2023'E DOĞRU; TÜRK EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BU GÜNÜ VE YARINI...

II. MAARİF KONGRESİ

BİLDİRİLER

SOSYAL BİLİMLER
I. CİLT

13 - 18 TEMMUZ 2021
ANKARA

www.maarifkongresi.com
www.turkegitimsen.org.tr

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2021.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır. Yayımların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

ISBN: 978-605-73787-6-7

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

Kapak ve Sayfa Tasarımı:

Fatih Taha AKALAN

Editörler

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM

Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI

İletişim Adresi:

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi

Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA

Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68

Genel Ağ: http://www.turkegitimsen.org.tr

elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

Ankara-2021

Kurullar

ONUR KURULU

Prof. Dr. Ziya SELÇUK

Milli Eğitim Bakanı

Talip GEYLAN

Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı

YÜRÜTME KURULU

Musa AKKAŞ

Genel Başkan Yardımcısı

Seyit Ali KAPLAN

Genel Başkan Yardımcısı

Cengiz KOCAKAPLAN

Genel Başkan Yardımcısı

M.Yaşar ŞAHİNDOĞAN

Genel Başkan Yardımcısı

Selahattin DOLĞUN

Genel Başkan Yardımcısı

Fuat YİĞİT

Genel Başkan Yardımcısı

KOORDİNATÖRLER

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN

Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. Ümit POLAT

Metin İSKENDEROĞLU

BİLİM DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. A.Filiz Çamlıgüney-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz-İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdulvahap Kara-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Baki – Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Kanlıdere -Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Oğuz İçimsoy -Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şirin-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Alı Satan-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Alı Ulvi Mehmetoğlu-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Osman BİLGİLİ – Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili-Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ali TİLBE – Namık Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan CEYLAN – Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan OKUR – Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Arzu M. Demirkıran-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Aydın Usta-İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer Şahin - Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin Soykan-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bakı Asılturk-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Başaran Gençdoğan-Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Berat Bırfın Bır-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Beyhan KESİK Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Bırsen Guzel-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bulent Bakar-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent GÜVEN- Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Cem Sefa Sutcu-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Cemalettın Sahın-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Cemıl Ozturk-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Cevdet Yakupoğlu-Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ceylan Gazi Uçkun-Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Cıhangır Dogan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Davut Hut-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali Köse-Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Ozgen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Emel Poyraz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Koyuncu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Sahın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Tezci-Balıkesir Ünivesitesi
Prof. Dr. Erkan GÖKSU Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erol Bulut-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan Örgen -Balıkesir Ünivesitesi
Prof. Dr. Eyüp Şimşek-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Açık Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Nalan Turkmen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Fazlı Polat-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fehmı Yılmaz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi Osman Ozgudenlı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi UÇKUN – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Giray Saynur Derman-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülay Bezer-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülden Sagol Yuksekkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün MEHMET – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Akdağ-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Tas-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hale Bayram-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halıl Aydınalp-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil IŞIK – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Koca-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza Akengın-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza AKENGİN – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Handan Mujde Ayan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hedıye Ergın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hulya Kayalı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ismaıl Safa Üstün-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim DİLEK – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Örün-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas Kemaloğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas TOPSAKAL – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TÜRKOĞLU – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettın Kuzucu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Kenan Ziyataş-Balıkesir Ünivesitesi
Prof. Dr. Kıvanc N. Tuzel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Latıf Beyrelı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla Cosan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Aca-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Zeki İŞCAN-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut Sen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mete TAŞLIOVA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Metin Orbay-Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet Gur-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Kaldırımcı-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Uluskan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Cihan-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ERDOĞAN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kandemir-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Macit-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Özsarı-Balıkesir Ünivesitesi
Prof. Dr. Mustafa Sabri Kucukascı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nahide Şimşir-Balıkesir Ünivesitesi
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin Aygün -Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi Emel Dılmen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin Ozdener-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat TOPAL – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazı Güven Erdıl-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray Terzi-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuriye Garipağaoğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KAVAK – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nursen Caniklioglu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nursen Mazıcı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurullah Altaş-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Omer Zulfe-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Köksal - Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Sevgi -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Adem ÖĞER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AYPAY-Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KARTAL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe AYPAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram DURUBİLMEZ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz KILIÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ERŞAN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN-Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KAVAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Gokhan Antalya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Yorulmaz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer İşbilir-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv
Prof. Dr. Özkan Özden-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Remzıye Tuba Karatepe-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. S.Can Erdem-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sahın Ozen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat DENİZ – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin Şimşir-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk DUMAN – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selda Uzun-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selım Yılmaz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat Ulaglı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan GÜZEL – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Sezai Balcı-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin Çelik-Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Suat UNGAN- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sueda Ozbent-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN -Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tanju Seyhan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Tayfun Akkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Tığınca Oktar-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Turgay Bıcer-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk Alpkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ – Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Şimşek-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ünsal Umdu Topsakal -Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Vahdettın Engın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ- Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ- Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın Sarıkaya-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kızılçim-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yuksel Celık-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Öksüz-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Gurel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhal Hasena Kultural-Marmara Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah Kök – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulvahap Kara – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Ata Yiğit-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Kafkasyalı – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman Bilgili – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Tilbe – Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan Ceylan – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Altan Alperen – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Asım Çoban-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Aslıhan Sezgin-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Aybaba Hançerlioğulları-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Birol ALVER- – Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan Baltacı-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent Aksoy – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit Aksu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz Çınar – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Söğütlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin Elmas – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş Ekiz – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Enver TÖRE-Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan Nurcan Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Aksoy – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün Recepoğlu-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan Durukan – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan Göksu Dokuz – Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erman Öncü – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Esma Şimşek – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Şimşek -Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri Temizyürek – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Kirişiçioğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Sakallı – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Açık – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fazıl Polat-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat Ağırman – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh Ağca – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi Ersoy – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi Uçkun – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan Demircioğlu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Mehmet – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Işık – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Halit Dursunoğlu – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza Akengin – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Harun Demirkaya-Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Genç – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şahan-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hayatı Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Durmaz-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Ünlü-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Dilek – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İdiris Aydın – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas Topsakal – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Şahin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Türkoğlu – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Kayhan Kurtuldu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Öcal Oğuz – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut Erzengin-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin -Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kara -Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mete Taşlıova – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mete Taşlıova – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer Nurlu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Mutlu Can-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Şamil Yüksel – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Delican-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Erdoğan – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye Yıldız – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nail Yıldırım -Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Alev – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Bakırcı – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat Topal – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri Kavak – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Raif Kalyoncu – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan Çıtak – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık SARISAMAN-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salim Gökçen – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat Deniz – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk Duman – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Sağlam – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Yücesu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Güzel – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Sinan GÜNER-Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Suat Ünal – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sut Ungan – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Şule Bahçeci- Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Taner Altun – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Telhan Özdoğan-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Turhan Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk Karakuş – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ulvi Şeker – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Şimşek -Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Akkan- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Akbaş – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus Koç – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus Yıldırım-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Kaştan-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zekeriya Karadavut – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan Eskikurt-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ATALAY-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Katılmıs-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Önal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akın Çelik – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Alaattin Kırazcı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Alı Murat Kırık-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Alper ÖZMEN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Alper Sinan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Aslan Tolga Ocal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Asude Balaban Dagal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın Güven-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Aylın Can-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aylın Koç Gıannopoulos-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ayse Gul Soncu-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aysın Satan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır Kılcan – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Banu Gurer-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir Direkçi-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Bilal Barış Alkan-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Bilal Yorulmaz-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Burcak Senturk-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Can Alaşalvar-Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil Tuğrulhan Şam -Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Cengiz Yıldırım-Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Cihat Yıldırım-Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Derya Aslan-Bitlis Eren Üniversitesi

Doç. Dr. Derya Çelik – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Durmuş Ummet-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ebubekir Bozaylı-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Emine Yılmaz Polat-Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Ercan Alan-Bitlis Eren Üniversitesi

Doç. Dr. Erdem Çekmez – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Erdinç Aslan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Eser Ültay-Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Sancaktar -İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Altun – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Süreyya Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Feridun Hakan Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Ferit Baz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Dr. Fuat Serkan Say-Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Fusun Saraç-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Füsun Ekşi-İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül Güneş – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Gulhanım Unsal-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Gül Tuncel-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Gülgün Uyar-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Gülser YARDIM-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Akca – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Hanefi Çinici – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Harun Şahin-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Kazım Kalkan – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Tahsin Sümbüllü-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin S. Ozturk-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. İlker USTA-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. İrfan Yıldırım-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Hakkı Gerçek -Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. İsmet Arıcı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat Cesur-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. Hanefi Bostan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Malike Bileydı Koc-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Alı Ozdemır-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Atalay-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Can Pelikoğlu-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih Işık -Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI- Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kokoç – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Mert Sunar-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Özmenli-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Meliha Sarıkaya-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Ağır-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Kucuk Yetgın-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mert Kerem Zelyurt-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mevlüt Gülmez-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Muazzez Sasmaz Atacocugu-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Muge Goker Paktas-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet Hanifi Erçoşkun-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KARACA-Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Kemal Gümüş-Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Macıt Karagozoglu-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Ürey- Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Muvaffak Eflatun – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Müjgan Baki – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Necati ÇİFTÇİ-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Doç. Dr. Nermin Ozcan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Nihan Demiryay-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Nihat Döngel – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nurdan Arslan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Nursel Uyanıker-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan Duru-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Oktay Yağız-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur Alp Kayabaşı-Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Akhan-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Solak-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. ÖMER Ül Faruk BÖLÜKBAŞI-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Yılar-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ömerül Faruk Bölükbası-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Özden TAŞĞIN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Özge Erdoğan – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür Faik Karataş – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Öztürk Ağırbaş-Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Doç. Dr. Ragıp Basbagı-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan Kaya-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Recep Ahıskalı-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ruhi İnan -Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Sadi Suleyman Kucur-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Sedat Bahadır-Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Sehnaz Biçer-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Sehnaz Yalcın-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Selami Sönmez-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Selçuk İlgaz-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Selman Can-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Sertaç Erciş-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Sevınç Arı-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Seyhun ŞAHİN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman Çoban -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Tahir Kılıç-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Tekin TUNCER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Temel Kösa – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Tevfik Uzun -Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Tonguc Tokol-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İskenderoğlu-Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Tuba Bozdogan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Tülin Malkoc-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Uğur Demır-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Umran Ay-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Doç. Dr. Ünsal Yılmaz Yeşildal – Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Vedat AKTEPE-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Veli Savaş Yelok – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Vesile Oktan – Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Yalçın BAY-Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Yaprak Turkan Yucelsın-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Yasemın Tumer Erdem-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Özkara-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Doç. Dr. Yılmaz Yeşil – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Çelik-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Yüksel Eroğlu-Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer Yılmaz-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Zekeriya Akkuş-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep Aycıbın Seyitkıran-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Dr. Zühal Dinç Altun – Trabzon Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ahmet DOĞAN-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ahmet Uysal -Balıkesir Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Alı Karaca-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Alı Rıza Kupcu-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ali İrfan KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ali KAYA-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Aytekın Alpullu-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Barış ÇİFTÇİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Bayram Yıldız-Balıkesir Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Bulent Halvası-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Cengiz BAYRAKTAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Cıgıl Guler-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Cihan ORUÇ-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Çağlayan YILMAZ-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Davut Bakır -Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Demet BARAN BULUT-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ebru GÜVELİ-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ekrem Albayrak-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Elıf Yılmaz Sentürk-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Elif KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Emin Tamer YENEN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Emrah YAVUZ-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Emre Ertan-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ercan Mertoglu-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Erhan GİRAY-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Erman Şan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Fatih İNEÇ- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Fatma Odabası-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ferdi GÜZEL-Bayburt Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Ferruk Kayahan-Balıkesir Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Fikriye Alkım ARI- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Gulay Heppınar-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Gussun Gunes-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Haşim ERDOĞAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Huseyın Av Oztopcu-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Hüseyın Akıf Karaca-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin SARAÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Akış -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Ethem ÖZKAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Kübra ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Kürşat ÖZCAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi M.Kursat Duru-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Mahmut Babacan-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Mehdı Gencelı-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Ali Kandemir-Balıkesir Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Özdemir-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Mehmet SARI-Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Melıh Coban-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Mufıde Cotuk-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Muhammed Ali Karaduman -Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Muhammet Ali KARADUMAN-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Murat GÜR-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Nihat Sarıalioğlu -Giresun Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Nurettın Bektas-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Nurıye Ozlem Cuhadar-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Nusret Gedık-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Oktay Aydın-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Oktay Sarı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Osman ORUÇ- Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Osman Sezgın-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Rafet Aykut Akay-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ramazan Gurel-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Rifat Ramazan BERK- Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Saım Cagrı Kocakaplan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Sait Kofoğlu-İstanbul Teknik Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Seher Asıcı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Selim Çakar-Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Serap Devran-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Serap Mungan Ay-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Seylan Ozturk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Sinan ÇINAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Tosun Yalcınkaya-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Tuğba Eray Biber-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Turgay KABAK-Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ugur Tankut-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Umıt Ozturk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Yalcın Lülecı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Zemzem YÜCETÜRK-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Bahadır AYAS-Anadolu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Berrin AR-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Fatih ERDOĞDU-Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi İ.Alperen BİÇER-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Neslihan BAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Osman BAĞDAT-Anadolu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Selin BAYRAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Tuğba ÇAKIROĞLU-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Ali Ataç -Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Arzu Meriç-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Aslı Fişekçioğlu-Marmara Üniversitesi

Ögr.Gör. Dr. Burçin Ertürk-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Kadir Gürsoy-Trabzon Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Liaisan Şahin-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Neval Konuk Halaçoglu-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Vedat Genç Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Volkan Kanburoğlu-Marmara Üniversitesi
Öğr.Gör. Hasan AKKOÇ Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Atilla Kartal – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Aytül Kablan
Dr. Erdal Ünsalan-Amasya Üniversitesi
Dr. Fatih Düzgün – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Gönül Türkan Demir-Amasya Üniversitesi
Dr. Hasan Eşici – Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Hasan Güveli-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. İbrahim Atabey – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Kürşat Efe-Amasya Üniversitesi
Dr. Mahmut Çitil – Gazi Üniversitesi
Dr. Murat Şahin – On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Onur Altıntaş – Gazi Üniversitesi
Dr. Ömer Asal – Gazi Üniversitesi
Dr. Ramazan Çakıroğlu – Gazi Üniversitesi
Dr. Salih Değirmenci-Amasya Üniversitesi
Dr. Sare Terzi İlhan-Amasya Üniversitesi
Dr. Tayfun Fındık – Gazi Üniversitesi
Dr. Uğur Arabacı – Gazi Üniversitesi
Dr. Yusuf Kemal Öztürk-Amasya Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Abdullah Düvenci-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Bülent Özden-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Derya Toruc-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Mustafa Güler-Trabzon Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Seda Gül Kartal-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Zeynep İleri Aydemir-Marmara Üniversitesi
Arş.Gör. Mehmet Tamer KAYA Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sunuş

Toplumların kendi ayakları üzerinde durabilmesi, milli kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmesi ancak iyi yetişmiş insan hazinesinin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Milletin kendi gerçekliğini bilmesi, milli vasıflarına hâkim olması kadar dünya gerçeklerine göre bilgi donanımına sahip olması da toplumsal kalkınmanın olmaz ise olmazı olarak kabul edilmektedir. Türk milleti tarihin her döneminde kültürel kodları ve milli genleri vasıtasıyla damarlarındaki asil kanda kendi gücünü, inancını; kuşaktan kuşağa aktarabilmeyi başaran ender uluslardan biri olmuştur. Ancak bu aktarılan toplumsal birikimin dünya gerçeklerine uygun bilimsel birikim ve ilmi donanımla bezenmesi bir zorunluluk taşımaktadır. Tarihin her döneminde bu iki bileşenin uyumlu olarak bir araya gelmesinin neticesinde Türk milleti; küllerinden yeniden doğmuş, büyük kazanımlar elde etmiş, büyük devletler kurmuş, cihana hükmetmiştir. Bu gerçeği bilen ve meselenin bu yönünü ihmal etmeyen Gazi Mustafa Kemal Atatürk Türk Bağımsızlık Mücadelesi sırasında Türk milli eğitimini asla ihmal etmemiştir. Bunun en güzel örneğini 1921 yılında düzenlediği "Maarif Kongresi" ile hem içte hem dıştaki düşmanlara açıkça göstermiştir. Bu süreci kavramak ve ihya etmek Türk milletinin her bir ferdinin milli vazifesi olduğu unutulmamalıdır.

Etkili bir sendika ve her durum ve şartta eğitim çalışanının yanında konuşlanan milli bir sivil toplum kuruluşu olan Türk Eğitim Sen bilimi, fenni ve ortak aklı her zaman milli menfaatlerimiz olarak görmektedir. Türk Eğitim Sen, sendikal mücadelenin ana düsturu olarak gelişme ve iyileşmenin yolunun çözüm odaklı bir sendikacılıkta olduğunun bilincinde mücadelesini devam ettirmektedir. Çözüm odaklı sendikal duruşumuzda bilimsel gerçekleri ve uzman görüşlerini Türk milletinin temel dinamikleri ile birleştirerek, çalışanların taleplerini her platformda muhataplarına iletmeyi şiar edinmiştir. Aynı durum Türk aydınının yetiştiği, ülkenin aydınlık yarınlarının emniyete alınacağı eğitim kurumları için de geçerlidir. Eğitimin her basamağını ve eğitim çalışanlarının önerilerini içeren geçmişte düzenlediğimiz çalıştay, şura ve toplantılar bu hususa verdiğimiz önemin açık bir göstergesidir.

Büyük önder Atatürk'ün 100 yıl önce Türk milleti için ortak aklı harekete geçirecek bir kongre topladığı gibi biz de Türkiye Cumhuriyet'inin 100. yılı ve sonrasına eğitimle hazırlanarak aydınlık ufuklara doğru milletimizi taşımak üzere hazırlık yapmak, yol haritası önermek üzere 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında "100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni topladık. Kongreye kadar; 22-24 Ocak 2021 tarihinde Dünya'da ve Türkiye'de Güncel Gelişmeler Işığında Dijital Eğitim, 17-18 Şubat 2021 tarihinde Ahi Evran'ın Doğumu'nun 850. Yılı Anısına 2023'e Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim

Çalıştaylarını gerçekleştirdik. 19-21 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi çalıştayını pandemi koşulları gereği çevrimiçi platformlar üzerinden tamamladık. Pandemi koşulları ve katılımcıların tercihine göre çevrimiçi platformlar üzerinden 26-28 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Yüksek Öğretim Çalıştayını yaptık. 2-4 Nisan 2021 tarihleri arasında aynı anda 2023'e Doğru Türkiye'de Temel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Özel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çalıştaylarını düzenleyerek temel eğitim, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında geleceğin Türkiye'sine yol haritası önermeye çalıştık. 30 Nisan - 2 Mayıs 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı ile ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecini ve geleceğini alan uzmanları ile masaya yatırarak mevcut problemlerin çözümünün yanında ideal bir öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olması gerektiğini de ifade etmeyi hedefledik. 28-30 Mayıs 2021 tarihileri arasında 2023'e Doğru Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ve 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretim Programları (Müfredat) çalıştayları ile mayıs ve haziran ayında belirlediğimiz takvime göre Büyük Öğretmen Kurultayı'nın il ve ilçe kongreleri ayaklarını tamamladık. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi kongre hazırlık sürecinde alan uzmanlarıyla 10 çalıştay ve bir Büyük Öğretmen Kurultayı düzenleyerek yurtiçi ve yurt dışı destekçilerimizle Türk eğitiminin geleceğine dair sorun tespiti ve çözüm önerileri ortaya koymaya çalıştık.

Kongrenin açılışını bu gün Cumhuriyet Müzesi olarak faaliyette bulunan 2. TBMM Genel Kurul Toplantı Salonu'nda, Milli Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, Kültür Bakan Yardımcımız Sayın Nadir Alparslan, üniversite rektörleri, eğitim fakültesi dekanları ve seçkin protokol konuklarımızla gerçekleştirdik. 13-18 Temmuz 2021 tarihinde hem Büyük Öğretmen Kurultayı'nın son aşaması olan "Türkiye Maarif Raporu"nun forum oturumlarında görüşülerek kabul edilmesi hem akademisyenlerin Türk eğitimine dair bildirilerini ihtiva eden akademik kongre ve ülkemiz eğitimine dair özel konuların tartışıldığı 13 tematik panel, söyleşi ve davetli konuşmacıların görüşleri ile 2023 ve sonrasında Türk eğitimine ilişkin önerileri bir araya getirdik. Bu kapsamda "Atatürk, Türk Eğitim Tarihi ve Maarif Kongresi" temalı sanal sergimizi de Türk milletinin hizmetine sunduk.

2. Maarif Kongresi'nde sunulan bildirilerin basılmış olduğu bu beş cilt kitap vasıtasıyla, 2. Maarif Kongresinin düzenlenmesinde her türlü özveriyi ve desteği sunan başta Türk Eğitim Sen'in yol başçısı genel başkanımız sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu'na, bütün teşkilat mensuplarımıza şükranlarımı sunuyorum. Kongrenin gerçekleşmesinde bizlere destek veren devlet erkânına, bilim adamlarımıza, eğitim gönüllüsü öğretmenlerimize, davetli konuşmacılarımıza komisyonlarda görev alarak sorunları tespit edip değerlendiren, onlarla başa çıkılması için çözüm üreten eğitim çalışanları, akademisyenler ve üyelerimize teşekkür ederiz.

Cengiz KOCAKAPLAN

Türk Eğitim-Sen
Genel Başkan Yardımcısı

UAESEB VE TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL BAŞKANI TALİP GEYLAN'IN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın Bakanım,

Sayın Bakan Yardımcım,

ÖSYM Başkanım,

Türkiye Kamu Sen'in Sayın Genel Başkanı,

Kıymetli Rektörlerimiz, Eğitim Fakültelerimizin Çok Değerli Dekanları,

Sendikalarımızın, STK'larımızın Çok Değerli Başkanları,

Maarif Kongresine İştirak Eden Çok Değerli Bilim İnsanlarımız, Teşkilatlarımızın Uç Beyleri Değerli Şube Başkanlarım, Büyük Öğretmen Kurultayımızın İllerden Gelen Temsilcileri Değerli İl Temsilcileri Öğretmen Arkadaşlarım, Hanımefendiler, Beyefendiler. 2. Maarif Kongremizin açılış oturumuna hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.

Kıymetli hazirun, 21. Yüzyıl'ın baş döndürücü gelişmeleri hepimizin malumudur. Küresel salgının bütün dünyada kendisini gösterdiği şu günlerde, eğitilmiş insan gücünün stratejik bir üstünlük olarak kabul edildiği artık tescil edilmiştir. Eğitim; toplumsal barışın, kalkınmanın, bağımsızlığın, sağlığın, adaletin, güvenliğin velhasıl toplumun ihtiyaç duyduğu bütün alanların ana omurgası ve temel taşıdır.

Milletlerin kendi milli hedefleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim modelleri belirlemeleri; bireyin ve toplumun kendini geliştirerek kendi ayakları üzerinde durmasının tek gerçek yolu olarak kabul edilmektedir. Ziya Gökalp'in dediği gibi, eğitimin ve hedefin milli olması, elzem olarak değerlendirilmelidir. Toplumsal kalkınmanın taşıyıcısı olan milli eğitim modeli, ülkenin bu alandaki bütün paydaşlarının katılımı ve önerileri ile oluşturulduğu takdirde, kapsayıcı ve bütünleştirici bir hüviyet kazanarak ülkenin ihtiyaçlarına karşılık verebilecektir.

Türk milleti, geçmişte yaşadığı olumsuzlukları kendi içinden bir kurtarıcı çıkararak bertaraf edebilmiştir. Bu gerçek, milletimizin birikimlerinin bir neticesi olarak Türk tarihinde defalarca tecelli etmiştir. Bir toplumun kendi geleneğinden getirdiği deneyimle, ideal insanı elde etmek için uyguladığı çocuk yetiştirme biçimi ve bunun bilgisi olarak

karşımıza çıkan eğitim kurumu, doğru yönlendirildiği ve mensuplarına imkân verildiği zaman meyvelerini cömertçe sunmaktadır. Bilge Tonyukuk, Bilge Kağan, Sultan Alparslan, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk, El Cezire, Ali Kuşçu, Gazi Yaşargil, Özlem Türeci, Aziz Sancar, Oktay Sinanoğlu, Cahit Arf, Canan Dağdeviren, Nurcan Taylan, Uğur Şahin gibi pek çok değeri tarihte ve bugün bünyesinde yetiştiren Türk milleti, tarihin kendisine biçtiği görevi, eğitim ve öğretim yoluyla sahip olduğu nitelikli insan hazinesi ile gerçekleştirmiştir.

Hiç şüphe yoktur ki, Türk tarihinin önemli dönüm noktalarından birisi de I. Dünya Savaşı sonrasında ülkemizi işgal eden güçlere karşı başlatmış olduğumuz Milli Mücadele Hareketi olmuştur. Türk millî mücadelesinin 19 Mayıs 1919 tarihinde başladığı süreci, millet olarak yazacağımız destanın ilk bölümü olarak değerlendirilebiliriz. Biliyoruz ki, Atatürk daha Milli Mücadeleyi zihninde kurgularken, bunu sadece necip Türk milletine güvenerek ve milletin çalışkanlık ve azmi ile başarılabileceğine inanıyor, bu inancını da her fırsatta dile getiriyordu.

Mustafa Kemal'in Türk gençliğine seslenirken "Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur!" vurgusu, O'nun bu aziz milletin bütün zorlukları kendi öz kaynakları ile yenebileceğine olan güveninin en açık ifadesidir.

Milli mücadelenin zaferle sonuçlanacağına inanan Atatürk ve yol arkadaşları sonraki adımları da planlamaktaydı. Onlar, zaman kaybetmeden muasır medeniyetler seviyesine ulaşmanın eğitim ile mümkün olacağını çok iyi biliyorlardı.

19 Mayıs 1919 günü başlayan milli mücadelenin, cephede kazanılan kısmı kadar, cephe gerisi ve zafer sonrasının da planlanması ihtiyacı Atatürk'ün ve yakın çalışma arkadaşlarının zihninde her daim önemli bir yer tutuyordu.

Atatürk, bu sorunun çözümünü de yine bütün çıkmazların çaresini bulduğu Türk milletinin yüreğinde ve irfanında aramaya karar vermiştir. Necip Türk milleti, bir yandan cephede düşmanı boğarken, diğer yandan da cehalete karşı zafer kazanacaktı. Çünkü cephede kazanılan parlak zaferlerin, kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusu ile mümkün olacaktı. Türk milleti yedi düvele karşı elde ettiği bağımsızlığı, eğitim marifetiyle sanayi ve ekonomi başta olmak üzere tüm alanlara yayacaktı.

Bu amaçla Atatürk aydınlara, eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine başvurarak geniş kapsamlı bir meclis oluşturdu. 15 Temmuz 1921'de Türkiye'nin dört bir tarafından gelen katılımcılar ile Ankara'da Maarif Kongresi'ni topladı. Düşmanın Polatlı'ya kadar geldiği yani savaşın en çetin günlerinde düzenlenen Maarif Kongresi'ne ordunun Başkumandanı olan Atatürk'ün bizzat katılıp, büyük bir titizlikle takip etmesi, O'nun eğitime verdiği önemin en büyük işareti ve bugünün kamu yöneticilerine en önemli mesajı ve mirasıdır.

Bu tutum, 1923 yılında Türk Devleti'nin geçeceği yeni yönetim biçiminin ardından toplumsal kalkınmanın kilidinin eğitimde olduğuna dair şuurun somut göstergesidir. 15 Temmuz 1921 tarihinde başlayan 1. Maarif Kongresi, 1923 sonrası yaşanan toplumsal dönüşüm ve muasır medeniyet yolunda atılacak adımların eğitimle kozasının örüldüğü bir toplantı olarak Türk tarihinde önemli bir yer tutmuştur.

Maarif Kongresi'nden sonraki süreçte 1923'ten 1926'ya kadar Heyet-i İlmiye toplantıları adı altında, 1939'dan 2014'e kadar da Milli Eğitim Şuraları olarak benzeri toplantılarla Türk Milli Eğitimine dair süreçler işletilmiştir.

Fakat 1. Maarif Kongresi, o dönem eğitimin durumu ve toplumsal ihtiyaçlar adına kapsamlı bir değerlendirme yapmış olması ve genç Cumhuriyet'e bir yol haritası çizen bir organizasyon olması itibariyle özel olarak hatırlanması ve ihya edilmesi gereken bir toplantıdır.

Bilindiği üzere Cumhuriyet tarihimiz boyunca Maarif Kongresi adıyla ikinci bir toplantı söz konusu değildir. Bu itibarla, Türk Eğitim Sen olarak başta Başöğretmenimiz Atatürk olmak üzere hem 1. Maarif Kongresi'nin tüm emektarlarını minnetle anmak hem de Türk milli eğitiminin her husus ve aşamasına dair eğitimin paydaşlarını bir araya getirmek üzere 2019 yılında almış olduğumuz bir karar ile yüzüncü yıldönümünde 2. Maarif Kongresi'ni düzenlemeye karar verdik.

Gururla ifade ediyorum ki; 2. Maarif Kongresi'ni düzenleme şerefi de en çok tarihimize ve ecdadımıza sadakati hücrelerinin her zerresinde taşıyan Türkiye sevdalısı Türk Eğitim Sen'lilere yakışırdı. Bu gururu bize yaşattı için yüce Allah'a şükürler olsun.

İnanıyoruz ki; nasıl 1. Maarif Kongresi 1923'e yani Cumhuriyetimizin kuruluşuna giden yolun taşlarını döşemiş ise, irfan ordusu 2. Maarif Kongresi ile de 2023 sonrasına yani Türk Devletinin daha güçlü ve daha müreffeh ikinci yüz yılına omuz verecektir.

Türk Eğitim-Sen olarak, her durum ve şartta Türk milletinden yana taraf olma düsturumuzla 2023'e bir hazırlık ve bir yol haritası belirlemek amacıyla, Ankara'da, yüz yıl sonra, aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni gerçekleştirmenin haklı onurunu yaşıyoruz.

Kongre kapsamında, ocak ayından itibaren Türk eğitimine ilişkin tespit ettiğimiz nokta atışlı sorunlar ile tematik çalıştaylar düzenledik. 2023'e Doğru Dijital Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim, PDR, Temel Eğitim, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemleri, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Müfredat (Eğitim Öğretim Programları) başlıkları altında düzenlediğimiz 10 adet çalıştayımızın raporlarını yayınlayarak Türk eğitiminin hizmetine sunduk.

Sürecin final programı olarak da bugün açılış oturumunu gerçekleştirdiğimiz bir akademik kongre tertip ettik. Kongremizin her bir oturumunu 1. Maarif Kongresi katılımcılarına ithaf ederek onların hatırlanmasını ve ayrıca salon oturumlarını da bölücü terör örgütü PKK tarafından şehit edilen öğretmenlerimize ithaf ederek, irfan ordusunun hem cehalet hem de ihanet karşısında nasıl dik durduğunu bir kez daha göstermeyi amaçladık.

2. Maarif Kongresi takvimi kapsamında, Türk eğitiminin paydaşlarının katkıları ile tespit ettiğimiz 52 başlık üzerinden sendikamız teşkilatları marifetiyle öncelikle ilçe çalıştayları düzenledik. Şubelerimiz tarafından tertip edilen ve ilçe temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen il çalıştaylarında hazırlanan il raporları Kongre kapsamında gerçekleştirilecek ve iki gün sürecek "Büyük Öğretmen Kurultayı"nda Türkiye Raporu'na dönüştürülerek Türk eğitim sisteminin hizmetine sunulacaktır.

Bunların yanı sıra 2. Maarif Kongresi kapsamında "Atatürk, Maarif Kongresi ve Türk Eğitim Tarihi" başlıklı sergi ile 400 civarında belge ve fotoğraftan oluşan bir sanal sergi gerçekleştireceğiz.

Ayrıca Maarif Kongresi süresince, Prof. Dr. İlber Ortaylı, Prof. Dr. Aziz Sancar, Timsal Karabekir gibi Türk eğitiminin yetiştirdiği önemli değerlerin de katılımıyla 12 tematik panel gerçekleştireceğiz. Panellerimiz, sendikamızın sosyal medya hesaplarından canlı olarak yayınlanacağı gibi oturumlarda yapılan sunumlar da yayın haline getirilerek tarihe not düşmek adına ilgililer ve kamuoyu ile paylaşılacaktır.

2. Maarif Kongresi kapsamındaki etkinlik ve çalıştayları düzenlerken bizlere ve dolayısıyla Türk eğitimine desteklerini esirgemeyen UNESCO Türkiye Milli Komisyonuna, Türkiye Kamu-Sen'imizin kıymetli Genel Başkanı ve yöneticilerine, Büyük Öğretmen Kurultayı il temsilcilerine, sergimiz için katkı sunan koleksiyonerlere, davetli konuşmacılarımıza, kongre katılımcılarımız ile başta Milli Eğitim Bakanımız Sayın Ziya Selçuk olmak üzere kongremizi şereflendiren siz tüm değerli konuklarımıza teşekkür ediyorum.

Ve özellikle, Sayın Bakan Yardımcımız Nadir Alparslan nezdinde, Maarif Kongresi'nin ruhuna ve anlamına yaraşır bu mekânı tahsis eden Kültür ve Turizme Bakanlığı'mıza da ayrıca ve hassaten teşekkür ediyorum.

Bu tarihi kongrenin Türk milli eğitiminin ve güzel ülkemizin geleceğine hayırlar getirmesini temenni ederim.

Ve;

Başta Başöğretmenimiz Atatürk başta olmak üzere kahraman ve fedakâr ecdadımızın manevi huzuruna hitaben, bu salonda bulunan tüm hazirun adına son söz olarak diyorum ki;

Türk eğitimcileri olarak; fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmeye yılmadan, bıkmadan, usanmadan devam edeceğiz. Cumhuriyeti siz kurdunuz, onu yaşatacak ve yükseltecek olan bizleriz. En kıymetli hazinemiz olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin varlığı ve milletimizin bağımsızlığı için üstlenmiş olduğumuz sorumluluğun bilincindeyiz. Fikirlerinizin ışığında sorumluluğumuzun gereğini her durum ve koşulda yerine getireceğimizin sözünü veriyor, aziz hatıranız önünde saygı ve hürmetle eğiliyoruz."

Talip GEYLAN
Türk Eğitim Sen ve UAESEB
Genel Başkanı

MİLLİ EĞİTİM BAKANI PROF. DR. ZİYA SELÇUK'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Değerli meslektaşlarım,

Çok değerli bilim insanları hepiniz hoş geldiniz.

Bu özel günde, eğitimle ilgili bu tarihi günde, sizlerle birlikte olmanın verdiği memnuniyeti açıkça ifade etmek isterim.

1921 yılında Ankara'da toplanan eğitim tarihimiz için bir dönüm noktası olan 1. Maarif Kongresi'nin 100. Yılının idrak edilmesi noktasında bir vesile olarak toplantının eğitim sistemimize geçmişten aldığı güçle geleceğe doğru bir yol açması temennisiyle başlamak istiyorum. Elbette çok özel bir geçmişten söz ediyoruz, eğitimin tarihi aslında bizim sadece eğitim alanındaki tarihimiz değildir, insanımızın tarihidir, devletimizin tarihidir, kültürümüzün tarihidir, sosyolojimizin tarihidir. Bu yüzden de bu kongrenin çok ayrı bir önemi vardır. 6 Mayıs 1920'de Maarif Vekilliği adı altında kurulan teşkilatın bir çekirdek olarak daha sonradan geliştirilmesi tarihi bir hadise. Her zaman vurgulandığı gibi milli mücadele devam ederken böyle bir kongrenin toplanmış olması ve bu toplanma sırasında da aslında ortada bulunan tahayyülün nasıl bir gelecek tasavvurunu içinde barındırdığı anlamında çok ayrı bir değeri var. Çünkü savaşın ortasında hayal edilen ya da bir an önce yapılması istenen davranışlar, hal ve hareketlerin daha ziyade savaşın sıcaklığıyla alakalı olması icap ederken aslında meselenin daha büyük bir perspektiften çok daha büyük bir fotoğrafla ele alındığını görüyoruz.

Hatta 25 Kasım 1920'de Meclis'te alınan bir kararla öğretmen ve öğrenciler için askerlik yükümlülükleri de kaldırılıyor. Bu, aslında başka bir mesaj çünkü Çanakkale'den itibaren yaşadığımız birçok hadisenin aslında bir devletin geleceğiyle nasıl alakalı olduğunun da bir göstergesi. 1921 Maarif Kongresi, dünyanın yeni şartlarında ulusal birliğin gerçekten tehdit altında olduğu bir dönemde yapılıyor ve Türk milleti için Kurtuluş Savaşı'nın öneminin, sadece savaşın kendisiyle ilgili değil bir maarif davasıyla ilgili olduğunun da altını çiziyor. Maarif Kongresi'nde eğitim ve kültür politikalarına yönelik ortaya konulan bakış açısı, aslında bir çekirdek mahiyetinde ve bir hiza taşı gibi ortaya konulan bir yaklaşım. Bu kongre, okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve geleceğe dair birtakım tasarımları ortaya çıkarmak için toplanıyor. Tarihimizde

Başöğretmen Atatürk'ün eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapacağı çalışmaları, bu çalışmaların esasını ortaya koyan bir yol haritasıyla karşımıza çıkıyor.

Elbette yol bitmez, yol uzundur ve yolun zamanın ruhuna uygun bir şekilde dönüşmesi, dönüştürülmesi, yaşanması, yaşatılması gerekiyor. İşte tam da bu nedenle, bizim bugün de eğitim tarihimizin ortaya koyduğu bu fotoğrafı yeniden tarif edip, yorumlayıp, geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda ele almamız icap ediyor. Bu kongre, tarihi kararlar olarak elbette düşünülebilir ama her tarihi karar, aslında şu anın da kararıdır. O yüzden bu kararları sadece geçmişte olup bitmiş bir hadise olarak değil, geçmişi ve geleceği bütünleyen bir işaret fişeği olarak görmekte de yarar var.

Bizim için eğitimin aslında bir milli eğitim olması ötesinde bir milli güvenlik meselesi olması da önemli bir perspektif. Çünkü bugün toplumlar bilim ve teknolojideki, eğitimdeki güçleri sayesinde varlıklarını ve varoşlarını sürdürme gayreti içerisindeler. Bilimde önde giden toplumların da öne çıktığını rahatlıkla görebiliyoruz. Bu yüzden de bu mesele bir beka meselesidir, bir milli güvenlik meselesidir ve o çerçevede ele alınmasında yarar var. Bizimde Milli Eğitim Bakanlığı olarak 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesi ele aldığımız konu budur. Bu ülkenin birlikte, el ele, iş birliği içerisinde, ayırmadan, kayırmadan, bütün evlatlarını evladımız bilerek nasıl bir yolculuk yapmamız gerektiğine dair bir hikâyeyi içinde barındırır ve bu çerçevede de tüm arkadaşlarımızla beraber elimizden gelen çabayı göstermeye çalışıyoruz. Elbette eğitim vasıtasıyla her ülke kendi ortak paydasını, ortak hayalini de oluşturur. 'Bu coğrafyada yaşayan herkesin ortak hayali nedir?' sorusunun yanıtını da ortaya koyar ve bu sorunun ortaya koyduğu cevabın da aslında bizim ulaşmamız gereken bir hedef olduğunu, hayalden hedefe bir yolculuk olduğunu da gösterir. Bundan dolayı, bizim eğitimle ilgili ortaya koyduğumuz perspektifin aslında bir toplumun ortak paydası, ortak hayali, ortak geleceği, ortak mirası demek olduğunun da farkında olmakta yarar var. Tıpkı 1921 Maarif kongresinde olduğu gibi biz, ne yapmak istediğimizi, neleri hayal ettiğimizi yeniden yorumlamak zorundayız. Çünkü zaman değiştikçe kaidelerin değişmesi esastır. Bu yüzdende bu zamanın tabiatına uygun bir şekilde gereken bütün iş ve işlemleri yapmamız gerekir.

2023 vizyon belgesinde de aslında bir denklem çözer gibi, satranç oynar gibi adım adım eğitim sisteminin bütün bileşenlerini birbirleriyle etkileşim örüntüsü içinde ele almak hedefleniyor. Yani bir sistemin, alt sistemlerinin ve bileşenlerinin her biriyle irtibatlarının somut bir şekilde ortaya konması, fizibilitesinin yapılması ve bunun yol haritasının bütçesinin ortaya konulması gerekiyor. İşte tam da bu yüzden eğitimi tam da bir proje olarak, eğitimi bir gelecek vizyonu ve misyonu olarak görmek istiyoruz. Eğitimin esasında elbette genel müdürlükler, disiplinler, alanlar önemlidir ama eğitimin esasını teşkil eden şey dildir, Türk dilidir. Dil üzerinden inşa edilecek bir kültür, eğitim ve medeniyet tasavvurundan söz ediyoruz. Dil üzerinde çalışılmadan herhangi bir alanda, disiplinde, derste, müfredatta alt işlemlerde herhangi bir şey yapmak, istikamet ortaya koymaz. İstikameti eğitim bu

ruhuyla birlikte ele almakla gerekir. Aksi takdirde sadece teknikler üzerinden yorumlamalar yaparız. Yani şu konuda, rehberlik konusunda şöyle olsun, müfredat konusunda böyle olsun ama istikameti ve izanın daimi olarak gözden geçirilmesi bir temel zarurettir. Köprü fikirler üzerine bina edilmiş olan bu tür adımlarda her zaman kendini doğurur ve yeniler, yenileştirir, yeniden yeni tasavvurları ortaya koyar. Bugün dünyanın ihtiyacı olan tüm beceriler elbette bizim çocuklarımızın da ihtiyacıdır. Ancak bu coğrafyanın kendine has ayrıca ihtiyaçları olduğu da unutulmamalıdır. Bu ihtiyaçlarında bu topraklarda yorumlanarak evrensele doğru yürümesi gerekiyor. Evrenselden bu yana gelmesinin çok da doğru bir çalışma olmayacağını düşünüyorum. Bizim milliden evrensele doğru bir gidişimiz ama birbirine tercih etmenin de doğru olmadığı, bunların bir bütün olduğu bir medeniyet anlayışı içinde hareket etmekte yarar var. Elbette eğitimin insan için var olması, insanlık için var olması aslında insanın beşerlikten insanlığa doğru olan yolculuğunun bir yol haritasıdır. Eğer insan insanlaşmazsa yani terbiye noktasında, eğitim noktasında gereken süreci yaşayamazsa beşer olarak kalır hatta bazen şer olarak kalır ve zarardan başka bir şey yapmaz. Bu yüzdende eğitimin bir terbiye tefekkürü içerinde ele alınması gerekir. Eğer eğitim terbiye ve onun etimolojisi olarak iyilik ve öğretmenlik noktasında bir tasvir alnına sokulmazsa o zaman bu sadece teknik işlemler, vazife, günlük bir icraat, mesleklerden bir meslek olarak kalır ve özünü, ruhunu kaybederiz. Bunu kaybetmemek içinde her bir çocuğun emanet olduğu şuuruyla hareket etmekte yarar var. Ana babanın rızasını almak gibi çocuğun da rızasını almak gerek. Çünkü o bir emanettir. Bunun içinde bu ülkenin, bu coğrafyanın, bu toprakların bekçisi olacak çocuklarının omuzlarının, dimağlarının güçlü olması lazım. Sadece dimağlarının değil vicdanlarının da güçlü olması lazım. Vicdan terbiyesi ile akıl terbiyesinin ortaklaşa yürümesi, çift kanatlı çocuklar olarak bizim karşımıza çıkmalarını sağlayacaktır. Aksi takdirde bu çocukların bugün ki batı terminolojisinde olduğu gibi sadece akli eğitimlerinin, sadece akıllarının eğitilmesinin nasıl bir ahlak telakkisinden yoksunluk, nasıl bir vicdansızlık, nasıl bir etik eksikliğini orataya çıkardığını somut olarak görüyoruz. Vicdanı olan insan vicdanı olan ülke olarak bizlerin çocuklarımıza böyle bir yol haritasını hep birlikte ortaya koymamız gerekir. Elbette kolay bir iş değil çünkü çok fazla gereksiz çağrışımlar var, parazitler var, dışarıdan küresel etkiler var, manipülasyonlar var ve çocukların zihinlerini ele geçirmeye çalışan mekanizmalar var. Ama bizim de vazifemiz bu, onların da vazifesi o. Bu çocuklara sahip çıkacağız ama kendimizin kopyası olarak değil. Onların kendi yaratılışlarına hürmet ederek, onların kendi ruhlarındaki potansiyele saygı göstererek eğitimin dışarıdan içeriye verilen bir müfredat paketi olarak değil, yaradılışta her bir çocuğun içine konulmuş olan müfredatı açığa çıkarabilecek ortamı oluşturabilme maksadıyla yapılan bir eğitimden söz etmek gerekir. Yani biz çocuklara paket olarak hepiniz şuna inanacaksınız, şunu dinleyeceksiniz, doğru olan budur yanlış olan budur şeklinde değil de onun yaradılışındaki müfredatı, her çocuğun müfredatı kendi içinde saklıdır. Onu açığa çıkaracak ortamı oluşturmak öğretmenliktir. Öğretmenlik esasen bir çocuğa öğretmekten ziyade kişinin kendi olgunlaşma yolculuğunu yaşamasıdır. Öğretmenlik esasen öğretmenin kemalat serüvenidir. Kendi olgunlaşırsa o zaman yürüyüşünün bile çocuklara

müspet bir etkisinin olduğunu görecektir. Konuşmasa dahi çocuklar üzerinde hakikatin etkisinin görme imkânının bulacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenliğin ne olduğu ya da ne olmadığı, çocuk kavramının ne olduğu ya da ne olmadığını bir çocuğun bilmeme haliyle yeniden yeniden tefekkür etmek zorundayız. Eğer cevaplar kafamızda hazırsa eğer ortaya konulacak soruların içerikleri cevapları hepsi hazırsa zaten toplanmaya gerek yok. Ama zaman öyle bir mefhum ki eğer cevabınız hazırsa sizi saygı göstermiyor, cevabınız hazır değilse ve o an da tefekkür ederek üretiyorsanız size hürmet ediyor ve kendi tabiatının tekabülüne müsaade ediyor. Diğer türlü siz sadece kopyacı olabilirsiniz. Tekrar tabiatında işler yapabilirsiniz. Bunun önüne geçebilmek içinde bizim yeniden bir çocuğun bilmemem haliyle tüm sorularımızı yeniden yeniden yanıtlamamız gerek. Bunun için elbette adil olmamız lazım. Adalet üzerine tesis etmemiz lazım bütün meselelerimizi. Bugün batı medeniyetinde fırsat eşitliği olarak tabir edilen konunun aslında gerçek bir adaletle çok da uygun olmadığı görüyoruz. Herkese aynı şeyi verdiğinizde adil olmuş olmuyorsunuz. Herkesin ihtiyacı farklı oluyor, herkesin beklentisi, gelir dağılımı öz geçmişi farklı oluyor. O yüzden de kimin neye ihtiyacı varsa onu vermek fırsat adaletidir. Fırsat eşitliği aynısını, kimin öz geçmişi ne olursa ne olursa olsun herkese aynı şeyi vermeyi addeder. Bizim 2023 Eğitim Vizyonu olarak beklentimiz fırsat adaleti konusunda mesafe almaktır ve bu toplumda biz baz oluşturmaktır. Yani eğitimin tüm kurum ve kuruşlarının standartlarını bir baza çekip belli bir standart, belli bir kalite seviyesinde ele alabilmektir. Bütün bunları yapabilir miyiz? Tabi ki yapabiliriz. Bütün bunlar için gücümüz var mı? Tabi ki var gücümüz. Birikimimiz var mı ? Elbette ki var, hep beraber bunu yapabiliriz. Ama bunun içinde bu milletin ortak paydasını dikkate alan bir yaklaşıma da ihtiyacımız var. Çünkü eğitim mutabakat ister, mutabakatın olmadığı yerde eğitim kendi doğasını canlandırmaz. Bu yüzden de bizlerin eğitimi bir mutabakat alanı olarak, eğitimi bir ülke ödevi olarak, bir millet ödevi olarak ele almamız gerekir. Aksi halde eğitim şahısların ödevi olur, grupların, hiziplerin ödevi olur buda milletleşme şuurunu zayıflatır. Bu zayıflamanın önüne geçmek için de bunun bir millet vazifesi olduğunu tekrar tekrar vurgulamak ve şahsi meselelerimizin çok ötesinde bir idealizmi gerektirdiğini de hatırlatmakta yarar var. Tabi ki bu konuları sizler burada tartışacaksınız, konuşacaksınız, uzun meseleler ve kavramları yeniden inşa etmemiz gereken meseleler çünkü kavramlarımız kendimize ait değilse yeniden kavram üretmediysek ve tercüme kavramlarla burada tartışacaksak o zaman bu tercümelerin de hal tercümesi olmadığı fark etmemiz çok geç olmayacaktır. Yani bizim halimizin ifadesi olmadığını, açıklamasının olmadığını çok geç olmayacaktır. O yüzden de burada kullanılacak her bir teknik terime, her bir kavrama bir soru sormak lazım. Ne demek istiyorsun? Sen neyi içeriyorsun? ve hangi bağlamda nasıl geliştin? Temsil ettiğin kavramsal arka plan nedir? Bizim tüm terimlere ve kavramlara soru sorup kendi terim ve kavramlarımızı ortaya koyup ve bununla düşünmeyi, bunları bir alet olarak ortaya koymayı hedef olarak koymamız lazım, aksi takdirde tercüme kitapların, tercüme kelimeleri ile çoğunlukla tam olarak da bağlamları farklı olduğu için oturmayan tercümelerle eğitim sistemini anlamlandırmaya çalışırız. Buda manayı yok eder. Mana yok olursa maksat yok olur. Maksat yok olursa biz istikameti

kaybederiz. O zaman da eğitim gerçek işlevini yerine getirmemiş olur. Ben burada emeği geçen herkese tekrar tekrar teşekkür ediyorum. Bu mekânın ruhuna uygun bir şekilde bu tefekkür sürecini hakkıyla yaşayacağınızdan eminim ve yapacağınız işlerin hayırlara vesile olmasını bu ülkenin geleceği için eğitimsel katkı sağlanmasını elbette yürekten temenni ediyorum. Bizler Milli Eğitim Bakanlığındaki arkadaşlarınız olarak, birlikte çalıştığınız meslektaşlarınız olarak elimizden gelen her türlü katkıyı sağlarız, sağlamaya çalışırız. Çünkü burada yapılan işler çocuğun hayrınadır, çocuğun geleceği içindir, öğretmenin geleceği içindir. Eğer öyleyse biz zaten buradayız. Ben bir kez daha hepinize emeklerinizden dolayı teşekkür ediyorum, hayırlı, uğurlu olmasını diliyorum, sağ olun, var olun.

Prof. Dr. Ziya Selçuk
Milli Eğitim Bakanı

İçindekiler

Prof. Dr. Tahir ORUCOV / Araştırmacı-muhabir Aqil MEHERREMOV
Kur'an-ı Kerim'de Öğretme ve Öğrenme Konuları.....41

Dr. İlyas PÜR
Bireysel Açıdan Dinin Özbenlik Gelişimine Etkisi 53

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Türk Eğitim-Sen'in Düzenlediği 2015 "Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı" ve
"2023'e Doğru Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi" Çalıştayı
Arasındaki Süreçte Türkiye'de Din Eğitiminde Gelişmeler 63

Dr. Naile BALTACI
Son Dönem Gönüllü Halk Eğitimcisi Mehmet Feyzi Efendi'nin Odasına
Astırdığı Levhalar ve Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi.....73

Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ
Din Eğitimi Gençleri Dindarlaştırır mı? 81

Dr. Eray DEMİRÇELİK
Pandeminin Eğitimsel Etkileri: Kriz Fırsata Çevrilebilir mi?.....111

Dr. Eray DEMİRÇELİK
Cumhuriyetin 100. Yılında Türk Eğitim Sendikacılığı 117

Uzm. Rabia Aslıhan TÜRKMEN
Milliyetçi-Aydın Türk Kadınlarının Eğitim İle İlgili Düşüncelerinin
Milli Eğitim Politikalarına Etkileri: Müfide Ferit ve Halide Edip
Üzerinden Bir Değerlendirme.....125

Doç. Dr. Hüseyin MERTOL / Berna ARIKAN
Tokat'ın Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Gelişiminde Üniversitenin Etkileri 139

Nurullah KILINÇ
Kültürel Bir Miras Olan Enikli Kapı Fenomeninin İmgesel Metefor Olarak
Kahramanmaraş Halkının Algı ve Tutumları Çerçevesinde Değerlendirilmesi 173

Hüseyin MERTOL / Yusuf ÇETİN
Bir Kültür Aktarımı Olarak Türkiye'de 1990 Öncesi ve Sonrası Ad Verme
Geleneğinin Değişimi 193

Murat ŞAHİN
Değerler Eğitimine Yönelik Kültürel Bir Modelleme 209

Hüseyin MERTOL / Yunus ERGÜN / Yeşim TOĞAYDİLBAŞ
Coğrafi Öğe ve Unsurlarla Tokat Yöresi Halk Oyunları 229

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba AKKOYUN KOÇ
Güney ve Kuzey Azerbaycan Bilmecelerinde Anne-Baba-Çocuk
Göstergeleri Üzerine 245

Selen YAKAR
Cengiz Aytmatov'un Romanlarında Sovyet Rejimine Karşı Türk Millî
Kültürünün Aktarılması Sorunu 265

Hakan ALPTÜRKER
Kültür Profesyonelleri Olarak Belediyeler 273

Ayşe UĞURELİ / Tülin GÜMÜŞ
Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin
Katıldığı Evrensel Sergi Ve Fuarlar 283

İbrahim Caner TÜRK
Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı 301

Dr.Vusal ZULFUGAROV
Türkiye ile Sovyet Azerbaycanı Arasında Eğitim Alanındaki İlişkiler (XX Yüzyılın Başları) 309

KUR'AN-I KERİM'DE ÖĞRETME VE ÖĞRENME KONULARI

Prof. Dr. Tahir ORUCOV
AMEA Folklor Enstitüsü,
Filoloji üzre felsefe doktoru

Araştırmacı-muhabir Aqil MEHERREMOV
Azerbaycan Milli Elmler Akademisi,
Halkla İlişkiler Bölümü, "Elm TV" şubesi

Özet

İslam'ın kutsal kitabı olan Kur'an-ı Kerim, bir buçuk milyardan fazla insanın inandığı bir kitaptır. İlahi güzelliğe sahip olan Kuran, Yüce Allah'ın bir mucizesi olarak milyonlarca insanın yüreğine hükmetmiştir. 23 yıllık bir süre boyunca Hz.Muhammed (s)'e indirilen Kuran 114 sure, 6.236 ayet ve 77.934 kelimeden oluşmaktadır.

Kuran'ın tüm ayetleri eğitici ve ahlaqi degerdedir. Bu ayetler iki kısma ayrılır:

1. İnsanları iyilik yapmaya teşvik eden ayetler;
2. İnsanları kötülüklere karşı uyaran ayetler.

Ayetlerin ilk kısmı: Müminleri dinlerinin ve kardeşlerinin sorumluluğunu almaya, Allah'ın sözüne itaat etmeye ve en güzel örneği izlemeye davet ediyor. Bu ayetler, insanları doğru olanı yapmaya ve başkalarının arzularını takip etmemeye teşvik etmektedir. Bu tür ayetler insanlara iyilik yapmayı, helal ve saf nimetleri yemeyi öğütler. Alçakgönüllü ve sade olma, iyilik yapma, adalet, doğru ve dürüst olma çağrısı bu ayetlerin ana içeriğidir. Bu ayetler, iyi karakter, dürüstlük, tasarruf geliştirmenin ve çocukların ebeveynlerine özen ve saygıyla davranmanın önemli olduğunu teşvik ediyor.

Bu tür ayetler insanlara emanetlerine ve vaatlerine sadık kalmayı, açgözlü ve savurgan olmamaları öğretir, kötülük karşılığında iyilik yapmayı, birleşmeyi öğütler. Bu ayetler ayrıca başkasının evine izinsiz girmemeyi, birbiriyle karşılaşınca selamlaşmayı ve selamı saygıyla kabul etmeyi, erkeklere kadınlara nazik bir yaratık gibi davranmalarını ve onlara saygı duymalarını tavsiye ediyor.

Ayetlerin ikinci kısmı insanları kötü davranışlara ve uygunsuz davranışlara karşı uyarmaktadır. Onlara açgözlü olmamalarını, birbirlerinin hatalarını ve sırlarını ifşa etmemelerini, dedikodu yapmamalarını, hainleri korumamalarını, tefeciden para almamalarını, yetimlerin ve diğerlerinin mallarını yememelerini, zina etmemelerini, dünya mallına uymamalarını öğütler. İslam ahlakı, "Kuran-ı Kerim"e dayanır. Kuran'da her emir, müminler için kutsal bir görevdir. Kur'an-ı Kerim, Peygamberimiz (asm)'e şöyle seslenir: "Şüphesiz sen büyük bir ahlak sahibisen.

İslam ahlakının bir başka yönü, davranıştaki niyet duygusudur. Peygamberimiz (s), "Emeller niyete göredir" demiştir. Bir Müslüman için bu niyetin en büyük rehberi "Allah'ın rızasını" bekleme duygusudur ve onun kalbinde sadece Allah'ın rızasını ve sevgisini kazanma arzusu vardır. Kuran-ı Kerim'de belirtildiği gibi: "Allah'ın rızasını kazanmak için fakirleri, yetimleri ve tutsakları beslerler. Biz sizi sadece Allah aşkına besliyoruz. Sizden ne ödül ne de teşekkür istiyoruz. Niyet duyguları ve Allah'ın rızasıyla birlikte, kişinin kendi ahlakına ve davranışına karşı sorumluluk duygusu, Allah nezerinde İslam ahlakının temel ilkelerinden biridir.

Anahtar kelimeler: Allah, İslam, Kur'an-ı Kerim, Hz.Muhammed, Ayet.

Teaching and learning topics in the Quran

Summary

The Quran, the holy book of Islam, is a book believed by more than one and a half billion people. As a miracle of Almighty Allah, the divine beauty of the Qur'an has ruled the hearts of millions of people. The Quran, which was sent down to the Prophet Muhammad (s) over a period of 23 years, consists of 114 suras, 6,236 verses and 77,934 words.

All verses of the Quran are of educational and moral value. These verses are divided into two parts:

1. Verses that encourage people to do good;
2. Verses that warn people against evil deeds.

The first part of the verses: It invites believers to take responsibility for their religion and their brothers, to obey the word of Allah and to follow the best example. These verses

encourage people to do the right thing and not follow the desires of others. Such verses advise people to do good and to eat halal and pure blessings. The main content of these verses is the call to be humble and simple, to do good, to be righteous and honest. These verses encourage the importance of developing good character, honesty, thrift, and treating the parents of children with care and respect.

Such verses teach people to remain faithful to their trusts and promises, not to be greedy and wasteful, to do good in return for evil, to unite. These verses also advise not to trespass into someone else's home, to greet each other and accept greetings respectfully, men to treat women as kind creatures and to respect them.

The second part of the verses warns people against bad behavior and inappropriate behavior. He advises them not to be greedy, not to reveal each other's mistakes and secrets, not to gossip, not to protect traitors, not to take money from usurers, not to eat orphans and others' property, not to commit adultery, and not to abide by the mall of the world. Islamic morality is based on the "Quran". Every commandment in the Qur'an is a sacred duty for believers. The Quran calls out to our Prophet (pbuh) as follows: "Surely you have a great morality.

Another aspect of Islamic morality is the sense of intention in behavior. Our Prophet (s) said, "Purposes are according to intention". For a Muslim, the greatest guide to this intention is the feeling of "waiting for the consent of Allah" and in his heart there is only the desire to win Allah's approval and love. As stated in the Qur'an: "They feed the poor, orphans and captives in order to gain the approval of Allah. We only feed you for God's sake. We want neither reward nor thanks from you. Along with the feelings of intention and the consent of Allah, the sense of responsibility towards one's own morality and behavior is one of the basic principles of Islamic morality in the sight of Allah.

Keywords: Allah, Islam, Quran, Prophet Muhammad, Verse.

İslam'ın kutsal kitabı olan Kur'an-ı Kerim, bir buçuk milyardan fazla insanın inandığı bir kitaptır. İlahi güzelliğe sahip olan Kuran, Yüce Allah'ın bir mucizesi olarak milyonlarca insanın yüreğine hükmetmiştir. 23 yıllık bir süre boyunca Hz.Muhammed (s) 'e indirilen Kuran 114 sure, 6.236 ayet ve 77.934 kelimeden oluşmaktadır. (1)

Kuran'ın tüm ayetleri eğitici ve ahlaqi degerdedir. Bu ayetler iki kısma ayrılır:

1. İnsanları iyilik yapmaya teşvik eden ayetler;
2. İnsanları kötülüklere karşı uyaran ayetler.

Ayetlerin ilk kısmı: Müminleri dinlerinin ve kardeşlerinin sorumluluğunu almaya, onlara karşı sorumlu davranmaya çağırır, Allah'ın sözüne itaat etmeye ve en güzel örneği izlemeye davet ediyor. Bu ayetler, insanları doğru olanı yapmaya ve başkalarının arzularınıa uymamağı teşvik etmektedir. Bu tür ayetler insanlara iyilik yapmayı, helal ve saf nimetleri yemeyi öğütler. Alçakgönüllü ve sade olma, iyilik yapma, adalet, doğru ve dürüst olma çağrısı bu ayetlerin ana içeriğidir. Bu ayetler, iyi karakter, dürüstlük ve çocukların karşı saygıyla davranmanın önemli olduğunu teşvik ediyor.

Bu tür ayetler insanlara emanetlerine ve vaatlerine sadık kalmayı, açgözlü ve savurgan olmamaları öğretir, kötülük karşılığında iyilik yapmayı, birleşmeyi öğütler. Bu ayetler ayrıca başkasının evine izinsiz girmemeyi, birbiriyle karşılaşınca selamlaşmayı ve selamı saygıyla kabul etmeyi, erkeklere kadınlara nazik bir yaratık gibi davranmalarını ve onlara saygı duymalarını tavsiye ediyor.

Ayetlerin ikinci kısmı insanları kötü ve uygunsuz davranışlara karşı uyarmaktadır. Onlara açgözlü olmamalarını, birbirlerinin hatalarını ve sırlarını ifşa etmemelerini, dedikodu yapmamalarını, hainleri korumamalarını, tefeciden para almamalarını, yetimlerin ve diğerlerinin mallarını yememelerini, zina etmemelerini, dünya mallına uymamalarını öğütler. (2, 96) İslam ahlakı, "Kuran-ı Kerim"e dayanır. Kuran'da her emir, müminler için kutsal bir görevdir. Kur'an-ı Kerim, Peygamberimiz (asm)'e şöyle seslenir: "Şüphesiz sen büyük bir ahlak sahibisen."

İslam ahlakının bir başka yönü, davranıştaki niyet duygusudur. Peygamberimiz (s), "Emeller niyete göredir" demiştir. Bir Müslüman için bu niyetin en büyük rehberi "Allah'ın rızasını" bekleme duygusudur ve onun kalbinde sadece Allah'ın rızasını ve sevgisini kazanma arzusu vardır. Kuran-ı Kerim'de belirtildiği gibi: "Allah'ın rızasını kazanmak için fakirleri, yetimleri ve tutsakları beslerler. Biz sizi sadece Allah aşkına besliyoruz. Sizden ne ödül ne de teşekkür istiyoruz. Niyet duyguları kişinin kendi ahlakına ve davranışına karşı sorumluluk duygusu, Allah nezerinde İslam ahlakının temellerinden biridir.

Bir diğer önemli şart ise Müslümanın diğer canlılara karşı son derece şefkatli ve adaletli şefkatli olması, zayıf ve muhtaçlara yardım etmesi, anne ve babasına karşı dikkatli ve düşünceli olması ve her zaman onların gönlünü kazanmak istemesidir. Bütün bunlarla birlikte insan, hislerine, iradesine ve duygularına hakim olma, alçakgönüllü, sabırlı, kibar ve adil olma gibi niteliklere sahiptir. Bütün bu esas ve şartlara baktığımızda, İslam ahlakının temiz ve sağlam olduğunu, düşüncede, sözde ve emelde her zaman iyi niyetli olduğunu ve iyi niyetin her zaman Allah'ın rızasına bağlı olduğunu görürüz. Peygamberimiz (sav)'in "ahlakınızı güzelleştirin" diye tavsiye etmesi, Müslümanların ahlakının ve terbiyesinin sürekli iyileştirmenin önemini vurgulamaktır. (3, 19)

Kuran'a göre Allah insanı yaratmış, ona ilim ve anlayış bahşetmiş ve yeryüzünün en şerefli varlığı olması için tüm kainatı ona tabi kılmıştır. İnsan ise Allah'ın yeryüzündeki

sırlarını açığa çıkarsın ve Allahı ortaya çıkarsın. Bunun üçün ise bilgi gerektir. Bu nedenle Kuran cehalete karşı çıkır ve bunu yapmanın ilk yolunu okuma ve yazmada görür. Kuran, bilenle bilmeyenin aynı olmadığını bildirerek insanları ilim öğrenmeye teşvik eder: "De ki: Bilenler ile bilmeyenler (alimle cahil) bir olur mu? Allah'ın âyetlerinden ve delillerinden Sadece akıl sahibi olanlar ibret alacaktır. Kuran'da insanın güzel ahlak sahibi olması için birçok emir vardır ve "El-İsra Suresi'ne bakarsak, Allah'ın sözlerinde, insan ahlakının temellerini ve genel olarak İslami eğitim olduğunu görebiliriz. Görüyoruz ki: "Rabbin, kendisinden başkasına ibadet etmemenizi ve ana-babaya iyi davranmanızı emretti. Onlardan biri veya her ikisi senin yanında ihtiyarlarsa, onlara "Uf!" - bile deme, onlara bağırma ve acı sözler söyleme. Onlara kibarca konuşun! " ve onların İkisine de acıyın ve onları merhamet kanatları altına alın: Deyin: "Tanrım!Onlar beni Bebekliğimden beri bana nevaziş etdikleri için, bizi öğrettikleri için onlara merhamet et." (1)

Aynı zamanda mal-devletini boşuna sağa ve sola dağılmayın. "Şüphesiz mallarını sağa sola dağıtanlar şeytanın kardeşleridir. Fakat şeytan ise, Rabbine karşı nankördür. "Rabbinin rahmetini dilemek için onlardan yüz çevirirsen, buna gücün yetmez. Aksi takdirde hem mahkûm olursunuz hem de pişman olursunuz." "Zinaya yaklaşmayın. Çünkü bu çok çirkin bir amel ve kötü bir yoldur!" "Allah'ın haram kıldığı canı haksız yere öldürmeyin...", "... Yetimin malına buluğ çağına gelinceye kadar yaklaşmayın..." Böylesi daha iyi, sonu daha iyi. "" Bilmediğinin peşinden gitme... " "Yeryüzünde tekebbürle yürüme. Çünkü sen ne yeri yaratabilirsin, ne de dağlara çata bilirsin." "Bütün bunlar Rabbinin katında kötüdür."

Bilimin değeri İslam'da her zaman çok değerli olmuştur. Kuran'a göre Allah insanı yaratmış, ona akıl vermiş ve Allah'ın sırlarını yeryüzünde açığa çıkarmak için tüm evreni ona boyun eğdirmiştir. Kuran'da insan bilgisinin her şeye gücü yettiği gösterilmiş, Allah ve meleklerden sonra üçüncü sırada zikredilerek alimlere büyük önem verilmiştir.

Kuran'da ve hadislerde geçen "El-ilim" terimi daha çok inanç, takva ve salih ifadelerine atıfta bulunsa da dünyevi anlamlarını da korumaktadır. İslam'ın bu Kaynakça ı, hem dini hem de laik bilimleri teşvik eden psikolojik, manevi ve entelektüel bir iklim önermektedir. Bilimin mükemmelleşmesinin temel koşulu, bilgi ve eylemin uyumlu olmasıdır. Eylemsiz bilim veya bilimsiz eylem işe yaramaz. Bilimin amacı, insanların refahını artırmak için faydalı, etkili işler yapmaktır.

Peygamber (s.a.v.), ilim öğrenen, onu Allah yolunda arayan, Allah'a ibadet etmiş olur-diye buyurmuştur. Kıyamet gününde üç sınıf affedilir:

1. Peygamberler;
2. Bilim adamları;
3. Şehitler.

Kuran, cehalete tüm gücüyle karşı çıkar ve bunun ilk yolunu okuma, yazma ve öğrenmede görür. İslam'da bilim ikiye ayrılır:

1. Zahiri(dış) bilim
2. İç bilim.

Dış bilim, ibadet bilimidir. Bu, hadisleri (yani, Hz. Muhammed'in sözleri ve davranışları hakkında bilgi), Kuran tefsirini ve fıkıh (İslam hukuku) içerir.

İç bilimde ise tavsiye ediliyor ki, insan ikiyüzlülükten, kıskançlıktan ve dedikodudan yüz çevirmelidir. Bu ilim insanlara güzel ahlakın ve manevi değerlerin ne olduğunu gösterir ve bunları elde etmenin yollarını da bildiriyor.(4, 139)

Kuran ayetlerini halkımıza daha anlaşılır ve ana dillerinde ulaştırmak için Azerbaycan Doğu'da lider konuma gelmiş ve Kuran'ı tercüme etmeye başlamıştır. Kaynakça a göre 15. yüzyılda Kuran'ı Azerice'ye ilk çeviren kişi Akkoyunlu Uzun Hasan'dır. Yirminci yüzyılda ise Bakülü milyoner, aydın şahsiyet Hacı Zeynalabdin Tağıyev olmuştur. O, 1907'de Kuran'ın Azerice'ye tercüme ve tefsirini yayınladı. Kuran'ın tercümanları Bakü Eyaleti Gazisi Muhammed Kerim Caferzade ve ünlü din adamı Ahund Ebu Turab olmuştur.

H.Z. Tağıyev bu kutsal kitabı 1907 yılında üç cilt halinde yayımlamış ve bir nüshasını Rus çarına, bir nüshasını İran Şahına ve bir nüshasını da Axund Yusif Talıbzadə ile Türk sultanı Sultan Abdülhamit'e göndermiştir. Sultan Abdülhamit'e özel bir nüsha olarak gönderilen bu hediye, altın su ile yazılmış, elmas kaşlarla süslenmiş ve kalın gümüş bir kutuya konulmuş ve 19 Ağustos 2006'da Sultan Abdülhamid'e takdim edilmiştir.

Büyük yazar ve şairimiz Abdulla Shaik, ağabeyi Ahund Yusif Talibzadeh'in Türkiye'yi ziyareti hakkında şunları yazmıştır: "Bakü gazisi Mir Muhammed Karim Mir Caferzade, Kuran'ı Azerice'ye çevirmiş ve ünlü zengin Hacı Zeynalabdin Tağıyev'in parasıyla yayınlamıştır. Hacı, tercümenin elli kopyasını altın suda bastırdı ve değerli bir ciltte sakladı. Bu nüshalardan birinin derisini kalın gümüşten yaptı ve ortasına "La ilahe illallah Muhammeden Resulillah" yazdı ve nüshayı kardeşim Ahund Yusif Talibzadeh aracılığıyla Türkiye Sultanı'na hediye olarak gönderdi." (5, 9)

Osmanlı arşivlerinde korunan yazılı bir belgeye göre, Ahund Yusif Talibzadeh, saray mensuplarına Bakü'deki İslami Yardım Cemiyeti'nin kurucusu ve başkanı Hacı Zeynalabdin Tağıyev'in politikası hakkında bilgi verdi:

1. Şimdiye kadar Kafkas Türkleri yazışmalarında sadece Farsça kullanmışlardır. Bundan sonra ana dilimiz olan Türkçenin Farsça yerine kullanılması ve yaygınlaşması;
2. Okul kitaplarımızı Türkçe yazmak;
3. Okullarımızın programlarının Osmanlı Eğitim Programına uygun olarak derlenmesi;

4. Ermeni-Amerikan ve Ermeni-Protestan Komitelerinin Ermenileri, Müslümanları İslam Birliği'nden uzaklaştırmak için zararlı yayınlarla Kafkasya'ya sızıyorlar. Onları bir an önce etkisiz hale getirmek için karşı yayınevinde olmamız gerekiyor;
5. Kafkasya'dan İran, Mısır ve Avrupa'ya kaçanların Kafkasya'ya dönmesine izin vermemek;
6. Osmanlı hükümetinden uygun okul müdür ve öğretmenlerinin Kafkasya'ya gönderilmesini sağlamak;
7. Dini kitap ve tefsirlerin, Peygamberimizin hadislerinin, ahlak kitaplarının ve bu konuda faydalı tavsiyelerin yayınlanması.

Ahund Yusif Talibzade, Bakü Müslüman Yardım Cemiyetinin başkanı H.Z Tagiyev'in uygulamak istediği başlıca konuları saray mensuplarına anlattıktan sonra, Hacı tarafından hazırlanan Kur'an-ı Kerim'in üç ciltlik Türkçe tercümesi ve H.Z. Tağıyev yazdığı bir mektupu, Osmanlı Kralı II. Abdülhamida takdim edilmiştir. Bunun yerine Sultan Abdülhamid, Osmanlı devletinin en büyük ve en prestijli elmas madalyasını biri H.Z Tağıyev'e, diğerini ise Ahund Yusif Talibzade'ye verdi.(6, 37; 10, 29)

İslam, başlangıcından bu yana insanları ahlaka, maneviyata ve kemale davet etmiştir. Uzun yıllar boyunca İslam, Müslüman ülkelerdeki nesillerin eğitiminde ve yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. İslam, yüzyıllardır maneviyatımızın temeli olmuş ve Müslümanların dünyada değerli bir yere sahip olmasını sağlamıştır. İslâmî eğitimin amacı, insanı kemale ve üstünlüğe kavuşturmaktır. Kusursuz ve üstün bir insan Allah'a yakın sayılır. İslâm, insanı müteşekkil bir bütün olarak görür ve insanı bütün eğilim ve davranışlarıyla inceler.

Her şeyden önce, insan davranışlarını kontrol eden merkezleri besler. Bu nedenle İslam, kalbin eğitimine büyük önem verir. Çünkü davranışlar kalbe bağlıdır. Bir insanın iyi ya da kötü, zalim ya da merhametli olması kalbine bağlıdır. Bu bakımdan kalbin doğru yetiştirilmesi ve terbiyesi, kendini tanımanın yollarını gösterir.

İslam'da terbiye, kişinin kendini tanımasına yardımcı olmalıdır. İslam'a göre kendini bilen ve anlayan insan Allah'ı da bilir, başkalarını da bilir, nerede ve nasıl hareket edeceğini de bilir. İslami terbiye, İslam ahlakının ve İslami şartlara uygun davranış normlarının oluşturulmasını içerir. İslami terbiye, kişinin hem dini hem de laik ilimler konusunda derin bir bilgiye sahip olmasını ve yüksek manevi niteliklere sahip olmasını gerektirir. İslami eğitim, insan aklının, ruhunun ve vücudunun eşit gelişimini nezerde tutur.

İslam terbiyesi görmüş insanın hem bedeni hem de ruhu sağlıklıdır. Bedenin sağlığı ruha, ruhun sağlığı da bedene bağlıdır. Bütün ilahi dinler insanı en iyiye, en güzele, en üstüne ulaştırır. Yani Allah'ın insandan istediği iyilik, doğruluk, güzellik ve üstün ahlak sahibi olmaktır.

İslam'da terbiye meselesi sadece çocuğa güzel ahlak ve faydalı ilim vermek değildir. Eğitim konusu daha geniş bir anlamda anlaşılmaktatır. Bu, insanın içinde yaşadığı toplumun halkın gelenek ve göreneklerine, dili ve dinine saygı duyması ve sürekli olarak ekonomiyi geliştirmek için çaba göstermesi anlamına gelmektedir. Bunu ise ancak tüm insan kültürünü, ahlakını ve etiğini özümsemek, sürekli yeni bilgiler elde etmek ve kendini geliştirmekle mümkündür.

Bu, ancak tüm insan kültürünün, ahlakının ve sürekli yeni bilgi edinimi ve kendini geliştirme yoluyla mümkündür. "İslam, insanlığın ve örnek bir toplumun yetiştirilmesi için gerekli kural ve yönergeleri, insanlık tarihinin binlerce yılı aşkın bir süredir edindiği tecrübe ve imtihanların sonuçlarından hareketle tanımlar ve insanlara sunar." İslam, çocukların yetiştirilmesine özel önem verir.(7, 149)

Çocuğun beslenmesine, giyimine, iletişimine ve tutumuna ciddi dikkat gösterilmelidir. Aksi takdirde, manevi zenginlikleri elde etmek çok zordur. Çocuğun sağlığı her zaman ilgi odağında olmalıdır. Eğitimin temeli sağlıkla başlar. Bu nedenle çocukların sağlığına çok dikkat edilmelidir. Doğum sonrası dönem: 1.çocukluk; 2.ergenlik; 3.gençlik; 4.yetişkinlik ve 5.yaşlılık olmak üzere beş ana döneme ayrılabilir. İslam'da her çağın yetiştirilmesiyle ilgili değerli fikirler ve hükümler vardır. İslam, insanı doğumdan ölüme kadar ilim, kemâl ve gelişmede görür ve "Beşikten mezara kadar öğrenin" der.

Hezreti Muhammed insanın gelişim sürecini üç aşamaya ayırmış ve şöyle buyurmuştur: Bir çocuk hayatının ilk 7 yılında kral, şah, ikinci 7 yılında (7-14 yıl) bir hizmetkar, bir itaatkar ve üçüncü 7 yılda bir danışman (14-21 yaş), sorumlu kişi olarak kabul edilir. Böylece, 21 yaşına kadar olan bir kişinin hayatı, şahlık, kölelik ve danışman, sorumlu kişi dönemlerine bölünmüştür.

Bir çocuk "Şahlıq", "Krallık" devrinde azad, serbest, sevgi ve şefkatle yetişiyorsa, yetişkinler onun yetişmesine ve gelişmesine dikkat ve özen gösteriyorsa, istek ve ihtiyaçlarını yerine getiriyorsa, çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimi sağlam olar. Eger çocuk Hareketlilik yaratırsa, ikinci yaşına kadar çok basit bir şekilde itaat aşamasına ulaşacak, ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve eğitimcilerin sözlerini duyacak, doğru psikolojik dengeye sahip olacak ve kendini normal şekilde yönetebilecektir.

Peygamber Efendimiz (s.a.v.) bir hadisinde şöyle buyurmuştur: "Bir çocuğun erken yaşta enerjik, çevik ve diri olması iyidir, çünkü büyüyünce sakin olur ve kendine hakim olur. " Bu durumda ergen, eğitimciler tarafından kendisine verilen terbiye, ahlak ve iradeyi ikinci dövrde kabul edecek. Çocuk kendi üzerinde çalışacak, aklıyla hareket edecek, arzularının üstesinden gelecek ve evlatlık görevini yerine getirecektir. Bu süre dövründe çocuk çevresindekilere bazı sorular sorar, öğrenir ve başkalarına öğretebilir. Çociğun daha faydalı olması için faaliyetlerini yönlendirmek, zamanını kontrol etmek gerekir.(4, 79)

Böylece, çocuk, ergen normal olarak üçüncü yaşa - mükemmellik dönemine girecek. Peygamber Efendimiz bir hadisinde bu üç dönemde eğitimcilerin görevlerini şöyle tanımlamıştır:" Çocuğunuzun yedi yıl oynamasına izin verin, sonraki yedi yıl boyunca görgü kurallarını öğrenin ve ardından onu danışmanınız ve arkadaşınız olarak görün." İslam eğitimi, her şeyden önce İslam ahlakının eğitimi anlamına gelir. Bu, bir kişiye İslami görüşleri, dini bilinci veya İslam ahlakını telkin etmekle sınırlı değildir. Bu, dini ve laik bilimlerin öğretimini, etik, estetik ve ahlaki eğitimin telkin edilmesini ve vatanseverlik duygularının oluşumunu içerir.

Ahlak alimlerinin eğitim konusunda iki temel görüşü vardır. Birinci görüşe göre insan doğuştan eğitimsizdir ve sonradan değiştirilemez. Diğer bir görüş ise bunun eksini deyir. İmam Gazali bu konuda farklı bir görüşe sahiptir ve eğitim konusunda insanları dört gruba ayırır:

1. Kalbi temiz, doğru ve yanlıştan ayırt edilemeyen kader saf olan insanlar. Böyle insanları yetiştirmek çok kolay ve rahattır.
2. Doğruyu yanlışı ayırt edebilmelerine rağmen sürekli kötü şeyler yapan insanlar. Böyle insanları yetiştirmek zor olsa da mümkündür.
3. Kötüyü iyi, iyiyi kötü olarak kabul edenler. Onları yetiştirmek çok karmaşık ve uzun vadeli bir süreç telep ediyor.
4. Doğuştan kötülük içinde yetişmiş, mayaları kötülükle karışmış, kötülükleriyle övünmeyi seven, kötü ruhlu kimselerdir. Bunları yetiştirmek çok zor ve uzun süreli bir iştir.

Gazzâlî, ilmin faziletini mümkün olan en güzel sözlerle çöyle ifade etmiştir: "İlim talep etmek, öğrenmek ibadettir, araştırmak cihattır, bilmeyene öğretmek sadakadır ve insanı ilim ehli için kullanmak tanrıya yakınlıktır." (8, 141)

Hiç kimse aklın erdemini Gazzâlî kadar anlamlı tefsir etmemiştir. O, Dedi ki: "İnsanın arzuları ve özlemleri esas olarak üç şeye odaklanır. Birincisi zenginlik. Zenginlik arzusu onur getirmez. İkincisi bilimdir. Bilim, insana en yüksek amacına ulaşma gücü verir. Üçüncüsü sağlık ve uzun ömür. Bu üç şeyden insan için en faydalı olanı bilimdir. Üstünlüğü sadece bu dünyada değil, ahirette de görülür." Gazali, bilimi her şeyin temeli, uygulamasını ise meyvesi olarak görür. Dolayısıyla bilimin genel faydaları hem bu dünyada hem de ahirette özetlenebilir.

1. Dünya faydaları: Bilim, kalbin gözlerini açar ve insanı karanlıktan aydınlığa çıkarır.
2. Ahiret Faydaları: İnsan, Allah'ı ilim ile tanır ve birliğini idrak eder. Allah'a itaat eder, helale ve harama itaat eder.

Bütün bunlardan sonra Gazzâlî'ye göre bilimin kendisinin bir amaç değil, insanın amacına ulaşması için bir araç olduğu sonucuna varılır.(8, 191)

İslami eğitim, insan aklının, ruhunun ve vücudunun eşit gelişimini ima eder. İslam'a göre beden öyle bir kalıptır ki, içine ruh dökülür. Beden ve ruh akıl tarafından yönlendirilir ve İslam'ın kutsal kitabında belirtildiği gibi Allah akıldan daha değerli bir şey yaratmamış ve insanlara "Sana akıl verdim, aklını kullan" demiştir.s

İslami eğitimin en güçlü ve temel yöntemlerinden biri Hz. Muhammed (sav) örneğidir. Peygamberimizin hayatı ve faaliyeti, en güzel ahlak ve terbiyenin en güzel örneğidir. Kuran'da Haşr Suresi'nde şöyle buyuruluyor: "... Peygamber'in size verdiğini alın, yasakladığından da kaçının."

İslami eğitim yöntemleri arasında teşvik, teşvik, cezalandırma gibi teşvik edici yöntemler bulunmaktadır. İslami eğitimde insanları iyi işler yapmaya teşvik etmenin, gelecekte mutlaka fayda sağlayacaklarına ikna etmenin ve yaptıkları kötülüklerin cezasını çekeceklerine inandırmanın bir yoludur. İslam, herhangi bir zihinsel veya fiziksel cezayı reddeder. İslam'da zorlama diye bir şey yoktur. Dinimiz, öğretmene öfkeyle değil, disiplinle sakin, düşünceli ve dikkatli davranmasını tavsiye eder. (9, 2-3)

İslami eğitimde eğitimcilerin kendilerinin yetiştirilmesi ve yüksek ahlaki niteliklere sahip olması gerekir. İslami eğitimde yumuşak başlılık, nezaket ve güzel davranışlar kilit rol oynar. İslam alimleri, görgü kuralları hakkında şöyle demişlerdir: "Nezaket, konuşurken dilini, yalnızken kalbini tutmaktır." "Nezaket, senden büyüklere hürmet etmek, senden küçüklere şefkat göstermek, fakirlere şefkatle muamele etmektir."

Kaynakça

- **Kuran.** / Arapçadan Çevirmenler: Vasim Mammadaliyev ve Ziya Bünyadov. Bakü: Azerneshr, 1992, 714 sayfa.
- İbrahimov F., Hüseyinzade R. **Pedagoji: 2 cilt. Cilt II.** - Bakü: Mütərcim, 2012, s. 548.
- Şeyh-ül-İslam Allahşükür Paşazade. **Kafkasya'da İslam: Tarih ve Modernite.** Bakü: Azerbaycan Devlet Yayınevi, 1991.
- Hasanlı Hacı Sabir. **İslam kültüründe bilim. Bakü: Bilim ve yaşam,** 1998. № 5.
- Talibzade K.A. Ahund Yusif Talibzade. **"Odlar Yurdu" gazetası.** 10-17 Eylül 1992, № 26; 24-30 Eylül 1992, № 27.
- Hüseynzade R.L. **Bakü milyoneri,** aydın hayırsever HZ Tağıyev'in Sultan'a hediyesi // Azerbaycan Mektebi dergisi, 2011, № 3, sayfa 37
- Mammadov K.A. **Doğu pedagojik düşünce tarihinden (Ders Kitabı).** Bakü: Çevirmen, 2011.
- *Абу Хамид ал-Газали*. Воскрешение наук о вере ("Ихйа улум ад-Дин"). Избранные главы / Перевод В. В. Наумкина. — М.: Наука, 1980.
- Memmedaliyev Vasim. **Semavi kitapların sonuncusu.** Edebiyat gazetesi.- 2013.- 25 Ocak.- S.2-3.
- Shaig A. **"Kur'an'ın Padişaha Getirilmesi"** Maddesi. "Bilim" gazı. Mart 1992, № 6 (403).

BİREYSEL AÇIDAN DİNİN ÖZBENLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF RELIGION ON THE DEVELOPMENT OF SELF-PERSONALITY

Dr. İlyas PÜR[1]

Özet

Hayatı anlamlandırma ve bireyin kendisini o hayatta bir yere yerleştirme biçimi olarak bir görev üstlenen din, özbenlik ve kişilik gelişimine önemli katkı sağlayan unsurlardan birisidir. Bireyin yaşamında dinsel açıdan bir yoksunluk bulunduğunda bu durum bireyin kişiliğinin henüz gelişip olgunlaşmamış olmasına bir sebep olarak gösterilebilir. Zira din, bireyin yaşamına değer veren ve anlam katan, ona umut ve güven vaad eden, zor zamanlarda onu teselli eden temel bir fonksiyona sahiptir. Aynı zamanda din, bireye yönelik olduğundan onun özbenlik gelişimine olumlu katkı sağlar. Çünkü din varoluşsal soruların cevabını verdiği için insanın birey olarak kendisini değerlendirmesine olanak tanır. Günümüz dünyasında değişen toplumsal koşullara rağmen dinin ister dolaylı isterse de doğrudan olsun bireysel yaşamın tamamını etkilediği bilinmektedir. Zira ergenlik döneminde bireyler arası ilişkiler çok yönlü ve içten olduğundan dinin de bu ilişkilerdeki etkisi azımsanmayacak ölçüdedir. Çüsnkü gençlerdeki, hayatın anlamı, evrendeki konumunun belirlenmesi ve kimliğin tanımlanması gibi birçok zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan ihtiyaçlarının varlığı onları dine yöneltmektedir. Allah inancı, özbenlik gelişiminde temel bir faktördür. Çünkü birey bu inanç sayesinde kendi varlığını emniyet altına alma, korunma, güvenme, sığınma, sevme ve sevilme gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. İnsan kendi değerinin farkında olmak için bir şeye inanmak durumundadır. Zira birey kendisinden daha üstün bir varlığa inandığı takdirde hayatına anlam katar. Birey kendisini değerlendirirken hem kendi içsel gözlemleriyle hem de başkalarının gözlemleriyle birlikte ele alır ve bu yolla kendini tanır. Kendini tanıyan birey de yaratıcı ve üstün bir varlığa yönelir ve bu yolla kendi özbenliğinin farkına varır. Özbenliğinin farkında olan birey cesaret kazanır ve saygı duygusu geliştirir. Nihayetinde bu bildirinin amacı, bireysel açıdan dinin özbenlik gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaçla bu çalışma din eğitimi, psikoloji, felsefe gibi bilim dallarına katkı sağlaması açısından önem arzetmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birey, Din, Özbenlik

1 Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmen), ilyaspur@hotmail.com, 05353088396

Abstract

Religion, which plays a role as a way of making sense of life and placing oneself somewhere in that life, is one of the factors that contribute to the development of self and personality. When there is a religious deprivation in the life of the individual, this situation can be shown as a reason why the personality of the individual has not yet developed and matured. Because religion has a basic function that values and adds meaning to the life of the individual, promises him hope and confidence, and comforts him in difficult times. At the same time, since religion is for the individual, it contributes positively to his self-development. Because religion gives the answer to existential questions, it allows people to evaluate themselves as an individual. Despite the changing social conditions in today's world, it is known that religion affects the whole of individual life, whether indirectly or directly. Because the interpersonal relations in adolescence are multifaceted and sincere, the influence of religion in these relations is not to be underestimated. Because the existence of many mental, emotional and social needs in young people, such as the meaning of life, the determination of their position in the universe and the definition of identity, lead them to religion. Belief in God is a fundamental factor in self-development. Because, thanks to this belief, the individual meets his emotional needs such as securing his own existence, protection, trust, shelter, love and being loved. Man has to believe in something in order to be aware of his own worth. Because if an individual believes in a higher being than himself, he adds meaning to his life. While evaluating himself, the individual deals with both his own internal observations and the observations of others, and in this way he gets to know himself. The individual who knows himself turns towards a creative and superior being and in this way becomes aware of his own self. The individual who is aware of his or her self gains courage and develops a sense of respect. Ultimately, the aim of this paper is to reveal how religion affects the development of the self from an individual point of view. For this purpose, this study is important in terms of contributing to disciplines such as religious education, psychology and philosophy.

Keywords: Individual, Religion, The Self

Giriş

İnsan yapısı gereği değerli bir varlıktır. İnsanın kendisine verilen bu değeri koruması, ruhundan bir ruh taşıdığı ilahî bir varlık olan yaratıcısı ile ilişkisini sürdürmesine bağlıdır. Kendi özbenliğini tanıyan ve keşfeden insan, yaratıcısını bilip sevmekte ve sonucunda da evrenle bir bütün haline gelerek kemâl noktasına ulaşmaktadır. Çünkü varlık bağlamında düşünüldüğünde biri ilahî varlık diğeri ise beşeri varlık olan iki ben, sürekli bir bağ halinde birbirlerinden haberdar ve birbirlerine doğru bir med-cezir halinde bulunurlar (Kılıç, 2000: 15). Bu anlamda özbenlik din ilişkisinde, bilhassa bireyselleşme bağlamında dinin

etkisine vurguda bulunan Jung'a göre "ego" bilincin merkezi olurken "kendilik" ise bütünleşmenin merkezi olup bütünlüğe erişebilmemiz için kendimizi bütün yönleriyle tanımamız ve benimsememiz gerekmektedir. Bireyselleşme adı verilen bu basamağa olgunlaşarak ve çaba sarfederek ulaşılabilmektedir (Fordham, 1996: 78). Zira insanın evrendeki yeri, onu sonsuz olarak kozmosun ötesine taşıyan ruhsal seyahati içinde bir başlangıç oluşturmaktadır. İmanı, sonsuz olanı kavramaktır biçiminde tanımlayan Max Müller ve Blaise Pascal gibi filozofların bulunduğu gibi sonlu olanı kavramaktır biçiminde tanımlayanlar da vardır. Buna göre insanın sonsuz olanı kavraması aynı zamanda kendini kavraması anlamına da gelmektedir (Köse, 2000: 215). Zira ilk etapta insanın kendisine verdiği değeri diğer bir ifadeyle mevcut olan özbenliğini muhafaza etmek Tanrısal bir kılavuzluk için gerekli bir ihtiyaçtır.

Din-özbenlik ilişkisi ile ilgili olarak bireyselleşme bağlamında dinin fonksiyonuna vurgu yapan Jung'un kendi deyimiyle bireyselleşme süreci, Tanrı arketipi ile bütünleşmeye yönelik bir süreç olup Tanrı ile özbenlik arketipi birbirinden ayrılamazlar (Kısa, 2005: 63-64). Din, insana yaratılanlara ve yaradana sevgi kavramını vurgularken esasında bir noktada özbenliğe ulaşma aşkını ve sevgisini de vurgulamaktadır. Kişi diğer insanların özbenliklerine sevgi ve saygı gösterirse kendi özbenliği içinde sevgi ve saygıyı elde eder. Bu itibarla tüm bireylerin birbirlerine sevgi ve saygı duymasının sonucunda herkesin özbenliği diğer bireylerin sevgi ve saygısı ile bütünleşir (Fromm, 1995: 134). Dini bütün olan bir kişi, kendisine ve diğer insanlara karşı sevgi ve saygı ile birlikte tarifi imkansız coşku ve hayranlık besler. Hakikatte bireyin kendisini sevmesi ile beraber diğer bireyleri de sevebileceğini ve başkalarını sevdiği içinde kendisini sevdiğini söylemek gerekir. Bu nedenle burada çift taraflı bir etkileşim bulunmaktadır.

1. Dinin Tanımı

Bilindiği gibi akademisyenlerin üzerinde görüş birliğine vardıkları bir din tanımı henüz yoktur. Zira din kavramı çok farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yapılacak bir din tanımının farklı dinleri kapsadığını düşündüğümüzde böyle bir tanım ortaya koymak oldukça zor görünmektedir. Çünkü Hinduizm gibi belli bir kurucusu olmayan veya Budizm gibi yüce Tanrı inancı bulunmayan dinler de vardır. Bununla beraber monoteist dinler bile kendi içerisinde farklılaşan tek Tanrı anlayışlarına sahiptir (Yapıcı, 2013, s. 7). Bu sebeple dini tanımlamanın güçlüğünün çok farklı bakış açılarını ortaya çıkardığını söylemek gerekir. Ancak Willaime (1995) dinin "*ne*"liği üzerinde yapılan açıklamaları; özsel, işlevsel ve hem özsel hem de *işlevsel o*lmak üzere üç grupta ele alır.

Dini ilahi varlık, kudret, inanç veya ibadetler gibi değerlendiren görüşler genellikle dinin özsel tanımı bünyesinde ele alınabilir. Argyle ve Beit-Hallahmi'nin (1975: 1) dini, *"insanüstü veya ilahî bir güce yönelik inançların, dinî ibadetlerin ve diğer ayinlerin oluşturduğu*

bir sistem" olarak tanımlaması bu açıdan ele alınabilir. Bu açıklamaya benzer olarak Moreira ve Almeida ise dini, *"kutsalla veya aşkın (transandantal) olan güçle ilişkileri kolaylaştıran inançlar, ibadetler ve sembollerle organize edilmiş bir sistem"* olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kımter, 2008). Buradaki durum dinin özünün ne olduğu hususuna dikkat çekmektedir. Zira Chevalier'in (1993: 21), *"din, insanla yüce kudret arasında yaşanılmış ve düşünülmüş bir ilişkiler sistemidir"* biçiminde yaptığı tanım da dinin özüne işaret etmektedir.

İşlevselci tanım ise dinin hem bireysel hem de toplumsal hayatta yerine getirdiği işlevlere önem verir. Dinin işlevleri ise hem bireysel hem de sosyal olmak üzere iki kategorilidir. Genellikle din psikologları dinin bireysel önemi üzerinde dururken; sosyologlar dinin toplumsal önemine vurgu yaparlar. Fakat burada bireysellik ile sosyalliğin birbirleriyle çeliştiği düşünülmemelidir (Yapıcı, 2013: 11). Dini sosyal bir müessese veya bir takım inanç ve uygulamaları kapsayan bir kurum olmaktan ziyade bireysel tecrübeye vurgu yaparak açıklayan Batson ve Ventis (1982: 8) işlevsel bir din tanımı ortaya çıkarmışlardır. Zira bu düşünürlere göre din, "*kendimizin ve diğer insanların bir gün öleceğini anlamamız sebebiyle karşı karşıya kaldığımız sorunları çözebilmek için yaptığımız her şeydir."*Bunlardan başka sosyo-psikolojik yönden bir din tanımı yapan Fromm (1993: 45) ise dini şu şekilde tanımlamaktadır: "*Bir grubun bireyleri tarafından ortaklaşa kabul edilen, grup üyeleri tarafından paylaşılan, onlara kendilerini adayabilecekleri hedefler sunan bir davranış ve düşünce sistemi"* dir. Buradan bir sonuca gidersek, dinin kesin olarak tanımlanması meselesi bir hayli zor görünmektedir. Ancak din belli sınıflamalara gidilerek tanımlanabilir. Bu itibarla, din faktörü bir açıdan özsel, işlevsel ve hem özsel hem de işlevsel yönüyle değerlendirilirken; bir başka yönüyle de bireysel, sosyal ve psiko-sosyal açıdan ele alınabilir.

2. Dindarlık Kavramı

Dindarlık kavramı pekçok araştırmalarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda inançlar, ibadetler, tutumlar, davranışlar, bilinç ve kişilik ön plana çıkarılarak tanımlama yapılmaktadır. Ayrıca geleneksel, kurumsal ve formel dinsel yaşayışlara da dindarlık denilmektedir. Buna ilaveten kiliseye veya camiye devam etme, dua ve dine önem verme gibi kutsalın bizzat dışta yaşanması da dindarlık kapsamında değerlendirilebilir (Yapıcı, 2013: 21). İnsan ile Yüce varlık arasındaki içsel bağlantıyı *"inanç*", bu bağlantı kapsamında oluşan ilişkiler bütününü "*din*" bunların bireysel yaşama yansımasını ise "*dindarlık"* olarak tanımlamak gerekir (Onay, 2004: 17). Bu açıdan bakıldığında dinin bir tarafında sonsuz varlık veya Tanrı, diğer tarafında ise sonlu varlık veya insan bulunmaktadır. Bu tür bir açıklama dindarlık faktörünü, beşeri varlığın ilahî varlıkla olan ilişkisine ve bu ilişkinin ortaya çıkmasına bağlamaktadır (Yapıcı, 2013: 23). Dindarlık, bir bireyin ait olduğu dinine ait bilgiler, inançlar ve faaliyetlerde meşgul olma seviyesi biçiminde tanımlanabilir. Ayrıca dindarlık, bireyin inanıp bağlandığı din kapsamında da ele alınabilir. Bununla birlikte dindarlığın çok boyutlu olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur. Buna göre dindarlık,

duygu, inanç, ibadet, bilgi ve etki olmak üzere beş boyutta değerlendirilmektedir (Yapıcı, 2013: 24-25). Dindarlığı iki boyutlu olarak ele alan James *kurumsallaşmış dindarlık* ve *bireysel dindarlık* kavramlarını kullanır. Ona göre kurumsallaşmış dindarlık törenlerde, ayinlerde ve din adamlarının düzenlediği çeşitli organizasyonlarda veya dindarlığın pratik boyutlarında ortaya çıkarken; bireysel dindarlıkta ise duygu ve tecrübe öne çıkmaktadır (akt. Kımter, 2008). Dindarlık, bir taraftan sosyo-kültürel yapıdan etkilenirken, bir taraftan da sosyo-kültürel yapıyı etkileyerek karşılıklı bir ilişki biçiminde ortaya çıkmaktadır (Zuckerman, 2006).

3. Özbenlik

Özbenlik ve kişilik kavramları arasında hem yapı hem de gelişme açısından kesin bir sınır çizmek oldukça güç görünmektedir. Ancak özbenlik ve kişilik kavramları birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Özbenlik, kişiliğin bir alt bölümü olarak değerlendirilir ve kişilikten farklı özellikler gösterir. Özbenlik, bireyin kendi kişiliğine yönelik kanaatlerin toplamı ve bireyin kendisini tanıma ve değerlendirme şeklidir. En genel anlamı ile özbenlik, bireyin kendisini diğer herkesten ve her şeyden ayrı, eşsiz bir bütünlük olarak görmesi ve bunun bilincinde olması ve bu biçimde bilincinde olunan tümel bir varlık olarak tanımlanabilir (Kımter, 2008: 2). Bireyin kendisini tanıma ve değerlendirme biçimi olarak tanımlanan ve kişiliğin dışa yansıyan subjektif tarafını oluşturan özbenlik kavramı bireyin davranışlarını önemli oranda etkileyen ve aynı zamanda belirleyen psiko-dinamik bir yapıdır (Hökelekli, 1993: 241). Yine buna benzer olarak özbenlik, kişinin kendi kimliği, değer yargıları ve hedeflerine yönelik kanılarının dinamik bir örüntüsü ve bireyin kendisi hakkında kavrayabildiği duygularının ve görüşlerinin bütünüdür (Kımter, 2008: 3). Özbenlik, kişinin kim ve neyim? Ne yapabilirim? Değer yargılarım nedir? Hayattan ne bekliyorum? Arzu ve isteklerim nelerdir? Sorularına verdiği cevapların bir anlatımı ve kişiliğinin bilinçli bir kısmıdır (Yanbastı, 1990: 254-255). Bu açıdan bakıldığında özbenlik, bireyin kendisine yönelik olarak söyleyebileceği ve kendisi hakkında sahip olduğu inançların dinamik ve karmaşık bir yapısıdır (Mehmedoğlu, 1999: 46). Çok boyutlu ve çok yönlü olan özbenlik kavramı alt benliklere ayrılmaktadır. Bunlar kişinin kendisini tanımlama ve anlaşılmada kullanmış olduğu öznel ve bilişsel kimliklerdir (Güngör, 1998: 81). Bu itibarla özbenlik bireyin kendi geleceğine yön vermede ve çevre ile olan iletişimini güçlendirmede son derece etkili bir faktördür (Kımter, 2008: 4). Freud, özbenlik konusunu id, ego ve süperego biçiminde yapısal olarak üç kategoride sınıflandırarak psikolojiye önemli bir katkıda bulunmuştur. Psikanalitik görüşe göre karmaşık bir yapı olan özbenlik yerine "*ego*" nun kullanıldığını belirtmeliyiz (Ersanlı, 1996: 8; Bacanlı, 2005: 6).

Tasavvuf ve Kur'an-ı Kerimde de özbenlik kavramı doğrudan geçmemekle birlikte bunun yerine '*nefs'* kavramı kullanılmaktadır. Burada '*nefs'* kavramının çoğu kez beşeri varlıklar için kullanılmış olmasına rağmen az da olsa Allah ve putperest Tanrılar ve cinler için de

kullanıldığı görülmektedir (Kımter, 2008: 10). Kur'an-ı Kerimde *'nefs'* kavramı insan için kullanıldığında onun akıl, ruh, kalb, kötülüğü emreden cevher ve bedenin birleşimi olan bütünlüğü anlamlarına gelmektedir (Açıkel, 1998: 188).

4. Din ve Özbenlik

İnsan yaratıcı gücünü ortaya çıkarmak ve kendi değerinin bilincinde olmak için bir şeye inanmak zorundadır. Çünkü bir kişi kendisinden daha üstün ve daha yüce bir varlığın bir parçası olduğunun idrakine vardığı zaman hayatı ve yaşamı daha da anlam kazanacaktır. Bu nedenle çok üstün derecede örgütlenmiş bulunan bir dinsel inanca sahip olan kişiler güçlü bir özbenlik yapısına sahip olmaktadırlar. Bu bireyler, kişiliklerinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkındadırlar ve bunu kabullenirler (Hökelekli, 1993: 188). Allah'a iman insanın varlık alemini anlamlandırmada ve bu alemde yerini ve konumunu belirlemede önemli bir etkendir (Tillich, 2000: 78-79; Allport, 2006: 124). Kur'an-ı Kerime göre insan yaratılışı ve evrendeki konumu sebebiyle değerli bir varlıktır. İnsanlar yaratılışı gereği şerefli olma bakımından eşit haklara sahiptirler. Bu hususta cins, renk, ırk, erkek veya kadın, zayıf veya güçlü ayrımı yapılmamaktadır. Bu nedenle özbenliğin dinsel bir değer olduğunu belirtmek mümkündür. Zira Kur'an açısından bakıldığında yaratılmışların en üstünü ve en şereflisi olarak insan, bunun farkındadır ve Allah'ın yaratıcı sıfatıyla kendisine sunduğu değeri yaratılan bir kul olarak onaylamaktadır (Kımter, 2008: 102). Dini bütün bir birey kendisine ve evrendeki olup biten her şeye karşı tarifi mümkün olmayan bir sevgi ve coşku ile hayranlık besleyen bir kişidir. Hakikatte insanın kendisini sevmesi ile birlikte sevdiği varlık için de kendisini sevebildiğini söyleme imkanı vardır. Çünkü burada çift taraflı bir etkileşim bulunmaktadır. Din, bireye başkalarını sevebilmeyi tavsiye ederken aynı zamanda bireyin kendisini de sevmesini ve kendisine saygı duymasını tavsiye etmektedir. Din böylece özbenlik saygısının gelişimine katkı sağlamış olmaktadır. Ayrıca dinsel bir inanca sahip olan bireylerde din, güven duygusu kazandırarak özbenlik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Erickson, dinin insanın temel güvensizliğinin üstesinden geldiğini savunarak toplumda yerini almış bir kurum olduğunu ifade eder (Hökelekli, 1993: 114). Bu itibarla dinsel inançlar gündelik olaylar ve durumlar ile ilgili yaşantılara ve hayatın planlarına güven vermek suretiyle kişinin kendisine güven duymasını kuvvetlendirirler.

Özbenlik gelişiminde dinin açıklama, anlam verme, kimlik kazanma ve olaylarla başa çıkma çerçevesinde pozitif katkıları bulunmaktadır (Yıldız, 2006: 117). Din bir anlam sistemi olarak insanlara dünyayı anlamada yardımcı olduğu gibi, onların bir takım olaylara yönelik çıkarımlarda bulunmalarına ve bu olayları kontrol altında tutma duygusu kazandırarak özbenlik saygısını muhafaza etmelerine katkı sağlamaktadır (Pargament, 1997: 48). Din ayrıca insan hayatı ile ilgili olarak geleceğe yönelik bilgiler vermektedir. Yaşamın belirsizliklerini kuşatan bu bilgiler, bireyin kendisine güvenmesini sağlamakta ve karşılaşılan sorunlarla mücadele gücünü artırmaktadır (Kula, 2002: 241-242). Dinsel inançlar aynı

zamanda toplumsal kimlik aracılığı ile özbenlik saygısını güçlendirmede önemli bir fonksiyon üstlenmektedir. Birçok insan için din, kimliğin oluşumu için önemli bir yapı taşıdır (Kımter, 2008: 110).

Din, bireye evrende Tanrı ile diğer varlıklar arasında bir konum belirler ve değer biçer. Din bireye özgürlük kazandırarak özgürlüğüne saygı duyulmasını ve özbenliğini artırılması noktasında önemli bir fonksiyon icra eder. Din ayrıca insanlardaki kibir ve değersizlik duygularını dengede tutar. Bununla birlikte dua ve ibadetler de bireylerdeki özbenlik saygısının artırılmasında önemli bir rol oynar (Kımter, 2008: 111). Yine dua, bireye umut, güven ve huzur vererek bireyin manevi ve zihinsel güçlerini daha iyi kullanmasına ve endişe, korku gibi bireyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerin bertaraf edilmesine olanak tanır ve özbenlik saygısının artırılmasını sağlar. İbadetler ise dünya hayatının zorluklarından insanı kurtarır. İbadetler ayrıca insan ruhunun arınmasına olanak tanıyarak iradeyi güçlendirir ve ahlâken insanın yükselmesine vesile olur (Kımter, 2008: 112).

Forst ve Healy, 204 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada dinsel inanç ile özbenlik saygısı arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir (Jones ve ark. 1996).

Bagley ve Mallick'in 410'u halk, 494'ü de katolik okullarında öğrenim gören toplam 904 ergen birey üzerinde yaptıkları çalışmada, dinsel bağlılık ve ibadetlere devamlılıkla özbenlik saygısı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bagley ve Mallick, 1997).

Ellison (1992) tarafından yapılan bir çalışmada da dindarlık seviyeleri yüksek olan ve dinsel değerleri içselleştiren bireylerin özbenlik saygılarının ve kendilerine olan güvenlerinin yükseldiği bulunmuştur. Hayta (2002) ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, namaz ibadetinin kişiliği pozitif yönde etkilediği, kişinin ahlâki davranışlarını güçlendirdiği ve özbenlik saygı seviyesinin yükseldiğini bulgulamıştır.

Şahin'in (2005) ergen bireyler üzerinde yaptığı çalışmada ise hem dindarlığın inanç, davranış ve bilgi boyutları ile hem de genel dindarlık ile özbenlik saygısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sözü edilen çalışmada özbenlik saygısını ifade eden tek faktörün davranış boyutu olduğu, diğer bir ifade ile özbenlik saygısı üzerinde en önemli unsurun davranış olduğu bulunmuştur.

İçe dönük ve dışa dönük dindarlık eğilimlerinin yanı sıra Tanrı tasavvurunun özbenlik üzerinde nasıl bir etkide bulunduğu da araştırılmıştır. Bu anlamda yapılan bir takım araştırmalar sonucunda seven ve koruyan bir Tanrı algısına sahip olan bireylerin cezalandırıcı ve otoriter bir Tanrı algısına sahip olan bireylere göre daha fazla özbenlik saygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle şefkatli ve seven bir Tanrı algısı ile özbenlik saygısı arasında pozitif bir ilişki bulunurken; korkutan ve cezalandırıcı bir Tanrı algısı ile özbenlik saygısı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Kımter, 2008: 118).

Bireye kendisini anlamayı, olumlu veya olumsuz taraflarını tanıyıp bilmesini öğreten ibadetler, bireyin mütevazi bir kişiliğe sahip olmasını, içtenlikle ilahi olanın farkında olmasını ve bireyin kendi sınırlarının bilincinde olmasını sağlayarak özbenlik bilincini artırır (Hayta, 2002: 118). Kişinin kendisi ve yakın çevresi ile ve alemdeki diğer bütün varlıklarla huzur ve güven içerisinde yaşamasına yardımcı olan fiillerin tümünü Kur'an 'salih amel' terimi ile adlandırmıştır. Daha geniş anlamda 'salih amel' terimiyle ifade edilen ibadetler, bireyin kendisine yönelik algılamalarına yardımcı olacağı gibi kendi dışında olan yaratılmışlara da aynı davranışları yaptıklarından ve Tanrı'ya yöneldiklerinden ötürü sevgi ve merhamet duymayı sağlar. Ayrıca toplu olarak kılınan namazlar, diğer bireylerle olan iletişimi güçlendirerek, diğer insanlara karşı sevgi ve saygıyı geliştirerek hem kendisini ve hem de başkalarını sevmeyi ve saymayı öğretir. Ayrıca namazlar hoşgörüyü de artırarak özbenlik saygısını yükseltir (Kımter, 2008: 113).

Sonuç

Neticede, doğuştan güçlü yeteneklerle dünyaya gelen insan, mükemmel bir biçimde ve hiçbir modele ihtiyaç duymadan biyolojik, fiziksel, ruh ve akıl gibi maddi ve manevi ayrıcalıklara sahiptir. İnsanın ilk etapta konumunu ve değerini muhafaza etmesi ve özünde bulunan çekirdeği ortaya çıkarması ve yaratıcısını anlama ve bilme üzerine planlanmış olan fıtratına uygun bir açılım yapmasıyla mümkündür. Bu durumun tersi söz konusu olduğunda insan özbenliğine olan saygısını kaybetmesine neden olur. Kur'an'ın ifadesi ile insan aşağıların aşağısına inmesine sebep olur. Diğer bir ifadeyle, 'ben' Tanrı ile ilişkisini keserse hiçliğe mahkum olur. Fakat Tanrı ile bağ kuran 'ben' değil dünyaya evrene bile sığmaz. Cümle alemi coşku ve sevgi ile kucaklar.

Kaynakça

- Açıkel, Y. (1998). **'Nefsini Bilen Rabbini Bilir, Hadis mi? Kelam-ı Kibar mı?'**, *S. D. Ü. İ. F. D.* S. 5. Isparta.
- Allport, G. W. (2006). **Olmaktan Oluşa.** Bilal Sambur (Çev.). Ankara: Katkı Yayınları.
- Argyle, M. & Beit-Hallahmi, B. (1975). **The Social Psychology of Religion**. London & Boston: Rutledge & Kegan Paul.
- Bacanlı, F. (2005). **'Psikolojik Danışman Adaylarının Benlik ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın İncelenmesi: Uzunlamasına Bir Araştırma'**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* C. 5, S. 2.
- Bagley, C. & Mallick, K. (1997). **'Self-Esteem and Religiosity: Comparison of 13 to-15- Year Old Students in Catholic And Public Junior High Schools'** *Canadian Journal of Education/ Revue Canadienne de I' Education*, 22(1), pp. 89-92.
- Batson, D. C. & Ventis, L. W. (1982). **The Religious Experience: A Social Psychogical Perspective.** Oxford: Oxford University Presses.
- Chevalier, J. (1993). Din fenomeni. M. Aydın (Der ve Çev.) **Din Fenomeni içinde** (ss. 3-48). Konya Tekin Kitabevi.
- Ellison, C. G. (1992). **'Are Religious People Nice People? Evidence From The National Survey of Black Americans'**, *Social Forces*, 71(2), pp. 411-430.
- Ersanlı, K. (1996). **Benliğin Gelişimi ve Görevleri.** Samsun: Eser Ofset.
- Fordham, F. (1996). **Jung Psikolojisi.** A. Yalçıner (Çev.) İstanbul: Say Dağıtım.
- Fromm, E. (1993). **Psikanaliz ve Din** (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Fromm, E. (1995). **Özgürlükten Kaçış.** S. Budak (Çev.). 3. Baskı, Ankara: Öteki Yayınevi4
- Güngör, D. (1998). **'Benlik Karmaşıklığı'.** *Türk Psikoloji Yazıları*, Türk Psikologlar
- Derneği Yayınları, C. 1, S. 1. ss. 81-92.
- Hayta, A. (2002). İbadetler ve Ruh Sağlığı. H. Hökelekli (Ed.), **Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi içinde** (ss. 117-152). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Hökelekli, H. (1993). **Din Psikolojisi.** Ankara: TDV. Yayınları.

- Jones, S. & Francis, L. J. (1996). **'Religiosity and Self-Esteem During Childhood and Adolescence'** *In Research in Religious Education*, Ed. Francis Leslie J. et al, Smyth & Helwys Publishing Co., Georgia, USA.
- Kılıç, S. (2000). **İnsan ve Varlık Yolunda Benlik İnşası.** Sadık Kılıç (Der.) *Benlik İnşası* içinde İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kımter, N. (2008). **Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kısa, C. (2005). **Carl Gustav Jung'ta Din ve Bireyleşme Süreci,** İzmir: İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Köse, A. (2000). **"İman"**. İslam Ansiklopedisi, C. XXII. İstanbul: TDV. Yayınları.
- Onay, A. (2004). **Dindarlık, Etkileşim ve Değişim.** İstanbul: DEM Yayınları.
- Kula, M. N. (2002). **Deprem ve Dini Başa Çıkma.** Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 1.
- Mehmedoğlu, A. U. (1990). **Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Pargament, K. I. (1997). **The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice.** New York: The Guilford Press.
- Şahin, A. (2005). **Ergenlerde Dindarlık Benlik Saygısı İlişkisi.** *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19, 187-197.
- Tillich, P. (2000). **İmanın Dinamikleri** (Çev. F. Terkan ve S. Özer). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Willaime, J. P. (1995). **Sociologie Des Religions**. Paris: PUF.
- Yanbastı, G. (1990). **Kişilik Kuramları.** İzmir: E. Ü. E. F. Yayınları.
- Yapıcı, A. (2013). **Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık.** 2. Baskı, Adana: Karahan Yayınevi.
- Yıldız, M. (2006). **Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü.** *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23, 87-126.
- Zuckerman, P. (2006). **Din Sosyolojisine Giriş** (Çev. İ. Çapçıoğlu & H. Aydınalp). Ankara: Birleşik Kitabevi.

Türk Eğitim-Sen'in Düzenlediği 2015 "Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı" ve "2023'e Doğru Türkiye'de

TÜRK-EĞİTİM SEN'İN DÜZENLEDİĞİ 2015 "TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI" VE "2023'E DOĞRU TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ" ÇALIŞTAYI ARASINDAKİ SÜREÇTE TÜRKİYE'DE DİN EĞİTİMİNDE GELİŞMELER

(İLAHİYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİNDE BİR DEĞERLENDİRME)

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Temel İslam Bilimleri Bölüm Başkanı

DEVELOPMENTS IN RELIGIOUS EDUCATION IN TURKEY IN THE PROCESS BETWEEN THE 2015 WORKSHOP ON RELIGIOUS EDUCATION IN TURKEY AND THE WORKSHOP ON RELIGIOUS EDUCATION AND VALUES EDUCATION IN TURKEY TO 2023 ORGANIZED BY TÜRK-EĞİTİM SEN -AN EVALUATION ON THE EXAMPLE OF FACULTIES OF THEOLOGY-

Abstract

Considering the issues included in the "Problems and Future of Religious Education in Higher Education Commission Report" of the final declaration of the Religious Education Workshop in Turkey organized by our union in 2015, it is essential to follow the implementation of the opinions and suggestions. In this respect, our union's being a follower of the issues expressed in this workshop is the most important topic.

Giriş

2015 yılında sendikamız tarafından organize edilen **Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı** (11-12 Nisan 2015, Ankara) sonuç bildirgesinde ifade edilen hususlar ile bugüne geldiğimizde karşılaşılan verili durum arasında değerlendirme yapmak istiyorum. (Aşağıdaki satırlarda atıf yapılacak sayfa numaraları 2015 çalıştay komisyon raporuna aittir.)

Tebliğ sahibinin Türkiye'de ilahiyat eğitiminde öğretim üyesi olarak ders vermesi hasebiyle uygulamanın içinde olmasına, Türk Eğitim Sen tarafından 2015 ve 2021 yıllarında yapılan din eğitimi çalıştaylarına aktif olarak katılmasına rağmen bu değerlendirmelerin sübjektif önermeler içerdiği muhakkaktır. Bu sebeple çeşitli ilahiyat fakültelerinden 2 Profesör, 4 Doçent, 1 Dr. Öğr. Üyesi ve 1 Araştırma Görevlisi meslektaşımızın her bir madde hakkında görüşleri ve katkıları da tebliğin içeriğine yansıtılmaya çalışılmıştır.

1.Uygulamadan Kaynaklanan Problemler:

2015 yılında sendikamız tarafından organize edilen **Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı** sonuç bildirgesinin "Yükseköğretimde Din Eğitiminin Problemleri ve Geleceği Komisyonu Raporu" (s. 29 vd.) başlığında yer alan hususlar dikkate alındığında görüş ve önerilerin uygulanmasının takipçisi olunması elzemdir. Bu açıdan sendikamızın bu çalıştayda ifade edilen hususların takipçisi olması en önemli başlık olarak dikkat çekmektedir.

2015 Çalıştayında yer alan "Fakülteye Giriş İle İlgili Problemler" başlığı altındaki "Fakültelere öğrenci kabulünde YGS (Birinci aşama) sınavı dikkate alınmaktadır. Bu durum fakülteye gelen öğrenci profilinde sıkıntılara neden olmaktadır. Fakülteye öğrenci kabulünde iki aşamalı sınav düzeninde LYS (İkinci aşama) sınavı dikkate alınmalı ve YGS sınavı ile öğrenci kabulü durdurulmalıdır. (s.31-32)" haklı önerisi dikkate alınmış, geçen süre zarfında bu öneri dışındaki öneriler –hatta bazılarının tam tersi uygulamaya konulmak suretiyle- kabul görmemiştir.

2. İlahiyat Fakültelerinin Müfredatları Üzerine Görüşler, Yüksek Din Eğitiminin Hedefleri:

2015 TES Çalıştayında bu başlık altında yer alan görüşler ve değerlendirmelerim şu şekildedir.

"İlahiyat diyalektiği, rasyonel eleştiri geleneğini öğrenen, estetik anlatı ve tutumları önemseyen, tâbi olmak yerine düşünen, ahlaki tavırları öne çıkaran bir bakış açısına sahip karakter taşımalıdır. İlahiyat geleneği lafızcı yaklaşımların etkisinde kalarak, manayı ve gayeyi esas alan tavırdan uzaklaşmıştır. Yeniden akıl merkezli, kutsal metinlerdeki manayı/maslahatı esas alan yorumlama çerçevesinde anlaşılması sağlanmalıdır. Sosyal değişme ve modern dönemin ihtiyaçlarını esas alan bir din anlayışı üzerinden müfredat oluşturulmalıdır. Din eğitimi çoğulculuk fikri çerçevesinde ele alınmalıdır. İlahiyat fakültelerinde bilimsellik ve ifade özgürlüğünün sağlanması hedeflenmelidir. İlahiyat öğretiminde kültürümüzün kurucu

unsurları olan dil, tarih ve gelenek arasında bağ kuran ve Türk milletinin kimliğini dikkate alan bir İslam yorumu benimsenmelidir. İlahiyat öğrencileri arasında ideolojik ve meşrep farklılıklarından dolayı yapılan çatışmaların engellenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. İlahiyat programları bu çerçevede yeniden ele alınmalıdır. (s.29-30)"

Bu madde hakkında değerlendirmeler:

Yukarıda adı geçen çalıştayın üzerinden geçen altı yıla yaklaşan süre zarfında;

a. İlahiyat fakültelerinde eleştiri anlayışını önemseyen (s.29) yerine, eleştiriyi devre dışı bırakan ve "gassalin elindeki meyyit" misali bir anlayışı benimseyen eğitim anlayışına alan açılmıştır.

b. "…estetik anlatı ve tutumları önemseyen (s.29)" yerinde estetik bakış açısından uzaklaşılmış karşısındaki fikir, düşünce ve bu düşünce sahibi ile empati kurabilen ilahiyatçı yerine kendi bakış açısı ve yorumları dışındaki bakış açısını yok sayan ve yok etmeyi önceleyen bir ilahiyatçı profili gelişmiştir.

c. "… tâbi olmak yerine düşünen (s.29)" ilahiyatçı yerine tabi olması beklenen bir ilahiyatçı modeli yerleşmeye başlamış ve bu model takdir edilirken düşünen ve bilimsel metotlarla elde ettiği verilere göre doğru bildiğini söyleyen ilahiyatçı yok sayılmaya çalışılmış yada istenmeyen adam ilan edilmeye kalkışılmıştır. Hatta "ilahiyatçı" kelimesi dahi geçen bu sürede daha önceki yıllardaki saygınlık ifade eden anlam alanında değil bazı çevrelerde tahkir ve tezyif, bazı çevrelerde de olumsuz anlamda bir anlam içeriği ile kullanılmaya başlanmıştır.

d. "… ahlaki tavırları öne çıkaran bir bakış açısına sahip karakter (s.29)" cümlesinde ifade edilen bakış açısı yerine söylem düzeyinde ve sloganlarla kendisini ifade eden hayatında gerçekleştirmediği eylemleri inanmasa da en yüksek sesle söylemenin fazilet olduğu bir anlayış hakim kılınmıştır. Bunun doğal sonuçlarından birisi de muhatapta güven kaybı oluşmasıdır.

e. 2015 çalıştayında ifade edilen "İlahiyat geleneği lafızcı yaklaşımların etkisinde kalarak, manayı ve gayeyi esas alan tavırdan uzaklaşmıştır. Yeniden akıl merkezli, kutsal metinlerdeki manayı/maslahatı esas alan yorumlama çerçevesinde anlaşılması sağlanmalıdır. (s.29)" şeklindeki tespit geçerliğini sürdürürken "lafızcı ve ezberci yaklaşım" daha da destek bulmuş aklın ve bilimin ışığında "kutsal metinlerdeki manayı/maslahatı esas alan yorumlama" yaklaşımından her geçen gün uzaklaşılmıştır.

f. "Sosyal değişme ve modern dönemin ihtiyaçlarını esas alan bir din anlayışı üzerinden müfredat oluşturmak (s.29)" yerine masa başından, ben en güzelini yaparım, anlayışı ile oluşturulan müfredatlar zorla dayatılmak istenmiş, bu müfredat anlayışı ilahiyat fakültelerinden karşılaştığı direnç sebebiyle çoğu defa başarılı olamamıştır.

g. "Din eğitimi çoğulculuk fikri çerçevesinde ele alınmak (s.29)" yerine tek tipçi anlayış hakim olmuştur. Bu husus bazı konularda bütün ilahiyatlarda tek tip anlayışı yerleştirmek olarak kendini gösterirken diğer bazı meselelerde belli ilahiyat fakültelerinde belli bir dini gurup, cemaat ve tarikat ya da siyaset anlayışı özelinde tek tipçi anlayış egemen kılınmaya çalışılmıştır.

h. "İlahiyat fakültelerinde bilimsellik ve ifade özgürlüğü (s.29)" sağlanması yerine yukarıdaki maddelerde ifade edilen huşuların doğal bir sonucu olarak bilimsellikten uzak, belli anlayış ve bakış açılarını tekrar eden, fikir üretmesi istenmeyen bir anlayışı doğurmuştur.

ı. "İlahiyat öğretiminde kültürümüzün kurucu unsurları olan dil, tarih ve gelenek arasında bağ kuran ve Türk milletinin kimliğini dikkate alan bir İslam yorumu (s.29)" yerine "selefi din anlayışı" olarak nitelendirilebilecek din anlayışı yaygınlaşmaktadır. Bunun aksine hareket eden öğretim üyeleri yadırganmaktadır.

i. 2015 çalıştayında "İlahiyat öğrencileri arasında ideolojik ve meşrep farklılıklarından dolayı yapılan çatışmaların engellenmesine yönelik çalışmalar (s.29)" yapılması tavsiye edilirken geçen süre zarfında bu farklar daha da derinleşmiş ve başkaca anlayış ve yorumları yok sayan "tekfirci" söyleme doğru gidilmektedir.

j. 2015 çalıştayında ilahiyat fakültesi öğretim üyelerinden oluşan komisyon "Yetişkin eğitimi açısından cinsiyet ayrımı problemlidir. Karma eğitim, etkileşim aracığıyla sosyal bir öğrenme modeli olarak korunmalıdır. (s.30)" şeklinde karar almıştı. Kız erkek ayrı sınıflar modeli dayatılmaktan vaz geçilmişse de karma eğitimden vazgeçilen fakülteler aynı şekilde devam etmektedir.

k. "… dışlayıcı ve dogmatik dil bırakılarak kuşatıcı ve olumlu bir dil kullanılması (s.30)" tavsiyesine rağmen birleştirici bütünleştirici dil yerine din anlayışları ve dindarlık farklılıklarından kaynaklanan konularda ayrıştırıcı ve ötekileştirici dil kullanımı artmıştır.

l. 2015 çalıştayında "İlahiyat Fakültesi programları; kelam, felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi ilimleri, özellikle akli düşünmeyi esas alan ilimleri bulundurmalıdır. (s.30)" cümlesiyle ifadesini bulan meseledeki yaklaşım şu şekildedir. Yeni açılan İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimler fakültelerinde Felsefe ve Din Bilimlerinde sekiz olan anabilim dalı sayısı ikiye indirilmiş; Ayrı iki anabilim dalı olan "Kelam" ve "Mezhepleri Tarihi" anabilim dalları ise "Kelam ve İslam Mezhepleri Tarihi" anabilim dalı adı altında birleştirilmiştir. Bu uygulama devam ettirilmektedir.

Türk Eğitim-Sen'in Düzenlediği 2015 "Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı" ve "2023'e Doğru Türkiye'de

3. Fakültelerin Ortak İsim Problemi:

2015 çalıştayında Türkiye'deki din eğitimi geleneğin devamı ve kurumsallaşma açısından "İslami İlimler, Din Bilimleri vb. isimlere sahip tüm fakültelerin İlahiyat Fakültesi ortak isminde birleştirilmesi (s.30)" önerilmişti. Bundan geri adım atılamamış, en son 2020-2021 döneminde çeşitli kurumların giriş sınavlarında başvuru şartlarında diğer fakülteler olmadığı için sorun yaşanmıştır.

İlahiyat Fakülteleri ile İslami İlimler ve Din Bilimleri fakültelerinin müfredatı aynı kalacaksa ayrı isimler yerine Osmanlıdan Darü'l-Fünun İlahiyat Fakültesi geleneğinden beri Türkiye'de temelleri olan İlahiyat Fakültesi isminde karar kılınmalıdır.

4. Branşlaşma

2015 çalıştayında "Fakültelerin eğitim süresi 4 yıl olarak belirlenmeli ve bu sürenin ilk iki yılı temel ilahiyat alan eğitimine ayrılmalı, son iki yıl ise branşlaşmaya göre planlanmalıdır. (s.30)" şeklinde özetlenebilecek öneri karşılık bulmamış, tek program ve tek diploma veren aspirin ilahiyatçı modeli yetiştirilmeye devam etmektedir. Branşlaşmanın liselere kadar indiği günümüzde bu konunun gerekli olduğunu ispata çalışmaya gerek olmadığı kanaatindeyim. Branşlarla alakalı Prof. Dr. Sönmez Kutlu Hocamızın çalışmaları başta olmak üzere çeşitli çalışmalara ulaşmak mümkündür.

"İlahiyat Fakülteleri bünyesinde, Din Hizmetleri, Okul Öncesi Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve İHL Öğretmenliği vb. şeklinde branşlaşmalara gidilmeli ve İlahiyat Fakültesi programları bu branşlaşmalara katkı sağlayacak şekilde zenginleştirilmelidir. (s.32-33)"

"Öğretmenlik mesleğinin özel bir eğitim gerektirdiği gerçeğinden hareketle, İlahiyat Fakültesi bünyesinde DİKAB bölümleri marifetiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmeni yetiştirmeye devam edilmelidir. (s.32-33)"

"DİKAB bölümlerinin müfredatlarının yetersizlikleri üzerine yapılan eleştiriler dikkate alınmak suretiyle müfredatlar gözden geçirilmeli ve yenilenmelidir. Okul öncesi din eğitimi hizmeti, özel eğitim sertifikası alan ilahiyat fakültesi mezunları tarafından verilmelidir. (s.32-33)"

İlahiyat Fakültesi akademisyenleri de -içerik ve branşlarda farklılık göstermekle beraber- branşlaşmanın gerekliliği üzerinde ittifak etmektedirler. Branşlar ve müfredatlarının oluşturulması ayrı bir çalışmanın konusu olabilir.

5. Müfredat Sorunu

"İlahiyat Fakültesi müfredatında hangi dersin hangi yılda okutulması gerektiği yeniden düzenlenmelidir. Aklı ve bilimi göz ardı etmeyen bir paradigma ile dinin asli Kaynakça ına bakabilme kabiliyetini kazandıran bir program geliştirilmelidir. İlahiyat fakültelerinde belirlenen seçmeli derslerin bir kısmının sorunlu olduğu düşünülmektedir. (s.31)" Müfredatla alakalı olarak sayılan hususlarda gelişme sağlanmadığı görülmektedir.

İlahiyat Fakültesi akademisyenleri genelde müfredattan kaynaklanan sorunlar olduğu kanaatinde birleşmektedirler. Fakat sorunlar konusunda farklı kanaatler ortaya koymaktadırlar. Bunlar arasında sayılabileceklerden bazı şu şekildedir. Seçmeli dersler ve seçmeli derslerin zorunlu seçmeli derslere dönüşmesi, Bologna sürecinden kaynaklı müfredat sorunları, pedagojik formasyon derslerinden (seçmeli dersler yerine konulmasından) kaynaklı sorunlar, %100 ve %30 Arapça derslerden kaynaklı sorunlar (-ki bu derslerin 2019 Şanlıurfa Tefsir Akademisyenleri Toplantısında yararlı olmadığı ve Türkçe yapılmasının zaruri olduğu tefsir akademyası tarafından genel kabul görmüştür), derslerin kredilerinden kaynaklanan sorunlar. Bu sorunların tespiti ve çözüm önerileri ayrı bir çalışmanın konusu olduğu için burada değinilmekle yetinilmiştir.

6. Öğrenci Kontenjanlarına Dair Problemler

"Öğrenci kontenjanları öğretim üyesi ve ihtiyaçlar dikkate alınmak sureti ile ele alınmalıdır. Bu çerçevede fakülte kontenjanlarının azaltılması ve öğretim üyesi sayısının artırılması gerekliliği (s.31)" tespiti aynen devam etmektedir.

İlahiyat Fakültelerinin kontenjanlarını artırmak yerine 4 yıllık İlahiyat Meslek Yüksek Okulları açılması ve alandaki aktif din görevlileri ve benzeri meslek gurupları ile kendini geliştirmek isteyenlerin burada değerlendirilmesi, İlahiyat Fakültelerin akademik duruşunun esnetilmemesi önem arz etmektedir.

İlahiyat Fakültelerinin puanlarının ivedilikle artırılması için tıp ve hukuk taban puanları gibi taban puan uygulamasına geçilmesi, ikinci öğretimlerin kalite probleminin çözülmesi ve kontenjanlarının azaltılması yada tamamen kapatılması gibi öneriler de akademisyenlerden gelen değerlendirmeler arasında yer almaktadır.

İlaveten, bazı fakültelere yapılan kapasite üstü lisansüstü yabancı öğrenci alımı ciddi sorunları barındırmaktadır.

7. İLİTAM Programları

"İLİTAM programlarının yenilenmesi, kontenjanının sınırlandırılması ve devam edenlerin yüz yüze eğitim oranının % 30 oranına çıkarılması gerekmektedir. (s.32)" şeklinde ifade edilen teklif karşılıksız kalmıştır. Tamamı uzaktan eğitim olan İLİTAM eğitimi ayrı bir başlıkta özel olarak değerlendirilmelidir. "yüz yüze eğitim oranının % 30 oranına çıkarılması" teklifi yinelenmelidir. Mezun olacak öğrencilerin diğer ilahiyat fakültesi mezunları ile aynı unvanı kullanmaları ve aynı haklara sahip olmaları dikkate alındığında İLİTAM mezunlarının ilahiyat fakülteleri mezunları ile aynı kazanımlarla mezun olup olmadığı dikkatle incelenmeli, bu kazanımların elde edilebilmesi için gerekli tedbirler ivedilikle alınmalıdır.

Örneğin İLİTAM programında "Tefsir" anabilim dalı tarafından verilen dersler "Tefsir Metinleri-I ve Tefsir Metinleri-II" dersleridir. Tefsir altyapısı zayıf olan bu öğrencilerden Kur'an'ı Anlama ve Yorumlama ile ilgili farklı yaklaşımlar ve dinin birincil kaynağı olan Kur'an anlayışını geliştirmek yerine metin okutmak gerekli kazanımı sağlamamaktadır. Benzer durum diğer dersler için de geçerlidir.

İLİTAM eğitiminin tamamen uzaktan olmasının doğal bir sonucu olarak fakülte aidiyeti ve üniversite aidiyeti oluşmamaktadır. Öğrenci sadece diploma almayı hedeflemektedir. Bu sebeple uzaktan sınav sisteminde sonuç odaklı hareket eden guruplar oluşturulmakta ve sınavlar bu odaklar tarafından yapılıp öğrencilere servis edilmektedir.

2015 çalıştayında yer alan "İlahiyat Fakültelerinin bünyesinde var olan uzaktan eğitim faaliyeti (İLİTAM) ile ilgili düzenlemeler yapılmalı ve bu sistem ile öğretmen yetiştirilmesine son verilmelidir. (s.33)" kararının arkasında durulması önem arz etmektedir. Bazı öğrencileri lise ve ortaokul eğitimi dahi uzaktan olan, lisansı uzaktan tamamlamış, fakülteyi de İLİTAM ile uzaktan tamamlayacak sınıf eğitimine ve sınıf eğitim sistemine uzak olan mezunların öğretmenlik mesleğinde ne kadar verimli olacakları dikkatle araştırılmalıdır.

Akademisyenlerden gelen görüşler ise İLİTAM programlarının kapatılması, yüz yüze olarak sürdürülmesi, en azından eğitimin yarısının veya %30'unun yüz yüze yapılması ile bu programın bir sertifika programına dönüştürülmesi fakülte bünyesinden çıkarılması noktalarındadır.

İlahiyat Fakültesi dekanlar toplantılarında da İLİTAM'ın kapatılması yönünde kanaatler sonuç bildirgelerine yansımıştır.

8. Yaygın Din Eğitimi

"Yaygın Din Eğitimi kapsamında, Kuran Kursları, Sosyal Hizmetler ve Sağlık Hizmetleri alanlarında faaliyet gösterecek eğitici, öğretici ve danışmanların yetiştirilmesine yönelik programlar açılmalıdır. (s. 33)" Bu madde kapsamında fakülte mezunu olmayan bu meslek guruplarının hem ilahiyat formasyonundan yararlandırılması hem de pedagojik formasyonunun geliştirilmesi için ciddi programlar yapılmalıdır.

9. Değerler Eğitimi

2015 çalıştayında değinilmemekle birlikte daha sonra ortaya çıkan gelişmeler ışığında bu başlığın açılması zorunlu hale gelmiştir.

2021 çalıştayımız açılış konuşmasında TES Genel Başkanı Sn. Talip GEYLAN'ın da belirttiği üzere ortaokul ve lise seviyesinde eğitim veren okullarımızda çeşitli sivil toplum kuruluşları (STK) "değerler eğitimi" adı altında çeşitli faaliyetler yürütmektedirler. Bu faaliyetler formasyonu olmayan eğiticiler ve ilahiyat bitirme derecesi olmayanlar tarafından da verilebilmektedir. Öncelikle açıkça tanımlayacak olursak bu eğitimi veren STK'ların ekseriyeti (kanaatime göre cemaat yapısına dönüşmüş) tarikat ve cemaat yapılarıdır. Okullarda bu eğitimi verenler ve eğitimin içeriği denetlenememektedir. Değerler eğitim verilecekse, ilk etapta İlahiyat mezunu din kültürü öğretmeni bulunan okullardan başlamak üzere, milli eğitim bakanlığı bünyesinde bulunan ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenler tarafından verilmelidir. Bu öğretmenler değerler eğitimini fazlasıyla verebilecek donanıma sahiptirler.

Kurum dışından verilecek bu eğitimler, ısrarla belirtmek isterim ki, 15 Temmuz darbe girişimini yaşamış ve bundan azami dersler çıkarması gereken devletimiz ve biz eğitimciler için, ileride telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğuracak potansiyeli barındırmaktadır.

Akademisyenlerden bir kısmı, değerler eğitimi çalışmalarında çeşitli kuruluşlarına angaje olunduğunu ve bu samimi çalışmalarda bölgesel güç sahiplerinin ve siyasilerin de etkin olduğunu, bu sebeple bu tür çalışmaların mahzurlarının faydalarından daha çok olduğu değerlendirmektedir. Okullarımızdaki değerler eğitimi başlıklı çalışmalar müstakil bir çalıştayın konusu yapılmak suretiyle değerlendirilmeli ve fayda ve zararları ortaya konulmalıdır.

Türk Eğitim-Sen'in Düzenlediği 2015 "Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı" ve "2023'e Doğru Türkiye'de

SONUÇ

Buraya kadar sayılan hususlar ve içeriğinde ifade edilen meseleler ile çözümler elbette bugünden yarına halledilebilecek anlık önerileri barındırmayabilir. Temennimiz ve dileğimiz, bu yönde müspet adımların atılması ve kararlılık gösterilmesidir. Çözüm önerileri yönünde atılacak adımların kurumsal olarak, TES ve benzeri kuruluşlar tarafından takip edilebilmesi bir diğer beklentimizdir.

SON DÖNEM GÖNÜLLÜ HALK EĞİTİMCİSİ MEHMET FEYZİ EFENDİ'NİN ODASINA ASTIRDIĞI LEVHALAR VE DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Naile BALTACI[1]

Mehmet Feyzi Efendi

Mehmet Feyzi Şallıoğlu 1912-1989 yılları arasında Kastamonu'da yaşamış bir âlim ve mütefekkirdir. Çocukluğundan beri ilmin ve âlimlerin peşinde koşan bir kimse olmuştur. Yaşadığı kırılma devri, yasaklar ve baskılar onu kitapların ve ilmin peşinden ayırmaya yetmemiş Kastamonu'da olduğu yıllarda ve askerlik süresince İstanbul'da, çeşitli âlimlerden dersler alarak Kıraat, Arapça, Tefsir, Hadis, Tasavvuf ve diğer din ilimlerinde kendisini geliştirmiştir. Kıraat öğrendiği ve Hafızlık yaptığı aynı zamanda manevî feyz aldığı hocası Kurra Hafız Ömer Fazıl Aköz'dür. 1936 yılından sonra tanışıp talebe olduğu Bediüzzaman Said Nursî ise Feyzi Efendi'nin hayatına yön veren meşrep olarak takip ettiği en önemli âlimdir. Ömrünün ekser kısmını evinde sohbet yoluyla insanları eğiterek geçirmiş Cuma ve Bayram namazları dışında dışarı çıkmamıştır. Onun bu kendine mahsus inzivası 41 yıl devam etmiştir. Feyzi Efendi 77 yıllık ömrünü hem dini öğrenme ve öğretme uğruna yani iman hizmeti yolunda geçirmiştir.

Feyzi Efendi birçok talebe yetiştirmiş Kur'an-ı Kerim'i düzgün okuma konusunda talim derslerini hayatının sonuna kadar devam ettirmiştir. Arapça ve diğer ilimlere dair dersler okutmuştur. Yurt içi ve dışından her gün gelen ziyaretçi gruplara saatlerce Kur'an ve sünnet merkezli sohbetler etmiştir. Kastamonu halkı başta olmak üzere onu tanıyanların defalarca kerametlerine tanıklık ettiği bir Allah dostudur. En büyük özelliği, istikamet ve itidal üzere sünnet-i seniyyeye uygun yaşamasıdır. En yaygın kerameti ziyaretçilerinin sorularına, hiç sormaya gerek kalmadan sohbet içinde cevap verip, huzuruna gelen insanların müşkülatını hallederek sıkıntısını giderip kolaylık ve suhuletle onlara rehberlik etmesidir.

1 Kastamonu Hüma Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğretmeni.

Kastamonu'da metfun olan Mehmet Feyzi Efendi, bıraktığı müspet izlerle ve hizmetlerle her yıl anılmakta, hakkında yazılan eserler ve yapılan tezler[2] ile bir kültür mirasımız olarak nesilden nesile aktarılmakta, fikirleri çağımızın dertlerine çare olarak bize ışık tutmaya devam etmektedir.[3]

Mehmet Feyzi Efendi'yi diğer âlimlerden farklı kılan bir yönü de fikren Türk milliyetçisi olmasıdır. Milli değerleri dini değerlerden ayrı düşünmeyen Feyzi Efendi, vatan sevgisini de içine alan şu ifadeleriyle bir toplumu ayakta tutan değerleri özetlemiştir. "Mefahir-i diniyye, mefahir-i milliye ve sadakat-i vataniyye. Bu üçü bir arada olduğu müddetçe onulmayacak yaramız yoktur." diyerek milli ve manevi değerlerin ve dahi vatan sevgisinin vazgeçilmez öncül kabul edildiği bir toplumun, kendi varlığını sürdürebilecek, sorunlarını giderebilecek kuvvette olacağını savunmuştur. Vatana ihanetin affedilmez bir suç olduğunu belirten Feyzi Efendi, "milli bünye sağlam olup kendi kendine yetebilirse başka milletlere o zaman fayda sağlar" düşüncesinde bir âlimdir. "Türklük bedenimiz, İslamiyet ruhumuzdur." diyerek bu ikisinin et ile tırnak gibi ayrılamaz olduğunu söylemektedir. Türk milletini İslamiyet'e hizmetleri sebebiyle ziyaretçilerine takdirle anlatan Feyzi Efendi, insanlığın bu millete borçlu olduğunu, en kritik dönemde tarih sahnesine çıkarak İslam dininin bayraktarlığını yaptığını sohbetlerine konu etmiştir. Feyzi Efendi nesep olarak Peygamberimizin soyundan geldiği halde "Ben öz be öz Türk'üm. Bu vatanın evladıyım." şeklinde kendisini tanımlamıştır. İlmi yönü kadar bu düşünceleri ile de yaşadığı toplumu müspet yönde etkilemiş ve eğitmiş bir şahsiyettir. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgiler, Feyzi Efendi hakkında yapılan çalışmalarda yer almaktadır.[4]

Feyzi Efendi gerek mütevazı ve sade yaşantısı gerekse ilmi ve fikri yetkinliği ile tam bir insan-ı kamil örneği sergilemiş, nev i şahsına münhasır bir zat olarak karşımıza çıkmaktadır. Onun günümüzde tasavvuf ve tarikatlara dair düşünceleri de kendisini özel kılan konulardan biridir. Kerametleri herkese aşikâr olmuş bir veli olarak herhangi bir tarikata göre hareket etmemiş, bir şahıs veya cemaati öne çıkarmamış sadece kitap ve sünnet dairesinde eğitim ve sohbetlerini yürütmüştür. Kendisine bir hoca veya şeyh gibi davranılmasına müsaade etmemiş, kardeşlik esasını benimsemiş mütevazı bir tavırla insanlarla iletişim kurmuştur. Gelen misafirlerine sıkça kurduğu bir cümle şu olmuştur: "Ben sizin de dualarınıza muhtaç bir kimseyim. Sizler teveccüh gösterip ziyarete geliyorsunuz." Günün her saatinde gelenlere sabırla sohbet etmiş kimseyi incitmeden ve incinmeden Allah'ın kullarına gönüllü olarak din eğitimi hizmeti sunmuştur. "Asrımız Kur'an asrıdır." "Kur'an'ın irşad ettiği yol en sağlam yoldur. Başka kapı aramaya lüzum yoktur." diyerek insanları doğrudan Kur'an'la iletişime davet etmiştir. Helalinden yemenin, haramlardan sakınmanın, ihlasla kulluk et-

2 Baltacı N., Mehmet Feyzi Efendi'nin Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, Adana 2015, ss. XII+339.

3 M. Feyzi Efendi'nin hayatı hakkında geniş bilgi için bkz. Burhan Baltacı, "Şallıoğlu, Mehmet Feyzî", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA), 2010, XXXVIII, 310; Naile Baltacı, Mehmet Feyzi Efendi'nin Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, Adana 2015, ss. XII+339.

4 Geniş bilgi için bkz. Baltacı N., Mehmet Feyzi Efendi ve Tasavvuf, Töre Basım, Kastamonu 2016, s. 111-122.

menin ve güzel ahlak sahibi olmanın insanın istikameti için kâfi olduğunu, en büyük kerametin istikamet üzere yaşamak olduğunu insanlara anlatmıştır. Feyzi Efendi'nin ziyaretçileri arasında her kesimden insan mevcuttur. Halktan olanlar yanında çeşitli kademelerdeki din görevlileri, memurlar, öğretmenler, doktor, mühendis gibi diğer meslek dallarından olanlar, ilim adamları, akademisyenler hatta bazen siyasetle ilgili olanlar gelebilmektedir. Gelen kimselerin sohbeti dinlerken aynı zamanda odanın duvarındaki levhaları okuyup anlayacak olanları da elbette vardır. Feyzi Efendi'nin bu yöntemle de insanlara bir mesaj vermeyi amaçladığını düşündüğümüz için levhaların içeriğini çalışmamıza konu edindik.

Mehmet Feyzi Efendi'nin Odasına Astırdığı Levhalar

Öncelikle belirtelim ki Mehmet Feyzi Efendi'nin evinin bir odası öğrencilere ve ziyaretçilere tahsis ettiği, bir derslik veya sınıf gibi kullandığı yerdi. Kırk bir yıl boyunca burada ders okuttu ve sohbet etti. İşte bu mekâna astığı levhalar bazen kendi hal ve durumunu yansıtacak şekilde olurken bazen de Feyzi Efendi bu levhaları, ziyaretçileri için bir eğitim vasıtası olarak kullanmıştır. Bu sebeple odasına astırdığı levhaların içeriklerinin bilinmesi onun daha iyi anlaşılmasına bir katkı sağlayacaktır.

Önceden beri böyle bir âdeti olduğu beyan edilen[5] Feyzi Efendi, hem kendi ruh halini yansıtan hem de gelen misafirlerine bir mesaj niteliği taşıyan bu levhaları bir müddet durunca diğeriyle değiştirmiştir. Aşağıda yazılı olan sözler de Feyzi Efendi'nin levha olarak odasına astığı cümlelerdendir. Bu levhaların son beş tanesi ve bunların içerikleri hakkında Feyzi Efendi ile ilgili Kaynakça da bilgi yazılmıştır.[6] Sayılarının on küsur olduğu belirtilmiş olan diğer levhaların içeriklerini araştırmamız esnasında Feyzi Efendi'nin oğlu Münip Şallıoğlu'ndan talep ettik. Kendisi, evdeki diğer levhaların içerdiği cümleleri yazıp göndermek suretiyle araştırmamıza katkı verdiler. Şimdi, bazıları ayet veya hadis olan bazıları da tasavvuf büyüklerine ait sözleri ihtiva eden bu cümleleri Kaynakça ıyla birlikte sıralıyoruz.

Bu ifadelerden birisi hadîs-i şeriflerde önemle vurgulanan "لا حول ولا قوة الا بالله العلي العظيم" "Güç ve kuvvet ancak (Aliyyul-Azîm) olan Allah'a mahsustur." anlamındaki ifadedir.[7]

Bir diğeri "Hikmetin başı Allah korkusudur" anlamına gelen "رأس الحكمة مخافة الله" hadisidir.[8]

Önceden de bir süre odasında "Bizi aldatan bizden değildir." anlamına gelen "من غشّنا فليس منّا"[9] hadis-i şerif'i asılı kalmıştır.

Yine bir başka levha "اللهم يا محول الحال حول حالنا الى احسن الحال" "Ey halleri evirip çeviren Allah'ım. Halimizi en güzel hale tebdil eyle." anlamına gelen meşhur duadır.

5 Kalaycı, Karanlıktan Aydınlığa, s. 292.
6 Kalaycı, Karanlıktan Aydınlığa, s. 291-292.
7 Buharî, Ezan 7.
8 Beyhakî, Şuabu'l-Îmân, Bombay 2003, II, 201.
9 Müslim, Îmân 164, Fiten 16.

İmâm Gazzâlî'nin "قال الامام الغزالي رحمه الله: «والطهارة لها اربع مراتب. المرتبة الاولى: تطهير الظاهر عن الأحداث وعن الأخباث والفضلات. المرتبة الثانية: تطهير الجوارح عن الجرائم والآثام. المرتبة الثالثة: تطهير القلب عن الأخلاق المذمومة والرذائل الممقوتة. المرتبة الرابعة: تطهير السر عما سوى الله تعالى وهي طهارة الأنبياء صلوات الله عليهم والصديقين." "Temizliğin dört derecesi vardır: 1. Bedeni abdestsizlik ve cünüplükten, pislik ve kirden temizlemek. 2. Âzâları cürüm ve günahtan temizlemek. 3. Kalbi kötü huy ve sevilmeyen bayağı hasletlerden temizlemek. 4. Sırrını Allah'ın gayrisinden temizlemektir ki, bu peygamberlerin ve sıddıkların temizliğidir."[10] sözü de asılan levhalardandır.

Bu söz dıştan içe doğru insanın kâmil manada temizlenip arınma merhalelerini sıralamakta olup, nihayetinde kalben ve ruhen masivadan sıyrılarak Rabbine vuslatı elde ettiği kurbiyet derecesine vasıl oluşunu anlatmaktadır. Bu son makamın ancak peygember ve sıddıklara özel olduğu belirtilmektedir.

İbn Atâullâh İskenderî'nin şu sözleri de levhalar arasında bulunmaktadır. "كيف يشرق قلب صور الأكوان منطبعة في مرآته، أم كيف يرحل إلى الله وهو مكبل بشهواته، أم كيف يطمع أن يدخل حضرة الله، وهو لم يتطهر من جنابة غفلاته، أم كيف يرجو أن يفهم دقائق الأسرار وهو لم يتب من هفواته" "Dünyanın ve maddenin şekilleriyle aynası kirlenmiş olan kalp nasıl parlar? Nefsani arzularına bağlanmış olan kalp Allah'a doğru nasıl yol alır? Gafletin kirinden temizlenmemiş kalp Allah'ın huzuruna girmeyi nasıl arzu eder? Anlamsız ve boş şeylerden vazgeçmeden sırların inceliklerini anlamayı nasıl ümit edebilir?"[11]

Hikem-i Ataiyye'den alınan bu söz ise tam anlamıyla manevi ve deruni bir temizlenmeyi anlatmakta, hakikatin inceliklerine ancak bu arınmışlığı gerçekleştirebilen kulların vakıf olabileceğini ifade etmektedir.

"لو اشرق لك نور اليقين لرأيت الاخرة اقرب اليك من ان ترحل اليها ولرأيت محاسن الدنيا قد ظهرت كسفة الفناء عليها"
"Eğer yakin nuru senin üzerine doğmuş olsaydı, ahiretin göç etmeye ihtiyaç duyulmayacak kadar yakın olduğunu görürdün. Yine, dünya güzelliklerinin üzerinden perde kalkar ve fanilikle kararmış gerçek yüzlerini müşahede ederdin."[12]

Eşyanın yani mahlûkatın arka planını, gerçek yüzünü görebilmek, gaybî olan gerçekleri idrak edebilmek için yakin nuru elde etmek şarttır. Böylelikle şüphesiz iman tahakkuk eder ve insan her şeyin melekûtunu yani gözle görülmeyen yönünü basiretiyle keşfeder.

"حرام على قلب ان يشم رائحة اليقين وفيه سكون الى غير الله تعالى" "İçinde Allah'tan başkasıyla sükûn ve huzur olan bir kalbe, yakînin kokusunu koklamak haramdır."[13]

Bu söz Sehl bin Abdullah et-Tüsterî'ye aittir. Anlamında ise yukarıda bahsi geçen yakîni elde edebilmek masivadan kalbi arındırmaya bağlıdır, denilmektedir.

10 Gazzâlî, İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn, I, 190.
11 İbn Ataullah İskenderî, Tasavvufî Hikmetler -Hikem-i Ataiyye-, çev. Mustafa Kara, Dergâh Yayınları, İstanbul 1990, s. 107-108.
12 İbn Ataullah, Hikem-i Ataiyye, s. 133.
13 Kuşeyrî, er-Risâle, s. 180.

Feyzi Efendi'nin sözlerine sıkça yer verdiği isimlerden birisi de Sehl b. Abdillâh et-Tüsterî'dir. Bu zatın şu sözleri yanında "يا حضرت سهل بن عبد الله التسترى" şeklinde isminin yer aldığı bir levhayı da Feyzi Efendi odasına asmıştır. Bu ismin yazılı olduğu levha halen odasında bulunmaktadır.[14]

"اصول مشربنا ثلاثة: الاقتداء بالنبي صلى الله عليه و سلم في الاخلاق والافعال، والاكل من الحلال، واخلاص النية في جميع الاعمال";[15] "Meşrebimizin esası üçtür: Hz.Peygambere ahlâken ve fiilen uymak, helalden yiyip içmek, amellerde ihlaslı olmak."

Bu söz de yine Tüsterî'ye aittir. Müminin yaşamındaki temel kriterleri öz bir şekilde ifade eden bu cümle bize; iman, ibadet, ahlak ve fazilet açısından doğru yolda olmanın en yalın halini göstermektedir.

"اكبر الكرامات ان تبدل خلقا مذموما من اخلاقك"[16] "Kerametlerin en büyüğü, kötü bir huyunu (güzel ahlâkla) değiştirmektir."

İstikamet üzere yaşayabilmenin en büyük keramet olduğunu bizzat yaşantısıyla gösteren Feyzi Efendi, güzel ahlakın da örnekliğini karakteriyle insanlara temsil etmiştir. Öyle ki onu gözlemleyen, dinleyen herkes Hz. Peygamberi onun aynasında müşahede ettiklerini söylemişlerdir. Gazzali'nin yukarıda geçen cümlesi de güzel ahlakın en büyük keramet olduğuna işaret etmektedir.

Asılan levhalardan bir kısmı da ayetlerden oluşmaktadır. Bu ayetler ve anlamları şu şekildedir: "والله الغني و انتم الفقراء" "Sizler fakirsiniz, asıl zengin olan Allah'tır." [17]

"يا ايها الانسان ما غرك بربك الكريم الذي خلقك فسويك فعدلك في اي صورة ما شاء ركبك";[18] "Ey İnsan! Seni yaratıp, düzgün ve dengeli kılan, istediği şekilde birleştiren, ihsanı bol Rabbine karşı seni aldatan nedir?"

"قل الله ثم ذرهم في خوضهم يلعبون".[19] "Sen 'Allah' de. Sonra onları bırak, daldıkları bataklıkta oyalanıp dursunlar!"

Ayetlerin genel manası Allah'a güvenip dayanmak, onu tanımak ve bilmek, kulluğu gereği gibi yapmak anlamlarını içermektedir.

Bunlara ilaveten levha olarak asılan bir ibare de şu şekildedir:

"فاعلم أنّ ارتباطنا حُبّيّ ونسبتنا انعكاسيّة وانصباغيّة لا تفاوت بالقرب والبعد الا بحسب السرعة والبطء بشرط ان لا ينقطع حبل المحبّة ولا تبرّد نائرة الاشتياق"

14 Feyzi Efendi'nin oğlu Münip Şallıoğlu bu levhanın babasına hediye olarak getirildiğini, onun da Tüsterî Hazretleri'ne olan muhabbetinden bu hediyeyi muhafaza ettiğini söylemiştir. Münip Şallıoğlu, 18.07.2015 tarihli görüşme.
15 Tüsterî, Tefsîru'l-Kur'âni'l-'Azîm, Dâru'l-Kutubi'l-Arabiyyeti'l-Kubrâ, Kahire 1329, s. 101.
16 Gazzâlî, İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn, IV, 9.
17 Muhammed 47/38.
18 İnfitar 82/6.
19 En'am 6/91. Buraya kadar yer verdiğimiz levhalar Münip Şallıoğlu tarafından metin bilgileri tarafımıza gönderilenlerdir.

Bu cümleler İmam-ı Rabbânî'nin (1034/1624) *Mektûbât* adlı eserinde yer almaktadır. Bu ibarenin anlamı: "Bilesin ki; bizim irtibatımız muhabbete dayalıdır (hubbîliktir). Nispetimiz ise yansıma ve boyanma (cilalanma) yoluyladır. (Bu konuda mesafe açısından) uzaklık ve yakınlık farkı yoktur. Ancak (maksada ermede) çabukluk veya gecikme olabilir. (Bu durum) muhabbet ipinin kopmaması, iştiyak ateşinin soğumaması şartıyladır."[20]

Manevi irtibatın muhabbet temelinde kurulduğu zaman, kalpten kalbe bir nuraniyetin, ve feyzin sirayet edeceğini anlatan bu söz, Feyzi Efendi'nin hubbîlik meşrebini benimsediği için kullandığı bir sözdür. Sohbetlerinde Hz. Mevlana'dan ve Allah ve Peygamber aşığı zatların sözlerinden, hatıralarından alıntılar yapan Feyzi Efendi, hayat safhalarını ifade ederken kendisini "Bu fakir bir zamanlar hubbi idi" şeklinde tanımlamıştır. Bütün mahlûkat ile muhabbet tesis ettiğini belirtmiş, "Gönlümüzü Allah ve Resul'ünün sevgisiyle dolduralım. Başka sevgilere yer kalmasın." diye tavsiye etmiştir.

Odasında asılı levhalardan biri de İmâm Şa'rânî Hazretleri'nin (973/1565) "فكلّ طريق لم يمشِ فيه الشارعُ (ص) فهو ظلام" sözü olmuştur. Bu sözün anlamı: "Şârî (Peygamber) Efendimiz'in yürüyüp gitmediği her yol karanlıktır."[21]

İmam-ı Şa'rânî hazretlerine de sohbetlerinde yer veren Feyzi Efendi, sünnete ittibanın altını çizen, önemini vurgulayan bu cümleyi de levha olarak kullanmıştır.

Levhalar konusunda bize bilgi veren Kaynakça da şu bilgiler yer almaktadır:

"Feyzi Efendi yukarıdaki levhadan sonra da İbn Atâullâh İskenderî Hazretleri'nin (709/1309) bir sözünü astırmıştır. Bu levhaların sayısı belki sekizi, onu bulur. Bunları bir mevsim gibi, belli bir süre asmıştır. En son astırdığı levha İbn Atâullâh İskenderî Hazretleri'ne ait olan:

"الهي كيف يُرجىَ سواك وأنت ما قطعت الاحسان"

"وكيف يُطلب مِن غيرك وأنت ما بدّلتَ عادة الامتنان"[22] sözleridir.

Anlamı: "İlâhî, sen ihsanını kesmediğin halde senin dışındakilerden nasıl ümit edilir? Sen nimetlendirme âdetini değiştirmedikçe senden başkasından nasıl talep ve istekte bulunulur?" Bu sözlerin yazılı olduğu levha ömrünün son döneminde odasına astırdığı levhadır.

Bu cümle ihsanı sonsuz olan Hak Teâlâ'ya tam anlamıyla yönelişi ve tam bir reca halini ifade etmektedir. Artık Rabbi dışında her şeyle manen alakayı kesip ona vuslatı bekler bir vaziyet takındığı yakınlarınca beyan edilen Feyzi Efendi, vefatına yakın zamanlarda hep mübarek geceleri soruşturmuş, ikindi vakti kâinat bir miraç gecesine girerken, böyle bir reca haliyle Hakka kavuşmuştur.

20 İmam-ı Rabbanî, Mektûbât, 262. Mektup, I, 257.
21 Şa'rânî, Keşfü'l-Ğumme 'an Cemî'il-Ümme, s. 9.
22 İbn Ataullah, Tasavvufî Hikmetler Hikem-i Ataiyye, s. 174.

Değerlendirme

Anlamlarını ve Kaynakça ını verdiğimiz bu levhalar, Feyzi Efendi'nin gönül dünyasını, yaşam felsefesini, Allah'a olan teslimiyet ve güvenini, masivadan arınmayı ve Allah rızasına uygun bir yaşamın temel dinamiklerini yansıtan ibarelerdir. Bu ibarelerin anlam bütünlüğünde tam bir sufîce yaşamın düsturlarını görmek mümkündür. Feyzi Efendi'nin manevî kişiliğini anlatırken vurguladığımız üzere, ona bir isim vermek gerekirse öncelikle, Kitap ve sünnet çizgisinden hiç ayrılmamış, kendisine Rasulullah'ın sünnetini yaşam biçimi addetmiş bir din âlimi dememiz en doğrusudur. Bu doğrultuda tasavvufu da dini yaşarken içerisine mezcetmiştir. Mütevazı ve muttaki bir yaşam sürmüştür ama bu hayatı onu, toplumu eğitmekten ve rehberlik etmekten alıkoymamıştır. Levhaların içeriğinde "Allah'a yöneliş, Allah'ı sevmek ve yalnız O'na güvenmek, kalp temizliği, masivayı terk, sünnete ittiba, yakîn elde etmek, güzel ahlâk kazanmak, helal rızıkla yaşamak ve ihlas ile amel etmek" gibi manevî eğitimi öngören konular öne çıkmıştır. Bunlar bize Feyzi Efendi'nin önceliklerini ve hassasiyet gösterdiği meseleleri anlatmaktadır. En temel kurallarından ve esaslarından başlayarak, dinin yaşamımıza her yönüyle yansıması gerektiği gerçeği; kişinin kullukta gösterdiği çaba ve gayret sonucu elde edeceği arınmışlıkla Rabbine yaklaşma olgusu, Feyzi Efendi'nin örnek yaşamının bir özeti olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Baltacı N., **Mehmet Feyzi Efendi ve Tasavvuf,** Töre Basım, Kastamonu 2016.
- Baltacı N., **Mehmet Feyzi Efendi'nin Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri,** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, Adana 2015.
- Baltacı, B., **"Şallıoğlu, Mehmet Feyzî",** *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, 2010, XXXVIII, 310
- Beyhakî, (2003). **Ahmed b. Hüseyin el-Beyhakî (v. 458/1066), Şu'abu'l-Îmân,** Bombay.
- Buhârî, (1410/1990). **Ebû 'Abdillah Muhammed b. İsmâil el-Cû'fî (v. 256/870), Sahîhu'l-Buhârî,** I-VII, Tah. Mustafa Dîb el-Buğâ, Dâru İbn Kesîr, Beyrut.
- Gazzâli, (ts.). **İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn,** Daru Kuteybe, Beyrut.
- *İmam-ı Rabbanî. (ts)*. **Mektûbât,** trc. Abdulkadir Akçiçek, Merve Yay., İstanbul.
- *İskenderî, İ. A. (1990)*. **Tasavvufî Hikmetler -Hikem-i Ataiyye-,** çev. Mustafa Kara, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (1996). **Karanlıktan Aydınlığa,** Hamle Yayınları, İstanbul.
- Kuşeyrî, A. N. (1993). **er-Risâletü'l-Kuşeyriyye fî 'İlmi't-Tasavvuf,** Dâru'l-Hayr, Beyrut.
- Müslim, (1412/1991). **Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî (v. 261 h.), Sahîhu Müslim, I-V,** Tah. Muhammed Fuâd 'Abdülbâkî, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî, Beyrut.
- *Şa'rânî, A. (ts.)*. **Keşfü'l-Ğumme 'an Cemî'il-Ümme,** Mektebetü'l-İlmiyye, Beyrut.
- Tüsterî, (1329 h.). Ebû Muhammed Sehl b. 'Abdillâh (v. 283 h.), **Tefsîru'l-Kur'âni'l-'Azîm,** Dâru'l-Kütübi'l-'Arabiyyeti'l-Kübrâ, Mısır.

DİN EĞİTİMİ GENÇLERİ DİNDARLAŞTIRIR MI?

(LİSE GENÇLİĞİNİN DİNİ KİMLİK DÜZEYİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİNİN DİN EĞİTİMİ İLE İLİŞKİSİ-ALAN ARAŞTIRMASI)

…dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin, öcünün davacısı bir gençlik...
N.Fazıl/Gençliğe Hitabe

Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ[1]

1. Giriş:

Gençlik, devletler ve siyasetler açısından önemli olduğu kadar dinler açısından da çok önemli bir hedef kitledir. Aileler ve daha büyük sosyal yapılar açısından gençlik, insanın olağan bir gelişim aşaması olarak değil aşırı sorumluluklar yükleme dönemidir. Bu aşırı yüklemelerde ideolojik baskıların önemli rolü vardır. Zira gençlik biçimlendirildiğinde ideolojilerinde hayatiyeti garanti altına alınabilecektir. Sanayi devrimi ile başlayan ve liberal politikalarla devam eden süreç de gençler açısından talihsizlikler barındırır. Bu dönemde karşımıza çıkan gelişmelerle gençliği bireylerin gelecekte ihtiyaç duyacakları becerileri kazanma dönemi olarak görme algısı güç kazanmıştır. Bu varsayımın sonucu olarak da gençler yoğun bir eğitim, uygulama ve çalışma mesaisine maruz kalmışlardır.



Çin'de yeni akım: Yan gelip yat

Çin'de rekabet yorgunu milenyum kuşağı yeni bir kültürel akım başlattı. Yüz binlerce kişi kariyerlerini bırakıp sırt üstü yatıyor. Pekin yönetimi direnişe dönüşen bu akıma savaş açtı.

Abone ol Google News Paylaş

05.07.2021 - 09:56

1 Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Aslında yetişkinliğe geçişin hemen arifesindeki genç insan, zaten baş etmesi gereken olağan bir çok kaygıyla karşı karşıyadır ve üzerine yüklenilmesi gereken değil yanında olunması gereken kişidir. Ama aile, okul ve toplumun otoriter tarafı ve biçimlendirici etkileri en yoğun şekilde gelişimin bu aşamasında hissedilir. Toplumda gözlenen ahlaki problemlerle baş edebilmek için okul programlarına hemen değerler eğitimi derslerini ekler, dini yaşantıdaki çözülmelerin önüne geçebilmek için dini eğitim programlarını çeşitlendirir, din derslerinin içeriğini güçlendirme çalışmalarına odaklanırız.



Ülkemizde de özellikle son on yıl içinde gençlikte ateist ve deist eğilimlerin güçlenmeye başladığına yönelik çeşitli araştırma bulguları bir çok tartışmayı beraberinde getirdi. Ülkemizde din dışı inançlara sahip olma düzeylerini sistematik bir şekilde izleyen ve dönemsel değerlendirmeler yapmamıza imkan veren içerikte çalışmalar mevcut değildir. Farklı problemlerden yola çıkan farklı araştırma bulgularından ancak bazı çıkarsamalar yaparak olguyu incelemeye çalışıyoruz. Bunlardan en önemlisi ve ilk sistematik veriyi vereni 1999 "Türk Gençliği 98" isimli araştırmadır. Bu araştırmaya göre gençlerin %95'i Allah'ı ve bir dini kabul ettiklerini ifade etmektedir. Themis Araştırma Şirketi tarafından 2016 yılında İstanbul merkezli olarak yapılan ve siyasi gündeme ilişkin ve yaşam biçimi ile ilgili tercihlerin hangi yönde şekillendiğinin tespit edilmesini amaçlayan araştırmada kendisini ateist olarak tanımlayanların % 6,6; "Allah'a inanıyorum, peygamberlere inanmıyorum" diyenlerin ise % 5,3 çıktığı görülmektedir. Konda'nın araştırmalarına göre ise 2010'da Türkiye'deki ateist oranı % 2,3 iken; bu oran 2015'te 2,9'a yükselmiş görünmektedir. MAK Danışmanlığın 2017 yılında ülke genelinde gerçekleştirdiği "Türk Toplumunun din ve dini değerlere bakışı" isimli araştırmaya göre ise Allah'a inanmayanların, kararsızların, varlığına inandığı halde her şeye karıştığına inanmayanların oranı yaklaşık %14 civarındadır. Kur'an ve vahye yönelik inançsızlık düzeyi %24, peygamberlerle ilgili inançsızlık ve şüpheler ise %17 civarında rapor edilmişti. Bununla birlikte başta Diyanet olmak üzere akademi ve akademi dışında gerçekleştirilen araştırma raporlarında Allaha inanma oranları %85'in altında rapor edilmemiştir (Kaymakcan, 2021; 31-32). Nitekim bu rakamların kamuoyunda oluşturduğu ateşli tartışmaların neticesinde Diyanet konuyu gündemine almış ve süreli yayınlarından birinde, "günümüzde her geçen gün gelişen teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının da etkisiyle her türlü bilgiye hızla erişimin kolaylaşması ve bilginin kontrolsüz biçimde yayılması, beraberinde olumsuz pek çok düşünce ve fikir akımının da serbestçe

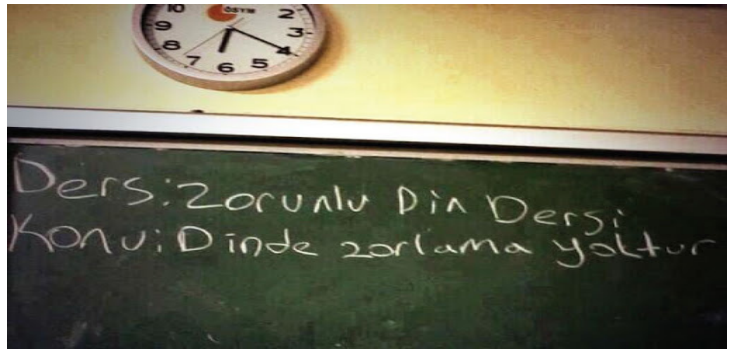
dolaşımına imkân vermektedir. Bu durum, inanç değerlerimiz başta olmak üzere günlük hayatımızı birçok açıdan etkilemekte; bizi inancımızdan, yaratılış gayemizden uzaklaştıran ve özümüze yabancılaştıran birtakım unsurlar, değerler dünyamızı tahrip etmektedir" sonucuna ulaşmıştır.



Geleneğimiz kimlik ve değerlerle ilgili tüm problemleri eğitim üzerinden ve dini bir enstrüman olarak kullanmak suretiyle çözme eğilimindedir. Yaşanan sosyal problemlerin da arka planında dini eğitimdeki eksikliklerin bulunduğu varsayımından hareketle dini eğitimde nicel anlamda ciddi gelişmelerin önü açılmıştır. İmam hatip liselerinin sayısı, programları ve öğrenci sayıları çoğaltılmış, imam hatip ortaokulları açılmış, tüm eğitim kademelerine zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilave olarak seçmeli din ve değerler dersleri eklenmiş, ilahiyat fakültelerine İslami ilimler fakültesi eklenmiş, kontenjanları artırılmış ve bu fakültelerin sayısı toplamda 100'ü geçmiştir. Açık öğretim fakültelerindeki ilahiyat ön lisans ve üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri üzerinden yapılandırılan ilahiyat lisans tamamlama programları üzerinden de önemli sayıda öğrencinin uzaktan eğitim yoluyla dini yüksek öğretime girebilmesinin önü açılmıştır. Diyanet işleri başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde din eğitimi alanların istihdam imkanlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır.



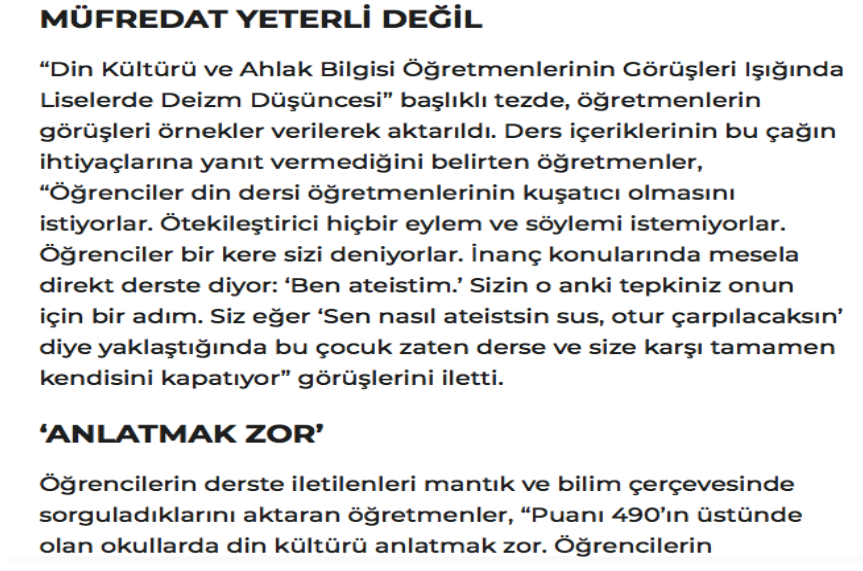
Rakamlara yansımayan bir diğer gelişme ise sivil alanda dini hayat ve din eğitimi etkinliklerinde karşımıza çıkar. Kamunun gözünden ırak ve sadece güvenlik birimlerinin izleyebildiği bir alanda çeşitli vakıf, dernek, cemaat ve tarikatlar tarafından din eğitimi faaliyetleri verilmekte ve özellikle lise ve üniversite öğrencilerine yönelik yurt, gençlik merkezi ve okullar işletilmektedir. Medyaya yansıdığı kadarıyla bu yapıların medrese benzeri eğitim yapılarının da organizasyonlarını gerçekleştirdiklerini bilmekteyiz. Sivil din eğitimi etkinlikleri zaman zaman lisansüstü çalışmalara ve sempozyumlara da konu olabilmektedir. Bu gelişmelerle ilgili olarak iki ana düşünce tartışmalarda taraf olarak karşımıza çıkar. Bunlardan birincisi din üzerindeki baskının ortadan kalkmasıyla birlikte toplumun kendi değerlerine dönüşün başladığı ve dinin birleştirici niteliğiyle toplumsal bütünleşmenin önünün açıldığı tezini savunur. Diğer görüş ise tam aksine bu gelişmelerin bir ayrışmanın ve çatışmanın önünü açtığı, dinin birleştirici olduğu kadar ayrıştırıcı özelliğinin de olduğu kapsayıcı bir anlayışla gerçekleştirilmeyen din eğitiminin din yorgunluğunu ve beraberinde de dine karşı olumsuz tutumları ortaya çıkaracağını iddia eder.



Tebliğin başlığında sorduğum soruyla daha sonra yaptığım giriş niteliğindeki değerlendirmeleri telif ettiğimizde bir ikilemle karşı karşıya kalırız. Din eğitimi etkinliklerini biz dindar gençler yetiştirmek için mi yoksa okulun hedeflerini desteklemek için mi gerçekleştiriyoruz. Din eğitimi açıkçası tüm din mensupları açısından kendi kültürünün belirleyicisi olan dini inancın dindarlarını yetiştirmektir. Bu amaç, din eğitiminin okul çatısı altında diğer öğretim alanlarından birisi haline gelmesiyle de önemli ölçüde öne çıkarılır. Ama gerek okulun toplumun üyesi haline gelmekte olan bireyin ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırma genel hedefi ve gerekse okul içi ve dışı tüm eğitim etkinliklerinin bu becerileri desteklediği oranda anlamlı olması gerçeği geleneksel hedeflerimiz üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Okulda veya okul dışında gerçekleştirilen din eğitimi etkinliklerinin bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alması, dini hedef ve muhtevayı bireyi merkeze alarak geliştirilmesi halinde hem bireyi destekleyecek hem de yukarıda sözü edilen çatışma ve ayrıştırma potansiyelini en aza indirecektir.

Aslında gençlerin dinle ilişkilerinin olumsuzluğu çok da yeni bir problem değildir. Antik Yunan'dan beri hemen her dönemde gençlerin toplumun inanç ve değerlerine duyarsızlığı eleştiri konusu yapılmış ve bu duyarsızlığın önüne eğitim yoluyla geçilebileceği

varsayılmıştır. Tarihin hemen her döneminde gençlerin eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine felsefeciler başta olmak üzere eğitimle ilgilenenlerin görüş ve düşüncelerine rastlarız. Ama bir olgu olarak gençlerin gelişim özellikleri ve bu arada dinle ilgili tutum ve yaklaşımlarının araştırmalar konu edinilmesi modern dönemlerle başlar. William James, Freud, Jung gibi psikologlar insan gelişimini çözümlemeye çalışırken dinle ilişkili davranış oluşumlarını da analiz ederler. Ama dini kurumsal yapıların (kilise ve ulema) belirleyici olduğu dini eğitim geleneğinin ciddi sorgulaması daha geç dönemlere kadar uzamıştır. Ronald Goldman'ın araştırmaları da bu seride önemli sonuçlar ortaya çıkaranlar arasındadır. Goldman yaklaşık yirmi yıl süren araştırmalarının sonucunda 1964'te yayınladığı çalışmasıyla gençlerin dinle ilişkisini ve çatışmalarını analiz etti. Goldman çalışmasında gençlik döneminde öğrencilerini dine ve din eğitimine karşı aldıkları olumsuz tavırlarda yetişkinlere karşı takınılan olumsuz tavrın, kısmen de ergenin içinde bulunduğu yaşın başlıca etken olduğunu savunuyordu. Din eğitimi ve bu eğitime bağlı oluşturulan din anlayışlarına gösterilen tepkide okul sistemi içindeki düalist anlayışın da etken olduğunu belirleyen Goldman, sistematik bilim öğretimi, öğretmenlerin önemli bölümünün dine karşı takındıkları olumsuz tavırlar, bazı öğretmenlerin sebep olduğu şüphecilik, bilimle dinin birbiriyle uyuşmadığı ve doğaüstü olanla doğal olanın birlikte olamayacağı şeklinde bir düşünceyi beraberinde getirdiğini söylemektedir. Goldman'a göre öğrencilerin bu dönemde en çok dini sorgulamalarının ardında inkâr edilenin veya uğraşılması kolay olanın üzerinde şüpheciliklerini ortaya koymadaki kolaylıktan kaynaklanmaktadır (Goldman, 1970;164). Bu anlamda dini gelişim aşamalarından biri olarak kabul edilen bunalım ve şüphe döneminde ortaya çıkan bu çatışmalar, bireyin fiziksel ve ruhsal yapısındaki gelişmelerle birlikte içinde bulunduğu dini ve kültürel geleneğin de etkisiyle dini gelişimde önemli bir yer tutmaktadır (Vergote, 1981;589). Bu özelliği sebebiyle de benliğin ve şuurun uyanması, ilave olarak da bilişsel düzeydeki gelişimler bunalım dönemini hazırlayan etkenler olarak değerlendirilmektedir.



MÜFREDAT YETERLİ DEĞİL

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri Işığında Liselerde Deizm Düşüncesi" başlıklı tezde, öğretmenlerin görüşleri örnekler verilerek aktarıldı. Ders içeriklerinin bu çağın ihtiyaçlarına yanıt vermediğini belirten öğretmenler, "Öğrenciler din dersi öğretmenlerinin kuşatıcı olmasını istiyorlar. Ötekileştirici hiçbir eylem ve söylemi istemiyorlar. Öğrenciler bir kere sizi deniyorlar. İnanç konularında mesela direkt derste diyor: 'Ben ateistim.' Sizin o anki tepkiniz onun için bir adım. Siz eğer 'Sen nasıl ateistsin sus, otur çarpılacaksın' diye yaklaştığında bu çocuk zaten derse ve size karşı tamamen kendisini kapatıyor" görüşlerini iletti.

'ANLATMAK ZOR'

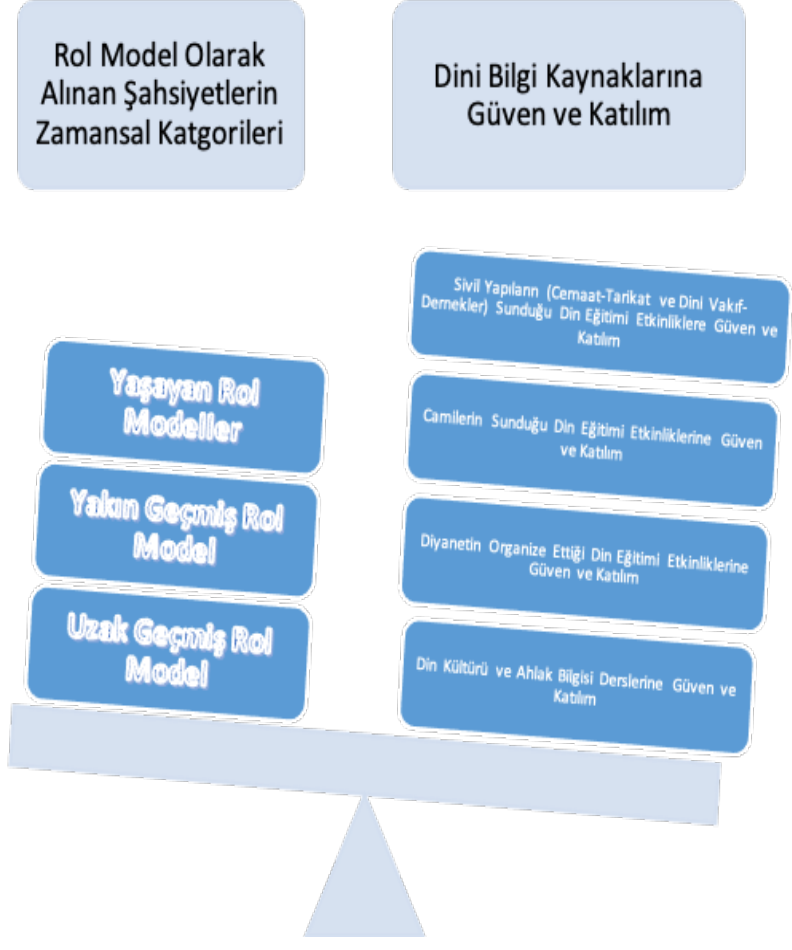
Öğrencilerin derste iletilenleri mantık ve bilim çerçevesinde sorguladıklarını aktaran öğretmenler, "Puanı 490'ın üstünde olan okullarda din kültürü anlatmak zor. Öğrencilerin

Gençlik, öznel ve sosyal kimliğin oluşumunda en önemli gelişim dönemidir. Ergenlik dönemi ise, bireyin kimlik duygusunu kazanmaya ve kimliğini şekillendirmeye başladığı önemli bir geçiş dönemidir. Gençlik döneminde birey, yetişkin olma yönünde görev ve sorumluluklar almaya başlayarak "Ben kimim? Nasıl biri olmalıyım? Nasıl biri olmak istiyorum? Yaşamın anlamı nedir? Değerlerim ne olmalıdır?" gibi kimliğini belirleyecek birtakım sorular sormaya başlamaktadır. Bu nedenle kimlik konusu, bilhassa ergenlik dönemi gençleri için büyük önem taşımaktadır. Din ise, bir hayat anlayışı ve yaşam tarzı sunarak, ergenin tutarlı ve dengeli bir kimlik geliştirmesine imkân sağlamaktadır. Çünkü din, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve kültürünü biçimlendiren, o toplumun etkisi altında toplumun manevi mirası ile iç içe geçmiş bir yapıdır. Eğer bireyin önüne konan din, farklı bir toplumsal yapı altında örülmüş bir çerçeve sunuyorsa bu kez oluşturulmakta olan kimliğin yabancılaşmasına ve iç ve dış çatışmalar yaşanmasına neden olur. Ama beklenen anlam arayışındaki gençlerin kendilerini tanıma, tanımlama ve kimliklerini oluşturmada karşılaştığı güçlüklerin aşılmasında dinin sunduğu yaşam tarzı ve anlayışını destek kaynağı olarak kullanabilmesidir. Sosyal bir yapı olarak din, kimlik sorunlarının çözümünde önemli fonksiyonlar üstlenmekte, güven duygusu ve özdeşleşme seçenekleri vererek gençlerin kimlik yapılandırmalarında önemli hale gelmektedir. Ayrıca din, günümüz dünyasında büyük çapta anlam ve kimlik krizi yaşayan gence çare, destek ve sığınak noktası olarak onun uyumlu ve bütüncül bir kimlik yapısı sergilemesinde düzenleyici bir rol oynar.



Dini kimlik ve eğitim ilişkisi ülkemizde ve ülkemiz dışında birçok araştırmaya konu olmuştur. Bizim araştırmamızda da ortaöğretimde öğrenim görmekte olan gençlerin dini kimliğe sahip olma düzeyleri ile din eğitim vermekte olan resmi ve sivil yapıların dini kaynak olarak güvenirliliği üzerinden bu kurumların gençlerin dini kimlikleri üzerindeki etkisi arasındaki ilişki temel problem olarak ele alınmıştır. Bu problemin cevabı aranırken Ayten (2005) tarafından son kez uygulanan dini kimlik ölçeği kullanılmıştır. Sekiz aşamalı sıklık düzeyi göstergelerine sahip olan "dini kimlik ölçeği" örneklem grubundaki öğrencilerin dini kimlik düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Dini kimlik ölçeği (Religious Identity Index), Matthew Zagumny tarafından geliştirilmiş, Zagumny ve Ayten (2015),

tarafından psikometrik analizleri Avrupa Psikoloji Kongresi'nde sunulmuştur. Ölçek bireylerin dinini kim olduğuyla ne kadar ilişkilendirdiği, dini hangi oranda kimliğinin bir parçası yaptığı, bir dine bağlı olmayı kendilik algısıyla ne kadar irtibatlandırdığını içeren ifadelerden oluşmaktadır (Ayten 2005;100). Araştırmada dini kimliğin oluşumunda etkisi olduğu varsayılan okullardaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, camilerde verilmekte olan din eğitimi faaliyetleri, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından merkezi olarak planlanan din eğitimi faaliyetleri, cemaat ve tarikatlar tarafından organize edilen sivil din eğitimi faaliyetleri ile dini nitelikli vakıf ve dernekler tarafından organize edilen din eğitimi faaliyetlerinin etkisi de öğrencilerin bu faaliyetlerin her birine güvenini ve katılımını ifade eden sorulardan oluşan "dini bilgi Kaynakça ına güven ve katılım" ölçeklerinden elde edilen değerler üzerinden araştırma analizlerine dahil edilmiştir. Öte yandan dini kimlik üzerinde modellemenin de etkili olduğu varsayımından hareketle öğrencilerin din anlayışlarının oluşumunda etkili olan isimleri önem sırasına göre yazmaları sonucu oluşan değerlerden hareketle uzak geçmiş, yakın geçmiş ve hayatta olan modeller olmak üzere üçlü bir değişken dizgesi oluşturulmuş ve bu değişkenler de analizlerde kullanılmıştır. Araştırmada test edilen model aşağıdaki şemada özetlenmiştir.



Şekil 1 Din Kimlik Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerine Ait Genel Özellikler

Cinsiyet		
	f	%
Kız	1,385	65.1
Erkek	743	34.9
Okul Türü		
1Anadolu Lisesi	805	37.8
2 İHL	948	44.5
3 Fen	176	8.3
4 Sosyal	19	0.9
5 Meslek ve Teknik	180	8.5
Sınıf		
9. Sınıf	687	32.3
10. Sınıf	522	24.5
11. Sınıf	393	18.5
12. Sınıf	526	24.7
Anne Eğitim Durumu		
Okuma-Yazma Bilmez	90	4.2
Okur-Yazar	73	3.4
İlkokul	794	37.3
Ortaokul	334	15.7
Lise	441	20.7
Üniversite ve Üstü	396	18.6
Baba Eğitim Durumu		
Okuma-Yazma Bilmez	16	.8
Okur-Yazar	36	1.7
İlkokul	476	22.4
Ortaokul	389	18.3
Lise	550	25.8
Üniversite ve Üstü	661	31.1
Okul Dışından Din Eğitimi Alma Durumu		
Evet	1,489	70.0
Hayır	639	30.0
Total	2,128	100.0

2020-2021 öğretim yılında lise öğrencisi olan gençler üzerinde 2020 Ekim ayında online platform üzerinden başlatılan araştırma Türkiye'nin hemen tüm illerinden 2500'ün üzerinden geri dönüş sağlanmış, dönen formlarda lise öğrencisi olmayan veya araştırma ile ilgisiz cevaplar barındıran formlar devre dışı bırakıldıktan sonra 2128 öğrenciden gelen veri toplama aracı araştırmaya dahil edilmiştir. Ortaya çıkan araştırma grubu örneklem belirleme ölçütlerine göre oluşturulmamakla birlikte imam hatip lisesi öğrencilerindeki gerçekliğe nazaran yüksek oran dışında genel verilere uygun bir araştırma grubuyla çalışıldığı sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan analizlerde ilişki ve farklardan yola çıkıldığından evrenin nitelikleri (dindarlığı ve kimliksizliği gibi) üzerinde genellemeler gerçekleştirilmeyecektir. Bu nedenle de araştırma grubundan elde edilen verilerin bu analizler için yeterliğine ilişkin yapılan analizler üzerinden ulaştığımız sonuç, örneklemin ulaşılan bulgular açısından yeterli olduğu yönündedir.

2. Lise Öğrencilerinin Temel Değişkenlerdeki Katılım Puanları ve Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin yukarıdaki modelde verilen ve araştırmanın temel problemini oluşturan dini kimlik (religious identity) ölçeğine ilişkin ölçeme aracından elde edilen puanlar ve bu puanların katılım düzeyindeki karşılıkları aşağıda tabloda 2 ve 3'te birlikte verilmektedir. Sekiz dereceli ölçekten elde edilen puanlarda en yüksek değerin sekiz olması beklenmektedir. Araştırmada örneklem grubunu oluşturan bireylerin dini kimlik düzeylerini tespit etmek amacıyla Dini Kimlik Ölçeği (Religious Identity Scale) kullanılmıştır. Dini Kimlik ölçeği (Religious Identity Index), Matthew Zagumny tarafından geliştirilmiş, Zagumny ve Ayten (2015), tarafından psikometrik analizleri Avrupa Psikoloji Kongresi'nde sunulmuştur. Dini Kimlik Ölçeği, "bireyin dinini kim olduğuyla ne kadar ilişkilendirdiği, dini hangi oranda kimliğinin bir parçası yaptığı, bir dine bağlı olmayı kendilik algısıyla ne kadar irtibatlandırdığını" içeren ifadelerden oluşmaktadır. **Ölçekte yer alan beş madde, araştırmacılar tarafından faktör analizine tabi tutulmuş,** maddelerin tek boyutta toplandığı ve ölçeğin varyansı açıklayıcılık oranının %50.2 olduğu görülmüştür (Ayten, 2015; 100). Açıklayıcılık oranı bizim araştırma örnekleminde ise %56,7 çıkmıştır. Verilen istatistiksel değerler ölçeğin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Maddelerin her biri için seçenekler ise 1 puan (kesinlikle katılmıyorum) ile 8 puan (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen bir skalada sunulmuştur. Her bir bireyin en küçük değeri 1 iken en yüksek değer 8 olacaktır. Ölçekte 5 madde olduğundan alınan en düşük toplam puan 5, en yüksek puan ise 40'dır. Ölçeğin diğer değişkenlerle ilişkisi toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. Toplam puan hesaplanırken 1 ve 4. maddeler yeniden kodlanmıştır. Tablo 2 Dini Kimlik Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama Puanlar

		N	x̄	ss
1	Dinim, kim olduğumun önemli bir yansıtıcısıdır	2128	6,6574	2,04202
2	Dinim, kimliğimin en önemli parçasıdır	2128	6,5827	2,16887
3	Dine mensup olmak kendilik imajımın önemli bir parçasıdır	2128	5,7664	2,32997
4	Dini inancım, kim olduğumu anlatmada önemlidir	2128	4,7439	1,59916
5	Dini inancım kendimi nasıl hissettiğimle ilişkilidir	2128	4,4319	2,10693
	Toplam	2128		

Tablo 3 Dini Kimlik Düzeyleri

	f		%
1	Düşük	53	2,5
2	Orta	658	30,9
3	Yüksek	1417	66,6
	Toplam	2128	100,0

Yukarıda verilen tablo 2 ve 3 birlikte incelendiği zaman öğrencilerin önemli bir kısmının dini kimliğe sahip olma düzeylerinin yüksek kategoride yer aldığı görülür. Bununla birlikte azımsanmayacak bir oran da orta düzeyde yer almaktadır. Dini kimliğe sahip olma düzeyinin düşük kabul edildiği kategoride ise küçük bir oran bulunmaktadır. Dini kimlik göstergesi olan maddelerin ayrı ayrı ortalama puanlarına bakıldığında ise gençlerin dini kimliğin yansıtıcısı olarak kullanma, kimliğin parçası olarak kabul etme ve kendilik imajının parçası olarak algılama noktasında üst düzey katılım göstermelerine rağmen kendisini anlatmada ve hislerini etkileme boyutlarında diğer maddelere göre düşük katılım gözlenmektedir. Ama genel olarak gençlerin dini, kimliklerinin önemli bir bileşeni olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Araştırmamızda betimsel analiz ve yorumlara yer vermeyi temel amaç olarak almadığımız halde dini kimlik düzeylerinde orta ve yüksek katılım düzeylerini toplayarak %96'lık orana ulaşıldığını ve daha önce yapılan inanç ölçeklerinin bulunduğu aralıkta yer alan (%99-%85) bir değere ulaşıldığını söylemek mümkündür.

3. Okul Türleri ve Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almamasının Öğrencilerin Dini Kimlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmamıza katılan öğrencilerin dini kimliklerinin oluşumuna etkide bulunduğu varsayılan cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı, ailenin aylık ortalama gelirinin dini kimlikle negatif anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu ilişkinin gücü çok düşük olduğu için yordama modeline dahil edilmemiştir. Anne ve babanın eğitim durumlarının dini kimlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı da analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Anne ve babanın eğitim düzeylerinin yükselmesi, dini kimliğe sahip olma düzeyini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Ancak tebliğ kapsamında asıl din eğitimi Kaynakça ının etkisini aradığımızdan söz konusu bulgular ayrıntılı analiz ve yorumlara konu edilmemiştir.

Tablo 4 Dini Kimliği Benimseme Düzeylerinin Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Farklılaşması Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

ANOVA					
Dini Kimlik Toplam					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6318,723	4	1579,681	39,656	,000
Within Groups	84568,533	2123	39,834		
Total	90887,256	2127			

		N	x̄	ss	Farkın kaynağı
1	1Anadolu Lisesi	805	26,9143	6,89122	1-2
2	2 İHL	948	29,8017	5,45895	1-3
3	3 Fen	176	24,4602	7,16169	1-5
4	4 Sosyal	19	29,0526	5,55251	2-3
5	5 Meslek ve Teknik	180	28,8722	6,94594	
	Toplam	2128	28,1823	6,53684	

Dini kimliğin öğrencilerin okumakta oldukları lise türüne göre farklılaşmasını gösteren tek faktörlü varyans analizine ilişkin tablolar yukarıda verilmektedir. Bu iki tablo birlikte incelendiği zaman öğrencilerin okumakta oldukları okul türünün dinin kimlik puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F=39,656$; $p>0,0001$). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ise Anadolu lisesi

öğrencilerinin dini kimlik puanlarının (26,91) fen lisesi öğrencilerin dini kimlik puanlarından (24,46) daha yüksek, imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerden (29,80) ve mesleki ve teknik lisede okuyan öğrencilerden daha düşük (28,87) olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı analize göre imam hatip lisesi öğrencilerinin dini kimlik puanları (29,80), fen lisesinde okuyan öğrencilerin dini kimlik puanlarından (24,46) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu tablo fen ve teknik bilimler ağırlıklı eğitim alan öğrencilerle sosyal bilim eğitimi alan öğrenciler arasında bir ayrışmanın göstergesi olan bulgular içermektedir. Öte yandan dini eğitim alanlarla bilim eğitimi alan öğrenciler arasında da dini kimliğe sahip olma düzeylerinin ayrıştığını anlamaktayız. Bulgular, dini eğitimin dini kimlik oluşumu üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 Dini Kimlik Puanlarının Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşması

	Öğrencinin Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu	N	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Dini Kimlik	Evet	1489	28,7918	6,17724	6,27	1069,95	P<0,0001
	Hayır	639	26,7621	7,11150			

Öğrencilerin dini kimlik puanlarının, okul dışında din eğitimi alıp almamasına göre farklılaşmasını gösteren ilişkisiz örneklemler t testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmektedir. Tablodaki değerler incelendiği zaman öğrencilerin dini kimlik ortalama puanlarının okul dışında da din eğitimi alıp almadığına göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($t=6,27$; $p>0,0001$). Aynı tablodan okul dışında da din eğitim alan öğrencilerin dini kimlik ortalama puanlarının (28,79) okul dışında din eğitimi almayan öğrenci kategorisinin dini kimlik puanlarına göre (26,76) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul dışında din eğitimi kanallarından hangisinden yararlandığına ilişkin analizlerimizde büyük bir ağırlıkla cami ve Kur'an kurslarının olduğu sonucuyla karşılaşmaktayız.

Bu iki tablo birlikte bize önemli bir olgunun ilk işaretlerini vermektedir. Öğrencilerin dini kimlikleriyle ilişkilendirdikleri din anlayışının yapısı üzerine çok şey söyleme imkânımız bulunmamakla birlikte din eğitimi veren kurumların din kimlikle ilgili ciddi bir ayrışmaya neden olduğu gerçeği söz konusudur. Okul dışında cami ve çevresinden edinilen din eğitimi temelinin ve imam hatip liselerinde verilen eğitimin dini kimlik düzeylerinde farklılaşmaya neden olması, bu dini eğitim alanlarla almayanlar arasında kimlik farklılaşmasına gittiğimizin habercisidir.

4. Öğrencilerin Farklı Din Eğitimi Kaynakça ına Güven ve Katılım Puanlarının Dini Kimlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin dini tutum ve davranışlarını etkilediği varsayılan din eğitimi Kaynakça ına güvenleri ve katılım düzeyleri Maddelerin her biri için seçenekler ise 1 puan (kesinlikle katılmıyorum) ile 8 puan (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen bir skalada sunulmuştur. Her bir bireyin en küçük değeri 1 iken en yüksek değer 8 olacaktır. Ölçekte 5 madde olduğundan alınan en düşük toplam puan 5, en yüksek puan ise 40'dır. Ölçeğin diğer değişkenlerle ilişkisi toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin yararlanılan din eğitimi Kaynakça ına güven ve katılımlarını gösteren ortalama puanların ve güven-katılım düzeylerini gösteren betimsel istatistikler verilmektedir.

Tablo 6 Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Güven ve Katılım Ölçeği

Madde No		Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{x}$	ss
3	DKAB derslerinin toplumsal yapı içinde bu halleriyle mutlaka var olmalar? gerektiğini düşünüyorum	,798	4,6128	2,21791
4	DKAB Derslerinin sunduğu dini bilgiye tam anlamıyla güveniyorum	,860	4,5305	2,18535
9	DKAB Derslerine katılır ve desteklerim	,851	4,4431	2,27857
11	DKAB derslerinin dini düşünce ve duygularımın oluşumunda önemli etkisi olduğunu düşünürüm	,851	4,4380	2,23216
5	DKAB5DKAB derslerinin sunduğu din anlayışı ve yaklaşımı tam da benim din anlayışımı ve yaklaşımımı temsil etmektedir	,884	4,3910	2,20257
7	DKAB Derslerini her fırsatta savunur ve desteklerim	,886	4,2852	2,27617
1	DKAB Dersleri dini bilgi ve hislerimi beslemede beklentilerimi karşılamaktadır	,780	4,1668	2,10466
6	DKAB Derslerinin sergilediği din anlayışına tam anlamıyla bağlıyım	,877	4,1504	2,19092
12	Hayatımda karşılaştığım problemlerle başa çıkmamda DKAB derslerinin sunduğu hizmetlerin önemli katkısı olmuştur	,807	3,8534	2,29308
8	DKAB8DKAB Derslerinin sunduğu dini bilgide hiç hata yapmayacağını düşünürüm	,800	3,7373	2,22375
2	DKAB Dersleri bu haliyle ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir	,702	3,6894	2,06587
10	DKAB Derslerinin önde gelen isimlerinin (öğretmenlerinin) beni tam anlamıyla temsil ettiklerini düşünürüm	,830	3,6819	2,24453

Cronbach Alpha: 0,96
Açıkladığı Varyans: %73,5

Araştırmamıza katılan lise öğrencilerinin okullarda zorunlu dersler arasında yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine güven katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ilişkin istatistiksel değerler yukarıdaki tablo 6'da verilmektedir. Tablo 6 incelendiği zaman ölçeğin açıkladığı varyansın %73,5 gibi oldukça yüksek bir değere sahip olduğu ve 0,96 cronbach alfa değeri ile de çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin maddelerinin tek faktörü ölçme açısından 0,88 ile 0,70 arasında madde toplam korelasyonu değerlerine sahip olduğu ve geçerliliği de oldukça yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin bu derslere güvenini ve katılımını olumlu etkileyen boyutlar, derslerin varlığı ve gerekliliği düşüncesi (madde 1), derslerin sunduğu dini bilgiye güven (madde 4), katılım ve destekleme (madde 9), dini duygu ve düşüncelerin oluşumuna etkisi (madde 11), derslerin sunduğu bilginin kendi din anlayışı ile uyumu (madde 5), dersleri savunma ve destekleme (madde 7), dini bilgi ve hisleri beslemede beklentileri karşılaması (Madde 1), derslerin sunduğu din anlayışına bağlı olma (madde 6) maddelerinde karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin bu derslere olan güven ve katılımlarını olumsuz etkileyen boyutlar ise derslerin hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmaya katkısı (madde 12), derslerin sunduğu bilginin hata potansiyeli (madde 8), ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya katkısı (madde 2) ve öğretmenlerin öğrencileri temsil gücü (madde 10) maddelerinde karşımıza çıkmaktadır. Ortalama değer altında kalan bu maddeler, zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin hayatla ilişkisi, problem çözme becerileri kazandırma, toplumsal ihtiyaçlarla örtüşme ve öğretmenlerinin öğrencilerle özdeşleşme boyutlarında sorunlu olduğuna ilişkin işaretler vermektedir.

Tablo 7 Camilerde Sunulan Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım

Madde No		Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{x}$	ss
3	Camilerin toplumsal yapı içinde bu halleriyle mutlaka var olmaları gerektiğini düşünüyorum	,747	5,1917	2,08604
4	Camilerin sunduğu dini bilgiye tam anlamıyla güveniyorum	,850	4,8181	2,14722
7	Camileri her fırsatta savunur ve desteklerim	,865	4,7477	2,24954
11	Camilerin dini düşünce ve duygularımın oluşumunda önemli etkisi olduğunu düşünürüm	,849	4,6048	2,22549
5	Camilerin sunduğu din anlayışı ve yaklaşımı tam da benim din anlayışımı ve yaklaşımımı temsil etmektedir	,886	4,5860	2,18624

6	Camilerin sergilediği din anlayışına tam anlamıyla bağlıyım	,871	4,3148	2,18524
9	Camilerin düzenlediği eğitim faaliyetlerine katılır ve desteklerim	,825	4,2411	2,27425
1	Camiler, dini bilgi ve hislerimi beslemede beklentilerimi karşılamaktadır	,749	4,1908	2,15202
2	Camiler bu haliyle ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir	,706	4,1137	2,12763
8	Camilerin sunduğu dini bilgide hiç hata yapmayacağını düşünürüm	,799	4,0602	2,29780
12	Hayatımda karşılaştığım problemlerle başa çıkmamda Camilerin sunduğu hizmetlerin önemli katkısı olmuştur	,794	3,9582	2,29155
10	Camilerin önde gelen isimlerinin (imam ve diğer din görevlileri) beni tam anlamıyla temsil ettiklerini düşünürüm	,823	3,8266	2,26282

Cronbach Alpha: 0,96
Açıkladığı Varyans: %71,6

Araştırmamıza katılan lise öğrencilerinin camilerde sunulmakta olan din eğitimi etkinliklerine güven ve katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ilişkin istatistiksel değerler yukarıdaki tablo 7'de verilmektedir. Tablo 7 incelendiği zaman ölçeğin açıkladığı varyansın %71,6 gibi oldukça yüksek bir değere sahip olduğu ve 0,96 cronbach alfa değeri ile de çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin maddelerinin tek faktörü ölçme açısından 0,88 ile 0,70 arasında madde toplam korelasyonu değerlerine sahip olduğu ve geçerliliği de oldukça yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin camilere güvenini ve katılımını olumlu etkileyen boyutlar, camilerin varlığı ve gerekliliği düşüncesi (madde 1), camilerin sunduğu dini bilgiye güven (madde 4), camileri savunma ve destekleme (madde 7), camilerin dini duygu ve düşüncelerin oluşumuna etkisi (madde 11), camilerin sunduğu dini bilginin kendi din anlayışı ile uyumu (madde 5), camilerin sunduğu din anlayışına bağlı olma (madde 6) katılım ve destekleme (madde 9), dini bilgi ve hisleri beslemede beklentileri karşılaması (Madde 1) ve camilerin bu haliyle ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması (madde 8) maddelerinde karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin bu derslere olan güven ve katılımlarını olumsuz etkileyen boyutlar ise camilerin hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmaya katkısı (madde 12) ve camideki din görevlilerinin öğrencileri temsil gücü (madde 10) maddelerinde karşımıza

çıkmaktadır. Ortalama değer altında kalan bu maddeler, camilerin hayatla ilişkisi, problem çözme becerileri kazandırma ve din görevlilerinin öğrencilerle özdeşleşme boyutlarında sorunlu olduğuna ilişkin işaretler vermektedir.

Tablo 8 Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Düzenlediği Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım

		Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{x}$	ss
3	Diyanet İşleri Başkanlığı toplumsal yapı içinde bu haliyle mutlaka var olması gerektiğini düşünüyorum	,800	4,5240	2,27378
4	Diyanet İşleri Başkanlığı sunduğu dini bilgiye tam anlamıyla güveniyorum	,865	4,3623	2,30305
5	Diyanet İşleri Başkanlığının din anlayışı ve yaklaşımı tam da benim din anlayışımı ve yaklaşımımı temsil etmektedir	,902	4,0949	2,29458
11	Diyanet İşleri Başkanlığının dini düşünce ve duygularımın oluşumunda önemli etkisi olduğunu düşünürüm	,859	4,0550	2,29496
7	Diyanet İşleri Başkanlığını her fırsatta savunur ve desteklerim	,898	4,0122	2,34653
6	Diyanet İşleri Başkanlığının sergilediği din anlayışına tam anlamıyla bağlıyım	,895	3,8966	2,25390
9	Diyanet İşleri Başkanlığının düzenlediği eğitim faaliyetlerine katılır ve desteklerim	,839	3,7693	2,30285
2	Diyanet İşleri Başkanlığı bu haliyle ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir	,784	3,7063	2,17796
8	Diyanet İşleri Başkanlığı sunduğu dini bilgide hiç hata yapmayacağını düşünürüm	,838	3,7039	2,33566
1	Diyanet İşleri Başkanlığı dini bilgi ve hislerimi beslemede beklentilerimi karşılamaktadır	,776	3,5827	2,15801
12	Hayatımda karşılaştığım problemlerle başa çıkmamda Diyanet İşleri Başkanlığının sunduğu hizmetlerin önemli katkısı olmuştur	,817	3,4544	2,25976
10	Diyanet İşleri Başkanlığı önde gelen isimlerinin beni tam anlamıyla temsil ettiklerini düşünürüm	,854	3,4492	2,24797

Cronbach Alpha: 0,97
Açıkladığı Varyans: %75,8

Araştırmamıza katılan lise öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı'nca sunulan din eğitimi etkinliklerine güven ve katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ilişkin istatistiksel değerler yukarıdaki tablo 8'de verilmektedir. Tablo 8 incelendiği zaman ölçeğin açıkladığı varyansın %75,8 gibi oldukça yüksek bir değere sahip olduğu ve 0,97 cronbach alfa değeri ile de çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçek, maddeleri tek faktörü ölçme açısından 0,90 ile 0,77 arasında madde toplam korelasyonu değerlerine sahip olması nedeniyle yüksek düzeyde geçerliliğe sahip görünmektedir.

Öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı'nca sunulan din eğitimi etkinliklerine güvenini ve katılımını olumlu etkileyen boyutlar, Diyanetin varlığı ve gerekliliği düşüncesi (madde 3), Diyanetin sunduğu dini bilgiye güven (madde 4), Diyanetin sunduğu dini bilginin kendi din anlayışı ile uyumu (madde 5), camilerin dini duygu ve düşüncelerin oluşumuna etkisi (madde 11), Diyaneti savunma ve destekleme (madde 7) maddelerinde karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı'nın güven ve katılımlarını olumsuz etkileyen boyutlar ise kurumun din anlayışına bağlılık (madde 6), eğitim faaliyetlerine katılım ve destekleme (Madde 9), toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme (madde 2), sunduğu bilgide hatasızlık (madde 8), dini bilgi ve hisleri karşılayabilmesi (madde 1), Diyanetin hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmaya katkısı (madde 12) ve camideki din görevlilerinin öğrencileri temsil gücü (madde 10) maddelerinde karşımıza çıkmaktadır. Ortalama değer altında kalan bu maddeler, Diyanetin, sunduğu din anlayışıyla hedef kitlenin anlayışının örtüşmesi, katılım ve destek, hayatla ilişkisi, problem çözme becerileri kazandırma ve Diyaneti temsil makamında olanların öğrencilerle özdeşleşme boyutlarında sorunlar olduğuna ilişkin işaretler vermektedir.

Tablo 9 Cemaat ve Tarikatların Sunduğu Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım

Madde No		Madde Toplam Kor.	$\bar{x}$	ss
3	Cemaat ve Tarikatların toplumsal yapı içinde bu halleriyle mutlaka var olmaları gerektiğini düşünüyorum	,842	3,2777	2,23332
4	Cemaat ve Tarikatların sunduğu dini bilgiye tam anlamıyla güveniyorum	,892	3,0127	2,12034
11	Cemaat ve Tarikatların dini düşünce ve duygularımın oluşumunda önemli etkisi olduğunu düşünürüm	,847	2,9821	2,19964
5	Cemaat ve Tarikatların sunduğu din anlayışı ve yaklaşımı tam da benim din anlayışımı ve yaklaşımımı temsil etmektedir	,907	2,9774	2,11771

2	Cemaat ve Tarikatlar bu haliyle ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir	,785	2,8792	2,03287
7	Cemaat ve Tarikatları her fırsatta savunur ve desteklerim	,902	2,8515	2,14705
6	Cemaat ve Tarikatların sergilediği din anlayışına tam anlamıyla bağlıyım	,896	2,7472	2,02685
1	Cemaat ve Tarikatlar dini bilgi ve hislerimi beslemede beklentilerimi karşılamaktadır	,785	2,7251	2,04351
9	Cemaat ve Tarikatların düzenlediği eğitim faaliyetlerine katılır ve desteklerim	,873	2,6363	2,05204
8	Cemaat ve Tarikatların sunduğu dini bilgide hiç hata yapmayacağını düşünürüm	,854	2,6194	1,98604
10	Cemaat ve Tarikatların önde gelen isimlerinin beni tam anlamıyla temsil ettiklerini düşünürüm	,871	2,5446	1,97466
12	Hayatımda karşılaştığım problemlerle başa çıkmamda cemaat ve tarikatların sunduğu hizmetlerin önemli katkısı olmuştur	,842	2,5334	1,99525

Cronbach Alpha: 0,97
Açıkladığı Varyans: %77,8

Araştırmamıza katılan lise öğrencilerinin cemaat ve tarikatlar tarafından sunulan din eğitimi etkinliklerine güven ve katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ilişkin istatistiksel değerler yukarıdaki tablo 9'da verilmektedir. Tablo 9 incelendiği zaman ölçeğin açıkladığı varyansın %77,8 gibi oldukça yüksek bir değere sahip olduğu ve 0,97 cronbach alfa değeri ile de çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçek, maddeleri tek faktörü ölçme açısından 0,90 ile 0,78 arasında madde toplam korelasyonu değerlerine sahip olması nedeniyle yüksek düzeyde geçerliliğe sahip görünmektedir.

Öğrencilerden elde edilen madde ortalama puanları, ölçekte yer alan tüm maddelerde ortalamanın altında seyretmektedir. Yani yukardaki yorumları merkeze alarak devam edecek olursak; ölçekteki tüm boyutlarda öğrencilerin tarikat ve cemaatlerin din eğitimi etkinliklerine güven ve katılımı ortalamanın çok altındadır.

Tablo 10 Dini Vakıf ve Derneklerin Sunduğu Din Eğitimi Etkinlerine Güven ve Katılım

Madde No		Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{x}$	ss
3	Dini vakıf ve derneklerin toplumsal yapı içinde bu halleriyle mutlaka var olmaları gerektiğini düşünüyorum	,792	3,9995	2,26987
4	Dini vakıf ve derneklerin sunduğu dini bilgiye tam anlamıyla güveniyorum	,877	3,5634	2,17796
5	Dini vakıf ve derneklerin sunduğu din anlayışımı ve yaklaşımı tam da benim din anlayışımı ve yaklaşımımı temsil etmektedir	,889	3,4958	2,19029
11	Dini vakıf ve derneklerin dini düşünce ve duygularımın oluşumunda önemli etkisi olduğunu düşünürüm	,849	3,3698	2,22753
2	Dini vakıf ve dernekler bu haliyle ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarını? karşılamada yeterlidir	,767	3,3548	2,07806
7	Dini vakıf ve dernekleri her fırsatta savunur ve desteklerim	,890	3,3440	2,23367
1	Dini vakıf ve dernekler dini bilgi ve hislerimi beslemede beklentilerimi karşılamaktadır	,760	3,2425	2,10255
6	Dini vakıf ve derneklerin sergilediği din anlayışına tam anlamıyla bağlıyım	,892	3,2002	2,13603
9	Dini vakıf ve Derneklerin düzenlediği eğitim faaliyetlerine katılır ve desteklerim	,847	3,1194	2,17993
8	Dini vakıf ve derneklerin sunduğu dini bilgide hiç hata yapmayacağını düşünürüm	,837	3,0023	2,09225
10	Dini vakıf ve derneklerin önde gelen isimlerinin beni tam anlamıyla temsil ettiklerini düşünürüm	,852	2,9154	2,07576
12	Hayatımda karşılaştığım problemlerle başa çıkmamda dini vakıf ve derneklerin sunduğu hizmetlerin önemli katkısı olmuştur	,813	2,8736	2,09338

Cronbach Alpha: 0,97
Açıkladığı Varyans: %75,13

Araştırmamıza katılan lise öğrencilerinin dini vakıf ve dernekler tarafından sunulan din eğitimi etkinliklerine güven ve katılım düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ilişkin istatistiksel değerler yukarıdaki tablo 10'da verilmektedir. Tablo 10 incelendiği zaman ölçeğin açıkladığı varyansın %75,1 gibi oldukça yüksek bir değere sahip olduğu ve 0,97 cronbach alfa değeri ile de çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçek, maddeleri tek faktörü ölçme açısından 0,89 ile 0,76 arasında madde toplam korelasyonu değerlerine sahip olması nedeniyle yüksek düzeyde geçerliliğe sahip görünmektedir.

Öğrencilerden elde edilen madde ortalama puanları, ölçekte yer alan tüm maddelerde ortalamanın altında seyretmektedir. Yani yukardaki yorumları merkeze alarak devam edecek olursak; ölçekteki tüm boyutlarda öğrencilerin cemaat ve tarikatların sunmuş olduğu din eğitimi etkinliklerine güven ve katılımı ortalamanın çok altındadır.

Tablo 11 Öğrencilerin Din Eğitimi Kaynakça ına Güven ve Katılım Ortalama Puanları

	N	$\bar{x}$	ss
DKAB Derslerine Güven-Katılım Puan	2128	49,9798	22,72499
Camilerde Gerçekleştirilen Din Eğitimi Etkinliklerine Güven-Katılım	2128	52,6537	22,40487
Diyanet Tarafından Düzenlenen Din Eğitimi Etkinliklerine Güven-Katılım	2128	46,6109	23,72743
Cemaat ve Tarikatların Sunduğu Din Eğitimi Etkinliklerine Güven-Katılım	2128	33,7867	21,98406
Dini Nitelikli Vakıf ve Derneklerin Sunduğu Din Eğitimi Etkinliklerine Güven-Katılım	2128	39,4807	22,40134

Nitekim tablo 11'de verilen her bir din eğitimi kaynağına ait ölçeğin tüm maddelerinden alınan ortalama puanlara bakıldığı zaman cemaat ve tarikatlarla (x=33,78) dini nitelikli vakıf ve derneklerin sunmuş olduğu din eğitimi faaliyetlerine (x=39,48) öğrencilerin güven ve katılım ortalamalarının devlet üzerinden gerçekleştirilen din eğitimi faaliyetlerine göre (DKAB x=49,97; Cami x=52,65; Diyanet x=46,61) oldukça düşük olduğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır

Tablo 12 Din Eğitimi Kaynakça ına Güven ve Katılım Düzey Kategorileri

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Güven ve Katılım Düzeyleri		
	f	%
Düşük	842	39,6
Orta	259	12,2
Yüksek	1027	48,3
Öğrencilerin Camilerde Sunulan Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım Düzeyleri		
Düşük	726	34,1
Orta	283	13,3
Yüksek	1119	52,6
Öğrencilerin Diyanet Tarafından Sunulan Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım Düzeyleri		
Düşük	954	44,8
Orta	276	13,0
Yüksek	898	42,2
Öğrencilerin Cemaat ve Tarikatlar Tarafından Sunulan Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım Düzeyleri		
Düşük	1440	67,7
Orta	204	9,6
Yüksek	484	22,7
Öğrencilerin Dini Nitelikli Vakıf ve Dernekler Tarafından Sunulan Din Eğitimi Etkinliklerine Güven ve Katılım Düzeyleri		
Düşük	1221	57,4
Orta	260	12,2
Yüksek	647	30,4
Toplam	2,128	100.0

Tablo 12'deki değerlerle birleştirdiğimiz zaman öğrencilerin yaklaşık sadece %30'u dini nitelikli vakıf ve derneklerin sunduğu din eğitimi faaliyetlerine güven-katılımda yüksek kategoride yer alırken, cemaat ve tarikatlarda yüksek kategoride yer alanların oranı %22'ye düşmektedir. Halbuki dini bilgi Kaynakça ında yüksek kategoride yer alan öğrenci oranları camilerde %52, DKAB derslerinde %48, Diyanette ise %42 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerler birlikte değerlendirildiği zaman bizi, lise öğrencilerinin din eğitimi Kaynakça ında güven ve katılım düzeylerini, kaynağın devlete bağlı olup olmamasından açık bir şekilde etkilendiği sonucuna götürmektedir. Caminin ise bir din eğitimi faktörü olarak öne çıktığını da söylemek mümkün görünmektedir.

5. Öğrencilerin Dini Görüşlerinin Oluşmalarında Etkisi Olduğunu Belirttikleri Rol Kaynağı Şahsiyetlerin Zamansal Kategorizasyonu

Gençler açısından formal ve informal din eğitimi etkinliklerinin kimlik kaynağı olarak kullanılması önemli olduğu kadar etraflarında yaşayan ve kendilerine sunulan yakın ve uzak geçmişten rol model Kaynakça ının etkisi de önemlidir. Bu rol model Kaynakça ı öncelikli olarak etraflarında bulunan anne, baba, öğretmen, abla, dede ve arkadaşlardan oluşmaktadır. Yakın geçmişte ise yaşamış olan rol modelleri ise yine önemli ölçüde popüler etkinliği bulunan tarihi şahsiyetlerdir. Bunların başında gençler tarafından Atatürk en başta zikredilmektedir. Atatürk'ün ardından yakın zamanlarda vefat etmiş olmakla birlikte etkisi hala devam etmekte olan yazar, edebiyatçı ve siyasiler gelmektedir. Bunlar arasında en fazla tekrar eden isim Necip Fazıldır. Uzak geçmişten gençlere rol model olarak sunulan isimlerin en başında ise Hz. Muhammed gelmektedir. Uzak geçmiş rol modellerinin tamamına yakını Hz. Peygamber ve onun arkadaşlarından oluşmaktadır. Öğrencilerden üçlü bir skalaya kendi din anlayışını en fazla etkileyen üç ismi etki gücü sırasına göre yazmaları istenerek yazılan isimler uzak geçmiş, yakın geçmiş ve yaşayan rol modeller olarak üçlü kategorizasyona tabi tutulmuş daha sonra da öğrencilerin her bir kategoriye ait toplam puanları elde edilmiştir.

Tablo 13 Öğrencilerin Rol Modellerinin Zamansal Kategorizasyonu

	N	$\bar{x}$	ss
Uzak Geçmiş Rol Model	1095	3,20	1,40121
Yakın Geçmiş Rol Model	78	2,17	1,18150
Yaşayan Şahsiyetlerin Rol Modelliği	1817	4,36	1,63784

Tablo incelendiği zaman öğrencilerin ağırlıklı olarak en yakınlarındaki isimleri rol model olarak aldıkları sonucuyla karşılaşırız (x=4,36). Din eğitimi Kaynakça ından tanıdıkları uzak geçmiş rol modelleri de önemli ölçüde öğrenciler tarafından öne çıkarılmış görünmektedir (x=3,20). Yakın geçmiş rol modellerini öne çıkaran öğrenci sayısının en düşük ortalamaya sahip oldukları tablodan çıkarabileceğimiz bir diğer sonuçtur (x=2,17).

Lise öğrenimi görmekte olan genç öğrencilerin din anlayışının oluşumunda etkili olacağını varsaydığımız rol modellerinin dini kimlikleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla oluşturduğumuz bu değişkende uzak geçmiş rol modellerinde tek bir çizgi üzerinde yönelim elde edebildik. Öğrencilerin neredeyse tamamında rol modelleri dizgesinin İslam Peygamberi Hz. Muhammed ve O'nun yakın arkadaşları arasından belirlediği sonucuyla karşılaştık. Yani uzak geçmiş rol modelliğinde öğrenci ortalamalarının yükselmesi, modellemede İslam'ın ilk dönemlerinin merkezi niteliğinin güçlendiğine işaret etmektedir.

Ancak yakın geçmişin ve yaşayan şahsiyetlerin modellenmesinde aynı çizgisel yönelimi elde etme şansımız olmadı. Yakın geçmişte farklı din anlayışlarına sahip kişilerin modellenmesiyle karşılaştık. Buradan hareketle yakın geçmiş rol modelliğinde ortalamaların yükselmesi bize herhangi bir olgu için işaret edici olmamıştır. Aynı durumla yaşayan şahsiyetlerin rol modelliğinde de karşılaştık. Öğrencilerin anne, baba, aile büyükleri, abla, öğretmen gibi rol modellerini sahip oldukları özellikler açısından yoruma uygun bir çizgi üzerine oturtma imkânı bulunmadığından yaşayan şahsiyetlerin rol modelliği değişkeni bu araştırma açısından işlerlik kazanmadı. Belirlediğimiz değişkenlerin bize sunduğu bulgular, öğrencilerin modellemede yaşayan şahsiyetleri ağırlıklı olarak tercih ettiği, uzak geçmişten ise dini geleneğin başlangıcı olan dönemdeki şahsiyetlerin etkili olduğunu göstermekle sınırlıdır. Uzak geçmişi modelleme değişkeninin bir çizgi üzerinde tek yönlü yoğunlaşmaya gidişi göstermesi nedeniyle bağımsız bir değişken olarak alınmasına karar verilmiştir. Uzak geçmişi modelleme yoğunluğunun dini kimlik üzerindeki etkisi, regresyon analizi kullanılarak test edilmeye çalışılacaktır.

6. Öğrencilerin Farklı Din Eğitimi Kaynaklarına Güven ve Katılım Puanları ile Rol Model Kategorilerinin Dini Kimlik Puanlarını Yordaması

Tablo 14 Öğrencilerin Dini Bilgi Kaynakça ına Güven-Katılım Puanlarının Dini Kimlik Puanları ile İlişkisi (Korelasyonlar)

Correlations										
		Dini Kimlik	Uzak Geçmiş Rol Model	Yakın Geçmiş Rol Model	Yaşayan ŞahsiyetRol Mod	DKAB Güven	Cami Güven T	Diyanet Güven	Cemaat Güven	Vakıf Güven
r	Dini Kimlik Toplam	1,000	,426	-,045	-,254	,517	,521	,560	,474	,554
	Uzak Geçmiş Rol Model	,426	1,000	,435	-,885	,285	,203	,177	,321	,263
	Yakın Geçmiş Rol Model	-,045	,435	1,000	-,791	-,163	-,156	-,313	-,052	-,165
	Yaşayan ŞahsiyetRol M	-,254	-,885	-,791	1,000	-,102	-,071	,031	-,180	-,091
	DKAB Güven	,517	,285	-,163	-,102	1,000	,848	,863	,579	,779
	Cami Güven	,521	,203	-,156	-,071	,848	1,000	,828	,530	,784
	Diyanet Güven	,560	,177	-,313	,031	,863	,828	1,000	,625	,879
	Cemaat Güven	,474	,321	-,052	-,180	,579	,530	,625	1,000	,736
	Vakıf Güven	,554	,263	-,165	-,091	,779	,784	,879	,736	1,000

Sig.	Dini Kimlik Toplam	.	,005	,398	,067	,001	,001	,000	,002	,000
	Uzak Geçmiş Rol Model	,005	.	,004	,000	,046	,117	,151	,028	,061
	Yakın Geçmiş Rol Model	,398	,004	.	,000	,170	,182	,031	,382	,168
	Yaşayan Şahsiyet Rol Model	,067	,000	,000	.	,278	,341	,429	,147	,298
	DKAB Güven	,001	,046	,170	,278	.	,000	,000	,000	,000
	Cami Güven	,001	,117	,182	,341	,000	.	,000	,000	,000
	Diyanet Güven	,000	,151	,031	,429	,000	,000	.	,000	,000
	Cemaat Güven	,002	,028	,382	,147	,000	,000	,000	.	,000
	Vakıf Güven	,000	,061	,168	,298	,000	,000	,000	,000	.

Dini kimlik üzerinde etkili olduğu varsayılan din eğitim Kaynakça ına güven-katılım göstergesi tüm değişkenlerin (normal dağılım gösteren Scale değişkenler) dini kimlikle ve kendi aralarındaki ilişkileri gösteren değerler tablo 14'te verilmektedir. Tablo incelendiği zaman dini kimliğin, uzak geçmiş rol modelliği, DKAB güven-katılım, cami güven-katılım, Diyanet güven-katılım, cemaat ve tarikatlara güven katılım ve vakıf ve derneklere güven-katılımla anlamlı ve pozitif bir orta düzeyde güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu bize öğrencilerin yukarıda verilen din eğitimi Kaynakça ına güven ve katılım puanları arttıkça dini kimlik puanlarının da arttığını söylemektedir. Bu ilişkilerin gücünü gösteren Pearson korelasyon değerlerine bakıldığı zaman ise en güçlü ilişkinin dini kimlik ve Diyanete güven-katılım (r=0,56) arasında olduğu bunu sırasıyla dini kimlik ve dini dernek ve vakıflara güven-katılım arasındaki ilişkinin (r=0,55), dini kimlik ve cami güven-katılım arasındaki ilişkinin (r=0,52), dini kimlik ve DKAB Güven-katılım arasındaki ilişkinin (r=0,51), dini kimlik ve cemaat ve tarikatlara güven-katılım arasındaki ilişkinin (r=0,47) ve dini kimlikle uzak geçmiş rol modelliği arasındaki ilişkinin (r=0,42) takip ettiği görülmektedir.

Dini kimlikle anlamlı bir ilişkisi çıkmayan yakın geçmiş ve yaşayan şahsiyetleri modelleme değişkenleri devre dışı bırakılarak diğer tüm din eğitim Kaynakça ı ve uzak geçmişi modelleme yoğunluğu değişkenlerinin birlikte dini kimliği yordamadaki katkısını görmek amacıyla aşımsal (stepwise) regresyon analizi kullanılmıştır. Buradaki değişkenlerin dini kimlik üzerindeki etkisi analiz sırasında teker teker açıklayıcılığı ölçülmüş ve birlikte anlamlı açıklayıcılık vermeyen değişkenler modelden çıkarılmıştır. Nihai olarak tablo 15'te değerleri ve adımları verilen bulguyla karşılaşılmıştır.

Tablo 15 Dini Kimliği Yordayan Din Eğitimi Kaynakları

	F Değişim	sd	β	t	Düzeltilmiş R2
Bağımlı Değişken: Dini Kimlik					
Basamak 1. Kontrol Değişkeni: Diyanet Güven-Katılım Toplam Puanları					
	15,541	34	560	3,942	0,294
Basamak 2.					
a. Diyanet Güven-Katılım Toplam Puanları	6,338	33	500	3,729	0,389
b. Uzak Geçmiş Rol Model Puanları				2,518	

P<0,0001

Öğrencilerin dini kimlik puanlarını yordadığı düşünülen faktörlerden sadece ikisi birlikte anlamlı yordayıcı olarak karşımıza çıkmıştır. Yukarıdaki regresyon analizi sonuçları incelendiği zaman birinci modelde öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığının düzenlediği din eğitimi etkinliklerine güven ve katılım ortalama puanları regresyon eşitliğine girilmiş ve dini kimlik puanlarındaki varyansın %29'u Diyanete Güven değişkenince açıklanmıştır (**R^2:** 0,294). Diğer bir ifade ile dini kimlik değişkeninin en güçlü yordayıcısı Diyanet Güven değişkeni olarak belirlenmiştir. Beta değerinin yönü pozitiftir, dolayısıyla diyanete güven puanlarında yükselme ile dini kimlik puanları da yükselmektedir. Bu modele ulaşılırken regresyon mantığı gereği hesaplamalarda diğer din eğitimi Kaynakça ının (DKAB, cami, cemaat ve tarikatlar ile vakıf ve dernekler) Diyanetle birlikte yordayıcılıklarının anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

İkinci regresyon modelinde Diyanet güven değişkeninden sonra öğrencilerin uzak geçmiş rol kaynağı puanlarından elde edilen değişken de modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile dini kimlik puanında açıklanan varyans %29,4'ten %38,9'a çıkmıştır (**R^2:** .389). Diğer bir ifade ile uzak geçmiş rol model puanlarından elde edilen değişkenin açıklanan varyansa yaklaşık %10'luk bir katkısı görülmektedir. Uzak geçmiş rol Kaynakça ı puanlarından elde edilen değişkene ait Beta değeri (2.289), uzak geçmiş rol kaynağı puanları ile dini kimlik puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu, öğrencilerin rol kaynağı olarak uzak geçmişteki isimleri benimsedikçe dini kimlik puanlarının arttığını göstermektedir.

Regresyon analizi sonuçları, bizim çok farklı Kaynakça olarak algıladığımız Diyanet, DKAB dersleri, cami ve sivil nitelikli Kaynakça ın aslında aynı çerçevenin besleyicileri olarak göründüğünün ve bu çerçevenin de çok güçlü bir şekilde Diyanet tarafından temsil edildiğinin işaretlerini vermektedir. Öte yandan uzak geçmiş rol modelliğindeki yükselmenin de bu etkinin belirleyicisi (taşıyıcı) olduğuna ilişkin bir çıkarsama yapmak da mümkündür.

6. Sonuç ve Değerlendirme

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ve yorumları bir araya getirdiğimizde ortaya çıkan sonuçları aşağıdaki gibi maddeleştirmek mümkün görünmektedir:

1. Din eğitimi Kaynakça ı, öğrencilerin dini kimliklerinin oluşumunda oldukça etkili Kaynakça olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun nicel artışa paralel olarak nasıl geliştiğini ortaya koyan bulgular elimizde olmamakla birlikte içinde bulunduğumuz kesit itibarıyla mevcut din eğitim Kaynakça ı öğrencilerde dini kimlik oluşumunu önemli ölçüde etkilemektedir.

2. Dini eğitimi Kaynakça ının etkisi devlet eliyle verilen ve sivil Kaynakça aracılığı ile verilenler arasında farklı etkiye sahiptir. Devlet eliyle verilen veya devlet kontrolünde olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, camiler ve Diyanet'in dini kimlik etkisi cemaatler, tarikatlar, dini dernek ve vakıflarca düzenlenen din eğitimi etkinliklerine göre öğrencilerin dini kimliklerinin oluşumunda daha fazla etkiye sahiptir.

3. Araştırmamızın en önemli bulgularından birisi de mevcut din eğitimi Kaynakça ının okul türlerinde somut olarak karşılaştığımız ama toplumun bütününde gözlenmesi muhtemel ciddi bir kimlik ayrışmasına sebep olduğudur. Belirgin bir şekilde bilim eğitimi alan lise türlerindeki dini kimlik düzeyleri din eğitimi veren okul ve sosyal bilimler eğitimi veren okul türlerine düşüktür. Dini kimlik ölçeğinin bize sunduğu bulgularla sadece bilim eğitimi alan lise türlerindeki ayrışma üzerinde yorum yapabiliyoruz. Ancak bu öğrencilerdeki kimlik oluşumunda dinin nasıl bir anlayışla yer aldığı veya ayrışmanın topluma yansıyan boyutları hakkında da bize bazı işaretler vermektedir. Okul türlerinde karşımıza çıkan bu ayrışma toplumda da bir ayrışma oluştuğunun göstergesidir.

Bu ayrışmada bir kutupta salt dini değerlerle bütüncül bir dini kimlik yer alırken, öteki kutupta ise dinin de tüm toplumsal değerlerle birlikte yer aldığı bütüncül bir kimlik anlayışı bulunmaktadır. Din eğitimi kanallarının bütüncül kimliği nasıl etkilediğine ilişkin bulguların farklı araştırmalarla ortaya konması gerekmektedir.

4. Dini kimliği etkileyen din eğitimi kanallarının aslında birbirlerinden farklı din anlayışlarını temsil etmediği, sivil ve resmi kanallar arasındaki ayrımın giderek birbirlerine yakınlaştığı ve homojenleşen bu anlayışı Diyanet'in temsil ettiği söylenebilir. Din eğitimi

politikalarının son on yıllarda bilimsel çalışmalardan ziyade, resmi alan dışında oluşan (sivil yapılar-Diyanet-İlahiyat-Din Öğretimi Genel Müdürlüğü) birtakım konsorsiyumlarda belirlendiği bilinmektedir. Din eğitimi alanında alınan tüm kararlar, içeriği ve anlayışı da birbirine yaklaştırmaktadır. Sivil yapılar akredite olmuş (STK'dan SDK'ya dönüşmüş), akredite olurken de resmi program ve anlayışları kendi tarafına doğru çekmiştir.

5. Dini kimlik içinde yer alan "din"in nasıl bir anlayışa dayalı olarak üretildiği konusu bizim araştırmamızda da farklı araştırmalarda da ortaya konabilmiş değildir. Ağırlıklı olarak gözleme dayalı değerlendirmeler "selefi" denilen, "Ehli Sünnet" kavramını kullanarak İslam'ın ilk dönemlerindeki yorumlarla şekillendirilen, Arap geleneği ve kültürünü "sünnet" kılıfı kullanılarak meşrulaştıran ve yaygınlaştıran, Türk dindarlığının en önemli göstergesi Maturidi-Hanefi geleneğini Şafi geleneğine dönüştüren, Anadolu dindarlığını hakir gören ve yok sayan bir din anlayışı ile karşı karşıya olduğumuzu söylemektedir.

6. Ancak regresyon analizinde dini kimlik üzerindeki açık etkisi ortaya konan öğrencilerin uzak geçmiş rol modellerine baktığımız zaman yukarıdaki değerlendirmeleri destekleyen bir sonuçla karşılaşıyoruz. Aslında Diyanetin dini kimlik üzerindeki etkisine aracılık etme ihtimali de bulunan uzak geçmiş rol modellerinde öğrencilerin tamamına yakını Hz. Muhammed ve O'nun yakın arkadaşlarını ilk sıraya yazmışlardı. Burada din eğitimi kanallarının anlattığı Peygamber ve Ashap imgesinin yapısı dini kimlik içinde yer alan dinin nasıl bir anlayışa dayalı olarak ortaya çıktığına ilişkin ipuçları da verecektir. Örnekleme ve modellemenin ilk dönemlerden geliyor olması aslında bir tür selefi anlayışın habercisi niteliğindedir. Ancak bu değerlendirmelerimizin farklı araştırmalarla sorgulanması gereken primitif varsayımlar olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekir.

Kaynakça ve KONU ile İLGİLİ OKUMA LİSTESİ

- Altaş, Nurullah; **Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- Ayten, Ali; **"Dinî Bağlılık ve Dinî Kimliğin Ruh Sağlığına Katkısı Nedir? Din Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma", Din, Erdem ve Sağlık**, Ed. Ali Ayten, İstanbul 2005.
- Bahadır, Abdülkerim; **ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi,** Ed. Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002.
- Bühler-Spiegel -Thomas, **Ergenlik Dönemine Toplu Bir Bakış,** Çev. B. H. Vassaf, **Ergenlik Psikolojisi**, 2. Baskı, Hacettepe –Taş Yayıncılık, Ankara 1987.
- Clark, W. H.; **Ergenlik ve Gençlik Çağında Din,** Çev. Mehmet Dağ, **Eğitim Hareketleri Dergisi**, Sayı:256-257 1976 ss.
- Dalat, Ziya; **Çocuk ve Genç Ruhu,** Yeni Matbaa, Ankara 1956.
- Goldman, Ronald, **Readiness for Religion- A Basis for Developmental Religious Education-**, The Seabury Press, New York 1970.
- Kılavuz, M. Akif; **Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi,** Ed. Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002. Ss.209-254.
- Kula, Naci; **Genlik Döneminde Kimlik ve Din, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi,** Ed. Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2002.ss.31-70.
- **Öymen Hıfzırrahman R.; Çocukluk ve Gençlik Çağlarının Dini Gelişimi II**, **Eğitim Hareketleri Dergisi**, c.VIII, sayı:89 (1962)
- **Özarslan, Selim; 14-18 yaş Lise Gençlerinde Kader İnancı**, Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1994.
- **Özbaydar, Belma; Din ve Tanrı İnancının Gelişimi Üzerine Bir** Araştırma, İstanbul 1970.
- Pintner, Rudolf; *Büyüme,* **Eğitim Psikolojisi**, Çev. Sabri Akdeniz, MÜİFV Yayınları, İstanbul 1991
- Selçuk, Mualla; *Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu*, **Gençlik Dönemi ve Eğitimi**, Ensar Neşriyat, İstanbul 2000

- Spengle, Rechablave-Anne, Marie; **Ergenlik Psikolojisi, Ergen ve Dünyası**, Çev. B. Onur, Maya Matbaacılık Ankara 1980.
- Taplamacıoğlu, Mehmet, **Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti, AÜİFD**, Sayı:10, Yıl:1962, ss.140-151.
- Vergote, Antoine; **Ergenlikte Din; Çev. E. Fırat, AÜİFD**, C. XXIV (1981), Ankara 1981
- Yaparel, Recep; **Yirmi Kırk yaş Arası Kişilerde Dini Hayat ile Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, AÜSBE, Ankara 1987.

PANDEMİNİN EĞİTİMSEL ETKİLERİ: KRİZ FIRSATA ÇEVRİLEBİLİR Mİ?

Dr. Eray DEMIRÇELIK[1]

Özet

31 Aralık 2019 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü, Çin'in Vuhan şehrinde, daha önce insanlarda tespit edilmemiş zatürre vakaları bildirmiştir. Başlangıçta 2019-nCoV olarak ifade edilen bu hastalık, daha sonra Covid-19 olarak adlandırılmış ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan bir salgın başlamıştır. Birçok alanda olduğu gibi salgının eğitim sistemleri üzerindeki önemli etkileri halen devam etmektedir. Yaşanan salgın, okullarda gerçekleşen geleneksel öğrenmenin sorgulandığı bir değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, salgının Türk eğitim sistemi özelinde, geleneksel eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini tartışmak, pandeminin ortaya çıkardığı sorunlara ve sorunların çözümüne yönelik çözüm önerileri getirebilmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Eğitim Reformu Girişimi (ERG), TEDMEM gibi çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ulusal ve uluslararası alanda yayımladığı raporlar, konu ile ilgili makaleler ve uzman görüşleri incelenmiş ve çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Covid-19 pandemisi tüm dünya eğitim sistemlerini farklı değişkenlere bağlı olarak etkilemeye devam etmektedir. Eğitim sistemleri böyle bir duruma hazırlıksız yakalanmış, okulların aniden kapanması eğitime erişimi zor hale getirmiş, çocukların akademik performansı bu durumdan olumsuz olarak etkilenmiştir. Uzaktan eğitim, yeni öğrenme metotları, çocukların öğrenme stilleri ve öğrenme zamanı gibi farklı değişkenlerin tekrardan gözden geçirilmesini sağlamıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmaların, öğrencilerin bilgisayar ve internet erişim imkânlarıyla, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki yeterliliği ve aldığı eğitimlerin önemi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

1 Dr. Eray Demirçelik, Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri, Türkiye,eraydemircelik@gmail.com
Tel: 535 3876888

Covid-19 pandemisi eğitim sistemimizde görülen sorunları çözmemiz ve paradigmal bir değişim yapabilmemiz için bize fırsat vermektedir. Bunun için araştırmada üç aşamalı bir plan önerilmiştir. İlk aşama kısa vadede okullara verilecek destek ile uzaktan eğitime çeşitli nedenlerle erişim imkânı olmayan öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanması ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda geliştirilmesidir. İkinci aşama kısa vadeli iyileştirme çalışmalarıyla süreçte yaşanan öğrenme kayıplarının telafi edilmesidir. Üçüncü aşama uzun vadeli olarak eğitimde paradigmal değişim yeni bir eğitim sistemi inşasıyla eğitimimiz ve geleceğimiz için pandemi sonrası oluşacak yeni döneme hazırlanmaktır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, eğitim, sistem değişimi.

Educational Effects of Pandemic: Can the Crisis Be Turned into an Opportunity?

Abstract

On December 31, 2019, the World Health Organization reported cases of pneumonia that were not previously detected in humans in Wuhan, China. Originally expressed as 2019-nCoV, this disease was later named Covid-19 and an epidemic affecting the whole world began in a short time. As in many areas, the important effects of the epidemic on education systems still continue. The epidemic has brought about a change in which traditional learning in schools is questioned. The purpose of this study is to discuss the effects of the epidemic on traditional education systems in the Turkish education system, and to offer solutions to the problems and problems caused by the pandemic. The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs. The national and international reports published by various non-governmental organizations such as Economic Cooperation and Development Organization (OECD), Education Reform Initiative (ERG), TEDMEM, articles on the subject and expert opinions were examined and various comparisons were made.

Covid-19 pandemic continues to affect education systems all over the world depending on different variables. Education systems were caught unprepared for such a situation, the sudden closure of schools made access to education difficult, and the academic performance of children was negatively affected by this situation. Distance education has enabled different variables such as different learning methods, children's learning styles and learning time to be reviewed. Studies on distance education draw attention to the importance of students 'computer and internet access facilities, teachers' competence in distance education and the education they receive.

The Covid-19 pandemic can give us an opportunity to solve the problems seen in our education system and to change the paradigm. For this, a three-stage plan is proposed in this research. The first stage is the short-term support to schools, providing access to

education for students who do not have access to distance education for various reasons, and training teachers on distance education. The second stage is to compensate for learning losses in the process through short-term improvement studies. The third stage is the long-term construction of a new school-centered education system. As a society, we must be ready for the new post-pandemic era for our education and future.

Key Words: Pandemic, Covid-19, education, system change

Giriş

31 Aralık 2019 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü, Çin'in Vuhan şehrinde, daha önce insanlarda tespit edilmemiş zatürre vakaları bildirmiştir. Başlangıçta 2019-nCoV olarak ifade edilen bu hastalık, daha sonra Covid-19 olarak adlandırılmış ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan bir salgın başlamıştır. Birçok alanda olduğu gibi salgının eğitim sistemleri üzerindeki önemli etkileri halen devam etmektedir. Yaşanan salgın, okullarda gerçekleşen geleneksel öğrenmenin sorgulandığı bir değişimi de beraberinde getirmiştir.

Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim ve değişen eğitim yöntem ve teknikleri üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Salgın öncesi yapılan çalışmaların uzaktan eğitim üzerine ve dar kapsamlı çalışmalar olduğu, salgınla birlikte uzaktan eğitim ve farklı eğitim yöntemleri üzerine farklı araştırmaların yapılmakta olduğu görülmektedir (Basilaia ve Kvavadze, 2020).

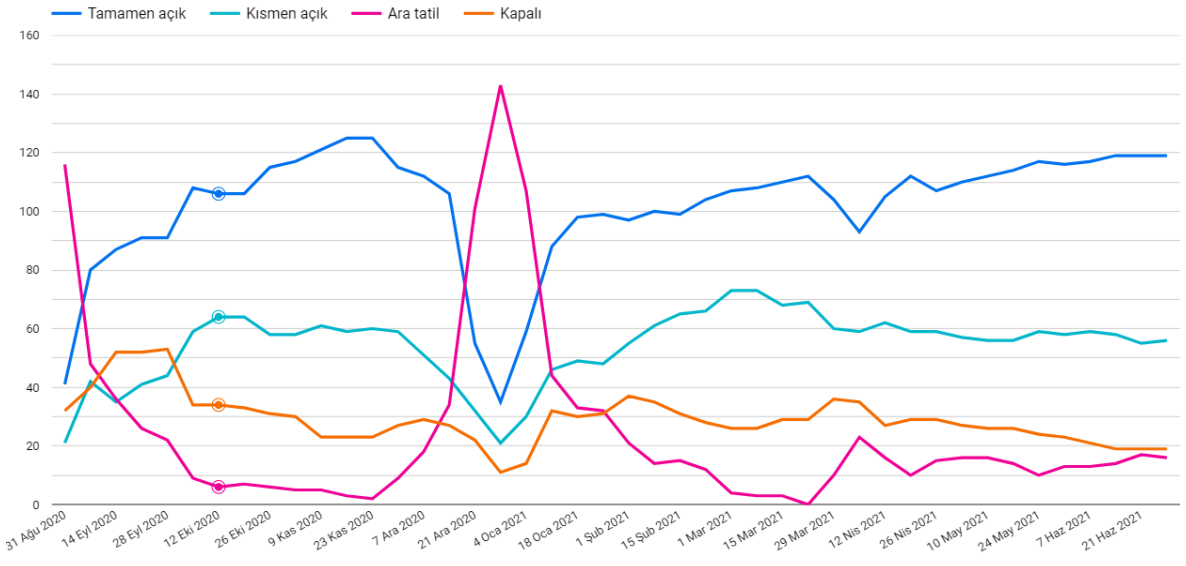
Yaşanan salgın, okullarda gerçekleşen geleneksel öğrenmenin sorgulandığı bir değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, salgının Türk eğitim sistemi özelinde, geleneksel eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini tartışmak, pandeminin ortaya çıkardığı sorunlara ve sorunların çözümüne yönelik çözüm önerileri getirebilmektir.

Pandeminin Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) verilerine göre, salgın döneminde dünyadaki 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin eğitim alamadığı tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020). Salgın tedbirleri kapsamında birçok ülkede okullar kapatılmış ve öğretim süreci uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanmaya çalışılmıştır (Daniel, 2020).

2021 yılı yaz döneminden itibaren alınan tedbirler sayesinde salgının artış hızı düşmüş ve birçok ülke okulları tekrardan açma kararı almıştır. UNESCO 2021 yılı verilerine göre 28 Haziran 2021 itibarıyla 210 ülkenin 119'unda okullar tamamen açık, 56'sında kısmen açık, 16'sında ara tatil, 19'unda ise kapalıdır (Demirci, 2021). Şekil 1 de, 210 ülkenin Ağustos

2020'den Haziran 2021'e kadarki süreçte okulların tamamen açık-kısmen açık-ara tatil ve kapalı olma durumlarındaki değişim görülmektedir. Türkiye'de salgın tedbirleri sebebiyle okullarda eğitime ara verilmiştir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2020 yılı eğitimin çıktıları eğitim izleme raporuna göre bu durum, zaten yeterince iyi olmayan öğrenme çıktıları açısından ve öğrenme kaybını artırma riski açısından dikkat edilmesi gereken bir durum olarak görülmektedir (ERG, 2020).



Şekil 1. UNESCO 2021 yılı verilerine göre okulların açık-kapalı olma durumu (Demirci, 2021).

Şekil 1'e göre Haziran 2021 itibarıyla 210 ülkenin %57'sinde okullar tamamen açık, %26'sında kısmen açık, %9'u kapalı, %8'inde ara tatil olduğu görülmektedir.

Pandemiyle birlikte eğitimde yaşanan kriz dönemi bizlere önemli bilgiler kazandırdı. Tüm dünya ülkeleri eğitim sistemleri bu duruma hazırlıksız yakalandı. Kriz aslında eğitim sistemleri üzerinde paradigmal bir değişim yapabilme imkanı sunmasına karşın bundan faydalanamadığımızı görmekteyiz.

Pandeminin eğitim ortamları üzerindeki öne çıkan bazı etkilerini sıralayacak olursak; uzaktan eğitimin, internete sürekli erişim imkanı ve donanımı olan öğrenciler ve uzaktan eğitim uygulamaları konusunda eğitim almış öğretmenler üzerinde etkili olduğunu gösterdi. Birçok ülkede çocukların büyük bir kısmı uzaktan erişim imkanına sahip olamadığı için eğitimden mahrum kaldı. Evde eğitim üzerine yapılan araştırmalar (Cooper & Sureau, 2007; Rinciotta, Bielick, & Chapman, 2004) yeterli Kaynakça ı mevcut çocuklar üzerinde eğitimin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Pandemi sırasında evde eğitim görmek zorunda kalan pek çok çocuğun evde eğitime hazır olmadığı için verilen eğitimlerden yeterince yararlanamadığı görüldü. Pandemi döneminde azalan öğrenme süresinin, **öğrencinin öğrenmesini ve** gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Pandemi sonrasında bu öğrenciler için yaz okulları, okul sonrası takviyeler ve kişiselleştirilmiş eğitim

imkanları sağlanarak öğrenme kayıpları telafi edici ek önlemler alınabilir. Acil durum planlarının iyi hazırlanmaması öğrenme üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Pandemi dezavantajlı durumda bulunan çocukların durumunun daha da kötü olması sonucunu doğurmuştur. Okul terk ve okuldan uzaklaşma sayılarında pandemi sonrasında artış olacağı tahmin edilmektedir. Pandemi, standartlaştırılmış testlerin sonuçlarını da kötü etkilemiştir. Türkiye'de yapılan liselere giriş sınavı ve üniversiteye yerleştirme sınav ortalamalarındaki düşüş pandeminin olumsuz etkilerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisi tüm dünya eğitim sistemlerini farklı değişkenlere bağlı olarak etkilemeye devam etmektedir. Eğitim sistemleri böyle bir duruma hazırlıksız yakalanmış, okulların aniden kapanması eğitime erişimi zor hale getirmiş, çocukların akademik performansı bu durumdan olumsuz olarak etkilenmiştir. Uzaktan eğitim, yeni öğrenme metotları, çocukların öğrenme stilleri ve öğrenme zamanı gibi farklı değişkenlerin tekrardan gözden geçirilmesini sağlamıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmaların, öğrencilerin bilgisayar ve internet erişim imkânlarıyla, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki yeterliliği ve aldığı eğitimlerin önemi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Covid-19 pandemisi eğitim sistemimizde görülen sorunları çözmemiz ve paradigmal bir değişim yapabilmemiz için bize fırsat verebilir. Bunun için bu çalışmada üç aşamalı bir strateji önerilmiştir: İlk aşama kısa vadede okullara verilecek destek ile uzaktan eğitime çeşitli nedenlerle erişim imkânı olmayan öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanması ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda geliştirici tedbirlerin alınmasıdır. İkinci aşama kısa vadeli iyileştirme çalışmalarıyla süreçte yaşanan öğrenme kayıplarının telafi edilmesi çalışmalarıdır. Üçüncü aşama ise uzun vadeli olarak eğitimde paradigmal değişim yeni bir eğitim sistemi inşasıyla eğitimimiz ve geleceğimiz için pandemi sonrası oluşacak yeni döneme hazırlanmaktır. Eğitim sistemimizin tüm çocukların Kaynakça a eşit erişim, sosyo-duygusal-bilişsel gelişimi, öğrenmesini ve gelişimini destekleyici bir şekilde yeniden yapılandırılmasına çalışılmalıdır. 21. yüzyılın yeterliliklerini sağlayan, yeni bir okul ekosistemi inşa edebiliriz. Okul niçin var? Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz? Eğitimden beklentimiz nedir? Sorularını karşılayacak yeni bir eğitim ekosistemi kuramadığımız her an "okul kavramı" zihinlerden uzaklaşmaya başlayabilir.

Kaynakça

- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). **Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia.** *Pedagogical Research, 5*(4), 10. https://doi.org/10.29333/pr/7937
- Cooper, B. S. & Sureau, J. (2007). **The politics of homeschooling new developments, new challenges.** *Educational Policy, 21*(1) http://epx.sagepub.com/cgi/reprint/21/1/110 adresinden erişilmiştir.
- Daniel, S. J. (2020). **Education and the COVID-19 pandemic.** Prospects. https://doi. org/10.1007/s11125-020-09464-3
- Demirci, S. (2021). **COVID-19 ve dünyada okulların durumu.** https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu adresinden erişilmiştir.
- Eğitin Reformu Girişimi. (2020). **Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları.** https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-ciktilari/ adresinden erişilmiştir.
- Rinciotta, D., Bielick, S. ve Chapman, C. (2004). **1.1 million homeschooled students in the United States in 2003,** *Education Statistics Quarterly, 6*(3), http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_6/6_3/3_2.asp adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2020). **COVID-19 Educational Disruption and Response.** https:// en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden erişilmiştir.

CUMHURİYETİN 100. YILINDA TÜRK EĞİTİM SENDİKACILIĞI

Dr. Eray DEMİRÇELİK[1]

Özet

Sendikalar, çalışma yaşamının en önemli örgütlerindendir. Sendikaların varoluş amacı, yasal haklar çerçevesinde üyelerinin ekonomik, sosyal ve hukuksal anlamda haklarını gözeten faaliyetlerde bulunmaktır. Temsil ve yönetme yetkisi, güç ve iktidar bileşenlerinin uyumunu içermektedir. Dolayısıyla, sendikal temsiliyet süreçlerinde güç alanlarının yapılandırılması, iktidar ilişkilerinin nasıl kurgulandığı ve sürdürüldüğü araştırılması gereken bir durumdur. Bu araştırmayla, Türkiye'deki eğitim sendikacılığının, yönetim ve iktidar ilişkileri bağlamında değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çağdaş toplumlarda, sivil toplum kuruluşlarının idarî eylemleriyle iktidarlar arasındaki ilişkiler ve bu ilişkiden ne ölçüde etkilenildiği tartışılması gereken bir sorun alanıdır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Sendikaların paylaştığı raporlar, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı istatistikleri, çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ulusal ve uluslararası alanda yayımladığı raporlar, konu ile ilgili makaleler ve uzman görüşleri incelenmiş ve çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

1948 yılında kurulan Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonuyla birlikte eğitim alanında kamu sendikacılığı faaliyetleri başlamıştır. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2020 yılı verilerine göre Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri alanında 46 sendika faaliyet göstermektedir. Sendikalaşma oranına bakıldığında üç sendika dışında diğerlerinin %5'lik oranın altında olduğu görülmektedir. Eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikalar kamu sendikalarında üye sayısı en fazla olan sendikalardır. Sayısal anlamda güçlü görülmelerine rağmen son yıllarda üye kazanımlarında geride kalmaları üzerinde

1 Dr. Eray Demirçelik, Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri, Türkiye,eraydemircelik@gmail.com
Tel: 535 3876888

durulması gereken bir konudur. Son beş yılda kamudaki sendikal örgütlenme düzeyindeki düşme eğilimleri bu bağlamda değerlendirilmelidir. Yetkili sendikaların tayin, terfi ve iktidara yakın olmanın dışında kendi kuruluş amaçlarına uygun iş ve eylemlerde bulunmaları gerekmektedir. Sadece çıkar amaçlı bir araya gelmiş örgütsel bir yapının entropi yaşaması kaçınılmaz olacaktır.

En son yaşanan Covid-19 salgınında yüzlerce eğitim çalışanının hiç aşılanamaması ya da geç aşılanmasının getirdiği sorunlar Türk eğitim sendikacılığının geleceği açısından düşünülmesi gereken bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: Sendikal gelişim, eğitim sendikaları, örgütsel yapı, entropi.

Turkish Education Unionism in the 100th Anniversary of the Republic

Abstract

Trade unions are one of the most important organizations in working life. The purpose of existence of trade unions is to carry out activities that observe the economic, social and legal rights of its members within the framework of legal rights. The power to represent and rule includes the harmony of power and power components. Therefore, structuring power fields and how power relations are constructed and sustained in union representation processes are a matter of investigation. With this research, it is aimed to evaluate the education unionism in Turkey in the context of management and power relations. The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs.

With the National Federation of Turkish Teacher Associations established in 1948, public unionism activities in the field of education started. According to the data for the year 2020, 46 unions operate in the field of Education and Science Services. Unions operating in the education sector are the unions with the highest number of members in public unions. Although they are seen as strong in numerical terms, it is an issue that should be emphasized that they have lagged behind in member gains in recent years. Authorized unions should not deal with tasks such as appointment, promotion and closeness to power, but should perform trade union work and actions in accordance with their own establishment purposes. Entropy will be inevitable for an organizational structure that has come together only for profit.

Keywords: Trade union development, education unions, organizational structure, entropy.

Giriş

Sendikalar, çalışma yaşamının en önemli örgütlerindendir. Sendikaların varoluş amacı, yasal haklar çerçevesinde üyelerinin ekonomik, sosyal ve hukuksal anlamda haklarını gözeten faaliyetlerde bulunmaktır. Temsil ve yönetme yetkisi, güç ve iktidar bileşenlerinin uyumunu içermektedir. Dolayısıyla, sendikal temsiliyet süreçlerinde güç alanlarının yapılandırılması, iktidar ilişkilerinin nasıl kurgulandığı ve sürdürüldüğü araştırılması gereken bir durumdur.

Foucault'ya göre güce sahip olanlar, çeşitli söylem ve eylemleriyle hakikati oluşturma gayretindedir. Yani hakikati üretir (Foucault, 2012, ss. 173-174). Bu sayede düzenin devamlılığı sağlanırken, üreten ve tüketen konumlarda bulunan homo economicus yetiştirilebilir. Türkiye'deki sendikal örgütlenme sistemi yeni homo economicus'lar için uygun bir ortam mı oluşturduğu düşünülebilir.

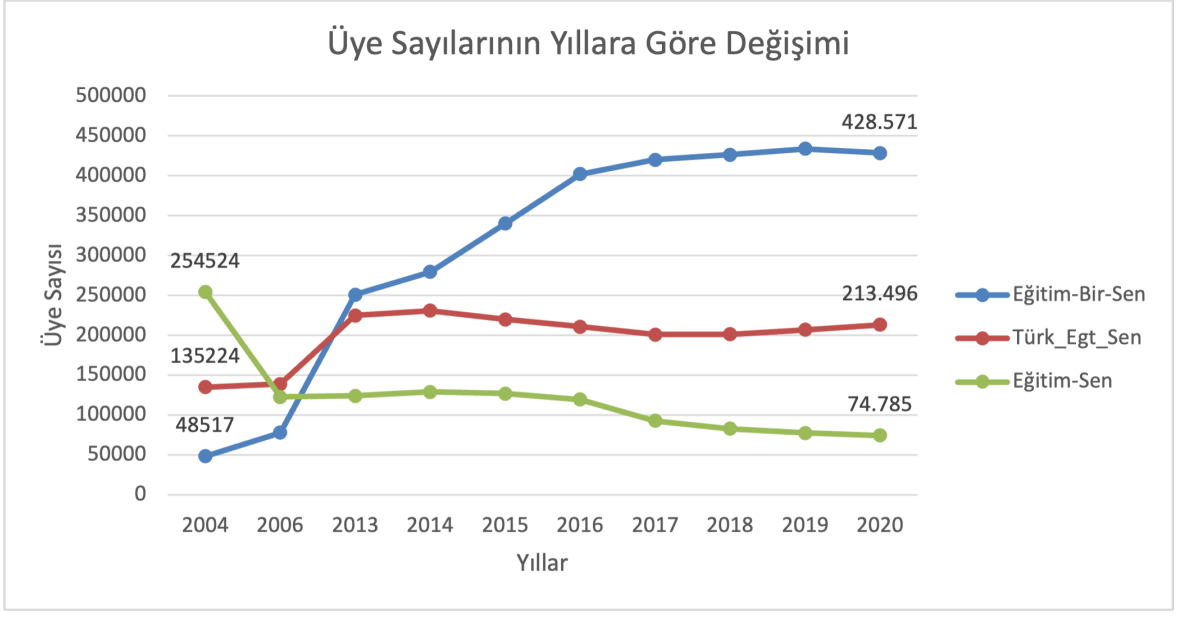
Türkiye de 1948 yılında kurulan Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonuyla birlikte eğitim alanında kamu sendikacılığı faaliyetleri başlamıştır (Eraslan, 2012). T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) 2020 yılı verilerine göre Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri alanında 46 sendika faaliyet göstermektedir (ÇSGB, 2020). Sendikalaşma oranına bakıldığında üç sendika dışında diğerlerinin %5'lik oranın altında olduğu görülmektedir. Eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikalar kamu sendikalarında üye sayısı en fazla olan sendikalardır. Sayısal anlamda güçlü görülmelerine rağmen son yıllarda üye kazanımlarında geride kalmaları üzerinde durulması gereken bir konudur. Son beş yılda kamudaki sendikal örgütlenme düzeyindeki düşme eğilimleri bu bağlamda değerlendirilmelidir. Yetkili sendikaların tayin, terfi ve iktidara yakın olmanın dışında kendi kuruluş amaçlarına uygun iş ve eylemlerde bulunmaları gerekmektedir. Sadece çıkar amaçlı bir araya gelmiş örgütsel bir yapının entropi yaşaması kaçınılmaz olacaktır. Bu araştırmayla, Türkiye'deki eğitim sendikacılığının, yönetim ve iktidar ilişkileri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim Sendikacılığında Gelinen Son Durum

1920'de Atatürk'ün desteği ile Milli Mücadele'ye destek vermek, öğretmenlik mesleğini ve öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarını korumak amacıyla "Türkiye Muallimler ve Muallimeler Derneği" kurulmuştur (Eraslan, 2012). Türkiye Muallime ve Muallimler Birliği 15-21 Temmuz 1921'de düzenlediği Maarif Kongresiyle Türk eğitim sisteminin gelişmesinde çok önemli katkıları olmuştur. Atatürk kongrede yaptığı konuşmada *"Öğretmenler gelecek nesil sizlerin eseri olacaktır" veciz sözü ile öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamıştır. O dönem şartları düşünüldüğünde Atatürk önderliğinde Türk eğitim ordusu birçok imkansızı başarmıştır. Türk eğitim tarihi açısından geçmişten günümüze yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında gelinen son nokta oldukça karamsar bir tablo arz etmektedir.*

Günümüz eğitim sendikacılığı Foucault (2012) belirttiği iktidar-güç dengesinde iktidarların sivil toplum kuruluşları aracılığıyla kendi istediklerini yaptırma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Sendika kuruluş felsefesinin özü olan üyelerinin hak ve menfaatlerini koruma ödevi Tulumbacı Sendromunda olduğu gibi gerçek hedeften gittikçe uzaklaşma sürecini yaşamaktadır (Dökmen, 2011). Sendika üst düzey yöneticilerinin ilerleyen zamanlarda farklı mevkilerde görülmesi alışagelmiş bir durum olarak kabullenilmektedir. Yüzbinlerce üye ile örgütsel yapı arasında hakların savunulması sürecinde adeta "Stockholm Sendromu" yaşanmaktadır (Parker, 2006).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı sendika istatistiklerine göre eğitim öğretim ve bilim hizmetleri iş kolu üye sayılarının yıllara göre değişimi Şekil 1 'de görülmektedir.



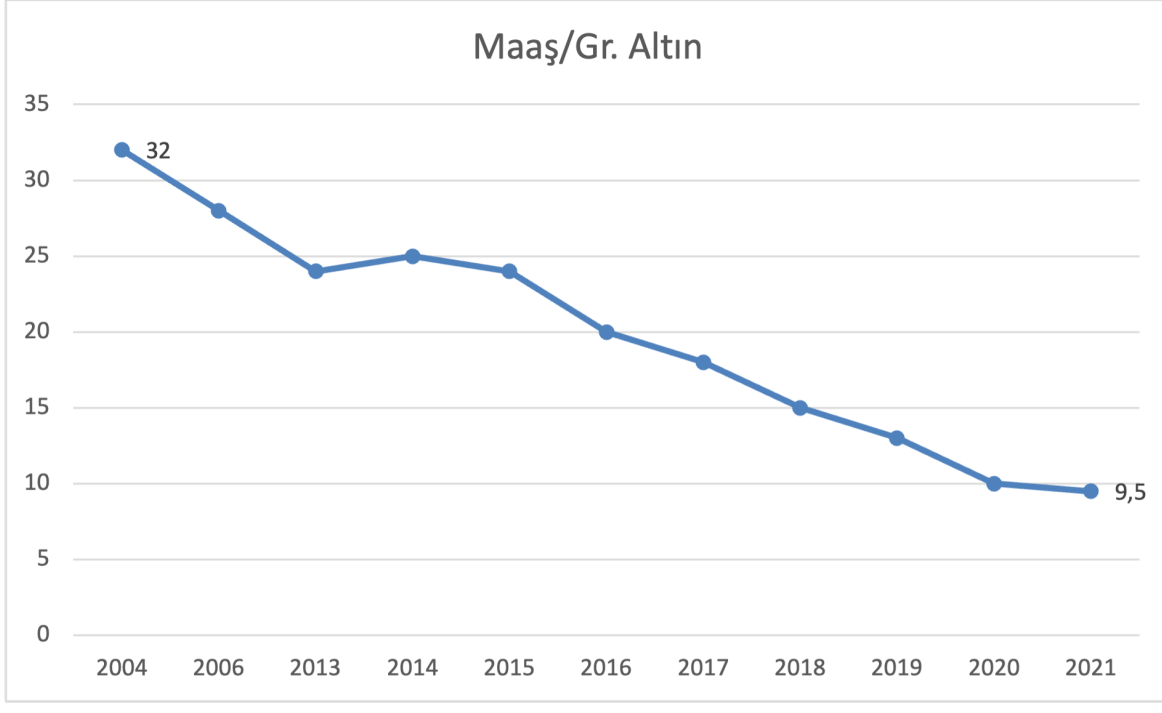
Şekil 1. Eğitim öğretim ve bilim hizmetleri iş kolu üye sayıları (Kaynak: ÇSGB verileri kullanılarak hazırlanmıştır.)

Şekil 1'e göre eğitim öğretim ve bilim hizmetleri iş kolunda kamu çalışanları arasında en fazla üye sayısı Memur-Sen'e bağlı Eğitimciler Birliği Sendikasında (Eğitim Bir-Sen) olduğu görülmektedir. Sendikanın 2019 yılında 433 bin 787 olan üye sayısı 2020 yılında 428 bin 571'e, 2021 yılında 427.382 üyeye düşmüştür. Türkiye Kamu-Sen'e bağlı Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk Eğitim- Sen) üye sayısı ise 2019 yılında 207 bin 256 iken 2020 yılında 213 bin 496'ya çıktığı görülmektedir (ÇSGB, 2020).



Resim 1. 2021 yılı eğitim öğretim ve bilim hizmetleri iş kolu üye sayı dağılımı (Kaynak: Eğitim Bir-Sen, 2021).

Eğitim öğretim ve bilim hizmetleri iş kolunda diğer tüm sendikalardan fazla üyeye sahip olmak ile eğitim sektörü çalışanlarının sosyal ve özlük haklarındaki yıllara göre azalma arasındaki tezatlık günümüz eğitim sendikacılığının geldiği noktayı da bizlere göstermektedir.



Şekil 2. Öğretmen maaşı ile alınabilecek gram altın miktarının yıllara göre değişimi.

Şekil 2'de öğretmen maaşı ile alınabilen gram altın miktarının yıllara göre değişimi görülmektedir. Sendikal temsil gücüne oranla yıllar içerisinde alım gücünün sürekli olarak azalması sendikal bir paradoks olarak yorumlanabilir. Eğitim alanında öğretmenlik meslek kanunu, gösterge katsayısı, uzman ve başöğretmenlik gibi onlarca sorunda yıllar içinde öğretmenler lehine herhangi olumlu bir düzenlemenin olmaması da dikkate değer bir başka konudur.

Sonuç olarak sendikal anlamda örgütlerin entropi yaşaması kaçınılmaz görülmektedir. Örgütsel yapının kuruluş amaçlarıyla ters orantılı bir büyüme sürdürülebilir görülmemektedir. Örgütsel anlamda yaşanan bu paradoks, öğretmenler gibi eğitim seviyesi yüksek bir kesimin oluşturduğu yapıda görülmesi de oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin kendi sosyal ve özlük haklarını etkili bir şekilde savunan örgütsel yapılar kurmak yerine menfaat veya başka sebeplerle kurdukları örgütsel birliktelikler, geleceğimiz insan kaynağını şekillendirenler eğitimli bir zümrenin durumunu açısından oldukça düşündürücü ve incelenmesi gereken bir durumdur. İlk maarif kongresinden günümüze öğretmen temsiliyetinin geldiği durum her yönünden uzmanlarca araştırılması gerekir.

Kaynakça

- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2020). **Kamu Görevlileri Sendika ve Üye Sayıları Hakkında Tebliğler.** https://www.csgb.gov.tr/# sitesinden ulaşılmıştır.
- Dökmen, Ü. (2011). **Küçük Şeyler 2 / Suflörlü Yaşamlar, Tulumbacı Sendromu, Psikolojik Düğümler.** İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Eğitimciler Birliği Sendikası. (2021). **Yetkide istikrar, 427 bin 382 kere teşekkürler.** https://www.ebs.org.tr/manset/5414/yetkide-istikrar-427-bin-382-kere-tesekkurler sitesinden ulaşılmıştır.
- Eraslan, D. (2012). **Türkiye'de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi.** Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (28) , 1-17.
- Foucault, M. (2012). **İktidarın gözü (3. Baskı).** (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Parker, M. (2006). **Stockholm Syndrome.** Management Learning, 37(1), 39-41.

MİLLİYETÇİ-AYDIN TÜRK KADINLARININ EĞİTİM İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİN MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİLERİ: MÜFİDE FERİT ve HALİDE EDİP ÜZERİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

Türk Milli Eğitimine, Lider Ülke Türkiye Ülküsüne,

Geleceğin Büyük Türkiye'sine Emek Vermiş Aydın Türk Kadınlarına…

Uzm. Rabia Aslıhan TÜRKMEN[1]

Milli bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesinde Türk aydınlarının çok önemli etkileri ve katkıları söz konusudur. Türk aydınları düşünceleri ve çalışmalarıyla hem toplumu hem de dönemin politikalarını etkileyebilmişlerdir. Bu bağlamda pek çok aydın Türk kadının ismi de zikredilir. Türkçülük akımına mensup, milliyetçi çizgide ilerleyen, milli mücadele döneminde önemli görevler üstlenen Akademisyen Halide Edip ve Yazar Müfide Ferit de bu isimlerdendir.

Bu çalışmada, düşünceleri, söylem ve eserleriyle Türk milli düşüncesinde önemli bir yere haiz olan, Halide Edip ve Müfide Ferit'in eğitim konusundaki çalışmaları, Türk milli eğitimine, dönemin toplumsal ve siyasal düşüncesine etkileri ve katkıları araştırılıp sunulmuştur. Çalışmada, dönemin atmosferi Halide Edip ve Müfide Ferit çalışmaları üzerinden derlenip verilirken, bu iki önemli ismin Türk düşünsel ve eğitim tarihi açısından önemleri de vurgulanmıştır. Çalışmanın amacı, II. Meşrutiyet Dönemiyle başlayan kadın çalışmalarının özellikle milli mücadele döneminin atmosferi içinde nasıl geliştiğini, bu çalışmaların eğitim yönünün nasıl olduğu ve dönemin zorlu şartları altında eğitime verilen önemi Türk aydınlarının eserlerinden bugüne aktarmaktır. Çalışmada, milliyetçi aydın kadınların çalışmalarından hareketle bugünün milli eğitim düşüncesine bir değer aktarımı yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Milli Eğitim, Milliyetçi Aydınlar, Halide Edip, Müfide Ferit

1 Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Uzmanı, Sosyolog, Ankara, raslihanturkmen@gmail.com
Orcid No: https://orcid.org/0000-0002-3546-6316

Giriş

Türk toplumunda düşünce özgürlüğünün akabinde de basın yayın hayatının gelişmesi beraberinde siyasal ve kültürel hayatın zenginleşmesini ve hareketlenmesini de sağmıştır. Bu toplumsal değişimin ve gelişimin özünde ise şüphesiz en önemli etken eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıdır. Osmanlı'da klasik eğitim anlayışı Osmanlı'nın yüzünü Batı'ya dönmesi ile birlikte değişmeye başlamış, Avrupa'ya gönderilen ilk öğrencilerden itibaren devlet eliyle farklı alanlarda nitelikli insan yetiştirmek amacıyla açılan yeni okullar akabinde Avrupalı devletler tarafından açılan batılı okullarla eğitim kurumları çeşitlenmiş, burada öğrenim gören öğrenciler yeni kurulacak Türk devletinin, toplumsal değişim ve dönüşümün en önemli aktörleri olmuşlardır.

Tarihsel süreçte eğitim kurumlarına bakıldığında, Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türk eğitimi ile ilgili bazı problemler söz konusudur. Osmanlı Döneminde eğitimin, geleneksel eğitim kurumları ve modern eğitim kurumları diye ikiye ayrıldığı zaman, modern eğitim kurumları çoğunlukla Batılı devletlerin Osmanlı'da yürüttükleri eğitim faaliyetleri ile devam etmiştir. Bu bağlamda bu dönemlerde eğitim alanında çeşitli problemler belirmeye başlamıştır. Bu problemlerden başlıcaları:

1. Devlet eliyle açılan okullar nitelikli ve yeterli değildir. Fiziki koşulları elverişli olmadığı gibi, yeterli sayıda öğretmeni, sınıfı, eğitim-öğretim materyali de bulunmamaktadır. Zaten savaşın zorlu koşulları ve akabinde kurulan yeni devletin yeni ihtiyaçları da göz önünde bulundurulduğunda eğitim öğretime verilen önem yeterli seviyeye ulaşmamıştır. Okulların fiziki koşulları başta olmak üzere, ders içerikleri, eğitim öğretim müfredatları ve tabi ki eğitim politikalarında bu bağlamda önemli eksiklikler söz konudur.

2. Yabancı devletlerin Türk devletinde açmış olduğu okullar tamamen yabancı kültürü barındıran milli değer unsurlarından uzak bir eğitim anlayışı ile sürdürülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin artmaya başladığı dönemde özellikle yabancı devletlerin Türk devletinde açtığı batılı okullarda yapılan misyonerlik faaliyetleri büyük bir yıkımın habercisidir. Bu okullar zamanla toplum ve devlet içinde bir tehdit unsuru olarak görülmeye başlanmıştır. Keza söz konusu okullar tamamen batılı değerler üzerinden eğitim verirken, Türk çocuklarının milli düşüncelerine de zarar vermeye başlamıştır. Bu okullarda milli düşünceyi geliştirecek, milli devlete, yeni kurumlarına nitelikli insan yetiştirecek, yeni, milli bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Fakat mevcut okullarda verilen eğitim bu yönlerden noksandır.

Toplumsal ve siyasal düşünceyi etkileyen dönemin en önemli eğitim öğretim aracı şüphesiz gazete ve dergiler olarak görülmektedir. Bu bağlamda dönemin özellikle milliyetçi aydınları gazete ve dergilerinde kaleme aldıkları eserlerde milli meseleleri ele almışlar, özellikle milli eğitim, milli bilinç, milli kültür gibi konular üzerinde durmuşlar, halkı

bilinçlendirmeye çalışmışlardır. O dönem çıkan yayın organlarında bu düşünceyle eserler veren pek çok Türkçü-milliyetçi aydının ismi zikredilebilir. Müfide Ferit ve Halide Edip bu aydınlar içinde dikkat çeken iki önemli isimdir.

Halide Edip ve Müfide Ferit II. Meşrutiyet Dönemiyle birlikte Türkçülük-milliyetçilik tezini farklı edebi türlerde işlemişler, hem fikirsel ve edebi, hem de siyasal ve sosyolojik yönden dönemin bireylerini etkilemişlerdir. Gerek entelektüel, gerek eğitimci yönleriyle toplumsal sorumluluğu üstlenen aydın kadınlar, eserleri, söylem ve eylemleriyle dönemin genel yapısında önemli roller oynamışlardır. Dönemin sosyal, siyasal ve eğitim yapısını iyi gözlemleyerek tahlil eden bu aydın kadınlar, eserlerinde de yine bu konuları ustalıkla işleyerek toplumu bilinçlendirme gayesinde olmuşlardır.

Sosyolojik ve Siyasal Perspektiften Dönemin Panoraması ve Eğitimle İlgili Birkaç Husus

Türk toplumu, dünyadaki pek çok toplum gibi tarihsel süreçlerde değişimler ve dönüşümler yaşamıştır. Toplumsal ve siyasal anlamda yaşanılan pek çok değişim haliyle eğitim alanına da yansımıştır. Türk eğitim tarihine baktığımızda, Türk eğitiminin, Türk toplumundaki değişimler nedeni ile ve içinde bulunmuş olduğu koşulların yaratmış olduğu kültürel etkileşim sonucu zenginleştiğini görürüz. Tarihsel süreç itibariyle Türk eğitiminin, planlı eğitsel etkinlikler bağlamında, toplumsal koşullarında etkisiyle asker eğitim, dini eğitim ve akademik eğitim gibi farklı süreçleri olduğunu söyleyebiliriz. Osmanlı Dönemine kadar farklı paradigmalarla ilerleyen eğitim, Cumhuriyet Dönemi ile birlikte modern bir çizgide ilerleyerek bu günlere gelmiştir (Güven,2014:1).

Eğitim bir toplumun değerlerini, kültürel birikimlerini geleceğe aktarmada en önemli araç olarak görülür ve bu bağlamda eğitim bir toplumun ortak belliğini oluşturur. Bu belliği oluşturmada ise eğitim politikaları önemli rol oynar. Eğitim kurumları, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak maksadıyla toplumu yönetenler veyahut o toplumda yaşayanlar tarafından oluşturulur (Güven,2014:1). Fakat Türk toplumunda Cumhuriyet Dönemine gelinceye kadar milli bir eğitim sisteminden bahsetmek mümkün değildir.

Türk eğitiminde eğitim genel olarak, Tanzimat öncesi medreseler tarafından, Tanzimat sonrasında mekteplerle, Cumhuriyet Döneminde ise okullarla verilmiştir(Calayir,2010:12). Tanzimat öncesi eğitim kurumları medreseler ve sıbyan-enderun mekteplerinden ibarettir. Kadınlar bu eğitim kurumlarından yalnızca sıbyan mekteplerine gidebilmektedir. Bu dönemde kadınlara daha fazla eğitim imkânı sunulmamış ve dahi zaten bu da talep edilmemiştir. Bu dönemde yalnızca devlet idaresinde bulunanların ve yahut ulema sınıfına mensup olanların kızları, ailelerinin de destekleriyle evlerinde özel eğitim almışlardır. Fakat Tanzimat Dönemiyle birlikte yaşanılan pek çok değişiklik eğitim alanına da yansımış

(Kurnaz,1991:4), eğitim öğretim kurumları çeşitlenmiş, farklı alanlarda, dallarda yeni eğitim birimleri açılmıştır.

Toplumsal ve siyasal unsurlardan etkilenen eğitim kurumlarının zaman zaman bazı problemlerle karşılaştığı görülür. Milli devlete giden yolda, Osmanlı Devleti'nin son yılları ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında da eğitim kurumlarında ciddi problemler söz konusudur. Bu dönemde klasik eğitim kurumlarının yapıları aşınmaya başlamış, bu eğitim kurumları kendini yenileyemediği için bozulmaya yüz tutmuştur. Bu nedenle özellikle yabancı devletlerin Türk toplumunda açtığı okullara eğilim artmaya başlamıştır. Yabancı ülkelerin bazı emperyalist hedefleri söz konusudur ve bu hedefleri hayata geçirebilmek için de eğitim kurumlarını önemli bir araç olarak kullanmışlardır. Bu bağlamda yabancı devletler Türk toplumda açtıkları misyoner okullarıyla Türk çocuklarını Türk milli kimliğinden, kültüründen ve dininden uzaklaştırmaya çalışmışlardır (Çetin,2018: 26).

Toplumsal alanda yaşanmaya başlayan yozlaşma, dönemin aydınlarının kaleme aldıkları eserlere de yansımış, özellikle milliyetçi-Türkçü aydınlar gazete ve dergilerde kaleme aldıkları yazılarda milliyetperverliği, Türk milletinin gücünü, değişen ve dönüşen toplumsal düzendeki siyasi, sosyal ve ekonomik anlamdaki problemleri işlemişlerdir. Milliyetçi aydınlarımızın işledikleri problemlerden bir tanesi de eğitim meselesidir. Bu dönem pek çok milliyetçi aydının hem kalemleriyle dönemin önemli yayın organlarında hem de okullarda eğitim faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte pek çok milliyetçi bürokrat aydını ise milli bir eğitim sisteminin olgunlaşması için eğitim politikalarına yön verdiği bilinmektedir. Bu bağlamda yine pek çok milliyetçi aydın Türk kadınının ismi de zikredilir. Selma Rıza'nın, Fatma Aliye'nin, Emine Seniye'nin, eğitim alanındaki çalışmaları oldukça önemlidir. Bu isimler eğitim öğretim faaliyetlerinin yayınlaşmasına, yeni okulların açılmasına, halkın eğitim alanında bilinçlendirilmesine öncü olmuşlardır. Dönemin siyasileri, idarecileri özellikle Selma Rıza, Halide Edip gibi önemli aydınlardan eğitim hususunda yardım istemişler ve özellikle o dönemde açılan pek çok kız okulunun açılması ve işler halde olmasında, denetlenmesinde bu milliyetçi aydın kadınların Giriş imleri önemlidir.

"Büyük Turan Mefkûresinin Kahramanı"[2] Müfide Ferit: Entelektüel Yaşamı Ve Eğitim Anlayışına Dair Bir Değerlendirme

"Bir millet için en büyük kayıp, gençlerinin birer birer yabancı ülkelerin kültürel çekim alanlarına kaymalarıdır. Bunu önlemenin yolu, eğitim kurumlarımızda hem çağdaş hem yerli bir eğitim sistemini kararlılıkla uygulamaktır."

Müfide Ferit

Bir fikir ve aksiyon insanı olan Müfide Ferit, milliyetçi-Türkçü, feminist, aydın Türk kadını hüviyetiyle karşımıza çıkmaktadır. Geride bıraktığı çok değerli eserleri ile birlikte Müfide Ferit'in fikirleri ve yaşantısı da edebi ve siyasi tarihimiz açısından oldukça önemlidir. O adeta Şefika Kurnaz'ın tanımladığı, *"Türk milletinin mücadele azmini yazdıklarıyla ayakta tutmaya çalışan[3]"* aydın bir Türk kadını olarak, hem milliyetçi hem de feminist fikirleriyle Türk düşünce hayatında önemli bir yerde konumlanmıştır.

Müfide Ferit, babası zabit kâtibi Şevket Bey, annesi Feride Hanım, babasının vazifesi için bulunduğu Kastamonu'da 29 Nisan 1892 senesinde doğmuştur. Babası Şevket Beye seryaveri olduğu Recep Paşa, Müfide Hanım doğduğunda, *"Şevket ismini Müfide koyalım, memlekete müfit olsun"* demiştir. Müfide Ferit hayatının vazifesinin daha ilk orada verildiğini, söylemiştir. Buradan yine babasının vazifesi dolayısıyla Trablusgarp'a gitmişlerdir. O dönem Trablusgarp'ta henüz kızlar için bir Türk mektebi bulunmadığı dolayısıyla Müfide Ferit ilköğreniminde St. Joseph Rahibe Mektebi'ne gönderilmiştir. Burada Fransızca ve İtalyanca öğrenen Müfide Ferit evde de Türkçe, Arapça, Farsça ve fen derslerini alarak eğitimine devam etmiştir. Lise çağına geldiğinde ise, kendisinin doktor olmasını ve Anadolu'daki kadınlara bakmasını isteyen babası onu gizlice Versailles Lisesi'ne göndermiştir. Avrupa'ya gitmek o dönem yasaktır ve Müfide Ferit, kendi deyimiyle de Avrupa'da tahsil yapan ilk Türk kızı olmuştur. O dönem Paris'te bulunan Jön Türklerin lideri Ahmet Rıza Bey Müfide Ferit'in velisidir. Fakat Müfide Ferit eğitiminin üçüncü yılında tatile geldiğinde babasını kaybetmesi dolayısıyla okuluna geri dönmemiş, buradaki eğitimine devam etmemiştir. Müfide Ferit bu durumu, *tahsile, doktorluğa, müfit olmaya, mesut olmaya veda ettim,* diyerek Özet leyecektir. Daha sonraları evlenen Müfide Ferit, eşi Paris sefiri olması sonrasında 1921'de Sorbonne Üniversitesi'nde şark edebiyatı dersleri almaya başlamıştır. Ayrıca yine burada bulunduğu dönemde Paris Science Politique mektebine de kayıt olmuştur. Kendi deyimiyle burayı da bitiren ilk Türk kızı yine kendisidir (Tek, 1972: 11).

Müfide Ferit, iyi bir eğitim almış, almış olduğu eğitimle kendini iyi geliştirmiş, gazeteci, romancı, fikir insanı hüviyetiyle gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında tanınan, sayılan, sevilen bir isim olmuştur. Özellikle babası ve eşinin siyasette, idarede ve askeriyede

2 Ömer Seyfettin, Türk milliyetçiliğinin ve milli edebiyatın gelişmesinde kadınların da önemli yerlerinin olduklarını belirterek bu bağlamda Müfide Ferit ve Halide Edib'i özellikle örnek göstermiştir. Yeni Turan'ın mimarı Halide Edip'in realistliğine vurgu yapan Ömer Seyfettin Müfide Ferit'i romantikliği ile tanımlarken "Büyük Turan Mefkuresinin Kahramanı" olarak nitelendirecektir (Koçak,Tamer,2008:183).

3 Şefika Kurnaz, Tanzimat Sonrası Türk Kadını, s.262

üstlenmiş oldukları çok önemli görevler dolayısıyla ve Müfide Hanımında çeşitli yerlerde kendisini genç yaşlardan itibaren kültür hareketlerine, yazarlığa atmış olması ona 20. Yüzyılın ilk yarısını şekillendiren, yerli ve yabancı siyaset, edebiyat, sanatkâr, ilim ve askeri alandaki önemli isimleri tanıma imkânını vermiştir (-, 1972:40). Müfide Ferit'in siyasal ve toplumsal düşüncesinin gelişmesinde, çok dilli ve de çok kültürlü bir ortamda eğitim almasının, meşrutiyetçi çizgide fikirleri olan babasının, Ahmet Ferit'in kız kardeşlerinin eşleri ve dönemin önemli Türk milliyetçileri olan Yusuf Akçura ve Prof. Zühdü İnhan'ın, yurt dışında okuduğu dönemde kendisinin velisi olan Jön Türklerin Lideri Ahmet Rıza'nın, Türk Ocağı başkanlarından Hamdullah Suphi Tanrıöver'in etkileri vardır (Koçak, Tamer, 2008:184).

Müfide Hanım yazın hayatına 1913 yılında dönemin önemli bir milliyetçi-Türkçü yayın organı olan Türk Yurdu dergisinde Süyüm Bike takma adıyla başlamıştır. 'Hayat Hanım' ismiyle yayınlamaya başladığı hikâye türündeki ilk eserinin ardından Aydemir ve Pervaneler isimlerinde romanları yayınlanmıştır. İlk eseri olan Aydemir romanının basılmasını sağlayan Türk Kadını Cemiyeti'nde aktif rol alan Müfide Hanım bu cemiyetin çatısı altında eğitimler vermiştir (Demircioğlu, 1998:37). Müfide Ferit'in vermiş olduğu eserler ve eğitimler milliyetçi-feminist hareketin de pekişmesini ve gelişmesini sağlamıştır. (Karabela,2019: 142)

Müfide Ferit Pervaneler isimli ikinci eserini Cumhuriyet'in ilanı akabinde 1924 senesinde yayınlamıştır. Müfide Ferit, döneminde çok dikkat çeken bu eserinde, yeni kurulan devletteki eğitim meselesini merkeze almıştır. Eserde özellikle yabancı okullar sorunu üzerinde durmuştur (Topaloğlu,2011: 1211). Batılı devletlerin misyoner okullarının Türk çocukları üzerindeki olumsuz etkisini, kimliklerinden uzaklaştırmalarını eserde dikkat çeken motiflerle işlemiştir (Çetin, 2018:26).

Müfide Ferit eserde, Osmanlı'nın son dönemlerinde yaygınlaşan yabancı okulların, Türk milletinin milli ve dini değerlerini, kimliğini tahrip edip yabancılaştırılması, okulda eğitim alan Türk çocuklarının mankurtlaştırılıp millet unsurlarına zarar vermesi ve çözülmesine götürmesini, bu okulların yıkıcı faaliyetlerini, zararlarını farklı boyutlarla ele alıp işlerken yalnızca söz konusu problemleri işlemekle kalmamış aynı zamanda çözüm yolları da sunmuştur. Bu eserden hareketle Müfide Ferit'in eğitimle ilgili düşüncelerini şu şekilde Özet leyebiliriz;

1. Eğitim sistemi modern ve çağın gerekliliklerine göre yeniden yapılanmalıdır.
2. Eğitim alan kişilere milli ve dini değerler sevdirilerek öğretilmeli, benimsetilmelidir.
3. Milli Eğitim Sistemi sağlam temeller üzerine inşa edilmeli, verimliliği sağlanmalı, cazibesi artırılmalıdır.
4. Türk çocuklarının farklı milletler ve yabancı kültür unsurlarına eğilimleri önlenmeli ve Eğitim kurumlarında Türk- İslam eğitim ve kültür sistemi kurulmalı ve korunmalıdır.

5. Türk aile kurumunun sağlam bir yapıda işlemesi ve çocuk yetiştirmede, çocuk eğitiminde hassas ve özverili olunması gereklidir.
(Tek, 2002: 29-64-65-Çetin, 2008: 41).

Bu bağlamda Müfide Hanım eğitim hakkındaki düşüncelerini ve dönemin eğitimle ilgili hususlarını sosyolojik bağlamdaki iki ana problem üzerinden eserinde ifade etmiştir. Müfide Ferit'e göre, Türk eğitim sistemi çocuklara yeterli ölçüde milli değerleri verememektedir. Türkler maalesef kendi eğitim sistemlerini iyileştirmek, tam manası ile milli, sağlam, faydalı ve işlevsel bir yapıya kavuşturmak yerine çocuklarını yabancı devletlerin açtığı okullarda okutma kolaycılığına kaçmışlardır. Bu durumda yabancı okullarda eğitim alan öğrenciler zamanla kendi milli ve dini kimliklerinden sıyrılmaya başlamaktadırlar. Bu aileler ayrıca çocuklarının bu okullarda ne yaptıklarının nasıl bir eğitim aldıklarının, hangi türlerde faaliyetlere katıldıklarının farkında değillerdir. Bu noktada bir aile kontrolü söz konusu değildir. Müfide Ferit, hapishaneye benzetilen Türk okullarında eğitim alan öğrenciler ne spor yapabilirler ne de eğlenebilirler, bununla birlikte Türk okulların mimari yapıları kötü, öğrenciler kara önlük giyimli, kara başörtülü, sırtlarında ağır çantaları ile küçük gruplar ile yürürler, onların ardı sıra soluk benizleri üzerlerinde koyu tayyörleri ile sert tavırlı hoca hanımlar vardır, diyerek işte bu görüntünün çocuklara itici geldiğini belirtir ve bundan dolayı çocukların ve ailelerinin Türk okullarını seçmediklerini düşünür.

Müfide Ferit Türk öğrencilerin Amerikan hayranlığını işte tam da buna bağlar ve şunu söyler, *"O kabahat da bizim. Eğer onlarınki gibi rahat mekteplerimiz olsaydı, kimse onları tercih etmezdi."* Müfide Ferit Pervaneler romanındaki dikkat çektiği diğer önemli hususta, Türk aile yapısının bilgisiz ve bilinçsiz olduğundan, çocukları yetiştirmeyi, eğitmeyi bilmedikleri, onlara gerekli şefkati göstermeyip bağırıp çığırarak dışladıkları, onları ihmal ettiklerini bu davranışlarıyla da çocukların kendilerinden soğuduklarını belirtir. Bu bağlamda aile kurumunun ve ailedeki eğitiminde ne denli önemli olduğu üzerinde büyük bir hassasiyetle durur (Çetin, 2008: 34).

Müfide Ferit özelinde kızların eğitimi ile ilgili olarak da, kızların ahlaki ve modern bir aile ortamı yaratabilecek şekilde yetiştirilmelerini, erkeklerle birlikte yürümelerini bunun içinde erkeklerle aynı eğitim fırsatına sahip olmaları gerekliliğini vurgulamıştır. Erkekler gibi kızların da her alanda iyi nitelikte yetişmesi gerektiğini düşünen Ferit, Aydemir romanında, *"Bizdeki kız mekteplerinin hemen hepsinin hedefi muallimeler yetiştirmekti. Hâlbuki cemiyetin, yalnız muallime suretindeki mürebbiyeye değil, her terakki sahasında, her günkü yaşayışında, kadın irşadına ihtiyacı vardı"* (Tek, 2002: 58), demiştir. Yani Müfide Ferit'in düşüncesinde cinsiyetler eşittir ve bir toplumda bireylere eşit eğitim hakkı sunulmalıdır. Bu eğitimde ailede sağlam temeller üzerinden başlayarak okullarda milli bir eğitim sistemiyle verilmelidir.

Türklerin Büyük Edibesi Halide Edip: Entelektüel Yaşamı ve Eserleri Üzerinden Eğitim Anlayışına Dair Bir Değerlendirme

"Hakiki bir muallim kitap muallimi değil, hakikat muallimidir."

Halide Edip

Halide Edip, ceyb-i hümayun dairesi kâtiplerinden Selanikli Mehmet Edip Bey'in ve Bedrifam Hanım'ın kızı olarak 1884 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Annesini küçük yaşta kaybetmesi nedeni ile anneannesinin yanında yaşamaya başlayan Edip, anneannesinden ileriki hayatında önemli tesirlerini göreceği bilgiler alarak iyi bir şekilde yetişmiştir. Halide Edip, annesinin ölümünden sonra birkaç tane evlilik yapan babasının yanında Anglo-Sakson bir eğitim almıştır. Bu dönemde Üsküdar Amerikan Kız Kolejinde eğitime başlayan Halide Edip, ayrıca dönemin önemli simaları olan Rıza Tevfik'ten Türk edebiyatı ve felsefe, Şükrü Efendi'den Arapça, Salih Zeki Bey'den de matematik dersleri almıştır. Halide Edip koleji bitirmesinin ardından Salih Zeki Bey ile evlenmiş, bu evlilikten iki çocuğu olmuştur. Halide Edip 1909 yılında darülmuallimatta pedagoji öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Burada eğitim hizmetlerine yönelen Edip, yeni devletin geleceğine yön verecek çocukların şahsiyetli ve nitelikli bir şekilde yetişmesini savunmuş bu hususta da özellikle kaleme aldığı eserlerde bu konular üzerinde durmuştur. Çocuk ve kadınların eğitimi hususunda özellikle duran Halide Edip, kadınların eğitilmeleri, toplum hayatına katılmaları için Teali-i Nisvan Cemiyeti'ni kurmuştur. 1912 yılında kurulmuş olan Türk Ocağı'da da bu bağlamda görevler almıştır. Halide Edip bu tarihlerde yapmış olduğu öğretmenlik ve müfettişlik çalışmalarında bulundu. Cumhuriyet kurulduktan sonra kendisine İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı kürsüsü kurma görevi verilmiştir (-1988:376). Burada Batı Edebiyatı dersleri vermiştir. Halide Edip kendisine verilen öğretmenlik-akademisyenlik vazifesini yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da sürdürmüştür. 1931 yılında Colombia Üniversite'sinden davet almış ve burada öğrencilerin büyük ilgiyle takip ettikleri tarih derslerini okutmuştur (Altın,2019: 1867).

Halide Edip'in eğitim ve eğitimci hayatı dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda oldukça önemlidir. Amerikan Kız Koleji'nde almış olduğu batılı tarzdaki eğitim ve buradaki çevresinin de etkisi ile Batıyı iyi tanımış, bu yönüyle de yalnızca kendi ülkesinde değil Batıda da tanınan bir isim olmuştur. Halide Edip, ailesinden aldığı eğitimin yanında okuldan aldığı eğitimle de doğu-batı değerlerini bir arada taşımıştır (Koçak, Tamer, 2008: 177). Bu birikimini yazınlarına da yansıtan Edip, eserlerinin çoğunda doğu-batı sentezini ustalıkla yansıtmıştır.

Halide Edip 1908 yılından itibaren, Halide Salih adıyla dönemin önemli yayın organları olan Tanin, Vakit, Akşam gibi gazeteler ve Yeni Mecmua, Resimli Gazete ve Şehbal dergilerinde yazmıştır. Edip, kadın hakları savunuculuğunun yanında dönemin önemli aktivistlerinden biri olarak işgal kuvvetlerinin karşısında da direnişe geçmiştir. Mütareke yıllarda

İstanbul'da siyasal çalışmalara katılmış, Türk Ocağı'nın İzmir'in işgalini protesto etmek için yaptığı mitingde konuşmuş, özellikle Sultan Ahmet Meydanı'ndaki mitingde yaptığı tarihi konuşma ile tanınırlığı artmıştır. Halide Edip milli mücadele döneminde eşi doktor Adnan Adıvar ile Anadolu'ya geçerek Türk kurtuluş savaşına katılmıştır. Bu süreçte Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün basın ve ajans işlerini organize etmiştir. Kendisine bu dönemde onbaşı rütbesi verilmiştir. Türk kurtuluş savaşının zaferle sonuçlanması akabinde Halide Edip Terakki Perver Cumhuriyet Fırkasına katılmış ve siyasi çalışmalarına burada devam etmiştir. Daha sonra İstanbul'dan bağımsız milletvekili seçilmiş fakat bir süre sonra istifa etmiştir (- 2009: 31-32).

Halide Edip toplumun bir aydını hüviyetiyle, batılılaşma sürecindeki değişen toplumun içinde duyarlı ve endişeli bir birey olarak düşüncelerini, savunduğu değerleri ve değişen toplumsal ve siyasal düzen ile ilgili önerilerini kaleme aldığı eserlerinde yansıtmıştır (Koçak, Tamer, 2008: 177). Halide Edip'in Türk Yurdu, Musavver, Tanin gibi dönemin önemli yayın organlarında yazdığı yazıların pek çoğunu eğitim öğretim meseleleri oluşturmaktadır. Edip bu yazılarda özellikle kadınların eğitimi hususuna eğilmiştir. Çünkü kadınların eğitilmemesi demek kendi haklarının bilincinden mahrum kalması, faydalanamaması demektir. Bu bağlamda da Halide Edip kadınları, yetişecek yeni neslin ilk öğretmenleri olarak idealize etmiştir. Halide Edip'e göre yeni kurulan devlete yeni bir ideal insan tip gerekmektedir. Bu ideal tip için ise;

1. Yeni eğitim ve öğretim
2. Yeni tip öğretmenler

Halide Edip, İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda (darülmuallimat) öğretmenlik vazifesini yaptığı dönemde Amerikalı Eğitimci Horn'un İlm-i Talimin Psikolojik Esasları adlı eserinin Türkçe tercümesine kendi düşüncelerini de dâhil ederek Talim ve Terbiye eserini oluşturmuştur. Talim ve Terbiye'de genel eğitim düşüncelerinin yanı sıra öğretmenlere de muhtelif konularda tavsiyeler vermiştir. Halide Edip'in vermiş olduğu tavsiyelerden bir tanesi de ders kitapları meselesidir. Edip ders kitaplarının bir rehber olması gerektiğini, söyler. Kitaplar kesinlikle ezberlenmesi gereken "bir emir" olmamalıdır. Bununla birlikte eğer bazı bilgiler kitapta yoksa da öğretmen onları anlatacak cesarette olmalıdır. Bu bağlamda kitabı öğretmede bir araç olarak gören Halide Edip, *"Hakiki bir muallim kitap muallimi değil, hakikat muallimidir"* demiştir(Altın,2019:1861).

Halide Edip eğitim-öğretim ile ilgili düşüncelerini Talim ve Terbiye[4] isimli eserinde etraflıca anlatmıştır. Buna göre;

1. Kız öğretmen okullarının lise kısımları fen-edebiyat olarak iki ana kola ayrılmalıdır. Öğrenciler bu iki alandan bir tanesini seçip eğitimlerine devam etmelidir.

4 Halide Edip, Talim ve Terbiye adlı eseri İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda öğretmenlik görevinde bulunduğu dönemde yazmıştır. Esasen eser Amerikalı eğitimci H. Harrell Horne'un The Psychological Principle of Education adlı kitabının bir çevirisidir. Halide Edip o dönem okullardaki eğitime yön vermek ve okuyanının faydalanması amacıyla bu eseri tercüme etmiş ve Türk eğitimine yön verecek yeni eklemelerde bulunarak eseri genişletip yeni bir muhteva katarak tekrar yayınlatmıştır (Adıvar, 1911).

2. Lise kısmında ahlak, tarih, matematik, geometri, psikoloji ve pedagoji gibi dersler zorunlu olmalı, sosyoloji, felsefe, kimya, sağlık gibi dersler ise seçmeli olarak verilmelidir. Bunlara ek olarak da ders programlarında mutlaka müzik ve resim dersleri olmalıdır.

3. Bu okulların başında okulu idare edecek güçlü bir idareci (müdür) ve idari işlerde ona yardım edecek muavinler yer almalıdır.

4. Derslerde okutulan kitapların yazımı ve yabancı dillerdeki eserlerin tercümesi bu işin ehli olan kişiler tarafından yapılması gerekir (Altın, 2019: 1874).

Bunlarla birlikte Halide Edip'in okullar ile ilgili hazırlanan bir raporda, bu okulların daha kaliteli hale gelmesi için önerdiği düşünceleri de şu şekilde Özet leyebiliriz.

1. Okullarda yapılması gerekli en önemli değişiklik şüphesiz Türk öğrencilerinde yeni bir ruh, şuur geliştirmektir. Öğrencilere, özgüven, açık fikirli olma, sorumluluk alma, iş yapma, iş birliği, zorbalıktan kaçınma gibi duygular aşılanmalıdır.

2. Mevcut okullarda derslerin çoğunluğu Arapça ve Farsça olarak verilmektedir. Bunların elbette devamı getirilebilir fakat bununla birlikte çok daha yeni, modern ve donanımlı bir yapıya da ihtiyaç söz konusudur.

3. Okulda motivasyonlarını yükseltmek için müzik, jimnastik, resim gibi dersler verilmelidir.

4. Coğrafya, yurt bilgisi derslerinin daha verimli öğretilmesi, ezberden uzak tanınarak öğrenilmesi için okul gezileri yapılmalıdır (Altın, 2019: 1878-1886).

Halide Edip bir başka eseri olan Yeni Turan'da, hayal ettiği Yeni Turanı, Türklüğün faydasına çalışan okullarla, yurtlarla birlikte kız çocuklarının, kadınların okula gidip eğitim almalarını, çalışmalarını sağlayan, Türk'ten yana olan her şeye hizmet eden faaliyetleri olan bir yer olarak idealize ediyor. *"Yeni Turan'ı en çok göze çarptıran şey, belki de Türk kadını müessesatıydı. Yeni Turan kadınlarını da okutuyor, kadınlarını da yanı başında çalıştırıyordu"*(Edip, 2019: 18). Halide Edip'in idealize ettiği Yeni Turan okullarında fazlaca milli unsurların motifleri gözlenir. Yeni Turan'da Türk musikisi, Selçuklu Türklerinden izler, milli tarih, milli kültür unsurlarına sıkça yer veren[5] yazar, idealize ettiği yeni oluşumdaki eğitimi ve eğitim kurumlarını milli unsurlarla beslemiştir.

5 "Yeni Turan, musikisine- hususuyla dini bir şekilde olursa- mutlak Mevlevi bir sima veriyor. Musiki de mimarlıkta daima memba-ı ilhamını Selçukilere kadar yükseltiyordu. Bununla birlikte yeni musikişinaslardan birinin milli şarkıları, ilahileri ve dramları; bu ince, esrarengiz, sufi anasırıyla beraber, bilmem neden, birdenbire bu kadar sene bu kadar ecnebi nüfuz ve tesirinden sonra dilini bulan mert, vahşi, serseri ve kavi bir Tatar Türk'ü sesini, nefesini getiriyordu. Neylerin ince, derin bir mukaddimesinden sonra bu on iki genç Türk göğsünden muhtelif seslere ayrılarak güzel bir ahenk yapan bu taze ruh şelaleleriyle Yeni Turan, bütün binaları, kadınları ve müessesat-ı içtimaisiyle ruhunun çıplak sadeliğinden kopmuş bir nağme neft ediyordu" (Edip, 2019:29).

Halide Edip eserlerine baktığımızda, onun, her ne kadar aldığı eğitim ve bulunduğu ortamlar dolayısıyla Amerikan ve İngiliz eğitim sistemine yakın olsa da Türk eğitim sisteminin bunların donanımlarına sahip, modern, çağın gerekliliklerine karşı öğrencileri yetiştiren, hem sosyal hem de akademik anlamda onları iyi bir şekilde yetiştirecek, milli unsurlarında dâhil olduğu bir eğitim sistemini istediği ve bulunduğu görevlerde de bu eğitim sisteminin uygulanmasına yönelik çalışmalar yapmaya çalıştığını söyleyebiliriz.

Sonuç

Milli bir devletin ancak ortak milli kaygıların, milli bilincin ve milli hedeflerin üzerinden kurulacağını ve yaşayacağını düşünen milliyetçi Türk aydınları, bunun ilk basamağının da milli bir eğitim sistemi ile inşa edileceğinin şuurundadırlar. Milliyetçi aydınlar, dönemin zorlu şartları altında dahi çıkardıkları gazete ve dergilerde yazdıkları yazılarla milli şuuru aşılamaya ve zinde tutmaya, toplumun milli hassasiyetlerini yükseltmeye çalışmış, yayın organlarını da bu bağlamda en önemli eğitim aracı olarak görmüşlerdir.

Halide Edip ve Müfide Ferit milliyetçi, feminist, eğitimci, aydın Türk kadını hüviyetiyle karşımıza çıkmaktadırlar. Bu iki fikir ve eylem insanı, özellikle milli mücadele döneminde ve yeni kurulan cumhuriyete de fikirleri ve eserleriyle çok değerli katkılar sunmuşlardır. Bu iki isimde, batıyı görmüş, tanımış, eğitimli, muhtelif konularda kabiliyetleri olan ve toplumun duyarlı iki genç aydın Türk kadını olarak birikimleriyle Türk milli mücadelesinin en önemli aktörlerinden olmuşlardır. Mücadelelerini daha çok yazın hayatında gösteren bu iki kadın yazarın eserlerinde özellikle eğitim hususu göze çarpmakta, bu bağlamda kurguladıkları konular çoğunlukla modern, eğitimli, milli hassasiyetleri yüksek olan karakterlerden oluşmaktadır.

Müfide Ferit'in Aydemir romanında Demir karakteri gazetelerde yazdığı yazılarla ve medresede verdiği eğitimlerle fikirlerini, ideolojisini topluma yaymaya çalışır. Halide Edip'in yeni Turan'ında da okullar, gazeteler bulunmaktadır. Hem Müfide Ferit hem de Halide Edip eğitimi topluma ulaşmada en önemli araç olarak görmüşlerdir (Koçak, Tamer, 2008: 190). Bu iki önemli isim de bireylerin özelinde de kız çocuklarının ve kadınların eğitim ve öğretimine önem verip, bu bağlamda eğitime teşvik edecek çalışmalarda bulunmuşlardır. Özellikle Halide Edip'in teşvik ve çalışmalarıyla çok sayıda yeni kız okulu açılmıştır. Bu iki aydında kadınların ve erkeklerin eşit hak ve hürriyetlere sahip olmaları gerekliliğinin bir şartı olarak karma eğitimi savunmuşlar ve hayata geçirilmesi için çaba sarf etmişlerdir. Kız çocuklarının ve kadınların eğitimi onlar için çok önemlidir keza onlar için toplumsal yapının işler ve kaliteli olmasında bu bir şarttır. Her iki yazarda eğitim özelinde de kadınların eğitimi hususunda durmuş keza eğitimli bir nesille istenilen ve beklenilen her şeyin daha rahat yapılabileceğini savunmuşlardır. Halide Edip'in de Müfide Ferit'in de idealize ettikleri eğitimli insan tipi batıyı, modern hayatı, çağdaş düşünceyi iyi tanıyan

ama kendi öz kültüründen, geleneksel değerlerden kopmamış eğitimli insan tipidir. Esasen hayal ettikleri, idealize ettikleri tipolojiler kendilerinde hayat bulmuştur.

Halide Edip'te Müfide Ferit de hiç şüphesiz milli düşüncelere dayanan milli bir eğitim sisteminden yanadırlar. Bununla birlikte eğitim sistemi çağdaş, tam tesisatlı, öğrencilerin taleplerine karşılık veren bir nitelikte olmalıdır. Bununla birlikte okullarda verilen eğitim yabancı kültür unsurlarından uzak, milli değerler özünden kopmamış bir şekilde verilmelidir. Eğitim mutlaka karma olmalıdır ve devletin sunmuş olduğu eğitimden herkesin eşit bir şekilde faydalanması sağlanmalıdır.

Halide Edip ve Müfide Ferit milli bir devletin ancak milli bir eğitim sistemiyle kurulacağının farkındalığına varmış kişilerdir. Bununla birlikte halkta eksik olan milli bilincin eğitim yoluyla onlara verilmesi gerektiğini düşünürler. Bu milliyetçi-aydın Türk kadınları, 1921 yılında toplanan Maarif Kongresi'ne de katılmışlardır. O döneme dair alınan kararlarla ilgili Halide Edip ve Müfide Ferit'in katkılarına dair çok fazla anekdot bulunmamaktadır. Fakat yeni kurulacak Türk devletinin gelecekteki eğitim-öğretim faaliyetlerine bu düşüncelerle katkılar sundukları her iki yazarında eserlerinden hareketle söylenebilir.

Milli devletin inşası dönemi itibariyle başlayarak ve sonraki dönemlere yön veren Türk milli eğitimi ile ilgili yapılan düzenlemelere ve uygulanan politikalara bakıldığında, Müfide Ferit'in ve Halide Edip'in o dönemlerde üzerinde durdukları ve çözüm önerileri sundukları meselelerde önemli etkilerinin ve katkılarının olduğu alınan ve uygulanan kararlarda gözlemlenmektedir. Halide Edip'in ve Müfide Ferit'in eserlerinde üzerinde durdukları milli eğitimle ilgili sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm ve düzenleyici önerilerin daha sonraları devlet eliyle yapılan politikalarla çözülmeye ve düzenlenmeye başladığını görüyoruz. Müfide Ferit'in ve Halide Edip'in eserlerinde ele aldıkları Yabancı okullar sorunu, eğitimde milli hassasiyetlerin noksanlığı, eğitim öğretimde niceliksel ve niteliksel eksiklikler daha sonraları alınan milli eğitim politikaları kararlarıyla düzenlenmiştir. Bu bağlamda da Müfide Ferit'in ve Halide Edip'in düşüncelerinin bu politikalara yön verdiğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Adıvar, Halide Edip, (2019). **Yeni Turan**, Can Yayınları, 8. Baskı
- Adıvar, Halide Edip, (1911). **Talim ve Terbiye,** Tanin Matbaası, İstanbul
- Altın, Hamza, (2019). **Halide Edip'te Eğitim Fikri ve Onun Talim ve Terbiye İsimli Eseri,** OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt 14, Sayı 20, s.1861-1895
- Bakır, Kemal, (2008). **II. Meşrutiyet Döneminde Milli Seçkincilik ve Eğitim: Emrullah Efendi Tuba Ağacı Nazariyesi,** Doğu-Batı, Sayı 45, s. 197-213,
- Küçükgörmen, Gülcan Calayir, (2010). **Halide Edip Adıvar'ın Romanlarında Kadın ve Kadın Eğitimi,** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Çetin, Nurullah, (2018). **Müfide Ferit Tek'in Pervaneler Romanına Divan Edebiyatına ve İslam Kültürüne Ait Kavramların Simgeselliğinde Bir Yaklaşım,** Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi Sayı 22, s. 22-41.
- Demircioğlu, Cemal, (1998). **Müfide Ferit Tek Ve Romanlarındaki Milliyetçilik,** Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Güven, İsmail, (2014). **Türk Eğitim Tarihi,** Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı, Ankara
- Karabela Şermet, Sevim, (2019). **Müfide Ferit'e Özgü Feminizm,** Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 1, s. 140-159
- Koçak, Birgül, Tamer, Aytül, (2008). **II. Meşrutiyet Döneminde İki Milliyetçi Kadın,** Halide Edip ve Müfide Ferit, Doğu-Batı, Sayı 45, s.173-193
- Kurnaz, Şefika, (1991). **Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını,** T.C Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2. Baskı, Ankara
- Tek, Müfide Ferit, (2002). **Aydemir,** İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Tek, Müfide Ferit, (1972). **Hayat Hikâyem**, Türk Soroptimisti In Memorian Müfide Ferit Tek Özel Sayısı,(Haz.), N. Dirvana, S. Kazancıgil, N.Uluocak, s.11-12, Çeltüt Matbaacılık.
- Tek, Müfide Ferit, (2002), **Pervaneler**, Kaknüs Yayınları, 1. Baskı. İstanbul
- Topaloğlu, Yüksel(2011), **Pervaneler Romanının Yapısı ve Anlamı Üzerine,** Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, s. 1211-1228

- -, (1972), Anarken, **Türk Soroptimisti,** Türk Soroptimisti In Memorian Müfide Ferit Tek Özel Sayısı,(Haz.), N. Dirvana, S. Kazancıgil, N.Uluocak, Çeltüt Matbaacılık.
- -, (2009), Halide Edip Adıvar, **Türk Parlamento Tarihinde Kadın Parlamenterler,** (Haz.S. Gökçimen)
- -,(1988), Halide Edip Adıvar, **TDV İslam Ansiklopedisi,** 1. Cilt, İstanbul

TOKAT'IN SOSYO-EKONOMİK YAPISI VE GELİŞİMİNDE ÜNİVERSİTENİN ETKİLERİ

Doç. Dr. Hüseyin MERTOL

Berna ARIKAN

Özet

Günümüzde bilginin üretildiği kurumlar olarak ön plana çıkan üniversiteler bilimsel araştırma, eğitim-öğretim, nitelikli iş gücü yetiştirmek amacı ile kurulmuş olsalar da bulundukları kentleri sosyal, kültürel, demografik, mekânsal ve zamansal gelişimi olmak üzere birçok yönden etkilemektedir. Bu nedenle üniversiteler farklı disiplinler tarafından pek çok bilimsel çalışmaya konu olmuşlardır. Bu çalışmada Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Tokat ilinin sosyo-ekonomik gelişimi üzerindeki etkisi ele alınmış ve bu üniversitenin Tokat il merkezindeki ekonomik değişimlerin toplum ve toplumsal değerler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için anket ve görüşme ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Sonuç olarak Türkiye'de 1922 yılında kurulan 22 üniversitenin içinde bulunan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat'ın şehir nüfusunun hızla gelişmesine neden olarak, şehrin ekonomik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği, Tokat il ekonomisine, nüfusuna, sosyal ve kültürel yapısına önemli ölçüde katkı sağlayarak gelişmesinde büyük rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Coğrafya, Üniversite, Tokat, Sosyo-Ekonomik

Giriş

Günümüzde bilgiyi üreten, ürettiği bilgiye işlev kazandıran ve bilginin yayılmasında önemli rolü olan kurumlar üniversitelerdir. Üniversiteler bilimsel araştırmalar yapan eğitim ve öğretim fonksiyonu ile nitelikli işgücü yetiştiren kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde genç nüfusun artması ile birlikte eğitim ihtiyacı da artmış bunun sonucunda ise birçok ilde yeni üniversiteler kurulmuş, mevcut üniversitelere de yeni bölümler ve eğitim

programları eklenmiş, üniversitelerin uzantısı olan fakülte ve yüksekokulların sayısı da hayli artmıştır (Ünal,2011). Güncel verilere göre ülkemizde 129 devlet üniversitesi, 74 vakıf üniversitesi ve 4 tane vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır (www.istatistik.yok.gov.tr, 2021). Sayıları artan üniversiteler ile birlikte eğitim amacıyla yola çıkan bireyler farklı şehirlere gelerek o şehrin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını etkilemiş ve sosyo kültürel yapısından etkilenmişlerdir (Yavuzçehre, 2016; Ünal 2011). Ülkemizde 1992 yılında kurulan üniversiteler ile üniversitelerin kuruldukları il ve bölgelerin kalkınmasında, büyüme ve gelişmesinde önemli bir aktör oldukları anlaşılmıştır (Ünal, 2011). Üniversiteler kuruldukları bulundukları illerde ilk olarak demografik yapıya, bölgeye gelen eğitim göçü ile birlikte mekânsal yapılanmasına, ekonomisine, üniversite ve halk etkileşimi sonucu sosyal ve kültürel yapılanmasına, çevre yapılanmasına doğrudan ve dolaylı olarak etkide bulunarak şehri değişim ve gelişim sürecine sokmaktadır. (Yavuzçehre, 2016). Bu nedenle üniversiteler farklı bir misyon ve vizyon ile kamu yatırımı olarak görülerek bulundukları bölgelerin ekonomisine katkı sağlaması ve merkeziyet gücünü arttırması amaçlanmıştır (Yavuzçehre, 2016). Üniversitelerin kuruldukları bölge ve illere farklı boyutlarda etkilerini ele alan çalışmalar ülkemizde oldukça azdır. Bu çalışmalar genellikle ekonomik etkiler üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalara kısaca değinilecek olursa bu çalışmalar 1990'lı yıllara kadar dayanmaktadır. Atik (1999), Aydemir (1994), Akçakanat, Çarıkçı ve Dullupçu (2010), Görkemli (2009), Arslan (2014), çalışmaların da üniversitelerin bulundukları kentlere ekonomik etkilerini ele almıştır. Ada ve Bilgili (2008), Öztürk vd. (2011), Arslan (2016), Toprak (2017), Kaya, Yalçınkaya, Yazgan (2018) çalışmaları ise üniversitelerin illerine etkilerini sosyo-ekonomik açıdan ele alan çalışmalardır. Gültekin, Çelik, Nas (2008), Yavuzçehre (2016) ise üniversiteleri diğer birçok etkileri ile ele alan araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ise üniversitelerin bulundukları merkezlere genellikle olumlu etkiler yaptığı şeklinde sonuçlanmıştır. Bu çalışma da ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Tokat'ın sosyo-ekonomik gelişimindeki etkileri ele alınacaktır.

Üniversite Kavramı ve Türkiye'de Üniversiteleşme Süreci

Üniversite kavramının kökenine bakıldığında XI. yüzyılda Avrupa'da Orta çağ Latincesinde Universitas kavramından türeyerek ilk yükseköğretim kurumlarının yapısını anlatmak için kullanılmıştır (Ünal, 2011). Üniversite kurumları özgür düşünce ortamı sağlayan kültür ve eğitim merkezleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Modern üniversitelerin oluşturulması konusunda toplumsal hayatın her alanında birçok değişim yaratan Fransız devrimi kendisini göstermiştir (Ünal,2011). Üniversitelerin tarihteki ilkokul örneklerinin gelişen, büyüyen uzantı ve kolları olarak ortaya çıktığını belirten görüşlerde bulunmaktadır. Okul ve uzantısı olarak görülen Üniversiteler "ehlileştirme aracı" olarak ortaya atılmışlardır. Genel bakıldığında üniversiteler dönem farkı baza alınmaksızın "bilime dayalı kurumlar olarak bilginin üretilip geliştirilmiş ve bu bilgileri işlevselleştirerek bireylere aktaran eğitim

kurumlarıdır (Çalışkan,2010; Ünal,2011). Üniversiteler, Avrupa dünyasında farklı olarak İslam dünyasında yöneticilerin ve varlıklı ailelerin mülkiyetini korumak ve kimi zamanda ise iktidar ve itibar sağlamaları amacıyla kurdukları vakıflar olarak ortaya çıkmıştır (Timur,2000; Ünal, 2011).

Türkiye'de üniversitelerin kurulması ve gelişimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası araştırmalar olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir.

Türkiye'de Cumhuriyet öncesi batı tarzında ilk üniversite özelliği taşıyan Darülfünun 1863 yılında Osmanlı döneminde açılmıştır (Sargın,2006). Bir başka kaynağa göre ise Türkiye'de kurulan ilk batılı tarzı 1773 yılında kurulan bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi adı ile bilinen Mühendishane-i Berr-i Hümayun'dur. Daha sonra ise 1827 yılında kurulan Tıbbiye ve 1834 yılında kurulan Harbiye ülkemizde kurulan batı tarzı üniversitelerin ilk örnekleri arasındadır (Sargın,2006). Ülkemizde batı tarzı kurulan bu yüksekokullar 1876'da Mekteb-i Mülkiye, 1878'de Hukuk Mektebi, 1882'de Ticaret Mekteb-i Alisi ve Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane ve 1909'da kurulan Mühendis Mekteb-i Alisi Yükseköğretim kurumlarıdır (Özarslan ve diğ., 1998; Sargın,2006). Türkiye'de cumhuriyet sonrası üniversiteler 1923-1950 dönemi; 1950-1980 dönemi ve 1980-1990, 1990 ve sonrası dönemi yüksek öğretim şeklinde sınıflamaya gidilmiştir (Sargın,2006).

Cumhuriyet sonrası ele alınan 1923-1950 arası dönemde 1925'de Ankara'da Hukuk Mektebi, 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930 yılında ise Ziraat Enstitüsü kurulmuştur (Sargın,2006). 1933 yılında Darülfunun'un yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlayacak bir rapor (Erdoğan,2002; Sargın,2006) ile İstanbul Üniversitesi'ni Darülfununun yerini alması için onaylamıştır (Gürüz,2001; Sargın,2006). 1933 yılında üniversite ile günümüzde kullandığımız akademik unvanlar kullanılmaya başlanmıştır (Sargın,2006). İstanbul teknik Üniversitesi 1944 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Bu dönem içerisinde Ankara'da kurulan bu yüksek okullara da 1937 yılında Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi,1943 de fen Fakültesi ve 1945'de Tıp Fakültesi gibi ilave fakülteler açılmıştır. Ayrıca İstanbul'da bulunan Mülkiye Mektebi 1935 yılında Siyasal Bilgiler Fakültesi adını alarak Ankara'ya taşınmıştır. Bu gelişmelerin ardından Türkiye'nin üçüncü üniversitesi olarak 12.06.1946 gün ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile Ankara Üniversitesi kurulmuştur. 1950-1980 arası dönemlerde geniş ve kapsamlı bir eğitim hamlesi yapılarak İstanbul ve Ankara dışındaki yerleşmeler dışında Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi ve İzmir'de Ege Üniversitesi, Erzurum'da Atatürk Üniversitesi ve yine Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1967 yılında Ankara Hacettepe Üniversitesi, 1971 yılında İstanbul Boğaziçi Üniversitesi kurulmuştur. Diyarbakır'da Dicle Üniversitesi ve Adana'da Çukurova Üniversitesi ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi kurulmuştur (Sargın,2006). Üniversitelerin kurulduğu bu şehirlerin büyük kısmı bölgelerinde bir üst merkez olan ya da bir üste merkez olmaya aday olan şehirlerdir. Türkiye'de bu dönemde yani 1980 sonuna kar olan süreçte farklı bölgelerin şehir

merkezlerinde yeni üniversiteler açılmaya devam etmiştir. 1974 yılında Sivas'ta kurulan Cumhuriyet Üniversitesi Anadolu'da kurulan 5. üniversite olarak kurulmuştur(Sargın,2006). 1975 yılında Malatya'da kurulan İnönü Üniversitesi ve Elazığ'da kurulan Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu'nun 2. ve 3. üniversitesidir. Bu üniversiteleri sırasıyla Samsun'da kurulan 19 Mayıs Üniversitesi, Konya'da kurulan Selçuk Üniversitesi, Bursa'da kurulan Uludağ Üniversitesi ve Kayseri'de kurulan Erciyes Üniversitesi takip etmiştir (Sargın,2006).

1982 yılında aynı günde 6 ayrı şehirde 8 üniversite kurulmuştur. Bu üniversiteler Yıldız Teknik, Marmara ve Mimar Sinan, Dokuz Eylül, Akdeniz, Trakya, Yüzüncü yıl üniversiteleridir. Kurulan bu üniversitelerden çoğunluğu ise büyük şehirlerde kurularak var olan dengesiz bir üniversite dağılımın daha da dengesizleşmesine sebep olmuştur (Sargın,2006). 1984 yılında YÖK kararı ile kurulan ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi' de bu dönemde kurulmuştur. Bu tarihten 10 yıl sonra ise Gaziantep Üniversitesi kurulmuştur.

1992 yılında 23 devlet ve 1 vakıf üniversitesi farklı bölgelerde ve büyük çoğunluğu orta büyüklükteki şehirlerde 24 üniversite kurulmuştur. Bu üniversitelerden İstanbul'da vakıf üniversitesi olarak kurulan Koç Üniversitesi ve İzmir'de kurulan İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü hariç diğer yeni kurulan 22 üniversite orta büyüklükteki şehirlerde kurulmuştur. (Sargın,2006). 1992 yılında kurulan bu üniversitelerle birlikte Türkiye'de 2 vakıf 51'i ise devlet üniversitesi olmak üzere üniversite sayısı 55'e yükselmiştir (Sargın,2006). Eskişehir'de ikinci üniversite olarak kurulan Osmangazi Üniversitesi ve İstanbul'da yedinci üniversite olarak kurulan Galatasaray Üniversitesi Türkiye'de 1992 yılından sonra kurulan devlet üniversiteleridir (Sargın,2006). Türkiye'de üniversiteleşme süreci 1994 yılından sonra ise tamamen vakıf üniversiteleri ile sürdürülmüştür. Vakıf üniversiteleri her ne kadar öğrenci sayısı açısında çok yüksek değerler oluşturmasa da son 10 yıl içerisinde özelliklede İstanbul'da çoğalmıştır. Kurulmuş olan tüm vakıf üniversitelerinin %50'den fazlası İstanbul'da bulunmaktadır (Sargın,2006).

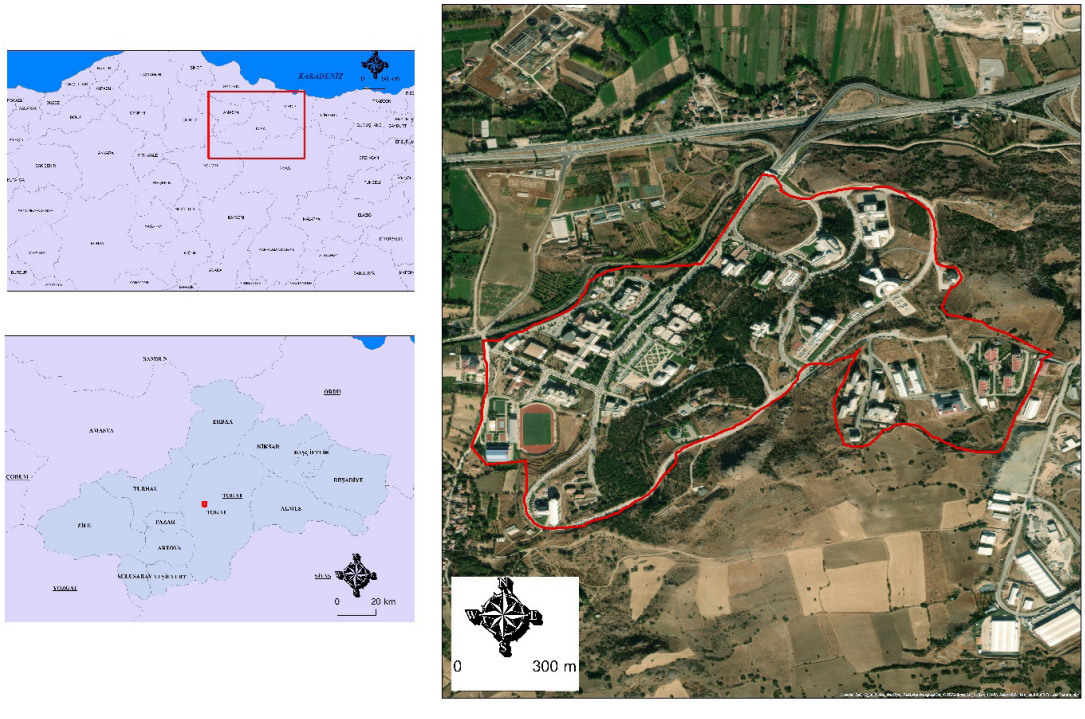
Güncel verilere göre ülkemizde 129 devlet üniversitesi, 74 vakıf üniversitesi ve 4 tane vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bu üniversitelerin bölgesel dağılımına bakıldığında Marmara Bölgesinde 27 Devlet, 45 Vakıf Üniversitesi, İç Anadolu Bölgesinde 27 Devlet 18 Vakıf üniversitesi, Karadeniz'de 20 devlet üniversitesi ve 1 Vakıf üniversitesi, Ege'de 15 devlet 3 vakıf Üniversitesi Akdeniz'de 14 devlet üniversitesi ve 5 vakıf üniversitesi, Güneydoğu Anadolu'da'10 devlet,2 vakıf üniversitesi bulunmaktadır (www.istatistik.yok.gov.tr, 2021).

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkındaki 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 sayılı Kanun ile 78 ve 190 sayılı Kanun Hükmünde Değişiklik Yapılması Hakkında 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı Kanunun 24'üncü maddesi" gereğince Gaziosmanpaşa ismi ile Tokat Turhal karayolu üzerinde Tokat il merkezine 9 kilometre uzaklıkta bulunan Taşlıçiftlik Yerleşkesine (Harita 1 ve Şekil 1) kurulan üniversite "18 Mayıs 2018 tarihinde yürürlüğe giren 7141 sayılı "Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ismi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi" olarak değiştirilmiştir. (www.gop.edu.tr,2021). İlk kurulduğu yıllarda Cumhuriyet Üniversitesi'ne bağlı bulunan Ziraat Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesini Niksar Meslek Yüksekokulu, Tokat Meslek Yüksekokulu, Zile Meslek Yüksekokulu, Erbaa Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünden oluşmaktayken zamanla büyüyüp gelişerek günümüzde 17 fakülte, 2 Yüksekokul, 17 Meslek Yüksekokulu ve 1 Lisansüstü eğitim enstitüsü bulunan bir üniversite haline gelmiştir (www.gop.edu.tr, 2021). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibari ile toplamda 30.851 öğrenciye ev sahipliği yamakta olup, 1467 akademik, 1995 idari personele de istihdam hizmeti sunmaktadır.

Şehir merkezindeki Ali Şevki Erek Yerleşkesi ile Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi ve 8 ilçede Faaliyetlerini sürdürmektedir (www.gop.edu.tr, 2021).

Harita 1: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lokasyon Haritası



Şekil 1: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi



Kaynak: www.gop.edu.tr,2021

Araştırmanın amaç ve önemi üniversite ve şehir ilişkisine dikkat çekerek üniversitelerin yalnızca araştırma yapmak ve öğrenim vermek gibi amaçlarının yanı sıra bulundukları kentin özelliklede orta ve küçük ölçekli kentlerin kalkınmasında çok önemli bir aktör olduklarını, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin de Tokat'ın demografik, sosyal ve ekonomik anlamda büyüyerek gelişmesine katkıda bulunduğu ortaya koymaktır. Ayrıca daha önceden Tokat için böyle bir çalışmanın yapılmamış olması, yapılan araştırmaların ise ekonomik düzeyde olması da çalışma açısından önem teşkil etmektedir.

Yöntem

Çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli bilimsel veriler 2020 yılı itibari ile 18 ve üzeri yaştaki aktif nüfusu temsil eden örneklem ile 299 katılımcıya google anket üzerinden anket soruları ulaştırılmıştır. Anket uygulanmak istenen maksimum 600 öğrenci, 150 akademik ve idari personele ulaşmak amaçlanmış, fakat pandemi sürecinde eğitim-öğretimin uzaktan eğitim ile devam etmesi nedeni ile anket 207 öğrenci ve 42 akademik ve idari personele ulaştırılabilmiştir. Araştırma Tokat şehir merkezinde bulunan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisans-Önlisans öğrencileri ve Akademik-İdari personeli, oluşturmaktadır. Tokat şehir merkezinde bulunan esnaf ise halkı temsilen Üniversitenin şehre olan etkileri üzerine görüş ve düşünceleri sorgulanmıştır. Bu sebeple 299 kişiye anket taraması yapılmıştır. Anket tekniğinin yanında çeşitli literatür taraması ve TÜİK verileri de kullanılmış, elde edilen veriler değerlendirilerek çalışmanın sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın Evren-Örneklem Grubu

Tokat'ın Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Gelişiminde Üniversitenin Etkileri çalışması kapsamında Tokat ilindeki tek üniversite olan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin şehrin sosyo-ekonomik yapısının gelişimindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla Tokat il merkezinde bulunan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencisi, Akademik- İdari Personeli ve Tokat Esnafı olmak üzere 3 ayrı gruba anket taraması düzenlenmiştir. Tokat il merkezinde okuyan lisans ve ön lisans öğrenci sayısı 19.183, yine merkezde akademik personel sayısı 1179 ve idari personel sayısı ise 821 kişi olmak üzere toplamda 2000 personel istihdam etmektedir (TOGÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ve TOGÜ Personel Daire Başkanlığı, 2021). Ankete katılan öğrenci sayısı 207, akademik ve idari personel sayısı 42, esnaf sayısı 50'dir.

Tablo 1 incelendiğinde ankete katılım sağlayan 207 öğrencinin %73,4'ü kadın katılımcı, %26,6'sı erkek katılımcıdır. Yaşları incelendiğinde ise %89,7'si 18-24, %9,8'i 25-30, %0,5'i 36 ve üzeri yaş aralığındadır. Ankete katılan öğrencilerin %43,8'i Fen Edebiyat Fakültesi, %21,2'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %9,9 İslami İlimler Fakültesi, %9,4'ü Eğitim Fakültesi, %6,9'u Tokat Meslek Yüksekokulu, %3,4'ü Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, %2,5'i Sağlık Bilimleri Fakültesi, %1,5'i Spor Bilimleri Fakültesi, %1,5'i Ziraat Fakültesinde öğrenim gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 1: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencisi Genel Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	149	73,4
Erkek	54	26,6
Yaş		
18-24	165	89,7
25-30	18	9,8
31-35	0	0
36 ve üzeri	1	0,5
Fakülte-Yüksekokul		
Eğitim Fakültesi	19	9,4
Fen Edebiyat Fakültesi	89	43,8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	43	21,2
İslami İlimler Fakültesi	20	9,9
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	7	3,4
Sağlık Bilimleri Fakültesi	5	2,5
Spor Bilimleri Fakültesi	3	1,5
Tokat Meslek Yüksekokulu	14	6,9
Ziraat Fakültesi	3	1,5

Tablo 2 incelendiğinde ankete katılan 42 personelin %80,5'i erkek, %19,5'i kadın katılımcıdır. Yaş özellikleri incelendiğinde %22'si 31-35 yaş, diğer %22'si 36-40 yaş, %19,5'i 25-30 yaş aralığında %14,6'sının 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi %72,5 ile katılım oranının en yüksek olduğu fakültedir. Katılımcı personelin kadro türü incelendiğinde %88,1'i akademik, %11,9'u İdari kadro olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 2: Akademik ve İdari Personelin Genel Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	8	19,5
Erkek	33	80,5
Yaş		
25-30	8	19,5
31-35	9	22
36-40	9	22
41-44	3	7,3
45-50	6	14,6
51-54	3	7,3
55 ve üzeri	3	7,3
Birimler		
Eğitim Fakültesi	2	5,0
Fen Edebiyat Fakültesi	29	72,5
Spor Bilimleri Fakültesi	1	2,5
Tokat Meslek Yüksekokulu	7	17,5
Ziraat Fakültesi	1	2,5
Kadro Türü		
Akademik	37	88,1
İdari	5	11,9

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Tokat ilinin Sosyo-ekonomik yapısına olan etkilerini yalnızca akademik-idari personel ve öğrenciler ile sınırlı bırakmayıp Tokat halkını temsilen Tokat esnafı da çalışmaya dahil edilmiş ve Tokat'ın sosyo-ekonomik yapısının gelişiminde üniversitenin etkileri hakkında anket taraması ile görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Ankete 50 esnaf katılmıştır. Tablo 13'te ankete katılan esnafın demografik özelliklerine bakıldığında %84'ü erkek, %16'sı kadın katılımcıdır. Esnafın %11,8'i 18-24 yaş aralığında, %25,5'i 25-30 yaş aralığında, %17,6'sı 31-35 yaş aralığında, %11,8'i 36-40 yaş aralığında, 19,6'sı 41-45 yaş aralığında, %13,7'si 46 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Esnafın %92'si memleketini Tokat belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Esnafa Ait Genel Özellikler

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	41	82
Kadın	9	18
Yaş		
18-24	6	11,8
25-30	13	25,5
31-35	9	17,6
36-40	6	11,8
41-45	10	19,6
46 ve üzeri	7	13,7
Memleket		
Tokat	46	92,0
Diğer	4	8,0

BULGULAR

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Şehirdeki Nüfus ve Göç Hareketliliğine Etkisi

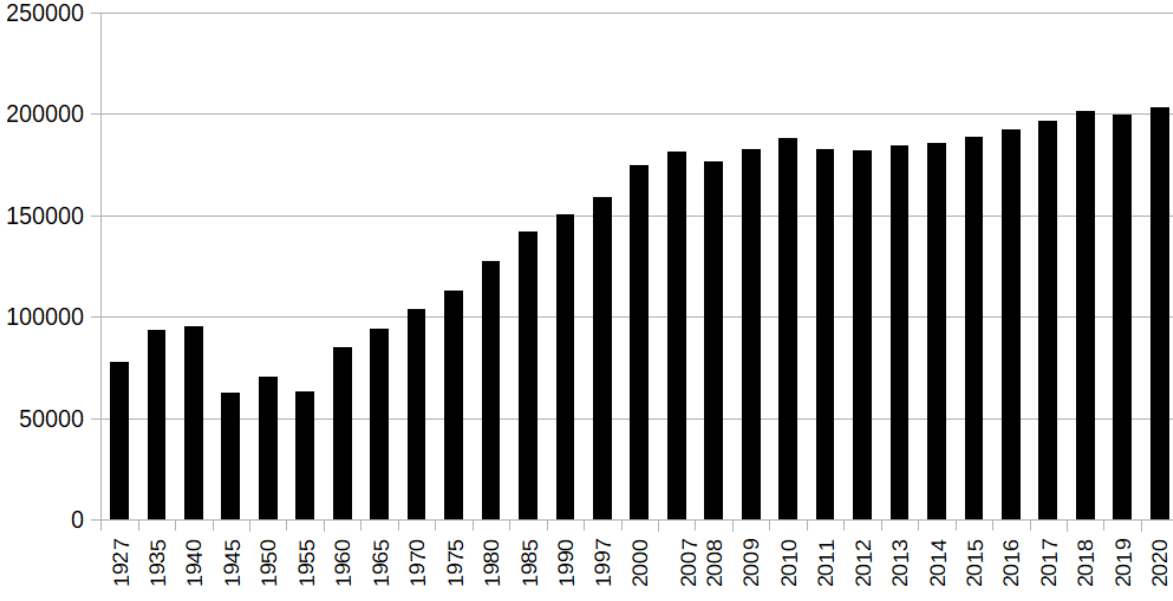
Türkiye'de yeni kurulan üniversiteler kuruldukları kentlerin özelliklede küçük ve orta ölçekli kentlerin nüfus ve göç verilerinde değişimler meydana getirmektedir. Böylelikle kısa sürede büyük miktarda öğrenciye ulaşan kentlerin nüfusunda, nüfus artış hızında ve net göç oranlarında yükselmeler görülür. Büyük ölçekli kentlerde, öğrenci nüfusunun kent nüfusu içindeki payı sınırlı kalmaktadır (Yavuzçehre,2016).

Işık (2008) araştırmalarına göre; 1992 yılında kurulan üniversitelerin kuruldukları kentin nüfus ve nüfus artış hızına olan etkileri, 1990-2000 yılları arasında kentsel nüfus oranını arttığı yönündedir. Nüfusu 100.000'in altında olan ve 1992 yılında üniversite kurulan kentler olan Çanakkale, Muğla, Bolu, Niğde, Kütahya, Afyonkarahisar Isparta ve Tokat gibi kentlerin nüfuslarında öğrencilerin önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir (Işık, 2008; Yavuzçehre, 2016).

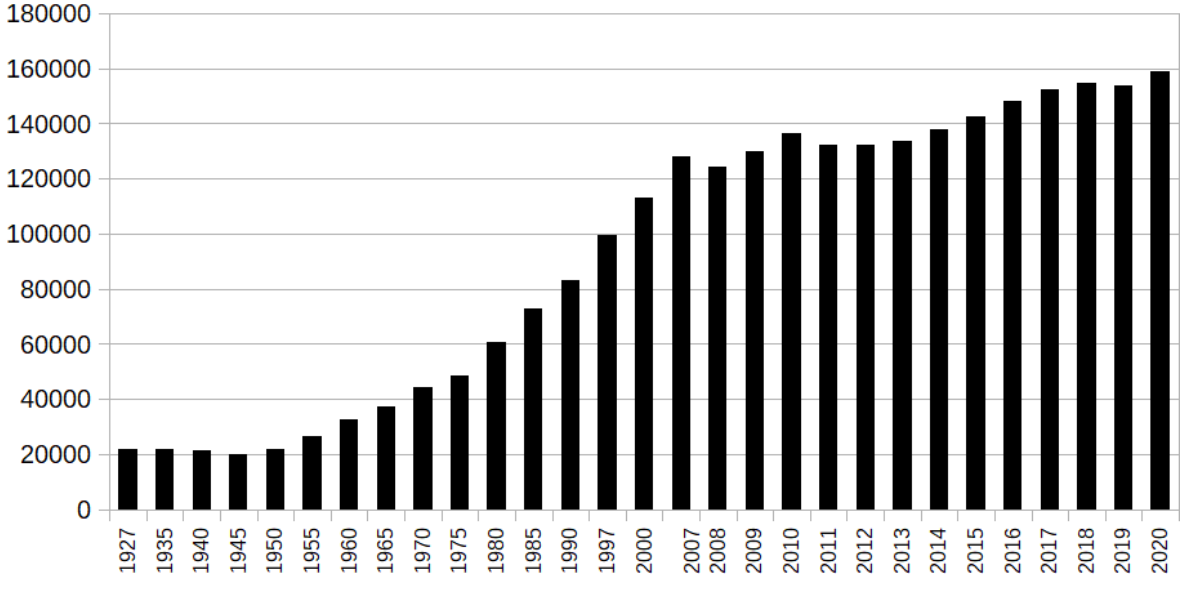
Tokat il nüfusuna bakıldığında toplam il nüfusu ve il merkezi nüfusunda dalgalanmalar görülse de sürekli bir artışın olduğu gözlenmektedir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi kurumlarının önemli bir bölümünün Tokat il merkezinde bulunması sebebi ile il merkezindeki nüfus artışı daha belirgin olarak görülebilmektedir. 1990 yılında 100.000'e yaklaşan

şehir nüfusu 2000 yılında 113.100'e ulaşmıştır (Şekil 2 ve Şekil 3). Tokat şehir nüfusunun gelişiminde 1992 yılında kurulan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin etkisi kaçınılmazdır. Tokat'ın şehir nüfusunun artmasına neden olarak il dışına verilen göçlerin azalmasını sağlamıştır. 1993-1994 yılında 3.584 öğrenci ile eğitim ve öğretime başlayan üniversite 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında bu sayı 30.851 olmuştur. Şehir merkezi nüfusu ise 2020 yılı itibari ile 158.722 olmuştur. Bu rakamlarda Tokat'ın il dışından önemli ölçüde öğrenci aldığını ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Tokat ilinin nüfusuna önemli ölçüde katkılar sağladığını göstermektedir.

Şekil 2: Tokat Merkez İlçesi Nüfus Artışı
Kaynak: www.tuik.gov.tr, 2021



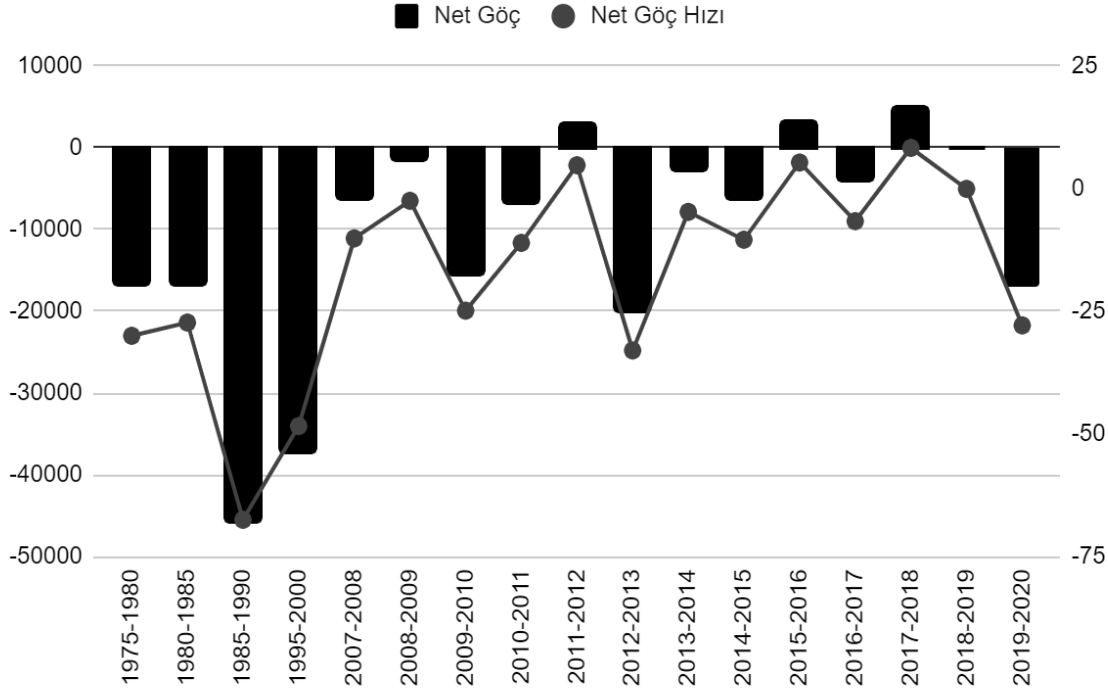
Şekil 3: Tokat Merkez Şehir Nüfusu
Kaynak: www.tuik.gov.tr, 2021



Tokat ilinin göç verileri incelendiğinde 1992 yılında TOGÜ' nün kurulmasından sonra önemli değişimlerin meydana geldiği görülmektedir. 1992'de üniversitenin kurulmasından sonraki yılları kapsayan 1995-2000 yılları arasında aldığı göç sayısında artış görülürken verdiği göç sayısı azalma eğilimine girmiş ve 2007 yılında verdiği göç sayısında büyük oranda önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Net göç miktarında azalma görülmektedir. Yani Tokat'ın aldığı göç oranlarında artış görüldüğü söylenebilir. Tokat'ın yıllara göre net göç ve net göç hızına bakıldığında 2011-2012, 2015-2016 ve 2017-2018 yılları arasında pozitif değerler aldığı görülmüştür (Şekil 4). Bu yıllar arasında Tokat göç vermekten çok göç almıştır. Orta ölçekli bir il olan Tokat'ın demografik yapısında sonradan gelen öğrenci kitlesi ile değişiklikler meydana gelmektedir.

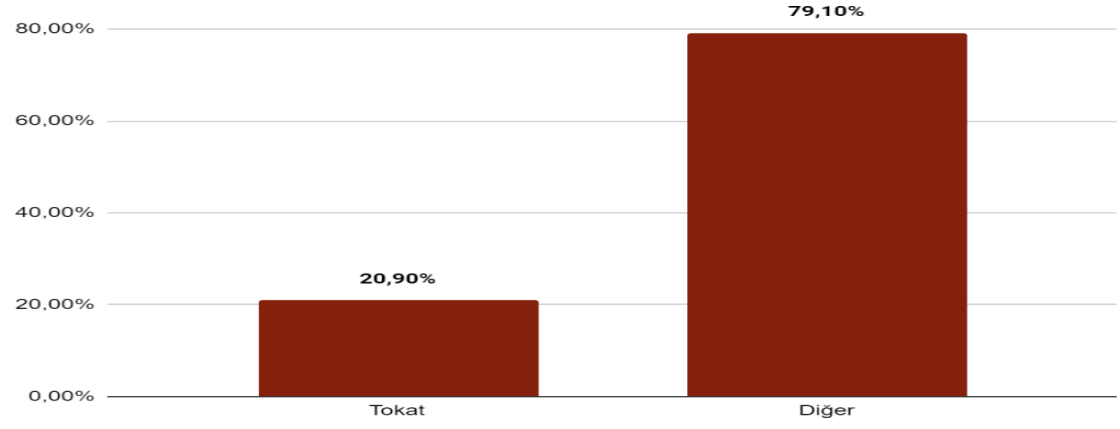
Toprak (2017) Üniversitelerin nüfus ve göç hareketliliği üzerindeki etkisini öğrenci ve personele bağımlı göç üzerinden değerlendirmiştir. Bu sebeple de üniversiteye Tokat ilinin demografik ve göç yapısını etkileyen tek kesim öğrenciler değildir, üniversitenin personeli ve aile fertleri de bu yapıyı etkilemektedir. Öğrenci ve öğrenciye bağlı aile fertlerinin de Tokat'a gelmesi ile yeni bir göç kitlesi oluşmaktadır.

Şekil 4: Tokat Net Göç Hızı Grafiği
Kaynak: www.tuik.gov.tr, 2021



Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi merkez kampüsünde lisans ve önlisans programına kayıtlı 19.183 öğrenci bulunmaktadır. Anket formunda öğrencilerin üniversiteye başlamadan önceki bulundukları iller sorulmuştur. Şekil 5'de görüldüğü üzere öğrencilerin %20 ,9'u üniversiteye başlamadan önce bulundukları il sorusuna Tokat yanıtını verirken geriye kalan %79,1'i Türkiye'nin farklı illerinden geldiğini belirtmiştir. Bu oran evrene genellediğinde 19.183 öğrenciden 15.174'ü il dışından üniversite okumak için Tokat il merkezine geldiği belirlenmiştir.

Şekil 5: Öğrencilerin Tokat'ta Gelmeden Önce Bulundukları İl



Üniversite öğrencileri genel olarak üniversite kazandıkları illere yerleşirken ikametgâh kayıtlarını yerleştikleri illere taşımak yerine memleketlerinde kayıtlı bırakmaktadırlar (Toprak,2017). Bu nedenle ankette ilk olarak öğrencilerin Tokat'ın göç hareketliliğine etkisini belirleyebilmek amacı ile 'Tokat'a gelirken İkametgâh adresinizi Tokat'a taşıdınız mı?' Sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin %90,1'i hayır seçeneğini işaretleyerek İkametgâh kaydını Tokat'a taşımadığını, %9,9'u ise evet seçeneğini işaretleyerek İkametgâh kaydını Tokat'a taşıdığını belirtmiştir. Ankette ki diğer bir soru ise 'Üniversite kazandıktan sonra sizinle birlikte Tokat'a gelen var mı?' ve 'Eğer cevabınız evet ise kaç kişi' sorusu sorulmuştur. Bu sorular ile öğrenci ve öğrenciye bağlı aile bireylerinin göç üzerinde oluşturduğu etkiyi belirleyebilmek amacıyla sorulmuştur. Üniversite kazandıktan aile bireylerinden sizinle birlikte Tokat'a gelen var mı sorusuna %9,3'ü evet seçeneğini işaretleyerek 58,8'i 1 kişi, %29,4'ü 2 kişi, %5,9'u 3 kişi ile yine %5,9'u 4 ve üzeri kişi ile beraber geldiğini belirtmiştir (Tablo 4). Bu oranlar evrene genellediğinde il dışından Tokat'a öğrenim görmek üzere gelen 15.174 öğrencinin %9,3'ü 1.411 kişiye tekabül etmektedir. Öğrenciler ile birlikte göçe katılan bireylerin toplam ortalama sayısı 1,6 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler ile birlikte bağımlı olarak 2.257 kişi Tokat'a göç etmiştir.

Tablo 4: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencilerinin Göç Sorusuna Cevapları

Tokat'a üniversite okumaya geldikten sonra ikametgâh adresinizi Tokat'a taşıdınız mı?	Frekans	Yüzde
Evet	15	9,9
Hayır	137	90,1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesini kazandıktan sonra aile bireylerinden sizinle birlikte Tokat'a gelen var mı?		
Evet	16	9,3
Hayır	138	90,7
Cevabınız Evet ise kaç kişi?		
1 kişi	8	58,8
2 kişi	4	29,4
3 kişi	1	5,9
4 kişi ve üzeri	1	5,9

Tokat Gaziosmanpaşa üniversitesinin Tokat ilinin göç verileri, nüfus artışı ve özelliklede il merkezindeki nüfus artışı üzerindeki etkisi kuşkusuz ildeki öğrenci sayısının artışıyla mümkün olmuştur. Ankette öğrencilere 'Mezun olduktan sonra Tokat'ta yaşamayı düşünüyor musunuz?', 'Düşünüyorsanız neden?' ve 'Düşünmüyorsanız neden?' soruları yönelmiştir. Öğrencilerin %41,4'ü evet seçeneğini işaretleyerek düşünüyorsanız neden sorusuna %46,2'si ailesel sebepler, %36,4'ü Tokat güzel ve güvenli bir şehir, %9'u Tokat ucuz ve uygun bir şehir, %6,4'ü gibi çok küçük bir kesim Tokat'ta iyi iş imkanları vardır seçeneğini ve 3,8'i ise diğer seçeneğini belirtmiştir.

Hayır seçeneğini belirten %58,6'lık kesim ise %72,5 gibi bir oranla Tokat'ın küçük ve iş imkanlarının sınırlı olması, %14,5 Tokat'ta sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersizliği, %13'ü ise ailesel sebepler ile Tokat'ta kalmayı düşünmemektedir (Tablo 5). Bu durumda Tokat'ın öğrencilere yeterli iş imkânı sunamaması sebebi ile öğrencilerin Tokat'ta öğrenimi bitirdikten sonra iş arama gibi sebeplerle Tokat'tan ayrılması kaçınılmazdır. Bu nedenle öğrencilerin Tokat'ın nüfus ve göç özelliklerine olan etkisi öğrencilerin öğrenim gördükleri dönemlerle sınırlansa da yine de bu dönemler arasında binlerce öğrenci göçü alarak nüfus artışında ve net göç oranlarının artmasında fazlasıyla etkili olmaktadır.

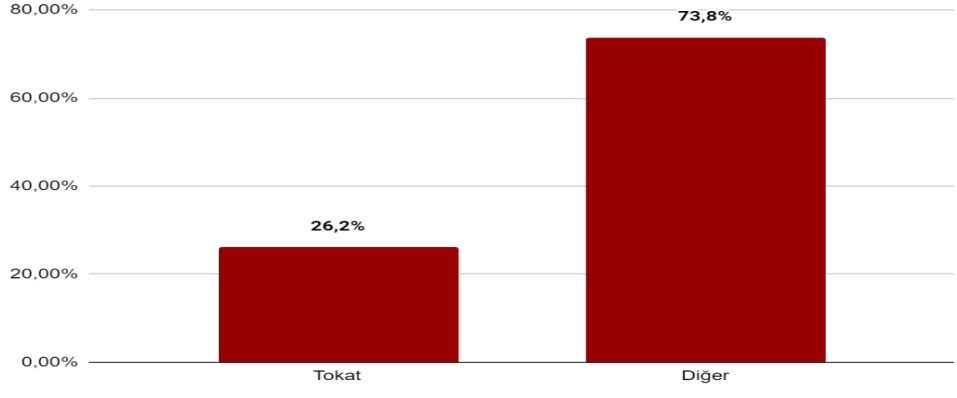
Tablo 5: Öğrencilerin Mezuniyetten Sonra Tokat'ta Kalma Düşüncesi

Mezun olduktan sonrada Tokat'ta yaşamayı düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde
Evet	81	41,3
Hayır	115	58,7
Düşüyorsanız neden?		
Tokat'ta iyi iş imkanları var	5	5,7
Tokat ucuz ve uygun bir şehir	8	9,1
Tokat güzel ve güvenli bir şehir	30	34,1
Ailesel sebepler	40	45,5
Diğer	5	5,7
Düşünmüyorsanız Neden?		
Tokat küçük ve iş imkanlarının sınırlı oluşu	86	71,1
Tokat'ta kültürel ve sosyal faaliyetlerin yetersizliği	14	11,6
Ailesel sebepler	19	15,7
Diğer	2	1,7

Personelin Göç Üzerindeki Etkisi

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Merkez kampüsünde 1179'u akademik 821'i idari olmak üzere 2000 personel istihdam etmektedir. Ankette personelin TOGÜ' de göreve başlamadan önce bulunduğu iller sorulmuştur. Personelin %26'2'si TOGÜ' de göreve başlamadan önce bulundukları ili Tokat, %73,2'si ise Türkiye'nin farklı illerinden geldiğini belirtmiştir. Bu oran Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi merkez kampüsünde istihdam eden 2000 personelden 1.476 personele karşılık gelmektedir (Şekil 6). 1476 personel il dışından TOGÜ' de çalışmak üzere Tokat il merkezine göç etmiştir.

Şekil 6: Akademik- İdari Personelin Tokat'tan Önce Bulundukları il



Tokat'ın nüfus ve göç yapısı üzerine etkilerini belirleyebilmek amacı ile öğrencilere sorulan soruların aynısı sorularak ikametgâh kayıtları ve personele bağımlı göç sayısı belirlenmek istenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde personelin %87,9'u ikametgâh kaydını Tokat'a taşıdığını %12,1'i ise hayır seçeneğini işaretleyerek ikametgâh kaydını Tokat'a taşınmadan önceki bulunduğu ilde kayıtlı bıraktığını belirtmiştir. 'TOGÜ' de göreve başladıktan sonra sizinle beraber Tokat'a taşınan aile bireyleri var mı?' sorusuna %51,5'i beraberinde taşınan bireylerin olduğunu belirterek beraberinde göç eden kişi sayısı sorusuna ise %35,3'ü 1 kişi ile %23,5'i beraberinde 2 kişi, %23,5'i 4 kişi ile, %17,6'sı beraberinde 3 kişinin göç ettiğini belirtmiştir. Oranları TOGÜ' de çalışan toplam akademik ve idari personel sayısına genellediğimizde TOGÜ' de çalışmak için Tokat'a göç eden 1.476 personelin %51,5'i başladıktan personelin %51,5'i Tokat'a 760 personele denk gelmektedir. Bireye bağımlı göç eden kişi sayısı ise 2,29 kişi olarak hesaplanmıştır. Toplamda personel ve personele bağlı göç eden kişi sayısı 1.740 personele bağımlı olarak Tokat'a göç etmektedir.

Tablo 6: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Personelinin Göç Sorusuna Cevapları

İkametgâh kaydınızı Tokat'a taşıdınız mı?	Frekans	Yüzde
Evet	29	87,9
Hayır	4	12,1
TOGÜ' de göreve başladıktan sonra sizinle beraber Tokat'a taşına aile bireyleriniz var mı?		
Evet	17	51,5
Hayır	16	48,5
Sizinle beraber Tokat'a göç edenlerin sayısı kaç?		
1 kişi	6	35,3
2 kişi	4	23,5
3 kişi	3	17,6
4 kişi	4	23,5

Sonuç olarak TOGÜ sebebi ile Tokat'a göç eden öğrenci ve personel sayısı anket verileri sonucunda öğrenciler de 15.174, personel sayısı ise 1.476 kişi, öğrenciye bağımlı göç eden birey sayısı 2.257, personele bağımlı göç eden birey sayısı ise 1.740 kişi olarak hesaplanmıştır. TOGÜ merkez kampüsünde 2021 yılı itibari ile Toplamda TOGÜ kaynaklı olarak Tokat il merkezine 20.646 kişi göç etmiştir (Tablo 7).

Tablo 7: Öğrenci ve Personele Bağımlı Göç Sayısı

Öğrenci sayısı	19.183	Personel Sayısı	2.000
Göç eden öğrenci sayısı	15.174	Göç eden personel sayısı	1.476
Öğrenciye bağımlı göç eden birey sayısı	2.257	Personele bağımlı göç eden birey sayısı	1.740

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Harcama Etkisi

Toprak'a göre (2017) Üniversitenin yaptığı harcamalar doğrudan etkileri oluştururken üniversiteye bağlı olarak ilde yaşayan personel ve öğrencilerin yaptığı harcamalar ise dolaylı harcama etkisi oluşturmaktadır. Tokat'ta bulunan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve bu üniversiteye bağlı olarak ilde yaşayan personel ve öğrenciler Tokat ilinde harcama etkisi oluşturmaktadırlar. Bu bölümde TOGÜ' nün Tokat üzerindeki doğrudan ve dolaylı harcama etkisi ele alınacaktır.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat ilindeki doğrudan ekonomik etkilerine bakılacak olursa 2020 yılı itibari ile gider bütçesi 316.899.000,00 TL olarak belirlenmiştir. Bu bütçe yıl sonunda aktarma ve ekleme işlemlerine bağlı olarak 358.416.379,00 TL'ye yükselmiştir. Yıl sonunda gerçekleştirilen toplam harcama ise 335.071.717 TL olmuştur (Tablo 8). Sosyal Güvenlik Kurumlarına ait giderler kamuya ödenmesi sebebi ile Tokat'ın yerel ekonomisine etki etmemektedir. Personel giderlerini üniversitenin doğrudan yaptığı harcamaların dışında tutarak dolaylı harcamalar kısmında ele alınmıştır. Bu sebeple SGK devlet giderleri ve personel giderleri bu harcamaların dışında tutularak üniversitenin Tokat ekonomisine doğrudan yaptığı harcama 56.639.781 TL olarak belirlenmiştir.

Tablo 8: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 2020 yılı Bütçe Giderleri

Harcama Alanları	Gider Bütçesi	Gerçekleştirilen Harcama
Personel giderleri:	226.093.000,00 TL	240.674.363 TL
Sosyal Güvenlik Kurumlarına Devlet Giderleri:	35.499.000,00 TL	37.757.573 TL
Mal ve Hizmet Alım Giderleri:	20.818.000,00TL	23.549.089 TL
Cari Transferler:	9.840.000,00 TL	10.616.628 TL
Sermaye Giderleri	24.649.000,00 TL	22.474.064 TL
Toplam	316.899.000,00 TL	335.071.717 TL

Kaynak: TOGÜ İdare Faaliyet Raporu,2021

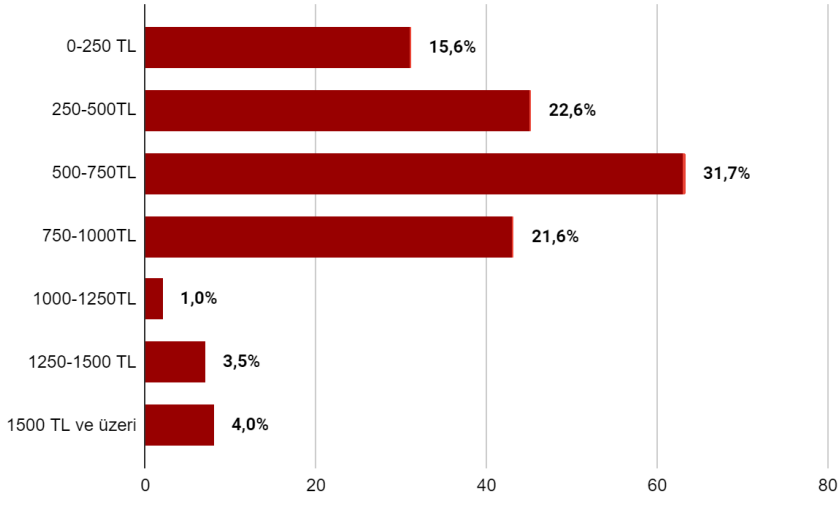
Öğrencileri harcamaları

Tablo 9 ve Şekil 7'de verilenlere göre öğrenciler 'Aylık toplam harcama giderleriniz ne kadar?' sorusuna %31,7'si 500-750 TL, %21,6'sı 750-1000TL %22,6'sı 250-500 TL, %15,6'sı 0-250 TL, %4'ü 1500 TL ve üzeri, %3,5'i ise 1250-1500 TL şeklinde cevap vermiştir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin aylık ortalama 611,18 TL harcama yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenci harcamalarının Tokat'ın ekonomisine etkisi belirlenebilmesi için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki öğrenci sayısının bilinmesi gerekmektedir. Tokat merkez kampüste bulunan öğrenci sayısı 19,183'tür. Öğrencilerin bireysel olarak hesaplanan aylık ortalama 611,18 TL öğrenim gören 19,183 öğrenci ile çarpıldığında öğrencilerin yaptıkları toplam harcama 11.724.265,94 TL'dir. Öğrencilerin yılda 10 ay Tokat'ta kaldığı varsayılırsa aylık toplam yapılan 11.724.265,94 TL'nin 10 ile çarpılması sonucu öğrencilerin harcamaları ile Tokat'ın ekonomisine yaptıkları bir yıllık etki 117.242.659,4 TL olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 9: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencilerinin Aylık Giderleri

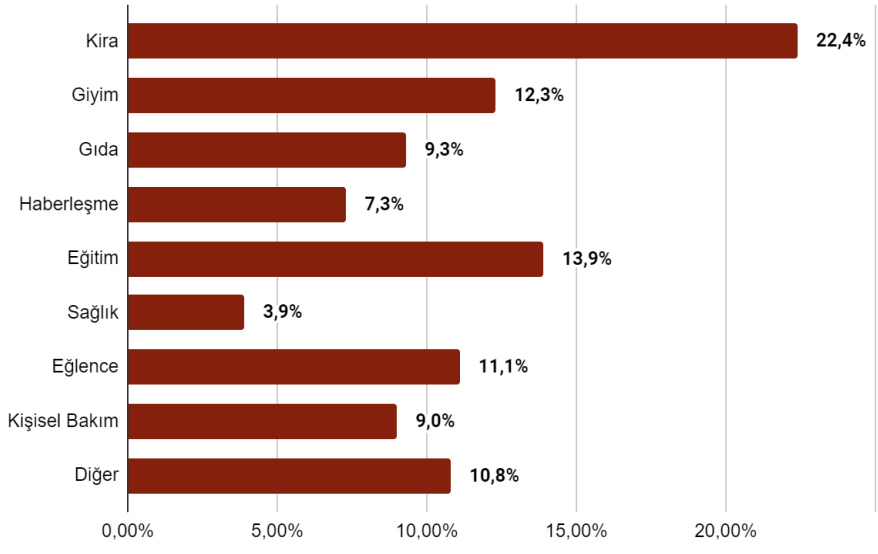
Harcama Aralıkları	Frekans	Yüzde	Aylık Harcama	Aylık T. Harcama	Yıllık T. Harcama
0-250 TL	31	15,6			
250-500TL	45	22,6			
500-750TL	63	31,7			
750-1000TL	43	21,6	611,18 TL	11.724.265,94 TL	117.242.659,4 TL
1000-1250TL	2	1			
1250-1500 TL	7	3,5			
1500 TL ve üzeri	8	4			

Şekil 7: Öğrencilerin Aylık Toplam Harcama Grafiği



Öğrencilerin harcama kalemlerine bakıldığında bu harcamaları %22,4 gibi bir oranla kira, %13,9 ile Eğitim, %12,3 ile giyim, %10,8 ile Eğlence alanında yapmaktadır. Öğrencilerin %22,4 ile Kira alanında yaptığı harcamaların ildeki kira artışları ve emlak sektörüne katkı yapması kaçınılmaz olacaktır(Şekil 8).

Şekil 8: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencilerinin Kalemlere göre Harcama Miktarı



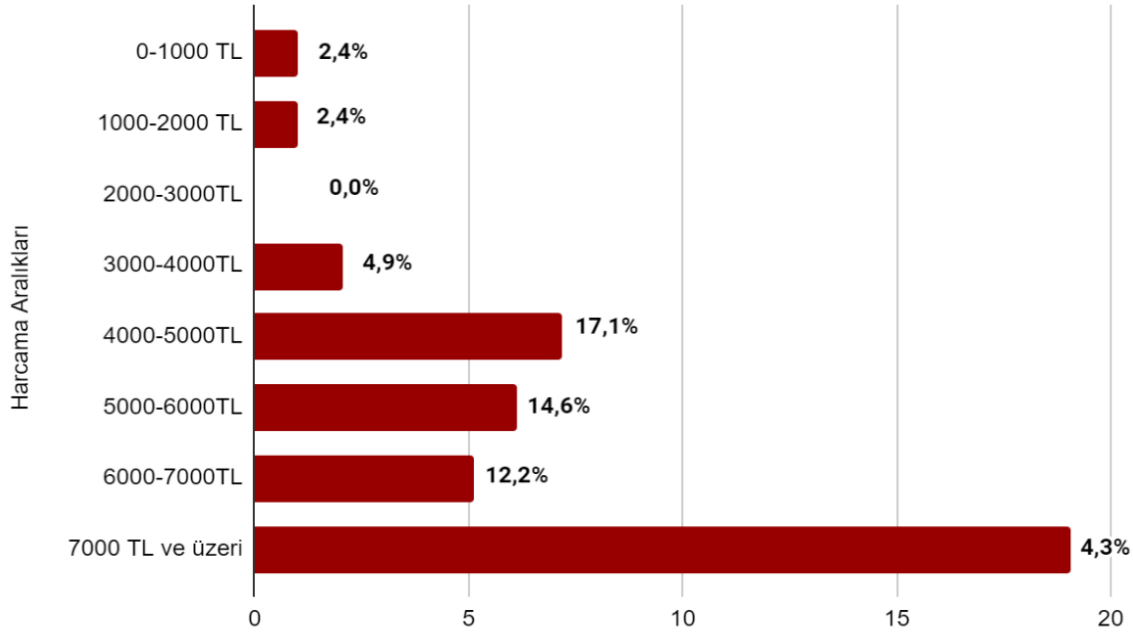
Personel harcamaları

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversite merkez kampüsünde bulunan akademik ve idari personelin aylık toplam harcamaları 6.060,97 TL olarak belirlenmiştir. Bu sayı evrene genellediğinde ise aylık olarak 12.121.940 TL harcama yaptıkları belirlenmiştir. Personelin ankette 'Yılda kaç ay Tokat'ta kalıyorsunuz? sorusuna %45,9'unun 11 ay yanıtını vermesi üzerine personelin 11 ay Tokatta kaldığı varsayılarak Tokat il merkezinde yaptığı toplam harcamaları 133.341.340 TL olarak hesaplanmıştır (Tablo 10 ve Şekil 9).

Tablo 10: Personel Aylık Harcama

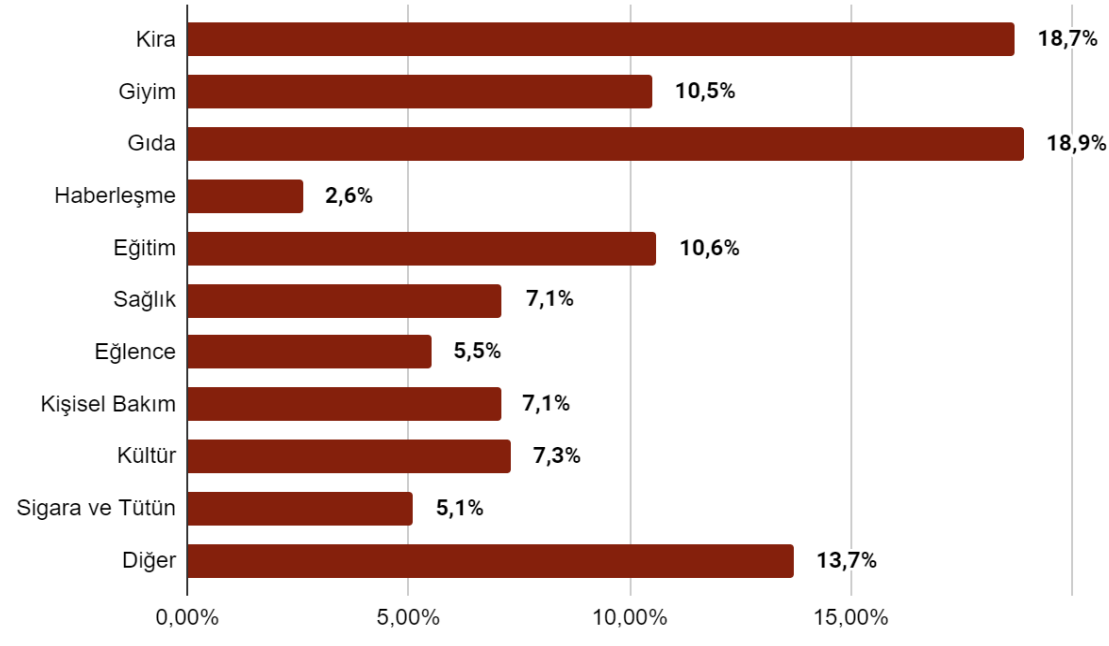
Harcama Aralıkları	Frekans	Yüzde	Aylık Harcama	Aylık Harcama	Yıllık Harcama
0-1000TL	1	2,4			
1000-2000 TL	1	2,4			
2000-3000TL	0	0			
3000-4000TL	2	4,9			
4000-5000TL	7	17,1	6.060,97 TL	12.121.940 TL	133.341.340 TL
5000-6000TL	6	14,6			
6000-7000TL	5	12,2			
7000 TL ve üzeri	19	4,3			

Şekil 9: Akademik ve İdari Personelin Aylık Harcama Grafiği



Personelin yaptığı harcamaların dağılımına bakıldığında en çok harcamayı %18,9 ile gıda alanında gıdadan sonra ise %48,7 ile kira alanında, %13,7 ile diğer alanlarda %10,6 ile eğitim alanında, %10,5 ile eğitim alanında harcama yapmaktadır (Şekil 10).

Şekil 10: Akademik ve İdari Personelin Harcama Dağılımı



Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrenci ve personelinin yaptığı bir yıllık harcama 221.848.940,7 TL TOGÜ' nün bir yıl içerisinde yaptığı toplam harcaması ile birlikte 278.488.721,7 TL olarak hesaplanmıştır. Yani TOGÜ Tokat il merkezine doğrudan ve dolaylı olarak bir yıl içerisinde 307.223.780,4 TL harcama etkisi oluşturmaktadır.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Mekâna Etkisi

Üniversiteler kuruldukları küçük ve orta ölçekli kentlerde mekânsal etkiler yaratmaktadır. Kentin mekânsal olarak büyümesini sağlayarak yeni yerleşim alanlarının oluşmasına, kentteki konut piyasasının canlanmasına, pansiyon ve yurt vb. gibi yapıların kente dahil edilmesi ile önemli değişimler yaratmaktadır (Yavuzçehre, 2016).

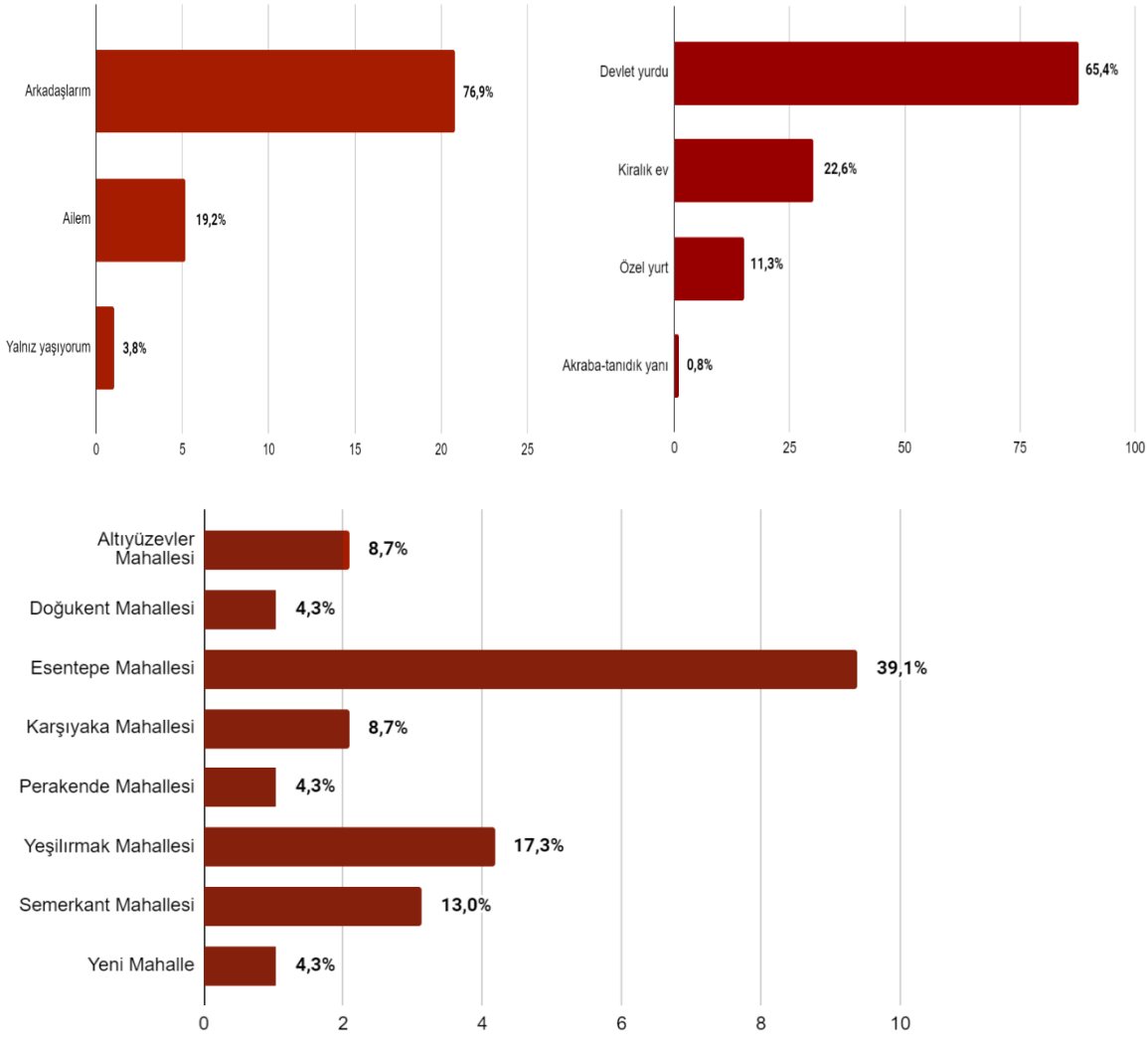
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi bugün Tokat merkez ve diğer ilçelerinde olmak üzere farklı yerleşkeler üzerinde kurulmuştur. Tokat merkezde Taşlıçiftlik yerleşkesi ve Ali Şevki Erek yerleşkesi olmak üzere 2 ana yerleşkeye kurulan üniversite diğer ilçelerinde 8 yerleşke olmakla birlikte toplamda 10 yerleşkeye sahiptir. Taşlıçiftlik yerleşkesi 1.500 dekar arazi üzerinde 197.144 m^2 kapalı alana sahiptir. Bu arazi üzerinde üniversiteye bağlı birimler olarak Rektörlük binası, çeşitli fakülteler ve yüksekokullar, enstitüler, Kongre ve Kültür Merkezi, Araştırma ve Uyguma merkezi, çeşitli spor salonları, sosyal tesisler, Konuk evi, Anaokulu, Cami ve KYK yurtları bulunmaktadır. Ali Şevki Erek yerleşkesi ise 83.583.31, m2 alan üzerinde kurulmuştur. Bu yerleşkede ise Diş Hekimliği fakültesi, Tıp Fakültesi ve Sağlık Araştırma ve Uygulama Hastanesi bulunmaktadır(www.gop.edu.tr,2021).

Yine Üniversiteye bağlı olarak şehir merkezinde Sürekli eğitim araştırma ve Uygulama Merkezi ile Üniversite personeli için yapılan Meydan lojmanları ve Fidanlık lojmanları yer almaktadır. Taşlıçiftlik yerleşkesi ve Ali Şevki Erek yerleşkeleri ilde çekim merkezi haline gelmiştir. Tokat'ın mekânsal olarak genişlemesine hizmet etmiştir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin şehrin kuzeybatı bölgesinde kurulması ile şehirde tamamı ile kuzey bölgesinde gelişim göstermiştir. Ayrıca bu süreçte Tokat'a öğrenim görmek üzere gelen öğrencilerin barınma ve konut ihtiyacına olan taleple kent barınma ve konut alanında öğrencileşmiştir. Öğrencilerin barınma ve konut ihtiyacını öncelikle Taşlıçiftlik yerleşkesinde Kampus içi ve çevresinde bulunan 3.039 kapasiteli erkek yurtları ve 3.318 kapasiteli kız öğrenci yurtları olmak üzere toplamda 6.357 kapasiteli KYK yurtları karşılamaktadır (5 kız yurdu 3 erkek yurdu) (www.kyk.gov.tr,2021). Bu yurtlarda üniversiteye bağlı olarak Tokat'ın mekansal genişlemesine hizmet etmiş birimlerdir. Yurtlardan açıkta kalan öğrenciler ise kiralık evde ve özel yurtlarda barınma ihtiyacını karşılamaktadır.

Şekil 11 incelendiğinde ankette il dışından gelen öğrencilere Tokat'ta Nerede kalıyorsunuz sorusu sorulmuş Öğrencilerin %65,4'ü Devlet yurdu, %22,6'sı Kiralık ev ve %11,3'ü Özel yurtta, %0,8'i Akraba- tanıdık yanında kaldığını belirtmiştir. Evde kalanlara evde yaşıyorsanız kiminle yaşıyorsunuz sorusu sorulmuş ve %76,9'u arkadaşlarım, %19,2'si ailem,

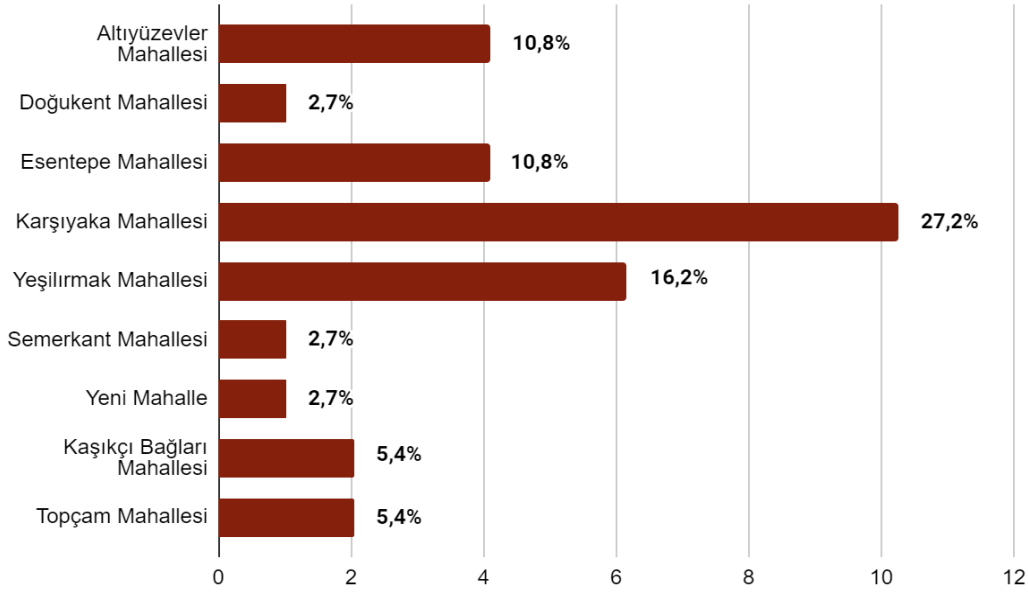
%3,8'i ise yalnız kalıyorum yanıtını vermiştir. Evde kalanların evlerini hangi mahallede tercih ettikleri sorusuna ise %39,1'i Esentepe Mahallesi, %17,3'ü Yeşilırmak Mahallesi, %13'ü Semerkant Mahallesi, %8,7'si Altıyüzevler Mahallesi ve yine %8,7'si Karşıyaka Mahallesi, %4,3'ü ise Doğukent Mahallesi, %4,3'ü Yeni Mahalle olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu Mahalleleri neden tercih ettiniz sorusuna ise %37,5'i Şehir merkezine yakın olması, %18,8'i sosyal ortama yakınlık, %15,6'sı güvenli olması, %12,5'i Fiyatlarda uygunluk ve %12,5i ise okula yakın olması gibi sebeplerle bu mahalleleri seçtiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kiralık evde kalanların büyük çoğunluğu arkadaşları ya da kendisine bağımlı olarak Tokat'a göç eden aile bireyleri ile kaldığı belirlenmiştir. Öğrenciler evlerini büyük oranla şehir merkezine yakın olması gibi bir sebeple ağırlıklı olarak Esentepe Mahallesi, Yeşilırmak mahallesi, Karşıyaka mahallesi, Altıyüzevler Mahallesi ve Semerkant mahallelerinde tercih ederek bu mahallerin nüfus artışlarında ve öğrencileşmesin de etkin bir role sahip olmuşlardır.

Şekil 11: Öğrencilerin Barınma Özellikleri



Personelin hangi konutta kaldığı, konutunun hangi mahallede yer aldığı ve bu mahalleyi neden seçtiği sorulmuş ve %42,9'unun oturduğu evde ev sahibi, %57,1'inin kiracı olduğu görülmüştür. Personelinde yine yarıya yakını oturduğu evde ev sahibi olması nedeniyle harcamalarında kiradan tasarruf ettiği görülmektedir. Tercih ettikleri Mahallelere bakıldığında ise %24,4'ü Karşıyaka Mahallesi, %14,6'sı Yeşilırmak Mahallesi,%9,8'i Esentepe Mahallesi ve 600 Evler Mahallesi,%4,9'u Kaşıkçı bağları ve Topçam Mahallesi %26,4'ü ise 2,4'lük oranlar ile Akdeğirmen, Bahçeli Evler, Büyükbeybağı, Doğukent, Gülbaharhatun, Kaleardı, Küçükbeybağı, Semerkant, Soğukpınar, Yarahmet ve Devegörmez Mahallelerinde ikamet etmektedir (Şekil 12).

Şekil 12: Personelin en çok tercih ettiği mahalleleler

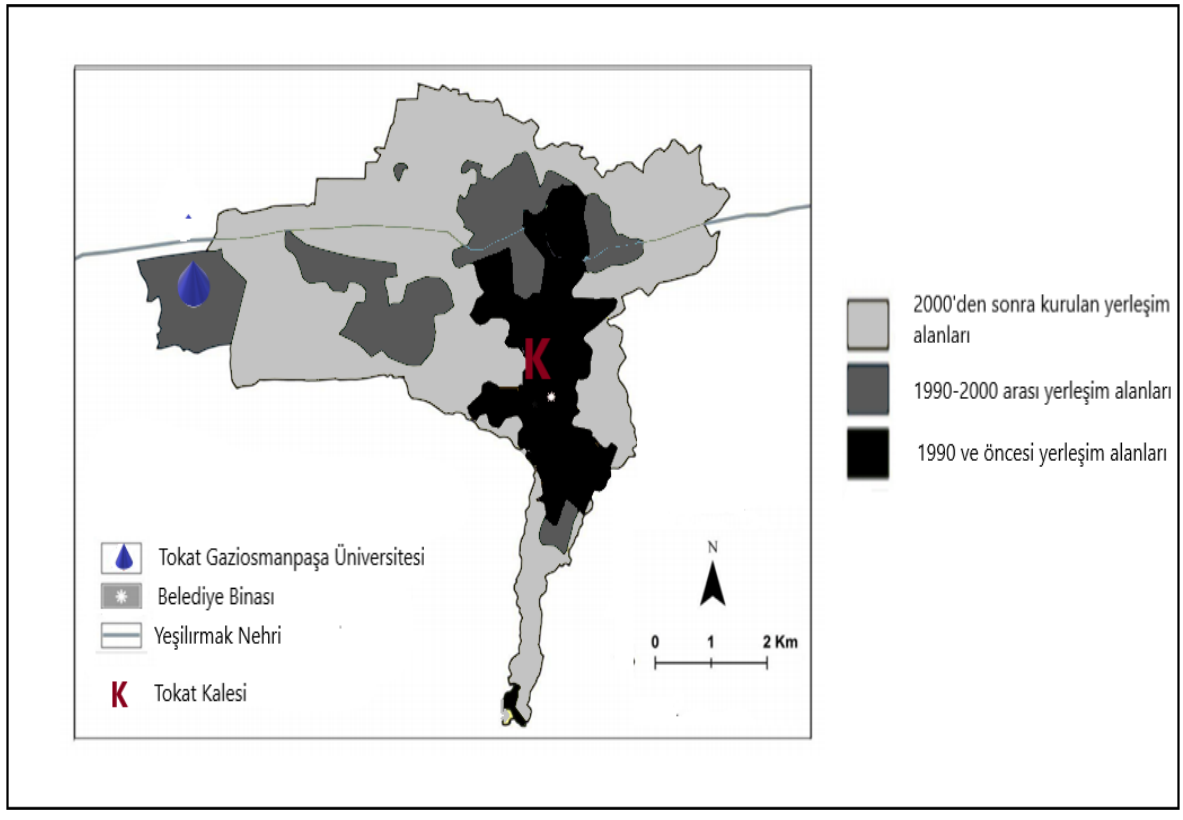


Öğrenci personelin yoğunlaştığı mahallelere bakıldığında bu mahallerin şehrin en yoğun nüfuslu mahalleleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ikamet ettiği Esentepe mahallesi şehre sonradan kurulan yeni ve yüksek katlı binaların olduğu mahalledir. Bu mahalleler şehrin kuzeyinde yer almaktadır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin de şehrin kuzeyinde yer alması bu mahalleleri cazip hala getirerek nüfuslarının yoğunlaşmasını sağlamıştır. Şehrin TOGÜ 'den uzakta kalan güney bölgesi ise düşük nüfuslu mahallelerin olduğu görülmektedir. Öğrenci ve personelin ankette verdiği yanıtlara göre bu mahalleler ise kiraların uygun olması ve şehrin gürültüsünde uzak olması gibi sebeplerle tercih edilmektedir.

TOGÜ' nün öğrenci ve personelinin barınma ihtiyacını karşılamak üzere mekânsal yerleşimi şehrin mekânsal gelişimine etki etmektedir. Bu nedenle çalışma alanını kapsayan merkez ilçesinin zamana bağlı mekânsal gelişimi incelenmiştir. Şekil 13'e bakıldığında Tokat'ta yerleşmeler 1990 yılı ve öncesinde kalenin doğusu ve güney yönlerinde çevre

lenmiştir. Fakat burada önemli olan 1992 yılında kurulan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ile yerleşmelerin ne kadar genişlediğidir. Bu sebeple üniversitenin kuruluş yıllarını kapsayan 1990-2000 yıllarına bakıldığında şehrin güneyde kalan küçük bir bölge dışında tamamen kuzey yönünde geliştiği görülmektedir. Şehrin bu yönde gelişmesinde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin bu yönde kurulmuş olması da önemli faktörler arasındadır (Akyüz,2018). Şehre il dışında gelen öğrenci ve personel özellikle şehir merkezine yakın olması sosyal ortama yakın olması, güvenli olması ve okula yakınlık gibi sebeplerle şehrin kuzey yönünde bulunan alanlarda yerleşerek mahalle nüfuslarının artması, yetersiz konut sayısından dolayı bölgeye yeni ve modern yapıların kurulmasında ve bölgedeki bina sayısının artışında önemli bir etken olmaktadırlar. Çünkü kampüs alanları kurulduğu il halkı için bir çekim merkezi görülerek konut ve hizmet sektörleri bu alanların çevresinden başlayarak gelişim göstermektedir (Akyüz,2018).

Şekil 13: Tokat'ın Mekânsal Gelişimi



Akyüz (2018) güncellenerek alınmıştır.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat'ın Sosyal ve Kültürel Yapısı Üzerindeki Etkileri

Üniversiteler kuruldukları kentlerin sosyal ve kültürel yapısı üzerinde etki yaratmaktadırlar. Bu etkiler büyük ölçekli kentlerde daha az hissedilirken küçük ve orta ölçekli kentlerde daha belirgin olarak hissedilmektedir. Üniversitenin kuruldukları kentin sosyal ve kültürel yapı üzerindeki etkileri doğrudan ve dolaylı olarak ayırmak mümkündür. Doğrudan etkiler üniversitelerin kendi bünyesinde organize ettiği faaliyetler ile mümkün olabilmekte iken, dolaylı etkileri ise kentte bulunan öğrencilerin istek ve talepleri doğrultusunda organize edilen faaliyetlerle mümkündür (Yavuzçehre,2016). Fakat Tokat'ta öğrencilerin istek ve talepleri doğrultusunda organize edilen faaliyetlerin yokluğu fazlasıyla hissedilmektedir. Dolayısıyla sosyal ve kültürel alandaki etkinlikleri ile TOGÜ sosyal ve kültürel faaliyetleri ile Tokat ilin önemli bir parçası olduğunu söylemek mümkündür. TOGÜ bünyesinde barındırdığı 15 Temmuz Kongre Kültür Merkezi, Şehit Ömer Halis Demir Konferans Salonu ve çeşitli fakültelerinde bulunan konferans salonları ile ilde düzenlenecek olan kongre, konser, tiyatro ve diğer birçok bilimsel kültürel ve sanatsal faaliyetlere ev sahipliği yapmaktadır. 2020 yılı itibari ile TOGÜ tarafından 1 kongre, 7 konferans, 5 panel, 10 seminer, 1 çalıştay, 74 söyleşi, 12 konser, 27 çeşitli etkinlik düzenlenmiştir. TOGÜ sayesinde Tokat ili ile ilgili yapılan araştırmalar, üzerinde yazılan tezler birçok sanatsal ve kültürel faaliyetler ile Tokat'ın kültürel yapısına olumlu etkileri bulunmaktadır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin web sitesi bulunmakta, radyo ve televizyon kanalı bulunmamaktadır. Web sitesi sayesinde kendi bünyesinde düzenlediği etkinliklerden halkı bilgilendirmektedir. Fakat bu mecra üniversitenin organize ettiği faaliyetleri haberdar etme konusunda yetersiz kalmaktadır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde var olan spor tesisleri, kütüphane, akademik konferansları, kongreler, çalıştaylar, açık oturumlar, öğrenci kulüplerinin etkinlikleri, ve Erasmus ve Farabi gibi değişim programları ile farklı kültürlere ait öğrenci hareketliliği sayesinde kültürel çeşitlilik sağlayarak bölgenin sosyal ve kültürel yapısını etkilemekte ve Tokat halkını da bilinçlendirmektedir.

Şehir merkezinde Ali Şevki Erek sağlık yerleşkesinde konumlanan sağlık kurumları halka açıktır. Bu da şehrin sağlık hizmetlerindeki kalitesini arttırmaktadır. Bu yerleşkede bulunan birimler ilde bulunan mekanları aktif olarak kullanmaktadır. Yerleşkenin sağlık yerleşkesi olması sebebi ile çevresinde birçok eczaneler medikal ve optik kurumlar yer almaktadır. Tokat halkı Taşlıçiftlik yerleşkesindeki kampüs alanında var olan spor salonları, yüzme havuzları, kırtasiye, anaokulu ve rekreasyon alanları halkın kullanımına açıktır.

Ziraat fakültesi sayesinde tarım şehri olan Tokat'ın tarımsal üretimini arttıracak politikalar ve üreticiye destek olarak tarıma dayalı sanayinin gelişmesini de etkilemektedir. Aynı zamanda TOGÜ araştırmacı kimliği ile Tokat'ın sorunlarına çözüm üretebilecek potansiyele sahiptir. TOGÜ yerleşkesinde bulunan Tokat teknopark sayesinde Tokat'ın girişimcilik ve yenilikçilik kültürünün gelişmesinde önemli katkılar sağlayarak Üniversite ev sanayi

iş birliği içerisinde Tokat'ın sanayi alanında gelişmesinde de etkili olmaktadır. Üniversite kent ilişkisi güçlendirerek sosyal ve kültürel yapı üzerinde etkili olmuştur.

Tablo 11: Öğrencilerin Sosyal ve Kültürel Faaliyetleri

Boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Frekans	Yüzde
Müzik dinleyerek	87	22,7
TV seyrederek	46	12,2
Kitap-dergi-gazete vs. okuyarak	91	23,8
Spor yaparak	40	10,4
Arkadaş akraba ziyareti ile	52	13,6
Kafeterya vb. mekanlarda oturarak	63	16,4
Diğer	4	0,9
Kütüphaneye ne sıklıkla gidersiniz?		
Haftada birkaç kez	3	1,7
Haftada bir kez	26	14,4
Ayda bir kez	118	65,6
Hiç gitmem	33	18,3
Sinema-Tiyatroya ne sıklıkla gidersiniz?		
Haftada birkaç kez	7	3,6
Haftada bir kez	19	9,6
Ayda bir kez	125	63,5
Hiç gitmem	46	23,4

Tokat'ta bulunan üniversite öğrencilerinin boş zamanlarında yaptığı faaliyetlerinin de şehrin sosyal ve kültürel yapısı üzerinde etkisi olup olmadığı sorgulanmak istenmiştir. Bu nedenle ankette öğrencilere boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar üzerine öğrencilerin %23,8'i kitap dergi gazete vs okuyarak %22,7'si müzik dinleyerek, %16,4'ü kafeterya vb. mekanlarda oturarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin boş zamanlarını büyük oranda kitap, dergi, gazete vs. okuyarak geçirmesi ve %65,6 ile Ayda bir kez kütüphaneye gitmesi şehirdeki kütüphanelerde ve kütüphanelerde bulunan kitap sayısına ve ayrıca ilde bulunan kitap çeşitliliğinin artışına neden olacaktır (Tablo 11). Tablo 12 incelendiğinde 1995 yılı itibari ile ilde bulunan halk kütüphanesi sayısında çok küçük bir artış gözlenmekle birlikte ilerleyen yıllarda kütüphane sayısı sabit kalsa da halk kütüphanelerinde bulunan kitap sayılarında büyük büyük oranda artış görülmüştür.1995 yılında 125.035 kitapla faaliyete geçen kütüphane 2019 yılı verilerine bakıldığında 260.073 kitaba yükseldiği görülmektedir. Kütüphaneden yararlanma oranlarına bakıldığında yıllar 1995 yılından 2005 yılına kadar düşüş gözlense de 2005 yılından sonra tekrar artış göstermektedir Bin kişi başına yararlanma sayısı ise 2010 yılında 429 iken 2019 yılında 695'e yükselmiştir. Bu verilerin artmasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin payının büyük olması kaçınılmazdır.

Tablo 12: Tokat'ın Yıllara Göre Kütüphane Verileri

Yıllar	Kütüphane sayısı	Yıllar	Kitap sayısı
1995	13	1995	125035
2000	15	2000	145568
2005	14	2005	153891
2010	15	2010	164801
2015	14	2015	202966
2019	15	2019	260073
Yıllar	Yararlanma sayısı	Yıllar	Bin kişi başına yararlanma sayısı
1995	267379	1995	-
2000	208300	2000	-
2005	187510	2005	-
2010	265035	2010	429
2015	309257	2015	521
2019	426140	2019	695

Kaynak: www.tuik.gov.tr, 2021

Öğrencilere ne sıklıkla sinemaya gittikleri sorulduğun da %63,5 gibi bir kesim ayda bir kez, %23,4'ü hiç gitmediğini, %9,6'sı haftada bir kez, %3,6'sı Haftada birkaç kez gittiğini belirtmiştir. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin %76,7'si sinema ve tiyatroya gitmektedir. Tablo 18'den hareketle öğrencilerin tiyatroyu sinema kadar sık tercih etmediği görülse de bu oranın yine de tiyatro verilerinde artışa neden olacağı düşünülmektedir. Tablo 20'ye bakıldığında Tokat ili sinema verileri 2000 yılı itibari ile genel olarak artış göstermiş 2019 yılında düşme eğilimine girmiştir. Tiyatro verilerinde ise sürekli bir artış gözlenmektedir. Bu artışlarda TOGÜ öğrencilerinin etkisi kaçınılmazdır (Tablo 13).

Tablo 13: Yıllara Göre Sinema ve Tiyatro Verileri

		SİNEMA		
Yıllar	Film Sayısı	Koltuk sayısı	Salon sayısı	Seyirci sayısı
2000	110	643	2	17000
2005	185	667	6	87000
2010	228	1294	16	175650
2015	746	3035	32	605047
2019	559	2008	25	322703
		TİYATRO		
Yıllar	Eser sayısı	Gösteri sayısı	Koltuk sayısı	Seyirci sayısı
2000	0	0	0	0
2005	1	39	36	1210
2010	0	0	0	0
2015	7	20	1151	3700
2019	34	52	1110	11718

Kaynak: www.tuik.gov.tr, 2021

3.7.Esnafın görüşleri

Sektörel bulgularını ise 10,9 emlak, 6,5 kuaför, %6,5 gıda-market, %21,7 giyim, %6,5 seyahat, %15,2 eğlence, %13 kafe, %10,9 kırtasiye, %4,3 iletişim araçları, %4,3 mobilya sektörü oluşturmaktadır (Tablo 14).

Tablo 14: Esnafa Ait Sektörel Bulgular

Tokatta yaptığınız iş hangi sektördedir.	Frekans	Yüzde
Emlak	5	10,9
Kuaför	3	6,5
Gıda-market	3	6,5
Giyim	10	21,7
Seyahat	3	6,5
Eğlence	7	15,2
Cafe vb.	6	13
Kırtasiye	5	10,9
İletişim araçları	2	4,3
Mobilya	2	4,3
Eğitim	3	7

Esnafa yaz mevsiminde üniversite öğrencilerinin şehirden ayrılması kazanç oranınızı etkiliyor mu sorusu sorulmuştur. Bunun üzerine esnafın %51,1'i kazanç oranını etkilediğini, %25,5'i kazanç oranını kısmen etkilediğini, %23,4'ü ise etkilemediğini belirtmiştir. Şehirde bulunan esnafa üniversitenin en çok hangi iş kollarının gelişiminde etkili olduğu sorulmuş, %69,4 ile en çok kafelerin, kafelerden sonra %30,6 ile kuaför ve güzellik salonlarının %26,5 ile gıda, giyim, kırtasiye, kafe, kuaför ve güzellik salonları iletişim araçları ve bilgisayar donanımı gibi tüm sektörlerin gelişimince etkili olduğunu belirtmiştir (Tablo 15).

Tablo 15: Öğrencilerin Şehrin Gelişimine Etkisi

Üniversite öğrencilerinin yaz mevsiminde şehirden ayrılması kazanç oranınızı etkiliyor mu?	Frekans	Yüzde
Evet	24	51,1
Hayır	11	23,4
Kısmen	12	25,5
Sizce şehirde bulunan üniversite en çok hangi iş kollarının gelişiminde etkili olmuştur?		
Gıda	13	26,5
Giyim	12	24,5
Kırtasiye	10	20,4
Kafe vb.	34	69,4
Kuaför	15	30,6
İletişim araçları	7	14,3
Bilgisayar Donanımı	6	12,2
Hepsi	13	26,5
Fikrim yok	2	4,1

Devamında esnafa 'Üniversitenin Tokat'a en büyük katkısı nedir?' diye sorulduğunda %61'i öğrenci ve personelinin yaptığı harcamalar ile gelişen ekonomik çeşitlilik olduğunu, %12,2'si Tokat'ın tanınırlığını arttırdığını %9,8'i şehre farklı kültürlerden gelen öğrenciler sayesinde şehirde kültürel çeşitliliği canlandırdığını belirtmiştir. Tokat esnafı %66,7 gibi bir oranla TOGÜ' nün Tokat'ın tanınırlığını arttırdığını düşünmektedir. Esnaf şehirde üniversite bulunmasının en olumlu yanını ekonomik anlamda çeşitlilik ve sosyal açıdan hareketli bir yaşama sebep olduğunu, Olumsuz yanını ise %80 ile geleneksel yapıyı bozduğunu düşünmektedir (Tablo 16).

Tablo 16: Halkın Öğrenciye karşı tutumu

Sizce üniversitenin kurulduğu ilk yıllarda Tokat halkının öğrencilere karşı tutumu nasıldı?	Frekans	Yüzde
Çok olumlu	8	16,7
Olumlu	25	52,1
Kısmen olumlu	0	0
Olumsuz	15	31,3
Çok olumsuz	0	0
Sizce şu anda Tokat halkının Tokat Gaziosmanpaşa üniversitesi öğrencilerine karşı tutumu nasıldır?		
Çok olumlu	8	16,7
Olumlu	30	62,5
Kısmen olumlu	0	0
Olumsuz	9	18,8
Çok olumsuz	1	2,1
Sizce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat'a en büyük katkısı nedir?		
Öğrenci ve personelinin harcamaları ile sağlanan ekonomik çeşitlilik	25	61,0
Farklı kültürlerden gelen öğrenciler ile sağlanan kültürel çeşitlilik	4	9,8
Uluslararası alanda şehrin tanınırlığını artırması	5	12,2
Üniversite'nin yaptığı etkinliklere halkın katılımı ile sağlanan sosyal ve kültürel olanaklar	3	7,3
Kurumların üniversite ile iş birliği sayesinde kaliteli üretim ve iş imkanları	4	9,8

Ankete katılım sağlayan esnaf 'Kaç yıldır Tokat'ta yaşıyorsunuz?' sorusuna %76'sı 20 yıldan fazla, %4'ü 15-20 yıl, %6'sı 10-15 yıl, %10'u 5-10 yıl, %2'si 1-5 yıl arası ve 1 yıldan az süredir yanıtını vermiştir. %76 gibi büyük bir oran 20 yıldan fazla Tokat'ta ise şehrin gelişen sosyo-ekonomik yapısının farkında olacağını düşünülerek bu soru ardından 'Tokatta bulunduğunuz süre zarfında Tokat'ta belirgin bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlediniz mi?' sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların %36'sı evet, %30'u kısmen, %30'u hayır

cevabını verirken %4'ü bir fikri olmadığını belirtmiştir. Cevabı evet olanlara ise 'Cevabınız evet ise bu sosyo-ekonomik gelişmeye etki eden en önemli faktör nedir?' sorusu sorulmuştur. Katılımcıların %71,9'u üniversite, %15,6'sı turizm, %9,4'ü sanayi, %3,1'i ise ulaşım imkanları yanıtını vermiştir. Şehir esnafının ise %36'sı Tokat'ta belirgin bir sosyo ekonomik gelişme gözlemlediğini %30'u kısmen gözlemlediğini, diğer %30'u ise tokatta herhangi bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlemediğini, %4'ü herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir. Sosyo-ekonomik gelişme gözlemleyenlerin %71,9'u şehirde gözlemlenen bu sosyo-ekonomik gelişmede üniversitenin etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrenci, personel ve esnafın verdiği yanıtlara göre şehirde bulunan üniversite şehrin sosyo-ekonomik gelişiminde büyük oranda etkili olabilmektedir.

Öğrenci ve Personelin Sosyo-Ekonomik Gelişme Üzerine Görüşleri

Ankette öğrencilere "Tokat'ta bulunduğunuz süre zarfında Tokat'ta belirin bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlediniz mi?" sorusu sorulmuştur. Bu soru üzerine öğrencilerin Tokat'ta bulundukları süre zarfında %34,7'si Tokat'ta belirgin bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlediğini, %32,7'si kısmen, %24,5'i herhangi bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlemediğini belirtmiştir. Sosyo ekonomik gelişme gözlemleyenlerin %77'si buna etki eden en önemli faktörün üniversite olduğu yanıtını vermiştir. Ayrıca öğrencilerin %41,2'si Tokat'ın kendisine sunduğu olanakları yeterli bulmamakta, %43,'si ise kısmen yeterli bulmaktadır. Öğrencilere göre Tokat'ta yetersiz olan olanaklar %45,1 ile kültürel ve sportif faaliyetlerdir, %27,2 ile Ulaşım imkanlarının yetersiz olduğunu, %15,6 ile Kitap vb. satan kitapçıların azlığını belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin %42'si Tokat halkının kendilerine karşı olan tutumlarını olumlu bulmakta iken, %31,7'si kısmen olumlu bulmaktadır.

Personele Tokat'ta bulunduğunuz süre zarfında Tokat'ta belirgin bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlediniz mi? sorusuna personelin %47,6'sı belirgin bir sosyo-ekonomik gelişme gözlemlediğini, %33,6'sı kısmen gözlemlediğini ve %7,1'i herhangi bir sosyo ekonomik gelişme gözlemlemediğini %11,9'u ise bu konuda bir fikri olmadığını belirtmiştir. Sosyo-ekonomik gelişme gözlemleyenlerin ise %45,5'i sosyo-ekonomik gelişmeye etki eden en önemli faktörün üniversite olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkemizde gittikçe sayısı artan üniversitelerin kuruldukları bölge ve şehirlere birçok etkisi olduğu görülmüştür. Bu etkiler küçük ve orta ölçekli kentlerde oldukça belirgin bir şekilde hissedilebilmektedir. Üniversiteler kentin demografik yapısında, ekonomisinde, mekânsal yapısında sosyal ve kültürel yapısında doğrudan ve dolaylı etkiler yaratmaktadır.

Tokat'ın sosyo-ekonomik yapısı ve gelişiminde üniversitenin etkilerini ortaya koyabilmek doğrultusunda gerekli bilimsel veriler, 2020 yılı itibari ile 18 ve üzeri yaştaki aktif nüfusu temsil eden örneklem ile toplamda 299 katılımcıya uygulanan google anket üzerinden elde edilmiştir. Katılımcıların verdiği bilgiler üzerine Tokat merkez kampüsünde kayıtlı olan 19.183 öğrenciden 15.173 kişi, 2000 personelden ise 1.476 kişi TOGÜ kaynaklı olarak Tokat'a göç etmiştir. Öğrencilere bağımlı göç eden sayısı 2.257, personele bağımlı göç eden birey sayısı ise 1.740 kişi olarak belirlenmiştir. Tokat'a toplamda göç eden sayısı 20.646 kişi olarak belirlenmiştir. Bu sayı Tokat ili için azımsanamayacak derecede önemli olduğundan TOGÜ' nün öğrenci ve personeli ile birlikte Tokat'ın demografik yapısına olumlu katkılarda bulunduğu görülmüştür. TOGÜ Tokat ilinin hatırı sayılır derecede göç almasına sebep olarak net göç hızını pozitif değerlere çıkaramasa da pozitif değerlere yaklaştırmıştır. Fakat bu olumlu katkılar sadece öğrenciler açısından ele alındığında öğrenim süresi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Çünkü öğrencilerin Tokat'ın kendilerine olumlu iş ortamı sağlayamaması sebebi ile üniversiteden mezun olduklarında kendilerine iş ortamı sağlayacak avantajlı kentlere göç etmesi kaçınılmazdır.

TOGÜ Tokat'ın ekonomisinin canlanmasında da önemli bir aktördür. Üniversite öğrencilerinin yıllık yaptığı harcama miktarı 11.724.265,94 TL, Akademik ve İdari personelinin yıllık yaptığı harcama ise 133.341.340 TL olarak belirlenmiştir. TOGÜ' nün dolaylı harcama etkisi Toplamda 250.583.999,4 TL, Doğrudan harcama etkisi 56.639.781 TL olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin Tokat ili ekonomisine doğrudan ve dolaylı olarak bir yıllık ekonomik etkisi 307.223.780,4 TL olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla TOGÜ öğrenci ve personeli ile şehrin ekonomisine de önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat'a mekânsal etkileri üniversitenin kurulması ile başlamış Üniversiteye bağlı birimlerin yerleşkeye kurulması ile bu yerleşkeler Tokat'ın mekânsal anlamda genişlemesine de olanak sağlamıştır. TOGÜ' nün şehrin kuzeyinde kurulması ile yerleşmeler şehrin kuzeyinde genişleme göstermiş, bu bölgede var olan mahallelerin nüfuslarının artmasına ve Tokat'ın mekânsal açıdan genişlemesine olanak sağlamıştır.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversite kendi bünyesinde düzenlediği kültürel sanatsal etkinlikleri sayesinde de Tokat'ın sosyal ve kültürel yapısının gelişiminde etkilidir.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi yaklaşık 35.000 öğrencisi ile Tokat'ın gelişimini etkileyebilecek düzeye sahiptir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ilk şehre göç eden öğrenci ve personeli ile şehrin nüfusunu daha sonra yaptıkları harcamalar ile şehrin ekonomisini, şehrin mekânsal yapısını ve kendi bünyesinde organize ettiği sanatsal ve kültürel faaliyetleri ile şehrin sosyal ve kültürel yapısının gelişiminde doğrudan ve dolaylı olarak önemli derecede etki etmektedir. Ayrıca Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat'ın ulusal ve Uluslararası platformlarda da tanınırlığı arttırmaktadır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin

kuruluşundan günümüz kadar geçen süreçte artan fakülte, yüksekokul ve bölümleri ile birlikte öğrenci ve personel sayısı da hızla artmış ve Tokat ilinin sosyo-ekonomik gelişimine katkı sağlamıştır. Üniversite'nin sağladığı bu katkıların ilerleyen yıllarda belirgin bir şekilde görülmesi muhtemeldir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ile şu öneriler yapılabilir; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi şehrin ekonomisini canlandıran bir kaynak olarak görülmektedir, Bu nedenle TOGÜ her ne kadar şehir ekonomisine canlılık getirmiş olsa da yalnızca ekonomik kaynak olarak görülmemeli, Üniversitenin en önemli yanının bilim üretmesi ve nitelikli iş gücü yetiştirmesi açısından vazgeçilmez bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca üniversite ve kurum iş birliği arttırılmalı, üniversitenin sanayi ile iş birliği daha aktif olmalı ve çalışmada saptanan eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Ada, Ş., & Bilgili, A. S. (2008). **Üniversitenin Şehrin Sosyo-Ekonomik Kalkınmasına Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği).** Dokuz Eylül Üniversitesi, 2, 20-22.
- Acungil, Y. A. **Kent-Üniversite Etkileşimine Üniversite Öğrencilerinin Penceresinden Bakmak: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği.** Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15(2), 489-502.
- Akçakanat, T., Çarıkçı, İ., & Dulupçu, M. A. (2010). **Üniversite öğrencilerinin bulundukları il merkezine ekonomik katkıları ve harcama eğilimleri: Isparta 2003–2009 yılları örneği.** Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2010(22), 165-178.
- Akengin, H., & Kaykı, A. (2013). **Şehirleşme üniversite ilişkisine bir örnek: Gazimağusa.** Marmara Coğrafya Dergisi, (28), 501-525.
- Akyüz, Ö.(2018). **Şehir Coğrafyası Açısından Bir Araştırma: Geçmişten Günümüze Tokat** (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). https://www.academia.edu
- Arslan, H. (2014). **Çankiri Karatekin Üniversitesinin Kente Ekonomik Katkisi ve Öğrenci Harcamalarinin Farkli Değişkenler Açisindan Analizi.** Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12), 114-127.
- Atik, H. (1999), **"Üniversitelerin Yerel Ekonomiye Katkıları: Teori ve Erciyes Üniversitesi Üzerinde Bir Uygulama"**, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, S:15.
- Aydemir, S. (1994), **"Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin Kent ve Bölge Ekonomisine Doğrudan ve Dolaylı Ekonomik Etkileri"**, Bölgesel Kalkınma Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Barış, S. (2019). **21. Yüzyılda Tokat'ın Ekonomik Görünümü: TR83 ve Türkiye Geneli ile Bir Karşılaştırma .** Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 7 (1) , 111-124 . DOI: 10.18506/anemon.410534
- Demirsoy, S. (2017). **Üniversite Öğrencilerinin Kentleşme süreçleri üzerine etkileri: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği** (Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü https://tezarsivi.com/universite-ogrencilerinin-kentlesme-surecleriuzerine-etkileri-bulent-ecevit-universitesi-ornegi adresinden alınmıştır.
- Erdem, A. **Üniversitenin Varoluş Nedeni** (Üniversitenin Misyonu) https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114768

- Görkemli, H. N. (2009). **Selçuk Üniversitesi'nin Konya kent ekonomisine etkileri.** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22), 169-186.
- Gültekin, N, Çelik, A, Nas, Z. (2008). **Üniversitelerin kuruldukları kente katkıları.** Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (24), 264-269.Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6138/82352
- Işık, Ş. (2008) **Türkiye'de Üniversitelerin Kentleşme Üzerine Etkileri Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** Cilt: 10, Sayı:3, https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/591/makaleler/10/3/arastirmaxturkiyede-universitelerin-kentlesme-uzerine-etkileri.pdf
- Kaya, A. G. (2007), **Üniversitenin Sosyal Temsilinin Belirlenmesi ve Karşılaştırmalı Analizi,** (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. TİMUR,
- Kaya, F., Yalçınkaya, Ö., & Yazgan, Ş. (2018). **Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin Ağrı'nın sosyo-ekonomik yapısına etkileri ve kentin üniversite algısı.**
- Öztürk, S., Torun, İ., & Özkök, Y. (2011). **Anadolu'da Kurulan Üniversitelerin İllerin SosyoEkonomik Yapılarına Katkıları**/Contributions Of Universities Established In Anatolia To The Socio-Economic Structure Of The Cities. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 145-158.
- Saklı, A. R., & Akdoğar, H. T. (2017). **Dünyada ve Türkiye'de üniversitelerin tarihi gelişimi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci ve Akademisyenleri ile Rize Halkının Karşılıklı Algı ve Beklentileri,** (Ed. Ali Rıza Saklı), RTEÜ Yayını, Rize.
- Sargın, S. (2006). **Üniversitelerin şehirleşmeye etkileri: Isparta örneği.** Fakülte Kitabevi Yayınları, Isparta.
- Sargın, S. (2007).**Türkiye'de üniversitelerin SÜRECİ VE BÖLGESEL DAĞILIMI.** Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (5), 133-150.
- Savaş Yavuzçehre, P . (2016).**Üniversitelerin kentlerine etkileri: Denizli Pamukkale Üniversitesi örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,** 21 (1) , 235-250 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd/issue/20859/223808
- TANER (2000), **Toplumsal Değişme ve Üniversiteler,** İmge Kitapevi, Ankara.
- **Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin kuruluşu ve gelişimi,** 2021. 15 Nisan 2021 tarihinde https://www.gop.edu.tr/ adresinden elde edilmiştir.

- Toprak, M. (2017) **Kütahya Kentinin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Gelişiminde Dumlupınar Üniversitesinin Etkileri** (Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü)https://www.researchgate.net/publication/322764862_Kutahya'nin_SosyoEkonomik_Yapisi_ve_Gelisiminde_Dumlupinar_Universitesinin_Etkileri
- Yayar, R., Demir, D. (2014). **Gaziosmanpaşa üniversitesininTokat ili ekonomisine etkisi. Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi** (AKAD) , 5 (8) , 106-122 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kilisiibfakademik/issue/19256/204542
- Üniversitenin güncel verileri 25 Haziran 2021 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden elde edilmiştir.

KültürelBirMirasOlanEnikliKapıFenomeninin İmgeselMeteforOlarakKahramanmaraşHalkınınAlgıveTutumlarıÇerçevesindeDeğerlendirilmesi

KÜLTÜREL BİR MİRAS OLAN ENİKLİ KAPI FENOMENİNİN İMGESEL METEFOR OLARAK KAHRAMANMARAŞ HALKININ ALGI VE TUTUMLARI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Nurullah KILINÇ[1]

Özet

Kültürel bir miras olan konakların da insanlar gibi kendilerine özgü kimlikleri vardır. Konaklarda hayvanların geçişi için büyük bir kapı ve bu kapının içinde de insanların geçişini sağlayan küçük ‘’n” harfi gibi üçte birlik bir yer kaplayan (yavru) enikli kapılar bulunmaktadır. Enikli kapı, eve gelenin boyu ne kadar olursa olsun içeriye eğilerek girmesini sağlamaktadır. Bir haneye selam verirken, belini hafifçe bükerek şefkati zirveye çıkaran bir tavrı öğütler. Makamı ve unvanı ne olursa olsun enikli kapıdan geçerken öncelikle ‘insan’ olduğunu hatırlatır.

Bu araştırmada, Kahramanmaraş’ta yaşayan farklı yaş gruplarından toplam 100 yöre insanının enikli kapıdan geçerek konaklarda yaşanmış kültürel değerler kavramına ilişkin görüşleri metaforlar aracılığıyla ortaya konulmuştur. Katılımcılara dağıtılan görüş bildirme formu üzerine kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu aşamada geliştirilen metafor imgeleri nicel veri haline dönüştürülmüştür. Her bir değere ait kaç metafor imgesinin yer aldığı ve bunların kaç katılımcı tarafından geliştirildiğine yönelik frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuş ve verilerin yorumlanmıştır.

Araştırmada evrensel değerler kategorisinde bulunan; doğallık (su), dostluk (güneş), fedakârlık (ağaç), imece (arı), kanaat (ay), merhamet (beşik), sadakat (toprak), samimiyet (hava), saygı (doğa), sevgi (anne), sorumluluk (karınca), tevazu (dünya), vefa (çocuk) metafor imgeleri bulunmaktadır. Kuşaktan kuşağa aktarılması gereken bu metaforlar, yapılan arazi çalışmasındaki çekilen fotoğraflarla desteklenmiştir. Bir metafor olarak enikli kapının götürdüğü diyar, insan ruhunun en kıymetli öğretileri ders edindiği anları

1 Dr. MEB, Kahramanmaraş, Türkiye nurullahbey46@hotmail.com

hatırlatması bakımından önemlidir. Bahtın kapısı, kültürün kapısı, yüreğin kapısı, sevginin anahtarıyla açılmaktadır. Bu açılardan enikli kapılar, muhataplarına Türk kültürü ile ilgili evrensel değerlere dayalı öğütler vermektedir.

Anahtar kelimeler: Konak, Enikli Kapı, Fenomenolojik Evrensel Değerler.

EVALUATION OF A CULTURAL HERITAGE, ENIKLI KAPI PHENOMENON, AS FICTITIOUSLY METAPHOR IN TERMS OF PERCEPTION AND ATTITUDE OF KAHRAMANMARAS COMMUNITY

Abstract

Mansions are cultural heritages, and they have distinctive identities. Mansions have big gates for transition of animals, and also “n” shaped enikli (minor) gates exist which take up one-third of space in the gate for transition of humans. Enikli door makes the incomers lean forward during the transition, no matter how tall the person is. This slightly bowing posture naturally admonishes and peaks an attitude of respect and affection while greeting the household. During the transition, it reminds being a “human” free from the rank, position, or degree.

In this research, points of view of 100 inhabitants of Kahramanmaras from various age groups were reflected through metaphors, on concepts of cultural values regarding the lifestyle at mansions with enikli gates. Each of the participants was requested to write down a composition via a comment form. The metaphor images brought up at this stage were transformed into quantitative data. Frequency and percentage tables were created upon the number of metaphoric images for each value and the number of participants who developed them; then the data was explicated.

In the research, there are metaphoric images of universal values, such as naturality (water), friendship (sun), devotion (tree), collectivity (bee), contentment (moon), compassion (cradle), loyalty (earth), sincerity (air), respect (nature), love (mother), responsibility (ant), modesty (world), fidelity (child). Those metaphors must be inherited to next generations; and it was supported by photographs taken during the fieldwork. As a metaphor, enikli gate is important in terms of spiritual clime that it takes the person away, the precious doctrines on human spirit and the memories. The key “love” opens the gates of fate, the gates of culture, and the gates of heart. In this respect, enikli gates give addressees significant advices on Turkish culture and universal values.

Keywords: Mansion, Enikli gate, Phenomenological Universal Values

KültürelBirMirasOlanEnikliKapıFenomeninin İmgeselMeteforOlarakKahramanmaraşHalkınınAlgıveTutumlarıÇerçevesindeDeğerlendirilmesi

Giriş

Kapı sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde bir yere girip çıkarken geçilen ve açılıp kapanma düzeneği olan duvar veya bölme açıklığı" olarak tanımlanmaktadır. Yapıların hareketli elemanları olan kapılar, tarih boyunca mekânlar arası ilişki kurma amaçlı kullanılmışlardır (İzgi ve Aysel, 2003: 13). Tarih boyunca görkemli şehir kapıları, kentlerin gösterişli yapıları olarak görülmüştür. Seyyahların ilk cümleleri genelde kentin kapı veya kapılarıyla ilgilidir. Kapı sayısı kentin sosyoekonomik seviyesinin de bir göstergesidir. Şehir kapıları bir şehrin "destur" simgesidir. Şehrin tertip ve nizamını sosyo kültürel ve iktisadi yapısını bu anlamda şehir kapıları yansıtır. Şehir ile ilgili akılda kalıcı önemli mimari unsurlardır (Ekinci 2018: 67) . "Kapı kapı dolaşmak", "kapıdan kovsan bacadan girer", "kapısını aşındırmak", "kapıya dayanmak" gibi birçok atasözü de Türkçe 'de konuşma dilinde önemli bir yer edinmiştir (Demirarslan 2020: 1220). Konaklarında giriş kapıları da o konakta yaşayan aile hakkında sosoyoekonomik açıdan fikirler verir.

İnsanların barınma ihtiyacı karşılayan konutlar, geleneksel yerel mimari olarak değerlendirilebilir. Bu evler insanların geçmiş yaşantıları ve kültürlerini günümüze yansıtan adeta birer ayna gibilerdir. Türklerin konut mimarisi yerleşik hayata geçildikten sonra ortaya çıkmış olsa da asıl ilham kaynağı göçebe hayat döneminde kurmuş oldukları çadırlar olmuştur. Tarihsel süreçte Türk konut mimarisi temel öge olarak bir oda ve onun etrafındaki odalar ve eklentiler şeklinde gelişmiştir. Odaların her birinin oturma alanı yatma alanı gibi değişik fonksiyonel özellikleri vardır (Adanır, 2012: 24). Kahramanmaraş'ta tarihi konutlar incelediğimizde hem sade hem de gösterişli olanlara rastlanır. Büyük konutlara konak adı verilir. Genelde zengin ailelere ait olan konaklar o ailenin isimi ile anılır. Çok büyük konaklarda genellikle köşk odası ya da başoda diye bir bölüm bulunur. Geleneksel evlerin ve konakların bazılarında tavan ve duvar işlemeleri, geometrik süslemeler ve kabartmalara da rastlanır (Polat, 2017: 36).

Millî Mücadele'de ilk kurşunu atarak, içinde saklayıp büyüttüğü kahramanlık duygusuyla, tarihin koptuğu yerde yeniden millet olma coşkusunun kazanılmasını sağlayan, çocuğu, kadını, erkeği yaşlısıyla yani "Millî Mücadeleye katılmayan tek bir fert bile yoktur" dedirten ölçüyle ödevini yapan, onun içindir ki 5 Nisan 1925 tarihinde TBMM'ce kendisine verilen İstiklâl Madalyası ile yeryüzünde emsalsiz bir onurun sahibi olan şehirler vardır. Şairinin dediği gibi, Kahramanmaraş "kim var? diye seslenince, sağına ve soluna bakınmadan, fert fert 'ben varım!' cevabını verici, her ferdi 'benim olmadığım yerde kimse yoktur' duygusuna sahip" Enikli kapıdan geçen insanların yaşadığı bir kent olmaya devam eden şehirdir (Göktürk, Yılmaz 2005) Kültürel yapı veya manevi kültür, "nasıl olması gerektiğini" izah ederken; toplumsal yapı veya maddi kültür, "nasıl olduğunu" ortaya koymaktadır.

Kahramanmaraş

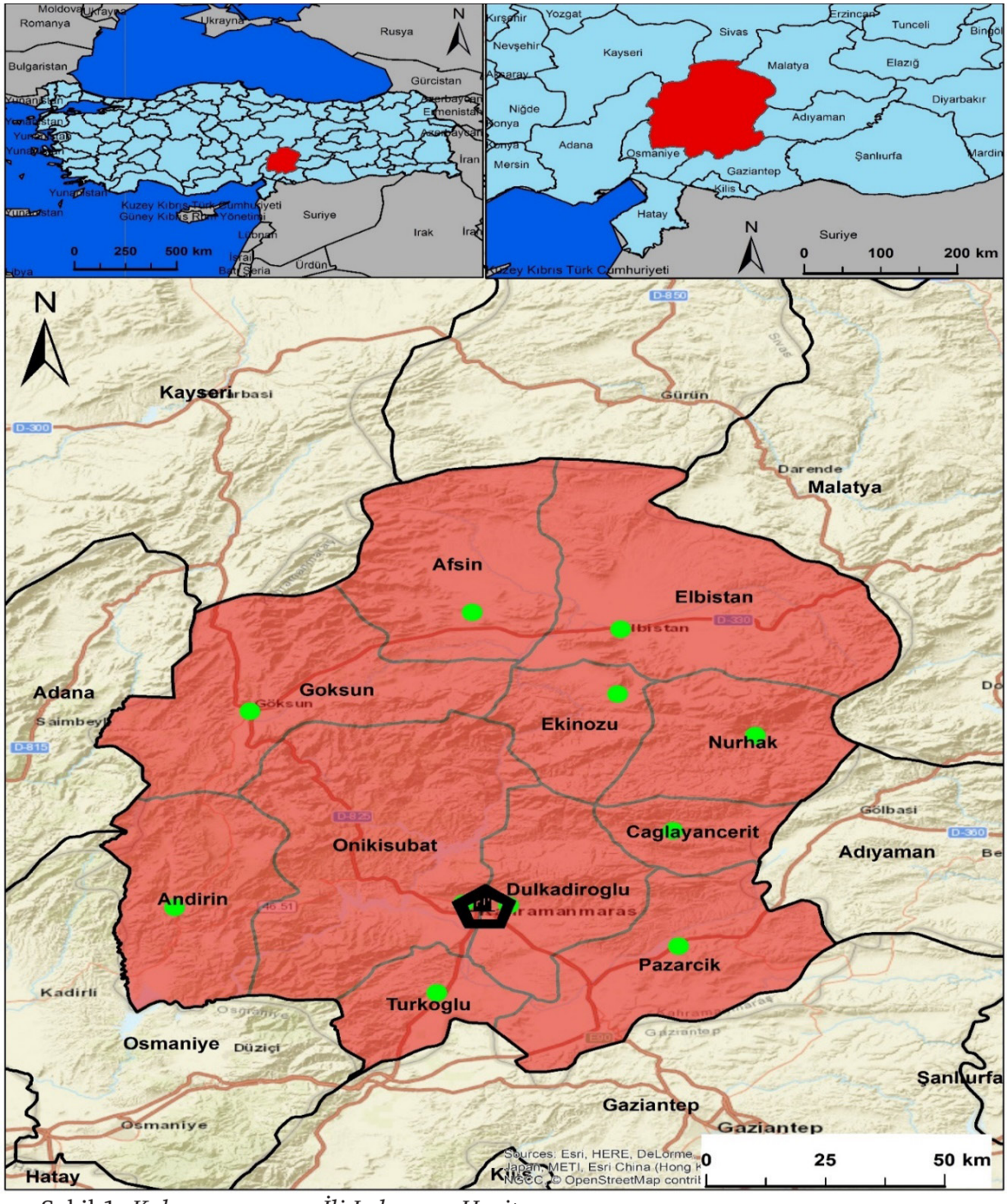
Kahramanmaraş ili Türkiye'nin güneyinde, Akdeniz Bölgesi'nin Adana Bölümü'nde 37°11' ve 38°36' kuzey paralelleri ile 36°15' ve 37°42' doğu meridyenleri arasında yer alır. Coğrafi bakımdan Akdeniz, İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin kesişme sahasında bulunan Kahramanmaraş ilinin doğal özellikleri birçok bakımdan geçiş özelliklerine sahiptir. Kahramanmaraş'a komşu iller; Kayseri, Adana ve Gaziantep gibi ekonomik olarak gelişmiş metropoller ile Malatya Adıyaman, Sivas, Osmaniye illeridir. 14.346 km² yüzölçümü ile Kahramanmaraş, alan itibarıyla ülkemizin on birinci büyük ilidir.

Kahramanmaraş konumu itibariyle birçok coğrafi özelliğin geçiş yeri olmasından dolayı yeryüzü şekilleri çeşitlilik göstermektedir. İl, havza ve dağ sıralarının birbirini izlediği engebeli bir topoğrafyaya sahiptir. Bu yüksek ve engebeli sahayı yörenin en önemli akarsuyu olan Ceyhan nehri ve kolları yer yer 1500-2000 metre derinliğinde vadilerle aşındırarak, arazideki engebenin artmasına neden olmuştur.

Kahramanmaraş'ta il merkezinin hemen kuzeyinde Ahır dağı (2324 m), en yüksek zirve ise Berit Dağları (3017 m)'dır. Ovalar il alanının % 16.3'lük bir bölümünü kaplamaktadır. Genellikle tektonik kökenli olan bu ovalar, Ceyhan nehri ve kolları yardımı ile sulanabilmektedir. İlin güneyinde yer alan Kahramanmaraş Ovası; tektonik kökenli alüvyal bir ovadır.

Kahramanmaraş ilinin Osmanlı dönemindeki sayımlara göre 1850 yılında 108.696 kadar olan nüfusu 30 yıl kadar sonra 1881 yılında 136.648'e yükselmiştir. İl, Cumhuriyet dönemindeki ilk nüfus sayımının yapıldığı 1927 yılında 184.958 nüfusa sahiptir. 2019 yılına gelindiğinde ilin nüfusu 6 kattan fazla artarak 1.168.163'e yükselmiştir. Kahramanmaraş şehir merkezinde ise 558.664 kişi yaşamaktadır.

Kültürel Bir Miras Olan Enikli Kapı Fenomeninin İmgesel Metefor Olarak Kahramanmaraş Halkının Algı ve Tutumları Çerçevesinde Değerlendirilmesi



Şekil 1: *Kahramanmaraş İli Lokasyon Haritası*

Maraş'ın ilçelerinde az sayıda da olsa Osmanlı döneminde yapılmış ve günümüze kadar ulaşmış evlere rastlanır. Çoğunluğu Kahramanmaraş'ın merkez Dulkadiroğlu ilçesi sınırlarına giren Duraklı, Kurtuluş gibi mahallelerde bulunan geleneksel Maraş evleri gösterişten uzak genelde sade ihtiyaca göre inşa edilmiştir. Bunların bir kısmı 19. ve 20. yüzyılda yapılmış olanlar ile ayrıca Cumhuriyet dönemine ait olanlarda bulunmaktadır. Kahramanmaraş'ta çok sayıda tarihi han ve konak vardır. Taş Han; Kapalı Çarşı'nın doğusunda yer

alır ve kare avlu çevresinde iki katlı bir yapıdır. 1650 yılında yapıldığı 1653 tarihli vakfiyesinden anlaşılmaktadır. Cumhuriyet Hanı olarak da bilinen Kâtip Hanı; Alaüddevle Bey tarafından XV. Yüzyıl sonunda yaptırıldığı bildirilmekte, son şeklini XVIII. Yüzyılın sonuna doğru aldığı tahmin edilmektedir (Özkarcı, 2007:365). Ulu Camiinin hemen güneyinde yer alır. Bunların dışında çok sayıda tarihi konak bulanmaktadır. Konak kimliği, toplum kültürünün kurumsallaşmasıyla oluşan maddi yapılarla insan ilişkilerinin tezahürü olan, örf-adetlerden, geleneklere, oradan mimari üsluba kadar bir dizi unsurun birleşiminden oluşur. Gelenekselden moderne geçiş sürecinde, toplum kültüründeki değişmeler şehir yapılarında ve ilişkilerindeki değişmelerle birlikte yürümektedir(Göktürk ve Yılmaz 2005).

Konakların, insanlar gibi kendilerine özgü kimlikleri vardır. İnsanlar, yaşadıkları çevreyi dizayn ederken, coğrafya, doğal ve tarihsel olaylar, üretim ilişkileri, bilim ve icatlar gibi somut etkenler; inançlar, korkular, güzellik anlayışları, farklı olma gibi soyut etkenlerle düzenleye gelmişlerdir. Konakların kimliği oluşurken, toplumun inançlarının, geleneklerinin sosyal yapıya yansıması kaçınılmazdır.

Konağın inşası, sosyal kurumların, yapıların, insan ilişkilerinin ve bunların neticesi olan sanat ve estetiği içeren her türlü eserin inşası anlamına gelir. Konak inşasında somut yapılarla soyut değerler ilişki içerisindedir. Kahramanmaraş'ın genellikle zahire kültürüne uyumlu olarak yapılmış düz damlı iki katlı, engebeli araziye de uyum sağlayan ev modeli, 1950'lerden itibaren yerini apartmanlaşmaya bırakmıştır.

Enikli kapı (Fotoğraf: 1; 2) deyip geçmemek gerek, yaşayan lisanlardır onlar. Oyma denilen duvardaki odunluk, odaların üst bölümünde köşeye yapılmış üçgen tarzı dolaplar, gaz lambaları… Yine bir köşeye yapılan küçük hamamlar, yeni gelinlerin olmazsa olmazlarından olan ve ayrı bir köşeye konulan meşhur ceviz oyma sandıklar… Kim bilir o konaklarda ne mutlu ne hüzünlü günler yaşandı, kaç beşik tıngır mıngır sallandı, kaç genç kız telli duvaklı yeni yaşamına yol aldı, kaç delikanlı baba ocağını tüttürmeye devam etti. Aslında zor olan kaç nesil bir arada beraber yaşadı… Kaç tabut kapı önünden helallik dilenerek 'enikli kapıdan geçip' ebedi yolculuğa uğurlandı…

Kültürel Bir Miras Olan Enikli Kapı Fenomeninin İmgesel Metefor Olarak Kahramanmaraş Halkının Algı ve Tutumları Çerçevesinde Değerlendirilmesi



Fotoğraf 1: Eski Bir Enikli Kapı



Fotoğraf 2: İşlemeli Bir Enikli Kapısı

Kahramanmaraş şehri yerleşmesi 1960'lı yıllarda güney; sonradan 1980'lerden sonra kuzeybatı istikametinde gelişme göstermiş, geleneksel kent dokusunu yavaş yavaş ortadan kaldırmaktadır. Modern şehirde, sadece kendini düşünen, başka şeylerle kendi çıkar ve konforunu ilgilendirdiği ölçüde ilgilenen insanların gelir seviyesine yahut sınıfına uygun mahalleler, siteler, semtler inşa edilmektedir. Oysa Türk toplumunda geleneksel mahallenin en bariz vasfı, şehrin bütün renklerini bünyesinde barındırmasıdır. Eşraftan birinin konağının yanında bir rençperin mütevazı evi yer alır (Fotoğraf 3). Şehrimizde son yıllarda konakların restorasyonunda da dikkat edileceği üzere, varlıklı kimselere ait konaklar, şehrin eski mahallelerinin her yerine dağılmış vaziyettedir. Dolayısıyla, varlıklı ailelerin konaklarıyla, yoksul mahalleler iç içedir. Komşuluk hukuku içerisinde geçmişten beri yaşamışlardır. (Göktürk, Yılmaz 2005) Konaklarda hayvanların geçişi için büyük bir kapı ve bu kapının içinde de insanların geçişini sağlayan yavru (enikli) kapı bulunur.





Fotoğraf 3: Enikli Kapılı Evler **Fotoğraf 4:** Enikli Kapılı Bir Konak

Amaç- Önem

Somut ve soyut ögelerden oluşmakta olan kültürel miras günümüze kadar insanların ve kültürümüzün yaşandığı yerlerin birbiriyle ilişkisinin tüm özelliklerini içeren bir kavramdır. Daha önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve evrensel değerlere sahip olduğuna inanılan eserlerin korunması ve tanıtılmasına yönelik çalışmada bu tanımdan yola çıkarak kültürel miras tematik alanına girmektedir. Bunun yanında konu, kültür turizmi alanını da kapsamaktadır.

Türk kültür açısından önemli bir miras olan enikli kapılı konaklardaki değerlerin çeşitliliği, kuşaktan kuşağa aktarılması ve önemine ilişkin farkındalık oluşturmada ve bu bilinci içselleştiren nesiller yetiştirmede yöre insanına önemli görevler düştüğü görülmektedir. Bu bağlamda yöre insanının konaklarımızda ki değerlerimize ilişkin görüş ve algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı enikli kapıdan geçerek eski konaklarda hala yaşanan kültürel değerlerin kavramına ilişkin insanların görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemek için görüş bildirme formu ve kompozisyon çalışması ile ulaşılan değerleri, arazi çalışmasında çekilen fotoğraflar üzerinde göstermektir.

KültürelBirMirasOlanEnikliKapıFenomeninınImgeselMeteforOlarakKahramanmaraşHalkınınAlgıveTutumlarıÇerçevesindeDeğerlendirilmesi

Yöntem

Bu çalışmada nitel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında fenomenolojik yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Fenomenolojik yaklaşım bireysel evrenin araştırılması olarak tanımlamakta ve temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) deneyimleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji sıradan günlük yaşamın içinde deneyimlerin detaylarını birleştirmeyi amaçlamaktadır (Akt. Baş ve Akturan, 2008). Fenemonoloji yöntemi, bireyin kendini ve dış dünyayı kendine özgü bir biçimde algılaması, hislerini, algılarını, gerçek hakkındaki görüşlerini, kendini ve çevresini o andaki anlamlandırış biçimi ve öznel yaşantısını anlamayı ve yorumlamayı amaç edinen bir yöntemdir (Ekiz ve Koçyiğit, 2012). Fenomenolojik araştırmada bir grup bireyin deneyimlerini incelemenin ve bunlardan yola çıkarak bir genellemenin yapılmasının amaçlanmadığı unutulmamalı, elde edilen veriler, bireylerin vizyonundan sunulmalıdır (Baş ve Akturan, 2008; Yıldırım ve şimşek, 2006). Bu araştırmada, konaklarımızda ki değerlerimizin, yöre insanlarının görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır.

Tablo 1: Araştırma Grubunun Yaş Dağılımı

Yaş	Frekansı (f)	Yüzdesi (%)
45-55	13	13
55-65	47	47
65-85	40	40
Toplam	100	% 100

Bu araştırma, Kahramanmaraş'taki konaklarda ve aynı sokaklarda yaşayan, yaş aralığı 45-55 olan 13, 55-65 olan 47, 65-85 olan 40 olmak üzere toplam 100 yöre insanı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır(Tablo 1). Katılımcılara görüş bildirme formu dağıtılmıştır. 100 gönüllü yöre insanının kompozisyonlarında vurguladıkları ve arazi çalışması yapılan Enikli kapılı konaklarımızdaki değerlerimiz kavramına ilişkin metaforlar ele alınmıştır. Katılımcılara konaklarımızdaki değerlerimiz kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla, "Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz ..... gibidir. Çünkü ...."yazılı olduğu görüş bildirme formu dağıtılmıştır. Katılımcıların metaforlarını yazmadan önce metaforla ilgili açıklamalar yapılmış ve onların her birinden "Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz ... gibidir. Çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca konaklarımızdaki değerlerimize ait yazdıkları metafora ilişkin metaforlarının gerekçesini açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Katılımcıların metafor ve kompozisyonlarını yazmaları için 30 dakika süre verilmiştir. Metaforun bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda "gibi" kavramı genellikle "metaforun konusu" ile "metaforun kaynağı" arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. Bu araştırmada "çünkü"

kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları da istenmiştir (Saban, 2009).

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde, şu aşamalar gerçekleştirilmiştir (Saban 2009): Kodlamak ve ayıklamak, örnek metafor listesi oluşturmak, kategori belirlemek, geçerlik ve güvenirliği sağlamak ve metaforları nicel veri haline dönüştürmek. Bu aşamalardan sonra, 100 gönüllü yöre insanının yazıların verilerdeki geliştirdikleri metaforlar ve bunlara ilişkin gerekçeler incelenmiştir. Her katılımcının sunduğu kâğıt ve kompozisyonlarda dile getirilen metaforlar kültürel miras olan evrensel değerler kodlanmıştır (tevazu, sevgi…vb). Örnek metafor listesi oluşturmuştur. Ayıklama aşamasından sonra elde edilen geçerli metaforlar, alfabetik sıraya konarak tekrar incelenmiştir. Metafor ifadeleri incelenerek alıntı yapılamayacak kadar uzun olan ifadelerin başına, sonuna ya da hem başına hem de sonuna üç nokta (…) konularak ifadenin tümünün alıntıda verilemediği belirtilmiştir.

Kategori (Değer) Belirleme: Metafor imgelerinin analizi sürecinde en önemli aşama kategori belirlemedir. Bu aşamada, katılımcıların "Enikli kapılı konaklarımızdaki değerlerimiz" kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar taşıdıkları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Katılımcılar tarafından geliştirilen her bir metafor imgesinin, konaklarımızdaki değerlerimiz kavramını nasıl kavramsallaştırdığını kompozisyon yazarak "Enikli kapılı konaklarımızdaki vurgulanan değerlerimiz" belirlenmiştir. En iyi temsil ettiği varsayılan örnek değer metafor ifadesi, katılımcıların kompozisyonlarından seçilerek doğrudan alıntılar gerçekleştirilmiştir. Baş ve Akturan, 2008'e göre fenomenolojik yaklaşım ile elde edilen veriler katılımcıların bir konu üzerindeki bilgi ve deneyimlerini derinlemesine inceleme olanağı sağlar. Elde edilen veriler katılımcıların görüşlerinden ve ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla da desteklenir (Bound, 2011). Toplanan verilerin ayrıntılı biçimde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerlik bakımından önemli ölçütlerden biri sayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, elde edilen verilerin geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci detaylıca açıklanmış ve belirlenen değerleri temsil eden metaforların tümü bulgularda yer almıştır. Bu aşamada geliştirilen metafor imgeleri nicel veri haline dönüştürülmüştür. Her bir değere ait kaç metafor imgesinin yer aldığı ve bunların kaç katılımcı tarafından geliştirildiğine yönelik frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuştur. Bunlara dayalı olarak verilerin yorumlanması yapılmıştır.

Kültürel Bir Miras Olan Enikli Kapı Fenomeninin İmgesel Metefor Olarak Kahramanmaraş Halkının Algı ve Tutumları Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bulgular ve Tartışma

100 gönüllü katılımcının Enikli kapılı konaklarımızdaki değerlerimiz kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar evrensel değerler kategorisinde toplanmıştır. Bu kategorideki değerlere ilişkin frekans ve yüzdelikleri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 2. "Kültürel Değerler Açısından Konaklarımızdaki Değerlerimiz" Kategorisinde Yer Verilen Metaforlar

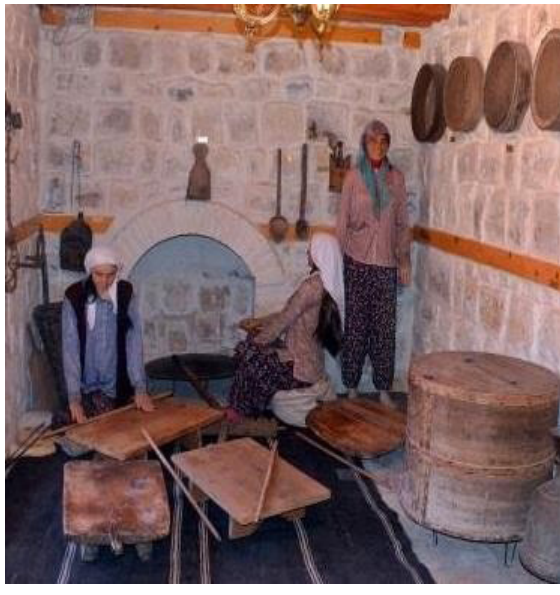
Evrensel Değerlere Göre Geliştiren Metaforlar	Frekansı (f)	Yüzdesi (%)
Doğallık (su)	1	1
Dostluk (güneş)	3	3
Fedakârlık (ağaç)	9	9
İmece (arı)	3	3
Kanaat (ay)	11	11
Merhamet (beşik)	3	3
Sadakat (toprak)	1	1
Samimiyet (hava)	4	4
Saygı (doğa)	13	13
Sevgi (anne)	12	12
Sorumluluk (karınca)	7	7
Tevazu (dünya)	20	20
Vefa (çocuk)	13	13
Toplam	100	% 100

Kültürel değerler açısından enikli kapılı konaklardaki değerler kategorisinde katılımcıların geliştirmiş olduğu metaforlar evrensel değerler kategorisinde toplanmıştır (Tablo 2). Gereksinim var olanı koruma, sürdürme ve geliştirerek geleceğe yöneltme olduğuna göre, toplumun devam etmesi için değerlerin sosyalleşme sürecinde kuşaktan kuşağa aktarılarak korunması gerekir (Canatan, 2008: 62). Katılımcılar da geliştirdikleri metaforlarda konaklarımızdaki değerlerimizi değerler açısından ele almışlardır.

Evrensel değerler kategorisinde katılımcıların tevazu, dostluk, imece, samimiyet, doğallık, sevgi, saygı, kanaat, vefa, sadakat, merhamet, fedakârlık ve sorumluluk metafor imgeleri bulunmaktadır. Enikli Kapıdan gelir misafir ve ev sahipleri aynı kapıdan girer. Gelin bu kapıdan girer. Bir evin kapısı, evde yaşayanların gönül kapısına delildir. Gönlüne aldıkları, sevdikleri, dostluk kurdukları her kim varsa kapılardan girerler. Enikli kapılar, insanları kültürümüzün derinliklerine götürür. Yoldan gelen kapıdan girer. Yola gidecek

olan kapıdan geçer gider. Hayırlar kapıdan girer. Şerler kapıdan çıkar. Bilgi, görgü, güzellik ve rızık evin kapısından girer. Ağlayan gülen evin kapısından girer. Aç olan, susuz olan ve belki de uykusuz olan evin kapısından girer. Enikli kapılar ne çok ahvalimize tanıktır. Hal öğretir kapılar. Girenin halinden duruşundan gelişin sebebini öğretir.

Mimari açıdan da ayrı bir önem taşımakta olan ahşap tarihi enikli kapılar ise, evin dış duvarı üzerinde kocaman ayna gibi duran o dev ahşap gövdenin içinde, küçük "n" harfi gibi üçte birlik bir yer kaplayan enikli kapılar, gelenin boyu ne olursa olsun içeri evvela eğilerek girmeyi öğretir. Tevazu; Türk kültüründe enikli kapıdan girerken öğrenilen önemli bir değerimizdir.





Fotoğraf 5: İmece Usulü Ekmek Yapımı **Fotoğraf 6:** Yemek Sofrası

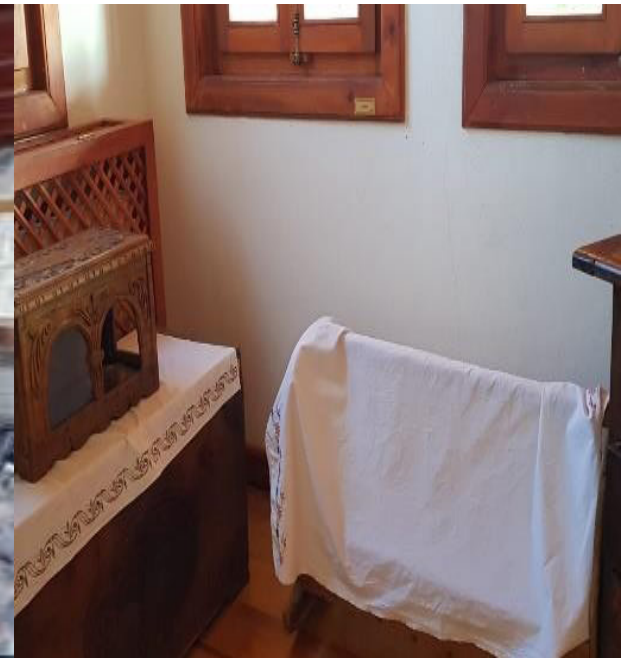
Enikli kapı, bir haneye girişte selam verirken, duruşu öğretir. belini hafifçe bükerek şefkati zirveye çıkaran bir tavrı öğütler. Makamı, fikri ve unvanı ne olursa olsun enikli kapıdan geçerken evvela 'insan' olduğunu hatırlayarak girer eve. Hane halkına göstereceği hürmetin en bariz şeklini daha kapıdan girerken gösterir. Düşüncesini düzenler, hitabını düzenler, merhabasını düzenler. Buradaki değerin imece yani bir nevi yardımlaşma olduğu düşünülmektedir. Aşını pişiren eltiler, komşular, tarlasını süren çiftçi hiç kimse için kötülük düşünmez, düşünemez. Zamandı belki eltiyi eltiye, komşuyu komşuya mesafeli yapan. İnsanların bir başkası ile kış hazırlıkları, düğün, cenaze de birlik olup imece ile yapılan ekmeklerinde bereket, muhabbet vardır (Fotoğraf 5). Göze çarpan diğer bir değer de 'samimiyet' ve 'doğallık' olduğu düşünülmektedir. Evler her daim temiz olur, misafirliklerde ikramlar birlikte hazırlanır herkes ve her şey doğal olurdu. Aynı sofrada oturup yemek olayında görülen değerin 'saygı' olduğu düşünülmektedir (Fotoğraf 6). Evlenip gittiği evi yuvası, kaynanayı annesi, kayınbabayı babası bilen gelin ile kaynana arasında ki saygı, çatışmaları engeller herkesin yerini ve haddini bilmesini sağlardı. Göze çarpan bir diğer

Kültürel Bir Miras Olan Enikli Kapı Fenomeninin İmgesel Metefor Olarak Kahramanmaraş Halkının Algı ve Tutumları Çerçevesinde Değerlendirilmesi

bir değerin de 'sevgi' olduğu düşünülmektedir. Evin büyüğü dedenin yeri belli, onun bir ağırlığı var. Aslında herkesin yeri aynı sofra etrafında birlikte yenen yemekte ki sevgi ve muhabbettir. Karınlardan önce gönülleri doyurandır. Geçmişini bilemeyen geleceğini de öngöremez. Evin büyüklerinden dinlenilen her söz geleceği aydınlatan fenerlerdi. Büyükler küçüklerin ellerinden tutup sokağa çıktıklarında, çocuklar hiç zorlanmadan geçerlerken büyükler çocuklarla aynı hizalara inerek çıkarlar enikli kapıdan. Kapı, eşitler seviyeleri. Fakat saygı ve sevgiyi zirvelere çıkarır bizim değerlerimizde.



Fotoğraf 7: Kış İçin Yiyecek Hazırlığı



Fotoğraf 8: Beşik ve Diğer Eşyalar

Burada görülen değerin kanaat ve vefa olduğu düşünülmektedir (Fotoğraf 7). Kaç nesil bir arada beraber yaşayabilirken günümüz çekirdek ailesinde iki kardeşi kendi odalarında yalnızlıkla yaşamaya götüren ne idi diye düşünülmesi gerekir. Burada ise görülen diğer bir değerin sadakat olduğu düşünülmektedir (Fotoğraf 8). Baba ocağındaki sadakat simgesi çeyiz sandığına kurduğu yuvanın sadakat simgesi beşik eklendiğinde fedakârlık ve merhamet değerlerinin de anlam kazandığı düşünülmektedir. Ayrıca göze çarpan bir diğer değerin de sorumluluk olduğunu düşünülmektedir. Büyüğünden küçüğüne herkes sorumluluğunun bilincinde olur ve bu değeri öğrenilirdi. İşin cinsiyeti olmaz düşüncesi ile kız ve erkek çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluklar verilirdi. Kuşak çatışması engellenir, çocuklar itiraz etmeden sorumluluklarını yerine getirir, anne- çocuk, baba-çocuk ilişkileri sağlıklı yaşanırdı.

Sonuç ve Öneriler

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'su' gibidir. Çünkü su doğal yaşamımızda vazgeçilmezimizdir.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan doğallık değerinin yüzdesinin 1 olmasının nedeninin; enikli kapıdan eğilerek girenlerin haneye dair en has kokuları alacağını, saksılarda bekleşen karanfil kokuları gibi ev hanesinde bekleyenlerin gönül kokusunu bile alabileceğini, burnu yüksekte başı haddinden fazla mağrur olanlar için bu kokuyu alma imkânının olmadığını, en ihtişamlı konağa da girseniz enikli kapının evvela insana gerçek yurdunun ne olduğunu, gösterdiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'Güneş' gibidir. Çünkü güneş canlıların dostudur, ışığını her şeye rağmen herkese eşit dağıtır.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan dostluk değerinin yüzdesinin 3 olmasının nedeninin; bir evin kapısının, evde yaşayanların gönül kapısına delil olduğunu, gönlüne aldıkları, sevdikleri, dostluk kurdukları her kim varsa kapılardan girerken aslında açılan kapının enikli kapı değil gönül ve dostluk kapısı olduğunu, ifade ettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'ağaç' gibidir. Çünkü vakti geldiği zaman meyvesini, meyvesi yoksa da gölgesini sunar.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan fedakârlık değerinin yüzdesinin 9 olmasının nedeninin; baba ocağındaki sadakat simgesi çeyiz sandığına, kurulan yuvanın sadakat simgesi beşik eklendiğinde, fedakârlık değeriyle anlam kazandığını, ifade ettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'arı' gibidir. Çünkü; arı, kovanı diğer arılar ile inşa eder.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan imece değerinin yüzdesinin 3 olmasının nedeninin; aşını pişiren eltilerin, komşuların, tarlasını süren çiftçilerin, kış hazırlıkları, düğün, cenaze de birlik olup imece ile yaptıkları ekmeklerinde bereket, muhabbet olacağını, ifade ettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'Ay' gibidir. Çünkü Ay kanaatkârdır.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan kanaat değerinin yüzdesinin 11 olmasının nedeninin; enikli kapıdan geçip konakta yaşayan insan kendisiyle hemhal olduğu düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'beşik' gibidir. Çünkü insanın en değerli varlığı beşikte yatan merhamet duyduğu yavrusudur.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan merhamet değerinin yüzdesinin 3 olmasının nedeninin; baba ocağındaki çeyiz sandığına kurduğu yuvanın beşikte eklendiğinde merhamet değerlerinin de anlam kazandığı düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'toprak' gibidir. Çünkü Aşık Veysel'in deyimi ile toprak sadık yardır.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan sadakat değerinin yüzdesinin 1 olmasının nedeninin; enikli kapıdan geçen başı eğik insana temel yapı taşı olan toprağı hatırlattığı düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'hava' gibidir. Çünkü insan bulunduğu ortamın havası ile samimiyet duygusunu geliştirir.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan samimiyet değerinin yüzdesinin 4 olmasının nedeninin; yoldan gelen kapıdan girer, yola gidecek olan kapıdan geçer gider, hayırlar kapıdan girer, şerler kapıdan çıkar, bilgi, görgü, güzellik ve rızık evin kapısından girer, ağlayan gülen evin kapısından girer, aç olan, susuz olan ve belki de uykusuz olan evin kapısından girer, enikli kapılar ne çok ahvalimize tanıktır, enikli kapıların hal öğrettiği, enikli kapılardan girenlerin halinden duruşundan gelişinin sebebini, samimiyeti öğrettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'doğa' gibidir. Çünkü doğaya saygılı davranılmazsa, doğa bozulur.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan saygı değerinin yüzdesinin 13 olmasının nedeninin; büyükler küçüklerin ellerinden tutup sokağa çıktıklarında, çocuklar hiç zorlanmadan geçerlerken büyükler çocuklarla aynı hizalara inerek çıkarlar enikli kapıdan. Kapı, eşitler seviyeleri. Fakat saygıyı zirvelere çıkardığını ifade ettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'anne' gibidir. Çünkü karşılıksız, çıkarsız tek sevgi anne sevgisidir.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan sevgi değerinin yüzdesinin 12 olmasının nedeninin; bahtın kapısı, kültürün kapısı ve yüreğin kapısının sevginin anahtarıyla açılacağını ifade ettiği düşünülmektedir. Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz karınca gibidir. Çünkü karınca, yuvasının huzuru ve rahatı için sorumluluklarını bilir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'karınca' gibidir. Çünkü yediden yetmişe konakta yaşayan herkes sorumluluklarını bilir.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan sorumluluk değerinin yüzdesinin 7 olmasının nedeninin; büyüğünden küçüğüne herkesin sorumluluğunun bilincinde duygular ve değerler öğrendiği, işin cinsiyeti olmaz düşüncesi ile kız ve erkek çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluklar verildiği, kuşak çatışmasının engellendiği, çocukların itiraz etmeden sorumluluklarını yerine getirdiği anne- çocuk, baba-çocuk ilişkileri sağlıklı yaşandığını ifade ettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'Dünya' gibidir. Çünkü insanların tüm hor kullanmalarına rağmen dünya tüm tevazusuyla yaşam alanı olmaya devam etmektedir.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan tevazu değerinin yüzdesinin 20 olmasının nedeninin; enikli kapıların, duruşu öğrettiği, haneye selam verirken, belini hafifçe bükerek şefkati zirveye çıkaran bir tavrı öğrettiği, makamı ve ünvanı ne olursa olsun enikli kapıdan geçerken evvela " insan" olduğunu hatırlayarak eve girilmesi gerektiğini hatırlatıldığı, düşüncesini, hitabını, merhabasını düzenleyeceğini ifade ettiği düşünülmektedir.

Enikli kapılı konaklarımızdaki değerimiz 'çocuk' gibidir. Çünkü vefayı yaşatacak olan çocuklardır.

Değerler açısından konaklarımızdaki değerlerimiz kategorisindeki metaforlardan vefa değerinin yüzdesinin 13 olmasının nedeninin; bir çocuğun kimi zaman enikli kapıların gıcırtısına tutunup yıllar evvelinde dedesinden dinlediği bir hikâyenin eteğine yeniden tutunabileceğini ifade ettiği düşünülmektedir.

Tarihi yapılar bünyelerinde tarihi kültürel bir miras ta barındırmaktadırlar. Somut olan yapılar, konaklar, kapılar içerisinde soyut olan değerleri geçmişten günümüze yansıtmaktadırlar. Bir metafor olarak enikli kapının götürdüğü diyar, insan ruhunun en kıymetli öğretileri ders edindiği anları hatırlatması bakımından önemlidir. Enikli kapıysa bütün somut kültürel mirasın soyut kültürel mirasa etkisinin görüldüğü yapılardır. Bu kapılar tek bir varlığıyla Anadolu Türk kültüründe muhataplarına yüzyıllardan süzülen öğütleri fısıldar gibidir. Bahtın kapısı, kültürün kapısı, yüreğin kapısı, sevginin anahtarıyla açılır. Sonuç olarak enikli kapı sıradan bir kapı değildir. Soyut kültürel özellikler taşıyanö nemli bir somut kültürel değerdir.

Tarihi konakların enikli kapılarının yanı sıra gibi farklı bölümlerinin de mimari özelliklerinin dışında kültürel bir miras olgusu kavramıyla ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmelidir. Enikli kapıların tarihi turistik ve kültürel açıdan kıymeti bilinmelidir. Bir kültür turizmi ögesi olarak korunmalıdır. Tarihi konakların ve enikli restorasyonları yapılarak, somut bir yapının somut olmayan değerlerini kültürel miras etkisi bağlamında

değerlendirilmelidir. Enikli kapı fenomenini tarihi konakların turizm potansiyeline katkı sağlayacak şekilde somut olmayan kültürel miras kategorisinde değerlendirerek geliştirilmeli ve tanıtımı yapılmalıdır. Yaşayan lisanlar ve kültürel bir miras olan konaklardaki değerlerin kavranması ve yeni nesillere aktarılması için farklı çalışmalar uygulamalar ve araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adanır, F. 2012. **Kahramanmaraş Beylik ve Osmanlı Dönemi Sivil mimari Eserleri,** Kristal Reklam Matbaacılık Kahramanmaraş Belediye İmar ve Şehircilik Müdürlüğü, KUDEB Kahramanmaraş. II Cilt 1104 s.
- Baş, T., Akturan, U. (2008). **Nitel araştırma yöntemleri.** Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Bound, M. (2011). **Qualitative method of research: phenomenological.**
- Canatan, A. (2008) **Toplumsal Değerler ve Yaşlılar,** Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 1 (1) , 62-71.
- Demirarslan, D. (2020). **Geçmişten Geleceğe Doğru Bir Geçiş: Kapılar.** Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7(53), 1219-1243.
- Ekinci, A (2018) **Şehrin Aynası Kapılar: Urfa Şehir Kapıları,** Osmanlı Urfası Orient Basım Yayım Tic. 1. Cilt Şanlıurfa Belediyesi Kültür Yayınları 436 sayfa
- Ekiz, D., Koçyiğit, Z. (2012). **Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21 (2), 439-458.
- Göktürk, İ.,Yılmaz, M.(2005).**Kahramanmaraş şehir kimliği üzerine toplumsal yapı çözümlemesi.** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İbf dergisi.
- İzgi, U., Aysel, B. (2003). **Kapılar ve Hafif Bölmeler.** İstanbul: Yem Yayınları.
- KILINÇ, N., (2020). **Kahramanmaraş İlinin Turizm Coğrafyası,** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi 333 s.
- Özkarcı, M., (2007). **Türk Kültür Varlıkları Envanteri 46 Kahramanmaraş.** Cilt I-II, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara. 46-2 sayfa 752 s.
- Polat, C. (2017). **Geleneksel Kahramanmaraş Konutları** (Mimari ve Süsleme Özellikleri) Dulkadiroğlu Belediyesi Yayınları, İz Ofset Kahramanmaraş. 227 s.
- Saban, A. (2009). **Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler.** *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,** Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- TÜBİTAK (2020).**Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Proje Rehberi** 2020.
- http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2204B_proje_kitapcik.pdf

  Erişim tarihi:12.11.2019

KültürelBirMirasOlanEnikliKapıFenomeninin İmgeselMeteforOlarakKahramanmaraşHalkınınAlgıveTutumlarıÇerçevesindeDeğerlendirilmesi

- https://www.academia.edu/1526812/Qualitative_Research_Phenomenological_Method. Erişim Tarihi: 11.11.2020
- https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasad/issue/21799/234272

  Erişim Tarihi: 25.06.2021

BİR KÜLTÜR AKTARIMI OLARAK TÜRKİYE'DE 1990 ÖNCESİ VE SONRASI AD VERME GELENEĞİNİN DEĞİŞİMİ

Hüseyin MERTOL[1]

Yusuf ÇETİN[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı ülkemizde isim verme kültürünün zamana bağlı değişimini ortaya koymak ve bu değişimden yola çıkarak toplumsal yönelimleri tespit etmektir. Bu amaçla 1990 öncesi doğan çocuklar ile 1990 sonrasında doğan çocukların isimleri konulurken tercih edilen değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlerin tercih oranları karşılaştırılarak iki dönem arasında anlamlı farklılıklar aranmıştır.

Araştırmada yöntem olarak anket tekniği kullanılmıştır. Kullanılan anket Taş'ın (2005) çalışmasından faydalanarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ankette katılımcılara çocuklarının ismini kimin verdiği ve bu ismi verirken hangi değerlere ne oranda önem verdiği sorulmuştur. Elde edilen veriler IBM SPSS istatistik programında analiz edilerek anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. Çalışma sonunda 1990 öncesi dönem ile 1990 sonrası dönemde isim verme kültüründe değişimin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu iki dönem arasında çocuğa isim veren kişi boyutunda anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca dini değerlere, aile büyüğünün ismini yaşatma düşüncesine, etnik kökene özgü bir isim olmasına, anlam güzelliğine, kulağa hoş gelen bir isim olmasına, izlenen dizi veya filmlerde geçen bir isim olmasına, yaşanan yerin doğasını yansıtan bir isim olmasına ve nadir rastlanan bir isim olmasına verilen önem bakımından da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İsimler, İsim Kültürü, Değişim

1 Doç.Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversite, Tokat, huseyin.mertol@gop.edu.tr
2 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversite, Tokat, ysfctn@gmail.com

Giriş

Çevremizde bulunan soyut ve somut bütün varlıkların adını araştırma konusu edinen bilim dalı Onomastik bilimi olarak ifade edilmektedir. Onomastik biliminin kişi adlarını, konu alan bölümüne antroponimi (atroponymie), yer adlarını konu alan bölümüne ise toponimi (toponymie) adı verilmektedir (Kurt,1990). İnsanoğlunun varoluşunun âdeta resmi bir belgesi olan bu adlar, dil bilimi, halk bilimi, sosyoloji ve antropoloji gibi çeşitli sosyal bilimlerin araştırma konularından biridir (Sarıtaş,2009) .

Adlar; bir kimseyi, bir şeyi tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan sözlerdir. İnsanlar ilk defa karşılaştıkları bir kişinin, bir nesnenin, bir olayın, bir durumun adını merak ederler veya o kişi, nesne, olay ya da duruma ad koyma ihtiyacı hissederler (Uysal,2017).

Ad hiçbir zaman gelişigüzel seçilmez. Çocuğun doğduğu gün, zaman, ay ve mevsim, doğum yapılan yer, doğduğu sıradaki olaylar, kimi kişilere karşı duyulan hayranlık, şükran ve minnet duyguları, gelenekler, ailenin varsıllığı, yoksulluğu, daha önce kardeşlerinin yaşayıp yaşamadıkları, moda, kültür değişmeleri vb. etmenler adın seçilmesinde birinci derecede rol oynar(Örnek, 1977). İnsana ve insanın dışında yer alan her türlü canlı cansız varlıklara ad verme işlemi insan kültürünün bir parçası, onun dışa yansımasının bir ürünüdür. Zira insanoğlunun inanç temalarını, sanat zevkini; duygu, düşünce ve fikir motiflerini, karakter yapısını ve buna benzer daha birçok kabiliyet ve değer ölçülerini, taşıdığı ve çevresine verdiği isimlerde görmek mümkündür (Ağırman, 1998).

Yaşam koşulları, zamanı algılayış şekilleri, inanç yapısı, iletişim tarzları, beğeni kalıpları, gündelik yaşam alışkanlıkları ve toplumsal kabullerin farklılaşarak yenilerinin eklenmesi ile kültür, sürekli değişip dönüşmektedir. Yaşanan döneme göre yeni formlar alan kültürün bu dinamik özelliği, ad seçimindeki usullerde ve önceliklerde kendini göstermektedir [Kibar (Aktaran: Köse, 2005)].Böylece dönemin özelliklerine ve değerlerine göre bazı isimler popülerliğini yitirirken, bazıları hızla popülerleşip yaygınlaşmakta; bazı isimler yapı, ses ve anlam açısından dilin kurallarının ve toplumun beğeni kalıplarının uzağına düşerek mazide kalırken, yerini duygusal değeri yüksek, olumlu çağrışımları olan, beğeni kalıplarına uyan yeni isimlere bırakmaktadır. (Köse,2014). Bu açıdan, Ülkemizde TÜİK tarafından yayımlanan, 1950'den günümüze doğum tarihine göre en çok kullanımda olan ilk yüz isim sıralaması incelendiğinde bazı isimlerin belirli dönemlerde öne çıktığı belirli dönemlerde ise sıralamada gerilere düştüğü görülmektedir. Örneğin 1950'li yıllarda Şerife, Sultan, Hanife; Osman, Halil gibi isimler ülkemizde en yaygın isimler arasında iken son yıllarda oldukça az verilen isimler arasına girmiştir. Diğer yönden 1950'lerde ülkemizde oldukça nadir verilen isimlerden, Defne, Miray, Azra, Eymen, Miraç gibi isimler günümüzde en fazla verilenler arasına girmiştir. Bu verilerden yola çıkarak ülkemizde isim verme kültürünün zaman içerisinde değişime uğradığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Ad verme geleneği üzerine ülkemizde bu zamana kadar çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara başlıca örneklerden biri Acıpayamlı'nın(1991) Türk Kültüründe 'Ad Koyma Folklörünün Morfolojik Ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi' adlı bildirisidir. Acıpayamlı bu çalışmasında ad koyma kültürünü yöresel farklılıklar boyutu ile ortaya koymuştur. Diğer bir örnek olan Kurt'un (1990, 1993) Adana ve Sivas Sancağında kişi adları üzerine yaptığı çalışmalarda ad koyma kültürü tarihsel boyutu ile ele alınmıştır. Bir diğer örnek Köse'nin (2014) popüler dizilerin ad verme kültürü üzerinde etkisi konulu araştırmasıdır. Köse bu çalışmasında ülkemizde 2000'li yıllarda izlenme oranı yüksek olan dizilerde geçen kahraman isimlerinin yeni doğan çocuklara verilme eğilimleri üzerinde durarak televizyonun isim verme kültürüne etkilerini ortaya koymuştur. Sarıtaşlı (2009) ise üniversite öğrencilerinin günümüzde ad verme kültürüne yönelik görüşleri üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bir başka örnek olarak Uysal'ın (2017) kültürel değişim bağlamında ad verme kültürünün değişimine yönelik araştırmaları verilebilir. Elbette bu konuda daha başka çalışmalar da vardır. Bu çalışmaların ortak yönü ad verme kültürü ile toplumsal değerler arasındaki ilişkiyi dile getirmiş olmalarıdır. Bu çalışmada da aynı konu ele alınmaktadır. Ancak bu çalışmada ülkemizde isim verme kültüründe dikkate alınan değerler bizzat ismi veren kişilere sorularak belirlenmiştir. İsmi veren kişinin isim verdiği yıla göre hangi değeri daha çok dikkate aldığı belirlenmeye çalışılmış, bu sayede ülkemizde toplumsal değerlerin değişimi ve değişimin yönü ortaya konulmaya çalışılmıştır. İşte bu yönü ile çalışmamız daha önce yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmanın amacı ülkemizde isim verme kültürünün zamana bağlı değişimini ortaya koymak ve bu değişimden yola çıkarak toplumsal yönelimleri tespit etmektir. Bu amaçla 1990 öncesi doğan çocuklar ile 1990 sonrasında doğan çocukların isimleri konulurken tercih edilen değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlerin tercih oranları karşılaştırılarak iki dönem arasında anlamlı farklılıklar aranmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların bundan önceki çalışmalar için bir karşılaştırma imkânı sunacağı, bundan sonraki çalışmalar için de veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

Problem durumu: Bu çalışmada ana problem cümlesini 'Ülkemizde isim verme kültürü değişime uğramış mıdır? ' sorusu oluşturmaktadır. Bu ana problem cümlesine cevap bulabilmek için aşağıdaki problem cümlelerinin cevapları araştırılacaktır.

1. Ülkemizde çocuklara isim veren kişiler zamana bağlı anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ülkemizde çocuklara isim verirken dini değerlerin önemsenme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
3. Ülkemizde çocuklara isim verirken tarihimizde geçen bir kahraman ismini tercih etme düzeyi zamana anlamlı farklılık gösterir mi?

4. Ülkemizde çocuklara isim verilirken aile büyüğünün ismini yaşatma düşüncesi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
5. Çocuğa isim verirken siyasi düşüncesi desteklenen bir liderin ismini tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
6. Çocuğa isim verirken beğenerek izlenen bir dizi veya filmde geçen karakter ismini tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
7. Çocuğa isim verirken etnik kökeni yansıtan bir isim olmasını tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
8. Çocuğa isim verirken okunan bir roman ya da hikâyede geçen bir karakter ismini tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
9. Çocuğa isim verirken doğduğu ya da yaşadığı yerin doğasıyla alakalı bir ismi tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
10. Çocuğa isim verirken anlam güzelliğini dikkate alma düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
11. Çocuğa isim verirken kulağa hoş gelen bir isim olmasını tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?
12. Çocuğa isim verirken nadir rastlanan bir isim olmasını tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?

Araştırmanın Hipotezleri:

Ülkemizde isim verme kültürü değişime uğramıştır. Bu değişime gösterge olabilecek başlıca örneklere yönelik öne sürülen hipotezler şunlar olmuştur.

Çocuklara isim verirken;

H1- Geçmişte dede veya ninenin görüşüne daha çok önem verilirdi ancak günümüze yaklaştıkça isim vermede daha çok anne-baba etkin olmakta ve annenin rolü artmaktadır.

H2- geçmişte dini değerler daha fazla dikkate alınırdı ancak günümüze yaklaştıkça bu değere verilen önem azalmıştır.

H3- Geçmişte aile büyüklerinin ismini yaşatma düşüncesine daha çok önem verilirdi ancak günümüzde bu önem anlamlı bir şekilde azalmıştır.

H4- Günümüze doğru insanların eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı tarihi karakter isimleri daha fazla tercih edilmiştir. Bunun yanında anlam güzelliği ve kulağa hoş gelen bir isim olması da daha çok önemsenmeye başlanmıştır.

H5- Günümüzde bireyler popüler kültürün etkisinde daha fazla kalmaktadır. Bu nedenle dizi veya filmlerde geçen karakter isimlerini daha çok tercih etmektedir. Etnik kökeni yansıtan isimler ise daha az tercih edilmektedir.

H6-Günümüze doğru yaşanan yerin doğasıyla alakalı isimler daha az tercih edilmiştir.

H7-Günümüze doğru nadir rastlanan isim olması daha çok tercih edilmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ:

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniği kullanılmıştır.

Anketin geliştirilme aşaması: Ankette katılımcıların cinsiyetleri, çocuklarının doğum yılları, çocuklarına verilen ismin belirlenmesinde en fazla kimin görüşünün dikkate alındığı ve bu isimleri verirken hangi değeri ne kadar dikkate aldıklarını belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşan sorular sorulmuştur. Bu değerleri belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşan sorular Yrd. Doç. Dr. Hülya TAS tarafından, "Uludağ Üniversitesi'ndeki Öğrenci Adları Üzerine Yapılan Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında kullanılan anket sorularından faydalanarak hazırlanmıştır.(Tas, 2005: 106-118). Katılımcılardan söz konusu bu sorulara tercih ettim, kısmen tercih ettim, hiç tercih etmedim seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Anket ilk olarak deneme amaçlı 53 kişilik bir katılımcı grubuna uygulanmıştır. Buradan elde edilen veriler İBM SPSS programına aktarılarak ilk önce güvenirlik ve faktör analizi testlerine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonucu Cronbach's Alfa katsayısı 0,575 olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu faktör yükü 0,4 altındaki maddeler çıkarılmış ölçek 11 maddeye düşürülmüştür. 11 madde üzerinden Cronbach's Alfa katsayısına bakıldığında değerin 0,579 olduğu görülmüştür. Bu sayede son hali verilen ölçek 11 maddeye indirilmiş ve anket uygulaması 11 madde üzerinden yapılmıştır.

Anketin uygulanma Aşaması: Geliştirilen anket Google form programına aktarılmış ve internet üzerinden ülkemizin farklı illerinde yaşayan toplam 328 katılımcı üzerinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen 328 anket formu içerisinde özensiz doldurulanlar elenmiş, toplamda 314 anket formu analize tabi tutulmuştur. Anket formları analiz edilirken isim verme kültüründe dikkate alınan değerlerin zamana bağlı değişimini belirlemek için ankete katılan bireyler çocuklarının doğduğu yıllar baz alınarak 2 gruba ayrılmıştır. Çocuğu 1990 öncesinde doğanlar birinci grup, 1990 sonrasında doğanlar ikinci grup olarak tanımlanmıştır. Gruplara ayırmanın bu şekilde yapılmasının nedeni zamansal değişimin etkilerinin daha

net görülebileceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. 1990 sonrasında özel televizyon ve radyo kanallarının yayına başlaması, televizyon, internet, cep telefonu gibi kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, kentleşme düzeylerinin artması gibi ülkemizde yaşanan gelişmeler, Berlin duvarının yıkılması, Sovyet Rusya'nın dağılması, soğuk savaş döneminin sona ermesi gibi dünya genelinde yaşanan gelişmeler kültürel değişimi hızlandırmıştır. Bu nedenle 1990 öncesi ile 1990 sonrasında kültürel olarak anlamlı farklılıkların daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

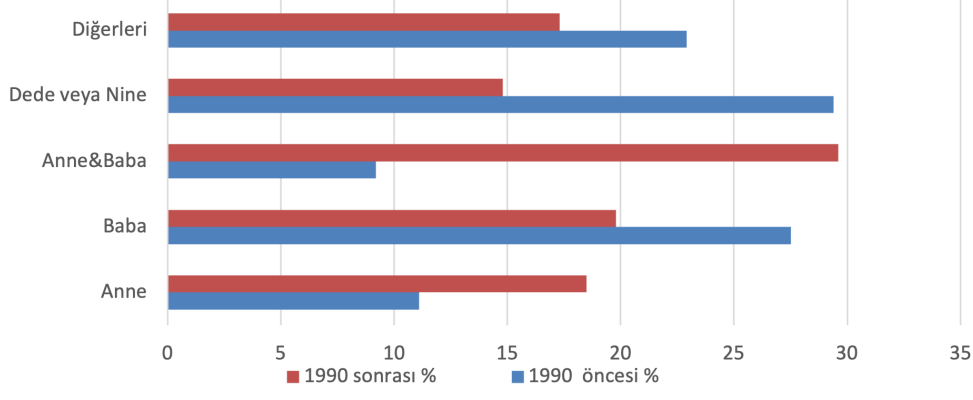
Çocuğunun doğumu itibarı ile birinci grup içerisine giren toplam katılımcı sayısı 152, ikinci grup içerisine giren katılımcı sayısı ise 162 kişidir. Bu gruplar araştırmada bağımsız değişkenler olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların çocuklarına ismi veren kişi bağımlı değişkenlerden biri olarak tanımlanmıştır. İsim verirken dikkate alınan değerleri belirlemeye yönelik 11 madde halindeki anket soruları da diğer bağımlı değişkenler olarak tanımlanmıştır. Tanımlanmış bu bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için SPSS programı kullanılarak T-testi analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

1. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmada birinci problem durumunu Ülkemizde çocuklara isim veren kişilerin zamana bağlı anlamlı farklılık gösterip göstermediği oluşturmaktadır. Bu amaçla 1990 öncesi doğumlular ile 1990 sonrası doğumluların isimleri belirlenirken en fazla kimin görüşünün dikkate alındığı bulunmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için katılımcılara 'Çocuğunuzun ismini kim vermiştir?' sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS programı ile frekans ve yüzdelik hesaplamalarına tabi tutulmuştur.

Grafik 1: İsmi veren kişilerin dönemler itibarı ile yüzdelik değerleri



Tablo 1: İsmi veren kişilerin dönemler itibarı ile frekans ve yüzdelik değerleri

		1990 öncesi dönem		1990 sonrası dönem	
Değer	İsmi veren kişi	Frekans	%	Frekans	%
1	Anne	17	11,1	30	18,5
2	Baba	42	27,5	32	19,8
3	Anne&Baba	14	9,2	48	29,6
4	Dede veya Nine	45	29,4	24	14,8
5	Diğerleri	34	22,9	28	17,3
	Toplam	152	100,0	162	100,0

Yukarıdaki Grafik 1 ve Tablo1 incelendiğinde birinci grup olan 1990 öncesinde doğanların ismi verilirken en fazla dede veya ninenin görüşü dikkate alınmıştır. Bunu sırasıyla baba ve diğerleri takip etmektedir. En az ise annenin görüşü dikkate alınmıştır. Bu durum o dönemde aile büyüklerinin görüşlerine daha fazla önem verildiği, annelerin ise bu konuda daha az söz hakkına sahip olduğu yorumunu yapmamıza imkân sağlayabilir. 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken dede veya ninenin ve diğerlerinin payının düştüğü, annelerin payının ise arttığı görülmektedir. En fazla artan ise anne ve babanın ortak kararı olmuştur.

2. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmanın ikinci problem durumu Ülkemizde çocuklara isim verirken dini değerlerin önemsenme düzeyinin zamana bağlı anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir.

Tablo 2: Dini değerlere uygun bir isim olması

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Çocuğunuzun ismini belirlerken dini değerlere uygun isim olmasını tercih ettininiz mi?	1990 öncesi	152	2,0658	0,896	8,292	,004*
	1990 sonrası	162	2,4012	0,775		

*p<0,05

Tablo 2'de 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken dini değerlerin dikkate alınma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bunun için T-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda iki dönem arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 1. dönemde X=2,0658, 2. dönemde ise X=2,402 olarak belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda her iki grupta da katılımcıların çocuklarına isim verirken dini değeri dikkate aldıkları yorumunu

yapmak mümkündür. Ancak 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken dini değerlerin daha fazla dikkate alındığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu araştırmada bu probleme yönelik geliştirilen hipotezle çelişmiştir. Buradan yola çıkarak toplumumuzun dini değerlere daha da fazla önem vermeye başladığı yorumu yapılabilir.

3. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmanın üçüncü problem durumu Ülkemizde çocuklara isim verirken tarihimizde geçen bir kahraman ismini tercih etme düzeyinin zamana bağlı anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir.

Tablo 3: Tarihte saygı duyulan bir kahraman ismi olması

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Çocuğunuzun ismini belirlerken tarihimizde saygı duyulan bir kahraman ismi olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,6711	0,867	,021	,886
	1990 sonrası	162	1,6728	0,862		

*p>0,05

Tablo 3'te 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken tarihi kahraman ismi olmasının ne kadar tercih edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla uygulanmış T-testinde anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.(P>0,05) Her iki gruba ait ortalama değerler karşılaştırıldığında toplumumuzun çocuklarına isim verirken tarihi kahraman ismi olması tercih edilmemiş ile kısmen tercih edilmiş arasında bir değerdedir. Dini değerlere kıyasla daha düşük çıkması toplumumuzun dini değerleri tarihi değerlerden daha üstün tuttuğu yorumunu yapmamıza imkân sağlar.

4. Problem durumuna yönelik bulgular

Araştırmanın dördüncü problem durumu çocuklara isim verilirken aile büyüğünün ismini yaşatma düşüncesinin zamana bağlı anlamlı bir farklılık gösterilip göstermediğidir.

Tablo 4: Aile büyüğünün ismi olması

Boyut	***Gruplar***	***N***	***X***	***SS***	***F***	***P***
Aile büyüklerinizden birinin ismi olmasını tercih ettiniz mi?	***1990 öncesi***	152	1,6842	0,923	44,780	,000*
	1990 sonrası	162	1,3951	0,716		

*p<0.05

Tablo 4'te 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken aile büyüğünün ismini yaşatma düşüncesinin ne kadar dikkate alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla uygulanan T-testinde iki grup arasında anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Birinci grupta X= 1,6842 ikinci grupta ise X=1,3951değerindedir. Değerin ikinci grupta anlamlı bir şekilde düşüyor olması toplumumuzun çocuklarına isim verirken aile büyüğü ismi olmasını eskiye nazaran daha az önemsedikleri sonucuna ulaştırmaktadır. Elde edilen bu bulgu araştırmada bu konu hakkındaki hipotezi destekler niteliktedir.

5. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmada beşinci problem durumu çocuğa isim verirken siyasi düşüncesi desteklenen bir liderin ismini tercih etme düzeyinin zamana bağlı anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir.

Tablo 5: Siyasi düşüncesini destekledikleri lider ismi

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Siyasi düşüncesini desteklediğiniz liderin ismini vermeyi tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,1579	,48970	,288	,592*
	1990 sonrası	162	1,1728	,51776		

*p>0.05

5. tabloda 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların isminin siyasi düşüncesi desteklenen lider ismi olup olmaması yönünden karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılan T-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. (P>0,05). Her iki grup ortalamasının da 1 seviyesine çok yakın olması toplumumuzun siyasi kişilikleri isim vermede pek de tercih etmediklerini göstermektedir.

6. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmada altıncı problem durumu isim verirken beğenerek izlenen bir dizi veya filmde geçen karakter ismini tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir.

Tablo 6: Beğenerek izledikleri bir dizi veya filmde geçen isim

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Beğenerek izlediğiniz bir dizi ya da filmde geçen karakter ismi olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,223	0,577	8,724	0,003*
	1990 sonrası	162	1,142	0,429		

*p<0,05

6. tabloda 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların isminin beğenerek izlenen bir dizi ya da filmde geçen karakter ismi olup olmaması yönünden karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılmış T-testinde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. 1990 öncesinde doğanlarda X= 1,2237 1990 sonrasında doğanlarda ise X=1,1420 değerine sahiptir. Yani 1990 sonrasında doğanlara, beğenerek izlenen bir dizi veya film karakteri ismi daha az oranda verilmiştir.

7. Problem durumuna yönelik bulgular

Araştırmanın yedinci problem durumu isim verirken etnik kökeni yansıtan bir isim olmasını tercih etme düzeyinin zamana bağlı değişimidir.

Tablo 7: Etnik kökene özgü bir isim olması

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Etnik kökeninize özgü bir isim olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,493	0,763	5,456	0,020*
	1990 sonrası	162	1,666	0,834		

*p<0,05

Tablo 7'de grupların çocuklarına isim belirlerken etnik kökenlerini yansıtan bir isim olmasını tercih etme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılmış T-testi analizi sonucunda iki dönem arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 1990 öncesinde X=1,4934, 1990 sonrasında ise X=1,6667 olarak belirlenmiştir. İkinci grupta ortalama değerin daha yüksek olması toplumumuzun dahil olduğu etnik kökene bağlılık düzeyinin arttığına yorumlanabilir. Aynı zamanda toplumumuzu oluşturan bireylerin etnik kimliğini geçmişe göre daha fazla ön plana çıkarmaya çalıştığı şeklinde de yorumlanabilir.

8. Problem durumuna yönelik bulgular

Araştırmada sekizinci problem isim verirken okunan bir roman ya da hikâyede geçen bir karakter ismini tercih etme düzeyinin zamana bağlı değişimidir.

Tablo 8: Okunan roman veya hikâyede geçen bir isim

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Okuduğunuz bir roman veya hikâyede geçen isim olmasını dikkate aldınız mı?	1990 öncesi	152	1,0855	0,324	12,840	,000*
	1990 sonrası	162	1,1667	0,462		

*p<0,05

Tablo 8'de 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların isimlerinin okunan bir roman veya hikâyede geçen isim olup olmaması bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılmış T-testinde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. (P<0,05) 1990 sonrasında doğanların ortalamanın daha yüksek olması toplumumuzun geçmişe göre kitap okumaya biraz daha önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

9. Problem durumuna yönelik bulgular

Araştırmada dokuzuncu problem cümlesi 'Çocuğa isim verirken doğduğu ya da yaşadığı yerin doğasıyla alakalı bir ismi tercih etme düzeyi zamana bağlı anlamlı farklılık gösterir mi?' şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 9: Yaşadıkları yerin doğasıyla ilgili bir isim

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Doğduğunuz ya da yaşadığınız yerin doğasıyla ilgili bir isim olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,1711	0,457	7,741	,006*
	1990 sonrası	162	1,1049	0,363		

P<0,05

Tablo 9'da 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken yaşanan yerin doğasıyla alakalı bir isim olup olmaması yönünden karşılaştırılmıştır. Bu amaçla uygulanan T-testinde iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 1990 öncesinde doğanlara yaşanan yerin doğasıyla alakalı isimlerin verilme ortalaması X=1.171 1990 sonrasında doğanlara yaşanan doğasıyla alakalı isimlerin verilme ortalaması X=1,104 olarak belirlenmiştir. Bu veriden yola çıkarak 1990 sonrasında çocuklara yaşanan yerin doğasıyla ilgili bir isim daha az verilmiştir.

10. Problem durumuna yönelik bulgular

Araştırmada onuncu problem durumu isim verirken anlam güzelliğini dikkate alma düzeyinin zamana bağlı değişimidir.

Tablo 10: Anlamı güzel olan bir isim

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Anlamı güzel olan bir isim olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,9671	0,894	15,511	,000*
	1990 sonrası	162	2,5494	0,739		

İki grup isimleri belirlenirken anlam güzelliği aranıp aranmadıkları bakımından da karşılaştırılmıştır. Tablo 10'da görüldüğü üzere bu açıdan da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yapılan T–testi sonucunda günümüze yakın ikinci grupta X=2,5494 birinci grupta ise X=1,9671 olarak belirlenmiştir. Bu da gösteriyor ki günümüzde insanlar çocuklarına isim verirken anlam güzelliğini oldukça dikkate alıyor. Öyle ki uygulanmış ankette ikinci grup için en yüksek ortalama değerine sahip değer anlam güzelliği olmuştur.

11. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmanın on birinci problem durumu isim verirken kulağa hoş gelen bir isim olmasını tercih etme düzeyinin zamana bağlı değişimidir.

Tablo 11: Kulağa hoş gelen bir isim

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Kulağa hoş gelen bir isim olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,7237	,89293	4,792	,029*
	1990 sonrası	162	2,2469	,82704		

*p<0,005

Tablo 11'de gruplar isimlerinin belirlenmesinde, kulağa hoş gelen bir isim olmasına ne kadar önem verildiği bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılmış T-testinde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. (P<0,05). 1990 öncesinde doğanlarda X=1,723 1990 sonrasında doğanlarda X=2,246 olmuştur. Günümüze yakın olan ikinci grupta ortalama değerin daha yüksek olması toplumumuzun çocuklarına isim koymada daha seçici davrandığı sonucuna ulaştırabilir.

12. Problem durumuna yönelik bulgular:

Araştırmanın on ikinci problem durumu isim verirken nadir rastlanan bir isim olmasını tercih etme düzeyinin zamana değişimidir.

Tablo 12: Nadir rastlanan bir isim olmasını

Boyut	Gruplar	N	X	SS	F	P
Nadir rastlanan bir isim olmasını tercih ettiniz mi?	1990 öncesi	152	1,3684	,65795	8,840	,003*
	1990 sonrası	162	1,5062	,75796		

*p<0,005

Tablo 12'de 1990 öncesinde doğanlar ile 1990 sonrasında doğanların ismi verilirken nadir rastlanan bir isim olmasına ne kadar önem verildiği yönünden karşılaştırılmıştır.

Bu amaçla yapılmış t-testi analizinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. ($P<0,05$). 1990 öncesinde doğanlarda ortalama $X=1,368$ 1990 sonrasında doğanlarda $X=1,506$ değerdedir. Günümüze yakın ikinci grupta yer alan katılımcılar çocuklarına koydukları isimlerin nadir bir isim olmasına daha fazla önem vermiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA:

Bu araştırmada ülkemizde isim verme kültürünün zamana bağlı değişimi 1990 öncesi ile 1990 sonrası dönem halinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu söz konusu dönemlerde ilk olarak çocuklara isim verirken kimin görüşünün daha fazla dikkate alındığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda 1990 öncesinde daha çok dede veya nine ismi koyan kişiler olarak belirlenmiştir. Annenin ise bu konuda etkisi oldukça düşük kalmıştır. 1990 sonrasında ise anne ve baba ismin belirlenmesinde en etkili kişiler olmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına geçişin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu değişimden yola çıkarak toplumumuzda annelere geçmişe göre daha fazla söz hakkı verildiği, evli çiftlerin hayatları ile ilgili aldığı kararlarda özellikle kendi ortak düşüncelerine daha fazla önem verdiği başkalarının düşüncelerini daha az dikkate aldığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Ülkemizde çocuk isimleri belirlenirken hem 1990 öncesinde hem de 1990 sonrasında dini değerleri oldukça önem verildiği görülmüştür. Ancak iki dönem arasında bu konuda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 1990 sonrasında çocuklara verilen isimlerin dine uygun olması daha fazla dikkate alınmıştır. Bu durumdan yola çıkarak ülkemizde toplumun dini değerlere yöneliminin yükselmekte olduğu yorumu yapılabilir. Diğer taraftan etnik kökeni yansıtan bir ismin tercih edilmesi bakımından da dönemler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. 1990 sonrasında etnik kökene özgü isimlerin daha yüksek oranda tercih edilmiş olması toplumumuzun dahil olduğu etnik kökene bağlılık düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda toplumumuzu oluşturan bireylerin etnik kimliğini geçmişe göre daha fazla ön plana çıkarmaya çalıştığını da söylemek mümkündür.

Beğenerek izlenen bir dizi veya filmde geçen karakter ismini tercih etme düzeyleri bakımından söz konusu iki dönem arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak 1990 öncesinde doğan çocuklara verilen isimlerde bu durum daha çok oranda tercih edilmiştir. Elde edilen bu bulgu çalışmanın hipotezlerinden olan; günümüzde insanlar popüler kültürün etkisinde daha fazla kalmaktadır hipotezi ile çelişen bir bulgu olmuştur. Aynı zamanda Köse'nin 'Değişimin Gölgesindeki Gelenek: Popüler Diziler Ve Farklılaşan Ad Verme Kültürü' isimli çalışmasında ulaştığı sonuç ile de çelişmektedir. Ayrıca her iki grupta da ortalama değerin 1'e çok yakın düzeyde olması toplumumuzun çocuklarına isim verirken izledikleri film veya dizinin etkisinde oldukça düşük düzeyde kaldığına göstergedir. Diğer bir nokta

da çocuklara verilen isimlerin yaşanan yerin doğasıyla alakalı olup olmaması yönünden iki dönem arasındaki farklılıklardır. Ülkemizde 1990 öncesi dönemlerde yaşayan nüfusun önemli bir kısmı kırsal alanlarda yaşamakta idi. Bu nedenle yaşamlarında doğa koşulları daha fazla bir önem teşkil etmekte idi. Bu öneme binaen bazı doğa isimlerini çocuklarına verdikleri söylenebilir. Sonraki dönemde ise nüfusun çoğunluğu kentlerde yaşamaya başladığı için doğa koşullarının yaşam üzerindeki önemi azalmış bunun sonucu yaşanan yerin doğasıyla alakalı isimler çocuklara daha az verilmiştir. Araştırmada son dönemlerde çocuklara verilen isimlerde anlam güzelliği ve kulağa hoş gelen bir isim olmasına yönelik tercihlerin arttığı sonucuna varılmıştır. Bu durum ülkemizde eğitim seviyesinin yükselmesin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Eğitim seviyesi yükseldikçe insanlar çocuklarına isim verirken daha seçici davrandıklarını düşünmek mümkündür.

Kaynakça

- Acıpayamlı, O. (1992). **Türk Kültüründe Ad Koyma Folklorunun Morfolojik Ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi.** Milletler Arası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildiri Kitabı, (S 115).
- Ağırman, C. (1998). **Ad Koyma Ve Hz. Peygamber'in İsimlere Karşı Tutumu.** Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (2), 124-143.
- Köse, A. (2014). **Değişimin Gölgesindeki Gelenek: Popüler Diziler Ve Farklılaşan Ad Verme Kültürü.** Millî Folklor, *26*(101).
- http://www.millifolklor.com
- Yılmaz, K. U. R. T. (1991). **Adana Sancağında Kişi Adları**. Tarih Araştırmaları Dergisi, 15(26), 169-252.
- Örnek, S. V. (1977) **Türk Halk Bilimi,** Türkiye İş Bankası Yayınları Folklor Dizisi:4, Ankara
- Saritaş, S. (2009). **Balıkesir Üniversitesi Öğrencilerinin Günümüzdeki Adlar Ve Ad Verme Hakkındaki Görüşleri.** Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *12*(21), 422-433.
- Taş, H. (2005). **Uludağ üniversitesindeki öğrenci adları üzerine yapılan bir araştırma.** Milli Folklor Dergisi, *65*, 106.
- http://www.millifolklor.com
- Uysal, İ. N. (2017). **Adlar ve Ad Verme Geleneği Üzerine Bir Araştırma: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Örneği.** Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, *60*, 687-804.

DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK KÜLTÜREL BİR MODELLEME

Murat ŞAHİN[1]

Özet

Bu çalışmanın ana amacı, değerler eğitiminin kültürel temellerine yönelik sosyolojik bir bakış açısı getirmektir. Çalışmanın alt amacında ise değerler eğitimine yönelik kültürel yaklaşımlar çerçevesinde modelleme geliştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda değerler ile ilgili literatür incelenecek ve değerler eğitimi ile ilgili kültürel yaklaşımları dikkate alan kuramsal yaklaşımlar üzerinden ailede ve okulda değerler eğitimine yönelik bütüncül bir yaklaşım ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırmada değer ile kültür arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımdan yola çıkarak araştırmanın kuramsal çerçevesinde Shalom H. Schwartz, Erol Güngör ve Albert Bandura'nın yaklaşımları birlikte ele alınarak, değerler eğitimine ilişkin kültürel modelleme ele alınacaktır. Schwartz ve Güngör, değerlerin kendi arasındaki ilişkisine odaklanarak, değer yapıları ortaya koymakta ve bu değer yapılarının kültürel olarak değiştiğini öne sürmektedirler. Schwartz, değer yapılarının oluşturan değer tiplerinin uyum ve çatışmasına odaklanırken; Güngör, değer yapılarının hiyerarşik olarak sıralandığını öne sürmektedir. Schwartz ve Güngör, kültürel olarak değerlerin zaman içerisinde değişebileceğini de vurgulamaktadır. Bandura ise davranış kazandırma sürecinde onaylanan ve rol model alınan davranışların önemine dikkat çekmektedir. Değerler eğitimindeki temel esas, toplumsal uyumu sağlamaktır. Ancak bütün bu kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde değerlerin kültürel özellikleri dikkate alınmadan yapılan değerler eğitimi çalışmalarının toplumsal çatışmaya sebebiyet verecektir. Çalışma, Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde ele alınan değerler eğitiminde ele alınan konular ve uygulanan eğitim programlarına yönelik hem literatür oluşturması hem de değerler eğitimi ile ilgili yapılacak akademik çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Değerler, Schwartz Değerler Teorisi, Değerler Hiyerarşisi, Sosyal Öğrenme Kuramı.*

1 Dr. Öğretim Üyesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. murat.sahin@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5667-5483 .

ABSTRACT

The main purpose of this study is to bring a sociological perspective towards the cultural foundations of values education. The sub-objective of the study is to develop modeling within the framework of cultural approaches to values education. In line with these purposes, the literature on values will be examined and a holistic approach to values education in the family and school will be tried to be introduced through theoretical approaches that take into account cultural approaches related to values education. Based on this assumption, in the theoretical framework of the research, the approaches of Shalom H. Schwartz, Erol Güngör and Albert Bandura will be considered together, and cultural modeling regarding values education will be discussed. Schwartz and Güngör reveal value structures by focusing on the relationship between values themselves and argue that these value structures have changed culturally. While Schwartz focuses on the harmony and conflict of value types that constitute value structures; Güngör argues that value structures are hierarchically ordered. Schwartz and Güngör also emphasize that cultural values can change over time. Bandura, on the other hand, draws attention to the importance of behaviors that are approved and taken as role models in the process of adopting behavior. The study is important in terms of both creating a literature on the subjects addressed in the education system of values and the education programs applied in the education system in Turkey and being a source for the academic studies to be done on values education.

Key Words: *Values, Schwartz Values Survey, Hierarchy of Values, Social Learning Model.*

GİRİŞ

Gündelik yaşam içerisinde sıklıkla karşılaşırız ancak toplumsal hayatın içerisindeki öneminin çok az farkındayızdır. Öyle ki değerler ile ilgili akademik yaklaşımlar içerisinde de bir uzlaşı bulunmamaktadır. Hatta aynı disiplinlerin içerisinde bile farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. Bu çalışma toplum hayatını birleştiren, bütünleştiren, bireyler arasındaki uyumu sağlayan değerler olgusunu sosyolojik yapılar içerisinde ele almak, hele hele eğitim sosyoloji bağlamında değerler olgusuna nasıl yaklaşılması gerektiği hususunda bir yol haritası sunmak amacındadır. Bunu yaparken de değerlerin ne olduğunun sınırlarını çizmek, değer ile kültür arasındaki ilişkiyi vurgulamak, değerler ile ilgili öne sürülen teorik yaklaşımları değerlendirmek ve değerlerin yapısını ortaya koyabilmek önemli görülmektedir. Bütün toplumlar, sahip oldukları değerlerin nesilden nesile aktarılmasını isterler. Değer aktarım süreçlerinin nasıl olması gerektiği hususunda da birçok yaklaşım öne sürülmektedir. Albert Bandura'nın sosyal öğrenme modeli, Türk toplumundaki davranışlara yüklenen anlamlar açısından oldukça doyurucu bilgiler sunmaktadır. Değerlerin oluşumu ve kaynağı ile birlikte düşünüldüğünde, Kültürel değerlerin önemini vurgulayan Schwartz'ın Değerler Teorisi, Eduard Spranger'in geliştirdiği ancak Erol Güngör tarafından Türkçe'ye

uyarlanan çalışmasındaki değer yapılarının gösterdiği hiyerarşik durum ve bunların Bandura'nın sosyal öğrenme modeli ile ilişkilendirerek ele alınan bu çalışma, daha sonra yapılacak olan çalışmalara hem kaynaklık hem de yol göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada Schwartz, Güngör ve Bandura'nın yaklaşımları çerçevesinde, Türkiye Değer Araştırmalarının kavramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılacaktır.

Değer Nedir?

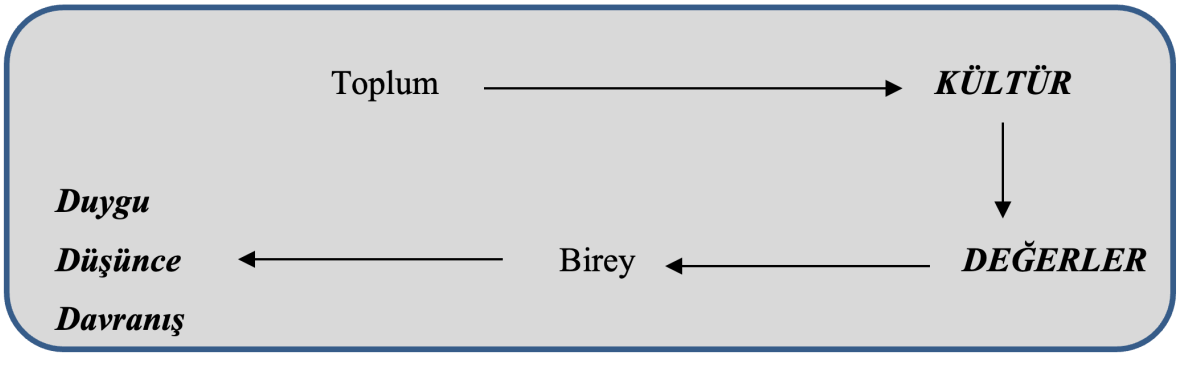
Sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde farklı şekillerden ele alınan değerler olgusu, yapısı itibariyle birçok karmaşıklığı içerisinde barındırmaktadır. Felsefeciler ve teologlar ahlaki bir mevzu; psikologlar inançlar; sosyologlar ise bireyin her türlü eylemlerinin nasıl olması gerektiğini belirleyen ölçütler olarak ele almaktadır. Son yıllarda değerler ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, değerler olgusu daha da karmaşık hale getirildiği görülmektedir. Özellikle Türkiye'de 2010 sonrasında değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda meselenin sosyolojik boyutunun çok da dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimine yönelik çalışmalarda istenen ve beklenen sonuçlar ortaya çıkmamaktadır. Değerler eğitiminden istenen sonuçlar alınamamasının ölçütü olarak, toplumsal çatışma alanlarının giderek artmasında görebiliriz. Hâlbuki değerler, toplumsal uyumun aracı olarak kabul edilmektedir.

Değerler, kolektif yaşantının ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Yani değerler, çoğu zaman toplumların kuşaktan kuşağa paylaştığı ve üzerinde uzlaştığı olgulardır. Bu bağlamda, bireysel değerlerden söz etmek mümkün değildir. Tıpkı bireysel ahlak ve inançtan söz edemeyeceğimiz gibi. O halde değerler nedir? Nasıl ortaya çıkmaktadır? Birey ve toplum hayatı için önemi nedir? gibi sorulara sosyolojik olarak cevap aranmalıdır.

Gündelik yaşam içerisinde hemen her alanda, değerler olgusuna rastlamaktayız. Örneğin, fırından aldığımız ekmeğin, markette yaptığımız alışverişlerin, herhangi bir aynı marka ürünlerin, aracımıza aldığımız benzin veya mazotun parasal karşılığı olarak, değeri kullanırız. Bir değişim ölçütüdür. Ancak belirlenen bu değişim ölçütü, her yerde genel olarak aynıdır. Türkiye'nin neresine giderseniz gibin, genel olarak aynı fiyat ölçütleri ile karşılaşırsınız. Buna göre değerler olgusu, gündelik yaşamda, standart hale getirilmiş bir yaklaşımları içermektedir. Bu çerçevede değerler olgusunun sosyal bilimlerdeki karşılığını irdeleyecek olursak, yine standart olarak kabul edilen bir takım yaklaşımları bize sunmaktadır. Toplumsal hayatın içerisinde, sosyal ilişkilerde, insanın insan ile olan yaklaşımlarında neyin önemli neyin önemsiz olduğunu, nasıl davranışlar sergilenmesi gerektiği hususunda değerler, bireye rehberlik etmektedir. Bazı sosyologlar tarafından değer kavramı çoğu zaman toplumda idealize edilmiş davranışlar, bir toplumun temel varsayımları, ahlaki yükümlülük prensipleri, toplumsal zorunluluklar gibi anlamlarda kullanılmıştır (Korkmaz, 2013: 53). Sosyologların üzerinde uzlaştıkları nokta, değerlerin kolektif yaşantının ürünü olmasıdır.

Değerler, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler paylaşılır; kişilerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir. Ciddiye alınırlar; kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinmelerin karşılanması ile birlikte görür. Değerler coşkularla birlikte bulunur; kişiler yüce değerler için özveride bulunur, dövüşür ve hatta ölürler. Son olarak, değerler kişiler arası oydaşma ve uzlaşma gerektirdiği için, kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilir (Fichter, 2019: 167). Kısaca değerler kişilerin, kıymet verdiği; toplumun ise kişilerden beklediklerdir.

Bireylerin tercihlerini belirleyen inançlar çerçevesinde de ele alınan değerler (Rokeach, 1973; Güngör, 2018), sosyal bir varlık olan insanın çoğu zaman farkında olmadan sergilediği duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren standart ölçülerdir (Schwartz, 1992: 5). Diğer bir ifadeyle değerler bireylerin gündelik yaşam içerisinde karşılaştığı olay ve olgular karşısında sergilediği tutum ve davranışları belirleyen standartlardır. Bu standart ölçüler ise toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Değerler, kültür temelinde ele alınan, neyin önemli ve değerli ve istenir olduğunu tanımlayan ve paylaşılan ölçüt ve düşüncelerdir (Giddens, 2005: 616). Kolektif yaşandı içerisinde kazanılan değerler, toplumların kültürel yapısından etkilenmektedir. Diğer bir ifadeyle değerlerin kültür ile doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır. Buna göre soyut bir kavram olan toplum, kültür ile somutlaştırılmaktadır. Toplumun birey üzerindeki yönlendirici etkisi, değerler üzerinden ele alınmaktadır. Bunu Şekil 1'deki gibi şöyle formülize edebiliriz:



Şekil 1: Toplum ve Birey hayatında değer ve kültür ilişkisi

Kültür ve değerler, kolektif yaşantının ürünüdürler. İnsanların, maddi ve manevi ürettikleri her şey, kültür kapsamında ele alınıp değerlendirilmektedir. Toplumlar, tarih boyunca karşılaştıkları problemlere yönelik ürettikleri pratik çözümler zaman içerisinde kültürünü oluşturmaktadır (Malinovski, 1990). Kültüre ilişkin bütün bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, toplum içerisindeki bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin yaklaşımlar değerler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bireyler, doğduğu andan itibaren belli bir toplum ve kültür hayatının ve de dolayısıyla değerler dünyasının içerisinde kendisini bulmaktadır. Değerler, bireyden önce toplumda

bulunmaktadır (Bircan, 2015: 12). Diğer bir ifadeyle, değerlerin kaynağı sosyal kişinin dışındadır (Fichter, 2019: 168). Birey doğduğu andan itibaren sosyalleşme süreçleri içerisinde toplumun değerlerini kazanmaktadırlar. Bireyin sosyalleşmesi ise ailede başlayan, okul ortamı ile devam eden karmaşık bir süreçtir. Ailenin sahip olduğu değerler ise toplumların kültürel zemininden beslenmektedir. Dolayısıyla kültür ve değerlerin tarihsel ve coğrafi bir arka zemini muhakkak bulunmaktadır. Bugün sahip olunan değerler, binlerce yıllık geçmişin birey üzerinde bıraktığı izler olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Tutum, inanç, norm, ahlak, ihtiyaç, güdü ve kişilik gibi kavramlar değerler ile yakından ilişkili kavramlardır. Bireyin olay ve olgular karşısındaki yaklaşımlarını belirlemektedir. Dolayısıyla bütün bu kavramsal yaklaşımlar, değerleri belirlemektedir. Değerler, bütün bu yaklaşımların bileşkesidir. Toplumun normlarına uyulması, ahlaki tutum ve davranışlar sergilenmesi değerlerin göstergesi olarak kabul edilmekte; olay ve olgular karşısında bireyi harekete geçiren güdüsel etkenler ve bireyin gereksinimleri hangi değerlerin çok daha önemli olduğunu bize göstermektedir. Bireyin kişilik yapısı aynı zamanda sahip olduğu değerler dünyasının birer yansıması olarak görülmektedir.

Değerler, toplum içerisindeki bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirir. Değerler, olay ve olgular karşısında toplumun birey üzerindeki beklentilerini göstermektedir. Bu bağlamda değerlerin, toplum içerisinde üstlendiği bir takım işlevleri bulunmaktadır. Bunlara ilişkin olarak Fichter (2019: 176) değerlerin işlevlerini şöyle sıralamaktadır:

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini olanaklaştırır. Bireyin çevresindekilerinin gözünde "nerede durduğunu" bilmesine yardım eder.
- Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklaştırır. Çok değerli bir nesne her zaman birey veya grup için "en iyi" olmayabilir. Fakat o nesnenin sosyal olarak değerli görülmesinin, o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.
- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizer. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini "en iyi" hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder. İlgi yaratır, cesaret verir. Böylelikle kişiler de çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin birtakım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri töreler uymaya yöneltir, "doğru" şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler, ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlar.

- Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunur. Sosyal bilimcilerin aksiyonlarından biri de grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla çekimlenirler. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir.

Değerlerin işlevine ilişkin bütün bu yaklaşımlara bakıldığında, toplum içerisindeki bireye yön veren değerler, bireyler arasındaki standart duygu, düşünce ve davranış yollarının benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda değerler, toplumdaki uyum ve çatışmaların da kaynağı olarak görülmektedir. Toplumun beklentilerine uygun hareket etmeyen birey, ayıplanmak, dışlanmak, hukuki yaptırımlar gibi fark durumlarla karşılaşmaktadır. Bu durum birey ve toplum hayatında çatışmalara sebebiyet vermektedir. Normlara uygun hareket etmeyen veya ahlaki bir davranış sergilemeyen birey, sosyal grupların içerisinden ve toplumdan dışlanmaktadır.

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Değerler olgusu Schwartz ile Güngör'ün değerlerin yapısına ilişkin kuramsal yaklaşımlarının Bandura'nın Sosyal Öğrenme Modeli ile ilişkilendirilmektedir. Schwartz ve Güngör, değerler tek tek değil, görece önem derecelerine göre kendi içerisinde uyum ve çatışmaya bağlı olarak oluşturduğu yapısal durumuna göre ele alınmaktadır. Bu durum kültürel olarak farklılıklar gösterebildiği gibi, aynı toplumun farklı dönemlerinde de farklılıklar gösterebilmektedir. Değerlerin, bu yapısal özelliğinin dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeler eksik ve hatalı olabilmektedir. Değerlerin yapısal özellikleri ortaya konulduktan sonra, değerlerin nasıl ve ne şekilde değerlerin aktarıldığına, daha doğru bir ifade ile değerler eğitiminin, bu yaklaşımlar bağlamında nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak Bandura'nın sosyal öğrenme modeli üzerinden gösterilmektedir. Buna göre değerlerin hem kültürel duyarlılığı esas alan Schwartz ve Güngör'ün kuramsal yaklaşımlarının hem de pedagojik süreçleri dikkate alan sosyal öğrenme modelinin yeri ve önemi üzerinde durulmaktadır.

Schwartz'ın Değerler Kuramı

Schwartz'ın Değerler Kuramı birçok ülkeyi de içerisinde barındıran boylamsal bir çalışmadır. Kuram bütün ülkelerdeki insanların tanıdıkları temel değerlerle ilgilidir. Bütün toplumlarda belirgin 10 değer yönelimi tanımlanmakta ve bu değerler arasındaki çatışma ve uyuma odaklanmaktadır. Kurama göre bazı değerler birbiriyle çatışmakta ya da çelişmektedir (Schwartz, 2006b: 249). Schwartz, kuramında değerlerin görece önemlerine değil, değerlerin yapısı arasındaki bu çatışma ve uyuma gönderme yapmaktadır.

Schwartz, *Güç, Başarı, Hazcılık, Yenilikçilik,* Özerklik, Hümanizm, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyumluluk ve *Güvenlik* olmak üzere evrensel olarak 10 temel değer tipi belirlemiştir. Bu değer tiplerinin kendi arasındaki ilişkiye bağlı olarak toplumdan topluma veya aynı toplumun farklı zamanlarında farklılıklar gösterebilen *Değişime Açıklık, Kendini Aşma, Muhafazakârlık* ve *Kendini Güçlendirme* olmak üzere 4 farklı kültürel değer ortaya çıkmaktadır. Bu değer yapıları arasındaki ilişkiye bakıldığında da çatışma ve uyum söz konusudur. Şekil 2'de değer tipleri ve bunların arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan kültürel değerler gösterilmektedir.



Şekil 2: Değer Tipleri ve Kültürel Değerler *(Schwartz, 1994: 24)*

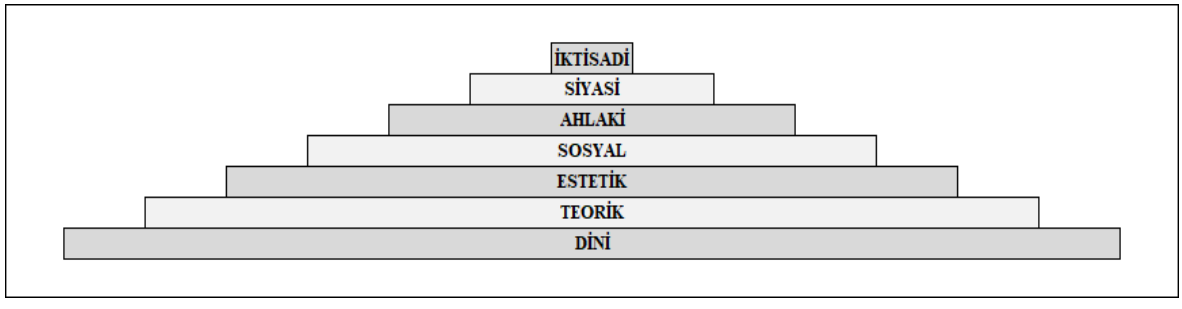
Şekil 2'ye dairesel döngüye bağlı olarak değer tipleri arasındaki ilişkinin boyutu, kültürel olarak değişebilmektedir. Buna göre, örneğin, Kendini Aşma – Kendin Güçlendirme boyutu hümanizm ve yardımseverlik değerlerinin karşısında başarı ve güç değerlerinin yerini göstermektedir. Kendini aşma boyutunda bireyin kendi çıkarını düşünme arayışı vurgulanırken; kendini güçlendirme boyutunda başkalarının refah ve mutluluğunu içermektedir. Değişime Açıklık – Muhafazakârlık boyutu özerklik ve yenilikçilik değerleri karşısında uyumluluk ve geleneksellik değerlerini göstermektedir. Değişime Açıklık boyutunda özgür duygu, düşünce ve davranış ile yeni deneyimlere açık olma vurgulanırken; muhafazakârlık boyutunda kendini kısıtlama, değişime direnme ve nizamı vurgulanmaktadır (Morsümbül, 2014: 60). Schwartz'ın bu yaklaşımında değer ile kültürel değer arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Değer, sosyal bir varlık olan insanın karar verme süreçlerini etkilemekte, bireye yön vermektedir. Kültürel değerler ise, bir toplumun kabullendiği ideal yaklaşımlardır (Schwartz, 1999: 3). Kültür bir toplumun paylaştığı bütün unsurları içermektedir. Kültürün temelini ise neyin iyi ve tercih edilebilir olduğunu gösteren değerler oluşturmaktadır (Schwartz, 2006a: 173). Schwartz'a göre kültürel değerler, insanların günlük faaliyetlerinde kendisini göstermektedir. Buna göre örneğin piyasa ekonomisi belirleyen rekabetçi kültür içerisinde başarı ve hırs teşvik edilmektedir. Toplumsal yapı ve kurumlar buna odaklanmaktadır. Dolayısıyla eğitim süreçleri de bu kapsamda ele alınmaktadır. Aile ortamında da çocuklara değer olarak başarı ve hırs kazandırılmaktadır. Değerler ile

toplumsal pratikler arasında uyumsuzluk olursa eğer, çatışma ve gerilim kaçınılmazdır. Örneğin Türkiye gibi toplumlarda iş hayatında ömür boyu istihdam beklenirken, ABD gibi bireyci toplumlarda ömür boyu istihdam garantisi bulunmamaktadır (Schwartz, 2006a: 139). Schwartz'ın Değerler Kuramı çerçevesinde oluşturduğu Survey'e verilen cevaplar incelendiğinde, bu farklılıklar dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu farklılıkların ana sebebi olarak da kültürel farklılıklardan kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Değerler Hiyerarşisi

Eduard Spranger (1928) tarafından geliştirilen değer sınıflandırmasının, Türkçe uyarlama çalışmaları Erol Güngör (1978) tarafından geliştirilmiştir. Spanger, değerleri sosyal, siyasi, iktisadi, estetik, teorik ve dini olmak üzere altı farklı şekilde sınıflandırmaktadır. Güngör (1978), bunlara ek olarak ahlaki değerleri de ekleyerek değerleri yedi sınıfta incelemektedir. Bu durum değerlerin aynı zamanda yapısal özelliklerini de göstermektedir.

Değerler hiyerarşisi, değerlerin önem derecelerine göre sıralanmasını göstermektedir. Buna göre toplumların değer yapıları, ahlaki, siyasi, sosyal, iktisadi, teorik, estetik ve dini değer yapıları olmak üzere kendi içerisinde hiyerarşik olarak sıralanmaktadır. Bu durum toplumdan topluma ve aynı toplumun farklı zamanlarında da değişiklik gösterebilmektedir. Şekil 3, değerler hiyerarşisini gösteren bir örnektir.



Şekil 3: Değerlerin Hiyerarşik Görünümü

Şekil 3'e göre değerler hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Ancak Şekil 3'te gösterilen hiyerarşik görünüm kültürden kültüre; hatta aynı toplumun farklı zamanlarında farklılıklar gösterebilmektedir. Burada başat değerler söz konusudur. Örneğin iktisadi değerler bir toplum için önemli ise diğer değerler de bununla uyumlu olacak şekilde hiyerarşik bir yapı gösterebilmektedir. Dolayısıyla toplumların değer aktarım süreçleri olarak değerlendirebileceğimiz terbiye sistemleri de buna göre biçimlenmektedir. Çünkü bir toplumun değerleri, toplumsal uyumun da kaynağıdır. Eğer bir toplumda çatışma ve gerilim varsa, bunun ana sebebini değerlerinde aramak gerekmektedir. Anomi olarak da tarif edilen bu durum (Durkheim, 2015), toplumun norm ve değerlerindeki farklılıkları göstermektedir.

Kültürel Değerlerin Hiyerarşik Görünümü

Schwartz (1994) ile Güngör (2018)'ün değerlere yönelik yaklaşımını bütünleştirdiğimizde hiyerarşik yapı içerisinde yer değerlerin kültürel özelliklerini dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda her toplumun örneğin iktisadi değerleri, siyasi değerleri, ahlaki değerleri de farklıdır. Diğer bir ifadeyle değerler yapısı hiyerarşik bir dağılım gösterirken, her bir değerin kültürel farklılıkları bulunmaktadır.



Şekil 4: Kültürel Değerlerin Hiyerarşik Görünümü

Şekil 4, Schwartz (1994) ile Güngör (2018)'ün değerler ile ilgili yaklaşımlarının bütünleşik görünümünü göstermektedir. Evrensel temel değerlerin kendi içerisindeki çatışma ve uyuma bağlı olarak kültürel değerler ortaya çıkmaktadır. Kültürel değerler, değer yapıları içerisinde de farklılıklar gösterebilmektedir. Değerlerin hiyerarşik yapısı içerisinde, kültürel değerlerin yeniden incelenmesi söz konusudur. Bu durum hem evrensel temel değer tiplerini hem de değer kümelerinin oluşturduğu yapıların sergilediği hiyerarşik görünümü göstermektedir. Buna göre Schwartz (1994)'ın Değişime Açıklık, Kendini Açma, Muhafazakârlık ve Kendini Güçlendirme; Güngör (2018)'ün iktisadi, sosyal, estetik, siyasi, dini, teorik ve ahlaki değerlerin hiyerarşik görünümü toplumların kültürel yaşantısına göre değişebilmektedir.

Sosyal Öğrenme Modeline Göre Değerlerin Aktarımı

Her toplum sahip olduğu değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılması eğilimindedir. Ancak toplumların değer aktarım süreçleri genel olarak formal süreçler içerisinde gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla belli kültürler içerisinde dünyaya gelen çocuk, sosyalleşme sürecinde içinde yaşadığı toplumda hazır olarak bulduğu değerleri öğrenmekte, benimsemekte ve de içselleştirmektedir. Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme modeline göre,

değer aktarım süreçleri iki kanaldan yeni kuşaklara kazandırılmaktadır. Bunlardan birincisi onaylanan davranışlar, diğerleri ise model alınan davranışlardır. Genel olarak değerlere ilişkin davranışlar ise büyük ölçüde *Model Alma* yoluyla öğrenilmektedir (Bandura, 1977: 5). Çocuğun onaylanan davranışları, ebeveynleri ve yakın çevresi tarafından benimsenen, kabul edilen davranışlardır. Bu durum davranışın pekiştirilmesini sağlamaktadır. Onaylanmayan davranışlar ise istenmeyen, kabul edilmeyen davranışlardır. Dolayısıyla çocuk bu istenmeyen davranışları tekrar etmeyecek ve zaman içerisinde uygun olan ve uygun olmayan davranışlar arasında seçim yapabilecektir.

Model Alma ise çocuğun ebeveynlerini ve yakın çevresini taklit etmesidir. Olay ve olgular karşısında ebeveynlerin gösterdiği tepki ve davranışlar, çocuk tarafından gözlemlenmekte, ebeveynlerin bu davranışlarındaki tutarlılık durumuna göre de çocuk zaman içerisinde davranışı benimsemekte ve çoğu zaman farkında olmadan yerine getirdiği duygu, düşünce ve davranışlarına dönüşmektedir. Süreç içerisinde çocuk, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenmektedir. Böylece, kültürel değerler nerede, nasıl davranması gerektiği hususunda bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına rehberlik etmektedir. Bu yaklaşımlar belli kültürler içerisinde standart ölçüler haline gelmektedir.

DEĞERLER EĞİTİMİNDE KÜLTÜREL MODELLEME

Karakter ve ahlâk eğitimi (Demirtaş, 2009: 7) olarak da ifade edilen değerler eğitimi, çok yönlü boyutları olan kapsamlı ve karmaşık bir bütün olarak gözükmektedir. Çünkü birey üzerinde ailenin, sosyal çevrenin, okulun, sosyal iletişim ağlarının, devletin politik yaklaşımların etkisi bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en belirleyici olan ise aile ve okuldur. Bir toplumda değerlerin devamını sağlamak, değerler eğitimi konusunu gündeme getirmektedir. Bu durum her toplum için geçerlidir. Bir toplumunun kültürel hayatını devam ettirmesinin göstergelerinden biri, değerlerin devamlılığıdır. Çünkü hayatın amacını, davranışlarımıza ilişkin ilke ve önceliklerimizi, zihin dünyamızda inşa ederiz (Samur, 2011:16). Bütün bu inşa sürecinde kolektif yaşantı içerisinde benimsenen değerlerin belirleyici rolü vardır. Bu bölümde değer aktarım süreçlerini ve bu bağlamda aile ve okulun rollerini irdeleyeceğiz. Her toplum sahip olduğu kültür ve değerlerin nesilden nesile aktarılmasını ister. Kültür ve değerler, kuşaklar arası bağlantıyı ve toplumsal uyumu birlikte sağlar. Genel olarak değer aktarım süreçleri irdelendikten sonra, değerler eğitimi bağlamında, bireyin toplumsallaşmasının aracı olarak ailenin rolü ve okul aile işbirliğinin önemi üzerinde duracağız. Son olarak meselenin sosyolojik ve pedogojik boyutlarını birlikte ele alarak *"Nasıl Bir Değerler Eğitimi Olmalı?"* sorusuna cevap aramaya çalışacağız.

Toplum öyle bir varlıktır ki, içinde bulunan bireyi kendisine benzetmeye çalışır. Bireyin sosyalleşmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu benzeşme, bir toplumun sürekliliği için gereklidir. Toplumlar da uzun süre yaşayabilmek için bireylere değer hükümlerini

aktarmak durumundadır. Bu değer aktarımı, bireyin içinde bulunduğu kültürel çevre aracılığı ile gerçekleşmektedir (Özkan, 2011: 335). Bu anlamda bireyin kültürel çevresi, evde ebeveynlerinin; okulda öğretmenlerinin yönlendirici etkisi altında bulunmaktadır..

Değer aktarımının belirgin olan üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar *olumlu ilişkilere bağlanma, grupla özdeşleşme* ve *grup üyelerine bağlılık geliştirme*dir (Schwartz, 2006a: 268). Burada değerlerin insandan insana, toplumdan topluma aktarımının gerçekleşebilmesi için insanlar arasında, insanın bağlı olduğu grup ve grup üyeleri arasındaki ilişkinin boyutu önemlidir. Olumlu ilişkilerin geliştirildiği grup ortamlarında, grup üyeleri kendilerini grubun bir parçası olarak hissetmeye başladığı andan itibaren değer aktarımının gerçekleşebilmesi için gerekli koşulların oluştuğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla insanın sosyalleşmeye başladığı andan itibaren etkileşimin güçlü olduğu aile ve okul gibi benzeri ortamlarda değerler oluşur ve benimsenir. Birey, ailesinden, okulundan, içinde bulunduğu mahalle ve şehrin kültüründen, akrabalarından ve bireyin sosyalleşmesini sağlayan ve geliştiren bütün kurumlardan değerler öğrenir. Diğer bir ifadeyle değer aktarımı, sosyalleşen bireyin bulunduğu toplum içerisinde formal ve informal olarak gerçekleşmektedir (Şahin, 2019: 41). Çünkü değerlerini benimsemiş erdemli bireyler yetiştirmek, başta aile olmak üzere, toplumdaki herkesin ortak amacıdır (Samur, 2011: 33). Dolayısıyla her toplum sahip olduğu değerleri yakınında bulunan bireylere aktarma eğilimindedir ve bu toplumların kültür hayatı içerisinde olan doğal bir süreçtir.

Değerler, bireyin kişiliğini, bakış açısını, tutum ve davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerin farkında varması, gerekli değerleri kazanması, yeni değerler benimsemesi; bütün bu değerleri de davranış halinde göstermesi bireyden beklenir. Değerler eğitimi olarak da kabul edilen ve hayat boyu devam eden bu değer kazanma / kazandırma süreçlerini değer aktarımı olarak ifade edebilir (Çağlayan, 2018: 3). Sosyalleşme sürecindeki etkileşimde, birey ve toplum kültürel varlığını devam ettirebilmek için sahip olduğu değerlerin aktarılmasını istemektedir. Bu aynı zamanda kuşaklar arasındaki geçişi ve bütünlüğü sağlamaktadır.

Değer aktarımında benimsenen grup dinamikleri içerisinde iki unsur önemlidir. Albert Bandura (1977)'nın sosyal öğrenme modelinde öne sürdüğü yaklaşımdaki gibi, değer aktarım süreçlerinde sosyal pekiştireçler ve model davranışlar belirleyicidir. Birey, doğduğu andan itibaren çevresinin onayladığı ve çevresinin model olarak ortaya koyduğu davranışlar, değer oluşumu ve aktarım süreçlerini yönlendirmektedir. Bu bakış açısı, bireyin değer aktarım süreçlerinin her aşamasında geçerlidir. Bireyin aile ortamında, büyüklerin; okul ortamında öğretmenler ve diğer akranları; sosyal gruplar içerisinde ise grup liderlerinin tutum ve davranışları, değer aktarım süreçlerini belirlemektedir. Ancak bütün bunların gerçekleşebilmesi için olumlu grup etkileşiminin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda *"Üzüm üzüme baka baka kararır"* bir toplumdaki değer aktarım sürecini en güzel özetleyen atasözlerimizden birisidir.

Ailede Değerler

Değer aktarım süreçlerini belirleyen en önemli faktörlerden birisi, ailedir. Çocuk aile ortamında, sosyalleşmekte ve içinde yaşadığı toplumun bütün kültürel kodlarını öğrenmekte ve benimsemeye başlamaktadır. Bireyin ailede aldığı değerler, onun sosyalleşmeye başlaması ile birlikte toplum içerisinde yayılmaktadır (Rokeach, 1973: 5). Dolayısıyla toplum tarafından kabullenilmektedir. Diğer bir ifadeyle topluma mal olmaktadır. Çünkü bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi, çocukların toplumun inanç ve değerleri doğrultusunda yetiştirilmesine doğrudan bağlı olduğundan dolayı aile toplumlar için en önemli rollerden birisini yerine getiren bir kurumdur (Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması, 2010: 21). Bireyin, karakter gelişiminde, diğer bir ifadeyle değerlerin aktarım, oluşum ve benimsenmesi sürecinde etkin bir role sahiptir. Aile ortamında gelişen olumlu sosyal etkileşim sayesinde, ebeveynlerin onaylayıcı ve rol model olması, çocuğun değerleri öğrenmesini, benimsemesini ve içselleştirmesini sağlamaktadır. Aile ortamında değerlerin öğretilmesi rol öğrenilmesi şeklinde olan bir sosyal öğrenmedir. Herkesin toplum içinde bir statüsü (kız, erkek, memur, tüccar, evli, dul, genç vs.) ve bu statü için toplumun uygun gördüğü rolleri vardır (Güngör, 2018: 223-225). Birey, aile ortamı içerisinde toplumsal cinsiyet rollerini ve statülerini ve bunlara uygun değer ve davranışları öğrenir. Böylece çocuk nerede, nasıl davranması gerektiğini, kız ve erkek çocukların konumlarını, aile büyükleriyle olan ilişkilerinin boyutunu ve nasıl olması gerektiğini görmekte ve benimsemektedir. Aile üyeleri içerisinde bazen zorlayıcı ama çoğu zaman farkında olmadan gelişen değerler sayesinde, çocuk yavaş yavaş toplumun bir parçası haline gelmeye başlamaktadır. Dilini, inançlarını, örf, adet ve geleneklerini, ahlâk kurallarını, toplumun normlarını benimser. Beslenme alışkanlıkları, sosyal ilişkileri, eğlence kültürünü öğrenmektedir. Bütün bunlar aynı zamanda çocuğun değerler dünyasını oluşturmaktadır.

Aile ortamında toplumun sahip olduğu kültürün çeşitli unsur ve şekilleri işlenerek çocuklara aktarılır. Aile ortamında sosyalleşmeye başlayan çocuk, toplumda kültürün en küçük taşıyıcısıdır (Bilgiseven, 1984: 2). Bu aynı zamanda bireyin toplumsallaşmasının bir parçasıdır. Çünkü insanın toplumsal hayata dâhil olarak toplumun üyesi haline gelme süreci olan toplumsallaşma, aynı zamanda değerlerin içselleştirilmesi ve öğrenilmesidir. Bu anlamda toplumsallaşma doğumla başlayan, çocuk yetiştirme, eğitme, kişinin ait olduğu grup ya da topluluk yoluyla toplumsal tutumların, değerlerin, alışkanlıkların, örnek davranışların ve bilgi birikiminin aktarılması sürecidir. Değerler de bu bağlamda ilk olarak ailede benimsenir ve öğrenilir (Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması, 2010: 22). Ailenin değerlerin benimsenmesi bakımından bütün diğer eğitim Kaynakça ından daha önemli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Çocuk, kendisini hayata intibak ettirici davranışları küçük yaşlarda öğrenir ve bu öğrenmeler kolay sökülüp atılamayacak kadar derin bir şekilde yerleşir. Ailenin çocuk terbiyesindeki rolü ona bilmediği şeyleri öğretmekten ibaret değildir. Sonraki hayatı için uygun olan, sosyal hayatın içerisindeki uyumunu sağlayıcı şeyleri öğretmesi de aileye düşmektedir (Güngör, 2018: 217). Bireyin hayatının bütününü yönlendiren

değerler aile ortamında benimsenir. Bu aynı zamanda toplumun kültür hayatının devamlılığını da sağlayan hususlardır. Genel olarak farklı toplum ve kültürlerin aile ortamları ve çocuk yetiştirme şekilleri ve dolayısıyla değerleri de bu anlamda farklı olabilir. Ancak aynı toplumlar içerisindeki aile ortamları, aile içi sosyal ilişkiler, sosyalleşme süreçleri genel olarak birbirine benzemektedir. Böylece toplumun kültür hayatı içerisindeki bütünlük ailenin değer taşıcıyı ve aktarıcı özelliğiyle birlikte sağlanmış olur.

Toplumda, bireylere değerlerin öğretilmesi temelde ailenin sorumluluğu altında görülmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkileriyle öğrenilen değerler özsaygının gelişmesinde kritik bir özellik taşımaktadır. İlişkiler, çocukların değer sistemleri içerisinde en önemli değişkenlerdendir. Çocuk, doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu ilk toplumsal kurum olan aile içinde ebeveynlerinden bazı değerleri öğrenmektedir. Bu süreçte, değer edinimi informal bir şekilde ve çoğu zamanda aile bireylerinin sahip olduğu değerlerin öğrenilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Demirtaş, 2009: 7). Toplum içerisinde aileler, değerlerin benimsenmesinde ve korunmasında kilit rol oynamaktadır. Ailenin kabul etmediği, onaylamadığı değerle ilişkili tutum ve davranışlar, aile ortamında çocuk açısından uyumsuzluk ve çatışmayı beraberinde getirir. Çatışma ve uyumsuzlukları ortadan kaldırmak açısından değer aktarım süreçlerinin önemli bir parçası olan okul ortamında çocukların değerler eğitiminde, kültürün ve ailenin sahip olduğu değerlerin farkında olmak gerekir. Değerler eğitimi bu anlamda ailede benimsenen değerlerin okul ortamında yeniden işlenmesini gerekli kılar.

Okulda Değerler

Okullar, bireylerin karakter oluşumunda aile kadar önemli ve işlevsel bir kurumdur. Sosyalleşen çocuğun, formal süreçleri okul ile sağlanır. Okul aynı zamanda aile ve toplumun diğer kısımları arasındaki uyumu ve bütünlüğü sağlamak gibi bir fonksiyonu vardır. Buna göre okullar, değerler eğitimi konusunda toplumların kültüründen ve aile değerlerinden beslenmesi gerekir. Saygı, hoşgörü, yardımlaşma gibi değerler, her toplum içerisinde bulunmaktadır. Ancak bunların nasıl ve ne şekilde olacağı ise kültürden kültüre değişmektedir. Bunu dikkate almadan uygulanmaya çalışılan değerler eğitimi çalışmalarının, çocuk nezdinde bir kalıcılığı olmayacaktır. Çünkü sosyal pekiştireçler ve rol modeller arasındaki tutarlılık, çocukların değerleri benimsemesinde önemlidir. Ebeveyn, öğretmen ve diğer unsurlar arasındaki farklı yaklaşımlar, çocuklarda değer çatışmaları oluşmasına sebep olabilir. Aile ve okul işbirliği sağlanmadan, kültür ve aile değerleri dikkate alınmadan yürütülen değerler eğitimi müfredat ve faaliyetlerin çocuklar üzerinde kalıcı hale gelmesi zordur.

Okullar, gelecek kuşakların davranışlarını, değerlerini ve alışkanlıklarını etkileme gücüne sahip olmalıdır. Çağımızın getirmiş olduğu olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine sağlıklı tercihler yapabilmeleri için seçenekler sunabilmeli ve ayrıca öğrencilerin kendi tercihlerini yapabilmeleri için yol ve yöntemleri gösterebilmelidir. Bir toplumun

istikbalinin karakterli ve iyi yetişmiş nesillere bağlı olduğu bilinen bir gerçektir ve tabiî olarak insanların iyi bir karaktere kendiliğinden sahip olması da mümkün değildir. Bu sebeple okul öncesi dönemden üniversite yıllarına kadar her bireyin, sağlıklı ahlaki kararlar alabilmesi ve uygun ahlaki davranışlar sergileyebilmesi için gerekli olan beceriye değerlerin kazandırılması okulların ana hedefleri arasında yer almaktadır. Toplum açısından bakıldığı zaman da çocuklara değerlerin öğretilmesinde, öğretmenler ve okullara karşı beklentiler mevcuttur. Okullar ve öğretmenler bu beklentileri karşılamak zorunda olduğu gibi, okul yaşamında ve eğitiminde tartışılan ihtilaflı değerleri öğrencilerin, ailelerin, toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını, profesyonel uygulamaları göz önünde bulundurarak açığa kavuşturmak zorundadır (Halstead & Taylor, 2000: 169-173). Değerler eğitimi bağlamında, toplumun ve ailelerin kültürel değerleri gözlemlenebilir ve ölçülebilir. Böylece kazandırılmak istenen değerlerle ilgili tutum davranışlar için öğretmenlere rehberlik edecektir.

Çocuğun sağlam bir karakter geliştirebilmesi aile ve toplumun değerlerinin birbiri ile tutarlı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekir. Günümüzde ise bunun aksine pek çok zıtlık, çelişki ve boşluk vardır (Hökelekli, 2013: 211). Ayrıca aile yapısının değişmesi, annenin çalışma hayatına girmesi, aile üyeleri arasındaki paylaşım ve iletişim problemlerinin artması, boşanma vakalarının artması gibi pek çok sebepten dolayı ailede çocuklara yeterli bir şekilde değer eğitimi verilememektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, geçmişte ailenin yerine getirdiği değerler eğitimi sorumluluğunu okullar üstlenmek zorunda kalmıştır. Günümüzde bireyler zamanlarının büyük kısmını okullarda geçirmektedir. Kreş ve anaokuluna başlama yaşı 3-4 yaşa kadar inmiştir. Erken yaşlarda okula başlayan çocuklar erken yetişkinlik dönemine kadar (22-24 yaş) eğitim-öğretim hayatını okullarda sürdürmektedir (Köylü, 2016: 68). Özetle, ailenin çocukların değer eğitimindeki sorumluluğunu hakkıyla yerine getirememesi, okullarda değerler eğitiminin gerekliliğini ve önemini artırmıştır. Ancak okullarda verilecek olan değerler eğitimi aile değerlerinin sağlamlaştırılmasını ve diğer kültürel değerlerin çocuğa kazandırılmasını içermektedir. Böylece aile kurumu desteklenmiş ve geliştirilmiş olur. Aile, değerler eğitiminin bir parçası haline getirilmediği sürece, değerlerin aktarılması ve benimsenmesi kolay değildir. Bu doğrultuda değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin önemi bulunmaktadır. Eğitimin istendik ve davranış kazandırma süreçleri göz önüne alındığında değerler eğitimi, hem aile korunması açısından hem sosyal değerlerin aktarılması ve çocuk tarafından benimsenmesine, hem de toplum içerisinde meydana gelebilecek uyumsuzlukların ve çatışmaların önüne geçilmesine ve böylece toplumsal bütünlüğün sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

Bütüncül Yaklaşım

Birey ve toplum hayatı birbirinden kopuk değildir. Bir yandan bireysel yaşantılar, diğer yandan kolektif yaşantılar birlikte yürütülmektedir. Bireyin şahsiyet olarak gelişimi, aile ve devlet kurumlarının belirleyici rolü vardır. Tüm eğitim sistemleri bu anlamda kontrollü gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda devlet, insan ve aile bir sarmal olarak bireyin şahsiyet gelişimini ve dolayısıyla değerlerin kazandırılmasında başat role sahiptir.

Günümüzde kültürel yozlaşma, anomi vs. gibi kavramlarla da çok sık karşılaşmaktayız. Sosyal ve kültürel hayatımızda meydana gelen değişimlere bağlı olarak insan ve toplum hayatında yozlaşma ve çatışma denilen süreçleri yaşamaktayız. Bütün bunların nedeni bireylerin değerler dünyasındaki farklılıklarda aranmalıdır. Çünkü değerler, kolektif bir yaşantıyla oluşur ve gelişir. Bundan dolayı değer aktarım süreçleri, aile, okul, sosyal çevre, kitle iletişim araçları ve devletin diğer uygulama ve yönlendirmeleriyle birlikte tutarlılık göstermesi gerekir.

Batı literatüründe karakter eğitimi olarak da görülen değerler eğitimi, Türk eğitim sistemi içerisinde daha çok ahlâkî ve dinî bir mesele olarak algılanmaktadır. Batıda değerler ile ilgili yapılan çalışmalar, Türk eğitim sisteminden farklı ele alınmaktadır. Saygı, sevgi, güven, hoşgörü gibi değerler, insanın genetiğine kodlanmıştır ve dolayısıyla insan doğduğu andan itibaren bunları doğal olarak kazandığı düşünülmüştür. Dolayısıyla bunlar üzerinde pek durulmaz. Bunun yerine insan hakları, demokrasi, özgürlük gibi kavramları değer olarak görülmektedir. Ve bunları insanına kazandırmaya çalışır. Bu yaklaşım bir bakıma doğru bir yaklaşımdır. Çünkü değerler her toplumun sosyolojisinden beslendiği için her toplum için farklıdır. Batının değerlere yüklediği anlamlar ile Türk toplumunun değerlere yüklediği anlamlar farklıdır ve bu durum doğaldır. Ancak bugün değerler eğitiminde ele alınan tema ve yaklaşımlar Türk toplumunun sosyolojisinden beslenen değerler değildir. Bugün eğitim sistemi içerisinde kabul görmemesi ve uygulamaların geri plana atılmaktadır.

Bütün tarih insanın kültürü kazanması, eğitim alması tarihidir. Çocuk, toplumun eseridir ve onun ömrü boyunca eğitimiyle kazandıkları toplumdan gelir. Eğitimin temeli sosyolojidir. Durkheim'a göre eğitim toplumda bir kuşağın kendinden sonraki kuşaklara toplumsal kurumları öğretmesi demektir. Okul ve eğitim kültürün en esaslı kısmıdır, kültür değişmelerinin ritmini takip etmek zorundadır. Kültürün bazı sosyal tabalardaki yüzeysel değişmeleri eğitimin bütününde toptan değişmeyi doğurmaz. Eğitim o tarzda verilmelidir ki belirli bir toplum yapısına değil, fakat değişmekte olan kültür şekillerine veya kültür değişmelerine intibakı sağlansın. Bir sosyal araştırma merkezimiz yoktur. Araştırmacılarımız birkaç kişiden ibarettir. Ne sosyolojik köy, kasaba ve şehir monografileri, ne antropolojik temel kişilik ve kültür değişmesi tetkikleri, ne sosyal psikoloji anketleri yapılmıştır. Bunlar olmadıkça buraya kadar anlattığımız dinamik ve kuşakları birbirine bağlayan bir eğitim sisteminin kurulması mümkün görünmüyor. Bunun yanında eğitimin çıkmazlarından birisi olarak görülen gerek öğrenci ve öğretmen arasında, gerek öğrenci ve kendi velileri, gerekse

erişkinler arasında daima rastlanacak olan nesiller çatışmasıdır (Ülken, 2001: 78-164). Bu sorunlar giderilmedikçe değerler eğitimi konusunda beklenen sonuçlara ulaşmak zordur.

Aile ortamında baba ve annenin belli görevleri vardır. Dil, örf, adet ve gelenekler, inançlarımız, anne-baba-çocuk ilişkisi, akrabalık ve komşuluk ilişkileri, misafir ağırlamaları, arife günleri yapılan mezar ziyaretleri, devlet, bayrak ve vatan sevgisi vs. gibi toplumsal hayata ilişkin bütün kültürel değerler aile ortamında öğrenilir. Okulun değerler eğitimi anlamındaki vazifesi bunları yeniden işlemek olmalıdır. Çünkü değerler eğitiminin asıl maksadı, toplumu normalleştirmek, birbirine yaklaştırmak, toplumu bütünleştirmek, kültür değişmeleri karşısında toplumu bir ve diri tutmaktır. Sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk duygusu vs. her biri birer değerdir, ancak bunların davranış olarak yansıması kültürden kültüre değişmektedir. Değerler eğitimi, kültürel farklılıkları dikkate alan bir eğitimdir. Dolayısıyla değerler eğitimi, davranışa odaklanır. Sevgiyi, saygıyı, adaleti, hoşgörüyü, yaşlılara değer vermeyi, büyüklerin yanında bacak bacak üstüne atmamayı ve ellerini öpmeyi… Bu durum, yani değerlerimiz, kolektif hayatı güçlendiren bütün hususiyetleri içerisinde barındırır. Toplumun kültürel hayatının birer yansıması olan her şeyi bütünlük içerisinde öğretilir. Ancak burada okul ve öğretmen, aile değerlerini, kültürel unsurların, yaşanılan yerin örf, adet ve geleneklerini, inanç sistemlerinin farkında olması gerekir. Değerler konusunda öğretmen onaylayıcı ve rol modeldir. Bu değerlerimizin hiçbirisi zorlayarak ya da anlatarak öğretilmez. Yaşanarak ve de yaşatılarak öğretilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde farklı perspektifler etrafında ele alınan değerler olgusu, kolektif yaşantının ürünü olarak ele alınmaktadır. Belli bir kültür içerisinde varlığını sürdüren toplumların, birey üzerindeki kültürel boyutunu değerler oluşturmaktadır. Üzerinde uzlaşılmış bir değer tanımlaması bulunmamaktadır. Ancak öne sürülen bütün tanımlamalarda değerler, bireye rehberlik edici; bireyin olay ve olgular karşısında ortaya koyduğu tepkilerin standart ölçüler; toplumsal uyum ve çatışmaların kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Değerlerin oluşumu ve kaynağında toplumların kültür hayatının etkisi bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle değerler kültürel hayatın bir parçasıdır. Bu durum değer ile ilgili yapılacak çalışmalarda kültürel boyutların dikkate almasını gerektirmektedir. Ancak Türkiye'de yapılan değer ile ilgili çalışmalarda genel olarak kültürel boyutun çok da dikkate alınmadığı görülmektedir. Halbuki Batı literatüründe ve özellikle Spranger, Rokeach ve Schwartz'ın çalışmaları ile Türkiye'de Güngör'ün değer ile ilgili çalışmalarında değerlerin kültürel boyutu vurgulanmaktadır.

Schwartz'ın temel değerleri ile Güngör'ün ortaya koyduğu değer sınıflandırmaları evrensel bir boyut sunmaktadır. Ancak temel değerlerin arasındaki uyum ve çatışmaya bağlı olarak ortaya çıkan değer yapıları ile Güngör'ün belirlediği 7 farklı değer yapısının hiyerarşik dizilimi kültürel olarak değişmektedir. Schwartz, tek tek değerler ile ilgilenmemekte; 10 evrensel temel değerler belirlerken, bu temel değerlerin arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan 4 farklı kültürel değerlere odaklamaktadır. Güngör ise 7 farklı değer yapısı birbiriyle bağlantılı ama hiyerarşik bir dizilim göstermektedir. Schwartz'ın değerlerin kültürel boyutlarını, Güngör'ün değer sınıflandırmaları içerisinde de kullanılabilir. Örneğin Güngör'ün iktisadi değerleri, Schwartz'ın kültürel değerleri açısından ele alınabilir. Bu bağlamda Güngör'ün değer sınıflandırmasının her bir boyutu, Şekil 4'te görüldüğü gibi Schwartz'ın kültürel değerleri açısından değerlendirilebilir.

Birey, doğduğu andan itibaren toplumun kültürel değerlerini hazır olarak bulmaktadır. Sosyalleşme süreçleri içerisinde toplumun benimsediği, kabul ettiği, onayladığı bu değerler bireye aktarılır. Bireyin hazır olarak bulduğu bu değerlerin kaynağına bakıldığında, toplumların tarihinden beslendiği görülmektedir. Dolayısıyla değerler, toplum hayatında meydana gelen değişimlere paralel olarak ortaya çıkan yeni formlardır. Diğer bir ifadeyle geçmişin değerleri, bugünkü değerlerin eski formlarından ibaret görülmesi gerekmektedir. Eski formlar bugüne gelene kadar birçok değişime uğramıştır. Ancak bütün bu değişim süreçlerinde, kültürel değerler toplumsal uyumu sağlayıcı ana unsur olarak değerlendirilmektedir. Değer aktarımı veya değerler eğitimi kapsamında değerlerin bu özellikleri yani tarihsel ve kültürel birikim dikkate alınmadığında çatışma ve gerilim kaçınılmaz gözükmektedir. Halbuki değerler, toplumu birleştiren, bütünleştiren, normalleştiren, kişiler arası ilişkilerin yönünü belirleyen en önemli etkenlerden birisidir. Değerlerin bu anlamda kaynağı da toplumların kültürel birikimlerinde saklıdır.

Değerler olgusunun duygusal, düşünsel ve davranışsal boyutları bulunmaktadır. Bütün bu boyutlar içerisinde bireyin standart yaklaşımları söz konusudur. Bireyin standart yaklaşımları ise içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısına göre değişebilmektedir. Hatta aynı toplumun farklı zamanlarında da farklılıklar gösterebilmektedir. Dolayısıyla değerler ile ilgili yapılan araştırmaların boylamsal açıdan ele alınması toplum hayatında meydana gelen değişimlere bağlı olarak değerler dünyasında meydana gelen değişimlerin boyutları ortaya konabilir.

Değer aktarım süreçlerinde birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde Bandura'nın sosyal öğrenme modeli çerçevesinde onaylanma ve model alma şeklinde iki yoldan değerlerin aktarılması söz konusudur. Evde ebeveynler, okullarda öğretmenler ya davranımları onaylayıcı ya da model alınıcı konumdadırlar. Dolayısıyla değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarda aile ile okulun yaklaşımları arasında tutarlılığın sağlanması gerekmektedir.

Değerler eğitimi ailede informal, okullarda ise formal olarak ele alınmaktadır. Ancak bütün toplumlarda değerlerin oluşumunda ailenin belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Okullar, ailede benimsenen değerlerin ya yeniden işlendiği ya da zamanın koşullarına göre ortaya çıkan kültürel yeni değerlerin bireye kazandırıldığı yerlerdir. Toplumun bireyden beklediği tutum, ahlak, gereksinimler, normlar gibi değer üreten hususların bireye kazandırılması süreci de değerler eğitimi kapsamında değerlendirilmelidir.

Değerler eğitimi kapsamında yapılacak çalışmalarda kültürel boyutların dikkate alınması önemlidir. Toplumda meydana gelen değişimler de bu çalışmaların kapsamı içerisinde ele alınması gerekmektedir. Dolayısıyla hem kültürel boyutları hem de kültürel değişim süreçleri birlikte değerlendirilmelidir. Bu bağlamda değerler ve değerler eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalar uzun soluklu çalışmalardır. Diğer bir ifadeyle değerler ve değerler eğitimi araştırmaları boylamsal araştırmalardır. Literatürde bu anlamda yapılan araştırmalar da genel olarak boylamsal olarak ele alınmaktadır. Yani yapılan kuramsal araştırmalar toplumdaki değişim boyutlarıyla birlikte ele alındığından dolayı karşılaştırma yapma imkânını da araştırmacılara sunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'nin kültürel birikimlerini dikkate alarak bir boylamsal bir çalışma olarak Türkiye Değer Araştırmaları üzerinde çalışılması önerilmektedir. Bu çalışmalarda aile ve okul boyutu birlikte düşünülmeli ve somut veriler üzerinden süreç ele alınmalıdır. Ancak değerler eğitimi kapsamında, öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin onaylayıcı ve özellikle model alınıcı boyutları dikkate alınmalıdır. Kısaca değerler eğitimi, toplumun sosyolojisiyle paralel olarak işletilmesi gerekmektedir. Çünkü değerler, toplumsal uyumu sağlayan en önemli araçlardır. Dolayısıyla değerler eğitiminde kültürel boyutlar dikkate alınmadan yapılan çalışmaların istenen değişimleri sağlaması mümkün değildir. Bu bağlamda değerler eğitiminde Schwartz'ın, Güngör'ün ve Bandura'nın yaklaşımları, değerlerin kültürel boyutlarını dikkate alması açısından bir modelleme olarak görülebilir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). **"Social learning theory. Englewood Cliffs"**. New Jersey: Prentice Hall.
- Bircan, H. H. (2015). **Felsefede Değer(ler) Problemi.** Değerler Bilançosu, Mavi Kitap, (Editör: Hasan Hüseyin Bircan & Bülent Dilmaç). Konya: Çizgi Kitabevi, 11-35.
- Bilgiseven, A. K. (1984). **Türk Milletinin Manevi Değerleri.** İstanbul: Orkun Yayınları.
- Çağlayan, E. (2018). **Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik veli ve Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi: Bingöl Örneği Bingöl: Bingöl Üniversitesi,** Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirtaş, S. (2009). **Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Durkheim, E. (2015).). **İntihar,** (Çeviren: Zühre İlkgelen). İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Fichter, J. H. (2019). **Sosyoloji Nedir,** (Çeviren: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giddens, A. (2005). **Sosyoloji** *(Hazırlayan: Cemal Güzel)*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Güngör, E. (2018). **Doktora,** *Doçentlik, Profesörlük Tezleri.* İstanbul: Yer-su Yayınları.
- Halstead, & Taylor, (2000). **Learnin And Teaching About Values: A Review Of Recent Research,** Cambrige Journal Of Education, 30 (2).
- Hökelekli, H. (2013). **Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din.** İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Korkmaz, A. (2013). **Değerler Sosyolojisi.** Ankara: Toplum Bilim Dergisi, 7 (14).
- Köylü, M. (2016). **Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Malinowski, B. (1990). **İnsan Ve Kültür** (Çeviren: Fatih Gümüş). Ankara: V Yayınları.
- Morsümbül, Ş. (2014). **Değerlerin Kuşaklar Arası Değişimi: Ankara Örneği.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Özkan, R. (2011). **Toplumsal Yapı, Değerler ve Eğitim İlişkisi.** Kastamonu: Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:19, Nu:1, 333-344.
- Rokeach, M. (1973). **The Nature of Human Values.** New York: Free Press.
- Samur, A. Ö. (2011). **Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi.** Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Schwartz, H. S. (1992). **Universal in The Content And Structure Of Values: Theoritical Advances and Emprical Tests in 20 Countries,** (Editor: M. Zanna). Advances In Exprimental Social Psyhology. New York: Akademic Press, 1-65.
- Schwartz, H. S. (1994). **Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?** Journal of Social Issues, Vol. 50, No:4, 19-45.
- Schwartz, H. S. (1999). **A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work.** *Applied Psychology: An International Review,* 48 (1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2006a). **A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications.** Comparative Sociology, 5(2-3), 137-182.
- Schwartz, H. S. (2006b). **Basic Human Values: Teory, Measurement, and Applications.** Rvue Française de Sociologie, 47, 249-288.
- Spranger, E. (1928). **Types Of Men The Psychology and Ethics Of Personality.** Authorized Translation of The Fifth German Edition: Paul J. W. Pigors. Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Şahin, M. (2019). **Kurum Bakımı Altındaki Çocuklarda Değer Oluşumu: Ankara Çocuk Evleri Örneği.** Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- **Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması,** (2010). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları. (www.ailevecalisma.gov.tr) adresinden 25.06.2021 tarihinde alınmıştır
- Ülken, H. Z. (2001). **Bilgi ve Değer.** İstanbul: Ülken Yayıncılık, 2. Baskı.

COĞRAFİ ÖĞE VE UNSURLARLA TOKAT YÖRESİ HALK OYUNLARI

Hüseyin MERTOL[1]
Yunus ERGÜN[2]
Yeşim TOĞAYDİLBAŞ[3]

Özet

Halk oyunları, geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. Geçmiş dönemlerde halk oyunlarına "halk dansları" da denilmektedir. Halk oyunlarında temel ölçüt, gösterişli zaman zaman dramatik unsurlar ve ritmik özellik taşımasıdır. Halk oyunlarının ilk olarak ne zaman çıktığına dair bilgilerin olmamasından dolayı genellikle anonimleşmiş bireysel ya da toplu dans biçimidir.

Ülkemizin birbirinden farklı bir coğrafyada bulunması ve çeşitli mevsim değişikliklerine sahip olması, bölge de oynan halk oyunlarına yansımıştır. Bu anlam Anadolu insanı yaşadığı coğrafi ortamlardan etkilenmiş ve bu etkiyi halk oyunlarında yağmur-dolu- kar olaylarını, göl ya da deniz ile ilgili olan yaşantılarını, yaylalarını, ovalarını ve yaylarını konu edindikleri görülmektedir.

Yapılan bu çalışma Tokat yöresine ait halk oyunlarının içerisinde barındırdığı coğrafi unsur ve öğelerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada betimsel analiz ve biçimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Tokat yöresine ait ve yöreye özgü Kartal Oyunu, Kızık halayı, Geyik oyunu, Çekirge Oyunu, Omuz halayı baz alınmıştır.

Tokat yöresinde oynana halk oyunları erkek grubu, kız grubu veya karışık olarak oynanmaktadır. Oynan her oyun beraberinde yörenin insanını özelliklerini, fiziki özelliklerini ve iklimsel özelliklerini yansıtmaktadır. Tokat ilinin Orta Karadeniz bölgesinde olması itibariyle oyunlar genellikle Karadeniz sertliği ile İç Anadolu'nun yumuşaklığının

1 *Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, huseyin.mertol@gop.edu.tr*
2 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, yunus.ergun_12@hotmail.com
3 *Küçükçekmece Bilim Sanat Merkezi, yesim8190@gmail.com*

harmanlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Tokat yöresinde oynanan halk oyunlarında denizlerin azgın, kabarmış dalgalarla boğuştuğu figürler yansıtıldığı görülmektedir. Tokat yöresinin genellikle havanın kapalı olması bulutların koyu renkli olması oyunların hareketliliğini azaltarak yansıtıldığı görülmektedir. Ayrıca halk oyunlarında giyilen kıyafetlerin Tokat yöresinde bulunan bitki örtüsüne benzetildiği tespit edilmiştir. Bu anlamda yörede oynan halk oyunlarında coğrafi öğe ve unsurların ifade edildiği, yansıtıldığı bulgularla ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Halk Oyunları, Tokat

GİRİŞ

İnsanlık, tarihinin ilk döneminden günümüze kadar doğadaki değişimleri açıklamak için mücadele etmiş, değişiklikleri kendi hayatını etkileyen birçok sorun olarak görmüştür. Doğadaki bu değişiklerin kendi açısından olumsuz bir sonuç doğurmasının önüne geçmek için bazı törenler düzenlemişlerdir (Ekici, 2003). Bu törenlerde gerek dini gerekse büyüsel içerikli oyunlar oynamışlardır. Süreç içerisinde bu oyunlar birtakım işlevlerini yitirerek, yeni ihtiyaçlar doğrultusunda farklı bir değişime uğrayarak günümüze kadar gelmiştir.

Halk oyunları gelenek ve göreneklerimize bağlı kalarak, duygularımızı, düşüncelerimizi, sevinçlerimizi, üzüntülerimizi ve coşkularımızı müzikler ve müzikler eşliğinde yapılan hareketler ile ifade sağlayan ve en etkili anlatım yollarından birisidir. Özbilge (2003)'e göre kültürleşme süreci ve sözsüz iletişim aracı olarak gelişen dans olgusu, varlığını sürdürdüğü toplumların kültürel anlamda dinamiklerini belirlemesinde temel Kaynakça ın-dan birisi olmuştur. Kültürel anlamda kimlik kazanmış ve halk oyunlarına dönüşü olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle ulusal müziklerimizi yapısına göre bir oyun kuran kişiler ile, isimleri tespit edilemeyen halk sanatçılarının kurgularına dayanan ve belli bir ritim kurallarına bağlı olarak müzikler eşliğinde gerçekleştirilen düzenli hareketlere oyun denmektedir. Bu bağlamda halk oyunları ulusların düşüncelerine ve duygularına göre halk oyunları ve milli oyun adını kazanmaktadır. Halk oyunlarını genellikle Folklor olarak bilinse de bu anlama gelmemekle birlikte bilimin inceleme alanı içerisine girmiş ve bu sayede ortaya çıkmıştır (Gazimihal, 2006). Genel bir tanımlama yapmak gerekirse halk oyunları, medeniyetlerin merkezi olan Anadolu coğrafyasında yaşayan Anadolu insanının, doğanın zorlukları ve yönetenleriyle çatışmasının, bolluk ve bereketi eğlence ile kutlamasının, savaşın-açlığın-kıtlığın güçlüklerini yaşamasının, kısaca binlerce yıllık Anadolu kültür birikiminin beden dili ve danslarla dile gelmesidir (Güzel, 2005).

Oyunların, tarihsel süreç içerisinde kutsallık içeren içeriklerden eğlenceye doğru bir yönelik ve değişim geçirmiştir. Bu anlamda en eski Kaynakça dan en yeni Kaynakça a kadar birçok oyun türlerini incelemek gerekmektedir. Özellikle Anadolu gibi birçok medeniyetlere ev sahipliği yapmış bu topraklarda halk oyunları gibi kültür ürünlerini anlayıp,

anlamlandırabilmek amacıyla geriye doğru bakış açısını zorunlu hale getirmektedir (Bulut, 1983). Oyunlar kültürlerden önce var olmuş, insanların birçok etkinliklerinin temelini oluşturmuştur.

Halk oyunları, birçok karar mekanizmalarını etkileyen, toplumun yapı taşlarındaki değişiklerden etkili olmuştur. İnsanlar sosyal olarak isteklerinin oluşturmada etken olarak Halkbiliminin alt dallarından biri olarak görülmüştür. Halk oyunlarının içinde barındırdığı konular ve amaçları itibariyle çok karışık bir oluşum içerdiği görülmektedir. Halk oyunları, birçok aşamalarda ifade bütünlüğü yansıtan ve bunu vurgulayan, kültürel form, sanatsal olarak sunan pek çok unsur gibi, iletişimin sağlanmasından kullanılan bir kültür unsuru olarak görülmektedir (Çakır, 1986).

Halk Oyunları ve Coğrafya İlişkisi

Halk oyunları, oyun ve estetik ilişkini en iyi şekilde yansıtan ve bunu içinde barındıran oyun türleri arasındandır. İnsanları kendilerini ifade ederken ifade biçimlerini, estetik ile birleştirmesiyle doğal olarak halk oyunları ortaya çıkmıştır (Eroğlu, 1994). Halk oyunları, hareket ve müziğin birbiri ile harmanlanması ve bunların çeşitli giyişiler ile desteklenmesiyle ortaya çıkan estetiğin bir mesaj iletme amacı taşımaktadır. Buna örnek olarak, kimi zaman sözün bile söylenmediği, yasaklandığı durumlarda duygu ve düşüncelerinin oyunlar ve oyun hareketleriyle ifade etmeye çalışmışlardır (Zornıckaja, 1998). Bu bağlamda halk oyunları toplumun duygu ve düşüncelerini, halkın bilinçaltında ortaya çıkarak bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Halk oyunlarının oynanması ile, halkın toplumsal bellekleri-nde taze tuttukları tarihi olay ve olguların silinmemesi ve halkın kültürel öğelerini kuşaktan kuşağa aktarılmasında fayda sağlamaktadır. Bir toplumun var olabilmesi için çok eski zamanlara dayanan kültür zenginliklerinden olan halk oyunlarının yaşatılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu anlamda Türk halk oyunlarının ortak bir tanım yapılacak olursa, tarihi bir takım kültürel birikimlerin farklı yörelerde, nesilden nesile taşınmak suretiyle, örf, adet ve geleneklerin, müzikler eşliğinde farklı figür ve hareketler ile anlatılmak istenen olayların, belli bir mizansenle ifade edilme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Erden, 1999). İlkel olarak halk oyunlarında büyü ve sihir motif içermekte ve ilkel topluluklarının anlamlandıramadıkları, kimi zaman korktukları doğa olaylarına hükmetme mücadelesini yansıtmaktadırlar. İlkel insanlar, kış ayları ile ölümü, bahar aylarını yeniden doğuşu ile bağdaştırarak, büyü yolu ile kış aylarında ölümü uzaklaştırmak ve yine bahar ayları ile yeniden dirilmeyi sağlamak amacıyla bazı ritüellere başvurdukları bilinmektedir. Günümüzde bu gibi mistik unsurların izlerine halk oyunlarından rastlamak mümkündür. Günümüz halk oyunlarında genellikle insan-hayvan, insan-tabiat, üretim ve toplumsal ilişlerin konu edildiği görülmektedir. Anadolu insanı coğrafi şartlardan etkilendiği ve bu etkilenmen ile halk oyunlarında kar-yağmur- dolu olaylarını, göl ya da deniz ile ilgili yaşantılarını, verdiği mücadelelerini, sevdikleri yaylalarını, dağlarını, ovalarını konu edinmektedir. Hatta

bazı coğrafi yer adlarını da halk oyunlarında ad olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında gökkuşağında bulunan yedi renklerden olan kırmızı, mavi ve yeşil renkleri de halk oyunlarında kullanıldığı görülmektedir. Bu renkler genellikle halk oyunlarında giyilen kıyafetlerde kullanıldığı görülmektedir. Farklı olarak ise çiçek, sebze, meyve ve ağaç isimlerinde halk oyunlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Ben-Amos, 2003). Bu anlamda coğrafya ile halk oyunları arasında sık bir ilişki olduğu görülmektedir. Coğrafyanın inceleme alanına giren fiziki ve beşeri ortamlar bölgede yaşayan halk üzerinde etkilerinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca coğrafi farklılıklar bölgenin diğer bölgeler arasındaki farklılığını ön plana çıkarmaktadır. Bu anlamda bölgesel farklılık halk oyunlarına yansımış ve bölgeyi diğer bölgelerden farklı kılmıştır.

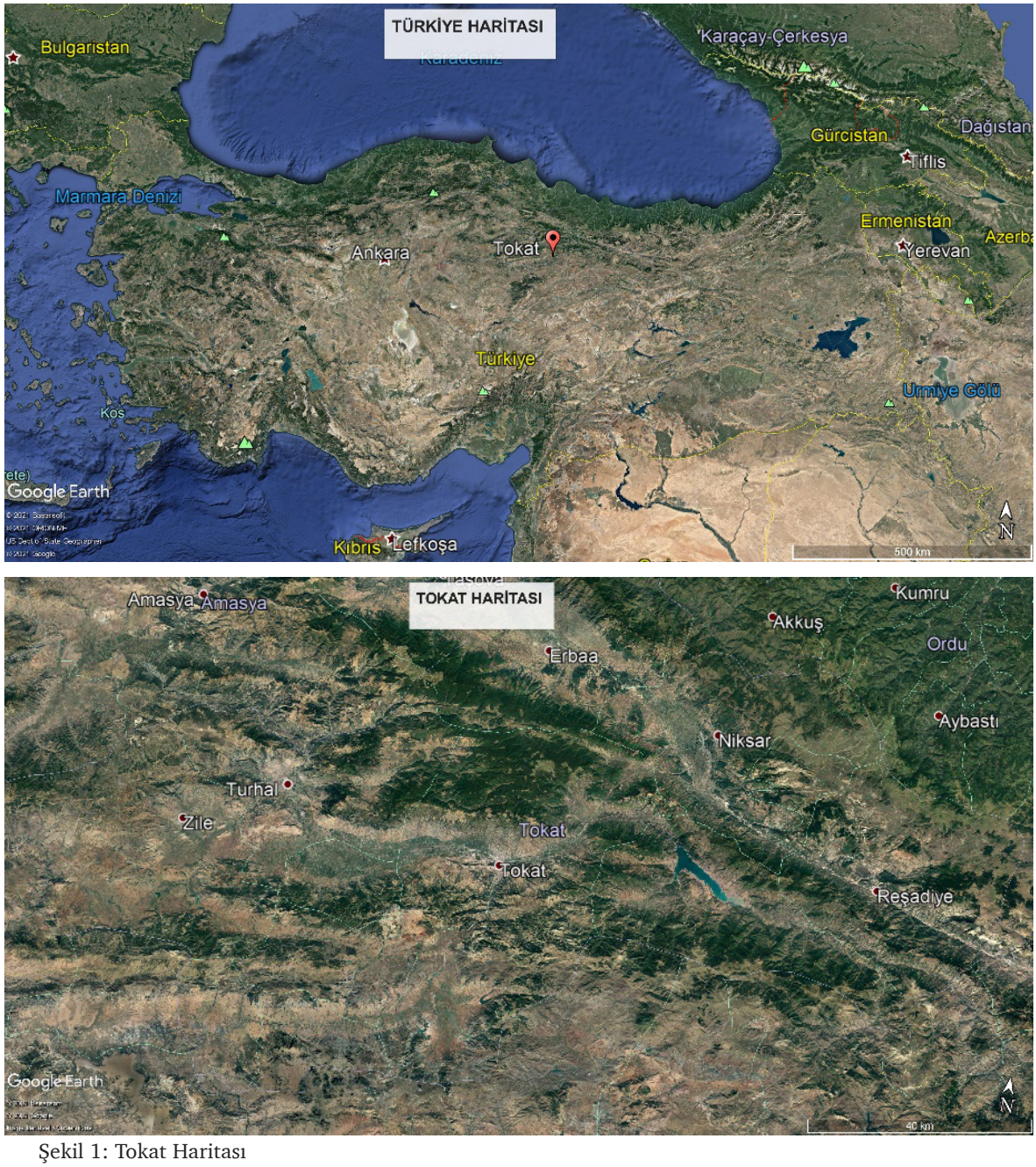
Doğada bulunan varlıkları sadece cansız bir varlık olarak görmeyen insanlarımız, çevrelerinde gördükleri hayvanları da halk oyunlarına yansıtmış ve ele almıştır. Avcılık ile beraber yürütülen hayvancılık faaliyetleri, birçok halk oyunlarına isim olarak kullanılmış, çeşitli hayvan hareketleri halk oyunlarında benzetilmiş veya taklit edilmeye çalışılmıştır. Bu taklit ve benzetmeler halk oyunlarına sembolleştirilmesi biçiminde oraya konmuştur. Örneğin horoz, güvercin, kartal, kara kuzu, kınalı keklik, kedi, ördek, turna, tavuk vb. hayvan isimleri, farklı bölgelerde halk oyunlarında farklılık göstermekle birlikte, yaşatılmaya çalışılmıştır (Honko, 2006). Bunun yanında yabani bir yaşam süren kurt, kartal, dağ keçisi veya tilki gibi hayvanlarda halk oyunlarında sergilenmektedir. Hayvanların renklerinin de halk oyunlarında yansımalarını görmek mümkündür. Örneğin sarı karınca, sarı bülbül, çift beyaz güvercin, mor koyun, kara bit, kara tavuk, allı turna gibi bazı hayvanların renkleri halk oyunlarında yer almış ve kullanılmıştır (Şenol, 1992). Bu anlamda bitki coğrafyasına ait unsurların halk oyunları ile ilişkisini olduğu söylemek yanlış olamayacaktır. Bitkilerin bölgesel olarak dağılışı, bitkilerin fiziksel ve kimyasal yapısı gibi birçok özellik bölgede gerek ekonomik gerekse kültürel anlamda etkisi olduğu görülmektedir.

Halk oyunlarının oynandığı bölgenin iklimin ve coğrafyasın etkisi görmek mümkündür. Eroğlu (1995)'e göre bu etkiyi dile getirmiştir.

"Sıcak bölgelerde oyunlar genellikle akıcıdır, ancak insan kaslarını pek fazla zorlamamaktadır. Gece ve gündüz arasındaki sıcaklık farklılıkların fazla olduğu bölgelerde kuvvetli ve daha yumuşak hareketler arasında belirgin bir farz bulunmaktadır. Yumuşaktan serte doğru ya da sertten yumuşağa doğru ani bir geçiş göstermektedir. Yaz ve kış arasındaki sıcaklık değişikliklerin bulunduğu bölgelerde, genellikle uzun cümleler, dans ve oyunlarda belden iyi yana doğru sallamalar görülmekte, ayak ve baş dansa yön vermektedir. Kollar ise ayaklara göre daha karışık bir şekilde hareket etmektedir. Gece ve gündüz sıcaklıklarının nispeten diğer bölgelere göre eşit olduğu bölgelerde hareketler ve ayak vuruşları daha dengelidir. Nemli bölgelerde ise bu hareketler pek fazla çalılık göstermemektedir. Soğuk bölgelerde ise bu gibi hareketlerin gerçekleşmesi daha güçleşmekte, kaslar gerilmekte ve hareketlerde karmaşık bir görünüm sergilemektedir"

ARAŞTIRMA YERİ İLE İLGİLİ BİLGİLER

Çalışma sahası olan Tokat merkez ilçe Karadeniz Bölgesinin Orta Karadeniz bölümünün iç kesimlerinde bulunmaktadır. İlçenin batısında Pazar ve Turhal, kuzeyinde Erbaa, kuzeydoğusunda Niksar, doğusunda Almus, güneybatısında Artova ve Yeşilyurt ilçeleri, güney ve güneydoğusunda Sivas iline bağlı Yıldızeli ilçesi yer almaktadır. İlçe merkezi denizden yüksekliği 630 metre, yüzölçümü ise 4195,25 km²'dir. Bu alanı ile Tokat ilinin yaklaşık %19'luk kısmını oluşturmaktadır. İlçe 39⁰ 51⁰-40⁰ 55⁰ kuzey paralelleri ile 35⁰ 27⁰ – 37⁰ 39⁰ doğu boylamları arasındadır (Taş, 2006).



Şekil 1: Tokat Haritası

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Tokat İlinde oynan halk oyunlarının coğrafi unsur ve öğelerinin belirlenerek coğrafya ve halk oyunları arasından ilişkiyi ortaya koymaktadır bu amaç doğrultusunda tokat yöresinde oynan halk oyunları belirlenerek bu oyunlarda kullanılan figürler ve kıyafetlerin coğrafi olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden, betimsel analiz yöntemi ve biçimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacılar için çalışmayı arzu ettikleri çeşitli olay ve olgular hakkında özet niteliğinde bilgi elde edebilmeleri amacıyla sıklıkla başvurdukları bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk vd,2008). Betimsel analiz yöntemi ile yapılan bu gibi çalışmalarda bazı ölçütler belirlenmiştir. Ayrıca biçimsel analiz yöntemi ile Tokat ilinde oynan yöresel halk oyunlarından Geyik Oyunu, Çekirge Oyunu, Kartal Oyunu, Omuz Halayı belirlenerek bu oyunlarda giyilen kıyafetlerin coğrafi unsur ve öğelerinin belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

TOKAT YÖRESİNDE OYNANAN HALK OYUNLARI VE COĞRAFYA İLİŞKİSİ

Tokat ilinin bulduğu coğrafi konum itibari ile dağlık alanlarla çevrili olması, bölgede oynan halk oyunlarında etkisini göstermiştir. Kızık halayında insanların el ele tutuşarak ve omuzlarını birbirine değdirerek tek bir kişi gibi davranmasının nedeni bölgenin etrafını çeviren dağ sıralarının dik ve heybetli duruşunu sergilemektedir. Tokat ağırlaması halk oyununda ise sıkı sıkıya oluşturulan düzenin oyunu süreci içinde belli zamanlarda aralanması, oyunlarının birbirinde bağımsızmış gibi davranmaları bölgede bulunan dağlarının yerini artık ovaların aldığına benzetilmeye çalışılmıştır.

Tokat iklimi Karadeniz İklimi ile İç Anadolu'daki step iklimi arasında bir geçiş iklimi özelliği taşımaktadır. Genellikle yaz ayları sıcak ve kurak, kış ayları soğuk ve kar yağışlı geçmektedir. Bu bağlamda Tokat bölgesinde oynanan halk oyunlarından olan Ellik oyununun ağır ağır başlaması bölgenin yaz aylarını temsil ederken müzik ile beraber oyuncularında hızlanması kışlarının soğuk geçtiğini göstermektedir.

Bölgede gerek yeryüzü şekline gerekse iklim özelliklerine bağlı olarak tarım ve hayvancılık ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle bölgede oynanan çekirge oyununda çekirgelerin çiftçilik ile uğraşan yöre insanının mahsülüne verdiği zararı tatlı bir dille ifade etmeye çalıştıkları görülmüştür. Yörede tarım ve hayvancılık faaliyetleri genellikle erkekler

tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle çekirge oyunu genellikle erkekler tarafından sergilenmektedir. Tokat ağırlaması oyununda ise bölgenin hayvancılık faaliyetlerine bağlı olarak oyunda insan-hayvan ilişkisi ve hayvan sevgisinin yansıtıldığı görülmüştür.

Tokat ilinin bitki örtüsüne bakıldığı zaman arazinin büyük bir kısmının ormanlık alanlar ve meraların oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda Tokat yöresi halk oyunlarında giyilen kıyafetlerin süsleme ve desenlerinde bölgenin bitki örtüsünden yararlandıkları görülmüştür. Bölgede elma üretiminin olması, halk oyunlarında giyilen kıyafetlerin desenlerinde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bölgede bulunan soğan kabuğu, ceviz yaprağı gibi bitkilerden yararlanarak halk oyunları kıyafetlerinin renklendirmesinin yapıldığı görülmüştür.

Bölge insanının kendi varlıklarına vermiş oldukları değerin yanında, doğada bulunan diğer tüm canlılara karşıda büyük bir ilgi ve yakınlık göstermektedir ki doğayı, bu duyguların anlatılmasında canlı bir figür veya motif olarak kullanmışlardır. Bu bağlamda insanların doğada bulunan çeşitli varlıkları taklit etmiş ve bunu halk oyunlarında kullanmışlardır. Bu anlamda Tokat Yöresinde yaşamlarını sürdüren kartal ve geyiklerin halk oyunlarına yansıtıldığı görülmektedir. Kartalların yüksek kesimlerde uçması, avını yakalamak amacıyla etrafında dolaştığı ve avına yaklaşırken sergilediği hareketler, Tokat yöresi halk oyunlarında anlatılmaya çalıştığı görülmüştür. Oyuncuların kartal şeklini alması, avını oyunun sergilendiği yerin orta kısmına konulmasıyla avına yaklaşma ve avlama hareketleri sergiledikleri görülmüştür. Tokat yöresinde oynan bir diğer oyun ise geyik oyunudur. Geyiklerin yön bulma konusunda diğer canlılardan daha iyi olması nedeniyle yörede oynan halk oyunlarında sergilenen geyik figürleri, çoğunlukla bir yere gitmeyi veya sevgiliye giden yolu ifade etmek amacıyla sergilendiği görülmüştür.

GEYİK OYUNU

Geyik Türk kültüründe önemli görülen hayvan ve figürlerden birisidir. Özellikle eski Türklerde geyik kutsal bir varlık olarak görülmektedir. Göktürklerdeki gök tanrı inancından dolayı geyikleri avlayıp kurban etmektedir. Bunun yanında Yakut Türkleri ise geyikleri taşıt vasıtası olarak kullanmışlar (Ögel, 1998). Günümüzde ise geyik iyiliği, saflığı, merhameti temsil eden varlı canlı olarak görülmektedir.

Geyik, Prototürk toplumlardan günümüze kadar Türklerin ve çevrelerinde bulunan kavimlerin çok sık kullandıkları mitolojik bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk sanatının nerdeyse her döneminde geyik figürü kullandıklarını görmek mümkündür. Bu anlamda geyik, göçebe bir hayat yaşayan Türk toplumlarında olduğu kadar yerleşik düzene geçmiş Anadolu insanının da kullandığı bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Canlıların yön bulmadaki yetenekleri genellikle içgüdüseldir ve insanlar bu yeteneği olağanüstü bir güç gibi görmekte ve kabul etmektedir. Buradan hareketle geyik, insanlar için gerek manevi gerekse maddi bir yol gösterici olarak bilinmekte ve genellikle bir yere veya sevgiliye giden bir yol gösterici olarak görmektedir (Gürbüz, 2016).

Tokat yöresinde çok sık oynan geyik oyunu genellikle köy düğünlerinde oynanmaktadır. Geyik oyununda, geyik kılığına girmiş ve gözlerine iki ayna takılmış olan oyuncunun dans etmesi ile başlar ve uzun uzadıya yere serilmesi ile devam etmektedir. Akabinde ise yerde uzanan oyuncu büyü ve sihir yardımı ile tekrardan diriltilmesiyle oyun devam etmektedir. Geyik oyunu, güneş sembolünü kullanan Hititler gibi bazı semboller ve öğelere de yer vermişlerdir. Ayrıca Tokat yöresinde oynan geyik oyunu kızlı ve erkekli olarak karışık oynanmakla birlikte davul ve zurnalar eşlik etmektedir.

ÇEKİRGE OYUNU

Türklerin en önemli geçim Kaynakça ından birisi tarımsal faaliyetlerdir. İnsanların tarımsal faaliyetleri gerçekleştirirken bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlardan birisi ise tarım ürünlerine zarar veren çekirgelerdir. Türk insanı çekirgeleri tarım arazilerinden ve ürünlerinden uzaklaştırmak amacıyla tenekeye vurarak, gürültü çıkararak veya av tüfekleri ile uzaklaştırmaya çalışmıştır.

Yörede oynan çekirge oyununda ise çiftçilik ise uğraşan insanların çekirgelerin tarımsal ürünlerine verdiği zararı halk oyunlarında dile getirmeye çalışmıştır. Bölgede tarımsal üretimin büyük bir kısmının erkekler tarafından gerçekleştirmesi yörede oynan halk oyunlarına yansımıştır. Bu anlamda yörede oynanan çekirge oyunu erkekler tarafından oynandığı görülmüştür.

OMUZ HALAYI

Tokat yöresinde oynan omuz halayı genellikle Tokat ağırlaması içerisinde bir bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Tokat ağırlaması yörede oynan oyunların ilk başlarında oynan oyunlardan birisidir. Oyun öncelikle selamlama bölümü ile başlar ardından ağırlama, yanlama ve yeldirme bölümü ile sone erer. Tokat ağırlaması oyununu içerisinde yapılan çökme hareketiyle beraber omuz halayına geçilmektedir. Omuz halayı "gelin ağlatması" olarak adlandırılır ve gelinin damat evine gelmesi ise çalınan uzun hava ile oyuna başlanmaktadır. Oyun içerisinde kadınların oyuncuların erkek oyuncuların omuzlarına binmesi ile temsil edilen durum ise gelinin damat evine getirilmesi ile gelinin attan indirilmesi temsil edilmektedir. Bu diğer anlam ise gelen misafirin başımızın üstünde yeri var deyimini anlatmaktır. Gelin damat evine girene kadar misafir olarak görülmesidir. Gelin damat evine girdikten sonra kadın oyuncular erkek oyuncuların omuzlarından inerler ve Tokat ağırlaması oyununa devam etmektedirler (Alkaya vd, 2016).



Resim 1: Omuz Halayı
Kaynak: www.kulturportali.gov.tr

KARTAL OYUNU

Türk halk oyunları en önemli Kaynakça ını Türklerin şamanlık döneminden almaktadır. Eski çağlarda yaşayan şamanlık geleneklerine bağlı Türk boylarında Tanrı katına ulaşabilmek için göklere çıkmak ve yükselmeyen isteyen şamanlar, kartal gibi avcı kuşlarda benzemeye çalışmışlardır. Bu anlamda şamanların dini törenlerde bu gibi avcı kuşlara ait bazı figürler sergiledikleri görülmektedir. Şamanların bu gibi benzemelerinin en önemli nedeni ise avcı kuşların özellikle kartalların çok yükseklerde uçmaları ve kartalların üstün yeteneklerinden kaynakladığını söylemek yanlış olmayacaktır (Harner, 1999)

Bu oyunda, kartalın avının peşinden dolaşması, avını gözlemleyerek saldırmak için uygun ortam ve fırsatı kollaması; kanatlarını açıp kapatması, etrafındaki diğer canlıların etrafından dönmesi, rakiplerinin etrafından sağla ve sola sıçrama hareketi yaparak kanatlarının indirip kaldırma, oyunun sonunda ise avına saldırması ve avı ile mücadele edişleri sembolleştirilmektedir. Bu mücadele bazen de bir avı iki kartal tarafından paylaşılması üzerine yapılan kavgaları da temsil etmektedir. Bu anlamda Tokat yöresinde oynan kartal oyunu, genellikle bölgenin yeryüzünün dağlık ve engebeli bir arazi yapısında çiftçilik ile uğraşan yöre halkının kartalların avına saldırmasını, uçuşunu ve süzülüşünü simgeleyen hareketler zamanla oyun içerisinde sergilenmeye başlamıştır.



TOKAT YÖRESİ BAYAN HALK OYUNLARI KIYAFETLERİNE COĞRAFİ UNSURLARIN ETKİSİ

Türk kültüründe giyilen kıyafetlerin, değerlendirilmesi ve araştırılması için Türk milletinin geçmiş dönemlerdeki tarihi gelişimine, değiştirdiği inanç sistemlerine ve yayıldığı geniş coğrafi alanlar göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Bakır, 1999).

Halk oyunlarında giyilen kıyafetler genellikle Türk kültürel yaşamının ve bulunduğu coğrafi konumundan etkilenmiş ve bunu önemli bir unsur olarak görmüştür. Ülkemizdeki farklı yörelere ait kültürel özelliğin, zenginliğin ve çeşitliliğin, coğrafi unsurların halk oyunlarında ne şekilde yansıdığını rahatlıkla görmekteyiz. Bu yansımaların en iyi örneklerinden birisi Tokat halk oyunlarıdır. Tokat halk oyunları bölgede son derece önemli ve zengin bir değere sahip illerimizden birisidir. Bu gibi zenginlikler Tokat yöresinde oynan halk oyunlarının figür ve hareketlerini özelliğini yansıttığı gibi halk oyunlarında giyilen kıyafetlerde de çeşitliliği arttırdığı görülmektedir. Bu anlamda Tokat'ta özellikle bayanların giydiği halk oyunları kıyafetlerinin yapımında çeşitli süslemeler, çeşitli renklerde ve desenlerde kumaşlarda kullanılmaktadır. Burada bir hususa dikkat çekmekte fayda vardır. Bayanların giydiği kıyafetlerin bazıları son derece süslü, çeşitli renkler yapılırken, bazıları sade bir şekilde yapıldığı görülmüştür. Bunun sebebi ise her oynan halk oyununa özgü renk ve süslemelerin yapılmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Tokat halk oyunlarında oyuncuların başına taktıkları elmalı yazma, Tokat ahşap basma sanatı aracılığıyla yapılan başörtüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Siyah zemin üzerine borda renkli bir elma figürü basılarak elde edilmektedir. Bunun en önemli sebebi ise bölgede elma yetiştiriciliğinin fazla olması ve bölge de tanıtıcı özellik taşımasıdır (Türker, 1996). Bunu yanında içi dolu yazma olarak adlandırılan siyah zemin üzerine basına çiçek desenli örtü ise bölgede bitki çeşitliliğinin fazla olmasından kaynakladığı görülmüştür.

Tokat halk oyunlarında giyilen şal önlük ve tuzluk gibi kıyafetlerinde bölge ait birtakım özellikler yansıttığı görülmüştür. Şal önlük, genellikle köy yaşamı süren kadınları iş üzerinde giydikleri kıyafetlerin kirlenmemesi amacıyla üzerlerine örttükleri bir kıyafet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir baka kullanımı ise köy kadınlarının yemek yaparken, yemek kaplarının sıcak olmasından dolay tutacak bir bez olarak da kullandıkları görülmüştür. Görüldüğü üzere kadınların günlük hayatta kullandıkları bu örtü halk oyunlarında kadınları önlerini örten bir şal olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal, 2008). Bir diğer kıyafet ise tuzluk olarak adlandırılan kıyafet ise genellikle köy yaşamında hayvanların daha sağlıklı bir şekilde büyümeleri için hayvanları tuz verirken kullanılan bir örtüdür. Bu örtü genellikle el tezgahlarında yün iplikler ile yapıldığı ve dikdörtgen bir şekil aldığı görülmüştür. Bu örtü özellikle halk oyunlarında kadın kıyafetlerinde kullanılan önemli bir parça olarak karşımıza çıkmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Halk oyunları gelenek ve göreneklerimize bağlı kalarak, duygularımızı, düşüncelerimizi, sevinçlerimizi, üzüntülerimizi ve coşkularımızı müzikler ve müzikler eşliğinde yapılan hareketler ile ifade sağlayan ve en etkili anlatım yollarından birisidir.

Halk oyunları, oyun ve estetik ilişkini en iyi şekilde yansıtan ve bunu içinde barındıran oyun türleri arasındandır. Halk oyunları, hareket ve müziğin birbiri ile harmanlanması ve bunların çeşitli giyişiler ile desteklenmesiyle ortaya çıkan estetiğin bir mesaj iletme amacı taşımaktadır. Bu mesaj iletme aracı bölgenin coğrafyasından kaynaklı olarak bazı değişimlere maruz kalmış, bulunduğu coğrafyadan etkilenmiştir. Anadolu insanı coğrafi şartlardan etkilendiği ve bu etkilenmen ile halk oyunlarında kar-yağmur- dolu olaylarını, göl ya da deniz ile ilgili yaşantılarını, verdiği mücadelelerini, sevdikleri yaylalarını, dağlarını, ovalarını konu edinmektedir.

Tokat bölgesinde oynanan halk oyunlarının bölgenin gerek fiziki gerekse beşeri özelliklerini yansıttığı görülmüştür. Buradan hareketle coğrafi ortamın beşeri faaliyetler üzerindeki önemi ortaya konulmuştur. Tokat yöresinde oynan halk oyunları görüldüğü üzere bulunduğu coğrafyadan ve tarihsel birikiminden etkilemiştir. Bu etkilenme ile beraber halk oyunlarında sergilenen figür ve hareketlere yansımıştır. Buradan hareketle halk oyunları çıktığı bölgenin coğrafyasından etkilendiği bir kez daha görülmüştür. Yörede oynan halk oyunlarının isimlerinden, oyunlarda sergilenen hareket ve figürlerden, giyilen kıyafetlere kadar birçok noktada etkisini gösterdiği görülmüştür. Sonuç itibariyle yörede oynanan halk oyunları kültürel miras olarak görülmeli ve nesilden nesile aktarılması amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Artun, E. (2008). **Türk Halkbilimi**. İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Alkaya, Ö. Z., Kaya, M., & Gülbeyaz, K. (2016). **Investigation Of The Shoulder Halay In Area Tokat.** Eurasian Academy Of Sciences Social Sciences Journal, 7(7), 208-216.
- Bakır, S., (1999). **Tokat Yöresi Giyimini Genel Olarak İncelenmesi.** İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ben-Amos, D. (2003). **Şartlar ve Çevre İçinde Folklorun Yeni Bir Tanımına Doğru**. Çev. Metin Ekici. Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar. Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Bulut, S., (1983). **Türk Halk Oyunlarında Toteminizm ve Şamanizm İzleri.** Atatürk Üniversitesi, Mediko Sosyal Dairesi Folklor Araştırmaları Dizisi, Erzurum.
- Cömert Ötken, N. ve Kızmaz, İ. (2014). **Sözlü Tarih Denemesi: 1960-1980 Yılları Arasında İstanbul'da Halk Dansları.** Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7 (34), 929-947.
- **Çakır, A., (1986). Türk Halk Oyunlarında Hayvan Motifleri Üzerine Bir atlas Denemesi.** III.
- Milletlerarası Türk Folklor Kongresi. Cilt:3 s.85-86.
- **Çine, H. (2003). Burdur'dan Damlala,** İkinci basım, Arzu Ofset ve Reklam Ajansı, Burdur.
- Demirsipahi, C. (1975). **Türk Halk Oyunları.** Anakara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eroğlu, T., (1994). **İnsan ve Oyun.** *Oyun, Dans ve Halk Oyunları.* Milli Folklor Yayınları: Kayseri.
- Ekici, M., (2003). **Halkbilimi Araştırmalarında Üçüncü Boyu.,** Milli Folklor Uluslararası
- Halkbilimi Dergisi. Sayı60, Ankara.
- Ekmekçioğlu, İ. & Cüneyt, B. & Metin, K. (2001). **Türk Halk Oyunları.** İstanbul: Esin Yayınevi.
- Erkan, T. (2008). **Türk Halk Oyunları Müziklerinden Örnekler.** Sade Matbaacılık: İzmir.

- Eroğlu, T. (1995). **Halk Oyunlarının Bilimi ve Sanatla İlişkisi ve Uluslararası Faaliyetlerde Tanıma ve Tanıtmaya Katkısı.** Eyüpoğlu Eğitim Kurumlar, 1. Halk Oyunları Sempozyumu Bildirileri. İstanbul.
- Erden, Z., Şenol, B., Tezsever, A., Kartal, S., (1999). **Türk Halkoyunları Giysileri.** Milli Eğitim Bakanlığı Basım Evi: Ankara.
- Gazimihal, M. R. (2006). **Anadolu Türküler ve Musiki İstikbalimiz.** Ötüken Yayınları: İstanbul.
- Güzel A.T.A. (2005). **Türk Halk Edebiyatı El Kıtabı.** Akçağ Yayınevi: Ankara.
- Gülüm, E. (2015). **Yaratıcı Turizm-Halk Kültürü İlişkisi ve Yerelin Popülerleşmesi.** Milli Folklor, 27 (105): 87-98.
- Honko, L. (2006). **Ritüellerin Oluşum Süreci.** Çev. Ruhi Ersoy. Milli Folklor Uluslararası Halk Bilimi Dergisi. Sayı:69 s.130-132.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Nobel Yayınları, s.79, Ankara.
- **Özgel, H., B. (1998). Türk Halk Oyunlarının Kökeni Oluşumundaki Etkenler ve Sınıflandırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- **Özbilgin, M., Ö. (1995). Türk Halk Oyunlarında Tür ve Biçim Sorunu.** Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- **Ögel, B., (1998). Türk Mitoloji.** II. Cilt, Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.
- **Şenol., A. (1998). Türk Halk Oyunları Terimleri Sözlüğü**. Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Türker, K., (1996). **Ağaç Baskı Tokat Yazmaları.** Türkiye İş Bankası Kültür Sanat Dergisi. s.35.
- Uzunkaya, E. (2005). **Halay Türü Oyunların Özellikleri, Dağılımı ve Hareket Yapılarının Analizi**. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Zornıckkaja, M.J.A. (1998). **Yakut Şamanlarının Dansları.** Çev. Hadiya Nugay, Anayurttan
- **Atayurda Türk Dünyası,** Sayı:14, Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.

RESİM

- **Resim 1:** https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/tokat/kulturatlasi/omuz-halayi adresinden 15.06.2021 tarihinde elde edilmiştir.
- **Resim 2**: https://www.youtube.com/watch?v=s1FoBdBUbKQ&t=85s adresinden 15.06.2021 tarihinde elde edilmiştir.

GÜNEY VE KUZEY AZERBAYCAN BİLMECELERİNDE ANNE-BABA-ÇOCUK GÖSTERGELERİ ÜZERİNE

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba AKKOYUN KOÇ
Bayburt Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Halk Edebiyatı Anabilim Dalı

GİRİŞ

Bir toplumun geçmişinden bugüne taşıdığı soyut ve somut tüm unsurlar kültürün içinde değerlendirilmektedir. İnsanın manevi ilişkilerinin, toplumun algısının dayanışmasının başlangıç noktası kültürdür. Dil, kültürün geniş varlığının en önemli taşıyıcısıdır. Dünya ile bireyin arasında duran bir ayna gibi, insanın algısındaki dünyayı yansıtan araç, dildir (Alimjanova, 2016, s. 113). Bugün dil, lisandan çok daha öte anlamlarda kullanılmakta ve bu bağlamda da çok çeşitli araştırmaların konusu olmaktadır. Giysiler, renkler, jest ve mimikler, suskunluk, bir metnin içindeki sözcükler ve sözcüklerin yerlerinin seçiminin dahi bir iletisi olduğu düşünülmektedir. Bunların tamamına gösterge olarak bakılmakta, bu göstergelerin mesajları ve taşıdıkları kodlar anlaşılmaya çalışılmaktadır. Dilin, kavramlar belirten bir göstergeler dizgesi olmasından hareketle dil; sağır-dilsiz alfabesi, simgesel törenler, askerlerin kullandıkları işaretler, trafik işaretlerini, incelik gösteren davranış biçimleri gibi pek çok gösterge alanıyla karşılaştırılabilir. Lisan anlamındaki dil, bu dizgelerinin en önemlisidir; bu anlamda gösterge bilim göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyen bir bilim dalı olarak tasarlanabilir (Rifat, 2019, s. 33). Metinsel anlamda dilin incelenme yöntemleri de bu doğrultuda genişlemiş, genellikle işleve dayalı inceleme yolları benimsenmeye başlanmıştır. Göstergelerin seçimi, dilin ait olduğu toplumun seçimleri olarak görüldüğünden birtakım bilgileri ve özgün durumları da taşımaktadır: dilde renk adlarının çok olmasının doğayla yakından ilişkili olunduğunu, akrabalık adlarının çok olmasının kan bağına önem verildiğini göstermesi gibi. Dil, *belirli bir amaca uygun* anlatım araçlarının oluşturduğu dizgedir ve dilin incelenmesinde "işlev" göz önünde bulundurulmalıdır (Rifat,

2020, s. 35). Öncelik verilen, benimsenen, hayatın içinde işlevsel olan her şeyin yanı sıra bunların zıttı olanlar da anlamı belirginleştirmek için dilde kendine bir yer bulur. Toplumun ideolojisi dilde, göstergeler arasındaki seçimler yoluyla tezahür eder.

Sözlü kültür, ait olduğu sosyolojik grubun hafızasıdır. Bilinmeyen zamanlardan bugünlere dil yoluyla taşınagelmiştir. Taşıma, hem etkili hem dolu dolu hem de sözcükten tasarruf edilerek gerçekleştirilmiştir. Çünkü ancak bu şekilde verilerin dolaşımı, nesilden nesile ulaşması bir nevi garanti altına alınmıştır. Sözlü kültürde herhangi bir konunun kalıplaşmamış, biçimlenmemiş ve hafızaya hitap etmeyen bir yolla oluşması beklenemez. Zira böyle bir düşünce biçimi, kaydedilmeye ve anımsanmaya engel olacaktır (Ong, 2018, s. 51). Sözlü kültürle aktarılanların; akılda kalıcı, faydalı, milli kimliği devam ettirici, kimi zaman eğlence kimi zaman hüzün kimi zaman kahramanlık gibi hisleri uyandırmaya yönelik içeriklerle donandığı, toplumun duygularını harekete geçirici işlev ve özelliklerinin olduğu görülmektedir. Türk sözlü kültürü bu anlamda oldukça zengin bir içerik sunmaktadır. Mit, destan, efsane, atasözü, deyim, türkü, masal, bilmece, halk hikayesi… gibi çok çeşitli unsurlar barındırmaktadır.

Sözlü kültürün/ edebiyatın bir ürünü olarak bilmeceler bir *gösterim* içinde söylenir. Bu gösterim en az iki kişinin katıldığı toplumsal bir olaydır. Gösterim, belli bir zamanda ve yerde gerçekleştirilen planlı ve amaçlı bir faaliyettir. Gösterimin en belirgin ögeleri: söyleyen, dinleyen ve geleneksel metindir. Geleneksel bilmece, geçmişi omuzlarında taşıyan tarihsel bir unsurdur. Geleneksel bilmecelerin ilk ortaya çıkışları noktasında çeşitli teoriler ileri sürülmüştür. Rus halk bilimci Anikin bilmeceleri sihir, tabu ve törenlere bağlar. Avcılık döneminde insanlar doğadaki bütün varlıkların bir ruhu olduğuna inandılar ve onları birer kutsal ruh saydılar. Türkler "issi" dedikleri bu kutsal ruhların da salgın hastalıklar, doğal afetler vb yollarla insanlara zarar verebileceklerini düşünürlerdi. Bu türden felaketlerle karşılaşmak istemeyen insanlar, gizli konuşmalar geliştirerek kutsal varlıklara takma adlar buldular. Kutuplardan Sibirya'ya, Asya Türklerine kadar derlenen bilmecelerle bu gizli konuşmaların ilgisi ortaya konmuştur. Örneğin Türkler arasında bahadır, han, kral olarak gösterilen ve kutsal görülen "ayı":

Yer üstünde eğri bacaklı bahadır

Kralın kapısı kilitli

Hanın kapısında örtü var, elinde bir ağaçla git

gibi bilmecelerle gösteriliyor, bir nevi takma adla anılmış oluyordu (Başgöz & Tietze, 1999, s. 3-5).

Bilmeceler; genellikle ait olduğu toplumun çevresinde bulunan nesneleri, o toplumun bildiği kavram veya olguları şiirsel bir dille soran halk edebiyatı ürünleridir. Bir metinde sandalye yerine "taht" sözcüğünün kullanılmış olması yazarın (sözlü edebiyat ürünleri için

toplumun) anlamda parantezler açtığını, neden gerektiğinde bir sözcüğü başka sözcük/sözcüklerle belirttiğini düşündürür; dil kullanımında yorumlanacak bir şey olduğunu kesinlikle hissettirir. Bu, söylemin tutumluluğudur, simgesel yorumlamayı başlatacak olan şeydir (Eco, 1991, s. 67) ve bilmecelerin en önemli üslup özelliğidir. Böylelikle dikkat pekiştirilir, eğlenceli bir ortam oluşturulur, beyin jimnastiği yapılır; sosyolojik ve bireysel faydalar sağlanır. Bilmecelerin de aracı olan dil; hem dil yetisinin toplumsal bir ürünü hem de bireylerin bu yetiyi kullanabilmeleri için toplumca benimsenmiş zorunlu uzlaşımların bir bütünü olarak karmaşık ve çok biçimlidir (Rifat, 2020, s. 22). Bu nedenle fiziksel, psikolojik, fizyolojik, bireysel, sosyal pek çok alanla bağlantısı vardır.

Bilmecelerdeki göstergeler, halkın kültürünün bir yansıması olduğundan kültürel kodları da barındırır. Çalışmamızın hareket noktası da budur. Kültürel aktarımdaki rolü konusunda az sayıda çalışma olması nedeniyle tür olarak bilmece; materyalin niceliği bakımından fazla olması, Türk dünyasında nüfus bakımından da ön sıralarda yer alması nedeniyle bölge olarak Güney ve Kuzey Azerbaycan tercih edilmiştir. Böylece yapılacak yorumların daha fazla veriye dayanması sağlanmaya çalışılmıştır. Türk toplumunun kadim zamanlardan beri en önemli yapısı olan ailenin bilmeceler üzerindeki yansımalarının tespitiyle "aile" kavramının yeniden vurgulanması hedeflenmiştir. Bu amaçlarla Emine Gürsoy Naskali editörlüğünde hazırlanan "Türk Dünyası Bilmeceleri" adlı dört ciltlik eserin Güney ve Kuzey Azerbaycan bilmecelerini içeren birinci cildinin ilgili bölümleri materyal olarak kullanılmıştır. Materyal olarak söz konusu kitabın seçilmesinin nedeni, Türk Dünyasındaki bilmecelerle ilgili yapılmış hemen hemen bütün çalışmalardan yararlanılmış olduğunun görülmesidir. Çalışmamızda Güney Azerbaycan'a ait 2598 (Khalily, 2021), Kuzey Azerbaycan'a ait 1481 bilmece (Jafarova, 2021)incelenmiş; soru kısımlarında yer alan anne-baba-çocuk göstergeleri tasnif edilmiştir. Çocuk göstergesinin içine "kardeş, oğlan, kız, oğul, yavru, bala" da dâhil edilmiştir. Soru kısımlarının incelenmesinden sonra, cevabında anne-baba-çocuk bulunan ürünler de ele alınmıştır. Ele alınan unsurlar tablolaştırılmış; Güney Azerbaycan bilmecelerini temsilen "G", Kuzey Azerbaycan bilmecelerini temsilen "K" harfi ile kodlanmış, harfin yanına bilmece numarası yazılmıştır. Tablolardan hareketle göstergeler yorumlanmıştır.

İNCELEME:

1. Çocuk

Çocuk, bilmecelerde genellikle anne yahut baba ile birlikte yer almaktadır. Dede ve nine, müstakil olarak ve az sayıda bilmecede bulunmaktadır. Çekirdek aile, bilmecelere hâkimdir:

Babası yonga ali/ Anası yassı peri/ Kızı dünyalar güzeli/ Erkek kardeşi zır deli (Üzüm-G1017).

Çocukla ilgili göstergeler, anne ve baba ile ilgili göstergelerden kategori olarak daha çeşitli bir görünüm arz etmektedir. Kız, oğlan, yavru, bala, çocuk, kardeş sözcükleri çocuk gösterenleri olarak kullanılmıştır. Her bir sözcüğün genellikle ayrı yapılar içinde ayrı işlevlerde yer aldığı görülür.

Kız/ oğlan

Aynı işi yapan eşyalar söz konusu olduğunda "oğlan" sözcüğü tercih edilirken hizmet için kullanılan eşyalarda "kız" ifadesi yer alır:

Bir padişahın beş oğlu var/ Beşi de bir yaşta/ Bir biçimde/ Beşi de aynı meslekte (Çorap şişleri- K360)

Bir kızım var/ Her gelen yüzünden öper (Sürahi- K376).

Hızlı hareket eden/ses çıkaran nesne veya hayvanlar genellikle erkek çocukla, yavaş hareket eden veya sabit olanlar ise kız çocukla özdeşleştirilir. Kızlarla ilgili olanlarda eza, cefa dikkat çeker:

Annesi kundakta yatar/ oğlu pazara gider (Kurşun ve kovan- K150)

O nedir ki nereye giderse/ Oğlu karnında feryat eder (Çıngırak- G2038)

Araz kıyısı düzdür/ Saysan elli yüzdür/ Oğul gider savaşa/ Anası hala kızdır (Arı- K158)

Bu orman çiçek ormanlı/ Altı taze menekşeli/ Bir adamın bin oğlu/ Hepsi aynı meslekli (Bal arısı- G806)

Hazar'a Hazar'a gider/ Bu yol pazara gider/ Babası beşiktedir/ Oğlu pazara gider (Arı-G1432)

Üç kız kardeş aynı yaşta/ Yüzleri kararmış (Sacayağı- G2415)

Bir tane sarı kızım var/ Her gün işer (Semaver- G530)

Biz biz idik, yüz kız idik/ Bizi büktüler, ipe dizdiler/ Kıran geldi soyumuz tükendi/ Şükür Allah'a dirildik (İpek böceği- G729)

Biz biz idik, yüz kız idik/ Bizi ezdiler, ipliğe dizdiler (Boncuk- G732)

Akıllı, güzel olma kıza, deli/çılgın ve ters olma oğlana atfedilir:

Babası kambur eli/ Anası yassı peri/ Kızı eller güzeli/ Kardeşi yaman deli (Asma, üzüm yaprağı, üzüm, şarap- K633)

Kızı obalar güzeli/ Oğlu sercan eğlenceli (Üzüm ağacı- G1767)

Ben ters oğlu tersim/ Kendime doğruyum, başkalarına tersim (Geyik- G1887)

Ben ters oğlu tersim/ Kendime doğru, başkalarına tersim (Tulum- 888).

Uzun olan ve dikey duran kız, yatay duran oğlandır:

İki bacım var bir boyda/ Biri durur, biri kargaşada (Kapının kanatları- K802)

Vadide kalkan, üstünde yorgan/ Ufacık oğlan, börküne kurban (Toprak yayık- G1032).

Sevgi kızla ilgili, irade erkekle ilgilidir:

Bir kızım var/ Gelen öper, giden öper (Sevgi- G619)

Atsam ileri, dönmez geri/ Desem ah aferin, ters oğlu tersim (İrade- K184).

Göksel varlıklarda tek olanların erkeğe, çok olanların kıza atfedildiği görülür. Güneş ve ay erkek çocukla, yıldızlar kız çocukla ilişkilidir:

Buradan vurdum baltayı, oradan çıktı kalkanı/ Anam bir oğlan doğurdu, yerin göğün sultanı (Güneş- G840)

Kazdım kazdım kum çıktı/ Kumdan minare çıktı/ Bu gece ölen oğlan/ Sabah pazara çıktı (Güneş- K1136)

Buradan vurdum baltayı, oradan çıktı galtanı/ Annem bir oğlan doğurdu, yerin göğün sultanı (Güneş/ tahıl/ Su/ Ay- K497)

Buradan vurdum baltayı, oradan çıktı galtanı/ Kara kız oğlan doğurdu, yerin göğün sultanı (Ay- K498)

Bizdeki, ey bizdeki, yüz binlerce kız idik/ Gece oldu dizildik, gündüz oldu eridik (Yıldızlar- G760).

Haftalarla ilgili kısımlarda kızlar için "ay" benzetmesi yapılır. Bu durum Ay takviminde haftaların Ay'ın evrelerine göre düzenlenmesinden kaynaklanır Zaman kavramında gün, ay, mevsim, yıl oğlan; haftalar ve Ramazan ayı kızdır:

Babamın yedi oğlu var, yedisi de aynı boyda/ Bir yüzleri kara, bir yüzleri beyaz (Haftanın günleri- G274)

Heşede, hey heşede/ Bir kuş yakaladım ormanda/ Babanın yedi oğlu, hepsi bir meslekte (Haftanın günleri- K791)

Bize bir misafir gelmiş, hayli zamandır/ Üç yüz altmış yaşı var/ Kırk sekiz kızı var, ışıyan aydır/ On iki oğlu var, üçü avamdır (Yıl, hafta, ay- G765)

Bize bir misafir gelmiş, hayli zamandır/ Üç yüz altmış beş yaşı var, taze civandır/ İki oğlu var, hükmü geçerli/ Bir kızı var, parlayan aydır (Yıl, kış mevsiminin ilk 40 gününden sonraki 20 gün [küçük çille] ve kışın ilk 40 günü [büyük çille], Ramazan- G764)

Bir babanın ve annenin on iki oğlu var/ Üçü ona düşmandır, üçü cennet bağıdır, üçü toplayıp getirir, üçü vurur dağıtır (Mevsimler: kış, bahar, yaz, sonbahar- G532).

Ateşle ilgili unsurlar kıza, duman oğlana gönderme yapar. Türk kültüründe "gelin"e yüklenen soyun devamlılığını ocaktaki ateşin sönmemesini sağlamakla gerçekleştirme misyonuna işaret etmektedir. Yakut Türkleri ocaktaki külün kıpırdağını gördüklerinde "çocuk ruhu oynuyor derler ve ateşin ailede bir çocuk doğacağına işaret ettiğine inanırlar. Türklerde ateş kültü ve ocak kültü birbirinden ayırt edilmez (İnan, 2018, s. 47), bilmecelerde ateş ve ocağın "kız"a atfedilmesi de bunu destekler. Duman ise bir evde yaşamın olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir. Ateş evin içini, duman dışını simgeleyerek aile bütünlüğüne de götürmektedir. Evin sahibi ile aynı soydan gelmeyen kişilerin ateşin yandığı ocağın yanında veya karşısında oturmalarının yasak olması ailenin karakteristik özelliğini ön plana çıkarmakta (Ergun, 2010, s. 277) ve kadını korumaktadır. Ateş, evin koruyucu ruhu ve hamisidir, yeni gelin evdeki ateşe selam verir, saygı gösterir. Kız, dolayısıyla gelin evin içinden; oğlan, dolayısıyla da evin erkeği dışarıda yapılması gerekenlerden sorumlu olur:

Üç kız kardeş aynı yaşta/ Yüzleri kararmış (Sacayağı- G2415)

Annesi karaca, kızı kırmızıca, oğlu kıvrımca (Baca, ateş, duman- K149)

Anası siyah renkte, kızı kırmızı renkte, oğlu kıvrım gibi (Baca, ateş, duman- G228)

Soba mı, soba, sobadan yukarı/ Sobadan bir oğlan çıktı, çıkan oğlan çuhalı (Duman-G823).

En eski zamanlardan beri Türklerin tabiat kültleri içinde su, önemli bir yer tutmuştur. Orhun Kitâbeleri'nde "yer-su" ifadesiyle Türklerin koruyucu ruhları kastedilir (İnan, 2018, s. 45). Bilmecelerde su göstergeleri söz konusu olduğunda akıp başka yerlere giden sular kızı, kaynak suları oğlanı işaret eder. Kızın hareketliliği vurgulanır. Bu durum da evlilikle kızın başka bir eve gitmesi, erkeğin ise bulunduğu yerde yeni bir yuva kuruyor olmasıyla ilişkilendirilebilir:

Gece gezer uzun kız/ Gündüz gezer uzun kız/ Hiç yorulmaz uzun kız (Nehir-G1261)

Yere vurdum baltayı, ağzı gümüş tasmayı/ Yerden bir oğlan çıktı, cümle cihan sultanı (Pınar, kaynak- K1395)

Yere vurdum baltayı, ağzı gümüş tasmayı/ Yerden bir oğlan çıktı, dünyaların sultanı (Buğday, güneş, su- K1396).

Yavru/ bala/ çocuk

Yavru, bala göstergeleri genel olarak hayvanlar, eşyalar, bitkiler, bazı organlar ve yiyecekle ilgili kullanımlarda görülür. Bu bilmecelerde, insan özelliklerinin hangi varlıklara seçilerek verildiği değerlendirildiğinde sayıca çok olanların veya etrafına çok insanın toplandığı varlıkların öncelendiği göze çarpar:

Alalar, ha alalar/ Erkek, dişi yavrular (Arı- K114)

Bir kendisi, yüz yavrusu, hem de belinde gezer (Örümcek- K359)

Anası beşikte, yavrusu pazarda gezer (Üzüm- G227)

Kat kat kalesi, kan piyalesi/ Uçtu anası, kaldı yavrusu (Saman ve buğday- K1130)

Beş beş anası, beş beş yavrusu/ Onu bilmeyen, utanmaz yavrusu (El ve parmaklar- K265)

Bir anası var, beş yavrusu/ Onu tanımayan, at yavrusu (El- G440)

Beş beş anası, beş beş yavrusu/ Onu bilmeyen, hayâsız yavrusu (Meme- G410)

Bir kişi siyah çarşaflı, kucakta beyaz çocuk/ Çocuğu döverler, siyah çarşaflı itiraz etmez (Kazan ve pilav- G584)

Yavrularını başına toplar, cız cız ağlar (Semaver- G361.

Kardeş

Bilmeceler içinde kardeş göstergeleri (bacı, erkek kardeş dahil olmak üzere) genellikle aynı yerde bulunmak, aynı işi yapmak/ işleve sahip olmak, birbiri için gerekli olmak, aynı boyutta olmak noktalarında birleşirler:

Ormanda ha ormanda, beş kardeş var ormanda/ Beşi de aynı meslekte (Çorap şişleri- G1843)

Dört erkek kardeş bir gömlekte (Ceviz- G1091)

Dört kardeş ne kadar koşturuyorlarsa da birbirlerine ulaşamıyorlar (At arabası tekerlekleri- G1094)

Dört kardeşi bir kalpaklı (Dört köşe- G1095)

Dört kardeşi var, her üçü kaçar, birbirine ulaşmaz (Çarklar- G1096)

Dört kardeşin bir şapkası var/ Hepsi aynı zamanda takar (Sandalye- G1097)

Babası yaşlı Meryem/ Ablası şekerden tatlı/ Erkek kardeşi haramzade (Üzüm- G1013)

O nedir ki, gece gündüz sızlanır/ Demir sapı zaman çarkına sarar/ İki kardeş yazdığını hesaplar/ Her teki de birbirini tanır (Saat, akrep ve yelkovan- G2026)

Bir evde iki kardeş var, ne kadar gidiyorlarsa birbirlerini geçemiyorlar (Ayaklar- G544)

Üç kardeştir/ Biri yatar, biri oturur, biri gider (Taş, ağaç, su- K1322)

Üç kardeşim var/ Biri suluyor, biri üfürüyor, biri bitirir (Yağmur, rüzgar, güneş- K1324)

Üç kardeş birbirinin üstüne çıkar/ Biri dedi: belim ağrıyor, öbürü dedi: başım patlıyor, biri de dedi: korkma korkma (Duvar, direk, baca- G2418).

Bir kardeşim var, gitti, geri dönmedi (Nefes- K371)

Evleri yan yana iki kardeşim var/ Her şeyi görürler, birbirini göremezler (Gözler- K667).

2. Anne

Bilmecelerde anne göstergeleri meydana getiren, hazırlayan, kurucu, derleyen toplayan özellikleriyle ortaya çıkar. Yayvan yahut kat kat şekilleri olan varlıklarla ilişkilendirilir, bu da annenin kapsayıcı, koruyucu özelliklerini akla getirir. Bazen de bilmeceler anne babanın çeşitli yönlerden farklılıklarına işaret eder:

Azizim bir anası, herkesin kendi anası/ Kuşlardan hangisidir o, yüz yavrusu bir anası var (Arı- G1228)

Annem beni öldürür, derime saman doldurur, kır eşeğe bindirir, kapı kapı dolaştırır (Havan- K147)

Seher vakti sarıca kız, topladı yavrularını etrafına, oturup karşılıklı ağladı (Semaver- K1229)

Evde oturmuş bir adam, annemledir her işi (Çıkrık- G1132)

*Garibim, beş yirmi/ Saymıştım beş yirmi/ Yedi buğday, bir salkım/ Annesi var, beş yirmi (Tespih 5*20- G1736)*

Anamınki bir karış, babamınki bitişik (Döşler- G226)

Babamınki bir karış, anamınki yapışık (Namaz üstünde ayakların arası- G1012).

Anası yayma hatun, babası yaşlı Heprin, kızı dünyalar güzeli, oğlu evler delisi (Üzüm yaprağı, asma, üzüm, şarap- G232)

Ana hanım atıldı, kol kanadı katlandı (Lahana- G223).

Doğadaki unsurlara da analık özelliği verilir:

Anam atıldı, halı katladı/ Kuyruk sallandı, kum savruldu (Yağmur- G224)

Yeryüzünün karası, ağaçların anası (Su- G2521)

Yeryüzünün karası, ağaçların anası (Toprak- K1387)

O hangi annedir ki, yutar yavrularını (Nehirleri yutan deniz- G1973)

Kızın ateşle, oğlanın dumanla gösterildiği durumlarda anne ikisini birleştiren bir pozisyonda, tam ortadadır:

Anası siyah renkte, kızı kırmızı renkte, oğlu kıvrım gibi (Baca, ateş, duman- G228)

Anne, baba ve çocukların bir arada olduğu bilmecelerde kısır döngü ifade eden kullanımlar dikkat çekicidir. Bunlar damızlık hayvanlar ve kümes hayvanlarıyla ilgilidir:

Dağların meyvesi benim, erimez karı benim/ Babamın oğlu, annemin eri benim (Horoz- K584)

Dağların karı benim, güneş değse erimem/ Oğlumun kaynatası, kızımın eri benim (Koç- K585)

Anne doğurur kızı, ne eli var ne ayağı/ Kız doğurur anneyi, hem eli var hem ayağı (Yumurta ve tavuk- G1964).

3. Baba

Babalar yukarıdaki anne ve çocuk başlıklarının içinde verilmiş olan özellikleri dışında yaşlılık, kapsayıcılık, nesille ilişkilendirilmiştir. Meyve, sebze ve bitkilerden tüylü/ saça sakala benzetilebilecek şekilleri olanlar, yatay pozisyonda yetişenlerle özdeşleştirilmiştir:

Babası ihtiyar Müslüm, anası lavaşa hanım, kendisi şirin şeker (Üzüm ağacı, yaprağı ve meyvesi G1015)

Yaşlı babam dağdan ot yükü indiriyor (Ustura- G1780)

Evimde bir gelin var, lale bedenlidir/ Al baba, yeşil nesli söyleyin nedendir (Tütün- G1134)

Yaşlı babam evde yatar, sakalı damda yatar (Havuç- G1178)

Koca babam allandı, altın tavuk sallandı (Kuşburnu- K1156)

Babam avluda yatar, gölgesini uzağa atar (Bostan bitkisinin gövdesi- G270).

Bilmecelerde gökteki varlıkların (yıldızlar dışında), zaman ögelerinin, yolun, evi oluşturan kısımların genellikle erkeklere atfedildiği görülür. Eski Türk literatüründe "Tengri" sözcüğüyle kurulmuş kutsal varlık adları vardır. Bunlar ilah anlamıyla değil de varlığın kutsallığını belirtmesi yönüyle ele alınabilir. Yol täŋri 'Yol Tanrısı', yel täŋri 'Rüzgâr Tanrısı', öd täŋri "Zaman Tanrısı" (Sertkaya, 2017, s. 58) mitolojik unsurlarının zamanla baba göstergesine dönüştüğü düşünülebilir. Babalar gökyüzünü temsil etmekte, bu yönüyle makro anlamda dünyayı örterken mikro anlamda da evi örtmektedir. Koruyuculuk ve kapsayıcılık açısından anlamlıdır:

A yel baba, yel baba, üstünde kadife aba/ Ağzını açıp yumanda, ateş püskürür obada (Körük- K12)

A yel baba, kalk gidelim/ Kısrağını sür gidelim/ Bir kapının kilidini bin kapıya vur gidelim (Oruçluk- K11)

Babamın bir elbisesi var, içi dolu para/ Gündüz keseye girer, gece dışarı çıkar (Gök, yıldızlar K211)

Babamın bir elbisesi var/ On iki cep, cebin her köşesinde otuz düğme, her düğmenin bir yüzü beyaz bir yüzü siyah (Yıl, ay, gün- K210)

Bir kilimim var binbir nakışlı/ yelbaba süpürür güzü kışı (Yer- K343)

Babamın bir kuşağı var, sardıkça bitmiyor (Yol- G273)

Cevaplarda anne-baba-çocuk

Soru kısımları incelenen bilmeceler içinde gösterge sayısı ve yoğunluğu bakımından çocuk ögesi ön plandadır. Cevaplardaki doğrudan göstergelere göre de çocuk yine ön sıradadır. Ana rahmindeki durumu, doğduktan sonraki ilk zamanları, çocukluğu, bakımı, araç-gereçleri, bebeklikten sonraki temel çağları cevaplar arasındadır. Ana rahmindeki durumu İslami göstergelerle donatılmış, kutsiyeti vurgulanmıştır. Çocuğun Allah'ın bir hediyesi, evin sultanı sayıldığı; en belirgin özelliğinin kolay aldanmak olduğu, dünyaya gelişinin "gül, kuş, meyve" göstergeleriyle ortaya koyulduğu görülmektedir. Küçükken tatlılık barındıran göstergelerle ifade edilirken; büyüdüğünde yahut hayırsız bir evlat olduğunda acılaştığı belirtilir. Anne doğrudan bir kez sorulmuş, çocuğa verilen önem neticesinde anne sütü bağlantısıyla birkaç kez gösterilmiştir. Cevabı baba olan bir bilmeceye rastlanmamıştır. Baba, yalnızca torun isteyen bir pozisyonda karşımıza çıkmaktadır.

TABLOLAR:

1. ÇOCUK									
	Cevap	Kız		Oğlan		Yavru/ Bala/ Çocuk		Kardeş	
Hayvan	İpek Böceği/ Koza	K440,	G729						
	Arı/Bal Arısı			K158, K486, K753, K794, K839	G241, G806, G1432, G1475, G1600, G1774,	K114, K1155	G172, G173,		
	Koç	K584,		K585					
	Keçi		G967		G967				
	Horoz			K584, K881	G824, G966, G1872				
	Tavuk		G1964						
	Kuş			K655					
	Ayı				G1790				
	Geyik				G1887				
	Örümcek					K359	G597		
Eşya	İbrik	K376							
	Çorap Şişleri/ İğneleri			K360, K792, K793,				K854 K1317	G1841
	Sürahi		G620						
	Boncuk		G732						
	Kapı/ Kapının Kanatları							K802	
	Sacayağı		G2415						
	Kurşun ve Kovan			K150					
	At çulu (üstünde-ki desenler)			K877, K878	G1866, G1867				
	Tulum			K888,					
	Çıngırak			K1004	G2038				
	Kaşık				G599				
	Kâğıt				G1021				
	Toprak yayık				G1032				
	Semaver		G530, G2223			K253, K1229	G361, G361		
	Çuvaldız						G421		
	Çarklar								G1096
	Sandalye								G1097
	Eldiven							K807	G1545, G1546
	Masa							K623	

Meyve/ Sebze/ Yemiş	İncir kurusu	K440, K443,	G730						
	Üzüm/üzüm yaprağı	K633,	G1017, G1767	K754	G275, G1016, G1433		G218, G227,		G1013, G1017, G1145, G2301, G2373
	Kavun/ süs kavunu			K490,	G1483				
	Mısır			K858	G1901				
	Lahana				G811				
	Ayva				G813				
	Ceviz							K621	G1091, G1092
	Böğürtlen						G2358		
	Fasulye					K140			
Bitki/ Tahıl/ ağaç	Sarmaşık		G2381						
	Kamış	K440							
	Buğday			K1396	G2532	K1130			
	Çınar ağacı				G1036				
	Üzüm ağacı				G1767, G2534				
Zaman	Mevsimler				G532, G764				
	Yıl				G1450				
	Aylar				G765, G805, G1450				
	Ramazan		G764						
	Hafta/lar		G765, G865,		G1450				
	Günler			K791	G274				
	Gece/gündüz				G1800				
	Saat- Akrep/ yelkovan							K999	G2026
Organ	Diş	K462,	G728, G734,						
	Parmaklar (El)					K265, K275, K801	G440, G1531	K1365	G2475
	Meme						G410		G1093
	Ayaklar								G544
	Gözler							K667	G1144, G1548
	Ağız/ Kulak/ Göz							K890	G1892

Araç gereç	Kurşun/mermi				G229				
	At arabası tekerleği							K622	G1094
Duruş/ Eylem	Sevmek		G619						
	İrade			K184					
	Nefes							K371	G611
Şekil	Dört köşe/ kare								G1095
Doğa unsurları	Güneş			K1136, K1396	G840				
	Su (pınar, kaynak)			K1395, K1396					
	Yıldızlar		G760						
	Ay			K497, K498,					
	Nehir		G1261						
	Ateş	K149,	G228,						
	Duman			K149	G228, G823				
	Su, taş, ot Taş, ağaç, su Yağmur, rüzgar, güneş							K1322, K1323, K1324	G2419, G2420, G2421
Yiyecek	Yumurta	K144,	G222, G1964		G222, G587				
	Ekmek		G1077, G1119						
	Pilav						G584		
İçecek	Şarap				G232, G1013			K633	G1145, G2301, G2373
Ev	Çeper, Çit	K440, K441,	G731						
	Ev, dam			K1260	G2325				
	Direk, mertek				G1782				
	Duvar, direk, baca							K1321	G2418
	Tandır						G2544		

2. ANNE			
Hayvan	Cevap		,
	Tavuk	G/153, G1964, G2138,	K144
	Arı/bal arısı	G231, G241, G1227, G1234, G1600, G1774,	K158, K839, K1155, K1466
	Aslan	G563,	
	Örümcek	G2305,	
	Horoz	G966,	K584,
Eşya	Havan		K147,
	Dink	G225,	K148,
	Semaver		K1229,
	Kağıt	G1021,	
	Çıkrık	G1132,	
	Tespih	G1736,	
	Çuvaldız	G421,	
Meyve/ sebze	Lahana	G223	K151,
	Üzüm/üzüm yaprağı	G227, G232, G1014, G1015, G1017, G1235, G1433, G2031, G2373,	K633, K754,
Bitki/ tahıl	Buğday ve saman	G1721,	K1130,
Zaman	Mevsimler	G532,	
Harf	N		K145
Organ	El	G440, G1531,	K265, K275, K801,
	Döşler	G226,	
	Meme	G410,	
Araç gereç	Kurşun/mermi	G229,	K150,
Duruş/ eylem	Namazda ayakların duruşu	G1012, G1966, G2012	
	Abdest	G2057,	
Doğa unsurları	Yağmur	G224,	K146,
	Su	G2521	K497,
	Deniz	G230, G914, G958, G1407, G1973	K923,
	Ağaç	G1036 (çınar), G1146 (üzüm),	K1282,
	Toprak		K1387,
	Güneş	G840	
Gıda	Yumurta	G222,	
	Hamur	G1118,	
Ev	Baca	G228,	K149,

3. BABA			
	Cevap		
Hayvan	Arı/bal arısı	K753	G231, G1022, G1228, G1432
	Horoz	K584, K881	G1779, G1872
Eşya	Körük	K12,	G15
	Dink	K148	G225
	Keman	K76	
	Büyük başörtüsü	K121	G187
	Çorap şişleri/ iğneleri	K792, K793	G1474
	Kibrit	K1146	G1760
	Elek	K1451	G1204
	Süpürge	K171	G263
	Mızrak	K178	
	Tüfek	K179	
	Kına	K658	
	Terazi		G67
	Kemençe		G105
	Ustura		G1780
	At çulu (üstündeki desenler)		G1866, G1867
	Havan		G271
Meyve/ Sebze	Karpuz/ Bostan Bitkisinin Gövdesi		G269, G270, G314, G1010, G1895
	Üzüm/üzüm yaprağı		G232, G275, G1013, G1016
	Soğan	K209	G313
	Kavun/ Süs kavunu	K490	G1483
	Lahana		G811
	Mısır	K858	G1901
	Havuç		G1778
	Mantar	K1025	G2094

Bitki/ Tahıl/ Yemiş/ Ağaç	Tütün		G1134
	Ceviz (yeşil kabuklu)	K207	G310
	Kuşburnu	K1156	
	İğde		G1775, G1776
	İtburnu		G1777
	Üzüm ağacı/ Asma		G1014, G1015, G1016, G1017, G2301, G2373
Zaman	Mevsimler		G532
	Ramazan	K11,	G14
	Hafta/ haftanın günleri	K175, K791	G274, G1473
	Yıl/ Ay/ Gün	K210	G316
Mekân	Değirmen	K173	G268, G2392
	Yol	K174	G273
Harf	N	K145	
	B/M		G276, G309, G1967
Organ	Döşler		G226
	Ağız, dil	K1170	G1811
	Dudak	K176	
Duruş/ eylem	Namazda ayakların duruşu		G1012, G1966, G2012
	Abdest		G2057
Doğa unsurları	Rüzgar		G574
	Dolu	K180	
	Deniz		G230
	Yıldırım	K179, K180	G315
	Duman		G318
	Gök	K211, K212	G272, G1011
	Yıldızlar	K211	G272, G317, G1011
	Yer	K213, K343	G551
Gıda	Ekmek		G1118
Ev	Tandır		G1077, G1119
	Ev, dam	K1260	

4. CEVAPLARINA GÖRE BİLMECELER			
			İpucu
Anne		G2020	Eti haram sütü helal
Anne Sütü/ Göğsü	K748, K1480	G766, G1391	Konuğa kuzu kesmişiz
Kadın	K1208		Satmak olmaz değiştirip malı mala katmak olmaz
Evlat	K208, K332	G311, G312, G534	Babam benden nar ister dikilmemiş fidandan derilmemiş meyve ister, bir vadide uçan kuş
Evladın kötüsü		G1936, G1954	Her şeyden acı nedir, zehirden acıdır
Çocuk	K479, K577, K642, K1002	G621, G763, G798, G955, G1344, G1412, G1426, G1434, G1459	Bir misafir geldi Hak'tan/ vahiyden, boyu askerden küçük hükmü padişahtan büyük, dağdan yere sarkar, ne verirsen aldanır, hamken tatlı olgunken acı, kan vilayetinden gelmiş, deryada bir gül bitmiş, göbeğinden nallanır
Bebek	K748, K755, K1013, K1278	G766, G2334	Bize bir konuk gelmiş, terazide tartılmaz baldan tatlı yenmez, yanım kara tazılı çıktım dünya yüzüne gördüm mezarım kazılmış
Beşikteki bebek	K489, K1038	G810, G2120	Bu tarafı tahta o tarafı tahta şahgulu bey odada, içinde üveyik/ orman güvercini
Yeni doğan bebek	K90, K1467	G128, G1229, G1238	Ağırlığını yer taşır rızkını Allah yetiştirir
Anne rahminde bebek	K893, K1454	G1207, G1913, G1985, G1990	Et sandığım, namazlıyım mescidim su kıblem et, yetmiş yedi kat sandığım
Bebeklikten itibaren çağlar	K1481	G1224, G2069	Ezelden 4 ayaklı, sabah 4 ayaklı

SONUÇ

Güney ve Kuzey Azerbaycan bilmecelerinde anne-baba-çocuk göstergeleri üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada göstergeler bakımından nicel ve nitel üstünlüğün çocuk ögesi üzerinde olduğu görülmüştür. Anne rahmindeki ilk varlık alanından çocukluğun son dönemine kadar çocuğun daima olumlu özelliklerde görülmektedir. Neslin devamı, toplumun varlığının garantisi anlamında çocuk; sultan gibi sözü geçen, meyveler gibi tatlı ve bereket sembolü, rızkının Allah tarafından sağlandığı kutsal bir varlık olarak gösterilmektedir. Dünyaya gelmesi, bakımı yönüyle anneye ve anne sütüne yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Kardeş mefhumu birlikte hareket eden, aynı iş için kullanılan birden fazla nesneler, aynı yerde varlığını sürdüren doğa unsurları gibi göstergelerle verilmiş, kültürün kardeş/birlik-güç algısına kuvvetle işaret etmiştir. Kız ve erkek çocuklara bakış açılarının, onların toplumdaki kültürel yapıya uygun olarak gelecekteki rollerine hazırlayıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Bu roller ve göstergeler Türk mitolojisiyle uyum içindedir. Anne; toparlayıcı, duygusal, besleyip büyüten, ev içi rolüyle ön plana çıkmaktadır. Ağaçlarda yaprak annedir, gölge sağlar. Yeryüzünde su, toprak annedir; gelin, anne adayı olarak görülen kız çocukları da nehir olarak deniz anaya kavuşur, yıldız olup çoğalmayı temsil ederler. Kız ateş, sacayak, kapı iken anne bacadır. Baba, çoğu zaman, anneye göre daha ulaşılmaz bir pozisyonda görülür. Evin dışındadır, meyveyse bostandan dışarı sarkan gövdesi vardır; gökyüzü, yol onun kıyafetlerinin parçasıdır. Zamanın neredeyse tüm unsurları baba göstergesinde birleşir. Tüylü meyveler, sebzeler; yaşlılık yoluyla “ak sakal, bilge” etiketi babaya verilir. Bir baba adayı olarak erkek çocuk da ilerdeki kültürel ve sosyal rolüne hazırlanır. O da evin dışına doğru yönelen durumda gösterilir: dumandır. Zaman göstergelerinde babadan sonraki sıradadır. Baba değirmen olarak gösterilirken oğul buğday, mısır tanesidir. Kurşun, arı gibi hızlı unsurlar oğuldadır, “pazara gider, savaşa gider” ifadeleriyle nafaka temini ve güce yönlendirilir. Babanın ak sakal konumuna karşılık “şarap” benzetmesiyle oğulun delikanlı yaşlarının nitelikleri de verilir. Aynı çağlarda kız çocuğunun güzelliği, dillere destan oluşu belirtilir. Sonuç olarak bilmecelerde incelenen göstergelerin; Türk kültüründe kutsal görülen varlıklara, kültlere, sosyal statü ve rollere, toplumun çevresindeki bitki, hayvan, doğa unsurlarına dair bilgileri içerdikleri görülmüştür. Bilmecelerin eğlenceyi ve kıvrak zekâyı hedefleyen yapısının altında kültürel aktarımın sağlandığı anlaşılmıştır.

Kaynakça:

- Alimjanova, G. (2016). **Karşılaştırmalı Kültürdilbilim.** (S. Uçar, & Ş. Aktay, Çev.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Başgöz, İ., & Tietze, A. (1999). **Türk Halkının Bilmeceleri** (2. b.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eco, U. (1991). **Alımlama Göstergebilimi.** (S. Rifat, Çev.) İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Ergun, P. (2010, Aralık). **Türk Gelinin Mitolojik Göçü.** *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, XIII*(24), s. 275-290.
- İnan, A. (2018). **Eski Türk Dini Tarihi** (2. b.). Ankara: Altınordu Yayınları.
- Jafarova, İ. (2021). **Kuzey Azerbaycan Bilmeceleri.** E. Gürsoy Naskali (Dü.) içinde, *Türk Dünyası Bilmeceleri* (Cilt I, s. 279-363). İstanbul: Elginkan Vakfı.
- Khalily, R. (2021). **Güney Azerbaycan Bilmeceleri.** E. Gürsoy Naskali (Dü.) içinde, **Türk Dünyası Bilmeceleri** (Cilt I, s. 135-278). İstanbul: Elginkan Vakfı.
- Ong, W. (2018). **Sözlü ve Yazılı Kültür** (6. b.). (S. Postacıoğlu Banon, Çev.) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Rifat, M. (2019). **Göstergebilimin ABC'si** (5. b.). İstanbul: Say Yayınları.
- Rifat, M. (2020). **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları-2** (5. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sertkaya, O. F. (2017). **Köl Tigin (K-10)'da Geçen Öd Teŋri 'Zaman Tanrısı' ile İlgili Fiili Yaşamak 'Yaşamak' mı, Yasamak 'Tanzim Etmek, Düzenlemek' mi, Yoksa Aymak 'Demek, Söylemek' mi Okumalıyız?** *Journal of Old Turkic Studies, I*(2), s. 55-63.

CENGİZ AYTMATOV'UN ROMANLARINDA SOVYET REJİMİNE KARŞI TÜRK MİLLÎ KÜLTÜRÜNÜN AKTARILMASI SORUNU

Selen YAKAR[1]

Giriş: Cengiz Aytmatov Romanlarının Tarihî Zemini

Tarih bilimi ile tarihî roman arasında sıkı bir ilişki vardır. Tarihî romanlar; tarihî gerçeklere dayanırken insanlığın ihanet, hırs, kıskançlık, tutku gibi duygularını da naklederek tarihçilerin tespit ve ifadelerinden farklı bir bütüne ulaşırlar. Roman türünün temel unsurları olan zaman, mekân ve kişi kurgu olabileceği gibi tarihî gerçeklere de dayanabilir. Bu çerçevede tarihî romanlarda tarihin farklı dönemlerindeki olaylar ve kişiler yer alır. Dolayısıyla tarihî romanlar; edebî dile, kurguya, teşbih ve tasvirlere sahip iken aynı zamanda bilgi içeriklidir. Bu noktada önemli olan yazarın tarih ile edebiyatı harmanlayabilme becerisidir.

II. Dünya Savaşı'nın toplum üzerindeki yıkıcı etkilerini görmüş, Sovyet rejiminin sömürgeleştirdiği coğrafyada yaşamış bir yazar olan Cengiz Aytmatov; eserlerinde Türk tarihine ve kültürüne yer verirken bizzat şahit olduğu olayları ve dönemin şartlarını Sovyet rejiminin politikaları çerçevesinde okuyucuya sunmuştur. Onun eserlerinde II. Dünya Savaşı'nın toplum üzerindeki sosyo-ekonomik ve psikolojik etkileri ile Sovyet rejiminin Ruslaştırma ve sömürü politikalarını açıkça görmek mümkündür.

Aytmatov, hemen hemen bütün eserlerinde Türk kültürünü korumak ve gelecek kuşaklara aktarmak sorununa yer vermiştir. Türk kültürüne ait bir efsane, masal, ninni, türkü vasıtasıyla Türklerin kültürünü ve tarihini bilmesi gerektiği mesajını okuyucuya aktarmıştır. Bu mesajı satır aralarında veren yazar esas olarak dün-bugün-yarın arasındaki köprünün kültür ve tarih bilinci ile kurulabileceği üzerinde durmuştur.

Biz bu çalışmamızda Cengiz Aytmatov'un eserlerinde tarihî gerçeklerle uyuşan Sovyet rejimi etkilerini ve bu etkiler karşısında Türk kültürünün korunması ve aktarılması

1 Arş. Gör. , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, selenyakar@gazi.edu.tr

meselesini ele almaya çalıştık. Bu sebeple tarih bilimine ve Sovyet rejimine dair en fazla içeriğe sahip olan Beyaz Gemi, Toprak Ana, Elveda Gülsarı, Dişi Kurdun Rüyaları, Gün Olur Asra Bedel ve Cengiz Han'a Küsen Bulut isimli romanlarını inceledik.

Türk Kültürünün Aktarılması Yönünden Cengiz Aytmatov Romanları

Beyaz Gemi romanının başkahramanı yedi yaşında, yetim bir çocuktur. Çocuğu büyüten ve yetiştiren Mümin dede, millî kültürüne sahip çıkan bir kişidir. Başkahraman küçük bir çocuk olmasına karşın Mümin dedesi tarafından yetiştirildiği için öz değerlerini tanıyan ve koruyan biri olması sebebiyle Türk kültürünün rejime karşı korunmasını temsil etmektedir. Buna karşın Sovyet rejiminin Ruslaştırarak tek tip yetiştirdiği insanlardan biri olan Kazak asker ile rejime hayranlık duyan, ana dili Kırgızca'yı köylülerin konuştuğu kaba bir dil olarak gören ve çocuklarının Rusça öğrenmesini hayal eden Orozkul öz değerlerini ve geçmişini tamamen unutan kişileri temsil etmektedir.

Çocuk, Kazak asker ile ataları hakkında yaptıkları bir sohbet sırasında tanışmıştır. Askere "*Sana yedi göbek geçmişini, atalarının adlarını öğretmediler mi?"* (Aytmatov, 2021, s.108) diye soran çocuk askerin verdiği *"Hayır. Ne işime yarayacak onların adlarını bilmek? Bilmiyorum ve bunun da bana bir zararı olmuyor."* (Aytmatov, 2021, s.108) cevabı karşısında oldukça şaşırmıştır çünkü onun Mümin dedesinden öğrendiğine göre *"...eğer insanlar atalarının adlarını bilmezlerse bozulur, kötü olurlarmış."* (Aytmatov, 2021, s.108) Sovyet rejiminin asimile ettiği asker de çocuğun bu düşüncesini gülünç bulmuştur: *"Dedenin anlattıklarına kulak asma sen. Biz şimdi komünizm yolunda yürüyoruz, uzaya gidiyoruz, deden de kalkmış sana neler öğretiyor!"* (Aytmatov, 2021, s.108)

Romanda Mümin dedenin torununa anlattığı *"Boynuzlu Maral Ana Efsanesi"*, soyları bu maraldan türediği için kutsal kabul edilen maral ve ailesi hakkındadır. Maral Ana ile ailesinin Sovyet eğitim sistemi tarafından asimile edilen Orozkul'un zorlamasıyla öldürülmesi millî kültüre karşı yabancılaşmayı ve yozlaşmayı ortaya koymaktadır. Maral Ana'nın öldürülmesini isteyen bir diğer karakter olan Seydahmet de Sovyet ideolojisinin yetiştirdiği ve hatta SSCB'nin şarkısını söyleyen bir insandır.

Dedesinden dinlediği masalları çok seven çocuk, gerçek hayata karşı masalsı bir bakış açısına sahiptir. Bu yüzden maralların öldürülmesi karşısında ihanete uğramış hisseder. Bu kötülük karşısında dayanamayan çocuk kendini suya bırakarak intihar eder. Eserde saflığı, masumluğu ve dolayısıyla millî değerlerin korunup yaşatılmasını temsil eden çocuğun ölmesi, rejime karşı millî kültürün yenik düşmesinin bir sembolüdür.

Yazar bu romanında, Sovyet rejimi tarafından Ruslaştırma ve sömürünün bir aracı olarak kullanılan kolhoz sistemine de yer vermiştir. Sovyet rejiminin; tarımı kollektifleştirerek kolhozları kurması ve toprak sistemini değiştirmesi beraberinde insanların tüm

yaşamlarının ve benliklerinin değişmesini getirmiştir. Mümin dede; tarım alanlarının kolhoz için işletilmesini ve her şeyin kolhoza ait olmasından yakınmaktadır.

Yazarın; sisteme karşı çıkmayan, Ruslaşmış, komünizm ilkelerini sonuna kadar benimseyen tek tip insan yaratma yolunda önemli bir düzen olan ve SSCB içerisinde yaşayan tüm halklar ile beraber özellikle Rus olmayanları maddi ve manevi olarak sömüren kolhozları eleştirdiği diğer romanları ise Toprak Ana ve Elveda Gülsarı'dır.

Stalin'in 1928 yılında Yeni Ekonomi Politikası'nı sonlandırmasından sonra tarımda özel mülkiyet kaldırılarak kamu mülkiyetine geçilmesi, bütün köylüleri büyük kollektif çiftliklerde yani kolhozlarda toplamıştır. Tamamen devlet kontrolünde olan bu kolhozlar ile sosyalizme geçişin tamamlanacağı düşünülmüştür (Turan, 2011, s.314). Aytmatov Toprak Ana romanında, Sovyet rejiminin kolhoz sistemini ağır kurallar ile yönetmesini ve kurallara uymayanları cezalandırmasını ve köy halkının savaş sırasında ve sonrasında yoksulluk ve kıtlık ile mücadele ederken bile buğdayını kolhoza vermesini işlemiştir.

Aytmatov ilk romanı olan Toprak Ana'da, II. Dünya Savaşı sırasında erkekleri askere alınan bozkırın ortasındaki bir Kırgız köyünde geride kalanların çektiği sıkıntıları anlatmıştır. Romanın başkahramanı savaşta eşini ve üç çocuğunu kaybeden Tolgonay'dır. Eser ismini, Tolgonay'ın zor zamanlarda dişi tırnağı ile işlediği toprak ile dertleşmesini ve insanın toprakla kurduğu ilişkiyi konu edinmesinden almıştır.

Eşi ve çocuklarının vefatından sonra bütün dünyası başına yıkılan Tolgonay, köy halkına ekip başı olmuş ve daima çalışmıştır. Tolgonay yaşadığı bu durumu Toprak Ana'ya şöyle anlatmıştır: *"Kendi felaketimi, kendi acılarımı halkın acılarıyla bir tutup acıyı, açlığı, dondurucu soğukları paylaşıyordum köydeşlerimle. Ben bunun için dayanabildim, bunun için ayakta kalabildim. Başkaları için de dayanmam gerekiyordu."* (Aytmatov, 2020, s.63) Buradan anlaşılacağı üzere aileler, çocukları Sovyet hükümeti için can verse bile kolhoz ve kolhoz için çalışmak düşüncesini bütün acılardan üstün tutmaktadırlar.

Meseleye cepheye giden Türk gençleri açısından baktığımızda ise yazar, Sovyet hükümeti için cepheye giden Türk gençlerinin *"Katyuşa"* adında bir Rus şarkısını söylediklerini yazarken aslında onların millî kimliklerini unuttuklarını gözler önüne sermektedir.

Kendi halkının II. Dünya Savaşı sırasında çektiği sıkıntıları bizzat yaşayan, Stalin ve dönemini eleştirmekten çekinmeyen yazarın kişisel yaşantısından iz taşıyan ve satır aralarında yaptığı bir diğer eleştirisi Tolgonay'ın çok sevdiği gelini Aliman üzerinden aktarılmıştır. Aliman; eşi Kasım'ın savaşta ölmesi üzerine dul kalmıştır ve bunalıma girmiştir, sonradan sırra kadem basacak olan bir çobanın çocuğunu doğururken vefat etmiştir. Tolgonay, yetim olarak dünyaya gelen bu çocuğu öz torunu gibi sahiplenmiş ve büyütmüştür. Henüz dokuz yaşında iken babası, Stalin yönetimi tarafından milliyetçilikle suçlanarak öldürülen Cengiz Aytmatov da babaannesi tarafından büyütülmüştür (Dıykanbayeva, 2015, s.170).

Başkahramanı Türklerin konar-göçer yaşam tarzının ayrılmaz bir parçası at olan Elveda Gülsarı romanı, Sovyet rejimi ve kolhoz uğruna harcanan hayatları anlatmaktadır. Aytmatov, bu romanında bir toplumun savaş sonrasında yaşadığı ekonomik, sosyal, psikolojik durumları; rejimin baskılarını; değişen yaşam koşullarıyla beraber unutulmaya yüz tutmuş değerleri ele almıştır. Roman, rejime karşı dolaylı bir eleştiri barındırmaktadır. Roman; eski ile yeninin, geçmiş ile geleceğin, özgürlük ile esaretin, emek ile sömürünün, doğruluk ile yalanın, toplumsallaşma ile bireyselleşmesinin çatıştığı değerler üzerine kurulmuştur.

Sovyet rejimine bağlı olan Tanabay, canını dişine takarak çalıştığı halde partideki görevinden kovulsa bile Sovyet ideolojisinin gönüllü uygulayıcısı olmaya devam etmiştir ve bu uğurda ağabeyi Kulubay'ı bir *"kulak" (kollektifleşmeye karşı olan toprak sahibi)* olarak ihbar edip Sibirya'ya sürdürmüştür. Kolhoz düzeninin çıkarcı anlayışına uygun olarak Tanabay, her şeyi kolhozun iyiliği için yapmıştır. Aytmatov, kolhoz sisteminin kendi çıkarlarını her şeyin üstünde tutmasını ve insanların da bu çıkarları korumak uğruna birbirlerini ve hatta en yakınlarını bile feda etmekten çekinmemesini bu şekilde eleştirmiştir.

Tanabay, ağabeyini feda etmesinden umduğu neticeyi alamamıştır. Çünkü söz konusu olan sistem, kendi çıkarları için insanların bütün değer yargılarını göz ardı etmesine sebep olan ve ardından yine kendi çıkarları için bu insanları cezalandıran bir düzene sahiptir. Yazar, sistemin devamlılığını sağlayan bu döngüyü parti başkanı Segizbayev'in ağzından şu şekilde aktarmıştır: *"Kolhoz malına isteyerek zarar veren bir halk düşmanısın! Senin gibilerin partide işi yok! Senin yerin hapishane! Sosyalistlik yarışında önümüze engel çıkarıyorsun. Bizi geride bırakmaya çalışıyorsun. Başkan onu suçlarken en yakın arkadaşı Çora bile onu savunmamıştır ki bu zaten Tanabay'ın tezidir zira o da ağabeyini savunmamıştır. Ancak Tanabay kendi teziyle çelişerek Çora'nın onu savunmamasına sinirlenir. Tanabay ağabeyinin kargışının cezasını çekmiştir."* (Aytmatov, 2016, s.170) Nitekim Sovyet rejiminin destekleyicisi olan Tanabay; rejim için ağabeyini, atını ve gençliğini feda etmesine rağmen en ufak hatasında yine rejim tarafından dışlanmıştır.

Romanda aynı zamanda her yönüyle Sovyet ideolojisi aşılanmış, tek tip Sovyet insanlarından kurgulanmış bir toplum vardır. Bu toplumu; Tanabay'ın kendi oğlunu kilisede ilahi okuyan Hıristiyan çocuklara benzetmesinde, arkadaşı Çora ile anılarını düşünürken onun sosyalizmin meyvesi olan bir şarkıyı sevdiğini söylemesinde görmek mümkündür. Toplumun tüm bu yozlaşmışlığına karşın Türk kültürünün yaşatılması gerektiğine vurgu yapmak isteyen yazar bu eserinde Türk mitolojisine ait unsurlara, efsanelere, atasözlerine yer vermiştir.

Aytmatov'un, insanlığın en temel değer yargılarının çatışmasını işlediği bir diğer romanı ise Dişi Kurdun Rüyaları'dır. Aytmatov bu romanında bir toplumun savaş sonrasında yaşadığı ekonomik, sosyal, psikolojik durumları; rejimin baskılarını; değişen yaşam koşullarıyla beraber unutulmaya yüz tutmuş değerleri ele almıştır. Roman; eski ile yeninin, geçmiş ile

geleceğin, özgürlük ile esaretin, emek ile sömürünün, doğru ile yalanın, toplumsallaşma ile bireyselleşmesinin çatıştığı değerler üzerine kurulmuştur.

Sovyet rejiminin ideolojisini benimseyen insanlar tarafından hayvanların ve doğanın katledilmesi sebebiyle doğal dengenin bozulması ve insanlığın zor duruma düşmesini kaleme alan yazar, rejime karşı dolaylı bir eleştiri getirmiştir. Hayvanları öldürüp para kazanmanın peşinde olan, sisteme bağlı altı kişilik bir ekip içinde en genç olan Abdias, diğerlerinin tutum ve davranışlarına karşı çıkmasının bedelini canıyla ödemiştir. Abdias'ın ölümü, Sovyet rejiminin hayvan ve çevre katliamlarına sessiz kalmasının sonucudur.

Yazarın, devlet ve kolhozun korunması uğruna harcanan hayatlardan biri olarak okuyucuya aktardığı bir diğer karakter ise Boston'dur. Boston, hayatı boyunca devlet ve kolhozun çıkarlarına uygun olarak yaşamasına rağmen bir gün bir toplantıda çobanların hayvan otlattığı arazilerde kendilerini bağımsız hissettikleri takdirde buraları daha iyi koruyacaklarını söylemesi üzerine *"jurnalci"* olarak suçlanır. Burada yazar esas olarak kolhoz düzeninin gerekirse insanları feda etmekten çekinmediğini eleştirmekle birlikte her hak ve kararın Sovyet rejimine ait ve sorgulanamaz olmasını da eleştirmektedir.

Aytmatov bu romanında Sovyet hükümetinin; insan ve hayvan fark etmeksizin bütün canlıları kendine ait gördüğünü ve gerekirse bunları yok etmekten geri durmayacağını vurgularken esas olarak Türk bozkırlarına, konar-göçer yaşantısına ve kurt ongununa zarar vermek amacı taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Romana ismini veren dişi kurt Akbar'ın eşi olan Taşçaynar'ın ve yavrularının romanın sonunda Sovyet insanı tarafından öldürülmesi ve yaşadıkları Issık Göl ve Aldaş Gölü çevresinin tahrip edilmesi rejim karşısında Türk bozkır kültürünün korunamadığını göstermektedir. Bununla beraber Türk millî kültürünün Sovyet ideolojisine karşı direnme gücünü temsil etmesi bakımından dişi kurt Akbar hayatta kalmıştır.

Yazar, dişi kurt Akbar'ın temsil ettiği direnme gücünün yok olması durumunda Türk millî kültürünün başına geleceği felaketleri Gün Olur Asra Bedel romanında işlemiştir. Aytmatov, literatüre *"mankurt"* kavramını kazandırdığı bu romanında Sovyet rejimi tarafından asimile edilmiş Türk kültürünü kaleme almıştır. Satır aralarında SSCB döneminin sosyal ve kültürel politikalarını eleştirmiş; başkahraman Yedigey aracılığıyla Sovyet rejiminin acımasızlığını okuyucuya farklı ve çarpıcı bir şekilde göstermiştir.

Romanda olaylar, Kırgızistan'ın uçsuz bucaksız Sarı-Özek bozkırında geçmektedir ve Yedigey'in II. Dünya Savaşı'ndan beri en yakın dostu olan Kazangap'ın ölümü ile başlamıştır. Romanın tamamında anlatılan bir gün olduğu için de ertesi gün Kazangap'ın defnedilmesiyle sona ermiştir. Kazangap'ın ölümü Yedigey'e zaman içinde yok olmuş ve unutulmuş dinî ve kültürel değerleri hatırlatmıştır. Bu yüzden Yedigey, dostu Kazangap'ın vasiyeti üzerine onu Sarı-Özek bozkırına otuz kilometre uzaklıkta bulunan Naymanlar'ın ata mezarlığı Ana-Beyit mezarlığına gömmek istemektedir.

Kazangap'ın Sovyet okullarında yatılı okumuş oğlu Sabitcan, Yedigey'in aksine, yazarın mankurt karakterlerinden biri olduğu için hem babasının ölümüne hem de o ölüm etrafında gelişen merasimlere karşı küçümseyici ve alaycı bir tavır takınmıştır. Millî kültüründen tamamen uzaklaşmış olan Sabitcan aynı zamanda millî kimliğinden de uzaklaşmıştır. Çinlilerin, kollektifleştirme devrinde Doğu Türkistan'a kaçan Kazak ve Kırgız Türklerine hayatı zehir etmesinden, onları güç şartlar altında bırakmasından gülerek söz etmiştir. Yazar, Sabitcan karakteri üzerinden Sovyet rejiminin kendi ideolojisi doğrultusunda bu insanları eğitim aracılığıyla bir çeşit modern mankurtlara dönüştürdüğünü okura göstermektedir.

Kazangap'ın öz oğlunun bu tutumuna karşın Yedigey, dostunun ölümü dolayısıyla düzenleyeceği merasimler sayesinde Türk millî kültürünü gençlere öğretmek istemektedir. Bununla beraber Kazangap'ı kültürel anlamda oldukça önemli olan Ana-Beyit mezarlığına defnederek bu mezarlık etrafında oluşmuş ve mankurtlaştırılan insanların hikâyeleri üzerinden kendi öz benliğini unutmanın ortaya çıkardığı kimliksizleşme ve yabancılaşmanın doğurduğu trajik durumların anlatıldığı Nayman Ana efsanesini canlı tutmayı amaçlamaktadır.

Yazar; Sovyet rejiminin, Türklerin dinî ve millî değerlerini yok etmek veya en iyi ihtimalle baskı altına almak için geliştirdiği politikaları eleştirmiştir. Bu değerlerin varoluş mücadelesini anlatırken bu mücadele süresince efsanelerin, dinî merasimlerin ve bunların coğrafya ile olan yakın ilişkisinin önemli olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini anlatmaya çalışmaktadır.

Romanın devamında Sarı-Özek bozkırına yerleşerek olaylara dâhil olan Abutalip Kuttubayev ve Zarife çifti öğretmendir ve çocukların eğitimine son derece önem vermektedir. Abutalip, yetişkinlerin başaramadıklarını çocukların başarabileceğine inandığı için onların özenle büyütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Kendi çocuklarına bırakmak üzere anılarını, öğütlerini, bozkıra ait efsane ve türküleri bir deftere yazmıştır. Aytmatov, Abutalip'i millî kültürünü gelecek kuşaklara ve kendi çocuklarına öğretmek kaygısı taşıyan bir öğretmen ve baba olarak okuyucunun karşısına çıkarmıştır.

Abutalip, yeni nesillerin Sovyet hükümetinin politikaları karşısında asimile olmasını engelleme isteğini Gün Olur Asra Bedel romanında Tansıkbayev tarafından tutuklanarak ödemiştir. Bu romanın bir bölümü olan fakat Sovyet hükümetinin katı sansür politikası yüzünden ancak 1991'de Kırgızistan'ın bağımsızlığını ilanından sonra yayımlanan, Cengiz Han'a Küsen Bulut romanında ise Almatı'da bir hapishane hücresine konulmuş ve suçunu itiraf etmesi için sistematik bir şekilde işkence görmüştür.

Tansıkbayev, Sovyet rejiminin yetiştirdiği ve rejime son derece bağlı olan bir karakter olduğu için terfi etmek amacıyla Abutalip'i suçlayacak kanıtlar bulmaya çalışmıştır. Abutalip'in derlediği *"Mankurt"* hikâyesi ve *"Sarı-Özek Kurbanları"* efsanesi ile yararsız ata dilini canlandırmak, milletinin asimile olmasını önlemek, iktidarı kötülemek ve bireylerin

çıkarlarını devletin çıkarlarından üstün tutmak amaçları taşıdığını söyleyerek onu suçlamıştır. Bu noktada Abutalip'in kendisini savunması gereksizdi, çünkü *"Peşin hüküm verilmişti: İddianın özü, suçun tartışmasız kanıtı sayılıyordu."* (Aytmatov, 2005, s.12)

Aytmatov, Abutalip'in hikâyesi üzerinden Sovyet hükümetinin insanlara düşünce özgürlüğü tanımadığını eleştirmektedir. Hiç kimse Sovyet hükümetinin istediğinden farklı bir şey düşünemez, bir şeyi sorgulayamaz. Abutalip gibi kültürüne ve öz değerlerine sahip çıkanlar ise mutlaka cezalandırılır. Tansıkbayev'in şu ifadeleri bu durumu açıkça göstermektedir: *"Herkes kendi fikrini yazacak olsa, nasıl başa çıkarız!"* (Aytmatov, 2013, s.221) Tansıkbayev aynı zamanda Abutalip'in yazılarında Stalin'i övmemesini de sorgulamıştır: *"… Stalin'in yüksek dehası olmadan zaferi kazanmanın mümkün olamayacağını söylememiş! Bu da gösteriyor ki Stalin yoldaşı aklına bile getirmemiş!"* (Aytmatov, 2013, s.225)

Tansıkbayev, rejim için Abutalip'in ölümüne sebep olarak rejim önündeki engeli temizlediğine inanmıştır. İnsanların ve liderlerin sistemin devamlılığını sağlamak ve görevinde yükselebilmek için gözlerinin hiçbir şeyi görmemesi, tüm ülkü ve değerlerin hiçe sayılabileceğini göstermektedir.

Aytmatov, bu eserinde Stalin'in insanları baskı ile yönetmesini katı sansür politikası sebebiyle Cengiz Han üzerinden eleştirmiştir. Yazarın satır aralarında vermek istediği mesajı okuduğumuzda Stalin döneminde insanların ülkenin devamlılığı uğruna kılıfına uydurularak feda edilmelerini eleştirdiğini görmek mümkündür.

Sonuç ve Değerlendirme

Federal bir cumhuriyet olan SSCB'de şeklî eşitlikle birlikte siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel hayat üzerinde sıkı bir kontrol mekanizması kurulmuştur. Sovyet Türkistanı'nda uygulanan yerel dillerde eğitim ve kültürel faaliyetlerin desteklenmesi ile Rus olmayan milletlerin Sovyet hükümeti tarafına çekilerek görünüş olarak millî ancak içerik olarak proleter bir kültürün oluşturulması amaçlanmıştır. Stalin döneminde kültürel hayat, komünist partinin denetimine alınarak belli kalıplarla sınırlandırılmıştır ve bu denetim Türk Cumhuriyetlerinin her birinde birbirinden bağımsız yürütülerek aralarındaki bağın koparılması planlanmıştır.

Sovyet rejiminin bu politikalarına şahit olan Cengiz Aytmatov, romanlarında tarihî gerçekleri ustalıkla kullanarak tarihî roman türünde başarılı örnekleri Türk dünyasına kazandırmıştır. SSCB yönetimindeki Orta Asya Türk halklarının yaşadığı sıkıntıları rejimin katı sansür uygulaması sebebiyle satır aralarında eleştirmekle kalmamış, maruz kaldıkları asimilasyon politikaları karşısında öz benliklerini koruma mücadelelerini okuyucuya aktarmıştır. Türk kültürünün korunarak gelecek kuşaklara aktarılması konusunda hassas olan yazar, özellikle efsaneler ve masalları kullanarak kültürün ve tarihin unutulmaması gerektiği üzerinde durmuştur.

Kaynakça

- Aytmatov, C. (2005). **Cengiz Han'a küsen bulut.** Ankara: Elips.
- Aytmatov, C. (2013). **Gün olur asra bedel.** İstanbul: Ötüken.
- Aytmatov, C. (2016). **Elveda gülsarı.** İstanbul: Ötüken.
- Aytmatov, C. (2021). **Beyaz gemi.** İstanbul: Ötüken.
- Dıykanbayeva, M. (2015). **Hatıralar ışığında Cengiz Aytmatov ve eserleri.** *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4/1,* 169-188.
- Turan, M. (2011). **SSCB'de toprak mülkiyeti.** *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi. C.66*(3), 307-332.

KÜLTÜR PROFESYONELLERİ OLARAK BELEDİYELER
MUNICIPALITIES AS CULTURAL PROFESSIONALS

Hakan ALPTÜRKER[1]

Özet

Yerinden yönetim sistemi içinde yer alan belediyeler, belirli bir yörede yaşayan halkın mahalli ve müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuşlardır. Günümüzde yerel halkın ihtiyaç duyduğu alt yapı, temizlik, su, ulaşım gibi birçok yerel hizmet belediyeler tarafından karşılanmaktadır. Bu hizmetlerden birisi de "kültür" hizmetleridir. Belediyelerin kültür hizmetlerinin kapsamında yöreye ait kültürel mirasın korunması, yaşatılması ve mirasçılara aktarılması yer almaktadır. Bu süreçte belediyeler fonksiyonel olup; çeşitli kurslar, eğitimler ve uygulamalar ile kültürün korunması ve aktarımında bir rol üstlenmişlerdir. Bu açıdan belediyelerin "kültür profesyonelleri" olarak ifade edilmesi abartı olmayacaktır.

Kültürel miras denildiğinde somut ve somut olmayan kültürel miras unsurları akla gelmektedir. Somut kültürel mirasın nasıl korunacağı konusunda yasal düzenlemeler mevcuttur. Bakım, onarım, restorasyon gibi süreçleri kapsamaktadır. Somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına almak için ise UNESCO'nun "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"nde, korunması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yine sözleşmeye göre koruma kavramı; kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme, yeniden canlandırma ve okul içi ya da okul dışı eğitim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarımı içermektedir.

Bu çalışmada somut olmayan kültürel mirasın korunması ve aktarımında belediyelerin rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras olarak belirlediği alanlardan birisi olan el sanatları geleneğinin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında belediyelerin işlevselliği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin uygulamaları incelenmiştir. Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin

1 Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi Silifke Taşucu Meslek Yüksekokulu, Mersin/Türkiye, alpturker@gmail.com

somut olmayan kültürel miras unsurlarından el sanatları geleneğini koruma ve yaşatma amacıyla çeşitli kurslar ve eğitimler düzenlediği görülmüştür.

Nihayetinde hemşehri hukuku çerçevesinde, belediye yönetimiyle beraber yerel halkın da kültürün korunması ve aktarımı sürecine katılım sağladığı görülmüştür. Bu sayede belediyenin hem yörenin kadınlarına ekonomik kazanç sağladığı hem de bir geleneğin yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Miras, UNESCO, Belediye

Abstract

Municipalities within the decentralization system were established to meet the local and common needs of the people living in a particular region. Today, many local services such as infrastructure, cleaning, water, transportation that the local people need are met by the municipalities. One of these services is “cultural” services. Within the scope of the cultural services of the municipalities, there is the protection of the cultural heritage of the region, its survival and transferring it to the heirs. In this process, municipalities are functional; They have undertaken a role in the preservation and transmission of culture through various courses, trainings and practices. In this respect, it would not be an exaggeration to describe municipalities as “cultural professionals”.

When it comes to cultural heritage, tangible and intangible cultural heritage elements come to mind. There are legal regulations on how to protect the tangible cultural heritage. It covers processes such as maintenance, repair and restoration. In order to ensure the viability of the intangible cultural heritage, it is emphasized that it should be protected in the “Convention for the Protection of the Intangible Cultural Heritage” of UNESCO. In addition, the concept of protection according to the contract; identification, documentation, research, conservation, conservation, development, empowerment, revitalization, and transmission through in- and out-of-school education.

In this study, the role of municipalities in the protection and transfer of intangible cultural heritage has been examined. In line with this purpose, the functionality of municipalities in the preservation and transfer to future generations within the scope of handicraft tradition, which is one of the areas designated as intangible cultural heritage by UNESCO, has been evaluated. In this context, the applications of Mersin Metropolitan Municipality were examined. It has been observed that Mersin Metropolitan Municipality organizes various courses and trainings in order to preserve and sustain the tradition of handicrafts, which is one of the intangible cultural heritage elements.

In the end, it has been seen that within the framework of the countryman's law, the local people, together with the municipality administration, participate in the process of protecting and transferring culture. In this way, it can be said that the municipality contributes both to economic gain to the women of the region and to the survival of a tradition and its transfer to future generations.

Key Words: Cultural Heritage, UNESCO, Municipality

Giriş

Yerel yönetimler neredeyse bütün ülkelerde kamu yönetim sistemi içerisinde önemli ve vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü kamu hizmetlerinin tamamının, ülkelerin merkezde yer alan başkent teşkilatınca yürütülmesi mümkün değildir. Mahalli şartların farklılık göstermesi, mekânsal uzaklık, halkın da yönetim süreçlerine dâhil olması ve halka daha iyi hizmetler sunma gibi sorun ve ihtiyaçlar yerel yönetimlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Eryılmaz, 2015: 171). Türkiye'de de yerel yönetim kuruluşları yer almaktadır ve merkezi yönetimle birlikte kamu hizmetlerinin önemli bir kısmını üstlenmişlerdir. Anayasal bir kuruluş olan yerel yönetimler, Anayasa'nın 127. maddesinde "il, belediye ve köy halkının mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kuruluş esasları kanunla belirtilen ve karar organları, gene kanunda gösterilen, seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan kamu tüzel kişileridir" şeklinde tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere Anayasa'da üç tür yerel yönetim biriminden bahsedilmektedir. Günümüzde bunlar arasında en önemlisi belediyelerdir. Çünkü ülke nüfusunun çok büyük bir kısmı belediye sınırlarında yaşamakta ve belediyelerin sunduğu hizmetlerden yararlanmaktadır. Bunda 6360 sayılı kanun ile büyükşehirlerde köy tüzel kişiliklerinin kaldırılmasının ve belediye sınırlarının mülki idare sınırlarıyla eşleştirilmiş olmasının katkısı oldukça büyüktür. Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü 2019 yılı faaliyet raporuna göre Türkiye'de toplam nüfusun (82.003.882) %93,76'sı belediye sınırları içerisinde, %6,24'ü ise köy sınırları içerisinde yaşamaktadır (URL1).

Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e intikal eden belediyeler, yönetim sistemimiz içinde 150 yıldan fazla bir geçmişe sahiptir. Günümüze kadar yapılan reformlar belediyecilik deneyimimize önemli katkılar sağlamış ve belediye yönetiminde önemli yenilikler getirmiştir. Belediyelerin yetki ve görevleri artırılmış, belediyeler sadece altyapı hizmeti sunan bir kuruluş olmaktan çıkarak, sosyal yardım, eğitim, kültür, ekonomi, sağlık gibi konularda da yetkili bir duruma gelmiştir (Eryılmaz, 2015: 191-193). Kısaca belediyeler, yerel halkı ilgilendiren tüm konularda hizmet sunan birimler hâline gelmiştir. Ayrıca yerel hizmetlerin sunulmasında etkinlik ve verimlilik açısından diğer yönetsel birimlere kıyasla belediyelerin daha başarılı oldukları kabul edilmektedir. Çünkü adından da anlaşıldığı gibi "yerel hizmet"ler belirli bir yörede yaşayanları ilgilendiren, onların ortak ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmetlerdir. Yerel hizmetlerin, genellikle yöre halkına en yakın kuruluşlarca

sunulması tavsiye edilmektedir (AYYÖŞ, 1992: m.4). Gerçekten de yerel nitelikte olan ihtiyaçlar yerel birimlerce ve aktörlerce daha iyi tespit edilebilecektir. Dolayısıyla halka en yakın kuruluşlar arasında en başta yer alan belediyeler tarafından hizmetin sunulmasının, hizmetin kalitesini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Bugün Türkiye'de yerel nitelikli kamu hizmetlerini sunan iki tür belediye yönetimi vardır. Bunlardan birisi sadece büyükşehirlerde hizmet sunarken, diğeri büyükşehir olmayan yerlerde hizmet sunmaktadır. Büyükşehir belediyeleri 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu kapsamında diğer il ve ilçe belediyeleri ise 5393 sayılı Belediye Kanunu kapsamında yerel hizmet faaliyetlerini yürütmektedirler. İlgili kanunlar incelendiğinde belediyelerin sunduğu yerel hizmetler, "kentsel altyapı hizmetleri, sosyal hizmetler, çevre hizmetleri, ulaşım hizmetleri, kültür hizmetleri, gençlik ve spor hizmetleri, eğitim hizmetleri, sağlık hizmetleri vs." şeklinde özetlenebilir.

Bu çalışmada belediyelerin sunduğu yerel hizmetlerden biri olan kültür hizmetlerine odaklanılmıştır. Belediyeler kültürel mirasın korunması, yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında oldukça işlevsel bir role sahiptirler. Örneğin, kültür aktarımının yoğun bir şekilde gerçekleştiği birçok festival organizasyonu belediyeler tarafından düzenlenmektedir.

Belediyelerin kültür hizmetlerinin kapsamında yöreye ait kültürel mirasın korunması, yaşatılması ve mirasçılara aktarılması yer almaktadır. 5393 sayılı Belediye Kanunu'nun "belediyenin görev ve sorumlulukları" başlıklı 14. maddesinde, "*belediye, mahalli müşterek nitelikte olmak şartıyla … kültür ve sanat … hizmetlerini yapar ya da yaptırır*." ve aynı zamanda 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu'nun 7. maddesinde yer alan "*… kültür ve tabiat varlıkları ile tarihî dokunun ve kent tarihi bakımından önem taşıyan mekânların ve işlevlerinin korunmasını sağlayabilir; bu amaçla bakım ve onarımını yapabilir, korunması mümkün olmayanları aslına uygun olarak yeniden inşa edebilir.*" denilmektedir. Yine aynı kanunun 13. maddesinde, "*Belediye, hemşehriler arasında sosyal ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesi ve kültürel değerlerin korunması konusunda gerekli çalışmaları yapar.*" denilmektedir. İlgili maddelerden belediyelerin somut kültürel mirasın korunmasına yönelik görevlerinin yanında somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik faaliyetlerde de bulanabileceği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada belediyelerin somut olmayan kültürel mirasın korunması, yaşatılması ve aktarılmasındaki rolü üzerine bir değerlendirme yapıldığı için çalışmanın bu kısmında bu kavramlar açıklanması gerekli görülmüştür.

Kültürel miras, UNESCO tarafından 1972 de kabul edilen "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme"de aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (UNESCO, 1972):

> "Sanat, tarih veya bilim açısından istisnai evrensel değer taşıyan mimari eserler, heykel ve resimler, arkeolojik nitelikteki elemanlar, yapılar veya yapı toplulukları, arkeolojik sitler, sualtında kalan arkeolojik alanlar, kitabeler, batıklar, mağaralar gibi insan ürünü eserler veya doğa ve insanın ortak eserleri gibi somut eserlerden ve geleneksel, tarihi, manevi, dini, ahlaki değerler gibi somut olmayan öğelerden oluşmaktadır. Buradan hareketle, tarihi sit alanları, kaleler, saraylar her türlü mimari kalıntı, yapı taşı, sözlü ve sözlü olmayan yani somut veya somut olmayan kültür varlıkları bu mirası oluşturan en önemli Kaynakça arasında yer almaktadır."

UNESCO'nun kültürel miras tanımından kültürel mirasın hem somut hem de somut olmayan kültür varlıklarını kapsadığı görülmektedir. Somut kültürel miras, 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nun 3. maddesinde, "tarih öncesi ve tarihi devirlere ait bilim, kültür, din ve güzel sanatlarla ilgili bulunan veya tarih öncesi ya da tarihi devirlerde sosyal yaşama konu olmuş bilimsel ve kültürel açıdan özgün değer taşıyan yer üstünde, yer altında veya sualtındaki bütün taşınır ve taşınmaz varlıklardır" şeklinde ifade edilmiştir. Karakul ve Yıldız (2020: 38)'ın (Ahunbay, 2019: 9)'dan aktardığına göre somut kültürel mirasın korunmasında bir süreç izlenmektedir;

> "Koruma süreci, kültür varlıklarının geleceğe aktarılması için yapılan bakım, onarım, restorasyon ve izleme işlemlerini kapsamaktadır. Koruma süreci kapsamında yapılacak olan anlama, belgeleme, analiz, yorumlama, karar üretme ve tasarım ve uygulama süreçleri, disiplinler arası çalışmayı gerektirmektedir. Koruma sürecinin ilk aşaması, kültür varlığını tespit ve tescil ederek yasal koruma altına almaktır. Tespit edilen kültür varlıkları için, Bakanlık görevlileri, müzeler, üniversiteler, belediyeler tarafından hazırlanan tescil önerileri, Koruma Bölge Kurullarına sunulmakta, uygun bulunanlar onaylanarak tescil işlemi tamamlanmaktadır."

Fakat kültürel miras denildiğinde somut kültürel mirasın yanında ve somut olmayan kültürel miras da yer almaktadır. "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"ne göre somut olmayan kültürel miras ise,

> "Toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler -ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanlar- anlamına gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu somut olmayan kültürel miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur" şeklinde ifade edilmiştir (UNESCO, 2003).

Somut olmayan kültürel mirasın dinamik, sürekli değişen bir kültürel ifade biçimi olmasından dolayı korunmasında takip edilecek yol ve yöntemlerin de dinamik olması gerekmektedir. Bu bağlamda envanter, arşiv ve belgeleme gibi klasik koruma yöntemleriyle

birlikte eğitim, medya araç gereçleri ile farkındalığın artırılması, müzecilik gibi korumanın diğer önemli adımları da koruma sürecinde yer almalıdır (Karakul ve Yıldız, 2020: 16).

"Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"nin 2. maddesinde somut olmayan kültürel miras alanları; "Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar; Gösteri sanatları; Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler; Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar; El sanatları geleneği" olarak belirtilmiştir (UNESCO, 2003).

Bu çalışmanın konusu oluşturan geleneksel el sanatları kültürel belleğin bir unsuru olarak halkın doğumdan ölüme kadar yaşamın her aşamasında gerçekleştirdiği adetlerin, geleneklerin, toplumsal uygulama ve törenlerin vazgeçilmez unsurları ve estetik değerlerini yansıttığı ürünleridir (Arıoğlu ve Aydoğdu Atasoy, 2015:112). El sanatı, ustadan çırağa, anneden kıza, babadan oğula aktarılan yaşayan bir gelenektir (Sarıkaya Hünerel ve Er, 2012: 181). Zanaat ile sanat arasında bir alan olarak yaşam alanı bulan el sanatları (Öter, 2010: 175) kültürel mirası geçmişten geleceğe taşımaktadırlar (Sarıoğlu, 2005: 72-74).

Türkiye genelinde geleneksel sanatların ve mesleklerin birçok alanının nitelikli ustaları yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu alanlarda yeni ustalar yetişmiyor. Bunun için kültürel mirasın unutulmasına engel olmak ve bu mirasların gelecek kuşaklara aktarımını sağlamak öncelikli hedefler arasında yer almalıdır (Oğuz, 2009: 39).

Daha önce de ifade edildiği üzere belediyelerin genel olarak kültürel mirasın korunmasına yönelik çalışmaları[2] olmakla birlikte, somut olmayan kültürel miras içinde yer alan geleneksel el sanatlarını koruma, yaşatma ve yeniden üretme konusunda da önemli faaliyetleri bulunmaktadır (Metin Basat, 2013: 98).

Bu bağlamda bu çalışmada somut olmayan kültürel mirasın korunması ve aktarımında belediyelerin rolünü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras olarak belirlediği alanlardan birisi olan "geleneksel el sanatları"nın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında belediyelerin işlevselliği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin somut olmayan kültürel miras unsurlarından el sanatları geleneğini koruma ve yaşatma amacıyla yapmış olduğu faaliyetler incelenmiştir. Araştırmada dokuman analizi yöntemi kullanılmıştır. Mersin Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı'nın sosyal medya hesaplarından yapmış olduğu paylaşımlar incelenerek el sanatları geleneğinin korunması, yaşatılması ve aktarılmasına yönelik uygulamaları değerlendirilmiştir.

Mersin Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı'nın sosyal medya hesaplarından yapılan paylaşımlar incelendiğinde, somut olmayan kültürel miras

2 Mevsimsel kutlamalar ve şenlikler; Gösteri sanatlarına yönelik etkinlikler ve kurslar; Eğitim faaliyetleri kapsamında çeşitli el sanatları kursları; Kültürel şenlikler; Sempozyumlar, seminerler, çeşitli proje ve yarışmalar belediyelerin somut olmayan kültürel mirasla ilgili uygulamalarındandır (Metin Basat, 2013). Çoğunlukla belediyeleri tarafından düzenlenen festivaller de kültür aktarımın yoğun bir şekilde gerçekleştiği organizasyonlar arasındadır (Gündüz Alptürker ve Alptürker, 2021).

unsurlarından geleneksel el sanatları ürünlerini görünür kılmak ve önemi konusundan bilinçlenmeyi sağlamak amacıyla bu ürünlerin tanıtımına yönelik bilgilere rastlanmıştır. Bunların ilkinde somut olmayan kültürel miras ürünlerinden Namrun (Çamlıyayla) "iğne oyası" tanıtımının yapıldığı görülmüştür (URL2). "İğne oyası", yöre kadınlarının duygularını ve düşüncelerini elbiselere ve yazmalara çeşitli motiflerle işlemeleridir. İnsanların sustuğu renkler ve motiflerin konuştuğu (Yapı Kredi Bankası, 1969: 33) iğne oyasında işlenen her bir motif kendi içinde ayrı bir anlam taşımaktadır ve kadınlar bu suretle duygu ve düşüncelerini aktararak karşısındaki kişiyle iletişim kurmuşlardır.

Çeyizlerin vazgeçilmezleri arasında yer alan oyalar, düğün, bayram, doğum gibi özel günlerde kullanılmakla birlikte kadınların boş zamanlarını değerlendirmelerinde ve aile ekonomisine katkı sağlama konusunda önemli bir yere sahiptirler (Hürmüzlü, 2019: 81)

"İğne oyası" geleneğinin korunması, yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması çeşitli projeler yapılmıştır. Bunlardan birisi Anadolu Sigorta'nın kaybolan veya kaybolmaya yüz tutan mesleklere olan ilgiyi artırmak ve bu meslekleri yeniden canlandırmak amacıyla, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın teknik danışmanlığında gerçekleştirdiği "Bir Usta Bin Usta" Sosyal Sorumluluk Projesi kapsamında 2013 yılında düzenlenen Mersin-Namrun "İğne Oyacılığı" kursudur.

Bir diğer proje ise, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Mersin Valiliği, Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin desteği ile Çamlıyayla Kaymakamlığı ve Çamlıyayla Belediyesi tarafından ortaklaşa düzenlenen "Geleneksel İğne Oyası Festivali"dir. Birincisi 2014 yılında düzenlenen festivalin 2019 yılında beşincisi düzenlenmiştir. Festival kapsamında yöre kadınlarının işledikleri iğne oyaları kurulan stantlarda sergilenmekte ve ziyaretçilere tanıtılmaktadır.

Mersin Büyükşehir Belediyesi meslek edindirme kursları çerçevesinde 2019 yılında genel, 2020 yılında ise emekli evi üyelerine özel olarak düzenlemiş olduğu "iğne oyası" kursu el sanatları geleneğinin korunması ve yaşatılması amacıyla yapılmış bir başka projedir. Üç aylık bir eğitim sonrasında "iğne oyası" yapmasını öğrenen kursiyerler hem bir geleneğin yaşatılmasında hem de ürettikleri ürünlerin satışından elde ettikleri gelir ile aile ekonomisine katkı sağlamaktadırlar. Yine Mersin Büyükşehir Belediyesi tarafından "iğne ve boncuk oyası" sergisi düzenlemiş ve sergi ile iğne oyası geleneğinin tanıtımı yapılmış ve "iğne oyası" motiflerinin anlamları ve verdiği mesajlar ziyaretçilere anlatılmıştır.

Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin tanıtımını yaptığı somut olmayan kültürel miras unsurlarından bir diğer geleneksel el sanatı ürünü "bıçakçılık"tır. Tarsus'ta 1920 yılından bu yana dört kuşaktır gerçekleştiren, bıçak ustası ve bu geleneğin taşıyışı Tüfekçi Karadayı Ali Binay, bıçak modelleri ve özellikleri hakkında bilgiler vererek mesleğin özelliklerini anlatmıştır (URL3). Sanayileşme il birlikte seri üretimin başlaması pek çok geleneksel sanat ve meslekte olduğu gibi bıçakçılık mesleğinin de değer kaybetmesine neden olmuştur (Birinci ve Camcı, 2016: 495; Parlak, 2021: 143). Bu durum geleneksel bıçakçılık mesleğini

olumsuz etkilemekte ve bu nedenle geleneksel bıçak üreten ustalar çırak bulmakta sorun yaşamaktadırlar (Küçük, 2019: 81).

Mersin Büyükşehir Belediyesince tanıtımı yapılan el sanatları geleneği kapsamındaki geleneksel mesleklerden bir diğeri "hallaçlık"tır (URL4). Hallaç, yatak, yorgan ve yastıklarda kullanılan pamuğu ya da yünü bir yay ve tokmak yardımıyla kabartan kişidir. Hallaçlar, yatak, yorgan ya da yastığın pamuğunu çıkartıp elyaf hâline getirdikten sonra aynı yerde tekrar dikerlerdir. Başka bir ifadeyle yorgancının seyyar hâlidir hallaçlık (Diyarbakırlıoğlu, 2010:149). Günümüzde hallaçlık, çırak yetiştirilemediği için yok olmak üzere olan bir mesleklerden birisidir.

Sonuç

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler sonrası yaşamın her alanında yaşanan değişim, geleneksel el sanatlarını ve meslekleri de olumsuz olarak etkilemiştir. Her geçen gün yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan bu somut olmayan kültürel miras unsurlarının korunması bu nedenle oldukça önemlidir. Bunlardan birisi de "geleneksel el sanatları"dır.

"Geleneksel el sanatları" her ne kadar somut ürünler muhteva etse de, buradaki asıl amaç el sanatları geleneğinin sürdürülmesi için mücadele edilmesidir. Bu ürünler yöre halkının kültürüne ait yerel diyebileceğimiz ürünlerdir. Bu nedenle bu ürünlerin korunmasında yereli yakından tanıyan, onlara oldukça yakın olan belediye yönetimlerinin proaktif olması beklentiler dahilindedir. Bu nedenle belediyelerin somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik yapacağı faaliyetler oldukça önemlidir. Belediyeler yerel halkı ilgilendiren müşterek nitelikte her türlü hizmeti sunabilmektedir. Kültürel mirasın korunması da, yerel halkın ortak ihtiyaçlarından birisidir. Ayrıca belediyeler kültürel mirası korumak için ihtiyaç duyulan personel ve bütçeyi sağlayabilecek kapasitedir. Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin de hizmet alanı içinde yer alan somut olmayan kültürel miras kapsamındaki "iğne oyası, bıçakçılık ve hallaçlık" geleneksel el sanatlarını halka tanıtmak için çalışmalar ve kurslar ve eğitimler düzenlediği görülmüştür.

Mersin Büyükşehir Belediyesi'nin somut olmayan kültürel mirasla ilgili yaklaşımları olumlu olmakla birlikte yeterli değildir. Öncelikli olarak yapılması gerekenler arasında Mersin'in somut olmayan kültürel miras unsurlarının envanter çalışması yer almalıdır. Ayrıca yerel halkın somut olmayan kültürel miras varlıklarına ve bu varlıkların korunmasına yönelik farkındalığının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için medya araçlarından yararlanılmalı ve çeşitli kurs, eğitim, bilimsel etkinlikler, festivaller gibi yerel halkın katılımına olanak veren organizasyonlar ile koruma kültürünün oluşmasına katkı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Arıoğlu, İ. E. ve Aydoğdu Atasoy, Ö. (2015). **Somut Olmayan Kültürel Miras Kapsamında Geleneksel El Sanatları ve Kültür ve Turizm Bakanlığı.** *Turkish Studies 10*(16), 109-126.
- Birinci, S. ve Camcı, A. (2016). **Korunması Gereken Geleneksel El Sanatlarına Bir Örnek: Sivas Bıçağı Üretimi.** *Marmara Coğrafya Dergisi, 33*, 493-509.
- Diyarbakırlıoğlu, M. A. (2010). **Kaybolan Meslekler ve Son Ustalar.** İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Eryılmaz, Bilal (2015). **Kamu Yönetimi.** Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Gündüz Alptürker, İ ve Alptürker, H. (2021) **Gelenekten Geleceğe Yöresel Kültürün Taşınmasında Festivallerin Rolü.** *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(2), 1409-1422.
- Hürmüzlü, B. (2019). **Isparta'nın Somut Olmayan Kültürel Mirası.** Ankara: Desen Ofset.
- Karakul, Ö. ve Yıldız, T. (2020). **Kültürel Mirasın Korunmasında Yerel Yönetimlerin Rolü.** İstanbul: UCLG-MEWA.
- Küçük, A. (2019). **Somut Olmayan Kültürel Miras Bağlamında Giresun Yöresi Geleneksel Bıçak Üretimi Üzerine Bir Değerlendirme.** *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *18*(1), 75-84.
- Metin Basat, E. (2013). **Somut Olmayan Kültürel Miras ve Yerel Yönetim Uygulamaları.** *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Geleceği Türkiye Deneyimi* (Ed. M. Öcal Oğuz, Evrim Ölçer Özünel ve Selcan Gürçayır Teke). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Oğuz, M.Ö. (2009). **Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?** Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Öter, Z. (2010). **Türk El Sanatlarının Kültür Turizmi Bağlamında Değerlendirilmesi.** *Milli Folklor, 22*(86), 174-185.
- Parlak, Y. (2021). **Düzce'de Bıçakçılık Sanatı ve Somut Olmayan Kültürel Miras Taşıyıcıları.** İ*dil*, *77*, 142–163.
- Sarıkaya Hünerel, Z. ve Er, B. (2012). **Halk Kültürünün Tanıtılmasında El Sanatlarının Yeri ve Önemi.** *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 179-190.

- Sarıoğlu, H. (2005). **El Sanatlarını Milli Değer Olarak Algılamak.** *Milli Folklor*, *66*, 72-74.
- UNESCO (1972). **Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme.**
- UNESCO (2003). **Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi.**
- URL1: https://yerelyonetimler.csb.gov.tr/faaliyet-raporlari-i-88463
- URL2: https://www.mersin.bel.tr/engelsiz/haber/buyuksehir-den-igne-ve-boncuk-oyasi-sergisi
- URL3: https://www.facebook.com/watch/?extid=NS-UNK-UNK-UNK-IOS_GK0T-GK1C&v=745179572785921
- URL4: https://www.facebook.com/watch/?v=3020734161359497&extid=NS-UNK-UNK-UNK-IOS_GK0T-GK1C
- Yapı Kredi Bankası (1969). **Türk El Sanatları.** İstanbul: Tor-As Ofset Basımevi.
- **Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı** (AYYÖŞ), 1992.
- 5393 sayılı Belediye Kanunu
- 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu
- 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

GÖRSEL TEMSİLİYET VE KÜLTÜR AKTARIMI İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA OSMANLI DEVLETİ'NİN KATILDIĞI EVRENSEL SERGİ VE FUARLAR

Ayşe UĞURELİ[1]
Tülin GÜMÜŞ[2]

Özet

Yeniden yaratılan ya da üretilen görünümler olarak tanımlanan imge kültürel bellek içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Var olan bir cismin zihinde yeniden üretilmesi sonucu oluşan imgeler çizimsel, algısal, zihinsel ve sözlü olmak üzere birçok türe ayrılmaktadır. Bu çalışmanın konusu da sanat tarihi, heykel, resim, fotoğraf, mimari ve tasarım alanında kullanılan çizimsel optik olarak da tanımlanan görsel imgelerdir. Görsellerin insan zihninde yazıdan ve sözden daha kalıcı olması görselleri diğer kültür aktarım yollarından daha ayrıcalıklı bir yere koymaktadır. Bu bağlamda kültürel kimliğin yansıdığı görseller, sergiler aracılığıyla birbirinden farklı birçok topluma sunulmaktadır. Evrensel sergi ve fuar geleneği ilk olarak İngiltere'de başlamıştır. 1851'de Londra'da yapılan ilk evrensel serginin ardından 19. yüzyıl boyunca evrensel sergiler özellikle sanayileşen ülkelerin önem verdiği bir alan olmuştur. Sergi düzenleyen ülkeler perspektifinden sergiler, sanayileşen Batılı devletlerin hem kendi güçlerini gösterdikleri hem de kendilerine sömürge aradıkları platformlardır. Osmanlı Devleti ise evrensel sergi ve fuarları bir fırsat alanı olarak görmüştür. Sömürgeci devletler karşısında eski gücünü toparlamaya çalışan ve kurtuluşun modernleşmekten geçtiğini düşünen Osmanlı Devleti, evrensel sergi ve fuarları da amacına uygun olarak imaj tasarımları için kullanmıştır. Katılım sağlanan her sergide görsel imge ve imajların her ayrıntısına titizlikle dikkat edilmiştir. Sergilerde amaçlanan temel düşünce, Batılı devletler tarafından Osmanlı Devleti'ne giydirilen "oryantalist" imajı yıkıp "modern Osmanlı" imajını yaratmak ve aktarmak olmuştur. Bu bağlamda; 19. yüzyıl evrensel sergi ve fuarları gerek ticari ve siyasi ilişkileri geliştirmek gerek kültürel aktarım ve temsiliyet konularında

1 Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türk Halk Bilimi Bölümü, ayseugureli@gmail.com.
2 Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türk Halk Bilimi Bölümü, gumus24tulin@gmail.com.

önemli bir yere sahiptir. Verilen bilgiler ışığında bu çalışmada, 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin katıldığı evrensel sergilerde görsel imajlar aracılığıyla kültür aktarımını nasıl ve ne şekilde gerçekleştirdiği incelenmiştir. Çalışma kapsamında Osmanlı Devleti'nin katılıma ayrıca önem verdiği; 1851 Londra Evrensel Sergisi, 1867 Paris Dünya Fuarı, 1873 Viyana Evrensel Sergisi, 1889 Paris Evrensel Sergisi, 1893 Şikago Evrensel Sergisi incelenmiştir.

Anahtar Kelimler: Görsel Temsiliyet, Kültür Aktarımı, Osmanlı Devleti, Evrensel Sergiler, Evrensel Fuarlar.

Universal Exhibitions and Fairs Attended by The Ottoman State in The Context of the Relationship of Visual Representation and Culture Transfer

Abstract

The image, which is defined as recreated or produced views, has an important place in cultural memory. The images formed as a result of the reproduction of an existing object in the mind are divided into many types as pictorial, perceptual, mental and verbal. The subject of this study is visual images, also defined as pictorial optics, used in the fields of art history, sculpture, painting, photography, architecture and design. The fact that visuals are more permanent in the human mind than text and words puts visuals in a more privileged place than other means of cultural transmission. In this context, visuals reflecting cultural identity are presented to many different societies through exhibitions. The tradition of universal exhibitions and fairs first began in England. After the first universal exhibition held in London in 1851, universal exhibitions throughout the 19th century became an area that especially industrialized countries gave importance.The tradition of universal exhibitions and fairs first began in England. After the first universal exhibition held in London in 1851, universal exhibitions throughout the 19th century became an area that especially industrialized countries gave importance. From the perspective of the countries that organize exhibitions, exhibitions are places where industrializing Western states both show their power and seek colonies. The Ottoman Empire saw universal exhibitions and fairs as an opportunity space. The Ottoman Empire, which tried to recover its former power against the colonial states and thought that the salvation was through modernization, also used the universal exhibitions and fairs for image designs in accordance with its purpose. Meticulous attention has been paid to every detail of visual images and images in every exhibition attended. The main idea in the exhibitions was to destroy the "orientalist" image dressed up on the Ottoman Empire by the Western States and to create and convey the "modern Ottoman" image. In this context; Universal exhibitions and fairs of the 19th century have an important place in developing commercial and political relations, as well as in cultural transfer and representation. In this study, it has been examined how and in what way the Ottoman Empire realized the transfer of culture through the visual images in

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında
Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

the universal exhibitions it participated in. The exhibitions examined within the scope of the study; 1851 London Universal Exhibition, 1867 Paris World's Fair, 1873 Vienna Universal Exhibition, 1889 Paris Universal Exhibition, 1893 Chicago Universal Exhibition, 1900 Paris Universal Exhibition.

Keywords: Visual Representation, Cultural Transfer, Ottoman State, Universal Exhibitions, Universal Fairs.

Giriş

Yeniden yaratılmış ya da yeniden üretilmiş görünüm olan imge ilk kez ortaya çıktığı yerden ve zamandan —birkaç dakika ya da birkaç yüzyıl için— kopmuş ve saklanmış bir görünüm ya da görünümler düzenidir. (Berger, 1986:17). Peter Burke'e göre ise imgeler tarihin tanıklarıdır. İmgeler tıpkı metinler ve sözlü ifadeler gibi önemli bir tarihsel kanıt türüdür ve imgeler görgü tanıklığı eylemini kayıt altına alırlar (Burke, 2009: 13-14). İmgeler kültürü tek başına taşımaz aynı zamanda kültürü oluşturan dinamikleri de muhafaza eder. Özellikle görsel imgelerde bu durum daha belirgindir. Zira imgeler kolektifin yani toplumun değer yargılarıyla üretilir ve yine o toplumun aktarım araçlarıyla geleceğe taşınır. İmgelerin tahlili kültürü oluşturan ve aktaran toplumsal koşulları, dinamikleri bütüncül bakış açısıyla ele almak bakımından önem arz etmektedir.

İmgeyi benzer olma, andırma, taklidi gibi olma olarak tanımlayan Mitchell (1984) beş farklı başlık altında sınıflandırmıştır.

Grafik İmge	Optik İmge	Algısal İmge	Zihinsel İmge	Sözlü İmge
Resimler	Aynalar	Duyu bilgileri	Rüyalar	Eğretilemeler
Heykeller	Projeksiyonlar	"Cinsler"	Anılar	Tasvirler
Tasarımlar		Dış görünüşler	Fikirler	

Mitchell'e göre bu sınıflandırmadaki her alan farklı bir disiplinle ilişkilidir. Zihinsel imgeleme, psikoloji ve epistemolojiye; optik imgeleme fiziğe; grafik, heykel ve mimari imgeleme sanat tarihine; sözlü imgeleme edebiyat eleştirisine; algısal imgeler de fizyologların, psikologların ve nörologların ortak alanına aittirler.

Berger'e göre imgeyi algılayışımız ya da değerlendirişimiz aynı zamanda görme biçimimize de bağlıdır. İmge bir nesnenin ya da kişinin bir zamanlar nasıl göründüğünü –böylece konunun eskiden başkalarınca nasıl görüldüğünü de- anlatmaktadır (Berger, 1986:10). Bu doğrulta imgeler kültürel bellek içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Topluma ait maddi manevi her şey olarak tanımlanan kültür sonraki kuşaklara çeşitli imgeler/araçlar kullanılarak aktarılır. Bu aktarımda kullanılan unsurlardan biri de sözden daha kalıcı olmasıyla

ön plana çıkan görsel imgelerdir. Zira görsel imgeler aynı zamanda kültürel kimliğin yansıdığı alanlardan biridir. Kimlik ise sadece biyolojik bir olgu değildir. Kimlik aynı zamanda söylemsel uygulamalardan ve ilişkilerden etkilenen sosyal bir üretimdir (Sancar, 2012:63). Görsel imgelerin gücü hangi yolla üretilirse üretilsin görsellerin yazıdan daha etkileyici ve kapsamlı olmasından kaynaklanır. Peter Burke; imgelerin görgü tanığı olduğunu ve estetik niteliği ne olursa olsun herhangi bir imge tarihsel kanıt olarak kullanılabileceğini ifade eder. Burke'e göre, haritalar, bezemeli tabaklar, adak imgeleri, taş bebekler ve erken dönem Çin imparatorlarının mezarına gömülen pişmiş toprak askerler; hepsinin de tarih araştırmacılarına söyleyecek bir şeyi var (Burke,2009: 13-16). Bu bağlamda sergilemek görsel imgelerin zengin aktarım yollarından biridir. Bir imgeyi sergilemek yeniden yaratım yoluyla imgenin anlamını zenginleştirip çoğaltmak anlamına gelir. Bu çalışmaya konu olduğu şekliyle 19. yüzyıl sergi ve fuarları kültürel anlamda imgelerin yeniden yaratılıp sunulduğu önemli platformlardır. Osmanlı Devleti 19. yüzyıl boyunca katıldığı sergi ve fuarlarda kültürel kimliğini yansıtacak imgeleri yeniden canlandırarak farklı ideolojilere ve bağlamlara uygun olarak sergileme yapmıştır. Verilen bilgiler ışığında bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin 19. Yüzyılda katıldığı evrensel sergi ve fuarlar arasından seçilen 1851 Londra Evrensel Sergisi, 1867 Paris Dünya Fuarı, 1873 Viyana Evrensel Sergisi, 1889 Paris Evrensel Sergisi, 1893 Şikago Evrensel Sergisi'nde kullanılan görsel imgeler ile yarattığı imaj, kültür aktarımı bağlamında incelenecektir.

Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

İlk Dünya Evrensel Sergisi İngiltere'de 1851 yılından Londra'da düzenlenmiştir. Bu sergi için özel olarak inşa edilen kristal saray gerek sergiye verilen önemi göstermesi bakımından gerekse sergi siyasetinin güç ve kültürel dokular üzerinden anlam bulmasının göstergesi olarak oldukça önemli bir simgedir. Dünya'da düzenlenen bu ilk sergiden itibaren 19. yüzyıl boyunca özellikle sanayileşmenin etki alanını genişletmesine istinaden pek çok Dünya sergisi ve fuarı düzenlenmiştir. Tüm Dünyanın özellikle sanayileşen ülkelerin önem verdiği sergi ve fuarlara Osmanlı devleti de kayıtsız kalmamıştır. Özellikle kurtuluşun modernleşmekte olduğunu düşünen ve bunun için II. Mahmud döneminden itibaren devlet eliyle icraatlar yapan Osmanlı Devleti, sergi ve fuarlar için de "modern Osmanlı" imajını temsil edebilmek için ayrıca bir sergi siyaseti yürütmüştür. Ayrıca sergi ve fuarlar Avrupalı sanayileşen ülkeler için bir yandan yeni sömürgeler arama platformları iken diğer yandan güçlerini gösterebilecekleri önemli mekânlar olma özelliği göstermektedir. Osmanlı Devleti de bu hal içerisinde hem "modern devlet" imajını güçlendirmek adına hem de sergilerde devletin kendi kontrolü dışında farklı imajlarla sergilenmesini engellemek adına fuar ve sergilerdeki temsiliyete oldukça önem vermiştir.

Osmanlı Devleti'nin katıldığı ilk sergi 1869 Paris Dünya fuarıdır. İlk fuara katılan padişah Abdülaziz'dir. II. Abdülhamid ise bu sergiye bir şehzade olarak katılmıştır. Bu sergi

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

gezisinde gördükleri ve yaşadığı deneyimler II. Abdülhamid'in tahta geçtikten sonra sergi ve temsil siyasetine yön vermiştir. II. Abdülhamid'in görsel temsiliyete verdiği önem de sergi siyasetinde ayrıca başarılı olmuştur. Bu bağlamda ilk olarak, siyaset ve kültür aktarımının iç içe olduğu sergi ve fuarlarda Osmanlı Devleti'nin temsil siyaseti nedir ve kültür aktarımı konusundaki yeri ve önemi nedir sorularının cevabını aramak yerinde olacaktır.

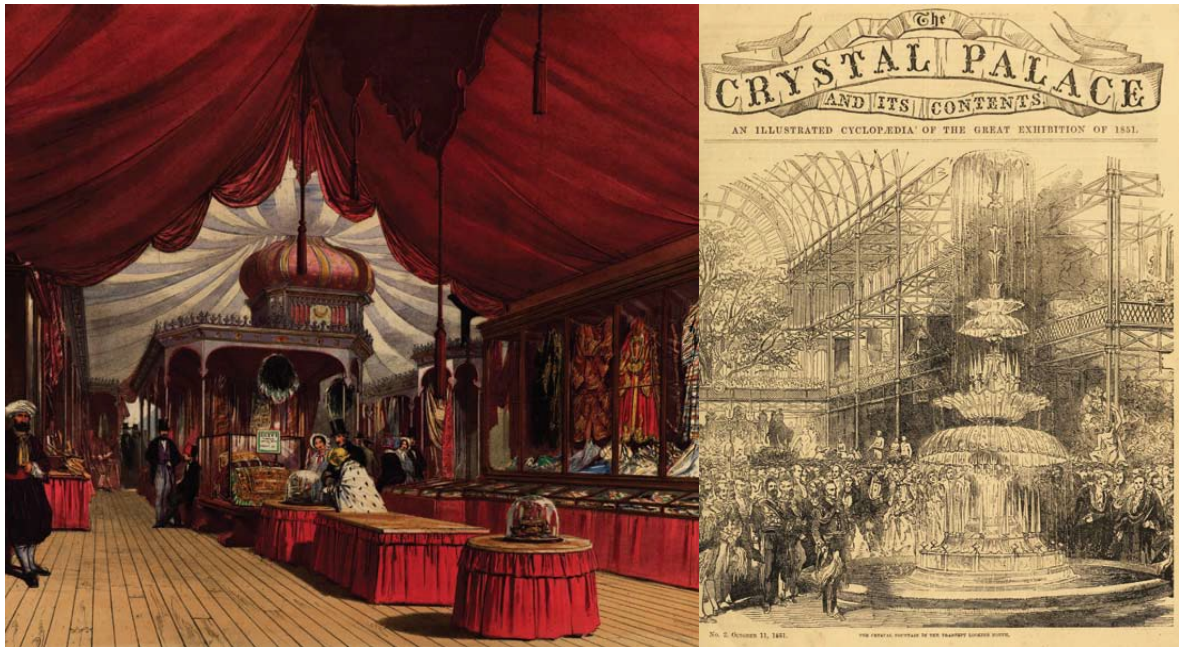
Osmanlı Devleti'nin Sergi Siyaseti

Osmanlı Devleti, Batılı emperyalist ülkeler kadar gelişmiş bir ekonomiye sahip olmadığı için, sergilere katılımını Batılı ülkelerin katılımı gibi değerlendirilmemelidir. Selim Deringil (2014: 171), Osmanlı Devleti'nin fuar siyasetinin iki temel unsurdan oluştuğunu, ilkinin Osmanlı imparatorluğunu İslam dünyasının önderi ama gene de uygar uluslar topluluğunun modern bir üyesi olarak temsil etmek olduğunu diğerinin ise Devlet-i Aliyye'nin saygınlığına en küçük bir aşağılama ya da hakareti anında püskürtmeye yönelik sürekli ihtiyat hedeflemek olduğunu ifade eder.

Mikail Uğuş'a göre ise, evrensel fuarlar Osmanlı İmparatorluğu'nun, Avrupa Devletleri'ndeki sanayi ve teknik ilerlemenin boyutlarını görmek ve ileri adım atmak üzere raporlar tuttuğu, özel toplantılarla neler yapılabildiğinin arayışları olarak okunmalıdır. Bu sebeptendir ki bütün büyük fuarlara Osmanlı yönetimi katılmıştır; Birincil amacı olarak sanayi ilerlemelerini Osmanlı'ya taşıyarak yerleştirmek, yaygınlaştırmakla birlikte devletin modern dünyada temsiliyetini sağlamak olmuştur (Uğuş, 2020: 56). Kahraman ve Gülçatı ise katılım sağlanan sergi ve fuarları Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyıldaki Batılı kimlik arayışının bir yansıması ve Batılı devletlerin siyasi ve ekonomik desteğini sağlama platformu (Kahraman, Gülaçtı, 2016: 23) olarak değerlendirir.

1851 Londra Evrensel Fuarı

Osmanlı Devleti, fuara İngiltere kraliçesi Viktorya'nın Sultan Abdülaziz'i daveti ile katılım sağlamıştır. Dünya'daki ilk evrensel sergi olan Londra evrensel sergisi Osmanlı'nın İngiltere ile dostluğa önem verdiği bir dönemde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Osmanlı'nın sergiyi kabulü bu siyasetin ürünüdür. Dünya'daki ilk evrensel sergi olması dolayısıyla henüz sergi geleneği oluşmamıştır. Sergi için Kristal saray inşa edilmiş ve tüm ülkeler Kristal Saray'ın içinde ortak çatı altında sergilenmiştir. Ayrı ayrı sergi pavyonlarının oluşturulması diğer sergilerde olmuştur. Batılı, Doğulu, sanayileşen, sanayileşmeyen tüm Dünya'nın ilk evrensel sergi deneyimini yaşadığı Londra Evrensel Sergisi bundan sonraki sergi ve fuarlardaki kültürel tavırları belirlemesi bakımından önemlidir.



Görsel 1: "Dickinsons' Compreheusiue Pictures of The Great Exhibition of 1851" "Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık.

Sergide sanayileşen ülkeler teknolojik ve sanayi ürünlerine yer verirken Osmanlı Devleti henüz sanayileşmediği için el sanatları ve tarım ürünleri ile katılım göstermiştir. Bundan sonraki sergilerde de aynı tutum görülecektir. Ürünler önce Ticaret Nezareti'nde toplanarak kategorize edilmiş ve bir hafta sergilenmiş daha sonra İngiltere'ye gönderilmiştir. Gönderilen ürünler; işlenmiş ya da ham madenler, tarım ürünleri, hayvansal ürünler, kök ve çiçek deri, kürk pamuk, yün, ipek ve bunlardan yapılmış ürünler, berber takımları, hamam takımları, yaprak ve kamıştan örülmüş eşyalar, bina yapımında kullanılacak sağlam ve güzel kokulu ağaçlar, dağlarda bulunan ince ve renkli taşlar, işlenmiş altın ve gümüş eşyalar, bahçe aletleri, silahlık ve palaska, ayakkabı, fildişi tarak, kehribar takım, ev eşyaları, kâğıt ve kâğıt ürünleri, tütün, gül yağı, ıtır yağı vb. ürünler bulunmaktadır (Aziz Tekdemir, 308-310, Özilhan,2020:148).

Londra Evrensel sergisinin siyasi ilişkilere olumlu katkılar sunduğu doğrudur fakat Osmanlı'nın imaj ve modernleşme hamleleri açısından başarısız bir sergidir. Zira devletin kurtuluşunun tüm devlet kurumları ile hızlıca Batılılaşmakta olduğunu düşünen Osmanlılar sergide ilerleyen dönemlerde en çok mücadele edecekleri "oryantalist" bakış açısını güçlendirecek şekilde hareket etmişlerdir. İngiltere'de hazırlanan sergi raporunda Osmanlı İmparatorluğu tarafından gönderilen halı ve kilimlerden çok, pavyonda yer alan nargile ve tütün, kayık tabaklar, çiniler, bardaklar ve zillerin bu alandaki en güzel nesneler olduğu belirtilmektedir (Özilhan, 2020: 152). Dolayısıyla Osmanlılar "egzotik doğu" nun simgelerini kendileriyle bütünleştirerek Batı dünyasına sunmuşlardır.

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar



Görsel 2: "Dickinsons' Compreheusiue Pictures of The Great Exhibition of 1851" "Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık.

1867 Paris Dünya Fuarı

1867 Paris Dünya Fuarı Osmanlı Devleti'nin katıldığı ilk Dünya fuarıdır. Sultan Abdülaziz de Osmanlı hanedanında savaş dışında bir sebeple imparatorluk sınırları dışına çıkan ilk padişahtır. O dönem Osmanlı padişahı olan Sultan Abdülaziz Fransa İmparatoru III. Napolyon tarafından sergi açılışına davet edilmiştir. Fuar, Osmanlı Devleti'nin padişah düzeyinde katılım gösterdiği tek dünya fuarıdır (Ergüney, Kara Pilehvarian, 2015: 231).





Görsel 3: “Kaynak/Source: L’exposition Universelle-de1867” “Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi” İstanbul: İhlas Matbaacılık.

Padişahın savaş dışında bir amaç için ülke sınırları dışında çıkması Osmanlı halkı tarafından tepkiyle karşılanırken Paris halkının fuarda en fazla ilgi gösterdiği olay Osmanlı padişahının sergiye gelmesi olmuştur. Parisliler Abdülaziz’i görmek için sergiye akın etmiştir. Bu sergide Osmanlı Devleti; Fransa ve İngiltere’den sonra, dört bin dokuz yüz altı malzemeyle, üçüncü en fazla sergi malzemesiyle katılım sağlayan ülke olmuştur. Sergi malzemeleri içerisinde mimari çizimlere, yağlı boya resimlere ve fotoğraflara ayrı bir bölüm ayrılmıştır. Fotoğraf olarak Abdullah Biraderler tarafından çekilen aralarında Sultan Abdülaziz’in de portresinin bulunduğu bir dizi portre sergilenmiştir. Aynı zamanda Haliç görünümleri, İstanbul halk giysileri de sergilenmiştir (Uğuş, 2020: 63-64). Serginin ardından Paris dergileri Abdülaziz’in resmini kapak yapmışlardır. Bu sergiye katılan Osmanlı heyeti arasında şehzade II. Abdülhamid de vardır.

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar





Görsel 4: Görsel 3: "Kaynak/Source: L'exposition Universelle-de1867" "Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık.









Görsel 5: Görsel 3: "Kaynak/Source: L'exposition Universelle-de1867" "Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık. Sırasıyla Mevlevi derviş, bahçıvan, zenci

kadın ve Türk çocuğu, Pera'da bir esnaf.

1873 Viyana Evrensel Sergisi

Viyana Evrensel Sergisi'nde temsiliyette sergi malzemelerine ek olarak; Usul-i Mimari-i Osmani'nin yanı sıra, Les Costumes Populaires de la Turquie en 1873 (Elbise-i Osmaniyye) ve Le Bosphore et Constantinople olmak üzere iki yayın daha hazırlanmıştır. Yayınların editörlüğünü; Osman Hamdi Bey ve Marie de Launay üstlenmiştir. Bu bakımdan Viyana Evrensel Sergisi diğer sergilere nazaran görsel temsiliyette dönemin en önemli teknolojik icadı olan fotoğrafı kullanması bakımından önem arz etmektedir. Bu eserler fotografik imge/imajların temsiliyete dönüştüğü ilk örnekleri barındırır. Özellikle Elbise-i Osmaniyye dönemin en zengin derlemelerinden biri olma özelliği göstermektedir.

Osmanlı Devleti'nin dört bir yanından imparatorluk tebaasının geleneksel giysileriyle fotoğraflanarak oluşturulmuş Elbise-i Osmaniyye isimli albüm yetmiş dört adet fotoğraf ve iki yüz kadar modelden oluşmaktadır. Albümün metinleri Osman Hamdi Bey ile Victor-Marie de Launay tarafından kaleme alınmış, fotoğrafları Sebah Stüdyosu tarafından hazırlanmıştır. Baskı ise Levant Times and Shipping Gazette Matbaası tarafından sağlanmıştır (Eldem, 2014: 26). İçeriğiyle zengin bir görsel yelpazesine sahip olan albümün 1872'de tasarlandığı bu sebeple 1874'e kaldığı sergiye yalnızca göstermelik bir nüsha gönderildiği bilinmektedir Edhem Eldem'e göre; Elbise-i Osmaniyye, Batılılaşırken kendi değerlerini korumayı da bildiğini iddia eden bir devletin bir tür manifestosu niteliğindeydi. (Eldem, 2014: 26-27).





Görsel 6: "Elbise-i Osmaniye" ve "Usûl-i Mi'mârî-i Osmânî" "Türkiye Fuar Albümü Os-

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

manlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık.

Kahraman ve Gülaçtı ise içerik ve yöntem olarak Osmanlı Devleti'nin daha önceki uluslararası sergilere gönderdiği çalışma ve ürünlerden farklı olan Elbise-i Osmaniyye'yi Batı'nın genelde Doğu, özelde de Osmanlı Devleti hakkındaki olumsuz, aynılaştırıcı ve ötekileştirici oryantalist bakışına yine Batı'nın bir icadı olan fotoğraf ile yapılan bilinçli, eleştirel ve pragmatik bir karşı çıkış olarak değerlendirir. Tüm dünyadaki bilim adamları, ressamlar, gezginler ve halkbilimcilerin bu yeni buluşu kendi amaçları doğrultusunda kullanmaları gibi Osmanlı Devleti de fotoğrafın bu gücünü ilk kez Elbise-i Osmaniye albümü ile Batılı kamuoyuna uluslararası bir sanayi fuarında politik bir mesaj vererek değerlendirmiştir (Kahraman, Gülaçtı, 2016: 21-39).

Viyana Sergisi için hazırlanan bir diğer yayın ise Usul-i Mimari Osmani'dir. İbrahim Edhem Paşa'nın komisyon başkanlığında, komisyon üyeleri Ermeni ressam Bogos Şaşıyan, Fransız sanatçı Eugène Maillard, Marie De Launay ve Pierre Montani'nin katkılarıyla hazırlanmıştır.

Usûl-i Mi'mârî-i Osmanî; Osmanlıca, Fransızca ve Almanca olmak üzere üç ayrı dilde hazırlanmıştır. On üç bölümden oluşan kitap içinde, Osmanlı mimarlık süsleme anlatıları eşliğinde 4 cami, 2 çeşme, 2 türbeden oluşan toplamda 8 eserin tanıtımı yer almaktadır. Kitapta 14'ü renkli olmak üzere 188 adet planş bulunmaktadır. Planşların 93 tanesi Montani Efendi, 40 tanesi Bogos Şaşıyan, 40 tanesi E. Maillard, 2 tanesi Marie De Launay'a ait olup; bunun yanında 13 isimsiz plan yer almaktadır (Launay vd., 1873, Durmuş, Öymen Gür, 2017: 110-111).







Görsel 7: "Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık.

Viyana Evrensel Sergisi'nde sergilenen diğer görsel imgeler: III. Ahmet Çeşmesi'nin birebir replikası, Sultan Hazineleri Pavyonu, Türk kahvesi, Osmanlı evi örneği, Boğaziçi yalısı, hamam, çarşı, Osman Hamdi Bey ve Halil Paşa'nın tablolarıdır. Sultan hazineleri, Arşidük Johann'ın isteği üzerine gönderilmiştir. Yüksek güvenlikli bir Hazine Köşkü inşa edilerek içlerinde pahalı süs eşyaları, tarihi açıdan önemli antikalar, orijinal, zarif, sanatsal ve endüstriyel araştırmalara örnek olabilecek objeler sergilenmiştir. Bunun yanında Sultanın en etkileyici silahları, ateşli silahlar, süslü zırhlar, kılıçlar da sergilenmiştir. Ayrıca sergi köşküne sarayın günlük hayatını da sergilemek amaçlı sofra takımları gibi eşyalar da yerleştirilmiş (Weltausstellungs-Zeitung, Neue Freie Presse; Fremdenblatt, Göğüş, 2007:179-183, Engin Karaoğlu, 2019: 77). Diğer Osamnlı pavyonlarında, Osmanlı topraklarından çıkan

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

maden ve mineraller, tahıl, toprak mamulleri, şaraplar, Bursa ipeğinden kumaşlar, yünlü giyim eşyaları, ayakkabılar sergilenmiştir. Kudüs'ten gelen sedeften yapılmış nesneler ve eski mezar taşlarına kadar düşünülmüş ve hiçbir masraftan kaçınılmamıştır. Özellikle Lübnan halıları ve farklı altın işlemelerin olduğu koleksiyonlar getirtilmiştir. İstanbul'dan ise altın kakmalı pipo başları, Keşanlık'tan değerli taşlarla donatılmış ürünler sergilenmiştir

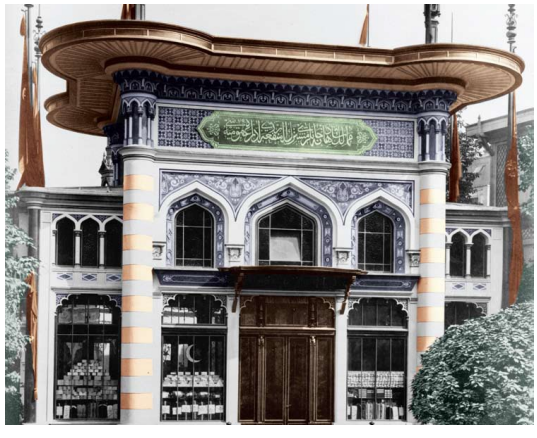


(Göğüş, 2007:163-164, Engin Karaoğlu, 2019: 76- 77).

Görsel 8: "Kunst Und Kunstgewerbe auf der Wiener Weltausstellung 1873" "Türkiye Fuar Albümü

1889 Paris Evrensel Sergisi

1889 Paris Evrensel Sergisi Fransız İhtilali'nin yüzüncü yılı anısına düzenlenmiştir. Sergi alanının hemen yanına inşa edilen Eiffel kulesi Fransızların sergiye verdikleri önemi göstermesi bakımından önemlidir. Eiffel Kulesi, sergiye gelenlerin oldukça beğenisini toplamıştır. 1889 Paris Evrensel Sergisi aynı zamanda elektrik kullanarak yapıların aydınlatıldığı ilk sergidir. Sokaklar, abideler ve yapılar elektrikle aydınlatılmış ve oldukça beğeni toplamıştır. Osmanlı Devleti sergi için Osman Hamdi Bey ve Halil Paşa'yı görevlendirmiştir. II. Abdülhamid, Fransız İhtilali'nin yüzüncü yılı anısına düzenlendiği için sergiye diğer sergilere nazaran daha az önem vermiştir (Uğuş, 2020: 66-68). Zira pek çok Avrupa kraliyet





ailesi sergiye katılmayıp sadece temsilci göndermiştir.

Görsel 9: "Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi" İstanbul: İhlas Matbaacılık.

1893 Şikago Evrensel Sergisi

1893 yılında düzenlenen Şikago Evrensel Sergisi diğer adıyla Kolombiya Dünya Fuarı, öteki sergilerden farklı olarak Amerika'nın bir nevi gücünü sergilediği bir platformdur. II. Abdülhamid sergide Osmanlı köyü kurdurtmuştur. Bu sergi için Lübnanlı yazar olan Süleyman b. Hattâr Bustânî'ye görev verilerek sergi ile ilgili İngilizce- Türkçe *"Musavver Şikago Sergisi"* isimli dergi hazırlatılmış ve Osmanlılar bu yolla sergiden haberdar edilmiştir (Uğuş, 2020: 68-69). Osmanlı Devleti, fuara, bizzat ABD Başkanı'nın II. Abdülhamid'e gönderdiği heyet tarafından davet edilmiştir. Osmanlı pavyonunun düzenlemesi İbrahim Hakkı Paşa ve yardımcısı Fahri Bey tarafından yürütülmüştür (Ergüney, Kara Pilehvarian, 2015: 236).

Abdülhamid'in talimatıyla inşa edilen Türk köyündün ortasında bir Türk restoranı, dükkânlar, Türk tiyatrosu; içinde ise yüksek kubbe ve minareli bir cami yapılmış ve bu Türk kasabasının sembollerinden biri haline gelmiştir. Dikilitaşın yazılarıyla birlikte birebir kopyası koyulmuş, bunlar İstanbul'dan temsillerle Bizans tarihini Osmanlının bir parçası olarak gösteren teşhirler olarak yorumlanmıştır (Çelik, 1992:85-87, Engin Karaoğlu, 2019: 83). Fuarda aynı zamanda II. Abdülhamid'in talimatıyla hazırlanan ve ABD Kongre Kütüphanesine ve British Library'e gönderilen toplamda 51 albüm 1819 fotoğrafı kapsayan albümler de tanıtılmıştır. Albümlerin içerik olarak "modern Osmanlı" imajını yaratmak için üretildiği düşünülürse Şikago Evrensel Fuarı'nda Osmanlı'nın imaj yönetiminde kontörlü sağlamak için gösterdiği büyük çaba da daha anlaşılır olacaktır. Albümler içerik olarak Batılı gazeteci ve fotoğrafçıların tüm Dünya'ya servis ettiği "egzotik doğulu" imajının aksine moderne devlet kurumlarıyla kalkınan, eğitimden hastanelere, halk yaşamı ve mimariden, sanatsal faaliyetlere kadar pek çok konuda önemli bir içerik sunmaktadır.

Sonuç

Peter Burke'e göre, kültürler arası karşılaşmalarda kültürlerin birbirleri ile ilgili kurguladıkları imajların stereotip haline gelmesi muhtemeldir. Bu durum görsel ve zihinsel imgeler arasındaki bağın çarpıcı bir işaretidir. Kalıpyargı her zaman bütünüyle asılsız olmayabilir, fakat çoğu kez gerçeğin bazı yönlerini abartırken bazılarını göz ardı eder (Burke, 2009: 139). 19. yüzyıl Osmanlı Devleti üzerine Batılı Devletler tarafından oluşturulmuş ve stereotip haline gelmiş imajlar Burke'in burada bahsettiği gerçeğin sadece bazı yönlerini kurgulamaktan başka bir eylem değildir. Özellikle dönemin en büyük Müslüman devleti olması Batılı ülkeler arasında özellikle dışlanmasına sebep olmuştur. Toprak kayıpları, geç sanayileşmesi, ekonomik krizler Osmanlı ile ilgili olumsuz stereotipleri iyice güçlendirmiştir. Bu bakımdan 19. yüzyıl sergi ve fuarları Osmanlı Devleti'nin kendisi ile ilgili oluşturulan

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

kalıp yargıları yıkmak için önemli fırsat alanları olmuştur. Sergilerdeki görsel temsiliyetin en önemli hedefi yeniden yaratılan imgelerle "modern Osmanlı" imajı yaratmak ve bu imaj üzerinden Osmanlı kültürünü en doğru şekilde aktarmaktır. İkincil hedefi ise "oryantalist doğulu" imajıyla mücadele etmektir. Bu hedeflerini de dönemin şartlarına en uygun şekilde gerçekleştirmiştir. Fakat sonuç olarak imaj yönetiminde başarısız olmuştur. Zira Osmanlı Devleti ne sergilerse sergilesin sergi ve fuarlarda en fazla ilgi toplayan Osmanlı hamam ve kahvehaneleri olmuştur. Özellikle Osmanlı'nın sergi alanları Doğulu ülkeler arasından ayrılmıştır. Şalvarlı, fesli, bıyıklı kahvehaneciler, ziller, ağır takı ve mücevherler rağbet görmüştür. Dönemin en önemli kıyafet albümlerinden biri olan ciddi bir emek harcanan Elbise-i Osmaniyye'de bile amaçlanan çağdaş bir kıyafet albümü yapmak iken metinlerle birleşen fotoğraflar "ötekinin gözünden Osmanlı'ya bakışın örneğini oluşturmuştur. Tüm bu sergilemeler içerisinde Abdülhamid'in hediye albümleri ayrı bir yerde durmaktadır. Her iki hediye albüm de en genel ifadeyle devlet eliyle ideolojik olarak kültürün kurgulanması örneğidir. Üstelik bunu çağın en önemli buluşu fotoğraf ile propaganda olarak yapar. Fakat onlar da gönderildikleri yerlerde hak ettikleri ilgiyi görmez. Nihayetinde Osmanlı Devleti'nin sergi ve fuarlar için hazırladığı her görsel imge tarihin birer tanığı olarak günümüze ulaşmıştır.

Kaynakça

- Berger, John (1986), **Görme Biçimleri** (Çev: Yurdanur Salman), İstanbul: Metis Yayınları.
- Burke, Peter, (2009), **Tarihin Görgü Tanıkları** (çev: Zeynep Yelce), 2. Basım, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Deringil, Selim, (2014), **İktidarın Sembolleri ve İdeoloji** (çev: Gül Çağalı Güven), İstanbul: Doğan Kitap.
- Durmuş, Serap, Öymen Gür Şengül, (2017), **Mimarlığın Metinsel Temsilinde Retorik İnşa: Usûl-İ Mi'mârî-İ Osmanî** (1), METU JFA 2017/1, (34:1), 107-131.
- Eldem, Edhem (2017), **Görüntülerin Gücü- Fotoğrafın Osmanlı İmparatorluğunda Yayılması ve Etkisi,** 1870- 1914, Camera Ottomana (der: Zeynep Çelik, Edhem Eldem), İsatnbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Eldem, Ethem, (2014), **Elbise-İ Osmaniye'yi Tekrar Ele Almak,** Toplumsal Tarih, Sayı: 248 Ağustos, Sf: 26-35.
- Engin Karaoğlu, Hande (2019), **Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Halkla İlişkiler Örneği Olarak Dünya Fuarları,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ergüney, Duygu, Kara Pilehvarian, Nuran (2015), **Ondokuzuncu Yüzyıl Dünya Fuarlarında Osmanlı Temsiliyeti,** MEGARON, 10(2):224-240.
- Gülaçtı, İsmail Erim, (2017), **Fotoğraf ve Propaganda İlişkisi Bağlamında Batılılaşma Propagandası Olarak II. Abdülhamid Armağan Albümleri,** Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Hepdinçler, Tolga, (2006), **Fotoğraf ve Oryantalizm: 19. Yüzyılda Osmanlı'nın Fotoğrafik Temsili,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Hobsbawm, Eric, Ranger, Terence, (2006), **Geleneğin İcadı (**çev: Mehmet Murat Şahin), İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Işıklı, Aytaç (hzr.) (2012). **Türkiye Fuar Albümü Osmanlı Dönemi,** İstanbul:İhlas Matbaacılık.
- Mitchell , W. J. T. (1984). **What Is an Image? . New Literary History.** Spring.Vol. 15, No. 3.pp. 503-537

Görsel Temsiliyet ve Kültür Aktarımı İlişkisi Bağlamında Osmanlı Devleti'nin Katıldığı Evrensel Sergi ve Fuarlar

- Özilhan, Nilgün, (2020), **1851 Londra Uluslararası Sergisi'ne Osmanlı İmparatorluğu'nun Katılımı,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Sancar, G.A. (2012), **Kamu Diplomasisi ve Uluslararası Halkla İlişkiler.** İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Uğuş, Mikail, (2020), **II. Abdülhamid Dönemi Basın Hayatında Görsel Temsiliyet Bağlamında Basın Yayın Hareketi İncelemesi,** Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi, Servet-i Fünun Mecmuası Örneği, s.4. sf: 66-94. orcid.org/0000-0001-7250-3369.

Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı

EVLİYA ÇELEBİ'NİN GÖZLEMLERİYLE 17. YÜZYILDA OSMANLI COĞRAFYASINDA DEVRİN BİLGİNLERİ-EĞİTİMCİLERİ VE HALKIN İRFANI

İbrahim Caner TÜRK[1]

Özet

Evilya Çelebi'nin yarım asra yaklaşan seyahatleri sayesinde engin bir bilgi ve tecrübe ile oluşturulan Seyahatnamesi Türk kültür tarihi bakımından oldukça önemli bir külliyat niteliği taşımaktadır. Seyahatname birçok değişik alan için olduğu kadar eğitim alanında da insanı hayretler içerisinde bırakacak derecede zengin bir kaynaktır.

Evliya Çelebi Seyahatnamesinde, zamanının bilginlerini-eğitimcilerini ve halkın irfanını Anadolu'dan Balkanlara, Kırım'dan Kafkaslar, Irak'dan Mısır'a kadar tavsif etmekteydi.

Halkın irfanını bölge bölge tavsif ederken: Bütün ilimleri tahsil etmiş, müfessir, muhaddis, musannif ve bilgi denizi gibi engin kimseleri vardır. Ahalisi fakih olurlar. Kur'an hafızı çoktur. Olgun, necib çocukları vardır. Şairlerden kitap yazarlardan kimseler vardır. Ahalisi nice bin hadis-i şerif ezberlemişlerdir. Bilginlere pek rağbet ederler. Hepsi Müslüman ve Farisi okuyan kimselerdir. Zeki bilginleri vardır. Gayet mümin kimselerdir gibi değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Devrin bilginlerinden-eğitimcilerinden bahsederken de çeşitli fenlere maliktirler. Gayet zekidirler. Eli kitaplı, başı misvaklı uleması vardır. Ehli hal, dindar, mübarek kimsedir. Oniki bin öğrencisi vardı. Veli olduğuna şüphe yoktur. Muteber bütün kitapları görmüş idi. Hadis ilminde biriciktir. Hafıza kuvveti bakımından en ileri gelen kimse idi. Buhari ve Meşarikte yetmiş bin hadis, ravileriyle beraber hafızasında idi. Evi sanki medreseydi. Aruz ilminde ileri idi. Farsça Türkçe temiz şiirler yazardı. Tasavvufa salik ve ledün ilmine malik idi. Güzel yazı yazar, hoş sohbet kimse idi. Ders takrir ederken çok hiddetli idi. Ama feyzi vardı. Bir kere dersini dinleyen taş gibi kafasına nakşolunurdu. Gibi değerlendirmelerde bulunmaktadır.

1 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, icanerturk25@hotmail.com.

Bu veriler ışığında 17. Yüzyıl Osmanlı bilginlerinin-eğitimcilerinin oldukça donanımlı olduğu ve halkın irfanının son derece ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Evliya Çelebi Seyahatnamesi, Eğitim

Giriş

Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı konusuna geçmeden önce Evliya Çelebi ve seyahatnamesi hakkında bilgi vermek icap eder.

1.1.Evliya Çelebi ve Seyahatnamesi

Hayatı hakkında bilinenler seyahat hatıralarını topladığı on ciltlik muazzam eserine dayanır. Tam ve gerçek adı belli değildir. Evliya Çelebi adı muhtemelen lakabından gelmekte olup hocası İmam Evliya Mehmed Efendi'ye nisbetle alınmış olmalıdır. Kendisini "Seyyah-ı alem ve nedim-i beni adem evliya-i bi riya" diye tavsif etmektedir. Eserindeki bilgilere göre 10 Muharrem 1020'de(25 Mart 1611) İstanbul'da doğdu. Ölüm tarihi şüphelidir(Baysun, 1997, 400,406; İlgürel, 1995, 529; Ministry of Tourism and İnformation, 1, 7).

Yarım asra yaklaşan seyahatleri sayesinde engin bir bilgi ve tecrübe sahibi olan Evliya Çelebi, şair, aynı zamanda hattat, nakkaş ve musikişinastı. Bu kabiliyetlerini çeşitli yerlerde ispat etmiştir. Evliya Çelebi'nin gezip gördüğü yerleri ve şahit olduğu olayları konu alan on ciltlik seyahatnamesi Türk kültür tarihi bakımından oldukça önemli bir külliyat niteliği taşımaktadır(Baysun, 1997, 407; İlgürel, 1995, 531-532; Ministry of Tourism and İnformation, 5). Evliya Çelebi, Seyahatname'sinde bir nevi XVII. Yüzyıl Osmanlı'sının fotoğrafını çekmiştir. Bazen diplomatların maiyetinde bazen de ulak, sınır gazisi ya da özel kişi olarak 1640 yılında saraydan ayrılıp da çıktığı seyahatini 40 yıldan fazla sürdürmüş; bu zaman zarfında Bursa, İzmit, Trabzon, Kırım, Doğu Anadolu, İran, Ortadoğu, Kafkaslar, Balkanlar, İsveç ve Hollanda'ya kadar gitmiştir. Kendisinin son olarak da Mısır, Sudan ve Habeşistan'a kadar vardığı hac yolculuğu on yıldan fazla sürmüştür(Gökdemir, 2018, 26).

Seyahat ettiği coğrafyanın yüz ölçümü yaklaşık yirmi beş milyon kilometrekaredir. Bugün bu coğrafyada otuz devlet kurulmuştur. Evliya Çelebi'nin gördüğü, gezdiği, geçtiği şehir sayısı iki yüz elli yedidir. Evliya Çelebi'nin Seyahatname adını verdiği eseri yalnızca Türk edebiyatının değil bütün dünya gezi edebiyatının en büyük, en kapsamlı, en ilginç gezi kitabıdır. On ciltte ve yaklaşık dört bin sayfadan oluşur(İnalcık, 2013, 44; Akalın, 2011, 7).

Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı

Seyahatnameden ilk defa J.V. Hammer bahsetmiştir. Hammer, bu eserden bahsederken, Evliya'nın kısa bir hal tercümesini de kaydetmiştir. Hammer'in bu ilk tanıtmasından sonra Evliya birdenbire yazarların dikkatini üzerine çekmiş, asrın en mühim Kaynakça ından biri olduğuna dair umumi bir kanaat belirmeğe başlamıştır(Evliya Çelebi I, 1969, 14; Akalın, 2011, 28; Tezcan, 2009, 383-384). Onun yaşadığı asrı tam olarak tahlil edebilmek için, Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'ni mutlak surette tetkik etmek zaruridir. O, şayanı hayret bir müdekkiktir. Gezdiği bu geniş ülkede gördüğü herşeyi sormuş, öğrenmiş, tetkik etmiş ve kitabına geçirmiştir(Evliya Çelebi I, 10). Kırk yılı aşan bütün gezilerde toplanan notların en son yani, Evliya Çelebi'nin ölümüne yakın bir tarihte beyaza alındığı kuvvetle muhtemeldir(Parmaksızoğlu, 1983, XXI). Bu kitap, İslam edebiyatının, belki de dünya edebiyatının en uzun ve kapsamlı seyahat anlatısıdır(Dankoff, 2012, 29). Seyahatname birçok değişik alan için insanı hayretler içerisinde bırakacak derecede zengin bir kaynaktır(Dankoff, 2008, 15).

2.Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı

Evliya Çelebi, zamanının bilginlerini-eğitimcilerini ve halkın irfanını Anadolu'dan Balkanlara, Kırım'dan Kafkaslar, Irak'dan Mısır'a kadar şöyle tavsif etmekteydi:

Urfa, bilginleri çoktur. Bütün ilimleri tahsil etmiş müfessir, muhaddis, musannif ve bilgisi deniz gibi engin kimse vardır(Evliya Çelebi V, 44).

Aksaray, ahalisi fakih olurlar. Feraiz ilmini baba ve analarından okuyagelmişlerdir. Kur'an hafızı çoktur(Evliya Çelebi V, 83).

İskilip, Uleması gayet çok olmakla her camiinde medrese müderrisleri ve talebeden musannifleri vardır. Burası zevk ve hava madeni olmayıp ilim ve hilm madenidir. Olgun, necib çocukları, üçyüz kadar hafızı vardır(Evliya Çelebi V, 128).

Edirne, zamanımızda bu şehir içinde onyedi kadar çok güzel şairlerden, kitap yazarlardan kimseler vardır. Hasılı bilgin ve fadıl kimseler kaynağı, şair ve din adamı yeri bir şehirdir(Evliya Çelebi V, 18).

Tokat, halkı gayet zeki, çocukları gayet necib ve reşiddirler. Çoğunlukla halkı Envarü'l aşikin ve Muhammediye kitaplarını[2] ezberler ve okurlar(Evliya Çelebi VII, 237).

Gelibolu, Gelibolulular Yazıcıoğlu'nun Muhammediye kitabını[3] muhafaza etmeği çok severler. Ahalisi soylu ve aklı başında olup her bireyleri nice bin hadis-i şerif ezberlemişlerdir(Evliya Çelebi VIII, 175).

2 Evliya Çelebi'nin yaşadığı dönemde halkın din anlayışının oluşumunda Mızraklı İlmihal, Birgivi Vasiyetnamesi, Müzekki'n-nüfus, Envarü'l-âşikîn ve Muhammediye gibi halkın geneline hitap eden ilmihal ve mev'izâ türündeki eserlerin rolü büyük olmuştur.(Gökdemir, 2018, 34)

3 Muhammediyye, Yazıcıoğlu Mehmed Efendi'nin(Ö. 855/1451) manzum eseridir. Muhammediyye'nin, Osmanlı'da dinî-tasavvufî kültürün oluşmasında büyük katkısı olmuştur. Meğaribu'z-zaman li ğurubi'l-eşya' isimli eserin Hz. Peygamber ve ashabıyla ilgili kısımlarına dairdir(Uzun, 2005, 586-587).

Yanova, gölgelikli ağaçların altında bütün vilayet ahalisi meclis meclis oturup, Hüseyin Baykara faslı yaparlar. Çünkü bu şehir yeni fetholunmakla zaman hakimi ahalisine biraz müsaaderkarlıkta bulunmuştur(Evliya Çelebi VIII, 267).

Evliya Çelebi, hamisi Melek Ahmed Paşayı da şöyle vasıflandırmaktadır: Her hususta faziletli olgun, dindar bir gazi idi. Daima bilginlerle, iyi kişilerle beraber olur, vaizlerden Veli Efendi ile Erdebilizadeyi pek severdi. Hoca Attâr Pendnamesini dilinden düşürmezdi. Gramerden birçok kitaplar okuyup, fıkıh ve feraizde emsalsizdi. Sekizyüzden fazla şeri meseleleri ve binden fazla hadisi ezber bilirdi. Dervişliğe meyilli idi. Mevlana'nın Mesnevisi'nden ve İbrahim Gülşeni'den binlerce beyit ezberinde idi. Murad Han devrinde tuğra çekmeye izinli olup, onların öğretmesi ile bir tuğra çekmiştir ki emsalsizdi(Evliya Çelebi IX, 249-250).

Ösek, Bu diyar halkı, bilginlere pek rağbet ederler(Evliya Çelebi IX, 283).

Peçevi, hepsi Müslüman ve Farisi okuyan kimseler olup, ellerinde Hafız Divanı, Gülistan ve Bostan, Hayyam ve Nizami divanları düşmez. Hepsi Sırpça, Bulgarca, Macarca ve Acemceyi güzel bilirler(Evliya Çelebi IX, 300).

Mostar, müftü, nakibüleşrafı, bilginleri, şeyhleri, imamları ve yazarları ve şairleri pek çoktur(Eviliya Çelebi X, 213).

Şikloş, Bu şehirde bilginlere hürmet ederler. Ama hakkı ile bilgini yoktur. Ancak bazı acemi talebeleri vardır(Evliya Çelebi X, 227).

Varadin, Burada bilginlere çok itibar ederler. Zira bilgini yoktur(Evliya Çelebi XI, 16).

Tatar kavmi, bir kısmı bilginler, şeyhler, sofulardır(Evliya Çelebi XI, 178).

Bahçesaray, bilginleri ve doktorları çoktur(Evliya Çelebi XI, 215).

Kefe, bilginleri çoktur. Mütehassıs tabipleri, cerrahları pek çoktur(Evliya Çelebi XI, 241).

Bahçesaray, Mehmed Girayla gece gündüz Hüseyin Baykara sohbetleri ettik. Ramazanı şerifte Kazak sultanları ve velinimetim selim Giray Sultan ile öyle bir Ramazanı Şerif zevkleri ettik ki… Bir diyarda etmedim(Evliya Çelebi XI, 245).

Dağıstan Endrey Şehri, bu eski şehir bilginlerin toplandığı, Fadılların çıktığı, şairlerin yatağı olan bir yerdir. Bilginleri Arapça ve fende ileridirler. Mütehassıs tabipleri, cerrahları hesapsızdır(Evliya Çelebi XI, 294).

Evliya Çelebi, hanlıktan azledilen Mehmet Giray'ın Dağıstan Karabudak Han'a geldikten sonra vahdethanesinde ibadetle, tarih ve hadis ilmi ile meşgul olmaya başladığını ve Dağıstan bilginlerinden Molla Kuli, Molla Şirvani, Molla Cebrail, Molla Cami, Molla Azrail, Molla Kasım, Molla İsrafil, Molla Şeyhkend adlı nice bilginlerle gece gündüz garip ilimlerle meşgul olduğunu yazmaktaydı(Evliya Çelebi XI, 297).

Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı

Kırım'da Mehmed Giray'ın azledilmesiyle yerine gelen yeni hanın Osmanlı paşası Ak Mehmed Paşa ile uzun gecelerde bütün Kırım bilginleriyle ilmi mübaheseler yaptığını ifade etmektedir(Evliya Çelebi XII, 56).

Vardar Yenicesi, Gazi Evranos Medresesi'nde bir adam ne kadar ahmak olursa olsun, burada bir kere bismillah dese, bir yılda tefsir anlamağa muktedir olur. Çünkü Şeyh İlahi Hazretleri nazar etmiştir(Evliya Çelebi XII, 111).

Yanya, 3 adet Kur'an hıfzı yeri, iki adet tefsir okunan yer vardır. Bu şehrin maarif erbabı çoktur. Halkı Farsça bilir. Şairleri de çoktur(Evliya Çelebi XII, 299-300).

Delvine varoşu, 3 medrese vardır ama eşkıya yiğit sohtaları olur(Evliya Çelebi XII, 306).

Bekin Kalesi, Bu diyarın suhteleri hep eşkıyalardır(Evliya Çelebi XIII, 14).

Tekirdağ, üç yerde tecvit ilmi okunur, Kur'an'ı ezberleyen necip reşit çocukları vardır(Evliya Çelebi XIII, 36).

Manisa, gerçi etrak diyarıdır ama eski taht şehri olduğundan halkı gayet söz anlar, miri kelam maarif erbabı şairleri çoktur. Meşhur şairleri şunlardır: Âni, Vânî, Kânî, Âbî, Zülalî, La'li, Lali, Vali. Bunlardan bilhassa Lâli Çelebi şiirde çok üstün idi. Kalemi cevahir saçmaktadır. Halen bir divanı vardır. Nimî Çelebi çok zekidir ama halkı zem ve kadh edip, kuduz it gibi dalmaktadır. Ama her hicvi, Nefi'nin Siham-ı Kazasına bedeldir. Şeyhülislam Mahmud Efendi de alim, şair, musikide üstad bir değerli zattır. Velhasıl bu şehirde 17 divan sahibi şair vardır. Ahalisi tüccar, sanat ehli, bilgin kanaat ve ibadet ehlidir(Evliya Çelebi XIII, 76).

Rodos, Güzelce Sinan Molla Ahmed Efendi, yazdığı kitaplar çoktur. Tarikat ilminde benzeri yoktur(Evliya Çelebi, XIII, 157).

Maraş, gayet zeki bilginleri vardır. Gayet mümin kimselerdir(Evliya Çelebi XIII, 198).

Mekke, Mekkeliler ağır hareketli kimseler olup ilim ile uğraşmazlar. Hepsi tüccardırlar. Hafızlık ve hadis ilmi Mısır'a mahsusdur. Mekke'de birkaç Anadolulu vardır, ancak onlar ilimle uğraşırlar. Yoksa Mekke'den keramet sahibi, hal ehli şeyhler çıkmamıştır. Çünkü hepsi hava ve hevesindedirler(Evliya Çelebi XIV, 53).

Mısır, 20 bin fetva sahibi uleması vardır. Uleması, garip ilimlere, çeşitli fenlere maliktirler. Gayet zekidirler. Çocukları da olgun ve zekidir. 57 bin hafız vardır. 174 bin ulema kadı ve dersiam vardır. 12 binden fazla imam ve hatip, 10 bin şeyh vardır. Ezher Camii revakları içinde 12 bin eli kitaplı, başı misvaklı uleması vardır. Mısır'da ulemalar Hadis ilmi, tıb, feraiz, tefsir, fıkıh, hadis, tecvit, hıfz, tevhit, ledün, beyan, kelam, kemal, âdâp, sarf nahiv, mantık, maâni, lügat, aruz, yazı, yıldızlar, cift, kef, sim, simya kimya, heyet hikmet ziyc, danyal, Ful, fal, cerri eskal, remil, vefk, esma, teshir; davet, sarf, suruf, Mare necat, tayyi mekan, ihfâ, tabir, sihir, feraset ilimleridir. Ama edep yoktur. Mısır'a esir olarak gelen

Abaza, Şadşa, Gürci, Mekril, Dadyan, Açıkbaş, Rus ve diğer kavimlerden unsurlar her biri birer hanedana düşüp ilim tahsil edip, Mısır azizi olurlar(Evliya Çelebi XIV, 159).

Evliya Çelebi, on yıl gibi uzun bir süre kaldığı Mısır'ın Bilgin-Şeyh-Dersiam-İmam Hatiplerinden bahsederken de meziyetleriyle bunları şöyle aktarmaktaydı: Mısır şehlerinden Ali Şümürlesi, ehli hal, dindar, mübarek kimsedir. Anadan doğma kör idi. Ama Ezher'de dört yerde ders verirdi. On iki bin öğrencisi vardı. Veli olduğuna şüphe yoktur. Muteber bütün kitapları görmüş gibi "Bu mesele Kadı hanın veya Tatar Haniye'nin ve Camiussagirin falan sayfasının yedinci satırındadır." Derdi. Sonra Şeyh Ahmed Acemi hadis ilminde biriciktir. Hafıza kuvveti bakımından zamanın en ileri kimsesi idi. Buhari ve Meşarik'de yetmiş bin hadis, ravileriyle beraber hafızasında idi. Sabık Şeyhülislam Bolevi Mustafa Efendi'nin evi sanki medrese idi. Dersiam Abdülkadir Efendi,Kethüda İbrahim Paşa Cerir Taberi, Buhari ve Müslim'i bunlardan tekmil ettiler. Aruz ilminde ileri idiler. Farsça Türkçe temiz şiirler yazardı. Şeyh Abdullah Mağribi kürsü vaizi değildi ama yine Ezher'de de ders verirdi. Şeyh Ahmed merhum tasavvufa salik ve ledün ilmine malik idi. Şeyh Yahya Mağribi Dördüncü Mehmed Han huzurunda ilmi münakaşada bulunup Vani Efendi'yi mat etmişti. Şeyh Mehmed Keysudar Türkçe, Farsça şiir yazmaya muktedir, alim, güzel yazı yazar, hoş sohbet kimse idi. Şeyh Haraşi müfessir, muhaddis idi. Müslim, Buhari, Kamus Ahteri, Sahah Cevheri, Muhiddin-i Arabi'nin fusuhu ezberinde idi. Ezberinde ders verirdi. Binden fazla talebesi vardı. Ders takrir ederken çok hiddetli idi. Ama feyzi vardı. Bir kere dersini dinleyen taş gibi kafasına nakşolunurdu. Şeyh Ayyâşî Şeyh Şemurlisi'den okumuştur. Sultan Müeyyed Camiinde dersiamdır. Güzel sözler söyler, cömert, güzel Türkçe konuştuğundan diğer ulema kıskanırdı. Şeyh Ahmed İskenderani Alim, fadıl, hoş sohbet idi. Şeyh Ali Üryani'den ders almıştır. Na't okuduğu vakit hayran olurdum(Evliya Çelebi XV, 28-29).

Fayyum, bu şehirde üzüm şarabı olmaz. Çünkü bu şehirde mazannei Kiramdan, Mecazibundan, bilginler, müfessirlerden, muhaddislerden, müelliflerden, hafızlardan, nice bin imam ve hatipler vardır. Ve büyük necibler bu diyara memurdurlar. Şeyhleri gayet çoktur(Evliya Çelebi XV, 248).

Sonuç

Evilya Çelebi'nin yarım asra yaklaşan seyahatleri sayesinde engin bir bilgi ve tecrübe ile oluşturulan Seyahatnamesi Türk kültür tarihi bakımından oldukça önemli bir külliyat niteliği taşımaktadır. Seyahatname birçok değişik alan için olduğu kadar eğitim alanında da insanı hayretler içerisinde bırakacak derecede zengin bir kaynaktır.

Evliya Çelebi, zamanının bilginlerini-eğitimcilerini ve halkın irfanını Anadolu'dan Balkanlara, Kırım'dan Kafkaslar, Irak'dan Mısır'a kadar tavsif etmekteydi.

Halkın irfanını bölge bölge tavsif ederken: Bütün ilimleri tahsil etmiş, müfessir, muhad-

Evliya Çelebi'nin Gözlemleriyle 17. Yüzyılda Osmanlı Coğrafyasında Devrin Bilginleri-Eğitimcileri ve Halkın İrfanı

dis, musannif ve bilgi denizi gibi engin kimseleri vardır. Ahalisi fakih olurlar. Kur'an hafızı çoktur. Olgun, necib çocukları vardır. Şairlerden kitap yazarlardan kimseler vardır. Ahalisi nice bin hadis-i şerif ezberlemişlerdir. Bilginlere pek rağbet ederler. Hepsi Müslüman ve Farisi okuyan kimselerdir. Zeki bilginleri vardır. Gayet mümin kimselerdir gibi değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Devrin bilginlerinden-eğitimcilerinden bahsederken de çeşitli fenlere maliktirler. Gayet zekidirler. Eli kitaplı, başı misvaklı uleması vardır. Ehli hal, dindar, mübarek kimsedir. Dört yerde ders verirdi. Oniki bin öğrencisi vardı. Veli olduğuna şüphe yoktur. Muteber bütün kitapları görmüş idi. Hadis ilminde biriciktir. Hafıza kuvveti bakımından en ileri gelen kimse idi. Buhari ve Meşarikte yetmiş bin hadis, ravileriyle beraber hafızasında idi. Evi sanki medreseydi. Aruz ilminde ileri idi. Farsça Türkçe temiz şiirler yazardı. Tasavvufa salik ve ledün ilmine malik idi. Güzel yazı yazar, hoş sohbet kimse idi. Ders takrir ederken çok hiddetli idi. Ama feyzi vardı. Bir kere dersini dinleyen taş gibi kafasına nakşolunurdu. Gibi değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Bu veriler ışığında XVII. Yüzyıl Osmanlı bilginlerinin-eğitimcilerinin oldukça donanımlı olduğu ve halkın irfanının son derece ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kaynakça

- Akalin, Şükrü Haluk(2011). **Seyyah-I Alem Evliya Çelebi,** Ankara.
- Baysun, M. Cavid(1997). **"Evliya Çelebi",** Meb İslam Ansiklopedisi, 4. Cilt, Eskişehir..
- Gökdemir, Ahmet(2018), **Evliya Çelebi'nin Gözüyle Osmanlı'da Kuran Kültürü,** Tedrisat/Tilavet/Örf-Adet, İstanbul.
- Dankoff, Robert(2008), **Evliya Çelebi Seyahatnamesi Okuma Sözlüğü,** İstanbul.
- Dankoff, Robert(2012), **Seyyah-I Âlem Evliya Çelebi'nin Dünyaya Bakışı,** Çev. Müfit Günay, İstanbul.
- İlgürel, Mücteba(1995), **"Evliya Çelebi"**, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. 11, İstanbul.
- İnalcik, Halil(2013), **" Evliya Çelebi: Bir Musahibin Anıları Ve Seyahat Notları"**, Evliya Çelebi'nin Dünyası, Ed. Coşkun Yılmaz, İstanbul.
- Mehmed Zillî Oğlu Evliya Çelebi(1969-1970), **Evliya Çelebi Seyahatnamesi,** Türkçeleştiren Zuhuri Danışman, I., V, Vi, Vii, Viii, Ix, X, Xi, Xii, Xiii, Xiv, Xv. Kitaplar, İstanbul.
- **Ministry Of Tourism And İnformation,** Evliya Çelebi, Ankara.
- Parmaksizoğlu, İsmet(1983), **Evliya Çelebi Seyahatname,** Ankara.
- Tezcan, Nuran(2009), **"17. Yüzyıl Osmanlı Türk Edebiyatı Ve Seyahatname",** Çağının Sıradışı Yazarı Evliya Çelebi, Hazırlayan Nuran Tezcan, İstanbul.
- Uzun, Mustafa(2005), **"Muhammediyye",** Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. Xxx, İstanbul.

TÜRKİYE İLE SOVYET AZERBAYCANI ARASINDA EĞİTİM ALANINDAKİ İLİŞKİLER (XX YÜZYILIN BAŞLARI)

Dr.Vusal ZULFUGAROV[1]

Halkımızın dost ve kardeş Türk halkıyla ilişkileri zengin ve karmaşık bir içeriğe sahiptir ve bu tarihi köklere, karşılıklı güvene, etkinliğe ve stratejik ortaklığa dayanıyor.

1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyetinin kurulmasında, devlet kurumlarının, ordusunun oluşturulmasında, toprak bütünlüğünün sağlanmasında, kültürün, bilimin, eğitimin geliştirilmesinde Osmanlı'nın büyük hizmetleri olmuştur.

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin yıkılmasından sonra da, Azerbaycan'ın Sovyet devleti olmasına, halkımıza yönelik önyargılı sovyet ideolojisinin hakim olmasına rağmen halkımızın aydınları, önde olan kişileri Türkiye ile ilişkileri koruyup saklamaya çalışmış, özellikle bilim, eğitim ve kültür alanında ilişkiler sürdürülmüştür.

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti zamanında Azerbaycan'da eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesi amacıyla Osmanlı Devleti tarafından özünde eğitim çalışanlarına ihtiyacın olduğu bir zamanda, Bakü'ye öğretmenler gönderilmiştir.

Eylül 1920'de Bakü'de düzenlemiş Doğu Halklarının Birinci Kongresi'ne Türkiye'den 100'ün üzerinde kişi katıldı. Kongre siyasi amaclar taşısa da kültürel alanı etkilemiş, Azerbaycan-Türkiye ilişkilerinin genişlemesine katkıda bulunmuştur.

Atatürk'ün teşebbüsü ve liderliği altında uygulanan reformların kültürel ilişkilerin güçlendirilmesi üzerinde daha büyük etkisi olmuşdu. 1926'da Bakü'de düzenlenen Türk halkları Kongresine türk akademisyenler aktif olarak katıldı. Türk dili konuşan halklar tarafından kullanılan arap alfabesinin yerini latin alfabesin alması konusuna kendi desteklerini verdiler. Bakü'deki Türk halkları Kongresinden sonra, ayni zamanda Türkiyede de arap alfabesini yeni bir alfabe ile değiştirme süreci hızlandı.

1 Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, vzulfugarov@gmail.com

1925'te Türkiyeye okul programları, planlar, çok sayıda pedagojik literatür, 1929'da tarım, ilaç, sağlık alanına ait 97 başlıkta 288 bilimsel yayın ve dergiler, 1929 yılında Ankara Yüksek Hukuk Okulu için türk dilinde çok sayıda yasal yayın, özellikle Azerbaycan Anayasası, kararnameleri ve yasaları, kadınların statusu hakkında yasalar, Adalet bakanlığının çeşitli materyalleri gönderildi. Ylanızca 1930'un ikinci yarısında azerbaycan ve tatar dillerinde 224 kitap ve dergi Türkiye'ye gönderildi.

Genel olarak, Sovyetler Birliğinin Atatürk hükümeti ile ilişkiler tamamen politik-ideolojikti amaçlar daşısa da asla iki kardeş ülke arasındaki dostluğu ve kardeşliği bozamadı.

Anahtar kelimeler: Atatürk dönemi, Sovyet Azerbaycanı, Türk halkları Kongresi, Doğu Halklarının Birinci Kongresi, Atatürk'ün reformları, eğitimsel ilişkiler.

ON COOPERATION BETWEEN TURKEY AND SOVIET AZERBAIJAN IN THE FIELDS OF EDUCATION (IN THE EARLY XX CENTURY)

The relations of our people with the friendly and brotherly Turkish people have a rich and complex content and this is based on historical roots, mutual trust, efficiency and strategic partnership.

In 1918, the Ottomans had great services in the establishment of the Azerbaijan Democratic Republic, in the establishment of state institutions and army, in ensuring territorial integrity, in the development of culture, science and education.

After the collapse of the Azerbaijan People's Republic in Azerbaijan to become the Soviet state, despite being dominated by the preconceived Soviet ideology for our people, our peoples intellectuals leading people who have tried to and protect relations with Turkey, especially in science, in education and in culture relationswas continued.

During the time of the Azerbaijan Democratic Republic, teachers were sent to Baku by the Ottoman State in order to restructure and develop the education system in Azerbaijan, at a time when there was essentially a need for education workers.

First Congress of the Peoples of the East was held in Baku in September 1920, over 100 people attended from Turkey. Although sending Congress for political purposes has influenced the cultural area, it has contributed to the expansion of Azerbaijan-Turkey relations.

The reforms implemented under Atatürk's initiative and leadership had a greater impact on the strengthening of cultural relations.Turkish academics actively participated in the Turkish Peoples Congress held in Baku in 1926.They gave their support to the replacement of the Arabic alphabet used by the Turkic-speaking peoples with the Latin alphabet. After the Congress of the Turkish people in Baku, but also in Turkey also has accelerated the process of replacing the Arabic alphabet with a new alphabet.

In 1925, Turkey school programs, plans, many pedagogical literature, in 1929, agriculture, medicine, 288 scientific publications and magazines in 97 titles of the health field, in 1929, Ankara in the Turkish language for the High School of Law numerous legal publications, especially in the Azerbaijani Constitution, its decrees and laws, laws on the status of women, various materials from the Ministry of Justice were sent.Only the second half of 1930 and in the Tatar language azerbaycan 224 books and magazines sent to Turkey.

In general, although the relations of the Soviet Union with the Ataturk government were purely political-ideological, they never broke the friendship and brotherhood between the two brotherly countries.

Keywords: Atatürk period, Soviet Azerbaijan, Turkish Peoples Congress, First Congress of Eastern Peoples, Atatürk's reforms, educational relations.

GİRİŞ

1920'lerin başında kurulan Türkiye-Sovyet ilişkileri sonrakı yıllarda başarılı bir şekilde gelişmiş ve iki ülke arasındaki kültürel ilişkiler üzerinde olumlu bir etki yapmışdır. Sovyet-Türkiye ilişgileri 1920'li yıllarda çeşitli şekillerde gerçekleştirilmekteydi. Bu sergiler, festivaller, konserlerin gerçekleştirme, yayınlarla, bilimsel kitaplarla, edebi eserlerle değişim, eğitim, bilimsel araştırma, sanat alanında yaratıcı işbirliği, kültür, bilim ve yaratıcı kolektiflerin karşılıklı değişimi şeklinde olurdu. Pek çok farklı özelliğe ve hedefe rağmen, bu yıllar boyunca, SSCB'nin müslüman ülkelerinde gerçekleşen kültürel devrimle Atatürk'ün reformları arasında bazı uygunluklar da vardı. Türkiye ile SSCB arasındaki kültürel işbirliği bir yandan her iki ülkenin ihtiyacından kaynaklanıyordusa, bir yandan da böyle bir eğilimin yaranmasında Sovyetler Birliği'nin Türkiye'deki temsilcilerinin faaliyetlerini de vurgulamak önemlidir. Sovyet-Türkiye kültürel bağlarının güçlendirilmesinde 1925 yılında Rusya'da kurulmuş Haricle Ümumittifaq Kültürel İlişgiler Toplumu, 1926'da kurulmuş Ümumukrayna Kültür Toplumu ve 1928 yılında kurulan Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu önemli bir rol oynadı. Azerbaycan resmi bağımsızlığını yitirmesine rağmen, SSCB ve Zakafkasya Sovyet Federal Sosyalist Cumhuriyeti içinde Türkiye ile kültürel ilişkilere devam etme fırsatı bulmuştu.

Azerbaycan ile Türkiye arasındaki ilişkiler eski zamandan olmuş ve Azerbaycan Halk Cumhuriyeti döneminde de devam ettirilmişti. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti ülkedeki kültürel ve eğitim çalışmalarının restorasyonu için Türkiye hükümetine başvurdu ve Osmanlı devleti kendi desteyini verdi. Türk öğretmenler, kendi ülkesinde eğitimcilere ihtiyaç duyulduğu bir zamanda Bakü'ye gönderildi. Azerbaycan parlamentosunun 9 Temmuz 1919'da kabul etmiş kararıyla Bakü, Gence, Kazah, Şeki, Şuşa, Kuba, Zakatala ve Salyan'da 2 ay pedagojik kurslar için öğretmenlik yapacak öğretmenlerin çoğu İstanbul'dan davet edildi.

Türkiye'den Azerbaycan'a davet edilen öğretmenler daha çok orta öğretim kurumlarında işe alındı. 5 Kasım 1919'da Azerbaycan'a ilk öğretmen grubu geldi ve onlar 50 kişi oldu. Onların maaşları ve diğer yaşam meselelerinin üst düzeyde çözüleceği düşünülüyordu. Türkiye'den gelen öğretmenlerden Kamal bey, Fatih bey, Reşid Süreya, Nurulla Efendi, Mirze Möhsun Han Bakü Erkek Seminarisi'nde, Ramziye hanım, Saime hanım, Rabia hanım, Nacide hanım, Nebahet hanım ve diğerleri Bakü Kadın Seminarisi'nde çalıştılar. Türk öğretmenler Kazah Seminarisi'nde, Gence Seminarisi'nde, Kadın ve Erkek gimnaziyalarında predaqoji faaliyetlerde bulundu.[2]

Eylül 1919'da Azerbaycan Halk Cumhuriyeti 100 genc adamı devlet pahasına yurtdışında okumak için göndermeye karar verdi ki, onlardan 9'u Osmanlı hükümetinin iznine dayanarak İstanbul'a gönderildi. Diğer gençler Fransa, İtalya ve İngiltere'ye gönderildi. Rusya'da devam eden iç savaş nedeniyle 13 gencin oraya gitmesi mümkün olamadı.

1922'nin sonlarınadek Sovyet Azerbaycan Cumhuriyeti ile Rusiya Sovyet Devleti arasındaki devletlerarası ilişkilerin bağımsızlık ilkesi tarafından düzenlenmiş olmasına rağmen, XI Rus ordusunun Azerbaycan'da olması bu bağımsızlığı çok zayıflatmış duruma sokuyordu.[3]

Azerbaycan-Türkiye ilişkileri SSCB'nin yaranma zamanına kadar belli kadarıyla bağımsız ve başarılıydı. Bakü'de 1-8 Eylül 1920'de Doğu halklarının ilk kongresi yapıldı. Kongresin Azerbaycan-Türkiye kültür ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi oldu. Kongreye 26 ülkeden 37 millet ve halkdan 1891 insan katıldı. Bu kongreye Türkiye'den 105 kişi geldi. Kongre sona erdikten sonra,Türkiye'den Azerbaycana gelmiş personelin çoğu geri dönmeyerek Sovyet Azerbaycan'ın birkaç eğitim kurumunda çalışmaya başladı.

1920'lerin ilk yarısında Azerbaycan hükümetinin ve Türkiye Büyükelçisi Memduh Şövketin çabalarının sonuçu olaraq belirli bir sayda Türk öğretmenlerinin Azerbaycana gelişi sağlandı. Sovyet Azerbaycan'ında çalışan Türkçe öğretmenleri burada eğitim çalışmasını teşvik etmenin yanı sırası, aynı zamanda biraz tecrübe öğrendi ve sonra bunu Türkiye'de uyguladı.

1920-22 yılları arası Azerbaycanın Türkiye Cümhuriyyetinde Büyükelçisi İbrahim Ebilov oldu. 1922'de Türkiyenin Kars, Trabzon ve Samsun şehirlerinde Azerbaycan Cumhuriyetinin konsoloslukları vardı ve onlar Türkiye ile kültürel ilişkilerin genişletilmesine hizmet ediyordu.

18 Ekim 1921'de Azerbaycan temsilciliğinin Ankara'da açılmasıyla ilgili olarak, İbrahim Ebilov, Mustafa Kamal Paşa'yı bu açılışa davet etti ve ondan Azerbaycan bayrağını elçiliğin uzerinde yükseltmesini istedi. Açılışta Mustafa Kemal Paşa şunları söyledi: Azerbaycan ile Türkiye arasındaki kardeşlik ilişkileri ve bu ilişkilerin samimiyeti kendiliyinde sadece

2 Александр Иоффе, Интернациональные научные и культурные связи Советского Союза 1928-1932, Москва, 1969, c.146-148.
3 İsrafil İsmayılov, Azərbaycan-Türkiyə mədəni əlaqələri XX əsrdə, Bakı, 2004, s.45.

değerli değil, aynı zamanda onun için değerli ki, biz Azerbaycan aracılığı ilə diğer dost ülkelerle olan ilişkilerimizi gerçekleştiriyoruz.

Sovyet Rusya hükümeti başkanı Lenin devrimci etkisinin Doğu'ya Azerbaycan ve Türkiye üzerinden yayılmasına büyük önem veriyordu. Bu nedenle, 1920-22'de Azerbaycan-Türkiye ilişkilerini genişletme fırsatı yaranmış ve Azerbaycan tarafı bunu kullanıyordu.[4]

Sovyet devletiyle ve onun diğer cumhuriyetleri ile ilişkilerin genişlenmesine 1920'lerde Mustafa Kemal Paşa'nın öncülüğünde Türkiye'de gerçekleştirilen köklü reformlar da kendi etkisini gösterdi. Özellikle yönetim, hukuk, eğitim, kültür alanında atılan adımlar, dinin devletten ayrılması, laik okulların ortaya çıkışı, latin alfabesi harfli bir alfabe oluşturulması ve diğer reformlar Türkiyenin gelecekte hayatında önemli bir rol oynadı ve Azerbaycan-Türkiye ilişkilerinin güçlendirilmesine katkıda bulundu.

Atatürk'ün milliyetçiliği Osmanlıcılık ve Panturkizim'den kökten farklıydı. Atatürk'ün türkçülüğü Türkiye Cumhuriyeti sınırları ile sınırlıdır, diğer milletlere karşı gelmez ve Türk vatandaşlarının tamamen özgür ve modern halk olduğunu kabul edirdi. Daha sonra bu ilkeyi uygulamaya çalışan Atatürk, kendi başkanlığı ile yaratılan Cumhuriyet Halk Partisi'nin ana ilkeleri olan altı ilkenin hepsini Türk halkının ulusal egemenliğini tam olarak sağlamak amacını gerçekleştirmek işine yöneltmiştir. Bu altı ilke şunlardır: milliyetçilik, cumhuriyetçilik, halkçılık, etatizm (her alanda devlet liderliği), laiklik (laik devlet, dinin devletten ayrılması). Atatürk, hayatının sonuna kadar bu ilkelere sadık kaldı. Uluslararası ilişkiler alanında Atatürk, Türkiyenin tüm dünya devletleriyle dostluk ve işbirliği ilişgisinde bulunmasına çalıştı. O, "Ülkede barış, dünyada barış" ilkesine dayanıyordu.[5]

Cumhuriyetin kuruluşunun arifesinde, Türkiye'deki medreseler ve dini okullar tüm okulların yarısından fazlasını kapsiyordu ve bu da onun kültürel gelişimini olumsuz yönde etkiliyordu. Diyanet İşleri ve Vakıflar Bakanlığı'nın 1924'te kapatılması bu alanda önemli bir dönüm noktası oldu. XX yüzyılın 20-30'lu yıllarında Türk okullarında ideolojik eğitimin temelini Kemalizm devrimici fikirler düzenliyodu. Türk milliyetçiliği, resmi bir devlet ideolojisi olarak Türklerin milli bilincini şekillendirmede olumlu bir rol oynamıştır. Mustafa Kemal Paşa Atatürk, dört kez Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı seçildi ve onun kabullendiği ilkeler, Türkiye'nin bütünlüğünün korunmasına ve geliştirilmesine yönelmiştir.

Mustafa Kemal Paşanın ve Lenin'in XX yüzyılın 20'lerin başlarında varolan yazışma ve anlaşmalarının etkisiyle o zamanlar, Sovyet ve Türkiye arasındaki ilişkilerde belli bir dereceye kadar yakınlık oldu. 1923 Şubat'ında İzmir'de gerçekleşen ekonomik konferansta, SSCB'nin Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçisi Semyon Aralov ve Zakafkasya'daki cumhuriyyetlerin Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçisi İbrahim Ebilov kendi konuşmalarında Sovyetler Birliği'nde yapılan kültürel çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgi verdi.

4 İsmayılov, a.g.e., s.45.
5 Yusif Rüstəmov, Türk fikir tarixi haqqında mülahizələr, Bakı, 2005, s.13.

Mustafa Kemal Paşa'nın konuşmaları ve eserleri ile tanışlık, Semyon Aralov ve İbrahim Ebilov'un Türkiye'deki diplomatik faaliyetleri ile ilgili yazıların içeriği bize söylemeye gerekçe veriyor ki, siyasi yapılardaki büyük farklılıklara rağmen, Türkiye'de ve Azerbaycan'da kültür yaratıcılığı alanında kültürle ilgili faaliyetlerde bazı benzerlikler vardı.

SSCB'nin kurulmasından sonra Azerbaycan-Türkiye ilişkileri zayıflamaya başladı. Belirli çıkarlar dahilindeki ilişkiler devam etti. Azerbaycan ve Türkiye, her fırsattan yararlanarak iki ülke arasındaki ilişkileri korumaya ve geliştirmeye çalıştı. Aralık 1925'te SSCB ile Türkiye arasındaki "Dostluk ve Tarafsızlık hakkında" anlaşmanın süresi 1929 ve 1936'da daha 15 yıla kadar uzatıldı.

20'li yılların sonlarında ve 30'ların başında Azerbaycan'da kullanılan ders kitaplarından bazıları, Türkiye'den gelen ders kitaplarına dayalı hazırlanarak okullara eğitim için gönderildi. Aynı zamanda, 1925'te Sovyetler Birliği'nde halk eğitiminin durumunu yansıtan çok sayıda pedagojik literatür Türkiye'ye gönderildi. Onların içinde okul programları, planları, raporları ve çeşitli pedagojik araştırma materyalleri vardı.

1925'te Bakü'de Sovyet Azerbaycanı ile Türkiye Cumhuriyeti arasında kültür ve eğitim alanında "Türkoloji Sergisi" adlı bir sergi düzenlendi. 1926'da (26 Şubat - 6 Mart) Bakü'de toplanan I Ümumittifaq Turkoloji Kongresi aslında uluslararası bir kongreydi. Kongreye Türkiye, Macaristan, Almanya ve diğer ülkelerden temsilciler katıldı. Kongrede Türkiye'den gelen Prof. M.Köprülü konuşma yaptı. 1926'da Bakü'de onun " Azeri Edebiyatına Ait Tetkikler" adlı eseri de yayımlandı.[6]

Türkiye'den kongreye gelen bilim adamlarinden biri Ali Bey Hüseyinzade (1864-1964) oldu. Ali Bey Hüseyinzade 1910'dan sonra çoğunlukla Türkiyede yaşadı. 1933 yılına kadar İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde profesör olarak çalıştı. İstanbul'daki Ahmed Agayev, Mehmet Emin Resulzade, Ziya Gökalp, Y.Akçuraoğlu ve İstanbul'daki diğer düşünürlerle birlikte Türk Ocağı Derneğini düzenledi. Ali Bey Hüseyinzade Mustafa Kemal Paşa Atatürk hükümetinde önemli görevlerde bulundu.

Bakü'de 26 Şubat - 6 Mart 1926 tarihlerinde dokuz gün boyunca düzenlenen I Türkoloji Kongresi, XX yüzyılda Azerbaycan halkı da dahil olmak üzere Türk milletlerinin kültürel yaşamındaki en dikkat çekici olaylardan biri olarak tarih oldu.

Türk halklarının kültürel entegrasyonunda özel ve önemli bir aşama için temel attıran bu muhteşem Kongre, her şeyden önce geniş boyut ve geniş bir coğrafi bölgede yaşayan birçok Türk halkları için birkaç kader konulu sorunların belirlenmesi, çözümün geliştirilmesi ve tutarlı bir şekilde uygulanması açısından istisnai bir öneme sahiptir. Böylece, bu muteber mecliste, eski Sovyetler Birliği'nde yaşayan Türk halklarının tarihi, edebiyatı, dili, alfabesi, etnografyası ve kültürü ile ilgili yakın gelecek için düşünülmüş çok önemli ve yararlı kararlar alınmış, latin alfabesine geçişin bilimsel-metodolojik ilkeleri ayrıntılı olarak geliştirilmiştir.

6 İsmayılov, **a.g.e.**, s.45.

Eylül 1920'de Doğu halklarının Bakü'deki kongresi, 1926'da Azerbaycanlı öğretmenlerin ilk kongresi (15 Şubat), 1926'da I Türkoloji Kongresinin düzenlenmesi ve diğer çalışmalar o zamanki Azerbaycan entelektüellerinin belli kadar entelektüel gücünün olduğuna delalet ediyordu. SSCB'deki represiyalar zamanı bu büyük entelektüel gücün çoğu yok edildi. Bu yıllarda 50.000'den fazla Azerbaycanlı öldürüldü ve 100.000'den fazla Azerbaycanlı Sibirya ve Kazakistan'a sürgün edildi. Bu insanların çoğu bilim adamları, eğitimciler, kültürçü şahsiyetler, aydınlar idi.

1937-38'de Azerbaycanın ünlü aydınları H.Cavid, M. Müşfig, A.Nezmi, A.Cavad, T.Şahbazi, S.Mumtaz, S.Hüseyn, B.Talıblı ve diğerleri represiya kurbanları oldu. Kitlesel respresiyalarin örgütlenmesinde türklerin genetik düşmanları olan eremeniler, özellikle İçişleri kurumlarında sorumlu görevleri olan Sumbatov-Topuridze, Grigoryan, Markaryan ve diğerleri onemli rol oynadı. Azerbaycan'ın 51 bölgesinden 31'inin Halk İçişleri Komiserliği'nin bölge bölümlerinin şefleri ermeniydi.

Bakü'deki Türk kongresinin yeni alfabe ile ilgili önerdiği fikirler Türkiyenin ilerici toplulukları tarafından coşkuyla karşılandı. Bakü'deki Ümumittifak Yeni Türk Alfabesi Komitesi ders kitapları, edebi literatür, reform için gerekli tüm materyalleri Türkiye eğitim örgütüne vererek alfabe reformuna yakından yardımcı olmuştur.

Türk Hakimiyyete Milliye gazetesi 12 Mart 1926'da şöyle yazdı: Türkiye yeni Latin alfabesini kabul etti. Buna aynı zamanda bizi Bakü Türkoloji Kongresi davet ediyor. Biz onun sesini dinlemeliyiz.[7]

Türkiye dil komisyonu defalarca Sovyet örgütlerinden azerice yalnızca eğitim edebiyatı değil, aynı zamanda matematik, kimya, biyoloji ve inşaat alanına ait bilimsel ve teknik literatürler aldı.

Türk Hükümeti'nin ricası üzerine, Ankara Yüksek Hukuk Okulu için Azerbaycan Kitap Palatası 1929 Haziran-Temmuz aylarında türk dillerinde çok sayıda hukuk alanına ait literatür, özellikle Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasasını, kadınların statüsü ile ilgili yasalar dahil olmak üzere emir ve kanunlar mecmuesini ve Azerbaycan Halk Adalet Bürosu'nun çeşitli materyallerini gönderdi. 1930'un ikinci yarısında Haricle Ümumittifaq Kültürel İlişgiler Toplumu Türkiyeye azerbaycan ve tatar dillerinde 224 başlıkta, özbek ve türkmen dillerinde 233 başlıkta kitaplar, aynı zamanda periyodik yayınlanmış edebiyat (dergi vb.) gönderdi.[8]

Latin alfabesiyle Türkiye'ye ders kitabı ve genel edebiyat gönderilmesinde Haricle Ümumittifaq Kültürel İlişgiler Toplumunun Zakafkasiya şubesi olan Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu özel bir rol oynuyordu.

7 Hakimiyyete milliye, 12 Mart 1926.
8 Məhəd Sofiyev, Güney Qafqaz respublikaları Sovet–Türkiyə əlaqələrində (1922–1936-cı illər), Bakı, 2000, s.249.

Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu Batı Avrupa ülkeleri ile kültürel ilişkileri Haricle Ümumittifaq Kültürel İlişgiler Toplumu aracılığıyla, İran ve Türkiye ile kültürel ilişkileri kendi yönetiyordu. Başlıca görevlerden biri Türkiye ve İran ile kitap değişiminde bulunmaktı. Ekonomi, finans, sanayi, tarım, spor vb. alanları kapsayan kitaplar rus, gürcü, ermeni dilinden Azerbaycan diline tercüme edilerek gönderildi. Aynı zamanda, Sovyet sistemini yansıtan sosyalizm mücadelesine adanmış birçok edebiyat da gönderildi.

Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu kuruluşunun ilk gününden itibaren Doğu ülkeleriyle, özellikle de Türkiye ile geniş bir kültürel bağlantı kurmak için çok şey yaptı. Her üç cumhuriyetin topraklarındaki yönetim, organizasyon ve yüksek öğrenim kurumlarıyla iletişim kurmak üzere Zakafkasiya Kitap Kurumu, içeren Azerbaycan Devlet Yayınevi vb. kurumlar görevlendirildi. Aynı zamanda, 1 Şubat 1929 tarihli bir mektupta, SSCB'nin Türkiye yetkili temsilcisi Potyemkin'den Ankara ve İstanbul'daki bilimsel ve kültürel kurumların bir listesini göndermesi rica olundu. Cevap olarak İstanbul ve Ankara üniversiteleri, Türkoloji Enstitüsü, Çocuk Koruma Derneği, Türk Ocağı, Basın Toplumu ve Eğitim Bakanlığıyla kitap takas etmek önerildi.

Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu 1929 yılında Türkiyeye tarım, tıp, sanayi, hukuk vb. alanları kapsayan 97 başlıklı 288 nüsha bilimsel kitap ve dergi gönderdi. Bunların arasında "Zakafkasya Halk Ekonomisi" (1927), "Zakafkasya nüfusu" (1929), "Azerbaycan fabrika endüstrisi" (1929), "Kafkas Tarihi-Arkeoloji Enstitüsü Haberleri" ve diğerleri gösterilebilir.[9]

Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu başkanı Surxatyan Aralık 1929'da Ruhulla Axundov'a yazdığı bir mektupta, Halk Dışişleri Komiserliği Doğu ülkeleriyle kültürel ilişkilerin geliştirilmesine büyük önem verdiğinden, bu ülkelere bizim literatürümüzün gönderilmesi acil görevimiz olmalı soyledi. Mektupta, Azerbaycan dilinde gönderilecek olan her bir literatürün 4 kopyasının olması rica olunurdu.[10]

Türkiye'ye gönderilen kitaplar içerisinde okul öncesi eğitime ait materyaller, okul programları ve ders kitapları da önemli yer bulurdu. Ayrıca, 1930'da Azerbaycan Eğitim Bakanlığı Türkiye'ye Azerbaycan dilinde 7 coğrafya ders kitabı ve Azerbaycan dilinde bir qlobus gönderdi. Bundan başka, Türkiye'ye Güney Kafkasya ekonomik coğrafyası (Bakü, 1930) ve Genel Coğrafya kitapının I Bölümü (Bakü, 1930) gönderildi.

Azerbaycan, aşağıdaki Türk toplumu ve kurumlarıyla kitap paylaşmaktaydır: Tarih Kurumu, Dil Kurumu, Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Tarım Bakanlığı, Ankara ve İstanbul üniversiteleri, Darülbedayi Tiyatrosu, Kadro ve Cumhuriyet yayınevleri vb.

9 Sofiyev, a.g.e., s.223.
10 Sofiyev, a.g.e., s.253.

Aşağıdaki Azerbaycan toplum ve kurumları yabancı ülkelerle kitap paylaşmında bulunuyorlardı: Azneft Departmanı, Arazi Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı, Azerbaycan'ı öğrenen ve araştıran derneğ, Türk Alfabe Komitesi, Merkezi İstatistik Ofisi, Bakü İxtioloji Laboratuvarı, "Azerbaycan Ekonomi Haberleri" dergisi yayınevi, Bakü Üniversitesi.

Dikkata alak, 1921'den bu yana, Azerbaycan Devlet Pedagoji Enstitüsü, Azerbaycan Politeknik Enstitüsü, Doğu dünyasında İlk Konservatuar, Yüksek Resim Okulu, 1929'dan Azerbaycan Ziraat Enstitüsü (Gence'de) çalışmaya başladı. 1930'da Azerbaycan Tıp Enstitüsü kuruldu. Ardından, 1934 yılında Sanayi Enstitüsü ve Halk Ekonomi Enstitüsü kuruldu. 1938'de Gence ve Şeki'de öğretmen enstitüleri kuruldu.

1923'te Azerbaycanı Öğrenen Toplum kuruldu ve 1929'da Devlet Bilimsel Araştırma Enstitüsü oldu. Daha sonra, bunun temelinde SSCB Bilimler Akademisi Güney Kafkasya bölümünün Azerbaycan şubesi kuruldu. 1935 yılında bu bölüm SSCB Bilimler Akademisinin Azerbaycan şubesine dönüştürüldü. 1922'de Azerbaycan Arkeoloji Derneği kuruldu, 1923'te bu derneğ Arkeoloji Komitesi ve 1927'den Tarihin, Sanatın ve Doğa Anıtlarının Korunması Komitesi oldu.

Sovyet Azerbaycan'ı 1923-1932'de yöneten başkanlar değer halklardan olmuş ve bu hiç şüphesiz Azerbaycan-Türkiye ilişkileri üzerinde olumsuz etkisini gösteriyordu. Buna rağmen ülkemizdeki yaratıcı insanlar ilişgileri güçlendirmek için ellerinden geleni yapıyordular.

Türkiye'den Güney Kafkas cumhuriyetlerine gönderilen eserler arasında Fuat Köprülü ve Ahmet Rasim'in tarihi eserleri, Ahmed Halim'in 3 ciltlik "Ekonomik Devleti" çalışmaları, Falih Rıfkının "Yeni Rusya" ve "Zeytun Dağı", Ahmet Cavad'ın Türkçe dilbilgisi, İbrahim Aladdin, Ali Seyid, Mitet Sedullah, S.Muhtar, Rakip Difkinin sözlükleri ile birlikte çok sayıda ekonomi, tarih, edebiyat, coğrafya, tarım vb. alanlara ait birçok literatür vardı. Ayrıca, "Kadro", "Foto", "İstanbul Müzeleri", "Ankara Halk Evleri mecmuası" dergileri ve "Cumhuriyet", "Akşam", "Milliyet", "Vakit", "Hakimiyyeti Millie" gazeteleri Türkiye'den gönderildi.

Bu dönemde, SSCB'de türk yazarlarından Reşad Nuri, Oktay Rifat, Nazım Hikmet, Sebaheddin Ali, Orhan Kemal, Ömer Seyfettin, Sadri Erkem, Halide Edib, Fahri Erdinç, Orhan Hançerlioğlu, Aziz Nesin, Cevdet Anday ve diğerlerinin eserleri rus, ukraynalı, azerice, gürcüce, ermenice ve diğer dillere çevrilmiş ve yayınlanmıştır.

Türkiye'nin Güney Kafkasya cumhuriyetlerine karşılıklı yardımı dil, edebiyat, tarih ve pedagoji alanda idi. Azerbaycan nüfusu arasındaki cehaletin yok edilmesi en önemli konulardan biriydi. Bu sorunu kısa sürede çözmek için uzman eksikliği vardı. Bu zorlukların üstesinden gelmek için 20'li yıllarda Türkiyeden yazarlar, dilbilimciler, tarihçiler, pedagoglar ve diğer bilginler davet edildi. Onlardan İsmail Hikmet, Mühyeddin, Doktor Halil Fikret, Ahmed Cövdet ve diğerleri gösterilebilir. Bilimsel bağları güçlendirmeye ihtiyaç vardı.

1925-26'da Azerbaycan Devlet Üniversitesi Doğu Fakültesinde, türk bilim adamı İsmail Hikmet Azerbaycan ve Türk Edebiyatı tarihi derslerini verdi. Fuad Köpruluzade ayrıca bir süre aynı fakültede Türk edebiyatı derslerini verdi. Onların dersler ayrıca kitapta yayınlandı.

Ancak, dikkat edilmesi gereken, Türkiye'den 20'li yıllarda eğitimci olarak davet edilen bazı edebi ve dilbilimcilerin edebiyat, dil ve sanat konularındakı objektif türçülük konumunu Sovyet ideolojisi kabul etmiyordu. Onu sovyet edebiyatı, aynı zamanda şiirinin mefkurevi yönün belirlenmesini olumsuz yönde etkileyen, yeni yaratıcılık başlatan genç şairleri yaratıcılık için doğru yoldan azdıran gibi değerlendiriyordu.[11]

Azerbaycan Devlet Bilimsel Araştırma Enstitüsü, Bakü İxtioloji Laboratuvarı, Azerbaycan Veteriner Bilimsel Araştırma Enstitüsü, Azerbaycan Tıp Üniversitesi Türkiyenin bilimsel kurum ve kuruluşlar ile yakın ilişkiler içindeydi.

1934 yılında Türkiyeye bilimsel ve teknik yardım, özellikle de ulusal kadroların hazırlanması konusunda Sovyet-Türkiye anlaşması imzalandı.[12] Bu anlaşmanın ardından Sovyet alimler Türkiye'ye davet edildi. Onlar aktif olarak bilimsel konferanslara katıldılar ve ülkedeki yüksek eğitim okullarında ders verdiler. Azerbaycan tarafı da bu fırsatlardan yapabildiği kadar yararlanmaya çalıştı.

SSCB Türkiye ile bilimsel ilişgileri genişletmek için Moskova, Tiflis, Bakü ve diğer şehirlerde periyodik olarak "Türkiye haftası" düzenleniyordu. Bu haftalarda, Sovyetler Birliği'ne gelen türk alimler sovyet biliminin en son başarıları hakkında bilgilendirilirdiler. Bu amaçla özel bir bülten yayınlanırdı. Örneğin, Ümumittifaq Ziraat Bilimleri Akademisi tarafından hazırlanan "Türkiye haftası"ndaki programı göstermek mümkün. Akademi'nin büyük bilimsel konseyi toplantısının 13 Mayıs 1935 tarihli Protokolü: Türk tarım uzmanlarını SSCB'de sığır yetiştiriciliğinde bilimsel ve deneysel başarılarla tanıştırmak için "Türkiye haftası" düzenlendi.[13]

1932 Nisan-Mayıs aylarında Sovyetler Birliği'nde İsmet İnönü başkanlığındaki devlet heyetinin varlığı, Sovyet-Türkiye kültürel ve bilimsel ilişkilerinin tarihinde önemli bir rol oynadı.

Türkiye Cumhuriyeti ve Güney Kafkas Cumhuriyetleri arasında müzik, tiyatro ve sinema alanında yakından ilişkiler olmuş. Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu tarafından yeni kurulan Ankara Müzik Okulu'na eğitim materyalleri ve programları gönderildi. Zakafkasya Haricle Kültürel İlişkiler Toplumu tarfında Mayıs 1930'da ilgili kuruluşlara yazılan mektupta, "Azerbaycan şarkıları" kitapının 10-15 nüshasını ve yayınlanmış diğer not kitaplarının kısa sürede Türkiye'ye gönderilmesi rica olunmuştur.[14] Ağustos 1932'de

11 Sofiyev, a.g.e., s.279.
12 Cumhuriyyet, 14 Nisan 1934.
13 Sofiyev, a.g.e., s.269.
14 Sofiyev, a.g.e., s.286.

"Azerbaycanın halk şarkıları", Üzeyir Bey Hacıbeyov ve Müslüman Magomayev'in müzik parçaları Türk Konservatuvarı'na gönderildi.

Azerbaycan'da türküler, ünlü türk besteciler Ahmed Adnan, Ülvi Camal, Ekrem Zeki, Celal Reşid ve diğerlerinin eserleri memnuniyetle karşılandı. Azerbaycan müzisyenleri bu bestecilerin eserlerini konserlerinin repertuarına dahil etti. Azerbaycan'a Türk müziği figürleri davet edildi.

Ancak, Sovyet hükümetinin bazı örgütleri Türk müzisyenlerin Azerbaycan'a gelmesini engellemek için tedbirler almaya devam etti ve sanatçıların Azerbaycan'da buluşmasını önlemek için çabalar gösteriyordu. İki ülkenin kültürel birliğinin yok edilmesini istiyordular.

Azerbaycan ile Türkiye arasındaki tiyatro qostrollarının değişimi organize edildi. İstanbul'daki "Darül Baday" Tiyatrosu'nun Azerbaycan'a, Bakü'nün Azerbaycan Tiyatrosu'nun Türkiye'yi ziyareti hedef olarak kabul edildi.

XX yüzyılın sonunda, Azerbaycanlı düşünür Mirze Feteli Ahundzade'nin "Vezir-han Lenkeran" adlı pyesi İstanbul Ulusal Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir. 1928'de ayrı bir kitap olarak yayınlandı. Pyesin sahnelenmesini türk tiyatro ve sinema adamı Möhsün Ertoğrul ve eşi Nayriyye Ertoğrul gerçekleştirmişti.

Kültür alanındaki önemli olaylardan biri, 1931 yılında SSCB'deki türk dili konuşan halklara ve alfabe reformlarına adanmış bir serginin düzenlenmesiydi. Azerbaycan, Türkiye'de düzenlenen sergilere bağımsız olarak katılamıyordu. Sadece Güney Kafkas bölgesi adıyla kendi başarılarını gösteriyorlardı. Sadece Azerbaycan değil, aynı zamanda Güney Kafkas cumhuriyetleri, SSCB'nin yurtdışında düzenlediği sergilerde, tüm bilim ve kültür alanlarında kazandıklarını göstermek için tam özgür değildiler. Yurtdışındaki sergiler için 1935 yılında Azerbaycan hakkında 170 sayfalık bir fotoğraf oluşturuldu. Üç bölümden oluşan 20 albüm çıkarıldı: feodal Azerbaycan, kapitalist Azerbaycan, sosyalist Azerbaycan.[15]

Azerbaycan mühaciretinin önde gelen temsilcileri Mehmed Emin Resulzade, Alibey Hüseyinzade, Mirze Bala Memmedzade, Hüseyn Baykara, Almaz Yıldırım, Ahmet Caferoğlu ve diğerlerinin Türkiye'de uzun süre yaşaması, Türk halkının kardeş Azerbaycan-türk halkına gösterdiği özen ve sevginin bir tezahürüdür. 1930'ların sonunda Azerbaycan'dan Türkiye'ye göç eden entelektüellerimiz, farklı mesleklerin sahipleri, kültürümüzün tebliğatçıları ve temsilcileriydi. Bu göçmenlerin sayısı yüzlerce olmuştur.

Azerbaycan bağımsızlığını yeniden kazandıktan sonra Azerbaycan-Türkiye ilişkileri hızla gelişti. Bugün "bir milletin iki devleti" olan Türkiye Cumhuriyeti ile Azerbaycan Cumhuriyeti arasındaki ilişkiler tüm alanlarda karşılıklı güven ve stratejik ortaklığa dayanmaktadır.

15 Sofiyev, a.g.e., s.299.

Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Haydar Aliyev'in 1994'te Ankara'daki Anitkabir Türbesi'nde, Türkiye'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün mezarını ziyaret ettikten sonra, anı kitabına yazdığı yürek sözleri: "Türk dünyasının evezsiz şahsiyeti, büyük lider, dahi Mustafa Kemal Atatürk'ün mezarı önündə, onun ruhu karşısında saygıyla baş eyirem, ona Azerbaycan halkının derin aşkını ve saygısını ifade edirem.Unutulmaz Atatürk'ün kutsal adı, solmayan siması bin yıllardan gelen Türkiye ve Azerbaycan dostluğunun ve kardeşliğinin gelecek yoluna parlak ışık saçıyor".[16]

16 **Heydər Əliyev Atatürk haqqında**, Bakı, AzAtaM, 2003, s.4.

Kaynakça:

- Александр Иоффе, Интернациональные научные и культурные связи Советского Союза 1928-1932, Москва, 1969.
- Cumhuriyyet, 14 Nisan 1934.
- Hakimiyyete milliye, 12 Mart 1926.
- **Heydər Əliyev Atatürk haqqında**, Bakı, AzAtaM, 2003.
- İsrafil İsmayılov, **Azərbaycan-Türkiyə mədəni əlaqələri XX əsrdə**, Bakı, 2004.
- Məhəd Sofiyev, **Güney Qafqaz respublikaları Sovet–Türkiyə əlaqələrində (1922–1936-cı illər)**, Bakı, 2000.
- Yusif Rüstəmov, **Türk fikir tarixi haqqında mülahizələr**, Bakı, 2005.