







İÇİNDEKİLER

1.	ÖNDERLİK VE YÖNETİM SORUNLARININ TEORİK TAHLİLİ Ali DERVİŞİ Hacığa oğlu	4
2.	KİRİL ELİFBASINI ÖĞRENMEK NE KAZANDIRIR İNSANA? Dr. Emrullah GÜNEY	9
3.	YENİ ÇAĞ, TÜRKİYE VE YENİ YÖNETİM SİSTEMİ Yrd. Doç. Dr. Refet RAMİZ	13
4.	ASYA HUN İMPARATORLUĞU'NDA MÜZİK Yrd. Doç. Dr. Feyzan GÖHER VURAL	15
5.	B. VAHABZADƏ POEZİYASI ZAMAN, POETİK İNTELLEKT VƏ YARADICI İDRAK FƏALLIĞI KONTEKSTİNDƏ Aşiqi MƏNSUR Məhəmmədəli oğlu	22
6.	THE COMPARISON OF UNIVERSITY STUDENTS IN TURKEY AND CYPRUS IN TERMS OF STRATEGIES FOR COPING WITH STRESS AND PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS Yrd. Doç. Dr. Kâmile Bahar AYDIN	27
7.	MULTICULTURALISM AND DEMOCRACY EDUCATION Prof. Dr. Yousuf DADOO Dr. Samettin GÜNDÜZ	41
8.	NAZİM HİKMET GERÇEĞİ Abdullah KARAHİSARLI	50
9.	OKULDA ZORBALIĞIN AKTÖRLERİ Ayşin SATAN	55
10.	XARİCİ ÖLKƏLƏRİN CİNAYƏT QANUNNERİCİLİYİ ÜZRƏ RÜŞVƏTXORLUQ CİNAYƏTLƏRİNƏ GÖRƏ MƏSULİYYƏTİN TƏNZİMLƏNMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ Əlirza Kiyani Şahmirsi İmaməli oğlu	67
11.	TÜRK DÜNYASINDA BİLİMSEL VE AKADEMİK İŞBİRLİĞİ POLİTİKALARININ PSİKO-SOSYAL ANALİZİ Yrd. Doç. Dr. Kasım TATLİLİOĞLU	73
	KİTAP TANITIMLARI ve REKLAM	85



(1)
ÖNDERLİK VE YÖNETİM SORUNLARININ TEORİK TAHLİLİ
Ali DERVİŞİ Hacığa oğlu¹

ÖZET

Makalede önderlik ve yönetimin teorik ve pratik sorunları tahlil ediliyor, önderlerin kişisel nitelik ve yetenekleri araştırılıyor. Örgütün etkin yönetimine, iş sürecinin etkin organizasyonu etkileyen faktörlere telif yaklaşımı belirtilmektedir.

Önderlik ve yönetim sorunu insanlık tarihinin en eski sorunlarından biridir. Bu sorun farklı kıvançlarda bilhassa toplum, farklı insan toplulukları, kurumları daima düşündürmüş ve sonuçta çeşitli teorilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İdari nesneyi ağırlaştırdıkça yönetim ve yönetim sorunları da artmıştır. Herhangi bir örgütün özel kadrosu onun verimli çalışmaları için temel etkidir. Onunla karşılaştırıldığında örgütün finansal ve mali kaynakları ikincil özellik taşıyor. Yönetim kadrosunun idarisi dendiğinde kadronun sıkıca biçimselleşmesine ve çalışma sürecinde kadronun yeteneklerinden tam kullanıma yönelik kurumsal ve yönetim önlemlerinin topluluğu anlaşılmaktadır.

İnsan kaynaklarını uygun ve elverişli kullanmak, ekonomik gelişmeyi beraberindeki toplumsal sorun ve sıkıntılarının en işlek çıkış yoludur, çünkü insan gücü, üretim, gelişim ve evrimin temel ve işlek unsuru olarak algılanıyor. Dolayısıyla yönetimin türleri, kaynakların yönetimi, ortak yönetim fikrinin gelişmesi, işçilerin çalışma tarzına, kişiliğine ve psişik özelliklerine dikkat de yeni değişikliklere sebep olmuştur. Kurumsal faktör bir işçi bireyin doğrudan sorumlu ve yöneticileri ile olan alakasının göstergesidir. Bu ilişkinin türünden oluşan düzenlemeler genellikle patronun çalışma ortamında davranışının iki yönüyle ilgilidir.

1) Bireyler içi hamilik müdürlerin kendi işçilerinin refahına olan ilgiye işaret ediyor.

2) Teknik hamilik ise müdürlerin teknik alanlara ve teknik duruma ilişkin konular hakkında talimatlara işaret ediyor.

Modern durumda çeşitli psikolojik ve yönetim alanlarında bulunan araştırmacılar bir takım ilişkilerin, özellikle ısı, yönetim tipi, iş ortamının fiziksel durumu, hukuk ve avantajlar gibi fonksiyonlar arasında bağılıklar, ayrıca işçilerin neşesi, kurumlar ve bireylerin birbirlerine etkisi ve işlekliliği gibi fonksiyonlar ile ilgileniyorlar. Günümüzde işte psikolojinin uygulaması bireysel farklılıklar, organizasyon yapısı, ücret, kurumda grupların yapısı, çalışanların işe merakı ve bu gibi alanlara aittir. Böyle öngörüler hemen yakın gelecekte bilimsel merkezlerde kişisel nedenler yerine insanların karşılıklı tepkileri başka etkenler, aynı zamanda örgüt, çalışma ortamı, robotlar vb. faktörlere yönetilecek.

Günümüzde çeşitli işletme ve kuruma başkanlık eden kişinin yönetim yeteneğinin temel göstergesi kararların kabul görme becerisidir. Bu aynı kişiden liderlik, özel teorik bilgi ve bilgellik gerektirir. Bu zaman onun aşağıda gösterilenlere amel etmesi amaçlı ve önemli sayılabilir:

- Yönetim kararı alınmadan önce öncelikle son amaç belirlenmeli, her bir konuya ilişkin verilecek kararlar kesin olarak açıklanmalıdır;

- Kolektif reyle hesaplaşmakla, yönetici kendisinin kabul ettiği yanlış karardan vazgeçmek yetisine sahip olmalı ve onları zamanında iptal etmelidir;

- Herhangi sebepten yönetim kadrosunun rağbet beslemediyi personel tekliflerini değerlendirmekte obyektivlik ilkelerinin alınmasına tüm araçlarla çalışmak becerisini sergilemek;

¹ İran İslam Cumhuriyeti, Azad İslam Üniversitesi (Rudehen filiali) öğretim görevlisi



- Teşhis edilememiş, doğru olmayan bilgilere esaslanmağla kabul edilmiş yönetim kararları sadece anlaşmazlık yaratıyor, hem de işletme içi ilişkilerin göreceli şekilde pisleşmesine yol açtığını dikkate alarak onların kısa sürede iptal edilmesine çalışmak;

- İşletmede yaşanan olumsuz sonuçlu faaliyete göre suçlanan işçiden durum hakkında kişisel görüşünü duymamış, bilememiş, hiçbir zaman karar almaya gayret göstermemeli, çünkü bu karar bazen yanlış sonuçlara sebep olmakla, normal işçi ilişkilerini kötüleştiriyor.

Örgüt lideri liderlik özelliklerine sahiptir. Liderlik-rehberin insanların davranışına etki ederek onları belli tarzda davranmaya teşvik edici araçtır. Liderlik belirli karakteristik özelliklerin olmasını gerektirir: "Liderde her şeyden önce kendisine, kendi yeteneğine güven duygusu olmalıdır. Kendi gücüne inanmayan her insan kendi alanında başarı kazanamaz. Elbette kendine güven duygusu belli değerlendirme kriterleri temelinde formalaşmalı ve iş imkanların son derece şişirdilmesine getirmemelidir "

Lider ve ona bağlı olanlarla ilişkileri hakkında Japonya'nın "Matsutisi firmasının başkanı Sayın Matsutisinin fikirleri özellikle dikkat:" kurnazlık yapma, doğru ol, kendi yerinde girişimci ol! Dünkü günle yaşama, kendi biliyini daima tekmilleştir, etraftakılara saygı ve dikkatle yaşa ve yasalara uyum! Dolandığında yere minnettarlıkla yaşa! Biz tüm bunları toplumdan borç alıyoruz. Kendi kendine soru vermektен yorulma-sen kimin için işleyirsen? Cevap birdir: Sen toplum için işleyirsen! " Genelde yönetimin seviyesi işçilerin yönetimden razılıklarının göstergesidir. Başbuğ'un işçilere karşı dikkatli ve işçi yönümlüyü her ne kadar çok olursa (örnek iyi çalışmaya değer vermesi, kendi elemanlarına dikkat etmesi, çalışanların fikirlerini göz önünde tutmak) işçilerin rıza seviyesini artırır. Üstelik yöneticiler çalışma sürecinde ne kadar çok yetkili olsalar onlara karşı işçilerin rağbeti artıyor.

Örgütün verimli yönetilmesine birçok faktörler etkiler. Daha fazla öneme sahip kurumsal faktörleri aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

- 1) Karar vermede yer;
- 2) Rol;
- 3) Değerlendirme;
- 4) Açık-serbest ve gayri resmi olmak;
- 5) Maaş ve tavizler.

Bu faktörlerin her birini tek tek gözden geçireceğiz.

Karar vermede yer. Karar vermede yer, hem bir kişisel faktör ve hem de belli noktaya kadar kurumsal faktör olarak göz önünde tutmak olur.

Araştırmaların çoğundan bile sonuç almak olur ki, işçiler kendi işlerinde karar verme sürecinde yer almak istiyorlar. Kendi kurumlarında kararların verilmesinde katılımları ona neden olur ki, onlar kendi meslekleri hakkında daha olumlu bakışa sahip olsunlar.

Harzberg'in görüşüne göre işçilerin kararların verilmesinde belirli miktarda katılımı ve özgürlüğü onların işten rıza ve mesleklerine ilginin artmasına sebep oluyor. İşçilerin çalışma sürecine olumlu etkisi ve peşelerinde hoşnutlukla onların karar vermede katılımları arasında ilişkinin tedgigatının sonuçları, patronları daha yeni yönetim yöntemine yani ortak yönetim türüne sevk ediyor. Ortak yönetimin sonuçlarına ait bilgiler genellikle uzun süre işçilerin işten rızasını ve semereliklerini gösteriyor. Buna rağmen bazı durumlarda bu metodun olumlu sonuçları olmamıştır. Böylece, ortak yönetim metotları işçilerin karakterleri ve onların işteki pozisyonları denk düşmelidir.

2) roller. Rol ve görev konusunda şüphe, çalışma koşulları diğer buududur ki, esaslı biçimde işte hoşnutsuzluğu oluşmasında etkiliyor. Meslekte olan kuşkular işçilerin belirli yönde faaliyet göstermelerinde sorumluluk bölümlerine hanel getirerek onlarda bile fark yaratıyor ki, onların işlerini başkaları görüyor ve bu meslek onlara ait değil, başkalarına aittir. Böyle tür kuşkular kurum, meslektaşlar ve nihayet insanın kendisi hakkında yanlış tasavvurun oluşması ile sonuçlanır. Genellikle kurumsal rolün yapısını şüpheler üzerinde analiz edilebilir, burada beklenen amaçların belirsiz olması olumsuz yürüyüşlerle sona erer. Dolayısıyla gayri kesin pozisyonlar işte narazılıklarla çok sıkı irtibat. Lioterin yaptığı araştırmalar gösteriyor ki, tıp bacıların vezifelerindeki gayri şeffaflık onların çalışmalarındaki hoşnutsuzluk ve konfliktlerinde etkileyen faktördür.



3) Değerlendirme. İşçilerin çoğu kendi çalışmalarının sonuçları hakkında bilgi almak istiyorlar. Çeşitli araştırmalar gösteriyor ki, eğer işçilerin çalışma faaliyetlerini uygun biçimde değerlendirecek olursak onların kendi işlerine olan uzlaşmanın olumlu etki bırakacak. Öyle ki, eğer amaçlar aydın ve elde yapılacak olursa, üstelik çalışmalarından yeterince teşekkür görseler, onların öğrenme ve gelişme uyumu artacak ve daha çok icabet hisleri olacaktır. Çalışma sürecinin değerlendirilmesi genellikle ferde örgütü birleştiren süreçlerle güçlü irtibat halindedir. Görevi yükseltmeye karar vermek, gelişme ve talimat, kişilerin mevcut iş süreçlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanıyor. Dolayısıyla değerlendirmeler bireyin gelişim ve talimatı ile doğrudan irtibat halindedir. Örgütlerin çoğunda bile hissediliyor ki, iş değerlendirilmesi her şeyden çok ücret ve ücret ile irtibat, fakat dikkate almak gerekir ki, iş ortamında bu değerlendirmenin sadece bir buududur ve onun üzerinde ısrar etmek çeşitli kişisel zorlukları yaratır. Diğer taraftan her bir bireyin değerlendirilmesi kendine özgü anlama sahiptir ve çoğu durumlarda bile hissediyorlar ki, değerlendirmede ayrıseçkiliye, terefkeşliye, reallıkların tehriğine ve başka konulara yol veriliyor. İşte bu yüzden onun olumsuz etkilerini olumlu yönlerden daha çok hesap ediyorlar.

4) Açık-serbest ve gayri resmi olmak. İşçilerin engel olan bir takım kurumsal ve idari kuralların dışına konulması işçilerin kendi işlerinden rızasına büyük rolü var. Resmi olmanın kökü derin kurumsal kültürde. Bu kurumsal davranışlar ve görevlerin yerine yetirmesinde engeller ve rabbitelerin kuru olmasına neden oluyor. Terezin dediğine göre, işten rıza hissine neden olan yasa resmiliyin yönleri şunlardır:

a) açık kapılar stratejisini işçilerin her birisi uygun biçimde tecrübe ediyor. O yüzden yok ki, kurumsal kurallar teşvik ve tavsiye ediliyor, belki zira görevlerin yerine getirilmesinde iyi yol budur.

b) kuru ve sert yasa kurallar olmayan yerde işçiler kendilerine veriyoruz uygun koşullarda gerekli gördükleri fiili icra ediyorlar.

c) madem işin devamı ve görevin yerine getirilmesi için bir yasak yoktur, şenlik törenlerinde önemli iş planları hakkında mesaj sıradışı yoktur.

d) işçilerin kendi çalışma fezalarını ve odalarını resim, gül, ve başka şeylerle süslemektedir özgür olmaları.

e) kuruma özgü uniformaların geyinmesine elemanları zorlamamak.

5) Maaş ve tavizler. Yaklaşık tüm çalışma grupları için maaş ve ücret çalışma ortamının en önemli şartların-dan biri olarak görülüyor. Gerçi bu konuda olgular belirli kadar yetersizdir. Bazı araştırmaların sonuçları gösteriyor ki, bazı işçi gruplarında ücret işten memnun olmanın en temel unsuru sayılmayacaktır. Granbergin sonucuna göre çeşitli gruplar için paranın anlamı farklıdır. Çok ihtimale göre bu faktör başka yolla kendi çalışmalarından memnun olamayan kişiler için daha fazla öneme sahiptir.

Bazı araştırmacılar, ayrıca Barler ve Ravler bile genaettedirler ki, ücret işin bir boyutu olarak hesaplanıyor ve işçilerin büyük kısmı ondan narazıdır. Bu fikir Herzbergin teorisi ile örtüşüyor çünkü bu teoriye göre ücret bir hijyenik etkidir ki, onun azlığı narazılığa neden olabilir. Fakat, çok olduğu zamanda da peşeden anlaşmaya neden olmuyor. Bu bakış işçilerin maaş seviyelerinin işten anlaşmaya etki edebilen sembolik anlamları (örnek olarak çalışanların gelişimi, teşekkür ve değerlendirme sembollerini) göz almıyor. Son araştırmalar daha net gösteriyor ki, ücret unsuru çok önem arz etmektedir. Misal olarak Barler (1992) araştırmalarının sonuçları gösteriyor ki, işçilerden her zaman istenir ki, onların rızalarını sağlayan faktörlerden en mühümünü seçsinler. Bu alana ait (ücret unsuru) anlamlı artış gözleniyor. Michel'in (1999) Amerikalı işçiler üzerinde araştırmalarının sonuçları gösteriyor ki, 89% 'den fazla iş olanaklarını dikkate alarak maaş ve ücret amilini en önemli faktör olarak görürler. Bu araştırmada 50% 'nin fikrine göre maaşları azdır ve sadece 4%-i şöyle genaettedirler ki, uygun muzu alıyorlar. Nihayet araştırmaların çoğundan bile sonuç almak olur ki, maaş ve ücret en az işten rıza faktörlerin en önemli üç amilinden biridir. Öyle ki, onun önemi bazen %97 katılımcıların dikkatini düzenliyor.



Kurumsal faktörlerin diğer grubu mesleğin kendine ait amillerdir. Mesleğin özünde işten uzlaşmaya ve stimullaşmaya etkileyen iki önemli husus şunlardır: 1) çeşitlilik, 2) mesleğin yöntemleri tetkik ve kuralları.

Genelde o mesleklerde ki, işçi orta düzeyde çeşitli ve farklı göreve sahip ise, işten rıza duygusu artıyor. O peşelerdeki çeşitlilik ve hareket azdır, hövselesizlik ve yorgunluğa sebep olur. Nihayet o mesleklerde ki, çeşitlilik ve hareket aşırı fazladır işçilerde stres ve sinirlenmeye neden oluyor.

Başka bir araştırmanın sonuçları bu iddiayı savunuyor ki, her bir mesleğin möhtevisinde çeşitlilik her ne kadar çok olursa işçilerin rızası çok oluyor. Misal olarak Vaker ve Gest otomobil parçaları montajı fabrikasının işçileri üzerinde yaptığı araştırmada ortaya etmişlerdir ki, işçilerin 69%-i kendi peşelerinde beş amel veya ondan artık amelle üzleşirler ve bu his onlar için daha iyi olur. Oysa, sadece basit bir fiili yerine getiren işçilerin% 33-i kendi işlerini seviyorlar.

Bazı akademisyenlerin kanaatine göre mesleğin müxtelifliyinden başka mesleğin mehdudluğunun da etkisi vardır. Onların görüşüne göre mesleğin orta durumda çeşitliliği çalışma sürecinde belli bir özgürlük hissini yaratıyor, dolayısıyla yüksek düzeyde işten hoşnutlukla eşlik ediliyor. Aksine olarak çalışma metotlarında yönetimin kontrolü yüksek derecede işten memnun olmamakla sonuçlanıyor. Meslekte geniş biçimde çeşitlilik şaşkınlık ve strese neden oluyor, ama mesleğin limiti dahil sorumluluk derecesi, işteki girişimler her ne kadar geniş olursa, mesleğin kapsamını arttırmış ve kendi növbesinde işten hoşnutlukla eşlik olmuştur. Araştırmacıların çoğunluğunun inancına göre mesleklerin bu yönleri daha çok bireyin tecrübe ve isteklerinin arasındaki tenasüb ve uygunluğu gösterir. Bu uygunluk buna dayanır ki, meslekte ilginç görevler bir noktaya kadar sorumluluk ve ayrıca öğrenmek için fırsatları oluşturabilir. Bu tenasüb her ne kadar çok olursa işten anlaşmaya olumlu cihette etkileyecek.

Bir çok araştırmalar gösteriyor ki, mesleğin özellikleri ile işçilerin kendi işlerinden rızaları arasında sıkı ilişki vardır ve çok ihtimale göre işin sorumluluğunun en temel özelliği kişisel açıdan ilginç ve anlamlı olmasındadır.

Bagirinin araştırmalarına göre kütüphane çalışanlarının kendi mesleklerinden düzenlemeler konusunda bile anlaşılıyor ki, mesleğin türü işçilerin onay veya narazılıkları ile irtibat halindedir. Böylece, kütüphanenin teknik servis alanında çalışanlar mesleklerinden hoşnutlukla işlerinin mahiyeti arasında anlamlı ve olumlu ilişki var. Oysa, bu iletişim genel şöbete işleyen kişilerin arasında gözlem olunmadı. Onun fikrine göre teknik şöbenin çalışmasında çeşitli aktiviteler (listelerin kaydedilmesi, sıralamak vb) bir veya iki tür faaliyetle (kitap emanet vermek ve kişilerin ismini kaydetmek) mehdudlaşan genel hizmet şubesine oranda sadece daha çok hoşnutlukla eşlik edilir, çünkü genel hizmet şubesinde çalışmak işçilerin teknik işlerde Tanışlığa fırsat yaratmıyor ve onlar bu alanda gelişme etmiyorlar. Âlimlerin çoğu mesleği çeşitli faktörlerin seti olarak görürler ve böyle genaetdedirler ki, işçilerin mesleklerine ilgiyi arttırmak amacı ile mesleklerin genelinde de geliştirmek ve dolğunlaştırmag gerekir.

Kormenin göre bu amaca aşağıdaki amillerle ulaşılır:

1. Çeşitlilik: o noktaya kadar ki, işçiler çeşitli görevleri yerine getirsinler.
 2. Fiili özgürlük: işçi kendi çalışmasının planlaması, zamana bölümü ve yerine getirme-sinde teorik sağlanıyor.
 3. Görevin güçlenmesi: o dereceye kadar ki, bir kâmil çalışma sürecine ulaşsın ve bir kişinin becerisi ve semereliyi gibi tanınabilir.
 4. Fedback: öyle bir durumdur ki, işçi çalışma sürecinde kendisinin işinin iyi yerine getirmesi konusunda melumatlanır.
 5. Anlamlı olması: burada görevlerini kapsayan meslek anlamlıdır.
 6. Başkaları ile temas: bu durumda işçi başkalarıyla temas ve iletişimde olur.
 7. Değerlendirme fırsatları: başkalarıyla temasta olmaya işçiye sağlar mesleğin durumu ve dostluk, samimi ilişki kurmaya yardım eden gayri resmi ilişki.
- Yönetimin lideri özel tip sosyal lider olup, ona somut sosyal-psikolojik ve mesleki



özellikler özgü. Bu tip liderler etkin yönetiminde özel role sahiptirler. Onlar insanları yönetimin amaçlarına daha az mesreflerle nail olmaya yönlendiriyor ve onları amaçlı faaliyete sevk ediyorlar.

Yukarıda söylenenleri dikkate alarak, her bir liderin profesyonel keyfiyetlerini aşağıdaki gibi müeyyenleşdire biliriz:

1. Bilimsel yönetimin esaslarını, onun önemli ilke ve prensiplerini derinlemesine bilmeli ve pratikte gerçekleştirmeli;
2. Yönetim teorisi ile ortak teorik ilkeleri paylaşan-ekonomi, politolojiya, sosyal-psikoloji, sosyoloji, psikoloji, Kulturologiya gibi bilimlerin alanında kapsamlı bilgilere sahip olmalı;
3. İnsanın toplum ve kurumda davranış tarzını belirleyen yüksek genel kültür;
4. Yeni bilgileri elde etmeye sürekli gayret;
5. Modern teknolojik araçlarla önemli bilgileri sistemleştirmeye ve çözümlenmeye yardımcı olan insani ve teknolojik bilgilere sahip olma.

Bu özelliklere sahip liderler kendine has yönetim tarzı oluşturuyor, kendilerinin yönetim ve kurumsal kültürlerini mevcut sosyal norm ve değerler-hem entelektüel, hem de manevi - temelinde tekmişendirirler.



(2)
KİRİL ELİFBASINI ÖĞRENMEK NE KAZANDIRIR İNSANA?
Dr. Emrullah GÜNEY²

1988’de Iğdır’a gitmiştim.

Burada yayımlanan Türkçe gazete Latin harfleriyle basılıyordu.

Hemen doğuda Nahcivan Özerk Cumhuriyeti’ndeki jurnallarda Türkçe, Kiril alfabetiyle çıkıyordu.

Güneydoğudaki İran’da, Tebriz’de molla yönetimi Türkçe gazete yayımına izin verseydi, dilimiz Arap elifbasıyla yazılacaktı.

Aras üzerindeki Alican kapısından sonra Ermenistan’a giriliyordu. Orada kalmışsa Azeri Türkleri, belki de Ermeni alfabetini kullanarak Türkçe yazıp okuyacaklardı.

Batı Trakya Türkleri, Türkçeyi bizim gibi Latin harfleriyle kullanıyorlardı eğitimde, yayında.

Bilmiyorum Grek alfabetiyle de çıkıyor muydu bazı gazeteler, dergiler. Bulgaristan Türkleri ve Moldova’daki Gagauz Türkleri de Kiril alfabetini kullanıyorlardı kitaplarda, dergilerde.

Makedonya’da, Kıbrıs’ta Türkçe yine bizim gibi Latin harfleriyle yazılıp okunuyordu. Kerkük’te Türkçe gazeteler de, binbir zorlukla Arap elifbası ile yayımlanıyordu.

.....

Beyazıt Sahafı Çarşısını geziyorum.

Bir dükkanın önünde, baktım Kiril alfabetiyle yayımlanmış nefis iki kitap: Azerbaycan Halçaları... Halı sanatının gelişmesini örneklerle veren, iyi kağıda basılmış, ciltli bir eser idi bu. Diğeri de yine aynı güzellikte, büyük boy bir betik: Nizami Gencevi... Can sıkıntısından ne yapacağını bilemeyen bir delikanlı oturuyordu dükkanın önünde. Lise öğrencisi üniforması vardı üzerinde.

Sordum : “Bu yazıyı okuyabiliyor musun?”

Burnundan soluyarak yanıtladı. Daha doğrusu tısladı : “Hıh! Rus gavurunun yazısı.”

Sesinde nefretin, tiksintinin tüm tınları vardı.

“ Alfabenin Rusu, Amerikani, islami, gavuru olmaz. Öğren bu alfabeti. Ufkun genişlesin !”

İstanbul dünyada en önemli kültür odağı, ekin ortacı. Taa 1453’ten bu yana. Tebriz, Buhara, Taşkent, Semerkant, Baku, Gence, Üsküp, Kerkük, Bahçesaray, Konya, Bursa gibi...

“ Önemli olan Türk kültürüne katkıdır,” dedim.” Kiril alfabetiyle de yapılıyor bu hizmet, bu katkı.”

Bir lise öğrencisinin bağnaz tutumu beni düşündürdü.

Küçümseyerek baktı bana, sırtıttı.” Git işine be adam, zaten canım sıkkın.”

Ağızından söz olarak bunlar çıkmadıysa da, ben anladım ne demek istediğini.

.....

1978-85 arasında görev yaptığım Fırat Üniversitesi’ne, emekli öğretim üyeleri yılların birikimi kitaplıklarını bağışladılar. Rahmetli Prof Cemal Arif Alagöz de birçok değerli kitabını göndermişti. Dekanlık bizi görevlendirdi bunların kaydı için. 1930’lu yıllarda Azerbaycan’da basılmış coğrafya kitapları çıktı kutulardan. Latin harfleri kullanılmıştı. Bazıları değişikti. Araştırınca öğrendim ki, Azerbaycan, bizden 2 yıl önce Latin alfabetine geçmiş. 1926-39 arasında Latin esasına dayalı alfabeti kullanmışlar. Sonra, Stalin’in bastırmasıyla Kiril

2 Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi-Diyarbakır/TÜRKİYE.



elifbasına geçilmiş. Bu arada pek çok kitap yayımlanmış. Ben coğrafya kitaplarından epey yararlandım. Notlar aldım, bilgiler aktardım defterler dolusu. Yer yer bizden farklı kullanılıyordu coğrafya terimleri. Buzul yerine buzlak, sıcaklık yerine istilik, sahil yerine çimerlik ,ova yerine düzenlik gibi... Bunları da öğrenmekte, bazılarını derslerimde, yazdığım makalelerde kullanmakta yarar gördüm. Azerbaycan yayın dünyasıyla ilk karşılaşmam böyle oldu. İlgim, sevgim giderek arttı.

1985 güzünde, 1 ekim günü Dicle Üniversitesi'nde göreve başladığımda Yardımcı Doçent olmanın "havasını" yaşıyordum. Eski Eğitim Enstitüsü Eğitim Fakültesi'ne dönüştürüldükten sonra, doktoralı elemanların atanmasıyla öğretimde niteliğin yükselmesi umulmaktaydı. Benim gibi doktoralı öğretim üyesi sayısı ancak 3 idi. Salt dekan vekili Doçent idi. Profesör ise hiç yoktu.

O ders yılının sonunda Erzurum'dan Doç Dr Ensar Aslan geldi. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm başkanı oldu. Bir söyleşi sırasında , içinde bulunduğum durumu anlattım. Sıkıntılarıma dile getirdim.

" Ben Azerbaycan'ı, oradaki meslekdaşlarımı, yapılan yayınları merak ediyorum," dedim.

Dedi ki: " Atatürk Üniversitesi'ne pek zengin kitaplığını bağışlayan **Prof Dr Abbas Zamanof** var. Azerbaycan Elmler Akademiyası azası. Ona bir mektup yaz. Sana kitap gönderecektir."

Adresi tam bilmesem de bir mektup yazdım. "Delikanlım" diye başlayan pek içten, güzel mektup ancak 2 ay sonra geldi. Çünkü, daha ilişkiler sıkı değildi ve Sarp Sınır Kapısı, Nahçıvan Hasret Kapısı açılmamıştı. Prof Zamanof, Azerbaycan'da coğrafi kitaplar, magazinler yayımlandığını , dünya çapında büyük eserler üretildiğini belirtiyor ve mektubumu Akademik **Prof Dr Hasan Alief**'e verdiğini açıklıyordu. Merhum Alief, günümüzde Azerbaycan Respublikasının prezidenti İlham Alief'in amcasıydı. Bir süre sonra bir bağlama (paket, koli) geldi. Prof Alief göndermişti. İçinden kendi kitapları, başka eserler, dergiler çıktı. O zaman, Azerbaycan Respublikası Etraf Mühiti Mühafize Cemiyeti Sedri idi. **Heyecan Tebili** adlı pek güzel, ciltli, iyi kağıda basılmış, içinde renkli fotoğrafların olduğu kitabı seçip okumağa çalıştım. Fakat, harfleri tanıımıyordum. Ne yapmalı? Bilemedim. O gece Kiril harfleriyle bir cidal, bir kabus yaşadım. Sabah uyanınca sağlam kafayla düşündüm. AnaBritannica Ansiklopedisi'nde Kiril Alfabesi maddesini buldum, her harf bizim hangi harfimize karşılık geliyor. Tek tek yazdım. Birkaç kez denedim. Sonra, başladım Heyecan Tebili'ni okumağa. Bu, olağanüstü güzel, yararlı bir kitaptı. Çevre Koruma, Ortam Bozulması sorunları, milli parklar, koruklar ve koruma önlemleri... Her gün bir bölüm okuyordum. Alfabeyi yeni öğrenmeğe başlayan bir bala, bir cavan oğlan gibi okumağa çalışırken eşim, oğullarım bana gülüyordu. Böyle böyle bu kitabı bitirdim. O zamana değin **Semed Vurgun**'u da tanıımıyordum. Kitapta metin içinde bu büyük şairden şiir dizeleri vardı. Giderek Azerbaycan doğasını, insanını, kültürünü, yazını, uygarlığını daha iyi tanıdım. Sıra dergilere geldi. Gençlik, Azerbaycan Tebieti, Ulduz, Odlar Yurdu... Onların da işime yarayan bölümlerini okudum, bazılarını Türkiye Türkçesine aktardım ve Tabiat ve İnsan Dergisine (Türkiye Tabiatını Koruma Derneği yayın organı) gönderdim, birçoğu yayımlandı.

Baku'da yayımlanan Gençlik Dergisi'ne bir yazı gönderdim. "Dostun Köhnesi" adıyla yayımlandı. Ondan sonra bana çok sayıda kitap, dergi bağlamaları gelmeğe başladı. Prof Dr Budag Budagov, Prof Dr Abdürrehim Hacızade, Dr Nabief Alipaşa Alibeg, Dr Şelale İbrahimova gibi bilim insanları, coğrafyacılar, Azerbaycan'ı öğrenmek için istekli meslekdaşlarını, beni unutmadılar. Ardı ardına atlaslar, kitaplar gönderdiler ve sürekli canlı tuttular ilgimizi.

Avanos El Sanatları ve Turizm Festivali'ne Azerbaycan'dan konuklar gelecekti. Sarp Sınır kapısında bekledim onları ve Çankaya Belediye Başkanlığı'nın verdiği otobüsle alıp



getirdim Avanos'a. Rehberlik ve mihmandarlık yaptım. Bir hafta boyunca, toplam kırkbir Azerbaycanlı kardeşimle birlikte güzel günler geçirdik. İçlerinde ses sanatçıları, tiyatro oyuncularını, ressamı, bilim adamları, milletvekilleri vardı. Bize birçok kitap armağan ettiler. Bu arada Ürgüp'e , Nevşehir'e götürüp gezdirdik. Daha sonra İstanbul'a uğurladık konuklarımızı. Şişli Belediye Başkanı Fatma Girik Hanım'ın dost çağrısına uyup , ayrıldılar yöremizden.

Azerbaycan'dan gönderilen kitapları okumadığım tek bir günüm geçmiyordu. Şiir, öykü, roman, bilimsel yazılar...Geniş Sovyet Coğrafyasında ne tür yayın varsa, Azerbaycan ziyahları (aydınlar, münevverler) bunları Azeri Türkçesine çevirip yayımlamışlardı. Biz, böylece Rusca öğrenmeden, Sovyet yayınlarını izleme olanağına kavuşmuş oluyorduk.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü iken, İlahiyat Fakültesinden hemşehrim Dr Mehmet Azimli (Sille,Konya) ziyaretime geldi. Söyleşi sırasında Doçent olabilmesi için bir çalışmaya başladığımı, fakat ilerletemediğini anlattı. Abbasilere karşı ayaklanan sergerde Babek konusunu işliyormuş. Azeri kaynaklara ulaşamamış. Çünkü Kiril elifbasını öğrenememiş. Birisi anlatmış benim bunu bildiğimi. Başladık çalışmaya. Her gün bir saat süreyle. Kısa zamanda öğrendi Dr Azimli bunu. Babek ile ilgili bir kitap da yayımladı. Önsözünde bir vefa örneği vererek bana teşekkür etti. Bu kitap, onun Doçent olmasında etkili oldu.

Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öğretim elemanlarından, isteyenlere, istekli olanlara da , vakit ayırıp , üşenmeden, erinmeden öğrettim Kiril elifbasını. Unutmayan, geliştiren yararını görmüştür. Büyük oğlum Umut, İTÜ Mimarlık Fakültesi'ni bitirdikten sonra, bir ara, geldiği Diyarbakır'da Kiril elifbasını öğrenerek, Azerbaycan'da, mesleği ile ilgili neler olduğunu öğrenmek istediğini söyledi. Tam o günlerde Baku'dan bir dost "Şeki'nin Memarlık Abideleri" adlı bir kitap göndermişti. Nuha da denilen, Kafkas Dağları eteğinde, bizim Bursa'ya benzeyen ipek şehri Şeki, XIX. Yüzyıla değin önemli bir ipek merkezi, Hanlık idi. Birçok tarihsel yapı kentin gelbanasını arttırıyordu. Kitapta da pek güzel örnekleriyle çizimler, gravürler yer alıyordu. Umut'a öğrettim Kiril elifbasını ve yarım saat içinde bu kitabı okumağa başladı. Onun bu kararlılığı beni mutlu etti. Böylece yeni bir alfabe bilmenin yararını görme olanağına kavuştu oğlum.

Günümüzde, Azerbaycan'da eski dönemdeki kadar yayın çıkmıyor. Liberal ekonomik düzen, serbest ticaret ortamı kitap fiyatlarını arttırmıştır. Önceleri birkaç kapike alınan kitaplar artık onlarca manata ediniliyor. Yine de, Asıl Azerbaycan'dan, Nahcivan'dan meslekdaşlarım , yayımlanmış kitaplarını, dergileri göndermeyi sürdürüyorlar.

Kiril elifbasını öğrenmekle ne kazandım!

Azerbaycan'dan gelen kitapları kolayca okur oldum. Onlardan yararlandım. Çok sayıda yayın geldiği için sanki Azerbaycan'ın dost insanının arasında yaşıyormuş duygusunu kazandım. Oğuz Türkçesi konuşan bu diyarın sevgili halkını daha çok sevmeğe başladım. Öte yandan, yazdığım kitaplarda onlardan alıntı (iktibas) yaptım. Böylece kitaplarım, meslekdaşlarım arasında, özellikle okuma parçalarıyla dikkat çeker; renkli yayın olarak nitelendirilir oldu. Hazırladığım sözlükler, ders kitapları gerek üniversitemizin basım evinde, gerekse özel yayınevinde kitaplaştırıldı. Bu çalışmalarda en değerli kaynağım, yararlandığım bilgiler Azerbaycan'dan gelen yayınlar oldu.

Coğrafyacı olduğum halde, Çağdaş Türk Lehçeleri Bölüm Başkanı Dr Tahir Kahraman'ın isteğiyle bir ders yılı boyunca, haftada 4 saat, büyük tad alarak "**Çağdaş Azerbaycan Edebiyatı**" dersi verdim. Öğrenci, belki ilk kez benden duydu Mehmet Rahim'i, Resul Rza'yı, Heyran Hanım'ı, Semed Vurgun'u, Nebi Hezri'yi, Hurşidbanu Natevan Hanım'ı, Sayat Nova'yı ve daha nicelerini. Elbette, bu derslerin değerini bilen bildi.



Öğrencilerden, fakülteyi bitirdikten sonra Baku'ya gidip orada yüksek lisans yapanların olduğunu öğrendim. Bu mutluluk bize yeter...

Edebiyat Fakültesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri, bitirme tezi hazırlamak zorundadır. Danışman öğretim üyesi onları bana gönderir. Hayli varsıldır kitaplığımız. Önce, Kiril elifbasını öğrenmeleri için yol yordam öğretirim. Kısa sürede öğrenirler. Sonra yeniden gelirler odama; hangi konuda çalışma yapacaklarını söylerler...Şiir...Bahtiyar Vahapzade, Memmed Aslan, Memmed Araz (Coğrafyacı) Refik Zeka Hendan...Denemeler denilince akla Sabir Rüstemhanlı gelir. Onun Ömür Kitabı adlı eseri pek sevilmiştir. Şah İsmail Hatayi'yi düşman olarak gören öğrenci, bu kitabın Tebriz bölümünü okuduktan sonra gerçek tarih bilgisinin yanında, Türk dünyasının uygarlaşmasını da öğrenir. Birçok öğrenci böylece Azerbaycan'ın yalnız yazarlarını, şairlerini tanımakla kalmamakta; Türk dünyasının geniş coğrafyasında Azerbaycan ekininin, uygarlığının yerini, Azeri yazınının önemini de anlamaktadır. Ne mutlu ki, bazı başarılı tezler daha sonraları kitaplaştırılmakta ve geniş bir okur kitlesi bunlardan "müstefid" olmaktadır.

Günümüzde Azerbaycan da Latin kökenli alfabeye dönmüş bulunuyor. Fakat 1939'dan 1990'lara dek yayımlanmış onbinlerce kitap bugün hala kitaphaneleri, kütüphaneleri doldurmuş durmaktadır. Örneğin Baku'daki Ahundof Kütüphanesi ABD'deki Kongre Kütüphanesi ile karşılaştırılmaktadır. Öylesine varsıldır. Ayrıca Azerbaycan Milli Elmler Akademiyası'nın Kitaphanesi de pek büyük bir önem taşımaktadır.

Evet...Kiril elifbasını öğrenmiş olmakla gururluyum.
Bir yeni alfabe öğrenmek, insanın önünde yeni bir ufuk açılması demektir.

Acaba , Sahaflar Çarşısı'ndaki o delikanlı hala öğrenemedi mi, dükkanında satılan kitapların yazısını? Yıllar oldu. Acaba bir meslek kazandı mı, yoksa alfabe öğrenme konusunda bağınazlığı (taassup) hala sürüyor mu? Öğrenmiş olsaydı bu alfabe, neler kazanırdı !

Bu bilince erişmiş olsaydı, zaten öğrenirdi.

Prof Dr Emrullah Güney
14 Mart 2011. Diyarbakır. Türkiye



(3)
YENİ ÇAĞ, TÜRKİYE VE YENİ YÖNETİM SİSTEMİ
Yrd. Doç. Dr. Refet RAMİZ

Türkiye’de, problemlerin çözümünün gelişmiş ülkelerin ortaya koyduğu standartlarda, birlik mentalitelerinde, fikir ve anlayışlarda arandığı, en azından ilkesel bazda bu şekilde yapılmaya çalışıldığı tecrübeleri bilinmektedir. Genel olarak problemlerin siyasi, hukuki, askeri, ticari, bilimsel, dini, sosyal düzlemlerde yer aldığı, ve de birlikte veya ayrı ayrı bu yollarla çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Geçmişte bunlarla ilgili birçok örnek bulunmaktadır. Bunun siyasi düzlemdeki çözülmeye çalışılan kesimlerine genel anlamda “demokratiklik” ve “halkçılık” vurgusu ön plana çıkarılmakla birlikte, askeri, ticari, bilimsel anlamda bakıldığında yapılanın bu bakış açıları dışında demokratiklik, halkçılık kelimeleri arkasına saklanmış sadece uygulamada bu işe yarar bazı çalışmalarla ifade edilmeye çalışıldığı görülür. Kimi zamanda da geçmişteki hükümdarlıklardan kısmen alıntı yapılmak suretiyle anlam pekiştirilmesi yapılmaya çalışılmıştır, çalışılmaktadır. Bu aslında yeni bir yönetim şeklini ortaya koymaktaki gerekli tüm unsurların bilgi, tecrübe ve sentezini yapabilecek imkan ve kabiliyete sahip olamamanın da bir göstergesidir. Bu bakış açısıyla kimileri “...ben en iyi bildiğim şekilde yapayım.....” şeklinde konuya yaklaşarak eski bir yöntemi uygulamaya çalışırken, aslında tez, antitez ve sentez bakış açısıyla konuya hakim olmadığını da kısmen göstermektedir. Konulara birden çok yöntemle bakmak, bakabilmek bilimsel etiğin gereklerinden de biridir. Konulara bakış açısı ortaya koyarken ise en önemli hususlardan biri çelişki, çatışma unsurlarının ne derece dikkate alındığıdır. Sağlam bir siyasi, hukuki, askeri, ticari, bilimsel, sosyal, dini etiğe, temele birlikte ve ayrı ayrı oturtulmuş bir yönetim şeklinin, geçmişteki tecrübeler de dikkate alındığında tahmin edilenden de daha uzun süreli olacağı aşikardır.

Unutulmaması gereken şeylerden biri de geçmişte de güçlü, tabiri yerinde ise bir anlamda emperyalist ülkelerin olduğudur; **Bizans imp., Hitit imp., İngiliz imp., Mısır imp., Osmanlı imp. Pers imp., Roma imp.,** ve diğerleri gibi.

Geçmişteki bu yönetim süreçleri bazı bireylere, toplumlara, halklara, ülkelere o adına demokratiklik, halkçılık adı verilen siyasi mentaliteyi hedef olarak ortaya koyup gelişmenin bir aracı olarak gerek ve yeter kılarken, aslında tek başına bir bireyde, toplumda, halkta, ülkede mevcut olması ve diğerlerinde olmaması durumu ile problemlerin nihai bir şekilde kökten çözümüne imkan sağlamadığı görülmektedir.

Geçmişteki veya mevcut bazı bireylerin, toplumların, halkların, ülkelerin ise bu yeni bakış açısıyla iyi ve/veya doğru olarak nitelendirilebilecek unsurlarını alıp yeni bir sistem oluşturmaya çalışmak her kesimin harcı değildir. Avrupa daki ülkeler kendi geçmişlerini ve yakın ilişkide oldukları ülkeleri, yönetim şekillerini birbakıma sentezleyerek Avrupa Birliği kavramını ortaya koyarken, A.B.D. kendi bölgesindeki ülkeleri, toplumları ve ayrıca diğer kıtalardaki bazı imparatorlukları sentezleyerek bugünkü yönetim şekillerini ortaya koymuşlar, ve halen Osmanlı imparatorluğu gibi uzun süreli (yaklaşık 600 yıl) olabilecek bir yapıya ağırlıklı şeklen olmasa da kısmen şeklen kısmen de içerik, kapsam itibarıyla tanım yerinde ise büyük/güçlü yapıya kavuşmaya çalışmaktadırlar. Burada aslında önemli olan geçmişteki hususların konularına göre “değişmez” olan yanlarını iyi ve doğru kavrayarak günümüz koşullarına adapte edebilmektir. Güçlü, kalıcı ve adaletli bir yönetim şeklini sağlayacak hususlardan biri de budur.

Geçmişte adına federasyon, konfederasyon, imparatorluk, ideoloji, fikir ve anlayışlar, doktrinler, v.b. isimler verilen yönetim şekilleri; aslında genel bir sistem içerisinde yer alan “değişmez” ve de yeni çağ ile birlikte “değişen”, hizmet çeşitlerinin, hizmet konularının, hizmet şekillerinin, hizmet tiplerinin ve bireyin, birer etken olarak yer aldığı ve bunların farklı şekilde önceliklere, ağırlıklara göre düzenlendiği, birkısım kurullarla kayıt altına alındığı birer özel fonksiyonel işleyiş karşılık düşmektedirler.



Bu bağlamda ortaya konulacak Yeni Sistem; mevcut, geçmişteki ve diğer tüm bu tip olası düzenlemeleri, yeni tanımlanan ideal değerler ve bunlarla ilişkili gruplar yardımıyla tek bir çatı altında toplayan ve de bu şekliyle tek olan bir sistem olmalıdır. Bu Yeni Sisteme göre; dünyadaki her grup, toplum, halk, ülke ayrı bir modeldir, ancak aynı zamanda Ülkeler Birliği olarak isimlendirilen ⁽¹⁾ bu Yeni Sistemde, tanımlanan beş ayrı grup yapı ile (Yeni Çağ, Ülkenin Gelişimi, Ülke Birliği, Ülkenin Değerleri, Sosyal Gelişim) doğru bir ülke yapısına kavuşmak için, farklı başlangıç noktalarına sahip birer etkendirler. Gerçek anlamda merkez tektir ve Ülkeler Birliği yönetim şekli itibarıyla, sistemin hem merkezini oluşturmaktadır, hem de ilişkili olduğu beş yeni gruplara eş mesafededir, onlarla eş bağlantılıdır.

Geçmişte kurulmuş olan ve sürecin bir gereği olarak halen de gelişmekte, oluşmakta olan bazı birliklerin güçlü, kalıcı, güvenilir olmasını sağlayacak olan da budur.

Dünya genelindeki A.B., B.M., İ.K.Ö., NATO ve tüm diğer resmi/resmi olmayan Askeri, Bilimsel, Siyasi, Hukuki, Ticari, Dini, Etnik Kökenli, v.b. organizasyonlara bakıldığında, bu organizasyonların yukarıda belirtilen iki hususa ek olarak aşağıda tanımlı 5 unsur ile kısmen etkilendiği görülür. Yeni Sistemi de avantajlı ve uzun süreli kılacak olan bu belirtilen bakış açılarıyla bu temel unsurlardır.

Entegrasyon: Dünya genelindeki A.B., B.M., İ.K.Ö., NATO ve tüm diğer resmi/resmi olmayan Askeri, Bilimsel, Siyasi, Hukuki, Ticari, Dini, Etnik Kökenli, v.b. organizasyonların tanımlanan bu sisteme entegrasyonu öngörülmüştür. Bu şekliyle ilgili her taraf arasında geçmişte yapılan anlaşmalar, bu anlaşmalar ve üye oldukları organizasyonlar nedeniyle tarafların uzun yıllardan beridir içine düştüğü, düşürüldüğü çelişkili durum, eş zamanlı olarak düzenlenebilecek, ortadan kaldırılabilecektir.

Sürdürülebilir Siyasi Yönetim Sistemi: Ülkelerdeki olası siyaset anlayışları ve siyasi yönetimlerin olası amaçları doğrultusunda burada tanımlanmıştır. Ülkeler Birliği; bireylerin siyasi yaklaşımları ile diğer değer yargılarını, yaklaşımlarını aynı çizgiye taşıyacak bir İdeal Siyasi Yapılanma içermektedir. Bu şekliyle diğer yapılanmalarda belirtilen hususların hepsini daha üst bir safhada bir araya toplayabilecektir.

Bilgi Bilimi: Bu sistemin gereği olarak, tüm hizmet konularında; bilgi oluşturabilme, bilgi koruyabilme, bilgi edinebilme, bilgi sunabilme, bilgi yönetebilme ve bilgi denetleyebilme hususlarına yönelik plan ve prensiplerin öğretildiği, öğrenilebildiği, uygulanabildiği bir bilimsel yaklaşım olarak burada tanımlanmıştır.

Adalet Anlayışı: Genel anlamda adalet resmi ve/veya resmi olmayan şekilde; adaletli bireyler yetiştirerek, adalet sistemini geliştirerek ve/veya sistemin adaletli olmasını sağlayarak temin edilebilir. Burada tanımlanan sistem, eş zamanlı olarak üç yöntemle de adaletin sağlanmasını içerecek ve oluşturacak şekilde tasarlanmıştır.

Hizmet Konuları: Bu sistem; Akreditasyon, Standard, Araştırma, Planlama, Askeri, Basın, Yayın, Bilim, Çevre, Danışmanlık, Denetim, Doğal Kaynaklar ve Enerji, Eğitim, Elektronik ve Haberleşme, Endüstri, Entegrasyon, Güvenlik, Hayvancılık, Hukuk/Yargı, İmar, İskan, İnfomasyon ve Hizmet, İstihbarat, Kültür, Sanat, Lojistik, Maliye, Organize Suçlarla Mücadele, Sağlık, Sivil Toplum, Siyasi İşler, Sosyal Yardım, Spor, Tarım, Ticaret, Toplumsal Değerler, Turizm, Ulaşım, Yönetim, ve diğer konuları kapsar.

Aslında yukarıda belirtilen organizasyonlar, bunların mevcut durumları dikkate alındığında; Yeni Sistem olarak isimlendirilen ve olası her unsurun birinci dereceden yedinci dereceye kadar değişik ikili (siyasi-bilimsel;askeri-siyasi;siyasi-hukuki.....), üçlü, v.b. varyasyonlarda etkileşimini içerebilecek bir yeni oluşumun kaçınılmaz olduğu görülür. Süreç içerisinde Ülkenin diğer ilişkili olduğu iç ve dış kesimlerle birlikte ilerlemesinin ve gelişimin gereklerinden biri de budur.

Referans:

(1) Refet RAMİZ, “Ülkeler Birliği ve Türkiye ve Diğer Ülkeler İçin Sürdürülebilir Siyasi Yönetim Sistemi: Sistemin Temelleri”, kitap, 1.basım, 7 Mayıs 2010, ISBN: 978-605-88423-0-4

Kitapevi: Deniz Plaza, Işık Kitapevi.



(4)
ASYA HUN İMPARATORLUĞU'NDA MÜZİK
Yrd. Doç. Dr. Feyzan GÖHER VURAL*

ÖZET

Türk kültürü ve Türk sanatının temelini teşkil eden Asya Hun İmparatorluğu'nun tarihte büyük bir önemi vardır. Hun dönemi, diğer Türk sanatları gibi, Türk Müziğinin de temelini teşkil etmektedir. Literatür taramasına dayalı olan bu çalışmada, Hun müziğinin yapısı, özellikleri, türleri ve çalgıları üzerine çalışılmıştır. Çalışmada, pirinç düdüklü Hun döneminde kullanıldığı konusunda saptamalar yapılmış ve “hou kya” adlı nefesli çalgı hakkında kimi yeni bilgilere değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Kültürü, Türk Müziği, Orta Asya Türkleri, Hunlar, Türk Çalgıları

ABSTRACT

Asian Hun Empire, the origin of the Turkish culture and Turkish art, is very important in the history. Hun period, constitute the origin of Turkish Music as the Turkish arts. This study is based on the literature review, have been studied on Hun music structure, features and music instruments. In this study, have been determined that some brass whistles were used in Hun period and have been mentioned some new information about a wind instrument which name is “hou kya”.

Keywords: Turkish Culture, Turkish Music, Middle Asian Turks, Huns, Turkish Instruments

Giriş

Çeşitli belge ve buluntulara göre tarihte tam teşekkül etmiş ilk Türk devletinin Hunlar olduğu söylenebilir. (Öztuna,2008a:31; Roux,2000:55) M.Ö. III. yüzyıldan başlayarak M.S. 216 yılında dek varlığını sürdüren Asya Hunları, (Büyük Lugat ve Ansiklopedi:1971:56; Gumilev,2002:39) tarih sayfalarında Osmanlılarından sonra en fazla yer alan Türk devletidir. (Öztuna, 2008b: 45) Dayanmış oldukları etnik kuvvet, devlet teşkilatları ve hanedanları da dahil olmak üzere Türk Kültürünün hakim olduğu bir devlet olan Asya Hunlarının (Eberhard, 1996:76), Orta Asya kavimlerini ilk defa bir bayrak altında toplaması bakımından, kültür tarihimiz için büyük bir önemi vardır. (Ögel,2003:43) Türk yaşayış, kültür, sanat ve müzik ürünlerinin kökenini oluşturması açısından da Hunlar ayrıcalıklı bir yere sahiptir. (Diyarbakirli ve Aslanapa,1977:19)

Hunlara ait kültür ürünlerinin arasında, dünyanın en eski dokuma halısı, Türk işleme sanatının bilinen en eski ürünleri, maden sanatına ait incelikle işlenmiş örnekler, deri ve ahşap işlemeciliğinin güzel ürünleri, keramik, resim ve heykel sanatına ait sanat eserleri, Türk evinin ilk gelişmiş örnekleri, bozkır mimarisinde yeni bir devir açan Hun soylularının bir piramidi andıran kurganları, mumyalama teknikleri, dekoratif döğme figürleri gibi pek çok eser ve yapı yer alır. (Diyarbakirli 1972; Eberhard,1996; Gumilev,2002; Kafesoğlu,1995; Koca 2002) Türk müziğinin kökenleri de diğer sanat dalları gibi o dönemlere dayanmaktadır.

Literatür taramasına dayalı olan bu çalışmada, Türk tarihinin çok önemli bir parçasını teşkil eden Asya Hunlarının müzik kültürü özelliklerini, çeşitli kaynak, belge ve arkeolojik kalıntılara dayanılarak ortaya konmak amaçlanmıştır.

* Selçuk Üniversitesi,A.Keleşoğlu Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D.Öğretim Üyesi.
feyzanvural@selcuk.edu.tr



Asya Hunlarında Müziğin Gelişimi: Hun devleti bir yandan Orta Asya'daki kültür birliğini sağlamış, diğer taraftan dış temaslar sayesinde, kendi topraklarındaki insanların günlük hayatına ve zevklerine dışarıdan yeni gelen unsurları katmıştır. (Ögel,2003:45) Bu anlamda hem geçirdiği müziksel evrimleri, mahiyeti altındaki boy ve budunların hepsine ulaştırarak Türk müziğinin ortak bir dili olmasında etkili olmuştur; hem de Türk müziğini bir dünya müziği durumuna getirmiş, bu şekilde çeşitli müzik kültürlerini etkilemiş ve onlardan etkilenmiştir. Bu durum, Hun müziğinin gerek biçim, gerek çeşit, gerekse kullanılan müzik aletleri açısından gelişmesine neden olmuştur.

Hun hükümdarlarının saraylarında müziğe karşı ilgi duyulduğunu ve sarayda müzik heyetleri olduğunu Çin kaynaklarından öğrenmekteyiz. (Budak,2006:22) Hun büyüklerinin kurganlarında, ölen kişiye ait değerli eşyalar olduğu bilinmektedir. Bu kurganlarda telli sazlar ve davullar bulunması (Çoruhlu,2007:93) Hun ileri gelenlerinin müziğe verdiği önemi göstermektedir. Asya Hunları döneminde dış ülkelerle ilişki ve irtibata önem verilmiştir. (Hey'et,1996:53; Eberhard'dan aktaran Köymen, 1944:51) Bu ilişkiler kültürel etkilenmeleri, dolayısıyla müzik etkileşimini de beraberinde getirmiştir. Hun devrinde Orta Asya'da devletlerarası ilişkilerde, karşı tarafa hediye olarak müzik aleti göndermenin siyasi ve kültürel bir anlamı vardı. (Ying Shih-yü:2002,202) Eldeki belgelere göre Türkler ve Çinliler arasında alınıp verilen armağanlar içinde müzik aletleri önemli yer tutmuştur. (Tuğlacı,1986:3) Hunların İran müzik kültürleriyle de etkileşimi olmuştur. Bunda ve diğer kültürlerle olan karşılıklı etkileşimde özellikle İpek Yolu etkin ve önemli bir rol oynamıştır. Türk müziğinin sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir işlevi olan ozanların, İpek yolunda gezginci ozan kimliğiyle Türk müziklerinin birbiriyle etkileşiminde ve kaynaşmasında önemli rolü vardır. (Ak,t.y.:36; Budak,2006:25) Hunlar aynı zamanda Moğol müziği ile de ilişki içinde olmuşlardır. (Sarıtış,2009:437)

Müzik türleri: Dini törenlerde, eğlencelerde, savaşlarda, çalışma sırasında, doğum ve ad verme törenlerinde, aşk maceralarında müzik, Türkler için çok önemli bir konumda olmuştur (Hey'et,1996:85)Önceleri sadece tapınma aracı olan müzik, zamanla kendi içinde ayrılmış ve gelişmiştir. Çin belgeleri ve tarihi akış, bu gelişimin Hunlar döneminde başladığını göstermektedir.Bugünkü Türk Halk Müziği, Türk Askeri Müziği ve Dini Müzik geleneklerinin kökleri Hunlara dayanır. (Anadol,2007:623) Kopuz çalan ozanlar Türk Halk Müziğinin temellerini atarken, tuğ takımları ile askeri müzik şekillenmeye başlamış, dini müzik de Kam'larla devam etmiştir.

Asya Hunları döneminde müzik türleri şu şekilde belirtilebilir:

A. Dini Müzik: Hunların Gök Tanrı inancına paralel olarak, Kamlık inancına sahip oldukları bilinmektedir. En kısa tanımıyla, ata ruhları ve doğa varlıkları ile iletişime geçmeye ve onlardan yardım almaya dayanan Kamlık inancında (Dinler Tarihi Ansiklopedisi, 1999:28) din adamları Kamlar (Şamanlar), aynı zamanda müzik yapan kişilerdir. Kamların yaptığı müzik, din, büyü ve tedavi amaçlı idi. (Çoruhlu, 1993: 243) Kam müziği davul ve def eşliğinde ya da eşiksiz olarak, fakat çoğu kez bedensel devinimlerle birlikte gerçekleştirilen ezgili konuşma, sagu(ağıt) ve ilahilerden oluşmaktadır(Şapolyo,1972:237; Göher, 2010:3). Dini seanslarında davul, ruhlarla iletişime geçmek, kötü ruhları topraklardan kovmak gibi çeşitli amaçlara hizmet etmiştir. (Çoruhlu,2002.76) Davul, kimi zaman Kamın göğe yükselmesini ya da yer altına inmesini sağlayan bir aracı, bineği (atı) vazifesini görmüştür. (Drury, 1996: 76). Kam davullarında çeşitli resimler ve mistik işaretler yer almıştır.(İnan,1998:392; Göher,2010:2) Kamlar, çoğu zaman güzel sesli, bilgili, günlük yaşayışı değerlendiren kişiler olmuşlardır. (Anadol,2007:617) Nitekim Hunlarda Kamlar, kimi zaman fazilet ve erdem gibi konularda hükümdarlarla görüş alış verişinde bulunmuşlardır.(Deguignes, 1976:396)

B. Tuğ Müziği: Eski medeniyetlerde askeri müziğin varlığı çeşitli ikonografik resimlerle sabittir. Mısırdaki, Sümerlerde boru ve iri davulların askeri amaçlı kullanıldığı bilinse de, davul, zurna, boru ve zil gibi aletleri takım halinde kullanan ve bu takımları resmi tören ve orduda çaldıranların ilk devletlerin Orta Asya Türk devletleri olduğu tarihi kayıtlarla ispatlanmıştır.(Gazimihal,1955:1) Bilinen ilk askeri müzik topluluğunu Hunlar



kurmuştur.(Ak,t.y.:36) Çin kaynaklarına göre M.Ö. III. yüzyılda Orta Asya Türklerinde askeri müzik anlayışı vardı. Bu müziğin etkileri milattan sonraki yüzyıllarda da devam etmiştir. (Kamacioğlu, 2004: 450) Hunlar döneminde askeri müzik, “tuğ takımları” ile yapılmaktadır. Mehterin temelini teşkil eden tuğ takımı, Hunlarda bayrak (sancak) ile davul, boru ve zilden ibaretti. (Erendil,1992:15; Anadol,2007:623) Hunlarda askeri müzik, resmi ve askeri törenlere, savaş ve yürüyüşlere eşlik etmiştir. Hunların savaşta haykırıışlarının davul sesine karıştığı ve bunun karşı tarafı ürküttüğü çeşitli kayıtlarda yer alır. (Erendil,1992:15)

C. Kahramanlık – destan müziği: Savaşçı bir toplum olan Hunlarda kahramanlık öykülerine ve destanlara müzik eşlik etmiştir. Kahramanlık öykülerini anlatan ozanların, şiirlerini bir müzik aletiyle söyledikleri bilinmektedir. (Hey’et,1996:85) Eski Türklerde ozanların temel çalgısının kopuz çaldığı pek çok kaynakta belirtilir. (Şapolyo,1972:237; Ögel,1984:118; Anadol,2007:617)

Ç. Eğlence müziği: Türklerde dans, müzik ve toplu eğlenceler çok sevilmiştir. En eski Türk destanlarında şölenlere büyük yer ayrılmıştır. (Anadol,2007:617) Çin kaynaklarında Hunların eğlenceyi ve müziği çok sevdikleri belirtilmektedir. (Saritaş, 2009:430) Hunlar yılın çeşitli aylarında toplantı ve festivaller düzenlemiştir. Bu törenlerde kutlamalar yapılır, şarkılar söylenirdi. (İzgi,1977: 32; Groot ve Asena: 2011, 85, Mori,1978:220; Seyitdanlıoğlu, 2009:3) Müzik bu tören ve festivallerin vazgeçilmez öğelerinden birisi olmuştur.

D. Günlük hayatı konu alan müzik: Bu müzik türü içine çalışma ritmi içinde oluşmuş olanlar ve aşk, sevgi temalı şarkılar alınabilir. Genellikle göçebe yaşam tarzı sürmekle birlikte, Hunların sabit meskenlerde oturan ve tarımla uğraşan bir topluluğa da sahip olduğu bilinmektedir. Bu toplulukların tarlada çalışırken, ritmik bir ezgi yoluyla çalışma sürecini düzenleştiren, toplu iş gücünü arttıran ezgiler söyledikleri düşünülmektedir. (Budak:2006:20 ; İzgi,1977:29)

E. Ağıtlar: Kırgızlarda ve Kazaklarda devam eden yuğ/yoğ adetinin ve bu cenazelerde kadınların söyledikleri matem ağıtlarına erkeklerin alçak ses tonuyla iştirak ettikleri ezgilerin (Diyarbakirli ve Aslanapa,1977:111-113) Hunlara dayandığı düşünülmektedir. Hun Şamanlarının kimi durumlarda sagu (ağıt) söyledikleri bilinmektedir. Hunların bir savaş sonrasında yaylalarını çok sevdikleri Tanrıdaki kaybetmelerinin ardından söyledikleri ağıtın sözleri şöyledir: “Ch’i-lien dağımı kaybettik, Artık altı türlü hayvan ve sığırımız yetişemeyecek, ne acıklı! Bizim Yen-chi dağımı kaybettik, Kadınlarımız ve kızlarımız renklerini kaybettiler” (Ögel,1981:633-634; Tecemen,2001:54) Hexi Jiu Shi adlı Çin eserinde kaydedilmiş olan bu ağıt, aynı zamanda günümüze gelebilen tek Hun şarkı sözüdür. (Saritaş,2009:430)

Hun Müziğinin Yapısı Üzerine: Shu Shun-lin’in Hun Kültürü (Hsiung-nu Wen-hua) adlı eseri gibi çeşitli Çin kaynakları, Hunların kendilerine özel bir müziği olduğunu kaydetmiştir. (Saritaş,2010:117) Ama bu müziğe ait nota benzeri bir işaret günümüze gelmemiştir. Ancak, o döneme ait müzik aletlerinin yapısı, başta Çin kaynakları olmak üzere çeşitli belgeler, Hunların sanatsal, kültürel özellikleri ve Türk müziğinin tarihsel süreci göz önüne alınarak, Hun dönemi Türk müziği yapısı hakkında çeşitli yargılara varılabilir. Hun dönemi sanatçıları, günümüze gelebilen çok değerli ürünler ortaya koymuşlardır. Bozkırın tekdüze yaşamında, belki de hayatlarını daha renkli hale getirebilmek için, her türlü eşyalarını süsleme çabasına girmişlerdir. Gerek resimler, gerek heykeller, gerek metal işler, gerekse halı, nakış ve dokumalar üzerindeki desenler, hareketli ve dinamiktir. (Diyarbakirli,1972:155) Bir toplumun ortaya koyduğu sanat dallarına ait ürünlerde ele alınan konuların ve yansıma biçimlerinin benzer olması kuvvetle muhtemeldir. Buradan yola çıkarak, Hun müziğinin de tıpkı diğer sanat ürünleri gibi hareketli, dinamik, coşku dolu temalara sahip olduğu düşünülebilir. Hunların hareketli yaşam biçimleri de bu görüşü desteklemektedir. Bunların yanı sıra ağıtlar ve ağır temalı eserlerin de Hun müziğinde yer aldığı bilinmektedir.

Büyük Hun Devleti ilk kurulduğu yıllarda, Tanrı Dağları’ndaki Altay kültüründen büyük farklılıklar göstermiyordu. (Ögel,1988:12) Müzikte yer alan melodiler bu dönemde, dört perdeli, mod öncesi aşamaya dahildi. Hun dönemi içinde Türk müziği perde dizgesinin dört perdelikten beş perdeliğe ulaştığı tahmin edilmektedir. Beş perdeli (pentatonik) ezgi tipi,



kurulan güçlü siyasal ve kültürel birlik sayesinde Orta Asya Türk boy ve budunlarında kök salmıştır. Böylece Türk müziği “mod öncesi” aşamadan “mod içi” ya da “modal” aşamaya geçerek, Hunlar öncesi döneme göre çok daha ileri bir düzeye erişmiş oluyordu. (Uçan,2000:22-23; Budak,2006:25; Ak,t.y.:36)

Çin kaynaklarında Hunların bahar bayramlarında at yarışları yaptıkları ve şarkılar söyledikleri belirtilmiştir. Kitleler halinde şarkılar söylenmesi Çinlilere biraz farklı görünmüş olmalı ki, kaynaklarında bunu özellikle dile getirmişlerdir. (Ögel,1988:775) Buradan Hunların toplu halde müzik yapmayı sevdikleri anlaşılmaktadır.

Hunlarda Çalgılar: Çalgılar, Orta Asya Türkleri için çok önemli bir yere sahiptir. Çalgılarını ibadetlerinde, savaşlarda ve yola çıktıkları zaman beraberlerinde götürdükleri ve çaldıkları (Şapolyo,1972:237) çeşitli kaynaklarda yer alır.

Hun çalgıları denildiğinde ilk akla gelen davul, Hunların resmi ve dini çalgısıdır. Davul simgesel anlamlarıyla Hun kültürü için ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Davula eski Türklerde “köbürge, küvrüğ, tuğ” isimleri verilmiştir. (Öztuna, 1969:153) Eski Türk devletlerinde hakimiyet belirtileri otağ veya hakanın çadırı, kotuz(şapka tüyü), yay, tuğ ve davuldur. (Hey’et,1996:52) Büyük Hun İmparatorluğunda “davul” tuğ ile eş anlamlıdır ve devletin simgesidir. Türk kağanları, yeni tayin edilen komutan ve beylerine, belirli sayıda tuğ ve davul verirlerdi. (Ögel,1988:692-693) Bir boyun otağına tuğ ve davul dikmesine izin verilmesi, onların siyasal bir birlik olarak tanınması anlamına geliyordu. (Ögel,1984:52) M.Ö.123 yılında Hunları yenen Çin generali için Çin kayıtlarında “Hunların büyük sol generalini yenmişti ve Hun generalinin davulu ile bayrağını almıştı” ifadesi geçer. (Ögel,1984:21) Bu örnekte olduğu gibi Çinliler Hun başkomutanının davulunun elde edilmesini, büyük bir başarı olarak kabul etmektedir. Bağımsızlık ve yetki belgesi sayılan bayrak ile davulun elden gitmesi, idare ve ordunun da dağılmış olması anlamına gelmektedir. (Budak,2006:22) Hunlarda davul, askeri müzik toplulukları olan tuğ takımlarının da baş çalgısıdır. Hunlarda nevbet ve devlet davulları, büyük boyda yapılmıştır. (Ögel, 1987:6) Bir Hun imparatoru ile evlenen Çinli bir prenses, yazdığı bir mektupta Hun Türklerinin davula olan tutkularını şöyle dile getirmektedir: “Davulu her gece durmaz döverler, Ta güneşler doğana dek döverler” (Ligeti’den aktaran Öcal,1985:172) Davul ve bayrak Eski Türklerde aynı zamanda ordunun sinyal düzenini oluşturmaktaydı. Davul, haberleşme, sevk ve idare aracı olarak kullanılmaktaydı ve bu kullanım, eski Türk ordularında uzun bir süre önemini korumuştur. Hücum, baskın, geri çekilme, toplanma ve tehlikeyi haber verme gibi amaçlar, davulla farklı ritimler eşliğinde yapılırdı. (Erendil,1992:13) Orduda davul ve bayraklar birliklerin sayısı kadardı. Yani her birliğe bir davul ve bir bayrak veriliyordu. Bazen karşı orduların aldatılması için davul ve bayrak sayıları arttırılırdı. (Ögel,1984:81) Hunların kullandığı bir diğer davul türü ise “gubing” dir. Bu davul önceleri sadece Hun süvarilerinin at üstünde çaldıkları küçük bir davuldur. Güney Hunlarının çaldığı “Jie davulu” da, gubing’e benzeyen küçük bir davuldur. (Zhang Tieashan ve Liu Weijundan aktaran Sarıtaş, 2009:438) Pazırık kurganlarında, Hunlara ait çok sayıda davul ve davul parçaları bulunmuştur. Hunlardan kalan beşinci Pazırık kurganında ölen kişiye ait değerli eşyalar arasında boynuzdan yapılmış bir davul yer almaktadır. (Diyarbakirli, 1972:17)

Bilinen en eski Türk telli çalgısı olan “kopuz”un kökü ilkçağ Hunlarına dayanır. Hunlarda destanlar, kahramanlık menkıbeleri, aşk türküleri saz şairleri tarafından kopuz eşliğinde çalınırdı. (Tao Ketao’dan aktaran Sarıtaş,2009:436) Hun kurganlarında (3 numaralı Pazırık kurganı) bulunan telli saz parçalarının (Çoruhlu, 2007 :93) büyük olasılıkla kopuz parçaları olduğu düşünülmektedir. Şamanların kopuz çaldığı bilinmektedir (Ögel,1984:118). Kimi şamanların davul yerine iki telli bir çeşit kemençeleri vardır. Bunların kenarları zillerle ve ses veren madeni parçalarla süslenmiştir. Türkler bu müzik aletine “kobuz” derlerdi. (Ögel, 1987:7) Hunlar döneminde kullanıldığı düşünülen kopuzun muhtemelen bir çeşit kemençe olan kobuz olduğu düşünülebilir. Ancak kopuzun bağlamaya benzeyen şeklinin kökleri de Hunlara dayanmaktadır.



Tuğ takımının temellini oluşturan müzik aletlerinden olan borguy (boru) da Hunlar da sık kullanılan müzik aletlerinden birisidir. Cici Han'ın Çin ordularıyla yaptığı bir savaş öncesi, davul ve boruları çaldığı Çin kaynaklarında yer alır. (Ögel,1988:77)

Bir Orta Asya çalgısı olan pipa'nın kökeninin Hunlara dayandığı düşünülmektedir. Hunların pipa çalma konusunda usta oldukları çeşitli Çin kaynaklarında yer alır. (Zhang Tieshandan aktaran Sarıtaş, 2009:436) Çin kültürü üzerine çalışmalar yapan Maurice Courant, kendi Çin müzik monografyasında, Çin'e Doğu Türkistan musiki makamlarını götürüp tanıtan bir Türk "pipa" çalıcısının Su-chi-po adıyla Çin sarayında uyandırdığı takdir ve tartışmaları nakletmiştir. (Budak,2006:21)

Bugün Altaylarda bulunan, Hunlara ait ikinci Pazırık kurganının ilk safhasında, buzlar arasında bozulmadan günümüze gelen çeşitli malzemeler arasında arp benzeri bir müzik aletine ait parçalar bulunmuştur. (Diyarbakırlı, 1972:228) Bu durum son derece çarpıcıdır. Bilindiği üzere kurganların içine ölen kişiye ait değerli eşyalar, büyük olasılıkla öbür dünyada da kullanması üzerine yerleştirilirdi. Değerli eşyalar arasında bulunan bu arp parçaları, hem Hunlarda müziğe verilen önemi işaret etmektedir hem de Hunların, muhtemelen ticaret yolları vasıtasıyla, arp benzeri bir aleti tanıdıklarını ortaya koymaktadır.

1962 yılında İç Moğolistan'da Shu-ch'i-kou buluntu yerindeki Hun mezarlarında, müzik aleti olarak kullanıldığı bilinen 6 adet zil bulunmuştur. Bu ziller üzerinde "∧" şekline benzer desenler yer almaktadır. (Kao Yi-wang'dan ileten Sarıtaş,2010:117) Hu-lu-sse-t'ai'daki Hun mezarlarında ise 2 adet bronz zil bulunmuştur. (T'ala-Liang'dan aktaran Sarıtaş,2010:117; Sarıtaş,2009:438)

M.Ö. II. yüzyılda, görevli olarak Türk alemine yollanan bir Çin generalinin dönüşünde, Türklerden alıp getirdiği çalgılarla Çin sarayında bir müzik takımı kurdurup Türk melodileri çaldığı anlaşılmaktadır. Bu çalgıların Hunlara ait olduğu, o çağın tarihçileri tarafından günlük saray kayıtlarına geçirilmiş bulunmaktadır. Bu sazlardan birinin "Hou Kya" adında, ileriden boynu dönük, üzerinde perde delikleri bulunan ve müthiş sesiyle ün yapmış bir üflemeli çalgı olduğu yine aynı kayıtlardan anlaşılmaktadır. (Tuğlacı,1986:3)

Doğu Göktürk Kağanı Ch'i-min'in kuzeni olan A-shih-na Chung'un (Baykuzu,2006:5) mezarında bulunan ve Shaan-hsi Müzesi'nde sergilenen bir resimde (Sarıtaş,2010: 463) görülen aletin, Hunlar zamanında kullanılan ve "Hou Kya" adı verilen çalgı olması kuvvetle muhtemeldir. (Resim 1) Kucakta tutulan bu büyük çalgının, sesinin de tarif edildiği gibi gür olması olasıdır. Ayrıca üflemeli ve ileriden boyunun dönük olması da, resimdeki çalgının Hou-Kya olma ihtimalini güçlendirmektedir.



Resim 1.

İç Moğolistan'daki Tu-lung-tai'deki Hun mezarlarından pirinçten yapılmış bir tür nefesli çalgıya benzeyen eşyalar bulunmuştur. Üzerinde iki delik bulunan bu tür aletlerin, atların başına takılan süs eşyaları olabileceği savunulmaktadır. Kimi arkeologlar ise bunların araba süsleri olabileceğini tahmin etmektedirler. (Sarıtaş,2010:84) Bu aletler, at iskeletleriyle birlikte bulunmasından ötürü at süsü olarak nitelendirilmiş olabilir. Oysa büyük ihtimalle atlara bağlanarak taşınan bu aletlerin, Hunların at üstünde birbirleri ile haberleşmelerini sağlayan müzik aletleri olarak değerlendirilmeleri mantıklı gözükmektedir.

Hunlar hakkında yapılmış bir Çin resmi, Hun hakanının hatununun konak yerinde çalan neveti konu almaktadır. Resimde, birisi sancakların altında duran dört davul ve dört çin zurnası görülmektedir. (Ögel,1988:32) Davullar, oldukça büyük, Şaman deflerine benzer şekilde resmedilmiştir. Çin Zurnası olarak adlandırılan müzik aleti ise, yaklaşık 1m. uzunluğunda gözükmektedir. Üst kısmı (ağız bölümü) ince uzun, alta doğru bombeleşerek genişlemektedir.



SONUÇ

Hun müziği, Türk müziğinin kökeni oluşturması bakımından büyük öneme sahiptir. Asya Hun İmparatorluğu döneminde Türk Müziği, biçimsel olarak gelişmiş, etki alanı olarak genişlemiş, barındırdığı tür bakımından çeşitlenmiştir. Bu dönemde askeri müzik, dini müzik, günlük yaşamı konu alan müzikler, kahramanlık konulu müzikler, eğlence müzikleri, ağıtlar bestelenmiştir. Büyük davullar, kopuz ve boruların dışında, Gubing ve Jie adlı küçük davulları ve Pipa'yı ilk kullananlar Hunlar olmuştur. Müzik aleti amacıyla kullanılan ziller, davullar hatta arp benzeri bir çalgı, Hun kurganlarından çıkan çalgılardandır. Ayrıca Çin saray resimleri incelendiğinde dikkat çeken "Hou Kya" adlı, ileriden boynu dönük üflemeli çalgının, Hunlar döneminde kullanıldığı kuvvetle muhtemeldir. Kimi kaynaklarda at süsü olarak geçse de, tarafımızca atlara asılı olarak kullanılan, üzerlerinde delikler bulunan piring boruların, Hunlar tarafından kullanılan bir çeşit düdük olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- AK, Ahmet Ş (t y.), Türk Musiki Tarihi, Akçağ Basım, Ankara.
- ANADOL, Cemal, F.Abbasova, N.Abbaslı (2007), Türk Kültürü ve Medeniyeti, Bilge Karınca Yayınları, İstanbul.
- BAYKUZU, Tilla D (2006), "Çin Topraklarındaki Bazı Türk Soylularının Kurganları", Tarih İncelemeleri Dergisi, Cilt:21 Sayı:1 Temmuz
- BUDAK, Ogün Atilla (2006), Türk Müziğinin Kökeni – Gelişimi, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- BÜYÜK LÜGAT ve ANSİKLOPEDİ (1971), Cilt VI. Meydan Gazetecilik, İstanbul.
- ÇORUHLU, Yaşar (1993), "Türk Sanatı'nda Görülen Hayvan Figürlerine "Gök ve Yer" Sembolizmi Açısından Bir Bakış", Uluslararası Üçüncü Türk Kültürü Kongresi Bildirileri, 25-29 Eylül 1993, I.Cilt. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.
- ÇORUHLU, Yaşar (2002), "Hun Sanatı", Türkler Ansiklopedisi, Cilt IV. Türkiye Yayınları, İstanbul.
- ÇORUHLU, Yaşar (2007), Erken Devir Türk Sanatı – İç Asya'da Türk Sanatının Doğuşu ve Gelişimi, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- DEGUIGNES, Joseph (1976), Büyük Türk Tarihi, Türk Kültür Yayınları, İstanbul.
- DİNLER TARİHİ ANSİKLOPEDİSİ - Eski Dinler/Şamanizm ve Musevilik (1999), Medya Ofset, İstanbul.
- DİYARBEKİRLİ, Nejat (1972), Hun Sanatı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- DİYARBEKİRLİ, Nejat ve ASLANAPA Oktay (1977), Türk Tarihi, Yaygın Yükseköğretim Kurumu, Ankara.
- DRURY, Nevill (1996), Şamanizm ve Şamanlığın Öğeleri, Çev. E. Şimşek, İstanbul.
- EBERHARD, Wolfram (1996), Çin'in Şimal Komşuları. Çev:N.Ulutuğ, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yayınları VII. Seri – No.9a. Ankara.
- ERENDİL, Muzaffer (1992), Dünden Bugüne Mehter, Genelkurmay Basımevi, Ankara.
- GAZİMİHAL, Mahmut R. (1955), Türk Askeri Muzikaları Tarihi, Maarif Basımevi, İstanbul.
- GÖHER, Feyzan (2010), Kültürel ve Mitolojik Anlamlarıyla Türk Dünyasında Kam (Şaman) Davulu. Basılmamış ders notu.
- GROOT, J.M. De & ASENSA G.A. (2011), 2500 Yıllık Çin İmparatorluk Belgeleriyle Hunlar ve Türkistan, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- GUMILEV, Lev N. (2002), Hunlar, Çevi. Ahsen Batur Selenge Yayınları, İstanbul.
- HEY'ET, Cevat (1996), Türklerin Tarihi ve Kültürüne Bir Bakış, Yazıldığı yıl:1838, Türkiye Türkçesine çeviren ve hazırlayan: M.Müdürriszade, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- İNAN, Abdülkadir (1998), Makalele ve İncelemeler I - Eski Türklerde ve Folklorunda "Ant" / Türk Şamanizmi Hakkında / Türkistan'da ve Altaylar'da Son Yıllarda Yapılan



Arkeoloji Araştırmaları (yazılış tarihleri sırasıyla:1948/1926/1948) Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

İZGİ, Özkan (1977), “Hunlar, Göktürkler ve Uygurlarda Geleneksel Festival ve Eğlenceler”, İ.Ü. Tarih Dergisi, Sayı:31 s.29-36

KAFESOĞLU, İbrahim (1995), Türk Milli Kültürü, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

KAMACIOĞLU, Filiz (2004), “Türklerde Müzik”, Türk Tarihi ve Kültürü, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

KOCA, Salim (2002), “Eski Türklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat”, Genel Türk Tarihi Ansiklopedisi, Cilt II, Yeni Türkiye Araştırma ve Yayın Merkezi, Ankara.

KÖYMEN, Mustafa (1944), “Hsiung-nu’ların Tuku Kabilesi”, (W.Eberhard’ın tezinden) Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cilt:3 sayı:1

MORI, Masao (1978), “Eski Bozkır Devletlerinin Teşkilatı”, Tarih Enstitüsü Dergisi, Sayı:9s.209-226

ÖCAL, Sefa (1985), “Eski Türklerde Yiyecekler”, Türk Dünyası Araştırmaları, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

ÖGEL, Bahaeddin (1981), Büyük Hun İmparatorluğu Tarihi I. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÖGEL, Bahaeddin (1984), Türk Kültür Tarihine Giriş VI. Türklerde Tuğ ve Bayrak, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÖGEL, Bahaeddin (1987), Türk Kültür Tarihine Giriş IX. Türklerde Halk Musikisi Aletleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÖGEL, Bahaeddin (1988), Türk Kültürünün Gelişme Çağları-Dünden Bugüne. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.

ÖGEL, Bahaeddin (2003), İslamiyet’ten Önce Türk Kültür Tarihi, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

ÖZTUNA, Yılmaz (1969), Türk Musikisi Ansiklopedisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

ÖZTUNA, Yılmaz (2008a), Cumhuriyet Dönemi Öncesinde Türkler, Babıali Kültür Yayınları, İstanbul.

ÖZTUNA, Yılmaz (2008b), Türk Tarihinden Yapraklar, Ötüken Yayınevi, İstanbul.

ROUX, Jean Paul (2000), Türklerin Tarihi. Çev. A.Kazancıgil ve L.A. Özcan, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

SARITAŞ, Eyüp (2009), “Hunlarda Müzik Aletleri ve Eğlence Kültürü”, Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Sayı: 183, s.429-442

SARITAŞ, Eyüp (2010), Çin’de Yapılan Arkeolojik Araştırma ve Kazılara Göre İslamiyet’ten Önce Türklerde Kültürel Hayat, Scala Yayıncılık, İstanbul.

SEYİTDANLIOĞLU, Mehmet (2009), “Eski Türklerde Devlet Meclisi “Toy” Üzerine Düşünceler”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi, Cilt:28 Sayı:45 s.1-11

ŞAPOLYO, Enver B. (1972), Selçuklu İmparatorluğu Tarihi, Güven Matbaası, Ankara.

TECEMEN, Ahmet (2001), Türk Kimliği-İslam Öncesi Edebiyat Zemininde-, Tekten Ofset, Niğde.

TUĞLACI, Pars (1986), Mehterhane’den Bando’ya, Cem Yayınevi, İstanbul.

UÇAN, Ali (2000), Geçmişten Günümüze Günümüzden Geçmiş Türk Müzik Kültürü, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

YING-SHIH Yü (2002), Hsiung-nu-Erken İç Asya Tarihi, Ed. Denis Sinor, Çev.S. Esenbal, İstanbul.



(5)

B. VAHABZADƏ POEZİYASI ZAMAN, POETİK İNTELLEKT VƏ YARADICI İDRAK FƏALLIĞI KONTEKSTİNDƏ

Aşiqi MƏNSUR Məhəmmədəli oğlu³

XÜLASƏ

M.M.Aşiqinin “B. Vahabzadə poeziyası zaman, intuitiv düşüncə və yaradıcı idrak fəallığı kontekstində” adlı məqaləsində xalq şairinin lirikası yeni aspektdən araşdırılır. Müəllif psixoloji təhlil nəticəsində belə bir qənaətə gəlir ki, B. Vahabzadə sosial-psixoloji xüsusiyyətləri qəsdən, bilərəkdən ədəbiyyata gətirməklə onları ideoloji məramını ifadə etmək vasitəsinə çevirir.

Zamanın xarakterini, insanın dəyişən həyatda keçirdiyi hiss və həyəcanları əks etdirmək həm də sənətkardan zamanı duyub dərk etmə, onunla dialoqa girmə qabiliyyəti – həyatı əsas olan poetik intellekt və məqsədyönlü fəaliyyətə bağlı yaradıcı idrak fəallığı tələb edir. Başqa sözlə desək, xarici aləmin yaradıcılıqla əks olunması, elmi-fəlsəfi idrakla bədii düşüncənin əlaqələrinin güclənməsi bütün zamanlarda təfəkkür tərzinin, təxəyyül qüdrətinin əsasını təşkil edir.

Ədəbiyyatda zaman başlanğıc və sonsuzluq anlamında mücərrəd bir anlayış kimi deyil, əbədi dünyanın, sonsuz zamanın bir payı və insanın onu necə yaşaması anlamındadır. Ona görə də sənətkar, “zamanın nəfəsini divarlarında duyur, addımını yazı masasında hiss edir” (1, 20), “həyat yollarından ayaqları ilə deyil, əqidəsi ilə keçdiyini” (2, c.2, 11) - ictimai mühitdə mövqe tutmaqla öz böyük missiyasını yerinə yetirə bilməyin mümkünlüyünü bəyan edir.

Zamanla dialoq, zaman - insan ilişkisini günün aktual problemi kimi canlandırır fəlsəfi-psixoloji səpgidə mənalandırmaq B.Vahabzadə poeziyasının başlıca xüsusiyyətlərindəndir. Şair “zamanın baş küçəsiylə addımladığını” (2, c.2, 417) dilə gətirməklə onu öz içində hiss və dərk etdiyini, onunla mübarizə apara-apara yollaşdığını bəyan edir. Y. Qarayevə görə: “Bəxtiyar şeirində zamana maraq – xalqın mənəvi ədəbiyyatına, mənəvi indisinə və keçmişinə olan maraq deməkdir. Zaman onu yalnız xalqın tarixi taleyi ilə, xalqın mənəvi və əxlaqi həyat təcrübəsi ilə bağlılığı baxımından düşündürür və narahat edir. Keçmişə də, gələcəyə də şair məhz “Vətən tarixinin” səhifələri kimi varaqlayır” (3, 7).

Həqiqətən də fəal həyat mövqeyi, sosial-psixoloji xüsusiyyətlərdən məqsədli şəkildə istifadə etməklə onları öz vətəndaşlıq məramını ifadə etmək vasitəsinə çevirmək B.Vahabzadə yaradıcılığının pafosunu müəyyən edir. Məsələn, onun “Vətən var” şeirinin lirik qəhrəmanı həyat və insan ömrü haqqındakı lirik-fəlsəfi düşüncələri ilə öz xarakterini **Rudehen Azad İslam Universitetinin Elmi Heyətinin üzvü**

bütün psixoloji gücü ilə zamanla üz-üzə qoya bilir, həyatının, varlığının, keçirdiyi iztirabların mənasını və sirlərini öz düşüncələrində əks etdirir..

İnsan, zaman, cəmiyyət haqqında şairin fərdi hiss və duyğuları getdikcə daha çox ümumbəşəri mənə kəsb edir və beləliklə də zaman-insan ilişkisini fəlsəfi-psixoloji təhlil xüsusiyyəti onun yaradıcılığında özünəməxsus cəhət kimi formalaşır. Bu baxımdan “Ömür” şeirində lirik qəhrəmanın psixoloji özünüifadəsi təsirsiz ötürüşdür:

Yaşamaq yanmaqdır, yanasan gərək,

Həyatın mənası yalnız ondadır.

Şam əgər yanmırsa, yaşamır demək

Onun yaşamağı yanmağındadır.

3 AMEA-nın Fəlsəfə, Sosiologiya və Hüquq İnstitutunun dissertantı, Bakü/AZERBAJYCAN.



Həyatı müşahidələrin, təfərrüat və təəssüratların doğurduğu hiss və həyəcanları fikir və düşüncələri ilə üzvi vəhdətdə təqdim edən şair bu şeirində insanlıq naminə yanmağı nəzərdə tutur, istər onun öz Vətəninə, istərsə də Yer üzündə əmin-amanlığın, xoşbəxtliyin mənəvi ucalığa aparən yoldan keçdiyini vurğulayır. Odur ki, şeirdə obyektiv məkanla bədii məkan, obyektiv zamanla bədii zaman arasındakı fərqlər sanki itir, psixoloji-emosional ovqat o dərəcədə ictimailəşir ki, bəşəriləşir.

Şairin bu yaradıcılıq keyfiyyəti haqqında xüsusi bəhs edən tədqiqatçı “Tənhalıq” şeirini təhlil edərək belə bir qənaətə gəlir: “Tənhalıq” şeirində bu ürəksızıcı ovqatın insanın qəlbində doğurduğu kədər və iztirabı psixoloji-emosional dəqiqliklə təsvir edən şair kainatda baş verən hadisələrin, ahəngdarlığın bütün xilqətlərin qarşılıqlı təması, ünsiyyət və vəhdəti üzərində bərqərar olması barədə düşüncələrini müxtəlif təbiət hadisələrinin poetik yozumu vasitəsilə ümumiləşdirir” (4, 13). Xalq, Vətən taleyi ilə bağlı mövzu və problemlərin izlənməsi, get-gedə psixoloji dərinliklərə enmə, eyni zamanda, şairin təşəbbüskarlıq – başqası tərəfdən məcbur edilmədən işə başlamaq və işdə yaradıcılıq göstərmək; qətiyyət - vaxtında əsaslandırılmış və davamlı qərar qəbul etmək; təkidlilik – məqsədi daim izləmək, məqsədə nail olmaq yollarında təsadüf edilən çətinlik və maneələrlə inadlı mübarizə aparmaq kimi bacarıq və keyfiyyətlərini üzə çıxarır. Onun “Haqq-ədalət gücdəmidir? Zorun, gücün var deyə sənə qul olmalıyam?” (2, c.2, 375) - bədii sualı xeyirlə şəər, haqla zorakılıq, hürriyyətlə əsarət, demokratik ideyalarla total niyyətlər arasında gedən mücadilənin mahiyyətini ifadə edən, milli azadlıq uğrunda mübarizəyə səsləyən bir mühakimə və çağırış kimi bütün yaradıcılığı boyu rəngarəng formalarda səslənir. Xüsusən də psixoloji-emosional təsvir üslubunda yazılmış “Gülüstan” poemasında Azərbaycan xalqının başına gətirilmiş faciənin miqyası, parçalanmış, azadlığı əlindən alınmış xalqın acı taleyi şairin keçirdiyi dərin hiss və həyəcanları vasitəsilə qələmə alınır. Buradakı lirik “mən”, eyni zamanda, xalqın uzun illər yığılıb qalmış hiss və həyəcanlarını, arzu və iradəsini ifadə etdiyinə görə bitkin və ümimi bir obrazdır. Bu baxımdan, əsərdə lirik qəhrəmanın tarixi faciəyə münasibəti müəyyənləşdirici vəzifə yerinə yetirir: xalqın “Gülüstan” müqaviləsinə münasibəti birmənalı olaraq dözülməzdir, bu mənhus müqavilə lənətlənir. Eyni zamanda müəllif hadisəyə qeyri – bu faciəni törədən tərəflərin münasibətlərini də kənarda qoymur. Beləliklə, bədii konflikt, əslində, eyni hadisəyə bir-birinə kəskin surətdə zidd olan baxış, mövqə və münasibətdən doğan psixoloji konflikt kimi elə əsərin əvvəlindən təzahür edir. Poemada mövqenin hadisəyə qiymət, zaman-məkan xarakteristikası, ideoloji, psixoloji planlarını əhatə etdiyini görürük.

İpək yaylığıyla o, asta-asta
Silib eynəyini gözüne taxdı.
Əyilib yavaşca masanın üstə

Bir möhürə baxdı, bir qola baxdı (5, c.1, 532)

Yaxud:

Əyləşib kənarda topsaqqal ağa,
Hərdən mütərcimə suallar verir.

Çevrilir gah sola,
baxır gah sağa,

Başını yellədir təsbəh çevirir (5, c.1, 532)

Burada çar Rusiyasını təmsil edən “eynəkli cənab”, fars hakimiyyətini təmsil edən “topsaqqal ağa” surətlərinin psixoloji təsvir-təqdimi müəllifin hadisəyə baxışı, münasibəti ilə bağlıdır. Şair tarixi faciəni canlandırmaq üçün bu faciəyə səbəb olan müstəmləkəçilik siyasətinin daşıyıcılarını - şəxsiyyətləri öyrənmiş, onların daxili psixoloji aləmini ümumiləşdirərək əks etdirmişdir. Eyni zamanda, şair tarixi faktları mənəvi-psixoloji amillərlə üzvi surətdə birləşdirməklə ayrı-ayrı adamların deyil, bütün bir dövrün xarakterini və bölünməyə məhkum edilmiş Vətənin, millətin acı taleyini səciyyələndirməyə nail olur. Eynəkli, “dodağı altından gülümsəyərək kağıza həvəslə qol



atır”: Bu gülüş qalib psixoloji durumunda əhval-ruhiyyəni nişan verən və böyük bir xalqı ağır psixoloji duruma gətirən bir gülüşdür:

O güldü kağıza qol çəkən zaman,
Qıydı ürəklərin hicran səsinə,
O güldü haqq üçün daim çırpınan

Bir xalqın tarixi faciəsinə. (5, c.1, 532)

“Gah sağa, gah da sola baxıb, təsbəh çevirə-çevirə başını yellədən» Topsaqqal isə Eynəklidən fərqli olaraq narahatdır, döyüşdə özünü uduzmuş hesab edir, “qoyulan şərtlərlə razılaşıb” müahidəyə qol çəkmək məcburiyyətindədir. Beləliklə, iki yad tərəf bir xalqı qılınc tək yarıya bölür, “böyük bir elin matəmi başlanır”. Göründüyü kimi, şair tarixi faciəni obyektivcəsinə təsvir etməklə kifayətlənmir, həm də psixoloji portretləri dəqiq və canlı şəkildə verilmiş dolğun obrazlar yaradır. Diqqəti gah hadisələrin təsvirinə yönəltməklə, gah da qəlbində tüğyan edən hiss və duyğuları qələmə almaqla tarixi faciənin doğurduğu psixoloji sarsıntıları üzə çıxarır.

B.Vahabzadə faciədən doğan psixoloji gərginliyin miqyasını ifadə etmək üçün tarixi bu günün gözüylə mühakimə edir, baskıkarlara qarşı qəzəb və nifrətini bədii-psixoloji təsvir vasitələrindən istifadə yolu ilə ifadə edir. Göstərir ki, vahid bir xalqın, məmləkətin iki yerə bölünməsinə hər bir Vətən oğlu özünə təhqir hesab etməli idi, bu təhqirə dözməməli idi. Şərəf, şan, yurd, torpaq - qeyrət məsələsidi, bizə babalardan əmanət idi. Şair bu kimi ifadələri milli oxucuya psixoloji təsir məqsədilə, qəsdən işlədir. Çünki Aərbaycan xalqının milli-mənəvi təfəkküründə, psixologiyasında qeyrət yolunda ölümə gedərlər, əmanətə xəyanət yoxdur - onu qoruyub saxlamaq lazımdır!

B.Vahabzadənin digər bir sıra şeirləri də milli psixologiyanın tarixə müqavimət göstəricisinin parlaq nümunələridir. Həmin əsərlərində də imperiyapərəstlərə, qəsbkarlara və milli satqınlara qəzəb hissi şairin iç dünyasını psixoloji cəhətdən açmağa yardımçı olur. Bu baxımdan «Vətəndən-Vətənə» şeirindəki psixoloji ovqat oxucuya da təsirsiz ötüşmür. Şeirdə qardaşın qardaşla görüşə bilməməsi şairin qəlbində çox qəribə duyğular oyadır və bu duyğular öləri deyil, şairin bu şeirdən əvvəlki əsərlərində olduğu kimi, sonrakı şeirlərində də cövlan edir:

İki qardaş görüşməkcün

Qürbətəmi gəlməli?

Bu sorğuya hönkür-hönkür ağlamalı,

Qəhqəhəylə gülməli! (6, c.4, 436)

Şairin “Şəhriyara”, “Səhəndə məktub”, “Bakıyla Təbrizin arasındayam”, “Biz Vətənçin doğulduq”, “Çörək-Vətən”, “Vüsaldə hicran”, “Qürbətdə görüş”, “Tarixin qanunu”, “Gözəl sözlər” və s. kimi şeirlərində ifadə edilən vətəndaşlıq duyğuları da emosional-psixoloji xüsusiyyətləri ilə diqqəti cəlb edir. Şair: “Hələ görməmişik, Azərbaycanın Bir yerdə, biz bütöv xəritəsini...” (2, c.2, 256), “Məftilli çəpərlər sinəmdən keçir Bakıyla Təbrizin arasındayam” (2, c.2, 554), “Vətən ölər, Vətənçin ölməyi bacarmasaq” (7, 12) - kimi sərrast misraları ilə yaralı Vətənin ovqatını, arzu və amalını dəqiq ifadə edir.

B.Vahabzadəni “insanı insan edən daxili dünyamız”, mənəvi tələblər, ehtiyaclar, “dünyanın ən gözəl dillərindən birini yaradan, son dərəcə zəngin folklorla və musiqiyə malik olan xalqın son illərdə öz mənəvi dünyasına – dilinə, ədəbiyyatına, musiqisinə biganəliyi, insani hisslərin, şəfqət duyğusunun korşalması, hər kəsin yalnız özünü düşünməyə başlaması, mənəmliyin, xudbinliyin əsas keyfiyyətə çevrilməsi” problemləri düşündürüb narahat edir. “Ana dili”, “Oğluma” kimi şeirlərində göstərir ki, dilimizə biganəliyimiz, ilk növbədə tariximizə, tarixi mədəniyyətimizə, istiqlal arzularımıza zidd, imperiyapərəst qüvvələr üçün isə faydalıdır. Vətən yalnız torpaq deyil, Vətən – hər şeydən əvvəl mənəvi keyfiyyətləri ilə - bu torpağın üstündə yaşayan xalqın dili, tarixi, mədəniyyəti, adət-ənənəsi, bir sözlə ruhu və psixologiyası ilə Vətəndir, onları qoruyub gələcək nəsillərə çatdırmaq ümumi işimizin tərkib hissəsi olmalıdır.



Dünyanı düşünən vətəndaş-şairin zamanla barışmaz dialoqu bəşəriyyətin taleyi üçün narahatlıq duyğuları üzərində qurulur. Başqa sözlə desək, həyatı müşahidə və təəssürlərdən doğan daxili-psixoloji yaşantıları– hiss, həyəcan və izzətləri əsərlərinin psixoloji təməlini müəyyən edir. Məsələn, “İyirminci əsr” şeirində “qoca dünyanın yeni sakinlərinin” hiss və düşüncələri lirik qəhrəmanda cəmlənib ümumiləşdirilərək ifadə edilir. Şair bu əsri ağıl, güc, əsəb, həyəcan əsri kimi qələmə verilir. Hiss edir ki, kəşf olunan atom, hidrogen silahları yalnız bir xalqın, məmləkətin deyil, bütün dünyanın fəlakətinə səbəb ola bilər. “Baş” şeirində isə şair elmi-texniki inqilabın nailiyyətlərindən hesab edilən insanın bədən üzvü kimi başın transplantasiyası hadisəsinə poetik münasibətini bildirib, təbiətin ahəngini pozmamaya çağırır.

Şairin bədii qənaətinə görə insanın taleyi ilə bağlı yaxşı və pis cəhətlər, təhlükələr indi daha çox dünyəvi xarakter daşıyır. Yəni insan bir fərd olaraq daxilən azad olmaq və öz taleyini seçmək istəyində ısrarlı olsa da, qlobal hadisələr və problemlər buna imkan vermir, onu öz hökmü, təsiri altında saxlayır. Ona görə də şair qəlbi “zamanın əlindən qəmlər yeyir. Lakin o, ruhən güclüdür, əqidəsi yolunda mübarizə aparmaqdan usanmır, “duyğuları ruzgar kimi aşır-daşır”, “diləyi, fikri işdən işə calanır”, bu fəallığın səbəbi isə sabaha inamıdır. Şairin poetik anlamında yer üzündə sevinc də, kədər də insan tərəfindən yaradılır, ümid yenə də insanadır. O, öz inancına başqalarını da inandırmaq üçün predmetin fəlsəfi-psixoloji mahiyyətinə enməyi, hadisə arxasında gizlənən sosial məzmunu göstərməyi üstün tutur. Psixoloji ovqat və düşüncə B.Vahabzadə şeirində fəlsəfi bir ümumiləşdirmənin vahidləri kimi çıxış edir. Psixoloji təsir gücünə malik mənalı sonluq hər bir əsəri üçün səciyyəvi xüsusiyyətə çevrilir.

Bununla belə, zamanla, mühitlə mübarizədə şair özündən narazıdır, belə hesab edir ki, olub-keçənləri bilsə də, bir an sonra nə baş verəcəyini kəsdirməkdə zəkasının, intuitiv düşüncəsinin gücü çatmır:

Min il əvvəl olanları bilsəm də mən,

Bir an sonra olacağı bilməyirəm.

O bir anın qarşısında baş əyirəm. (2, c.2, 46)

Şairin bu etirafı onun poetik intellektinə kölgə salmır, insanın dünyanı və zamanı dərk imkanlarını şübhə altına almır, əksinə, insan şüurunun inkişafının ictimai-tarixi inkişaf qanununa tabe olması, bir psixi proses kimi təxəyyülün formalaşması haqqındakı elmi qənaətləri təsdiq edir. Eyni zamanda, şair ona yaxşı əmindir ki, dünya nə qədər fırlansa da, zaman onun məsləkini dəyişə bilməyəcək.

Min-min illər bu dünya beləcə fırlansa da,

Bir yuvanın bülbülü min budağa qonsa da,

Aylar, illər, fəsillər bir-birini dansa da,

Dəyişməzdir əqidəm, çox da dünya fırlanır (8, c.5, 207)

Şair demək istəyir ki, insan xarakterinin möhkəmliyi bilavasitə onun əqidəsi ilə bağlıdır, şəxsiyyətin ətraf mühitə ən şüurlu münasibətləri əqidə əsasında yaranan münasibətlərdir. Bəs şair sevə-sevə tərənnüm etdiyi Xarakterin qüvvə və səbatlılığının mənbəyini nədə görür, onun nəzərində hansı Əqidə “fırlanan dünyada” dəyişməz qala bilər? Oxucu bu sualın cavabını da şairin özündən, onun yaradıcılığından alır:

Əbədini dünyada mən əbədi sanmadım,

Bir atəşə tutuşdum, min atəşə yanmadım.

Bütlər gəldi və getdi, birinə inanmadım,

Niyə inanmalıyam, axı, dünya fırlanır (8, c.5, 206)

-beləcə, şair yenə də idrakın gücünə, insanın özünü və dünyanı dərk etmə imkanlarına istinad edir, onun qələbəsini alqışlayır.

İdrak üçün hərdən dala boylansa da insan,

Yüksəlmək üçün daima idrak önə möhtac (7, 165)

B.Vahabzadə “Sadə adamlar”, “İzzətin sonu”, “Etiraf”, “Həyat – ölüm”, “Atılmışlar”, “Ləyaqət”, “Qiyət” və s. kimi poemalarında da insanın daxili, mənəvi-



əxlaqi aləmi, onun ictimai gerçəkliklə təmasda dəyişməsi, mənəvi axtarışları və kamilləşməsi problemlərini qoyur. Bu əsərlərdə hadisələrin ailə-məişət, yaxud myəyyən bir əmək fəaliyyəti çərçivəsində baş verməsindən asılı olmayaraq, istər insanın mənəvi tənəzzülündə, istərsə də mənən ucalmasında cəmiyyətdəki mühitin, mənəvi-əxlaqi ab-havanın həlledici təsiri qabarıq göstərilir.

Əsrin 80-ci illərində, Sovetlər İttifaqının tənəzzülü ərəfəsində Azərbaycanda milli müstəqillik və demokratiya uğrunda mübarizə hərəkatı başlandı və Azərbaycan xalqı 1991-ci ildə, ikinci dəfə öz istiqlaliyyətini qazana bildi. Lakin o, eyni zamanda erməni təcavüzünə qarşı mübarizə aparmaq məcburiyyəti ilə üzləşdi.

İstər milli-azadlıq hərəkatında, istərsə də təcavüzə qarşı mübarizədə ilk səsinə qaldıran istiqlal şairlərimizdən biri B.Vahabzadə oldu. O, hadisələrin kökünə istinad etməklə millətlərarası münasibətlərin psixoloji və məntiqi təhlilini verir, ictimai-siyasi səbəblərini açır. Bu baxımdan “Şəhidlər” poeması xüsusilə səciyyəvidir. Bu əsər hələ şəhidlərin qanı qurumadığı günlərdə birnəfəsə yazılmışdı, şair qəlbinin üsyan səsi idi, dili, üslubu da bu qayəyə xidmət edən iti və coşğun hərəkatın impulsiv xarakter daşdığını göstərirdi.

Poemada yalnız konkret bir hadisənin –qanlı Yanvar qırğınının təsviri əsas yaradıcılıq məqsədi kimi qarşıya qoyulmur, əslində, şair həmin hadisənin və faktın doğurduğu qüvvətli hisslərin – affektlərin təsiri altında illər uzununu qəlbində və şüurunda yığılıb qalmış hiss və fikirləri, dərin kök salmış milli iztirabları, ağırlı həqiqətləri ifadə edir. Bu baxımdan, poemanı B.Vahabzadənin hələ 60-cı illərdə qələmə aldığı bir çox şerlərinin, xüsusilə, məşhur «Gülüstan» poemasının bir növ yeni bir şəkildə və məzmununda davamı hesab etmək mümkündür.

Qarabağ uğrunda müharibə illərində B.Vahabzadə bütün səylərini milli dövlətçiliyin qüvvələndirilməsinə yönəlmiş, bu məqsədlə milli özünüdərək baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edən, Azərbaycanın müasir dövlətçiliyinin taleyi ilə, yeni müstəqil türk dövlətlərinin bu günü ilə səsleşən yeni-yeni əsərlərini yazmışdır.

ƏDƏBİYYAT

1. Araz M. Bir ömür yolunda. / “Ulduz” jurnalı, 1983, № 1
2. Vahabzadə B. Əsərləri. II cild. Bakı: Azərbaycan, 2002
3. Qarayev Y. Düşündürən poeziya. /Vahabzadə B. Əsərləri. IV cild. Bakı: Çəşioğlu, 2002
4. Bağırov A. Azərbaycanın Bəxtiyarı. /Bəxtiyar Vahabzadə. Bakı: Azərnəşr, 199
5. Vahabzadə B. Əsərləri. I cild. Bakı: Azərbaycan, 2001
6. Vahabzadə B. Əsərləri. IV cild. Bakı: Çəşioğlu, 2002, , 2002
7. Vahabzadə B. Vətəndaş. Bakı: Gənclik, 1994
8. Vahabzadə B. Əsərləri. V cild. Bakı: Çəşioğlu, 2002



(6)
**THE COMPARISON OF UNIVERSITY STUDENTS IN TURKEY AND
CYPRUS IN TERMS OF STRATEGIES FOR COPING WITH STRESS AND
PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS**

Yrd. Doç. Dr. Kâmile Bahar Aydın⁴

Özet. Bu araştırmada, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) koşullarında öğrenim gören üniversite öğrencileri stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik semptomlar yönünden karşılaştırıldı. Her iki gruptaki öğrenciler Türkiye kökenlidir. Araştırmada şu iki probleme yanıt arandı: 1. Türkiye ve KKTC koşullarında öğrenim gören Türkiyeli üniversite öğrencileri arasında stresle başa çıkma stratejileri yönünden farklar var mıdır? 2. Türkiye ve KKTC koşullarında öğrenim gören Türkiyeli üniversite öğrencileri arasında psikolojik semptomlar yönünden farklar var mıdır? Araştırmaya, Türkiye’den 345, KKTC’den 251 öğrenci katıldı. Verileri toplamak için, Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri kullanıldı. Parametrik ve parametrik olmayan analiz bulguları, beklendiği gibi, KKTC grubunun kaçınma stratejisi, depresyon, anksiyete, olumsuz benlik ve somatizasyon puanlarının diğer gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu gösterdi. Sonuçlar, değişim, yatkınlık ve kültür kavramlarıyla yorumlandı.

Anahtar sözcükler: Stresle başa çıkma, psikolojik belirti, üniversite öğrencileri, çevre, kültürler-arası çalışma, Türkiye, Kıbrıs (KKTC)

Abstract. In this study, the university students in Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) were compared in terms of strategies for coping with stress and psychological symptoms. Students in both groups were Turkish origin. The following two questions were asked in this study: 1. Are there any differences between the Turkish students in Turkey and TRNC in terms of strategies for coping with stress? 2. Are there any differences between the Turkish students in Turkey and TRNC in terms of psychological symptoms? 345 students from Turkey and 251 students from TRNC participated into the study. Coping Strategies Scale and Brief Symptom Inventory were used for data collection. Parametrical and non-parametrical analysis findings showed that the avoidance strategy, depression, anxiety, negative self and somatization scores of TRNC group were higher than the other group as expected. Results are interpreted through the concepts of change, predispose and culture.

Keywords: Coping with stress, psychological symptom, university students, environment, cross-cultural study, Türkiye, Cyprus (TRNC)

University education is a big dream for many young people in Turkey. Students have to do well in Student Selection and Placement Exam (SSPE) upon the completion of four-year high school education in order to be able to enroll in a university. For this, they spend money and energy on tutorial lesson and special classes a long time during their high school education. As a competitive exam, SSPE challenges students. 1,450,582 candidates took SSPE in 2009, and only 586,237 of these that would constitute 40.41% of all participants were accepted in undergraduate and associate programs (Ministry of Education, 2010). Those students who could not get into a program in a public university in Turkey registered in private universities in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) that accept students with lower scores. According to 2009 statistics of Student Selection and Placement Center (SSPC) (<http://osyspuanlari.osymgov.tr/tablo4.aspx>), universities in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) rank lower than their Turkish counterparts. The university whose students constitute the sample of this study ranks the second from the bottom. University students that

⁴ Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Guidance and Psychological Counseling, kamilebahar@hotmail.com



constitute the Turkish sample of this study rank on the average. It is assumed in this study that students in TRNC sample are enrolled in universities in Cyprus because they are not able to get accepted into universities in Turkey that accept students with higher scores.

Although university life provides students with many opportunities for their personal growth, students face potential stressors during their school life. Among these are academic expectations, financial difficulties, separation from the family, new friendships and romantic relationships (Calvete & Connor-Smith, 2006). In addition, not being able to study in a desired program might also cause stress and depression to students. Studies show that depression level during the fourth level becomes higher than the earlier years (Özdel, Bostancı, Özdel, & Oğuzhanoglu, 2002; Bakır, Yılmaz, Yavaş, Toraman, & Güleç, 1997; Temel, Bahar, & Çuhadar, 2007). According to the conditions in Turkey, fourth year university students need to get a score that is at least equivalent to the threshold score necessary to pass Public Service Personal Selection Exam (PPPSE). These students are registered in special classes (dershane) in addition to undergraduate education to be able to succeed in this exam. Students who graduate from universities in Northern Cyprus should also succeed in this exam if they want to work in a public office in Turkey. Students educated in Turkey or Northern Cyprus might be anxious for not being able to do well in PPPSE or not being able to find a job that is related to their educational background (Gizir, 2005). Attending to this special classes (dershane) might cause economical problems the lack of time for social and emotional activities and this also cause the psychological symptoms. It is also expected that Turkish students who go to TRNC for university education have higher stress due to individual and environmental factors. It is also expected that these students diverge from their counterparts who enroll in Turkish universities for strategies they use to cope with stress as well as their psychological symptoms. The reasons for their divergence are as follows:

Change

Many people prefer order, continuation, and predictability in their lives. For this reason, any good or bad event that disrupts the order and continuation might cause stress. Level of stress is determined due to the level of change caused by the stressors individual or external factors (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen- Hoeksema, 1996; Barry, 2002). Separation from family, starting university in addition to moving to a different geographical and cultural area to live might make a greater change in the lives of Turkish students who start their undergraduate education in TRNC. This, in turn, might cause them more stress.

Culture

Contextual factors play an important role in coping with stress according to Moos' (1984) transactional model. As a contextual factor, culture shapes appraisals of the individual; appraisals in turn shape stress-coping strategies, and consequently, success of coping with stress influences health and well-being of the individual.

Culture can be defined as a quiet complex system of meaning that is learned, shared and transferred from one generation to another, and changes as it is transferred across generations (Triandis, 1995). This system of meaning includes norms, beliefs and values that provide prescriptions for behavior. These norms, beliefs, and values can be grouped into two different types of behavior as "collectivism" and "individualism" (Hofstede, 1980). The Self is a central unit of society in individualistic cultures. Individual rights, interest in oneself and family, individual autonomy and self-fulfillment are emphasized in these cultures. As opposed to individualistic societies, in-group is the center of collectivist societies. This in-group connects individuals to their own needs, intentions and fate. Responsibilities and duties within the group, mutual dependency among its members, and realization of social roles are emphasized in collectivist cultures (Chun, Moos, & Cronkite, 2006). Meta-analysis of Oyserman, Coon, & Kimmelmeyer (2002) shows that Americans and especially Euro-Americans are more individualistic than those who live in non-Western or developing countries. Social atmosphere in individualistic societies like the United States respect individual autonomy and independent rights. Also, they have the tendency to protect these



rights. Individual leaves family household upon the termination of adolescence. As such, cohesion with the family and group is not valued much. To the contrary, social atmosphere in collectivist societies promote conformity and interdependence. Individual autonomy is mostly regarded as selfishness and betrayal to the group. Personal sacrifice for the larger community is considered as a marker of maturity and strong character. Environmental system puts pressure on individuals in individualistic societies to be autonomous and independent. Many of the ongoing stressors may stem from this pressure. These pressures emerge in early adulthood when the individual is not ready to take the responsibility of becoming an independent individual, and thus, carry the responsibility that it brings onto him/her. On the other hand, environmental system puts pressure on individual to remain interdependent to the ingroup for the sake of their own welfare and to fulfill the demands of the group. Many of the ongoing stressors may stem from the pressure. Behaviors are evaluated through cost/benefit analysis in individualistic societies, and thus, dispute or conflict with others is considered normal unlike the situation in collectivist societies where social cohesion is very important. In-group is treated to be homogenous, and the distinction between ingroup and outgroup is major. Socialization based on compliance, social support and interdependency are mostly observed in collectivist societies (Triandis, McCusker, & Hui, 1990).

Individuals evaluate potential stressors in two groups. The first one is the consideration of the stressors as a “threat” in relation to harm or loss. According to the second group stressors is a “challenge” as related to the positive development and aims (Chun, Moos, & Cronkite, 2006). Promotion focused individual, according to the theory of regulatory focus (Higgins, 1997), can be most sensitive to the potential of “the existence, or lack of, positive result,” and thus, consider the situation as a challenge to attaining a positive result. On the other hand, prevention-focused individual has a tendency to be more sensitive to the potential existence or absence of negative results. (S)he sees this situation as a threat to his/her security. Study (Aaker & Lee, 2001) show that individuals who have a dominant perception of independent self are more promotion-focused whereas those who have a dominant perception of interdependency are more prevention-focused. As such, individuals oriented towards collectivism are more likely to appraise stressors as threats whereas those oriented towards individualism are more likely to appraise these stressors as challenges (Chun, Moos, & Cronkite, 2006).

Individuals oriented towards collectivism are likely to use passive or avoidance-focused coping due to their tendency to consider stressors as threat. Individuals oriented towards individualism, on the other hand, are expected to use active or approach-focused coping due to their tendency to appraise stressors as challenge. Appraise of threat and loss is mostly related to escape-avoidance strategies. There is strong evidence suggesting the relationship between being collectivist-oriented and using avoidance-focused coping. These strategies are more likely mostly used by Korean-Americans, adults and children of collectivist cultures such as Malai and Ghana (Bjorck, Cuthbertson, Thurman, & Lee, 2001). Adults and children of individualistic cultures such as Germans and Euro-Americans, on the other hand, are likely to use action-oriented and problem-focused coping strategies (Cole, Bruschi, & Tamang, 2002).

Türkiye/Turkey. Intercultural studies about different cultures claim that Turkish society has a “collectivist” culture. According to Hofstede (1980), Northern and Southern European countries, Australia, Canada, Germany, and Finland have “individualistic” cultures whereas Asian, Arab, Latin American, Southern European countries and Turkey have “collectivist” cultures. Some Turkish scholars (Ergun, 1991; Ceylan, 1997) also argue that Turkey has a collectivist culture.

Turkish Republic of Northern Cyprus. Cyprus is the third largest island in Mediterranean. Cyprus hosted many empires throughout her history. It was conquered by Ottoman Empire in 1571, and Turks from Anatolia were settled in the island constituting 30 per cent of her population. It was taken under British command in 1878, and remained so until the foundation of Republic of Cyprus in 1960 (An, 1996). Republic of Cyprus was established



in August 15-16, 1960 under the guarantee of Turkey, Greece and England (Devlet, 2006). Nevertheless, a consensus was not realized between Greek and Turkish communities in Cyprus about the position and status of the island. “Green line” was established in July 20, 1974 as Turks were settled in the northern part of the island and Greeks in the southern part. Turkish Republic of Northern Cyprus was founded in November 15, 1983. Yet, her independence was not acknowledged by any country except Turkey. For this reason, since her foundation she has been subject to economic sanctions and isolations (Somuncuoğlu, 2003). A referendum was organized in April 24, 2004 for the unification of two communities under “Cyprus” as a solution to Cyprus problem. However, no result was reached as majority of Turkish community voted for a “yes” (65 per cent), whereby majority of Greek community voted for a “no” (Devlet, 2006; Arslan-Akfirat & Öner-Özkan, 2010). Southern Cyprus-Greek part of the island- became a European Union member in May 1, 2004. Uncertainty about the future of TRNC still continues (Devlet, 2006).

TRNC is 65 km further from Anatolia, and lies on a surface of 3.355 km². It is the closest neighbor of Turkey and is under the guarantee of Turkey. It means a geopolitical and strategic importance in terms of the control of land as well as commercial routes through land and air around Eastern Mediterranean (Çevikel, 2008). The official language in TRNC is Cypriot dialect of Turkish mainly because of the settlement of Anatolian Turks in the island in 1571 following Islam is its religion. Agriculture is not a well developed sector in the island, and 70 per cent of the labor force is employed in services sector. Aid from Turkey is a vital element in her survival. All of the universities in TRNC are private. A significant bulk of its national income, therefore, comes from these endowment universities. Students from abroad, primarily from Turkey, come to TRNC for university education (Devlet, 2006).

Aforementioned information implies that Cypriot Turks are influenced by Christian Western culture due to their historical closeness to British and Greeks. Results of 2004 referendum aforementioned also show that Cypriot Turks do have an individualist culture, or are in need of it. In addition her dry climate (Çevikel, 2008), her economic and political dependence on Turkey, her less developed economy, not being acknowledged by other countries except Turkey, her minor population and size, being under continuing threat due to its geopolitical and strategic importance, the approval of EU membership of Southern and the denial of EU membership of TRNC indicate that TRNC has its own problems and culture. In this context, it can be argued that students going from Turkey to Northern Cyprus for university education enter into a very different environment that might influence their strategies to cope with stress and their psychological well-being. There might also some communication problems between Turks from Turkey living in TRNC and Cypriot Turks due to cultural differences. In addition, it is also likely that quality of universities in such an environment would affect students. Attending to the private universities and the degree of physical, educational, social and health opportunities provided to students might influence strategies of students to cope with stress and their psychological well-being.

Moreover, the characteristics of students coming from Turkey also matters. It is possible that students who are already using certain strategies and who have certain psychological symptoms come to TRNC. In other words, there is a strong relationship between strategies to cope with stress and psychological well-being, and diathesis-predisposing risk of the individual in addition to environmental conditions. Below is a brief summary of the relationship between predispose and psychological well-being.

Diathesis-predisposing risk

Individuals who live in the same physical environment, and are exposed to the same stress conditions might not show the absolute similar signs of illness. One important variants of this process is diathesis-predisposing risk of the individual. Diathesis-predisposing risk might be innate, acquired, biological or psychological. A minimum level of stress is enough for individuals with high diathesis-predisposing risk whereas higher levels of stress are required for individuals with low diathesis-predisposing risk. Stressors increase the risk of



falling sick during this process whereas protective factors reduce this risk (Ashby, 2007). One of the important protective factors is effective strategies to cope with stress.

Relationship between strategies to cope with stress and psychological symptoms. Coping with stress is an important factor that influences well-being and the likelihood to fall sick. Main source of many types of psychological diseases is ineffective coping strategies (Barry, 2002).

Vulić-Prtorić and Macuka (2006) found according to the study they did among children and adolescents aged between 10 and 16 that avoidance-disengagement strategy is an important predictor of anxiety. They also found that depressed children deploy dysfunctional coping strategies more. Avoidance-disengagement coping is running away from stress or situations that trigger stress. This kind of coping strategy also works as a predictor of high level psychological distress (Blalock & Joiner, 2000; Calvete & Connor-Smith, 2006). Social support appears to decrease the deployment of strategies like avoidance, withdrawal, and harmful disengagement (Hollahan & Moos, 1987; Calvete & Connor-Smith, 2006). Perceived social support influences psychological well-being, and mental health directly and positively. In addition, it also decreases the effect of stress by buffering effect, and thus, protects mental health (Cohen & Wills, 1985). Positive thinking and problem-oriented coping protect psychological well-being (Nowack, 1989). According to a study done by Lee and Larson (1996) with Korean adolescents preparing for the university entrance exam, problem-oriented and information searching strategies are related to low levels of depression. The same study shows that strategy of emotional discharge is related to increase in physiological symptoms. Researches (Compas, Orasan, & Grant, 1993; Ebata & Moos, 1991) indicate that problem-oriented coping strategies are more effective in protecting adolescents' physiological and psychological well-being more than emotion-oriented strategies

SUMMARY AND CONTRUBUTIONS OF THIS STUDY

There are two aims of this study: First is to compare Turkish students who were raised in Turkey and went to TRNC for university education with those who attend universities in Turkey in terms of strategies they use to cope with stress. Second is to compare these two groups in terms of their psychological symptoms. It is expected that the former group has weaker stress-coping strategies and psychological well-being. It is thought that this difference can be attributed to various individual and environmental reasons. Findings of this study might raise awareness to improve environmental condition and the services provided by the owners, managers and deans, and to individuals who are responsible from examining of these universities in TRNC. They might also raise awareness among managers, tutors and psychological centers at the universities to take students' cultural differences into account while providing them educational, psychological, and social services. In addition, public officials might also benefit from the study to improve relationships between Turks from Turkey living in TRNC and Cypriot Turks.

METHODS

Participants

Sample includes 596 students in total, out which 345 (164 females and 181 males) attend university in Turkey and 251 (94 females and 157 males) attend to university in TRNC. Average age of the sample of students attending Turkish university is 20.92 (max 26, min 18), whereby it is 22.21 (max 29, min 18) for the sample of students attending university in TRNC Data was collected during 2008-2009 academic year. Measurement tools were applied in various faculties based on quantitative and qualitative academic fields. Departments of architecture, engineering, science-literature, education and veterinary constitute the sample of this study. Sample includes students from first year to the fifth. First, second and third year students constitute 64 per cent of the sample whereas fourth and fifth years constitute 34.7 per cent. Students of Turkish sub-sample are from a state university in county named as Mehmet Akif Ersoy University whereas those of TRNC sub-sample attend a private university called International Cyprus University. Students were selected through random sampling method.



Procedures

Written and official permissions were taken from the faculties that students attend before starting data-collection. Data-collection instruments were applied immediately before or after the class while students can be found as a complete group in their classrooms. Classrooms were randomly selected. Researcher introduced oneself to students before distributing data collection tools, and told them about the aims and importance of his research. Researcher also explained stress, strategies to cope with stress, and psychological symptoms. Researcher encouraged them to speak about stress-factors that they frequently encounter at school. Following these, researcher distributed the tools to those students who volunteered to answer first Coping Strategies Scale (CSS), and later, Brief Symptom Inventory (BSI). Researcher told the students might keep the information sheets anonymous, and the information given by them would only be used for the purposes of this study. Researcher also added that they could contact oneself later if they need further information for their own tools. Researcher read the instructions outloud before students start answering, and also made an exemplary application. Following this, students filled measurement tools. The whole process took an hour. Tools were collected back thanking the students, were put in an envelope before the students, and the envelope was closed.

Measures

Coping Strategies Scale (CSS). CSS which is a measure of reliability and validity was developed by Amirkhan (1990), and was adapted to Turkish by Aysan (1994), and was used to determine the level of students' strategies to cope with stress. CSS is composed of three sub-measures: Problem solving, seeking social support, and avoidance. High scores in sub-measures indicate an increase in the defined characteristic. Reliability coefficient of the measure is found to be 0.92. Similar measurement validity studies show that problem solving sub-measure is positively correlated with Inner Control; avoidance sub-measure is negatively correlated with life satisfaction and positively correlated with depression level.

Brief Symptom Inventory (BSI). It was developed by Derogatis (1992) to measure levels of psychological symptoms. Having been adapted to Turkish and tested for validity and reliability by Şahin and Durak (1994), the inventory has five sub-scales, anxiety, depression, negative self, hostility, somatization: and a total of 53 items. A higher score on the inventory shows a higher psychological symptom level, and thus, lower mental health. Correlations between the criterion that are related to the validity of the BSI and BSI are as follows: With Social Comparison Scale, between -.14 and -.34; With Submissiveness Scale, between .16 and .42; with Tendency to Stress Scale, between .24 and .36; with UCLA-Loneliness Scale, between .13 and .36; with Offer Loneliness Scale, between -.34 and -.57; with Beck Depression Inventory, between .34 and .70. Correlations obtained from the reliability of the BSI: Cronbach's Alpha coefficient for the total inventory is .96. Coefficients for subscales ranged between .55 and .86 (Şahin & Durak, 1994 in Savaşır & Şahin, 1997).

Analytic Strategy

SPSS 17.0 software is used in this study for descriptive method and data analysis. Following methods are used to find solutions to the problems of the research. Normality test was applied at the first place to decide on which tests to use. Kolmogorov-Smirnov test (1-Sample K-S Test) when applied to Turkish sample shows that the variables problem solving, anxiety, negative self, somatization, and hostility have p-values less than 0.05. This finding implies that data related to these variables is not distributed normally. P-values of social support and depression variables, on the other hand, are more than 0.05 and are distributed normally. Data related to the variables of problem solving, social support, anxiety, negative self, somatization and hostility is not distributed normally for TRNC sample unlike the data related to avoidance and depression variables. One of parametric tests, t-test, was applied in the analysis of the first and second problems of the research to normally distributed data whereas Mann-Whitney U test, a non-parametric test, was applied to data that is not normally distributed (Gamgam & Altunkaynak, 2008).



RESULTS

1. Findings related to the question of whether there is a difference between university students in Turkey and TRNC in terms of strategies they use to cope with stress are presented below.

TABLE 1
U-Test Results for Problem-Solving Strategy of each Group

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	P
Turkey	328	283.88	93111.50	39155.5	0.352
TRNC	250	296.88	74219.50		

No statistically significant difference is found between two samples in terms problem-solving strategy ($P>0.05$).

TABLE 2
T-Test Results for Avoidance Strategy Scores of each Sample

Group	N	\bar{X}	S	df	t	P
Turkey	333	20.52	3.34	587	2.397	0.05
TRNC	248	22.79	3.71			

Statistically significant relation is found between two groups in terms of avoidance strategy ($t_{587}=2.397$, $P<0.05$). University students in TRNC have higher avoidance levels when compared on the basis of average values.

TABLE 3
T-test results for Social Support Seeking Strategy of each Sample

Group	N	\bar{X}	S	df	t	P
Turkey	335	23.56	5.08	580	0.61	0.05
TRNC	247	23.53	5.44			

There is no statistically significant difference between two samples in terms of social support seeking strategies ($P>0.05$).

2. Findings concerning the question whether there is a difference between university students in Turkey and TRNC in terms of their psychological symptoms are presented below..

TABLE 4
U-test results for Anxiety Symptoms of each of Group

Group	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	P
Turkey	338	278.94	94281	369.90	.008
TRNC	251	316,63	79474		



There is a significant difference between two samples in terms of anxiety symptoms ($U=369.90$, $P<0.05$). University students in TRNC are found to have higher anxiety levels in terms of mean rank.

TABLE 5
U-Test Results for Negative-Self Symptoms of each Group

Group	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	P
Turkish	333	279.82	93180.50	37569.50	.052
TRNC	249	307.12	76472.50		

Statistically significant difference is found between two samples in terms of negative-self symptoms (37569.50 , $P<0.10$). University students in TRNC have higher negative-self symptoms when compared on the basis of mean rank.

TABLE 6
U-Test Results for Somatization Symptoms of each Group

Group	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	P
Turkey	341	273.93	93409	35098	.000
TRNC	250	326.11	81527		

Statistical significant difference is found between two samples in terms of somatization symptoms ($U=35098$, $P<0.05$). University students in TRNC have higher somatization symptoms on the basis of mean rank.

TABLE 7
U-test Results for Hostility Symptoms of each Group

Group	N	Mean Rank	Sum of Rank	U	P
Turkey	340	287.68	97811.50	39841.50	.167
TRNC	251	307.27	77124.50		

No statistically significant relationship has been found between two samples in terms of hostility symptoms ($P>0.05$).

TABLE 8
T-Test Results for Depression Symptoms Scores of each Sample

Group	N	\bar{X}	S	df	t	P
Turkey	338	17.96	10.20	502.96	2.397	0.05
TRNC	251	20.14	11.43			



There is a statistically significant relation between two samples in terms of depression symptoms ($t_{502.96}=2.397$, $P<0.05$). University students in TRNC have higher depression symptoms compared on the basis of average values.

DISCUSSION

1. First purpose of this study is to understand whether there is a significant difference between university students in Turkey and those in TRNC in terms of strategies they use in coping with stress. Results imply that there is a difference between Turkish students studying in TRNC and those attending Turkish universities in terms of avoidance strategy. TRNC sample has higher average in avoidance strategy variable than Turkish sample. Turkish students attending universities in TRNC make use of “avoidance” strategy at times of stress. This result can be explained by the variable change. Family support and attachment to the family are important in collectivist Turkish culture. Students have to stay away from their families in a different environment either in Turkey or in TRNC. Students who are enrolled in Turkish university are placed in universities in different parts of Turkey according to the scores they attain in SSPE. All these cause significant changes in students’ lives. According to the research (Çam-Çelik & Erkorkmaz, 2008) on the Turkish university students, obligated to live far from their families, the degree of the depressive symptoms was found higher. Turkish students attending universities in TRNC, on the other hand, have to adapt much more changes they move to a different country, geography, and culture. As a result, students in TRNC sub-sample might perceive more threats due to more changes taking place in their lives. As such, they might employ avoidance strategy owing to the increase in stress level in their lives.

It can be assumed that TRNC has a more individualistic culture since it was affected by Greek and English culture. Turkish students enrolled in TRNC universities, on the other hand, are raised within a collectivist culture. It is probable to have communication problems, disappointments, and problems like alienation among individuals of these two different cultures. These factors might trigger stress levels of Turkish students registered in universities in TRNC. Moreover, analyzing this finding from the perspective of theory of regulatory focus (Higgins, 1997) suggests that Turkish students going to universities in TRNC might appraise conditions in TRNC more threatening. As a result, they might be more avoiding in their actions. In other words, these students perceive life in TRNC as a threat to be avoided, rather than approaching it as a series of provoking factors to challenge. If these students were raised in an individualistic culture, they would perceive the environment they live in as a chance to improve themselves or as a challenge, and thus, they would have employed problem-solving strategies. Briefly, this finding of the study can be interpreted as that individuals with collectivist tendencies appraise “differences” as “threats,” and are more likely to employ “avoidance” strategy. This finding is consistent with the findings of Bjorck et al. (2001).

It is also possible that insufficient university conditions might trigger avoidance strategies applied by Turkish students in TRNC universities. The researches on the university students suggested that the students’ distress, hopelessness (Çam-Çelik & Erkorkmaz, 2008), depressive symptoms (Bostancı, Özdel, Oğuzhanoğlu, Özdel, Ergin, Ergin, Ateşçi, & Karadağ, 2005), stem from the insufficient opportunities of the universities they attend. Students in TRNC sample are enrolled in private universities whereas those in Turkish sub-sample are enrolled in state universities. It is possible that students in TRNC sample experienced high levels of stress because they were not able to thoroughly fulfill their physical, social, emotional and educational needs. Avoidance might occur when stress level reaches a high point, and it is believed that it is not possible to cope with it on an individual basis. In fact, students shared some of their concerns during data-collection period of this study. Some of these are as follows: “Electricity is shut down in very cold weather, and especially during exam periods. Air conditioning sometimes does not function even if there is electricity. We feel very cold and get sick. We are not able to study as there is no light at night. Under these circumstances, we have to re-pay tuition fees if we fail to succeed. We



think that these electricity cuts, especially during exam periods, are done on purpose. We are scared from failing....There is no one here to share our psychological problems. Please help us!...” Researcher himself also observed that students take exams during hot days of summer when air conditioning does not function. Students also mentioned the researcher about poor quality of education.

More usage of avoidance strategy by students in TRNC sample can also be explained by their diathesis. Students might have registered in private universities in TRNC which usually require lower scores in SSPE because that they might not have been able to enter universities in Turkey that require higher scores. Accounting that these students go to private universities, it is highly likely that their economic situation is much better than the general situation in Turkey as well as the average of Turkish sample. Accordingly it can be argued that these students could go to a better state university after taking a better high school education. In other words, these students were not able to cope with SSPE related stress, or they prepared for SSPE many times and were not able to succeed, and therefore, they decided to register in a TRNC university. Higher age average of TRNC sample confirms this hypothesis. It can, therefore, be argued that students in TRNC sample had already been facing already facing high levels of stress even before they moved to TRNC due to their perception of challenges and threats in their lives. As a result, they were mostly deploying avoidance strategy to cope with stress.

2. Second purpose of this study is to research whether there is a significant difference in terms of students' psychological symptoms between TRNC and Turkish samples. Results show that there are significant differences between two groups in terms of depression, anxiety, negative self, and somatization. The t test results and mean rank of these variables of TRNC sample are higher than those of Turkish sample. In other words, psychological health of Turkish students in TRNC are worse than those in Turkey. This finding can be attributed to the following reasons: It is possible that Turkish students in TRNC get more changes than their counterparts in Turkey under a different physical and cultural environment. They might be facing more stress due to these changes. Schreier ve Abramovitch (1996) asserts that American students studying medicine in Israel experience problems in adaptation to the cultural environment in addition to academic stress they experience. They also found that depression and anxiety students experience disrupt their cognitive performance which in turn triggers academic stress and emotional distress. It can be assumed that students in TRNC sample might have psychological symptoms as they use avoidance strategy at times of stress. Many studies argue that there is a positive correlation between avoidance strategy and psychological symptoms, and that avoidance influences psychological symptoms (Vulić-Prtorić & Macuka, 2006; Blalock & Joiner, 2000; Calvete & Connor-Smith, 2006).

According to the literature, symptoms related to anxiety, somatization and depression reveal themselves simultaneously. Somatization is bodily manifestation of mental distress and psycho-social stress (Rosen, Kleinman, & Katon, 1982). In TRNC sample, somatization remains in the highest mean rank (326.11) among the psychological symptoms. Emotions are mostly expressed through bodily images in somatization, rather than through words (Stoudemire, 1991). Public revelation of emotional problems is not proper in some cultures and families. Prevention of expression of emotions supports symbolization. Primary childhood experiences and secondary gain about attraction attention and love from one's surrounding due to bodily pains are among the factors that affect somatization (Kesebir, 2004). Latin Americans, Asians and Africans are more likely to express somatic concerns compared to Europeans and people of Euro-American culture (Brown, Schullberg, & Madonia, 1996). Absence of a statistically significant difference between two groups in terms of hostility can be explained as follows: Students from both samples might think that going into conflict due to hostility might harm themselves. Or, it is likely that they express their hostile emotions through somatic complains. As already stated above, conflict with one's environment is not considered a good manner among collectivist cultures (Triandis, Mccusker, & Hui, 1990).



Limitations of the Current Study

It might have been apparently seen whether the difference between the two groups were related to diathesis-predisposing risk or not if the analysis for TRNC sample had been done when the students were still in Turkey. In addition, inclusion of Turkish Cypriot and Greek Cypriot students to the study might also have revealed reveal better to what extent culture (individualistic or collectivist) relates the differences between two samples.

Implications for Research, Policy, and Practice

An important portion of national income of TRNC is provided by university education, especially through Turkish students who go to TRNC universities. The number of Turkish students who registered in universities in TRNC in 2010 is 3940 (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56296/h/osysyerlestirmebulten2010.pdf>). Adding the already existing Turkish student community to this number will increase the total number of Turkish students studying in TRNC. Turkish students who would like to be employed in public sector upon graduation from TRNC universities are likely to work in Turkey. It can be argued that this student body who do not use effective stress-coping strategies and who are not in a good psychological state might constitute an important risk to Turkey. It is frightening to think that the damage a kindergarden school teacher who uses avoidance-disengagement strategies, and is not psychologically well can cause to little children who are at a very critical position in their development. Universities are also responsible from protecting and improving their students' psychological well-being. Effectiveness of stress-coping strategies and the level of psychological symptoms might be inspected immediately after Turkish students arrive TRNC. Psychological counseling and guidance services at the universities might help students, both individually and in groups, who do use avoidance strategies and who show psychological symptoms. They can teach students problem-solving and social support seeking strategies. In addition, they can also provide students with peer support training.

Researchers can investigate quality of TRNC universities, and its influence on students. Students might perceive universities that they attend as stress factors when they cannot fulfill their educational, physical, social and health needs. It is also a solution to stop student acceptance to universities in TRNC that cannot fulfill the needs of students from Turkey or other countries. Students proposed the following suggestion during data for this study was collected: "The University has only one psychological counselor, and she/he does not understand much as he is Cypriot. We are not able to ask for help from her/him as we get distracted since he speaks with 'Cypriot dialect.' The person whom we would go for psychological help should be from Turkey." Therefore, one psychological counselor from Turkey per 150 students should be sent to universities in TRNC (Aydın, 2010). It is also possible to include in psychological counseling and guidance program curriculums in Turkey and TRNC cross-cultural psychological counseling courses. Psychological counseling and guidance services in universities should be made more effective. Professionals who provide these services assure the students that they are the social supports. Psychological help services should be introduced to students during orientation activities. Researchers can investigate character of communication between Cypriot Turks and Turks from Turkey in TRNC. Stress factors for students in TRNC, the influence of geographical and physical environment and that of living in an island on stress-coping strategies and psychological well-being of students. Because level of satisfaction from the physical environment one lives in (i.e. safety, walkability, social network, traffic and noise) also affects psychological well-being (Leslie & Cerin, 2008).

REFERENCES

- Aaker, J. L., & Lee, A. Y. (2001). "I" seek pleasures and "we" avoid pains: The role of self-regulatory goals in information processing and persuasion. *Journal of Consumer Research*, 28(1), 33-49.
- An, A. (1996). Kıbrıs'ta isyanlar ve anayasal temsiliyet mücadelesi [Rebellions Cyprus and the struggle of constitutional representation]. Lefkoşa: Mez-Koop Yayınları.



Arslan Akfırat, S., Öner Özkan, B. (2010). Ulusal/etnik kimliklerin stratejik inşası: Kuzey Kıbrıs örneği [The strategic construction of national/ethnic identities: The sample of Northern Cyprus]. *bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 1-32.

Ashby, J. (2007, Ekim), Stress-Diathesis models of depression and self-esteem: Implications for counselors. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde yapılan çalışma grubu eğitimi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen- Hoeksema, S. (1996). *Stress, health, and coping: Hilgard's introduction to psychology* (Twelfth edition). United States of America: Harcourt Brace & Company.

Aydın, K. B. (2010, Nisan). Türkiye ile Türk cumhuriyetleri ve Türk toplulukları arasında eğitim alanındaki ilişkilerde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının katkıları [Contributions of guidance and psychological counseling on the educational relations between Turkey and Turkish Republics].II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi'nde sunulan bildiri. Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurmu, İzmir.

Aysan, F. (1994). Başa Çıkma stratejisi ölçeğinin üniversite öğrencileri için geçerliliği, güvenilirliği [The validity and reliability of Coping Strategies Scale for university students]. 1. Eğitim Birimleri kongresinde sunulan bildiri. Çukurova Üniversitesi, Ankara.

Bakır, B., Yılmaz, R., Yavaş, İ., Toraman, R. & Güleç, N. (1997). Tıp fakültesi öğrencilerinde sorun alanları ve sosyodemografik özelliklerle depresif belirtilerin karşılaştırılması [Problem fields in the students of medicine faculty and the comparison of depressif symptoms through sociodemographic features]. *Düşünen Adam*, 10, 5-12.

Barry, P. D. (2002). *Mental health and mental illness* (consultant and contibutor: Suzette Farmer) (seventh edition). New York: Lippincott.

Bostancı, M., Özdel, O., N.K. Oğuzhanoğlu, N. K., L., Özdel, L., Ergin, A. et al., (2005) Depressive symptomatology among university students in Denizli, Turkey: Prevalence and sociodemographic correlates. *Croatian Medical Journal*, 46(1), 96-100.

Blalock, J.A., & Joiner, T.E. (2000). Interaction of cognitive avoidance coping and stress in predicting depression/anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 24(1), 47-65.

Brown, C., Schullberg, H. C. & Madonia, M. J. (1996). Clinical presentations of major depression by African Americans and whites in primay medical care practice. *Journal of Affective Disorders*, 41, 181-191.

Bjorck, J. P., Cuthbertson, W., Thurman, J. W., & Lee, Y. S. (2001). Ethnicity, coping, and distress among Korean Americans, Filipino Americans, and Caucasion Americans. *Journal of Social Psychology*, 14(4), 421-442.

Calvete, E., & Connor-Smith, J.K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(1), 47-65.

Ceylan, M. E. (1997, Mart). Toplum organizasyonu ve Türkiye'ye bakış [Society organzation and view to Turkey. *Cumhuriyet Gazetesi Bilim-Teknik Eki*, Sayı 522.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychol. Bull.* 98, 310-57.

Cole, P. M., Bruschi, C. J.,& Tamang, . B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, 73(3), 983-996.

Chun, C., Moos, R. H. & Cronkite, R. C. (2006). Culture: A fundamental context fort he stress and coping paradigma. In P.T. P. Wong, & L. C. J. Wong (Eds.), *International and cultural psychology: Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 29-53). United States of America: Springer.



Çam-Çelikel, F. & Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler [Factors relating the level of hopelessness and depressive symptoms of university students]. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-9.

Çevikel, N. (2008). Kıbrıs Türk tarihi. In N. Öztoprak & B. A. Kaya (Eds.), *Suya düşen sancak: Kıbrıs Türk kültürü üzerine incelemeler* [Flag falling into water: Researches on Cyprus Turkish culture] (pp. 13-59). İstanbul: 47 Numara Yayıncılık.

Devlet, N. (2006). Çağdaş Türk Devletleri ve Toplulukları. C. Öztürk (Ed.), *Türk tarihi ve kültürü* [Turkish history and culture] (3. Baskı) (pp.175-202). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Ebata, A. T. & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 33-54.

Ergun, D. (1991). Türk bireyi kuramına giriş [Introduction to theory of Turkish individual]. İstanbul: Gerçek Yayınları.

Gamgam, H. & Altunkaynak, B. (2008). Parametrik olmayan yöntemler: SPSS uygulamalı [Methods that are not parametric: SPSS application]. Ankara: ÖzBaran Ofset Matbaacılık.

Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma [A study on the problems of METU students at the last grade]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2, 196-213.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.

Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Beverly Hills, CA, Sage.

Holahan, C.J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.

<http://osyspuanlari.osymgov.tr/tablo4.aspx>.

<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56296/h/osysyerlestirmebulten2010.pdf>

Kesebir, S. (2004). Depresyon ve somatizasyon [Depression and somatization]. *Klinik Psikiyatri*, 1, 14-19.

Lee, M. & Larson, R. (1996). Effectiveness of coping in adolescence: The case of Korean Examination stress. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 851-869.

Leslie, E. & Cerin, E. (2008). Are perceptions of the local environment related to neighbourhood satisfaction and mental health in adults? *Preventive Medicine*, 47,3, 273-278.

Ministry of Education (2010). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim* [National education statistics: Formal education]. Ankara: Author.

Moos, R. H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework . *American Journal of Community Psychology* , 12(1), 5-25.

Nowack, M. K. (1989). Coping style, cognitive hardiness, and health status. *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 145-157.

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta – analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.

Özdel, L. Bostancı, M. Özdel, O., & Oğuzhanoğlu, N.K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi [Depressive symptoms of university students and their relation to sociodemographic features]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.

Pang, V.O. (1991). The relationship of test anxiety and math achievement to parental values in Asian-American and European-American middle school students. *Journal of Research & Development in Education*, 24(4), 1-10.



Rosen G., Kleinman A., & Katon W. (1982). Somatization in family practice: A biopsychological approach. *J Fam Pract*, 14, 493-502.

Savaşır, I. & Şahin, N.H. (Eds.). (1997). Bilişsel ve davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler [Evaluation in cognitive-behavioral therapy: Frequently used scales]. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Somuncuoğlu, S. (2003). Sorularla Belgelerle Kıbrıs: Çözüm mü Çözülme mi? [Cyprus with questions, documents: A solution or resolution?]. Ankara: Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası Yayını.

Schreier, A.R. & Abramovitch, H. (1996). American medical students in Israel: Stress and coping. *Medical Education*, 30, 445-452.

Stoudemire, A. (1991). Somato thymia, parts I and II. *psychosomatics*, 32, 365-381.

Temel, E., Bahar, A., & Çuhadar, D. (2007). Öğrenci hemşirelerin stresle başetme tarzları ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi [Identifying the trainee nurses' methods of coping with stress and depression levels]. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 107-118.

Triandis, H.C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO:US: Westview Press.

Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.

Vulić-Prtorić, A. & Macuka, I. (2006). Family and coping factors in the differentiation of childhood anxiety and depression. *The British Psychological Society*, 79, 199-214.



(7)

MULTICULTURALISM AND DEMOCRACY EDUCATION

*Prof. Dr. Yousuf DADOO

**Dr.Samettin GÜNDÜZ

INTRODUCTION

At the outset, the question needs answering: Why delve into this subject? Torres has lucidly explained that theories of democracy and multiculturalism attempt to clarify a sense of identity for a democratic citizen and a multicultural subject while also defining the possibilities and limits of forms of sociability that will promote the ability in individuals to tolerate and associate with people from different backgrounds⁵.

This paper will appraise this topic from a South African angle, where our emergence from an era of racial segregation has triggered new challenges. But before doing this, I would like to spell out the peculiar nuances and contexts in which the key terms of the title – namely, multiculturalism, democracy and education – have been utilized in my presentation.

KEY CONCEPTS

Before examining "multiculturalism", we first scrutinize the term "culture" whose significations it carries within a pluralistic context as evident from the qualifier "multi".

Harris and Moran define culture as follows: "Culture gives people a sense of who they are, of belonging, of how they behave, and of what they should be doing"⁶. While this explanation is simple enough, it alludes to both the implicit components of culture like values, beliefs and attitudes upheld by a group of people as well as its explicit dimensions like concrete manifestations at the levels of technology, religion, political and economic ideology⁷. Culture's features are elaborated in terms of characteristics like individualism and collectivism, sense of self and space, communication and language, dress and appearance, food and eating habits, time consciousness, roles and relationships, values and norms, mental and learning processes, work habits and social roles, and perceptions and epistemology⁸.

This appraisal is more comprehensive than some popular media ones that either reduce its designation to a system (as found for instance in "a culture of violence" or "a

*University of South Africa

**University Abant İzzet Baysal, Turkey

5 Torres, C.A. 20 March, 1998. "Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World". Presidential Address to the Annual Meeting of the Comparative International Education Society (CIES), Buffalo, New York. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ57 (Accessed 2 December 2010), pp. 5-6.

6 Harris, P.R. & Moran, R.T. 1991. *Managing Cultural Differences* (3rd edition). Houston: Gulf, pp. 9-12.

7 Mead, R. 1994. *International Management: cross-cultural dimensions*. Cambridge: Blackwell, pp. 7-14. See also, Eco, U. 1994 (1983). "Does counter-culture exist?" (trans. Jenny Condie). In: Eco, U. *Apocalypse Postponed* (ed. Lumley, R). Bloomington: Indiana University Press and London: British Film Institute, pp. 115-128.

8 Peterson, R.B. (ed.). 1993. *Managers and National Culture: A Global Perspective*. Westport, Connecticut: Quorum, 206-211; Lane, H.W. & DiStefano, J.J. 1992. *International Management Behavior: from policy to practice* (2nd edition). Boston: PWS-Kent, pp. 25-41; Gudykunst, W.B. & Ting-Toomey, S. 1988. *Culture and Interpersonal Communication*. California: Sage, pp. 40-93.



culture of learning") or use it to describe the practices and refinements of society's affluent strata⁹.

Multiculturalism in the most literal sense means a multiplicity of cultures interacting and influencing one another¹⁰. The salient objective of this phenomenon is the creation of synergy based on the following values: respect, tolerance of ambiguity, non-disparagement, personalizing individual views and empathy¹¹.

This concept has also been linked to the inculcation of civic virtues by Torres that, in turn, are grounded in solidarity across diverse cultures for the purpose of attaining common goals. He adds: "These goals ... can also be accomplished with a more ambitious agenda: how to thrive as a community of communities, as a culture of cultures, drawing from our cultural diversity as a cultural strength ..."¹².

Multiculturalism is a byproduct of economic, cultural and political globalization that is unique to human history¹³.

However, cultural analysts like Žižek have interpreted multiculturalism from a radically different angle in which it is intrinsically Eurocentric for understanding other cultures. People from other cultures are mainly seen as a means for achieving desired objectives.¹⁴ Such a model withholds respect from different ways of life while denigrating the contributions of some sectors like women and minority groups to the country's civic culture. It fails to teach students the civic values of democratic dissent and disobedience to unjust laws¹⁵. It resorts to banning books, punishing teachers and pupils for unpopular ideas¹⁶. This was the approach adopted by the South African government during the era of racial discrimination, as implied by Neville Alexander¹⁷.

Democracy, a Greek term, denotes rule by the people or, more accurately, by a majority of people since they are rarely unanimous. Yet specific groups like women, slaves and resident aliens were excluded from this process in ancient Athens. In Western political theory, some social groups (like Jews and Gypsies), labourers and people of colour as also individuals lacking certain attributes or skills (like literacy and numeracy) were in principle also excluded from citizenship in many societies¹⁸. In recent times, the term's tenuousness was/is manifested in its appropriation by modern regimes having absolutely no justifiable claim to it, like Kampuchea, Israel and apartheid South Africa.

It also needs to be recalled that not all thinkers and politicians have been favourably disposed towards democracy in general or to some aspects of it. Plato and Aristotle both deplored it, Plato because it handed control of government from experts in governing to demagogues and Aristotle because government by the people was actually government by the

9 Bošković, A. n.d. Multiculturalism and the End of History. www.gape.org/sasa/multiculturalism.htm, p. 2. (Accessed 1 November 2010).

10 Ibid, p. 4.

11 Dadoo, Y. et. al. 2001. Multicultural Sensitivity for Managers. Rant en Dal: Tsebanang Group, p. 7.

12 Torres, op. cit., p. 56.

13 Loc. cit.

14 Bošković, op. cit., p. 5.

15 Gutmann, A. 1996-2004. Challenges of Multiculturalism in Democratic Education. Princeton: Philosophy of Education Society, p. 2. www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/gutmann.html. (Accessed 22 November 2010).

16 Loc. cit.

17 Alexander, N. 12-13 Dec. 2005. Nation building in the multilingual and multicultural post-apartheid South Africa. p. 1. Paper presented at conference on "Social Sciences and humanities in Europe: New challenges, new opportunities". Organised by the European Commission, Brussels. ftp://ftp.cords.europa.eu/pub/citizens/doc/alexander_pres_conf2005.pdf (Accessed 22 November 2010).

18 Torres, op. cit., p. 7.



poor who could be expected to expropriate the rich. For almost a hundred and fifty years up to 1920 leading scholars remained concerned about the tyranny of the majority.

Perceived anomalies have been addressed by political thinkers in different ways which have, in turn, generated other hitches. For instance, J. S. Mill proposed weighting votes in favour of the more educated and therefore richer segment of the voting population. Practically, this suggestion has resulted in specific interest groups carrying more political leverage than the casting of a routine vote at election time as well as greater centralized decision-making at local government level that minimize individual influence. James Madison supported representative democracy that would counter the intemperate passions of the majority, who – if allowed to make government policy directly – would threaten individual rights. All such pronouncements have led to the creation of checks and balances within a democracy which can also be contested.

Moreover, relying on the judgement of the majority does not secure the infallibility of any decision taken; majorities have voted to persecute minorities as has been the case in Northern Ireland, Israel and apartheid South Africa. To circumvent this problem, "democracy" is restricted narrowly to majority rule while toleration, entrenchment of rights and so on, are only regarded as preconditions for democracy¹⁹.

We now explore issues relating to the link between democracy and education.

Relating to schooling, there is a theory of learning and governance called democratic education in which students and staff participate freely and equally in decision-making processes²⁰. While such a situation may be an ideal it may be contended that it is rarely attained to an effective degree anywhere.

Recently, the interface of education and democracy at a broader level has stimulated interesting responses. Briefly, the problem may be expressed as follows: Democracy implies full participation by all citizens in the decision-making processes of the country on the basis of their equality. But education suggests a path that needs to be followed to remove disparity between the less and more knowledgeable/skilled sectors of the population. In this set-up, it is profitable to conceive of less informed and less consummate people as being neither tabula rasa in cognitive and ethical terms, nor fully equipped to discharge their democratic rights and duties.

In this framework, multiculturalism occupies a pivotal position for appreciating and overcoming disparities of race, creed, language and other socio-economic problems.

Education and its associated issues have engaged the attention of thinkers for millennia.

For Plato (424 B.C.-348 B.C.) its holistic nature had to embrace facts, skills, physical discipline, music and art. While elementary education made the soul responsive to the environment, higher education helped the soul to search for the truth which illuminated it. Aristotle (384 B.C.-322 B.C.) stressed the importance of cultivating nature, habit and reason²¹.

Ibn Sina (980-1037) advocated the empiricist theory of tabula rasa by postulating that the human intellect at birth resembled a clean slate that was augmented through education.

19 Anon. n.d. "Political Dictionary: Democracy". In: Answers.com (www.answers.com/topic/democracy), p. 4. (Accessed 11 November 2010); Anon, n.d. "British History: Democracy". In: Answers.com (www.answers.com/topic/democracy), p. 5. (Accessed 11 November 2010); Anon. n.d. "U S History Encyclopedia: Democracy". In: Answers.com (www.answers.com/topic/democracy), p. 6. (Accessed 11 November 2010); Morrow, W. 2009. *Bounds of Democracy: epistemological access in higher education*. Cape Town: HSRC, p. 55.

20 Distefano, A, et. al. 2005. *Encyclopedia of Distributed Learning*, p. 221. books.google.nl/books?id=PwNPSIDHFxcC&printsec=frontcover. (Accessed 18 November 2010).

21 Noddings, N. 1995. *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press, p. 1. These views have been reiterated by Rudolf Steiner in the early twentieth century. See www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/piagete.pdf (Accessed 10 November 2010).



Knowledge acquisition proceeds from the known tangible world to the abstraction of intangible, universal concepts through syllogistic reasoning²².

But this was severely contested by Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) who believed that there was a single developmental process innate in all human beings in the form of curiosity which facilitated the acquisition of knowledge.

Mention has to be made of William Chandler Bagley (1874-1946) who insisted on the intrinsic value of knowledge rather than its instrumental value²³.

On the other hand, opinions about the instrumental value of education have emphasized its role in character development. Representatives of this way of thinking are the acclaimed Muslim jurist, philosopher and mystic Abu Hamid Al-Ghazali (d. 1111)²⁴ and the Indian passive resister and politician, Mohandas Karamchand Gandhi²⁵ (d. 1948).

The Department of Education in South Africa constantly stresses both the intrinsic and instrumental values of learning (which includes multicultural sensitivity), as indicated by its templates of learning outcomes for different levels of learning²⁶. The persistent question remains: has it succeeded in implementing those objectives? To answer it, we proceed to an interface between multiculturalism and democracy on the one hand and education on the other in contemporary South Africa.

MULTICULTURALISM, DEMOCRACY AND EDUCATION IN CONTEMPORARY SOUTH AFRICA

South Africa is a country that has been eminently preoccupied with discourses of racism rather than multiculturalism, so it is befitting to review this enigma which, as our earlier discussion intimates, constitutes one segment of culture. This discussion will enable us to appreciate the role of multiculturalism and its impact on educational policy.

The difficulty lies firstly in accurately defining terms like (non)-racism, (non)-racialism, African nationalism and multiracialism.

The ANC practiced multiracialism until 1969 whereby Whites were tasked with organizing other Whites, Indians other Indians and Coloureds other Coloureds in their respective organizations which fell under the umbrella of the ANC-led alliance. Until then, Africans believed that White communists had used multiracialism to secure a disproportionate influence over the ANC. At the same time, White communists disapproved of the multiracialism of the ANC and maintained that the struggle for equal rights for all races was obscuring the real struggle which was class based. Meanwhile, it was the Communist Party that almost pioneered the practice of non-racialism by allowing people of all races to belong to the party.

Much of this debate continues to resonate today, with questions being raised about whether non-Africans can truly represent the interests of Africans, or whether Africans are able to represent other Africans purely because they belong to the same race.

Meanwhile, many have suggested that Africans in government have done nothing more than enriching themselves which is a problem that will be examined a little later. David

22 Rizvi, S.H. 2006. "Avicenna/Ibn Sina (980-1037)". In: Internet Encyclopedia of Philosophy. www.iep.utm.edu/a/avicenna.htm (Accessed 19 November 2010). Also see, Lock, J. 1996. *Some Thoughts concerning Education and of the Conduct of the Understanding* (eds. Grant, R.W. & Tarcov, N.). Indianapolis: Hackett Publishing Co., p. 10.

23 Gutek, G.L. 2009. *New Perspectives on Philosophy and Education*. Pearson Education, Inc, pp. 346.

24 1957. *Ihya' 'Ulum al-Din* (vol. 1). Cairo: Mustafa al-Babi al-Halabi, pp. 10, 12, 15-17.

25 1998. Gandhi, M.K. *Gandhi on Education*. New Delhi: National Council for Teacher Education, pp. 2, 9, 17-18, 26.

26 For amplification, one needs only to examine range statements and learning outcomes of different education levels on the Department of Education's website at www.DoE.gov.za



Everatt argues that non-racialism is a meaningless concept devoid of moral content today²⁷. As Ivor Chipkin explains, the aim of non-racialism during Mandela's administration was to unite all South Africans on the basis of egalitarian and other democratic values. However, his successor, Thabo Mbeki, championed the cause of African nationalism through the formation of a Black government. This is interpreted by some analysts as racism.

Gradually, ethnic racism is being replaced by political racism. Any criticism of government is equated with criticism of African people in particular. Even Blacks who question or criticize government are often denounced as coconuts – Black on the outside, White on the inside. Here colour has been equated with loyalty to the government²⁸.

Grisso, an African in the diaspora, offers the following perspectives: Racialism is the espousal of race as a factor that ought to condition one's economic, social and political conduct. So Mandela qualifies to be called a racialist because his struggle against apartheid was predicated on the race-based solidarity of those who were enslaved. Racialism translates into African nationalism. But racism is the practice or espousal of conduct leading to the oppression or subjugation of others based on race²⁹. According to this definition, is the present South African government practicing racism? The answer lies beyond the scope of this paper.

Ramsamy declares that the non-racialism espoused by the ANC in early post-apartheid times encountered objections from the minority Indian and Coloured communities on the one hand, who felt politically and economically insecure with a strategy that they felt would ride slipshod over them, and from the largest African group, the Zulus, whose potentially volatile nationalism threatened to fragment the fledgling nation. To resolve this dilemma, it pragmatically adopted multiculturalism that could embrace all, and even antagonistic identities under the rubric of 'the Rainbow Nation'³⁰.

During that time, the Deputy Minister of Education, Mosibudi Mangena, proposed a return to the "African cultural heritage" that, alas, has no information value in terms of definition and criteria³¹.

While all these debates continue, the socio-political landscape of the country reflects deep economic disparities. Alexander comments:

"What distinguishes post-apartheid from apartheid South Africa in this context is the changed relationship between race and class. That is to say, at the top of the racial hierarchy, there is a definite, if slow, deracialisation of the elites taking place, whereas at the bottom, we are faced with what is often a war of all against all, the result of a most potent cocktail of inherited racial prejudice and jobless growth, which is itself caused by the prevailing macro-economic policy"³².

27 2009, Sep. 8. Momoniat, Y. "Yusuf Dadoo's legacy is our tradition of non-racialism", pp. 1-2. www.historymatters.co.za/rendering-race-irrelevant (Accessed 22 November 2010).

The importance of non-racialism is enshrined in the 1996 constitution of the Republic of South Africa. See section 1(b).

28 Chipkin, I. June, 2008. "South Africa needs non-racialism, not Zionism". In: HSRC Review (6:2). www.hsrc.ac.za/HSRC_Review_Article-99.phtml, pp. 1-2. For this understanding of non-racialism, also refer to Ramsamy, E. Sep. 2007. "Between Non-Racialism and Multiculturalism: Indian Identity and Nation Building in South Africa". In: *Tijdschrift voor economische en sociale geografie* (98:4), p. 468. onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9663.2007.00415.x/full, p. 7. (Accessed 4 November 2010).

29 Grisso. n.d. "Malcolm and Mandela: Black Nationalism or Non-Racialism?" www.theafrican.com/Magazine/malcolm.htm (Accessed 22 November 2010).

30 Ramsamy, op. cit., p. 1.

31 Bošković, op. cit., p. 6.

32 Alexander, op. cit., p. 2.



The middle classes and a few Black people in the upper class (who are pejoratively called black diamonds) are the only real beneficiaries of the new dispensation³³.

It is within this context that multiculturalism needs to be understood.

Robert Jensen mentions that White beneficiaries of the apartheid regime invoke multiculturalism to evade genuine redressing of previous socio-economic imbalances based on racial lines. Their line of reasoning is roughly as follows: Now that a new non-racial government has been installed, political problems relating to race are irrelevant. People need to foster a climate of greater cultural understanding and engagement. This approach smacks of condescension because difficult questions about disparities in power and distribution of wealth are addressed via multiculturalism. Obviously, acknowledging and using cultural diversity for creating synergy is a noble task, but multiculturalism by itself cannot be a substitute for just redress and compensation³⁴.

A laissez-faire attitude towards multiculturalism has also been evident among some people and groups profiting from the dismantling of apartheid which means, in essence, that the status quo remains with minimal window-dressing to validate their social, economic and political commitment to an equitable dispensation. A perfect example of this stance lay in the lukewarm response the authors of a book on Multicultural Sensitivity for Managers received from the higher echelons of Unisa. Despite being awarded the highest prize for a well researched and pioneering work at a lavish gala by the Centre for Business Management at that university the course on multiculturalism (for which this book constituted primary reading material) fizzled out in less than five years due to fiscal reasons. The book's authors were clearly informed that a course like this failed to answer the more urgent economic skills development needs of the population³⁵. The work is all but forgotten by the university which runs multicultural workshops for its staff on a regular basis. Appallingly, the fruits of these endeavours remain largely concealed.

The ideals of multiculturalism for higher education institutions include diversification of academics and student bodies, to the extent possible and given the available resources³⁶.

Despite all the inconsistencies conveyed by 'multiculturalism', it has become a buzzword in South African social discourse. To its credit, it has to be emphasized that its earlier Eurocentric connotation has been diluted to a large extent in overt discussions among members belonging to different racial groups. However, this does not mean that it is absent from overt and subtle innuendos during assessments of the country's broad social and political climate or in situations where individuals or communities have grabbed the democratic spaces available to them for promoting separatist agendas. The foggy insights into multiculturalism have produced ramifications like the following:

Many schools located near traditionally Black residential areas, which are legacies of apartheid, have become dysfunctional for reasons beyond the scope of this paper. Meanwhile, previously privileged schools that catered for White pupils during apartheid are admitting Black pupils now. However, their admission fees can only be afforded by the proportionately low percentage of poor Black parents. The governance at such schools has remained largely

33 Ibid., p. 3.

34 Jensen, R. 9 June 2009. "In South Africa, Apartheid is dead but White supremacy lingers on". In: Counterpunch.(ed. Cockburn, A & St. Clair, J.). www.counterpunch.org/jensen06092009.html (Accessed 4 November 2010), p. 2.

35 The fiscal challenges have been well articulated by Torres, op. cit., p. 59.

36 Ibid., p. 58.



White, thereby reflecting Eurocentrism, with many affluent Black parents content to sponsor their children's education there without critiquing the superficial, condescending type of multiculturalism that is often promoted at those institutions.

Guilt in this context also has to be borne by "the Black diamonds" spoken of earlier who actually measure their material progress by contemporary White standards. Their criteria of success include cultivating British or American accents when speaking English, wearing designer label clothing, consuming fast foods and preferring individualism to their traditional collectivism. Consequently, they veer towards the predominant, global culture and by implication assign a low rating to their traditional culture/s. Certainly, multiculturalism cannot be advanced with such an attitude.

This situation is a stark reminder of the reflection of Ibn Khaldun, made more than six hundred years ago, about the imitation of new rulers and, one may add the nouveau riche, to the material norms of their predecessors: "Rulers always imitate the previous regime as regards the phase and conditions of sedentary life. They observe the conditions of their predecessors, taking mostly from them"³⁷.

Roughly the same malaise prevails at higher institutions of learning too.

During these times, democracy has also been summoned to promote separatist cultural identities by some minorities that are either linguistic/cultural or religious. The first of these categories have just been analysed while discussing Eurocentrism. A final comment about this trend is that it will prize the teaching of European languages to the teaching of indigenous languages, both qualitatively and quantitatively. The religious trend is detailed now.

It is illustrated by religious private schools where the curriculum is mainly secular with a small number of courses devoted to the specific religions observed by their founders. They have emerged as a counterrevolution to practices promoted by the state and broader society in which, involved parties believe, the necessary religious values can be instilled³⁸. The societal outlook of pupils from such schools remains introspective, that is, confined to what they have been taught to be in the best interest of their religion. It needs to be remembered that such outlooks can sometimes be ingrained very subtly into the fertile minds of pupils.

According to Gutmann, whose observations to the American situation are equally valid for South Africa, the problem with these schools is that they primarily create separatist identities of the communities they serve and bolster the self-esteem of students and pupils based on their membership of a separatist religious community. Ultimately, they inculcate a sense of religious superiority and superciliousness towards the lifestyles of all other citizens. Even if there may be academic justification for some of the arguments advanced by these institutions, the resulting disrespect towards other religious groups counters the objective of democratic education. This attitude assists in drawing blinkers over the eyes of pupils who

37 Ibn Khaldun, 'A al-R. n.d. Muqaddima. Baghdad: Al-Muthanna, p. 172.

For more details about the pervasiveness of material greed and individualism of particularly the socio-economically mobile elite and the appalling nature of many educational institutions, refer to Morrow, op. cit., p. 1.

38 For more details of these schools among Muslims, refer to Dadoo, Y. 2008. "The Consolidation and Spread of Islam in South Africa" in American Journal of Islamic Social Sciences (26:2), Herndon, VA: Association of Muslim Social Scientists of North America & International Institute of Islamic Thought, pp. 48-78.



learn to generalize about others' behavior on the basis of their religious differences to them rather than by virtue of the merit or demerit of acts per se that are performed by others.

In a democratic society, mutual respect is both a public as well as a private good. It enables citizens to discuss their differences at various levels in a meaningful way by firstly understanding other perspectives before striving to resolve mutual disagreements amicably. A simple knowledge of multiculturalism is inadequate without a desire to engage constructively with other opinions. Multiculturalism, uninformed by civic values, discriminates among citizens on the basis of their group identities.

Besides, the particularist response to religious diversity neglects, or at least downplays, the government's role in regulating the schools that it subsidizes.

Unless schools serve civic purposes that citizens can share, their support should be left primarily to parents and private associations. This recognition opens the door to giving precedence to democratic principles (such as teaching mutual respect across cultural differences) over and alongside particularistic purposes. Particularism, so modified, is far more defensible, but it can no longer claim the attraction of avoiding controversies over the content of civic education by ceding to each religious group its own autonomous sphere of schooling. Nor is this kind of particularism easy to distinguish from a universalism that recognizes the value of religious diversity³⁹.

We now comment on the role of democracy in the South African educational sphere.

Our foregoing assessment accentuated the abuse of democracy for particularist/exclusivist motives. Attention will now be given to its efficacy when applied to the core concern of education, which is the enhancement and promotion of intellectual activities for pupils and students.

Seminal to this stimulus is the preeminent role of discussion or dialogue between at least two parties aimed at resolving disagreements and conflicts in society rather than through debates among conflicting individuals or groups. By means of this the detriment of dogma, violence, propaganda or other kinds of manipulations is averted. Morrow offers the following benefits of discussion:

"Discussion is educative in the sense that it has the potential to transform our prior opinions and, over time, to reconstitute not only our opinions, but our very identities as well. Discussion is the principal way in which humanity is cultivated..."

The intrinsic value which make inquiry the practice that it can be called epistemic values. They are the shared values of communities of inquiry, and are misunderstood if interpreted as merely subjective or relativist. In practice, different fields of inquiry and different communities of inquirers embody epistemic values somewhat differently (the disciplines of history are different from the disciplines of physics), but any field of inquiry, by definition, is constituted by epistemic values⁴⁰.

Negotiations for identifying epistemic values eventually produce, what Torres calls, foundational canons to which all citizens can relate. Naturally, these exercises are open-ended and based on the people's experiences. They also enjoy what Freire defines as an "epistemology of curiosity; an endless need to define what cultural principles make the life of

39 Gutmann, op. cit., pp. 2-7.

40 Morrow, op. cit., pp. 10-11.



people more harmonious, the cultural exchanges more self-reflective, and the ethical underpinnings of the culture closer to the cultural imperatives of social justice, individual responsibility and caring"⁴¹. So long as the foundational canons do not gain metaphysical or infallible status by being revered as the embodiments of all wisdom, truth and virtue through authority sources or legitimacy claims (be they premised on the sheer weight of political power, racism, claims to being the original founders of the nation, language control, moral superiority or religious bigotry) they remain negotiable⁴².

This outlook embraces both the instrumental value and contingent effects of education like the amelioration of social and political problems (such as the prevalence of diseases). In sum, Torres defines education's priority to be the humanizing influence upon people⁴³. It is precisely this kind of holistic learning that has been espoused and defined as Outcomes-Based Education in South Africa.

However, the existential reality suggests that if effective measures are not taken to eradicate some false premises, like servitude to globalization, gnawing away at the fabric of foundational canons of education the struggle for political liberation will be futile.

Finally, the tricky question needs to be answered: Should a democrat be in favour of academic freedom, especially as it is intended to be upheld at universities?

An affirmative answer is understandable for the following reasons: A university reserves the right to allow any competent person to articulate his or her views. Moreover, democracy is promoted by rigorous debate amongst those of divergent opinions.

A negative answer implies that the entire debate is misplaced because universities always have their own rules of inclusion and exclusion since it is impossible for them to remain ideologically neutral. In reality, academic freedom is only a private playground in which a few privileged intellectuals can dispute with one another under the delusion of dismantling current power structures. In South Africa, examples of these universities are found that bolster the dominant ideology through their practices and public stances. It is not surprising that such institutions are liberally funded by the state and remain in the limelight of society. Paradoxically, those universities that claim to oppose the dominant ideology by adopting neutrality simply serve it by default.

The plausible solution lies in thoroughly democratizing the universities themselves as academic freedom is nothing but an attempt by academics to operate outside the boundaries of democracy, thereby carving cozy niches for themselves away from the requirements of social accountability and obligation⁴⁴.

CONCLUSION

The above discussion has shown that multiculturalism and democracy are theoretically an integral part of education in South Africa. Nevertheless, much has to be done to accomplish their concretization which will entail change of hearts and mind-sets on the part of the culprit rather than encouraging government to outlaw it.

41 Torres, op. cit., p. 62.

42 Ibid., pp. 63-64.

43 Torres, op. cit., p. 54.

44 Ibid., pp. 58-60.



(8)
NAZIM HİKMET GERÇEĞİ
Abdullah KARAHİSARLI⁴⁵

Büyük bir vatansever olarak gösterilen ve adına devamlı methiyeler düzülen, doğum ve ölüm yıldönümlerinde anma etkinlikleri düzenlenen Nazım Hikmet'in gerçek yüzünü ortaya koymaya çalıştığımız bu yazımızda Hikmet'in kökeni, komünist düşünceyle tanışması, Rusya'ya kaçısı ve menfi faaliyetlerini özetlemeye çalışacağız.

Kökeni:

Nazım Hikmet'in babası Fransız kökenli, protestan mezhebine bağlı Magdeburglu Karl de Trois soyuna mensup Mehmet Ali Paşa'nın torunu Hikmet Bey, annesi Celile Hanım da asıl adının Kostanty Borzecki olduğu bilinen Polonya asıllı bir Yahudi olan Mustafa Celâlettin Paşa'nın torunu olduğu bilinmektedir. Hikmet'in dedeleri başarısızlıkla sonuçlanan 1848 Polonya ve Macaristan devriminden kaçarak Türkiye'ye gelip yerleşen mülteci dönmeleridir. Bu gerçekleri teyid eden şiiri de bulunan Hikmet'in dizeleri şöyledir:

...
Lehistan'dan gelmiş dedelerimden biri...
Göğsümüzü kabartmıyor değil
Dedelerimden birinin lehli oluşu...

Bu dizelerin de kanıtlaştığı gibi Nazım Hikmet mülteci bir aileden gelmiş olarak 1902 yılında Selanik'te doğmuş ve 1963 yılında Moskova'da ölmüştür.

Komünizmle İlk Tanışması:

Nazım Hikmet'e ilk olarak Komünizm fikrini telkin eden kişi Sadık Ahi adındaki faal bir komünisttir. "Türkiye İşçi ve Çifçi Sosyalist Fırkası"nın üyesi ve komünist "Kurtuluş" gazetesinin yazarları arasında bulunan Sadık Ahi, Erzincan'a bağlı Eğin kasabasının tanınmış, varlıklı bir ailesine mensuptur. Hikmet'le birlikte Moskova'ya kaçan Vâlâ Nurettin'in kaleminden Hikmet'in ilk komünizmle tanışma hikayesi şöyledir:

"1921 Ocak ortalarına kadar koyu milliyetçi ruhta olan şair Nâzım Hikmet'in Hitlerci toy gençlik gibi bir renk ya da remizle avlandığını katiyen iddia edecek değilim. Fakat görgü tanığı olduğum bir gerçeği de gizlemeyeceğim. Nâzım'a İnebolu'da komünistlik fikirlerini ilk aşılaman Spartakist⁴⁶ ağabeyler arasında Sadık Ahi'nin kırmızı bir boyun atkısı vardı. Rüzgârda yürüyorduk. Ve o anlatıyordu.

– Böyle bir boyun atkısı takıp ihtilâl nutukları söylemek, ihtilâl şiirleri okumak senin tipine ve manevî bünyene ne kadar yakışacaktır, Nâzım."

Sadık Ahi komünizmi överken Rusya'da para ve geçim sıkıntısı olmadığını; gençliğin faaliyet gösterdiği teşkilata Komsomol, çiftliklere Kolhoz, köylülere Mujik, Lenin taraftarlarına Bolşevik dendiğini, bu sistemin er geç Türkiye'de tatbik edileceğini söylemiştir. Bu telkinlere oldukça çabuk kanan Nazım Hikmet, aynı yıllarda İstanbul'da yayınlanan kadrosunda Sadık Ahi'nin de bulunduğu "Aydınlık" isimli komünist derginin özel gençlik sayısında ilk defa komünizmi öven bir şiirini "Komsomol" başlığı altında yayınlamıştır.

45 İktisatçı, Araştırmacı-Yazar.

46 Almanya'da I. Dünya Savaşı'ndan sonra, Rosa Luxemburg ve Karl Liebknecht önderliğinde kurulan silahlı ayaklanmalar düzenleyen komünist örgüt üyelerine verilen addır.



Komsomol

Mihverin kutbundan çıkan en sivri yerine
Uzun, ağır balyozları bellerine takarak
Keskin orakları güneşte şimşek gibi çakarak
Bekliyor pusu
Proleterya ordusu
Sende atla kızıl kamber taya
Hazır ol !
Komsomol !..
Kavgaya
Kavgada kuvvetli diñç
Bir ağızdan gelen deli bir sevinç
Sıçrar atlar, köpüklenir patlar
Kafanda
Hay da!
Beyaz orduları dumanlı ufuklar gibi önüne katar
Dört nal giden atın uzanan boynuna yatan
Yalın kılınç
Bir kızıl süvarisin
Gamin, kederin tüylerini bir kara tavuk gibi yol
Kuvvetli ol !
Neşeli ol !
Hayda Komsomol !..

Rusya'ya İlk Kaçışı:

Nazım Hikmet 1921 yılının Ekim ayında 19 yaşındayken İstanbul'dan Rus Mültecisi götürmekte olan bir gemi ile gizlice Batum'a oradan da önce Tiflis'e daha sonra Moskova'ya gitmiştir. Orada yabancılık çekmeyen Hikmet'i karşılayanlar arasında Türk komünistler Ahmet Cevat (Emre), İsmail Hakkı (Kayserili) gibi isimler vardır. Moskova'da Bolşevikler tarafından devletleştirilen bir otele yerleştirilen Hikmet, Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesi'ne (KUTV) kaydolmuştur.

KTUV Üniversitesi'ni sık sık ziyaret eden ihtilâlcı şair Mayakovski'yi dinleyen Hikmet, Ondan etkilenerek ölçü, kafiye yoksunu ihtilâlcilere methiyeler düzen hilkat garibesi şiirler yazmaya başlamıştır. Bu kızıl üniversite de yazdığı şiirlerden biri olan "Açların Gözbebekleri" adlı şiiri şudur:

Değil birkaç
Değil beş on
Otuz milyon
Aç bizim
Onlar bizim
Biz onların
Dalgalar denizin
Deniz dalgaların
Değil birkaç
Değil beş on
Otuz milyon - Otuz milyon
Açlar dizilmiş açlar
Ne erkek, ne kadın, ne oğlan, ne kız
Sıska, cılız
...



Hikmet'in okuduğu üniversitede her şeyden önce her komünistin aynı zamanda enternasyonalist olması lâzım gediği telkin edilmiş ve enternasyonalist olabilmek için ise din ve milliyet duygularına karşı gelmek öğütlenmiştir.

Nazım Hikmet'in Türkiye'den kaçıışı, kendisine hocalık etmiş olan Ekber Babayev'in hazırladığı ve Sofya'da Türkçe olarak basılan "Nazım Hikmet" adlı kitapta şöyle anlatılmaktadır:

"Anadolu'ya işgal altındaki İstanbul'dan geçişimde ve bilhassa Bolu'ya gelip, halkla hele köylü ile yakından temasımda, Sovyet Rusya'da olup bitenleri kulaktan duyup, Marks'ın Lenin'in isimlerini de işittiğimde şiirde yeni şeylerin, şimdiye dek söylenmemiş şeylerin ifade edilmesi gerektiğini sezdim... Bolu'dan Trabzon'a geldiğimde Sovyet Rusya'ya geçmek maksadıyla, Batum'a geldim. Sovyet Realitesiyle temas ettim. Bir yandan da kızıl ordu şiirini yazdım.

Batum'dan Moskova'ya gelişte açlık muntıkasından geçtik. Gördüklerim üzerimde çok tesir etti. Fakat böyle bir açlığın dahi inkılâbı yıkamayacağını haykırmak istedim. Açların Gözbebekleri'ni yazdım."

Aynı kitabın 16. sayfasında ise Nazım Hikmet aynen şunları söylüyor:

"O devirde Marks, Engels ve Lenin'le haşır neşirdim. Üç üstad, üç bilgin, üç devrimci değil, üç büyük ama çok büyük bir sanatkârdı benim için. Lenin'in kitaplarını doğrudan sahneye koymak istiyordum. Bu istek şiirde de beni aynı işi yapmaya götürmüştür."

Nazım Hikmet'e methiyeler döşeyen, onu vatan şairi olarak tanıtan zevata Nazım Hikmet'in Rusya'dan komünist olarak döndüğünü ve ne gibi menfi çalışmalar içinde olduğunu kanıtlayan ifadeleri şunlardır:

"Memlekete döndüm. Memlekette parti faaliyetleri (Komünist Partisi) yüzde doksan sekiz gizli idi. Fakat bazı açık neşriyat yapma imkanı vardı. Artık şiirlerimi (Rusya'da ki gibi) tiyatro sahnesinden işçilere yüksek sesle okumam imkansızdı. Fakat onları açık olarak ve hapse girmek pahasına bastırmak imkanı vardı. Bu durum hem şiirim muhtevasına, hem de şekline tesir etti."

Türkiye'ye Dönüş:

Türkiye'den kaçışından 3 sene sonra 1924 yılında Türkiye'ye geri dönen Nazım Hikmet, Türkiye Komünist Partisi kurucularından biri olmuş ve bu partinin üyeliğini yapmıştır. Yazdığı makale ve şiirlerde komünizm lehine propaganda çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmalarından dolayı hapis yatmıştır.

Türkiye'ye gelmeden önce Bakü'de çıkan bir komünist gazetesinde sanki Nazım Hikmet'in Türkiye'de yaptıkları özetleniyor: "Nazım yoldaş, inkılâbın beşiği olan Rusya'ya geldi. Bu beşte onun kulaklarına inkılâbın Kan coşturucu ninnileri okundu. O proleter inkılâbın meyvelerindedir. Kızıl Moskova onun damarlarındaki kanların zehirli mikroplarını öldürür. Kanını kızılaştırır, saflaştırır. Hikmet'in varlığı inkılâpçılık mayasıyla yoğrulur. Nazım Türkiye'de yüceden bağırımalıydı. Derin uykuya dalmış gençliği uykudan ayıltmalıydı. O bunu yaptı."

Rusya'ya Son Kaçış:

1951 yılında çıkarılan genel af sayesinde tahliye edilen Nazım Hikmet, o çok sevdiği memleketine bir Sovyet şilebi ile kaçmasından sonra Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığından çıkarılmıştır.

Nazım Hikmet, Moskova havalimanına indiğinde kendisini karşılayan Rus resmi haber ajansı İnter Tass'a aynen şu şekilde konuşmuştur:

"O kadar bahtiyarım ki! Ben bütün hayatımı, idealimi, aşkımı bu muazzam şehre borçluyum. Ben Sovyetler Birliği'nin çocuğuyum. Bugün memleketimin halkı Amerikan Emperyalistlerinin elinde esirdir. Türk Halkı, Amerikan üniforması giydirilerek Kore'ye katil



olmaya gönderilmektedir. (...) Stalin benim için çok önemlidir. Gözümün ışığı, fikirlerimin kaynağıdır. Beni Stalin yarattı. Her şeyimi ona borçluyum...”

Kendisinin Polonya ırkından geldiğini her zaman dillendiren Nazım Hikmet, Rusya’ya kaçışından sonra kendisinin gerçek kimliğinin Sovyet kimliği olduğunu söylemiştir ve Sovyet vatandaşı olmak için liderlere mektuplar yazmıştır. İşte 7 Aralık 1961 tarihli Sovyet lider Nikita Sergeyeviç’e yazdığı mektup:

“Saygıdeğer Nikita Sergeyeviç,

19 yaşından beri yalnızca kalbim ve kafamla değil geçmişimle de Sovyetler Birliği’ne bağlıyım.

Bolşevik Partisi’ne ilk olarak 1923 yılında üye oldum. Ardından 1924 yılında yine Moskova’da, 1925 yılı başında Türkiye Komünist Partisi üyesi oldum. Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesi’ni bitirdim ve parti işleri için Türkiye’ye gittim. 1925 yılı sonunda Ankara’da yer altı çalışmaları gösterdiğim için gıyaben 15 yıl hapis cezasına çarptırıldım.

Sonra yine Moskova’ya döndüm. 1928 yılında Türkiye’de parti işleriyle uğraştım. O zamandan 1950 yılına kadar toplam 56 yıl hapis cezasına çarptırılmama karşın toplam 17 yıl ceza evinde kaldım. Başta Sovyet halkı olmak üzere ilerici insanların mücadelesi sonucu ceza evinden çıkarıldım. Ben sayılı komünist şairlerdenim. Çok mutluyum. Çünkü büyük Ekim devriminin 5. yıldönümünü Moskova’da kutladım. Bu nedenle şiir yazdım. SBKP’nin 22. kongresini kutladım. Bu nedenle de şiir yazdım. Artık on yıldır Moskova’da yaşıyorum. Ailem de yanımda. Bütün Sovyet halkı gibi buradaki yaşama alıştım. Saygıdeğer Nikita Sergeyeviç yardım edin, ben Sovyet vatandaşı olmak istiyorum.

En iyi dileklerle. Saygılarımla

Nazım HİKMET

7 Aralık 1961”

Vasiyeti:

Saime Göksu ile Edward Timms’in “Romantik Komünist Nazım Hikmet’in Yaşamı ve Eserleri” kitabında Hikmet’in vasiyetine ait bir açıklama yer almıştır:

“Cenaze töreninden sonra miras sorununa çözüm getirmek gerekiyordu. Nazım 10 Eylül 1959’da Rusça kaleme aldığı vasiyetnamesinde, en değerli mirası olan eserlerinin telif hakkının üçte ikisini karım Münevver ve oğlum Mehmet’e diyerek eski ailesine, kalan üçte birini de Türkiye Komünist Partisi’ne bırakmıştı. Vasiyetnamesini Yazarlar Birliği’ne emanet etmiş ve belge onaylanmıştı. Rus kanunlarına göre karısı görünen Vera’nın adı vasiyetnamede geçmediği halde, Moskova’daki apartman dairesi ve Nazım’ın diğer bazı özel eşyaları Vera’da kalabilecekti.”

Nazım Hikmet’in imzasının bulunduğu vasiyetnamenin metni şöyledir:

Moskova şehri, 1959 yılı Eylül ayının onu.

Ben yurttaş Hikmet-Borjentski Nazım, Moskova kentinde 2. Peşanaya Sokak, 6. ev, 112 dairede oturan kişi bu vasiyetname ile ölümüm vukuunda aşağıdaki hususların yapılmasını vasiyet ediyorum:

Bütün yazınsal yapıtlarımın ve onların yeni baskılarının yazarlıktan doğan teliflerini aşağıdaki kişilere vasiyet ediyorum:

Türkiye’de İstanbul şehrinde Kadıköy’de Cevizlik Sokak 31 numarada yaşayan karım Münevver Andaç’a ve oğlum Mehmet Andaç’a gelirlerimin yüzde 75’ini bırakıyorum.

Türkiye Komünist Partisi’ne, onların temsilcilerinin şahsında gelirimizin yüzde 25’ini bırakıyorum.

Sovyet Sosyalistleri Cumhuriyetleri Birliği Medeni Kanunu’nun 422’nci maddesinin içeriği noter tarafından bana okundu.

Bu vasiyetname iki kopya olarak düzenlendi ve imzalandı.”



Gerçekler:

Nazım Hikmet'in yaşadığı dönemde ve sonrasında devamlı vatansever olarak dillendirilmesi ve adına methiyeler düzülmesinin nedeni Lenin'in 1923 yılının 1 Mayıs işçi gününde etrafına topanan yazar ve şairlere verdiği şu öğütüne dayanmaktadır: "Bulduğunuz memleketlerde itimat ettiğiniz, inandığınız, yoldaşlarımızdan azamî istifadeyi temin edebilmek için onları mutlaka şöhrete ulaştırmanız icap etmektedir. Çünkü halk efkârı şöhretli insanlara itibar eder, saygı duyar."

Hikmet'e vatanseverlik atfedene, 1960'da Bakü'de Azerbaycan Yazarlar Birliği'nin düzenlediği bir toplantıda söylediği "Dostlarım, bir gün Türkiye de Azerbaycan gibi sosyalist bir ülke olacak. Ben görsem bile içinizden bazıları mutlaka bunu görecek..." Türkiye'yi 1960'ın Azerbaycan'ı gibi Sovyetler Birliği'ne tâbi bir komünist ülke olmasını istemesi mi, yoksa 1951 yılında Kore'de Çin uçakları tarafından Türk siperlerine atılan "Mektup" adlı şiirinde, komünist Çinlilerle savaş halinde olan Türk askerlerine "Hemen teslim ol Mehmet. Ananın başı için, teslim ol kardeşine (yani komünist Çinlilere)" diye şiirler yazması mı, yoksa Kıbrıslı bir komünist olan Derviş Kavazoğlu'na yazdığı ve adeta Enosis'i destekleyen mahiyetindeki şu mektubunda "...Kıbrıs'ın anası Yunanistan ile birleşmesini engellemeyiniz. Böylece Kıbrıs savaş kundakçılarının zırhlısı haline gelmekten kurtulacaktır. İşte o zaman Ada üzerinde yaşayan Türk ve Yunan Kıbrıslılar mutlu olacaklardır..." ifadeleri mi, yoksa 19 yaşında Moskova'ya kaçtıktan iki yıl sonra Moskova sefirimizin kendisini çağırıp "Türkiye'ye bir an önce dönmelisin. Memleketin senden vazife bekliyor. Öğretmen olarak Türk çocuklarına hizmet edeceksin, senden bunu bekliyoruz" dediği zaman Nazım Hikmet'in sefire verdiği cevap "Rusya'yı sevdim. Dönmeyi düşünmüyorum. Hem Türkiye'de 30 sümüklü çocuğu okutmayı hiç aklımdan geçirmiyorum." diyen bu kişilik mi vatansever, vatan aşığı diye sormak gerekmektedir.

Komünist Nazım Hikmet'e (Nazım Hikmet Ran mı, Nazım Hikmet Verzansky mı, yoksa Nazım Hikmet Borzecki mi desek acaba) methiyeler düzen aymazlara cevabı, bu necip milletin iki büyük evladının yani gerçek vatansever iki kelâm neferinin şu sözleriyle vermek gerekir:

Orhan Seyfi Orhon: "Bu millet çok eski bir tarihten gelmiş, en çetin mücadele içinde savaşmış, yok olmamış, hür yaşamıştır. Gene öyle olacaktır. Hiç bir komünist şair bunu değiştiremez. Ortada tabir yanlışlığı var. Hürriyet rejimlerinde bu türlü şairlere vatan şairi denmez, vatan haini denir!"

Hüseyin Nihâl Atsız: "Nâzım Hikmet Yoldaş! Sarı suratlı afyonkeş Çinlilerle kara suratlı yamyam Habeşlerin davasını güdüyorsan, haydi oraya... Yolun açık olsun. Babiâli caddesinde Habeş davası müdafaa olunamaz. Senin beğenmediğin burjuvalardan yüzlerce kişi Habeş davasını kanlarıyla korumak için kızgın kum çöllerine koştu. Sende o yürek nerede? Şimdiye kadarki susuşumuzu sakın güçsüzlüğümüze ve çekindiğimize verme. Deli Petro gibi bayrak açıp gelseniz bile bizi karşınızda Baltacı'lardan mürekkep bir ordu halinde bulursunuz. Hem bu sefer her biriniz için birer Katerin gelse de elimizden kurtulamazsınız."

Bu iki üstadın bu ifadeleri Hikmet'i tanımayanlara öğüt, bile bile öven günümüz kızıklarına da uyarı mahiyetindedir.

KAYNAKÇA

- Vâlâ Nurettin, Bu Dünyadan Nazım Geçti, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1999.
Babayev, Ekber, Nazım Hikmet, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 2002.
Göksu, Saime; Timms, Edward, Romantik Komünist Nazım Hikmet'in Yaşamı ve Eserleri, İstanbul, 2001.
Atsız, Hüseyin Nihâl, Komünist Don Kişotu Proleter-Burjuva Nâzım Hikmetof Yoldaşa, İstanbul, 1935.
Akgül, Hikmet, Nazım Hikmet Siyasi Biyografi, Chiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2002.



(9)
OKULDA ZORBALIĞIN AKTÖRLERİ
Ayşin SATAN^{47*}

Günümüzde okullarda yaygın bir şekilde varlığını sürdüren zorbalık, öğrencilerin fiziksel ve duygusal güvenlikleri için bir tehdit haline gelmiştir. Bu makalede okulda yaşanan zorbalık konusu tartışılmaktadır. Amaç zorbalıkla ilgili öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin farkındalıklarını arttırmaktır. Bu düşünceden hareketle zorbalık kavramı, türleri, zorbalığın yaşla ve cinsiyetle ilişkisi, zorbalık döngüsü, zorba ve zorbalığın öğretmen ve okul tarafından nasıl değerlendirildiği, zorba ve kurbanın aileleri ile ilişkileri ve okullarda zorbalığı önleyici düşünceler üzerine yapılmış olan bir literatür çalışmasıdır.

Anahtar Kelimeler; Zorbalık, Zorba, Kurban, Önleyici Müdahaleler

THE ACTORS OF BULLYING AT SCHOOL

The bullying which commonly exists in schools nowadays has been a threat for the emotional and physical security of the students. In this article, the bullying seen at schools is discussed. The aim is to raise the awareness of students, teachers, administrators and parents. Considering this fact, it is a literature working which depends on the concept of bullying, types of it, the relation of bullying with the age and sex, the circle of bullying, how the bullying is evaluated by the administrator and teacher, the relationships of both bully and victims with their families and some thoughts deterring the bullying at schools.

Key Word; Bulling, Bully, Victim, Prevention Strategies

Giriş

Zorbalık, okul çağı çocukları arasında çok eski ve bilinen bir fenomendir. Zorbalık, saldırganlığın bir biçimi olarak ve tahrik edilmeden bir veya daha fazla öğrencinin düzenli ve kasıtlı olarak başka bir öğrenciye yapmış oldukları olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2003). Zorbalık kavramı içerisinde olumsuz davranışlar, bir kişiye **kasıtlı** olarak ceza vermek veya ceza vermek için girişimde bulunmak, birisini rahatsız etmek gibi özel bir anlam ifade etmektedir. Yapılan zorbalık tanımlarına baktığımızda (Tattum, 1993; Herbert, 1993; Lane, 1989, Carey, 2003; Besag, 1989) ortak bileşenin **kasıt** kavramı olduğu görülmektedir.

Zorbalık tanımı içerisinde ortaya çıkan diğer iki bileşen ise fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliği ve kurbanı karşı yapılan davranışların sürekli olmasıdır (Rigby, 1995). Rigby ve Slee (1991) güç dengesizliğini, fiziksel ya da psikolojik açıdan güçlü olmanın avantajını kullanarak acı vermek olarak tanımlamaktadır. Zorbalık eşit düzeyde ki veya benzer güçteki kişiler arasında anlaşmazlık olduğunda meydana gelmez. Bu ayırım önemlidir çünkü sürekli olarak saldırıya uğramanın ve daha güçlü bir kişi veya grup tarafından korkutulmanın etkileri, eşit güce sahip birisi tarafından saldırıya uğrama veya korkutulmanın yaratacağı fiziksel ve psikolojik zarardan daha fazla olmaktadır. İlk durumda kişi kendini daha çaresiz hissetme eğilimindedir.

Whithney (1993) zorbalığı, fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırmıştır. **Fiziksel zorbalık**; vurmak, itmek, tekmelemek, tartaklamak, çelme takmak gibi davranışları, **sözel zorbalık**; korkutmak, hakaret etmek, utandırmak, susturmak, bağırarak, lakap takmak, kötü bakmak, dil çıkartmak, küfür etmek gibi davranışları **dolaylı zorbalık** ise arkadaş

*Öğr. Gör. Dr. Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü



ilişkilerini bozmak, gruptan dışlamak, görmezlikten gelmek, dedikodu vb. davranışları içermektedir.

Zorbanın Özellikleri

Zorba, dürtüsel, saldırgan, baskın, duygudaş olmayan ve fiziksel açıdan güçlü olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Besag, 1989). Zorbalar, şiddet kullanmayı olumlu bir kişilik imajı olarak görmekte, problem çözmede saldırganlık içeren stratejiler kullanmakla birlikte yapıcı ve olumlu alternatifler üretmemektedir. Ma., Xin., Stewin (2001) zorbaların diğer çocuklardan daha düşük benlik saygısına sahip olmadıklarını vurgularken Garrity, Jens, Parter ve Sager de (1994) zorbaların gerçek olmayan bir benlik imajı yarattıklarını ve çoğunun okuldan hoşlanmamalarına rağmen akademik performanslarının, diğer öğrencilerden daha düşük olmadığını belirtmektedirler. Aynı zamanda zorba davranışlarının ise okuldaki akademik başarısızlık ve sınıfta kalma ile ilişkili olmadığı düşünülmektedir.

Zorbaların sosyal becerileri ile ilgili de farklı düşünceler bulunmaktadır. Randall' a göre zorbalar, tam anlamıyla sosyal bilgiyi yönetmemekte ve insanların niyetleri ile ilgili gerçekçi yargılamalar yapamamaktadırlar. Bu da zorbaların sosyal körlük yaşadıklarının bir işareti olduğunu belirtmektedir (Randall, 1997. Akt.Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Hazler, 1996).

Akıl Teorisine göre zorbalık anti-sosyal ve saldırgan bir davranış olmasına rağmen sosyal bir ortam içerisinde gerçekleşmektedir. Bir davranışı tahmin etmek, bireylerin kendilerine ya da diğerlerine uygulamaya çalıştıkları bir yetenektir. Akıl bir şekilde kullanılması, çocuğun önemli bir başarısıdır. Aynı zamanda sosyal dünyanın anlaşılmasında temel oluşturmaktadır. Akıl teorisi başarılı bir zorbanın aslında başkalarının düşüncelerini üstün bir şekilde algılama yeteneğine sahip olduğunu belirtmektedir. Akıl teorisi zorbalığı, gücün sistematik istismarı olarak tanımlanmakta ve her zaman sosyal bir yolla genelde karışık sosyal bir yapının içerisinde ortaya çıkan bir etkileşim biçimi olarak görmektedir. Bu teori, zorbaların kişiler arasında olabilecek organizasyonları düşünen, güç pozisyonları için uğraşan ya da çevresindeki kişilerin emirlerine itaat etmesini sağlayan olabildiğince yapılandırılmış sosyal bir grubun üyesi olduğunu ileri sürmektedir (Sutton, Smith, Swettenham, 1999).

Kurbanın Özellikleri

Olweus (2003) kurbanın özelliklerini iki sınıfta toplamıştır. Birincisi, güvensiz, kaygılı, hassas ve tedbirli olan **pasif kurbanlar**, ikincisi, hareketli, kaygılı ve savunmacı davranan **kışkırtıcı kurbanlardır**.

Pasif kurbanlar okuldan izole edilmiş çocuklardır. Bu çocuklar güvensiz, sosyal becerileri düşük, daha önce yaşadıkları travma, istismar ve fiziksel zayıflıkları nedeniyle kendilerini savunmakta yetersiz algılamaktadırlar.

Kışkırtıcı kurbanlar okulda çoğu zaman yalnız veya akranları tarafından oyunlardan izole edilmişlerdir. Sinirli, güvensiz ve fiziksel olarak zayıf olduklarından kendilerini koruyamazlar. Zorbalığa uğradıklarında kolayca ağlarlar. Sosyal etkileşim içerisinde uzlaşmaya varabilme becerisini gösteremeyen kavga çıkaran ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü de yaşayan çocuklardır. Kışkırtıcı kurbanlar rahatsız, huzursuz, çabuk kızan, titiz, ters ve diğer çocukları tahrik eden davranışları çok sık göstermektedirler. Çatışmayı sürdürme eğilimindedirler. Kışkırtıcı kurbanlar kavga sırasında etkisiz saldırganlardır. Bu tip kurbanlar, pasif kurbanlardan daha zor tanınır. Kışkırtıcı kurbanlarda çatışmayı sürdürme eğilimleri nedeniyle zorbalıkla ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Schwartz'a (1993) göre bir okul içerisindeki tüm çocuklar aşağıda belirtilen dört kategoriden birine girdiğini öne sürmektedir. Kategoriler ise şunlardır:

1. Saldırgan kurban olmayanlar (zorbalar)
2. Saldırgan kurbanlar (Zorbalığa uğrayan zorbalar)
3. Pasif kurbanlar (Zorbalığa uğrayan)
4. Normatif zıtlar (Zorbalıkta bulunmayan ve zorbalığa uğramayanlar)

Zorbalık Döngüsü

Zorbalık kuşaklar arası bir problem olarak kabul edilmektedir. Zorbalık döngüsü sınıf içerisinde zorba-kurban problemlerine dahil olan veya etkilenen öğrencilerin çeşitli tepilerini



göstermektedir. Zorba ve kurbanlar bir sınıftaki zorbalık problemlerinin şekillenmesinde anahtar bir rol oynarken, diğer öğrencilerin zorbalık olayına karşı farklı tutum ve tepkileri de önemli rol oynamaktadır. Zorbalık döngüsü, sınıf içerisinde zorba-kurban problemlerine dahil olan veya etkilenen öğrencilerin çeşitli tepkilerini göstermektedir (Olweus, 2003).

Zorbalık Olaylarında Öğrencilerin Roller ve Tepki Biçimleri (Olweus, 2003).

A. Zorba, Zorbalığı başlatmak ve aktif rol oynamak	E. İlgili Olmayan Seyirci Olayı seyreden fakat desteklemeyen
B. Taraftar Aktif rol oynamak fakat zorbalığı başlatmamak	F. Muhtemel Koruyan Kişi Zorbalıktan hoşlanmayan ve yeteri kadar yardımcı olmayan
C. Destekleyici (Pasif zorba) Zorbalığı desteklemek fakat Aktif rol oynamamak	G. Kurbanı Koruyan Kişi Zorbalıktan hoşlanmayan Kurbanı yardım eden
D. Pasif Destekleyici (Olası Zorba) Zorbalıktan hoşlanma fakat Açık olarak desteklememek	Y. Kurban Zorbalığa maruz Kalan kişi

Zorbalık davranışlarında özellikle grup bağlamının önemini vurgulayan farklı düşünceler ve araştırmalar bulunmaktadır. Yoneyama, Naito'ya (2003) göre zorbalık, genellikle tüm sınıfı kapsamakta ve kurban, zorbalar, seyirciler ve izleyicilerden oluşan 'dört tabakalı bir yapı' tarafından desteklenmektedir. Grup dinamiği, zorbalığın artmasında önemli bir faktör oluşturmaktadır.

Salmivalli, Lagerspetz, Björkvist, Osterman ve Kaukiainen (1996) zorbalık sürecinde değişik roller tanımlamaktadır. Bunlar, kurban, zorba, zorbayı destekleyen, zorbaya yardımcı, kurbanın savunucusu ve dışarıdakiler şeklindedir. Yaptıkları araştırma sonuçlarına göre en katılımcı roller dışarıda kalanlara aittir. Dışarıda kalanların %40.2'si kız, %7.3'ü erkek; zorbaya destek vererek güçlendiricilerin; %1.2'si kız, %37.3'ü erkek; kurbanı savunanların %30.1'i kız, %4.5'i erkek olarak zorbaya yardımcı olmaktadır. Dışarıda kalanlar olayın dışında ve olayı fark etmemiş gibi davranmaktadırlar. Zorbayı destekleyen grup, zorbalık olayında seyirci gibi davranmakta, mağdura gülerek zorbaya destekleyici sözler söyleyerek saldırganca davranışlar göstermesi için onu kışkırtmaktadırlar. Kurbanı savunan grup kurbanın haksızlığa uğradığını düşünerek öğretmenlerden yardım isterler hatta zorbaya da saldırıda bulunurlar.

Morita yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre zorbalığın, çok sık aralıklarla yaşandığında uzun sürme eğilimi gösterdiği ve olayda yer alan öğrenci sayısının da arttığını ifade etmektedir (Morita, 1999, Akt. Cole, Cornell, Sheras, 2006). Espelage (2003) göre zorbalığı onaylayan akran grupları, okulda zorbaca davranış sıklığını olumsuz yönde attırmaktadır. Zorbalar diğer zorbalarla arkadaş olma eğilimi gösterirken aynı zamanda zorbalar, akran ekolojilerini saldırgan olmayan çocuklardan da oluşturmaktadır. Bu etkileşim daha çok saldırgan olmayan çocukların zorbalığı alkışlayarak onaylaması veya zorba



rehberliğindeki akran grupları içerisinde destekleyici rol oynamasıyla görülmektedir (Pepler, Graig, 1999).

Bu görüş doğrultusunda Craig ve Pepler (1997) göre zorbalının sosyal bağlantılara ve statüye önem verdiklerinden dolayı akran ekolojilerinin kurulmasında aktif katılımcı bir rol üstlendiklerini belirtmektedirler. Gözlemsel araştırma sonuçlarına göre zorbalık olaylarının %85'i akranlar arasında ortaya çıkmaktadır. Bir zorba için akran gruplarının seyirci olması zorbanın sosyal statüsünü yükseltmektedir. Zorba olan çocuklara sorulan 'neden zorbalık yapıyorsun' sorusuna verilen cevapların çoğunda "güçlü hissetmek" ya da "karizmatik görünmek" şeklindedir. Dodge (1994,) zorbalının kurbanları kendi rollerine kitleyerek ve kişisel dolduruşlara getirerek ünlerini arttırdığını vurgulamaktadır.

Salmivalli'ye (1997) göre zorbaca davranışlar gösteren grup üyeleri farklı roller (sadırıya liderlik etmek, yardımcı olmak, güçlendirmek gibi) üstlenerek oluşturdukları ağa güvenmekte ve aynı zamanda zorbaca davranışların bir grup aktivitesi olduğunu açıklamaktadır.

Zorbalık sosyal bir çevrede meydana gelmektedir. Zorbalık olayı sırasın da öğrencilerin düşünceleri ve duyguları onların bu olaylara karşı gösterdikleri tepkileri de belirlemektedir. Bu konuda Rigby ve Slee'nin (1991) Avusturalya'da ki öğrenciler üzerinde yapmış oldukları araştırmada kızlar erkeklerden daha fazla kurban sempati duymaktadır. Fakat çocukların 1/5'i kendilerinin itilip vurulmasına izin veren çocuklarla arkadaş olmayacaklarını belirtmektedirler. Ayrıca 1/7'i ise yumuşak çocuklarla arkadaşlık yapmalarının kendilerini rahatsız ettiklerini ifade etmektedirler. Yadsınamayacak bir azınlıkta kurbanları zayıf olduklarında hakir görmekte ve zorbalık davranışına girişen yaşlılarına özendiklerini belirtmektedirler.

Her iki cins içinde, çocukların yaşı ne kadar artarsa kurbanlar için duyulan sempati de o kadar azalmaktadır. Çalışmaların bir kısmı, kurban olan çocukların okulda popüler olmayanlar arasında yer aldıklarını ve daha çok red edilmiş gruba ait olduklarını işaret etmektedirler (Perry ve Kusel,1988).

Zorbalık döngüsü içerisinde 'arkadaşlık' kavramı, kurban olma veya olmama durumu üzerinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Arkadaşlık ilişkisinde başarısız olan çocuklar, iyi arkadaşlık ilişkisine sahip olan çocuklardan daha fazla zorbalığa uğramaktadırlar. Araştırmalar, öğrencilerin sahip olduğu arkadaş sayısının da zorbalığa uğrama ile negatif yönde ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır. Kurulan arkadaşlıklar zorbalığı azaltacağı düşünülmektedir. Çünkü kurbanların arkadaşları zorbaca davranışlara karşılık verebilecek birer ek kuvvet durumundadır. Bununla beraber, Bütün arkadaşlıklar aynı değildir ve bir çocuğun kurban olma olasılığını değerlendirirken arkadaşların nitelikleri ve özellikleri de hesaba katılmalıdır. Arkadaşların koruyucu bir işlev sağlama yetenekleri zorbalardan gelen saldırıları engellemede özellikle önemlidir. Kurbanlar arkadaş edinirken, sıklıkla, başarılı bir şekilde koruyucu bir rol oynayacak kişiyle arkadaşlık kuramamaktadır. Özellikle, kurbanların arkadaşları, fiziksel olarak zayıf ve içe dönük problemler sergileyen ve kurban edilmiş kişilerle arkadaşlıklar kurma eğilimi göstermektedirler. Zorbalığa uğrama, arkadaşlar arasında düşük desteklenme ve zayıf arkadaşlık ilişkileri ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Salmivalli, 1997). . Grup içerisinde kurban edilmiş çocuklar, belirgin bir şekilde, akran ekolojisinin sınırında kalmaktadır. Onlar, sosyometrik çalışmalarla ispatlandığı gibi, akranları tarafından geniş çapta sevilmemektedir ve bu bulgular, yaşa, ırka ve ülkeye göre farklılaşmamaktadır (Boivin, Hymel, 1997).

Zorbalık ve Cinsiyet

Zorbalık ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında genel eğilim erkeklerin kızlardan daha çok zorbaca davranışlara başvurduklarını ve kızların erkeklere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığı yönündedir. İngiltere'de yapılan bir araştırmada zorbalığın %65'inin erkekler, %15'inin kızlar tarafından %19'unun ise hem kız hem de erkekler tarafından yapıldığı görülmektedir (Boulton & Underwood.1992). Olweus (1984) yaptığı araştırmada 5-7. sınıflardaki (11-13 yaş) erkekler zorbaca davranışlarının büyük bir çoğunluğunu kızlara yönelttiklerini bulmuştur.



Zorbalığın dolaylı yöntemleri yaşla artarken dolaysız yöntemler de azalma görülmektedir. Dolaylı zorbalık erkeklerden çok kızlar arasında yaygındır. Akıl teorisi, sosyal biliş yetilerinin zorbalıkta kullanılmasında cinsiyet farkının önemini vurgulayarak, dolaylı zorbalığın kızlar lehine olduğunu ileri sürmektedir (Bjorkqvist 1992; Akt: Boulton, Trueman, Flemington., 2002).

Rigby'nin (1995) Avustralya'da yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre zorbalık biçimleri açısından cinsiyet farkları dikkate alındığında kızlar arasında dolaylı zorbalık daha çok görülmekte erkekler arasında ise fiziksel zorbalık daha fazla tercih edilmektedir. Benzer sonuçlara Almanya ve İngiltere'de yapılan iki farklı çalışmada da rastlamaktayız (Wolke, Woods, Stanford, Schulz, 2001; Boulton, Trueman, Flemington, 2002).

Bjorkqvist ve arkadaşlarının 1992'de Finlandiya'da ve Smith'in 1993 yılında İngiltere'de yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre sözel zorbalık hem kız hem de erkekler tarafından aynı oranda tercih edilmektedir (Akt: Boulton, Trueman, Flemington., 2002).

Menesini, Eslewa ve Smith'in (1997) İtalya ve İngiltere'deki okullarda yaptıkları çalışmada çocukların zorbalığa karşı tutumlarında. kızların erkeklere göre kurbanlara karşı empatik algılayışlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrenciler arasında zorbalığa maruz kalma, cinsiyet faktörüne göre de farklılaşmaktadır. Olweus'un (1993), Ancak bununla birlikte Baldry ve Farrington (1999)'nın İtalya'da yapmış oldukları çalışmada erkeklerin hemen hemen kızlar kadar reddedilme, birisi hakkında dedikodu çıkartma gibi dolaylı zorbalığa maruz kaldıkları da bulunmuştur.

Whitnhy (1993) yılında ve Casta'nın 1996 yılında yapmış oldukları çalışmalarda kızların kızlar tarafından erkeklerin erkekler tarafından daha çok zorbalığa maruz kaldıkları yönünde bulgular elde etmiştir (Akt: Baldry ve Farrington, 1999).

Yapılan çalışmalar cinsiyet ve zorbalık biçimleri arasındaki ilişki de kültürel farklılıklarında göz önünde bulundurulması gerekliliğini bize göstermektedir.

Zorbalık ve Yaş/Sınıf

Okul zorbalığı ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda akranları tarafından kurban edilen öğrencilerin frekansında bir yaş düşüşünün söz konusu olduğu sıklıkla belirtilmektedir (Olweus, 1993; Boulton ve Underwood, 1992). Bu çalışmalar tipik olarak bireysel raporlardan elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Buna karşılık bireysel raporlar ve akran raporları kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarına göre kurban olma durumunda herhangi bir düşüş görülmemektedir (Salmivalli, 2002; Perry, Kusel ve 1988).

Smith, Madsen ve Moody (1999) okulda zorbalığa maruz kalan kurbanların frekanslarındaki sınıf seviyesi farklılıklarını, çeşitli bilgi kaynaklarından toplanan kesitsel bilgiler içerisinde değerlendirmektedir. Bu bilgi kaynakları; öğrencilerin kendisi, akranları ve öğretmenleridir. Katılımcılar, 48 okulun 4., 5. ve 6. sınıflarından (9-12 yaş arası), 600 kız ve 620 erkek olmak üzere toplam 1220 ilkököl öğrencisinden oluşmaktadır. Bireylerin kendileri tarafından bildirilen mağduriyette, yaşla ilgili belirtilen düşüş bulunmuştur ancak, bu ne akran ne de öğretmen raporları tarafından doğrulanmıştır. Aslında yaşa bağlı olarak azalan, kendilerini kurban olarak tanımlayanların sıklığıdır. Bu öğrenciler kendilerinin kurban olarak belirtir iken akranları arasında kurban olarak tanımlanmayan öğrencilerdir. Yaşa bağlı düşüşün aslında kişisel tanımlı kurbanların göreceli frekansı olduğudur. Açık olarak yaş düşüşünün, akran ve öğrenci raporları gibi diğer bilgi kaynakları tarafından doğrulanmamış olmasıdır. Zorbalığın yaşa bağlı değişimini görebilmek için öğrencilerin bireysel raporlarını yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin de bireysel raporları dikkate alındığı zaman daha objektif sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Sınıf bağlamında 1-5. sınıf düzeyine göre 6,7,8Ayrıca sınıf düzeylerinin sahip oldukları bazı özellikler zorbalık olaylarında artışa neden olmaktadır. Bu özellikler, belirli bir kişinin sorumluluğunda olmayan büyük sınıflar, akranlar arasındaki sosyal kıyaslama, rekabet, öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumları ve ilköküllere göre okul birliğinin olmaması, öğrencilerin sınıf içerisinde bir takım oluşturamaması, farklı öğretmenlerin gelmesi, sınıf



yönetimi, disiplin ve akranlar tarafından zorbaca davranışların desteklenmesi olarak sayılabilir (O'Connel, Pepler ve Graig.1999).

Zorbalık ve Öğretmen

Zorbalık, davranış problemi olarak okullarda büyük bir stres kaynağı olmaktadır (Falzon,1989). Öğretmenlerin, zorbalığın meydana gelmesinde, zorbalığa karşı alınacak önlemler ve geliştirilecek tutumların oluşturulmasında çok önemli rolleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin davranışları öğrenciler için bir model oluşturmaktadır. Öğretmenler sergiledikleri olumsuz davranışlarla öğrencilere zorbalıkta rehber olabilirler. Örneğin öğretmenin sınıf ortamında öğrenciye karşı küçümseme, alay etme, haksız davranma, olumsuz etiketleme gibi davranışları diğer öğrenciler tarafından o öğrencinin 'kurban' olarak seçilmesine yardımcı olmaktadır (Graig ve Pepler, 2003)..

Öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri okulda yaşanan zorbalığın sıklığı veya diğer bir ifade ile yaygınlığı hakkındaki sahip oldukları bilgilerdir. Öğretmenlerin %95'i zorbalığı kabul etmekte ancak çok az miktarlarda yaşandığını tahmin etmektedirler. Okulda yaşanan zorbalığı düşük yaygınlıkta değerlendiren öğretmenlerin, zorbalıkla karşılaştıklarında olaya müdahalede yetersiz kalabileceği ve kurbanları destekleme ve zorbaları da suçlayarak problemi şiddetlendirebileceği ifade edilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin tutumları, zorbalığa karşı tepkilerinde önemli rol oynamaktadır (Graig, Henderson ve Murphy,2000).

Öğretmenler, zorbalık ile mücadelede, okulun en değerli kaynaklarıdır. Öğretmenler, akran ekolojisinin hemen dışında yer alır ve öğrencilerin okulda, etkileşim içinde buldukları kritik mikro sistemlerin şekillenmesi de yardımcı olmaktadır. Bunu da öğrencilerin moral değerlerini daha yüksek seviyelere doğru yönlendirerek, öğrencilerinin sosyal ortamdaki konumlarını, içerisinde buldukları akran gruplarını, arkadaşlarını ve yaşadıkları kişiler arası problemleri fark ederek gerçekleştirebilirler.. Ne yazık ki, öğretmenin zorbalık ve mağduriyet içerisindeki rolü üzerine var olan çalışmaların çoğunda öğretmenlerin bu alandaki potansiyellerini fark etmedikleri görülmektedir. Akran ekolojilerinin karmaşıklığını değerlendirmeksizin zorbalığı yok etmeye çalışan öğretmenler, var olan problemleri daha da ciddileştirecek meydan okuma ve direnç durumlarını ortaya çıkartabilirler (Rodkin ve Hodges, 2003).

Öğretmenler, okul zorbalığının üstesinden gelmede zorbalığı önleyici programların oluşturulması ve yürütülmesinde yol gösterici bir rol üstlenmektedirler. Böyle bir rol, okulun zorbalık politikasını geliştirmeyi ve buna bağlı olarak zorbalıkla ilgili farkındalığı yükseltmek için gerekli müfredat programlarını da planlamayı içermektedir. Öğretmenler okul ve öğrencinin güvenliği açısından böyle bir görevi üstlenmeleri hizmet –içi eğitim kapsamında zorbalıkla mücadele yollarını göz önünde bulunduran bir dizi eğitimden geçirilmelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin bilgi ve inançlarına da önem verilmelidir(Falzon 1989).

Okul ve Zorbalık

Okul ve zorbalık arasındaki bağlantıyı açıklamaya çalışan düşüncelere baktığımızda okul, hapisaneler, ordu kuruluşları gibi sosyal olarak tanımlanmış rollerin belirgin bir şekilde bölüştüğü, otoriter ve hiyerarşik ilişkiler üzerine temellenmiş sosyal kurumlar olarak görülmektedir .

Okulun bazı özelliklerinin ise zorbalığa ortam oluşturabileceğini ileri süren. Askew'e göre okulda var olan kurallar, normlar ve roller sert ve başkalarına karşı duyarsız bir tutum meydana getirdiğinde bu, arzu edilmeyen bir dominantlığı, bağımsızlığı, yarışı, hırsı ve saldırganlığı ön plana çıkartırken duygusal zayıflığı arka plana itmektedir. Bu da genelde sertliği ve gücü gösterme eğilimini ortaya çıkartmaktadır. Okulda böyle bir atmosfer çocuklar üzerinde kurbanlara karşı olumsuz tutumları arttıracaktır. Graig'e göre davranış problemleri, katı bir şekilde okulun sosyal bağlamında hazırlanmakta ve okul atmosferinin öğrenci davranışlarına katkı yapan başlıca faktör olduğunu belirtmektedir (Akt:Dölek,2002)..



Tattum'da (1993) okulların kapalı, ordu kuruluşları olmadığını fakat otoriter bir yapıya sahip oldukları ve okulların, öğrenci-öğrenci saldırganlığına tolerans gösteren saldırgan bir atmosfer oluşturduğunu belirtmektedir.

Rigby (1999) yüksek yaygınlıktaki bir “zorbalık kültürü”nün yüksek zorbalığa sahip okulları düşük zorbalığa sahip okullardan ayırdığını belirtmektedir. Rigby, öğretmenler tarafından müdahaleye yönelik belirsizlik ve kararsızlık zorbalığı ortaya çıkarabilecek okul atmosferine katkıda bulunmaktadır.. Aynı şekilde Stephenson ve Smith'e (1989) göre zorbalığı anlayan ve görüşlerini açık bir biçimde ifade edebilen öğretmenlerin, bulunduğu okullar da öğrencilerin daha az zorbalığa eğilimli olduklarını belirtmektedir. Zorbalığın ‘etkili bir okulda daha az ortaya çıkacağını ileri sürerek, okul performansı, davranış normları ya da standartları, bu normların öğrenciler tarafından kabulü iyi öğrenci davranışı ve öğrenci başarılarına yönelik olumlu öğretmen tepkisinin neler olduğunu belirlemektedir.(Akt:Dölek,2002)..

Zorbalığın nedenleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar da bazı öğrencilerin niçin diğerlerine zorbalıkta bulunduğunu açıklamak için öncelikle zorba ve kurbanın kişisel özellikleri, aileleri ve sosyal geçmişleri araştırılmış ve zorbalığın potansiyel nedenleri olarak anne-baba, olumsuz ilişkiler, evdeki atmosfer ve toplumdaki şiddette karşı korunmazlık ve radikal önyargı olarak tespit edilmiştir. Zorbalık okul öğrencileri arasında öncelikle yukarıda sayılan faktörlerden kaynaklandığı ve bunun okul atmosferinden bağımsız bir konu olarak görülmüştür. Zorbalık ve okul arasındaki ilişkinin analizi, okul büyüklüğü ve yeri gibi değişkenlerin analizinden öteye gitmemiştir. Zorbalıkla ilgili okul arasındaki ilişkiye gösterilen yetersiz ilgi, genel olarak öğrenci saldırganlığı konusundaki daha büyük bir eğilimin parçasıdır(Arora,1991. Akt: Duetch,1993).

Aile ve Zorbalık

Sosyal öğrenme kuramcıları Maccoby ve Lewin, sosyal gelişim üzerinde ebeveyn disiplin tekniklerinin önemini vurgulamaktadır. Bu kuramcılar ailelerin direk olarak çocuklarının davranışlarını şekillendirdiklerini aynı zamanda kendi değer ve davranışlarını çocuklarına adapte ettirdikleri ifade etmektedir. Ailenin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun davranışına neden olduğu düşünülmektedir (Maccoby, Lewin,1957.Akt.Temel, Aksoy,2001).

Anne-baba tutumlarının zorba davranışları ile olan ilişkilerini araştıran çalışmalara baktığımızda zorbaların ailelerinde çocuk yetiştirme tutumlarının otoriter bir doğası bulunduğunu ve bu doğanın özellikleri ceza ve dayakla şekillendiğini yönündedir (Besag,1989). Rigby'nin 1993 de yapmış olduğu çalışmada çocukları aileleri ile özellikle babalarıyla olan ilişkisini pozitif algılamayan çocukların akranlarına göre zorba olma eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Zorba ve anne-baba tutumlarını araştıran çalışmalardan yola çıkarak, zorbaların, disiplin aracı olarak fiziksel güç kullanan otoriter aile yapısı içerisinde buldukları söylenebilir. Bununla birlikte ebeveynin tutumlarında tutarsızlıklar ve sosyal problemleri çözmede yetersizlikler görülebilir. Zorbaların ailevi özelliklerine ek olarak, ekonomik ve sosyal problemler, soğuk duygusal çevre zayıf aile yapısı, sosyal dışlanma, anne-baba tutumlarını da etkiliyor olabilir (Akt: Dölek, 2002)..

Anne-baba ile kurban arasındaki ilişkilere baktığımızda anne ve babanın çocuğun bağımsızlık gelişimini engellediği davranışlar içerisinde olması çocukların kurban olma olasılıklarını arttırmaktadır. Özellikle anneye özgü aşırı koruyuculuk ve anne-çocuk yakınlığı, erkekler arasında, kurban olmakla pozitif anlamda ilişkili olduğu görülmüştür. Annenin talepkâr, zorlayıcı ve reddetme tehditleri ise özellikle kızlar da kurban davranışlarını ortaya çıkartmaktadır. Aynı zamanda çocukların annelerine bağlanma biçimlerinin zorba veya kurban rollerinin hangisini benimsedikleri ile ilgili de bilgi vermektedir. Anneleri ile kaçınan bir ilişki tutumu içerisinde olan zorba çocuklar, annelerine karşı üzüntü, şefkat duygularını yadsır ve bu çocuklar sıkıntılı oldukları zaman anneleriyle teselli bulmakta başarısız olmaktadırlar. Bununla birlikte çevreleriyle bütünleşme ve çevrelerini keşfetme faaliyetleri sırasında annelerinden uzak dururlar ve annelerini konu ile ilgili bir kaynak olarak kullanmayı



reddederler. Saplantılı ilişki tutumlarına sahip olan kurban çocuklar, alışılmışın dışında ve strese neden olan durumlarla karşılaştıklarında sıkıntı hissetmekte ve anneye daha fazla bağlanmaktadır. Saplantılı bağlanmanın kurban olma ve içedönük davranışları ortaya çıkardığı görülmektedir. Kaçınarak bağlanma ise saldırganlık ve dışadönük davranışların oluşmasına yardımcı olmaktadır (Rodkin ve Hodges, 2003).

Besag (1989) göre kurban ve zorbalının yüksek bir oranda ailelerinin problemleri olduğu belirtmektedir. Bu problemlerin, anne-baba tutumları, anne yoksunluğu, boşanma, alkol, yoksulluk gibi faktörlerden oluştuğunu ve bu faktörlerin zorba ve kurbanın ailesi ile etkileşiminde katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Zorbalığın Sonuçları

Okul zorbalığının sonuçları hakkındaki çalışmalar, akranları tarafından ısrarlı bir şekilde zorbalığa maruz bırakılan çocukların sağlık verileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, akranları tarafından kurban edilmenin, anlamlı bir şekilde psikolojik iyi olma durumu ile sosyal uyumun düşmesi şeklinde görülmektedir. Boylamsal çalışmalarla, zorbalığın okul çocukları üzerinde düşük sağlık ve psikolojik iyi olma durumunun nedensel bir faktörü olduğu ve etkilerinin uzun süre devam edeceği görüşü güçlü bir şekilde desteklemektedir. Boylamsal çalışmalardan elde edilen bulgular, okulda görülen zorbalık eğiliminin sonradan ortaya çıkan anti-sosyal ve şiddet davranışını yordadığını göstermektedir.

Zorba-kurban problemlerine karışmanın sonuçlarını araştıran çalışmalar, bireylerin olumsuz ruhsal ve fiziksel sağlık verileri üzerine odaklanmaktadır. Olumsuz sağlık koşulları dört kategoride tanımlanmaktadır (Rigby, 2003).

1.Düşük Psikolojik İyi Olma Hali: Bu genel mutsuzluk hali, düşük benlik saygısı, üzüntü ve sinirlilik gibi genellikle hoş olmayan ancak çok fazla acı verici olmayan düşünce biçimlerini kapsamaktadır.

2.Düşük Sosyal Uyum: Bu normal olarak birinin sosyal çevresine yönelik isteksizlik duygusu, okulu sevmeme, yalnızlık, yalıtılmışlık, okula devamsızlık hallerini kapsamaktadır.

3.Psikolojik Acı: Yüksek kaygı, depresyon ve intihar düşüncesini içermektedir.

4.Fiziksel İyi Olmama Durumu: Tıbbi olarak tanısı konmuş hastalıkların kanıtı olan fiziksel rahatsızlığı gösterir. Aynı zamanda psiko-somatik belirtiler de bu kategoride yer almaktadır.

Zorbalık, hem kurbanlar hem de saldırganlar için yıkım ve şiddeti doğurmaktadır. Zorbalık çok ciddi saldırgan davranışları içermektedir. Eron ve Huesmann (1984) yılında yapmış olduğu 22 yıl süren boylamsal araştırma sonuçlarına göre 8 yaşındaki zorbalının çoğu yetişkin çağlarında en az bir kere suç işledikleri görülmektedir. Yine Eron'un (1987) yılında yapmış olduğu araştırmada okulda kimliği bilinen zorbalının %25'nin 30 yaşına kadar bir kere suç işledikleri belirtilmektedir. Olweus (1994) yılında yapmış olduğu araştırmada 6. ve 9. sınıftaki zorbalının %60'ı en az bir kez tutuklandığı ve %35 ile %40'nın 24 yaşına kadar birden fazla tutuklandığını vurgulamaktadır.

Zorbalık negatif de olsa sosyal etkileşimin bir şeklidir. Endişeli çocuklar, zorbalığa uğramada bir risk taşımakta ve tekrarlanan zorbaca davranışlar sosyal endişenin seviyesini de yükseltmektedir. Zorbalık devam ettiğinde çocuklarda endişe artmaktadır. Bu endişe duygusu, çaresizlik ve depresyonun gelişmesine katkı yapmakta ve saldırıları hak ediyormuş hissine kapılmalarına neden olmaktadır. Bu durum kurban için zorbalığa uğrama ve endişe arasında olumsuz ve dönüşümsel bir ilişki oluşturmaktadır. Bu yüksek düzeydeki endişe, zorbalının olumsuz davranışlarını artırma ihtimalini yükselmekte ve olası saldırıların sıklığını arttırmaktadır. Zorbalar ise kurbanlara kıyasla daha az endişelidir (Craig 1998).

Batsch ve Knoof (1984) kurbanların zorbalık karşısında gösterdikleri davranışları dört grupta toplamıştır. (a) Okulda ve okulun belli yerlerinde maruz kaldıklarında vurma, itme gibi davranışlardan kaçma. (b) Akademik performansta düşme. (c) Benlik saygısında azalma. (d) Ekstrem durumlardan kaçma, intihar girişiminde bulunma ve zorbaları öldürme şeklinde olmaktadır.



Andrews ve Withey'ni 1976'da Avusturalya'da yapmış oldukları araştırmada kurban olduklarını belirten 3198 öğrencinin mutsuzluğunu değerlendirmek için The Relighted-Terrible Faces testini kullanmışlardır. Bu öğrencilerin, kendilerine çok benzeyen kişilerle arkadaşlık etme eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Bu durum büyük bir mutsuzluğu yansıtmaktadır. Çoğu araştırmada okullarda kurban olma ile benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Norveç'te 13 yaşında 15 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırma sonucuna göre düşük benlik saygısının okulda kurban olmak için hedef oluşturduğu ifade edilmektedir. Düşük benlik saygısı yüksek olan kurbanlar yetişkinlik döneminde depresyon geçirmeye eğilimi göstermektedir. Bu çalışma sonuçları genellikle, tekrar tekrar yaşanan zorbalığa maruz kalma ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Akt: Rigby, 2003). Kurbanlar, zorbalığı maruz kalmayan akranlarından daha fazla korku, kaygı, suçluluk, utanma, cesaretsizlik ve depresif duygular yaşamaktadırlar. Zorbalık olaylarının, kurbanlar üzerinde uzun dönemde etkileri devam etmektedir (Sourander ve Helstela, 2000). Avusturalya'da okullarda zorbalığa maruz kalmış 25273 öğrenciye, zorbalıktan sonra neler hissettiği sorulmuş verilen yanıtların % 40' ı kendilerini çok kötü hissettiklerini %53'ü farklı bir duygu hissettiklerini %7'si de kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Yine bu araştırmada çocuklara duygusal tepkileri sorulmuş, %32'si zorbalığa karşı kızgınlık duyduklarını belirtirken %37'si de üzgün olduklarını ifade etmişlerdir (Rigby.2003)..

Zorbalığa uğrayan kurbanlar için zorbalık olayının yaşandığı ortamlar korkunç ve kaygı dolu yerlerdir. Bu kurbanlar, zorba olan çocuklardan ve diğer arkadaşlarından uzak durarak, içine kapanarak kaçma eğilimleri (okulu kırmak, okuldan kaçmak) göstermekte daha saldırgan davranışlar (okula kendini koruma amaçlı silah getirmek gibi) ve zayıf akademik başarı göstererek karşılık vermektedir.

Avusturalya'da yürütülen bir çalışmada, kurban olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Haftada en az bir kez zorbalığa uğrayan kız öğrencilerin %25'i erkek öğrencilerin %19'u zorbalık nedeniyle evde kalmaktadır. Daha az zorbalığa uğrayan erkek öğrencilerin %6'sı kız öğrencilerin %12'si evde kalmaktadır. Aynı zamanda devamsızlık kurban olmanın bir sonucu olarak artış göstermektedir (Gimartin,1987;Rigby.2003). Johnston, Malley ve Bachmen (1993)'ın yapmış oldukları bir araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin %16'sinin bazen ya da çoğu zaman okulda kendilerini güvensiz hissettiklerini ve 8. Sınıf öğrencilerinin %7'sinin bir önceki ay kendilerini güvensiz hissettiklerinden korunmak için okula gitmediklerini belirtmiştir. Yine öğrencilerin %20'si okul bahçesindeki bazı yerlerden uzak durduklarını ve %8'inin okulla ilgili her şeyden uzak durduklarını belirtmişlerdir.

Uluslararası Eğitim Kurumu (National Institute of Education) (1978) Violent Schools- Safe School raporunda zorbalık kurbanlarının % 56'sı okulda bazen korktuğunu , %15'i incitilme korkusu ile evde kaldıklarını okula gitmedikleri belirtilmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin %9'u okula silah getirirken bu kurbanların %29'u okula silah götürdükleri raporda yer almaktadır.

Kurbanlar, akademik başarısında düşme ve öğrenmeye karşı ilgileri azalmaktadır. Çünkü yaşadıkları zorbalık, dikkatlerini bu konuya kaydırmaktadır. Olweus'un 1978 yılında yapmış olduğu araştırmada erkek kurbanların akranlarına göre akademik başarıları daha düşük olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Olweus,1991a).

Müdahale Önerileri

Birçok araştırmacı (Coie, Underwood, Lochman, 1991;Goldstein,1998; Olweus) sınıf ve öğrencilerin düzeyine uygun bir takım müdahaleler belirtmektedirler. Okullarda zorbalığı önleyici ve kontrol altında tutucu müdahale önerilerinden bazıları:

1. Okul çapında zorbalığın değerlendirmesini yapmak önemlidir. Okul zorbalığının ne kadar yaygın olduğunu, zorbaların, kurbanların tavır ve inançlarının ne olduğunu, okul yönetiminin zorbalığı ele alması konusunda öğrencilerin ne düşündüğünü belirlemek zorundadır (Olweus, 1978, 1984; akt. Batsche, Knoff, 1994).



2. Zorbalıkla ilgili davranışlar hakkındaki inançları yok etmek için Okulda zorbalık içeren davranışların kabul edilemez olduğu inancı sağlanmalıdır. Zorbalıkla etkili ve hızlı şekilde başa çıkmak için programlar, politikalar geliştirilmeli ve zorbalığın nasıl doğrudan ortadan kaldırılacağı öğrencilere öğretilmelidir (Goldstein, Glick,1987; akt. Batsche, Knoff,1994).

3. Okulun rehberlik servisi zorba ve kurban öğrencilere davranış yönetimi, kişisel kendini kontrol stratejileri, sosyal beceri eğitimi, bilgiyi işleme ve bilişsel perspektif edinimi sağlamalıdır (Coie,1991; akt. Batsche, Knoff,1994).

4. Zorbalıkla baş etmeye yönelik eğitim programlarına ebeveynleri dâhil etmek ve onların düşüncelerini, ihtiyaçlarını, sıkıntılarını dikkatli bir şekilde değerlendirmek gerekir. Bu tür bir çalışma, okuldaki ebeveynlerin zorbalıkla ilgili farkındalığını yükseltmesine yardımcı olacaktır. (Batsche, Knoff, 1994).

5. Okuldaki akran gruplarına yönelik zorbalıkla ilgili tanıcı bilgiler vermenin yanı sıra müdahale programı çerçevesinde zorbalığa karşı yapıcı bir tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır (Batsche, Knoff,1994).

Sonuç

Zorbalık temelde okulda güvensiz bir ortamın gelişmesine ve kurban/zorba olaylarında bulunan öğrencilerin akademik veya sosyal performanslarının azalmasına katkı sağlar. Zorbalık, okul içerisinde akranlara karşı tavır ve saldırılarla başlar. Bu tavırlar aile değerleri, okul çerçevesi ve toplumun kültürü üzerinden geliştirilir. Okul çevresi bu probleme kapsamlı çözümü başlatacak güce ve kaynaklara sahiptir. Okullarda uygulanan müdahale programları, sosyal beceri eğitimi, çatışmaların çözümü, öfke kontrol eğitimi çerçevesinde zorbalık ve kurbanlara uygulanmalıdır. Bununla birlikte; müdahale sadece okul kapsamında değil aile ve okul çevresinde de devam etmelidir. Ancak bu şekilde zorbalığa karşı gençlerin ve çocukların tutum ve davranışlarının olumlu anlamda değişebileceği düşünülebilir.

Kaynakça

Baldry, A., Farrington, D.(1999).Types of Bullying Among Italian School Children. Journal of Adolescence. 22 .423-426.

Batsche,G M., Knoff, H. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. School Psychology Review. 23.İssue2 166-179

Besag,V. (1989). Bullies and victims in school. Milton Keynes, UK:open University Press.

Boulton, M., Trueman, M., Flemington, I. (2002). Associations Between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes Towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences. Educational Studies. 28 (4): 353-370.

Boulton,J., Underwood,K,. (1992). Bully/victim Problems Among Middle School Children British Journal of Educational Psychology.62,73-87.

Carey,T.A.(2003). Improving the success of anti-bullying intervention programs: tool for Matching_programs with purposes . International Journal of Reality Therapy 22.(2).57-68.

Cole, J.C. M., Cornell, D. G., Sheras, P. (2006) Identification of School Bullies by SurveyMethods.ProfessionalSchoolCounseling,Vol.9,Issue4

Craig, W.M., Henderson,K., Murphy,G. (2000) Prospective Teacher's Attitudes Toward Bullying and Victimization. School Psychology International. 21(1):5-21.



Craig, W.M.(1998). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety and Aggression in Elementary School Children. *Jornal of Personality and Individual Differences*.24.123-130.

Deutsch,M.(1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*.48,510-517.0

Dodge, K. (1994). A Review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 115. 74-101.

Dölek, Nevin. (2002). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve 'Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programı'nın Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eron, L.,Huesman, L., (1984). The Control of Agressive Behavior By Changes in Attitudes, Values and The Conditions of Learning. *Resarch Papers in Education*.16.(3). 139-171.

Eron,L. (1987) Agression and correlates over 22 years. *Educational Research*.40.203-18.

Espelage,D.(2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence.*Child Development*.74.205-220.

Falzon, J.M. (1989) Primary School Teachers' perception of Pupils'Undesirable Behaviours(abstact). *Educational Studies*. 15 (3):251-60.

Herbert,G.(1993). "Changing children's attitudes through the curriculum".*Uderstanding and managing bullying*. Oxford. 92-103.

Garrity,C.,Jens,K.,Parter,W.,Sager,M.(1994).*Bully Proofing Your School:A Comprehensive Approach for Elementary Schools* Camshort-Camilli.

Graig,W.,M., Pepler,D. (2003) İdentifying and Targetting Risk for Involment in Bullying and Victimization. *Canadian Journal Psychiatry*.48.(9).81-97.

Johnston, Malley ve Bachmen (1993). *Monitoring The future Study for Goal 6 of The National Education Goals: A Special Report for the National Educational Goals Panel*.

Lane,D.A. (1989) *Bullying in School;need for an İntegrated Approach*. *School PsychologymInternational*. 10.211-215

Ma, Xin., Stewin, L. (2001). *Bullying in School: Nature, effects and Remedies*. *Research Papers in Education*. 16(3). 247-270.

National Institute of Education.(1978).*Violent schools-safe schools*. Department of Healty,Education and Welfare. Washington,DC.U.S.

O'Connell,P.,Pepler,D.,Craig,W. (1999). Peer involvement in bullying:İnsights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*.22.437-452.

Olweus, D. (2003). A Profile Of Bullying. *Educational Leadership*. 60 (6): 12-17. 11-26



Olweus,D. (1991a) Bully/Victim problems among school children:Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Agression*. 45-102.

Perry,D,Kusel, S,. (1988). Victims of Peer aggression. *Developmental Psychology*. 24,807-814).

Rigby,K.,Slee,P.T. (1991).Bullying Among Australian School Children:Reported Behavior and Attitudes Towards Victims. *Journal of Social Psychology*. 131.615-27.

Rigby, K. (1995) What Schools Can Do About Bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators*. Vol.17(1):1-5.

Rigby,K. (2003).Consequences of bullying in school . *Canada Journal Psychiatry* 48.(9).2003.

Rodkin, P.,Hodges,E. (2003) Bullies and Victims in the peer Ecology:Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review*.32. 384-400.

Tattum,D.(1993).What is bullying?Understanding and managing bullying. Oxford.3-14.

Salmivalli,C.,Lagerspetz,K.,Bjorkvist,K.,Osterman,K., aukiainen,A.(1996).Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group.*Aggressive Behaviour*.22.1-15

Salmivalli,C. (1997).Peer Networks and bullying in schools.*Scandinavian Journal of Psychology*.38.305-312.

Salmivalli.C.(2002) Is there an age decline in victimization by peers at school.*Educational Research* . 44.269-277.

Smith,P.,Madsen,K.,Moody,J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of being bullied.*Educational Research*.41.267-85.

Schwartz,D.,(1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*.64,1755-1772.

Sourander, A., Helstela, L. Persistence of Bullying From Childhood to Adolescence A Longitudinal 8- Year Follow-up Study. *Child Abuse& Neglect*. 24. (7):873-881.

Sutton,J.,Smith,P.,Swettenham,J. (1999). Socially undesirable need not be incompetent. *Social Development*,8,132-134.

Yoneyama, S., Naito, A. (2003) Problems with the Paradigm:the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japon) *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24 Issue 3, p315, 16p

Whitney, S., (1993). A Survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. 35. 325

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schulz, H. (2001).Bullying and Victimization of Primary School Children in England and Germany: Prevalence and School Factors. *British Journal of Psychology*. 92.673-696.



(10)
**XARİCİ ÖLKƏLƏRİN CİNAYƏT QANUNNERİCİLİYİ ÜZRƏ
RÜŞVƏTXORLUQ CİNAYƏTLƏRİNƏ GÖRƏ MƏSULİYYƏTİN
TƏNZİMLƏNMƏSİ
MƏSƏLƏLƏRİ**

Əlirza Kiyani Şahmirsı İmaməli oğlu⁴⁸

XÜLASƏ

Məqalədə bir sıra xarici ölkələrin (Rusiya, Almaniya, Türkiyə, Ukrayna, Özbəkistan və s.) cinayət qanunvericiliyi üzrə xarici ölkələrin cinayət qanunvericiliyi üzrə rüşvətxorluq cinayətlərinə görə məsuliyyətin tənzimlənməsi məsələləri tədqiq edilir. Bu zaman qeyd olunan cinayətlə bağlı xarici ölkələrin qanunvericiliyinin müsbət cəhətlərindən istifadə edilməsinin xüsusi əhəmiyyətə malik olduğu göstərilir. Azərbaycan Respublikasının CM-in münafiq maddələrinin təkmilləşdirilməsi üzrə təkliflər irəli sürülür.

Yekunda tədqiq edilən məsələ ilə bağlı nəticələr çıxarılır.

Hüquq sahəsi daxil olmaqla dövlətlərin ictimai münasibətlər sistemində baş verən dəyişikliklər onların hər biri üçün müstəsna dərəcədə mühüm əhəmiyyətə malikdir. Dövlətlərin hüquq sahəsində əməkdaşlığı, qanun yaradıcılığı və tətbiqi sahəsində bir-birinin təcrübəsini nəzərə alması zəruridir və bu, qarşılıqlı surətdə zənginləşməyə xidmət edir. Məhz bütün bunlara görə xarici ölkələrin cinayət qanunvericiliyinin öyrənilməsi və müqayisəli təhlili də zəruri və əhəmiyyətli bir işdir. Bununla bağlı fransız alimi M.Ansel haqlı olaraq qeyd etmişdir ki, hüquqşünasın xarici ölkələrin hüquq təcrübəsini öyrənməsi onun öz ölkəsinin hüququnu daha yaxşı bilməsinə kömək edir, onu öz ölkəsinin hüququnu hətta çox yaxşı bilməklə əldə edə bilməyəcəyi ideya və dəlillərlə silahlandırır (3, 38). Bu baxımdan xarici ölkələrin rüşvətxorluq haqqında cinayət qanunvericiliyinin öyrənilməsi həm elmi, həm də praktik cəhətdən aktual məsələdir. Belə ki, rüşvətxorluqla bağlı araşdırmalarda müqayisəli tədqiqatların aparılmasının, xarici ölkələrin qanunvericiliklərinin öyrənilməsinin, onların qiymətli cəhətlərinin və qüsurlarının aşkar edilməsinin xüsusi əhəmiyyəti vardır. Belə ki, 1) xarici ölkələrin cinayət məəcəllələrində rüşvətxorluq cinayətləri bağlı nəzərdə tutulan hüquq normalarının öyrənilməsi cinayət hüququnun tədqiq edilən normaları ətrafında biliklərin daha da dərinləşdirilməsinə kömək edir; 2) rüşvətxorluqla bağlı normaların təkmilləşdirilməsi üzrə ən yaxşı hüquqi qərarların qəbul edilməsi üçün, rüşvətxorluqla bağlı milli qanunvericiliyin sonrakı təkmilləşdirilməsi və yenilənməsi üçün əsas yaradır; 3) hazırkı dövrdə rüşvətxorluqla bağlı milli qanunvericiliklərin bir-birinə yaxınlaşdırılması kimi mühüm problemin həllinə kömək edir.

Əvvəlcə MDB ölkələrinin cinayət qanunvericiliyinin rüşvətxorluqla bağlı normalarına nəzər salaq. Rusiya Federasiyasının 1996-cı il Cinayət Məcəlləsinin 290-cı maddəsində rüşvət almaya görə, 291-ci maddəsində rüşvət verməyə görə məsuliyyət müəyyən edilir. Qeyd edək ki, Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin 290-cı maddəsinin birinci hissəsinin və 291-ci maddəsinin birinci hissəsinin dispoziisiyası Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 311.1-ci və 312.1-ci maddələrinin ilkin redaksiyalarının dispoziisiyası ilə tamamilə üst-üstə düşür. Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin 290-cı maddəsinin ikinci hissəsində və Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 311.2-ci maddəsində göstərilən tövsifedici əlamətlər eynidir: vəzifəli şəxs tərəfindən qanunsuz hərəkətlərə (hərəkətsizliyə) görə rüşvət alma. Lakin Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin 290-cı

48 Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Fəlsəfə, Sosiologiya və Hüquq İnstitutunun dissertantı, Bakü/AZƏRBAYCAN.



maddəsinin üçüncü hissəsində göstərilən tövsifedici əlamət (Rusiya Federasiyasında və ya onun subyektlərində dövlət vəzifəsi tutan şəxs, habelə yerli özünüidarə orqanı başçısı iərəfindən rüşvət alma) Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 311-ci maddəsində yoxdur. Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin ilkin redaksiyasının 290-cı maddəsinin dördüncü hissəsində və Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 311.3-cü maddəsində göstərilən xüsusilə tövsifedici əlamətlər eynidir: rüşvət almanın qabaqcadan əlbir olan bir qrup şəxs və ya mütəşəkkil dəstə tərəfindən törədilməsi; təkrar törədilməsi; aulli miqdarda törədilməsi; hədə-qorxu tətbiq olunma törədilməsi. 8 dekabr 2003-cü il tarixli federal qanunla Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin 290-cı maddəsinin dördüncü hissəsində rüşvət almanın təkrar törədilməsi xüsusilə tövsifedici əlaməti haqlı olaraq qanundan çıxarıldı. Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 311.3-cü maddəsində həmin xüsusilə tövsifedici əlamət isə indiyə qədər qanunda qalır.

Qeyd edək ki, ilkin redaksiya Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin 291-ci maddəsinin birinci hissəsinin dispozisiyası və ikinci hissəsi (tövsifedici əlamətlər – vəzifəli şəxs tərəfindən bilə-bilə qanunsuz hərəkətlər (hərəkətsizlik) etməyə görə və ya təkrar rüşvət vermə), habelə qeydi müvafiq olaraq Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 312.1-ci maddəsinin dispozisiyası və 312.2-cü maddəsi, habelə qeydi tamamilə üst-üstə düşürdü. Sonralar Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 312.1-ci maddəsinin dispozisiyası dəyişdirildi, Rusiya Federasiyasının Cinayət Məcəlləsinin 291-ci maddəsinin ikinci hissəsindən təkrar rüşvət vermə tövsifedici əlaməti çıxarıldı.

Ukraynanın Cinayət Məcəlləsinin “Xidməti fəaliyyət sahəsində olan cinayətlər” adlanan 19-cu bölməsinin 368-ci maddəsində rüşvət almaya, 369-cu maddəsində rüşvət verməyə, 370-cü maddəsində rüşvətə təhrikə görə məsuliyyət müəyyən edilmişdir. Cinayət Məcəlləsinin 368-ci maddəsinin birinci hissəsində vəzifəli şəxs tərəfindən rüşvət verənin yaxud üçüncü şəxsin maraqları naminə ona verilmiş hakimiyyətdən və ya xidməti mövqedən istifadə etməklə hər hansı hərəkəti yerinə yetirmək və ya yerinə yetirməmək müqabilində hər hansı şəkildə rüşvət alma cəzalandırılan əməldir. 368-ci maddənin ikinci hissəsində tövsifedici əlamətlər kimi külli miqdarda rüşvət alma, məsul vəzifə tutan şəxs tərəfindən rüşvət alınması, qabaqcadan əlbir olan bir qrup vəzifəli şəxs tərəfindən rüşvət alınması, təkrar rüşvət alma, hədə-qorxu tətbiq etməklə rüşvət alınması, həmin maddənin üçüncü hissəsində tövsifedici əlamətlər kimi xüsusilə külli miqdarda rüşvət alma, xüsusi məsul vəzifə tutan şəxs tərəfindən rüşvət alınması göstərilmişdir. 368-ci maddənin üçüncü hissəsində rüşvət verən şəxsin cinayət məsuliyyətindən azad edilməsini müəyyən edən norma təsbit edilmişdir. Bu, Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 312-ci maddəsinin qeydində verilən normaya uyğundur. 369-cu maddədə rüşvət verməyə anlayış verilmir və onun yalnız bir tövsifedici əlaməti – təkrar rüşvət vermə göstərilir.

Özbəkistan Respublikasının 1994-cü il Cinayət Məcəlləsinin 210-cu maddəsində rüşvət almağa, 211-ci maddəsində rüşvət verməyə, 212-ci maddəsində isə rüşvətخورluqda vasitəçiliyə görə məsuliyyət müəyyən edilmişdir. Cinayət Məcəlləsinin 210-cu maddəsinin birinci hissəsinin dispozisiyasında rüşvət alma vəzifəli şəxsin rüşvət verənin maraqları naminə öz vəzifə mövqeyindən istifadə etməklə yerinə yetirməli olduğu və ya yerinə yetirə bildiyi müəyyən hərəkətləri yerinə yetirmək və ya yerinə yetirməmək müqabilində şəxsən və ya vasitəçilər vasitəsilə qeyri-qanuni olması qabaqcadan bilinən maddi nemətləri alınması və ya maddi xarakterli mənfəət əldə edilməsi kimi müəyyən edilir.

Cinayət Məcəlləsinin 210-cu maddəsinin ikinci hissəsində rüşvət almanın aşağıdakı tövsifedici əlamətləri müəyyən edilmişdir: rüşvətin təkrar, xüsusilə təhlükəli residivist, əvvəllər rüşvət alma və ya rüşvət vermə cinayəti törətmiş şəxs tərəfindən alınması; külli miqdarda alınması, hədə-qorxu gəlmək yolu ilə alınması; qabaqcadan əlbir olan bir qrup vəzifəli şəxs tərəfindən alınması.

Rüşvət almanın aşağıdakı xüsusilə tövsifedici əlamətləri müəyyən edilmişdir: rüşvətin külli miqdarda alınması; rüşvətin məsul vəzifəli şəxs tərəfindən alınması; rüşvətin mütəşəkkil dəstənin maraqları naminə alınması.



Rüşvət almanın sadə halına görə azadlıqdan məhrum etmə cəzasının müddəti beş ilədək, tövsifedici əlamətlərinə görə beş ildən on ilədək, xüsusilə tövsifedici əlamətlərinə görə on ildən on beş ilədək müəyyən edilmişdir. Qeyd edək ki, Azərbaycan Respublikasının CM-in 311-ci maddəsində rüşvət almaya görə azadlıqdan məhrum etmə cəzasının müddəti müvafiq olaraq dörd ildən səkkiz ilədək, beş ildən on ilədək, səkkiz ildən on iki ilədək təşkil edir.

Özbəkistan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 211-ci maddəsinin birinci hissəsinin dispozisiyasında rüşvət vermə vəzifəli şəxsə onun rüşvət verənin maraqları naminə öz vəzifə mövqeyindən istifadə etməklə yerinə yetirməli olduğu və ya yerinə yetirə bildiyi müəyyən hərəkətləri yerinə yetirməsi və ya yerinə yetirməmsi müqabilində şəxsən və ya vasitəçilər vasitəsilə qeyri-qanuni olması qabaqcadan bilinən maddi nemətlər və ya maddi xarakterli mənfəət verilməsi kimi müəyyən edilir.

Cinayət Məcəlləsinin 212-ci maddəsinin ikinci hissəsində rüşvət almanın aşağıdakı tövsifedici əlamətləri müəyyən edilmişdir: rüşvətin təkrar, xüsusilə təhlükəli residivist, əvvəllər rüşvət alma və ya rüşvət vermə cinayəti törətmiş şəxs tərəfindən verilməsi; rüşvətin külli miqdarda verilməsi.

Rüşvət vermənin aşağıdakı xüsusilə tövsifedici əlamətləri müəyyən edilmişdir: rüşvətin külli miqdarda verilməsi; rüşvətin mütəşəkkil dəstənin maraqları naminə verilməsi; rüşvətin məsul vəzifəli şəxs tərəfindən verilməsi.

Rüşvət vermənin sadə halına görə azadlıqdan məhrum etmə cəzasının müddəti üç ilədək, tövsifedici əlamətlərinə görə üç ildən beş ilədək, xüsusilə tövsifedici əlamətlərinə görə beş ildən on ilədək müəyyən edilmişdir. Qeyd edək ki, Azərbaycan Respublikasının CM-in 312-ci maddəsində rüşvət vermənin sadə halına görə qeyd edilən cəzanın müddəti iki ildən beş ilədək, tövsifedici əlamətlərinə görə dörd ildən səkkiz ilədək təşkil edir. Göründüyü kimi, həm rüşvət almanın, həm də rüşvət vermənin tövsifedici halların sanksiyasında azadlıqdan məhrum etmə cəzasının yuxarı həddini Özbəkistan qanunvericisi Azərbaycan qanunvericisi ilə müqayisədə yüksək müəyyən etmişdir.

Özbəkistan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 211-ci maddəsində də rüşvət verənin məsuliyyətdən azad edilməsini müəyyən edən rəğbətəndirici norma vardır. Belə ki, rüşvət verən şəxs tətbiq edilən hədə-qorxu nəticəsində rüşvət verdikdə və ya həmin şəxs cinayətkar hərəkətlər başa çatdıqdan sonra cinayət barəsində könüllü xəbər verərsə, səmimi peşman olarsa və cinayətin açılmasına fəal kömək edərsə məsuliyyətdən azad edilir.

Özbəkistan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 212-ci maddəsində rüşvətçilikdə vasitəçiliyə görə məsuliyyət müəyyən edilmişdir. Həmin maddədə rüşvətçilikdə vasitəçilik rüşvət alma və ya rüşvət vermə barədə razılıq əldə edilməsinə yönəlmiş fəaliyyət, habelə maraqlı şəxslərin tapşırığı ilə rüşvəti bilavasitə vermə kimi müəyyən edilir. Rüşvətçilikdə vasitəçiliyin tövsifedici və xüsusilə tövsifedici əlamətləri rüşvət alma və rüşvət vermənin müvafiq əlamətlərinə uyğundur. Bundan başqa, CM-in 212-ci maddəsində rüşvətçilikdə vasitəçilik edən şəxsin məsuliyyətdən azad edilməsini nəzərdə tutan norma təsbit edilmişdir. Bu norma rüşvət verən şəxsin məsuliyyətdən azad edilməsini müəyyən edən normaya uyğun gəlir.

İndi isə uzaq xaric ölkələrin cinayət qanunvericiliyində rüşvətçilik cinayətlərinə görə məsuliyyətin tənzimlənməsi məsələsini nəzərdən keçirək. Əvvəlcə Almaniyadan başlayaq. Almaniya Federativ Respublikasının 13 noyabr 1998-ci il redaksiyasında Cinayət Məcəlləsində rüşvətçilik cinayətlərinə görə məsuliyyətin təsbit edilməsi məsələsini nəzərdən keçirək. Rüşvətçilik cinayətlərinə görə məsuliyyət müəyyən edən normalar AFR-in Cinayət Məcəlləsinin Xüsusi hissəsinin otuzuncu bölməsində (“Qulluqda cəzalanın əməlləri”) verilmişdir. Həmin bölmənin 331-ci paragrafında “Mənfəət əldə etmə”yə görə məsuliyyət təsbit edilmişdir. Həmin paragrafın birinci abzasında deyilir:

“Vəzifəli şəxs və ya xidməti vəzifəni yerinə yetirməyə xüsusi səlahiyyət verilmiş şəxs xidməti borcunu yerinə yetirməyə görə özü və ya üçüncü şəxs üçün mənfəət tələb edərsə, onu qəbul etmək barədə razılığa gələrsə və ya qəbul edərsə üç ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə və ya cərimə ilə cəzalandırılır.



Hakim və ya münsiflər hakimi cavab xidməti qismində özü və ya üçüncü şəxs üçün mənfəət tələb edərsə, müəyyən xidməti hərəkət etdiyinə və ya gələcəkdə edəcəyinə görə müəyyən xidməti hərəkət edərsə beş ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə və ya cərimə ilə cəzalandırılır. Bu cinayəti törətməyə cəhd də cəzalandırılır.

Şəxs özünün tələb etmədiyi mənfəəti qəbul etməyə razılaşırsa və ya qəbul edərsə və səlahiyyətli orqan öz səlahiyyəti çərçivəsində bu mənfəəti qəbul etməyə qabaqcadan razılıq verərsə və ya şəxs iənfəətin qəbul edilməsini sanksiyalaşdıran orqana dərhal məlumat verərsə cəzalandırılmır”.

AFR-in Cinayət Məcəlləsinin 332-ci maddəsinin 1-ci abzasında deyilir:

“Vəzifəli şəxs və ya xidməti vəzifəni yerinə yetirməyə xüsusi səlahiyyət verilmiş şəxs xidməti hərəkət etdiyi və ya gələcəkdə edəcəyi və bununla xidməti vəzifəsini pozması və ya pozacağı müqabilində özü və ya üçüncü şəxs üçün mənfəət tələb edərsə, onu qəbul etmək barədə razılığa gələrsə və ya qəbul edərsə altı aydan beş ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə ilə cəzalandırılır. Cinayət az ağır olan hallarda üç ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə və ya cərimə ilə cəzalandırılır. Bu cinayəti törətməyə cəhd də cəzalandırılır.

AFR-in Cinayət Məcəlləsinin 332-ci maddənin 2-ci abzası:

“Hakim və ya münsiflər hakimi hər hansı məhkəmə hərəkəti etdiyi və ya edəcəyi və bununla hakimlik vəzifəsini pozması və ya pozacağı müqabilində özü və ya üçüncü şəxs üçün mənfəət tələb edərsə, onu qəbul etmək barədə razılığa gələrsə və ya qəbul edərsə bir ildən on ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə ilə cəzalandırılır. Cinayət az ağır olan hallarda altı aydan üç ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə ilə cəzalandırılır”.

AFR-in Cinayət Məcəlləsinin 333-cü maddəsi:

“Vəzifəli şəxsə və ya ictimai vəzifəni yerinə yetirməyə xüsusi səlahiyyət verilmiş şəxsə və ya hərbi qulluqçuya vəzifə borcunu yetirməsi müqabilində onun özü, üçüncü şəxs üçün mənfəət təklif edən, vəd edən və ya verən şəxs üç ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə və ya cərimə ilə cəzalandırılır.

Hakimə və ya münsiflər hakiminə məhkəmə hərəkəti etdiyi və ya edəcəyinə cavab xidməti qismində onun özü, üçüncü şəxs üçün mənfəət təklif edən, vəd edən və ya verən şəxs beş ilədək müddətə azadlıqdan məhrum etmə və ya cərimə ilə cəzalandırılır.

Səlahiyyətli orqan öz səlahiyyəti çərçivəsində və ya qabaqcadan şəxsə mənfəəti qəbul etməyə icazə verərsə və ya mənfəəti qəbul etmiş şəxsin dərhal verdiyi ərizə əsasında onun qəbul edildiyini sanksiyalaşırsa, əməl cəzalandırılmır.

Türkiyə Respublikasının 2004-cü il sentyabrın 26-da qəbul edilmiş və 2005-ci il aprelin 1-də qüvvəyə minmiş Cəza Qanunu iki kitab (birinci kitab Ümumi hissəni, ikinci kitab Xüsusi hissəni əhatə edir), altı bölmə və 36 fəslə bölünən 345 maddədən ibarətdir. Cəza Qanununun ikinci kitabının dördüncü bölməsinin («Millətə və dövlətə qarşı edilən cinayətlər») birinci fəslinin («Dövlət hakimiyyətinin təhlükəsizliyi və fəaliyyəti əleyhinə edilən cinayətlər») 252-ci maddəsində («Rüşvət») rüşvətxorluq cinayətlərinə görə məsuliyyət müəyyən edilmişdir. Həmin maddənin birinci hissəsinə görə rüşvət alan vəzifəli şəxs dörd ildən on iki ilədək müddətə həbs cəzasına məhkum edilir. Rüşvət verən şəxs üçün də həmin cəza nəzərdə tutulur. Rüşvət barədə razılığa gəlmə də başa çatmış cinayət kimi cəzalandırılır.

Türkiyə Cəza Qanununun 252-ci maddəsinin ikinci hissəsinə görə rüşvət alan və ya bu barədə razılığa gəlmiş məhkəmə işçisi, hakim, ekspert, notarius və ya andlı maliyyə müşavirinin cəzası birinci hissədə göstərilən cəzanın üçdə birindən yarısına qədər artırılır. 252-ci maddənin üçüncü hissəsində rüşvətin anlayışı verilir. Rüşvət dövlət qulluqçusunun öz vəzifə borclarının ziddinə olaraq bir işi görməsi və ya görməməsi müqabilində başqa şəxslə razılığa gəldiyi çərçivədə mənfəət əldə etməsidir.

Türkiyə Cəza Qanununun 253-cü maddəsinə görə rüşvət cinayətinin törədilməsi nəticəsində qanunsuz gəlir əldə etmiş hüquqi şəxslər barəsində onlara müvafiq cəza tədbirləri tətbiq edilir.

Türkiyə Cəza Qanununun 254-cü maddəsində rüşvət alan, rüşvət verən və ya cinayətlərin törədilməsində iştirak edən şəxslərin cəzadan azad edilməsinin mümkünlüyü barədə normalar təsbit edilmişdir. Həmin maddənin birinci hissəsinə görə rüşvət alan şəxs



aldığı rüşvəti istintaq başlamazdan qabaq müvafiq orqanlara verərsə, həmin şəxs cəzadan azad edilir. rüşvət alma barəsində başqa şəxslə razılığa gəlmiş dövlət qulluqçusu istintaq başlamazdan əvvəl bu barədə müvafiq orqanlara xəbər verdiyi halda da həmişə şəxsə rüşvət almaya görə cəza verilmir. 254-cü maddənin ikinci hissəsinə görə rüşvət verən və ya bu barədə dövlət qulluqçusu ilə razılığa gəlmiş şəxs tutduğu əməldən peşman olaraq istintaq başlamazdan əvvəl bu barədə istintaq orqanlarına xəbər verərsə rüşvət verməyə görə ona cəza verilmir, verdiyi rüşvət isə dövlət qulluqçusundan alınaraq ona qaytarılır. 254-cü maddənin üçüncü hissəsində rüşvətxorluq cinayətlərinin törədilməsində iştirak edən digər şəxslər tutduğu əməldən peşman olaraq istintaq başlamazdan əvvəl bu barədə istintaq orqanlarına xəbər verərsə törədilən cinayətə görə onlara cəza verilmir. Türkiyə Cəza Qanununun 254-cü maddəsinin dördüncü hissəsində göstərilir ki, bu maddənin müddəaları əcnəbi dövlət qulluqçularına rüşvət vermiş şəxslərə şamil edilmir.

Polşanın 1997-ci il (1 avqust 2001-ci ilə qədər olan dəyişiklik və əlavələrlə) Cinayət Məcəlləsinin 228-ci maddəsində vəzifəli şəxslərin öz vəzifə səlahiyyətlərindən sui-istifadə etməsinə görə məsuliyyət müəyyən edilir. Həmin maddənin 1-ci paragrafında göstərilir ki, vəzifə funksiyasını yerinə yetirməsi ilə bağlı əmlak və ya şəxsi mənfəət əldə edən yaxud belə mənfəəti tələb edən şəxs cəzalandırılır. Polşanın Cinayət Məcəlləsinin qeyd edilən normasında faktik olaraq rüşvət almanın sadə forması göstərilmişdir. Ancaq Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsindən fərqli olaraq cinayət məsuliyyəti təkcə müvafiq mənfəət əldə edildiyi halda deyil, həm də tələb edildiyi halda yaranır. Polşanın Cinayət Məcəlləsinin 228-ci maddəsinin 3-cü paragrafında vəzifə mövqeyindən sui-istifadə etməklə və hər hansı xüsusi qaydanı pozmaqla rüşvət almağa görə məsuliyyət müəyyən edilir. Bu norma Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinin 311.2-ci maddəsində təsbit edilmiş normaya uyğundur. Polşanın CM-in 228-ci maddəsinin 5-ci paragrafında xeyli miqdarda əmlak mənfəəti almağa və ya vəiməyi vəd etməyə görə məsuliyyət müəyyən edilir.

Qeyd edək ki, Polşanın Cinayət Məcəlləsində vəzifəli şəxs tərəfindən qanunsuz hərəkətlərə və hərəkətsizliyə görə rüşvət almaya görə cinayət məsuliyyəti müxtəlif maddələrdə müəyyən olunmuşdur. Qanunsuz hərəkətlərə görə cinayət məsuliyyəti Polşanın Cinayət Məcəlləsinin 228-ci maddəsində, qanunsuz hərəkətsizliyə görə isə 231-ci maddəsində təsbit edilmiş və vəzifə səlahiyyətini aşma cinayət tərkibi ilə birləşdirilmişdir. Zənnimizcə, belə formuləni uğurlu hesab etmək olmaz.

Hesab edirik ki, xarici ölkələrin rüşvətxorluqla bağlı cinayət qanunvericiliyinin müsbət cəhətlərindən Azərbaycan Respublikasının 1999-cu il Cinayət Məcəlləsinin müvafiq maddələrinin təkmilləşdirilməsində nəzərə alınması faydalı olardı.

Qeyd edək ki, rüşvətxorluqda vasitəçilik edən şəxsin törədilən cinayət barəsində müvafiq dövlət orqanına könüllü məlumat verdiyi halda onun məhkəmə tərəfindən cəzadan azad edilməsi rüşvətxorluq cinayətlərinin qarşısının alınmasına kömək edən amil ola bilər. Buna görə Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinə rüşvətxorluqda vasitəçiliyə görə məsuliyyət müəyyən edən yeni 312-1-ci maddəsinə aşağıdakı redaksiyada qeydin əlavə edilməsi məqsədmüvafiq olardı:

«Rüşvətxorluqda vasitəçiliyə, habelə rüşvət alınmasında və ya rüşvət verilməsində iştirakçılığa görə təqsirli olan şəxs törədilən cinayət barədə müvafiq dövlət orqanına könüllü məlumat verdikdə məhkəmə tərəfindən cəzadan azad edilir».

Zənnimizcə, rüşvətxorluqda vasitəçilikdə təqsirli olan şəxsin cəzadan azad edilməsinin mümkünlüyünü nəzərdə tutan normanın Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsinə rüşvətxorluqda vasitəçiliyə görə məsuliyyət müəyyən edən yeni 312-1-ci maddəsinə qeyd şəklinə əlavə edilməsi zəruridir:

«Rüşvətxorluqda vasitəçiliyə, habelə rüşvət alınmasında və ya rüşvət verilməsində iştirakçılığa görə təqsirli olan şəxs törədilən cinayət barədə müvafiq dövlət orqanına könüllü məlumat verdikdə məhkəmə tərəfindən cəzadan azad edilir».



İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan Respublikasının Cinayət Məcəlləsi. Bakı: Digesta, 2010.
2. Türk Ceza Kanunu. Ankara, Seçkin Yayınevni, 2009.
3. Ансель М. Методологические проблемы сравнительного права. Очерки сравнительного права. М., 1991.
4. Уголовный кодекс Польши. СПб.: Юридический центр Пресс, 2001.
5. Уголовный кодекс Республики Узбекистан. СПб.: Юридический центр Пресс, 2001.
6. Уголовный кодекс Российской Федерации. Москва: Проспект, КноРус, 2010.
7. Уголовный кодекс Украины. СПб.: Юридический центр Пресс, 2001.
8. Уголовный кодекс Федеративной республики Германия. СПб.: Юридический центр Пресс, 2002.
- 9.

Əlirza İmaməli oğlu Kiyani
Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Fəlsəfə, Sosiologiya və Hüquq
İnstitutunun doktorantı



(11)

TÜRK DÜNYASINDA BİLİMSEL VE AKADEMİK İŞBİRLİĞİ POLİTİKALARININ PSİKO-SOSYAL ANALİZİ

Yard. Doç. Dr. Kasım TATLILIOĞLU*

ÖZET

20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başında bölgesel düzeyde ve tüm dünyada ülkeler arasındaki sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi, askeri ve teknolojik ilişkileri derinden etkileyen köklü değişimler ve gelişmeler yaşanmıştır. Başta Sovyet Rusya olmak üzere Yugoslavya gibi ülkelerin parçalanması Orta Asya, Kafkasya ve Balkanlar'da Bazı Türk Devletleri'nin bağımsızlıklarını bazılarının da özerkliğini kazanmalarını sağlamıştır. Bu devlerin bağımsızlığını ilk önce Türkiye Cumhuriyeti devleti tanımış, tanınması içinde uluslararası platformlarda yoğun çaba harcamıştır.

Soğuk savaş döneminde tarafsız kalan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bu tarihi fırsatların ortaya çıkması ile süratli bir şekilde yeni bir strateji geliştirme gereğini hissetmiştir. Ancak, yıllarca izlenen yanlış devlet politikası ve taassubcu bürokratik yöneticiler yüzünden Türkiye devlet olarak birçok yönlerden hazırlıksız yakalandı. Ancak, devletin bu boşluğunu kısa sürede sivil toplum kuruluşları doldurdu ve Türk Dünyası ile ilişkiler böylece yeni bir ivme kazandı. Bu süreçte kurulacak ikili ilişkilerin Türkiye'nin bölgesel aktör haline geleceği kanaatini güçlendirdi. Çünkü köklü bir geçmişi olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, Orta Asya, Kafkasya ve Balkan ülkeleri ile sosyal, kültürel, dini, tarihi ve stratejik olarak ortak bir geçmişi vardır.

Ortak dil, din, tarih, soy, medeniyet ve kültür birliğine sahip olan bu devletlerin ve milletlerin sağlıklı, yapıcı ve güven esasına dayalı birliklikleri bir zorunluluktur. Türk Dünyasının ünlü düşünürü İsmail Bey Gaspıralı'nın, *"Dilde, Fikirde, İşte Birlik"* düşüncesi de kurulacak sağlıklı ilişkilerin bir sonucu olarak hayata geçmiş olacaktır. Bunun için Yükseköğretim kurumlarımıza, kültür kuruluşlarımıza ve sivil toplum örgütlerimize büyük iş düşmektedir.

Bu çalışmamızda Türkiye Cumhuriyeti devleti ile Türk Devlet ve Toplulukları arasında yapılan bilimsel ve akademik işbirliği politikalarının psiko-sosyal analizi, karşılaşılan sorunlar ve buna ilişkin öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Ulusal kimlik, Sosyal Değişme, Kimlik bunalımı.

ABSTRACT

THE PSYCHO- SOCIAL ANALYSIS OF SCIENTIFIC AND ACADEMIC COOPERATION POLICIES IN TURKISH WORLD

At the end of 20th century and at the beginning of the 21st century, changes and developments deeply affecting social, cultural, economic, political, military and technological relationships took place in regional level and between countries all over the world. Particularly taking its start in the Soviet Union, disintegration of countries such as Yugoslavia, has provided some Turks to gain the autonomy and some to gain their independence in Central Asia, the Caucasus and the Balkans. Republic of Turkey recognized the independence of these giants in the first place, has spent intense effort on international platforms in recognition of these giants.

Remaining neutral during the Cold War, State of the Republic of Turkey quickly felt the need to develop a new strategy with the emergence of this historic opportunity. However, owing to the wrong policy of the state for many years and bigotrial bureaucratic administrators, Turkey was caught unprepared in many ways. However, non-governmental

* Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölüm Başkanı, kasimtatlili@hotmail.com



organizations has filled this gap of the state as soon as possible and gained a new impetus to the relations with the Turkish World. Bilateral relations to be established during this process has strengthened the conviction that Turkey will become a regional actor. Because of having a long history, the Republic of Turkey has a common social, cultural, religious, historical and a strategic history with Central Asia, the Caucasus and the Balkan countries.

For these states and nations of common language, religion, history, ancestry, culture, civilization and cultural unity, it is an obligation to have healthy, constructive unions based on trust. Ismail Bey Gaspirali's, renowned thinker of the Turkish World, the idea of "**Unity in Language, idea, business**" will also be established as a result of healthy relationships. For this, big responsibilities are given to our institutions of Higher Education, culture, business establishments and civil society organizations.

In this study, the psycho-social analysis of the scientific and academic cooperation policies between the Republic of Turkey and the Turkish States and Communities, problems faced and related recommendations have been expressed.

Key Words: Globalization, National identity, Social change, Identity crisis.

GİRİŞ

Bu makalenin amacı, Türk Dünyasında Bilimsel ve Akademik İşbirliği Politikalarının Psiko-Sosyal Analizi'nden hareketle, Türk Dünyasında ortak dil, din, tarih ve kültür birliğinin, ortak duygu ve düşüncelerin, ortak aklın ve bir kimlik bilincinin oluşturulmasına yönelik görüş, düşünce ve öneriler ortaya koymaktır.

Günümüzde dünya üzerinde bağımsız 7 Türk devleti, 13 Özerk Türk Cumhuriyeti ve 50 civarında Türk Topluluğu bulunmaktadır ve toplam nüfusları da 300 milyondan fazladır. Türkçe dünyada konuşulan 5. büyük dil olup, Asya'dan Avrupa'ya dünyanın bir çok bölgesinde konuşulmaktadır.

20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başında tüm dünyada ve bölgesel düzeyde ülkeler arasındaki sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi ilişkileri derinden etkileyen değişiklikler meydana gelmiştir. Başta Sovyetler Birliği olmak üzere Yugoslavya gibi ülkelerin parçalanması Orta Asya, Kafkasya ve Balkanlar'da bazı Türk Devletleri'nin bağımsızlıklarını bazılarının da özerkliğini kazanmışlardır. Dünyanın siyasi haritasını yeniden şekillendiren bu gelişmeler Türk Dünyası'nın bir gaye ve bir amaç etrafında birleşmesi için de uygun ortamı beraberinde getirmiştir.

Soğuk savaş döneminde tarafsız kalmaya çalışan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bu fırsatların ortaya çıkması ile süratli bir şekilde yeni bir strateji geliştirme zorunluluğunu hissetmiştir. Ancak, yıllarca izlenen yanlış devlet politikası ve basiretsiz yöneticiler yüzünden Türkiye devlet olarak bir çok yönlerden bu gelişmelere hazırlıksız yakalandı. Ancak, devletin bu boşluğunu kısa sürede sivil toplum kuruluşları, vakıflar ve dernekler doldurdu.

Köklü bir geçmişi olan ve köklü bir birikime sahip olan Türkiye'nin, Orta Asya, Kafkasya ve Balkan ülkeleri ile kısaca *Avrasya* coğrafyası ile ortak bir geçmişi vardır. Ortak dil, din, tarih, soy, medeniyet ve kültür birliğine sahip olan bu devletlerin ve milletlerin sağlıklı, yapıcı ve güven esasına dayalı birliktelikleri bir zorunluluktur. Türk Dünyasının ünlü düşünürü İsmail Bey Gaspirali'nin dediği gibi, "*Dilde, Fikirde, İşte Birlik*" düşüncesi de böylece hayata geçmiş olacaktır. Türk Dünyası'nın diğer bir devlet adamı ve düşünürü Mehmet Emin Rasulzade'ye göre, "*Yıkıcı ve çökertici enternasyonalist ve kozmopolit fikirlerin önüne ancak milli bünyeyi kuvvetlendirmek ve sağlamlaştırmak suretiyle geçilebilir*".¹

Bu süreçte yüksek öğretim kurumlarına ve akademisyenlere çok büyük görevler düşmektedir. Evrensel değerlerin üretildiği en önemli mekanlar üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarıdır. Toplumu, hayatı, dünyayı anlamamıza yarayacak ve bakış

1 Toksoy, Ahmet. "20. Yüzyıla Girerken Türk Dünyası ve İsmail Gaspirali". Orkun Dergisi, Kasım 2001, s.45. (<http://www.ismailgaspırali.org/yazilar/atoksoy.htm>. Erişim Tarihi: 11.04.2011).



açılarımızı netleştirerek kendimizi değiştirmeyi sağlayacak bilgiyi, herkese sistematik olarak akademik eğitim kurumları sağlamaktadır. Bu nedenle öncelikle akademisyenlerin bir araya gelip ortak değerler üretmek noktasında ortaklıklar kurmaları gerektiğine inanıyoruz. Sonuçta tek bir disipline yönelik alanda bilgi sahibi olan ancak değerler, kavramlar, inançlar ve idealler hakkında bilgisi olmayan, her şeyi bildiğini sanan, ama hiçbir şey bilmeyen gençler yetiştiriyoruz.

Yüksek Öğretim kurumlarında verilecek eğitimle, erdemli bireyler yetiştirilerek, bireylere kişilik kazandırmak ve toplumsal refahın artırılması esas alınmalıdır. AB Ülkeleri tarafından 18 Eylül 1988'de Bologna'da "Üniversiteler Anayasası" olarak kabul edilen "Magna Carta Universitatum" belgesinde, "geleceğin özgür, özerk, uyumlu ve insancıl yaklaşıma sahip üniversitelerinin temel hedeflerinin **"çevreye duyarlı kuşaklar yetiştirmek ve toplumsal değişime katkıda bulunmak"** olarak açıklanmıştır.

Artık farkında olmamız gereken, 19.y.y.'ın mantığında kalan Sayın Prof. Dr. Orhan Hikmet Azizoğlu'nun dediği gibi **"Sınırları devletler tarafından çizilmiş ülkeler yerine, sınırları değerler ve kavramlarla çizilmiş ülkelerden oluşan bir dünya amacımızdır. Uluslararasılaşırken, milli değer, kavram, inanç ve kültürlerin korunma önceliğimiz olmalıdır"**.³

20. y.y.'ın en büyük değişikliklerinden biri dünyanın **"küreselleşmesidir"**. Küreselleşen günümüz dünyası hızla değişmekte ve değişen koşullar beraberinde birçok yenilikleri getirmektedir. Ulusal ve uluslararası değişme ve gelişmeler, tüm bireyleri ve kurumları derinden etkilemiştir.⁴ Dünya küçük bir köy haline gelirken, buna paralel olarak toplumsal ve psikolojik sorunlarda beraberinde artış göstermiştir. Toplumsal yapı yozlaşırken, bireylerde ise bir kimlik krizi (bunalımı), psikolojik hastalıklar, intiharlar, suç oranları vs alanlarda da hızlı bir artış baş göstermiştir.

Türkiye ile Türk Devlet ve Toplulukları arasında yapılacak ikili ve bölgesel anlaşmalarda Yükseköğretim sistemi mevcut sorunlara çözümler önermeli, gelecekte karşılaşılabilecek sorunları öngörerek ortak çözüm platformları için demokratik bilgi paylaşımını sağlamalıdır. Diğer taraftan verecekleri eğitimle bireylerin zihinsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve kişilik yönlerinden bir bütün halinde sağlıklı gelişmelerini sağlayacak tedbirler almalıdırlar. Türk Dünyasının ünlü şairlerinden Kırgız yazar Cengiz Aytmatov'un **"Gün Uzar Yüzyıl Olur"** adlı eserinde değindiği gibi, **"mankurtlaştırılmış"** (belleği temizlenmiş, amaçsız, hedefsiz, boşaltılmış) beyinler değil, milli, idealist, girişimci, özgüveni ve öz-saygısı yüksek bireyler yetiştirmeye özen göstermeliyiz. Kavramlar, İnançlar ve Kültürler Çalıştayı" 15-18 Aralık, 2010. <http://www.iuc-edu.com.tr>

Gerçekten de tarih boyunca bilime ve bilgiye değer veren, araştırma ve geliştirmeyi her türlü gelişmenin ana eksenine oturtan bir medeniyetin mensuplarıyız. Bizler Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bir akademisyeni olarak, dilde, dinde, fikirde, kültürde ve tarihteki birlikteliğin ancak eğitimle sürdürülebileceğine inanıyoruz. Çünkü, milli değerlerden uzak kalanların geleceğini **emperyalist kültürler** belirler. Kendi öz kültüründen ve benliğinden kopanlar bir daha kişiliklerini bulamamakta ve tarih sahnesinden silinmektedirler.

Türkiye, 104 devlet üniversitesi, 62 vakıf üniversitesi ve çok sayıda meslek yüksekokuluyla gelişmiş bir yükseköğretim ağına ve altyapısına sahiptir. Türk üniversiteleri her türlü modern eğitim araç ve gereçlerle donatılmış olup sosyal aktiviteler için de geniş imkânlarla sahiptir.⁵ Önlisans, lisans ve lisansüstü seviyede verdiği eğitimde çağdaş yöntemleri kullanan, yerel ve küresel arasındaki bağı yetkince kuran, birey odaklı, güven dolu, sosyal ve

2 Nohutçu, Ahmet. "Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler ve Bologna Süreci". 5. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Bildiriler, Kocaeli Üniversitesi Yayınları, C. 1, Kocaeli,

3 Azizoğlu, O. Hikmet. "Uluslararasılaşmada Yüksek Öğretimde Ulusal Değerler Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri'nde Bağımsızlığın İlk Yıllarındaki İlişkiler



eğlenceli faaliyetleri de eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası sayan Türk eğitim sistemi, Türkiye'nin sahip olduğu eşsiz doğal ve tarihî güzelliklerle de birçok ayrıcalığa sahiptir

1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla ve Gobaçov'un "**açıklık**" ve "**yeniden yapılanma**" politikaları ile dünyada yeni bir süreç başladı. Türk Cumhuriyetleri 1989-1990'da egemenliklerini, 1990-1991'de ise bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Türkiye bu ülkelere kendisini model ülke olarak sunmuştur. Türkiye'nin diğer ülkelere nazaran din, dil, ırk, tarih ve kültür gibi doğal bir takım avantajları bunda büyük bir rol oynamıştır (5). Türkiye bölgedeki diplomatik temsilcileri ile ticaret ve ekonomi müşavirlikleri kurarak geniş çaplı bir kredi ve yardım programına başlayarak kültür, sanat, din, eğitim, bilim ve teknik, sağlık, tarım, kırsal alt yapı, çevre, çalışma ve sosyal güvenlik alanlarında yoğun bir ilişki süreci başlamıştır.⁶

Bu yeni dönemde, aynı zamanda eğitim alanında işbirliğinin geliştirilmesi, Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarına yönelik politikasını da gözden geçirmesini zorunlu kılmıştır. Atatürk döneminde, gerekli kurumların kurularak, Türk dilinin, tarihinin kültürünün bilimsel bir biçimde incelenerek tarihi gerçeklerin ortaya çıkarılması için yoğun çaba gösterilmiştir. Atatürk, Sovyet Rusya'nın mutlaka bir gün yıkılacağını ve buna hazırlıklı olmamız gerektiğini Büyük Nutuk'unda dile getirmiştir. Bu amaçla Atatürk, "**Ulusal bilincin ayakta kalabilmesi ve uyanık bulunması için dil ve tarih uğrunda çalışmaya mecburuz. Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır**".⁷

Atatürk'ün ölümünden, 1990'lara kadar Türk Dış politikası içe kapanık, dışarıdan güdümlü bölgesel ve küresel gelişmelere duyarsız kaldı. Taki, 25.11.1991 tarihinde Hükümet programında, "bize dil ve kültür yakınlığı olan bu coğrafyada yaşayan soydaşlarımızla işbirliğinin geliştirileceği, imkanlar ölçüsünde yardım edileceğine" vurgu yapılmıştır.

1991 yılından günümüze kadar olan dönemde, Türkiye ile Türk Devlet ve Toplulukları arasındaki ortak eğitim uygulamaları, imzalanan eğitim, bilim ve kültür işbirliği anlaşmaları, anlaşma tutanakları, protokoller, kültürel değişim programları ve şartnameler gibi uluslararası yasal temellere dayanmaktadır. Bu yasalar;

1- Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yasa

2-Türkiye Cumhuriyeti Tarafından Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba

Toplulukları'ndan Gelen Öğrencilere Verilecek Burslarla İlgili Şartname'lerle güvence altına alınmıştır.⁸ Türkiye'nin Orta Asya, Kafkas ve Balkan ülkeleri ile yaptığı yardım çabalarından en göze çarpanı eğitim yardımları gelmektedir. Türkiye 1992-1993 yılından itibaren Türk Dünyası'nın eğitim düzeyini arttırmak, yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak, Türkiye dostu genç bir kuşak yetiştirmek, Türk Dünyası ile kalıcı bir kardeşlik köprüsü kurmak amacıyla, "**Büyük Öğrenci Projesi**" kapsamında yükseköğretime ve ortaöğretime 1992-2004 yılları arasında 35 bin öğrenci getirmeyi planlamıştır. Başlangıçta, planlama, koordinasyon ve teşkilatlanma eksikliğinden, iç ve dış nedenlerden dolayı hazırlıksız yakalanan Türkiye bir bocalama yaşamıştır.⁹

4 Erdem, Ali Rıza. "Küreselleşme Bağlamında Eğitim Bilimlerinin Bugünü ve Geleceği". Üniversite ve Toplum Dergisi. Aralık, 2008, c.8, s.4, s. 2.

5 <http://www.yunusemrevakfi.com.tr/> (Erişim Tarihi: 05.03.2011)

6 Çekerol, Kamil. "Türkiye İle Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nin Ekonomik Analizleri ve Geliştirilebilecek Dış Ticaret İmkanları". Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1993.

7 Nutuk. <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=Nutuk> (Erişim Tarihi: 09.04.2011)

8 MEB. "Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları ile Yapılan Anlaşmalar", Ankara, 1998.

9 Atmaca, Tayfun. "Teknik Yardım Projelerinin Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi". Uzmanlık Tezi. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, 2004, Ankara.



Daha sonra, ikinci hamlede bu bölgelerde bu defa devlet desteği ile okul ve üniversite açma düşüncesi doğmuş ve ilk etapta MEB tarafından 16 tane ilk ve ortaöğretim okulu hizmete girmiştir. Başlangıçta insani yardımlar ağırlıklı iken, bugün artık, yayın faaliyetleri ile eğitim ve danışmanlık faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu anlaşmalardan ilki,

- 10 Ocak 1990 tarihinde Türkiye ile Azerbaycan arasında Ankara’da imzalanan **“Kültürel ve Bilimsel Değişim Protokolü”**dür. Bu anlaşmanın 1. maddesine göre, “iki ülke arasında Bilimsel İşbirliğinin teşvik edilmesi amacı ile Yükseköğretim Kurumları arasında ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesine yardımcı olunması” olarak belirtilmiştir.

-Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Kırgızistan Cumhuriyeti Halk Bilim Öğretme Bakanlığı arasında imzalanan **“Kültürel, Eğitsel ve Bilimsel Değişim Protokolü”**ne göre, “ tarafların karşılıklı olarak öğrenci değişim programları düzenleyecekleri,

- 5 Aralık 1990 yılında Alma Ata’da, Türkiye ile Kazakistan arasında imzalanan protokole göre, **“ tarafların karşılıklı olarak genç nesillerin eğitilmelerine yardımcı olacakları, yüksek öğretim sahasında işbirliği yapacakları”**

-12 Temmuz 1991’de bir proje çerçevesinde yürütecekleri, **“Türkiye’nin Kırgız Cumhuriyeti öğrencilerine ihtiyaçları doğrultusunda lisans üstü, araştırma, master ve doktora bursu vereceğine ilişkin protokol”**

-16 Ekim 1990 yılında ise Türkmenistan ile Aşkabat’ta imzalanan anlaşma gereğince” **tarafların eleman yetiştirilmesi amacı ile kültür ve sanat kuruluşları arasında karşılıklı olarak, öğrenci, öğretmen uzman değişimini destekleyeceklerine ilişkin protokol”**

-19 Aralık 1991 tarihinde Türkiye ile Özbekistan arasında Ankara’da imzalanan **“eğitim, sağlık, spor ve turizm işbirliği anlaşmasında, iki ülke arasında bilimsel ve teknik işbirliği, bilimsel proje ve programların değişimi”** konularında anlaşmaya varılmıştır.¹⁰ Buna benzer anlaşmalar, Türkiye ile diğer Türk Devletleri ile de yapılmıştır.

Türkiye ile Türk Devlet ve Toplulukları Arasında Son Dönemdeki İlişkiler:

Son 10 yılda, Türkiye’nin Türk Devlet ve Akraba Topluluklarına yönelik, karşılıklı fayda esasına dayalı işbirliğini geliştirme ve zenginleştirme çabası içinde olduğu görülecektir. Her alanda olduğu gibi eğitimde işbirliği konusunda akılcı

yaklaşımlarla hareket edilmesi büyük önem arz etmektedir. Son yıllarda Türkiye’nin kabuğunu kırması ve dünyaya açılması bir kısım olguları da beraberinde getirdi ve Türkiye kendini keşfetmeye yöneldi. Bu durum aslında 5 asırlık bir gecikmenin başlangıcıdır. Ancak, tüm bu gelişmeler küresel güçleri de ziyadesiyle endişelendirmekte ve Türkiye’nin başından terör belası hiçbir zaman eksik olmamaktadır.

Bugün artık Türki Cumhuriyetlerle son derece yakın ilişkiler içinde olduğumuz bir gerçektir. Türkiye ile Türki Cumhuriyetler arasında başlayan değişim programları, 1992’den itibaren değişim programları özünde eğitim ve kültür amaçlı olarak başlatılmıştır. Coğrafya, kültür ve din gibi

kimlik ile ilişkili konuların Türkiye ile Türki Cumhuriyetler arasında genişlemesi ve gelişmesi açısından oldukça önemli bir etkiye sahiptir. . Böylece özgürlükler, demokrasi, insan hakları, serbest piyasa, sosyal-refah devleti hukukun üstünlüğü gibi değerler de bu coğrafyada tam anlamıyla işlev kazanacaktır.¹¹

Türk Dünyasında mevcut 7 ülkenin ve 13 Özerk Türk bölgesinin oluşturmak için girişimlerini başlattığı “Türk Dünyası” adlı Avrupa birliği benzeri oluşum, dünya üzerinde

¹⁰ Parlak, Nükrettin. “Orta Asya- Kafkasya-Balkan Ülkeleriyle İlişkiler ve Türk Dış Yardımları (1992-2003)”. Yayınlanmış Doktora Tezi. TİKA yayın no:91. Todaie tez, 2005.

¹¹ Çiçekçisoy Yasemin, “AB Değişim Programları, Türkiye’nin Avrupalılaşması, Kültürel Bütünleşme Ve Tam Üyelik”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.



gerek ekonomi ve gerekse nüfus bakımından etkili bir blok olacaktır. Başlangıçta ağabeylik olarak algılanan sürecin yerini, günümüzde **“Eşitler arası ilişkilerde en yüksek entegrasyon” amacına yönelmiştir.**¹²

Türkiye'nin öncülüğünde 1991'de temeli atılan, 1992'de ise İstanbul'da 11 üye ülke tarafından paraf edilen ve bir çok somut projeyi içine alan KEİB'le başlayan ilişkiler, bir çok yeni işbirliği anlaşmasına temel teşkil etmiştir. Temeli 30-31 Ekim 1992 yılında, 19 yıl önce merhum Cumhurbaşkanı Turgut Özal tarafından atılan ve bir rüya olarak düşünülen “Türk İşbirliği Konseyi” ve alt konseyler kurularak, İstanbul'da resmen hayata geçmiştir. Böylece kuramsal çerçevesi olmadan düzensiz bir şekilde bir araya gelen Türk Cumhuriyetleri artık bir örgüt etrafında buluşacaklardır. Böylece Türk Dili konuşan ülkeler artık kurumsallaşmıştır.¹³

Bu anlamda, Türk Dünyası'nda bu devletleri, devlet başkanları düzeyinde bir araya getiren, belirli dönemlerde gerçekleştirilen zirvelerin çalışmalarını düzenleyen, kültürel, ekonomik ve insani işbirliğini koordine eden müşterek bir yapı da Kazakistan Cumhurbaşkanı N. Nazarbayev'in insiyatifi ile kurulan “Türk Dili Konuşan Devlet Başkanları Konseyi” dir. Nazarbayev, devletlerin entegrasyonu konusunda bir dizi teklifte bulundu ve bu teklifler başta Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Abdullah Gül başta olmak üzere Türk Dünyasının diğer liderleri tarafından desteklendi. Bunlardan biri, Türk Dili Konuşan Devletler Parlemlerler Asamblesi'nin kurulması olup, buna ilişkin anlaşma Kazakistan, Türkiye, Azerbaycan ve Kırgızistan olmak üzere, dört devletin meclis başkanları tarafından 21 Kasım 2008 tarihinde İstanbul'da kuruldu. 2010 yılında da “Türk Konseyi” himayesinde “Türk Akademisi” kurulmuştur. Bunlardan başka;

-Türkistan'da Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Almatı'da Süleyman Demirel Üniversitesi,

-Jambıl Muhasebe-Kredi-Ekonomi Koleji, 24 Kazak-Türk Lisesi ve Dostluk Eğitim Merkezi'nin faaliyette olması buna bir örnek teşkil etmektedir

-Beş Türk Cumhuriyeti ile Tacikistan'da, 12 okul ve 6 Türkiye Türkçesi Eğitim-Öğretim merkezi açılmıştır.

-Türkmenistan'da Türk-Türmen Uluslararası Üniversitesi

-Kırgızistan'da, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

-Her yıl Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba Topluluklarından gelen öğretmenlere “Türk Kültürü ve Millî Eğitim Sistemini Tanıtan Seminerler” düzenlenmektedir.

-Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba Toplulukları'nın, Türkçe kitap, eğitim araç-gereçleri belli ölçüde karşılanmaktadır.

-Latin alfabesine geçme kararı alan Azerbaycan'a ders kitaplarının basımı konusunda yardımcı olunmaktadır.

-MEB tarafından bastırılan 120 bin adet yeni Türkmen Alfabe Kitabı Türkmenistan'a gönderilmiştir.

-Öğrenciler, öğretmenler arasında bütünleşmeyi sağlamak için “Kardeş okul projesi” uygulanmaya başlanmıştır¹⁴

Bugün, Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından kurulan bu eğitim kurumlarının haricinde, Orta Asya, Kafkaslar, Balkanlar ve adını burada sayamayacağımız dünyanın değişik ülkelerinde, özel vakıf ve sivil toplum kuruluşları tarafından Üniversite, fakulte, yüksek okul, kolej ve özel ilköğretim okulları açılarak hizmet vermeye devam etmektedirler. **“Uluslararası Bilim Olimpiyatları”**nda da üstün başarılar elde ettiklerini hep beraber görmekteyiz. Yine son yıllarda düzenlenen **“Uluslararası Türkçe Olimpiyatları”**nda da önemli etkinlikler

12 Ata Atun, “Türk Dünyası'nda KKTC'nin yeri. 21. Yüzyılda Uluslar arası Türk Dünyası Sempozyumu”, 02-05 Aralık 2010. s.12-13

13 Eko Avrasya. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. Kış 2011. yıl: 4 sayı: 13.

14 Diktaş, Gülbaşak, “Sakarya Üniversitesinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından Gelen Öğrencilerdeki Türk İmajı”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sakarya, 2008.



sunmaktadırlar. Türkiye bu yeni ilişki düzeninde tüm bölge insanların barış ve mutluluk içinde yaşamaları için kapılarını açmış ve gerekli çalışmaları başlatmıştır. Türkiye hem tarihi geçmişi, hem bölgesel yakınlığı itibarıyla bu coğrafyaya en yakın olan ve sürekli işbirliği halinde olan ülkedir. Ülkemize öğrenim görmek için gelen Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları'ndan gelen öğrencilerin ülkemize ilişkin olumlu algıları ve imajları uzun vadede çok önemlidir. Çünkü verilecek eğitimin kalitesi, bireyin duygu, düşünce, davranış ve alışkanlıklarını etkilemekte ve sonuçta kendine özgü kişiliği, dünya görüşü ve hayat felsefesi şekillenmektedir.

30-31 Ekim 1992'de Ankara'da yapılan **Türk Zirvesi**'ni takiben 1994'te İstanbul'da, 1995'de Bişkek'te, 1996'da Taşkent'te, 1998'de Astana'da, 2000'de Bakü'de, 2001'de İstanbul'da, 2006'da Antalya'da ve 2009'da ise Nahçıvan'da düzenlenmiştir. Bu toplantılarda ağırlıklı olarak Türk dünyasının ortak sorunları ele

alınmıştır. 3 Kasım 2009'da Nahçıvan Zirvesi'nde imzalanan anlaşmayla **daimi sekretarya** kurulmuş ve adı "**Türk Konseyi**" olmuştur. Alınan karar gereğince, Türk Konseyi'nin kurumsal merkezi "İstanbul", akademik merkezi "Kazakistan", Parlemlenterler Asembləsi (TÜRKPA) Merkezi ise "Bakü" olmuştur. TÜKSOY'da doğrudan bu konseye bağlanmıştır. Nahçıvan Zirvesi'nde alınan en önemli kararlardan biri "**Türk Dünyası arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel, sosyal, ortak tarihi ve kültürel bağları derinleştirmek, karşılıklı işbirliğini genişletmek ve ortak tarihi mirasa sahip çıkmak**" olarak açıklanmıştır.¹⁵

1992'de başlayan bu işbirliği çalışmaları bugün belli bir noktaya ulaştığını hep beraber görmekteyiz. Ancak bu bütünleşmenin eğitim ve kültürel boyutu büyük önem taşımaktadır. Bunun için eğitimin ve sosyal alanda yenilenmenin önemini daha iyi anlamaktayız (17) Türk Dünyası'nın gelecek perspektifinin değerlendirilmesi

bakımından Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM) tarafından 21-22 Ekim 2010 tarihinde "**Dünya Türk Forumu**" düzenlenerek, başta, "Eğitim Bilim ve Kültür alanında İşbirliği ve Türk STK'ların Rolü" olmak üzere bir çok konu tartışılmıştır. Yine Türkiye'nin öncülüğünde 15-17 Eylül 2011 tarihinde Makedonya'nın Ohrid şehrinde Balkan ülkelerinin düşünce kuruluşlarınca oluşturulan "**Balkan İletişim Ağı**" yıllık konferansını gerçekleştirmiştir.¹⁶

Diğer taraftan 06.08.2010 tarihinde Cumhurbaşkanımız Sayın Abdullah Gül'ün onayıyla kurulan Ankara merkezli Uluslararası Üniversiteler Konseyi (IUC), 1 yıl içerisinde İstanbul'da, 19 ülkenin üniversite rektörlerinin ve akademisyenlerinin katılımıyla "**Bilim ve Yüksek Öğretim'in Bugünü ve Yarını**" çalıştayı, Kazakistan'ın Almata kentinde 25 ülke rektörlerinin ve akademisyenlerinin katılımıyla "**Eğitim, Öğretimde Kalite ve Verimlilik**" çalıştayı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yapılan 39 ülkeden 105 rektör 200 akademisyenin katılımıyla "**Uluslararası Yüksek Öğretim**" çalıştayıyla dünyanın değişik üniversitelerini bir araya getirmiştir.¹⁷ Sayın Prof. Dr. Orhan Hikmet Azizoğlu, Ankara merkezli kurulan Uluslararası Üniversiteler Konseyi'nin amacını, "**bilimsel değerler ile birlikte tüm insanlığın ortak ihtiyacı olan evrensel değer ve kavramlarla yapılandırılmış bir eğitim sisteminin oluşturulmasıdır**" şeklinde açıklamıştır.¹⁸ Tüm bu ikili ve bölgesel ilişkiler, Türkiye'de bulunan Üniversiteler ile Türk Dünyasında bulunan üniversiteler arasında daha sıkı bir kurumsal işbirliğinin teşvik edilmesini amaçlamaktadır. Türk Dünyasının birlik ve beraberlik içinde olması onların doğal hakkıdır ve dünyada son zamanlarda gelişen tüm değişimler bunu zorunlu kılmaktadır.

15 Hatem CABBARLI, "Türk Birliğinin Oluşmasında Nahçıvan Zirvesi'nin Önemi". 21.yüzyılda Türk Dünyası Uluslar arası sempozyumu, 2010, s. 201.

16 Türk Asya Stratejik İşbirliği (TASAM) .<http://www.tasam.org/> . Erişim Tarihi: 11.04.2011)

17 Uluslar arası Üniversiteler Konseyi, <http://www.iuc-edu.com.tr>.

18 Uluslar arası Üniversiteler Konseyi, <http://yenisafak.com.tr>.



Coğrafi haritalarda bir sınırdan bahsederken, kültür haritalarında kesin bir sınır çizmek zordur. Onun için “Batı Kültürü ve Doğu Kültürü” şeklinde bir ikilem ortaya çıkmıştır.

Tablo: 1:Türk Cumhuriyetleri İle Türk Akraba Ve Topluluklarından gelerek ülkemizde yüksek öğrenim gören devlet burslusu öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir: (10.01.2011 tarihi itibarıyla):¹⁹

Ülke/Grup Adı	TÖMER	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Adıgey			2			2
Afganistan		12	235	9	6	262
Altay				1	1	2
Arnavutluk	4		25	13	5	47
Azerbaycan	69	8	327	83	203	690
Başkortostan	3		4		1	8
Bosna Hersek	17	3	51	25	5	101
Bulgaristan	37	19	187	24	8	275
Buryat	3		11	4	1	19
Çeçenistan	1		6		1	8
Çin		5	86	49	4	144
Çuvaşistan				1		1
Dağıstan	3		13	2	2	20
Gürcistan	15	2	23	16	8	64
Hakasya				2	1	3
Hırvatistan	3	1	5	2		11
Inguşetya			3			3
Irak	69	6	111	128	61	375
İran	15	1	46	32	53	147
Kabartay-Balkar			1	1	1	3
Kalmukya				1		1
Karadağ	26	3	26	3		58
Kazakistan	111	23	217	170	56	577
Kırgızistan	68	33	353	184	85	723
Kosova	32	42	400	63	12	549
Letonya	2					2
Litvanya			1			1
Lübnan	8		20			28
Makedonya	6	5	134	22	5	172
Moğolistan	55	9	226	23	4	317
Moldova	28	1	91	35	8	163
Özbekistan	27		59	9	2	97
Romanya		2	28	10	3	43
Rusya Federasyonu	28	9	105	4	4	150
Sancak	21	1	37	3		62
Sırbistan	15		5	1		21
Suriye	26	1	126	3	2	158



Tacikistan	6		39	7	1	53
Tataristan	10		27	30	5	72
Tuva	3	1	11	5	1	21
Türkmenistan	19		649	12	6	686
Ukrayna		3	69	2	7	81
Ukrayna Kırım Özerk Cumhuriyeti	25	1	42	13	4	85
Ürdün	5		28	1	2	36
Yakutistan (Sakha)			1			1
Yugoslavya			6			6
Yunanistan (Batı Trakya)		1	239	16	6	262
Yunanistan (Oniki Adalar)	9					9
Toplam	769	192	4075	1009	574	6619

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, ülkemize Türk Dünyasından değişik kademelerde toplam 6619 öğrenci gelmiştir.

Ülkemiz ile diğer ülkeler arasında kültür alanındaki ilişkilerimizin hukuki zeminini hazırlamak, ülkemizin dış politikası ve menfaatleri doğrultusunda diğer ülkeler ile kültür ilişkilerimizi düzenlemek üzere Kültür Anlaşması veya ülkelerdeki mevcut yasalar uyarınca, Kültür İşbirliği Mutabakat Zaptı imzalanmaktadır.²⁰ Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı'nın da bazı ülkelerle **“Çok taraflı”** (12 Temmuz 1993 Tarihinde, Almatı'da, Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ile “Türk Kültür ve Sanatları Ortak Yönetimi” Kuruluş Anlaşması mevcut olup (TÜRKSÖY); diğer taraftan 98 ülke ile de **“ikili anlaşması”** vardır.¹⁹ 24-26 Haziran 2010'da Türkiye Bilişim Derneği, Türk Dil Kurumu ve Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) işbirliği ile Bakü'de düzenlenen **“VIII. Türk Cumhuriyetleri Bilişim ve Ortak Terimler Alanında İşbirliği Platformu”**nda Prof. Dr. Aydın Köksal kendisi ile yapılan bir söyleşide “Bilim dünya insanların ortaklığıdır. Burada ne kıskançlık söker, ne bağnazlık. Değil bin yıl, beş yıl geride kalan bile yanar. Altı ay önce bulunan bir yeniliği değil, geçen hafta bulunan bir yeniliği öğrenmek zorundasınız”. Bu konuda da önerimiz, “Türk Dünyası Bilgi Bankası” (TDBB) kurulması faydalı olacaktır (21). Bu toplantıda, bilişim ve ortak terimler alanındaki işbirliğinin sorunları tartışılıp çözüm önerileri dile getirilmiştir. Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın, **“bilişim teknolojisindeki gelişme hızı ve buna bağlı olarak teknolojiyi geliştiremeyen ulusların ortaya çıkan terim karmaşası içerisinde çıkamadıklarını belirterek, terim karmaşasına akılcı bir çözüm üretilmezse beklenen tehlikeye”** dikkat çekmiştir.²¹

19 Millî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü <http://yeogm.meb.gov.tr/istatistik/aogrenci.html>.

20 Kültür Bakanlığı Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Dairesi Başkanlığı. <http://disiliskiler.kulturizm.gov.tr/belge/1-55035/ikili-kulturel-iliskiler.html>.

21 Türkiye Bilişim Derneği. “VIII. Türk Cumhuriyetleri Bilişim ve Ortak Terimler Alanında İşbirliği Platformu. http://eski.tbd.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=1141



SONUÇ

Maalesef bugün Türk Dünyası hamasi nutuklar sözde birlik mesajları ile içi boş bir görüntü vermektedir. Bu durumun meydana gelmesinde basiretsiz politikacıların ve devlet adamlarının payı büyüktür. Ancak, Türk toplulukları arasındaki kardeşlik ve işbirliği olumlu yöndedir.

Bu işbirliği sadece tecrübe alışverişi ve müfredatın geliştirilmesini değil aynı zamanda her iki tarafın öğrencilerine de açık olan, ortak bağımsız akademik kurumların oluşturulmasını da kapsamalıdır. Bu kurumlar, Türk dili, Türk tarihi, Türk kültür ve medeniyeti ve Türk kimliği ile ilgili araştırma ve eğitim faaliyetlerini yürütürken, diğer taraftan da AB entegrasyonu konusuna da öncelik verilmelidir. Bu kurumlar ortak fakültelerin ya da enstitülerin kurulması amacıyla, akademik kuruluşlar ile benzer lisans ve lisansüstü eğitim veren akademik kuruluşlar arasındaki bağların güçlenmesini teşvik etmelidir. Bunun dışında, hukuk, ekonomi, sosyal bilimler gibi alanlarda da akademik kuruluşlar arasındaki işbirliği desteklenmelidir. Bu alanların tümünde her iki taraftan akademisyenlerin ortaklaşa yapacağı araştırma ve yayınlar teşvik edilmelidir. Seminer, konferans, atölye çalışmaları gibi entelektüel çalışmaların düzenlenmesi de aynı şekilde teşvik edilmelidir. Son olarak kurulacak bu komisyonlar, değişik alanlarda çalışan meslek sahibi gençlerin değişim programlarından yararlanabilmesi için staj programları düzenlenmelidir. Geleceğin Türk Dünyası'na giden yol eğitim, bilim ve ortak akıldan geçmektedir. Türk dünyasının daha güçlü olması için, birlik olması gerekmektedir. Tüm bu oluşumlar ortak değerlerin oluşmasında da belirleyici olacaktır. Çünkü, milli değerlerinden uzak kalan milletlerin geleceğini küresel güçler belirleyecektir.

Bu doğrultuda Türk kültür ve tarihi gelecek kuşaklara ve nesillere doğru bir şekilde aktarılmalıdır. Bu açıdan, Türk Dünyası'nın ortak tarihin yazılması ve okutulmasına ve ortak alfabeyle önem verilmelidir. Türk Dünyası'nda yetişmiş örnek şahsiyetler ve önderler, çocuklarımıza ve gençlerimize tanıtılmalıdır. Aksi takdirde bir kimlik ve kişilik bocalaması yaşayan çocuk ve gençlerimiz yanlış kişileri kendilerine model olarak almaktalar ve özünden uzaklaşmaktadırlar.

Türk dünyası bugün, bir kez daha tarihin önemli dönemeçlerinden birini yaşamaktadır. Eğitim programları, insan ve toplumların birbirlerini daha fazla tanımaları ve birbirleri hakkında daha çok şey öğrenmelerini sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Kültür, tarih ve kimlik konularında ortak bir anlayış ve bilincin şekillenmesi için bütün kurum ve kuruluşlar ortak çaba sarf etmelidirler. Bu değişim programları sayesinde, Türkiye'den önemli sayıda öğrenci, akademisyen ve profesyonelin Türk Cumhuriyetlerine giderek bilgi ve tecrübelerini arttırmaları ve aynı şekilde oralardan da Türkiye'ye gelmeleri karşılıklı ilişkilerin pekişmesini sağlayacaktır. Bilgi akışı, serbest dolaşım, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi arttıkça kişilerin diğer kültürleri öğrenme ve anlama istekleri de artacaktır. Günümüzde kültür sürdürülebilir kalkınmanın temel kaynağı ve aracı haline gelmiştir.

Tüm bu çabaların başarıya ulaşması, sorunları ve çözüm önerilerini geliştirdikten sonra, uygulamaya geçmesi ile mümkün olacaktır. Soğuk savaş dönemlerinin kalıntılarına ve saplantılarına takılıp kalmadan bir çok alanda araştırma enstitüleri, araştırma ve dökümantasyon merkezleri kurularak Türk-İslam coğrafyasında karşılıklı işbirliği imkanları geliştirilmelidir. Türkiye, bu coğrafyadaki tüm devlet ve topluluklarla, tarihi ve kültürel nedenlerle yakından ilgilenerek her alanda işbirliğine gideceğini açıkça beyan etmiştir.

Evet, önümüzdeki asır, Türk Dünyası için çok şeyler vaat etmektedir. Bunun için Türk dünyasında **“bölgesel entegrasyonlar”** ve **“globalleşme”** dikkatle izlenmesi gereken iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer kıtalarda kurulan “Bölgesel

22 Gaynislam İbrahiov, “Türk Dünyası Eğitim İşbirliğinde Kardeş Lehçelere Aktarılan Edebi Eserlerin önemi”. 21.yüzyılda Türk Dünyası Uluslar arası sempozyumu, 2010, s. 85.



Entegrasyonlar, 23 dilli ve 27 ülkeli AB’de ekonomik ve siyasal bütünleşme hedeflenmişken, aynı durum bu coğrafya için neden olmasın?

Yapılan tüm bu çalışmaların sonucunda, küreselleşme olgusunun doğal sonucu olarak, insan hakları, adalet, özgürlük, eşitlik gibi kavramlar yaygınlaştıkça, insanlar yeni bir kişilik kazanmaya, kendine inanmaya ve güvenmeye başlayacaklardır. Sağlıklı bir toplumda yetişen bireylerde sağlıklı bir kişiliğe sahip olacaklardır. Kendini tanıyan ve giderek kendine güvenen insan, kendi değerini keşfetmeye başlayacaktır. Bundan dolayıdır ki, topyekün bir kalkınma için, eğitimi tüm tabana yayarak ve yaşam boyu sürdürülebilir eğitimi esas alarak nitelikli insan gücü yetiştirmeye önem vermeliyiz.

Türkiye 1930’ların, 1960’ların, 1980’lerin dar kalıplarına, ideolojik çekişmelerine ve kısır döngülerine terk edilemez. 21. Asır Türk Asrı olacaksa Türkiye’nin uzun vadeli politikalara, basiretli idarecilere, nitelikli akademisyenlere ve güvenilir müteşebbislere çok ihtiyaç vardır.

Bölge insanının dünyaya yön veren stratejik konumuna yeniden gelme idealini gerçekleştirmeyi bir misyon olarak üstlenmesi gerekenler, şüphesiz ki akademisyenler, düşünürler ve entelektüellerdir. Bu vizyon, toplumsal yaptırımların beraberinde ancak sanat, akademi ve medya yoluyla hayata geçirilebilmesi için ortak çaba gösterilmelidir. Ayrı ayrı ulusal varlıklarımızı korumakla birlikte, ulusal bilim dillerimizi geliştirirken, dillerimizin temelinde var olan dil birliğimizi geliştirmeye özen göstermeliyiz. Bunun için, bütün bu organizasyonların düzenli yürütülmesi ve düzensiz, çelişkili, çakışmalı ve çok başlıktan kurtulmamız gerekiyor.

Türk dünyasının birlik ve beraberlik içerisinde olması en doğal hakkıdır. Dünyada son zamanlarda gerçekleşen jeopolitik ve stratejik değişiklikler de zaten bunu zorunlu kılmaktadır. Ortak pek çok temel ve değere sahip olan Türk Devlet ve Topuluklarının ilgili bakanlıklarının gereken titizliği göstereceklerine inanıyoruz. Geçmiş dönemlerde yapılan, yüzeysel ya da etkisiz işbirlikleri yerine vizyonu olan çalışmaların yapılması artık bir zorunluluktur. 21.y.y.’da Türk Dünyası’nın önemli bir aktör olması ancak etkin, samimi ve işlevsel bir işbirliği ile gerçekleşecektir.

Kaynakça

Akalın, Ş. Haluk. TDK Başkanı. Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konsey Anlaşması. Stratejik Düşünce Enstitüsü. (www.sde.org.tr). Erişim Tarihi: 23.03.2011).

Atmaca, Tayfun. (2004). Teknik Yardım Projelerinin Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Ankara.

Azioğlu, O. Hikmet. Uluslararası Üniversiteler Konseyi Kurucu Başkanı. (IUC). (<http://www.iuc-edu.com.tr>). Erişim Tarihi: 28.01.2011).

Balay, Refik. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: cilt:37, sayı: 2, 61-82, s. 79.

Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" ve 24/12/2010 tarih ve 27795 sayılı Resmi Gazete. (<http://yodb.ytb.gov.tr/tr/duyurular>). Erişim Tarihi: 21.03.2011).

Çiçekçisoğlu, Yasemin, (2008). “AB Değişim Programları, Türkiye’nin Avrupalılaşması, Kültürel Bütünleşme Ve Tam Üyelik”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Çekerol, Kamil. (1993).Türkiye İle Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nin Ekonomik Analizleri ve Geliştirilebilecek Dış Ticaret İmkanları. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (2001-2005). DPT, Ankara.

EKO AVRASYA. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. Kış 2011. yıl:4 sayı:13 (http://www.ekoavrasya.net/kapak/kapak_11.pdf). Ulaşım T: 06.03.2011).

Engin, Alper (1992). Sovyetler Birliği'nin Dağılması Sonrasında Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye İle İlişkilerin Geleceği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, A.R. "Küreselleşme Bağlamında Eğitim Bilimlerinin Bugünü ve Geleceği".Üniversite ve Toplum Dergisi. Aralık, 2008, c.8, s.4, s. 2. http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_380.pdf. Erişim Tarihi: 24.03.2011).

Diktaş, Gülbaşak. (2008). Sakarya Üniversitesinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından Gelen Öğrencilerdeki Türk İmajı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sakarya.

KÜLTÜR BAKANLIĞI. Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Daire Başkanlığı, Yürürlükte Olan Kültür Anlaşmaları, Kültürel Değişim Programları ve Mutabakat Zaptları (<http://disiliskiler.kulturturizm.gov.tr/belge/1-55036/yururlukte-olan-kultur-anlasmalari-kulturel-degisim-pro-.html> E.T: 21.03.2011).

MEB. (MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI). Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. Kültür Anlaşmaları. (www. digmua@meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 23.03.2011)

Nohutçu, Ahmet. (2006). Bilgi Toplumunda Yükseköğretim kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler ve Bologna Süreci. 5. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Bildiriler, Kocaeli Üniversitesi Yayınları, C. 1, Kocaeli.

Nutuk. Mustafa Kemal Atatürk. (<http://www.atam.gov.tr>. Erişim Tarihi: 09.04.2011)

Parlak, Nükrettin. (2005). Orta Asya- Kafkasya-Balkan Ülkeleriyle İlişkiler ve Türk Dış Yardımları (1992-2003). Yayınlanmış Doktora Tezi. TİKA yayın no:91. Todaie tez.

TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı),. 4668 sayılı Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun (E.T: 21.03.2011).

TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu). <http://www.tuik.gov>. (Erişim Tarihi: 11.03.2011).

TASAM (TÜRK ASYA STRATEJİK İŞBİRLİĞİ). (<http://www.tasam.org/> . Erişim Tarihi: 11.04.2011).

Türk, Fahri. Türkiye –Türkmenistan İlişkileri 1990-2010. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. C. 2, s. 2, y. 2010. s. 7. (<http://www.sobiad.org>. Erişim Tarihi: 11.04.2011)



KİTAP TANITILARI ve REKLAMLAR

"TÜRK BİRLİĞİ PROJESİ"



Türk demek, dil demektir. Milliyetin çok bariz vasıflarından birisi dildir. Türk milliyetindenim diyen insanlar, her şeyden önce mutlaka Türkçe konuşmalıdırlar. Türkçe konuşmayan bir insan Türk harsına, camiasına mensubiyetini iddia ederse buna inanmak doğru olmaz. M.Kemal Atatürk Mustafa Kemal Atatürk Diyor ki : “ Bugün Sovyetler birliği dostumuzdur, müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağına kimse bugünden kestiremez. Tıpkı Osmanlı gibi, tıpkı Avusturya – Macaristan parçalanabilir, ufanalabilir. Bugün elinde sımsıkı tuttuğu milletler avuçlarından kaçabilirler. Dünya yeni bir dengeye ulaşabilir. İşte o zaman Türkiye ne yapacağını bilmelidir. Bizim dostumuz idaresinde dili bir, inancı bir, özü bir, kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak yalnız o günü susup beklemek değildir. Hazırlanmak lazımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Manevi köprüleri sağlam tutarak Dil bir köprüdür... inanç bir köprüdür... Tarih bir köprüdür... Köklerimize inmeli ve olayların böldüğü tarihimiz içinde bütünleşmeliyiz. Onların (soydaş Türk kardeşlerimizin) bize yaklaşmasını beklememeliyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gerekli.” “ Türk birliği'nin bir gün hakikat olacağına inancım vardır. Ben görsem bile gözlerime dünyaya onun rüyaları içinde kapayacağım. TÜRK Birliği'ne inanıyorum. Onu görüyorum. Yarının tarihi yeni fasıllarına TÜRK birliği ile açacak. Dünya sükununu bu fasıllar içinde bulacaktır. Türklüğün varlığı bu köhne aleme yeni ufuklar açacak. Güneş ne demek, ufuk ne demek o zaman görülecek. Hayatta yegane varlığım ve servetim Türk olarak doğmamdır.

Kitap isteme: Dr. Elnur Hasan MİKAİL, e-posta: emikail@turansam.org