

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ

<http://dergipark.gov.tr/mikad>
NİÇDE/ TÜRKİYE



Cilt 8 Sayı 1
Haziran 2024
ISSN: 2587-1331



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi
(MİKAD) Cilt: 8- Sayı: 1 Haziran 2024
ISSN: 2587-1331

Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD), yılda iki defa yayımlanan ulusal (Türk Dünyasını kapsayan) hakemli bir dergidir. Dergimize, Türkçe (tümleheçlerinde) makale kabul edilmektedir.

İÇİNDEKİLER

| Editörden | | | |
|---|--|--------------------|---------|
| Kurullar | | | |
| Hakemler | | | |
| Makaleler | | | |
| Bülent ALAN İsmail Çağrı KILIÇ | Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi | Araştırma Makalesi | 1-21 |
| Aynura MEMMEDOVA | Doğu ve Batı Kültürel Gelişiminin Özellikleri | Araştırma Makalesi | 22-46 |
| Oğuz ÇAM Hakkı ÇILGINOĞLU | Tosya'nın Somut Olmayan Kültürel Mirasının Değerlendirilmesi | Derleme | 47-64 |
| Tahir AŞİROV | Rusya İmparatorluğu Döneminde Mahtumkulu Çalışmaları: N. P. Ostroumov Örneği | Araştırma Makalesi | 65-70 |
| Aytek MEMMEDOVA | İşrakiliğin Nasireddin Tusi'nin Felsefi Okulu Üzerindeki Etkisi | Araştırma Makalesi | 71-77 |
| Hacı Veli BİŞKİN | Eczá-Yı Lokmán Hekim'deki Bitki, Organ, Hayvan ve Hastalık Adları | Araştırma Makalesi | 78-86 |
| Halil Ahmet AKBAY | Sosyal Eğitimin Teorik Temelleri ve Uygulamaları: Bireylerin ve Toplumların Gelişiminde Kritik Bir Araç | Araştırma Makalesi | 87-104 |
| Sevgi ÜNAL | Ünzile Bir Vatan Sevdasıdır, Kitap İncelemesi | Kitap Tanıtımı | 105-111 |



Millî Kùltür Araştırmaları Dergisi
(MİKAD) Cilt: 8- Sayı: 1 Haziran 2024
ISSN: 2587-1331

EDİTÖRDEN

Kıymetli araştırmacılar,

Millî Kùltür Araştırmaları Dergisi (MİKAD), yılda iki defa yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir. Dergimiz "**TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark Sistemi**" bünyesinde hizmet vermekte olup dergimizde yayımlanan yazılara ilişkin her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Dergimiz, hiçbir resmi ya da gayri resmi kurum veya kuruluşun yayın organı değildir.

Millî Kùltür Araştırma Dergisi, Sosyal ve Beşeri alanlarda yapılan çalışmalarını Kabul etmektedir. Bu çerçevede dergimizde **Beşeri Bilimler** (Antropoloji, Arkeoloji, Dil Bilim, Edebiyat Araştırmaları, Psikoloji, Tarih, Sanat Tarihi, Sosyoloji, Dini Araştırmalar, Felsefe), **Eğitim Bilimleri**, **İktisadi ve İdari Bilimler** (Ekonomi ve İşletme, Kamu Yönetimi, Siyaset Bilimleri ve Uluslararası İlişkiler), **Sosyal Bilimler** (Coğrafya, Çok Disiplinli Bilimler, İletişim, Kùtùphanecilik, Bilgi ve Belge Yönetimi, Turizm) ve **Sanat** sahalarında kaleme alınan makale, tanıtım yazıları ve çeviri yazılara yer verilmektedir.

Dergimizin bu sayısı 7 adet makale ve 1 adet kitap incelemesi olmak üzere toplam 111 sayfadan oluşmaktadır.

Dergimizin sonraki sayılarında siz değerli araştırmacıların yazar ve hakem olarak katkılarını bekliyorum, saygılarımı sunuyorum.

Editör
Prof. Dr. Bülent KARA



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi
(MİKAD) Cilt: 8- Sayı: 1 Haziran 2024
ISSN: 2587-1331

EDİTÖR KURULU

Editör: Prof. Dr. Bülent KARA Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Editör: Arş. Gör. Gürkan BAYINDIR Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. Ziya AVŞAR Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah KORKMAZ İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Aylin GÖRGÜN BARAN Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel METİN Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Tarık SEVİNDİ Aksaray Üniversitesi

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Faruk ÇOLAK Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KARTAL Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Veysel BOZKURT İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Yaşar KAYA İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Turgut KOÇOĞLU Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ Anadolu Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Hikmet KORAŐ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir ÇINAR Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Metin ÖZKUL Süleyman Demirel Üniversitesi



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi
(MİKAD) Cilt: 8- Sayı: 1 Haziran 2024
ISSN: 2587-1331

| | |
|------------------------------------|---|
| Prof. Dr. Gencay ZAVOTÇU | Kocaeli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Musa ŐAŐMAZ | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Songül SALLAN GÜL | Süleyman Demirel Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hatice İÇEL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hamdi DOĞAN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Bibigül İLİYASOVNA İMANBEKOVA | Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yakup ALTAN | Süleyman Demirel Üniversitesi |
| Doç. Dr. Türkan BAYER ALTIN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Rıza SAM | Pamukkale Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nevzat TOPAL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet KAYA | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Musa ERKAYA | Fırat Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR | Kocaeli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Ramis KARABULUT | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BÜYÜKAKKAŐ | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Bayram POLAT | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GÜRBÜZ | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi İncinur ATİK GÜRBÜZ | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Savaş MARAŐLI | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Hulusi YILMAZ | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Keziban PAKSOY | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÖZTÜRK | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Gülin ÖZTÜRK | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Mina FURAT | Manisa Celal Bayar Üniversitesi |



Millî Kùltür Araştırmaları Dergisi
(MİKAD) Cilt: 8- Sayı: 1 Haziran 2024
ISSN: 2587-1331

| | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| Dr. Öğr. Üyesi Ercan BAĞÇECİ | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Ercan GEÇGİN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Sibel BULUT | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Kamil Ali GIYNAŞ | Karamaolu Mehmetbey Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Elçin YILMAZKAYA | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Huriye ALTUNER | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |



HAKEM LİSTESİ
(Haziran, 2024, Cilt: 8- Sayı 1)

| | |
|-----------------------|------------------------------------|
| Nevzat TOPAL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Adar YILMAZER | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Lokman ZOR | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Bayram POLAT | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Gürkan BAYINDIR | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Haciyeva HAQİQAT | Azerbaycan Diller Üniversitesi |
| Sabina MALİKOVA | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Hatice İÇEL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Namık ASLAN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Harun AKÇAM | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Nurlan KİLİBAEV | Kazak Kızlar Pedagoji Üniversitesi |
| Aynabat BABAYEWA | Türkmenistan İlimler Akademisi |
| Soner SAĞLAM | Pamukkale Üniversitesi |
| Mustafa TANÇ | Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi |
| Şaziye DİNÇER BAHADIR | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi |



Milli Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Bülent ALAN, MEB, bulentalan_2003@hotmail.com

ORCID ID: 0009-0002-2786-4119

İkinci Yazar: Öğr. Gör. İsmail Çağrı KILINÇ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, İnşaat Teknolojisi.

ORCID ID: 0000-0002-0450-448X

Atf: Alan, B., ve Kılınç, İ., Ç. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Milli Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 1-21.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 14 Haziran 2023 / 26 Mayıs 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1314692

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ PEDAGOJİ UYGULAMALARINI KULLANIM DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının farklı değişkenlere göre incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin bu amaç doğrultusunda yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumları bilimsel verilere göre düzenlenip geliştirilen nicel ölçme aracı ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, 2022–2023 eğitim öğretim yılında Niğde ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak seçkisiz olarak belirlenmiş 310 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarının ölçülmesi için 46 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları” ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, çalışılan kadro, görev yapılan yer, pedagojik alanda yetiştirmeye yönelik kurslara katılma durumu değişkenlerine göre değişmediği, kıdem yılı, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, teknolojik araçları kullanma düzeyi göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi Pedagoji, Sınıf Eğitimi, Sınıf Öğretmenleri.

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' USE OF INNOVATIVE PEDAGOGY PRACTICES ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The aim of this research is to examine the usage of innovative pedagogical practices by classroom teachers according to various variables. The usage of innovative pedagogical practices by classroom teachers for this purpose has been determined using a quantitatively developed measurement tool based on scientific data. The sample of this research consists of 310 classroom teachers who were selected non-randomly using the convenience sampling technique among the primary school teachers working in Niğde province during the 2022-2023 academic year. The "Innovative Pedagogical Practices for Teachers" scale, consisting of 46 items, was used to measure teachers' usage of innovative pedagogical practice. It has been determined that the usage of innovative pedagogical practices by teachers does not vary according to variables such as gender, age, faculty of graduation, employment status, place of duty, and participation in pedagogical training courses aimed at professional development. However, there is a statistically significant difference based on variables such as seniority, educational level, socio-economic status of the school's environment, and level of proficiency in using technological tools.

Keywords: Innovative Pedagogy, Classroom Education, Classroom Teachers.

GİRİŞ

Sanayileşme süreci, modern ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte hız kazanmıştır. Uluslararası ticaretin artması ve yatırımların serbestleşmesi, küresel bir bilgi ekonomisinin doğmasına yol açmış ve ekonomik düzenin niteliğini değiştirmiştir (Brown & Lauder, 2006). Bu dönüşüm, nitelik gerektiren bir düzene doğru ilerlemek için ekonomik faktörleri destekleyecek yenilikçi bir eğitim anlayışının ortaya çıkmasını gerektirmiştir.

Birçok ekonomik büyüme teorisi, eğitimin insan sermayesinin birikiminde önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır, bu eğitim ya örgün eğitim ya da iş deneyimi yoluyla elde edilebilir. Eğitimin ekonomik sonuçlar üzerindeki etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Mikroekonomi alanında yer alan ve bilginin ekonomi ve ekonomik kararlar üzerindeki etkisini araştıran yatırımlar, yıllık büyümeyi yaklaşık %0,50 oranında artırmaktadır (Dowrick, 2002). Bu bağlamda, eğitimin ekonomik sonuçları iki şekilde etkilediği söylenebilir. İlk olarak, eğitim, ekonomik sistemdeki çalışanların beceri ve yeteneklerini geliştirerek insan sermayesini artırır. Bu sayede daha eğitilmiş bireyler, daha yüksek istihdam olanaklarına sahip olur ve daha düşük eğitim düzeyine sahip bireylere kıyasla daha yüksek üretkenlik göstererek daha yüksek ücret alabilirler. İkinci olarak, son 20 yılda eğitim, ekonomide üretken büyümenin itici güçlerini oluşturan "yeni" ve "içsel" büyüme kuramlarında yer alan fikirlerin yaratılması ve uygulanması üzerinde odaklanmıştır. Bu kuramlar, yeni fikirlerin diğer üretim faktörlerinden farklı olduğunu ve sosyal alanda yayıldığında farklı kullanıcılar tarafından benimseneceğini ve farklı uygulamalara ilham vereceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, ekonomi sektöründe inovasyon kavramı, 1970'lerden itibaren alt sınırları genişletmek için stratejik olarak kullanılmaya başlanmıştır. İnovatif girişimler, bir fikirle başlayıp belirli bir süre (örneğin 10 yıl gibi) sonra hayata geçirilebilir ve hayata geçirildiğinde ekonomik karlar sağlayabilir. Ancak ekonomide yenilikçi girişimleri ve düşünceleri gerçekten değerli kılan faktör, yeni fikirlerin üretimde kaliteyi, hızı, standardı ve regülasyonu iyileştirecek şekilde farklı uygulamalara ilham vermesidir (Whitehead, 2008).

Belirli durum ve koşullar altında yenilikler daha sık ortaya çıkabilir. Yenilikler, farklı alanlardan gelen sezgilerin ve uyarlamaların birleştiği ortamlarda kademeli olarak gelişebilir. Bu nedenle, yeniliklerin ortaya çıkması için çeşitli ve işbirlikçi deneyimlere izin veren açık ortamlar gerekir. Bu durum, ekonominin yanı sıra eğitimde de geçerlidir (Goatley & Johnston, 2013). OECD (2010), inovasyon yapmaya teşvik etmek için bireyleri eğitim ve öğretim sistemleri aracılığıyla üst düzey becerileri yaygınlaştıran ve öğrenme esnekliği sağlayan

politikaların önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğrenme etkinlikleri ve öğrenme ortamları, inovasyonu teşvik etmek için büyük önem taşımaktadır (Storen, 2016) ve bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme ortamlarında daha sık kullanılmaktadır.

Yenilik, 21. yüzyılda bireylerin toplumsal yaşamında mutluluğun ve başarının ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Değişen yaşam koşulları ve teknolojik gelişmelerle birlikte insanlar, dünyanın birçok ülkesinde yeniliklerle uğraşarak ayak uydurabilmektedir (Lindfors & Hilmola, 2016). Bununla birlikte, 21. yüzyıl eğitim anlayışı, ilerlemelere cevap verebilecek bir yapıdan uzak olduğu eleştirilerine maruz kalmaktadır. Çünkü eğitim, bireylerin ve toplumların refahını ve ekonomik düzeyini sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, günümüz eğitim anlayışı, değişime ve yeniliklere ayak uydurabilme yeteneğiyle donatılmalıdır (Dewey, 2017; Sönmez, 2015).

Yenilikçi pedagoji, bilgi toplumu vatandaşları yetiştirmeyi hedefleyen bir bilim ve uygulama olarak bilgiyi yönetebilen, analiz edebilen ve değişimi göze alabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlar. Bu nedenle, dünya genelinde okul yönetimleri, etkili eğitim yöntemlerini kullanarak eğitim ve öğretim sistemlerini güçlendirmeye çalışmaktadır. Yenilikçi bir eğitimci, bilimsel çalışmalar yapar ve yenilikçi öğrenme-öğretme süreçlerine katkıda bulunur. Yenilikçi pedagojinin temel amacı, bireyin bedensel kapasitesi, kişiliği ve zekâsının işleyiş kapasitesinin eğitsel, psikolojik ve kurumsal faktörlerini ve durumlarını belirlemektir. Yenilikçi pedagoji, bir bilim ve uygulama olarak ele alındığında yaratıcı, değişime açık, bilgiyi analiz eden ve yöneten, bilgiyle çalışan bilgi toplumu vatandaşları yetiştirmeyi hedefler. Bu nedenle, dünya çapında okullar ve öğretmenler tarafından öğretim uygulamalarını ve eğitim sistemlerini daha verimli hale getirmek amacıyla eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Yenilikçi pedagoji kesin bir tanıma sahip olmasa da öğrenme ve öğretme süreci ve yaklaşımlarında sınıftaki teknolojilerin farklı kullanımlarına odaklanır. Bu şekilde, öğrenme ve öğretme ortamında farklı uygulamaların geliştirilmesi teşvik edilir (Edwards & Bone, 2012). Yenilikçi pedagoji, mevcut teknolojiler aracılığıyla öğrencilere bu becerileri sınıfta kazandırmayı amaçlar ve bu açıdan geleneksel teknoloji destekli öğretimden ayrılır (Süer & Oral, 2021).

Yenilikçi pedagoji bağlamında, yenilikçi ve özgün düşünmeyi gerektiren boyutun önemi vurgulanmaktadır. Eğitim ortamında yenilik, kasıtlı olarak gerçekleştirilen ve belirli hedeflere ulaşmak için eğitim uygulamalarını iyileştirmeye yönelik olan, sistemin amaçlarına ulaşmada önemli bir etken olarak kabul edilir. Yenilik, bilinçli bir şekilde hizmet kalitesini artırmaya ve kendini geliştirmeye yönelik değişimlerle kendini gösterir (Hall, 1991).

İnovasyon her zaman yeni bir şey keşfetme veya yaratma gerektirmez (Rogers, 1995). Yenilikçi öğretme ve öğrenme süreci, yenilikçi pedagoji ile mümkün hale gelir. Bu süreçte, eğitsel oyunlar, modeller ve etkinlikler geliştirilir ve eğitim sürecinde uygulanır. Öğretimde hızlandırıcı ve kolaylaştırıcı stratejiler ve yaklaşımlar kullanılarak bir konunun veya kavramın öğretimi vurgulanır. Yenilikçi bir öğretme ve öğrenme süreci aynı zamanda yaratıcı bir süreç oluşturur (Stukalenko ve ark., 2016)

Yenilikçi pedagoji, öğrenenlerin ve öğretmenlerin niteliklerini göz önünde bulunduran bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen ve yapılandırmacı eğitim ilkelerini benimseyen bir yaklaşımdır. Yenilikçi pedagoji, öğrenci merkezli ve öz-yönetimli eğitim-öğretim yaklaşımlarının enternasyonal bir eğilim olduğu görüşüyle önemli bir yer tutmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın genel amacı, yenilikçi pedagoji uygulamalarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanım durumlarını anlamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumları ne düzeydedir?
- Yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu, kadro türü, görev yapılan yer, pedagojik alanda yetiştirmeye yönelik kurslara katılma durumu ve teknolojik araçları kullanma düzeyleri faktörlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma, yerli literatürde yenilikçi pedagoji konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu için literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını belirleyen değişkenlerin incelenmesi, eğitimde yenilikçi bir reformun ülke genelinde uygulanmasında önemlidir. Araştırmanın sınırlılıkları ise Niğde ili sınırları içindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı olması ve "Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"ndaki sorularla sınırlı olmasıdır.

1. Yöntem

Araştırmada, betimsel tarama modeli adı verilen bir nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, geçmişte veya mevcutta var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak bilinir. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılırken herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2018). Bu çalışma da nicel araştırma özelliklerini taşıyan bir çalışma olup, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojik uygulamalarını kullanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, mevcut durumu tanımlama, betimleme ve açıklama hedeflenmiştir.

1.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Niğde ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi içinde yer alan amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak 2022-2023 öğretim yılında ulaşılması kolay olan 310 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği "Çalışma grubunun demografik özellikleri" ile ilgili veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

| Özellikler | Katılımcılar | n | % |
|----------------------|------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 165 | 53.2 |
| | Erkek | 145 | 46.8 |
| Yaş | 20-25 | 10 | 3.2 |
| | 26-30 | 26 | 8.4 |
| | 31-35 | 54 | 17.4 |
| | 36 ve Yukarısı | 220 | 71.0 |
| Kıdem Yılı | 1-5 | 16 | 5.2 |
| | 6-10 | 55 | 17.7 |
| | 11 ve Yukarısı | 239 | 77.1 |
| Mezun Olunan Fakülte | Eğitim Fakültesi | 242 | 78.1 |
| | Mühendislik Fakültesi | 15 | 4.8 |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 30 | 9.7 |
| | Diğer | 23 | 7.4 |
| Eğitim Düzeyi | Ön Lisans | 5 | 1.6 |
| | Lisans | 243 | 78.4 |

| | | | |
|--|---------------|-----|------|
| | Yüksek Lisans | 62 | 20.0 |
| Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo/ Ekonomik Durumu | Düşük | 68 | 21.9 |
| | Orta | 201 | 64.8 |
| | Yüksek | 41 | 13.2 |
| Çalışılan Statü(Kadro) | Kadrolu | 291 | 93.9 |
| | Ücretli | 15 | 4.8 |
| | Sözleşmeli | 4 | 1.3 |
| Görev Yapılan Yer | Merkez | 147 | 47.4 |
| | İlçe | 103 | 33.2 |
| | Kasaba | 29 | 9.4 |
| | Köy | 31 | 10.0 |
| Pedagojik Alanda Yetiştirmeye Yönelik Kurslara Katılma Durumu | Hizmet İçi | 231 | 74.5 |
| | Halk Eğitim | 8 | 2.6 |
| | Özel Kurslar | 63 | 20.3 |
| | Diğerleri | 8 | 2.6 |
| Teknolojik Araçları Kullanma Düzeyi | Kötü | 4 | 1.3 |
| | Orta | 84 | 27.1 |
| | İyi | 190 | 61.3 |
| | Çok İyi | 32 | 10.3 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %53,2’sini Erkek. %46,8’ini kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada yaş olarak 36 ve yukarısının, kıdem yılı olarak 11 ve yukarısının, mezun olunan fakülte olarak eğitim fakültesi mezunlarının, teknolojik araçları iyi düzeyde kullananların, kadrolu olarak çalışanların ve hizmet içi kurslara katılanların çoğunlukta olduğu görülmüştür.

1.2. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenler için Yenilikçi Pedagoji Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu demografik özelliklerinin yer aldığı ve araştırmacı tarafından oluşturulan 10 sorudan oluşan bir ankettir. Araştırmada öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarının ölçülmesi için Süer ve Oral (2021) tarafından geliştirilmiş 46 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları” Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ölçek güvenilirliği önemli bir konu, ancak ölçeklerin güvenilirliğini tayin etmek için farklı metotlar kullanılabilir. (Pallant, 2016). Bu yöntemlerden en çok tercih edileni Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısıdır (Devellis, 2014). Öğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Ölçeğinin güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenler için yenilikçi pedagoji ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı | .97 |
| Madde Sayısı | 46 |

Tek boyut 46 maddeden oluşan “Öğretmenler için Yenilikçi Pedagoji Ölçeği”nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının.97 olarak hesaplandığı ve ölçeğin yüksek seviyede iç tutarlığa ve dolayısıyla güvenilirliğe sahip olduğu Tablo 2’ye bakıldığında söylenebilir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlilik kavramlarının yerine güvenirlik, tutarlık, inandırıcılık ve aktarıla bilirlik kavramları çok fazla kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Bu alışma için okul ortamında yeterli zaman ayrılmış ve katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nicel ham verileri yorumlanabilir düzeye getirmek için betimsel istatistiksel tekniklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler için Yenilikçi Pedagoji leği ile elde edilen puan ortalamalarının yorumlanmasında Tablo 3'te belirtilen değer aralıkları ve sınırı dikkate alınmıştır.

Tablo 3. Veri toplama aracında kullanılan değer aralıkları ve sınırı

| | | |
|---|--------------|-----------|
| 5 | Her zaman | 4.21-5.00 |
| 4 | Sık sık | 3.41-4.20 |
| 3 | Bazen | 2.61-3.40 |
| 2 | Nadiren | 1.81-2.60 |
| 1 | Hiçbir zaman | 1.00-1.80 |

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmanın sonucunda ulaşılan verilerin analizine ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf ğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf ğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

| ğretmenler İçin Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları leği Maddeleri | n | \bar{x} | s |
|---|----------|-----------------------------|----------|
| 1- Etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilmek için eğitim teknolojilerinden aktif olarak faydalanırım. | 310 | 4.11 | .677 |
| 2- öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler düzenlerken yeni fikirler üretirim. | 310 | 3.95 | .695 |
| 3- öğrenme-öğretme etkinliklerini mevcut teknolojik olanaklara yer verecek şekilde planlarım. | 310 | 4.05 | .659 |
| 4- öğrenme-öğretme sürecinde yeni ğretim teknikleri uygulamaya çalışırım. | 310 | 4.11 | .679 |
| 5- öğrenme-öğretme etkinliklerini zenginleştirmek amacıyla teknolojiden yararlanırım. | 310 | 4.23 | .667 |
| 6- Eğitim ile ilgili yenilikleri takip ederim. | 310 | 4.24 | .699 |
| 7- Mevcut ğretim materyallerini teknolojinin yardımıyla gereksinimlere cevap verecek şekilde geliştiririm. | 310 | 3.95 | .779 |

| | | | |
|--|-----|------|------|
| 8- Özgün öğrenme ortamları hazırlarım. | 310 | 3.96 | .727 |
| 9- Öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla teknolojik yenilikleri kullanırım. | 310 | 4.09 | .698 |
| 10- Meslektaşlarımın kuşku ile yaklaştığı yenilikleri sınıfımda uygulayım. | 310 | 3.59 | .869 |
| 11- Mesleki alan bilgimi geliştirmek için teknolojiden yararlanırım. | 310 | 4.16 | .718 |
| 12- Öğrenme-öğretme sürecini etkili kılabilecek özgün davranışlar sergilerim. | 310 | 3.98 | .761 |
| 13- Teknolojik yeniliklerin okulumdaki öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük ederim. | 310 | 3.62 | .922 |
| 14- Öğrenme-öğretme sürecinde yenilikçi eğitim uygulamalarına başvururum. | 310 | 3.94 | .685 |
| 15- Sınıfta kullanıldığında derse katkı sağlayacak teknolojilerden etkili bir şekilde yararlanabilmek için çaba sarf ederim. | 310 | 4.17 | .628 |
| 16- Sınıfımda karşılaştığım sorunları yeni yöntemlerle çözmeye çalışırım. | 310 | 4.04 | .705 |
| 17- Öğrenciyi derste aktif kılmak için teknolojik yeniliklerden yararlanırım. | 310 | 4.14 | .661 |
| 18- Meslektaşlarıma olumlu yönde katkı sağlayacak yenilikler geliştiririm. | 310 | 3.64 | .938 |
| 19- Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde entegrasyonu konusunda yeni fikirler üretirim. | 310 | 3.66 | .807 |
| 20- Değişimlere kolaylıkla uyum sağlarım. | 310 | 4.10 | .689 |
| 21- Uygun teknolojileri seçerek dersin içeriğini zenginleştiririm. | 310 | 4.05 | .686 |
| 22- Öğretimin niteliğini geliştirici yeni fikirler tasarlarım. | 310 | 3.74 | .812 |
| 23- Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan ortak problemleri çözmek için farklı yollar uygulamaya çalışırım. | 310 | 3.92 | .741 |
| 24-Okulda herkesin ilgisini çekebilecek etkinlikler düşünürüm. | 310 | 3.71 | .873 |
| 25-Geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler kullanmak için öğretim becerilerimi geliştiririm. | 310 | 4.00 | .697 |
| 26-Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları çözmek için uzun uzun düşünürüm. | 310 | 3.97 | .832 |
| 27- Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunları. çözerken sezgilerimden yararlanırım. | 310 | 3.98 | .776 |
| 28- Dersin içeriği ile ilgili .yeni bilgileri var olan içerikle sentezlemeye çalışırım. | 310 | 4.08 | .666 |
| 29- Yeni öğretim etkinliklerini .uygulamaya istek duyarım. | 310 | 4.20 | .742 |
| 30- İhtiyaç. duyduğum bilgiye ulaşmak için özgün stratejiler kullanırım. | 310 | 3.99 | .784 |
| 31- Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunları çözmek için yeni yöntemler üzerine düşünürüm. | 310 | 4.05 | .713 |
| 32-İhtiyaç duyduğumda alanımdaki temel bilgi | 310 | 4.24 | .683 |

kaynaklarına ulaşırım.

| | | | |
|--|-----|-------------|------|
| 33- Öğrenme-öğretme sürecini etkili hale getirebilmek için neler yapabileceğim. üzerine düşünürüm. | 310 | 4.15 | .693 |
| 34- Yeni bilgilere ulaşmak için. güvenilir kaynaklardan araştırmalar yaparım. | 310 | 4.18 | .709 |
| 35- Öğrenme-öğretme .süreçlerine. ilişkin kendime özgü stratejiler tasarlarım. | 310 | 3.83 | .822 |
| 36- Ulaştığım bilgileri. dersimin içeriğine uygun olacak şekilde uyarlarım. | 310 | 4.07 | .642 |
| 37- Öğrenmeyi .kalıcı hale getirmek. için mevcut imkânları kullanarak. yeni teknikler tasarlarım. | 310 | 3.92 | .724 |
| 38- Öğrenme-öğretme sürecinde kendi geliştirdiğim yöntemleri kullanırım. | 310 | 3.86 | .801 |
| 39- Öğretim etkinliklerini yeni bilgilere yer verecek şekilde planlarım. | 310 | 4.08 | .673 |
| 40- Öğrenme-öğretme .sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarım.. | 310 | 3.91 | .764 |
| 41- Öğretim etkinliklerinin .geliştirmek amacıyla diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunurum. | 310 | 4.15 | .753 |
| 42- Meslektaşlarımın .kullandıkları özgün yöntem ve teknikleri sınıf ortamında denerim. | 310 | 4.04 | .764 |
| 43- Alanımla ilgili yeni bilgileri takip ederim. | 310 | 4.22 | .661 |
| 44- Farklı alanlarda edindiğim. yeni bilgileri öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanırım. | 310 | 4.07 | .669 |
| 45- Öğrenme-öğretme sürecinde yeni materyaller tasarlarım. | 310 | 3.80 | .669 |
| 46- Ulaştığım yeni bilgilerden işlevsel olduğunu düşündüklerimi öğrenme-öğretme sürecinde kullanırım. | 310 | 4.14 | .641 |
| Ortalama | | 4.00 | |

Tablo 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarını bazı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 46 maddenin 26 âdetine dört ve üzeri, geriye kalan 20 maddeye de üç ile dört arası puan verilmiştir. Bu özelliklerden en yüksek puan verilen özellikler 6. ve 32. maddeler iken, en düşük puanlama yapılan özellikler 10. ve 13. maddelerdir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının, genel olarak ortalamanın üstünde, olumlu ve iyi seviyede olduğu söylenebilir.

2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının sınıf öğretmenlerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklı olma durumu gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılması

| Cinsiyet | n | \bar{x} | s | sd | t | p | Farklılaşma |
|----------|---|-----------|---|----|---|---|-------------|
|----------|---|-----------|---|----|---|---|-------------|

| | | | | | | | |
|-------|-----|------|------|--------|-------|------|----------|
| Kadın | 165 | 3.98 | .486 | 308 | -.766 | .792 | Fark Yok |
| Erkek | 145 | 4.02 | .494 | 301.60 | -.765 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının puan ortalamasının (\bar{X} =4.02), kadın öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının puan ortalamasının ise (\bar{X} =3.98) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının, cinsiyete göre yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde toplamda anlamlı bir farklılık ($p>.05$) çıkmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının yaşa göre varyansların eşit olarak dağılmış (levene) ve anova testlerine ilişkin sonuçlar tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Yaşa Göre Levene Testi Sonuçları

| | | | |
|--------|-----|-----|------|
| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
| 5.417 | 3 | 306 | .001 |

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Yaş değişkenine göre karşılaştırılması

| Yaş | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|---------------|-----------------|-----|--------------|------|------|-------------|
| Gruplar Arası | .571 | 3 | .190 | .792 | .499 | Fark Yok |
| Grup İçi | 73.546 | 306 | .240 | | | |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | |

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının yaşa göre anova testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir. Yaşa göre yapılan Anova testi sonucuna göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. ($p>.05$)

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının kıdem yılına göre varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Kıdem Yılına Göre Levene Testi Sonuçları

| | | | |
|--------|-----|-----|------|
| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
| 5.653 | 2 | 307 | .004 |

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Kıdem Yılı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|-------------|
| Gruplar Arası | 2.127 | 2 | 1.064 | 4.536 | .011 | 1-5→6-10 |
| Grup İçi | 71.990 | 307 | .234 | | | 1-5→11- |

Toplam 74.117 309

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının kıdem yılına göre anlamlı bir biçimde değişmektedir. Kıdem yılları arasındaki farkların hangi gruplar arasında yer aldığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre elde edilen fark; kıdem yılı boyutunda 6-10 yıl olanlar ile 1-5 yıl olanlar arasında 6-10 yıl olanlar lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Kıdem yılı boyutunda 11- yıl olanlar ile 1-5 yıl olanlar arasında 11- yıl olanlar lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Kıdem yılı boyutunda 11- yıl olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının mezun olunan fakülteye varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| 1.435 | 3 | 306 | .232 |

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Mezun Olunan Fakülte değişkenine göre karşılaştırılması

| Mezun Olunan Fakülte | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|----------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|-------------|
| Gruplar Arası | 1.137 | 3 | .379 | 1.589 | .192 | |
| Grup İçi | 72.981 | 306 | .238 | | | Fark Yok |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | |

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının eğitim düzeyine göre varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Eğitim Düzeyine Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| 1.728 | 2 | 307 | .179 |

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Eğitim Düzeyi | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|---------------|-----------------|----|--------------|-------|------|------------------|
| Gruplar Arası | 2.869 | 2 | 1.064 | 6.182 | .002 | Ön Lisans-Lisans |

| | | | | |
|----------|--------|-----|------|------------------|
| Grup İçi | 71.248 | 307 | .234 | Ön Lisans-Yüksek |
| Toplam | 74.117 | 309 | | Lisans |

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının eğitim düzeyine göre anova-testi sonuçları Tablo 13’de görülmektedir. Eğitim düzeyine göre yapılan Anova testi sonucuna göre toplamda ve alt faktörlerde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre elde edilen farklılık; eğitim düzeyi **lisans** olanların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.98$) ile eğitim düzeyi **ön lisans** olanların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.43$) arasında, eğitim düzeyi **lisans** lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Eğitim düzeyi **yüksek lisans** olanların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.14$) ile eğitim düzeyi **ön lisans** olanların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.43$) arasında, eğitim düzeyi **yüksek lisans** lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Eğitim düzeyi **lisans** olanlar ile eğitim düzeyi **yüksek lisans** olanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumuna göre varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 14 ve Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Okulun Bulunduğu Yerin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| .172 | 2 | 307 | .842 |

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu değişkenine göre karşılaştırılması

| Okulun Bulunduğu Yerin Sosyo/Ekonomik Durumu | Kareler Top. | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|--|--------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| Gruplar Arası | 2.740 | 2 | 1.370 | 5.892 | .003 | Düşük-Orta |
| Grup İçi | 71.377 | 307 | .232 | | | Düşük-Yüksek |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | |

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir biçimde değişmektedir. Okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu düzeyleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre elde edilen farklılık; okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu boyutunda **orta** olanlar ile **düşük** olanlar arasında **orta** olanlar lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Okulun bulunduğu yerin

sosyo-ekonomik durumu boyutunda **yüksek** olanlar ile **düşük** olanlar arasında **yüksek** olanlar lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu boyutunda **orta** olanlar ile **yüksek** olanlar arasında anlamlı bir ayrım çıkmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının çalışılan kadroya göre varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Çalışılan Kadroya Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| 1.351 | 2 | 307 | .262 |

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Çalışılan Kadro Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Eğitim Düzeyi | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|-------------|
| Gruplar Arası | .891 | 2 | .446 | 1.868 | .156 | |
| Grup İçi | 73.226 | 307 | .239 | | | Fark Yok |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | |

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının çalışılan kadro değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının görev yapılan yere göre varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Görev Yapılan Yere Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| 1.409 | 3 | 306 | .240 |

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Görev Yapılan Yer değişkenine göre karşılaştırılması

| Görev Yapılan Yer | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|-------------|
| Gruplar Arası | 1.103 | 3 | .368 | 1.541 | .204 | |
| Grup İçi | 73.014 | 306 | .239 | | | Fark Yok |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | |

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının görev yapılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($p>0.05$)

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının pedagojik alanda yetiştirmeye yönelik kurslara katılma durumuna göre varyansların eşit

olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Pedagojik Alanda Yetiştirmeye Yönelik Kurslara Katılma Durumuna Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| 1.409 | 3 | 306 | .240 |

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Pedagojik Alanda Yetiştirmeye Yönelik Kurslara Katılma Durumuna Göre Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Pedagojik Alanda Yetiştirmeye Yönelik Kurslara Katılma Durumu | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|--|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|--------------------|
| Gruplar Arası | .070 | 3 | .023 | .096 | .962 | |
| Grup İçi | 74.048 | 306 | .242 | | | Fark Yok |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | |

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının görev yapılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının teknolojik araçları kullanma düzeyine göre varyansların eşit olarak dağılmış (Levene) ve Anova testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Teknolojik Araçları Kullanma Düzeyine Göre Levene Testi Sonuçları

| Levene | Sd1 | Sd2 | P |
|--------|-----|-----|------|
| 2.841 | 3 | 306 | .038 |

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Teknolojik Araçları Kullanma Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

| Teknolojik Araçları Kullanma Düzeyi | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Farklılaşma |
|--|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---|
| Gruplar Arası | 16.597 | 3 | 5.532 | 29.431 | .000 | İyi-Kötü |
| Grup İçi | 57.521 | 306 | .188 | | | Çok İyi-Kötü |
| Toplam | 74.117 | 309 | | | | İyi-Orta Çok İyi-Orta Çok İyi-İyi |

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarının teknolojik araçları kullanma düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarının Teknolojik Araçları Kullanma Düzeyine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Teknolojik Araçları Kullanma düzeyleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre elde edilen farklılık; teknolojik araçları **iyi** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.08$) ile teknolojik araçları **kötü** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.13$) arasında, teknolojik araçları **iyi** kullananların lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Teknolojik araçları **çok iyi** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.42$) ile teknolojik araçları **kötü** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.13$) arasında, teknolojik araçları **çok iyi** kullananların lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Teknolojik araçları **iyi** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.08$) ile teknolojik araçları **orta** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.72$) arasında, teknolojik araçları **iyi** kullananların lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Teknolojik araçları **çok iyi** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.42$) ile teknolojik araçları **orta** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.72$) arasında, teknolojik araçları **çok iyi** kullananların lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Teknolojik araçları **çok iyi** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.42$) ile teknolojik araçları **iyi** kullananların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.08$) arasında, teknolojik araçları **çok iyi** kullananların lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarına ilişkin ortalama puanların incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin yenilikçi öğretim davranışlarını sıklıkla uygulama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yeni yöntemlere, materyallere ve tekniklere açık olduklarını ve eğitim-öğrenme sürecinde yenilikçi pedagojik uygulamalara sıkça yer verdiklerini göstermektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yenilikçilikleri üzerine yapılan araştırmalara benzerlik göstermektedir.

Türkoğlu, Cansoy ve Parlar, (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ortalamanın üzerinde bir yenilikçilik ruhu sergiledikleri sonucuna ulaşılmışken, Kocasaraç (2018) ise öğretmenlerin kendilerini oldukça yenilikçi olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, yenilikçi öğretim uygulamalarında en yüksek ortalama puanına sahip davranışların incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini geliştirmek için diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde buldukları, yeni öğretim etkinliklerini düzenlemeye hazır oldukları ve bu konuda neler yapabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecini etkili kılmak için neler yapabileceklerini düşündüklerini ve eğitimle ilgili yenilikleri takip ettiklerini iddia etmişlerdir. Bu sonuç, 21. yüzyılda eğitimi anlamak için arzu edilen bir durumdur.

Keleşoğlu'nun (2017) ifade ettiği gibi, 21. yüzyıl eğitim anlayışında, öğretmenlerin sürekli değişen ve gelişen bilgi dünyasına uyum sağlayarak üretken olmaları ve öğretmen ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yenilikçi pedagojik anlayışa ve yenilikçi öğretim uygulamalarına açık olmaları ve bunları öğretim sürecine entegre etmeleri önerilmektedir. Bu şekilde okullarda öğretim, öğrencilerin bilgiyi depolama, hatırlama ve beklenmedik şekillerde kullanma yeteneklerini geliştirebilecekleri kavramsal yapılar etrafında düzenlenmelidir (Beers, 2011). Öğrenciler, bu becerileri ders içeriğini öğrenirken veya derinleştirirken başkalarıyla iş birliği yaparak kazanabilirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yenilikçi öğretim uygulamaları kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Ancak, bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, cinsiyetin yenilikçi pedagoji üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmen yenilikçiliği üzerine yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Abbak, 2018; Kaya, 2017; Kılıç,2015; Köroğlu, 2014; Özbek, 2014; Öztürk-Yılmaz, 2015; Kocasaraç, 2018; Yılmaz, 2018). Rawabdeh & Strong (2003) ise bilgi, beceri ve yaratıcılık gibi özelliklerin bireysel yeniliği etkilediğini vurgulamaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, inovasyon eğitimlerini destekleyen zihinsel ve içsel değişkenlerin gelişimi, yenilik üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bireylerin bu becerileri geliştirememesi durumunda yenilik yapmaları ve yenilikçi olmaları beklenemez. Bu nedenle, öğretmenlerin yenilikçi pedagojik uygulamaları kullanmalarında cinsiyet değişkeninin tek başına bir etkisi olmadığı düşünülmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer 36 yaş altı öğretmenlere göre daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Ancak, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda, yaşın yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanım durumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Karataş (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin daha yaşlı olanlara göre teknolojik pedagojik alan bilgilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarını kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda, farklı kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. 6-10 ve 11-yukarısı yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl arasında çalışma kıdemine sahip olanlara göre daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Meslek kıdemine göre yapılan karşılaştırmada ise 6-10 ve 11-yukarısı yıl arasındaki öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin bireysel yenilik kapasitelerine ilişkin çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılabilir. 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasındaki meslek deneyimine sahip öğretmenlerde çalışma süresi arttıkça yenilikçilik düzeyinde bir düşüş gözlenirken, 16-20 ve 21 yıl deneyime sahip öğretmenlerde ise ortalama puanların arttığı belirlenmiştir (Abbak, 2018; Kaya, 2017; Köroğlu, 2014; Özbek, 2014; Yılmaz, 2018).

Araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin eğitim fakültesi olup olmamasına göre, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarını kullanım durumları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunlarıyla benzer öz-yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, mezun oldukları fakültenin ne olduğundan bağımsız olarak, tüm öğretmenlerin pedagojik eğitimler aldıkları ve ilgili sürekli eğitimlere katıldıkları düşüncesiyle açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanma puan ortalamaları incelendiğinde, lisans derecesine sahip öğretmenlerin puan ortalamasının, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Günümüzde birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, yükseköğretimde bireyleri yenilikçi becerilerle donatmak için farkındalığı artırmaya çalışmaktadır (Öğretir-Özçelik, 2019). Ancak yükseköğretim kurumlarında, öğrencilere bu becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar istenilen düzeyde gerçekleştirilememiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumlarına ilişkin görüşleri, okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ulaş & Ozan, 2010). Okulun ve ailenin sosyo-ekonomik desteği, öğretmenlerin ders işleyişi ve etkili olma durumunu artırabilen eğitim araçlarına ve teknolojilere daha kolay erişmelerini sağlayabilir.

Bu bağlamda, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunun Yenilikçi Pedagoji Uygulamalarını Kullanım Durumları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak, literatürde, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve iş doyumunu ile istihdam durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu çalışanlara göre daha düşük iş doyumunu ve motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir (Ertürk & Keçecioglu, 2012; Karadeniz & Demir, 2010).

Yenilikçi öğretim uygulamalarının puan ortalamalarını öğretmenlerin çalıştıkları kadro türü değişkenine göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının sözleşmeli öğretmenlere, en düşük puan ortalamasının ise kadrolu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ancak, istatistiksel olarak puan ortalamaları arasında çalışılan kadro türüne bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, yenilikçi pedagoji uygulamalarının puan ortalamalarının öğretmenlerin birlikte çalıştıkları kadro türüne göre etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları kadro tipinin yenilikçilik düzeylerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin yenilikçi öğretim uygulamalarının puan ortalamalarını görev yapılan yer değişkenine göre incelendiğinde, merkez ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, kasaba ve köylerde görev yapan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, istatistiksel olarak puan ortalamaları arasında yenilikçi pedagoji uygulamaları ve görev yapılan yer arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çalıştıkları yerin yenilikçi pedagojik uygulama puan ortalamaları üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin işyerinin yenilikçilik düzeylerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi pedagojik uygulamaların kullanımına ilişkin görüşleri, pedagojik alanda eğitime yönelik kurslara katılma değişkenine göre incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, mesleki kurslara katılan öğretmenlerin puan ortalamalarının katıldıkları kurs türüne bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, kurslara katılma durumunun öğretmenlerin yenilikçi pedagojik uygulamaların kullanımının puan ortalamasında etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlayabilmeleri için açılan kurslara katılmalarının büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleği, bilimsel kaynaklardan yararlanmayı, gelişmeyi ve ilerlemeyi gerektiren dinamik bir meslektir. Uygulamalı öğretimin kalitesi, öğrenci başarısı ve öğretmen başarısının önemli bir kısmı, öğretmenlerin mesleki gelişimine bağlıdır (Uştu, Taş, Sever, 2016). Bununla birlikte, Naifeld & Simon (2017), geleceğin öğretmenlerinin, yenilikçi öğretimin uygulamalı kurslarını takip etmelerine rağmen, öğretimde teknoloji kavramını ve entegrasyonunu anlamlandırmaya çalıştıklarını ve hatta bunu yüzeysel veya somut bir şekilde tanımlamaya çabaladıklarını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki performanslarını geliştirmek için katıldıkları mesleki kurslar aracılığıyla teorik veya uygulamalı bilgilere erişebilmeleri önemlidir ve bu durum, öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarının kullanımına ilişkin teknolojik araçları kullanım düzeyi değişkenine göre ortalama puanlarına bakıldığında, teknolojiyi çok iyi kullanan öğretmenlerin, iyi, orta ve kötü kullanan öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışmada, Karaman ve Kurfalli (2008), öğretmenlerin temel teknoloji bilgi ve becerilerinin eksikliğinin, teknolojiyi kullanmamalarına yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca, Çakmak (2010) da elde ettiği sonuçlarla benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının, kendilerini teknolojide yeterli hissetme değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kendilerini yeterli gören öğretmenlerin, diğerlerine kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Teknolojik araçları kullanmaya yatkın olan öğretmenlerin, eğitim ortamlarında teknolojik araç ve gereçleri eğitim amacıyla daha fazla kullanma eğiliminde olmaları beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Yenilikçi pedagojik yaklaşımı teşvik etmek amacıyla, uygun eğitim politikaları geliştirilmeli ve yenilikçi eğitim hedefleri belirlenmelidir.
- İlkokul düzeyinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde, öğretim programlarında disiplinler arası bir perspektife sahip unsurlara yer verilmelidir, böylece öğretmenlere yenilikçi pedagoji uygulamalarını kullanma becerisi kazandırılabilir.
- Yenilikçi öğretim girişimlerini desteklemek için öğretmenlere yönelik platformlar oluşturulmalı ve başarılı olan öğretmenlerin bu alanlarda ödüllendirilmesi teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını birbirleriyle paylaşabilecekleri ve geri bildirim alabilecekleri programlar veya ortamlar oluşturulmalıdır. Bu sayede bilgi paylaşımı artırılabilir ve uygulamaların eleştirel değerlendirmesi konusunda farkındalık oluşturulabilir.

Bu öneriler, öğretmenlerin yenilikçi pedagoji uygulamalarını benimsemelerini ve kullanmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. Diakses Dari http://www.yinghuaacademy.org/wpcontent/uploads/2014/10/21st_century_skills.Pdf.
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalisation. knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation. Societies and Education*, 4(1), 25-57.
- Çakmak Ö. Ç. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(1): 1-18.

- Devellis, F. (2014). Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulama. (Çeviri editörü: Totan, T.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dewey, J. (2017). Okul ve toplum. (Çeviri Editörü: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dowrick, S. (2002). 'The contribution of innovation and education to economic growth'. paper presented to the Melbourne Institute Economic and Social Outlook Conference. April 4-5. 2002. Melbourne. <http://www1.ecom.unimelb.edu.au/iaesrwww/conf/top2002/pdf/files/DowrickSteve5A.pdf>. adresinden 06.10.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Edwards, S., & Bone, J. (2012). Integrating Peer Assisted Learning and eLearning: Using Innovative Pedagogies to Support Learning and Teaching in Higher Education Settings. *Australian Journal of Teacher Education* 99(6), 365-72.
- Ertürk, E., & Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Goatley, V. J., & Johnston, P. (2013). Innovation. research. and policy: Evolutions in classroom teaching. *Language Arts*, 91(2), 94-104.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Hall, J. W. (1991). Access through innovation: new colleges for new students. New York: Macmillan Publishing.
- Karadeniz, Y., & Beşir Demir, S. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(2).
- Karaman, M. K., & Kurfalı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2).
- Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemi (Otuz üçüncü basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315 – 333.

- Kaya, S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keleşoğlu, S. (2017). Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocasaraç, H. (2018). Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köroğlu, A.Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları. teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lindfors, E., & Hilmola, A. (2016). Innovation learning in comprehensive education? *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 373-389.
- Naifeld, E., & Simon, E. (2017). Teaching students' understanding of innovative pedagogy. *European Scientific Journal*, 13(10.19044).
- Öğretir-Özçelik, A.D. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri. (Editörler: Öğretir-Özçelik, A.E. & Tuğluk, M.N.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek, A. (2014). Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk-Yılmaz, Z. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Bu Düzeylere Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Pallant, J. (2016). SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi (Çevirenler: Sibel Balcı & Berat Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rawabdeh, I., & Strong, B. (2003). Developing Technical Entrepreneurship in Less Developed Countries (A case study of Jordan). UK: Brigham University Press.
- Rogers, E.M. (1995). Diffusion of Innovations: Modifications of a Model for Telecommunications. In: Stoetzer, MW., Mahler, A. (eds) Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-79868-9_2
- Sönmez, V. (2015). Eğitim felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, N. K., & Kazhibaeva, G. K. (2016). Studying innovation technologies in modern education. International Journal of Environmental and Science Education, 11(14), 6612-6617.
- Storen, L.A. (2016). Factors that promote innovativeness and being an innovative learner at work—results from PIAAC. European Journal of Education, 51(2), 176-192.
- Süer, S.ve Oral, B. (2021). Öğretmenler için yenilikçi pedagoji uygulamaları ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1): 132-147.
- Türkoglu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. Universal Journal of Educational Research, 5(5), 765-772.
- Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 63-84.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 1(1), 5-23.
- Whitehead, D. P. (2008). Thoughts on education and innovation. Childhood Education. 85(2). <https://search.proquest.com/docview/210390736/fulltextPDF/F5338C89A01C4F89PQ/1?accountid=15780> adresinden 06.10.2022 tarihinde edinilmiştir.

Yılmaz, H. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Mesleki Değerlerini Yansıtma Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Okt. Aynura MEMMEDOVA, Şərqsünəşliq İnstitutu, aynuramammadova07@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3574-5822

Atıf: Memmedova, A. (2024). Doğu ve Batı Kültürel Gelişiminin Özellikleri, Millî Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 22-46.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 1 Mart 2024 / 27 Mayıs 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1445538

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

ŞƏRQ VƏ QƏRBİN MƏDƏNİ İNKİŞAF XÜSUSİYYƏTLƏRİ DOĞU VE BATI KÜLTÜREL GELİŞİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Öz

Batı ve Doğu düşünce tarzları, benzerlikleri ve farklılıkları, gelişim kalıpları, kültürü ve şiiri kendilerine has özellikleri ve gelişim dinamikleri nedeniyle birbirlerinden farklılık göstermektedir. Batı ile Doğu arasında yeterince benzerlik ve farklılık vardı. Sunulan makalenin temel amacı, 20. yüzyılın 30'lu yıllarından itibaren Doğu ile Batı arasında var olan farklı ve benzer noktaları tespit etme yönünü incelemek, Batı ve Doğu kültürlerini Doğu ve Batı kültürünün iki farklı ve önemli parçası olarak göstermektir.

Benzer yönler antik çağ, Yunan biliminin yeniden canlanması, kültür ve toplumun sosyo-ekonomik gelişimi ile tanımlanmaktadır. Doğu ile Batı arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görebilmek için öncelikle Doğu ile Batı'nın tarihsel süreçlerinin niteliğini netleştirmek gerekir. Bu konunun en alakalı faktörlerinden biri Batı ile Doğu arasında paralellikler kurmak, aynı zamanda ayrı bir düşünce biçiminin kalkınma yasalarını takip etmek ve bu gelişimin bölgelere ilişkin özelliklerini incelemektir. En önemli konular arasında aşağıdaki hususlara bakmak gerekir:

- Doğu ve Batı düşüncesine göre ortak özellikleri ve bunların ortaya çıkış nedenlerini yorumlayabilmek
- Doğu ve Batı düşünce tarzları arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenmesi:
- Doğulu ve Batılı düşünürlerin düşünce biçimlerinin ve edebi-sanatsal ilişkilerinin birliği

Anahtar Sözcükler: Batı, Doğu, düşünce, kültür, edebi-sanatsal, benzer, düşünür

CHARACTERISTICS OF EAST AND WEST CULTURAL DEVELOPMENT

Abstract

Western and Eastern ways of thinking, similarities and differences, patterns of development, culture and poetry differ from each other due to their unique characteristics and development dynamics. There were enough similarities and differences between the West and the East. The main goal of the presented article is to show Western and Eastern cultures as two different and important parts of world culture in a unified picture by examining the direction of determining the different and similar points that exist between the East and the West starting from the 30s of the 20th century. Similar aspects are defined by antiquity, revival of Greek science, socio-economic development of culture and society. In order to see the similarities and differences between the East and the West, it is necessary to first clarify the nature of the historical processes in the East and the West. One of the most relevant factors of this topic is to establish parallels between the West and the East, and at the same time to follow the laws of development of a different way of thinking and to study the regional characteristics of this development. Among the most important topics, the following should be considered:

- To be able to interpret the common features and the reasons for their emergence according to Eastern and Western thought

- Study of the similarities and differences between Eastern and Western ways of thinking

-Unity of Eastern and Western thinkers' ways of thinking and literary-artistic relations

Keywords: West, East, thought, culture, literary-artistic, similar, thinkers

GİRİŞ

Şərq mədəniyyəti formalaşarkən yer üzündə əhali olduqca az idi. Şərqlilər günəş enerjisi ilə bol olan , olduqca gözəl bir ərazidə yaşayırdılar. Meşələr, dağlar, düzlər ov ilə dolu idi və insanın ən mühüm sərvəti fiziki gücü idi. Burada insanlar öz münasibətlərini, xarakterlərini, həyat təzlərini daha çox özlərinə məxsus fiziki güclə müəyyənləşdirirdilər. Şərqlilər daha təbii yolla uzun əsrlər boyu öz mədəniyyətlərini formalaşdırırdılar. Şərq mədəniyyəti təbiətə, torpağa daha yaxındır. Şərq musiqisində, mədəniyyətində, incəsənətində, ədəbiyyatında, rəssamlığında və adət ənənələrində təbiətdən bəhrələnmə daha güclüdür. Şərq xalqlarının məskunlaşdığı torpağın potensialı üzərində məskunlaşan insanların rahat yaşaması üçün yetərli olduğundan bu xalqlar tərəqqi və muharibəyə meyilli deyillər. Şərqdə şərqlinin əsas potensialı torpaq və onun altındakı sərvətdir. İnsanların bir birinə ehtiyacı azdır. Şərqdə problemin yanından keçməyə üstünlük verilir. Şərq xalqları özlərinin sabahı haqqında yox, bu günü haqqında daha çox düşünlər. Şərqdə insan haqları və azadlıqları priortret deyildir, çünki insan var olmanın potensialı sayılmır. Çünki , toplumun yaşaması insandan yox, yer altı sərvətdən asılıdır. Şərqli təbiətin ulu gücünə o qədər heyrandır ki, özünü ona təslim edir. Şərqdə cəmiyyətin nüvəsi ailədir və bu qurum qayğı altındadır. Təsadüfi deyildir ki , bütün dinlər ilk dəfə məhz Şərqdə yaranmışdır. Qədim Şərq anlayışına nəzər salarkən, aydın olur ki, Qədim Şərq ilk elmi biliklərin vətəni olmuşdür. Misirdə riyaziyyat, həndəsə, türk, astronomiya elmi inkişaf etmiş və digər ölkələrə öz təsirini göstərmişdir. Bu elmlərin meydana gəlməsi gündəlik tələbatdan yaranmış və təcrübədə istifadə edilmişdir. Vaxtı ilə antik ölkələr qədim Şərq mədəniyyətinin müəyyən tərzinə məruz qalmışdılar. “Şərq” antik ədəbiyyatda coğrafi anlayış kimi işlədilmiş, yeni və ən yeni dövrə “ Qədim Şərq” adı altında mədəni –tarixi anlayışa çevrilmiş və tarix elminin müfəfiq sahəsini təşkil etmişdilər. Şərq mədəniyyəti, fəlsəfi dünya tədqiqatçılarının, mütəfəkkirlərinin, tarixçilərinin nəzər-diqqətini cəlb etmiş, bəzi qərb mütəfəkkirləri bu mədəniyyətə etinasız yanaşsa da , digərləri həmin mədəniyyətin bəşər tarixi üçün mühüm əhəmiyyətə malik olduğunu iddia etmişdirlər.

1. Qərb üçün var olmanın potensialı: İnsan sonra torpaq.

Qərb düşüncəsində isə torpaqdan əlavə , insanın yaşaması üçün lazım olan digər əsas potensialı insanın özüdür. O, gücünü bildiyi üçün ona hakim olmağa çalışır. Qərbdə cəmiyyətin mərkəzində ailə yox, fərd dayanır. Deməli , Şərqdə torpağın oynadığı rolu , Qərbdə insan oynayır. Hər bir insan ayrılıqda, toplum isə bütövlükdə böyük potensiala malikdir. Özünün qoruma instinkinin təsiri altında, qərblilər sövq təbii olaraq bir birinin qədrini bilərək , milli birlik nümayiş etdirir, biri digərini özünə arxa sayır. Toplum fərdin yaşamasına , fərd isə toplumun güclü olmasına qayğı göstərir. Bu səbəbdən Qərb cəmiyyətləri özlərinin bu günü və sabahı haqqında daim düşünürlər. Qərb insanı problemdən qorxmur, onun üzərinə getməyi bacarır və siyasi aktiv olur. Qərbdə dövlət quruculuğu o istiqamətdə inkişaf edir ki, həm toplum, həm də insan güclü olsun.

Qərblilər isə əksinə coğrafi şəraiti daha kəskin , təbiəti sərt, günəşi az olan ərazilərdə yaşayan və məskunlaşan insanlardır. Qərblinin genində, qan yaddaşında bir qorxulu şərqli obrazı vardır. Qərbdə insanlar cəmiyyət, ölkə, dövlət kimi formalaşanda Şərq artıq çoxdan inkişaf etmişdir. Şərq mədəniyyəti formalaşarkən onun üçün ən qüdrətli varlıq günəş idisə, Qərb mədəniyyəti formalaşanda günəşlə onun arasında bir Şərq qüdrəti vardı. Qərblilər sərt, az məhsuldar torpaqlarda şərqlinin təhlükəsi altında yaşayırdı. Buna görə də qərblidə şərqliyə qarşı bir qısqanclıq hissi vardı.

Beləliklə, bir zamanlar yer üzünü əsasən şərqdən ibarət idi və onun elmi, mədəniyyəti, siyasəti də yalnız şərq boyda, şərq xarakterdə olan bir sistemi idarə etmək üçün formalaşmışdı. Şərqdə irəli cixan hər hansı bir xalq bu sistemin potensialı baxımından ön mövqə qazanırdı. Get-gedə formalaşan, insitutlaşan dirlər də bu sistemin mövcudluğunda mühüm rol oynamağa başladılar. Şərq psixologiyasına daha yaxın olan islam dini gücləndikcə müsəlman xalqları daha da ön mövqeyə çıxmağa başladılar. Orta əsrlərdə daha mütəşəkkil çevik olan türklər Şərq mədəniyyətinə ümumiyyətlə, dünya sivilizasiyasına lideri kimi göstərməyə başladı. Şərq artıq hiss etdikini, yer üzünü əvvəlki kimi deyil. Onlar yeni yaranmış qərb sistemini öz təsir dairələrinə salmaq üçün mübarizəyə başladılar. Lakin onlar mübarizəni aparmaq üçün güclü bir potensiala malik deyildilər. Quranın, dünyəvi elmlərin mahiyyətinin lazımınca dərk edilmədiyindən müxtəlif hökmdarların, siyasətçilərin təsiri altında yeni yaranan dini təriqətlər islam mədəniyyətinin harmonik inkişafına mane olurdu. Beləliklə XIV əsrdə elə bir şərait yarandı ki, yer üzünü bir sistem kimi idarə etmək sahəsində bir boşluq yarandı. Yaranmış bu boşluğu doldurmaq üçün gənc qərb mədəniyyəti daha enerjili, potensialı, həvəsli idi. Beləliklə XV əsrdən başlayaraq qərb mədəniyyətinin inkişafı üçün mühüm tarixi şərait yarandı.

Qərb dünyagörüşü Şərq dünyagörüşü ilə müqayisədə naşı, dəliqanlı, enerjili gənc halındadır. Amma o getdikcə Şərqlin təcrübəsindən yararlanmağa möhtac olduğunu hiss etməyə başladı. Şərq ilə birini sevərək ortaya qoyacaqları ortaq mədəniyyət yer üzünü daha doğru yolla inkişaf etməsinə səbəb olacaqdır. Burada Şərq mədəniyyətinin stragediyası , Qərb mədəniyyətinin isə taktikası daha mükəmməldir. Hissi zamanla dünyanın intellektual dərkinin , hissi dərkdən sonra gəlməsi qanunauyğun bir haldır. Və bu bir problem kimi fəlsəfi əhəmiyyət kəsb edən bu iki düşüncə tərzini, mədəniyyət formaları arasındakı münasibətlərin öyrənilməsi daha məqsədəuyğundur.

Şərq və Qərb mədəniyyəti insanın cəmiyyətə və dövlətə münasibətində də fərqlənir. Avropa mədəniyyətində insanın təbii hüquqlu azad şəxsiyyət kimi anlaşılması formalaşmışdır. Bu ideyaların antik dövrdə başlanan formalaşma prosesi intibah və maarifçilik dövründə tam olaraq başa çatmışdır. Hüquqi dövlət insanın hüquq və azadlıqları barədə anlayışlarda məhz Qərb ənənələri cərcivəsində yaranmışdır. Qərbdən fərqli olaraq Şərqdə hər zaman fərdin maraqları deyil, ailənin, birliyin, dövlətin maraqlarının vacibliyi qeyd olunur.

Orta əsrlərdə Qərb və Şərq dünyagörüşləri arasında ziddiyyətlər getdikcə güclənir, yeri və mövqeyi kimi məsələlərdə bu fərqlər özünü daha da qabarıq göstərirdi. Məhz min illərdir bəşəriyyət bu rəngarəng mədəniyyətlər arasında, bu iki mədəni qütb arasında vurnuxmadadır. Bunlara əsasən Şərq və Qərb mədəniyyəti kəskinləşmişdir. Dünyanın və insanın yaranması, insan və təbiət insanın dünyada qütbləridir. Lakin yenədə qeyd edək ki dünya mədəniyyətinin ilkin mənbəyi, dünya sivilizasiyasının başlangıcı Şərq olmuşdur. Avropa bu fikri heç vaxt qəbul etməmişdir. Bu fikri təsdiqləyən Hegel deyirdi; "Şərq fikrini fəlsəfə tarixindən çıxarmaq lazımdır". Onun bu fikri Şərq mədəniyyətini inkar etmək, Şərq xalqlarının min illərlə əldə etdiyi mədəni nailiyyətlərinin üstündən xətt çəkmək idi.

Lakin bu da bir reallıqdır ki, bu mədəniyyətlər arasında ümumi cəhətlərlə yanaşı fərqli cəhətlər də olmuş onlar indidə bu və ya digər formada da davam edir. Bu hər şeydən əvvəl Qərb rəşionalizmi və Şərq əxlaqi etik prinsiplərin dəyişməzliyi ilə bağlıdır. Şərq insanı bu prinsipləri dəyişməz əbədi normalar kimi qəbul edərək yaşatmağı özlərinin mənəviyyət norması kimi qəbul edərək, onlara Şərq anlamına uyğun olaraq əməl etmişdir. Qərbin normal həyat modeli isə orta əsr xristian Avropasında formalaşmışdır. Nəticədə bu, Qərb insanın birləşməsinə Avropa sivilizasiyasının daha dayanıqlı dini məzmun almasına şərait yaratmışdır. Şərqdə isə bu proses Qərbdən fərqli olaraq daha möhkəm maddi və mənəvi dayaqlara söykənmişdir. Bütün bunlar bir daha göstərdi ki, rəşional Qərb emosional Şərqdən doğan işıqlı nurdan, daha yaxşı faydalanaraq öz yaşam tərzlərini qaydaya sala bilmişdir. Beləliklə, Şərq düşüncəsində məqsəd insanın kamilləşməsi, Qərb düşüncəsində isə cəmiyyətin təkmilləşdirilməsidir. Beləliklə, yüksək mənəviyyət müfəviq maddi mühit və sosial reallıqla tamamlanmalı, daha çox dərəcədə praktik həyatı missiyaya malik olmalıdır. Klassik Şərqlin yüksək mədəni-mənəvi dəyərləri müasir Qərb rəşionalizmi ilə vəhdət halında olmaqla, ilk növbədə müasir insana onun real həyatı problemlərinə xidmət etməlidir. Beləliklə, insanın mənəvi aləminin strukturunda əxlaqi, estetik və intellektual yeri və qarşılıqlı əlaqəsi habelə onların dini hisslə nisbət məsələləri Şərq və Qərb düşüncə tərzləri kontekstində geniş araşdırılmışdır.

2. Şərqlin ideali-kamil insan, Qərbin ideali-kamil cəmiyyətdir. (Ə. Turxan)

Şərq və Qərb arasında olan orta, oxşar və fərqli düşüncə tərzləri kifayət qədərdir. Əgər Qərb proqressif, rəşional, individual, realist, azadlıqsevər kimi xarakterizə olunursa Şərq arxaik, subyektiv, ailə həyatına qapalı, mistik, passiv kimi tanınırdı. Bu əlamətlər artıq bir stereotip kimi XIX əsrin ortalarından ideal mədəniyyət tipləri adlandırılan Qərb və Şərq tiplərində möhkəmlənir. Bu dövrdən etibarən Qərb və Şərq terminləri ədəbiyyatda coqrafi anlayışlar kimi deyil, bir –birinə əks olan mədəniyyət obrazları kimi istifadə olunur. Orta əsrlər Şərq və Qərb düşüncə tərzində əhəmiyyətli bir dövrdür. Belə ki, qədim ənənənin davam etdiyi digər bölgələrdən fərqli olaraq yeni yaranmış səmavi dinlər- xristianlıq və islam həm Qərbdə, həm də Şərqdə insanların düşüncəsinə, əxlaqına, həyat tərzinə, dünyagörüşünə təsir göstərmiş, fəlsəfi düşüncələrində yeni istiqamətlərin qərarlaşmasına imkan yaratmışdır. Xristian və islam dinlərinin yaranmasında zaman fərqi təqribən 7 əsr olsa da, onların üzərində təşəkkül tapmış həm Qərb həm də Şərq fəlsəfi düşüncəsinin formalaşması və inkişafı arasında müəyyən müşaidələr aparmaq mümkündür. İlk dövr Şərqdə və Qərbdə fərqli zaman kəsiyində hər ikisində, demək olarki eyni inkişaf yolunu müşaidə etmək mümkündür. Daha sonra hər ikisində yeni özünü təsdiq və özünü müdafiə mərhələsi yarandı. Bu həm də qədim düşüncələrə yeni rəşin qatılması və həm də ehkamlara rəşional baxışın yaranması demək idi. İlk dövr həm də fəlsəfi düşüncənin sistemləşməsi həm Şərqdə həm də Qərbdə filosof və mütəfəkkirlər yetişdirəcək fəlsəfi məktəb və cərəyanlar yaradıldı. İkinci dövrdə isə İslam Şərqlinin reşenans dövrü kimi xarakterizə edilir ki, burada Şərq düşüncə tərzini daha mürəkkəb, zəşin inkişaf yolu keçməsinə bəhs edilir. Üçüncü dövr isə Qərb reşonans dövrü adlandırılır ki, buda orta əsrlərin sonu hesab edilir.

Həm Şərq həm də Qərb uzun sürən müharibələr zamanı öz ərazilərini genişləndirmək, maddi nemətlərini artırmaq istəyirdilər. Bu Qərb üçün bir stimul oldu və əldə etdiyi elmi

naliyyətlər sayəsində güclü silahlar, gəmilər ixtira edərək yeni müstəlməkələri işğal edib öz ərazilərini genişləndirdilər. Qərbin maddi durumu yaxşılaşdıqca yeni ixtiralar, yeni silahlar, yeni yaşayış tərzii Qərbi irəliyə aparırdı.. Şərq isə dini elm ilə əvəz etmək iddiasına düşdü və ziddiyyətlər yaranmaya başladı. Müvafiq olaraq Şərqdə fəlsəfi düşüncə dinin, Qərbdə isə elmin müstəvisində qərarlaşmaya başladı.

Qədimdə ancaq Şərq var idi və o , bütöv idi. Yeni dövrdə Qərb yarandı və dünya parçalanmış oldu. Daha doğrusu Şərq əvvəlki bütövlük mahiyyətini saxlasa da , əvvəlki nüfuzunu saxlaya bilmədiyindən coğrafi mənada Şərq ölkələrində yaşayanlar da, tədricən Qərb dəyərlərini mənimsəməyə başladılar ki, bu da Şərqi özgələşməsi tendensiyasını yaratdı. Coğrafi mənada şərq ölkələrinin çoxunda gedən özgələşmə prosesi Qərbin böyük şəxsiyyətləri tərəfindən təəssüflə qeyd olunurdu. Dahi rus şairi A.S.Puşkin Şərq silsiləsindən olan şeirlərinin birində Ərzurum və İstanbulu şərh edərək yazırdıki, İstanbul artıq qədim Şərqi həqiqətindən uzaqlaşmış və Qərbin cəlbədicii ,aldadıcı, naqis cəhətlərinə uymuşdur. Lakin, Ərzurum isə öz dəyərini və qədimliyini saxlamağa davam edir. Lakin Şərq bir ideya kimi mədəni mənəvi dəyərlər sistemi kimi Asiya ölkələrinin çoxunda itsə də, ən azı Avropada yaşamaya davam edir. Avropa Şərqi əvvəlcə muzeylərdə, kitabxanalarda , arxivlərdə saxlayırdı. Son əsrlərdə isə Avropa ancaq Qərb dəyərləri ilə yaşamayın qeyri mümkünliyünü anlayaraq Şərqi ekzotika kimi deyil , həm də mənəvi bütövlüyə qayıdışın zəruri məqami kimi baxmağa başlamışdır. Beləliklə nə ənənəvi Şərq , nə də ənənəvi Qərb düşüncəsi ayrı ayrılıqda optimal inkişaf modelinin yaradılması üçün yetərli deyil, çünki bunun üçün hər iki tərəfin üstün cəhətləri birləşməlidir. Qərbdə insanların fəaliyyəti də vahid ictimai prinsiplər çərçivəsində həyata keçirildiyindən moxlu sayda adamlar eyni bir ideyanın reallaşdırılmasına cəlb edilə bilirlər. Ayrı-ayrılıqda insanlar cəmiyyətin hissələri olurlar.Bu baxımdan Şərqdə cəmiyyət insanların toplusu, Qərbdə isə insanlar cəmiyyətlərin hissələridir.Hissələrin vahid strukturda birləşməsindən bütöv mükəmməl bir sistem yaranır. Nəticədə Qərbdə cəmiyyət toplu yox, sistemdir. Şərqdə isə fərdi dünyalar bir-birinə bənzər olsa belə, hər biri özündə tamamlanan sistem olduğundan. Onları üzvi sürətdə birləşdirərək vahid dayanıqlı sistem yaratmaq olduqca çətindir.

3. Qərb və Şərq mütəfəkkirlərinin düşüncə tərzləri və ədəbi bədii fikirləri

Şpenqlerin dediyi kimi “millətin əsasında ideya dayanır.” Bu ideyanın xalqa çatdırılmasının ən anlaşılıqlı və ideal yolu ədəbiyyatdır. Ədəbiyyat insanın mənəvi-estetik inkişafı prosesində müstəsna əhəmiyyətə malik bir vasitədir. Buna görə də bədii yaradıcılıq qarşılıqlı olaraq həm Şərq, həm də Qərb poeziyasında düşüncə, duyğu, oxşarlıq, fərqlilik və dünyagörüşünə təsir göstərdi. Bədii ədəbiyyatın mövzu dairəsi mox genişdir. XIX əsrdə bu iki mədəniyyət, iki düşüncə tərzii arasında körpü atmaq cəhdləri geniş vüsət almışdır. Qərb sivilizasiyası nümayəndələrinin Şərqi öyrənmək cəhdləri, onların Şərq ölkələrinə səfərləri, müvafiq dillərin və adət-ənənələri öyrənmələri sürətləndi. Lakin əksinə Şərq ölkələrindən Qərbə səyahətlər pərakəndə xarakter daşıyırdı. Belə bir şəraitdə Şərq ruhlu insanların , yaradıcı insanların ABŞ-a, Avropaya köçərək Qərb həyatı və qərb düşüncə tərzii ilə tanış olmaları, bu iki sivilizasiyalar qovşağında yazıb yaratmaqları, çox əlamətdar hadisə idi. Bu şəxslər bir tərəfdən Qərb dünyasındakı mədəniyyətin Şərq yönlü aspektlərini öyrənir və özləri ilə onlar arasında bir doğmalılıq tapır, digər tərəfdən də Qərbdə öyrəndiklərindən bəhrələnərək öz vətənlərində , özlərinin mədəni mənəvi həyatında olan kəm kəsirləri düzəldirdilər. Daha doğrusu bu tendensiya bütövlükdə Avropaya yox, onun ayrı ayrı uzaqgörən mütəfəkkirlərinə və dahilərinə aiddir. Şərq intibahi Qərb renesansından sonra dünya mədəniyyətinin iki nəhəng qütbü arasındakı ədəbi, bədii, elmi, fəlsəfi, ictimai-siyasi, düşüncə tərzii və sosial həyat sferasında meydana çıxan ziddiyyətlərin ən konseptual nəzəri şərhii XX əsrin əvvəllərində yaşayan Şərq və Qərb mütəfəkkirlərinin əsərlərində öz əksini tapmışdır.

İ.V. Hötenin hələ 1819- cu ildə yazdığı “Qərb və Şərq” divanı bu istiqamətdə atılmış ən cəsarətli addımlardan biridir. İ.V.Höte Şərq dünyasına marağı və rəğbəti ilə seçilən Qərb

mütəfəkkiridir. “Qərb və Şərq divanı” onun ən mürəkkəb əsərlərindən biri olmuşdur. Bu əsərdə şair müsəlman dünyasının ən məşhur və tarixi şəxsiyyətlərinə, o cümlədən Məhəmməd peyğəmbərə, dahi Azərbaycan şairi Nizami Gəncəviyə, bütün dünyanı lərzəyə salan türk sərkərdəsi Əmir Teymura, Hafiz Şiraziyə və digərlərinə şerlər həsr etmişdir. O, həm də qoca Şərqə aşiq olmuşdu. Höteyə görə bütün şərqililər anadan şair doğulur. O, Şərqin müdrüklük, kamillik, hikmət ümmanı olduğunu görürdü. Məhz bu poeziya “Qərb-Şərq divanı”-nın yazılması zamanı İ.V.Höte dərhal aydınlıq və konkretlik əlamətləri kəsb etmişdir. Hafizin izi ilə şərq müdrüklüyü fərdini ümumidən, tipik olanı təsadüfə olandan fərqləndirməyə imkan vermişdir. Bundan başqa, şərq mədəniyyəti elementlərinin “daxili bağlılığını” dərk etmək və onları bir zəncirin həlqələri kimi təqdim etmək imkanı yaranmışdır.

“Qərb və Şərq divanı” əsəri köhnə rejimin dağılmasının parlaq mənzərələri və Məhəmməd Peyğəmbərin Mədinəyə məcburi köçməsi ilə başlayır. Belə ki, Məhəmməd onu təqib edən ideoloji düşmənlərdən xilas olaraq Mədinədə özünə sığınacaq tapmışdı. Məhəmmədin Mədinəyə qəfil hicrəti şair tərəfindən cismin qurtuluşunun yeganə yolunu göstərən, həm də gələcəkdə müsəlmanların ümumi və müqəddəs missiyasının qurtuluşunun əsasını qoyan, zaman fəlsəfəsinin hesablanması başlanğıcı kimi göstərmişdir. Höte bu əsərdə dünyanın peyğəmbərləri sırasında Məhəmməd Peyğəmbərə verdiyi qiyməti, ürəyində gəzdirdiyi sevgini misralarına köçürmüşdü: (Höte, 2019;110)

Gerçəkdən gerçəyə oldu pənahım

Ulu Məhəmmədi sən yaxşı tanı

Bil, yoxdu Allahdan başqa Allahım,

Deyərək fəth etdi bütün dünyanı

“Məhəmməd” şerində Höte peyğəmbərlik missiyası barəsindəki təəvvülərin obrazlı dilə çevirməklə, Peyğəmbəri daim artaraq nəhəng mənəvi güc qazanan, genişləni təntənə ilə okeana ilahi Qüdrətin simvoluna qovuşan bulağa bənzədir. Peyğəmbərin dini dühası digər insanları – xırda irmaqları öz ardınca aparır. 1816-cı ildə “Paralipomen”in əlyazmasında (Paraliromena III, 31 of the “Divan”) şair yazır: “Yaradılmış varlıqların başı Muhəmməddir. “Cənnət kitabı” adlandırılan on ikinci fəsildən sonra isə “Xeyirxah gecə” adlı epiloq başlayır. Burada şairin “Faust” tragediyası ilə müəyyən oxşarlıq duyulur. Belə ki, alimin ruhunu yatmış və öz üzərində nəzarəti itirmiş Mefistofelin aramlı səsləri altında Cənnətə aparırlar.”Divanda” da eynilə Proloq və Epiloq arasında zamana görə böyük bir yol qət olunmuşdur. “Allahın peyğəmbərlərə göndərdiyi elçi” mələk Cəbrayıl, şairi Cənnətə aparır. Burada şair özünün əbədi rahatlığını vurgulayır, lakin eyni zamanda dünyaya çıxmaq üçün qayada dəlik açaraq dünyanı bu sözlərlə salamlayır:

Bütün qəhrəmanlara imkan vermək üçün,

Orada günlər ələmsiz keçir....

İlk və son fəsillərdə daha qabarıq görünən zaman qaçışı romantik xəyallardan sərt real həyata keçməyi vurğulayır. Digər tərəfdən isə Yer üzərində mövcud olan hər şeyin dərkə idi.

“Qərb və Şərq divanı”-nın tarixi-bədii əhəmiyyətinin əsası budur ki, bu əsər Qərblə Şərqin ayrılmazlığını tərənnüm edən, bəşəriyyəti dialoqa çağıran, həmçinin İslam peyğəmbərinin və Şərq mənəvi dünyasının müqəddəslərinə şerlər həsr edən və Şərqə aid mühüm hadisələr haqqında məlumatlar Avropa fikri üçün həqiqi mənada bir dərya və ya bir dolğun xəzinədi. Həmçinin onların siyasi talelərinin Hötenin özünün talehiylə vəhdəti sezilir. Höte üçün Şərqə, onun tarixinə adət-ənənələrinə mədəniyyətinə, məişətinə maraq yeni idi. Bu həmdə şairin XVIII

əsrdə Şərq elminə marağın olmasının təzahürüdür. Bu əsər Şərqə, Türk-İslam dünyasına böyük maraq və heyranlıqdan, həmçinin ömrünün müdrük çağında taleyin şairə qismət etdiyi qeyri-adi sevgidən doğulmuşdur. Hötenin bəşəriyyəti düşündürən, insanları təhlükədən çəkirdən, qiymətli əsərləri bütün zamanlarda oxunacaq və seviləcəkdir. O, bir çox məhdud düşüncəli həmvətənlərindən fərqli olaraq xristianlığı Qərb hadisəsi kimi dəyərləndirmək və Şərqə qarşı qoymaq iddiasından uzaq idi. Höte bu poeziyanın arxasında Şərqin özünəməxsus dünyagörüşünü və mədəni mənəvi dəyərlər sistemini də görürdü və dini inancları da bura daxil edirdi. Şərqin böyüklüyü bu poeziyada daha gözəl ifadə olunduğundan texniki tərəqqi fonunda mənəvi yoxsullaşma keçirən Qərb dünyası üçün ən yaxşı çıxış yolu, ən yaxşı əlac ilk növbədə Şərq poeziyasına müraciət idi (Höte, 2019;208).

Qərb mütəfəkkirləri və şairlərinin Şərq düşüncə tərzini və dəyərlər sisteminə olan ehtiyacı əsla təsadüfi deyildir. Böyük rus yazıçısı L.N.Tolstoy da dəfələrlə Şərq mövzusunda müraciət etməklə bərabər Şərq və Qərbin sintezini öz yaradıcı təfəkküründə də ifadə etmişdir. Onun əsərləri bir çox Şərq ölkələrində az qala milli yaradıcılıq nümunəsi kimi qəbul olunurdu. Tolstoyun həyatında Şərq mədəniyyətinin öyrənilməsi Şərq xalqlarının təlimçiləri ilə ünsiyyəti, digər böyük rus yazıçıların həyatında olduğu ilə müqayisədə daha böyük yer tutmuşdur. Lev Tolstoy Şərqin qədim təlimləri ilə öz sələflərindən daha çox maraqlanırdı və daha çox öyrənirdi. O, rus yazıçıları arasında birinci olaraq Afrika və Asiya xalqlarının mütəfəkkirləri ilə şəxsi əlaqələr qurmuş və bununla da rus mədəniyyəti ilə Şərq mədəniyyətləri arasında bir növ canlı körpü yaratmışdı. Lev Tolstoyun Çin publisistləri, Hind xadimləri, Yapon ədibləri, Afrika və Asiyanın onlarca yazıçı publisist və ədibləri ilə yazışmaları və onların çoxunun Yasnaya Plyanaya gəlişi –bütün bunlar mədəni dəyərlərin geniş mübadiləsinə və rus ədəbiyyatının Şərqdə populyarlaşmasına rəvac verirdi. İmperializmin dövrünün başlanması ilə Tolstoy dünya yazıçılarından birinci olaraq Asiya xalqlarının müstəmləkə istismarından müdafiəsi yönündə çıxışlar edirdi. Həmçinin L. Tolstoy İran mədəniyyətinə böyük maraq göstərirdi, qədim İran abidələri və eposunu öyrənərək Hafiz, Sədi və Firdovsi yaradıcılığından vəcdə gələrək onlardakı incə poetikliyi, həqiqi xalq müdrüklüyünü, insansevərliyi qeyd etmişdi. Tolstoy Sədi yaradıcılığını yüksək qiymətləndirərək onun Gülistan əsərinin 3-cü fəslindən bir epizodu özünün “Rus oxu kitabı” və “Əlifba” kitablarında nəgila çevirərək yazmışdır. Tolstoyun 1895-1910-cu illəri əhatə edən gündəliklərində döndə-döndə Məhəmməd Peyğəmbərin adı çəkilir, onun yaydığı din ən üstün din olduğu bildirilir. L.Tolstoy inanırdı ki, xristian dini də ilkin formada məhz islamın prinsipləri ilə səs-ləçən bir dini təlim olub, və dəyişikliklərə məruz qalıb. Ümumiyyətlə Şərq mədəniyyəti, ədəbiyyatı ilə maraqlanan L.Tolstoy “Quran”-ı və dini kitabları da çox mütaliə edib.

XIX əsrin axırlarında M. Ş .Vazeh poeziyasının Avropada populyarlıq qazanması da həmin dövrdə məhz Şərq poeziyasına müəyyən daxili zərurət yaranmasından xəbər verir. M.Ş.Vazeh Avropa oxucularına bilavasitə deyil, bir qərblinin tərcüməsində və ünvanında təqdim olunmuşdu. Lakin, həmin dövrdə, Şərq ruhunun bilavasitə daşıyıcılarında Qərbdə təhsil alması və orada yazıb yaratması bu iki mədəniyyətin sintezi üçün əlavə imkanlar açmışdır.

Şərq ruhunu Qərbdə ən yüksək səviyyədə təbliğ edən milliyyətçə ərəb olan Cübran Xəlil Cübran idi. Onun poeziyası, həm də öz məzmununu və pafosu etibarlı ilə bu vəhdətə xidmət edirdi. XIX əsr Avropa ədəbi mühitində Şərq poetik ənənələrinə və Şərq dəyərlər sisteminə marağın artması və bu prosesdə Emerson, Uitmen, və s. ilə yanaşı, ərəb mənşəli şairlərin C.Cübran, Əmin ər Reyhani, Mixail Nüayimə və s. kimi ədəbiyyatçıların iştirakı, bu yeni keyfiyyət sintez hadisəsinin elmi-nəzəri şərhli Azərbaycan oxucusuna ilk dəfə tanınmış şərqşünas alim Aida İmanquliyeva tərəfindən təqdim edilmişdir. O, bu proseslərdə bu yazıçıların yaradıcılığını araşdıraraq yazır; “Onlara əzəldən Şərq xalqlarının mədəniyyətinə xas olan ümumbəşəri və humanist ideallar əsasında öz dogma mədəniyyətlərində bu dəyərlərin təsdiqi üçün müfəviq

üsullar tapmaq asan idi, həm unutmaq lazım deyil ki, bu yazıçılar öz vətəninin adət- ənənələrini və öz dilini qoruyub saxlayan mühacirlər mühüti əhatə edirdi.

Cübran Xəlil Cübranın özü xristian ailəsində anadan olsa da, onun səcdəgahi və ideali müsəlmançılıq olmuşdur. Lakin, həmin dövrdə Şərq ruhunun bilavasitə daşıyıcılarının da Qərbdə təhsil alması və orada yazıb yaratması bu iki mədəniyyətin sintezi ucun əlavə imkanlar yaratmış və ədəbi bədii əlaqələrin ifadə edən klassik Şərqin əzəmətini və ecazkarlığını yeni dövrün ifadə vasitələri ilə amerikalıların öz dilində onlara təqdim etmişdir. Onun poeziyası Şərq və Qərbin vəhdətindən doğmaqla yanaşı həm də öz məzmunu və pafoslu etibarı ilə bu vəhdətə xidmət edirdi. Onun təkə düşüncəsi yox ruhu da şərq ruhudur. İctimai inkişafda Şərqə qayıtmaq yox , əksinə Qərb dəyərlərini mənimsəmək və onları Şərqin ruhu ilə isidərək canlandırmaq maddi həyatın cansıxıcı aurasına tərəvət gətirmək, texnika əsrini insani mahiyyətindən məhrum edən ifrat rəşionalizmə liriklik , həzinlik şəfqət qatmaqla yeni dövrü daha ahəngdar etmək misssiyası Cübran sənətinin leytmotivi sayıla bilər. Cübranın ənənəvi Şərq fəlsəfi fikrini, Qərb oxucusuna daha yaxşı çatdırma bilməsi ucun epik və lirik ifadə formalarından istifadə etdiyinin şahidi olur. Onun təkə düşüncəsi yox, ruhu da Şərq ruhudur. Cübranın göstərdiyi səylər yazdıqlarını Qərb oxucusu ucun daha anlaşıqlı etmək istiqamətində idi. O, özü bir xristian olmaqla yanaşı Şərq mühütünü o dövrün ictimai gərəkliliklərindəki eybəcərlikləri ilə qələmə alaraq yazır;

Dini mənsubiyyətdən asılı olmadan ” Şərq elə Şərkdir”.

Mövhumat və dini fanatizm də əslində dinin özü deyil, bütövlükdə Şərqin Şərq düşüncə tərzinin tənəzzülü və cirləşməsi ilə bağlıdır. Beləliklə, Cübran məlum Şərq hikmətini strukturlaşdırır və ənənəvi qəlb rahatlığını dinamik tarazlıq kimi təqdim edir.(A.İmanquliyeva səh 159.)

Daha bir mütəfəkkir Əmin Əl Reyani ”Mən Şərqəm”şerində Şərqliliyin mahiyyətini bir necə baxımdan təqdim edir;

Mən Şərqəm!

Mən Allahın ilk yaratdığına təməl daşıyam.

Burada qoca Şərqi Qərblə görüşdürən Əl Reyhani, digər tərəfdən onu müasir Şərqlə müqayisə edir. Onun yaradıcı potensialı Qərbin romantizm dəyərlərinin mənimsənilməsi sayəsində güclənirdi ki, bu da ərəb yazıçılarını daha geniş , qlobal umumbəşəri problemlər qoya bilmək səviyyəsinədək yüksəltdir və son nəticədə onları yalnız dünya ədəbi prosesinin bərabərhüquqlu iştirakçısı deyil, həm də yeni bədii dəyərlərin carçısı edirdi. Uzun müddət Amerikada yaşayıb yaratmasına baxmayaraq Əl Reyhani Şərq ruhuna həmişə sadıq qalmış Şərq dəyərlərini tərənnüm etmiş insanın mənəvi kamilliyini sivilizasiyanın zahiri cazibəsindən uca tutmuşdur. A.İmanquliyeva yazırdı; ”Əmin Əl Reyhaninin;” Mən Şərqəm” şerində Şərqin keçmiş əzəməti barədə düşüncələr yer alır, Şərq rəmzə çevrilir, günəş buradan doğur, həyatın başlangıcı, insan oğlunun yer üzərində ilk addımlarını atdığı yer buradır.

Professor Aida İmanquliyeva bütün yaradıcı ömrünü Qərb və Şərqin ən böyük nümayəndələrinin təmsalında araşdırmış, bir tərəfdən hiss və əqlin, digər tərəfdən Şərq və Qərbin düşüncə tərzlərini vəhdət məqamlarını üzə çıxararaq bəşəriyyətin məhz bu vəhdətə doğru inkişaf etmək əzmini təsbit etmişdir. Əmin Əl Reyhani Şərq ruhunun da ən cox dinlərdə yaşadığını nəzərə alır, islam dəyərlərinə böyük rəğbət bəsləyirdi. O, deyirdi: Ruh ideali nə təkə Şərqə aiddir nə də Qərbə. Ruhun özünü ifadə cəhdi, ruhun həqiqət axtarışı hər yerdə eynidir və əsl xilaskar o kəsdir ki, onda Şərqin ruhu və Qərbin ağı var. Qərbin elm və mədəniyyətinə yiyələndikdən sonra vətənə qayıtmaq Şərqi düçar xəstəliklərdən müalicə etmək təşəbbüsü Reyhaninin əsərlərində geniş yer tapmışdır. Qərblə Şərq arasında uçurum olmas; fikrinin geniş yayıldığı bir şəraitdə tərbiyə almış və yetişmiş ərə-Reyhani , eyni zamanda özünün həm Şərqə ,

həm də Qərbə mənsublublugunu hiss edirdi. O, Şərq adamı üçün Qərbə münasibətin ideya əsalarını müəyyən etmiş, elmi-fəlsəfi, və bədii yaradıcılığında bu problemlərə geniş yer vermişdir.(İmanquliyeva,2002;17)

Rusiya vasitəsilə qabaqcıl ictimai Avropa fikrinin və maarifçilik ideyalarının Azərbaycana keçməsi Şərq və Qərb dəyərlər sisteminin bu ölkədə qovuşması ucun münbit şərait yaratmışdır. Məhz M.Fətəli Axundov bu iki sivilizasiya arasında körpü rolunu oynamışdır. M.F.Axundovun simasında hər iki mədəniyyət və düşüncə tərzii zirvədə birləşir. O, bütövlükdə xalqın yeni dəyərlər sisteminə yiyələnməsi uğrunda mübarizə aparırdı. O, sevgi məhəbbət dastanlarından romantik meyillərdən uzaqlaşmış diqqəti gerçək ictimai həyatın aktual problemlərinə yönəldirdi. Burada o öz milli mahiyyətini dərinləndirərək etdiyindən məhz millətini ürəkdən sevdüyündən ətalətdən xilas olmağa və sivilizasiyanın yeni naliyyətlərinə yiyələnməyə səsləyirdi. M.F.Axundovun böyüklüyünü onun zəif cəhətlərində axtarmamaq üçün əvvəlcə onun xidmətlərini düzgün qiymətləndirmək lazımdır. Onun əsərlərində əsas məqsəd təsvirin cəhaləti aradan qaldırmaq və nəticə çıxarması idi. O, həm Şərq həm də Qərb fəlsəfi fikrini kifayət qədər yaxşı mənimsəmiş bir şəxs olaraq fransız maarifçilərinin, rus inqilabçı demokratların ,dekabristlərin inqilabi ruhunu və maarifçilik missiyasını Şərqə təqdim etməklə Şərq despotizmini cəhaləti tənqid etmiş, Qərb dəyərlərini bölgədə yayılmasına çalışmışdır.

Şərq və Qərb insanının düşüncə tərzini və dünyagörüşünü bir fərdin timsalında qarşılaşdıran daha bir mütəfəkkir Əhməd Ağaoğlu “Mən kiməm” əsərində bu suala cavab axtarmışdır. Burada müəllif Şərq və Qərb cəmiyyətlərini bir biri ilə qarşılaşdırır və Qərbi daha güclü hesab edir. Şərqdə milyonların icərisindəki insan tək-tənhadır, xəstələr, evsiz-əşiksizlər, aclar barəsində heç kəs düşünmür. Qərbdə isə hər kəs haqqında düşünülür və nəticədə unudulmuş bir kimsə qalmır. Müəllif Şərq tarixində eqoizmlə alturizm arasındakı müvazinətin Qərbdə altruizm , Şərqdə isə eqoizmin xeyrinə bu qədər pozulmasının səbəblərini axtarıb tapır. Ə.Ağaoğlu Avropa cəmiyyətinin dayanmadan irəli getməsinin səbəbləri arasında şəxsi mənafehin ümumi mənafehdən həmişə arxa planda tutulmasını da xüsusi vurğulayır. Başqa sözlə, hər hansı bir fərd cəmiyyətdə tutduğu hər hansı bir mövqedən asili olmadan öz şəxsi mənafehinə önə keçirmək barədə qətiyyətlə düşünür. Qərb renesansının dünyaya bəxş etdiyi mədəni nümunələrin formalaşdığı bir dövrü Ə. Ağaoğlu böyük təəssüf hissi ilə paralel xatırladır:

- Heyif ki, Qərbdə olub bitən bu dərin dəyişikliklərdən Şərq xəbərsizdir, o, hələ də əski qabığının içində əski ruhunu , əski düşüncə və yaşayış tərzlərini saxlamaqdadır. Ə.Ağaoğlu Parisdə yaşadığı illərdə Fransanın məhşur alimləri Ernast Renan və İppolit Tenllə yaxınlaşır. Onlardan dərs alan Ə.Ağaoğlu qısa müddət ərzində onların sevimli tələbəsinə çevrilir. Təhsilini bitirdikdən sonra Rennan həttə ona Parisdə qalması təklif edir:

- Sən dünya miqyasında alim ola biləcəksən- deyir-Vətəninə geri dönmə. Şərq səni udar.

Əhməd bəy:

-Şərqin oxumuşlara ehtiyacı var- deyər cavab verir- Sizdən aldığımı soydaşlarıma çatdırmalıyam.

Ə.Ağaoğlu Şərqi Qərb səviyyəsinə qaldırmaq üçün “Qəlblə-hisslə şərqli olmaq, beynlə qərbli olmaq” fikrini irəli sürürdü. O, Şərq və Qərbin münasibətini yarış, rəqabət kimi qəbul edirdi. O, Türkiyənin müasir Qərblə rəqabətdə olma reallığını yaxşı başa düşərək problemlərə də rəqabətdə məğlub olmamaq baxımından yanaşdığı təklif edirdi.Vətən milli istiqlalə çıxdıqdan sonra “Hansı yolla getməlidir?” probleminin həllində Ə.Ağaoğlu qərb elm və texnologiyasından istifadənin tərəfdarı idi. Beləliklə , Ə. Ağaoğlu bu istiqamətdə bir yazıçı və mütəfəkkir olaraq Şərq və Qərb düşüncə

sisteminin daşıyıcısı kimi dünyagörüşünün müəyyənləşdirilməsi , dəyərləndirilməsi baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb etmişdir.

Şərq və Qərb problematikasını dərinlən mənimsəyən, öz pyesində bu problemin məhz mahiyyətindən çıxış edən daha bir yaradıcı yazıçı C. Cabbarlı olmuşdur. Onun yaradıcılığı elə bir dövrün ideya bədi təcəssümü idi ki, o dövrdə hər şey Şərqlə Qərbin vəhdətinin labüdləşməsindən xəbər verirdi. Belə ki, yazıçı “Aydın “ pyesində yeni dövrün qəhrəmanını “Günbatan fikirlə, gündoğan duyğulu “ kimi qələmə alaraq Qərbi-fikir, Şərqi isə duyğu timsalı kimi qələmə almışdır. Onun əsərlərində insanın daxili azadlığı ön plana çəkilir çünki, cəmiyyət insana öz urəyinin hökmü ilə yaşamaq imkanı verməlidir. C. Cabbarlının qoyduğu bu tələblər Avropada , Amerikada hələ indi-indi gah “gender bərabərliyi” gah “qadın hüquqları” kimi gündəmə çıxarılır və bizlərə Qərb dəyərləri kimi təqdim olunur.C. Cabbarlı isə əsrin əvəlində bir addım qabağa getmiş və cəmiyyətin yaratdığı çəpərləri ləğv etmək istəklərin özünü yüksək mənəvi pilləyə qaldırmaq, qadağaları könüllülükə əvəz etmək mövqeyindən çıxış etmişdir. Burada C. Cabbarlı ənənəvi Şərq fəlsəfəsinin hüdudlarından kənara çıxır. Bu ənənə nəfsin, təbii istəklərin buxovlanmasını onlar üzərində əqli nəzarətin təmin olunmasını nəzərdə tutur. (Cabbarlı, 5 s) Arzuların boğulmasına, sədd çəkilməsinə yönəldilmiş Şərq tərbiyəsinə qarşı üsyan edir. Məhz problemin dərinliyinə gederək C. Cabbarlı ancaq sosial normaları, artıq qərarlaşmış ictimai mühiti və onun mənəvi prinsiplərini müdafiə etmək mövqeyində dayanıb qalmır, insanın aliliyi , məhz insanın son məqsəd olması mövqeyindən çıxış edərək cəmiyyətin insan qarşısında qoyduğu bütün buxovları təftiş edir, onlara yenidən , yeni dövrün səviyyəsindən baxır. Məhz öz dövrünün və öz mühitinin rəngində konkret təzahür Şərq və Qərbin millilik müasirlik vəhdətində qələmə almışdır. Onun böyüklüyü və dahiliyi gələcək nəsillərin yoluna çıraq tutmağındadır.

Məşhur fransız yazıçısı və dramaturq Aleksandr Düma 1858-ci ilin ikinci yarısından 1859-cu ilin əvvəlinə kimi Qafqaz da daxil olmaqla Rusiya imperiyası ərazisində olmuşdur.O, bir sıra Azərbaycan şəhərlərində o cümlədən Quba, Bakı, Dərbənd, Şamaxı və Nuxada olmuşdur. Vətənə qayıdan yazıçı səfərini yaddaşlara köçürmək üçün “Qafqaz səfəri” adlı əsərini yazmışdır. O, Azərbaycana ilk səfərini qədim Dərbənddən başlamışdır.A. Düma onu burda qarşılayan azərbaycanlıların necə qonaqpərvər, mehriban, istiqanlı, ailəcanlı olmaqlarını geniş qeyd edərək bu görüşdən xoş təəssuratlarla ayrılaraq gördüklərini qələmə alır. Duz-çörəklə qarşılanıb yola salınmaq kimi adət -ənənələr, milli xörəklər xüsusən də kababın hazırlanmağı onun çox xoşuna gəlir.Daha sonra onun Bakı haqqında fikirləridə diqqəti cəlb edir. O, yazırdı: Bakı küləklər məskəni deməkdir.Avropada buna bənzər şəhər yoxdur.İlk baxışda Bakının iki hissədən ibarət olduğunu qeyd edir. O, yeni tikililəri ağ şəhər, qalan qədim tikililəri isə qara şəhər kimi olduğunu vurğulayır. Dünyaca məşhur olan zəfəranın yetişdirilməsində Bakının əvəzsiz yer olduğunu qeyd edir. A. Dümanın xan qızı Natavanla görüşünü və bu görüşdə onlar arasında səmimi münasibətlər yarandığını, onunla şahmat oyununda uduzaraq Natavanın aqlına, məntiqinə, dərrakəsinə heyran olaraq Azərbaycan qadını haqqında maraqlı fikirləri ilə diqqəti cəlb edir.(Düma,2014;33) A. Dümanın Qafqaz əsəri Qafqazın tarixi coğrafiyasıdır. Müəllif burada çoxsaylı xalqların adət-ənənələri, tarixi və təbiəti haqqında yazdıqları bədi tarixi ensklopediyadır.Bəşəriyyətin beşiyi adlandırılan Qafqazı Avropaya tanımaq məqsədilə onu qarış qarış gözən yazıçı azərbaycanlıların həssas, qaygıkeş, ağıllı, qonaqpərvər, mehriban, sözübütöv, dəyanətli, mərd, cevik, qəddi-qamətli, gözəl olduqlarını xüsusilə qeyd edərək Qərb oxucularında Şərq haqqında gözəl duyğular yaradır.

Bir sözlə bütün sənət formalarının, o cümlədən, ədəbiyyatın həm hissi həm də əqli tərbiyə funksiyası vardır. M. Qorki yazırdı: “Bədi ədəbiyyatın tərbiyəvi əhəmiyyəti ona görə çoxdur ki, o, eyni zamanda həm düşüncəyə, həm də hissiyata güclü təsir edə bilir. Çünki, insanın kamilliyi, onun hissi və əqli qüvvələrinin birliyindədir.

Bəli, onlar iki mədəni ənənənin həm Şərqlin həm də Qərbin mədəni irslərinin daşıyıcıları oldular.

4. Şərq və Qərb sivilizasiyası və mədəniyyəti

Sivilizasiya-müəyyən sosial genotipə malik olan sosial stereotip kimi çıxış edən, dünyada sabit yer tutan insanların sosial tarixi və mədəni ümumiliyidir. Sivilizasiya tarixin müəyyən bir mərhələsində bir neçə mədəniyyətin birləşməsinə əks etdirir, elm və texnikanın təsiri nəticəsində həyat rifahının yaxşılaşdırılmasını səciyyələndirir. Sivilizasiyanın əsas şərti kimi şəhərlərin və ilk dövlətlərin yaranmasını götürsək onun yaşı qədim Şərq tarixi ilə başlanardı. Yaxud sivilizasiya üçün ilkin şərt “Homo sapiensin” formalaşması və ilk əmək alətlərinin düzəldilməsini götürsək, sivilizasiyanın yaşı tarixin özü ilə eyniləşərdi. Lakin biz sivilizasiyanın ənənəvi və bizim fikrimizcə daha düzgün anlamından çıxış etsək, o, milli və dini səciyyə daşımaqdan daha çox ümumbəçəri səciyyə daşıyır. Sivilizasiyalar hər şeydən əvvəl texniki-iqtisadi inkişaf dərəcəsinə görə, iqtisadi və sosial proseslərin sürəti, mənbələri, hakim dini və dünyagörüşü xüsusiyyətlərinə və mədəni proseslərdə tutduqları yerə görə fərqlənirlər. Tarixdə hələ ən qədim dövrlərdən şərq və qərb sivilizasiya tipləri daha çox diqqət cəkməmiş və geniş yer almışlar. Yəni sivilizasiyaların yaranmasına səbəb olan amillərlə, dağılmasına şərtləndirən faktorlar bir az oxşardılar. Məsələn, bir-birinə yaxın və qonşu toplumlar müxtəlif sivilizasiyalar yaradıblar. Bunlara din, adət-ənənə, iqtisadiyyat, milli yaxınlıq, elm, təhsil, hərbi misal çəkmək olar. Bu amillərdən biri hər hansı sivilizasiyanın yaranmasında çox, digəri isə az rol oynamışdır. Çünki, Misir sivilizasiyasının əsasını monoetniklik, iqtisadiyyat və din tutduğu halda Şumer sivilizasiyasında çoxetniklik, elm və din ön plana çıxmışdır. Eyni zamanda Türk sivilizasiyasına milli yaxınlıq. Hərb və mədəniyyət mühüm rol oynadığı halda, Çin sivilizasiyasında elm və təhlükəsizlik və monoetniklik mühüm rol oynamışdır.

Sivilizasiyanın mühüm qollarından olan mədəniyyət nəsiləndən –nəsilə, hekayələr, əfsanələr, atalar sözləri vasitəsilə həyata keçərək cəmiyyətdə insanın şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Mədəniyyəti bir proses və məhsul kimi başa düşsək, mənəvi dəyərlərin, normaların, biliklərin, ideyaların yaradılmasına, saxlanılmasına, yayılmasına, formalaşmasına töhvə verən bir vasitə olduğunu qəbul etmək lazımdır. Mədəniyyət insanın, cəmiyyətin, dövlətin tükənməz inkişaf mənbəyidir.

Şərq və Qərb mədəniyyətləri arasında kifayət qədər oxşar və fərqli cəhətlər vardır. Bəzi mütəxəssislərin dediyi bu mədəniyyət sistemləri bir-birinə qarşı duran, yaxud elə bir fərqi olmayan sistemlər deyildir. Artıq məlumdur ki, dünya mədəniyyətinin ilkin mənbəyi, dünya sivilizasiyasının başlanğıcı Şərq olmuşdur. Şərq mədəniyyəti təbiətə daha yaxındır. Onlar öz mədəniyyətlərini uzun əsrlər boyu daha təbii yolla formalaşdırırdılar. Şərq mədəniyyətinin mahiyyəti, əsas prinsipləri ahəng, harmoniya qanunları ilə formalaşır. Mədəniyyətin praktik işdə, məişətdə olan təzahürünə gəlinə deməliyik ki, ümumiyyətlə zəngin keçmiş olan Şərq, mədəniyyət səviyyəsi etibarlı ilə çox qabağa getmişdir. Dünyanın bütün aparıcı texnikasının əsasən Qərbdə ixtira olunması onun mədəniyyətinin Şərqdən üstün olması təssəvürü yaradıb. Qərb mədəniyyəti əsasən xristian mədəniyyətinin bazası üzərindədir. Lakin indiki zamanda Qərb mədəniyyəti ciddi girdab içərisindədir. O bu girdabdan çıxmaq üçün Şərq mədəniyyətini dərinəndən öyrənməli və tətbiq etməlidir. Bütün bunlar bir daha göstərir ki, Qədim Şərq, həqiqətən dünya mədəniyyətinin başlanğıcı olmuş, Qərb isə ondan bəhrələnməyə öz elm və mədəniyyətini yarada bilmişdir. Müasir qloballaşma şəraitində Şərq və Qərb mədəniyyətləri arasında qanunauyğun olaraq dövrün tələblərinə uyğun yaxınlaşma və dialoq prosesi daha da sürətlənir və inkişaf edir. Bütövlükdə dünya mədəniyyəti, konkret olaraq Şərq mədəniyyəti bəşəriyyətin sosial-mədəni tarixi və mənəvi inkişafı ilə bilavasitə bağlı olan mənəvi-etik, elmi-fəlsəfi ideya və baxışları özündə birləşdirən tam, vahid mədəniyyətdir.

XIX əsrdə mədəniyyətin təkamül inkişafı nəzəriyyəsi yarandı. Bu kulturoloji konsepsiyanın əsasını qoymuş ingilis tarixçisi E.B.Taylorun anlamında mədəniyyət yalnız

mənəvi mədəniyyətdir: incəsənət, etiqat ,hüquqi və əxlaqi normalar. O, qeyd edirdi ki, mədəniyyətdə təkcə ümumbəşəri yox həm də, ayri- ayri xalqlar üçün spesifik olan dəyərlər də vardır. O, göstərirdi ki, mədəni inkişaf düz xətlə gedə bilməz. Mədəniyyət cəmiyyətin bütün tarixi boyu əldə etdiyi maddi və mənəvi sərvətlərin məcmusudur. Həmçinin onların yaradılması qabiliyyəti və bəşəriyyətin tərəqqisi üçün onlardan istifadə etmək və onları nəsildən-nəsilə keçirməkdir. *Mədəniyyət insanın sehri dünyasıdır, onun özünü dərk etməsi və şəxsiyyətin mövcudluq üsuludur. Bütövlükdə dünya mədəniyyəti konkret olaraq islam mədəniyyəti, bəşəriyyətin sosial mədəni tarixi və inkişafı ilə bilavasitə bağlı olan mənəvi- etik, elmi-fəlsəfi baxışları özündə birləşdirən tam vahid mədəniyyətdir.

Mədəniyyət bir cəmiyyətin ənənələri, həyat tərzi ,inancarı ,bayramları, ayinləri yeni onu həyata bağlayan təcrübələr məcmusudur. Mədəniyyət cəmiyyətin inamı həyatda qalması duyğu və dəyərlərləri ilə bağlı həyat təcrübəsidir. Daha doğrusu, mədəniyyət bir növ insanın sirli sehri dünyası, özünü reallaşdırma və qiymətləndirmə bacarığı və qabiliyyətidir. O mədəni irs olaraq davam edən nəsildən-nəsilə ötürülən xalq ruhunun təzahuru, insanın yaşam tərzi və mənəviyyət forması, yaratdıqlarının canlı daşıyıcısıdır. Mədəniyyət insan tərəfindən yaradılmış özünün ictimai varlığıdır. Mədəniyyət boş və zəminsiz yerdə yaranmayıb o, özünə məxsus mənəvləri ilkin maddi və mənəvi əsasları zəminində yaranıb inkişaf etmişdir. Min illər yaranmış sivilizasiyalar arasında mövcud olmuş sosial mədəni yaxınlaşmalar bəşər həyatının və onun inkişafının vahid məkanda butövləşməsi muasir qloballaşan dünyada daha da inkişaf edərək həyatımıza yeni cizgilər və meyllər gətirdi. Meydana gələn bu meyllər qloballaşmanın miqyas və sərhədlərini dahada genişləndirərək dövlət müxtəlif iqtisadiyyat və mədəniyyətin inkişafında yeni imkanlar açdı. İngilis etnoqrafi və yazıçısı E.Taylorun dediyi kimi, sosial mədəni dəyərlər ümumiyyətlə mədəniyyət yalnız ümumbəşər olmayıb həm də özündə ayri ayri xalqlar ucun spesifik olan cəhətləri və xüsusiyyətləri də birləşdirir. Buradan anlaşılır ki, mədəniyyətin inkişafında təkcə ümumbəşər dəyərlər deyil, həm də ayri ayri xalqlar ucun ancaq onun özünə məxsus olan dəyərləridə vardır. Mədəniyyətlərin inkişafı və onlar arasındakı qarşılıqlı münasibətlər, spesifik qanunauyğunluqlara malik çox mürəkkəb və ziddiyətli prosesdir. Müasir dünyamızda gedən geosiyasi və etnomədəni proseslər qarşılıqlı anlaşma və faydalılıq əsasında vahid məkan yaradılmasını zəruri edir. Bu zərurət Şərq və Qərb arasında irqi, milli dini fərqləri arxa plana keçirərək sivilizasiyalararası dialoqu inkişafı üçün yeni imkanlar açır. Xüsusəndə orta əsrlərdə Şərq və Qərb mənəvi əlaqələri özünü daha çox göstərir.

Müasir dövrdə Qərb və Şərq sivilizasiyaları bir -birilə daha çox əlaqədədir. Bəşər sivilizasiyasının gələcək taleyi məhz Qərb və Şərq mədəniyyətlərinin qarşılıqlı əlaqələrindən asılıdır. Lakin Qərb mədəniyyətinin Şərq xalqlarının milli mənəvi mədəniyyətinə təsiri və əlaqəsinə birmənalı yanaşmaq olmaz. Bir tərəfdən elm və texnologiyanın Qərb ideya və dəyərlərinin Şərq insanına müsbət təsiri, bir tərəfdən də Qərbin bir çox dəyərlərinin, düşüncə tərzinin , Şərqi adət ənənələrinə mənfi təsiri danılmazdır. Bu gün biz artıq onlar arasında mədəni əlaqəni kortəbii deyil, qarşılıqlı anlaşma və dərk etmə şəraitində məqsədəuyğun bir proses olduğunu görürük. Bununla yanaşı eyni zamanda mədəniyyətlər arasında müxtəlif dinlərin birgə mövcudluğu və dialoqu əməkdaşlığı günümüzə genişlənir və möhkəmlənir. Ümumiyyətlə, sivilizasiyalar Şərq və Qərb arasında fərqlərlə deyil oxşar cəhətlərlə səciyyələnir. Doktor M.Xətami “İslam dialoqu və vətəndaş cəmiyyəti “ adlı əsərində sivilizasiyalararası toqquşmanı pisləyir və Qərbin Şərqi qarşı apardığı müharibəni lənətləmiş, dinlər və xalqlar arasında olan dialoqa haqq qazandırmışdı. C.Nehri isə “ Dünya tarixinə nəzər” kitabında yazırdı :- Sivilizasiyanın inkişafında Asiyanın rolu danılmazdır. Çünki, Avropa millətlərinin çoxu öz mənşəyini Asiya xalqlarından götürmüş, onları n hesabına mədəniləmişlər.Və bir çox Avropalı mütəfəkkirlər İslam Şərqiində olan mədəniyyətin , Avropa mədəniyyətinə müsbət təsirini yüksək qiymətləndirmişdilər. Mədəniyyətlərin bütövlüyündən söhbət gedəndə ilk növbədə beynəlxalq məzmunlu eyni zamanda zənginliyi ilə fərqlənən bənzərsiz və təkrarolunmaz milli mədəniyyəti özündə birləşdirən mədəniyyəti nəzərdə tutmaq

lazımdır. Dünyada elə bir mədəniyyət yoxdur ki, etnik milli və dini ənənələri özündə birləşdirməsin. Beləliklə, mədəni müxtəlifliklə yanaşı bəşəriyyətin mənəvi həyatında əsas yer tutan mədəniyyətlərarası əlaqələr mühüm birləşdirici amildir. Bu əlaqə həmçinin Qərb və Şərq regionlararası münasibətlərin yaxınlaşması nəticəsində umdünaya mədəniyyətinin formalaşmasında həlledici rol oynayır. Umumbəşəri dəyərlər universal mənəvi sərvətlərə çevrilir. Lakin, mədəniyyət sivilizasiyaların inkişafı həmişə dinc olmamış onlar arasında fərqlər ziddiyyətlər hətda qarşıdurmalar nəticəsində sivilizasiyaların inkişafı, həmdə süqutu baş vermişdir. Qərb və Şərq mədəniyyətləri arasındakı ziddiyyətlərin minilliklərlə davam edən bir tarixi vardır. Bəşəriyyət tarixində hər bir cəmiyyət öz mədəniyyəti ilə səciyyələnir. Hələ XIV əsrin sonunda sosiologiyanın atası hesab olunan İbn “Müqəddimə” adlı əsərində hər bir mədəniyyətin meydana çıxması ilə bağlı aşağıdakı düşüncə tərzini irəli sürmüşdür:

“İnsanın fiziki quruluşunun əhval ruhiyyəsinin və davranışının formalaşmasında hava şəraiti iqlim şərtləri rol oynayır. Bol yaxud az qıdanın, coğrafi şərtlər insanın fiziki və psixoloji keyfiyyətlərinə təsir edərək siyasət və idarəetmədə özünəməxsusluq formalaşdırır”.

Bu gün müasir dünyada əsas mədəniyyət xətlərindən biri köklərini yəhudi-xristian, yunan-roma mədəniyyətlərindən alan və onların ənənələrinə söykənən Qərb, digəri isə başlangıcını türk, ərəb və iran mədəniyyətləri ənənəsindən yəni islam dünyagörüşündən götürən Şərkdir. Bunlar təməlində fundamental fərqlərə malik iki əsas mədəniyyətdir. Biri-təməlində bugünkü dünyanı monoton, eynitipli gormək istəyən Qərb mədəniyyəti, digəri isə ona qarşı ısrarla müqavimət göstərən və təməldə rədd edən Şərq mədəniyyətidir. Qərb göz mədəniyyətinə, Şərq isə söz mədəniyyətinə aiddir. Yəni qərbli bir insan dünyanı gözləri ilə, şərqli bir insan dünyanı sözləri ilə tanıyır və düşünür. Belə ki, Leonarda Da Vinçi Paragone traktında bunu şeir və musiqi ilə müqayisə edərək birincinin üstünlüyünü sübut etməyə çalışmışdır. Müsəlman alimi İbn Kuteybə hələ 9-cu əsrdə gözün qulaq üzərində üstünlüyə malik olduğunu müdafiə etmişdir.

Tarixə nəzər saldıqda xristian mədəniyyətində oxuma-yazma qabiliyyətlərinin məhdudlaşdırılmasının rəsm və ikonaların əhəmiyyətinin artdığını görürük. Qərb təfəkküründə görmə-baxma –gözlərə üstünlük verilməsinin təməlində qədim zamanlardan bəri sənətə və ustalara himayədarlıq kilsə və onun nümayəndəsi Vatikan dayanır. Müsəlman mədəni təcrübəsində və düşüncə tərzində görmə qabiliyyəti çilpaqlıq, açıqlıq kimi başa düşüldüyü üçün bu mədəniyyətdə söz kulturu üstünlük təşkil edir.

Şərq mədəniyyəti, bir növ görüntüdə gələ biləcək mənfi halları istisna etmək üçün eşitməyə müraciət etməkdədir. Yəni Şərq mədəniyyəti, bilmək və anlamaq üçün görmək əvəzinə, eşitməyə, dinləməyə üstünlük verir. Şərq qərb təfəkküründən fərqli olaraq gizlətməyə bitkinliyə meylinin əsas səbəbi, fərdin tapma-bilmə uğrunda cəhd etməsinə təşviq etməyindədir.

Elmin, mədəniyyətin ilk bəşəri dəyərlərin beşiyi olmuş Qoca Şərq e.ə.1. minilliyin I yarısında öz əvvəlki inkişaf tempini və oncül mövqeyini tədricən itirmiş Qədim Yunanistan elm və mədəniyyətin inkişafı sahəsində irəli çıxmışdır. Lakin antik sivilizasiya boş yerdə yaranmamış Qədim Şərq sivilizasiyasından bəhrələnmişdir. Roma imperiyasının suqutu ilə bəşər tarixində misilsiz rol oynamış antik elm və mədəniyyətdə süquta ugramışdır. Lakin imperiyalar dağılsa da onlardan miras qalmış dəyərlər tarixin yaddaşına köçərək yenidən dirçəlmək üçün əlverişli məqam gözləmişdir. İslamla bağlı olan bu sivilizasiya elmi nailiyyətlərin mədəniyyətin mənəvi dəyərlərin dağılmasına, itib batmasına silinməsinə yol verməmiş onları qoruyub saxlamış, inkişaf etdirmiş və Qərb dünyasının yeni intibahi üçün zəmin yaratmışdır. İntibah müəyyən qədim mədəniyyətin, tarixin müəyyən aralığında sanki yenidən dirçəlməsi, oyanması hadisəsi, hər hansı xalqın və yaxud ona yaxın mədəniyyətə mənsub olan xalqların inkişafında parlaq dövrdür. 14 cü əsrdən Qərb intibahi deyilən dövr başlayıb. Qərb mədəniyyəti formalaşib ortaya yeni düşüncə tərzini çıxıb. Belə ki, 17 ci əsrdən sonra qərbli dünyəvi elmlərdən bəhrələnməyə başladı. Bu zaman onlar gördülər ki, dünyəvi elmlər onlara çox kömək edir və

təbiət elmləri ilə maraqlanmağa başladılar. Artıq rasionel düşüncənin onlara ziyan vurduğunu anladılar və Şərqlə qarşı daha çox maraqlanmağa başladılar. Dini kitabların potensialını dərinlən araşdırdılar. Hal hazır ki, dövrdə də Qərblilər Qurani Kərimi dərinlən öyrənir, elmi araşdırmalar aparır. Qərb islami daha çox fəlsəfi ,elmi əsaslarla mənimsəyir. Şərqlə isə dindən camaati qorxutmaq və cəhalət üçün çox vaxtlar istifadə edilir. Bütün bu yanaşmalar da düşüncə tərzinin fərqliliyindən irəli gəlir. İslam dəyərləri və mədəniyyəti Avropaya nələri bəxş etdi sualini cavablandıraraq belə izah etmək olar ki, ən əvvəl astronomiya elmində Ptolomeyin xəyaları səhhləşdirildi, Günəş tutulması , ulduz axması öz elmi şerhinə qovuşdu. Fizika elmində isə ilk dəfə optika haqqında əsər yazıldı , böyüdücü linzalar və teleskop kimi alətlərin yaranması meydana gəldi. Kimya sahəsində isə kalium, ammoniak , civə və civənin əldə olunması üsullarının ərəblər tərəfindən tapılması və tibbdə Razinin “ Havi” adlı tibbi əsərinin Parisdə tibb məktəbində doqquz qiymətli əsərlərdən biri sayılması, İbn Sinanın tibb elminə bəxş etdiyi 760-dan çox dərman bəxş etməyi , gözdən mirvari suyunun cəkilməsi əməliyyatının ilk dəfə Əl Müəssin adlı şəxsin həyata keçirməyi bunların bir sübutudur.(Xəlilov, 2002;201) Bəli Şərq daim başlanğıcdır, günəşdir, işıqdır. Göründüyü kimi Şərq daima Qərb sivilizasiyasına , mədəniyyətinə hər zaman təsir edib və istər elmi , istərsə də dini yolla Qərbə daim inteqrasiya olunub. Mədəniyyətlərin və sivilizasiyaların bir – birinə belə təsiri onların arasında qarşılıqlı əlaqələrin möhkəmlənməsinə səbəb olmuşdur.

Şərq və Qərbin ortaq və oxşar cəhətlərindən, əlaqələrindən, düşüncə tərzlərindən danışarkən və nəzər salarkən bu anlayışların qeyri müəyyənliyi ilə qarşılaşırıq. N.Y.Danilevski yazırdı: “Qərb və Şərq, Avropa və Asiya bizim ağılımızda Qərb, Avropa irəliləmə yenilənmə anlayışı Şərq, Asiya isə durğunluq yerində saymaq başa düşülür”.(Əliyev,2020;41) Beləliklə, Danilevski Şərq və Qərb anlayışlarının coğrafi mənasında narazılığını bildirir. Çünki müxtəlif mədəniyyətlərin fərqliliklərindən deyil, onların bir-birinə bənzərsizliyindən danışmaq olar. Bu fikirləri şərqşünas alim T. P. Qriqoryeva da təsdiqləyir ki,” müxtəlif regionların mədəniyyətləri bir-birini təkrarlamır, tamamlayır, Şərqlin və Qərbin bərabərhüquqlu qarşılıqlı təsiri isə vahid mədəniyyətin uzunömürlürlüyünə zəmanət verir”

Sonuc

Şərq və Qərb mövzusu müasir cəmiyyətin bu dəyərlər nisbətində dəyişən mövqeyi bu günün əsas problemlərindən biridir. Və bir problem kimi fəlsəfi əhəmiyyət kəsb edən bu iki düşüncə təzi və mədəniyyət formaları arasında münasibətin öyrənilməsidir. Hələ XX əsrin əvvəllərindən bir sıra yazıçı, alim və mütəfəkkirlər Şərq və Qərb düşüncə tərzlərindəki müqayisəsini təhlil edərək öyrənməyə çalışmış, XX əsrin 30-cu illərindən isə Şərq və Qərb renasansı arasında mövcud olan oxşar və fərqli məqamların müəyyənləşdirilməsi istiqamətində bir çox araşdırılmalar aparılmışdır. Beləki, Şərq və Qərb mədəniyyət sistemləri arasında kifayət qədər oxşar və fərqli cəhətlər vardır.Çünki, Şərq və Qərb mədəniyyət sistemləri biri - birinə qarşı düran, yaxud elə bir fərqi olmayan sistemlər deyildir. Qərb mədəniyyəti myəyyən mədəni - tarixi zərurət üzündən şərq mədəniyyətindən doğan, bütün yer üzünün mədəniyyət sisteminin yaranmasında ortaya çıxmış boşluğu doldurmaq üçün fəaliyyətdə olan bir dünyagörüşlü mədəniyyət sistemidir. Şərq və qərb mədəniyyət sistemləri arasındakı münasibətləri aydın təsəvvür etmək üçün ən əvvəl şərq və qərbin, yer üzünün, tarixi proseslərin mahiyyətini konkretləşdirməyə ehtiyac vardır.Məqalədə bu iki sistemin mədəniyyət tarixi, yaranması, ədəbi-bədii əlaqələrindən bəhs edilir.

Kaynaqca

S.Xəlilov. Şərq və Qərb umumbəşəri ideala doğru. Fəlsəfi etüdlər. Bakı. Azərbaycan Universiteti. 2004 . 620 səh.

- M.Fətəli Axundov. Şərq və Qərbin vəhdəti problemi. <http://genderi.org>>6-m-f-axundov.
- C. Cabbarlı. Şərq və Qərb. Millilik və Müasirlik.6-7 səh
- A.İmanquliyeva. Gübrən Xəlil Gübrən. Bakı. Elm. 2002. 120 səh.
- K.Bünyadzadə. Şərq və Qərb. İlahi vəhdətdən keçən özünüdərk. Bakı. 2006. 242 səh.
- S. Xəlilov. Şərq ruhunun Qərb həyatı. Bakı. 2002. 380 səh.
- Ə. Əliyev. Qərb və Şərq mədəniyyətləri sistemində xristian və islam münasibətləri .Respublika qəzeti. 2020. 26 yanvar №16. səh.3
- Seyyid Muctəba Muşəvi ləri. İslam və Qərb mədəniyyəti. Bakı. 2004
- Səlahəddin Xəlilov. Şərq zehniyyəti: mənəviyyatın prioritetliyi. Bakı,"Zərdabi LTD" MMC, 2016. 512 səh.
- İ.V.Höte."Şərq-Qərb divanı" Bakı,2019. 208 səh.
- K.Q.Yunq. Şərq təfəkkürü ilə Qərb təfəkkürünün fərqi
- A. Düma. Qafqaz səfəri. Qanun nəşriyyatı.Bakı, 2014,192 səh. Fransız və ingilis dilindən tərcümə. Q. Paşayev, H. Abbasov.
- A. Şükürov. Şərq fəlsəfəsi və filosofları. Bakı 2005, 668 səh.



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Oğuz ÇAM, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, oguzcam911@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3222-3367

İkinci Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Hakkı ÇILGINOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları.

ORCID ID: 0000-0002-6787-3397

Atıf: Çam, O., ve Çılgınoğlu, H. (2024). Tosya'nın Somut Olmayan Kültürel Mirasının Değerlendirilmesi, Millî Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 47-64.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 11 Nisan 2024 / 27 Haziran 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1467571

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

TOSYA'NIN SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öz

Kültür, yörelerin sahip olduğu en önemli toplumsal değerlerden biridir. Bu toplumsal değer somut ve somut olmayan kültürel miraslar yoluyla korunmaya, yaşatılmaya ve gelecek kuşaklara aktarılmaya çalışılmaktadır. Bu noktadan hareket ederek çalışmada somut olmayan kültürel miras konusu üzerinde durulmaktadır. Çalışmanın amacı, Tosya'nın somut olmayan kültürel mirasının değerlendirmesini yapmaktır. Çalışma, Tosya'nın somut olmayan kültürel mirasının açıklanması, ön plana çıkarılması, bilinirliğinin artırılması, hatırlanması bağlamında önem taşımaktadır. Araştırmanın kapsamı Kastamonu ilinin Tosya ilçesiyle sınırlandırılmıştır. Çünkü Tosya ilçesi somut olmayan kültürel miras bakımından Kastamonu ilinde kayda değer bir konuma, potansiyele ve öneme sahip bir ilçe olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmacıların memleketlerinin de Tosya olduğu göz önüne alındığında konu değerlendirme sürecinde kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı, yazım sürecinde de motive edici bir durum yaşanmıştır. Yaşanan bu durum çalışmanın oluşum ve gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Çalışmanın yöntemi, geleneksel derlemedir. Bu yöntemin seçilmesinin sebebi, yöntemin söz konusu çalışmanın farklı kaynaklar ışığında değerlendirilmesi noktasında uygun olması ve kolaylık sağlamasıdır. Çalışmanın sonucunda Tosya'nın zengin ve çeşitlilik gösteren bir somut olmayan kültürel mirasa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın literatüre ve uygulamaya katkılarının olduğunu öne sürmek mümkündür. Çalışma, kültür literatürünün Tosya odaklı gelişmesine ve gelişmesine yardımcıdır. Yine çalışmanın Tosya'nın somut olmayan kültürel mirasının uygulanması, uygulanmasının yaygınlaştırılması, korunması ve yaşatılmaya çalışılarak unutulmasının önüne geçilmesi noktasında insanlar üzerinde olumlu bir etki uyandırabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karadeniz, Kastamonu, Kùltür, Somut Olmayan Kùltürel Miras, Tosya.

EVALUATION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE OF TOSYA

Abstract

Culture is one of the most important social values of the regions. This social value is tried to be protected, kept alive and transferred to future generations through tangible and intangible cultural heritages. From this point of view, the study focuses on intangible cultural heritage. The aim of the study is to evaluate the intangible cultural heritage of Tosya. The study is important in the context of explaining, highlighting, increasing awareness and remembering the intangible cultural heritage of Tosya. The scope of the research is limited to Tosya district of Kastamonu province. Because Tosya district draws attention as a district with a remarkable position, potential and importance in Kastamonu province in terms of intangible cultural heritage. In addition, considering that the researchers' hometowns are also Tosya, there was a facilitating and accelerating situation in the subject evaluation process and a motivating situation in the writing process. This situation positively affected the formation and development of the study. The method of the study is traditional compilation. The reason for choosing this method is that the method is suitable for the evaluation of the study in the light of different sources and provides convenience. As a result of the study, it was revealed that Tosya has a rich and diverse intangible cultural heritage. It is possible to suggest that the study contributes to the literature and practice. The study helps the development and development of cultural literature with a focus on Tosya. It is also thought that the study can have a positive effect on people at the point of implementing the intangible cultural heritage of Tosya, disseminating its implementation, protecting it and preventing it from being forgotten by trying to keep it alive.

Keywords: Black Sea, Kastamonu, Culture, Intangible Cultural Heritage, Tosya.

GİRİŞ

Toplum içinde ve toplumlar arasında değer taşıyan konular vardır. Kùltür de bu konulardan biri oluşuyla dikkatleri üzerine çekmektedir. Toplumlar, kùltür sayesinde toplumsal anlamda önemli bir etkileşim meydana getirmektedir. Zira kùltür, toplumların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Toplumlar bu noktadan hareket ederek kùltürel varlıklarını korumayı, geliştirmeyi, varlıklarının hatırlanmasını ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak istemektedir. Bu noktada hem somut kùltürel miraslar hem de somut olmayan kùltürel miraslar (SOKÜM) önem taşımaktadır. Bu tür kùltürel mirasların ülkeler tarafından çeşitli koruma listelerine dâhil edilebildiği bilinmektedir. Söz konusu durumla kùltürel mirasların korunmasına ve hatırlanmasına çalışıldığı düşünölmektedir.

Bu bilgiler ışığında SOKÜM'ü ele alan bir çalışma girişimi içerisinde bulunulmuştur. Bu çalışmayla beraber kùltür literatürü Tosya ilçesi odaklı olmak üzere zenginleştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Çalışmanın amacı, Tosya'nın SOKÜM'ünün değerlendirmesini yapmaktır. Tosya'nın sosyo-kùltürel yönden tarihten gelen zenginlikleri olmasına karşın bunların yeterince göz önüne serilemediği düşüncesi (İbret, 2004) bu çalışmanın planlanması ve yapılması sürecinde motive edici bir etki uyandırmıştır. Çalışma, Tosya'nın SOKÜM'ünün açıklanması, ön plana çıkarılması, bilinirliğinin artırılması, hatırlanması bağlamında önem taşımaktadır.

1. Tosya

Kaynaklarda Tosya'nın kimler tarafından ve ne zaman kurulduğu ile ilgili net bir bilgi yoktur. Arkeologların ortaya koydukları araştırmalar, ilçeye yerleşme tarihinin Kalkolitik Çağ'a değin gittiğini göstermektedir. İlçe tarihte Tukiya, Docea (Dokeia) ve Zooka isimleriyle anılmıştır. Tosya geçmişte Osmanlı Devleti, Candaroğulları, Çobanoğulları,

Danışmendliler, Selçuklular, Bizanslılar, Romalılar, Persler, Lidyalılar, Kimmerler, Frigler, Hititler ve Gasların hâkimiyeti altında kalmıştır (İbret & Kaymakçı, 2016: 154).

Tosya'nın bilinen ilk ismi Roma devrinde Ptolemaios'un ifadesine göre; Zooka'dır. Bizans devrinde Tosya'ya Docea adlı bir ailenin hâkim olması ile Docea ismi verilmiştir (Gökoğlu, 1952: 39; Topal & İbret, 2020: 43). Ayrıca Danışmendname'de geçen Tukiya isminin Tosya olduğu ifade edilmekte ve Horasan'daki eski bilim ve medeniyet kenti olan Tus'a izafeten oradan gelenler anlamına gelmek üzere Tosya'nın isminin Tusi olarak konulduğu ve zaman içerisinde Tosya olarak değişim gösterdiği belirtilmektedir (İbret, 2003: 61; Topal & İbret, 2020: 43).

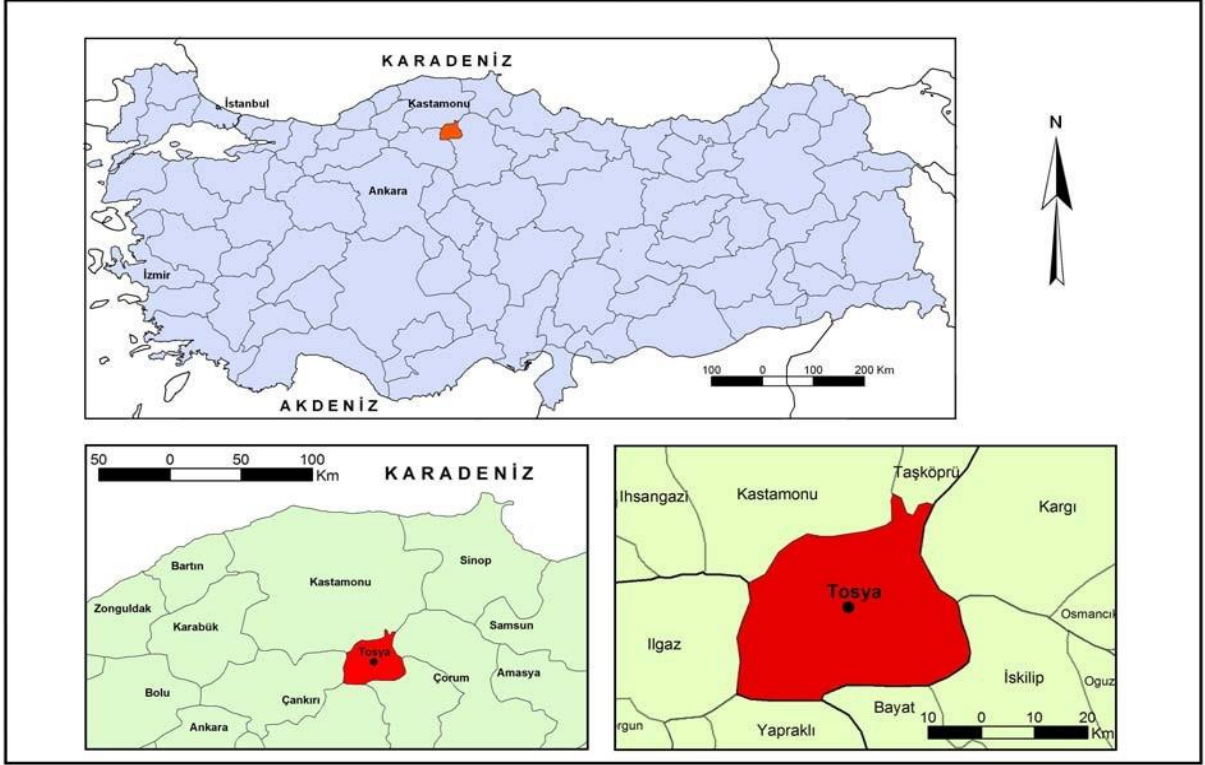
Kastamonu-Tosya yöresi, Anadolu üzerinde Türk iskânının başladığı erken devirde Türk boy, oymak ve aşiretlerinin temel yerleşim alanı olan bir uç bölgesidir. Dolayısıyla Türklerin Anadolu'yu yurt edindiği zamandan hâlihazıra yoğun Türk yerleşim alanı olarak muhafaza edilmiştir. Böylelikle yöre üzerinde Türk dilinin yapısı bozulmaya uğramamış, Türk milli kültür ve adetleri hâlihazıra dek canlı olarak yaşatılabilmektedir (Topal & İbret, 2020: 52).

Çalışma kapsamında ifade edilmesi önemli olarak görülen bir efsane vardır. Bu efsane Tosya'yla (Tosya [Docea]) ilgilidir. Bu efsanede Tosya ilçesinin ismini nasıl aldığı ifade edilmiştir. Çelebi Sultan Mehmet Han'ın fethettiği Tosya'nın ismi bir söylentiye göre; has manasına gelen Tosya adından gelmiştir. Bir diğer söylentiye göre ise; Tosya, adını Docia sözcüğünün dilden dile değişimi neticesinde almıştır. Tosya'ya ilişkin anlatılan bir diğer efsanede ise Horasan erenlerinden iki kişi Tosya'ya gelip yerleşmişlerdir. Bir gün uzaklardan toz bulutu görünmüştür. Biri düşman gelmekte demiştir. Öbürü ise “*Düşman değil. Dost ya, dost ya*” demiştir. Zaman içinde “*Dost ya*” ifadesi Tosya olarak ifade edilmeye başlamıştır (Tanrısever, Pamukçu & Saraç, 2019: 51).

Evliya Çelebi (2008: 208), “*Seyahatnamesi*”nde Tosya'yı şu şekilde anlatmıştır;

“(---) tarihinde Çelebi Sultan Mehmed fethidir. Adlandırılmasının sebebi; (---) den bozma Tosya derler. (---) sancağı hükmünde hasdır. Subaşı var ve 150 akçe şerif kazadır. Tamamı (---) adet mamur nahiyeleri vardır. Yeniçeri kumandanı, sipah kethüdayeri, nakibüleşrafi, müftüsü, ileri gelenleri ve eşrafi vardır. Gerçi Türkistan şehirlerindedir, ama seçkin âlimleri çoktur. Şehri yüksek bir yerde üç bin kadar tahta ve kiremit örtülü sâfi tahta ile yapılmış eski evlerdir. Bağı ve bahçesi gayet çoktur. Hepsi 11 mahalle ve 21 mihraptır. Yedi han ve (---) hamamları var. Hepsi 340 dükkânları, kahvehaneleri ve bir demir kapılarıyla sağlamlaştırılmış bir kârgir yapı bedesteni vardır. Her çeşit meta bulunur. Ama bütün halkın kârları muhayyer dokumaktır. Ondandır dolay bedestende muhayyer alınıp satılır. Beğenilenlerinden; kozlu ve leblebili helvası ve tatlı kutu bozası beyaz süt gibidir, gayet meşhur bozası olur. Yer yer güzel kadın ve erkekleri vardır. Havası biraz ağırcadır. Gerçi halkı Türktür, ama gariplere gayetle dostlardır”.

Tosya ilçesinin coğrafi konumu gösterilmek istenmiştir. Bu durum ilgili yörenin coğrafi açıdan öğrenilmesi ve tanınması açısından önem arz etmektedir.



Harita 1. Tosya İlçesinin Coğrafi Konumu

Kaynak: Bu harita Taş'tan (2006: 44) alınmıştır.

Tosya ilçesi Kastamonu ilinin güneydoğu ucunda bulunmaktadır. Tosya ilçesinin yüz ölçümü 1197 km²'dir. Tosya ilçesinin batısı Ilgaz (Çankırı), kuzeyi Taşköprü (Kastamonu), kuzeybatısı Kastamonu-Merkez, güneyi İskilip (Çorum), güneybatısı Çankırı, güneydoğusu Çorum Merkez, doğusu da Kargı (Çorum) ile çevrilidir (Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2024a).

Tosya ilçesi Batı Karadeniz Bölgesinde bulunmasına karşın sahip olduğu doğal ve beşeri nitelikler tam manasıyla Batı Karadeniz Bölgesinin karakteristik niteliklerini yansıtmamaktadır. İlçenin idari alanı içinde bazı alanlarda Batı Karadeniz Bölgesine ait nitelikler öne çıkarken, bazı alanlarında ise Orta Anadolu Bölgesine ait nitelikler gözlemlenmektedir. Tosya ilçesinin alanı iklim, bitki örtüsü, yüzey biçimleri, hâkim iktisadi etkinlikler, kültürel yapı ve tarım gibi birden fazla doğal ve beşeri nitelikler açısından Batı Karadeniz ve Orta Anadolu arasında geçiş niteliklerine sahiptir. Geçiş kuşağında bulunması, yörenin bilhassa arazi kullanımı yönünden olabildiğince renkli bir görüntüye sahip olmasını sağlamıştır. Örneğin; depresyon tabanı ve etrafındaki yerlerde yazları yağış oranının azalmaya bağlı olmak üzere (adeta Orta Anadolu genelinde olduğu gibi) kurak devrin yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Buna rağmen depresyonu çevreleyen dağlık yerlerde ise yağış oranındaki artmayla doğru orantılı olarak (bilhassa kuzey yamaçlarda) Batı Karadeniz Bölgesinin kıyı kuşağındaki gibi gür orman yerlerinin gelişimine imkân tanıyacak doğal koşullar egemen olmaktadır (Taş, 2006: 45).

Tosya ilçesinin coğrafi konumu kendisinin geçmişten hâlihazıra kayda değer bir ticaret ve ulaşım merkezi olmasına vesile olmuştur (İbret & Kaymakçı, 2016: 132). Bu görüşe ilave olarak; Tosya ilçesi coğrafi konum itibarıyla İpek Yolu olarak isimlendirilen bölge üzerinde bulunmaktadır. Bu nedenle seneler süresince pek fazla kültürle hemhal olan Tosya geleneksel adetleri açısından zengin bir toplumsal yapı barındırmaktadır (Mülayim, 2021: 6). Bu da söz

konusu ilçenin gerek somut kültürel miras gerekse de SOKÜM yönünden zenginleşmesine ve gelişmesine katkı sağlamıştır.

Tosya ilçesi yöresel ürünleri, el sanatları, manevi iklimi vb. unsurlarıyla kayda değer bir kültürel potansiyel sahibidir (Çam & Çılgınoğlu, 2021: 156). Bu kültürel potansiyel, ilçeye yönelik gerçekleştirilen ziyaretlerde önemli bir çekim unsuru olarak düşünülmüştür.

2. SOKÜM

SOKÜM, toplumların, grupların ve bazı hallerde kişilerin, kültürel miraslarının bir bölümü olarak tanımladıkları uygulamalar, bilgiler, anlatımlar, temsiller, beceriler ve bunlar ile ilgili araçlar, gereçler ve kültürel alanlar manasına gelmektedir. Nesilden nesile aktarımı yapılan bu SOKÜM, toplumların ve grupların çevreleriyle, tarihleriyle ve doğayla etkileşimlerine bağlı olmak üzere devamlı şekilde tekrardan oluşturulmakta ve bu onlara kimlik ve süreklilik duygusu vermekte, böylelikle de kültürel türürlüğe ve insan yaratıcılığına gösterilen saygıya destek olmaktadır (Dedehayır, 2008; Demirezen & Aktaş, 2022: 415; Oğuz, 2013: 46, 233; Tekin, 2017: 157-158; Turan, 1990: 13).

SOKÜM sadece içerisinde yer alınan topluma ait değil bütün insanlığa ait bir miras olarak görülmektedir (İşçi, 2000: 29; akt. Demirezen ve Aktaş, 2022: 415). Bu kültürel miras içerisinde dua-beddualar, bilmeceler, yeminler, atasözleri, deyimler, masallar, fıkralar, halk hikâyeleri, destanlar, efsaneler, doğum adetleri gibi unsurlar vardır (Akay, 2006: 39; Demirezen & Aktaş, 2022: 415).

Sözlü gelenekler, gelenek-görenekler, el sanatları geleneği, tiyatrolar, edebiyatlar, şölenler, müzik törenleri, geleneksel oyunlar ve benzeri SOKÜM değerleri arasında görülebilmektedir (Demirezen & Aktaş, 2022: 415; Pehlivan, 2015).

3. Yöntem

Çalışmanın yöntemi, geleneksel derlemedir. Geleneksel derleme, belirli hususta yayımlanmış olan iki veya daha fazla çalışma üstünde incelemeler yaparak bunların değerlendirme, bulgu ve sonuçlarını irdeleyen çalışmalar olup, genellikle ilgili alan içerisindeki uzmanlar tarafından belirli yöntem takip edilmeksizin, türlü yollarla ve türlü kaynaklardan sağlanan bilgilerin derlenmiş olduğu yazılardır (Burns & Grove, 2009; Moula & Goodman, 2009; Gerrish & Lacey, 2010; Karaçam, 2013; Çam, 2023).

4. Bulgular

Bulgular bölümü çeşitli alt başlıklar halinde verilmek istenmiştir. Bu alt başlıklar bilgi parçalarının bölümlendirilmesi ile metin içerisinde birlik ve bütünlük sağlanması bakımından gerekli görülmüştür.

4.1. Ağız

Tosya yöresi, coğrafi niteliklerinden ve Anadolu'nun merkezinde yer aldığından dışarıya çokça açılmıştır. Bundan dolayı yörede Türk dilinin yapısı bozulmaya uğramamış, Türk milli kültür ve adetleri hâlihazıra kadar canlı tutulabilmiştir (Topal & İbret, 2020: 41). Bununla birlikte Tosya ağızı da kendine özgü bir niteliğe sahiptir (Küçükkahveci, 1991: 24; Serhoşoğlu, 2019: 78). Konuyla ilgili olarak; Ergi (1993), "*Anadolu Ağızları/Tosya*

Ağzı” adlı kitabında Tosya ağzının şive özellikleri, fonetik yapısı, morfolojik unsurları gibi unsurların Tosya’nın kendine özgü bir ağza sahip olmasına yardımcı olduğunu düşünmüştür.

Tosya ilçesi yerlilerinin konuşma tarzları kentsel alanlarda yaşayan insanların konuşma tarzlarından farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca ilgili yöre üzerinde telaffuz edilen kelimelerde yuvarlama yapma, kelimelere sesli ve(ya) sessiz harf ekleme gibi durumlarla karşılaşılabilir.

4.2. Önemli Şahsiyetler

Tosya halkının köklerinin Orta Asya’dan Anadolu topraklarına göç eden Turanlılara (Türklere) dayandığı bilinmektedir. Tosyalı Ebubekir Ratıb Efendi, Şeyh İsmail Rumi, Kazasker Mustafa İzzet Efendi, İbecin Hacı Hafız, Celal Zade Salih Çelebi, Ahmet Hicri Efendi ve benzeri birden fazla âlimin doğup yetiştiği ve yine zamanında Evliya Çelebi’nin, Fatih’in hocası Akşemseddin’in ve nicelerinin geldiği bir yerleşim alanıdır (Karabüber, 2017: 8). Bununla birlikte pek çok önemli tarihi şahsiyetin Tosya’da yaşadığı bilinmektedir. Şıpka Kahramanı Müşir Süleyman Paşa, Sıdki, Saffet Bey, Raşit Saffet Atabinen, Mustafa Efendi, İşkodra Kahramanı Hasan Rıza Paşa, Dr. Rıfat Osman, Derviş Ahmed, Celal-Zade Mustafa Çelebi, Ali Efendi, Afitabi gibi tarihi şahsiyetler söz konusu tarihi şahsiyetler kapsamında yer almaktadır (Tosya Belediyesi, 2024a). Bu durum da Tosya’nın SOKÜM kapsamında önemli şahsiyetler konusunda önemli bir potansiyelinin olduğunu düşündürmektedir.

Tosya’nın önemli şahsiyetleri söz konusu ilçenin sosyo-kültürel anlamda gelişmesine yardımcı olmuştur. Bunun da Tosya’nın hem toplumsal hem de kültürel açıdan bir ilerleme kaydederek kendi sosyo-kültürel varlığının devam ettirilmesi ve bunun bilinirliğinin artırılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.3. Manevi İklim

Tosya ilçesinin manevi iklimi ile ilgili birtakım bilgiler şöyledir (Avcı & Koç, 2019; Çam & Çılinoğlu, 2021: 159-160):

- Tosya ilçesinde Hıdırellez kutlamaları genellikle Diyanet İşleri Başkanlığının önderliğinde yapılmaktadır. O hafta içerisinde pazartesi günü aşure aşı yapılmakta ve dağıtımı gerçekleştirilmektedir. Birtakım hanelerde ve mescitlerde Kur’an-ı Kerim tilaveti yapılmaktadır.

- Tosya ilçesinde yağmur duası birtakım köylerde araziye çıkılıp, birtakım köylerde de camilerde mevlit okutulup, namaz kılınıp, hatim indirilip sonrasında yemek ikramı yapılarak bitirilmektedir.

- Tosya ilçesinde bayram namazından evvel çoğu köyde kabirler ziyaret edilmekte, okumasını bilenler de Kur’an-ı Kerim okumakta, dua etmektedirler. Arife günü genellikle ilçe müftülüğü halkın kabirleri ziyaret etmeleri için minibüsler ayarlayıp birtakım camilere göndermektedir. Böylelikle kabir ziyareti yapmayı arzu eden kişiler bu minibüsleri değerlendirip ziyaretlerini yapmaktadırlar. Bazı köylerde ise arife günü akşam namazından sonra yemek verildiği görülmektedir. Köydeki komşular arife günü akşamı ve bayram sabahı köy odalarına yemekler getirmekte ve karışık bir şekilde oturulup yemekler tüketilmektedir. Tüketilen yemeklerin sonrasında ise dualar gerçekleştirilmektedir. Tosya ilçesinde sabah zamanlarında kahvehaneler açılıp simit ve çay tüketilmektedir. Bu hal bir adet olarak devam ettirilmektedir. Bayram namazı eda edildiği vakit cemaat olarak dışarıya çıkılmakta ve toplu

şekilde bayramlaşmaktadır. Lakin hava soğuk olur ise bu merasim cami içerisinde gerçekleştirilmektedir.

- Tosya ilçesinde Aşure Günü'nde hanelerde aşureler hazırlanmakta, bunlar yakınlarla dağıtılmaktadır. Müftülük tarafından programlar tertip edilip kazanlar içerisinde aşure yapılmakta, mevlit okunmakta ve Cumhuriyet Meydanı'nda tüm halka aşure dağıtılmaktadır.

- Tosya ilçesinde kandil zamanlarında Merkezi Abdurrahman Paşa Camii'nde geceye uygun ilahiler ve mevlit okunduğu görülmektedir. Camiye giriş-çıkışlarda cemaate çeşitli ikramlarda bulunduğu göze çarpmaktadır.

- Tosya ilçesinde sünnet düğünlerinde camide mevlit okunmakta ve yemeklerin ikramı yapılmaktadır. Diğer törenlerde de aynı şekilde yemek ikramları yapılmaktadır. Bu kapsamda ise kavurma ve pilav, yemeklerin olmazsa olmazıdır.

- Tosya ilçesinde hemen hemen her hanenin kapısının üzerinde Nazar Duası asılıdır. Bu duayı ezbere bilenlerin birbirlerine okudukları görülmektedir.

- Tosya ilçesinde hacca gidecek olan kişi ya da kişiler Cumhuriyet Meydanı'nda uğurlanmaktadır. Cumhuriyet Meydanı'nda toplanılmakta, hac vecibesini yerine getirmek üzere kutsal topraklara gidecek olan kişiler için hocalar ilahiler okumakta, dualar gerçekleştirmekte ve kişiler bu şekilde uğurlanmaktadır. Kişilerin dönüşlerinde ise düğün salonunda toplu bir karşılama gerçekleştirilmektedir. Kişilere hediye olarak zenzem ve hurma dağıtılmaktadır. Hacdan dönenler hanelerine üç gün boyunca bayrak asmakta ve hanelerini ziyarete gelen misafirlere hacdan getirdikleri hediyeleri takdim etmektedirler.

Tosya'nın manevi iklimi, kendi SOKÜM potansiyelinin gelişmesi ve çeşitlilik kazanmasında olabildiğince önem taşıyan bir değerdir. Bu değer söz konusu ilçenin kültür varlığı hakkında doğrudan veya dolaylı yoldan çeşitli bilgilerin (kültürel profil, kültürel marka, kültürel imaj, kültürel varlık ve tanınırlık gibi) sağlanmasına zemin hazırlayabilmektedir.

4.4. Kültür Yapısı

Tosya'nın köklü bir kültür yapısı vardır (Küçükbaşmacı, 2009: 202). Bu kültür yapısı geçmişten günümüze Tosya'da önem taşımış, bu yörenin halkı ve ziyaretçilerinin yaşantıları üzerinde etkiler ortaya koymuştur.

Tosya zengin ve çeşitlilik arz eden bir kültür yapısına sahip olması sayesinde kültürel çekicilik noktasında önemli bir potansiyeli elinde bulundurmaktadır. Bu potansiyelin de ilgili yöreye kültür odaklı ziyaret edenler üzerinde önemli bir motivasyon meydana getirerek onların daha fazla kültürel alan gezmelerini tetikleyebileceği düşünülmektedir.

4.5. Sözlü Kültürel Değerler

Tosya ilçesinin sözlü kültürel değerleri vardır. Mani, efsane ve türkü de bunlar arasında yer almaktadır. Bu kültürel değerlerin ilgili ilçenin kültürel potansiyelinin gelişimi noktasında bir yarar sağladığı düşünülmektedir.

Tosya ilçesinde çeşitli maniler söylenmektedir. Bu manilerde kafiye, iletilmek istenen anlam gibi konular önem taşımakta ve işlenen konuların sosyal ve kültürel odaklı yoğunlaştığı düşünülmektedir.

Tosya ilçesi türlü efsaneleriyle (örneğin; 'Tosya Adının Efsanesi' gibi) bilinmektedir. Bu efsanelerin varlığı Tosya'nın kültürel açıdan tanınırlığının artırılmasına yardımcı olabilmektedir.

Kastamonu ili zengin bir folklor yapısına sahiptir. Kastamonu ilinde kınalar yakılmakta ve eğlence törenleri organize edilmekte, çeşitli halk oyunları oynanmakta, davul ve zurnalar çalınmakta, türküler söylenmektedir (Erdoğdu, 1991, 1993). Konuyla ilgili olarak; Tosya ilçesinin de kendine ait bir türküsü vardır. Kurt'a (2005) göre; melodik yönden zengin olan ve iyi bir ritmik bir yapısı bulunan 'Manda Yuva Söğüt Dalına' isimli türkü Kastamonu ilinin Tosya ilçesinden derlenmiştir. Bu türkünün bir öyküsü bulunmaktadır. Dönemin beyi halk ozanlarının yönetim aleyhine düşüncelerini ifade etmelerini yasaklamıştır. Bu yasağın yanı sıra saz çalarak türkü söyleyen ozana bir eğlence içerisinde kendilerine türkü söylemesi emrivakisi yapılmış, bir kenara da önüne kuru ekmeleklerden meydana gelen bir yemek konulmuştur. Söz konusu ortam içerisinde bu türkünün oluştuğu söylenmektedir. Ozan da kendine gerçekleştirilen bu haksızlığı onlar ile dalga geçip dile getirmiştir. Tosya bilindiği üzere pirinciyle meşhurdur. Çeltik tarlalarının sürülmesi işleminde değerlendirilen manda yaz sıcaklığında göletlere yatıp az kıllı olan derisini hem serinletmek hem de sineklerden muhafaza etmek için çamura bulamaktadır. Bunun içerisinde göletlerin ve çeltik tarlalarının kenarlarında yer alan ve dalları da suyun içerisine dek uzanan salkım söğütlerin dalları üstüne, gölgesine yatmaktadır. Bu da mandanın söğüt dalına yuva yapması demektir. (Mandanın) Yavrusunu sinek kapması ise yavrunun sinek tarafından ısırılması anlamına gelmektedir. Zira yöre üzerinde kapmak sözü ısırma anlamında kullanılmaktadır. Ardından ise 'gördün mü' sözcük grubu ile türküyü devam edilerek akıl almaz hadiselerin olduğunu vurgulayıp alay etmektedir. Öküzün torbadan düşmesi de öküzlerin hem yemlenmesi ve ekine hasar vermemesi hem de zaman kazanmak için boyunlarına takılan yem torbalarının öküzlerin boyunlarından çıkması ve öküzlerin yemeden içmeden kesilmesi manasını taşımaktadır. Müezzinin minareden uçuşması da onun erenlere karışması, ermesi anlamına gelmektedir. Türkünün bağlantı kısmında da tirit yemeğinin emek karşılığında hak edildiği ifade edilmektedir. Türkü baştan sona içinde doğruları ifade eden ancak ilk bakışta manasız gibi görünen bir ifade barındırmaktadır. Ozanın ince zekâsı, hiciv sanatının çok iyi bir örneğini göz önüne sermiştir. Ozan türkü içerisinde bilhassa çeşitli anlamlar taşıyan sözcükler kullanmayı tercih etmiş ve kendisine gerçekleştirilen haksızlığa onlar ile alay edip eğlenerek dalga geçip yanıt vermiştir (Kurt, 2005). Bununla ilgili olarak Karabaş (1999) da anlatılmak istenen düşüncelerin anlamlarının, birlik ve bütünlüğünün, ifade edilmiş şekillerinin önemli olduğu ve bu konular üzerinde dikkatle durulması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Türkü, Tosya ilçesi tarafınca önemli bir değerdir. Bu değer altında anlamlar taşıyan türlü düşünce ve duyguların çeşitli müziksel eylemlerle dışa vurumuna olanak sağlamaktadır. Bu durum da insanların hem sözel hem de işitsel anlamda kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olabilmektedir.

Bu bilgilerden hareketle Tosya'nın sözlü kültürel değerlerinin söz konusu ilçenin kültürel varlığının genişlemesi ve kültürel tanınırlığının artması bağlamında olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

4.6. Hediyeleşme Kültürü

Tosya'da kültür yönünden değer arz eden bir konu hediyeleşme kültürüdür. Tosya ilçesi yerlileri ve ziyaretçileri çeşitli (günlük kullanım nedeniyle istenen, anı değeri taşıyan vb. [Örneğin; bıçkı, kıstı, minyatür, oyuncak bebek, tekstil malzemesi gibi]) hediyelik ürünler alabilmektedirler. Bu da hediyeleşme kültürü içerisinde değer taşımaktadır. Hediyeleşme kültürünün de Türk kültürü içerisinde önemli bir yeri vardır. Zira insanlar hediyeleşme

sayesinde önemli kazanımlar sağlamaktadırlar. Yardımlaşmak, dayanışmak, mutlu etmek, itibar kazanmak, toplumsal iletişim ve etkileşimi kuvvetlendirmek, akrabalık ilişkilerini güçlendirmek, dostlukları pekiştirmek, önemli olduğunu ve hatırlandığını hissetmek, adetleri devam ettirmek, statü belirlemek, tüketim eylemine yol açmak ve kimlik ifade etmek bu kazanımlar arasında sayılmaktadır. Konuyla ilgili olarak; Tezcan'ın (1989) görüşleri de bu düşünceleri desteklemektedir.

Tosya pirinci, Tosya kıstısı, Tosya kıl telası ve Tosya bıçkısı Tosya ilçesinin coğrafi işaretli ürünleridir (Türk Patent ve Marka Kurumu, 2024). Tosya ilçesinin coğrafi işaretli ürünleri hem somut kültürel mirasın hem de SOKÜM'ünün yaşatılması adına katkılar sağlamaktadır. Ayrıca Tosya ilçesinde yerel elbiseler giydirilen kitre bebekler ile minyatür araç-gereçleri değerlendirilerek yorgan, Tosya kıstısı ve bıçkısı yapan, çeltik eken ve buğday öğüten kompozisyonlar oluşturulabilmektedir. Yine bu ilçede kitre bebekler ve minyatür araç-gereçleri değerlendirilerek oluşturulan kompozisyonlar ile söz konusu ilçenin unutulmaya yüz tutan kültürel değerleri ile yaşamının geleceğe taşınmasına yardımcı olunmaktadır (Anadolu Ajansı, 2022). Dolayısıyla bu bahsedilen ürünlerin hediyeleşme kültürü kapsamında insanlar tarafından değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

4.7. Mutfak ve Yemek Kültürü

Tosya ilçesi, mutfak ve yemek kültürü açısından zengin bir alandır. Tosya ilçesinin kendine has türlü yemekleri bulunmaktadır. Bunların en kayda değer bayramlarda, düğünlerde, cenaze evlerinde öğünlerde ana yemek olarak değerlendirilebilen Tosya pilavıdır. Hemen ardından Ramazan süresince iftarda yenebilen, fırında caba adı verilen toprak kâselerin içinde pişirilen yarma buğdaydan hazırlanan keşkek yemeği gelmektedir. Bunun yanı sıra bazlama, bişi, cevizli tarhana, erişte, gavur pancarı, güveç, kabak ve lahana saçalaması, kaha, kaygana, kül çöreği, lop, mıhlama, serme, tarhana çorbası, toyga aşısı Tosya ilçesinin sayılabilecek bir başka yerel yemekleridir (Tosya Belediyesi, 2024b). Bahsedilen bu gastronomik ürünler Tosya ilçesinin mutfak ve yemek kültürü zenginleşmesine yardımcıdır.

Mutfak ve yemek kültürü, Tosya'nın önemli bir kültürel değeridir. İnsanların yerine getirmeleri gereken temel ihtiyaçlarından birinin yiyecek-içecek tüketme gereksinimi olduğu göz önüne alındığında söz konusu kültürün insanlar üzerindeki etkisinin yüksek olabileceği düşünülmektedir.

4.8. Bağ ve Gümele Kültürü

Bağ kültürü ve gümele Tosya halkının yaşam tarzında kayda değer bir konuma sahiptir. İlkbahar zamanlarında bağlara gelen Tosya halkı yaz zamanlarını burada geçirebilmekte, bu arada üretimini gerçekleştirdikleri meyve-sebzeleri de pazara getirerek satabilmektedir. Aynı sürede turşu, pekmez, reçel, pelverde (marmelat) gibi kış yiyeceklerini de hazırlayabilmektedirler. Büyük illere göç etmiş olan kişiler de yaz zamanları bağ evlerine gelerek burada tatil yapıp dinlenmektedirler (Tosya Belediyesi, 2024c).

Bağ ve gümele kültürü, Tosya'nın kültürlerinden biri olarak görülmekle beraber bu kültürün değerlendirilme durumu zaman içerisinde değişiklik gösterebilmektedir. Zira birtakım sebeplerden (iş, eğitim, farklı ikametlerde oturma gibi) dolayı kısa, orta veya uzun vadeli süreçler boyunca bağ ve gümelelerden ayrılabilinmektedir. Bu da SOKÜM açısından kullanılabilirlik bağlamında çeşitli etkiler (dönemsel kullanımlık, arazi yapısının bakıma muhtaç duruma gelmesi gibi) ortaya koyabilmektedir. Bu da sosyal, kültürel ve coğrafi yönden türlü olumsuzlukların baş göstermesine neden olabilmektedir.

4.9. Yaren Kültürü

Tosya'da kültür kapsamında kayda değer olarak görülen değerlerden bir diğeri yaren kültürüdür. Kastamonu ili Tosya ilçesinde yaren âdetinin geçmişi, eskiden uzun kış gecelerinde Tosya'nın konakları ve köy evlerinde “*Ferfene*”, Merkezde ise “*İrfaniye Geceleri*” ismiyle, ilk vakitler ilçe merkezi ve köy merkezlerinde, daha sonra ise bağ evlerinde tertip edilen toplantılara dayanmaktadır. Bu tertip etme faaliyetlerinde seyirlik oyunlar oynanmakta, yemekler tüketilmekte, muhabbet edilip güzel şekilde vakit geçirildiği ileri sürülmektedir. Tosya yaren sohbetlerinde cumartesi akşamları gerçekleştirilen yemekli toplantılara “*ocak yakmak*” ya da “*yaren yemek*” ismi verilmektedir. Yarenlerin ocak yakma toplantıları ekimin ilk cumartesi günü başlayarak martın son cumartesi günü arasındaki zamanda içinde olağan üstü bir halde olmadığı takdirde her hafta sonu yapılmaktadır. Çoğunlukla saat 20:00’de başlayan toplantı konukların geldikleri yerin uzaklığı ve ortamın haline göre ortalama saat 01:00’e kadar sürmektedir. Konuklar uğurlandıktan sonra yaren mahkemesinin kurulması ile sonlanmaktadır (Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2024b).



Resim 1. Tosya Yaren Kültürü ile İlgili Resimler

Kaynak: Bu resim Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğünden (2024b) alınmıştır.

Resim 1’de görüleceği üzere yaren kültürü kapsamında önemli kültürel etkileşimler yaşanmakta ve bu kültür hem korunmaya hem de sürdürülmeye çalışılmaktadır. Tosya’da görülen bu yaren kültürünün çeşitli yörelerde benzer ve farklı şekillerde uygulanabildiği bilinmektedir.

4.10. Festival Kültürü

Tosya’da kültür kapsamında kayda değer olarak görülen değerlerden bir diğeri festival kültürüdür. Kastamonu ilinde yapılan en kayda değer festivaller arasında bulunan Tosya Doğa Sporları ve Kültür Sanat Festivali ve Uluslararası Tosya Kültür ve Pirinç Festivali (Haberler, 2022: 53) Bu festivaller Tosya ilçesinin kültürel tanıtımı ve popüleritesi açısından önem taşımaktadır.

Tosya Doğa Sporları Kültür ve Sanat Festivali ilk defa 21-25 Haziran 2022 tarihleri arasında Tosya Belediye Başkanlığı ve Tosya Kaymakamlığı tarafından organize edilmiştir. Festival kapsamında açılış konuşmaları, yürüyüşler, tırmanışlar, kamplar, kano yarışları, bisiklet turları, sucuk partisi, canlı müzik dinletisi, rafting, yemek ikramları, halk oyunları gösterileri ve konserler gibi faaliyet ve aktivitelerin gerçekleştirildiği bilinmektedir (T.C. Kastamonu Valiliği, 2022). Bu festivalde katılımcılar Tosya ilçesinin kültür yapısını ve bu ilçenin yöresel halkını yakından tanıma fırsatı elde etmektedirler. Bundan dolayı söz konusu festival kültürel anlamda bir önem teşkil etmektedir.

Uluslararası Tosya Kültür ve Pirinç Festivali Kastamonu ili Tosya ilçesinde ağustosta tertip edilmektedir. Bu faaliyetin ilk kez 1987 yılında yapılmıştır. Söz konusu organizasyon profesyonel hizmet alımı şeklinde yapılmaktadır. Organizasyon ilan, afiş, billboard, broşür, tanıtım ve davetiyelerle gerçekleştirilmektedir. Faaliyet programında açılış konuşmaları, kortej yürüyüşü, mevlit, plaket takdimleri, spor yarışmaları, sünnet törenleri, çeşitli sanatsal faaliyetler, yağlı güreş oyunları, yerel-ulusal sanatçıların konserleri vardır (Ateş & Oktay, 2019: 39; Çam & Çılgınoğlu, 2021: 160). Bu festival kendi katılımcılarına kültürel bir şölen ortamı sunmaktadır. Zira söz konusu festival sayesinde ilgili katılımcılar Tosya’nın kültürüne ilişkin çok sayıda edinme fırsatını yakalamaktadırlar.

Tosya’nın festival kültürü kapsamında bir değer taşımasıyla beraber kendi ekonomik ve kültürel etkileşim anlamında insanlara katkılar sağlaması söz konusudur. Bu da festival kültürünün söz konusu ilçe odağında önemli bir hale getirmektedir.

4.11. El Sanatları Kültürü

Tosya’da kültür kapsamında kayda değer olarak görülen değerlerden bir diğeri el sanatları kültürüdür. Tosya ilçesinde türlü el sanatları ile uğraşılmakta ve bu sanatlar somut kültürel miras yönünden değerli olarak görülmektedir (Kanal 7, 2021).

Tosya ilçesinde türlü el sanatlarının iyi bir biçimde yapıldığı görülmektedir. Çarıkçılık, kese-kuşak imalatı, mutafık, saraçlık, soğçuluk, telacılık daha sonraları ise bıçaklık, kunduracılık, nalbantlık, semercilik, tabaklık ve benzeri pek fazla sanat gelişmiş bir haldedir. Tosya ilçesinin yerleşim yerinin bu kapsamda büyük bir önemi vardır. Konuyla ilgili olarak; bu sanat dallarında değerlendirilen ham maddelerin çevredeki yerleşim alanlarında sağlanabildiği düşünülmektedir. Bu durum da Tosya ilçesinin iyi bir pazar alanı olduğunu akıllara getirmektedir (T.C. Tosya Kaymakamlığı, 2024).

Tosya ilçesi tabaklık, soğçuluk, semercilik, kuşakçılık, kesecilik, dokumacılık, çarıkçılık, bıçakçılık gibi uğraşlar ile hem ekonomiye destek olmuş hem de kültür alanında kayda değer bir adım atmıştır. Tüm bunlar Tosya ilçesinin sosyo-kültürel yönden köklü bir kültüre sahip olduğunu göz önüne sermektedir (Karabüber, 2017: 9-10).

Tosya ilçesi el sanatları kültürü sayesinde kültürel anlamda bir değer elde etmek ve toplumsal hareketlilik oluşturmaktadır. Tosya’nın el sanatları ilgili ilçenin kendi kültürel yapısının genişlemesine katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber yöre üzerindeki birtakım insanların mesleki uğraş alanlarının ve içeriklerinin öğrenilmesi bağlamında insanların bilgilenmelerine zemin hazırlayabilmektedir.

4.12. Halk Oyunları

Tosya ilçesinde özellikle özel günlerde halk oyunlarının oynandığına şahit olunabilmektedir. Bu durum Tosya ilçesinin eğlence kültürü içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca halk oyunlarının oynanma esnasında genel olarak çeşitli müzik aletleri (davul, zurna gibi) çalınabilmektedir. Yine ayrıca tahta kaşıklar veya ziller ellere alınarak bu şekilde oynanabilmektedir. Bu da hem görsel hem de işitsel anlamda ruha ve bedene hitap edilmesi anlamına gelmektedir. Bundan dolayı halk oyunlarının varlığı ve uygulanabilirliği Tosya ilçesinde önem taşımaktadır. ‘Tiridine Bandım’, ‘Beyler Bahçesi’, ‘Değirmenci’, ‘Çarşamba’ ve ‘Ortak Benim Hakkımı Yeme’ isimli halk oyunları Tosya ilçesinde oynanan oyunlar arasında gelmektedir (Tosya Belediyesi, 2024d). Oyunların çeşitli benzer yönlerinin bulunduğu düşünülmektedir. Müzik ezgilerinin hareketli olması, kullanılan sözcüklerde çeşitli kafiyelerin bulunması, tema olarak toplumsal konuların işlenmesi vb. konular bu kapsam içerisinde ele alınabilmektedir. Tosya ilçesinde oynanan oyunların SOKÜM ile korumaya alınması önemlidir. Zira bu oyunlar zaman içerisinde unutulabilir veya kültürel dezenformasyona uğrayabilir. Bundan dolayı bu oyunların uygulanmasına devam edilmesinde, yerel açıdan önemli kültürel zamanlarda hatırlanmasının sağlanmasında, teorik ve pratik yapısının farklılaştırılmasının önüne geçilmesinde büyük fayda vardır.

4.13. Seyirlik Oyunlar

Yine Tosya ilçesinde seyirlik oyunların oynandığını görmek mümkündür. Bu kapsamda çeşitli mani veya tekerlemelerin de söz konusu oyunların beraberinde değerlendirilebildiği düşünülmektedir. Genel olarak; seyirlik oyunlarında eğlence, otantiklik ve yöresele bağlılık fikirleri ön plana çıkmaktadır. Bundan dolayı seyirlik oyunları Tosya ilçesinde önem teşkil etmektedir. Konuyla ilgili olarak; örneğin; ‘Köçek’ (müzikli seyirlik oyun) ve ‘Şeytan Çık’, ‘Minder’ ve ‘Üç ve Dokuz Taş’(seyirlik oyunlar), Tosya ilçesinde oynanabilen oyunlardır (Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2024c). Zaman zaman bu oyunların oynanma öncesi, esnası veya sonrasında türlü mani veya tekerlemelerin söylenebildiği düşünülmektedir. Buna ilave olarak; Tosya ilçesinin müzikli seyirlik oyununda (Köçek) çeşitli müzik aletleri kullanılarak (zil, davul, darbuka, zurna vb.) hareketli müzikler çalınabilmektedir. Bu bilgiler hareket ederek Tosya ilçesinin seyirlik oyunlarının niteliksel yapısının SOKÜM ile korumaya alınmasının önemli olduğunu ifade etmek mümkündür. Zira bu durumun yerel kültürün yaşatılması, uygulanması, daha fazla bilinmesi, yerel kimlik tanınırlığının yaygınlaşması bağlamında olumlu etkiler ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

4.14. Kastamonu’nun SOKÜM Ulusal Envanteri’ndeki Öğeleri

Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü koordinasyonunda kurulan SOKÜM İl Tespit Kurulu her sene mayıs ve kasımda Kastamonu’nun SOKÜM öğelerini ve yaşayan insan hazinesi adaylarını belirleyerek T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğüne sunmaktadır. 2023 senesi itibarıyla Kastamonu’nun SOKÜM Ulusal Envanteri’nde on dört öğesi vardır. Bu öğelere ait bilgilere aşağıda (şekil 1) yer verilmiştir (Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2024d).

| SIRA NO | UNSUR GRUP BAŞLIKLARI | UNSUR GRUP BAŞLIK KODLARI | UNURLAR | GRUP BAŞLIK VE UNSUR KODLARI | İL ENVANTERİ / YEREL UYGULAMALARI | İL ENVANTERİ / YEREL UYGULAMA KODLARI | İLLER |
|---------|---|---------------------------|--|------------------------------|---|---------------------------------------|-----------|
| 101 | Geleneksel el sanatı ustalığı (Geleneksel zanaatkarlık) | 1.002 | Bıçakçılık | 1.002.12 | Tosya çakısı yapımıcılığı | 1.002.12/37.01 | KASTAMONU |
| 102 | Geleneksel el sanatı ustalığı (Geleneksel zanaatkarlık) | 1.002 | Bıçakçılık | 1.002.12 | Kastamonu evrenye bıçağı | 1.002.12/37.02 | KASTAMONU |
| 237 | Geleneksel el sanatı ustalığı (Geleneksel zanaatkarlık) | 1.002 | Yazmacılık geleneği | 1.002.39 | Taş baskı | 1.002.39/37 | KASTAMONU |
| 403 | Geleneksel giyim kuşam yapımıcılığı ve kullanım gelenekleri | 1.005 | Yöresel kıyafet, içlik, önlük ve süslenme (kuşak, kemer, başlık, toka) | 1.005.02 | Azdavay kuşağı | 1.005.02/37.01 | KASTAMONU |
| 404 | Geleneksel giyim kuşam yapımıcılığı ve kullanım gelenekleri | 1.005 | Yöresel kıyafet, içlik, önlük ve süslenme (kuşak, kemer, başlık, toka) | 1.005.02 | Azdavay ve Pınarbaşı Kadın Başlıkları/Takke, Tekke, Fes | 1.005.02/37.02 | KASTAMONU |
| 453 | Oya/nakış işleme, dikiş ve örgü gelenekleri | 1.006 | Örme-örgüçülük | 1.006.04 | Çarşaf bağı, Kastamonu bağı | 1.006.04/37 | KASTAMONU |
| 456 | Geleneksel çalgı yapımıcılığı ve icracılığı | 1.007 | Bağlama yapımıcılığı ve icracılığı | 1.007.01 | Bağlama yapımıcılığı | 1.007.01/37 | KASTAMONU |
| 563 | Kültürel mekanlara bağlı toplumsal uygulamalar | 1.010 | Değirmen Kültürü | 1.010.01 | Değirmencilik | 1.010.01/37.01 | KASTAMONU |
| 564 | Kültürel mekanlara bağlı toplumsal uygulamalar | 1.010 | Değirmen Kültürü | 1.010.01 | Bezryağı Değirmeni Kültürü | 1.010.01/37.02 | KASTAMONU |
| 577 | Yardımlaşma, dayanışma ve hayır gelenekleri | 1.011 | İmece geleneği | 1.011.02 | İmece usulü | 1.011.02/37 | KASTAMONU |
| 671 | Evlendirme gelenekleri | 1.016 | Kına gecesi | 1.016.04 | Kına gecesi | 1.016.04/37 | KASTAMONU |
| 1156 | Geleneksel sporlar | 1.031 | Kızak/Kayak | 1.031.11 | Geleneksel Kızak Yarışları | 1.031.11/37 | KASTAMONU |
| 1262 | Türk mutfak kültürü/ geleneksel yiyecek-içecek yapımı ve toplumsal uygulamaları | 1.035 | Geleneksel simit yapımı | 1.035.05 | Kastamonu Simidi | 1.035.05/37 | KASTAMONU |
| 1375 | Türk mutfak kültürü/ geleneksel yiyecek-içecek yapımı ve toplumsal uygulamaları | 1.035 | Pastırma Kültürü ve Gelenekleri | 1.035.51 | Pastırma | 1.035.51/37 | KASTAMONU |

Şekil 1. 2023 Yılı İtibarıyla Kastamonu'nun SOKÜM Ulusal Envanteri'ndeki On Dört Ögesi

Kaynak: Bu şekil Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğünden (2024d) alınmıştır.

Şekil 1'de görüleceği üzere Kastamonu ilinin SOKÜM öğeleri azımsanmayacak derecededir. Bundan Tosya ilçesi de kendi payını almaktadır.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda (1) Tosya çakısı yapımıcılığı, (2) çarşaf bağı, Kastamonu bağı, (3) bağlama yapımıcılığı, (4) değirmencilik, (5) imece usulü, (6) kına gecesi, (7) Kastamonu simidi ve (8) pastırma Tosya ilçesi nezdinde önem taşıyan öğeler olarak görülmektedir. Ayrıca Kastamonu ilinin SOKÜM öğeleri söz konusu ilin manevi açıdan ön plana çıkarılmasına ve tanınırlığının artmasına yardımcıdır. Yine ayrıca Kastamonu ilinin SOKÜM öğeleri söz konusu ile yönelik sosyo-kültürel gelişimlerin oluşturulması ve daha iyi bir noktaya eriştirilmesinde olumlu yönde bir etki sağlamaktadır. Bu noktadan hareket ederek bahsi geçen SOKÜM öğelerinin Kastamonu ilinde kayda değer bir konuma, öneme ve potansiyele sahip olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Kastamonu ili seksen bir il arasında SOKÜM öge sayısı ve yaşayan insan hazinesi sayısı açısından üst sıralara yükselmiştir (T.C. Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı, 2020). Bu da kültürel gelişim elde etme noktasında Kastamonu iline katkı sağlamaktadır. Ayrıca Kastamonu ilinin SOKÜM zenginliğinin tıpkı Anadolu'nun konsantre bir atölyesi biçiminde olduğu (Kastamonu Kent Müzesi, 2024) göz önüne alındığında söz konusu ilin bu kapsamda önemli bir potansiyel ve avantaja sahip olduğunu ileri sürmek mümkündür.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çalışmanın sonucunda Tosya'nın zengin ve çeşitlilik gösteren bir SOKÜM'e sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Tosya bu mirası sayesinde toplumsal ve kültürel anlamda önemli bir kazanım sağlamaktadır. Bu durum doğrudan veya dolaylı yoldan Tosya'nın tanınması ya da hatırlanmasında olumlu bir etki veya ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle Tosya'nın SOKÜM'ünün kendi ilçe markası, imajı ve popüleritesinde önemli bir konuma sahip olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Tosya ilçesi derin bir manevi iklime sahip olmasıyla dikkatleri üzerine çekmektedir. Tosya ilçesi çok sayıda önemli şahsiyeti yapısı altında barındırmıştır. Bu da Tosya ilçesinin manevi atmosferinin yoğunlaşmasını ve insanları olumlu yönde etkilemesini sağlamıştır.

Konuyla ilgili olarak; Tosya ilçesinin bağı olduğu Kastamonu ilinde çok sayıda evliyanın yaşadığı düşünülmüştür. Bu hal de doğrudan veya dolaylı yoldan Tosya ilçesinin somut olmayan kültür açısından zenginlik ve çeşitlilik göstermesine vesiledir.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu merasimlerdir. Düğün, nişan, nikâh, asker uğurlama vb. merasimler Tosya ilçesinin kültürü içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Bu tür merasimler Tosya ilçesi halkı tarafından çoğunlukla önemsenmekte ve yapılmaya çalışılmaktadır.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu sözlü kültürel değerlerdir. Tosya ilçesi mani efsane ve türkü gibi sözlü kültürel değerlere sahiptir. Bu değerler ilgili ilçenin kültür yapısının tanınmasına katkı sağlamaktadır.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu hediyeleşmedir. Hediyeleşme insanlar arası iletişim ve etkileşimi geliştirmekte, insanları birbirlerine yakınlaştırmaktadır. Tosya ilçesinde ön plana çıkan yerel ürünler (pirinç, bıçkı, kıstı, kıl telası, kitre bebek, minyatür ürünleri vb.) hediyeleşme bağlamında önemli bir konuma ve potansiyele sahiptir. Bundan dolayı söz konusu kapsamda Tosya ilçesinin popüler yerel ürünlerinin arz ve taleplerinde hareketlenmelerin olduğunun görülmesi kuvvetle muhtemeldir.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu bağ ve gümele kültürüdür. Tosya ilçesi halkı havalar ısınmaya başladığı zaman bağlarına gidebilmekte ve burada istekleri kadar kalabilmektedirler. Tosya ilçesinin halkının bağ evlerine gümele de dedikleri bilinmektedir. Bağ arazilerinde çeşitli sebze-meyve üretilip bunları satabilen veya kendileri tüketebilen Tosya ilçesi halkı bağ ve bağcılık konularına önem verebildiği göze çarpmaktadır. Bu hal sosyo-kültürel bağlamda söz konusu ilçe içerisinde önemli olarak görülen bir husustur. Ayrıca bağlar Tosya ilçesi halkının önemli bir dinleme alanı olarak gördükleri konumlardır. Yine bu tür konular Tosya ilçesi halkı tarafından sakinlik, huzur ve mutluluk elde etme noktasında tercih sebebi olabilmektedir.

Tosya ilçesinde kültürel anlamda önemli olarak görülen bir diğer konu oyun kültürüdür. Tosya'da halk oyunları ve seyirlik oyunların oynanabildiği bilinmektedir. Bu tür oyunlar söz konusu ilçenin SOKÜM'ü açısından önemli bir konuma ve potansiyele sahiptir.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu yaren kültürüdür. İnsanlar yaren kültürü sayesinde iyi vakitler geçirmekte ve kültürel anlamda önemli etkileşimler yaşamaktadırlar. Bundan dolayı yaren kültürü SOKÜM açısından değerlidir.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu festival kültürüdür. Bu ilçede yapılan festivaller katılımcılarına görsel bir şölen sunmakta, kültürün tanıtılmasına ve yaşatılmasına vesile olmakta, söz konusu ilçeye ekonomik anlamda destek olmaktadır.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer konu el sanatlarıdır. Tosya ilçesinde çok sayıda el sanatıyla ilgilenildiği bilinmektedir. Bu el sanatları söz konusu ilçenin hem tanınmasına ve ekonomik anlamda ilerleme kaydetmesine hem de ilçe odaklı kültürel etkileşim oluşturulması ve geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Tosya ilçesi kültüründe önemli olarak görülen bir diğer mutfak ve yemek kültürüdür. Kendine has bir mutfak ve yemek kültürü bulunan Tosya ilçesi sosyo-kültürel açıdan bir cazibe oluşturma noktasında önemli bir avantaja sahiptir. Ayrıca bu avantaj Tosya ilçesinin tanınması ve ekonomisinin geliştirilmesi bağlamında olumlu etkiler sağlamaktadır. Yine ayrıca Tosya ilçesinin bağı olduğu Kastamonu ilinin sekiz yüz on iki farklı yemeğinin olduğu bilinmektedir. Bundan Tosya ilçesinin kendine düşen payı aldığını ve bunun da ilgili ilçeye sosyo-kültürel anlamda katkı sağladığını öne sürmek mümkündür.

Tosya ilçesinin yer aldığı Kastamonu ilinin SOKÜM ulusal Envanteri'nde on dört ögesi bulunmaktadır. Bu makale de söz konusu envanterin Tosya ilçesi odaklı olarak zenginleştirilebileceğini düşündürmektedir. Örneğin; yaren kültürü, eğlence kültürü, bağ ve gümele kültürü, mutfak ve yemek kültürü, hediyeleşme kültürü ile karşılama ve uğurlama kültürlerinin bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Yukarıda yer alan örnekte değinilen unsurlar Tosya ilçesinin kültürel yapısının canlanmasına yardımcıdır. Bununla beraber bu unsurların korunmaya muhtaç birtakım yönlerinin olabileceği düşünülmektedir. Zaman içerisinde unutulmaya yüz tutulması, kültürel değerlere bağlı kalınmak istenmemesi, yaşamsal tercihler (göç etmek gibi), yaşam tarzları ve standartlarının değişmesi bu doğrultuda örnek olarak gösterilebilmektedir.

Konu genel olarak ele alındığında Tosya ilçesinin önemli bir SOKÜM'e sahip olduğu, coğrafi konum avantajı (önemli ticaret ve geçiş yolları üzerinde bulunması) sayesinde de bu hususta kayda değer avantaj ve olumlu etkiler sağladığı düşünülmüştür.

Çalışmada bazı önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler şöyledir:

- Tosya'nın SOKÜM'ünün kültür turizmi potansiyeli ve önemi yerel halkın bakışı yardımıyla araştırılabilir. Ayrıca bu ilçenin kültür turizminde ön plana çıkan ve geri planda kalan SOKÜM değerleri yerel halkın görüşleri alınarak tespit edilebilir. Bunun sonucunda bölgesel kültür ve Türk kültürü bağlamında turistik hareketler etkileşiminde bir değerlendirme yapılabilir.

- Kültür ve inanç turizmi çeşitleri kapsamında Tosya'nın SOKÜM'ünün betimsel tarama modeli değerlendirilerek araştırılması önerilmektedir. Buna ilave olarak; kültür ve inanç unsurları odağında şekillenen Tosya'nın SOKÜM değerlerinin söz konusu ilçenin sosyo-kültürel yapısının oluşum ve gelişimindeki mevcut ve muhtemel rolü ve etkileri üzerine çeşitli teorik araştırma ve uygulama araştırmaları gerçekleştirilebilir.

- Tosya'nın SOKÜM'ünün Kastamonu ilinin SOKÜM'ü içerisindeki konumu, önemi ve potansiyeli geleneksel derleme yöntemi yardımıyla araştırılabilir. Ayrıca bu bağlamda Tosya'nın SOKÜM değerlerinin Kastamonu ilinin diğer ilçelerinin SOKÜM değerleriyle benzer ve farklı yönlerini araştırılabilir. Bu kapsamda veri toplama tekniği olarak mülakat ya da odak grup görüşmeleri teknikleri, veri analizi tekniği olarak da içerik analizi tekniği değerlendirilebilir.

- Tosya'nın SOKÜM'ü çeşitli metaforlar aracılığıyla ilişkilendirilerek araştırılabilir. Bu araştırma Tosya'da yer alan yerli-yabancı turistler ile yerel halkın görüş ve önerilerine başvurularak şekillendirilebilir. Söz konusu düşüncelerden hareket edilerek Tosya'nın SOKÜM değerlerinin Türk kültüründeki önemi metaforlar ilişkisi odağında ortaya konabilir.

- Tosya'nın SOKÜM'ünün tanınması ve tanıtılmasında bir rolü ve etkisi olan resmi kurum ve kuruluşlar ile ilgili bir araştırma gün yüzüne çıkarılabilir. Bu araştırma kapsamında ilgili kurum ve kuruluşların Tosya'nın SOKÜM'ünün tanınması ve tanıtılmasında doğrudan veya dolaylı yoldan etkileri olan çalışmalarının nitelik ve nicelik açısından değerlendirilmesi sağlanabilir. Bu görüşlere paralel olarak; Tosya'nın yerel kültürünün bölgesel, ulusal ve evrensel kültür içerisindeki yeri ve önemine açıklık getirilebilir.

- Tosya ve çevresinde bulunan yörelerin SOKÜM'leri kültür bilimi çatısı altında karşılaştırılabilir. Bu kapsamda Tosya ve çevresinde bulunan yörelerin SOKÜM dinamiklerinin kültürel yapıdaki durumu ile bölgesel kültür, Türk kültürü ya da evrensel kültür kollarındaki önemleri konusu üzerine yoğunlaşılabilir.

- Tosya ilçesinin coğrafi işaretli ürünlerinin söz konusu ilçenin kültür odaklı tanınırlığındaki etkisi ve önemini ele alan bir literatür araştırması tasarlanabilir. Bu araştırma

yerel, ulusal veya uluslararası alanlarla sınırlandırılabilir. Ayrıca söz konusu araştırma kapsamında yerel, ulusal ve evrensel kültür bağlamında coğrafi işaretli ürünlerin kültürel tanınırlık konusunda ortaya koyduğu fırsat ve avantajlar göz önüne serilebilir.

Çalışmanın literatüre ve uygulamaya katkılarının olduğunu öne sürmek mümkündür. Çalışma, kültür literatürünün Tosya odaklı gelişmesine ve gelişmesine yardımcıdır. Yine çalışmanın Tosya'nın SOKÜM'ünün uygulanması, uygulanmasının yaygınlaştırılması, korunması ve yaşatılmaya çalışılarak unutulmasının önüne geçilmesi noktasında insanlar üzerinde olumlu bir etki uyandırabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akay, S. A. (2006). Somut olmayan kültürel mirasın tarih araştırmalarında kaynak olma özelliği. *Milli Folklor Dergisi*, 18(70), 38-55.

Anadolu Ajansı (2022, 27 Aralık). Kitre bebeklerle Tosya'nın kültürel değerleri geleceğe taşıyor. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/kultur/kitre-bebeklerle-tosyanin-kulturel-degerleri-gelecege-tasiniyor-/2773507>.

Ateş, S., & Oktay, K. (2019). Kastamonu festivalleri. İ. Mısırlı (Ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.

Avcı, M., & Koç, D. E. (2019). Kastamonu'nun manevi iklimi. İ. Mısırlı (Ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.

Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: appraisal, synthesis, and generation of evidence* (6th Edition). USA: Saunders.

Çam, O. (2023). Birbirine yakışan gıda ürünlerinin gastronomideki yeri. *Journal of Academic Tourism Studies*, 4(2), 109-139.

Çam, O., & Çılgınoğlu, H. (2021). Tosya ilçesinin turizm potansiyeli. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 156-175. <https://doi.org/10.37847/tdtad.885061>.

Dedehayır, H. (2008). Somut olmayan kültürel mirası korumak ve yaşatmak. *Yayıma Hazırlayan: Çekül Vakfı*, 27.

Demirezen, S., & Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434. <https://doi.org/10.35675/befdergi.699782>.

Erdoğan, A. (1991). *Kastamonu folkloru 1. Kastamonu*.

Erdoğan, A. (1993). *Kastamonu folkloru 2. Kastamonu*.

Ergi, İ. (1993). *Anadolu ağızları/Tosya ağızı*. Kastamonu: Tosya Kalkınma ve Çevre Vakfı Bilim Serisi.

Evliya Çelebi (2008). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Bursa - Bolu - Trabzon - Erzurum - Azerbaycan - Kafkasya - Kırım - Girit 2. Cilt 1. Kitap (2. Baskı)*. Y. Dağlı & S. A. Kahraman (Haz.). M. S. Koz (Ed.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. ISBN: 978-975-08-0953-X.

Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing* (6th Edition). London: Wiley-Blackwell.

Gökoğlu, A. (1952). *Paflagonya. Kastamonu: Doğrusöz*.

Haberal, H. (2022, 28-30 Eylül). Turizm ürünü olarak festival ve şenliklerin önemi: Kastamonu örneği. İ. Yazıcıoğlu (Ed.), 3. Uluslararası Seyahat ve Turizm Dinamikleri Kongresi (USTDK22) bildiri özetleri kitabı içinde (53). Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

İbret, B. (2004). Tosya şehrinin fonksiyonel özellikleri. Marmara Coğrafya Dergisi, (9).

İbret, B.Ü. (2003). Tarihi İpek Yolu üzerindeki bir Anadolu şehri: Tosya (kuruluşu ve gelişmesi). Marmara Coğrafya Dergisi, (8), 53-82.

İbret, B.Ü., & Kaymakçı, S. (2016). Tarihi İpek Yolu üzerinde bir turizm kenti: Tosya. F. Atasoy (Ed.), Yükselen İpek Yolu 1. Cilt İpek Yolu'nda ekonomi ve turizm içinde (132-157). Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Kanal 7 (2021, 8 Mayıs). Gündüz Gece - Kastamonu/Tosya | 7 Mayıs 2021. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=DKJ0CZzIVeo>.

Karabaş, S. (1999). Bütüncül Türk budunbilimine doğru. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.

Karabüber, T. (2017). Tosya halk inanışları. (Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33.

Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2024a). Tosya. Erişim adresi: <https://kastamonu.ktb.gov.tr/TR-63826/tosya.html#:~:text=Tosya%20ad%C4%B1%20ilk%20defa%20Prehistorik,ad%C4%B1%20%E2%80%9CDoceia%E2%80%9Ddan%20alm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r>.

Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2024b). Yaren kültürü. Erişim adresi: <https://kastamonu.ktb.gov.tr/TR-176585/yaren-kulturu.html>.

Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2024c). Seyirlik oyunlar. Erişim adresi: <https://kastamonu.ktb.gov.tr/TR-171383/seyirlik-oyunlar.html>.

Kastamonu İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2024d). Somut olmayan kültürel miras. Erişim adresi: <https://kastamonu.ktb.gov.tr/TR-170901/somut-olmayan-kulturel-miras.html>.

Kastamonu Kent Müzesi (2024). El emeği. Erişim adresi: <http://www.kastamonukentmuzesi.gov.tr/el-emegi.php>.

Kurt, İ. (2005, 6-8 Ekim). Yöresel anlatım içerisinde hiciv sanatının uygulanması ve “Manda Yuva Yapmış Söğüt Dalma” gerçeği. Representation in Music and Musical Representation Symposium. İstanbul: İstanbul Technical University.

Küçükbasmacı, G. (2009, 10 Ocak). Tosya Dergisi: somut olmayan kültürel mirasın korunması yaklaşımıyla bir inceleme. Kastamonu Basın Sempozyumu bildiri kitabı içinde (201-217). Ankara: Kastamonu Valiliği Yayınları.

Küçükkahveci, İ. (1991). Tosya ağzı. Tosya Aylık Fikir ve Aktüalite Dergisi, (5), 24.

Moula, P., & Goodman M. (2009). Nursing research. London: SAGE Publication Ltd.

Mülayim, N. (2021). Gündelik hayat sosyolojisinde toplumsallaşma biçimi olarak kadın günleri: Tosya örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Oğuz, M. Ö. (2013). Somut olmayan kültürel miras nedir? Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Pehlivan, A. (2015). Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Serhoşoğlu, K. (2019). Kastamonu halk bilimi açıklamalı bibliyografyası. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

T.C. Kastamonu Valiliği (2022, 22 Haziran). 1. Tosya Doğa Sporları Kültür ve Sanat Festivali start aldı. Erişim adresi: <http://www.kastamonu.gov.tr/1-tosya-doga-sporlari-kultur-ve-sanat-festivali-start-aldi>.

T.C. Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı (2020, 31 Aralık). Kastamonu'dan dört unsur somut olmayan kültür envanterine girdi. Erişim adresi: <https://www.kuzka.gov.tr/basinda-detay.asp?H=1455&Haber=kastamonudan-dort-unsur-somut-olmayan-kultur-envanterine-girdi>.

T.C. Tosya Kaymakamlığı (2024). Tosya el sanatları. Erişim adresi: <http://www.tosya.gov.tr/tosya-el-sanatlari>.

Tanrısever, C., Pamukçu, H., & Saraç, Ö. (2019). Kastamonu efsaneleri. İ. Mısırlı (Ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.

Taş, B. (2006). Tosya ilçesinde jeomorfolojik birimlerin arazi kullanımı üzerine etkileri. Coğrafi Bilimler Dergisi, 4(1), 43-66. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000064.

Tekin, G. (2017). Dönüşen müzecilik ve müzede öğrenme: Ankara somut olmayan kültürel miras müzesi örneği. Milli Eğitim Dergisi, 46(214), 155-166.

Tezcan, M. (1989). Folklorik ve antropolojik yönleriyle hediye geleneği ve Türk kültüründeki yeri. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 22(1), 29-36.

Topal, E., & İbret, B. Ü. (2020). Yer adları açısından bir inceleme: Tosya'da (Kastamonu) yer adları. Folklor/Edebiyat, 26(101), 41-54. <https://doi.org/10.22559/folklor.1158>.

Tosya Belediyesi (2024a). Tarihi şahsiyetler. Erişim adresi: <https://tosya.bel.tr/tarihi-sahsiyetler/>.

Tosya Belediyesi (2024b). Yöresel ürünler. Erişim adresi: <https://tosya.bel.tr/yoresel-urunler/#:~:text=Bunun%20yan%C4%B1nda%20tarhana%20%C3%A7orbas%C4%B1%2C%20toyga,olarak%20da%20pekmezli%20un%20helvas%C4%B1>.

Tosya Belediyesi (2024c). Tosya ekonomisi. Erişim adresi: <https://tosya.bel.tr/tosya-ekonomisi/>.

Tosya Belediyesi (2024d). Tosya kültürü. Erişim adresi: <https://tosya.bel.tr/tosya-kulturu/>.

Turan, Ş. (1990). Türk kültür tarihi. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Türk Patent ve Marka Kurumu (2024). Kastamonu. Erişim adresi: <https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/liste?il=37&tur=&urunGrubu=&adi=>.



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Tahir AŞİROV, Türkmenistan İlimler Akademisi Tarih ve Arkeoloji Enstitüsü,
tahirashirov@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9684-0834.

Atıf: Aşirov, T. (2024). Rusya İmparatorluğu Döneminde Mahtumkulu Çalışmaları: N. P. Ostroumov Örneği, Millî Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 65-70.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 7 Haziran 2024 / 24 Haziran 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1497517

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

RUSYA İMPARATORLUĞU DÖNEMİNDE MAHTUMKULU ÇALIŞMALARI: N. P. OSTROUMOV ÖRNEĞİ (Mahtumkulu Firakî'nin 300. Yılı Anısına)

Öz

1724-1807 yılları arasında yaşadığı kabul edilen Mahtumkulu Firakî, Türkmen halkının büyük şairi, düşünür ve mutasavvıftır. Rusya İmparatorluğu döneminde Türkmen millî şairi Mahtumkulu ile ilgili yayınlar yapılmıştır. Bu dönemde Mahtumkulu üzerine kapsamlı ve değerli çalışma yapanlardan biri de 1846-1930 yılları arasında yaşamış olan Nikolay Petroviç Ostroumov'dur. Türkmen edebiyatına önemli katkı sağlayan Ostroumov'un büyük Türkmen şairi Mahtumkulu'nun şiirlerini, 1907 yılında Taşkent'te "Türkistan Vilâyetiniñ Gazetesi" adlı gazetede, "Mahtum-kuli: Turkmenskaya poeta" başlığıyla yayımlamıştır. Aynı yıl yazar, "Mahtum-kuli" adıyla ayrı bir eser olarak neşretmiştir. Ostroumov'un yayımladığı eser, Mahtumkulu'nun şiirlerinin belirlenmesi ve tespiti açısından değerli bir çalışmadır. Özellikle bu eser, kendinden sonraki araştırmacılara da kaynaklık ettiği görülebilir. Ayrıca bu çalışmalar Mahtumkulu'nun Türkmen halkının büyük şairi olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkmen Edebiyatı, Mahtumkulu, Ostroumov, Şiir.

ON THE MAHTUMKULI IN THE RUSSIAN EMPIRE PERIOD: EXAMPLE OF A. N. OSTROUMOV

Abstract

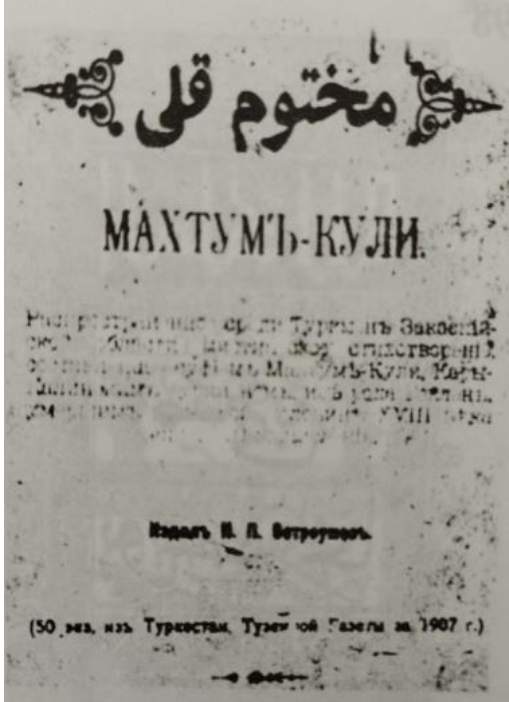
Mahtumkuli Fragi, who is accepted to have lived between 1724-1807, is the great poet, thinker and mystic of the Turkmen people. During the Russian Empire, publications were made about the Turkmen national poet Mahtumkuli. One of those who made a comprehensive and valuable study on Mahtumkuli during this period was Nikolay Petrovich Ostroumov, who lived between 1846 and 1930. Ostroumov, who made a significant contribution to Turkmen literature, published the poems of the great Turkmen poet Mahtumkuli in the newspaper "Türkistan Vilâyetiniñ Gazetesi" in Tashkent in 1907, with the title "Mahtum-kuli: Turkmenskaya poeta". In the same year, the author published it as a separate work under the name "Mahtum-kuli". The work

published by Ostroumov is a valuable work in terms of identifying Mahtumkuli's poems. This work, in particular, can be seen as a source for later researchers. In addition, these works reveal once again that Mahtumkuli is the great poet of the Turkmen people.

Keywords: Turkmen Literature, Mahtumkuli, Ostroumov, Poetry.

GİRİŞ

1724-1807 yılları arasında yaşadığı kabul edilen Mahtumkulu Firakî, Türkmen halkının büyük şairi, düşünür ve mutasavvıftır. “Vaaz-i Azat” başta olmak üzere birçok değerli ve kaynak eserleri kaleme alan Devletmâmmet Azadî'nin (1700-1760) oğlu Mahtumkulu'nun hayatı ve şiirleri ile ilgili erken bir zamanda ilim adamları tarafından öğrenilmeye ve şiirleri farklı yayınlarda yayımlanmaya başlanmıştır. Mahtumkulu'nun hayatı ve düşüncesini açıklamada, onun şiirlerinin ortaya çıkarılması ve tespiti edilmesi son derece önemlidir. Yazmalar ile birlikte neşirler de onun şiirleri açısından ayrı bir değere sahiptir. Dolayısıyla şairin şiirlerinin böyle bir perspektifle değerlendirilmesi gerekmektedir. Rusya İmparatorluğu döneminde Türkmen millî şairi Mahtumkulu Firakî ile ilgili yayınlar yapılmış ve onun şiirleri Arap alfabesindeki aslıyla



birlikte Rusça tercüme edilerek yayımlanmaya ve incelenmeye başlanmıştır. Bunlardan İvan Fyodoroviç Blaramberg (1800-1878), İlya Nikolayeviç Berezin (1818-1896), Fedor Abramoviç Bakulin (1846-1879), İvan Aleksandroviç Belyayev (1882-1920), Aleksandr Nikolayeviç Samoyloviç (1880-1938) isimlerini zikretmek mümkündür. Bu dönemde Mahtumkulu'nun şiirlerini içeren eseri Türkistan'da yayımlayanlardan biri de 1846-1930 yılları arasında yaşamış olan Nikolay Petroviç Ostroumov'dur (Aşirov, 2024a; Aşirov, 2024b: 92-99).

1. Samoyloviç'in Mahtumkulu Çalışmaları

Rusya İmparatorluğu döneminde Türkmenlerin tarihi ve kültürel hayatıyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yayınlar birçok açıdan son derece önemlidir. Nitekim 1872-1977 yılları arasında Kazan Ruhanî Akademisi'nde “Müslümanlara Karşı Misyonerli” çalışan Ostroumov, İslam tarihi ve medeniyeti üzerine birçok eser kaleme almıştır. 1877 yılında Taşkent şehrine gelen misyoner Ostroumov, orada farklı görevlerde İslam araştırmalarına devam etmiştir (Fayzrahmanov, 2008: 146-150). Bu dönemde Rus müsteşriklerinden olan Ostroumov'un Türk dünyasının dil ve edebiyat sahalarının âbide şahsiyetlerinden (Sağlam-Kürenov, 2024: XI) Türkmen şairi Mahtumkulu'nun şiirlerini ihtiva eden yazmalarını elde ettiği anlaşılmaktadır. Çünkü Taşkent'te Mahtumkulu'nun şiirleri içeren yazmaların yirmiye yakın bulunduğunu görmek mümkündür. Şaire ait “Divanı Mahtumkulu”, “Gazaliyatı Mahtumkulu”, “Mesneviyatı Mahtumkulu”, “Eşarı Mahtumkulu” adları ile meşhur yazmalarında olduğu görülebilir. Ayrıca şairin şiirlerinden oluşan bu yazmaların XIX. yüzyılın ilk yarısına ait olduğu söylenebilir (Meredov, 1960: 198-200).

1883'ten 1917'ye kadar Taşkent'te “Türkistan Vilâyetiniñ Gazetesi” (Turkestanskaya Tuzemnaya Gazeta) adıyla yayımlanan süreli yayının müdürlüğünü yapan Ostroumov, söz

konusu gazetede Türkmen şairi Mahtumkulu'nun şiirlerini bir dizi olarak yayımlamıştır. Yazar 1907 yılında “Türkistan Vilâyetiniñ Gazetesi” adlı süreli yayında “Mahtumkuli: Turkmenskaya Poeta” (Mahtumkulu: Türkmen Şiiri) başlığıyla seri olarak yayımlamıştır. Ostroumov'un hazırladığı Mahtumkulu'nun şiirleri, söz konusu gazetenin № 15, 16, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47. sayılarında yer verilmiştir (Ostroumov 1907a).

Ostroumov'un “Mahtumkulu: Türkmen Şiiri” adlı dizi halinde yayımladığı şiirlerin önüne Mahtumkulu'nun meşhur bir şair ve Türkmenistan'ın Garrıgala ilçesinden olduğunu ifade eden kısa bir yazı eklemiştir: “Uşbu tubanda basıladurgan Mahtumkulınıñ olanını musannıfı mezkûr Mahtumkuli bolup oşol olanga öz namını goyupdır. Ve mezkûr Mahtumkuli özi Gırgalalı (Garrıgalalı) gızagı (gerkez) taypasından bolup anıñ vepat kılğanıga bir yüz otuz yıl boldı diyip aytadurlar bul gazetni okuydurgan adamlar içide gızak (gerkez) ve Türkmen taypası bar bolgan sebepten biz mezkûr Mahtumkuli olanını öz ıbaratıça bölek bölek kılıp gazetge basduramız” (Ostroumov 1907a).

Aynı şekilde misyoner ve şarkiyatçı Ostroumov Mahtumkulu'nun şiirlerini, aynı yılda yüz yirmi sekiz sayfadan ibaret olan eseri “Mahtumkuli” adıyla yayımlamıştır (Ostroumov 1907a). Ostroumov'un yayımladığı söz konusu eser, Özbekistan İlimler Akademisi Doğu Araştırmalar Enstitüsü yazmalar bölümünde bulunduğu anlaşılmaktadır (Meredov, 1960: 198-200). Ayrıca Ostroumov'un bu yayını, İstanbul Üniversitesi'nin Türkiyat Enstitüsü'nün kütüphanesine kadar ulaşmış olduğu görülebilir (Aşirov, 2016: 661-673). Türkmen alimi Almaz Yazberdiyev (1939-2023) 2021 yılında Aşkabat'ta “Gündogar Metbeçiliginiñ ve Köne Türkmen Basma Kitaplarınıñ Tarihi” (Doğu Matbaacılığının ve Eski Türkmen Neşir Kitaplarının Tarihi) adıyla yayımladığı eserde, Ostroumov'un 1907 yılında neşrettiği Mahtumkulu'nun şiir kitabını göremediğini ifade etmektedir (Yazberdiyev, 2021: 258).

Ostroumov'un söz konusu neşrediliği tarihi açısından son derece önemli olan yayımlarından biri olduğu görülmektedir. Nitekim şarkiyatçı Samoyloviç 1909 yılında “Zapiski Vostochnogo Otdeleniya İmperatorskogo Russkogo Arheologičeskogo Obtşestva” (Rus Arkeoloji Cemiyeti Doğu Bölümü Yazıları) dergisinde “Ukazatel k Pesnyam Mahtum-kuli” (Mahtumkulu'nun Şiirlerinin Göstergesi) başlığıyla yayımlamaya başladığı çalışmalarında, misyoner Ostroumov'un Mahtumkulu'nun seksen bir şiirini yayımladığını dile getirmekte ve şiir göstergesinde onun yayımladığı şiirlere de yer vermektedir (Aşirov, 2024b: 92-99). Aynı şekilde 1913 yılında “Divani Mahtumkulu” adıyla kapsamlı yazı kaleme alan Ahmet Zeki Velidi Togan (1890-1970) tarafından Ostroumov'un Mahtumkulu'nun şiirlerinin neşrinden bahsetmektedir: “1907 senesi Taşkent'te, Ostroumov tarafından “Türkistan Vilayetiniñ Gazeti” gazetesinde tefrika (parça parça) suretinde, sonra 128 sahifelik (sayfalık) bir risale suretinde 50 tane olarak neşir olunmuştur” (Aşirov 2016, 671).

Türkmen düşüncesini halk dilinde şiirsel bir şekilde ortaya koyan Mahtumkulu ile ilgili 1940 yılında “Türkmenistan” gazetesinde, “Magtımgulı ve Oña Bolan Garayışlar” (Mahtumkulu ve Onunla İlgili Görüşler) adıyla şair üzerine çalışmaları değerlendiren önemli bir yazı kaleme alan Türkmen yazarı Berdi Kerbabayev, Ostroumov'un Mahtumkulu neşri ile ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmektedir: “Ostroumov 1907 yılında Taşkent'te çıkan “Türkistan (Vilayetiniñ Gazeti)” gazetesinde Mahtumkulu'nun ayrı ayrı şiirlerini neşredip, en sonunda 128 sayfadan ibaret olan 50 nüshalı bir kitapça yayımlamıştır. Ostroumov da Vambery'den talim alıp, ondaki olan hataların çoğunu tekrarlamakta ve Mahtumkulu'ya Vambery'nin etkisinde değerlendirmektedir”. Kerbabayev'in Ostroumov neşri ile ilgili değerlendirmesindeki ifadeler, Togan tarafından 1926 yılında “Mahtumkulu Divanı ve Yedi Asırlık Türkçe Bir Manzume” adıyla Şeyh Muhsin Fânî'nin eserine yazdığı eleştiride geçen ifadelerin Türkmencesi şeklinde olduğu da görülebilmektedir: “1907 senesi Taşkent'te, Ostroumov tarafından “Türkistan Vilayetiniñ Gazeti” gazetesinde tefrika suretinde, sonra 128 sahifelik bir risale suretinde 50 dane olarak neşir olunmuştur”. Ayrıca Ostroumov'un kitabının kapağında elli adet basıldığı yer

almaktadır. Kerbabayev, Ostroumov'un değerlendirmesine sadece Mahtumkulu'nun Őiirinden iki satırını getirerek cevap vermektedir: (AŞirov, 2024a: 151):

Ümsüm otur, halk içinde sözleme,

Sözlär bolsañ söz astına yet yağŐı!

Aynı Şekilde Ostroumov'un bu yayımından sonra Mahtumkulu'nun Şiirleri Taşkent'te birçok defa kitap olarak yayımlanmıŐtır. Nitekim Mahtumkulu'nun Şiirlerinin 1910 ve 1914 yıllarında Buhara'da "Divani Hazreti Mahtumkulu" adıyla yayımlandığını görmek mümkündür (1910). 1911 yılında Taşkent'te "Otuz iki tohum kıssası ve Mahtumkulu" adlı Arifcanov matbaasında yayımlanan eseri, Mahtumkulu'nun Şiirlerini ihtiva eden bir eserdir. Bu eserin yayımlanmasında Marılı Mirzahıt Mirsıddıkoğlu'nun katkılarının olduğunu görmek mümkündür (AŞirov-Durdygylyjow 2018, 1047-1053). Bununla birlikte 1914 yılında "Divani Hazreti Mahtumkulu" adıyla yayımlanan eseri, Gurbanberdi Gürgenli'nin hazırladığı görülebilir (1914). Ayrıca Taşkent'te yayımlanan süreli yayınlarda Türkmen Şairi Mahtumkulu ve onun Şiirleri hakkında yazılar görmek mümkündür. Nitekim 1915 yılında AŞkabat'ta yayımlanan "Grammatika Turkmenskogo Yazıka" (Türkmen Dilinin Dilbilgisi) adlı eserin yazarı (AŞirov 2020, 114-121) İvan Aleksandroviç Belyayev (1882-1920) tarafından 4 Temmuz 1904 senesinde "Turkestan Vedomosti" adlı süreli yayının yetmiş üçüncü sayısında "İnteresnaya Rukopis" (İlginç Bir Yazma) başlıklı bir yazı yayımlanmıŐtır (Belyayev 1904). Belyayev'in bu yazısı daha sonra 1960 yılında yayımlanan "Magtımğulu (Őahirıñ Ömrüne ve Döredijiligine DeęiŐli Makalalar Yığındısı)" adıyla yayımlanan eserde, "Gızıklı Golyazma" adıyla yer almaktadır (AŞirov, 2024a: 151-152). Bu dönemde Mahtumkulu'nun Şiirlerini ihtiva eden yazmaların ve yayınlara ayrı ve önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar, Mahtumkulu'nun Türkmen hayatının bütün yönlerini kapsayan Şiirlerinin ortaya çıkarılması, tespiti ve varyantları açasından ayrı bir değerdir. Nitekim Mahtumkulu'nun Taşkent yazmalarının çoğunun kültür ve eğitim merkezi olan Harezm'de bulunduğundan dolayı Harezm lehçesinin özelliklerini görmek mümkündür (Meredov, 1960: 199).

2. Ostroumov'un Mahtumkulu'nun Şiirleri

Ostroumov'un 1907 yılında Taşkent'te yayımladığı Mahtumkulu'nun Şiirlerini ihtiva eden bu yayını, Şairin Şiirleri bakımından çok önemlidir. Çünkü Şairin Şiirlerinin aidiyeti konusunda Őüphelerin kalkmasına ve kesinleŐmesine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu öneme binaen Şairin Şiirlerinin göstergesini (O. / Ostroumov, S. / Samoyloviç, T. / Togan), günümüz Türkmençe adları ile zikretmeyi uygun gördük:

O. 1. (Bir nan getirdi / S. 169, T. 255), O. 2. (DaŐlar bile / S. 113, T. 151), O. 3. (Köñül ýatmaz hiç / S. 3, T. 11), O. 4. (Ädejek sen / S. 196, T. 124), O. 5. (Gitdi bu raýa / S. 160, T. 152), O. 6. (BaŐ üstünde / S. 139, T. 153), O. 7. (Jan çykar / S. 17, T. 14), O. 8. (Bu işi / S. 177, T. 185), O. 9. (Harap eýlär / S. 20, T. 15), O. 10. (Bir beýan geler / S. 67, T. 16), O. 11. (Galar, ýaranlar / S. 27, T. 17), O. 12. (Köz bile / S. 156, T. 155), O. 13. (Gul bolgul / S. 137, T. 104), O. 14. (Baka-baka gider sen / S. 118, T. 125), O. 15. (Ykbal bolmady / S. 172, T. 187), O. 16. (Ýyglap geçer halyma / S. 157, T. 251), O. 17. (Biwepalardan / S. 133, T. 128), O. 18. (Ýar bizim sary / S. 173, T. 188), O. 19. (Söhbet ýagşydyr / S. 56, T. 23), O. 20. (Ýetmeýin galmaz / S. 72), O. 21. (Syr gider / S. 13, T. 36), O. 22. (Kär bile / S. 153, T. 160), O. 23. (Elde bary bolmasa / S. 150), O. 24. (Aý-Günüñiz batmaga / S. 151, T. 171), O. 25. (Bolar sen / S. 121, T. 126), O. 26. (Duz hem bolmasa / S. 149, T. 157), O. 27. (JoŐ gelse / S. 147, T. 173), O. 28. (Abat galsyn / S. 127, T. 144), O. 29. (Näge ýatyp sen / S. 120, T. 140), O. 30. (Jem bolup / S. 7, T. 7), O. 31. (Köýmän ýigide / S. 143, T. 9), O. 32. (Näbilsin / S. 128, T. 244), O. 33. (DaŐy syndyrar / S. 64, T. 230), O. 34. (Atamyñ / S. 91, T. 96), O. 35. (Bola-bola gider sen / S. 119, T. 139), O. 36. (Galyp men / S. 123, T. 147), O. 37. (Galandar bile / S. 155, T. 163), O. 38. (Guluñ boldum /

S. 104, T. 110), O. 39. (Ondadyr / S. 51, T. 33), O. 40. (Galmagaly neýlerem / S. 98, T. 112), O. 41. (Ölmesden burun / S. 126, T. 146), O. 42. (Şalyk bile / S. 114), O. 43. (Şondadyr / S. 53, T. 34), O. 44. (Galmaz-a / S. 2, T. 177), O. 45. (Repbim Jelil / S. 19, T. 216), O. 46. (Ussada belli / S. 178, T. 203), O. 47. (Joş bolmasyn / S. 129, T. 127), O. 48. (Mağşarnama / S. 45, T. 19), O. 49. (Dag saýar / S. 34, T. 27), O. 50. (Gahry gana / S. 159, T. 178), O. 51. (Joşa ýetdiň / S. 51, T. 98), O. 52. (Bady-sabany görsem / S. 96, T. 121), 53. (Utup durupdyr / S. 40, T. 45), O. 54. (Çilimkeş / S. 80, T. 91), O. 55. (Alydyr / S. 60, T. 143), O. 56. (Aty gerek / S. 86, T. 93), O. 57. (Iki dünýäniň soltany / S. 184, T. 260), O. 58. (Gitmezmiş / S. 82, T. 88), O. 59. (Näler boldy / S. 171, T. 206), O. 60. (Ýel bile / S. 3, T. 211), O. 61. (Eýýamy gördüm / S. 99, T. 113), O. 62. (Kefaret etdi / S. 165, T. 193), O. 63. (Aman heý / S. 191, T. 264), O. 64. (Wagyz / S. 12, T. 213), O. 65. (Bu derdi / S. 168, T. 254), O. 66. (Döker bolduk ýaşymyz / S. 75, T. 75), O. 67. (“Turgul” diýdiler / S. 31), O. 68. (Özi Behişdiň / S. 87, T. 99), O. 69. (Saçdy Muhammet / S. 11, T. 12), O. 70. (Söýmüşem seni / S. 186, T. 184), O. 71. (Bagyşla bizi / S. 188, T. 204), O. 72. (Obany düzedir / S. 37, T.220), O. 73. (Jahan gördüm / S. 105, T. 238), O. 74. (Sataşdym / S. 102, T. 122), O. 75. (Ýarym, ýa Alla / S. 152, T. 250), O. 76. (Bitmek gerek / S. 84), O. 77. (Batdy, ýaranlar / S. 29, T. 43), O. 78. (Bilmezmiň / S. 92, T. 97), O. 79. (Pygan Eglenmez / S. 73, T. 80), O. 80. (Gökje kepderi / S. 179, T. 182), O. 81. (81. Ýeldim tut / S. 8, T. 212).

SONUÇ

Türkmen edebiyatı araştırmalarına önemli katkı sağlayan Ostroumov’un büyük Türkmen şairi Mahtumkulu ve onun şiirleri ile ilgili yaptığı çalışmalar ayrı bir değer olduğu görülmektedir. Aynı şekilde şairin yaşadığı yüzyıllar Türkmen edebiyatının sanat ve edebi açısından en parlak dönemi olduğunu da ortaya koymaktadır. Ostroumov’un “Mahtumkulu” adıyla eserinin neşri, XX. yüzyılda şairin şiirlerinin yayımlanma sürecini hızlandırmıştır. Aynı şekilde Ostroumov’un Mahtumkulu’nun şiirlerini ihtiva eden yayın, şairin şiirlerinin tespiti açısından değerli bir çalışmadır. Mahtumkulu’nun hayatı ve düşüncesini açıklamada, şiirlerinin ortaya çıkarılması ve tespiti son derece önemlidir. Türkmen edebî dilinin teşekkülünde ayrı bir yeri olan Mahtumkulu’nun şiirlerinin çeşitli yazmalarının bulunduğu Taşkent’te yayımlanmış olması ise eseri daha da kıymetli hale getirmektedir. Aynı şekilde bunlar, şairin büyüklüğünü göstermeye yönelik ve uluslararası şöhretini kanıtlayan yayınlardır. Ayrıca bu çalışmalar Mahtumkulu’nun Türkmen halklarının büyük şairi olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Aşirov, T. (2024a). Mahtumkulu Firakî’nin 300. yılı anısına. Bursa: Emin Yayınları.
- Aşirov, T. (2016). “Mahtumkulu’yu anlamak: A. Z. V. Togan örneği”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5 (2), 661-673.
- Aşirov, T. (2024b). “Rusya İmparatorluğu döneminde Mahtumkulu çalışmaları: A. N. Samoyloviç örneği”, *Folklor Akademi Dergisi*, Doğumunun 300. Yılında Mahtumkulu Firaki ve Türkmen Edebiyatı, 7 (Özel Sayısı), 92-99.
- Aşirov, T.- Durdygylyjow, P. (2018). “Türkmen dili tarihi sürecini yansıtan Mahtumkulu divanı (“Kıssa-i Mahtumkulu” adlı divanın 1911 y. Taşkent taş basması bağlamında)”. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu. Afyonkarahisar 23-25 Kasım 2018. s. 1047-1053. Afyonkarahisar.
- Aşirov, T. (2020). “Belyayev, İ. A. (1915). Grammatika turkmenskogo yazıka. Ashabad: tipografiya İ.İ.Aleksandrova. 122. Sayfa.”. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6 (1): 114-121.

- Divani hazreti Mahtumkulu. (1910). Buhara.
- Divani hazreti Mahtumkulu. (1914). (haz. G. Gürgenli). Buhara.
- Fayzrahmanov, L. M, (2008). “N. P. Ostroumov- missioner i islamoved”, İzvestiya Altayskogo Gosudarstvennogo Universiteta , 4 (1), 146-150.
- Meredov, A. (1960). “Magtymgulıñ golyazmalarıñ daşkent nusgaları”. Magtymguly (şahyryñ ömrüne we döredijiligine degişli makalalar ýgyndysy). Aşgabat., Türkmenistan döwlet neşirýaty, 1960.
- Ostroumov, N. P. (1907a). “Mahtum-Kuli: Turkmenskaya poema”. Türkistan Vilâyetiniñ Gazeti. № 15, 16, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47.
- Ostroumov, N. P. (1907b). “Mahtum-Kuli”. 50. ekz. iz Turkestan tuzemnoy gazetı. Taşkent.
- Sağlam, S.-Kürenov, R. (2024). Adı destan olan şair Mahtumkulu hakkındaki rivayetler-görüşler-şairler. Ankara: EkoAvrasya Vakfı.
- Yazberdiyev, A. (2021). Gündogar metbeçiliginiñ ve köne Türkmen basma kitaplarınıñ taryhy. Aşgabat: Türkmen devlet neşirýat gullugı.



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Aytek ZAKİRKIZI MEMMEDOVA, Azerbaycan Millî İlimler Akademisi Felsefe ve Sosyoloji Enstitüsü, a.z.m-9@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4915-6263

Atf: Zakirkızı Memmedova, A. (2024). İşrakiliğin Nasireddin Tusi'nin Felsefi Okulu Üzerindeki Etkisi, Millî Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 71-77

Gönderim ve Kabul Tarihi: 14 Mayıs 2024 / 24 Haziran 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1483967

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

İŞRAKİLİĞİN NASİREDDİN TUSİ'NİN FELSEFİ OKULU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

(Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin Doğumunun 870. Yıl Dönümü ve Nasireddin Tusi'nin Vefatının 750. Yıl Dönümü Münasebetile)

Öz

Ansiklopedik bilim adamı Nasireddin Muhammed Tusi (1201-1274), yazdığı değerli eserlerle, yarattığı Meraga Rasathanesi ve onun bünyesinde kurulan okul sayesinde dünya bilim ve kültür tarihinde eşsiz bir yere sahiptir. Böylece Azerbaycan filozofu bilimin çeşitli alanlarında bilim adamlarının yetiştirilmesinde faaliyet göstermiştir. Bu okulun temsilcileri kendi öğretmenleri gibi bilimsel faaliyetleri ve çalışmalarını ile dünya biliminin gelişmesine büyük katkılar sağladılar. Onun eserlerinde Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed Peygamber'in (sav) hadisleri, Hz. Ali ve diğer mübarek zatların sözleri kullanıldı. Pisagor, Sokrates, Platon, Hipokrat, Öklid, Galen, Batlamyus, özellikle Aristoteles ve onun Doğulu takipçileri - Kindi, Farabi, İbn Sina, İbn Miskeveyh ve diğer bazı peripatetikler, Azerbaycan filozofu tarafından selefleri olarak sevgiyle anılmıştır. Nasireddin Tusi Sufi ve İşraki fikirlerden yararlandı. XII. yüzyılda Şihabeddin Yahya Suhreverdi tarafından yaratılan İşraki felsefi öğretisinin Nasireddin Tusi ve onun felsefe okulunun temsilcileri üzerindeki büyük etkisi hissedilebilir. Tusi'nin öğrencisi, ansiklopedik bilim adamı Kutbeddin Şirazi'nin felsefi eserlerinde dini motiflerin yanı sıra Meşşailik ve İşrakilik motifleri de bulunmaktadır. Kutbeddin Şirazi'nin "İşrak Felsefesi" kitabına yazdığı şerh, bilimsel niteliği nedeniyle tarihi kaynaklarda geniş yer bulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Şihabeddin Yahya Suhreverdi, Nasireddin Tusi, felsefi okul, bilim, din

THE INFLUENCE OF ILLUMINATIONISM ON NASIR AL-DIN TUSI'S PHILOSOPHICAL SCHOOL

(on the occasion of the 870th anniversary of the birth of Shahabaddin Yahya Suhrawardi and 750th anniversary of the death of Nasir al-Din Tusi)

Abstract

The encyclopedic scientist Nasir al-Din Tusi Muhammad Tusi (1201-1274) took a specific place in the history of world science and the history of culture with works he created, the Maraga Observatory and the school he created with it. Thus, the Azerbaijani thinker took part in the preparation of scholars in various fields of science. Representatives of this school, as their teachers, by their scientific activities and works provided to the development of world science. In his works were used citations from Koran, Hadiths from Prophet Muhammad, Khalifa Ali and other holy persons. Pythagoras, Socrates, Plato, Hippocrates, Euclid, Galen, Ptolemy, especially Aristotle and his eastern followers – Kindi, Farabi, Ibn Sina, Ibn Miskawayh and other peripatetics, were respectfully mentioned by the Azerbaijani philosopher. Nasir al-Din Tusi also used Sufi and Ishraqi ideas. There is a great influence of the Ishraqi philosophy, created in the XII century by Shahabaddin Yahya Suhrawardi, on Nasir al-Din Tusi and representatives of his school. In philosophical works of the encyclopedic scholar, the student of Tusi Qutb al-Din al-Shirazi, there are religious motives, as well as motives of peripateticism and ishq. Qutb al-Din al-Shirazi's commentary on the book "Hikmat al-Ishraq" is widely covered in historical sources for its scientific character.

Keywords: Shihabaddin Yahya Suhrawardi, Nasir al-Din Tusi, school of philosophy, science, religion

Giriş

Ansiklopedik bilim adamı Nasireddin Muhammed Tusi (1201-1274) dünya bilim ve felsefesinin zenginleşmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Bilim adamının felsefi öğretisi, başta Farabi (873-950), İbn Sina (980-1037), Bahmanyar (993-1066) ve diğer Doğu Peripatetizminin (Meşşai okulunun) temsilcileri olmak üzere eski ve ortaçağ filozoflarının fikirlerine dayanarak oluşturulmuştur.

Nasireddin Tusi, seleflerinin Meşşailik yönüne dayanan fikirlerini yaratıcı bir şekilde sürdürdü. Azerbaycan filozofu, varlık talimi (ontoloji) ile ilgili fikirlerini açıklarken metafizik ve fiziğe daha fazla önem vermiş ve bu bilimlerin açıklanmasında Aristoteles'in mevkiini esas almıştır. Düşünürün felsefesine, olan idrak teorisine (gnoseolojisine) dikkat edildiğinde XIII. yüzyılda Meşşailiğin diğer öğretilerle daha fazla birleştiği ortaya çıkar. Bu anlamda İshrakiliğin kurucusu Suhreverdi'nin felsefi görüşlerinin Nasireddin Tusi'nin ve onun yarattığı felsefi okulun temsilcileri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ancak Nasireddin Tusi felsefe tarihine meşşai bir filozof olarak girmiştir. Filozof, önemli felsefi sorunları belirleme ve çözmeye konusunda gerçek bir Aristocu geleneğini devam ettirir.

2024'de bilim ve kültür tarihinde iz bırakan iki büyük şahsiyetin – Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin doğumunun 870. yıl dönümü ve Nasireddin Tusi'nin vefatının 750. yıl dönümüdür.

1. Nasireddin Tusi'nin Dünya Görüşünü Etkileyen Şahsiyetler

Nasireddin Tusi'nin yaratıcılığının fikir, teorik kaynakları, tarih açısından en eski dönemden kendi zamanına kadar olan dönemi, fikir açısından ise tüm dini ve dünyevi yönleri kapsar. Onun eserlerinde Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed Peygamber'in (sav) hadisleri, Hz. Ali ve diğer mübarek zatların sözlerinin yanı sıra Eyüp Peygamber'in, Musa Peygamber'in, İsa Peygamber'in ve İslam öncesi ileri gelen şahısların sözleri kullanıldı. Pisagor, Sokrates, Platon, Hipokrat, Öklid, Galen, Batlamyus, özellikle Aristoteles ve onun Doğulu takipçileri - Kindi, Farabi, İbn Sina, İbn Miskeveyh ve diğer bazı peripatetikler, Azerbaycan filozofu tarafından selefleri olarak sevgiyle anılmıştır.

Nasireddin Tusi'nin dünya görüşü – felsefesi, etik ve sosyal-politik düşünceleri, değeri ve geniş kapsamı nedeniyle her dönemde önemlidir. Filozof, karşıt akımların ideologlarına karşı mücadelede seleflerinin fikirlerini cesurca korudu ve geliştirdi. Nasireddin Tusi önderliğinde 1259'da Meraga şehrinde inşa edilen rasathane, sadece Azerbaycan'da değil, bütün Müslüman Doğu ülkelerinde büyük ilmi ve kültürel bir olaydır, rasathanenin bünyesinde kurulan okul da bilim adamına ün kazandırmıştır.

Meraga Rasathanesi sonraki yıllarda ve yüzyıllarda bilimin gelişmesine büyük bir ivme kazandırdı. Nasireddin Tusi'nin felsefi okulunun temsilcilerinden Necmeddin Ali Kazvini (1203-1277), Kutbeddin Mahmud Şirazi (1236-1311) ve Cemaleddin Hasan Hilli (1250-1325) öğretmenleri gibi ansiklopedik bir yaratıcı mirasa sahiplerdi.

Nasireddin Tusi'nin eserleri öğrencilerine, daha sonraki yüzyıllarda yaşayan ve çalışan filozoflara örnek olmuştur. Onun felsefe okulunun temsilcileri – Necmeddin Kazvini, Kutbeddin Şirazi ve Cemaleddin Hilli öğretmenlerinin mirasından yararlanmış ve bu mirası geniş çapta yaymışlardır. Nasireddin Tusi, felsefe okulunda Doğu Peripatetizmin yanı sıra Sufi ve İsraki fikirlerini de öğretti.

Bu anlamda Nasireddin Tusi'nin felsefi okuluna XII. yüzyılda İsraki felsefenin kurucusu, Azerbaycan filozofu Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin (1154-1191) etkisi büyüktür. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi muhabir üyesi, Prof. Dr. Zakir Memmedov, Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin Meşşailik, Tasavvuf ve İsrakilik ile ilgili eserler yazdığını, onun Meşşailik üzerine yaptığı çalışmalarda mantık, metafizik ve doğa konularının araştırılıp geliştirildiğini göstermiştir. Zakir Memmedov Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin İsraki felsefesinin kurucusu olarak daha büyük ün kazandığını yazmıştır.

Zakir Memmedov'a göre İsrakiliği kendisinden önceki düşünce akımlarıyla karşılaştırmalı olarak ele alırsak şu sonuca varabiliriz: bu felsefi öğreti esas olarak Antik Doğu ve Antik Yunan felsefesi, Doğu Peripatetizmi (özellikle ondaki Neoplatonizm unsurları) ve Sufizm temelinde oluşmuştur [Memmedov, 1978: 163]

Doğu Peripatetizm ile İsrakilik arasında fark vardır. Azerbaycan'da Şihabeddin Suhreverdi'nin felsefi görüşlerinin tek araştırmacısı olan Zakir Memmedov, İsrakiliğin varlık talimini (ontoloji) Meşşailiğin varlık talimi ile karşılaştırmıştı: İsraki felsefesinde “varlık” ve “yokluk” kavramları “ışık” ve “karanlık” kavramlarıyla ifade edilir. Burada ışık (en-nur) ve ziya (ad-diya) terimleri aynı anlama gelmektedir. Meşşailikte “varlık” kavramı en geniş kapsama sahipse, İsrakilik felsefesinde ışığın aşikarlığı için daha karakteristik olduğu kabul edilir. “İsrak Felsefesi” kitabında filozof şöyle yazıyor: “Varlıkta bir şeyin tanım ve yoruma ihtiyacı yoksa, demek, o, aşikardır. Hiçbir şey ışıktan daha belirgin değildir, tanım olarak ondan daha zengini yoktur”. Dolayısıyla Meşşailikte “varlık”, İsrakilikde ise “ışık” tanımı açısından zengin kabul edilmektedir. İsraki öğretilerine göre ışıklardan ve onun gölgelerinden oluşan tüm mevcudatın zirvesinde Işıklar Işığı durur. O tek ve sebepsiz ışıktan kat kat başka ışıklar ve onların gölgeleri (cisimler) meydana geldi [Memmedov, 2006: 147-148].

İsrakilik felsefesinde idrakin duyu (his), akli ve sezgi aşamaları kabul edilmektedir. İsraki felsefesinin gnoseolojisi Meşşailikten temel olarak farklıdır. Meşşailik akımının önemli temsilcileri Farabi, İbn Sina, Bahmanyar ve diğerleri idraktaki duyu ve akli aşamaları kabul ederken, İsraki filozoflar buraya sezgi aşamasını da eklemişlerdir.

İsrakilik felsefesine göre maddi dünyadaki eşya ve olaylara dair kesin bilgiler, duyu ve akli idrak yoluyla elde edilir, sezgisel idrak, insana ışık dünyasının sırlarını ve mutlak gerçeği açığa çıkarır.

XIII. yüzyıl felsefi öğretilerin birbirine yaklaştığı bir dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu anlamda Zakir Memmedov, bu dönemde Yakın ve Orta Doğu ülkelerindeki güncel düşünce akımları arasındaki fikir mücadelesine rağmen yakınlaşma ve karşılıklı etki vakalarının arttığını belirtmişti. Araştırmacı, farklı öğretilerin uzlaşmasının XIII. yüzyılın sonlarından itibaren daha belirgin hale geldiğini yazmıştır [Memmedov, 2006: 201].

Nasireddin Tusi felsefi öğretilerin birbirine yaklaştığı ve bir anlamda kaynaştığı dönemde faaliyet göstermiştir. Bu hem onun hem de öğrencilerinin bilimsel faaliyetlerinden, eserlerinden anlaşılır.

2. Şihabeddin Yahya Suhreverdi ve Felsefi Öğretisinin Etkisi

Şihabeddin Yahya Suhreverdi Nasireddin Tusi'nin selefi olarak kabul edilir. Çünkü onun ansiklopedik bilim adamının ve öğrencilerinin yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkisi olmuştur.

Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin eserlerinin ve onların üzerlerine yazılan şerhlerin, haşiyelerin yazma nüshaları dünyanın birçok kütüphanesinde saklanmaktadır. Zakir Memmedov, filozofun eserlerini sıralarken, elli iki eserinden on üçünün Meşşailik, on beşinin Tasavvuf, sekizinin İşraki ve on altısının çeşitli konuları kapsadığını yazmıştır [Memmedov, 1991: 15-23].

Şihabeddin Suhreverdi'nin bilimsel faaliyeti, Ortodoks İslam ideologlarının Doğu Peripatetizme karşı güçlü bir saldırı başlattığı bir döneme denk gelmektedir. Şunu belirtmek gerekir ki, Ebu Hamid Gazzali'nin (1059-1111) "Filozofları Tekzip" ("Tehafüt el-felasife") risalesine karşı, İbn Rüşd'ün (1126-1198) polemik şeklinde yazdığı "Tekzipi Tekzip" ("Tehafüt et-Tehafüt") risalesinde ve Şihabeddin Suhreverdi'nin "Filozofların Görüşleri" ("İ'tikad el-hukame") risalesinde Doğu Meşşiliğin temsilcileri savunulmuştur [Memmedov, 1991: 9].

Şihabeddin Suhreverdi "Filozofların Görüşleri" kitabının yazılmasının sebebini, Doğu peripatetik filozoflara yönelik çarpıtma girişimlerinin güçlenmesine bağlamıştır. Bunun temeli ise insan topluluğunun onlar hakkında olan böyle bir varsayımdan kaynaklanmaktadır ki, "Onlar ne yaratıcıyı, ne peygamberleri, ne dirilişi, ne maşheri, ne ruhların dönüşünü, ne ahireti, ölümden sonra ne azapı, ne de rahatlığı onaylayan dehidirler... Doğu peripatetik filozoflardan olan bilim insanları hakkındaki bu varsayım yanlıştır" [Suhreverdi, 1986: 10].

İşrakilik üzerine çalışmalar Şihabeddin Suhreverdi'nin yaratıcılığının özüdür. O, burada yeni bir felsefi öğretinin temellerini geliştirdi. İşrak (el-işrak) - aydınlanma türümcülük (emanationism) terimine karşılık gelir. Zakir Memmedov yazmıştır ki İşrakilik (el-İşrakıyye) "İşraka dayalı" demektir: İşrakilik Felsefesi (el-Felsefet el-İşrakıyye). Azerbaycan filozofu "Işık Heykelleri" ("Hayakil en-nur"), "İşrak Felsefesi" ("Hikmet el-İşrak"), "Işık-name" ("Pertov-name"), "İlahi ışıklanmalar" ("el-Barika el-ilahiye"), "Işıkların parıltıları" ("Levami el-anvar") ve diğer eserlerinde İşraki öğretimin temellerini göstermiştir. "Işık Heykelleri" risalesi, İşraki edebiyatının başyapıtı olan "İşrak Felsefesi" kitabından sonra meşhurdur. Bu risaledeki ontolojik ve gnoseolojik meselelerin şerhinde Doğu Peripatetizminden etkilenmiş olsa da, bu eser bir bütün olarak İşrakilik felsefesini ifade etmektedir.

"Işık Heykelleri" risalesi, İşrakilikde önemli bir yere sahiptir. Risale bir mukaddime ve yedi heykelden (bölüm) oluşmaktadır. Filozof heykel sözcüğünü cisim anlamında kullanır, buradaki yedi sayısını cisimlerin nevlerine göre anlatıyor: eter, dört unsurdan üçü (hava, su, toprak) ve unsurların üç türevi (mineral, bitki, hayvan). Bunların hepsi ışık objeksidir, kabul edicileridir.

Şihabeddin Suhreverdi "Işık Heykelleri"nin mukaddimesinde şöyle yazıyor: "Diyorum: Ey Ebedi Mevcut Olan, bize ışıkla yardım et, bizi ışıkla güçlendir, bizi ışıkla birleştir, bizim son ihtiyaçlarımızı kendin karşıla, bizi seninle buluşmaya hazırlayacak en uzak hedeflerimizi belirler" [Suhreverdi, 1989: 21]

Prof.Dr. Zakir Memmedov Şihabeddin Suhreverdi'nin "Işık Heykelleri" ve "Işık-name" kitapları hakkında bildirmiştir: "Işık Heykelleri" adlı risale Şihabeddin Suhreverdi tarafından Arapça yazılmış ve Farsçaya çevrilmiştir. Filozofun eserlerinden söz eden tüm kaynaklarda ve araştırma eserlerinde bu risaleden bahsedilmektedir. Arapçada heykel (el-heykel, çoğunlukta: el-hayakil) kelimesinin farklı anlamları vardır: azman, büyük yapı, tapınak, vücut, gövde, iskelet, heykel vb. Şihabeddin Suhreverdi diğer eserlerinde de "heykel" tabirini göstermiş, burada "insan cismi", bir yerde ise "bitki cismi" anlamını kullanmıştır. "Işık Heykelleri" adlı risaleye gelince, burada da insan vücutuna heykel deniyor. Ancak heykeller bir bütün olarak cisimler dünyasına uygulanır. Bu tesadüf değildir, "Işık Heykelleri" risalesinin ilk heykeli cisme bir tanım vererek başlar. "Işık-name" eserinde varlık talimi ve idrak teorisi mufassal bir şekilde araştırılmış, Meşşailikte önemli yer tutan kavram ve kategoriler İşrakilik bakış açısından incelenmiştir [Memmedov, 2006: 145-146].

Ord.Prof. Hilmi Ziya Ülken yazmıştır ki Suhreverdi, kitaplarını okuyanlara bazı tavsiyelerde bulunuyor: "Meşşai felsefesini bilmekle beraber İlahi Nuru sevenler bu kitabı

okuyabilirler, onu okumaya başlamadan önce kırk gün zühd hayatı gecirmek, et yememek, dünya işlerini bırakmak, kendini tamamen Murakabe'ye vermek lazımdır. Bu kaidelere uyan kimse eski ve yeni filozofların Allahın bana verdiği hakikatları bilmediklerini öğreneceklerdir” [Ülken, 1967: 194-195]

Şihabeddin Suhreverdi felsefi fikirlerini değişmeceli olarak da kullanmıştır. Bu anlamda Prof.Dr. Ülker Memmedova yazmıştır: “Arapça şiirlerinde Şihabeddin Suhreverdi sadece büyük bir filozof, İsrakilik felsefesinin kurucusu gibi değil, aynı zamanda çevresinin önde gelen bir söz ustası, yetenekli bir şairi olarak da kendini gösterir. Şihabeddin Sühreverdi, genellikle bir filozof olarak kabul edildi, çünkü felsefi fikirler ve düşünceler düşünürün çalışmasının temelini oluşturdu.

Şihabeddin Suhreverdi şiirlerinin temeli aşktır. Bu şiirler, sevgi ummanında yüzerek sanki orada incisini - aşkını bulan aşkın duygularının lirik bir ifadesidir. Aşık, sevgilisine olan duygularını büyük bir tutku ile vasıf eder. O bu yolda hasret acısı çekir. Ahitinde kararlı olan aşık, sonda kendi sevgisine kavuşur. Görünüşde aşkın vasıfı gibi anlaşılan bu beyitler, özellikle dikkat edildiğinde daha derin anlam taşıdığı anlaşılıyor. Düşünürün yüksek felsefi şiirinde aşkın mahiyeti geniş ve büyüktür.

Şihabeddin Suhreverdi şiirlerinde aşık sevgilisine “siz” deye hitap eder. Düşünürün “siz” hitabı belirli bir kişiye değil, ışıklar alemine yöneliktir. Böyle bir görüntüde, o fiziksel olarak var olan ve ruhu ruhsal dünyayı özleyen bir sevgilinin görüntüsünü yaratmıştır” [Memmedova Ü., 2021: 110].

Şihabeddin Yahya Suhreverdi tarafından oluşturulan İsrakilik felsefesinin Nasireddin Tusi ve öğrencilerinin yaratıcılığı üzerinde büyük etkisi vardır. Prof.Dr. Zakir Memmedov’a göre Meraga Rasathanesinde çalışan bilim adamlarının birçoğu, İsraki filozofun kitaplarını öğretmek ve tanıtmakla yetinmemiş, aynı zamanda onlara değerli şerhler de yazmışlardır. Sa’d ibn Mansur İbn Kammune el-İsraili (...-1284) Şihabeddin Suhreverdi’nin “Levhi ve Arşı Açıklamalar” (“et-Telvihat el-Levhiyye ve-l-Arşıyye”) kitabına yaptığı şerhe “Levhi ve Arşı Açıklamalar”ın Şerhinde Düzeltmeler” (“et-Tenkihat fi şerh et-Telvihat”) denir [Memmedov, 2009: 199].

İsrakiliğin Nasireddin Tusi’nin felsefi okuluna etkisi konusunu incelerken onun öğrencisi Kutbeddin Şirazi’den de bahsetmek gerekiyor. Ansiklopedik bilim adamı Kutbeddin Şirazi Meşşailik ve İsrakilik ile sıkı bir bağlantısı vardı.

Bir hususun özellikle belirtilmesi gerekir ki Kutbeddin Şirazi bilimde objektif bir mevkiini göstermiş ve çeşitli öğretileri mutaassıplık etmeden inceledi. Hiç şüphe yok ki burada hocası Nasireddin Tusi’nin etkisi çok büyüktür. Öyle olmasaydı Meraga Rasathanesinde okurken İsrakilik felsefesini öğrenemezdi.

Kutbeddin Şirazi’nin felsefesinden bahsederken onun yaratıcılığının çeşitli yönlerine dikkat etmek gerekir. Hadis ve tefsir konusundaki görüşlerinde tamamen İslami açıdan yaklaşan düşünür, felsefi düşüncelerinde bu görüşle çelişmemeye çalışmıştır. Bu anlamda Kutbeddin Şirazi’nin dünya görüşü yaşadığı döneme göre senkretik bir içeriğe sahiptir.

Kutbeddin Şirazi’nin mantık, metafizik, doğa bilimleri ve genel olarak peripatetik konular üzerine yazdığı risaleler, onun dünya görüşünün tamamen felsefi bir içeriğe sahip olduğunun göstergesidir. Düşünür, felsefi meseleleri peripatetik açıdan ele alırken öncelikle hocası Nasireddin Tusi ile aynı fikirde olmaya çalışmıştır. Ansiklopedik bilim adamı, “Dibaca En İyî Taç İncisi” (“Dürra et-Tac li Gürrat ad-Dibac”) kitabında mantık ve metafizikle ilgili konuları açıklarken hocasının öğretilerine dayanıyordu [Memmedova A., 2011: 50].

Zakir Memmedov, İsraki edebiyatının başyapıtı Şihabeddin Suhreverdi’nin Kutbeddin Şirazi’nin “İsrak Felsefesi” kitabını mufassal olarak incelediğini ve değerli bir şerh yazdığını belirtmişti. Kutbeddin Şirazi, “İsrak Felsefesi” kitabının yapısını korumuş ve bu sisteme dayalı olarak fikirlerini sunmuş, her konunun içeriğini açıklarken büyük ayrıntılara girmiştir. Şerh, orijinaliyle uyum içinde olduğu için onu tamamlıyor. Kutbeddin Şirazi, Meşşailik üzerine yazdığı risalelerinde geleneksel terimleri kullanmasına rağmen, “İsrak Felsefesi” kitabını yorumlarken tamamen Şihabeddin Suhreverdi’nin yolunu izlemiştir.

Kutbeddin Şirazi'nin "İşrak Felsefesi" adlı kitabına yazdığı şerh, Yakın ve Orta Doğu ülkelerinde büyük şöhret kazanmış ve daha sonraki filozofların ciddi ilgisini uyandırmıştır. Zakir Memmedov, Celaleddin Abdurrahman Süyuti'nin (1445-1505) Kutbeddin Şirazi'nin eserleri arasında "Suhreverdi'nin Sırlar Kitabının Şerhi" ("Şerh Kitab el-Esrar li-s-Suhreverdi") adlı risalesinden bahsettiğini yazmıştır. 1295'de tamamlanan ve yazarına ün kazandıran bu şerhe Seyyid Şerif Cürcani (1339-1413), Mevlana Abdülkerim (...-1495), Necmeddin Hacı Mahmud Tebrizi, Sadreddin Şirazi (...-1640), Molla Hadi Sabzavari (1798-1878) gibi filozoflar haşiyeler yazmışlardır [Memmedov, 2009: 199-200].

Doğu Peripatetizmi ve İsrakilik sonraki yüzyıllarda Nasireddin Tusi'nin felsefi okulunun temsilcileri tarafından sürdürüldü ve geliştirildi. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi muhabir üyesi, Prof. Dr. Zakir Memmedov, XVII. yüzyılın büyük Azerbaycan filozofu Racabali Tebrizi'nin (...-1669) Doğu Peripatetizmin son büyük temsilcisi olarak takdim ederken, onun eserlerinde İsrakiliğin ve Sufizmin kesin bir etkisinin hissedildiğini yazmıştır [Memmedov, 2006: 287]. Zakir Memmedov'a göre varlık taliminde meşşai filozoflara daha yakın olan Racabali Tebrizi, idrak teorisine aid konularda ağırlıklı olarak Şihabeddin Suhreverdi'nin öğretilerini takip etmiştir. Racabali Tebrizi'nin eserlerinin ve onun öğrencilerinin yarattığı zengin mirasın, XVII. yüzyılda Müslüman Doğu ülkelerinde İsrakilik başta olmak üzere bilimsel-felsefi düşüncenin gelişmesinde ve yaygınlaşmasında büyük etkisi olmuştur [Memmedov, 2009: 206].

Böylece, XIII. yüzyıldan sonraki dönemde çeşitli ideolojik akımların senkretik karakterine rağmen Meşşailik ve İsrakilik öğretileri özellikle yaygındı ve bilimsel-felsefi düşüncede öncü bir yön olmuştur.

Sonuç

Nasireddin Tusi'nin Meraga Rasathanesi bünyesinde kurulan okulunda öğrencisi olan Kutbeddin Mahmud Şirazi, siyasetçi ve ansiklopedik bir bilim adamı olarak biliniyordu. Ansiklopedik bilim adamı Kutbeddin Şirazi, bilimsel faaliyetlerinde hocası mevkiinden hareket etse de, onun yaratıcı mirası, özellikle özgünlüğü ve zenginliğiyle dikkat çekmektedir. Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin kurduğu İsraki öğretisi, Nasireddin Tusi'nin öğrencilerinden Kutbeddin Şirazi'yi daha fazla etkilemiştir. Şihabeddin Yahya Suhreverdi'nin "İşrak Felsefesi" kitabına ansiklopedik bilim adamı tarafından yazılan şerh, kaynaklarda en değerli şerh olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Memmedov, Zakir (2006). Azerbaycan Felsefesi Tarihi. 2. Baskı. Bakı: Şark-Garb
- Memmedov, Zakir (1978). Azerbaycanda XI-XIII Yüzyıllarda Felsefi Fikir. Bakı: Elm
- Memmedov, Zakir (2009). Şihabeddin Yahya Suhreverdi. Bakı: Elm
- Memmedov, Zakir (1991). Şihabeddin Yahya Suhreverdi (Kısa bibliyografik bilgiler). Bakı: Elm
- Memmedova, Aytek Zakirkızı (2011). Nesireddin Tusinin Felsefi Okulu. Bakı: Elm
- Memmedova, Ülker (2021). Doğu'nun Işık Sevdalı Filozofu Şihabeddin Yahya Suhreverdi, Milli Kültür Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, s. 106-115.
- Suhreverdi, Şihabeddin Yahya (1989). Işık Heykelleri. Arap dilinden Azerbaycan diline çeviren: Zakir Memmedov. Bakı: Elm

Suhreverdi, Şihabeddin Yahya (1986). Filozofların Görüşleri. Arap dilinden Azerbaycan ve Rus dillerine çevirenler: Zakir Memmedov, Tariyel Hasanov. Bakı: Elm

Ülken, Hilmi Ziya (1967). İslam Felsefesi Kaynakları ve Tesirleri. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Dr. Hacı Veli BİŞKİN, MEB Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü,
biskin1@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7420-2655

Atıf: BİŞKİN, H. V. (2024). Eczâ-Yı Lokmân Hekim'deki Bitki, Organ, Hayvan Ve Hastalık Adları, 8 (1), s. 78-86.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 7 Haziran 2024 / 25 Haziran 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1497670

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

ECZÂ-YI LOKMÂN HEKİM'DEKİ BİTKİ, ORGAN, HAYVAN VE HASTALIK ADLARI*

Öz

İnsan yaşamının her döneminde hastalıklar var olagelmıştır. Bu hastalıkların tedavileri de önem arz etmiştir. Bu tecrübeler yazıya da aktarmıştır. İnsanoğlunun bu tecrübelerini bizler tıp metinleri aracılığıyla öğreniyoruz. Tarihi tıp metinleri Türkçeye, bilime, kültüre ve dile katkı sunmasının yanı sıra aynı zamanda geçmişle gelecek arasında köprü görevi de üstlenmiştir Türklerdeki ilk Türkçe esere de Uygurlar döneminde rastlıyoruz. Yine Kıpçak, Çağatay döneminde tıbbî metinlere rastlarken yoğunluğun Batı Türkçesi döneminde olduğunu görmekteyiz. Bu metinlerindeki terimlere verilen karşılıklar aynı zamanda Türkçenin gücünü de yansıtmaktadır. Çalışmada dönemi, müellifi veya müstensihisi, yazıldığı yer, dönem; eserin yazılış amacı ve ithaf edilen kişisi bilinmeyen Eczâ-yı Lokmân Hekim adlı eserdeki bitki, organ, hayvan ve hastalık adları ele alınmıştır. Eser, Vatikan Kütüphanesi Türkçe El Yazma Eserler Kataloğu 430 numarada kayıtlı olup eserden aynı zamanda burç ve tılsım dair bilgiler de edinmek mümkündür. Eser Arap harfleriyle nesih yazı şekliyle harekeli olarak yazılmış 146 varak 13 satırdan oluşur. Eseri oluşturan metin kısmı genellikle siyah mürekkeble yazılmışken başlık, dua, şekil, tablolar ve bazı bölümler kırmızı mürekkeble yazılmıştır. Eser Türkoloji'ye değişik açılardan katkı verirken diğer bilim dallarına da katkı sunmaktadır. Tarihi tıp metin araştırmalarında başvuru temel kaynak eserlerde yer almayan bu eserin çalışılmış olması bu alanda çalışma yapanlara da ayrıca katkı ve kaynaklık edecektir.

Anahtar Kelimeler: Tıp, eczâ-yı lokman hekim, türkoloji, tıp metinleri, söz varlığı.

PLANT, ORGAN, ANIMAL, AND DISEASE NAMES IN ECZÂ-YI LOKMÂN HEKİM

Abstract

Diseases have existed throughout every period of human life, and their treatments have been of significant importance. These medical experiences have also been documented in writing. We learn about these experiences

* Çalışma, Doç. Dr. Meryem Arslan tarafından hazırlanan Eczâ-yı Lokman Hekim (Yazım ve Dil Özellikleri- Metin- Sözlük) adlı eserdeki ilgili söz varlıklarının incelenmesiyle oluşturulmuştur.

through medical texts. Historical medical texts not only contribute to Turkish language, science, and culture but also serve as a bridge between the past and the future. The earliest Turkish medical texts can be traced back to the Uyghur period. Furthermore, we find medical texts during the Kipchak and Chagatai periods, with a notable concentration in the Western Turkish period. The terms used in these texts reflect the strength of the Turkish language. This study examines the plant, organ, animal, and disease names in the work titled "Eczā-yı Lokmān Hekīm," whose author, copyist, place, and period of writing are unknown. The manuscript is listed as number 430 in the Vatican Library Catalogue of Turkish Manuscripts and also provides information on zodiac signs and talismans. Written in Arabic script with vowel marks in the naskh calligraphic style, the manuscript consists of 146 leaves with 13 lines per page. The main text is usually written in black ink, while titles, prayers, figures, tables, and some sections are written in red ink. This manuscript contributes to Turkology from various perspectives and also offers insights into other scientific fields. Studying this historical medical text, which is not included in the primary reference works of historical medical research, will provide valuable resources and support for scholars working in this field.

Keywords: Medicine, eczā-yı lokmān hekīm, turkology, medical texts, vocabulary

GİRİŞ

Tarihi süreçte Çin, Mısır, Hint, Yunan, Türk ve İslami dönemlerde milletler insan sağlığını koruma ve tedavi noktasında bilgi, tecrübe ve birikimlerini sözlü ve yazılı olarak nesilden nesile aktarmışlardır. Bu çalışmalarını tarihi tıp yazmalarında görmekteyiz. Bu yazmalarda sadece tıba dair çalışma ve tedavileri değil aynı zamanda dil ve kültüre ait özellikleri de bulmaktayız. Bu noktada bu eserlerin sadece dil açısından değil diğer bilim dalları açısından da değerlendirilmesi önemlidir (Arslan, 2019;153). Sözlü kültür içerisinde yaşayan tıbbi deneyimler zamanla yazıya geçirilmiştir. Bu yazıya geçiriliş süresi milletler arasında farklılıklar gösterir. Türklerin tıp metinleri ile ilgili ilk kayıtlar, var olan bilgilere göre Uygurlar dönemiyle başlar. Bu kitap çeviri niteliğinde bir tıp kitabıdır. Çeviri, Hintli Vabghata'ya ait Astāngahrdayasamhitā eseri ile Yogaśataka ve Siddhasāra adlı iki tıp eserinden yapılmıştır. Bunun yanında Uygurlar döneminden 45 yazma parçası daha günümüze ulaşmıştır. Bu eserleri Türkçenin tarihî dönemlerine göre ifade edilirse Kıpçak, Çağatay, Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi sahası eserleri takip eder. Kıpçak sahasında baytarlığa ait eserler dikkati çekmektedir. Bunlar, Kitabü'l-Hayl, Baytarü'l-Vazih gibi müstakil eserlerdir (Özgür, 2009: 893). Çağatay döneminde de Risale-i Tıbb, Tabibçılık, Esrarü'l-Etıbba gibi eserler yazılmış ve bunlar da günümüze ulaşmıştır (Aydın Tören, 1996, Uysal: 2020; Karoly, 2003). Batı Türkçesi, Türkçe tıp metinleri açısından oldukça zengin bir dönemdir (Önler, 1985; Bayat, 2016; Önler, 1990; Canpolat-Önler, 2007; İhsanoğlu-Şeşen, vd., 2008). Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış ilk çeviri tıp kitabı, Müfredât-ı İbn Baytar Tercümesi (Turan, 2014: 313; Bayat, 2016: 285; Önler, 1990: 1); tarihi tam

olarak bilinen ilk telif tıp kitabı ise Edviye-i Müfredde'dir (Canpolat, 1973: 1). Diğer tıp metinlerinden bazıları da şöyledir: Müntehab-ı Şifa, Teshil; Mücerrebname, Kâmilü'-Sinâ'a Tercümesi, Tervihü'l-Ervâh, İlsasiyye, Sultaniyye, Tercüme-i Kânûnce, Bâhnâme Kitâbü'l-Müntehâb fi'- Tıbb, Zâhire-i Murâdiye, Miftâhu'n-Nûr ve Hazâinü's-Sürûr, Bâhnâme, Tercümesi, Hazâinü's-Saadat, Kitâb-ı Güzide-i İlm-i Tıbb, Envaı Emraz, Yâdigâr-ı İbn Şerif, Lugat-ı Müşkilât-ı Eczâ, Mürşid, Kitâb-ı Tercüme-i Tezkire-i Dâvûd Fî İlmü't-Tıbb, Tuhfetü'l-Erîbi'n-Nâfia Li'rRûhânî Ve't-Tabîb, Gâyetü'l-Beyân fi Tedbîr-i Bedeni'l-İnsan, Teşrih-i Ebdân'dır (Adıvar, 1970; Arslan, 2014: 42-52; Bayat, 2016:285-288; Önler, 2004: 273-276; Tokat, 2012: 3-5; Turan, 2014; Detaylı bilgiler için bk. İhsanoğlu-Şeşen vd., 2008).

Dilimizde alıntı birçok bitki adı da mevcuttur. Yazılan eserlerdeki bitkiler tedavi amaçlı olarak ya doğrudan ya da işlendikten sonra insanların tedavisinde kullanılmıştır. Türkçedeki alıntı bitki adlarının kökenleri, "Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Rumca, Latince, Ermenice, İtalyanca, İspanyolca, Çince, Sırpça, Bulgarca, Portekizce" şeklindedir.(Önler, 1998; 162-163; Alkayış, 2009;72).

Yine tarihi tıp metinlerinde bu bitkilerin yetiştikleri yerler, hangi hastalıkları tedavilerinde kullanıldığı ya da tıp dışındaki kullanım alanları dikkat çeken diğer bir husustur (Küçüker, 2010;402).

Bu metinlerde geçen söz konusu bitki adlarına bugün Anadolu'nun birçok bölge ve yerinde de Türkçe adlarla rastlanmakta ve bunlarla ilgili çalışmalar yapılmaktadır.

1. Eczā-yı Lokmān Hekīm

Eser, Vatikan Kütüphanesi El Yazma Türkçe Eserler Kataloğu'nda yer almakta olup dijital

ortamda eserin tam metnine erişmek mümkündür. Eserin 430 numarayla kayıtlıdır. Eserin künye bilgisine rastlanmamaktadır. Eser adı talikle yazılmıştır. Dijital görüntülerden eserin varaklarının hangi maddeden yapıldığı bilinmemiştir. Eser ciltle kaplı görünmektedir. Fotoğraf görüntülerinden eserin 20,5x14,5 cm'den az olmadığını tahmin etmek mümkündür. Eserin varak sayısı 146'dır. Nesihle ve çoğunlukla harekeli olarak yazılmıştır. Metin 1a-139b arasında yer alır. Eserin el yazısından anlaşıldığına göre bir kişi tarafından yazıldığı düşünülmektedir. Ancak eserin müellifi veya müstensihisi belirlenmemiştir. Metin duayla (139b'de) bitirilmiştir. Eser ağırlıklı olarak 13 satırla yazılmıştır. Yer yer içerisinde kozmolojik bilgiler ve ebceci hesaplı tedaviler anlatılırken tablolara yer verilmiştir. Bunlar eserin satır sayısında değişikliğe neden olmuştur. Eserde, yer yer noktalama işaretlerini hatırlatan işaretler kullanılmıştır. Bu işaretlerin, cümlelerden, dualardan, bölümlerden, bazı tek sözcüklerden veya satıra sığmayan sözcüklerden sonra kullanıldığı gözlenmiştir. Eserle ilgili bir tanıtım yazısı da yazılmıştır (Arslan, 2019; 153-184). Eserde geçen tıbbi terimlerin anlamlandırılmasında yararlanılan diğer kaynaklar kaynakça bölümünde verilmiştir.

1. Bitki Adları

âfiyün <Ar. Haşhaşın elde edildiği bitki (*Papaver somniferum*).
ağaç Meyve de verebilen, gövdesinden odun ya da kereste olarak da yararlanılabilen çok yıllık bitki.
âkırkara <Ar. Nezle otu, pire otu (*Anacyclus pyretum*)
amber <Ar. Bir tür mimoza, amber çiçeği, (*Geum urbanum*).
anaşū <Far. (bk. anāşūn).
anāşūn <Far. Meyveleri koku ve gaz verici olan, maydanozgillerden bir bitki, anason (*Pimpinella anisum*). (krş. anasūn, anaşū).
anasūn <Far. (bk. anāşūn).
anzarūt <Far. Göz ot (*Astragalussarcocolla*).
anūz Papatyagiller familyasından otsu bir bitki (*Inula helenium*).
arpa Buğdaygillerden bir bitki (*Hordeum vulgare*).
ayva Gülgillerden, tüylü ve orta yükselikte bulunan ağaç, ayva (*Cydonia vulgaris*).
bâdem <Far. Acı ve tatlı türleri olan badem ağacı (*Amygdalus communis*).

baqlā <Ar. Baklagillerden bir bitki, bakla (*Vicia faba*).
ballūt <Ar. Pırnal meşesi (*Quercus ilex*) (krş. balūt, balūza)
balūt <Ar. (bk. ballūt).
balūza: (?) (bk. ballūt).
behmen <Ar. Kırmızı (*Statice limonium*) ve beyaz türü (*Salvia haematodes*), olan bir bitki, kuduzotu.
behmen-i seriḥ <Ar. Kırmızı behmen (*Statice limonium*).
belferāc (?) Tavukayağı, kazayağı otu (*Umbelliferae*).
belile <Far. Belile otu (*Bellerica myrobalan*).
benefşe <Far. Menekşe (*Viola odorata*).
besbāse <Ar. Küçük hindistan cevizi (*Myristica fragrans*).
be'yān (toḥumı) Meyan, meyan kökü (*Glycyrrhiza glabra*).
biber <Gr. Biber (*Capsicum annum*).
buğday Buğdaygillerin örnek bitkisi (*Triticum*).
buvzāmīlūn (?) Bir bitki adı.
cedāvār <Ar. Cedvar, düğünçiçeği, kurtboğan, fırtınakūlahı (*Aconitum anthora*).
centayāna <Lat. Çentiyana otu, yılan otu (*Gentiana lutea*).
ceviz <Ar. Cevizgillerden, uzun ömürlü bitki, ceviz (*Juglans regia*) (krş. çeviz, çevz).
cevz-i bevḅab < Ar. Küçük hindistan cevizi (*Myristica fragrans*).
cevz-i hindi < Ar. Palmiya türünden tropikal bölgelerde yetişen ağaç, hindistan cevizi, narcıl (*Cocus nucifera*). (krş. hindistān çevizi).
çam Çamgiller familyasından, iğne yapraklı, bir orman ağacı, çam (*Pinus*).
çeviz <Ar. (bk. ceviz).
çevz <Ar. (bk. ceviz).
çinānik (?) Bir bitki.
çörek otu (bk. çörek otu).
çörekotu Düğün çiçeğigiller familyasından otsu bir bitki, çöreotu, karacaot (*Nigella damascena*) (krş. çörek otu).
çükündür <Far. Kırmızı pancar, yabani pancar (*Nigella sativa*).
dağözi (?) Bir bitki çeşidi.
dārcīn < Far. (bk. dārcīn).
dārcīn <Far. Tarçın. (*Cinnamomom*) (krş. dārcīn, tārcīn).
dār-ı filfil < Far. Uzun biber, (*Piper longum*), baş biberi.
demirhindī: <Far. Demirhindi ağacı ve bitkisi (*Tamarindus indica*).
dişbudak Demircik (*Fraxinus excelsior*), zeytingillerden kereste kısmı sert ve değerli bir ağaç, dişbudak ağacı.

döngel Muşmula, döngel, beşbüyük bitkisi ve meyvesi (*Mespilus germania*).

ebegömece Ebegömecegiller familyasından, mor renkte çiçekler açan, ilaç yapımında kullanılan ve yenilebilen bir bitki, ebegömece (*Malva sylvestris*).

eblec <Far. (bk. emlec).

eblic <Far. (bk. emlec).

egir Azak eğiri, egir otu, kasık otu, eğil, yel otu (*Acorus calamus*), hazanbel. (krş.egyer).

egyer (bk. egir).

emlec <Ar. Hindistan'da yetişen devâlı bir meyve, amlacotu (*Phyllanthus emblica*). (krş. eblec, eblic).

ferfiyün <Ar. Sütleşen otu (*Euphorbia peplis*).

findık <Far. Palamutgiller familyasından bir ağaç, findık (*Corylus aveliana*). (krş. funduk)

fistik <Far. Antep fistiği (*Pistacia vera*).

funduk <Far. (bk. findık).

fülful <Ar. Kara biber, biber. (*Piper nigrum*).

gelincik Gelincik çiçeği, güngülü (*Papaver rhoeas*). (krş. gelinçek).

gelinçek (bk. gelincik).

gök mazî <T.+Far. Servigillerden bir süs bitkisi (*Thuya*).

gül <Far. Gül bitkisi ve çiçeği (*Rosa*).

gülnâr <Far. Nar çiçeği (*Flos granati*).

günlük (bk. günlük).

günlük Günlük ağacı ve reçinesi (*AmberbSume*) (krş. günlük).

günnik (bk. hâşşa-i hindibâ).

habbü'l-gâr <Ar. Defne (*Laurus nobilis*) tanesi. (krş. habbü'l-fâ).

habbü'l-mülük <Ar. Siğil otu çeşidi (*Croton tiglium*).

hardâl <Ar. Turpgillerden bir bitki, hardal (*Brassica nigra*).

haşâlibân <Ar. Biberiye (*Rosmanirus officinalis*).

hâşşa-i hindibâ <Ar. Birleşikgillerden otsu bir bitki, karakavuk (*Cichorium endivia*) 2. Türkçede günnük denilen bitki, güneğik (krş. günnik).

haşhâş <Ar. Gelincikgillerden bir kültür bitkisi, haşhaş (*Papaver somniferum*).

hatmegül <Ar.+Far. Ebegömecegillerden süs bitkisi, hatmigül, ağaçküpesi (*Althaea officinalis*).

havlıcân <Far. Zencefilgillerdendir, Türkçe kulunç otu (*Alphina galanga*). (krş. havlıcân, havlıncân).

havlıcân <Far. (bk. havlıncân).

havlıncân <Far. (bk. havlıncân).

havûc <Far. (bk. havûc).

havûc <Far. Maydanozgillerden, yörelerde değişik adlarla da bilinen bir bitki, yeregeçen, pürçüklü, yer otu (*Daucus carota*) (krş. havûc).

helile <Far. Sarı helile ve kara helile gibi türleri olan, helile otu, (*Terminalia*).

helyün <Ar. Kuşkonmaz (*Asparagus officinalis*).

hindistân cevizi <Ar. (krş. cevz-i hindi).

hürma <Far. (bk. hürma).

hürma <Far. Hurma ağacı ve meyvesi (*Phoenix dactylifera*). (krş. hürma).

ısrırgan Isırganıgillerden bir ot, ısrırgan, dalağan (*Urtica*).

incir <Far. Yaprakları geniş, dutgillerden, gerçek yurdu Akdeniz olan, bir ağaç (*Ficus carica*) (krş. inçir).

inçir <Far. (bk. incir).

iplis tırnağı <Ar.+T Çançiçeğigillerden, şeytan tırnağı, çoğunlukla dağlarda yetişen bir tür bitki (*Phyteuma*).

it tohumu <T.+Far. İt üzümü (*Solanum nigrum*) tohumu.

kâkûle <Ar. Zencefilgillerden bir bitki, kakule (*Elettaria cardamomum*).

kabağ Kabak (*Cucurbita*).

kaçaçalı Çalı diken, kaçaçalı (*Paliurus spinosa*).

kaça günlük (bk. kaç günlük).

kaça günlük Sığala, buhur (*Liquidambar Orientalis*) (bk. kaç günlük).

karanfil <Ar. Karanfil (*Dianthus caryophyllus*).

kargabüken Loganiaceae familyasından bir bitki, zehirli bir alkaloid çeşidi olan striknin elde edilmesinde kullanılır. Kargabüken bitkisi (*Strychnos nux-vomica*).

karşadüglegi İt hıyarı, ebuçehil karpuzu, eşek hıyarı (*Ecballium elaterium*).

kâşni <Ar. Yaban marulu, hindiba (*Cichorium endivia*).

kavağ Söğütgillerden uzun boylu bir ağaç, kavak (*Populus*). Ak kavak çeşidi de vardır.

kavın Kavun (*Cucum*).

kayağoruğı Kayakoruğı bitkisi (*Crithmum maritimum*).

kebâbe <Ar. Kebabiye, kebabe, kuyruklu biber (*Piper cubeba*).

keçiboynuzu Harnup (*Ceratonia siliqua*).

keretiz <Ar. (bk. kereviz).

kereviz <Ar. Kereviz (*Apium graveolens*) (krş. keretiz, kireviz, kirevüz).

keşnic <Far. (bk. keşniş).

keşniş <Far. Kişniş otu (*Coriandrum sativum*) (krş. keşnic, kişnic).

keten <Ar. Keten bitkisi (*Linum usitatissimum*).

ketere <? Kitre ağacı, kitre, zamk ağacı (*Astragalus tragacantha*).

kızılcuğu [çekirdeği] Kızılıcıkçillerden olup iri gövdeli yaprak açmadan çiçeklenen bir ağaç (*Cornus mas*).

kimyün <Ar. Kimyon (*Cuminum cyminum*).

kireviz <Ar. (bk. kereviz).

kirevüz <Ar. (bk. kereviz).

kişnic <Far. (bk. keşniş).

kūka (İsp.) Yapraklarından kokain elde edilen bir bitki. (*Erythroxyton coca*).

kust <Ar. Parfüm yapımında kullanılan ve yağı da çıkarılan bir bitki, Arap zamkı (*Costus speciosus*).

kuzıkulağı Ekşikulak (*Rumex acetosa*).

lāden <Far. (bk. lādin).

lādin <Far. Çamgillerden, düz gövdeli olup kozalağı aşağı sarkık, reçinesi ve kerestesi değerli, 50-60 metre yüksekliğinde, bir orman ağacı (*Picea*).

ma'çün-ı atfil <Gr. Katran yoncası, ballık, katranotu (*Psoralea bituminosa*) macunu.

ma'çün-ı ballüt <Ar. Pırnal meşesi (*Quercus ilex*) macunu.

ma'danūs <Gr. Yeşil yapraklı, yaprakları aynı zamanda baharat olarak da kullanılan otsu bir bitki (*Petroselinum crispum*).

maştakī <Ar. Sakız ağacı (*Pistacia lentiscus*).

menefşe <Far. Menekşe, (*Violaceae*).

mercimek <Far. Beyaz çiçekli, baklagillerden, bir tarım bitkisi ve tohumu (*Lens culinaris*).

merdanūs <Gr. Maydanoz (*Petroselinum crispum*).

misvāk <Ar. Misvak ağacı (*Salvadora persica*).

mürr-e şāfi <Ar. Sarı sakız (*Myrrha*).

na'ne <Ar. Nane (*Mentha piperita*).

nār <Far. yüzlerce tanecikten oluşan ekşimtrak bir meyve, nar ağacı (*Punica granatum*).

nerges <Ar. (bk. nergiz).

nergiz <Ar. Soğanlı bir süs bitkisi (*Narcissus*) (krş. nerges).

nerit (?) Bir bitki.

nilüfer <Far. Nilüfer çiçeği (*Nymphaea*).

nohūd <Far. Baklagillerden, ana yurdu Akdeniz kıyıları olan, baklamsı bir bitki, nohut (*Cicer arietinum*).

palāmūd <Rum. Pelit (*Fagaceae*).

pamuk <Far. Ebegümeçigillerden olan sıcak bölgelerde yetişen koza biçiminde tarım bitkisi (*Gossypium*).

pāñ <Ar. Afrika'nın kuzeyinde ve Asya'nın tropik bölgelerinde yetişen, kokusuz bir yağ elde edilen ağaç, Ban ağacı (*Moringa pterygosperma*).

pāpādıya <Rum. Beyaz çiçekli, ortası sarı otsu bir bitki, papatya, (*Matricaria chamomilla*).

pelid <Ar. Palamut, meşe ağacı (*Quercus*). (krş. pelit).

pelit <Ar. (bk. pelid).

pesbāse <Ar. 1. Cevz-i bevvānın kabuğu, ağacı veya yaprağı (*Myristica fragrans*). 2. Rezene (*Foeniculum vulgare*).

pirinç <Far. Pirinç (*Oryza sativa*).

şandal <Ar. Ak, kızıl ve sarı olmak üzere türleri bulunan sandal ağacı (*Santalum album*).

şarımşak Zambakgiller familyasından keskin kokulu bir bitki (*Allium sativum*) (krş. şarmuşak).

şarmaşık Dik ve düz yerlere tırmanan yeşil renkli bir bitki (*Hedera helix*).

şarmuşak (bk. şarımşak).

semiz otu Sebze olarak da kullanılan bir bitki, semizot (*Portulaca oleracea*).

sevsen <Ar. susam (*Iris germanica*).

sizāb <Ar. Tavşanmemesi otu çeşidi, sedef otu, sazab otu (*Ruscus graveolens*).

siñir Sinir otu (*Plantago*).

şoğan Yeşil yapraklı ve yumrulu, kokusu olan bitki (*Allium cepa*).

sögüt Sulu yerlerde yetişebilen bir ağaç (*Salix*).

şumāk <Ar. Dericilikte ve hekimlikte de kullanılan sıcak yerlerde yetişen bir ağaç (*Rhus coriaria*) (krş. şuvmak)

şuvmak <Ar. (bk. şumak).

şuşam <Ar. Susamgillerden, sıcak bölgelerde yetişen küçük bir bitki (*Sesamum indicum*).

sünbül <Ar. Sünbül otu (*Hyacinthus orientalis*).

şakākıl <Ar. Davar otu (*Pastinaca schekakul*).

şalgam <Far. Yumru köklü, turpgillerden bir bitki (*Brassica rapa*).

şebbüy <Far. Turpgiller familyasından yaprakları dar olup güzel kokan çiçekleri değişik renkte açan bir süs bitkisi (*Cheiranthus cheiri*).

şeftālī <Far. Şeftali (*Prunus persica*) ve onun meyvesi.

şeker nebātı <Far.+Ar. Şeker bitkisi, (?) şeker kamışı (*Saccarum officinarum*).

şırlağan <Ar. (bk. şirügan).

şirügan <Ar. Susam yağı (*Sesamum indicum*). (krş. şırlağan).

şārcin <Far. (bk. dārçin).

şarfıl (?) Katran yoncası, ballık, katranotu (*Psoralea bituminosa*).

şatlu bādem <T.+Far içeriği yağ bakımından zengin şekerlik, ve çikolata yapımında kullanılan bir badem türü (*Prunus dulcis*).

tere <Far. Salata olarak da tüketilen turpgil familyasından bir bitki, kerdeme (*Lepidium sativum*).

tin <Ar. İncir (*Ficus carica*).

tobalak Yapraklarından yeşil boya çıkarılan hünnapgillerden bir bitki (*Rhamnus clorophorus globosus*).

turağ Dere otu, rezene (*Anethum graveolens*).

turb <Far. Değişik renkleri olan yaprakları tüylü bir bitki (*Raphanus sativus*) (krş. turp).

turp <Far. (bk. turb).

tüşsite (?) Bir bitki adı.

‘unnāb <Ar. Kızılgöde, üvez ağacı, hünnap (*Sorbus aucuparis*).

üzerlik Yaprakları almaşık, sedef otugillerden, çiçekleri beyaz, tohumları acı, tütsü olarak da kullanılan bir bitki (*Peganum harmala*).

üzüm Üzüm (*Vitis vinifera*).

yâsemem <Far. Yasemin (*Jasminum*).

yaban kabağı <Far.+T. Kırılarda kendiliğinden çıkan kabak, şeytan şalgamı, akasma (*Bryonia Alba*).

yapan teresi <Far. Çayır teresi, horozcuk otu (*Cardamine pratensis*).

yavan (?) Bir bitki çeşidi.

yerbağırşığı Beyaz veya yeşilmtırak renkli 3 m kadar yükselebilen, çok yıllık, otsu, çiçekli bitkidir, Şekerciboyası otu (*Phytolacca americana*).

za‘ferân <Ar. Soğanlı bir kültür bitkisi (*Crocus sativus*) (krş. za‘firün, za‘fire).

za‘firân <Ar. (bk. za‘ferün).

za‘fire <Ar. (bk. za‘ferün).

zencebîl <Ar.Zencefil (*Zingiber officinale*) (krş. zencebil, zencefil, zencefil).

zencebil <Ar. (bk. zencebil).

zencefil <Ar. (bk. zencebil).

zerdâli <Far. Akdeniz ülkelerinde yetiştirilen kayısı ağacının küçük meyveli bir türü (*Armeniaca vulgaris*).

zernibād <Ar. Yaban zencefili (*Zingiber zerumbet*).

zūkū <Far. Yaban havucu (*Pastinaca sativa*).

zülünbe (?) Zürünbe, yaban zencefili (*Zingiber zerumbet*).

zülünbe (?) Bir bitki.

2. Organ ve Bölge Adları

ağız Ağız.

aķ çiger İki parçadan oluşan göğüs kafesi içerisinde yer alan solunuma yarayan organ. **alın** Yüzün, kaşlarla saçlar arasındaki bölümü.

arka İnsan vücudu, bedeni.

avuç Parmak uçlarıyla bilek arasındaki iç bölüm.

ayak Ayak

bağır Göğüs.

baldur Bacağın dizden ayak bileğine kadar olan bölümü, incik; yumuşak ve şişkin olan arka tarafı.

barmak Parmak.

baş Baş.

bāzū <Far. Omuz ile dirsek arasındaki şişkin kas kitlesi.

bel İnsan bedeninde göğüsle karın, sırtla kalçalar arasında daralmış bölüm.

bel kemügi Omurganın beli oluşturan bölümü, oma, amudufikari.

beñiz Beniz, yüz, rengi yüz.

beyin Kafatasının içinde beyin zarları ile örtülü, iki yarım küre biçiminde sinir kütesinden oluşan, duyum ve bilinç merkezlerinin bulunduğu organ, ensefal, dimağ.

boğaz Boynun ön bölümü ve bu bölümü oluşturan organlar, imik, kursak.

bögür İnsan ve hayvan vücudunun kaburga ile kalça arasındaki bölümü.

bögrek Kandaki zararlı maddeleri süzüp idrar olarak salan, omurganın sağ ve sol yanında bulunan çift organdan her biri.

bud İnsan vücudunun kalça ile diz arasındaki bölümü.

burun Burun.

çene <Far. Canlılarda baş bölümünde yer alan, kemik veya kıkırdak ile desteklenen, altı üstlü dişleri taşıyan ve ağzın kapanıp açılmasını sağlayan kasları üzerinde barındıran iki parçaya verilen ad.

çiger <Far. Ciğer.

dil Ağız boşluğunda, tatmaya, yutkunmaya, sesleri boğumlamaya yarayan etli, uzun, hareketli organ, tat alma organı.

dimāğ <Ar. Beyin (krş. demāğ, dumāğ).

diş Diş.

el El.

el ayası Elin, bilekle parmaklar arasındaki iç bölümü.

emçek Meme.

eñse Boyun arkası.

eyegü Kaburga kemiği.

ferc <Ar. Ud yeri, dışı tenasül âleti.

gede (bk. gövde).

gevde (bk. gövde).

göbek İnsan ve memeli hayvanlarda göbek bağının düşmesinden sonra karnın ortasında bulunan çukurluk.

gövde Gövde (krş. gede, gevde).

göz Görme organı, basar.

ilik Kemiklerin iç boşluklarını dolduran ve kan hücrelerinin yapımını sağlayan doku.

kalb <Ar. Yürek.

kapak Göz yuvarlarının önünde bulunan, birbirine yaklaşarak gözü örten, kenarlarında kirpikler bulunan koruyucu organ.

kar(ı)n 1. İnsan ve hayvanlarda gövdenin kaburga kenarlarından kasıklara kadar olan ön bölgesi. 2. Döl yatağı.

kaşık Vücudun karın ile uyluk arasındaki bölümü (krş. kaşuk, kaşık)

kaşuk (bk. kaşık).

kaşık (bk. kaşık).
kaşık İdrar torbası, mesane, sidik kesesi.
kemürcek Burun, kulak vb.nde bulunan küçük kıkırdak.
kulağ Başın her iki yanında bulunan işitme organı.
mesâne <Ar. İdrar torbası.
öken Akciğer.
öken ağızlığı Akciğerin başlangıcı, girişi.
öylek (?) Akciğer.
şırt Sırt.
sık Erkeklik organı.
süñsü Ense.
taban Ayağın alt yüzü.
talak Gevşek bir dokudan oluşmuş organ, dalak.
taşak Er bezi, erkeklik bezi, haya.
tırnak Boynuzsu tabaka, tırnak.
topuk Ayağın yuvarlakça olan alt bölümü.
yürek Kalp.
yüz Başta, alın, göz, burun, ağız, yanak ve çenenin bulunduğu ön bölüm, sima, çehre, surat.
zeker <Ar. Erkeklik organı

3. Hayvan Adları

akreb <Ar. Akrep.
at Atgillerden, binme, yük çekme, taşıma vb. hizmetlerde kullanılan, tek tırnaklı hayvan, beygir, düldül
balābānī Atmaca, doğan vb. yırtıcı bir kuş; çakırdoğan, üsküflü doğan.
balık Omurgalılarından, suda yaşayan, solungaçla nefes alan ve yumurtadan üreyen hayvanların genel adı.
barış Kedigillerden yırtıcı, etçil, memeli hayvan, leopar, panter, pelenk (Panthera pardus).
baykuş Baykuş.
bedenūs (bk. bedenüş).
bedenüş (<Yunanca petenosmuş) Horoz (krş. bedenūs, bednūs).
bednūs (bk. bedenüş).
bilbil Bülbül (Luscinia megarhynchos).
çık çık balābānī Bir doğan çeşidi.
dölengic Dölengeç, çaylak.
dületigec (?) Bir kuş adı, dölengeç, çaylak.
erkeç İğdiş edilmiş, üç yaşından büyük erkek keçi.
eşek Atgillerden hayvan, merkep, karaçağan (Equus asinus).
eveyik Güvercinlerden, korularda yaşayan, eti için avlanan, boz renkli bir kuş (Streptopelia turtur).
fāre <Ar. Sıçangillerden, küçük vücutlu, kemirgen, memeli hayvan (Mus).

fil <Ar. Filgillerin hortumlular takımından, Afrika ve Asya'nın sıcak bölgelerinde yaşayan, çok iri, kalın derili hayvan (Elephas).
hımār <Ar. Eşek.
hınzır <Ar. Domuz.
horaz <Far. hūrūs Horoz.
hüdhüd <Ar. Çavuş kuşu, ibibik.
inek İnek.
ingec Yenceç.
it Köpek, it.
kaşık Kaplumbağa (Testudo) (bk. kaşık).
kaşık (bk. kaşık).
karatavuk Karatavuk (Turdus merula).
keçi Keçi (Capra hircus).
kelb/kelib <Ar. Köpek (krş. kelb, kelp).
kırlangıç/kaşık Kırlangıçgiller familyasından küçük göçebe kuş (Hirundo).
kirpi Sırtı dikenli memeli hayvan (*Erinaceus europaeus*).
koç Damızlık erkek koyun.
koyun Koyun (Ovis aries).
köpek Köpek (Canis familiaris).
kurbağa Kurbağa.
kurt Bazı böceklere veya bazı böcek kurtçuklarına verilen ad
kurt Köpekgillerden, Avrupa, Asya ve Kuzey Amerika'da yaşayan, yırtıcı, etçil memeli bir hayvan (Canis lupus)
leylek <Far. legleg Uzun gagalı, uzun bacaklı, büyük, beyaz, göçmen kuş (Ciconia ciconia).
olak Keçi yavrusu.
öküz İğdiş edilmiş erkek sığır.
ördek Su kuşu, badi, badik (Anas).
şavsağan/şavuşkan/şafşagan Uzun kuyruklu kuş, alakarga, alacakarga (Pica pica).
sazan Sazan balığı (Cyprinus carpio).
serçe Küçük bir kuş, serçe (Passer domesticus).
sıçan Sıçan (Rattus).
şıgır Sığır.
şıgır boğası Damızlık erkek sığır.
şolucan/şolıcan/şovlıcan Uzun kurtların genel adı.
suşan <Ar. Bir kum kertenkelesi.
sülük <Far. Sülük (Hirudo medicinalis).
şişek İki yaşındaki koyun.
teke Erkek keçi.
yeşil kurbağa Yeşil renkli kurbağa.
yılan Yılan.
yuyus Yunus balığı (Delphinus).

4. Hastalık Adları

baş ağrısı Başın ağrması, başta oluşan rahatsızlık.
başı çekzen- (bk. başı çekzin-).
başı çekzin- Başı dönmek (krş. başı çekzen-).
başı çekzenmek (bk. başı çekzin-).

behağ <Ar. Ala hastalığı, beyaz leke.
bel ağrısı Bel çevresinde oluşan ve duyulan ağrı (krş. bel ağrısı).
bel ağrısı (bk. bel ağrısı).
bel şovukluğu Üreme organlarının akıntılı ve bulaşıcı bir hastalığı.
buru Sancı, buruntu.
cüdām <Ar. Cüzzam, lepra.
çıban Çıban.
diş ağrısı (bk. diş ağrısı).
diş ağrısı Diş ağrısı (krş. diş ağrısı).
erlikden kal- Erkeklerde cinsel gücün azalması.
eyürek ağrısı Yürek ağrısı.
giciyük Ekzema hastalığı (krş. giçivik).
giçi Kaşıntı, uyuz.
giçiş- Kaşınmak, kaşıntı duymak, gidişmek.
giçivik (bk. giciyük).
kāb(ı)z <Ar. Peklik, kabızlık.
kabırcağ Kabarcıklar, küçük sivilceler.
karın ağrısı Karında duyulan ağrı.
korqu Bir tehlike karşısında hissedilen kaygı, üzüntü.
kuduz Köpek, kedi gibi hayvanlardan geçen hastalık, kuduz.
kulunc/kulunc/kulunc Şiddetli omuz ve sırt ağrısı
maşrū lik <Ar. Saralı, sara hastalığına tutulmuş.
mayāşil <Ar.1. Bir deri hastalığı, egzama. 2. Basur.
öksürük Ciğerlerdeki havanın ağızdan gürültü ile çıkması.
ölüm korqusı Can korkusu.
öylek (?) Akciğer.
şağırlık Sağır olma durumu.
şançu/şanču/sanču/sancu İç organlarda saplanır gibi hissedilen ağrı.
şaralık Sarılık, karaciğer yangısı, hepatit.
sepgil Alerji olma.
sertān <Ar.1. Kanser hastalığı.
şıraca Deride görülen, şişkinlik.
sıtma tüt- Ateş ve ter nöbetleriyle titremek.
sidik damlaması İdrar damlaması.
sidügi durma- Sürekli idrar yapmak.
sigil Pürtüklü küçük ur, siğil.
şeb kör ol- <Far.-T Tavukkarası hastalığına yakalanmak.
şeb körlüğü <Far. Gece körlüğü, tavukkarası.
tuzlu balğam <T.-Ar. 1. Birtakım deri hastalıklarının ortak adı. 2. Egzama.
uçık Ateşli hastalıklarda beliren kabarcık, uçuk.
uyuz Uyuz.
yel/yil 1. Romatizma ağrısı. 2. Ağrı. 3. Kalın bağırsaktaki gaz.
yelli Midede gazı, ağrısı olma.
yürek ağrısı/ağrısı 1. Kalp ağrısı. 2. Mide ağrısı.
yürek oynaması Mide bulanması.
yürek burma- Karındaki ince sancı.

zîk-i nefes <Ar. Nefes darlığı.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Çalışmada Eczā-yı Loğmān Hekīm adlı eserdeki bitki, organ, hayvan ve hastalık adları sözlük şeklinde verilmiştir. Bu terimlerde kullanılan sözcüklerin Türkçe kullanım oranı başta gelmekte olup ardından Arapça ve Farsça ve diğer dillerden alınan terimlerden oluştuğu görülmektedir.

Metinde kullanılan bütün terimlerin kökenlerine bakıldığında 174 sözcüğün Türkçe, 77 sözcüğün Arapça, 52 sözcüğün Farsça, 4 sözcüğün Grekçe, 1 sözcüğün Latince, 2 sözcüğün Rumca, 1 sözcüğün İspanyolca, 9 sözcüğün de T.+Ar.; Ar.+T.; Ar.+T.; Far.+Ar.; Far.+T. kökenli olarak kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe sözcük grubu olarak kullanılan terimlerin isim tamlaması olarak kullanılan şekli daha fazladır. Sıfat tamlaması ve birleşik fiil grubu olarak kullanım şekli de mevcuttur.

Kelime grupları olarak kullanılan hastalık, bitki, organ ve hayvan adları olarak kullanılan isim tamlamalarına örnek olarak, “*çörek oti, kayakoruğı, keçi boynuzu, kargadüglegi; bel ağrısı, eyürek ağrısı, karın ağrısı, sığır boğası;bel kemügi, el ayası, öken ağızlığı*” gösterilebilir. Sıfat tamlamalarına “kara çalı, kara günlük; yeşil kurbağa” kullanılırken birleşik fiiller olarak da *başı çezgen-, erlikten kal-, yürek bur-* gibi kullanılmıştır.

Türkçe sözcüklerin en fazla *organ, bölge* adlarında kullanıldığı görülmüş olup bunu sırasıyla *hastalık, bitki ve hayvan adları* takip etmiştir.

Türkçe sözcüklere yapı bakımından bakıldığında ise şu eklerle sözcük türetildiği görülmektedir:

- Küçültme eki -lık ile türetilmiş bitki adı: *gelincik*.
- -(U)k eki ile türetilmiş hastalık adı: *giciyük, uçık*.
- -(I)k/-(U)k eki ile türetilmiş bitki ve hastalık adları: *günlük, üzerlik, sarılık*.
- +(I)n/+(U)n eki ile türetilmiş organ adı: *alın, karın, öken*
- +(I)z/+(U)z eki ile türetilmiş organ adları: *beniz, göz*.

KAYNAKÇA

Adıvar, A. A. (1970). *Osmanlı Türklerinde İlim*. Remzi Kitabevi.
 Alkayış, F. (2009). Türkçede Kullanılan Alıntı Bitki Adları. *Turkish Studies*, Volume 4/4, Summer, 71-92.
 Arslan, M (2019). Vatikan Kütüphanesinde Türkçe Bir Tıp Metni: Eczā-yı Lokman Hekim. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, S. 67(Haziran), s. 153-184.

Arslan S., M. (2014). *Kitab-ı Tercüme-i Tezkire-i Dâvud Fi' İlmî't-Tıbb (Metin-Dizinler-Sözlük)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Adana.

Aydın, M. B. Z.-Tören, H. (1996). Çağatayca Bir Tıp Kitabı. *IV. Tıp Tarihi Kongresi* Bildiri Özetleri. 18-20 Eylül 1996: 16.

Aynacı, M. (2014). *Sultâniyye (İnceleme-Metin-Dizin)*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli.

Bayat, A. H. (2013). *Tıp Tarihi*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür.

Canpolat, M. (1973). 14. Yüzyılda Yazılmış Değerli Bir Tıp Eseri Edviye-i Müfrede. *DTCF Türkojji Dergisi*, 5: 20-47.

Güven, Meriç (2005). *Abdulvehhâb bin Yusuf'un Müntahab-ı Fi't-Tıbb'ı (Dil İncelemesi-Metin-Dizin)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli.

İhsanoğlu, E.-Şeşen, R., v.d. (2008). *Osmanlı Tıbbi Bilimler Literatürü Tarihi*. C. 1, İstanbul: IRCİCA Yayınları.

Kanar M. (2000). *Farsça- Türkçe Sözlük*. İstanbul: Deniz Kitabevi.

KGrolly, L. (2003). Lexical Analysis of a Seventeenth-Century Chaghatay Treatise on Medicine. *Altaica Budapestinensia MMII, Proceedings of the 45th Permanent International Altaistic Conference (PIAC) (June 23-28, 2002)*, Alice Sarközi-Attila Rakos (ed.). Budapest, Hungary: 171-180.

Küçükler, P. (2010). Lügat-ı Müşkilat-ı Ecza'da Türkçe Bitki Adları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Voluma 3/11, Spring: 401-415.

Özgür, C. (2009). Kıpçak Sahasına Ait Sözlük ve Kaynaklarda At ve Atçılıkla İlgili Terminoloji. *Turkish Studies*, 4/4: 891-905.

Sertkaya, O. F. (1997). Uygur Tıp Metinlerine Toplu Bir Bakış. *Uluslararası Osmanlı Öncesi Türk Kültürü Kongresi Bildirileri 4-7 Eylül 1989*, Azize Aktaş Yaşa- Sevay Okay Atılğan (haz.), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları: 349-359.

Steingass, F. (1930). *Persian- English Dictinary*. London.

Steingass, F. (1993). *Arabic-English Dictinary*. New Delhi, First Reprint.

Doğan, Ş. (2009), *Terceme-i Akrahâdîn Sabuncuoğlu Şerefeddin (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya.

Tokat, F. (2012). *Hezârfen Hüseyin Efendi'nin "Tuhtetü'l- Erîbi'n- Nâfia Li'r-Rûhânî Ve't-Tabîb'i (İnceleme-Metin-Dizin)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli.

Turan, A.D. (2014). Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Bir Tıp Metni Kitabü Tıbbü'l-Hikmet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29): 312-318.

Önler Z. (1985). Eski Anadolu Türkçesi Döneminde Yazılmış İki Tıp Kitabında Yer Alan Sağlık Bilgisi Terimleri. *TDAY Belleten*, 89-130.

Önler Z. (2004). XIV.-XV.Yüzyıl Tıp Metinlerinde Türkçe Bitki Adları. *Türk Dünyası Araştırmaları*, İstanbul: 52, 53-63.

Özdemir, G. (2019). Mecmûatü'l Fevâyid'deki Tıbbi Söz Varlığı, *SBAD*, 14/1, Summer, 197-227.

Tokat, F. (2012). *Hezârfen Hüseyin Efendi'nin "Tuhtetü'l- Erîbi'n- Nâfia Li'r-Rûhânî Ve't-Tabîb'i (İnceleme-Metin-Dizin)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli.

Uysal, İ. N. (2020). *XX. Yüzyılın Başlarında Çağatay Türkçesiyle Yazılmış Bir Tıp Metni Tabîbçilik*. İstanbul: Kesit Yayınları.



Milli Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Halil Ahmet AKBAY, MEB, halilahmet42@hotmail.com

ORCID ID: 0009-0005-7954-1022

Atf: Akbay, H. A. (2024), Sosyal Eğitimin Teorik Temelleri ve Uygulamaları: Bireylerin Ve Toplamların Gelişiminde Kritik Bir Araç, Milli Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 146-156.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 12 Haziran 2024 / 27 Haziran 2024

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1500118

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

SOSYAL EĞİTİMİN TEORİK TEMELLERİ VE UYGULAMALARI: BİREYLERİN VE TOPLUMLARIN GELİŞİMİNDE KRİTİK BİR ARAÇ

Öz

Bu makale, sosyal eğitimin teorik temellerini, uygulama alanlarını ve etkilerini incelemektedir. Sosyal eğitim, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamalarını ve etkin katılım göstermelerini amaçlayan süreçleri kapsar. Bu çalışma, sosyal eğitimin tanımı ve tarihçesinden başlayarak, sosyal eğitim teorilerini, okul ve toplum içerisindeki uygulamalarını, kullanılan yöntem ve teknikleri, teknolojinin rolünü ve sosyal eğitimin değerlendirilmesini ele alır. Ayrıca, sosyal eğitim sürecinde karşılaşılan toplumsal eşitsizlikler, kültürel farklılıklar, kaynak yetersizlikleri, teknolojik altyapı eksiklikleri ve öğretmen yeterlilikleri gibi zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri de tartışılmaktadır. Makale, sosyal eğitimin bireylerin sosyal becerilerini geliştirerek toplumsal uyum ve katılım sağlamadaki kritik rolünü vurgular. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının, sosyal eğitimin etkinliğini artırmak amacıyla nasıl şekillendirilmesi gerektiği konusunda öneriler sunar. Sonuç olarak, sosyal eğitimin bireylerin ve toplumların gelişiminde vazgeçilmez bir araç olduğu ve bu alandaki mevcut zorlukların çözülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Eğitim, Toplumsal Uyum, Eğitim Politikaları

SOCIAL EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND APPLICATIONS: A CRITICAL TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALS AND SOCIETIES

Abstract

This article examines the theoretical foundations, application areas, and impacts of social education. Social education encompasses processes aimed at helping individuals adapt to and actively participate in societal life. The study begins with the definition and history of social education, exploring its theories, applications in schools and communities, methods and techniques used, the role of technology, and the evaluation of social education. Additionally, the article discusses challenges faced in the social education process, such as social inequalities, cultural differences, resource shortages, technological infrastructure deficiencies, and teacher competencies, and proposes solutions to these issues. The article emphasizes the critical role of social education in enhancing individuals' social skills and ensuring social cohesion and participation. It offers recommendations on how education

policies and practices should be shaped to increase the effectiveness of social education. In conclusion, the indispensability of social education for the development of individuals and societies and the necessity of addressing existing challenges in this field are underscored.

Key Words: Social Education, Social Cohesion, Education Policies

GİRİŞ

Sosyal eğitim, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamalarını ve etkin bir şekilde katılım göstermelerini sağlamak amacıyla geliştirilen eğitim süreçlerini ifade etmektedir. (Giddens, 2009). Toplumların giderek daha karmaşık ve küreselleşmiş hale gelmesi, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda sosyal becerilerle de donatılmasını gerekli kılmaktadır (Dewey, 1938). Bu bağlamda sosyal eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde başarılı olmalarını sağlayan kritik bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Bu makalenin amacı, sosyal eğitimin teorik temellerini, uygulama alanlarını ve etkilerini derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda, sosyal eğitimin tanımı ve tarihçesinden başlayarak, sosyal eğitim teorileri, okul ve toplum içerisindeki uygulamaları, kullanılan yöntem ve teknikler, teknolojinin rolü ve sosyal eğitimin değerlendirilmesi gibi konular ele alınacaktır. Ayrıca, sosyal eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri de tartışılacaktır.

- Bu makale aşağıdaki temel araştırma sorularına yanıt aramaktadır:
- Sosyal eğitimin temel kavramları ve tarihsel gelişimi nelerdir?
- Sosyal eğitim teorileri nelerdir ve bu teoriler nasıl uygulanmaktadır?
- Okul ve toplum bağlamında sosyal eğitim nasıl gerçekleştirilir?
- Sosyal eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
- Teknolojinin sosyal eğitim üzerindeki etkileri nelerdir?
- Sosyal eğitimin değerlendirilmesi nasıl yapılır ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Sosyal eğitim, bireylerin sosyal becerilerini, değerlerini ve toplumsal rollerini geliştirmeye yönelik eğitim süreçlerini kapsamaktadır (Vygotsky, 1978). Bu eğitim, bireyin toplumla olan etkileşimini ve toplumsal hayata katkı sağlama yeteneğini artırmayı hedefler. Sosyal eğitimin kökenleri, insanlık tarihinin erken dönemlerine kadar uzanır ve toplumların örgütlenme biçimleri ile yakından ilişkilidir. Eski Yunan ve Roma'da başlayan sosyal eğitim kavramı, modern dönemde John Dewey ve Lev Vygotsky gibi eğitim bilimcilerin çalışmalarıyla şekillenmiştir (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978).

Günümüz dünyasında sosyal eğitim, bireylerin küresel vatandaşlık becerilerini geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (UNESCO, 2015). Küreselleşmenin ve dijital teknolojilerin yaygınlaşması, bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurmasını ve bu etkileşimlerden doğan sosyal dinamikleri anlamasını gerektirmektedir (Castells, 2000). Bu nedenle, sosyal eğitim, yalnızca yerel topluluklarda değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde de etkin bireyler yetiştirmek için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir.

Akademik literatürde sosyal eğitim, genellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimleri disiplinleri içerisinde incelenmektedir. Bu alandaki araştırmalar, sosyal eğitimin bireysel ve toplumsal etkilerini, eğitim politikaları ile olan ilişkisini ve gelecekteki yönelimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır (Bruner, 1996). Sosyal eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için teorik temellerin anlaşılması ve bu temellere dayalı olarak geliştirilmiş stratejilerin benimsenmesi gerekmektedir (Bandura, 1986).

1. Sosyal Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

1.1. Sosyal Eğitimin Tanımı

Sosyal eğitim, bireylerin toplumsal yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmalarını sağlayan bir eğitim sürecidir (Giddens, 2009). Bu süreç, bireyin hem kendisi hem de toplum için faydalı olabilecek şekilde sosyal rolleri ve sorumlulukları üstlenmesini hedefler. Sosyal eğitimin temel amacı, bireylerin sosyal ortamlarında etkili ve sorumlu bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktır (Dewey, 1916). Bu bağlamda sosyal eğitim, bireylerin sadece akademik bilgilerinin değil, aynı zamanda empati, işbirliği, liderlik ve toplumsal farkındalık gibi sosyal becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bandura, 1986).

1.2. Sosyal Eğitimin Kapsamı

Sosyal eğitimin kapsamı oldukça geniştir ve birçok farklı boyutu içermektedir. Bu boyutlar arasında bireysel gelişim, toplumsal etkileşim, kültürel bilinç ve etik değerler önemli yer tutar. Sosyal eğitim, bireylerin sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini anlamalarına ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur (Vygotsky, 1978). Aynı zamanda, bireylerin toplumsal normlar ve değerler konusunda bilgi sahibi olmalarını ve bu normlar doğrultusunda davranış sergilemelerini sağlar (Giddens, 2009).

1.3. Sosyal Eğitim Türleri

Sosyal eğitim, çeşitli türlerde gerçekleştirilebilir. Bunlar arasında formal, informal ve nonformal eğitim türleri yer alır (Coombs & Ahmed, 1974). Formal sosyal eğitim, genellikle okul ortamında ve müfredatın bir parçası olarak sunulur. Bu eğitim türü, belirli bir yapı ve program çerçevesinde gerçekleştirilir ve öğretmenler tarafından yönlendirilir (Bruner, 1996). İnfomal sosyal eğitim ise, bireylerin günlük yaşamlarında ve sosyal etkileşimlerinde edindikleri bilgi ve becerileri kapsar. Aile, arkadaş çevresi ve medya, bu tür eğitimin önemli kaynaklarıdır (Dewey, 1938). Nonformal sosyal eğitim ise, genellikle örgün eğitim kurumları dışında, belirli bir amaç doğrultusunda planlanan ve uygulanan eğitim faaliyetlerini içerir. Örneğin, sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen eğitim programları bu kategoriye girer (Coombs & Ahmed, 1974).

1.4. Sosyal Eğitimin Tarihçesi

Sosyal eğitimin tarihçesi, insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İlkçağlardan itibaren insanlar, sosyal normlar ve değerler konusunda genç nesilleri eğitmişlerdir (Giddens, 2009). Eski Yunan ve Roma'da, sosyal eğitim, toplumsal yaşamın önemli bir parçasıydı ve bireylerin vatandaşlık bilinci geliştirmeleri amaçlanıyordu (Marrou, 1956). Orta Çağ'da ise, kiliseler ve manastırlar, sosyal eğitimin ana merkezi haline gelmiştir. Modern dönemde, sosyal eğitim anlayışı, John Dewey ve Lev Vygotsky gibi eğitimcilerin çalışmalarıyla şekillenmiştir (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978). Bu dönemde, sosyal eğitimin bireylerin toplumsal yaşamlarına katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği görüşü yaygınlaşmıştır.

1.5. Sosyal Eğitimin Temel Bileşenleri

Sosyal eğitimin temel bileşenleri arasında değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi ve kültürel eğitim yer alır (Lickona, 1991). Değer eğitimi, bireylerin evrensel ahlaki değerleri içselleştirmesini ve bu değerler doğrultusunda davranış sergilemesini hedefler. Vatandaşlık eğitimi ise, bireylerin demokratik bir toplumda etkili ve sorumlu vatandaşlar olmalarını sağlamak amacıyla verilen eğitimdir (Westheimer & Kahne, 2004). Karakter eğitimi, bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarında erdemli davranışlar geliştirmelerine odaklanır (Lickona, 1991). Kültürel eğitim ise, bireylerin farklı kültürleri anlamalarını ve bu kültürlere saygı göstermelerini teşvik eder (Banks, 2009).

1.6. Sosyal Eğitimin Önemi ve Etkileri

Sosyal eğitim, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamaları ve etkin bir şekilde katılım göstermeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (UNESCO, 2015). Sosyal eğitim, bireylerin sosyal becerilerini geliştirerek, toplumsal etkileşimlerde daha başarılı olmalarını sağlar (Bandura, 1986). Ayrıca, bireylerin empati kurma, işbirliği yapma ve liderlik etme becerilerini artırarak, toplumsal uyum ve dayanışmayı güçlendirir (Goleman, 1995). Sosyal eğitimin bir diğer önemli etkisi de, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve bu sorunlara çözüm üretme konusunda aktif rol almalarına katkı sağlamasıdır (Freire, 1970).

2. Sosyal Eğitim Teorileri

2.1. Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi, bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışları model alarak öğrendiklerini savunur (Bandura, 1977). Albert Bandura tarafından geliştirilen bu teori, öğrenmenin yalnızca doğrudan deneyim ve pekiştirme yoluyla değil, aynı zamanda gözlem yoluyla da gerçekleştiğini öne sürer. Bandura, bu süreci “model alma” olarak adlandırır ve bireylerin çevrelerindeki modellerin davranışlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini gözlemleyerek öğrendiklerini belirtir (Bandura, 1986). Bu süreçte, bireyler gözlemedikleri davranışları zihinsel olarak içselleştirir ve daha sonra bu davranışları kendi yaşamlarında uygularlar.

Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, bireyin öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin rolünü vurgular. Bireyler, gözlemedikleri davranışları zihinsel olarak kodlar ve bu bilgiyi gelecekteki durumlarda kullanmak üzere saklar (Bandura, 1977). Bu süreçte dikkat, hatırlama, motor yeniden üretim ve motivasyon gibi bilişsel faktörler önemli rol oynar. Bandura'ya göre, bireylerin öğrenme sürecindeki motivasyonları, gözlemedikleri modelin ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı durumlar tarafından etkilenir (Bandura, 1986).

2.2. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi

Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisi, bireylerin bilişsel gelişimlerinin sosyal etkileşimler yoluyla şekillendiğini savunur (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre, öğrenme, sosyal bir süreçtir ve bireyler, daha bilgili bireylerle etkileşimler aracılığıyla bilgi ve becerilerini geliştirirler. Bu süreçte, dil ve kültür, bireylerin bilişsel gelişiminde merkezi bir rol oynar. Vygotsky, “yakınsak gelişim alanı” (ZPD) kavramını tanımlayarak, bireylerin kendi başlarına yapamayacakları ancak daha bilgili bir bireyin rehberliğinde yapabilecekleri görevleri ifade eder (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin teorisi, eğitimde rehberlik ve işbirliğinin önemini vurgular. Öğretmenler ve akranlar, bireylerin ZPD içerisindeki görevleri başarmalarına yardımcı olabilir ve bu süreçte bireylerin bilişsel gelişimlerini destekleyebilirler (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre, bireyler, sosyal etkileşimler yoluyla anlam oluştururlar ve bu anlamlar, bireylerin bilişsel yapılarının temelini oluşturur. Bu bağlamda, sosyal eğitim, bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla bilişsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlar.

2.3. Toplumsal Etkileşim ve Eğitim

Sosyal etkileşimlerin eğitimin merkezinde olduğu görüşü, birçok eğitim teorisyeni tarafından kabul görmüştür. John Dewey, eğitimin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla öğrenme deneyimleri kazandığını savunur (Dewey, 1916). Dewey, eğitimin, bireylerin toplumdaki rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda, eğitim, bireylerin toplumsal yaşamda etkin bir şekilde yer almalarını sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını hedefler.

Dewey'in eğitim teorisi, deneyim temelli öğrenmeyi vurgular. Dewey'e göre, bireyler, deneyimleri aracılığıyla öğrenirler ve bu deneyimler, sosyal etkileşimler yoluyla zenginleşir (Dewey, 1938). Eğitim, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmalarını ve bu etkileşimler yoluyla bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Dewey, eğitim sürecinde demokratik katılımın önemine de dikkat çeker ve bireylerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.

2.4. Sosyal İnşacılık ve Eğitim

Sosyal inşacılık teorisi, bireylerin bilgiyi sosyal etkileşimler yoluyla inşa ettiklerini savunur. Bu teoriye göre, bilgi, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimleri sonucunda oluşturulur ve bu süreçte dil ve kültür önemli bir rol oynar (Berger & Luckmann, 1966). Sosyal inşacılık, bireylerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarını ve bilgiyi sosyal bağlamda anlamlandırmalarını teşvik eder.

Sosyal inşacılık teorisi, eğitimde işbirlikli öğrenme ve problem temelli öğrenme gibi yöntemlerin önemini vurgular. Bu yöntemler, bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Palincsar, 1998). Sosyal inşacılık, bireylerin öğrenme sürecinde kendi deneyimlerine ve sosyal çevrelerine dayalı olarak anlamlar oluşturmalarını teşvik eder. Bu bağlamda, eğitim, bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla bilgiyi aktif olarak inşa etmelerini sağlamalıdır.

2.5. Eleştirel Pedagoji

Paulo Freire'in eleştirel pedagojisi, sosyal eğitimin bireylerin toplumsal bilinçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığını savunur (Freire, 1970). Freire, eğitimin, bireylerin toplumsal adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri anlamalarına ve bu durumlara karşı bilinçlenmelerine yardımcı olması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerini ve bu sorunlara karşı aktif bir şekilde mücadele etmelerini teşvik etmektedir.

Freire (1970)'e göre eğitim, bireylerin özgürleşmesini sağlamalıdır ve bu süreçte diyalog önemli bir araçtır. Eğitimciler, bireylerle eşit bir diyalog kurmalı ve onların deneyimlerine ve görüşlerine değer vermelidir. Bu süreçte, eğitim, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, toplumsal değişim için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamalıdır.

3. Sosyal Eğitim ve Okul Ortamı

3.1. Okulda Sosyal Eğitim Uygulamaları

Okullar, sosyal eğitimin temel uygulama alanlarından biridir ve bireylerin sosyal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar (Dewey, 1916). Okul ortamı, öğrencilerin çeşitli sosyal rolleri öğrenmelerine ve bu rolleri benimsemelerine olanak tanır. Bu süreçte, öğretmenler, okul yöneticileri ve akranlar, bireylerin sosyal gelişiminde önemli rol oynar (Wentzel, 1999). Okullarda uygulanan sosyal eğitim programları, öğrencilerin işbirliği yapma, empati kurma, problem çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Sosyal eğitim uygulamaları arasında, grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme projeleri, drama ve rol oynama etkinlikleri, topluluk hizmeti projeleri ve sosyal etkinlikler yer alır (Johnson & Johnson, 1989). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini pratikte geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, işbirlikli öğrenme projeleri, öğrencilerin birlikte çalışarak ortak hedeflere ulaşmalarını sağlar ve bu süreçte işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirir (Slavin, 1991).

3.2. Öğretmenlerin Rolü

Öğretmenler, sosyal eğitimin uygulanmasında merkezi bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine rehberlik eder ve onları destekler (Vygotsky,

1978). Bu süreçte, öğretmenlerin model olmaları, öğrencilerin sosyal öğrenme süreçlerinde önemli bir etkidir (Bandura, 1986). Öğretmenler, öğrencilere olumlu sosyal davranışlar sergileyerek, onların bu davranışları gözlemlemelerini ve model almalarını sağlarlar.

Öğretmenler ayrıca, sınıf içi ve dışı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin sosyal eğitimdeki rollerini destekler. Olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve sosyal etkileşimlerde bulunmalarını teşvik eder (Marzano, 2003). Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin sosyal sorunları tartışmalarına ve çözüm bulmalarına yardımcı olarak, onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirler (Freire, 1970).

3.3. Akran Etkileşimi ve Grup Dinamikleri

Akran etkileşimi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Okul ortamında, öğrenciler, akranlarıyla etkileşimde bulunarak sosyal rollerini ve becerilerini öğrenirler (Wentzel, 1999). Akranlar arası ilişkiler, bireylerin sosyal kimliklerini ve toplumsal rollerini şekillendirmede etkilidir (Erikson, 1968). Bu süreçte, grup dinamikleri, öğrencilerin sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür.

Grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birlikte çalışarak sorunları çözmelerini ve ortak hedeflere ulaşmalarını sağlar (Johnson & Johnson, 1989). Ayrıca, akranlar arası etkileşimler, öğrencilerin empati kurma, liderlik etme ve takım çalışması becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Slavin, 1991).

3.4. Okul Kültürü ve İklimi

Okul kültürü ve iklimi, sosyal eğitimin başarısını etkileyen kritik unsurlardır. Okul kültürü, öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak değerlerini, inançlarını ve normlarını yansıtır (Deal & Peterson, 1999). Olumlu bir okul kültürü, öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekler ve onların kendilerini topluma ait hissetmelerini sağlar. Okul iklimi ise, öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük deneyimlerini ve etkileşimlerini şekillendirir (Hoy & Miskel, 2005). Güvenli ve destekleyici bir okul iklimi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Okul kültürü ve ikliminin sosyal eğitime olan etkisini artırmak için, okulların katılımcı ve demokratik yapılar oluşturması önemlidir (Dewey, 1916). Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmaları, onların toplumsal sorumluluk bilincini geliştirir ve demokratik değerleri içselleştirmelerini sağlar. Ayrıca, okulların çeşitli kültürel etkinlikler ve programlar düzenlemesi, öğrencilerin farklı kültürleri anlamalarına ve bu kültürlere saygı göstermelerine yardımcı olur (Banks, 2009).

3.5. Sosyal Eğitim ve Toplumsal Katılım

Okullar, öğrencilerin toplumsal katılımını teşvik ederek, onların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Toplumsal katılım, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerini ve bu sorunlara çözüm üretme konusunda aktif rol almalarını sağlar (Freire, 1970). Bu bağlamda, okullar, öğrencilerin toplumsal projelerde yer almalarını teşvik ederek onların toplumsal sorumluluk bilincini geliştirir.

Topluluk hizmeti projeleri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeleri ve toplumsal katılım sağlamaları için etkili bir yoldur (Youniss & Yates, 1997). Bu projeler, öğrencilerin toplumsal sorunları anlamalarına ve bu sorunlara çözüm üretme konusunda aktif rol almalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, topluluk hizmeti projeleri, öğrencilerin empati kurma, liderlik etme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Okul ortamı, sosyal eğitimin temel uygulama alanlarından biridir ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin rehberliği, akran etkileşimleri, grup

dinamikleri, okul kültürü ve iklimi, sosyal eğitimin başarısını etkileyen önemli unsurlardır. Okullar, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal katılım sağlamalarına olanak tanıyarak, onların toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlar. Bu bağlamda, sosyal eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde başarılı olmalarını sağlayan kritik bir bileşendir.

4. Sosyal Eğitim ve Toplum

4.1. Aile ve Sosyal Eğitim

Aile, sosyal eğitimin temel taşlarından biridir ve bireylerin ilk sosyal deneyimlerini yaşadıkları yerdir (Bronfenbrenner, 1979). Aile içindeki etkileşimler, bireylerin değerler, normlar ve sosyal beceriler geliştirmelerinde kritik bir rol oynar (Bandura, 1977). Ebeveynlerin ve aile üyelerinin tutumları, davranışları ve değerleri, çocukların sosyal öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler. Ebeveynler, çocuklarına model olurlar ve onların sosyal davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmelerine olanak tanırırlar (Vygotsky, 1978).

Aile, çocukların sosyal dünyayla olan ilk bağlantısını sağlar ve onların sosyal kimliklerini ve toplumsal rollerini şekillendirir (Erikson, 1968). Bu süreçte, aile içindeki iletişim ve etkileşim kalitesi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerinde önemli bir faktördür (Maccoby, 1992). Ebeveynlerin çocuklarına sevgi, güven ve destek sağlamaları, onların sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına ve toplumsal uyum sağlamalarına yardımcı olur (Baumrind, 1991).

4.2. Toplumsal Kurumlar ve Sosyal Eğitim

Toplumsal kurumlar, bireylerin sosyal eğitiminde önemli rol oynar. Okullar, sivil toplum kuruluşları, dini kuruluşlar ve diğer toplumsal kurumlar, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Putnam, 2000). Bu kurumlar, bireylerin sosyal normları ve değerleri öğrenmelerine, toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve topluma aktif olarak katılmalarına yardımcı olur.

Okullar, bireylerin sosyal eğitiminde merkezi bir rol oynar ve öğrencilere sosyal becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunar (Dewey, 1916). Sivil toplum kuruluşları, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve bu sorunlara çözüm bulma konusunda aktif rol almalarına olanak tanır (Freire, 1970). Dini kuruluşlar ise, bireylerin manevi ve ahlaki değerlerini güçlendirerek, toplumsal uyum ve dayanışmayı teşvik eder (Durkheim, 1912).

4.3. Toplumsal Değişim ve Eğitim

Toplumsal değişim, sosyal eğitimin önemini ve gerekliliğini artırmaktadır. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve toplumsal yapıdaki değişimler, bireylerin yeni sosyal beceriler geliştirmelerini ve mevcut becerilerini uyarlamalarını zorunlu kılmaktadır (Castells, 2000). Bu bağlamda, sosyal eğitim, bireylerin değişen toplumsal koşullara uyum sağlamalarını ve bu değişimlere katkıda bulunmalarını sağlamak için kritik bir araçtır.

Küreselleşme, bireylerin farklı kültürler ve toplumsal yapılarla etkileşimde bulunmalarını gerektirir (Giddens, 2009). Bu süreçte, sosyal eğitim, bireylerin kültürel farkındalık geliştirmelerine ve küresel vatandaşlık becerilerini kazanmalarına yardımcı olur (UNESCO, 2015). Teknolojik gelişmeler ise, bireylerin dijital becerilerini ve dijital vatandaşlık bilincini geliştirmelerini zorunlu kılar (Ribble, 2011). Bu bağlamda, sosyal eğitim, bireylerin dijital dünyada güvenli ve sorumlu bir şekilde hareket etmelerini sağlar.

4.4. Toplumsal Katılım ve Sosyal Eğitim

Toplumsal katılım, sosyal eğitimin önemli bir bileşenidir ve bireylerin toplumsal yaşamda aktif rol almalarını sağlar (Putnam, 2000). Toplumsal katılım, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, toplumsal sorunlara duyarlılık kazanmalarına ve bu sorunlara çözüm bulma

konusunda aktif rol almalarına olanak tanır (Freire, 1970). Bu bağlamda, sosyal eğitim, bireylerin toplumsal katılımını teşvik ederek, onların toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlar.

Topluluk hizmeti projeleri, bireylerin toplumsal katılımını artırmada etkili bir yoldur (Youniss & Yates, 1997). Bu projeler, bireylerin toplumsal sorunları anlamalarına ve bu sorunlara çözüm üretme konusunda aktif rol almalarına olanak tanır. Ayrıca, topluluk hizmeti projeleri, bireylerin empati kurma, liderlik etme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

4.5. Sosyal Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözümler

Sosyal eğitimde karşılaşılan zorluklar, sosyal eğitimin etkin bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu zorluklar arasında toplumsal eşitsizlikler, kültürel farklılıklar ve kaynak yetersizlikleri yer alır (Banks, 2009). Toplumsal eşitsizlikler, bireylerin sosyal eğitimden eşit şekilde yararlanmasını engelleyebilir ve sosyal adaletsizliklere yol açabilir (Freire, 1970). Kültürel farklılıklar ise, bireylerin sosyal eğitim süreçlerinde farklı deneyimler yaşamalarına neden olabilir ve bu durum, toplumsal uyum ve dayanışmayı zorlaştırabilir (Giddens, 2009).

Bu zorlukları aşmak için, sosyal eğitimde kapsayıcı ve eşitlikçi yaklaşımlar benimsenmelidir. Sosyal eğitim programları, toplumsal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri azaltmayı hedeflemeli ve tüm bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanmalıdır (Banks, 2009). Ayrıca, kültürel farklılıkları dikkate alan ve bu farklılıkları zenginlik olarak kabul eden yaklaşımlar, sosyal eğitimin etkinliğini artırabilir (Gay, 2002).

5. Sosyal Eğitimde Kullanılan Yöntemler ve Teknikler

5.1. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin gerçek dünya problemleri üzerinde çalışarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğrenme yöntemidir (Thomas, 2000). PTÖ, öğrencilerin işbirliği yapma, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve öğrendikleri bilgileri pratikte uygulamalarını sağlar. PTÖ, sosyal eğitimde, öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve bu sorunlara çözüm üretme konusunda aktif rol almalarına olanak tanımaktadır (Blumenfeld et al., 1991).

PTÖ, öğrencilere, belirli bir konu veya sorun etrafında projeler geliştirme fırsatı sunar. Bu süreçte, öğrenciler, araştırma yapma, veri toplama, analiz etme ve sonuçları sunma gibi çeşitli beceriler geliştirirler (Krajcik & Blumenfeld, 2006). PTÖ, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve sorumluluk almalarına olanak tanır. Bu yöntem, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirirken aynı zamanda onların özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırır (Barron & Darling-Hammond, 2008).

5.2. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir (Johnson & Johnson, 1989). Bu yöntem, öğrencilerin birlikte çalışarak bilgi ve becerilerini paylaşmalarına ve geliştirmelerine olanak tanır. İşbirlikli öğrenme, sosyal eğitimde, öğrencilerin işbirliği yapma, empati kurma, liderlik etme ve grup dinamiklerini anlama becerilerini geliştirmelerini sağlar (Slavin, 1991).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerine karşı sorumluluk hissetmelerini ve birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmalarını teşvik eder. Bu süreçte, öğrenciler, grup üyeleri arasında iletişim kurar, fikir alışverişinde bulunur ve birlikte problem çözerler (Gillies, 2007). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal uyum

sağlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, bu yöntem, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, onların sosyal duygusal öğrenme süreçlerini de destekler (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008).

5.3. Drama ve Rol Oynama

Drama ve rol oynama, öğrencilerin belirli bir durum veya olay üzerinde dramatik canlandırmalar yaparak öğrenmelerini sağlayan yöntemlerdir (Heathcote & Bolton, 1995). Bu yöntemler, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Drama ve rol oynama, sosyal eğitimde, öğrencilerin empati kurma, duygusal farkındalık geliştirme, iletişim becerilerini artırma ve toplumsal rollerini anlama becerilerini geliştirir (Neelands, 2004).

Drama ve rol oynama, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına ve bu bakış açıları doğrultusunda davranışlarını uyarlamalarına yardımcı olur. Bu süreçte, öğrenciler, belirli bir rolü canlandırarak, o rolün gerektirdiği davranışları ve duygusal tepkileri deneyimlerler (Wagner, 1998). Drama ve rol oynama, öğrencilerin sosyal sorunları ve çatışmaları anlamalarına ve bu sorunlara çözüm bulma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (O'Toole, 2006).

5.4. Tartışma ve Münazara

Tartışma ve münazara, öğrencilerin belirli bir konu üzerinde fikir alışverişinde bulunarak ve farklı bakış açılarını savunarak öğrenmelerini sağlayan yöntemlerdir (Brookfield & Preskill, 2005). Bu yöntemler, öğrencilerin eleştirel düşünme, argüman geliştirme, dinleme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Tartışma ve münazara, sosyal eğitimde, öğrencilerin demokratik değerleri ve etik ilkeleri anlamalarına ve bu değerlere uygun davranışlar sergilemelerine yardımcı olur (Kennedy, 2007).

Tartışma ve münazara, öğrencilerin toplumsal sorunları ve bu sorunlara ilişkin farklı bakış açılarını anlamalarına olanak tanır. Bu süreçte, öğrenciler, kendi görüşlerini savunurken, diğer görüşlere de saygı göstermeyi öğrenirler (Nisbett, 2003). Tartışma ve münazara, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirirken, aynı zamanda onların toplumsal katılım ve sorumluluk bilinci kazanmalarına katkıda bulunur (Hess, 2009).

5.5. Hizmet-Öğrenme

Hizmet-öğrenme, öğrencilerin topluma hizmet ederken öğrenmelerini sağlayan bir eğitim yöntemidir (Eyler & Giles, 1999). Bu yöntem, öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve bu sorunlara çözüm bulma konusunda aktif rol almalarına olanak tanır. Hizmet-öğrenme, sosyal eğitimde, öğrencilerin empati kurma, toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Jacoby, 1996).

Hizmet-öğrenme, öğrencilerin toplumsal projelerde yer almalarını ve bu projeler aracılığıyla öğrenmelerini teşvik eder. Bu süreçte, öğrenciler, toplumsal sorunları yerinde gözlemleyerek ve bu sorunlara yönelik çözümler üreterek, hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirirler (Billig, 2000). Hizmet-öğrenme, öğrencilerin topluma katkıda bulunmalarını ve toplumsal değişime katkı sağlamalarını destekler (Furco, 1996).

5.6. Dijital Araçlar ve Teknoloji Kullanımı

Dijital araçlar ve teknoloji, sosyal eğitimde önemli bir rol oynamaktadır (Ribble, 2011). Teknoloji, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve dijital dünyada güvenli ve sorumlu bir şekilde hareket etmelerine olanak tanır. Dijital araçlar, öğrencilerin işbirliği yapma, iletişim kurma, bilgi paylaşma ve toplumsal sorunlara çözüm bulma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Greenhow, Robelia, & Hughes, 2009).

Sosyal medya, çevrimiçi forumlar ve dijital projeler, öğrencilerin küresel vatandaşlık becerilerini geliştirmelerine ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunmalarına olanak tanır (Selwyn, 2012). Ayrıca, dijital araçlar, öğrencilerin sosyal sorunlara yönelik farkındalık kampanyaları düzenlemelerine ve bu sorunlara yönelik çözümler üretmelerine yardımcı olur (Jenkins et al.,

2016). Teknoloji, sosyal eğitimde, öğrencilerin dijital vatandaşlık bilinci geliştirmelerini ve dijital dünyada aktif ve sorumlu bireyler olmalarını destekler (Ribble, 2011).

6. Sosyal Eğitim ve Teknoloji

6.1. Dijital Vatandaşlık

Dijital vatandaşlık, bireylerin dijital ortamda sorumlu ve etik davranışlar sergilemelerini ifade eder (Ribble, 2011). Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylerin dijital dünyada nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair bilgi ve beceriler kazanmaları önem kazanmıştır. Dijital vatandaşlık, bireylerin dijital haklarını ve sorumluluklarını anlamalarını, çevrimiçi güvenlik kurallarına uymalarını ve dijital etik kurallara göre hareket etmelerini içerir (Ribble & Bailey, 2007). Sosyal eğitim, bireylerin dijital vatandaşlık bilinci geliştirmelerine ve dijital ortamda güvenli ve sorumlu bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olur.

Dijital vatandaşlık eğitimi, bireylerin dijital dünyada karşılaşılabilecekleri riskleri ve tehlikeleri anlamalarına yardımcı olur (Jones & Mitchell, 2016). Bu eğitim, bireylerin çevrimiçi gizliliklerini koruma, siber zorbalıkla mücadele etme ve dijital ayak izlerini yönetme becerilerini geliştirir. Ayrıca, dijital vatandaşlık eğitimi, bireylerin dijital ortamda empati, saygı ve nezaket gibi değerleri benimsemelerini sağlar (Ohler, 2010).

6.2. Sosyal Medya ve Eğitim

Sosyal medya, bireylerin sosyal eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynar (Greenhow & Robelia, 2009). Sosyal medya platformları, bireylerin bilgi paylaşımlarına, işbirliği yapmalarına ve toplumsal sorunlara yönelik farkındalık kampanyaları düzenlemelerine olanak tanır. Bu platformlar, bireylerin küresel vatandaşlık bilinci geliştirmelerine ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur (Jenkins et al., 2016). Sosyal medya, bireylerin sosyal eğitim süreçlerine katılmalarını ve toplumsal katılım sağlamalarını destekler.

Sosyal medya, bireylerin çevrimiçi topluluklarla etkileşimde bulunmalarına ve bu topluluklar aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Selwyn, 2012). Bu platformlar, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerini ve bu sorunlara yönelik çözümler üretmelerini teşvik eder. Ayrıca, sosyal medya, bireylerin dijital dünyada aktif ve etkili vatandaşlar olmalarını destekler (Greenhow & Lewin, 2016).

6.3. Teknolojik Araçlar ve Kaynaklar

Teknolojik araçlar ve kaynaklar, sosyal eğitimde önemli bir rol oynar. Bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar ve interaktif tahtalar gibi teknolojik araçlar, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini desteklemelerine olanak tanır (Mishra & Koehler, 2006). Bu araçlar, bireylerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırır ve öğrenme süreçlerini zenginleştirir. Teknolojik araçlar, bireylerin işbirliği yapma, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Koehler & Mishra, 2009).

Eğitim yazılımları, çevrimiçi öğrenme platformları ve dijital kaynaklar, bireylerin sosyal eğitim süreçlerine katılmalarını ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerini sağlar (Anderson, 2004). Bu kaynaklar, bireylerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş içeriklere erişmelerine olanak tanır. Ayrıca, teknolojik araçlar ve kaynaklar, bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve dijital dünyada etkin bir şekilde yer almalarına katkıda bulunur (Buckingham, 2007).

6.4. Çevrimiçi Öğrenme ve Uzaktan Eğitim

Çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim, sosyal eğitimin dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilmesine olanak tanır (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). Bu öğrenme yöntemleri, bireylerin zaman ve mekandan bağımsız olarak öğrenmelerini sağlar. Çevrimiçi öğrenme platformları, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal sorunlara

yönelik çözümler üretmelerine yardımcı olur. Bu platformlar, bireylerin işbirliği yapma, iletişim kurma ve toplumsal katılım sağlama becerilerini geliştirmelerini destekler (Allen & Seaman, 2017).

Uzaktan eğitim, bireylerin dijital araçlar ve kaynaklar aracılığıyla sosyal eğitim süreçlerine katılmalarını sağlar (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2012). Bu yöntem, bireylerin çevrimiçi topluluklarla etkileşimde bulunmalarına ve bu topluluklar aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, uzaktan eğitim, bireylerin dijital dünyada etkili ve sorumlu bireyler olmalarını destekler (Garrison, 2011).

6.5. Oyun Tabanlı Öğrenme

Oyun tabanlı öğrenme, bireylerin oyunlar aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğrenme yöntemidir (Gee, 2003). Bu yöntem, bireylerin oyun oynayarak işbirliği yapma, problem çözme, strateji geliştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Oyun tabanlı öğrenme, sosyal eğitimde, bireylerin empati kurma, toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme ve etik değerleri benimseme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Prensky, 2001).

Eğitim oyunları, bireylerin sosyal eğitim süreçlerine katılmalarını ve bu süreçlerde aktif rol almalarını teşvik eder (Squire, 2011). Bu oyunlar, bireylerin toplumsal sorunlara yönelik farkındalık kazanmalarına ve bu sorunlara yönelik çözümler üretmelerine yardımcı olur. Ayrıca, oyun tabanlı öğrenme, bireylerin dijital dünyada aktif ve sorumlu bireyler olmalarını destekler (Gee, 2007).

6.6. Yapay Zeka ve Eğitim

Yapay zeka (YZ), sosyal eğitimde yenilikçi yaklaşımlar sunar ve bireylerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirir (Luckin et al., 2016). YZ tabanlı eğitim araçları, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş içerikler sunar ve onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Bu araçlar, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini optimize etmelerine olanak tanır (Holmes et al., 2019).

YZ, sosyal eğitimde, bireylerin çevrimiçi etkileşimlerini analiz ederek, onların sosyal davranışlarını ve öğrenme süreçlerini anlamaya yardımcı olur (Chen et al., 2020). Bu analizler, eğitimcilerin bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeleri için uygun stratejiler belirlemelerine ve uygulamalarına olanak tanır. Ayrıca, YZ, bireylerin dijital dünyada güvenli ve sorumlu bir şekilde hareket etmelerini destekler (Baker & Smith, 2019).

7. Sosyal Eğitimin Değerlendirilmesi

7.1. Değerlendirme Yöntemleri

Sosyal eğitimin değerlendirilmesi, eğitim programlarının etkili olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin sosyal becerilerinde ilerleme kaydedip kaydetmediklerini değerlendirmek amacıyla yapılan bir süreçtir (Scriven, 1967). Değerlendirme yöntemleri, nicel ve nitel olmak üzere iki ana kategoriye ayrılabilir. Nicel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek için standart testler, anketler ve ölçekler kullanırken; nitel değerlendirme yöntemleri, gözlemler, görüşmeler ve vaka çalışmaları gibi yöntemler kullanır (Patton, 2002).

Nicel değerlendirme yöntemleri, sosyal eğitimin belirli yönlerini objektif ve ölçülebilir bir şekilde değerlendirir (Creswell, 2014). Bu yöntemler, öğrencilerin sosyal becerilerini, tutumlarını ve değerlerini ölçmek için yapılandırılmış anketler ve ölçekler kullanır. Nicel değerlendirme, sosyal eğitimin etkilerini istatistiksel analizler yoluyla belirlemeye olanak tanır (Mertens, 2010). Örneğin, sosyal beceri ölçekleri, öğrencilerin empati, işbirliği, liderlik ve iletişim becerilerini ölçmek için kullanılabilir (Gresham & Elliott, 1990).

Nitel değerlendirme yöntemleri ise, sosyal eğitimin daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlar (Merriam, 2009). Bu yöntemler, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve deneyimlerini anlamak için gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi gibi teknikler kullanır. Nitel değerlendirme, öğrencilerin sosyal becerilerindeki gelişimi ve sosyal eğitim programlarının etkisini anlamak için zengin ve ayrıntılı veriler sunar (Lincoln & Guba, 1985). Örneğin, katılımcı gözlem, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini doğal ortamlarında gözlemleyerek, onların sosyal becerilerini ve gelişimlerini değerlendirmeye olanak tanır (Spradley, 1980).

7.2. Öğrenci Geri Bildirimi

Öğrenci geri bildirimi, sosyal eğitimin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Hattie & Timperley, 2007). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim vermeleri, eğitim programlarının etkili olup olmadığını belirlemeye yardımcı olur. Öğrenci geri bildirimi, öğretmenlerin ve eğitim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine ne kadar uygun olduğunu değerlendirmelerine olanak tanır (Brookhart, 2008).

Öğrenci geri bildirimini toplamak için anketler, görüşmeler ve odak grup çalışmaları gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir (Creswell, 2014). Anketler, öğrencilerin sosyal eğitim programları hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini sistematik bir şekilde toplar. Görüşmeler ve odak grup çalışmaları ise, öğrencilerin daha ayrıntılı ve derinlemesine geri bildirim vermelerine olanak tanır (Patton, 2002). Öğrenci geri bildirimi, sosyal eğitimin etkinliğini değerlendirmek ve programları iyileştirmek için değerli bilgiler sunar.

7.3. Başarı ve Performans Ölçütleri

Sosyal eğitimin değerlendirilmesinde başarı ve performans ölçütleri, öğrencilerin sosyal becerilerinde ve toplumsal katılımında kaydedilen ilerlemeyi belirlemek için kullanılır (Marzano, 2003). Başarı ölçütleri, öğrencilerin belirli sosyal becerilere ne kadar hakim olduklarını ve bu becerileri ne kadar etkili bir şekilde kullanabildiklerini değerlendirmek için geliştirilir. Performans ölçütleri ise, öğrencilerin sosyal eğitim programları sırasında gösterdikleri çabayı ve başarıyı değerlendirir (Stiggins, 2001).

Başarı ve performans ölçütleri, öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmek için çeşitli araçlar kullanır. Bu araçlar arasında performans değerlendirmeleri, portfolyolar, öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri yer alır (Wiggins, 1998). Performans değerlendirmeleri, öğrencilerin belirli sosyal görevleri ve etkinlikleri nasıl yerine getirdiklerini gözlemleyerek, onların sosyal becerilerini ve yetkinliklerini değerlendirir (Linn & Miller, 2005). Portfolyolar, öğrencilerin sosyal becerilerini ve gelişimlerini belgeleyerek, onların öğrenme süreçlerini ve başarılarını izlemeye olanak tanır (Arter & Spandel, 1992).

7.4. Program Değerlendirme

Sosyal eğitim programlarının etkinliğini belirlemek için program değerlendirme yöntemleri kullanılır (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011). Program değerlendirmesi, eğitim programlarının amaçlarına ne kadar ulaştığını ve öğrencilerin sosyal becerilerini ne kadar geliştirdiğini belirlemeye yönelik sistematik bir süreçtir. Bu süreç, programın tasarımı, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesini içerir (Scriven, 1967).

Program değerlendirmesi, çeşitli veri toplama ve analiz tekniklerini kullanarak, sosyal eğitim programlarının etkinliğini değerlendirir (Patton, 2008). Bu teknikler arasında anketler, gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi yer alır. Program değerlendirmesi, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, programların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için öneriler sunar (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004). Ayrıca, program değerlendirmesi, eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkinliğini artırmak için önemli bilgiler sağlar (Weiss, 1998).

7.5. Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Sosyal eğitimin değerlendirilmesi sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşılabilir. Bu zorluklar arasında ölçme araçlarının yetersizliği, değerlendirme sürecinin karmaşıklığı ve değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği yer alır (Messick, 1995). Ölçme araçlarının yetersizliği, öğrencilerin sosyal becerilerini ve gelişimlerini tam olarak değerlendirmeyi zorlaştırabilir. Değerlendirme sürecinin karmaşıklığı, öğretmenlerin ve değerlendiricilerin değerlendirme sürecini etkin bir şekilde yönetmelerini zorlaştırabilir. Değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği ise elde edilen verilerin doğruluğunu ve geçerliliğini etkileyebilir (Cronbach, 1988).

Bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli çözüm önerileri sunulabilir. Öncelikle, ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği artırılmalıdır. Bu amaçla, ölçme araçları dikkatlice tasarlanmalı ve pilot çalışmalarda test edilmelidir (Creswell, 2014). Değerlendirme süreci, öğretmenler ve değerlendiriciler için daha yönetilebilir hale getirilmelidir. Bu amaçla, öğretmenlere ve değerlendiricilere yönelik eğitim programları düzenlenmeli ve değerlendirme süreçleri basitleştirilmelidir (Mertens, 2010). Değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için, veri toplama ve analiz süreçleri dikkatlice planlanmalı ve uygulanmalıdır (Lincoln & Guba, 1985).

7.6. Sosyal Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözümler

Sosyal eğitim, bireylerin sosyal becerilerini, toplumsal sorumluluk bilincini ve demokratik değerleri geliştirmeyi hedefleyen kritik bir eğitim alanıdır (Dewey, 1916). Ancak, bu eğitim alanının uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Sosyal eğitimde karşılaşılan zorluklar, eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesini engelleyebilir ve öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu zorluklar, toplumsal eşitsizlikler, kültürel farklılıklar, kaynak yetersizlikleri, teknolojik altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir (Banks, 2009; Freire, 1970).

7.7. Toplumsal Eşitsizlikler

Toplumsal eşitsizlikler, sosyal eğitimde karşılaşılan en temel zorluklardan biridir. Ekonomik, sosyal ve kültürel eşitsizlikler, öğrencilerin sosyal eğitimden eşit şekilde yararlanmalarını engelleyebilir (Bourdieu, 1986). Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler, yeterli kaynaklara ve eğitim olanaklarına erişimde zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, sosyal eğitim süreçlerinde eşitsizliklerin daha da derinleşmesine yol açabilir. Toplumsal eşitsizlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerini ve toplumsal hayata katılmalarını olumsuz yönde etkileyebilir (Coleman, 1988).

7.8. Kültürel Farklılıklar

Kültürel farklılıklar, sosyal eğitimde karşılaşılan bir diğer önemli zorluktur. Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında, kültürel çatışmalar ve uyum sorunları yaşanabilir (Banks, 2009). Kültürel farklılıklar, öğrencilerin sosyal eğitim süreçlerine katılımını ve bu süreçlerde etkili bir şekilde yer almalarını zorlaştırabilir. Öğrencilerin kültürel kimliklerinin ve değerlerinin göz ardı edilmesi, sosyal eğitim süreçlerinin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Gay, 2002).

7.9. Kaynak Yetersizlikleri

Kaynak yetersizlikleri, sosyal eğitimde karşılaşılan bir diğer önemli zorluktur. Eğitim kurumlarının yeterli mali kaynaklara sahip olmaması, sosyal eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir (OECD, 2012). Okullarda yeterli sayıda öğretmen, eğitim materyali ve altyapı olmaması, sosyal eğitim süreçlerinin kalitesini düşürebilir. Kaynak yetersizlikleri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan öğrenme ortamlarının oluşturulmasını zorlaştırır (Darling-Hammond, 2010).

7.10. Teknolojik Altyapı Eksiklikleri

Teknolojik altyapı eksiklikleri, sosyal eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında önemli bir yer tutar. Dijital teknolojilerin sosyal eğitimde kullanımı, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeleri ve dijital vatandaşlık bilinci kazanmaları açısından kritik öneme sahiptir (Ribble, 2011). Ancak, birçok eğitim kurumu, teknolojik altyapı eksiklikleri nedeniyle dijital araçları ve kaynakları etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Teknolojik altyapı eksiklikleri, öğrencilerin dijital dünyada etkin bir şekilde yer almalarını ve dijital becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir (Selwyn, 2012).

7.11. Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmen yeterlilikleri, sosyal eğitimde karşılaşılan bir diğer önemli zorluktur. Öğretmenlerin sosyal eğitim konusundaki bilgi ve becerileri, eğitim süreçlerinin başarısını doğrudan etkiler (Darling-Hammond, 2000). Öğretmenlerin sosyal eğitim konusundaki yetersizlikleri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerini ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını zorlaştırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal eğitim programlarını etkili bir şekilde uygulamaları için gerekli olan profesyonel gelişim olanaklarına erişimde yaşadıkları zorluklar, sosyal eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Guskey, 2002).

7.12. Çözüm Önerileri

Sosyal eğitimde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli çözüm önerileri sunulabilir. Toplumsal eşitsizliklerin azaltılması için, dezavantajlı bölgelerdeki okullara yönelik özel destek programları geliştirilmeli ve bu okullara yeterli kaynak sağlanmalıdır (Caro & Lenkeit, 2012). Kültürel farklılıkların yönetilmesi için, kültürel olarak duyarlı eğitim yaklaşımları benimsenmeli ve öğretmenler bu konuda eğitilmelidir (Gay, 2002). Kaynak yetersizliklerinin giderilmesi için eğitim kurumlarına yeterli mali kaynak sağlanmalı ve eğitim materyalleri ile altyapı olanakları artırılmalıdır (Darling-Hammond, 2010).

Teknolojik altyapı eksikliklerinin giderilmesi için okullara dijital teknolojilerin entegrasyonu desteklenmeli ve öğretmenlere dijital araçların kullanımı konusunda eğitim verilmelidir (Ribble, 2011). Öğretmen yeterliliklerinin artırılması için öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları düzenlenmeli ve sosyal eğitim konusundaki bilgi ve becerileri artırılmalıdır (Guskey, 2002). Bu çözüm önerileri, sosyal eğitimde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesine ve sosyal eğitim süreçlerinin etkinliğinin artırılmasına katkıda bulunabilir.

SONUÇ

Sosyal eğitim, bireylerin toplumsal yaşamda etkin ve sorumlu bireyler olmalarını sağlayan kritik bir eğitim alanıdır. Sosyal eğitimin temel amacı, bireylerin sosyal becerilerini, toplumsal sorumluluk bilincini ve demokratik değerleri geliştirmektir (Dewey, 1916). Bu makalede, sosyal eğitimin tanımı ve kapsamı, teorik temelleri, okul ortamında uygulanması, toplumla ilişkisi, kullanılan yöntemler ve teknikler, teknolojinin rolü ve sosyal eğitimin değerlendirilmesi gibi konular detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Sosyal eğitimin önemi, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmesi ve toplumsal hayatta etkin bir şekilde yer alması açısından büyüktür. Bireylerin empati, işbirliği, iletişim, liderlik ve eleştirel düşünme gibi sosyal becerileri, toplumsal uyum ve dayanışmayı güçlendirir (Goleman, 1995). Sosyal eğitim, bireylerin toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve demokratik değerlere uygun davranışlar sergilemelerine yardımcı olur (Freire, 1970). Ayrıca, sosyal eğitim, bireylerin kültürel farkındalık geliştirmelerini ve farklı kültürlerle saygı göstermelerini sağlar (Banks, 2009).

Sosyal eğitimde karşılaşılan zorluklar, bu eğitim alanının etkin bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Toplumsal eşitsizlikler, kültürel farklılıklar, kaynak yetersizlikleri, teknolojik altyapı eksiklikleri ve öğretmen yeterlilikleri, sosyal eğitimde karşılaşılan başlıca zorluklar arasındadır (Bourdieu, 1986; Gay, 2002; Darling-Hammond, 2010). Bu zorlukların üstesinden

gelmek için, eğitim politikaları ve uygulamaları yeniden gözden geçirilmeli ve çeşitli çözüm önerileri hayata geçirilmelidir.

Toplumsal eşitsizliklerin azaltılması için, dezavantajlı bölgelerdeki okullara yönelik özel destek programları geliştirilmeli ve bu okullara yeterli kaynak sağlanmalıdır (Caro & Lenkeit, 2012). Kültürel farklılıkların yönetilmesi için, kültürel olarak duyarlı eğitim yaklaşımları benimsenmeli ve öğretmenler bu konuda eğitilmelidir (Gay, 2002). Kaynak yetersizliklerinin giderilmesi için, eğitim kurumlarına yeterli mali kaynak sağlanmalı ve eğitim materyalleri ile altyapı olanakları artırılmalıdır (Darling-Hammond, 2010). Teknolojik altyapı eksikliklerinin giderilmesi için, okullara dijital teknolojilerin entegrasyonu desteklenmeli ve öğretmenlere dijital araçların kullanımını konusunda eğitim verilmelidir (Ribble, 2011). Öğretmen yeterliliklerinin artırılması için, öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları düzenlenmeli ve sosyal eğitim konusundaki bilgi ve becerileri artırılmalıdır (Guskey, 2002).

Sosyal eğitim alanında yapılacak gelecekteki araştırmalar, bu eğitimin etkinliğini artırmak ve mevcut zorlukların üstesinden gelmek için önemli bilgiler sağlayabilir. Gelecek araştırmalar, sosyal eğitim programlarının uzun vadeli etkilerini ve öğrencilerin sosyal becerilerindeki gelişimi daha derinlemesine incelemelidir. Ayrıca, farklı kültürel ve sosyoekonomik bağlamlarda sosyal eğitimin nasıl uygulandığı ve bu uygulamaların sonuçları üzerine yapılan araştırmalar, sosyal eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Banks, 2009).

Teknolojinin sosyal eğitimdeki rolü üzerine yapılan araştırmalar, dijital araçların ve kaynakların nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve bu teknolojilerin öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl geliştirdiğini anlamak için önemlidir (Greenhow & Robelia, 2009). Ayrıca, dijital vatandaşlık eğitimi ve çevrimiçi öğrenme platformlarının sosyal eğitim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, bu alanlardaki uygulamaların iyileştirilmesine yardımcı olabilir (Ribble, 2011).

Eğitim politikaları ve uygulamaları, sosyal eğitimin başarısını doğrudan etkiler. Sosyal eğitim politikaları, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmalarına olanak tanıyan kapsamlı ve kapsayıcı programlar oluşturmayı hedeflemelidir (Freire, 1970). Bu politikalar, toplumsal eşitsizliklerin azaltılması, kültürel farklılıkların yönetilmesi, kaynak yetersizliklerinin giderilmesi ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi gibi konuları ele almalıdır (Darling-Hammond, 2010).

Eğitim uygulamaları, öğretmenlerin sosyal eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik profesyonel gelişim programları içermelidir (Guskey, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin sosyal eğitim programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli olan araçlar ve kaynaklar sağlanmalıdır. Eğitim uygulamaları, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına yardımcı olacak çeşitli yöntemler ve teknikler kullanılmalıdır (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1991).

KAYNAKÇA

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017*. Babson Survey Research Group.
- Anderson, T. (2004). Toward a Theory of Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-ai-tion rebooted? exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. in *powerful learning: what we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Caro, D. H., & Lenkeit, J. (2012). The role of socioeconomic status in student achievement: a review of literature. *Educational Research Review*, 7(1), 21-36.
- review of literature. *Educational Research Review*, 7(1), 21-36.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Blackwell Publishing.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: a review*. IEEE Access, 8
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Sociology*, 94, S95-S120.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validity argument. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test Validity*. Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Durkheim, E. (1912). *The elementary forms of the religious life*. Allen & Unwin.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. Polity Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1130-1161.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. American Guidance Service.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. University of Wisconsin Press.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.

- OECD. (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345-375.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. Simon & Schuster.
- Ribble, M. (2011). Digital citizenship in schools. *International Society for Technology in Education*.
- Selwyn, N. (2012). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Slavin, R. E. (1991). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Prentice-Hall.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. University of Chicago Press.



Milli Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 8 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Uzm. Sevgi ÜNAL, MEB, s.unal42@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2330-4966

Atıf: Ünal,S. (2024). Ünzile Bir Vatan Sevdasıdır, Kitap İncelemesi, Milli Kültür Araştırmaları Dergisi, 8 (1), s. 105-111.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 18 Nisan 2024 / 26 Mayıs 2024

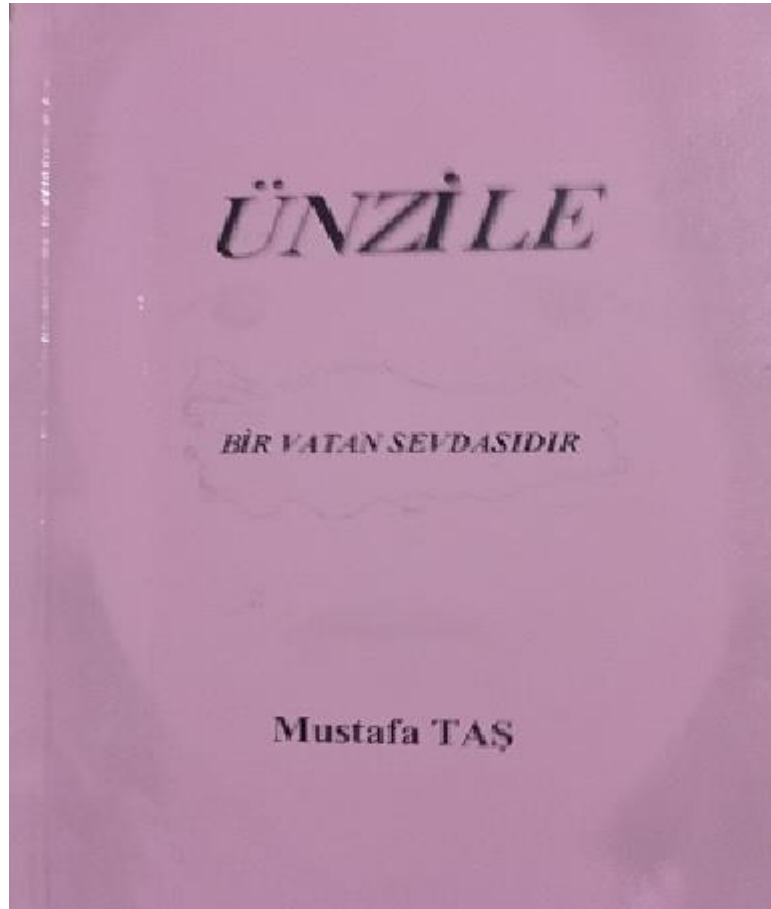
Kitap İncelemesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1469604

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

ÜNZİLE BİR VATAN SEVDASIDIR



Mustafa Alperen TAŞ, öğretmenlik yapan, hayatının tüm alanlarında vatan, millet, devlet ve bayrak kavramlarını fazlasıyla yaşayan destansı şiirler yazan biridir. Peyami Safa şiir için sırrın dilidir, der. Şiir, şairin içindeki gizil olan bu duyguların dışa yansımasıdır. Mustafa Alperen TAŞ'ın "Ünzile Bir Vatan Sevdasıdır" kitabı 104 sayfadan oluşmakta olup Ünzile'nin ne olduğunu şair, kitabın önsözünde belirtmektedir. İlham kaynağının ulvi olmasından dolayı, Yaratıcının gökten yere indirdiği her türlü duygusunun olduğu ve bunlardan birinin de vatan ve millet sevdası olmasıdır. Ünzile ismi de nazil edilen anlamını taşıdığından dolayı gökten indirilen olduğu için vatan ve millet sevgisi de kutsaldır (Taş, 2009: IX).

Ayrıca kitabın ilginç görülebilecek yönleri de bulunmaktadır:

- Kitabın ilk basımı 30 Ocak 2009 gününde yapılmış olup 30 Ocak tarihi aynı zamanda şairin doğum gününe denk gelmektedir.
- Tüm şiirlerin altında yazılan ilin adı ve yazılan tarihi, günü gününe belirtilmiştir.
- Kitaptaki tüm şiirler tek kelimelik başlıkları barındırmaktadır. Şair yine kitabın önsözünde; nasıl ki birlik var ise, bir olmamız gerkiyorsa ve bizi Yaradan bir ise ben de şiirlerime bir kelimelik isimler verdim (Taş, 2009: IX), demektedir.

Mustafa Alperen TAŞ 'ın ikinci ve destansı olan 104 sayfalık "Ünzile Bir Vatan Sevdasıdır" kitabında 73 şiir bulunmakta olup bütün şiirler milli duyguları içermektedir. Hece ölçüsünü en üst seviyede kullanan şair, vatan, bayrak, din, devlet, millet kavramlarının tamamına Ünzile ismini koymuştur. Sadece iki şiirinin başlığı tarihlerden oluşmaktadır. 09.07.2008 isimli şiirde İstanbul'un Maslak semtinde aynı gün şehit olan üç polis memuru için kaleme alınmış, 21.03.2008 şiirinde de birlik olmamızın gerektiğini, baharın gelişini tüm halkların beraberce kutlamalarını gerektiğini kaleme almıştır.

Şair, Köroğlu'nun Âşık Şiiri, Fazıl Hüsni Dağlarca'nın Üç Şehitler Destanı, Arif Nihat Asya'nın Bayrak, Dadaloğlu'nun Avşar Elleri ve örnekleri arttırılabilecek nice büyük değer ve bu değerlerin ölümsüz eserlerinden etkilenmiş görünüyor. Bayrak'a yazılan kitabın ilk şiiri;

...

Bir gece vakti bizim oldun ey bayrak!

Kimse seni elinden bırakmayacak,

Bizler ölsek bile bu büyük vatanda,

Analar hep kahramanlar doğuracak (Taş, 2009: 11).

Türk Tarihinin başlangıç noktasından Anadolu'ya uzanan zevkli ve akıcı bir serüven gibi yazılmış olan kitabın yer yer Türkiye dışında kullanılan şiveleri de şiirlere serpiştirilmiştir;

...

Oğuz Kağan soyundan,

Kutlu devlet boyundan,

Asya'nın bozkırından,

Selam alıp gelmişem. (Taş, 2009: 12).

Sultan Alparslan'ın Malazgirt'te verdiği Diyojen ile olan mücadelesi (Taş, 2009: 13), günümüze kadar Anadolu'nun yurt edinilmesi (Taş, 2009: 14,15) anlatılmıştır. Bütün milli duygularını milletine o denli yakıştırmıştır ki şair, bu duygusunu coşkulu bir halde;

...

Ay yıldızlı bağrağıma kan oldun,

Koca bir millete sen hep can oldun,
Bu dünyada herkese sen şan oldun,
Dönme yok. Bayrak bizim, yiğit bizim!

Son damlası, son kurşunu, son zerresi,
Bak geliyor uzaktan düşmanın sesi,
Savaş nidaları, barut kokusu, bu da nesi?
Ölmek yok. Bayrak bizim, yiğit bizim!
... (Taş, 2009: 16) anlatmaktadır.

Zaman zaman kitapta Anadolu'yu gezer okuyan, Antep'te Şahinbey olur, Van Gölü'nde Akdamar, bazen Kaf Dağı'na çıkar, bazen Sultan Süleyman olur. O, diye başlar şiiri önce Yılmaz, sonra Arif ve sonunda kızılması olan Ünzile olur bu gezinti. (Taş, 2009: 17, 18, 19). *Çanakkale* (Taş, 2009: 23), *Urfa'm* (Taş, 2009: 27). *Adana* (Taş, 2009: 32), *İstanbul'a* (Taş, 2009: 34), *İstanbul* (Taş, 2009: 38), *Sakarya'ya* (Taş, 2009: 56, 57, 58, 59), *Bursa* (Taş, 2009: 66), *Çanakkale'ye* (Taş, 2009: 76, 77) şiirlerinde, isimleri geçen illerimizin tarihteki mücadeleleri konu edilmiştir.

...
Şüheda hiç ezilemez,
Ne savaştır bilinemez,
Kim ne derse desin ama,
Çanakkale geçilemez! (Taş, 2009: 76, 77).

Şairin vatan sevdası, ailesinden, oğlundan, kızından vazgeçecek kadar, çok sevdiği ülkesine canını verecek kadar olduğu bellidir. Her halini ülkesi ile iliştiiren şaire nasılsın diye sordukları zaman bile Türkiye gibiyim, demektedir. *Diyorum* şiirinde bunu defalarca tekrarlamaktadır.

Yoluna ölecek kadar deliyim,
Yetmiş milyonda küçük esirim,
Küçücük paydayım payın içinde,
Kalsam da diyorum Türkiye gibiyim.
... Sorsalar diyorum, Türkiye gibiyim.
... Vursalar diyorum, Türkiye gibiyim.
... Dikseler diyorum, Türkiye gibiyim.
Bir oğlum bir kızım kalır geride,
Ama esaret yok Türk Milleti'ne,
Ölürken uzanıp şehadet şerbetine,
Verseler diyorum Türkiye gibiyim (Taş, 2009: 20).

...
Senin için her sevdadan geçilir,

Anneden kardeşten canandan bile,
Sende güzellik ki her dem seçilir,
Zümrütten elmastan Leyla'dan bile.
... (Taş, 2009: 16).

Benimsin şiirinde, yıllar bile geçse de, yaşadığı sürece kimse ile paylaşamayacağını (Taş, 2009: 21) ve bu ülke için kullanılan bayrağa olan sevdasını *Kahraman* (Taş, 2009: 22) şiirinde şu dizleri ile sert bir biçimde yansıtmaktadır:

...
Bir bayrak için vuruldu yiğit,
Eğer sevmiyorsan, defol ve de git!
Olmasın sen gibi kuduz olmuş it.
Bizler kahraman, burası vatan!

Şairin farklı bir bakış açısı da 24. ve 25. sayfalarında yer alan *Kostantiniyye* şiirinde görülmektedir. Şiir 7 kıtadan oluşmakta olup yine hece ölçüsüne uygun olarak 29 Mayıs 1453 gününün manzarasını, hava durumunu, o gün yaşanan fetih hazırlıklarını, Akşeddin'in duasını, Peygamber'in hadisini, sonuçta Ayasofya'da kılınan namazı konu almakta olup son mısrasında fetih edilen şehrin İstanbul olmadığını, Kostantiniyye olduğunu, fetihten sonra İstanbul ismini aldığını belirtmektedir.

Tek derdinin vatanı ve milleti olduğunu anlattığı dizeler *Derdim* (Taş, 2009: 36). şiirinde; Yaradan'dan derman isteyen, herkese kucak açan, dost ve düşmanının kimler olduğunu düşünmeden, atalarından ülkesini dinlediğini, eksik veya tam hiçbirşeyinin olmadığını, şiirin yazıldığı dönemde otuz yaşında olup sürekli vatanım diye haykırdığını, kendisinin Anadolu'yu karış karış dolaşan biri olduğunu ve geride ailesini bıraktığını, hayattan tek beklentisinin ülkesini bırakamayışı olduğunu ve ne bir makam ne de bir kat istemediğini belirtmekte ve dizeler ile şiiri sonlandırmaktadır:

...
Doğarken gözüm kör idi ağlamaktan,
Ağlamam farklı öte çocuklardan,
Ben Ünzilem'i yıllarca aramaktan,
Dilimde artık tüy kalmamaktan
Şikayetim yok, derdimdir vatan!

Şair Ünzile'yi maziye duyulan özlemi (Taş, 2009: 30), yaşanalara üzülmeyi (Taş, 2009: 31), bayrak için can vermenin güzelliğini ve önemini (Taş, 2009: 33), Dedem Korkut dilinden vatanı (Taş, 2009:35), Yaradan'a yakarışını (Taş, 2009: 37), Ünzile'nin hiçbir zaman bitmeyen bir duygu ve tek ölüm sebebinin olduğunu (Taş, 2009: 39), bir kahramanın dünyasında nelerin bulunduğunu (Taş, 2009: 40), Ünzile'ye koştüğünü ve onunla beraber ölüme gitmek istediğini (Taş, 2009: 46, 47), uğruna çok şehit verildiğinin özetini (Taş, 2009: 48), ne mutlu Türk'üm diyene, diyebilmenin mutluluğunu (Taş, 2009: 49), vatan sevgisini (Taş, 2009: 50), milli değerleri sevmek için bir sebebin olmadığını (Taş, 2009: 51), gençliğe verdiği mesajlarını (Taş, 2009: 52, 53) Al-Beyaz diyerek isimlendirdiği bayrağa nasıl davranılması gerektiğini (Taş, 2009: 54, 55), maziden ders alınarak atıye nasıl yürünmesi gerektiğini (Taş, 2009: 60), Ünzile'nin her gün ve gecesinde her anında bulunma gerekliliğini (Taş, 2009: 61) Ünzilenin gülümsemesinin şairi ne kadar çok mutlu

ettiğini (Taş, 2009: 64), gökyüzünde şehitlerin nurlandığını, yeryüzünde gazilerin onurlandığını (Taş, 2009: 65), son kalenin yaşadığımız coğrafyada olduğunu (Taş, 2009: 66) belirtmiştir. Milli değerlerini bir gemiye benzeterek dalgalarla boğuşuran, kaptanına yön veren, okyanusları dolaştıran şair gemisinden ayrılmak istemediğini *Gemi* (Taş, 2009: 41) şiirinde şöyle noktalamıştır;

...

Sen bir gemi, ben bir tayfan Ünzilem,
Sana gelmesin asla ne keder ne de elem,
Ben bir daha asla dünyaya gelemem,
Sevgilim olup da geçsin bugünün!

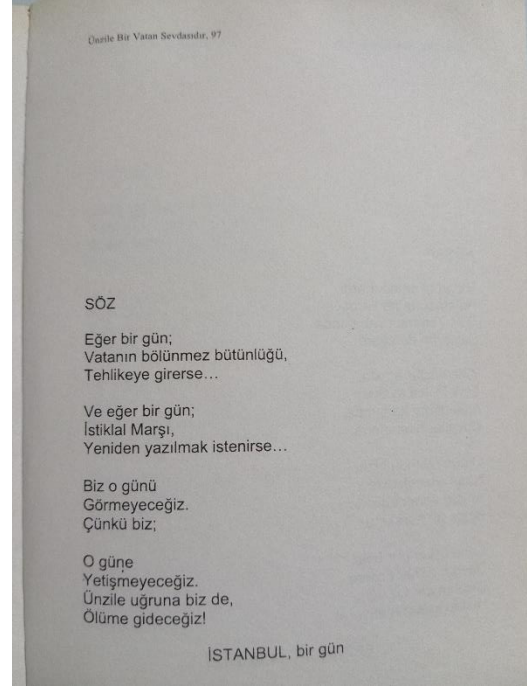
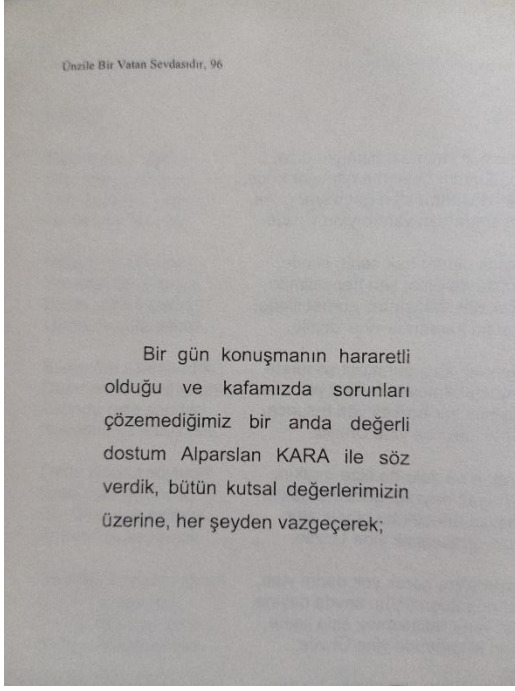
Kitabın 42., 43., 44. ve 45. sayfalarında, 06.10.1996 tarihinde şehit olan arkadaşı için kaleme alınan ve şehidin doğumundan şehadet şerbetini içtiği ana dek hayatını anlatan 18 kıtalık *Şehidim* şiirinin son kıtası hem şehitler için hem de bayrak için birleştirilmiş ve insanın kalbinde kıpırtıya sebep olacak şekilde etkileyici yazılmıştır:

...

Gördüm, kucağımdaydı,
Alnındaki al bir aydı,
Gökten bir yıldız kaydı,
Bayrakta yerini aldı.

Bahar (Taş, 2009: 78, 79) ve *21.03.2008* (Taş, 2009: 99) şiirlerinde baharın gelişinde kutlanan Bahar Bayramı (Nevruz) konu olarak alınmış olup baharın özellikleri, ülkeye yansımaları, bir doğum günü havasında kutlanmasının gerekliliğini, bir var oluş ve sevgiliye uzanan bir süreç ve birlik, beraberlik içerisinde günün bitirilmesi mesajları akıcı bir dil ile ifade edilmiştir.

Kitabın 96. ve 97. sayfaları aşağıya çıkarılmış olup tarihi belli olmayan, sadece *İSTANBUL*, *bir gün* olarak ifade edilen *Söz* şiiri şairin kitabındaki hece ölçüsüne uymayan tek şiiri olup Ünzile ile beraber arkadaşıyla ülkenin tehlikeye düşmesi ihtimalinde ölüme kendilerinden önce gidenlerin ardından severek koşacaklarının göstegesidir.



Şair, kitabın bütünlüğünü düşündüğümüzde bir olmanın önemini ve milli duyguların canlı tutulmasının gereğinden söz etmektedir. Birlik kavramının hayatımızın her alanında uygulanmasının önemini en çarpıcı ve iyi anlatan, kitabın 72. sayfasındaki *Bir* isimli şiiridir:

Ezelden beri dostuz bu ülkede,
Dilimiz bir, vatanımız bir bizim.
Büyük bir moziak üzerinde,
Dilimiz bir, vatanımız bir bizim.
Allah'ımız, kitabımız bir bizim.

Alparslan'dan bize kalan yadigar,
Malazgirt'te temelini attılar,
Mutluluk için çok kan akıttılar,
Dilimiz bir, vatanımız bir bizim.
Allah'ımız, kitabımız bir bizim.

Türk ve İslam ülküsü savunuldu.
Asım nesli deyip hep avunuldu,
İçim vatan sevdasıyla kavruldu,
Dilimiz bir, vatanımız bir bizim.
Allah'ımız, kitabımız bir bizim.

Derdimiz Ünzilemizdir bizim,
Peki düşünceniz nedir sizin?
Bu güzelim ülkemi sakın bölmeyin,
Dilimiz bir, vatanımız bir bizim.

Allah'ımız, kitabımız bir bizim.

Mustafa Alperen TAŞ'ın "Ünzile Bir Vatan Sevdasıdır" kitabı tarih dersi veren, milli duyguları içeren, ülkemizde yaşayan her etnik yapının birliğine, beraberce yaşamasını sağlayan destansı yapıya sahip bir şiir kitabıdır. Kitabı okuyan herkes, mutlaka zaman zaman maziye dalacaktır, yer yer kalbinin hızlı atmasına engel olamayacaktır. Batı dillerinde epik denilen destansı şiirin yaşayan örneklerinden bir tanesidir, bu kitap.

TAŞ, M. A., (2009), Ünzile Bir Vatan Sevdasıdır. İstanbul: MAT Yayınları.