocak 1911) tarihli nüshasının baş makalesini teşkil eden beyanat ve ifadâtı biz 'Osmanlıları humret-i alûd hicâb etmeğe sezâdir.

Eğer biz memleket idaresini bilmiyor isek bilmemek bir kusur ise öğrenmek daha büyük bir kabahattir. Şayet bilip de ığmaz ediyor isek bu da ma'nen muceb-i mesuliyet-i azimedir.

Ben öyle zann ediyorum ki memleket idaresini hakıyla bilmediğimiz, sebebin birincisini ve teşeyyüb ve ihmal ve ığmaz misillü iliklerimize işleyen imrâz-ı içtimaiyede ikincisini teşkil ediyor. İşte birer noktada içtima edip, fer'ileri asıllarına tabi ve râc'î olan bu iki sebab-i mühim sû-i idâremizin en müessir bir amili oluyor ve bu ahvâl memleketin mahv ve harabisini intaç ediyor.

Dünyada ümitsizlik bedbinlik insanı her muvaffakiyetten mahrum eder. Ne yapalım karşımızda birçok mân'iler müşkilleri vardır. Vesa'itten mahrumuz diye ezhâr-ı acz etmek hükümet adamları için ayıptır illet-i milleti teşhisden aciz kalmak etibbâ-yı siyasete yakışmaz. Her hastalığı teşhis ile tedavisine müsâra'at etmektedir.

İngilizler Aden'de, Sûdan'da ve Tûr-i Sinâ'da; Fransızlar Cibûti'de; İtalyanlar Musavva'a'da pek güzel tesis-i idare ediyorlar Amerika'dan kalkan misyonerler bin türlü zahmetler içinde Yemen'e kadar gelip ve bir köşeye sıkışıp tebdil-i edyan gibi pek tehlikeli işlere teşebbüsle birkaç çocuğu satın aldıktan ve terbiye ettikten sonra anları Hıristiyan yapmaya muvaffak oluyorlar da biz dindaşlarımızı bize ısındırarak ve o mühim kıt'ayı hazinemize naf'î bir hale vaz' edecek tedabiri neden ittihaz etmiyoruz veya edemiyoruz?

Bugün Yemen'in ıslâhı, imarı için ne yapılmak lazım gelecek ise yüzde yetmiş itibariyle tayin ve tahkik etmiş şeylerdir. Hem de yapılacak işler müte'addid Yemen valilerinin, kumandanlarının, hey'et-i tahkikiyelerinin, hey'et-i ıslâhiyelerinin ve hey'et-i teftişiyelerinin iş'ârât-ı mükerre ve müte'adesi ve pek çok zevâtın lâyihaları muhteviyatının mahsul-i tedkikatı olarak hazırlanmıştır. Fakat kâğıt üzerinde hazırlamak kifayet etmez. Fi'iliyât ve teşebbüsât ister. Fi'iliyât ise muntazam ve lâyetegayr bir program tanzim ve tertibi ve bunun ciddi ve azimperver ellere tevdi'i ile olur. Yoksa olsun, yapılsın, yapalım gibi arzu-ı da'iresini tecavüz etmeyen kuru sözler ile bir şey olmaz.

Eğer hükümet Ceziretü'l-Arab'ın²⁵ Bahr-ı Ahmer'e açılmış güzel bir kapısı olan Yemen kıt'asında orada amâl ve menafi'i mühime-i siyasiye takib eden devletlerin vaziyetleri nazar-ı dikkate alınarak ana göre lazım gelen fedakarlığı deriğ etmemek şartıyla ıslâhât-ı kıt'aya yapmak arzu eder ise, ya Meclis-i Meb'ûsânda bir Encümen-i Mahsus yahut Bâb-ı Ali'de bir Komisyon-ı Fevkü'l-'âde teşkil edilip ve İstanbul'da Yemen ahvâline vakıf mülki ve askeri pek çok zevat bulunduğundan bunların dahi mütâla'atına müraca'at olunub evvela iş bu lâyiha'i âcizanamde muharrir-i mevâdın hangileri aynen ve hangileri mahv ve isbat sûretiyle te'addilen kabul ve daha ne kadar mevâd ilave edilecek ise ariz ve amik tetkik olunarak, neticede verilecek karar yani esaslı bir program Meclis-i Meb'ûsânın dahi tasdikine ba'de'l-iktiran mevki'i tatbik ve icrâya konulmak üzere Yemen'e bir hey'et'i ıslâhiyenin i'zâmu lüzumunu burada beyandan sonra suvar-ı ıslâhiye hakkındaki mütâla'atı bervech-i âti dermeyân ediyorum...²⁶

A. İDARENİN TESİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

"Bu defa ki harekât-ı askeriye esnasında tedibât-ı müessire ifâsı lâbüdd ve bu da başkumandanın vezâ'ifine aid olub bu yolda söylenilecek sözler bittabi arzu ve temenniyât da'iresini tecavüz edemez ancak tatbik olunacak mücâzât

²⁵ Arapların asıl vatani bulunan alan ve her tarafında faslıh Arapça kullanan Arapların meskûn bulunduğu yarımada. Ceziretü'l-Arab olarak isimlendirilen bu coğrafyanın asıl adı Şibhü Ceziretü'l-Arab'tır. Bu Yarımada'ya sadece el-Cezire de denilmektedir. Buna benzer bir kullanım bizde de yaygınlaşmış, Arap Yarımadası yerine Arabistan tabiri de geçerli olmuştur. Bkz., Şemseddin Samî, "Arabistan", **Kâmûs-i Türkî**, İkdâm Matbaası, Dersaadet, 1317 (1899/1890), s. 931, 932; Ahmet Hilmi, **İslâm Tarihi**, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1974, s.79,80; Şemseddin Samî, "Ceziretü'l-'Arap", **Kâmûsu'l-A'lâm**, Mihran Matbaası, İstanbul, 1306 (M. 1888/1889), s. 1806-1815.

²⁶ M. Nureddin, **a.g.e.**, s. 4-13.

ve tedibâtın ikâ olunan ahvâlin keyfiyetiyle mütenasib olacağını ve adâlete tamamen temas edeceğini bu defa olsun görmek isteriz.

Asiyâna iştirâk edenleri muhtelif safhâta mütâla'a etmelidir. Hâl-i bedeviyette yaşayan bir ahâli hiçbir vakitte kendi başlarına hareket edemezler. Daima kendilerini idâre edecek bir kuvvete tabi'dirler. Bâhusus fakr, sefâlet, yeis, nümidî, zulm ve itisaf gibi maddeten müteessir ve maruz oldukları bir takım müessirât karşısında bulunurlar ve arada zay'î edecek mâmeleketten mahrum olurlar. Ve hala dimağları mezheb namına bir takım hayâlâtlada hâl-ı işbâ' gelir ise o ahâli zaten inkıyâda kendilerini mahkûm ve mecbur bildikleri şeyhlerinin her türlü ilkâ'atına etbâ' ederler ve mazurda add olunabilirler.

Mâl ve cân ve ırz ve nâmusun mahfuziyetini temin etmek hadd-ı asgar olarak hükümetin vezâ'ifindedir ve bunlara nâ'il olmak dahi ahâlinin yine hadd-ı asgar olarak hakk-ı sarîhîdir. Eğer hükümet bunu temin ve bir de esbâb ve vesâ'it-i ticâret ve zirâ'atle ahalinin refâhını tezyid edecek olur ise meşâyihle olan etbâ' ve irtibâtlarının tesirâtı da yüzde seksen nisbetinde tenzil ve tenakus eder. Şimdilik fikren mâlan hâl-ı ibtidâ'ide bulunan ahâliyi evvel emirde mazur görerek meşâyihle tetkik edelim. Kıyas-ı ma'a'l-fârik olan bazı nevâdir istisna edilir ise her şahıs aklen, fikren, ilmen, serveten, şerefen ve neseben kendisinin devninde olduğunu hissettiği muhatabına karşı daima mağrurane bir vaz'î iktisâb eder, anı kendisine mağlub ve münkâd görmek ister. Her ferdin arzusunu teşkil eden bu tahakküm, kânûn-ı hilkat-ı mukteziyatındandır. Esas tebdil etmez. Ancak teferruâtındaki tesirâtı tahlif ve tagayyür edebilir.

İşte bir şeyhte taht-ı hükmüne tabi olan ahâlinin kabiliyeti, nüfuzca kesreti, mevkinin münâ'atı, mühitindeki kaba'il ile alaka ve münâsebeti ve anlara karşı kendi kuvveti nisbetinde bir vaziyet alır. Bu şerâite merbut olarak menfaatini tevsî' ve tahakkümünü tezyid eder. Âdât ve temâyülâtın ise ortada mühim bir rol icrâ ettiğini de ayrıca hâtırdan çıkarmamalıdır.

Yemen meşâyihle beş nokta-ı nazarından tetkik ve mütâla'a olunmalıdır. Birincisi ezcümle bu defa da ismi gazetelerde görülen Seyyid Hüseyin gibi sadakatleri fi'ilen sabit olanlardır. Bunların hakkında layık oldukları mükafatı asla deriğ etmemelidir.

İkinci kısım asiyânlarda hükümete fiilen müzâharatı görülmemekle beraber umûmi kıyâmlara karışmayanlar, üçüncüsü evvelce sadâkat etmiş iken sonraları bizim me'murlardan maddeten fenalık görmek gibi ahvâl ilcâsıyla asiyânlara iştirâk edenler ve dördüncüsü evlâdlarının rehine olarak İmam tarafından zabt edilmesi misillü bir sebep-i mecburun taht-ı tesirinde gayr-ı ihtiyarî ahvâle tabi olanlardır. Bu üç kısmın mazaretleri nazar-ı dikkate alınarak haklarında adil ve ihsân muâmelesinin ifâsı ve Zûmuhammed,

Zühüseyin, Zerânik, Ben-i Mervân, Hâşid, Arhab ve Hacûz meşâyih gibi beşinci bir kısım kalır ki bunlar öteden beri mütemerrid ve hareketleri sârf-ı asiyan ve mefsedete müsteniddir. Bu meseller haklarında şiddetli duranılarak atı için emsâline ibret-i müessire teşkil edecek surette yani şenâ'atlerinin derecesine göre bir kısmının divân-ı harbler kararları üzerine mahallerimde tecrimleri ve bir takımının ma'aile vilâyet-i sâireye nakl ve izâmları ile kuvvet ve satavet-i hükümet hakkıyla ibraz olunmalı ve artık hükümet ıslâhât-ı kıt'ayayı bu nokta-ı nazardan hitâma iktirân ettirerek işi yine evvelkiler gibi pamuk ipliğine bağlamamalıdır. Hüsn-i hizmetleri görülenlerin taltiflerinde ve birer hizmete tayinlerinde hükümetin ittihâz edeceği pek mühim tedâbir vardır ki tafsilâtına girişmeye lüzum göremedim... ”²⁷

B. MAHKEMELER VE İŞLEYİŞLERİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

“Bu bâbdaki mütâla'ât-ı âcizâneme gelince mahâkim hakkında komisyon-ı mahsûsa tarafından dermeyân olunan mütâla'ât ahâlinin ihtiyacına göre kavânin tanzimi lüzûmunda asla bâhs olmayıp tatbikâtça şekle aid bazı tadilâtı muhtevi ve Said Paşa Hazretlerinin mütâla'âtı ise hakikate tamamen temas edecek vuzûhiyet ve kat'iyet-i efkâr ve ifâdâtı mutezimmındır. Yetiştirmiş bu muhitte marûz olduğumuz ziyâ' hukûka bittedric i'tiyâd peydâ etmiş ve muâmelât-ı şahsiyemizde ihmâl ve tesâmüh ile hâl-ı işbâ'a gelmiş olduğumuz halde böyle kavânin-i cezâ'îye ve hukûkiye ile usûl-ı muhâkemâtın suver-i icrâ'îye ve tatbikiyesi senelerce mahkeme kapılarında sevindirerek bizi memnun etmez ve edemez ise Yemenliler gibi tiz meşreb ve asabî ve fikren hâl-ı ibtidâ'îye de bulunan bir kavmî nasıl memnun edebilir. Bilemem kânûn, mevk'in-i vaz'iyetinden mütevellid icâba, ahâlinin medeniyetçe istidâd ve ihtiyacına göre tanzim olunur. Kânûn bu şerâ'ite muvaffak ise kâfil ve nazım umûr-ı ibâd ve aksi halden hukûk-ı nâss müteessir ve berbad olur. İmdi Yemen'de umûr-ı hukûkiye ve cezâ'îyeye dair yapılacak kanunlar mahallinde ve hey'et-i ıslâhiyenin orada içtimâ' ettireceği eşrâf ve a'yân ve meşâyih ve fukahâ ile sair erbâb-ı vukûfdan büyük bir mecliste İngilizlerin, Fransızların, İtalyanların Aden'de, Sevâkin'de Musavv'a'da, Cibûti'de, Sudan'da ve Tûr-i Sinâ'da ne gibi usuller ile o ahâlinin davalarının hâl ve fasl etmekte olduklarının dahi tetkikiyle görülecek lüzum üzerine tanzim olunmalıdır... ”²⁸

²⁷ M. Nureddin, a.g.e., s. 23-27.

²⁸ M. Nureddin, a.g.e., s. 30, 31.

C. MALİYE VE VERGİ UYGULAMALARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

“Meşâhir-i iktisâdiyyûndan âdem-i ismiyyet tekâlif-i umûmiye için şu beş düstûru vaz’ ediyor: evvela vergi servet ile mütenâsib olmalıdır. Saniyen vergi hassası ve bunun vakit ve sûret-i tesviyesi cümlelerin ma’lûmu bulunmalıdır. Sâlisen efrâd-ı mükellefiye mümkün mertebe iz’âç etmeyecek zaman ve sûretlerde istifâ kılınmalıdır. Rabi’en vergi en az masrafla tahsil olunabilecek sûrette tertib edilmelidir. Hemisen vergî-i efrâd-ı mükellefiye verecekleri şeyin ifâsından kurtulmak imkânını göstermemelidir.

İşte şerhlerinden sarf-ı nazar hülâsalarını almakla iktifâ eylediğim şu beş düstûr-ı tekâlif-i umûmiye hakkındaki maksad-ı adâleti bütün manâsıyla şâmil ve hamildir. Lakin henüz bu nazariyâtı tatbik edecek sahayı bulmakta ve esbâbını tahkiye edebilmektedir.

Şimdi bâlâdaki işârât-ı resmiyeyi birer birer hadd-ı tenkidden geçirelim. Vilâyet valileri aşârın bir takım şerâ’it tahtında karye-i bakariye müzâyede-ye vaz’ına ve ağnâmın ta’dâdi usûlüne teşebbüs ettiklerini söylüyorlar. Pekala mademki usûl-ı cibâyât tebdil, tadil ve ıslâh edilmişdi. O halde matlûb olan semere niçin hâsıl olmadı? Ve neden dolayî hâlâ kuvvet sevki ile para tahsil olunuyor?

İşte bu su’âllerin iki sebab-i mühimin te’sirine tâb’i olan cevâblarını yine biz verelim! Çünkü teşkilât-ı mülkiyemiz ne kadar bozuk ise teşkilât-ı mâliyemizde andan daha fenâ bir şekilde ve âdetâ gülünç bir haldedir.

Vilâyetlerimizde bizim 27 karyeli kazalarımız olduğu gibi 396 pâre kurrâyı şâmil kazalarımız da vardır. Hatta 92 pâre karyeyi ihtivâ eden nahiyelerimizde mevcuttur. Kazâ ister 27 ister 396 pâre-i karyeye şâmil olsun bir kazânın bir mâl müdürü bir mu’âvini yani-vergi me’muru-ve bir mâl refiki vardır. Haydi şu hey’et-i mâliye a’zami 100 karyeli bir kazâyı idâre edebilsin diyelim fakat 400 karyeli bir kazâyı nasıl idâre edebilir? Bu sû-i teşkilât netâyicinden değil midir ki ta’kibine imkân olmaması cihetle içinde a’sâr gibi sağlam bir vâridât dahi var iken on milyon liralık tekâlif-i emriyye atıye devr edile edile ve silsile-i bakâyâya dâhil ola ola nihayet mümtenu’l-tahsil bir şekle girdi. Bâhusûs Yemen’den gayri vilâyetlerimiz 300 binden, a’zami bir buçuk milyona kadar nüfusu şamildir. Yemen Vilâyeti ise 4 milyon nüfusu câm’idir. Bu da 30 kazâyı münkasımdır. Her kazâyı üst üstüne 130 kûsür bin yani bazı livâlarımız kadar nüfus isabet ediyor. Biz sâ’ir vilâyetlerde şu vesâ’it-i cüz’iyye ve bu teşkilât-ı sakime te’sirâtıyla usûl-ı cibâyeti te’mîn edemez isek diğer ekser mahallerin üç kazâsı cesâmetinde olan bir Yemen kazâsında vaz’ eylediğimiz usûl ve eşkâli nasıl te’mîn ve nasıl tatbik edebiliriz.

Sebebin ikincisine gelince Yemen'de müktedir ve müstakim mâl me'mur ve müdürlerinin ta'yin ve i'zâmı vilâyetten mütemâdiyen yazılıyor. Hâlbuki mâl müdürlerinin ma'âşı a'zamî 100 kuruş olduğu halde bu kadar bir ma'âşla Yemen'e rağbet edip gidecek bir mâl me'murunun ya damâğı ya iktidârı yahud ahlâkı ma'lûl olmak lazım gelir. Bu sûretle giden me'murlardan ise fâ'ide yerine mazarattan başka ne beklenilir? İmdi kazâların cesâmetine ve ahâlinin şera'it-i içtimâ'iyesindeki vaz'iyete 'adden ('adeden) ve kifâyeten kifâyetsiz olan böyle bir hey'et-i mâliye ile Yemen'de herhangi şekl-i idâre ta'kib olunur ise olunsun usûl-ı cibâyet hiçbir vakitte mevzu'una muvaffak sûrette te'min olunamaz. Nitekim olunamamıştır.

Gelelim usûl-ı cibâyetin çâre-i islâhına. Bu bâbdaki mütâla'ât-ı sâliseyi bervech-i ati teşrih ediyorum:

Evvla teşkilât-ı mülkiye esnasında bir kazânın nihayet yüzden mütecâviz kurrâya şamil olmamasına dikkat etmelidir. Sâniyyen müktedir ve müstakim mâl me'murlarının Yemen'e celb-i rağbetleri için müstevfi ma'âş verilmelidir. Sâlisen 'Irâk ve Kürdistan cihetlerindeki meşâyih veya rû'esâ-yı aşâyir taht-ı tahakkümlerinde bulunan ahâlinin hükümet me'murlarıyla temasta bulunmamasına bütün gayretleriyle çalışırlar. Anlar daima hükümet me'murlarının zâlim ve cebbâr olduğu ahâliye göstermek ve ahâliyi hükümet me'muruna düşman etmek isterler hükümete karşı da ahâlinin vahşetinden, ru'unet ve hoşnuttan ve temerrüdünden bahisle tahsilât için müdâhale-i askeriyeyi davet ederler asker tahsilâta gidince hafiyen falan falan muhtaç-ı terbiyedir te'dib olunmalıdır derler. Anları darb ve tahkir ettirirler. Bu kuvvet sayesinde istedikleri kadar tahsilât yapıp kısm-ı a'zamını içinden kendileri için tefrik ettikten sonra bakiye-i cüzû'iyeyi hükümete verirler. Ahâli de bu darb ve tahkirden vâsıtâ'âtları fevkinde para vermekten dolayı bittab'î hükümetten nefret ederler. Vak'â bu câhil halk meşâyihin mezâliminden dahi bizâr iseler de bunu evvela meşâyihin bir hakk-ı tabi'isi diye telakki ve kendilerini esârete mahkûm 'add ederler. Sâniyen kendilerini o mezâlimden kurtaracak karşılarında bir kuvvet-i hükümet göremezler. İşte 'Irâk'ta Kürdistân'da ve 'Arabistân'ın birçok yerlerinde câri olan müşahidâtıma müstenid bulunan bu ahvâl aynıyle Yemen'de de vâk'î ve mevcuddur. Ahâlinin cehâleti ve hükümetin vazifesini ifâ edememesi gibi iki âmil-i mü'essir meşâyihin idâme-i nüfuzuna hâdimdir. Meşâyihin öteden beri hâiz oldukları bu nüfuzun defa'aten kayırılması ise müt'essirdir. Bu te'sirâtı hükümetin hikmete müstenid tedâbiri mu'âvin sıfatıyla araya tedâhül etmek şartıyla zaman-ı izâle eder.

Ahâliye içinde buldukları bu muhit-i içtimâ'î ve i'tifâdiden ayırıp tâb' ile matbû' arasındaki te'âvün ve irtibât-ı hakiki ve tabi'î dâ'iresine ircâ' etmek mütemâdiyen kendileriyle temasta bulunmaya mütevakkıftır. Bu da tedrici

olur bu maksada vusûl için iki tarik vardır. Birisi ma'ârif bahsinde söyleneceği vechile mekteblerin şekl-i te'sisinden ve ikincisi temâsın tarz ve sûret-i tatbikinden ibarettir. İntizâm-ı tahsilâtı defa'aten tatbika çalışmak vesâ'itin fıkhdâni cihetle gayr-ı mümkün olup bilâhere bütün teşebbüsâtı yarı yolda bırakmaktan ise tedrici bir hatt-ı hareket ta'kibi te'min-i maksad için en kestirme bir tariktir, şöyle ki:

Meselâ 100 karyeden müteşekkil bir kazânın merkeze en yakın 10 karyesinin tefrikiyle bu 10 karyeye 1500 kuruluş nisbetinde veya daha fazla ma'âşla bir mâliye me'muru ta'yin edilip o me'mur her ay her karyede iki gün mutlaka ikâmet ederek tekâlif koçanlarının sûret-i hıfz ve isti'mâlini ve tekâlifin şekl-i te'diyesini ve koçanların hâricinde hiçbir kimseye para verilmemesini ahâliye tefhim ve ta'lim ve tahsildârın aldığı paraların kemiyet ve keyfiyet-i teslimini tedkik eylemek ve diğer taraftan ahâliyi 'ile'l-tedric hükümete alıştırarak ve ısındırarak vesâyâyı anların anlayacağı bir tarzda ve konferans şeklinde ifâ etmek vazifesiyle mükellef tutulmalıdır. Bu me'mur-i zâhirâ bir me'mur-i mâl olmakla beraber ahâlinin hükümete vuku' bulacak mürâca'ât ve müstedi'yâtı var ise teshil ve tesri'ine delâlette bulunarak ma'nen de bir siyâsi me'muru sıfatını iktisâb etmelidir. Böyle me'murun senede on iki defa bu sûrette ahâli ile hâl-i temasta bulunmasından hem tekâlif-i emriyye mahallinin icâb ve ihtiyâcına göre vaz' olunacak usûl ve kânûna tevfikten tahsil ve hem de hükümet aleyhindeki fikr-i ahâli ıslâh ve ta'dil edilerek senenin hitamında o me'mur kazânın diğer 10 karyesine bu vezâ'ifi ifâ için ta'yin kılınır. Ve bir taraftan kazâ kâ-i makâmı ve diğer taraftan vilâyet mâliye müfettişi veya mu'âvinleri taraflarından aralık aralık teftişat-ı icrâ edilir ise yedi-sekiz sene zarfında usûl-ı cibâyet te'min ve ahâlinin hissîyâtı tatmin edilmiş olur zannındayım. Daha mü'essir tedbirler var ise meydana konulmasını erbâb-ı vukûfun vezâ'ifi hamiyet-i perverânelerine terk eylerim...²⁹

D. EĞİTİM VE ÖĞRETİM HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

"Ma'ârifle ma'arifim hemen hemen hiç denilecek kadar az olduğu için neşr-i ma'ârif bahsinde söyleyeceğim sözlerin hakikâte ne dereceye kadar temas edeceğini ta'yinde tereddüde mağlubum. Bundan dolayıdır ki ma'arif husûsundaki mütâla'âtım bir dâ'ire-i mahdûde içinde kalacaktır. Muhtasar olan sadade şürû'dan evvel şurasını söyleyeyim ki biz bir işe bidayetinde kemâl-i gayret ve fa'âliyetle başlarız, fakat zaman geçtikçe usanırız. Hele

²⁹ M. Nureddin, a.g.e., s. 33-38.

karşımıza bazı mevân'i ve müşkilât çıkınca azmimiz haleldâr olur. Şu ahvâl ecdâdımızın bizlere birer mirâs-ı ahlâkisi olarak intikâl etmiştir. Biz her zaman her şeyi birden yapmaya teşebbüs ederiz lakin netice-i 'ukâmuna mahkûm olur. Binâ'en'aleyh terbiye-i içtimâ'iyemizin tevârüse ta'alluk eden şu te'sirâtını nazar-ı dikkate alarak Yemen'de ma'ârifî birden bire neşr ve ta'mim etmek ister isek hiçbir şey yapamayız. Çünkü bir kere buna ne hâl-i mâlî müsâ'iddir ve ne de birkaç bin mekteb için mu'allim bulunabilir. Fıkr-i 'acizâneme kalır ise mevcut i'dâdi ve rüşdî mektepleri ıslâh ve münasib bir merkezde bir mekteb-i sanâ'yî te'sis edildikten sonra her kazânın münâsib ikişer karyesinde hükümet namına birer numûne ibtidâ-i mektebi te'sis olunup birisi 'akâ'idî ve diğeri Türkçe lisân ile mukaddeme-i 'ulûm ve fûnûnu ta'lim etmek üzere iki mu'allim intihâb ve ta'yin kılınmalıdır ve bazı lâzîmü'l-tevkir fukahânın ikdârî siyâseten câlib-i fevâ'id olacağından bu kabil-i zevattan birisi üç ve dört yüz kuruş ma'âşla birinci kısma ve bin beş yüz kuruş ma'âşla me'murin-i idâreden bir zât dahi ikinci kısma ta'yin olunmalıdır.

Türkçe mu'allimi resmen mu'allim olmakla beraber bâlâda mâliye bahsinde on kazâda bulunacak me'murun vazîfesini dahi ifâ etmelidir. Ve ahâlinin celb-i kalbî için mekteb çocuklarına arada sırada hükümet namına bazı mükâfâtlar verilmeli ve ferdâsı sene beher kazâda bu sûretle ikişer mekteb daha açıp müstevfî ma'âşlı bu Türkçe mu'allimler yeniden açılacak mekteblere nakl ve yerlerine mahalleri dârü'l-mu'allimininden me'zûn Türkçe lisânına vâkıf mu'allimler ikişer üçer yüz kuruş aylıkla ta'yin edilmelidir. Ma'mâfih daha nâf ve mu'essir tedâbir var ise irâ'esini erbâbının ârâyî-sâ'ibesine terk eylerim...³⁰

E. ZİRAAT VE NAFIA HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

"Mâl ve cân ve 'ırz ve nâmûsûn muhâfazası hükümetin hadd-ı asgar olarak vezâ'ifinden olduğunu yukarıda söylemiş idim. Vezâ'if-i hükümet yalnız bundan ibaret değildir. Te'min-i münâkalât ve tevsî'i ticâret ve zirâ'at için şimendiferler, şoseler, köprüler ve limanlar inşâsına, enhârın seyr-i sefâ'ine sâlih bir hale ifrağına ve ırvâ-yı arâzi için cedveller güşadına ve artezyen kuyularının te'sisine ve ormanların yetiştirilmesine ve emsâli esbâb ve vesâ'it-i medeniyenin ihsârına müsâra'at etmek hükümetin başlıca vezâ'if ve menâfi'ni teşkil eden mevâdd-ı asliyedendir. Zaten hükümet bunları yapış olmakla bir fedâkârlık ihtiyâr etmiş sayılamaz. Çünkü hazine-i devletin tek-

³⁰ M. Nureddin, a.g.e., s. 38,39.

sir-i vâridâtı servet-i milliyenin inkişâfına tab'i olup netice-i i' mârâtta servet-i ahâlinin tezâyidi dolayısıyla devlet hazinesine yeni menâb'î vâridât te'min etmiş olur. Her türlü esbâb ve vesâ'it-i 'umrâniye ve medeniyeden mahrum olan Yemen'de yapılması lazım gelen umûr-ı nâfi'a ve zirâ'îye bervech-i atî beyân olunur:

1. Şimendifer Yapımı

San'a-Hudeyde şimendifer hattı imtiyâzı verilip San'a'nın sahil ile irtibâtı te'min edilmiştir. 'Asir'in bir vilâyete kalb olunacağına nazaran o vilâyet-i cesime merkezinin dahi sâhil ile irtibâtı taht-ı vücudadır. El-Vesim'in İbhâ'ya olan bu'udiyet mesâfesinin ancak yüz kilometreden ziyâde olmadığı tedkikât ve tahkikâttan anlaşılıyor. El-Vesim'den İbhâ'ya kadar bir metre beş santimetre 'arzında bir şimendifer hattı idâreten inşâ olunmak şartıyla – Hicâz hattındaki mesârifâta nazaran- iki yüz elli bin lira ile vücuda geleceğini tahmin edenler aldanmamış olurlar. Bir müddet sonra Muhâ ile Ta'iz'in dahi bir şebeke-i hadidiye ile yekdiğerine rabtî esbâbına tevessül olunmak üzere şimdilik ol-bâ-ol İbhâ ve El-Vesim hattının temdidini elzemdir.

2. Şose Yollar

Hudeyde-San'a arasında nâkıs ve pek bozuk olarak mevcut şoseden sarf-ı nazaran olunur ise bu vilâyetin hiçbir noktasında şose yoktur. Hudeyde ve San'a şimendiferi yapılır ise artık Hudeyde ve San'a arasında şoseye şimdilik lüzûm kalmayacağından diğere cihazları nazar-ı dikkate alalım Sa'da'nın idâre altına alınması ihtimaline karşı evvela Cizân'dan Ebu 'Ariş tarikiyle Sa'da'ya sâniyyen Sa'da'dan İbhâ'ya sâlisen Muhâ'dan Ta'iz'e ve Ta'iz'den San'a'ya bir şose yapılması elzem olup takriben 800 kilometreden ibâret olan bu şoselerin beş senede ikmâl edilmek üzere hutâm-ı islâhata inşâsına mübâşeret olunmasını teklif eylerim. Yemen'de 'amele ücûrâtının ehveniyyetine ve güzergâhta taşın kesret ve mebzuliyetine nazaran behr kilometresi dörder yüz lira tahmin edildiği halde mecmu'î masârifât-ı inşâ'îyyenin üç yüz yirmi bin lirayı tecâvüz edeceği zann olunamaz. Bu şoselerin siyâsi ve iktisâdi te'min edeceği menâf'î 'azimeye nazaran bu meblağ asla istiksâr edilmemelidir.

3. Zirâ'at Hakkında

Yemen'in cibâl kısmında bârân kesretle nüzûl edip yağın yağmurların bir kısm-ı a'zamını bel' etmeye ve volkânîk olan bu arazinin vaz'iyet-i tabi'yyesi müsâ'id olmadığından ve hatta Anadolu'nun müstevi birçok mahallerinde yağmurlar şiddetli yağdıkları zaman arâzinin mass edemediği aksâmı ya bir mecrâ olup cereyân etmekte yahud mahallerinde göl halinde birikip kalmakta olup kaldı ki böyle kayalıklara nüzûl eden bârândan pek kesretli sular

seller halinde derelerden akıp gitmekte olduğundan hakikaten 'akabelerin müntehâsından yapılacak sedlerde terâkim ettirilecek sûrların yüz binlerce dönüm arâziyi iskâ edeceğinden şüphe olmadığını erbâb-ı vukûf dahi tasdik ediyor. Himyeriler zamanında inşâ olunan ve bir mikdar mahalli harap olduğu halde aksâm-ı mütebâkiyye-i 'azimesi eylevm mevcûd bulunan Seddü'l-Mârib'in vaktiyle huzur-ı mevte kadar arâziyi iskâyâ hizmet eylediği Yemen tarihlerinde mezkûrdur. İmdi harâb bulunan sedlerin ta'miri ve münasib nikat yeniden sedler inşâsı ve kumsâl arâziye geldikten sonra tebdil-i mecrâ ile tahtü'l-turab denize mensub olan birçok inhârın kapanmış menba' ve mücârisinin yeniden meydana çıkarılması ve icâb eden arâzide artezyen kuyularının hafr ve güşâdı ve pamuk ve tütün ve çivid zirâ'atıyla usûl-ı terbiye ve istihsâlini ta'rif etmek üzere erbâb-ı vukûftan me'murlar ve her nev'i eşcâr-ı müsmire gars ve terbiyesiyle âşî-i 'amelîyyatına vâkıf bahçevanlar i'zâmî ve meccânen tevzi' olunmak üzere enva'i muhtefeden pamuk ve tütün tohumlarının ve eşcâr-ı müsmire fidanlarının irsali Yemen için bir mese'le-i hayâtiye-i iktisâdiyedendir.

Menâb'i ve mecârî'i inhârın meydana çıkarılmasına ve sedlerin ta'mir ve inşâsına ve kuyuların hafrine teşebbüs olunduğu halde ahâli-i mahalliyenin de fi'ilen muavenetleri mümkünattan olmasına nazaran bu yolda hükümetçe ihtiyar olunacak mesârifâtın ta'yin-i mikdarı keşfiyât-ı kıt'aya icrâsına mütevakıf ise de böyle bir emr-i 'azimin defa'aten icrâsı kâbil olamayacağından sekiz on senede ikmâl edilmek üzere ilk üç senelik 'amelîyât için iki yüz elli bin liranın tahsisi kafidir zannındayım...''³¹

V. DEĞERLENDİRME VE LAYİHADA TESPİT EDİLEN ÖNEMLİ HUSUSLAR

Nurettin Bey bu giriş saydığımız kısımda, Yemen kıtası hakkında çıkarılan üç maddelik kanuna binaen layihasını kaleme aldığını belirtmiştir. Kendi fikirlerinden ziyade, bu layihanın, birçok kaynağın ürünü olduğundan bahseder. 1871 yılından itibaren meydana gelen, Yemen'deki, isyanların sebebini sorarak başlamıştır. Peşi sıra ne gibi tedbirler öngörüldüğü hakkında dikkatleri çekmek istemiştir.

Yemen'in kademeli olarak ele geçiriliş öyküsünü kısaca vermiştir. Buralarda kurulan idari yapılanma hakkında da bilgileri aktarmayı ihmal etmemiştir. Yemen'de Asir Emiri İbn-i Ayz³² ismindeki bir kişinin isyanından bahset-

³¹ M. Nureddin, **a.g.e.**, s. 39-43.

³² Yemen'de Osmanlı Devleti'ne karşı, 1870 yılında ilk isyan hareketini çıkaran kişidir. Osmanlı Devleti ise Redif Paşa komutasında bu isyana karşı harekât düzenlemiştir. Ayrıntı için

mekte ve o dönem tesis edilen idarenin nasıl kurulduğunu yazmaktadır. İşte bu kısımda, Yemen'deki bozukluğun ana sebebi olarak maaşlar hakkında çıkartılan kararnameyi göstermiştir. Çünkü bu kararname neticesinde maaşların oranı düşmüştür. Bunun sonucunda da bu bölgeye gönderilen memurların kalitesinde düşüşler yaşanmıştır. Üstüne Sultan Abdülhamit'in şahsi yönetimi eklenince, Saray çevresinde bulunan kişilerin kişisel çıkarları neticesinde, Yemen'de kötü idare başlamıştır. Nurettin Bey bu sebepleri Yemen'deki kötü gidişatın başlangıcı olarak göstermiştir.

Bu gidişat çeşitli isyanların meydana çıkmasına sebep olmuştur. Olayları bastırmak ve idareyi güçlendirmek için asker sevkıyatı kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu amaç doğrultusunda 1871-1911 yılları arasında gönderilen 300 bin askerin, bu bölgede hayatlarını kaybettiklerinden bahsetmektedir. Askerlerin sadece askeri müdahaleler değil aynı zaman da askeri harekât sonrasında hayat şartlarına da yenik düştüğünden bahseder. İçerisinde buldukları koşullardan da bahsetmektedir. Hatta 1896 yılında yaralı 320 askerin, vapurun geç gelmesi nedeniyle hayatlarını kaybettiklerinin altını çizmiştir. Hastalık ve açlıktan ölenlerin sayısının da bir hayli fazla olduğunu yazmıştır. Toplam olarak Yemen'de kaybedilen asker sayısını 55 bin olarak aktarmıştır. Kanaatimizce bu sayı, I.Dünya Savaşı da hesaplanacak olursa daha fazladır. Çünkü bu sayı verildiği zaman 1911 yılını göstermektedir.

Nurettin Bey, Yemen'de yaşayan halk için, o güne kadar neler yapıldı, diye sorular sormaktadır. Aktaracağı bilgilere daha çok soru yöntemi kullanarak okuyucuyu düşünmeye sevk etmiştir. Hemen ardından ise detaylı açıklamalar yapmıştır. Bu coğrafyada yapılması gereken idari, sosyal ve ekonomik, tarımsal bir takım faaliyet yerine kötü uygulamalardan söz etmektedir. Bu kötülükler sebebiyle yapılması düşünülen uygulamalar sırasında bazı olumsuzluklar meydana geldiğini aktarmaktadır.

Yemen'deki mezhep konusunda da değinen Nurettin Bey, Zeydi³³ olanların mezhepleri icabı Hükümetten nefret etmelerini doğal karşılıyor. Ancak Şafi ve Hanefi mezhebinde olan halkın da memnun olmamasını düşündürücü

bkz., Cengiz Çakaloğlu, "II. Abdülhamit ve İkinci Meşrutiyet Dönemlerinde Yemen Halkından Yerel Askeri Teşkilat Kurma Denemeleri", **Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi**, Genel Kurmay ATASE Başkanlığı Yayınları, Yıl:7, Sayı:14, Ağustos-2009, s. 2,3.

³³ Zeydilik, Şiîliğin kollarından birisidir. Bu mezhebe bağlı olanlar Ali b. Zeynelâbidin'den sonra imam olarak, onun oğlu Zeyd'i kabul etmişlerdir. Daha geniş bilgi için bkz., Hasan Gümüšoğlu, **İslâm Mezhepleri Tarihi**, Kayıhan Yayınları, İstanbul, 2009, s. 195; İsa Doğan, "Zeydiyye Mezhebi", **Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiîlik Sempozyumu**, 13-15 Şubat 1993, İlmî Neşriyat, İstanbul, 1993, s. 557-588.

bulmaktadır. İngilizlerin, Fransızların, İtalyanların, Musavva'da, Cibuti'de, Aden'de Yemenlilerden istihdam sağlayarak, idarede başarılı olduklarını belirtir. Oysaki bunlar dinen, ırken, hiçbir bağları olmayan milletlerdir. Bu devletlerden ziyade Osmanlıların bunlardan daha iyi faydalanması gerektiğini söylemiştir. Kişisel görüşü doğrultusunda bunların tek müsebbibi olarak Hükümeti göstermiştir. Çünkü eğer bir coğrafyada birileri farklı düşüncelerle ortaya çıkıp, orada farklı bir idari mekanizma kurmanın yollarını arıyor ise bunun tek sorumlusu olarak Hükümet gösteriliyor. Zira bu durumu izale edip, onu ortadan kaldıracak olan hükümdür. Zaten Nurettin Bey, bu aktarımı ile muhatabının kim olduğunu belirtiyor. Böylece ileride aktaracağı önerilerin gerçekleştirilmesi konusunda da kimin sorumlu tutulacağını gösteriyor.

Nurettin Bey, ayrıca Viyana Coğrafya Cemiyeti üyelerinden birisinin, 30 Ocak 1911 tarihli İkdam gazetesinde çıkan makalesine de gönderme yapmıştır. Yine İngilizlerin, Fransızların, İtalyanların faaliyetlerinden ve Amerikalı misyonerlerden, üzerinde ısrarla durarak bahsetmektedir. Yemen için yapılması gereken şeylerin daha önce tespit edildiğini söyler. Ancak bunların tespit edilmesini yeterli bulmamaktadır. İyi ve sıkı hazırlanmış bir programla uygulamaya konulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Yemen'in stratejik önemini belirterek Meclis'te bir Encümen yahut Hükümet'te fevkalade yetkilere sahip bir komisyon kurulmasını önermiştir. Ayrıca Yemen hakkında bilgiye sahip birçok kişi, kurum ve kuruluşların fikirlerinin de göz önüne alınarak, bölgeye yönelmenin gerekliliğini belirtiyor.

İdare bahsine isyanın bastırılışı ve akabinde ki durum hakkında bilgi vererek başlamıştır. İsyana katılanların hangi şartlar altında isyana katıldıklarını tespit edip ona göre davranılması gerektiğini Hükümete öneriyor. Bedevilerin sosyal ve kendi içlerindeki hiyerarşik yapısı hakkında bilgi veriyor. Yemen'deki şeyhlerin durumu ve bunlar hakkında yapılması gerekenler hakkında aktarımları bulunmaktadır. Mal, can, ırz ve namus konusunda Hükümet, halka karşı başlıca sorumludur. Bunları sağlamak başlıca görevlerinden birisidir. Dolayısıyla devlet mekanizmasının bunları yerine getirirken, özel bir uygulama yapıyormuş gibi, bunun halka sunulmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu açıdan baktığımızda Nurettin Bey, bugün bile geçerliliğini koruyan tavsiyelerde bulunduğunu görmekteyiz.

Mahkemeler hususunda Komisyon-ı Mahsusa ve Sait Paşa'nın önerilerini tavsiye etmektedir. Sadece kendi fikri olarak adaletin gecikmemesi üzerinde durur. Yemen'de ceza ve idare hukukunda yapılması gerekenleri bir oldubittiyile değil, oranın yerel ileri gelenleri ve bir takım kişi ve kuruluşların önerilerini de dikkate alarak yapılmasını önermektedir. Bu konuda da yabancı devletlere gönderme yapmıştır.

Vergi konusunda ise 5 adet görüş öne sürmektedir. Bunların o günkü iktisat kuralları olduğunu ve tüm dünyanın benimsediğini söylemektedir. Bu görüşler doğrultusunda değerlendirmesini yapmaktadır. Nitekim Yemen'deki mali uygulamaların yetersizliğini idari teşkilatlanmaya bağlamaktadır. Akabinde iyi vasıflara sahip memurların olmamasını başarısızlığın diğer bir sebebi olarak göstermektedir. Mülki yapılanma ne kadar iyi ve düzenli olursa mali sistem de o derece iyileşeceği kanaatinde. Üstelik Yemen'e, konusunda vakıf ve dürüst memurlar gönderilirse durum düzelme gösterecektir. Ayrıca bu bölgede şeyhlerin vergi hususundaki hâkimiyetlerine de son verilmesi yerinde bir uygulama olacağı kanaatini taşımaktadır. Çünkü halk vergi vermiyor, diyerek vergi toplanması konusunda askeri davet eden şeyhler, daha sonra halkı hükümete karşı, bakın hükümet zorbalık yapıyor, diyerek kışkırtıklarını bizlere aktarmaktadır. Dolayısıyla bunların etkilerinin azaltılması ve vergi toplamada aracı konulmamasının ne kadar gerekli olduğunu belirtiyor. Bunun için durum ahaliye anlatılmalıdır. Bu ise iki yolla gerçekleşebilir. Birincisi eğitim, ikincisi ise ahaliye yaklaşma yöntemi olarak belirtmiştir. Tahsilâtın uygulamasına gelince bu konudaki önerileri de dikkate şayandır. Eğitim konusunda bilgisinin azlığını belirterek söze başlamıştır. Ancak yine de fikir beyan etmekten uzak durmamıştır. Yemen'deki mevcut İdadi ve Rüştüyeler ıslah edilmesini ve uygun bir merkezde Sanayi Mektebi açılmasını önererek başlamaktadır. Her kazanın uygun iki karyesine örnek mahiyette bir İptida Mektebi kurulmalıdır. Karyelerden birindeki İptida Mektebi'nde Akaid ve Türkçe olarak diğer bilim derslerini verecek öğretmenler seçilmesini ve tayin edilmesini öneriyor. Nurettin Bey, Türkçe derse verecek öğretmenler üzerinde de önemle durmuştur. Bunların aynı zaman da Maliye memuru olarak çalışmalarını savunmuştur. Halka konferanslar şeklinde hükümetin faaliyetlerini anlatarak ders dışında aktif olmaları gerektiğini belirtmiştir. Halkın hoşnutluğun kazanmak için okul öğrencilerine yılda bir veya iki defa hükümet adına hediyeler verilmesinin de iyi olacağı kanaatinde. Bu açıdan çok güzel önerileri vardır. Bu öneriler gerçekten dikkate şayandır. Hükümetlerin başlıca vazifelerinin sadece mal, can, ırz ve namusu korumak olmadığını belirtmiştir. Aynı zaman da sınırları dâhilinde bulunan halkın refahını temin etmek için ticaret ve ziraatı geliştirecek tedbirlerde alması gerektiğini savunur. Bunun için yollar, köprüler, limanlar yapmalı; artezyen kuyuları açmalı ve barajlar inşa ederek sulama sistemini geliştirmesi bu zaruri vazifeleri arasında olarak göstermiştir. Şimendiferlerin önemine dikkat çekerek, ne kadar masrafla hangi mevkilere yapılmasının uygun olacağını anlatmıştır. Burada tekrar ele almaya gerek yoktur. Zira verilen bilgiler teknik aktarımlardır. Ne derece yerinde bir düşünce olduğu ise yukarıda belirttiğimiz üzere bir takım faaliyetleri geliştirmek için fayda sağlayıp sağlamama-

sına bağlıdır. Yine şose yollar konusunda da tespitlerde bulunmuştur. Şimendiferlerin olduğu yerlerin aksine bu ulaşımın olmadığı yerlere yolların yapılmasının daha akıllıca olacağını belirtmiştir.

Ziraat konusunda ise bölgedeki yağmurun çokluğu üzerinde durmuştur. Bunların bir noktada su bentleri ile tutulup daha sonra tarımsal sulamada kullanılması gerektiğini yazmıştır. Yemenlilerin çok eski zamanlardan beri barajlar inşa ettiklerini belirtmiş ve burada yaşayan halkın bu konuda tecrübeli olduklarını yazmıştır. Bu hususta onların bu tecrübelerinden faydalanılması gerektiğini savunur. Ayrıca artezyen kutuları açılarak bunların sulamada kullanılması ziraatı geliştireceği kanaatine sahiptir.

Nurettin Bey, Fuat Paşa'nın, "İslahat paraya ve para ıslahata mütevakkıftır." sözü ile sonsözüne başlamıştır. Sonra bu sözün yerinde bir söz olduğunu belirterek birkaç cümle ile üzerinde durur. Özellikle de Yemen için böyle bir gerekliliğin altını çizer. Akabinde ekonomik ve sosyal hayatta yapılacak olan gelişmelerin faydalarından bahsederek yazısına son vermektedir.

Gerçekten Nurettin Bey'in fikirleri o günün şartları göz önüne alınarak incelenecek olursa oldukça yerinde olduğu ve abartıya kaçılmadığı görülecektir. Hiçbir aşırılığın söz konusu olmadığı önerilerinin birçoğu temenni gibi gözükmemektedir. Örneğin bölgeye gönderilen memurların iyi vasıflara sahip olması bir yatırımdan önerisinden ziyade temenni önerisi gibi durmaktadır. Bu gibi tavsiyeleri masraf dahi barındırmamaktadır. Eğitim konusundaki görüşleri ise yine aynıdır. Sadece ziraat ve bayındırlık gibi konularda bir takım yatırım işlerine girilmesini önermektedir. Bunların da ne şekilde ve neyle yapılacağını belirtmiştir.

Nurettin Bey, sosyal yapı üzerinde çok durmuştur. Bir yerde idare kurmadan önce o bölgenin tarihi geçmişinin ve insanların mizaçlarının önemini belirtmiştir. Bu açıdan özellikle devlet teşkilatlanması açısından Nurettin Bey'in bu fikirleri bazı durumlarda hala geçerliliğini koruduğunu söylemek, kanaatimizce yanlış değildir.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları:

Başbakanlık Osmanlı Arşivi;

Dâhiliye Nezareti, Sicil-i Ahval İdaresi Defterleri, Dosya No:124.

Dâhiliye Nezareti, Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti, Tahrirat Kalemî,
Dosya No:7.

İradeler Tasnifi, Dâhiliye, Dosya No:1494.

Diğer Kaynaklar (Araştırma-Hatırat-Makale):

Ahmet Hilmi, **İslâm Tarihi**, Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1974.

- Ahmet İzzet Paşa, **Feryadım**, Nehir Yayınları, İstanbul, 1992.
- AL-HADDAD, Abdul-Rahman, **Cultural Policy in the Yemen Arab Republic**, Unesco, Fransa 1982.
- Ali Emiri, **Yemen Hâtıratı**, Millet Genel Kütüphanesi, No: 653.
- AYIŞIĞI, Metin, “Osmanlı’nın Son Vilayeti Yemen”, **XII. T.T.Kong.**, III.C., III. Kısım (4-8 Ekim 1999), T.T.K. Bas., Ankara, 2002.
- BRAUDEL, Fernard, **Akdeniz ve Akdeniz Dünyası**, (Çev. M. Ali Kılıçbay), İmge Kitabevi, Ankara 1993.
- BURY, G. Wyman, **Arabia Infelix or The Türks in Yamen**, Macmillian and Co., London 1915.
- ÇAKALOĞLU, Cengiz “II. Abdülhamit ve İkinci Meşrutiyet Dönemlerinde Yemen Halkından Yerel Askeri Teşkilat Kurma Denemeleri”, **Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi**, Genel Kurmay ATASE Başkanlığı Yayınları, Yıl:7, Sayı:14, Ağustos-2009.
- DOĞAN, İsa, “Zeydiyye Mezhebi”, **Milletlerarası Tarihte ve Günümüzde Şiilik Sempozyumu**, 13-15 Şubat 1993, İlmî Neşriyat, İstanbul, 1993, s. 557-588.
- EHİLOĞLU, Zeki, **Yemende Türkler**, Kardeş Matbaası, 1952.
- ERASLAN, Cezmi, **II. Abdülhamid ve İslam Birliği**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1995.
- Ferik Atif Paşa, **Yemen Tarihi**, Manzume-i Efkâr Matbaası, İstanbul 1326.
- GÜMÜŞOĞLU, Hasan, **İslâm Mezhepleri Tarihi**, Kayıhan Yayınları, İstanbul, 2009.
- GÜNEŞ, İhsan, **Türk Parlamento Tarihi**, II.C., T.B.M.M. Vakfı Yayınları, Ankara 1998.
- INGRAMS, Harold, **The Yemen**, London, 1963.
- İRTEM, Süleyman Kani, **Osmanlı Devleti’nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi**, (Haz. O. Selim Kocahanoğlu), Temel Yay., İstanbul 1999.
- KARAL, Enver Ziya, **Osmanlı Tarihi**, C.IV, T.T.K. Bas., Ankara, 2000.
- KARAL, Enver Ziya, **Osmanlı Tarihi**, VII. Cilt, T.T.K. Basımevi, Ankara, 1983.
- KÖPRÜLÜ, Orhan F., “Fuad Paşa”, **İslâm Ansiklopedisi**, C. 4, M.E.B. Yay., İstanbul, 1988.
- Mahmut Nedim Bey, **Arabistan’da Bir Ömür**, (Der. Ali Birinci), İsis Yayıncılık, İstanbul 2001.
- MANTRAN, Robert, **İslamın Yayılış Tarihi**, (Çev. İsmet Kayaoğlu), A.Ü.B., Ankara 1981.
- Mustafa Nuri Paşa, **Netayic Ül-Vukuat**, (Haz. Neşet Çağatay), T.T.K., Ankara 1992.
- Naima Mustafa Efendi, **Naima Tarihi**, (Çev. Zuhuri Danışman), Zuhuri Danışman Yayınevi, İstanbul, 1968.
- ÖZBARAN, Salih, **Yemen’den Basra’ya Sınırdaki Osmanlı**, Kitap Yayınevi, İstanbul 2004.
- ÖZTUNA, Yılmaz, **Devletler ve Hanedanlar**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1969.
- Peçevi İbrahim Efendi, **Peçevi Tarihi**, (Haz. Bekir Sıtkı Baykal), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1992.

- SEYİTDANLIOĞLU, Mehmet, **Tanzimat Devrinde Meclis-i Vâlâ**, T.T.K. Bas., Ankara, 1999.
- SIRMA, İ.Süreyya. “Yemen’in Jeo-Politik Durumu ve Osmanlı Devletine Katılması”, **Tarih Enstitüsü Dergisi**, S.12, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul 1982.
- SIRMA, İ.Süreyya. “Yemen”, **İslam Ansiklopedisi**, C.13, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1986.
- SIRMA, İhsan Süreyya, **Yemen İsyancıları**, Umut Matbaası, İstanbul 1996.
- Şemseddin Sami, **Kâmûsü'l-Âlâm**, C.6, İstanbul, 1317/1891.
- Şemseddin Samî, **Kâmûs-i Türkî**, İkdâm Matbaası, Dersaadet, 1317 (1899/1890).
- İbrahim Abdüsselam, **Yemen Seyahatnamesi (Coğrafya-yı Nebatîsi)**, Hilal Matbaası, Dersaadet 1324.
- TANRIKUT, Asaf, **Yemen Notları**, Güzel Sanatlar Matbaası, Ankara 1965.
- UGURLU, Nurer, **Yemen Savaşları Anlatıyor**, Örgün Yayınları, İstanbul 2007.
- UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, **Osmanlı Tarihi**, C.2, T.T.K., Ankara 1988.
- YAVUZ, Hulusi, **Rumuzi Tarihi**, T.T.K. Basımevi, Ankara, 2003.
- Yemen Vilayet Salnâmesi**, 1305. 1307.
- YURTMAN, A.Seniy, **Yemen Yolunda**, Matbaa-i Ahmed İhsan, İstanbul 1325.
- WALKER, J., “Süveys”, **İ.A.**, C. 11, M.E.Bas., İstanbul, 1979.
- ZEYDAN, Corci, **İslam Uygarlıkları Tarihi**, (Çev. Nejdet Gök), C. I., İletişim Yayınları, İstanbul 2004.

İnternet Kaynakları:

- <http://tr.wikipedia.org/wiki/San'a>
<http://en.wikipedia.org/wiki/Ta'izz>
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Hudeyde>
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Asir>
http://tr.wikipedia.org/wiki/Yemen'deki_%C5%9Fehirler_listesi

KADININ ÖTEKİLEŞMESİ: MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİNDE KİMLİK İNŞA ARACI OLARAK KADIN OLGUSU

OTHERING WOMAN: FACT OF WOMAN AS THE CONSTRUCTION ELEMENT OF NATIONAL IDENTITY

Ayşe DEMİR*

ÖZET

Batı edebiyatlarında, özellikle Doğu'yu anlatan seyahatnamelerde Doğu coğrafyasının ve imgesinin çoğunlukla kadına ait değerler dünyası kullanılarak şekillendiği ve yansıtıldığı açıktır. Bunun nedeni, büyük ölçüde Doğu kadınının ve genel anlamda sosyal hayatın kapalılığı ve bu durumun ortaya çıkardığı gizemin çekiciliği temelinde dayandırılmıştır. Ancak ötekini tanımlarken kadının ve kadın cinselliğinin temsiline başvurulmasının başka sebepleri de bulunduğu muhakkaktır. Bu konuda kapsamlı bir çalışma yapan Irvin Cemil Shick bu sebepleri başta kimlik ve mekân inşası olmak üzere sömürgeciliğin kolay kabul edilebilir hâle getirilmesi/yaygınlaştırılabilmesi gibi birçok temele dayandırır. Buna göre bu temsilden yararlanılarak sadece öteki değil bir Batılı/Avrupalı kimliği tanımlanması mümkün olmaktadır.

Sadece Batı literatüründe değil kendine yeni ve millî bir kimlik oluşturma sürecindeki Türk edebiyatında da 'öteki'nin tanımlanmasında hemen hemen aynı temsile başvurulduğu görülmektedir. Özellikle Millî edebiyat dönemi olarak adlandırdığımız ve toplumsal, siyasal meselelerin edebiyatla iç içe geçtiği dönemde bu temsilin yansımaları sıklıkla karşımıza çıkar. Batı dünyasının, Avrupalı devletlerin büyük çoğunluğunun düşman olgusu altında birleştirildiği süreçte 'biz' ve 'öteki' arasındaki sınırların çizilmesine, mekânların ve kimliklerin ayrışmasına ihtiyaç duyulur, eserlerde Batı coğrafyası ve insanı, kadın ve onun anlam dünyası etrafında sunulur. Bu makalede söz konusu meseleleri gündeme taşımamın yanı sıra Türk kimliğinin şekillendiği süreçte 'öteki'nin oluşumu ve kadın olgusunun buradaki rolüne Millî edebiyat dönemi roman ve hikâyelerinden örnekler sunarak açıklık getirmeye çalışacağım.

Anahtar Kelimeler: Millî edebiyat, kadın, ötekileşme, millî kimlik, Türk edebiyatı.

* Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, KARABÜK. E-posta: aysedemir37@gmail.com.

ABSTRACT

It is obvious that in Western literatures, especially in the travel books that narrates East, the geography and image of the East is shaped and reflected through using world of values belonging to woman. The reason of this is based on the attractiveness of the obligueness of the Eastern women and the social life in general. However, it is infallible that there are other reasons of women and reference of the sexual identity of women while describing the other. Irvin Cemil Shick who has made a detailed study on this topic, grounded these reasons on various bases such as acceptance of the colonialism as the construction of identity and space easily and its being more popular. According by making use of this representation it is possible to define Western/European identity as well as the identity of other.

Not only in the Western literature but also in Turkish literature in the process of creating a new and national identity for itself nearly the same representation is referred in the definition of other. Especially in the period of national literature, a period during which social, political matters interlocked with literature, the reflection of representation usually confronts us. In the period that Western world and European countries merged under fact of enemy drawing borders between us and other and disintegration of spaces and identities, in the works Western geography and people are represented through woman and her meaning world. In this paper, besides bringing these subjects to the agenda, I try to maket he formation of other during the period that Turkish identity took its form and the role of woman fact clearer by exemplifying the subject with the novels and stories of period of national literature.

Keywords: *National literature, woman, othering, national identity, Turkish literature.*

GİRİŞ

Kimlik araştırmalarında ‘kimlik’ büyük ölçüde inşa edilen ve edilmeye devam edilen bir süreç olarak görülmekte ve şu şekilde tanımlanmaktadır: “Kimlik, bireyin sınıf, ırk, cinsiyet, cinsellik, kuşak, etnisite, din ve ulus gibi topluluklara mensubiyetinden türeyen, toplumsal olarak inşa edilmiş, toplumsal olarak tasvip edilen (veya hiç değilse tanınan) kendine dair anlamlar bütünüdür.” (Shick, 2000: 17)

Millî kimlik de buna bağlı olarak bireyin ve toplumun ırk kategorisiyle bağlantılı şekilde ortaya çıkmaktadır. Tıpkı insanın fiziksel ve ruhsal anlamda olgunlaşmasıyla/büyümesiyle şekillenen kimlik gibi toplumsal kimlik de belli bir süreç içerisinde yapılandırılmaktadır. Araştırmacılara göre millî kimlik ya icat edilir ya da keşfedilir. Ancak süreç ilerleyen kısımlarda/aşamalarda hem icat hem de keşfedilen millî kimlikler için aynı şekilde

işler/ilerler. Yeni ihtiyaçlara veya ortaya çıkan koşullara göre düzenlemeler, eklemeler yapılabilir, geçerliliği kalmayan kabuller çıkartılabilir. Tüm bunlar kendini yenileyen bir sürecin doğal akışıdır.

Millî kimliğin temel hedefi inançlar ve kalıplar içerisinde, -en azından etrafında- birleşmiş bir ‘biz’ olgusunu oluşturmaktır. Bu *biz* Anthony Smith’e göre “(...) tarihi bir toprağı/ülkeyi, ortak mitleri ve tarihi belleği, kitlevi bir kamu kültürünü, ortak bir ekonomiyi, ortak yasal hak ve görevleri (...)” (Smith, 1994: 32) paylaşır ve paylaşmak durumundadır. Bu insan topluluğunun paylaştığı diğer önemli bir yargı da kendi bütünlükleri dışında kalan, çoğu zaman da bu bütünlüğe zıt bir *öteki* olgusudur. Biz, kendi varlığının ortaya çıkışının ve bir anlamda yapılandırılmasını büyük ölçüde *ötekine* borçludur. Öteki karşısında, ona rağmen varlığını sürdürebilmek millî kimliğin önemli aşamalarındandır. “Tasarlanan çevre güçlü bir ‘ikilik’ sergiler: ‘Biz’ ve ‘öteki’. Toplumlar bu yolla kendilerini belirlemede ve algılamaktadırlar. Ulusal bir kimlik ancak ‘karşı’ tarafa göre vardır.” (Millas, 2005: 20) Bu bakımdan ‘öteki’ nin gücü, konumu ve nitelikleri *bizin* aynı hususiyetlerini şekillendirir ya da belirginleştirir. *Bizin* hayatıyeti biraz da *ötekinin* varlığının devamına bağlıdır.

Çalışmamız toplumsal cinsiyetin sınırlarına girdiği kadar da imaj araştırmalarına da dâhil edilebilir. Kadının ötekileştirilmesi bir bakıma, ötekinin kadın kimliği altındaki imajına, görüntüsüne karşılık gelmektedir. Eserlerde arayacağımız bu üç imajın *kadın*, *öteki* ve *bizin* çalışmayı ulaştırmasını umduğumuz sonuç ötekinin nasıl kadınlaştırıldığı ve böylece kadının fark edilmeden de olsa bu kavramı tanımlayan olumsuz çoğu zaman da aşağılayıcı bir nitelik/sıfatlar bütünü olduğunu vurgulamaktadır.

Bu olguları ve olgular arasındaki ilişkiler bütünü eserlerde takip etmemizin ana nedenlerinden birisi dönem şartlarıdır. Dönemin kaotik yapısı, birbirinin hem sebebi hem de sonucu olabilen vakalar bütünü edebiyatı ya da çoğu zaman bir kürsü hâline getirilmiştir. Savaşlar, toprak kayıpları, anavatanı geri dönen yurttaşlar ve yeni başlayan savunma mücadeleleri, yazarları hem sayıca çok hem de çok yoğun birçok olayla karşı karşıya bırakır. Şahit olunan ya da öğrenilen hikâyeler kurgusal bir yapı içerisinde neredeyse eşzamanlı olarak esere dönüşür. Biz ve öteki arasındaki mücadeleler, millî kimliğin şekillenmesine, milliyetçiliğin ve millî duyguların beslenmesine fayda sağlayacak şekilde düzenlenir. Edebiyat ve eser, sürecin işleyişinde vazgeçilmez çarklardan biri haline gelir. “Edebiyatın milliyetçiliğin hizmetine koşulması, hikâyelerin hem halkın toprak ve tarihle özdeşleşmesini kolaylaştırması hem de milli sembelleri günlük pratiğe geçirme kapasitesine sahip olması yüzündendir.” (Jusdanis, 1998: 228)

‘Öteki’nin Kadın Tarafından Temsili

Ömer Seyfettin’in “Primo Türk Çocuğu” adlı hikâyesinde yazar, iki kurgu kahramanının öyküleri vasıtasıyla millî kimliğin tekrar keşfine odaklanır. Burada milliyetlerinin yani Türklüklerinin yeterince farkında bulunmayan baba ve oğul iki kahraman vardır. Baba, Kenan İtalyan Grazia’yla evlenmiş, Avrupa’da eğitim görmüş bir hümanisttir. Oğul Primo ise bu aile içerisinde yetişmiş küçük bir çocuktur. Bu iki kahramanın milliyetlerinin farkına varışı ise Osmanlı topraklarında işgallerin başlamasıyla gerçekleşir. Kenan, çevresinde olup biteni gördükçe, okudukça o ana dek kendini bir üyesi kabul ettiği Batı dünyası ve medeniyetinin ‘gerçek’ yüzünü görmeye/fark etmeye başlamıştır. Ona göre bu ‘gerçek’, Avrupalıların, “(...) Türkleri dünya yüzünden kaldırmak için birbirleriyle tamamıyla ittifak etmiş (...)” (Ömer Seyfettin, 2007: 225) olduklarıdır. Kenan, yakın geçmişiyle girdiği hesaplaşmada tüm bunların, özellikle de örtmeye çalıştığı Türk kimliğinin farkına varır. Primo da babasıyla eşzamanlı olarak millî kimliğini keşfeder. Bu bakımdan Kenan ve Primo Türklük bilinçlerine sahip çıkarken bir anlamda/bir yandan da *bizi* inşa ederler. Kenan’ın eşi ve Primo’nun annesi Grazia ise bu tablo içerisinde *öteki* konumundadır. Bu üçünün bir araya gelişi kendi evlerindedir. Savaşın dolaylı Selanik’i terk etmek isteyen Grazia ailecek İtalya’ya gidişlerini planlamıştır. Kenan bu teklifi reddeder, ayrılmaya karar verirler. Tek mesele Primo’nun kimde kalacağıdır. Kenan da Grazia da Primo’nun yaşadığı süreçten habersizdirler, Primo annesiyle gitmek istemediğini, kendisini Türk kabul ettiğini eline geçirdiği sandalyesiyle evdeki yabancı sanatçıların büst ve resimlerini kırarak açıklar. Çocuklarının bu hareketleri Kenan’ı heyecanlandırır ve sevindirirken Grazia’yı dehşete düşürür. Yer vereceğimiz sahne kadın ve öteki imajlarının oldukça belirgin biçimde bir arada sergilendiği bir kısımdır: “Grazia; muzaffer, genç, kavi ve uyanık Turan’ın muhakkak galebesi altında ezilecek olan zayıf, hasta ve miskin garbın korkak ve kadından bir timsali gibi hiçkırı hiçkırı ağlıyordu...” (Ömer Seyfettin, 2007: 245)

Bu sahnede biz ve öteki kavramlarının karşıtlığı ortadadır. Türk genç, kavi ve uyanıkken, tüm Batı kimliği altında birleştirilen öteki *zayıf, hasta ve miskin*dir. Bu karşıtlık doğal olarak birbirinin muzaffer oluşuyla diğerinin ise bu güç karşısında ezilmesiyle sonuçlanacaktır. Yazar bu olumsuz sıfatların yanında, kahramanın kadın oluşunu da hesaba katarak ötekini cinsiyetleştirmiştir. Aslında bu sadece ötekini yani Batı’yı değil Türk’ü de cinsiyetleştirme anlamına gelmektedir. Sadece sahneyi anlatmak için kullanılan sıfatlarla değil bu kadın-erkek karşıtlığıyla da verilen mesaj, çizilen tablo kuvvetlendirilir. İlginç olan *ötekinin* kadınlaştırılması kadar, kadının da ötekileştirilmesidir. Çünkü cinsiyete bağlı nitelikler birini yüceltirken diğerini olumsuz

konumda bırakmıştır. Böylece iyi ve kötünün karşıtlığı ortaya şu tabloyu çıkarmıştır:

Türk ‘Biz’	Batı ‘Öteki’
genç	zayıf
kavi	hasta
uyanık	miskin
muzaffer	korkak

Grazia ise bu tablonun *öteki* olanının kadından bir timsalidir. Kenan ve Primo birer erkek olarak Türk’ü temsil etmektedirler. Kimlik etrafında yapılan bu cinsiyetleştirme aslında kaynağını her iki medeniyetin karşılaşmalarının başlangıcından olan oldukça eski bir uygulamadır. Batı literatüründe Doğu’nun cinselleştirilmiş imgelerini inceleyen Irvin Cemil Shick, *ötekinin kadınlar tarafında temsilinin* çok yaygın bir kullanım olduğunu belirtmektedir. Cinsiyetleştirilmiş mekân ve kadına ilişkin bu kullanımlar ona göre sömürgeciliğin yaygınlaştırılması, aynı zamanda da kolaylaştırılması için kullanılan işlevsel bir araç olagelmiştir. Türk edebiyatında özellikle bahsettiğimiz dönem içerisinde eserlerde kadın ve öteki arasında kurulan ilişki ve bunun çeşitli şekillerinde temsili millî kimlik inşası ve savunmanın güçlendirilmesi amaçlarıyla kullanılmıştır.

Dişi Ötekinin Bir Tehdit Olarak Temsil Edilişi

Eserlerde zaman zaman da kadın tarafında temsil edilen öteki figürünün, cinsiyetine ait nitelikler sebebiyle olumsuz olarak yansıtıldığı görülmektedir. Batı edebiyatlarındaki Doğulu yani öteki imgesinin görünümünü araştıran Cemil Schick bunu, *dişi ötekinin bir tehdit olarak temsil edilişi* olarak tasnif etmiştir. Batı yazınında, “Kâh davetkâr bir bakire, kâh vahşi ve tehditkâr olarak sunulan ülkenin kendisi gibi, dişi ‘öteki de bazen Avrupalı kâşif için büyük bir tehlike olarak gösterilmiştir.” (Schick, 2000:112) Aynı durum dönem içerisinde meydana getirilen eserler için de söz konusudur. Kadının tehdit edici bir öge olduğu, dişi ve öteki niteliklerinin birleşmesinden ise daha büyük tehlikeler doğabileceği ve bundan sakınılması gerektiği fikri önemli bir tema/mesaj olarak eser kadrosu içerisinde yerini bulmuştur. “Ulusçu metinlerde Yunan/Rum kadın, ulusal çatışma ile ilgili cinsel bir çerçevede belirir. (...) Cinsellik aynı zamanda bir ‘olumsuzluk’ işareti

gibidir.” (Millas, 2005: 112) Yabancı kadının cinsel çekimine kapılıp hata yapan ya da yanlışın eşliğinden dönen erkek bir tip ve bunların serüvenleri devamlılık arz eden bir çatışma olarak eserlerde yer bulurlar. Bu durumda dikkat çekici örneklerden birisi Ömer Seyfettin’in “Nakarât” adlı hikâyesidir. Makedonya’da bir Osmanlı subayının günlüğünden alınmış parçalarla meydana gelen hikâyede ana kahraman subayın bir Bulgar kızı tarafından aldatılışı ana çatışmayı teşkil eder. Kaldığı odadan gördüğü bir Bulgar kızına karşı ilgi duyan bu subayın hisleri zaman geçtikçe kuvvetlenir. Bu duygular sevgiden ziyade cinselliğe daha yakındır. Zaman zaman, ordudan atılmak pahasına kızı kaçırmayı, her şeyini feda etmeyi düşünür. Adının Rada olduğunu sonradan öğrendiği kız da ona şarkı söylemekte, hislerine karşılık verir görünmektedir. Ancak hikâyenin sonunda ana kahraman kızın aslında, ‘İstanbul bizim olacak!’ nakaratlı bir marş söylediğini, kendisine ilgi duymaktan çok alay ettiğini anlar. Kahraman, marşı bir aşk şarkısı zannederek dinlemiş hatta eşlik etmiş olmaktan ve sadece kendisine değil bütün milletine karşı savrulan *küfrü* dinlemekten dolayı utanç hatta azap duyar. Ana kahraman gerçeği öğrendikten sonraki duygularını günlüğüne şöyle aktarmıştır: “Ben ona neler düşünerek bakıyordum. O bana ne söylüyordu. O, benim için en büyük bir küfür ederken ben, Türk zabiti, onun iri vücudundan, mavi ateş gözlerinden, geniş kalçalarından, şuh ellerinden başka bir şey görmüyor, ettiği ağır küfrü tatlı bir aşk neşidesi sanıyor, hatta nakaratını onunla beraber, bir ağzıdan, tekrarlıyordum.” (Ömer Seyfettin, 2007: 89)

Burada dışı nitelikleriyle öne çıkan kadın *öteki* aynı zamanda kurnaz ve tehlikeli olarak da resmedilmiştir. İlerleyen satırlarda ana kahraman, Rada’nın tüm bunları yaparken sergilediği tavırları cesurca bulduğunu da belirtecektir. Kadın *ötekinin* karşısında erkek ve Türk olanın tavırları ise karşıtlık oluşturur. Zaten kahraman da kendisiyle Rada’yı kıyaslar ve bu karşıtlığın sonunda hisleri, kendinden nefrete dönüşür. Kanmanın ve aldatılmanın şiddeti onu, vicdanını, kimliğine olan bağlılığını sorgulamaya dek götürür. Burada kandıran, aldatan ve alay eden ise *ötekidir*. Bu eylemleri, onun dişliliğini kullanarak gerçekleştirmesi, subayın ise bu niteliklere aldanmış olması en dikkat çeken hususlardır.

Aynı karşıtlık temelinde kurgulanan hikâyelerden bir diğeri ise Yakup Kadri’nin “Katmerli Bir Hıyanet”tir. Hikâyenin ana kahramanı Nuri Efendi, biz olanı, onun birlikte yaşadığı Rum Despino ise *ötekini* temsil eden kurgunun iki temel kahramanıdır. Nuri Efendi, kiracı olarak kalmaya başladığı Despino’nun evinde, aralarında başlayan ilişkinin ilerlemesiyle ev sahibi olarak yaşamaya devam eder. Despino, tıpkı bir önceki hikâyenin kadın kahramanı gibi dişliliğiyle ön plana çıkmaktadır: “Bu kadın duldu; fakat henüz genç ve güzeldi; durgun ve esmer bir çehre üstüde yeşil ve tahrirli gözleri vardı; gül-

düğü vakit kızıl dudaklarının arasından beyaz dişleri, insanın etini gıcıklayan acayip bir parliltı ile parlardı. Beli ince kalçaları dolgun ve göğsü bir gen kız göğsü gibi yuvarlacıktı. Sonra o kadar oynak, o kadar şuh, o kadar cana yakın bir kadındı ki, beş on dakika yanında kalıp da tutulmamak kabil değildi. “(Karaosmanoğlu, 2006: 87)

Nuri Efendi’yi de cezbeden, Despino’ya bağlayan şey de onun bu nitelikleridir. Dünya savaşında bulunmuş ve omuzlarında cephelerin yükünü taşıyan erkek kahraman böylece aradığı rahatlığı bu dişil ögede bulur. Her iki kahramanın günleri, milliyetlerini hesaba katmadan geçmektedir. Ancak savaş yaklaştığında ve bölge Rumların eline geçtiğinde işler değişir. Hastanenin tek sorumlusu olarak Nuri Efendi burada kalır. Nuri Efendi’nin Despino’yla iletişimi kesilir ve tek başına bıraktığı kadını merak eder. Daha sonra bu merakın yersiz olduğunu, kadının kendisini aldatarak evini Rum işgalcilere açtığını öğrenir. Nuri Efendi’nin üç gün sonra gittiği evinde karşılaştığı manzara ve yaşadığı sahne Despino’nun *ötekine* dönüşümünü sergiler:

“Despino, neden sonra kapıyı açmaya geldi ve genç adam eşikten içeriye atılırken önünde durup; ‘Nereye? İçeride misafirlerim var!’ dedi.

Kadının bu söyleyişinde Nuri Efendi’nin hiç tanımadığı bir eda vardı. Nuri Efendi:

‘Ne gibi misafir?’ dedi.

Genç kadın:

‘Sana ne?... Çok sözün lüzumu yok... Geldiğin yere dön... Haydi bakalım oks [defol]...’ diyerek Nuri Efendi’yi iki eliyle sokağa doğru öyle bir şiddetle itti ki biçare adam az kalsın kaldırımların üzerine yuvarlanacaktı.”

(Karaosmanoğlu, 2006: 91)

Bu sahnelerde anlatılan Despino, Schick’in *tehditkâr ve aldatıcı dişi öteki* tanımlamasına uymaktadır. Bu tipin, iki temel niteliği olan *dişi niteliklerini sergileyerek cinselliğini öne çıkarmak* ve *aldatmak, ihanet etmek* Despino’nun da nitelikleridir. Genç kadın âşığını ondan her ne olursa olsun ayrılmayacağına inandırmıştır. Ancak Rumlar yani kendinden olanların işgaliyle birlikte hızla ötekileşmiştir. Despino’nun bu dönüşümü hikâyenin odak noktasıdır. Olay örgüsü bu sonuca ulaşmadan önce anlatıcı özellikle bu ilişkinin her iki tarafının birbirlerini değerlendirişlerine, milliyetlerinin bu ilişkide ne anlam ifade ettiğine dikkatleri yöneltir. Buna göre Nuri Efendi, Despino’yu *gönülden sever; sevdiği kadından başka bir şahsiyet tevehhüm etmez ve bu kadın Rum mudur Türk müdür, hiç bilmez*. Anlatıcı genç adamın duygu dünyasını böylesine kesin ifadelerle sergilerken, Despino için seçtiği ifadeler

özellikle de fiiller dikkat çekicidir. Olayın sonlanışına dair ipucu olarak da değerlendirebileceğimiz nitelendirmeler onun sergilediği tavırlarla saklı tuttuğu iç dünyası arasındaki muhtemel tezada işaret etmektedir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

“Bazen Nuri Efendi, güya günün en âdi vak’alarından imiş gibi genç kadına muharebenin bazı safhalarından bahsederken genç kadın omuzlarını silker:

‘Adam sen de, şu iş bitse de rahatımıza baksak...’ dedi. Bazen hiç cevap vermez, *sanki zihni daha mühim düşüncelerle meşgul imiş gibi* dalgın dalgın önüne bakar ve neden sonra bahse hiç ilişiği olmayan bir sözle konuşmanın cereyanını değiştirirdi.” (Karaosmanoğlu, 2006: 88)

“Diğer bir gün Nuri Efendi gittikçe yaklaşan bir tehlikeye dair endişelerini söylediği zaman, genç kadın, âdeta huysuzlandı, sinirlendi. Nuri Efendi’den ziyade müteessir *göründü.*” (Karaosmanoğlu, 2006: 89)

“Böyle aylar geçti ve meş’um gün geldiği vakit genç kadın Nuri Efendi’ye her zamandan ziyade bağlı *görünü-yordu.*” (Karaosmanoğlu, 2006: 89)

Anlatıcı, ana kahramanın zihninden ve kalbinden geçenleri kesin olarak yansıtabildiği halde aynı tavrı/hâkimiyeti Despino için göstermez. Nuri Efendi’nin iç dünyasına hâkimdir ve onun hislerinin samimiyetine dair teminat verebilir. Ancak Despino’nun gerçek hislerini anlatmak yerine onun *görüle-bilen, gözlemlenebilen* tavır ve davranışlarıyla yetinir. Bu sebeple onun iç dünyasıyla gösterdiği davranışların örtüştüğüne dair bir fikir edinmemiz güçleşir. İfadelerde Despino’yu anlatırken tercih ettiği *görün-* fiili anlatıcının bu tavrını tam manasıyla/olarak yansıtır. Bunun yansıttığı bir diğer şey de, hikâyenin sonuç kısmında açığa çıkacak ve kurgunun sonlanışını da belirleyecek olan kadının aldaticılığıdır. Kadın sadece kadın olarak değil dişi ve öteki kimlikleriyle bu eylemi gerçekleştirir. *Bizi* temsil eden Nuri Efendi samimiyetle sever ve bağlanırken, öteki ve dişi Despino sadece bağlı ve sever görünür. Olumlu nitelikler *bize* aitken, olumsuz olanlar ötekileşen kadına yüklenmektedir. Burada sadece aldatan öteki değil aynı zamanda kadındır. Nuri Efendi ise bu *gayrimeşru* ve *gayri millî rabitanın* sonucuna katlanır.

‘Biz’in Erkek Tarafından Temsili

Dönem eserlerinde kadının ötekileştirilmesi ana başlığı etrafında görülen hususlardan biri de erkek olanın *bizleştirilmesi* ya da daha doğru bir ifadeyle

bizin eril olan tarafında temsilidir. Dönem içerisinde Türk kimliği tanımlanırken bunun özellikle eril niteliklere vurgu yaptığı görülmektedir. Tabii ki bu kimlik tanımında kadınların dışlandığı anlamına gelmez. Ancak kimliğin ön plandaki temsilcileri ve bu bakımdan da koruyucuları erkekler olmuştur. Kadın ise gerek eş gerekse anne vasfıyla korunması, zaman zaman da kurtarılması gereken bireylerdir. Örneğin Halide Edip'in *Ateşten Gömlek* romanında Ayşe, erkek kahramanlar özellikle de İhsan için korunması, tehlikeden uzak tutulması gereken bir varlıktır. Ayşe güçlü ve cesur bir kadın olarak resmedilmesine karşın mücadelenin ön saflarında yer alamaz. Burada Türk kimliğini savışan erkekler temsil etmektedirler. Halide Edip Ayşe'yi oldukça güçlü karakterli olarak çizer. İzmir'de Yunan işgali sırasında kocası ve çocuğu öldürülen bu kadın acısını bir tarafa bırakarak İzmir'in kurtuluşu için çalışır ve bu amaç uğruna hayatını kaybeder. Ancak kadın yazar, üstelik Millî Mücadele içerisinde yer almış bir yazar tarafından kurgulanan bu kahraman bile arka planda kalmıştır. Eserler içerisinde "[k]adınların etnik ve millî mücadeledeki rolüne ilişkin çok şey söylenmiştir. Bu konuyu işleyen çalışmalarda [da] kadınların rolü genellikle erkekleri desteklemek olarak gösterilmiştir. Millî mücadelelerde, gerilla savaşlarında erkekleri besleyen, onların yaralarını saran hep kadınlardır. Kadınlar en büyük riskleri göze aldıklarında bile 'destekleyici' olmaktan kurtulamazlar." (Özkırımlı, 1999: 240) Nitekim Ayşe'nin hemşire olarak görev yapması, en büyük fonksiyonunun millî mücadelede yer alan çevresindeki erkekleri bu amaç uğruna desteklemesi/teşvik etmesi bu durumu tam anlamıyla örneklemektedir. Çevresindekiler de Ayşe'yi *İzmir*'le özdeşleştirmişler, bu mekânı da kurtarılmayı bekleyen bir kadın vasfıyla tanımlamışlardır.

Yakup Kadri'nin "Gizli Posta I" hikâyesinde de yine durumu örnekleyen ve bunu, karşıtlıkları da sergileyerek pekiştiren bir anlatım tarzı vardır. Hikâye, savaşın ardından mütareke dönemi İstanbul'unda yaşayan bir genç kızın ağzından yazılmış bir mektuptan oluşur. Bu mektup diğer bir arkadaşına yazılmıştır ve muhtemelen kendisine evlilikle ilgili sorulara cevap niteliği taşımaktadır. Genç kız evlenebileceği insandan bahsederken bir yandan da çevresini ve hayat şartlarını da anlatmaktadır. Buna göre savaş çabuk unutulmuş, çoğu insan geçim derdine düşerken kimileri de yoz ve sefih bir yaşam sürmeye başlamışlardır. Bunlardan ikincisi genç kızı kızdırmakta, ortaya çıkan yeni insan tipinden nefret etmektedir. Ona göre bunlardan biriyle evlenmek mümkün değildir bu satırlarda o, ayrıca hayal ettiği eşi de tarif eder.

Bu insanın nitelikleri arasında millî kimliğin bir temsili oluşu ön plana çıkar. Tabii bu satırlarda cinsiyete dayalı farklılıklar da göze çarpmaktadır:

“(…) sevgili kardeşim, eğer mazisine yüksek, ulvi bir hatırası olmayan veya kahramanca bir hayata hazırlanmamış bir adamla evlenirsem bana lanet olsun! Tasavvur ettiğim koca, ne güzel, ne çirkin, ne ihtiyar, ne zengin; ne fakir; bu ya vücudunda bir kurşunun izini, ya gözlerinde bir gencin alevini, ya azgında bir milli kinin acısını taşıyan bir adamdır. Güzelmiş, çirkinmiş, gençmiş, ihtiyarmış, zengin veya fakirmiş, bana ne? Lazım gelir ki etrafında dolaşanlardan hiçbirine benzemesin; *kuvvetli, mağrur* ve *haşin* olsun. Karanlık gecelerde her şey sustuktan sonra bana desin ki: ‘Ağaç yerine mızrak dikili muhlik bir ormandan geliyorum, orada nâralar işittim ki zaferin müjdecisi, levhalar gördüm ki hezimetin habercisi idi. Fakat ne ona, ne buna inandım. Benim emelim zaferden daha cümbüşlü, hezimetten daha facialıdır. Bende yüz defa daha kuvvetli nefsim ile daima kavga; bizden yüz bin defa daha kuvvetli düşmanla daima kavga; kalbimde yanan ezeli bir ateştir. Sen benim için bu ateşin kızılığında rakseden kızıl bir perisin.’ Bunları söylerken sesi daha derin ve gür olsun. Gözlerine bakmaktan korkayım. Yanında kendimi *küçülmüş, küçülmüş bir şey, bir zerre*, hissedeyim.” (Karaosmanoğlu, 2006;141)

Kadının evlenmek için kendisine uygun gördüğü bu niteliklere sahip erkek sadece erkeksi değil, belirginleştirilmiş erkek niteliklerine sahiptir. Kadın da erkek de ‘biz’ olarak tanımlanır ancak kimliği ön planda temsil eden erkektir. Kadın millî kimliği temsil eden bu erkekten kendisini korumasını beklemektedir. Yani yurdu, millî sınırları savunabilen ve vatani için çarpışmış bir erkek aynı zamanda kendisine sığınan, ondan koruma bekleyen kadını da muhafaza edebilecektir. Bu tür ilişki yani korunmaya muhtaç kadın-koruyucu erkek dönem içerisinde eserlerde sıklıkla görülmektedir. Nitekim “Tehlikede olan kadın ya da çocuklarını savaşta kaybetmiş anne imajı, milliyetçilerin sıkça yararlandıkları sembollerdi[r]” (Özkırımlı, 1999:239)

Ömer Seyfettin de, hikâye külliyyatı içerisinde yer alan ‘Eski Kahramanlar’ ve ‘Yeni Kahramanlar’ serilerinde çeşitli kahramanlar vasıtasıyla Türk kimliğini tanımlamaya, bu çerçeveye ait her unsuru şekillendirmeye çalışmaktadır. Konumuz açısından dikkat çekici olan ise örnek olarak sunulan tüm kahramanların/tiplerin erkek oluşudur.

SONUÇ

Kadın ve öteki kavramlarından yola çıkarak başladığım çalışmada ortaya çıkan dikkate değer sonuçlardan biri, *bizi* tanımlarken de kadın ve erkekle ilgili karşıtlıklardan sıklıkla yararlandığıdır. Anlaşılan odur ki inşa edilen ve eserlerde yansımalarını bulan Türk kimliği *erildir*. Ve büyük ölçüde erkekler tarafından temsil edilmektedir. *Bizin* vücut bulduğu somut varlığın kadın olduğu durumlarda da, kadın bu değerler bütününe kadın kimliğiyle değil erkeksi özellikleriyle yüklenir ve öne çıkarır. Kimliğin taşıyıcısı ya erkektir ya da erkekleşmiş kadınlardır. Kadınlara, kadınsı nitelikleriyle kaldıkları sürece kimliğin, korunmaya muhtaç alt tabakalarında yer almaktadırlar. Dönüşüm geçiren kadınlar bir Türk kimliği temsilini yüklenmektedirler.

Bizin/Türkün aslında bir cinsiyetinin olduğu ve bunun da erkek olduğuna/olması gerektiğine dair pek çok göndermeyi eserlerde bulabiliriz. Yazarlar bu dönemde ‘biz’le öteki arasındaki mücadeleyi, dönem şartlarının da zorlamasıyla fiziksel üstünlüğe dayalı bir güç mücadelesi olarak görmekte ve bunu taşıma sorumluluğunu da erkeğe vermektedirler. Bu süreçte kadınların olduğu kadar kadın nitelikleri taşıyan erkeklerin de payı yoktur.

KAYNAKLAR

- Adivar, Halide Edip, (1979), *Ateşten Gömlek*, Ankara: Atlas Kitabevi.
- Jusdanis, Gregory, (1998), *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür*, (çev. Tuncay Birkan), İstanbul: Metis Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri, (2006), *Millî Savaş Hikâyeleri*, (ed. Nihat Tuna), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Millas, Herkül, (2005), *Türk ve Yunan Romanlarında Öteki ve Kimlik*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ömer Seyfettin, (2007), *Bütün Eserleri, Hikâyeler 1*, (hzl. Hülya Argunşah), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Özkırımlı, Umut, (1999), *Milliyetçilik Kuramları*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Shick, Irvin Cemil, (2000), *Batının Cinsel Kıyısı*, (çev. Savaş Kılıç-Gamze Sarı), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Smith, Anthony D., (1994), *Millî Kimlik*, (çev. Bahadır Sina Şener), İstanbul: İletişim Yayınları.

AZERBAJCAN HALK CUMHURİYETİ ANLAYIŞINDA SİYASİ AHLAK

POLITICAL MORALITY IN THE BUILDING OF AZERBAIJAN PEOPLE'S REPUBLIC

*Ruşanzade RUŞAN**

ÖZET

*İNSAN kavramı tüm maddi manevi gelişmelerin temelini oluşturmakta ve bu yönüyle evrensel huzurun ana hattını belirlemektedir. Zamanla oluşan emperyalizm kavramı ise, insanlığı yok ederek enkazı üzerinde hükmetmeyi amaç edinmektedir. IX. yüzyıldan başlayarak XX. yüzyıla kadar bu gayri insani kavram Rusya emperyalizmi örneğinde, en acımasız yüzünü göstermiştir. Azerbaycan da bu emperyalizmin buharında can çekişmiş, sırf müslüman oluşu sebebiyle en temel özgürlüğünden bile yoksun bırakılmış, acımasız zulümlere uğramıştır. Fakat tarihi insani ahlaka, asırlardır süregelen örf adet ve geleneğe, sivil toplum ve köklü manevi değerlere dayanan Azeri Türkü bir millet olarak büyüklüğünü göstermiş ve doğuda ilk defa **Azerbaycan Demokratik Halk Cumhuriyeti'nin** kurulmasıyla sonuçlanan milli özgürlük mücadelesini başlatmıştır. Bu hareket Mehemed Emin Resulzade'nin liderliğinde **siyasi ahlak** açısından Azerbaycan, Turan, genel olarak Doğu tarihinde milli devlet kurmanın şanlı ve canlı örneği olarak tarihteki yerini almıştır. Derin bir mes'uliyet hissiyle temas ettiğim bu konuyla ilgili problemin detayları aşağıda gösterilen tarihi geçmişiyile incelenecektir.*

Anahtar Kelimeler: Siyasi ahlak, Azerbaycan, Azerbaycan Tarihi, Azerbaycan Halk Cumhuriyeti

ABSTRACT

HUMAN concept is the essential line of public prosperity standing in the ground of all material-moral developments. However, the concept of historical imperialism means making dictatorship on the ruins of the humanity regardless of whatever, ruining the human. At the beginning of XIX. century and in the XX century, this unpleasant notion aroused in the Russian Imperialism in its most offensive meaning. As Azerbaijan had been a Muslim, nation in this imperialism shackle, it

* Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Felsefe Sosyoloji ve Hukuk Enstitüsü "Siyaset ve Siyasi Sosyoloji" Ana bilimdalı Araştırma Görevlisi; Azerbaycan Yazarlar Birliği üyesi

*subjected to lose its all freedoms, caused to special merciless cruelty. Notwithstanding all these, Azeri Turks demonstrated its greatness as a nation with its ancient human morality, tradition of millenniums, civil culture and strong morality and the national liberation movement began that resulted in the building of the first democratic **Azerbaijan People's Republic** in the East. This movement reflected in the history of Azerbaijan, Turan, generally in the history of the East as a glorious and living model of national state building in person of Mohammad Amin Rasulzada as a **political morality**. I touched upon this problem with great responsibility and will try to found out the peculiarities of it.*

Key Words: Political morality, Azerbaijan, History of Azerbaijan, Azerbaijan People's Republic.

GİRİŞ

Henüz 1501 "de temeli Tebriz'de atılan, Şah İsmail Hatai tarafından kurulan Türk-Azerbaycan Safevi Devleti, Azerbaycan halkının milli tefekkürünün, siyasi bilincinin, milli-siyasi ahlakının tezahürü olarak şanlı tarihimizin zenginliğinin en önemli yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır. XX. yüzyılın başlarında Azerbaycan Halk Cumhuriyeti de halkımızın aynı milli tefekkürünün ürünü olarak kurulmuştur. Rusya imparatorluğunu geliştiren I. Petro'nun hazırladığı planlar zamanla gerçekleştirilmiş, 1804'de Gence, 1806'da Baku Ruslar tarafından işgal edilmiş, 1809'da çizilen haritada Araz nehrinin kuzeyinden Azerbaycan ismi silinerek, Kafkasya olarak gösterilmiş ve nihayet 1813'de "Gülüstan", 1828'de "Türkmençay" anlaşmalarıyla Azerbaycan Fars ve Rus şovenleri arasında ikiye ayrılmıştır. Fakat bu istilacılık kendi milli tefekkürüne, milli kültürüne bağımlı bir milletin iradesini, milli şuurunu silememiş, birliğini ortadan kaldıramamıştır.

Genellikle XIX-XX. yüzyıllar, özellikle Azerbaycan tarihinde çok sayıda önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. XIX. yüzyıldan itibaren Baku'nun bir petrol yatağı haline gelmesiyle birlikte, burjuvanın buradaki üretim merkezi Gence ve Tiflis'ten sonra, Baku'yu Kafkasya'nın yeni merkezi duruma getirmiştir. Böylece Rusya imparatorluğunun Kafkasyadaki merkezi Tiflis'ten Bakü'ye taşınmıştır.

I. SİYASİ AHLAK KAVRAMI

Siyasi ahlak kavramından bahs ederken öncelikle belirtmemiz gerek ki, ahlak ve siyaset her ikisi de felsefenin bir dalı olarak gelişmiş, fakat sonradan ayrılmış alanlardır. Ahlak da, siyaset de toplumun oluşmasında, düzenlenmesinde ve yönetiminde etkiye sahiptir. Sosyal hayatın bu her iki sahası aynı temelden kaynaklanır. Aslında ahlak siyasetten daha eski bir

kavram olmakla beraber bir çeşit siyaseti de doğuran olaydır. Başka bir deyişle, siyaset ahlakın her hangi bir özel biçimde sonuçlanması olarak ortaya çıkar. Siyaset, XIX. yüzyılın sonlarından itibaren bağımsız araştırma alanı olmuş ve giderek sübjektif olarak aşırılığa vararak ahlakı gölgesi altına almış, böylece da ahlak siyasete tabi tutulmuştur. Bu prensip, "Amaç araca hak kazandırıyor"¹ diyen, fakat her araç amacın bir parçasıdır mantığını anlamayan İtalyan Nikkolo Machiavelli'nin faaliyetlerinde ve onun "Hükümdar" ve "Düşünceler" kitabında daha açık şekilde belirtilmiştir. Bu zeminde taban olarak siyasetin ve ahlakın etkilendiği kaynaklar tamamen ayrılmıştır. Sonuçta, siyaset daha çok ekonomiye, sermayeye, ahlak ise daha çok maneviyata, kültüre dayalı olmuştur.

Siyasetle ahlakın karşılıklı ilişkilerinde üç bakış açısı vardır:

1. Ahlakın Siyaseti Değerlendirici Kriteri: Kendi düşünce temelini? insanlığın özellikle de, Doğu'nun en ünlü temsilcilerinden birisi olan Konfüçyüs'den, İslam aleminin bulunmaz dehası olan Hz. Ali'den (R.A.) alan ve M.Qandi'nin (1889-1948) şahsında insanlığa iletilen ahlaki değer ve normaları, genel olarak ahlaki siyasete kriter, ahlaki siyaset üzerinde önemli değer vermekle İNSAN, adalet ve zorba olmayan kavramı rehber tutan prensipler.

2. Siyasetle Ahlakın Birlikteliği: *Bu teori, ahlakla siyasetin karşılıklı etkilerini devam ettirmekte, karşıya konulan amaçlara ulaşmakta ahlaki değerlerdikkate alınmakla beraber, belirli durumlarda türlü araçlar kullanılabilir, onların uygunluğunun korunması prensibi.*

3. Ahlakın Siyasete Tabi Tutulması ya da Siyasetin Ahlaktan Tamamen Ayrılması: N.Machiavelli'nin (1469-1537) anlayışına dayalı olan bu düşünce, siyasal menfaatlere uygun amaç belirlemek ve aynı amaca doğru her türlü araçtan yararlanarak ilerlemek ve hatta hiçbir ahlaki norma almadan, sonucu ne olursa olsun amaca ulaşmak için kullanılan zorbalık prensiplerini ifade etmektedir.

Yukarıda belirtilenler arasında birinci ve ikincisi tüm insani değerler, insan hakları, barış, istikrar ve huzur kavramlarının gelişimine en faydalı sistemdir. Bu çalışmada, akıl, vicdan, bağımsız seçim, dikkat, denge, cesaret, zariflik, mütevazilik, samimiyet, dürüstlük, makul olma, asalet, düşünce, adalet gibi insani değerlere dayalı olan bu sistem, ahlakla siyasetin beraberliği anlamında **SIYASİ AHLAK** olarak isimlendirilmiştir. Bu kavram

¹ Nikolo Machiavelli. Hükümdar. (Tercüme edeni Fikrət Təbibbi) Bakı, Qızıl Şərq n. 2008, 159.

kazanç değil, insan fenomeninin liderliği altında, bağımsız toplumun ve bağımsız devletin garantisidir.

Üçüncüsüye, yani hile, yalan, kibir, dalkavukluk, pısrıklık, zor, işgal, zulüm, sitem gibi hayvani hislere dayanan **makyevalizm** gerçekte, kendinin felaketli fesatlarıyla Doğu-Batı düşmanlığını oluşturarak şimdiki dünyayı çaresiz bir duruma düşürmüş ve ciddi problemlere neden olmuştur.

Belirtmem gerek ki, **siyasi değerler, siyasi kültür, zorba olmayan hümanizm siyasi ahlakın esas kollarıdır. Gerçekle birlik, siyasi inanç ve devlet çıkarının korunması, devamlılık, siyasi sorumluluk, siyasi bağımsızlık ve hürriyet siyasi ahlakın esas prensiplerindedir.**

Bu nedenle, Azerbaycan Halk Cumhuriyetinin temelinde siyasi ahlak bürokrasi, **siyasi İnhisar-otoriterizm-totalitarizm, zorbalık ve emperyalizme** karşı sivil mücadele olarak ortaya çıkmış ve milli-meşru levletin bayrak, nişan, milli marş gibi sembollerin oluşması ve parlamento, Üniversite gibi esas ve önemli kurumların kurulmasıyla ile sonuçlanmıştır.

II. CUMHURİYET İDEOLOJİSİ, EĞİTİM VE BİRLİK PRENSİPİ.

Henüz Ocak 1890'da "Tercüman" gazetesinde, yine aynı yıl 16 Kasım'da "Keşköl" dergisinde "Azerbaycanlı" imzasıyla makaleler basılmaktaydı, 1 Mayıs 1891'de "Kaspi" gazetesinde Mehemedaga Şahtatlıfın "Zakafkasya müslümanlarını nasıl inandıralım?" başlıklı makalesinde "bu halkı Azerbaycanlı adlandırmak"² talebi ileri sürüldü.

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurulması düşüncesi bakımından büyük hizmetleri olan iki büyük Türkçü Ahundzade Mirze Feteli ve İsmayıl Bey Gaspıralı, kendisinin çıkardığı "Tercüman" dergisinde "Türkçülüğü" tebliğ etmekteydiler.

XX. yüzyılın başlarında imparatorluk esaretinde ezilen Azeri Türkünün hak ve hukukunu savunmak için Nijni Novgorod şehrinde Topçubaşov Ali Merdan Bey, İsmayıl Bey Gaspıralı, Akçoran Yusuf, Maksudi Sadri ve Kerim Fateh birlikte faaliyetler gerçekleştirmiş, "Rusya Müslümanları Birliği" isimli bir parti kurmuşlardır. Partiyi kurmada amaç esarete olan Türkleri bir gaye etrafında birleştirip irticaya karşı savaşmak, imparatorluk zulmünden kurtarmaktı.

² Nizameddin Şemsizade. Azerbaycancılık. Bakü.Nurlar. 2006. s164.192.

1906'da İsmail Bey Gaspiralı kendi gayesini şöyle açıklamıştır: "Genel olarak Türklerin soyu birdir. Zaman ve mekân ihtilafıyla şive ve âdetlerimize ihtilâf peyda olmuştur. Bu ihtilâf, birbirimizi anlayamayacak dereceye gelmiştir. Bundan sonra okullarımızı edebî dili bir, hizmet edecek hâle getirmemiz gerekmektedir."³

Topçubaşov Ali Merdan Bey şöyle söylüyordu: "Çar imparatorluğunu Ruslaştırmak "Türkçülüğü" yok etme siyaseti büyük sanayi şehri Bakü'de daha keskin duyuluyordu. Bakü'de böyle bir zamanda türklüyün^ ışığını ilk yakan Hüseyinzade Ali Bey olmuş, kurucusu olduğu gazeteyle halka "Sen Türksün" düşüncesini anlatmaya çalışmıştır. Büyük şahsiyet Hüseyinzade Ali Bey düşüncesini özetle şöyle ifade etmekteydi: Türk kanlı, İslam imanlı, Frenk kıyafetli".³

İsmail Bey Gaspiralı ve Topçubaşov Ali Merdan Bey" in düşüncelerinden şöyle bir sonuç çıkarabiliriz: İleride kurulacak halk cumhuriyetinin gerçekleşmesi için ilk olarak ihtiyaç duyulan şey, "Aydınlanma" dır.

XX. yüzyılın ilk yıllarında Hüseyinzade Ali Bey İstanbul'dan, Ağaoğlu Ahmet Bey Paris'ten Bakü'ye gelmiş, onlardan kısa bir zaman önce Rusya'dan dönmüş Topçubaşov Ali Merdan Bey de onlara katılmış ve Bakü'de fikir mücadelesi için birleşmişlerdir. Bu üç değerli şahsiyet o döneme kadar Azerbaycan'daki şiiilik ve Sünnilik anlaşmazlıklarını ortadan kaldırarak tüm Azerileri "Türkçülük ve İslamcılık"⁴ akımı etrafında birleştirmeye çalışmıştır. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kuruculuğunda ilk gözlemlenen siyasi ahlak sadece birliğe doğru ilerleme prensibidir.

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurulması zaruretten doğan bir gerçekliktir. Öncelikle belirtelim ki, özünde istiklal olan bir halkın ruhunda daima milli devlet ısrarı vardır. Öte yandan emperyalist çarlığın şekil farklılığı olsa bile içeriği değişmez olarak istiladan, işgalden oluşmaktaydı. Türklüğe, müsümanlığa dayanan, dünyanın önemli geçiş merkezinde bulunan Azerbaycan Rus Hristiyan emperyalizmi tarafından sürekli müdahaleye maruz kalmaktaydı. Azerbaycan halkının yaşadığı felaketler, acılar çoğaldıkça özgürlüğe kavuşma arzusu da o ölçüde artmaktaydı. 1905'deki kısmi istiklal ortamı milli kültürel istiklal gayesinin gerçekleşmesine sebep olmuştur. İstiklal gayesinin toplumda bilinçli bir şekil-

³ Nesiman Yagublu. M.E.Resulzade. (Azerbaycan'ın haşmetli kişileri). Bakü. Gençlik, 1991/ P s 42-43.380.

⁴ Ziya Gökalp. Türkçülüğün Esasları. Bakü. Maarif, 1991. s 29.

de sindirilmesi için yukarıda adları geçen fedakar aydınların, o dönemin elit tabakasının eylemi Cumhuriyet düşüncesinin mevcudiyetini kaçınılmaz

kılmaktaydı. Bu kaçınılmazlığın temeli ilk önce Hasan Bey Zerdabi tarafından kurulmuş gazeteyle gerçekleştirildi.

"Böyle bir zamanda iki büyük hürriyet Memmedguluzade Celil ve Memmet Emin Resulzade Türkçülük ve İslamcılıkla beraber "Azerbaycancılık" düşüncesini de ileri sürüyordular".⁵

III. M.E.RESULZADE'NİN EDEBİ, SOSYAL-POİTİK FAALİYETİ.

Azerbaycan'ın vicdanlı oğlu M.R.Resulzade döneminin ünlü gazete ve dergilerinden sayılan "İrşad", "Terakki", "Füyüzat" ve diğer matbuat ocaklarında bulunmuş, devrimci eylemlere katılmıştır. Güney Azerbaycan'da Settar Hanın başkanlığında düzenlenen milli istiklal eylemleri genç Resulzade'nin istiklali hayat felsefesi edinmesine neden olmuştur.

Daha yirmi altı yaşlarında genç Resulzade Güney Azerbaycan'da ilerici düşünceli Tağızade Seyit Hasan, Nevvap Hüseyin Gulu Han, Mirze Süleyman, Rıza Muhammed Seyit gibi milli istiklal eylemcileri olan aydınlarla birlikte "Şah istibdad yönetimine" karşı mücadele vermiş ve sonunda yeni İran demokrasisi oluşmuştur. 1910 da "İran Demokrasü Partisi" kuruldu, "İrani No" gazetesi açıldı ve M.Ə.Resulzade gazetenin şef redaktörü olarak atandı Tağızade Seyit Hasan'in düşüncesiyle söylersek, "çağdaş Avrupa gazetesi şeklini İrantia basan Resulzadedir".⁶

O dönemde 1910-1911 yıllarında Resulzade'nin iki "Mutedil Fırkayı Tenkid" ve "Beşerin Saadeti" isimli kitapları basıldı. Güney Azerbaycan'da Çarlık Rusyasının Rus başkonsolosluğu istiklal kumandam Setterhan'a kurnazca barış teklifinde bulunmuştur. Settarharrın verdiği cevap şöyledir: "Biz kimseyle savaşmadık, sadece vatanımızı, haklarımızı gerici kişilerden savunmaktayız". Diğer bir vesayet teklifinin cevabında "ben ve arkadaşlarım kendimizi bir başkasının bayrağı altında değil, kendi bayrağımız altında görmek istiyoruz" demiştir.⁷

M.E Resulzade bu tavrın doğru sonucunu tesbit edebilmiş ve Çar İmparatorluğu ile Şah istibdad yönetimi arasında hiçbir fark olmadığını gös-

⁵ Ziya Gökalp. Türkçülüğün Esasları. Bakü. Maarif, 1991. s. 29.

⁶ Nizameddin Şeniszade. Azerbaycancılık. Nurlar, Bakü 2006. s. 63.

⁷ M.E,Resulzade. Eserleri. 1. cild. Azərneşr, Bakü. 1992, s. 470.

termiştir. İkisi de çok sinsi ve zalimdir. Her ikisi de Azerbaycan'ı esarete görmek istiyorlardı. Bu iki devlet temelde birbirlerine düşman olsalar da Azerbaycan'ın istiklal eylemi ve bunun neticesinde birleşme ihtimali güçlendiği zaman çift yönlü işgal için birbirlerine yaklaşıyorlardı.

Fars ve Rus istilacılığının parçalanmış Azerbaycan'a olan münasebetini Resulzade açık bir şekilde belirtmişti. Kardeşimiz Türkiye'den Setterhanı savunmak için gelen Halil Bey'in fedakar faaliyetinin de Resulzade'nin dikkatinden kaçmadığını, Nuri Paşa ve Halil Bey'in şahsında kardeş Türkiye'nin ona destek olduğunu belirtmeliyim

Resulzade'nin ideoloji kaynaklarından birisi olan (çığusdrİslam kaynaklı milli tefekkürün oluşmasında büyük yeri olan, ünlü İslam düşünürü Şeyh Cemaladdin Efgani'nin "Milliyet dışında mutluluk yoktur"⁸ sloganı ve milli birlik felsefesi olmuştur. Aynı zamanda ilk kez Hüseyinzade Ali Bey tarafından söylenen, sonralar Ziya Gökalp tarafından yaygınlaşan "Türkleşmek, İslamlaşmak, Modernleşmek" sloganı Resulzade'nin siyasi bakışında önemli bir yer tutmuştur. Resulzade şöyle diyordu: "Merhum Ziya Gökalp'm "Türk Yurdu"nda basılan "Türkleşmek, İslamlaşmak, Modernleşmek" makaleleri beni hayran etti. Azerbaycan Türklüğünün istiklalini temsil edecek bayrak da (ideoloji konseptinin renklerdeki tercümanı gibi) yeşil, kırmızı ve mavi kumaşlardan hazırlandı".⁹

M.E.Rezulzade Romanovlar sülalesinin 300. kuruluş yıldönümü sebebiyle ilan edilmiş genel af fermanı sonrası sürgünden vatanına dönmüştür. Ekim 1911'de Bakü'de Nağı oğlu Tağı, Resulzade Mehemed Emin ve Kazımzade Abbas tarafından kurulan "Müsavat" partisine üye ve onun önderlerinden olmuştur. Bu dönemde henüz 1906'da Gence'de "Dram Birliği" isimli bir teşkilatın kurulduğunu belirtmeliyim. 1917 senesine kadar faaliyette bulunan bu teşkilat Çarlığın sona ermesinden sonra "Türk Adem-i Merkeziyet" ismiyle açık faaliyete başlamıştır. Yusufbeyli Nesip Bey "in başkanlığında bu partinin amacı Rus hakimiyetinde olan Türk topraklarının özgürlük mücadelesinde yardımcı olmaktır. Böylece bu parti Gence'de çok önemli işler yapmıştır. Nisan 1917'de Bakü" de Kafkasya Müslümanlarının Kurultayı gerçekleştirildi. Kurultayda "Müsavat" ve "Türk Adem-i Merkeziyet" partisinin birleştirilmesine karar verilmiştir.

⁸ Nesiman Yagublu. M.E.Rezulzade. (Azerbaycan'ın haşmetli kişileri). Bakü. Gençlik, 1991. s. 38.

⁹ M.E'.Resulzade, Eserleri, 1.'cild, Bakü. Azərneşr. 1992, s.15.

Söylenenlerin yanı sıra Azerbaycan Halk Cumhuriyeti" nin kuruculuğundaki siyasi ahlak prensipinin geliştirilmesini Cumhuriyet başkanı M.E.Resulzade yriin simasında araştırmayı daha uygun buluyoruz. M.E.Resulzade **insanlara hürriyet, milletlere istiklal** düşüncesiyle aslında milli Azerbaycan tefekkürünün insani, kültürel ve alemşümul anlamım açıklıyor, temel düşüncenin amacını, onun gerçekliğini sadece kamillikte, ilmi aydınlıkta görüyordu.

"Bu zaman biz ilgiyle bilim öğrenmeliyiz, öğretmeye ve öğrettirmeye çabalamalıyız. Bilimsiz hiçbir kusurumuz ortadan kalkmayacaktır"¹⁰ diyordu.

Bilime, düşünceye dayanmak, umum halk maarifi eylemi siyasi ahlakın esas örneğidir.

Azerbaycan" daki demokratik düşüncelere tahammül edemeyen Rus despotizmi sadece Azerbaycan"da değil, tüm "İslamm doğusu" üzerinde geniş kapsamlı siyasi projelerini gerçekleştirmek için çalışmaktaydı. Bu olayları doğru algılayan Resulzade kurtuluş yolunu İslam doğusunun kendini bulmasında, kendine karşı tutumuyla ilişkilendirerek yazmaktaydı: "Evet! Türkiye ile Doğu İslam ve özellikle Türk dünyası arasındaki bağılılığı kanıtlamaya ihtiyaç yoktur. Bu durumun kanıtı basındır. Doğu basımına başvursak doğuluları diğerine tanıtacak kaç kitap bulursunuz?! Oysa Avrupada "Şarkiyatf (Oryantalizm)" herkesçe bilinen bir alandır. Orada ömrünü Şarka adanmış bilginlerle beraber Şarka dair çok sayılı kitaplar ve bir o kadar dergiler bulabilirsiniz!"¹¹

Resulzade Bakü"ye döndükten sonra Osmanlıca ile Azeri Türkçesi arasındaki tartışmalara Osmanlı dilinde basılan "Şelale" dergisinde yazdığı "Dil: Kamusal Bir Unsur", "Yeni dilciler" ve "Türkçüler" isimli makaleleri ile toplum ortamına müdahale ederek yeni "Azeri Türkçesi"nin de oluştuğunu bu dilin bir halk dili olduğunu beyan etti¹² ve 1915 yılında tesis ettiği "Açık Söz" gazetesini Azerbaycan dilinde bastırdı.

Bu şekilde dil bütünlüğünde olduğu gibi milliyet bütünlüğünde de Azerbaycan halkının milli birlik yönünü oluşturmuştur.

Bu dönemde 1917 yılında Tahran'da Fars şovenlerinden olan Melikişüera Bahar "İran" gazetesinde Resulzade'nin "Azerbaycan Gayesi", "Azerbaycan'a Özerklik" fikirlerini duyurdu. "Araz nehrinin güneyindeki alan-

¹⁰ Nesiman Yagublu. M.E.Resulzade. (Azerbaycan'ın haşmetli kişileri). Baku. Gençlik, 1991. s 45.

¹¹ M.E.Resulzade. Eserleri. 1. cild. Baku. Azernesr. 1992. s 8.

¹² M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s.9. 115 s.

lar sadece Azerbaycan ismini taşıyorlar". Resulzade "Açık Söz" gazetesinde aynı yazara üç kez olumlu cevaplar yazarak Azerbaycan kavramının mümkünliğini kanıtlamış ve savunmuş, bu durumu o, milli varlıkla bağlamış, milli bütünlükten ayrılmazlığını ileriye çekmiştir. Resulzade seçkin şair ve gazeteci Müzrip Ali Abbas'ın "Dirçeliş" (1914-1916) dergisinde "Dirçeliş Nedir?", "Milli Dirçeliş" manşetli makalelerinde Azerbaycan'ın milli olarak doğuşunun ilk aşamalarını tamamlamış, ilk kez milletin bilimsel tarifiyle din birliğini değil, dil ve kültür beraberliğini, müslümanlığın milleti değil, dini bütünlük olan ümmeti düşündüğünü bilimsel yöntemlerle açıklamıştır. Bu aynı zamanda çok büyük siyasi ahlak olarak değerlendirilebilecek bir gerçektir. Aynı zamanda Resulzade "Siyasi devlet" milletçiliği teoremlerini de damladığı etmiş, böylece milleti dini, siyasi, idari coğrafi ve bu gibi diğer dar ve tek taraflı, kozmopolit, gayri milli tarifi karşısında bilime dayalı, demokratik bir tanımla değiştirmiştir. Diğer bir ifadeyle, Resulzade kurulacak Cumhuriyet" in temelini halkın kendi doğal varlığına ilişkin tasavvur ediyordu. Şöyle ki, "Azerbaycan milliyet açısından Türk, din açısından İslam, kültür açısından Doğuludur"¹³ diyordu. Bunun üzerine demokratik cumhuriyetin temeli belirgin hale geldi. Resulzade bu şekilde halkı kendisine hayran bırakmıştı. "Müsavat" partisi "Açık Söz" gazetesi de onun yönetimiyle faaliyeteydi.

III. RUS İMPARATORLUĞU'NUN AZERBAYCAN'I İŞGAL ETMESİ

Artık demokratik faaliyetler gerçek manada etkiye sahip olduğundan Rus İmparatorluğu yoğun bir takip neticesinde Resulzade'yi askeri mahkemeye vermek üzereydi. Fakat, Çarlık Rusyası'nda ortaya çıkan devrim sayesinde o, kendi hayatını cellatlardan kurtarmayı başarmıştır. Çarlığı deviren liberaller ve sosyalistler ve hakimiyette olan Ruslar da Azerbaycan'a özerklik vermek yerine orayı mezaristana çevireceklerini duyuran, cebinde Lenin tarafından onaylanmış belgeyle Türkiye ve Azerbaycan hudutlarında "Ermenistan" kurmayı isteyen Şamuyan'ın idaresinde olan haydutlar Taşnak komitesi Baku'de on binden fazla müslüman Türkü, Resulzade'nin ifadesiyle "Fukara tabakasından olan binlerce kadın, çocuk ve silah taşımalarına fırsat bulmayan yaşlılar öldürüldü"¹⁴.

¹³ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. ilim. 1990. s.9. 115 s.

¹⁴ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim.1990. s 50. 115 s.

1918 Mart'ında Azerbaycan'da katliam yapan Rus devrimcileri bolşevikler ve itaatkar köleleri olan Ermeni vahşileri Resulzade'nin başkanlık ettiği "Müsavat" partisinin binasını, sahibi ve aynı zamanda baş redaktörlüğünü yaptığı "Açık Söz" gazetesinin yazı işleri müdürlüğünü yaktılar. O sebeple ki, daha bir kaç yıl önce 1917 Nisan'da Baku'de toplanan "Kafkasya İslam Kurultayı"nda aynı yılın Mayıs'ında Moskova'da toplanan "Rusya Türkleri Büyük Kongresi"nde Resulzade "Milli Devlet" tezini ısrarla ve başarıyla savunmuştu. Bu olay Türkler arasında onun tanınırlığını artırmış, onu tüm mahkum Türklerin başkam yapmıştır 1918 Şubatında açılan Zakkafasya Seymi'nde Kafkasya'nın Rusya'dan ayrılmasını, bağımsız ve konfederasyon birxfevlet olarak duyurulmasını, bağımsız "Kafkasya devletinin Türkiye'yle ilişkiler kurarak Rusya'dan ayrı barış anlaşmasını imzalamasını savunuyordu. Bu konudaki ısrarı Mart aylarında müspet neticeler vermeye başlamıştır.

Bu noktada, Azerbaycan halkının müslümanlığı, çar despotizminin ve daha sonra onun başka bir şekli olarak ortaya çıkan bolşevizmin işgal gayesini bire beş çoğalttığı ifade edilmelidir. İşgaldeki hedef, sadece Baku petrolü veya bu coğrafyada bulunan farklı unsurlar üzerinde hakimiyet kurmak değil, özellikle hıristiyanlıkla çelişki oluşturan İslam medeniyetiydi. Sonraki dönemlerde Sovyet barbarlığı esaretinde olan cumhuriyetlerle toplumsal bilinçlere sindirilen "ateizm" virüsünün yaygınlaşması, bu ifadeleri destekleyen açık göstergelerdir. Resulzade'nin tabiriyle söylersek "Acaba müslümanlığın, Türk mahallesinin kabahati nedir?! Bu kabahat, resmen "Müsavat" fırkası "Milli komite"ye verilmiştir. Peki sonuç? On binlerce müslüman maktul, Tezepir Camiisinin minareleri mermiyle delinmiş, milli teşkilata dair "İslamiye", halk yurduyla Türk kamuoyunun tefekkürüne sürümlü "Açık Söz" idaresini yakmıştır".¹⁵ Bu ilticaların yani, "İngiliz orduyuyla beraber gelmiş Biçerahov Gibati Ermeni vahşilerinin şehirde (Bakü'de) işledikleri olaylar ve müslüman halka yönelik gayri insani davranışlar düşünülürse, o zaman ne gibi mutluluk yaşamakta olduğunu kendisi algılayabiliyördür". Tek sözle Şamahı, Lenkeran, Guba, Nevai, Kürdemir msacası "İpek yolu" civarındaki yerler bolşevikler tarafından ezilmektedir. Milleti savunacak sadece Gence vardı; ancak orada da korku ve düzensizlik hâkimdi.

¹⁵ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Bakü. İlim. 1990. s 33 . 115 s.

IV. KARDEŞ TÜRKİYE'NİN YARDIMI VE DOĞUNUN İLK DEMOKRATİK DEVLETİ

Resulzade'nin düşüncesiyle "Bu durumdan milleti kurtaracak tek bir yol vardı: TÜRKİYE! Umudumuz ona kalmıştı. Kardeş millet gelecek ve bizi düşmandan kurtaracak. Halkın başka umudu kalmamıştır".¹⁶

Azerbaycan'ın kurtulmasını tasvir eden Resulzade şöyle yazıyordu: "Nuri Paşa ile beraber emrinde bulunan bir kaç subay, Güney Azerbaycan'dan Karabağ yoluyla Gece'yi ele geçirmiştir. O zaman aşırı bir karışıklığa maruz, diğer taraftan da \polsevik tecavüzüyle tehdit edilen Gence, Nuri Paşa'yı kurtarıcı bir melek gibi görüyordu. Halkın kendisine yaptığı karşılama, Gence tarihinde görülmemiştir. Nuri paşa komutanlığındaki ordunun yardımıyla az bir zaman içinde Baku'den başlayarak, Azerbaycan'da tamamen sükunet sağlandı.... Altı ay ciğer kanı yiyen halkın yüzü gülüyordu. Kurban bayramı gibi mutlu bir günde Baku tekrar kendi sahipleri tarafından ele geçirildi". Aynı zamanda İstanbul'da Avrupa devletlerinin katılımıyla düzenlenen konferansta Azerbaycan heyetine başkanlık eden Resulzade şöyle anlatıyor- "Enver paşa hazretleri arıyordu.

-Emin bey Baku ele geçirildi!

Bu kısa haberin bende nasıl etkili olduğunu anlatamam, o duyguyu halen unutamıyorum".¹⁷

Baku'nun kurtuluşu büyük bayram etkisi yaratsa da uzak görüşlü Resulzade kendi düşmanlarını iyi tanıyordu. O endişeyle yazıyordu. "Acaba ne olacak?" İngilizlerle beraber Rus ordusu, ermenj müfrezeleri beraber dönecekler. Kimbilir ahalden nasıl intikam alacaklar

Resulzade'nin diliyle söylersek "o zamanlar iki Baku vardı: Hüzünlü Baku ve mutlu Hristiyan Baku".¹⁸

Baku Türk vatanseverlerinin merkeziydi.

Nihayet 28 Mayıs 1918 tarihinde, İstiklal beyannamesiyle Doğumda ilk demokratik devlet Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurulduğu tüm dünyaya ilan edildi.

7 Aralık 1918'de Azerbaycan Parlamentosunun açılışındaki konuşmasında Resulzade şöyle söylemiştir: "Siz sağdan gelerek

¹⁶ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Bakü. İlim. 1990. s 33. 115 s.

¹⁷ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Bakü. İlim. 1990. s 37-38. 115 s.

¹⁸ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Bakü. İlim. 1990. s 42. 115 s.

Azerbaycancılık sloganıyla müslümanları parçalıyorsunuz. Türkçülük bayrağı kaldırmakla siz İslamın temelini sarsıyorsunuz. Soldansa bize sitem ediyorlar. Azerbaycan'ın özerkliyi talebinde bulunmakla biz vahid demokratik cephe oluşturuyoruz.... Müslüman partileri arasında Azerbaycan ideasmda düşünce farklılığı yoktur. Halkta Azerbaycan düşüncesi artık oluşmuştur...Bir kere yükselen bayrak bir daha inmez!"¹⁹

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasındaki olaylar zaman itibarıyla kısa olsa bile anlam açısından büyük ve unutulmaz bir değer olarak tarihimizde şanlı sayfalar oluşturdu.

Bu Cumhuriyet kısa süreli faaliyetiyle tüm Turan ve Doğu dünyasına örnek olacak bir miras bırakmıştır.

Resulzade" nin düşüncesiyle "Doğu milletinin ilk fırsatta bütün olumsuzluklara rağmen, bu derece kültürel bir devlet kurmak yeteneği göstermesi sahip olduğu yetenek sayesindeydi. Azerbaycan Cumhuriyeti Milletler Teşkilatının ve tüm dünyanın dikkatini çeken uluslararası bir döneme giriyordu.

"Bu yeni Türk hükümeti, aynı zamanda tüm İslam dünyasında ilk kez teşekkül etmiş bir cumhuriyeti"²⁰ Hatta Azerbaycan Hak Cumhuriyeti gerçekten Türkiye devletçilik tarihinde yeni bir siyasi bilic oluşmasına örnek olmuştur. Resulzade "Asrımızın Siyavuşu" eserinde belirttiği gibi Turancılık, Türkçülük edebi mesleğiyle Türk Azerbaycan'ı birbirine bağlayan en devamlı bir bağ, dayanıklı bir ipti. Turtncılık "Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak" düşüncesini oluşturmuştur. İstanbul halkı bu düşünceyi teorik şekilde yaygınlaştırarak, Azerbaycan turancıları bunu siyasi bir felsefe olarak nitelendirerek kurdukları siyasi partinin bir prensipi olarak kabulleniyorlardı.

Diğer taraftan Resulzade Rus despotizminin iç yüzünü açıklayarak Bolşevik devriminin mahiyetini ve sonucunu beyan ederek şöyle yazıyordu: "Devrim dünyanın altında birinde Rusya kurmakla görevlimiydi? Asla değildi. İfrata varan sınıf hürriyetleri tabi ki, itidalli bir şekle getirilecektir. Çünkü hürriyetin bu şekli hürriyet değil bir afettir".²¹

¹⁹ Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin Sembolleri. 1918-1920. Foto albüm. Düzenleyeni H. Aliyev; Giriş metni A.Abdullayev; redaktör S.Guluyev, M.Emirova. Baku. Işık. 1992.

²⁰ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 31-32, 41, 47, 57. 115 s.

²¹ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 57. 115 s.

Resulzade'nin devrimi böyle nitelendirmesi de ifrat ve tefriti ayarlayan siyasi ahlak örneğidir. İşbu zamanda devrimin hangi sorunlar yüzünden oluştuğunu, özellikle devrim önderi Lenin'in siyasi ahlaksızlığı ve Bolşevik hükümlerliğiyle bütünlükle müslüman Doğunu siyasi ahlaksızlıkla karşı karşıya kaldığı siyasi mantıkla gösteren Resulzade şöyle yazıyordu: "Petrigatta hükümeti ele geçirdiği kısa zamanda Lenin tüm cihan müslümanlarına yönelik beyanname bastırdı. Beyanname de o, esarete olan Doğuya peygamberane bir edayla hürriyet ve istiklal vadediyordu. Bu bolşeviklerin henüz mevkilerini sağlamlaştırmadıkları ilk günlerdeydi. Fakat, bolşevik hakimiyeti güç buldukça sözle işin ne derecede farklı olduğunu bir kez daha gösterdi. = Ulusların kendi kaderini tayin hakkı erbabı seyindir= diye yeni yorumlar oluştu. Azerbaycan'ın özerkliği cumhuriyetin değil, "hanların", "beylerin", "ağalarının" diye iddia değişti. Lenin merkezdeki konumunu güçlendirdikçe şehirlerdeki yardımcıları da hemen merkezci ve "büyük rusyacı" haline dönüştü".²²

Rusya tarafından oluşturulan böyle bir dönemde Azerbaycan'da hayat oldukça zor ve çelişkili olduğundan olayların idare edilmesi çok zordu.

Fakat, her bir durumda bilge ve dayanıklı olan Resulzade herşeyden haberdardı, olayları gözlemliyordu.

Hatta durum o haldeydi id, hem Muhammed Hasan Hacınski gibi (kendi aralarında hiyanet ederek) dün Vatan diyerek etrafındakilere "İstiklal"cı gibi gözükeler bu gün başka bir şekle dönüyorlardı. Bunu yürek ağrısıyla tanımlayan Resulzade şöyle yazıyordu: "Bir taraftan müttefik kumandanlığın nüfuzuyla kaim-i müsellaah bir güç ki, Azerbaycan diye bir varlık tanımıyor. Diğer taraftan da halkın istek ve iradesinden güçlenen bir hükümet ki, devamlı bir askeri güce istinat etmiyor Bu müşkülât muvacehesiyle üçyüzaltmış derece değişenler vardır".²³

²² M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 41. 115 s.

²³ M.Ə.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 31-32. 115.

V. CUMHURİYET ANLAYIŞINDAKİ SİYASİ AHLAKIN TEMEL PRENSİPLERİ

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasındaki siyasi ahlak dörttür:

1. İdeoloji.
2. Milli.
3. Elmi-edebi.
4. Siyasi.

İdeoloji bakımından genellikle din ve dil sorunları ortaya çıkmaktadır. “Çvarizmin Azerbaycan'ı Ruslaştırmanın iki cepheden geçtiğini iyi biliyordu. Bir taraftan halkın hissyatını idare eden ulema ve mollaları kendi kontrolü emrinde tutuyor, diğer taraftan da milli terbiyeye fırsat vermeyerek halkı ipsis okullarında eğitim görmeye zorluyordu. İlk amacın sağlanması için şia ve sünnilere dair ayrı ayrı iki idare-i ruhiyeyi tesis etmiş, tüm molla ve efendileri bu idare aracılığıyla kendisinin emrinde birer memur gibi kullanmıştı. İkinci amacı sağlamak için de Ruslaştırma amacıyla "uşkoller"(okullar) tesis edilmişti”.²⁴

Bundan dolayı Resulzade İslamlaşmak fikriyle beraber Türkçülük düşüncesini de ileri sürmüştü.

Dil siyaseti Resulzade ideolojisinin en ciddi bir amacıdır. Resulzade Füzuli'nin

Ol sebebden farsî lefzile çoktur nezmi kim
Nezmi nazik türk lefzile iken düşvar olur.
Bende tofig olsa bu düşvarı asan eylerem
Növbahar olacak dikenden bergi-gül izhar olur.

gazeline işaret ederek yazıyor: “Füzuli döneminde betimlenen düşvarı gerçekten kolay yapmıştı, fizjali böyle bir ç-ema gösterdiği zaman çağdaşı olan Şah İsmayıl Hatai'yi bile Türkçe şiir yazmağa sevk etmişti. Bu büyük şair ve dehanın başarısıyla Türkçe şiir yazma anlayışı keşfedildikten sonra Füzuli'yi taklit edenler çoğaldı, Azerbaycan-Türk edebiyatı bir akım haline geldi”... Azerbaycan edebiyatının tekamül seyri Füzuli'nin hayat yoluna benzer”.²⁵

²⁴ M.E. Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s.5,16,17, 56 . 115.

²⁵ M.E. Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 15. 115.

Füzulinin etkisiyle ebedi anıtlar kuran Şah İsmayıl Hatai'nin Azerbaycan dilini "Türk-Safevi-Devleti"nin resmi dili ilan olarak etmesine işaret eden

Resulzade ana dilin kutsallığını yüksek tutarak, Şah İsmail Hatâî kuşağının temsilcisi, onun liyakatli takipçisi olarak bu dili Azerbaycan-Halk Cumhuriyeti nin resmi dili olarak duyurmuştur. Resulzade gösteriyordu ki, "Türkçe lisan (dil) resmi duyurularak, Rusçayı sadece istihale devrine münhasır olan muvakkat bir zaman için kalmasına izin vermiştir"²⁶.

İşbu zaman Halk Cumhuriyet kuruculuğundaki siyasi ahlak örneklerinden biri de Azerbaycan Klasik Edebiyatı"m milli ideolojinin temeli olarak nitelendirilmesi prensibi olduğunu belirtmeliyiz. Resulzade, bu şekilde, milletin bir kere daha kültürel açıdan öze dönüşü, manevi şahsiyetini algılaması ve milli benliğinin kabulü için "Türkü kendi "Sadi"sinden, kendi "Tolstoy"undan mahrum edemeyiz. Türk kendi Nizamilerini, NesimiTerini, Fuzuli"lerini, Nebari"lerini, SeyyidTerini, SabirTerini, CavidTerini, CavacTlarını öğrenmelidir" diyerek Azerbaycan klasik edebiyatının önemini vurguluyordu.

Resulzade'nin siyasi sistemi insan ve insan hürriyeti üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu özgürlük beş özellik taşımaktadır.

1. Düşünce ve ifade özgürlüğü
2. İdeoloji ve basın özgürlüğü
3. Teşkilatlanma özgürlüğü
4. Vicdan özgürlüğü
5. Şeref, yaşama hakkı ve bunun korunması özgürlüğü.

Kısacası özgürlük için eyleme kalkışan Resulzade Doğunun kaderinde önemli yer tutan önder olma hakkına sahip bir şahsiyettir. O, özgürlük ve istiklal uğrunda sadece basit bir ideal ve düşünce tartışması yapmıyor, aynı zamanda öyle bir imparatorlukla mücadele ediyordu ki bu imparatorluk son derece amansız, ahlaksız, söylemleriyle çelişkili olan caniler ve teröristler imparatorluğuydu. Resulzade şöyle diyordu: "Bolşevikler korkunç ideallerle silahlanmışlardı. Proletar ve amele köylü iktidarı altında gizlenerek, kendi hegemonyasını kurmuşlardı.

Böyle üzücü sıfatlara sahip Bolşevik despotizminin mukabilinde savunma ve mücadele metotları arasında gerekli unsur olarak aydınlanma prensibini ileri

²⁶ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 56.

süren Resulzade, "Halkı uyandırmak, onu şuurlu ve müdrük hale getirmek için ne yapmamız gerekiyor?"

"MAARİF, MAARİF, MAARİF"²⁷ diyordu.

Bu ideal zaman zaman medeniyeti yücelten deha hüviyetlere mahsus siyasi ahlak ve ahlaki düşünceydi.

Resulzade maarif prensipini ileri sürmekle aslında en büyük mücadele metodunu seçmiştir. Şöyle ki, işgalciliğin en korkunç şekli şuurun işgal edilmesidir.

Bundan dolayı da Resulzade maarif prensipiyle halkın bilincini işgalden korumayı başardı. Yukarıda belirttiğimiz gibi aslında mantıki güç bitince cebir ortaya çıkıyor.

Bundan dolayı Azerbaycan'daki fikir mücadelesinde mağlup olan emperyalizm, son önlem olarak şantajla el attı ve bunu istilacılık, katliam, sürgün ve korkutma şeklinde devam ettirdi.

VI. SONUÇ.

1. Genel açıdan Resulzade kuşağının oldukça çok taraflı, belirli ve ebedi bir fikir olduğu düşüncesine geliyoruz. Onun yorumu sadece Turan' ı değil tüm Doğuyu kapsamaktadır. Fakat, bununla beraber Azerbaycan hürriyeti, Azerbaycan milli egemenliği onun düşünce merkezidir. Resulzade'ye göre milliyet belirli koşullar ve olaylar sonucunda meydana gelmiş durağan bir varlıksa, millet bu durağan varlığın sloganlaşan etkin bir şeklidir. Bundan dolayı da onun felsefesi vatan, millet felsefesidir. Resulzade' ye göre vatan yani Azerbaycan ve "Azerbaycancılık" özgürlük ideolojisidir. O, "Milli Ahlak"(1952) makalesinde milli birliğin korunmasını milli ahlakın esas şartı olarak kabul ederek şöyle diyor: "Azerbaycan devri özgürlüğüne bolşevikler "Müsavat" dönemi diyorlar. Fakat, halk buna Azerbaycan dönemiyor...Halkın düşüncesinde Azerbaycan kavramı coğrafi anlam dışında bir düşünce ve davranış olarak nitelendiriliyor. Özgürlük dışında onun için bir Azerbaycan yoktur".²⁸

2. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti 'nin kuruluşunda siyasi ahlak halkın milli maneviyatından, milli tefekküründen ve milli şuurundan oluşan siyasi ahlaktır.

²⁷ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 95, 115.

²⁸ M.E.Resulzade. Azerbaycan Cumhuriyeti. Baku. İlim. 1990. s 17. 151 s.

Son olarak Resulzade'nin kendi elleriyle oluşturduğu bayrağımız bu gün Avrupa Konseyi'nin, Birleşik Milletler Teşkilatının, İslam Konferansı Teşkilatının binasında yükseliyorsa bu, Halk Cumhuriyeti kurucularının halkımıza, vatanımıza emanet ettiği en büyük şeref ve milli hüviyet olduğunu belirtmeliyim. Bu da aynı zamanda eşsiz bir siyasi ahlak örneğidir.

Demek, **BİR KERE YÜKSELEN BAYRAK BİR DAHA İNMEZ!!!**

KAYNAKÇA

- 1.Nikolo Makiavelli. Hökmdar. (Tercümə edəni Fikrət Təbib) Bakı,Qızıl Şərq n. 2008, 159
- 2.Nizameddin Şemsizade. Azərbaycancılık. Bakü.Nurlar. 2006. 192 s
- 3.Nesiman Yağublu. M.E.Resulzade.(Azərbaycan`ın haşmetli kişileri).Bakü.Genclik, 1991. 380s
- 4.Ziya Gökalp. Türkcülüğün Esasları. Bakü. Maarif, 1991
5. M.E.Resulzade. Eserleri. 1. cild. Bakü. Azərneşr. 1992. 470 s
6. M.E.Resulzade. Azərbaycan Cumhuriyeti. Bakü. İlim. 1990. 115 s.
7. "Azərbaycan" gazetesi. 13 Aralık. 1918.
8. M.E.Resulzade. Eşrimizin Seyavuşu. Bakü: Genclik, 1991. 122 s
9. Azərbaycan demokratik Cumhuriyeti. Tarih, sosyal ve edebi medeni hayat: Makaleler topluluğu..Düzenleyeni ve ilmi redaktörü V.Guluyev. Bakü: Azərneşr. 1992. 191 s
10. Azərbaycan Demokratik Cumhuriyeti`nin Sembolləri. 1918-1920. Foto alböm. Düzenleyeni H.
11. Aliyev; Giriş metni A.Abdullayev; redaktör S.Guluyev, M.Emirova. Bakü. Işık. 1992.
12. Azərbaycan Halk Cumhuriyeti (Edebiyat, dil, kültürkuruculuğu). AUBA`nin Nizami adını taşıyan Edebiyat Entitüsü. Bakü. İlim. 1998. 298 s.
13. Azərbaycan Halk Cumhuriyeti`nin 80: belgeler ve makaleler topluluğu. AUBA`nin M.Fizuli adını taşıyan Elyazmalar Enstitüsü. Bakü. Gartal, 1998. 199 s.
14. Azərbaycan Halk Cumhuriyeti`ne dair. Yaşlı Elşad. Azərbaycan Emniyet ve özel hizmet makamları: 1918-1920. Bakü. 2000. 144 s.
15. Ziya Bünyadov, Mövsüm Aliyev. "Fetelihan Hoyski". Bakü Doğu Batı, 1997. 44 s.
16. Memmedzade Mirzebala. Milli Azərbaycan Eylemi. Bakü: Nicat. 1992. 246 s.
17. Elikram Tağıyev. Azərbaycan`da milli eylem idealarının oluşması ve tarihi tekamülü. XIX yüzyılın sonu XX yüzyılın başları: Yöntemsel

kaynak. N.Tusi ismini taşıyan Azərbaycan Devlet. Pedagoji Universitesi. Bakü. APU. 1994. 85 s.

18. Çemenzeminli Yusuf Vezir. “Özgürlüğümüzü istiyorsak.....” Bakü. Genclik, 1994. 71 s

19. Hüseyinzade Ali Bey “Siyaseti fûruset” AUBA`nin Fizuli adını taşıyan Elyazmalar Enstitüsü. (düzenleyeni G.Bayramova) Bakü. İlim. 1994. 236 s.

20. Бабаев А., Мамед Эмин Расульзаде (1884-1955). М.: Флинта, 2009-288 с.

21.Расульзаде Мамед Эмин. Сборник произведений и писем/ Сост., прегисл, пример. С. Исхаков. –М.: Флинта, 2010.368 с.

YAYIN İLKELERİ

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi hakemli bir dergidir. Her akademik yılın Güz ve Bahar Dönemlerinde, en az iki sayı yayımlanır.

Derginin asli yayın dili Türkçedir. Bununla beraber İngilizce ve Almanca hazırlanmış yazılar da yayımlanabilir.

Dergiye basılmak üzere gönderilen çalışmalar daha önce başka bir yerde yayımlanmamış olmalıdır.

Dergide yayınlanacak yazılar yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Bu kurallara uygun olan yazılar hakem(ler) tarafından değerlendirilir. Yazıların yayımlanması için hakemlerin olumlu görüş bildirmesi şarttır. Hakem görüşü doğrultusunda yazarlardan kısaltma ve/veya düzeltme yapmaları istenebilir. Yazılar, olumlu hakem görüşleri alındıktan sonra geliş tarihine göre sıraya konularak yayımlanır. Dergide yayımlanan yazılar ayrıca elektronik ortamda aşağıdaki adreste de yayımlanır.

<http://sosyalbilimler.erzincan.edu.tr>

Dergide yayımlanan yazıların telif hakları yazarı veya yazarları tarafından karşılıksız olarak Erzincan Üniversitesine devredilir. Yazarların **Makale Sunum Formu**'nu doldurarak imzalaması gereklidir.

Dergiye basılmak üzere gönderilen yazılar, disketler ve CD'ler yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşler ve bu konudaki sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

Dergide yayımlanacak çeviri yazılarda çevirmen, eserin yazarından ve/veya yayıncıya hakkına sahip kişi veya kurumdan yazılı yayım izni almak ve bu izin belgesini yayıncıya iletme zorundadır.

Derginin bir sayısında bir yazarın birden fazla yazısı yayımlanmaz. Ancak ortak çalışma ürünü olan ve birden çok yazarlı çalışmalarda ikinci çalışmanın yayımına izin verilebilir.

YAYIN KOŞULLARI

1. Çalışmalar, Microsoft Word veya buna uyumlu bir kelime işlem programı formatında teslim edilmelidir. Editör, yayımlanacak çalışmalarda kelime sayısı sınırlaması getirebilir.

- Özetler Türkçe eserlerde İngilizce; İngilizce veya Almanca eserlerde kendi dilinde yazılmış olarak toplam en fazla 100-150 kelime olabilir.
- Çalışma ile ilgili anahtar kelimeler (keywords) belirtilmelidir.
- Çalışmanın İngilizce başlığı eklenmelidir.

2. Giriş ve Sonuç kısımları da dahil olmak üzere eserin bütün bölümleri ve başlıkları numaralandırılmalı ve koyu yazılmalıdır. Başlıklar arasındaki hiyerarşik numaralama sistemi aşağıdaki gibi olmalıdır:

I. BAŞLIK

A. BAŞLIK

1. Başlık

a) Başlık

(1) Başlık

(a) Başlık

(i) Başlık

3. Tablo içermeyen bütün görüntüler (fotoğraf, çizim, diyagram, grafik, harita vb.) “Şekil” olarak adlandırılmalıdır.

Tablo ve şekillere başlık (sıra numarası ve ad) verilmelidir.

Tablolarda başlıklar üstte, şekillerde ise başlık altta yazılmalıdır.

Tablo veya şekillere ilişkin olası kaynak bilgileri de tablo veya şeklin altında gösterilmelidir.

Denklemlerde verilecek sıra numaraları parantez içinde ve sağ tarafta yer almalıdır.

4. Ayrı bir içindekiler ve kısaltmalar dizini yer almamalıdır. Kısaltmalar hakkında Türk Dil Kurumu'nun belirlediği esaslara uyulmalıdır. Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı listede yer almayan kısaltmalar için Türk Dil Kurumu'nun benimsediği esaslara göre kısaltma yapılmalıdır. Editör, gerek gördüğünde Enstitü'nün hazırladığı bir kısaltmalar dizinine uyulmasını isteyebilir.

5. Atıf yapılırken Enstitü Tez Yazma Kılavuzundaki esaslara uyulmalı; kaynakça ayrı olarak gösterilmelidir. Dipnotlar sayfa altında yer almalıdır.

6. Dergimize yayımlanmak üzere makale gönderecek yazarların bu gösterilen Enstitü Tez Yazma Kılavuzundaki yazım kurallarına uymaları zorunludur.

7. Çalışmanın başında yazar ya da yazarların e-posta adresleri eklenmelidir. Yazarlar kendilerine ait haberleşme adreslerini veya diğer iletişim bilgilerini yayın kuruluna bildirmelidir.