

JISSS

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER VE SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF INTERNATIONAL
STUDENTS AND SOCIAL SCIENCES

YIL/YEAR: 2025

SAYI / ISSUE: 1

UDEF ULUSLARARASI
ÖĞRENCİ DERNEKLERİ
FEDERASYONU
FEDERATION OF INTERNATIONAL STUDENT ASSOCIATIONS
الاتحاد العالمي للمنظمات الطلابية

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER VE SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ /
JOURNAL OF INTERNATIONAL STUDENTS AND SOCIAL SCIENCES**

(JISSS)

ISSN: 3108-6403

SAYI: 1 / ISSUE: 1

2025 ARALIK / DECEMBER 2025

Uluslararası Öğrenciler ve Sosyal Bilimler Dergisi (JISSS) altı ayda bir yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide yazılan yazılardan yazarlar sorumludur. / *Journal of International Students and Social Sciences (JISSS)* is a peer-reviewed journal published biannually. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DERNEKLERİ
FEDERASYONU (UDEF) ADINA
SAHİBİ / OWNER ON BEHALF OF UDEF**

Abdullah Muhammed İslam

Baş Editör / Editor-in-Chief

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Bolat (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Dergi Editörü / Editor

Dr. Merdan Hanyyev (UDEF)

Editör Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Murat Kayacan (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)

Prof. Dr. Zehra Nuray Nişancı (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)

Doç. Dr. Atıf Akgün (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes Yaşar (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Bayırlı (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Muhammad Farooq (Bağımsız Araştırmacı)

Dr. Muhammed Fatih Eren (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)

Dr. Zyad Muhammad Nuri (Charmo Üniversitesi)

Yayın Dili / Publication Language

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

Tashih / Proofreading

Dr. Salman Narlı (Türkçe)

Prof. Dr. Murat Kayacan (English)

Yayın Türü / Publication Type

Yerel Süreli Yayın / National Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

6 ayda bir (haziran ve aralık) yayımlanır. / Published biannually (in june and december).

Yayın Tarihi / Publication Date

2025 Aralık / December 2025

İletişim İçin / For Contact

Ayvansaray Mh. Kariye Türbesi Sk. No: 24 Fatih-İstanbul

(0212) 255 88 65

info@udef.org.tr

Bu Sayının Hakemleri /

The Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Abdülkadir Macit

Doç. Dr. Ahmet Ayhan Koyuncu

Doç. Dr. Atıf Akgün

Doç. Dr. Bedir Sala

Doç. Dr. Mesut Koçak

Doç. Dr. Mikail Uğuş

Doç. Dr. Muhammed Hüseyin Mercan

Doç. Dr. Necati Anız

Dr. Öğr. Üyesi Emrah Eker

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ramazan Yılmaz

Dr. Öğr. Üyesi Rahmat Ullah

Dr. Öğr. Üyesi Selman Duran

Dr. Öğretim Gör. Mehmet Erken

Dr. Mehmet Baydemir

Dr. Salman Narlı

İÇİNDEKİLER

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE'Yİ TERCİH ETME NEDENLERİNDEKİ ETMENLER, YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL ENTEGRASYON SÜREÇLERİ Mehmet Gündüz.....	1
AMERİKA'DAKİ NATION OF ISLAM: TARİH, İNANÇ VE ETKİLERİ Rita R. E. Eid	20
EVALUATION OF THE VOLUNTARY PREPARATORY SCHOOL OF ENGLISH THROUGH THE EYES OF STUDENTS: A CASE STUDY AT A STATE UNIVERSITY IN TÜRKİYE: THE VOLUNTARY ENGLISH PREPARATORY SCHOOL Öğr. Gör. Dr. Talha Erdalı	35
COMPARATIVE ANALYSIS OF ABBAS KIAROSTAMI'S WHERE IS MY FRIEND'S HOUSE? (1987) AND NURİ BİLGE CEYLAN'S THE SMALL TOWN (1997) Vega Moqrabi.....	51
NİHAN KAYA'NIN BUĞU ROMANINDA ÜÇGEN ARZU MODELİ Zeynep Sati Yalçın	62
BOOK REVIEW VANDANA SHIVA, "WATER WARS": PRIVATIZATIONS, POLLUTIONS AND PROFITS, SOUTH END PRESS (2002), CAMBRIDGE MA 02139-4146, PRINTED IN CANADA TRANSCONTINENTAL PRESS Kedir Hussen Yimer.....	75

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE'Yİ TERCİH ETME NEDENLERİNDEKİ ETMENLER, YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL ENTEGRASYON SÜREÇLERİ

Mehmet Gündüz¹

Özet

Bu makalede, Türkiye’de devlete bağlı üniversitelerde ve vakıf üniversitelerinde eğitim alan yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye’yi hangi motivasyonlarla ve beklentilerle tercih ettiklerini; okudukları bölümlerden mezun olduktan sonra kendilerine nasıl bir kariyer yolu çizceklerini ve kültürel entegrasyon süreçlerinin nasıl geliştiğini göstermeyi hedeflemektedir. Çalışma için altmış dokuz farklı öğrenciyle derinlemesine görüşme yapılmış, kendilerinin verdikleri cevaplar bu çalışma için önemli bir veri tabanı oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih sebepleri başlıca Türkiye’ye ve Türk halkına duydukları dinî ve kültürel yakınlık ve erişilebilir burs imkanlarıdır.

Çalışma, nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiş olup veri seti, 69 uluslararası öğrenciyle yapılan derinlemesine görüşmelerden oluşmaktadır. Bulgular, öğrencilerin Türkiye’yi ağırlıklı olarak kültürel ve dinî yakınlık, burs imkânları ve ekonomik erişilebilirlik sebepleriyle tercih ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Uluslararasılık, Kültürel Entegrasyon, Uluslararasılaştırma.

Abstract

This article aims to examine the motivations and expectations of international students enrolled in public and foundation universities in Turkey regarding their choice to study in the country. It also investigates the career paths these students envision after graduating from their respective departments and how their cultural integration processes unfold. For the purposes of this study, in-depth interviews were conducted with sixty-nine different students, and their responses have formed a significant data set. According to the findings, the primary reasons international students choose Turkey are their religious and cultural affinity with the country and its people, as well as the accessibility of scholarship opportunities.

The study was conducted using a qualitative research design, and the dataset consists of in-depth interviews with 69 international students. The findings indicate that students predominantly choose Turkey due to cultural and religious affinity, scholarship opportunities and economic accessibility.

Keywords: Higher Education, Internationality, Cultural Integration, Internationalization.

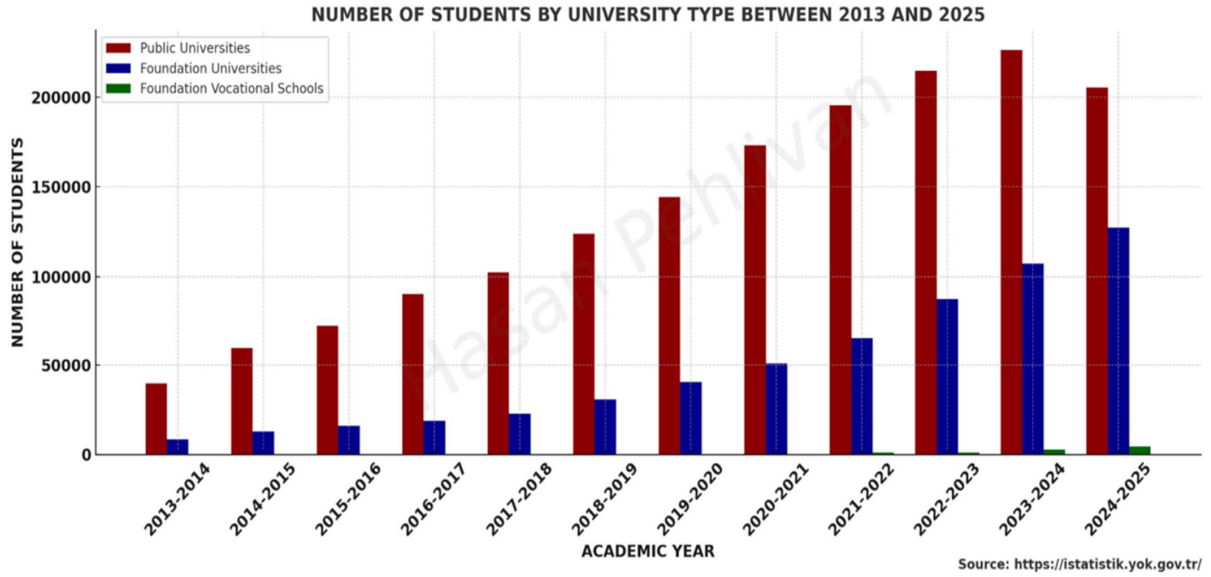
1 Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Medya ve Gazetecilik Yüksek Lisans Öğrencisi.

Makale DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18085906>

Giriş

Küresel yükseköğretim alanında son yıllarda gözlemlenen en dikkat çekici gelişmelerden biri, uluslararası öğrenci hareketliliğindeki hızlı artıştır. 2000 yılında dünya genelinde 2,1 milyon olan uluslararası öğrenci sayısı, 2021 itibarıyla 6,3 milyonu aşmıştır. Bu artış, ülkelerin yükseköğretim sistemlerini uluslararasılaştırma çabalarının bir yansımasıdır. Uluslararası öğrenciler, sadece ekonomik katkılarıyla değil, aynı zamanda kültürel çeşitlilik ve akademik iş birlikleri açısından da ev sahibi ülkelere önemli faydalar sağlamaktadır (Özer, 2012), (YÖK, 2023).

Türkiye, bu küresel eğilimde önemli bir aktör haline gelmiştir. 2013 yılında yaklaşık 48 bin olan Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısı, 2025 itibarıyla 198 ülkeden gelen 337 bini aşkın öğrenciye ulaşmıştır.



Bu artışta, Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) “hedef odaklı uluslararasılaşma” politikaları ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın (YTB) yürüttüğü “Türkiye Bursları” programı gibi girişimler etkili olmuştur. Türkiye’de uluslararası öğrencilerin sayısındaki artış, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın sistematik bir politika alanı hâline geldiğini göstermektedir (Çetinsaya, 2014). Ayrıca, Türkiye’nin jeopolitik konumu, kültürel zenginliği ve uygun maliyetli eğitim olanakları da uluslararası öğrenciler için cazip bir eğitim destinasyonu olmasını sağlamıştır.

Ancak Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler bazı zorluklarla da karşılaşmaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki akademik entegrasyon süreçleri, eğitim politikalarının niteliği ve kurumların uluslararasılaşma düzeyiyle yakından ilişkilidir (Gürol ve Bavlı, 2015). Eğitim politikalarının temel yönelimlerinin, yükseköğretimin toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi amacıyla merkezi planlama ve kurumsal düzenlemeler üzerinden şekillendiği vurgulanmaktadır (Tural & Karakütük, 1991). Dil yeterliliği, akademik uyum ve sosyal entegrasyon gibi konular, öğrencilerin eğitim deneyimlerini etkileyen önemli faktörlerdir. Örneğin, yapılan

bir araştırmada, öğrencilerin Türkçe yeterliliğinin düşük olması nedeniyle akademik başarılarının olumsuz etkilendiği ve sosyal çevreye uyum sağlamakta güçlük çektikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yönelik destek hizmetlerini geliştirmesi ve kampüs ortamlarını daha kapsayıcı hale getirmesi, uluslararasılaşma hedeflerine ulaşmada kritik öneme sahiptir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki akademik ve sosyal uyum süreçlerinin, özellikle konaklama, istihdam ve kültürel adaptasyon alanlarında güçlü kurumsal politikalara ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Akgül, 2019).

Literatür Taraması

Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Küresel Bağlamı

Küreselleşme, yükseköğretimin uluslararasılaşmasını hızlandırmış ve dünya genelinde öğrenci mobilitesinin sürekli artmasına yol açmıştır. OECD, UNESCO ve IIE raporları, uluslararası öğrenci sayılarının 2000'li yıllardan itibaren istikrarlı bir şekilde yükseldiğini ve ülkelerin bu alanı stratejik bir rekabet alanı olarak gördüklerini göstermektedir. Yükseköğretimin uluslararasılaşması; ekonomik getiriler, beşerî sermaye üretimi, akademik ağların genişlemesi ve ülkelerin yumuşak güç kapasitesinin artması gibi çok boyutlu amaçlara hizmet etmektedir. Buna bağlı olarak birçok ülke, uluslararası öğrencileri çekmek için burs programları, göç politikaları, vize kolaylıkları ve İngilizce programlar gibi çeşitli araçlar geliştirmiştir.

Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşma Politikalarının Gelişimi

Türkiye, 2000'li yılların ortalarından itibaren uluslararası öğrencileri çekmeye yönelik kapsamlı kurumsal politikalar geliştirmiştir. YÖK'ün uluslararasılaşma vizyonu, yükseköğretim kurumlarının küresel ölçekte rekabet edebilmesi için öğrenci ve akademisyen hareketliliğini stratejik bir öncelik haline getirmiştir. Türkiye Bursları programı, özellikle gelişmekte olan ülkelere gelen öğrencilere yönelik cazip fırsatlar sunarak Türkiye'nin bölgesel çekim gücünü artırmıştır. Ayrıca Büyük Öğrenci Projesi gibi girişimler, Türkiye'nin tarihsel ve kültürel bağlarını güçlendirmeyi amaçlamış; uluslararasılaşma politikaları giderek daha kurumsal bir yapı kazanmıştır. Sonuç olarak Türkiye, hem coğrafi konumu hem kültürel ilişkileri hem de kamu destekli programları sayesinde uluslararası öğrenciler için önemli bir destinasyon hâline gelmiştir.

Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Motivasyonları

Literatür, uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenlerinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Ekonomik nedenler arasında uygun öğrenim ücretleri, yaşam maliyetlerinin görece düşük olması ve devlet destekli burs olanakları öne çıkmaktadır. Akademik motivasyonlar kapsamında Türkiye'deki program çeşitliliği, belirli bölümlerin bölgesel ölçekte tanınırlığı ve

İngilizce eğitim verilen programların artışı etkili olmaktadır. Kültürel ve dinî yakınlık pek çok bölgeden gelen öğrenciler için güçlü bir çekim unsuru olarak belirtilmiş; Türkiye'nin toplumsal yapısı, gelen öğrencilere uyum açısından kolaylık sağlamıştır. Coğrafi konum, özellikle Balkanlar, Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika ülkeleri açısından ulaşım kolaylığı ve bölgesel yakınlık nedeniyle sıklıkla vurgulanan bir faktördür. Bunun yanında Türkiye'nin güvenlik algısı, ailelerin yönlendirmesi, popüler kültürün etkisi ve Türkiye'nin son yıllarda artan küresel görünürlüğü de tercih motivasyonlarını çeşitlendiren unsurlar arasında yer almaktadır.

Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyokültürel Entegrasyonu

Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye uyumu, akademik ve sosyo-kültürel olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır. Akademik entegrasyon; dil yeterliliği, ders içeriklerinin anlaşılabilirliği, öğretim elemanlarıyla iletişim, danışmanlık hizmetlerine erişim ve akademik beklentilere uyum gibi unsurları içermektedir. Sosyo-kültürel entegrasyon ise öğrencilerin yerel halkla ilişkileri, toplumsal normlara uyumu, kampüs yaşamına katılımı, sosyal çevre oluşturma süreçleri ve kültürel farklılıklarla başa çıkma stratejileriyle ilişkilidir. Literatür, uyum sürecinin çoğu öğrenci için çok boyutlu zorluklar içerdiğini; konaklama, ekonomik sıkıntılar, ayrımcılık deneyimleri, dil bariyerleri ve bürokratik süreçlerin bu zorlukları artırabildiğini göstermektedir. Buna karşın destek mekanizmalarının güçlülüğü, sosyal ağların genişliği ve kültürel benzerlikler öğrencilerin entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır.

Literatürdeki Boşluk ve Bu Çalışmanın Katkısı

Türkiye'de uluslararası öğrencilerin tercih sebepleri ve uyum süreçlerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunsa da mevcut literatürün önemli bir kısmı yalnızca motivasyonlara veya yalnızca entegrasyon deneyimlerine odaklanmaktadır. Tercih motivasyonları, beklentiler, sosyo-kültürel etkileşim ve akademik uyumun aynı veri seti içinde bütüncül biçimde analiz edildiği araştırmalar sınırlıdır. Ayrıca birçok çalışma nicel veri temellidir ve öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamayı sağlayan nitel araştırmalar görece azdır. Bu çalışma, 69 uluslararası öğrenciyle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayanarak hem tercih faktörlerini hem de entegrasyon süreçlerini birlikte ele almakta; bu yönüyle literatüre nitel bir derinlik ve bütüncül bir perspektif sunmaktadır.

Tercih Sebepleri

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmesinde belirleyici olan ilk unsur, kültürel ve dini yakınlıktır. Özellikle Orta Doğu, Kuzey Afrika, Orta Asya ve Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler açısından Türkiye, hem tarihsel bağları hem de kültürel benzerlikleri nedeniyle güvenli ve tanıdık

bir yaşam ortamı sunmaktadır. Öğrenciler, günlük yaşam pratiklerinin kendi ülkelerine yakın olması, ibadet özgürlüğünün rahatlıkla sağlanması ve kültürel uyum sürecinin görece kolay gerçekleşmesi nedeniyle Türkiye'yi tercih edilen bir destinasyon olarak değerlendirmektedir. Bu koşullar, öğrencilerin yeni bir ülkeye uyum sürecinde deneyimledikleri kültürel şoku önemli ölçüde azaltmakta ve Türkiye'yi bölgesel bir çekim merkezi hâline getirmektedir.

Türkiye'nin tercih edilmesinde etkili olan bir diğer faktör ise yükseköğretim sisteminin sunduğu çeşitlilik, akademik kalite ve ulaşılabilirliktir. Son yıllarda uluslararası akreditasyon süreçlerinin artması, İngilizce programların çoğalması ve üniversitelerin uluslararası görünürlüklerini güçlendirmeye yönelik stratejiler, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını daha cazip hâle getirmiştir. Eğitim maliyetlerinin birçok Batı ülkesine göre daha düşük olması ve burs imkânlarının çeşitlenmesi de öğrencilerin karar süreçlerine anlamlı biçimde etki etmektedir. Özellikle YÖK bursları, Türkiye Bursları Programı ve üniversitelerin kendi destek mekanizmaları, ekonomik koşullar yönünden hassas gruplar için Türkiye'yi daha ulaşılabilir bir eğitim destinasyonu yapmaktadır.

Son olarak Türkiye'nin jeopolitik konumu, yaşam maliyetlerinin görece uygunluğu ve uluslararası hareketlilik açısından sunduğu kolaylıklar öğrencilerin tercihlerinde önemli rol oynamaktadır. Türkiye, Avrupa, Asya ve Afrika arasında bir geçiş noktası olarak stratejik bir konuma sahiptir; bu durum hem ulaşım olanaklarını hem de mobilite programlarını çeşitlendirmektedir. Öğrenciler, uluslararası havayolu bağlantılarının gelişmişliği, barınma ve temel yaşam giderlerinin diğer popüler eğitim ülkelerine kıyasla daha ekonomik olması ve uluslararası öğrencilere yönelik kurumsal destek mekanizmalarının (uluslararası ofisler, danışmanlık hizmetleri, uyum programları vb.) güçlenmesi sayesinde Türkiye'yi güvenilir ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı olarak görmektedir. Tüm bu unsurlar, Türkiye'nin uluslararası öğrenci çekme kapasitesini her geçen yıl artırmaktadır.

Türkiye'nin Yükseköğretim Özelinde Uluslararasılaşma Tarihçesi

Türkiye, 1992-93 öğretim yılından itibaren, ilgili ülkelerle yapılan ikili anlaşma ya da protokoller çerçevesinde “Büyük Öğrenci Projesi” kapsamında Türk Cumhuriyetleri'nden, devlet bursu sağlayarak 10.000 öğrenci getirme projesini uygulamaya koymuştur. Başlangıç aşamasında, 10.000 öğrencinin 7.000'inin yükseköğrenim, 3.000'inin de orta öğretim için getirilmesi hedeflenmiştir (Kavak, Yüksel & Baskan, 2001).

Kontenjanların toplam 8.200 doldurulmuştur. BÖP'ün yasal temelleri 1983'e dayanır. 1983'te uluslararası öğrenci getirme programını Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Takip ediyordu. 2012'de Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na (YTB) devredildikten sonra Türkiye Bursları adını aldı. Mezunlarla kuvvetli sürdürülebilir ilişki için 2017'de Türkiye Mezunlar Programı (TMB) oluşum sağladı. 2025 yılı itibarıyla Türkiye'de 156 farklı ülkeden 346.500 uluslararası öğrenci okumaktadır. YÖK verilerine göre Suriye'den Türkiye'ye iltica

etmek zorunda kalan öğrencilerden sonra; Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen ülkeler sırasıyla şu şekildedir:

1. Azerbaycan (40.354)
2. Türkmenistan (29.126)
3. İran (28.924)
4. Irak (13.153)
5. Kazakistan Cumhuriyeti (11.958)
6. Mısır (10.695)
7. Somali (8.872)
8. Yemen (7.927)
9. Ürdün (7.145)
10. Özbekistan (6.247)

Bu dizelgeden de anlaşıldığı üzere Türkiye en çok İslam coğrafyasından uluslararası öğrenci almaktadır. Öte yandan, 2023-2024 güncel YÖK verilerine göre dünyanın en büyük ekonomilerinden olan başlıca ülkelerin Türkiye'de eğitim almaları için gönderdikleri öğrencilerin sayısı şu şekildedir:

1. Amerika Birleşik Devletleri (1.327)
2. Çin (1.207)
3. Almanya (4.957)
4. Japonya (96)
5. Hindistan (659)
6. Birleşik Krallık (İngiltere) (462)
7. Fransa (757)
8. İtalya (149)
9. Brezilya (76)
10. Kanada (373)

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu. (2025). *Yabancı uyruklu öğrenci istatistikleri. YÖK İstatistik Veri Tabanı.*

Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi ve Öğrenci Profili

Türkiye’deki yükseköğretim sistemi, 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından koordine edilmektedir. Sistem, devlet ve vakıf üniversiteleriyle meslek yüksekokullarını kapsamaktadır. 2024 yılı itibariyle Türkiye’de toplam 208 üniversite bulunmaktadır; bunlardan 131’i devlet üniversitesi, 77’si ise vakıf üniversitesidir. Türkiye’nin yükseköğretim kurumları hem öğrenci sayısı hem de altyapısıyla OECD ülkeleri arasında dikkat çekmektedir. 2024 yılı verilerine göre, toplamda 8 milyonun üzerinde öğrenci yükseköğretim kurumlarında eğitim almaktadır (YÖK, 2024).

Türkiye’de yükseköğretim, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde eğitim sunmaktadır. Son yıllarda ulusal ve uluslararası akreditasyon sistemlerine katılım artmış ve üniversitelerin uluslararası sıralamalardaki performansı iyileşmiştir. Türkiye, Erasmus+ gibi uluslararası öğrenci değişim programlarının önemli bir ortağı olarak eğitimde uluslararasılaşma hedeflerini gerçekleştirmektedir.

Türkiye’nin Uluslararası Öğrenciler İçin Cazip Bir Seçenek Olmasının Nedenleri

1. Eğitim Kalitesi ve Araştırma Fırsatları

Küresel eğilimler göz önüne alındığında, Türkiye uluslararası öğrenciler için giderek daha cazip bir destinasyon hâline gelmiş ve ülkeye gelen öğrenci profili çeşitlenmiştir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Türk üniversiteleri, dünyaca tanınan akademik kadroları ve uluslararası akreditasyona sahip programlarıyla dikkat çekmektedir. Times Higher Education (THE) ve QS sıralamalarına göre, Özellikle Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Boğaziçi Üniversitesi ve Koç Üniversitesi gibi kurumlar uluslararası arenada öne çıkan isimlerdir. Bunun yanı sıra, Türk üniversiteleri, mühendislik, tıp ve sosyal bilimler alanlarında önemli araştırma projelerine ev sahipliği yapmaktadır.

2. Ekonomik Faktörler ve Yaşam Maliyeti

Türkiye’de eğitim maliyetleri, OECD ülkelerine göre oldukça uygundur. Örneğin, devlet üniversitelerinde yıllık öğrenim ücretleri 500 ila 1.500 USD arasında değişmekteyken, vakıf üniversitelerinde bu rakam 5.000 ila 20.000 USD’ye kadar çıkabilmektedir. Konaklama, ulaşım ve gıda masrafları gibi yaşam giderleri de Avrupa’daki pek çok ülkeden daha ekonomiktir. Ayrıca Türkiye Bursları gibi programlar sayesinde, uluslararası öğrencilere tam burs, konaklama ve aylık cep harçlığı gibi çeşitli destekler sunulmaktadır.

3. Kültürel Zenginlik ve Coğrafi Konum

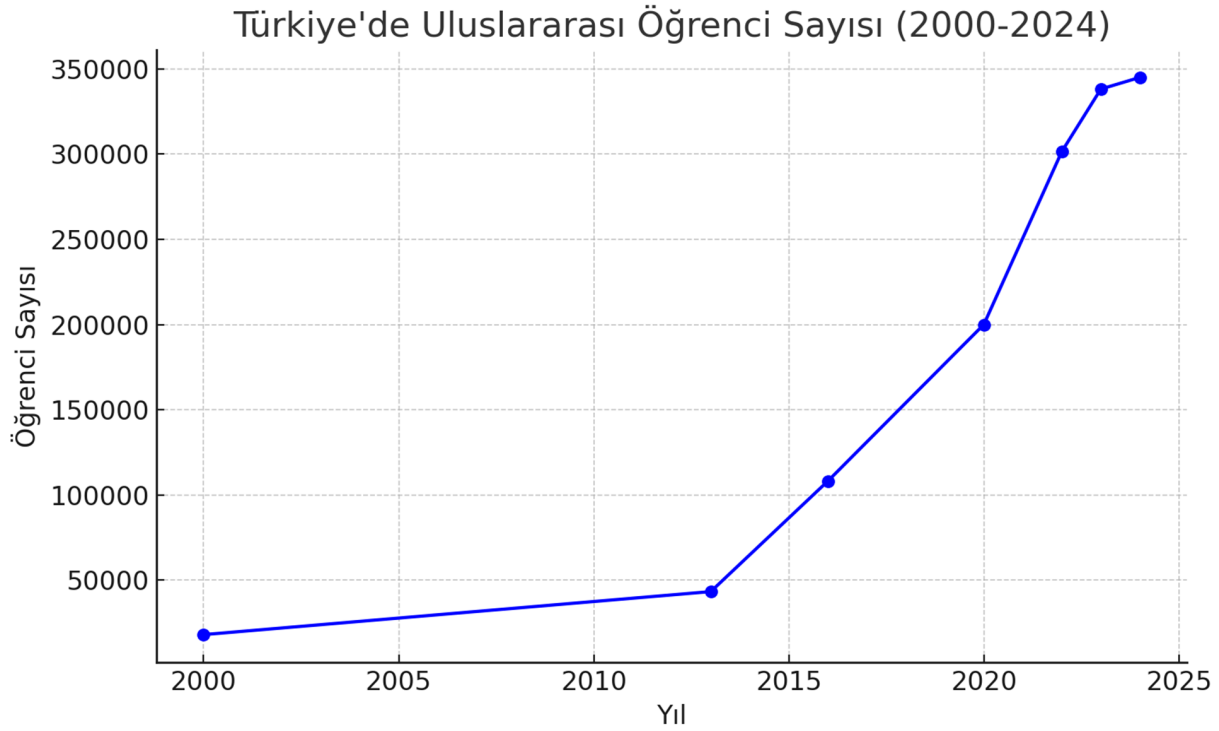
Türkiye'nin Asya ve Avrupa kıtalarını birleştiren stratejik konumu, uluslararası öğrenciler için hem eğitim hem de kültürel açıdan çekici hale gelmektedir. UNESCO verilerine göre, Türkiye'de 19'u dünya mirası listesinde olan 77 adet üniversite müzesi ve yüzlerce tarihi eser bulunmaktadır. Misafirperver bir toplum yapısı ve çeşitli öğrenci kulüp faaliyetleri, yabancı öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmaktadır.

Türkiye'de Uluslararası Bazda Yükseköğretim

Türkiye, son yıllarda yükseköğretim alanında uluslararasılaşma sürecinde önemli ilerlemeler kaydetmiştir. 2000 yılında yaklaşık 18.000 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2024 itibarıyla 345.000'e ulaşmıştır. Bu artış, Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerinin ve "Türkiye Bursları" gibi programların etkili olduğunu göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2024-2028 dönemini kapsayan "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi"ni yayımlayarak, Türkiye'yi yükseköğretimde uluslararası bir cazibe merkezi haline getirmeyi hedeflemiştir. Bu belge, Türk üniversitelerinin yurt dışında kampüs açmalarını teşvik etmekte, uluslararası öğretim elemanı oranını %5'e yükseltmeyi amaçlamakta ve uluslararası öğrenci sayısını 500.000'in üzerine çıkarmayı hedeflemektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği aynı zamanda küresel demografik ve göç dinamiklerinden etkilenmekte olup, Türkiye bu bağlamda bölgelerarası geçişlere açık bir konumda bulunmaktadır (Hawthorne, 2008). Bu hareketlilik, Türkiye'nin yükseköğretim sistemine ekonomik ve kültürel katkılar sağlamaktadır. 2023 verilerine göre, Türkiye'de 198 ülkeden 330.000'den fazla uluslararası öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı kendi imkanlarıyla eğitim almakta, ancak kamu kurumları tarafından sağlanan burslar da önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, YTB'nin Türkiye Bursları programından yararlanan öğrenci sayısı 15.000'dir (YÖK, 2025).

Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci, üniversitelerin uluslararası görünürlüğünü artırmakta ve akademik iş birliklerini güçlendirmektedir. Bu bağlamda, Türk üniversiteleri, uluslararası sıralamalarda daha üst sıralarda yer almakta ve araştırma alanında potansiyeli yüksek üniversiteler özel programlarla desteklenmektedir. Ayrıca, uluslararası değişim programları kapsamında gelen ve giden öğrenci sayılarında da artış gözlemlenmektedir.



Şekil 1: Türkiye'de Yıllara Göre Uluslararası Yükseköğretim Öğrenci Sayısı (YÖK, 2025)

Sonuç olarak Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları, uluslararası öğrenci sayısındaki artış, uluslararası iş birliklerinin güçlendirilmesi ve akademik görünürlüğün artırılması gibi alanlarda somut sonuçlar vermektedir. Bu süreç, Türkiye'nin küresel yükseköğretim alanında daha etkin bir aktör olma hedefini desteklemektedir.

Türkiye Bursları Programı

Türkiye Bursları, Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası öğrencilere yönelik yürüttüğü kamu kaynaklı yükseköğrenim burs programıdır. Her yıl yaklaşık 5.000 uluslararası öğrenciye burs verilmektedir. 2024 yılında 170 ülkeden 121.830 başvuru alınmıştır. Burs kapsamında üniversite ve bölüm yerleştirme, aylık burs, üniversite harcı, sağlık sigortası, barınma, Türkçe dil kursu ve uçak bileti gibi imkânlar sunulmaktadır. Aylık burs miktarları; lisans öğrencileri için 4.500 TL, yüksek lisans öğrencileri için 6.500 TL, doktora öğrencileri için 9.000 TL ve araştırma bursiyerleri için 25.000 TL'dir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB], 2024).

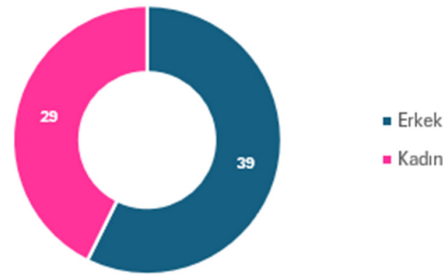
Araştırma Yöntemi

Çalışmada yer alacak ve çalışmanın en güncel ve en büyük veri kaynağını oluşturacak olan mülâkatlarda Türkiye'de eğitim gören uluslararası 68 yükseköğretim öğrencisinden çevrimiçi görüşme yöntemiyle veri alınmıştır. Gerçekleştirilen mülâkatlarda nicel ve nitel olmak üzere toplamda 26 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere yöneltilen sorular öğrencilerin Türkiye'yi tercih

etmelerindeki gerçek sebebi ortaya çıkarmak üzere hazırlanmıştır ve verilen cevaplar yüzdelik dilimler üzerinden analiz edilecektir. Mülakat soruları, öğrencilerin kişisel motivasyonları, beklentileri ve Türkiye’deki eğitim deneyimlerine dair derinlemesine bilgi edinmeyi hedeflemiştir. Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle sınıflandırılarak yorumlanacak ve grafiklerle desteklenecektir. Çalışmada yer alacak olan ilk grafik katılımcıların demografik verileri üzerine olacaktır.

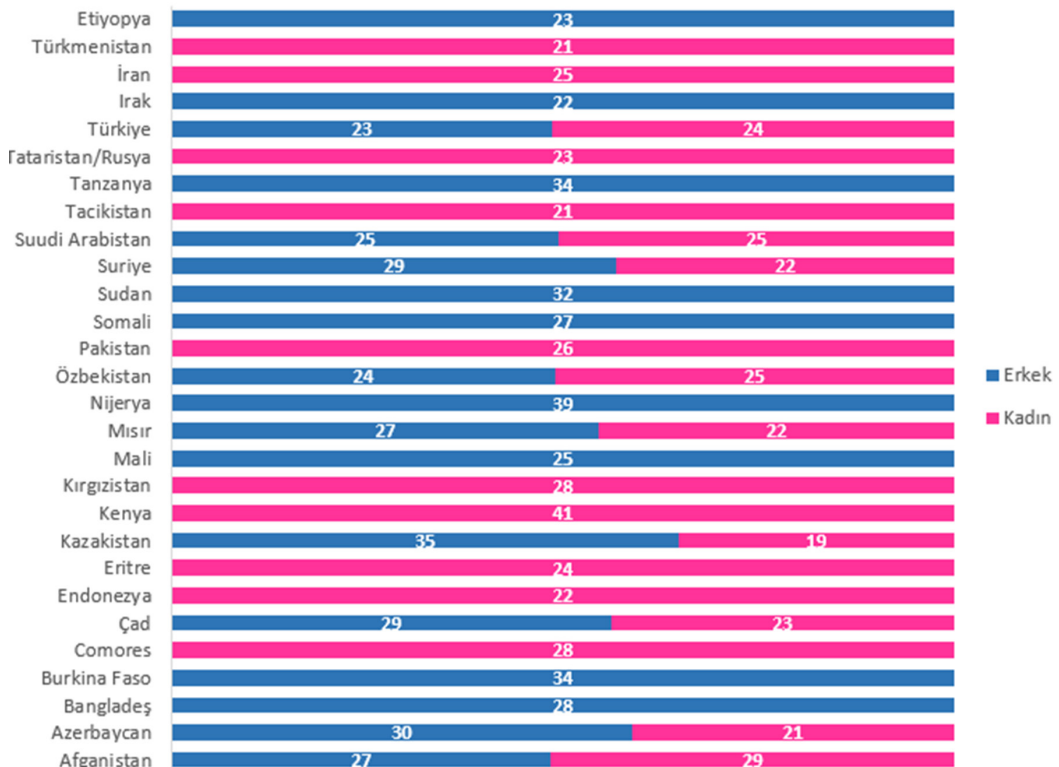
Katılımcıların %57,3’ünü 39 kişiyle erkekler oluştururken %43,7’sini 29 kişiyle kadınlar oluşturmuştur. Katılımcıların ülkelere göre dağılımları aşağıdaki grafikte verilmiştir:

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları



Şekil 2: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

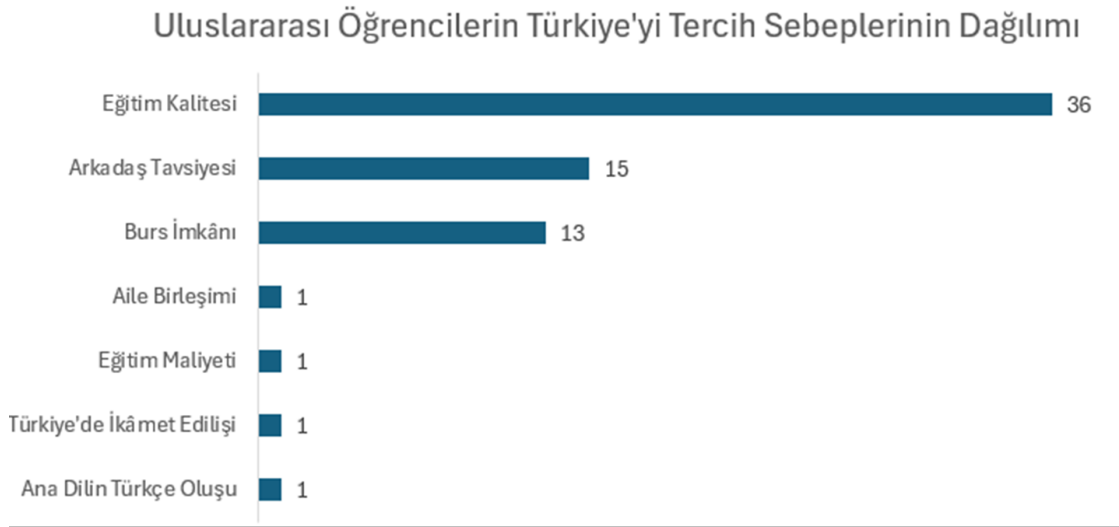
Ülkeler Bazında Cinsiyet ve Yaş İstatistikleri



Şekil 3: Katılımcıların Ülke ve Yaş Ortalaması İstatistikleri

Derinlemesine görüşmeye katılan erkek katılımcıların yaş ortalaması 28’ken kadın katılımcıların yaş ortalaması 25’tir. Yurt dışından gelen uluslararası öğrencilerin en büyük çoğunluğunu 7 erkek 1 kadın öğrenci ile Çad oluşturmuştur. En genç öğrenci 19 yaşındayken en yaşlı katılımcı 41 yaşındadır.

Verilmiş olan grafiğe bakıldığında Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye’yi tercih etmelerindeki en büyük sebebin eğitim kalitesi olduğu görülmektedir.

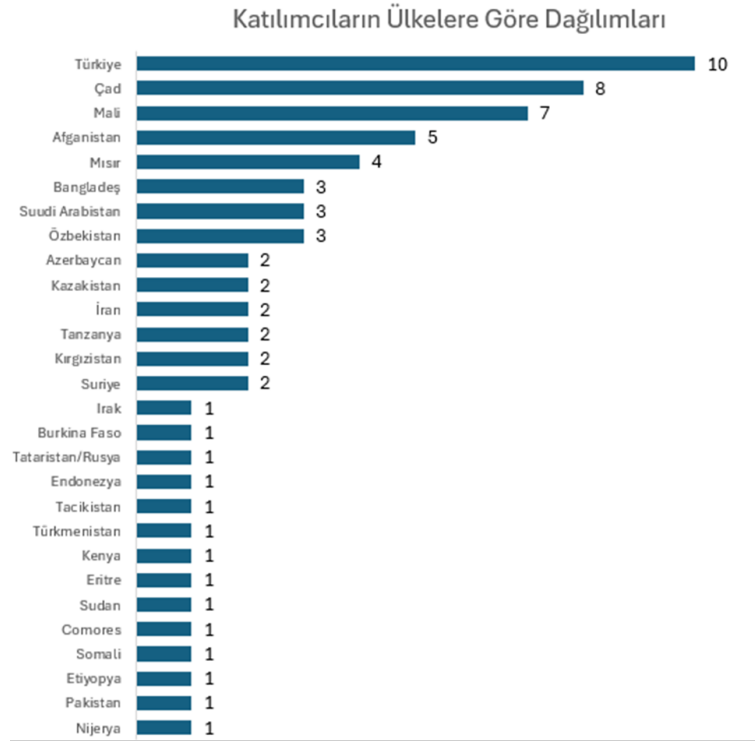


Şekil 4: Katılımcıların Türkiye'yi Tercih Sebeplerinin Dağılımı

“Arkadaş tavsiyesi” cevabı çok kez tekrarlanmış olsa da bu cevabın içyüzü tam olarak bilinmediğinden herhangi bir yorum yapılmayacaktır. Üçüncü en çok verilen cevaba bakıldığında Türkiye’nin uluslararası öğrencilere sağladığı burs miktarının tatmin edici seviyelerde olduğu; en azından ekonomisi Türkiye’ye göre daha aşağıda bulunan ülkelerde eğitim gören öğrenciler için Türkiye’nin belki de “kurtarıcı” bir misyon üstlendiği söylenebilir.

Buradan da görülmektedir ki öğrencilerin Türkiye’yi tercih sebeplerinde nitel etkenlerden ziyade nicel etkenlerin etkisinin daha yüksek olduğu; Türkiye nüfusu oluşturan insanların çoğunluğunun Müslüman oluşu ya da Türkiye’ye gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerindeki sebebin kültürel benzerlikler olmadığı, olsa bile baş faktör olmadığı gözlenmiştir. Bunlara ilaveten uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde aile birleşimi, ana dilin Türkçe oluşu, hâlihazırda Türkiye’de ikâmet ediliyor oluşu ve eğitim maliyetlerinin düşük oluşu gibi etkenlerin de etkili olduğu görülmektedir.

Bir sonraki tabloda söz konusu katılımcıların Türkiye’de geçirdikleri süreler ve ne seviyede Türkçe bildikleri görsel verilerle aktarılacak ve öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri süreyle Türkçe hâkimiyetlerinin doğru orantılı olup olmadığı tartışılacaktır.



Şekil 5: Katılımcıların Ülkelere Göre Dağılımları

Derinlemesine görüşmeye katılan yükseköğretim öğrencilerinin nicel istatistikleri yukarıdaki gibidir. Görüldüğü üzere Türkiye’de eğitim gören uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin yaşı, bu araştırma özelinde 19’dan 41’e kadar değişmektedir.



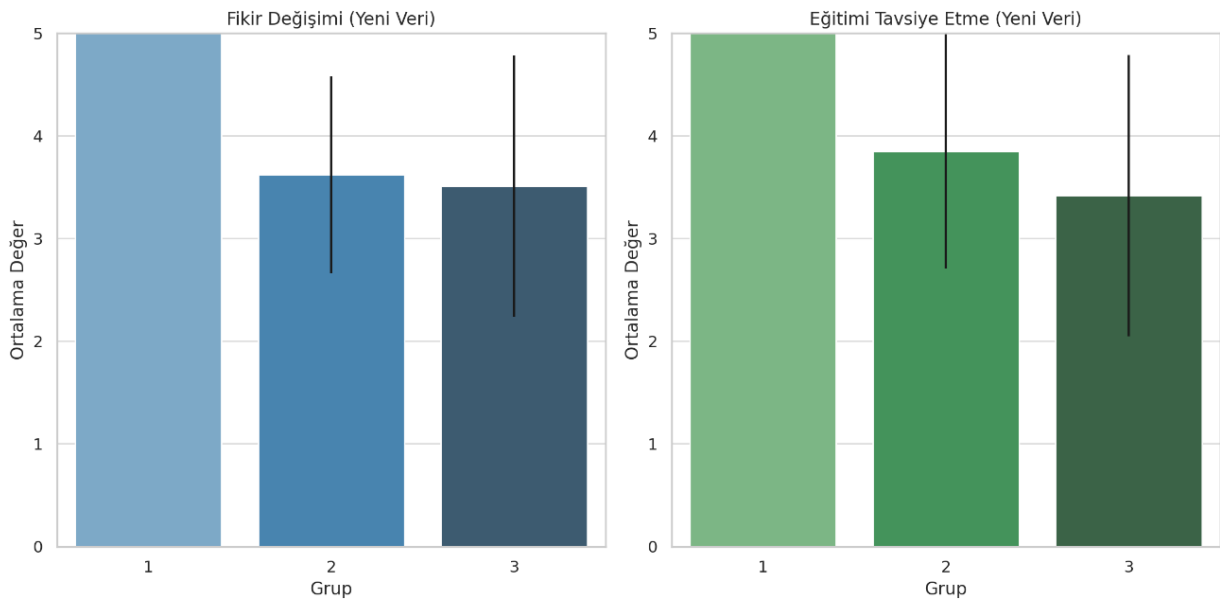
Şekil 6: Katılımcıların Türkiye’de Geçirdikleri Süreler ve Türkçe Seviyeleri

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların Türkiye’de geçirdikleri süre arttıkça Türkçeye olan hâkimyetlerinin arttığı oldukça açık bir şekilde görülmektedir. Bunun sebebi açıkça bilinmemekle beraber öğrencilerin Türkçelerini yerel halk ve birlikte öğrenim gördüğü arkadaşlarıyla kurdukları iletişim ve etkileşim sürelerinin artmış olduğunu tahmin etmek zor değildir. Bu durum, dil öğreniminin sosyal etkileşimle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler günlük yaşamlarında Türkçe kullanmaya daha fazla maruz kaldıkça, pratik yapma fırsatları artmakta ve bu da dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle alışveriş, ulaşım, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçeyi aktif biçimde kullanmaları, dil hâkimiyetlerini pekiştirmektedir. Ayrıca üniversite ortamında derslere katılım, grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler gibi akademik ve sosyal bağlamlarda Türkçeye maruz kalmaları da bu gelişimi destekleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Türkiye’den Memnuniyet

Yapılan derinlemesine görüşmede öğrencilere Türkiye’ye geldikten sonra Türkiye’ye olan bakışlarının olumlu yönde gelişip gelişmediği ve Türkiye’deki eğitimi arkadaşlarına tavsiye edip etmediği sorulmuştur. Sorular tam olarak şu şekildedir:

- Türkiye’ye geldikten sonraki fikirleriniz olumlu yönde değişti mi? (1 ile 5 arasında değerlendirme yapınız.)
- Türkiye’deki eğitimi ülkenizdeki arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz? (1 ile 5 arasında değerlendirme yapınız.)



Şekil 7: Türkiye ve Türkiye’deki Eğitimi Değerlendirme Grafiği

Bu sorular, rastgele olacak şekilde 3 gruba ayrılan öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin verdikleri cevapların analizi yapıldıktan sonra ortaya şu grafik çıkmıştır:

Bu grafikten yola çıkarak sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiştir.

a. Grup 1 yalnızca 1 katılımcıya sahip olduğu için ortalama 5,00 ve standart sapması yoktur. Grup 2'nin ortalaması 3,62, grup 3'ün ortalaması 3,51'dir. Toplam ortalama ise 3,55'tir.

b. Grup 1'de sadece 1 katılımcı vardır ve ortalama 5,00'dır. Grup 2'nin ortalaması 3,85, Grup 3'ün ortalaması 3,42'dir. Toplam ortalama 3,52 olarak hesaplanmıştır.

Bu da göstermektedir ki Türkiye'ye gelen ve yükseköğretim seviyesinde öğretim gören öğrenciler Türkiye'deki eğitimden memnun kalmakta ve arkadaşlarına da bu eğitimi tavsiye etmektedirler. Ancak öğrencilerin bu memnuniyeti YÖK yetkililerine yeterli gelmekte midir? Bu soru tartışma konusudur.

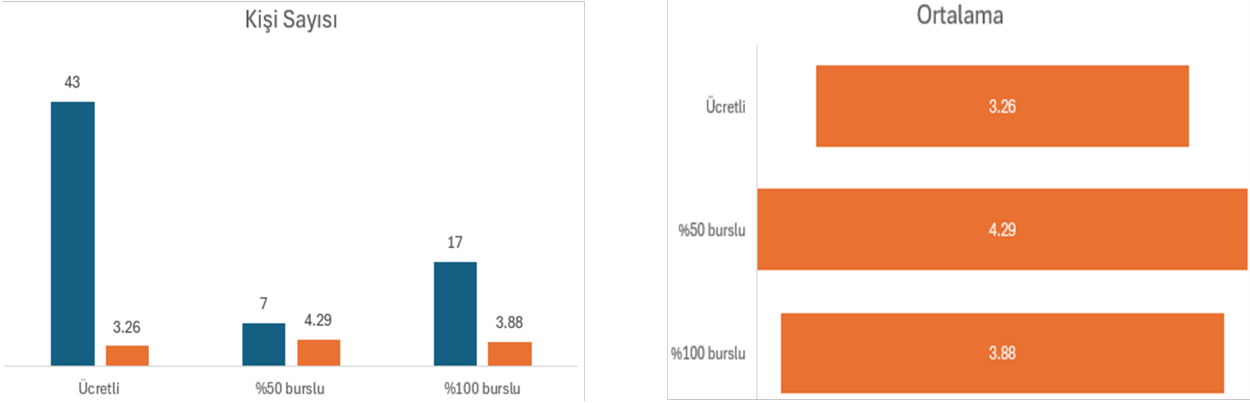
Eğitim Bedellerinin Türkiye'yi Tavsiyeye Etkisi

Çalışmanın önceki bölümlerinde derinlemesine görüşmeye katılan öğrencilerin Türkiye'yi neden tercih ettikleri, Türkiye'de eğitim almayı arkadaşlarına tavsiye edip etmedikleri, tavsiye ediyorlarsa hangi oranda tavsiye ettikleri araştırılmış ve tartışılmıştır. Bu noktada Türkiye'de burslu, burssuz ve ücretli bir şekilde yükseköğrenim görmenin söz konusu tavsiyeler üzerindeki etkisi tartışılacaktır.

Soru: *Türkiye'deki eğitimi ülkenizdeki arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz? (1 ile 5 arasında değerlendirme yapınız.)*

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama
Ücretli	43	3.26
%50 burslu	7	4.29
%100 burslu	17	3.88

Şekil 8: Ücretli, %50 ve %100 Burslu Öğrencilerin Türkiye'yi Tavsiye Etme İstatistiği Tablosu

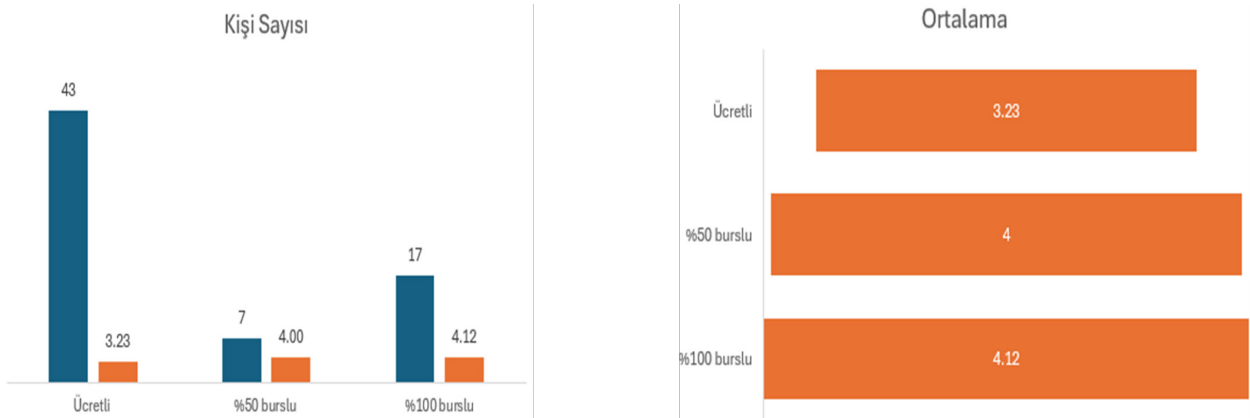


Soru: Türkiye'ye geldikten sonra Türkiye'ye yönelik fikirleriniz olumlu yönde değişti mi? (1 ile 5 arasında değerlendirme yapınız.)

Şekil 9: Ücretli, %50 ve %100 Burslu Öğrencilerin Türkiye'yi Tavsiye Etme Oranları ve Ortalaması Grafikleri

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama
Ücretli	43	3.23
%50 burslu	7	4.00
%100 burslu	17	4.12

Şekil 10: Ücretli, %50 ve %100 Burslu Öğrencilerin Türkiye'ye Karşı Olumlu Tutumlarının Tablosu



Şekil 11: Ücretli, %50 ve %100 Burslu Öğrencilerin Türkiye'ye Karşı Olumlu Tutumlarının Grafiği

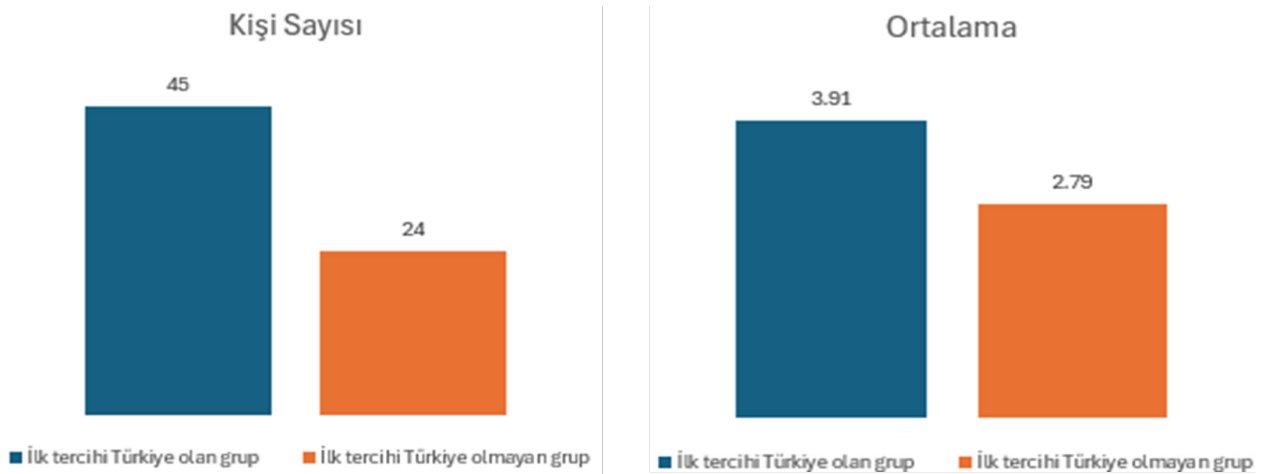
Verilen tablolara bakıldığında öğrencilerin edindikleri eğitime ücret ödüyor olmaları Türkiye'yi ve Türkiye'deki eğitimi tavsiye etme oranlarında olumsuz bir dönüş sağlamamaktadır. Buradan yola çıkılarak Türkiye'deki eğitimin fiyat/kazanım değerlendirmesinde iyi bir konumda olduğu söylenebilir.

Öte yandan aynı sorular üniversite tercihlerinde ilk tercihi Türkiye olan ve ilk tercihi Türkiye olmayan öğrencilere yöneltildiğinde ilk tercihi Türkiye olmayan öğrencilerin ilk tercihi Türkiye olan öğrencilere kıyasla Türkiye'yi tercih etme oranlarının çok daha az olduğu ve bununla beraber Türkiye'ye olan olumlu fikirlerinin yine ilk tercihi Türkiye olan öğrencilere kıyasla çok daha düşük seviyelerde olduğu gözlemlenebilir. Aşağıda paylaşılan grafikler bu gerçeği doğrulamaktadır:

Soru: *Türkiye'deki eğitimi ülkenizdeki arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz? (1 ile 5 arasında değerlendirme yapınız.)*

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama
İlk tercihi Türkiye olan grup	45	3.91
İlk tercihi Türkiye olmayan grup	24	2.79

Şekil 12: İlk Tercihi Türkiye Olan ve İlk Tercihi Türkiye Olmayan Öğrencilerin Türkiye'yi Tavsiye Etme Tablosu

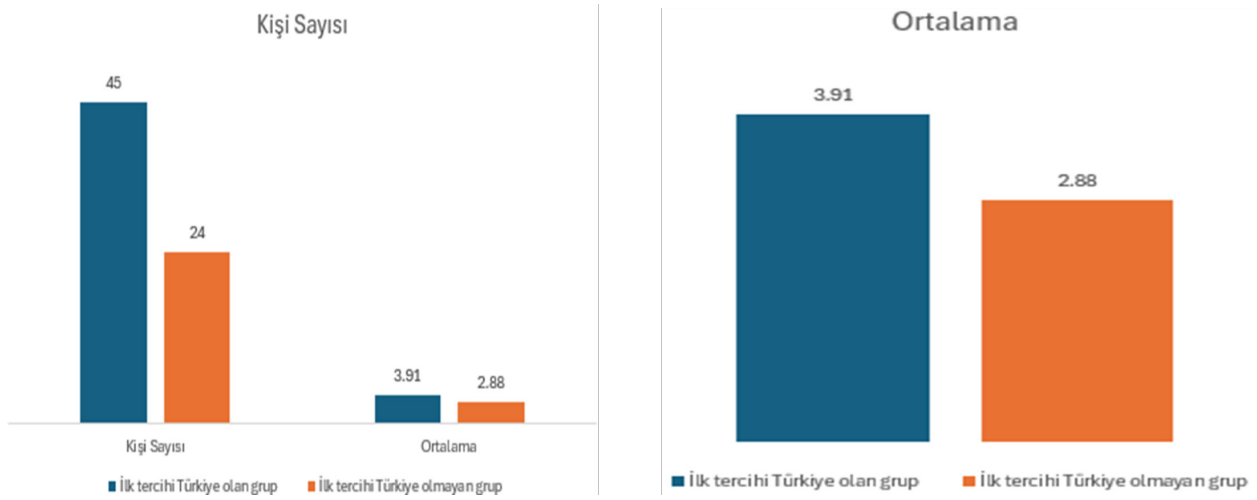


Şekil 13: İlk Tercihi Türkiye Olan ve İlk Tercihi Türkiye Olmayan Öğrencilerin Türkiye'yi Tavsiye Etme Tablosu

Soru: Türkiye'ye geldikten sonra Türkiye'ye yönelik fikirleriniz olumlu yönde değişti mi? (1 ile 5 arasında değerlendirme yapınız.)

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama
İlk tercihi Türkiye olan grup	45	3.91
İlk tercihi Türkiye olmayan grup	24	2.88

Şekil 14: İlk Tercihi Türkiye Olan ve İlk Tercihi Türkiye Olmayan Öğrencilerin Türkiye'ye Olan Fikirlerinin Tablosu



Şekil 15: İlk Tercihi Türkiye Olan ve İlk Tercihi Türkiye Olmayan Öğrencilerin Türkiye'ye Olan Fikirlerinin Grafiği

Bu tablodan ve grafiklerden de anlaşılacağı üzere birinci tercihi Türkiye olmayan öğrencilerin Türkiye'yi kendi ülkelerindeki arkadaşlarına tavsiye etme oranları, ilk tercihleri Türkiye olan öğrencilere kıyasla oldukça düşüktür. Bu da göstermektedir ki Türkiye'deki eğitim sistemi, birinci tercihi Türkiye' olmayan öğrencilerin fikirlerini olumlu yönde değiştirememektedir ve bu öğrenciler Türkiye'deki eğitimi kendi ülkelerindeki arkadaşlarına ilk tercihi Türkiye olan öğrencilere kıyasla daha az tavsiye etmektedirler. Bu oranı değiştirecek olan faktörlerin başında şüphesiz ki Türkiye'deki eğitim sistemini -özellikle yükseköğretim seviyesindeki eğitim sistemini- olumlu yönde değiştirmek ve geliştirmektir.

Sonuç

Türkiye, yükseköğretim alanında uluslararası öğrenciler açısından önemli bir tercih noktası olmayı sürdürmektedir. Eğitim kalitesinin yüksek olması, kültürel çeşitliliğin zenginliği, yaşam maliyetlerinin görece düşük olması ve gelişmekte olan iş piyasası, Türkiye'yi cazip bir öğrenim merkezi haline getirmektedir. Türkiye'de üniversite eğitimi alan uluslararası öğrenciler hem akademik donanımlarını artırmakta hem de uygulamalı bilgi ve beceriler kazanarak mezuniyet sonrası Türkiye iş gücü piyasasında yer bulma şansı elde etmektedir. Özellikle medya ve iletişim alanları, bu öğrenciler için geniş fırsatlar sunmaktadır.

Son dönemlerde, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de hem eğitim hem de mesleki gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli burs imkânları, kariyer merkezleri ve işe yerleştirme etkinlikleri yaygınlaşmıştır. Örneğin, 2023 yılında Türkiye Bursları programı kapsamında 17 bin öğrenciye hem eğitim hem de yaşam giderleri için destek sağlanmıştır. İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerdeki üniversiteler, mezuniyet sonrası istihdam oranını yükseltmek için özel sektörle iş birliklerine yönelmektedir. Bu çabalar sayesinde, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de uzun vadeli kariyer planları yapabilmelerine olanak tanınmakta ve ülkenin küresel ölçekteki eğitim çekiciliği artmaktadır.

Gelecek yıllarda, Türkiye'nin uluslararasılaşmaya yönelik eğitim politikaları ve sunduğu iş olanakları doğrultusunda, burada kariyer yapmak isteyen uluslararası öğrenci sayısında artış beklenmektedir. Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının temel amaçlarından biri, yükseköğretimin küresel rekabet gücünü artırmak ve Türkiye'yi bölgesel bir eğitim üssü hâline getirmektir (Bolat, 2015). Öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri yalnızca kaliteli bir eğitim almakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda kariyer fırsatları ve kültürel benzerlikler de bu tercihte belirleyici rol oynamaktadır. Bu kapsamda, üniversiteler ve ilgili kamu/özel kuruluşlar, mezun olan uluslararası öğrencilere kariyer yolculuklarında rehberlik etmeli ve Türkiye iş piyasasına uyum sağlamaları konusunda gerekli desteği sunmalıdır.

Kaynakça

AKGÜL O.,Uluslararası Öğrencilik (Entegrasyon, İstihdam ve Politika), İlke Yayıncılık, İstanbul, ss.143-160, 2019.

BELTEKİN, N., RADMARD, S. (2013), Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerinin Üniversiteye İlişkin Görüşleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (43), Kış 2013, ss. 250-269.

BOLAT, Mehmet Ali, (2015), Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Politikası Nedir? Ne Olmalıdır?, I. Uluslararası Öğrenci Sempozyumu, Basılmamış Bildiri Metni, 6-8 Kasım 2015.

- ÇETİNSAYA, Gökhan (2014), Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası, Eskişehir, YÖK Yayınları.
- ENTERIEVA, M. & Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye Gelen Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Beklentilerinin Karşılama Düzeyi. Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6(1), 102-115.
- GÜROL, M., & BAVLI, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. In A. Gümüş (Ed.), Türkiye'de eğitim politikaları, ss. 351–367. Nobel Yayın Dağıtım.
- HAWTHORNE, L. (2008). Demography, migration and demand for international students. Centre for the Study of Higher Education, International Migration Research Centre, Wilfrid Laurier University. In Globalisation and tertiary education in the Asia-Pacific (pp. 93–119). World Scientific.
- KAVAK, Y., & BASKAN, G. A. (2001). Türkiye'nin Tmşak ürk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına yuYönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20).
- METE, M., ÖZGENEL, M. (2021). Uluslararası Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Etme Nedenlerinin ve Beklentilerinin İncelenmesi, Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(3), Kasım 2021, ss.739-753.
- ÖZER, M. (2012). Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (1),10-13.
- ÖZOĞLU, M., GÜR, B. S., & COŞKUN, İ. (2012). Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. SETA.
- TURAL, N., & KARAKÜTÜK, K. (1991). Eğitim politikaları. Eğitim ve Bilim, 15(82), 16–24.
- YARDIMCIOĞLU, F., BEŞEL, F., SAVAŞAN F. (2017), Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği), Akademik İncelemeler Dergisi, 12 (1), Nisan 2017, ss. 203-254.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2024). Türkiye Bursları. YTB Resmî Web Sitesi. <https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> / Erişim Tarihi: 08.12.2025
- YÖK, 2025, Uyuğa Göre Öğrenci İstatistikleri, <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 08.12.2015.

AMERİKA'DAKİ NATION OF ISLAM:

TARİH, İNANÇ VE ETKİLERİ

Rita R. E. Eid¹

Abstract

This study examines the Nation of Islam (NOI) as a distinctive religious and socio-political movement in the United States that emerged in the 1930s. Using qualitative content analysis and a review of primary and secondary sources, it explores the movement's historical development, theological doctrines, and socio-political impact. The research highlights how NOI combined Islamic terminology with Black nationalism, Afrocentrism, and alternative theological interpretations to create a unique model of religious identity that provided spiritual guidance, dignity, and empowerment to African Americans facing systemic racism.

The study focuses on the leadership of Elijah Muhammad, the activism of Malcolm X, and the revivalist efforts of Louis Farrakhan, demonstrating that NOI functioned simultaneously as a heterodox religious community, a vehicle for socio-political mobilization, and an agent of cultural resistance. The findings show that NOI challenged dominant narratives of race, religion, and power, contributing to the redefinition of Black identity and the articulation of collective struggle for freedom and equality.

Ultimately, the study argues that NOI should be understood as a hybrid formation—religious, political, and cultural—that continues to shape debates on race, religion, and social justice in contemporary America.

Keywords: Sociology of Religion, Nation of Islam, Black Nationalism, Afrocentrism, Religious Discourse, Racial Identity, Yakub Myth, Organizational Structure, Reunification and Expansion

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Öğrencisi.

Makale DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18086375>

Özet

Bu çalışma, 1930’larda Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkan ve Afroamerikalıların dini ve kültürel tarihindeki en etkili örgütlerden biri haline gelen Nation of Islam’ı (NOI) incelemektedir. Nitel içerik analizi ile birincil ve ikincil kaynakların incelenmesi yoluyla hareketin tarihsel gelişimi, teolojik doktrinleri ve sosyo-politik etkileri ele alınmıştır. Araştırma, Nation of Islam’ın İslami referansları siyah milliyetçiliği, Afrocentrism ve alternatif teolojik yorumlarla harmanlayarak Afroamerikalılara hem manevi rehberlik hem de sistematik ırkçılığa karşı direnç sağlayan özgün bir dini kimlik modeli sunduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma, Elijah Muhammad’ın liderliği, Malcolm X’in devrimci aktivizmi ve Louis Farrakhan’ın hareketi kurumsal ve ideolojik açıdan güçlendirme çabalarına odaklanarak NOI’nin hem heterodoks bir dini topluluk, hem sosyopolitik bir mobilizasyon aracı, hem de kültürel direnişin bir aktörü olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bulgular, hareketin Amerika’daki ırk, din ve güç egemen anlatılarına meydan okuduğunu ve siyah kimliğin yeniden tanımlanmasına, özgürlük ve eşitlik mücadelesinin kolektif olarak ifade edilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma NOI’nin marjinal veya heterodoks bir mezhep olarak görülmemesi, aksine dini, politik ve kültürel bir hibrit oluşum olarak anlaşılması gerektiğini savunmaktadır; bu yapı, çağdaş Amerika’da ırk, din ve sosyal adalet tartışmalarını şekillendirmeye devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Sosyolojisi, Nation of Islam, Siyah Milliyetçiliği, Afromerkezcilik, Dini Söylem, Irksal Kimlik, Yakub Miti, Örgütsel Yapı, Yeniden Birleşme ve Genişleme.

Giriş

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde siyah toplum; kölelik mirası, sistematik ırkçılık ve toplumsal dışlanma gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu koşullar yalnızca siyasal mücadele alanında değil, aynı zamanda dini ve kültürel düzeyde de yeni arayışların doğmasına yol açmıştır. Bu bağlamda Nation of Islam (NOI), siyah Amerikalıların kimlik, onur ve özgürlük mücadelelerinin simgesel hareketlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır.

1930’larda W. D. Fard (doğum tarihi bilinmiyor, 1934’ten sonra kayboldu) tarafından temelleri atılan ve Elijah Muhammad (1897-1975) liderliğinde örgütlü bir yapıya kavuşan Nation of Islam, klasik İslam öğretilerini siyah milliyetçiliği, Afrocentrism ve alternatif teolojik yorumlarla harmanlayarak özgün bir dini hareket haline gelmiştir. Malcolm X’in (1925-1965) dönüştürücü etkisi ve Louis Farrakhan’ın (1933-...) hareketi yeniden yapılandırmaya yönelik girişimleri, NOI’yi yalnızca dini bir oluşum olmaktan çıkararak zamanla sosyopolitik bir aktör hâline getirmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Nation of Islam'ın tarihsel gelişimini, teolojik inançlarını ve Amerikan toplumundaki sosyopolitik etkilerini incelemektir. Çalışma, dini hareketlerin kimlik inşasındaki rolünü ve siyah toplumun özgürlük ile eşitlik mücadelesine sağladığı katkıyı değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın önemi, Nation of Islam'ın yalnızca bir dini topluluk değil, aynı zamanda yeni dini hareketler (new religious movements), siyah milliyetçiliği ve toplumsal direniş ekseninde ele alınabilecek disiplinler arası bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. NOI, ABD'de din ile siyasal mücadele arasındaki ilişkinin özgün bir örneğini temsil etmektedir.

Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Nation of Islam hangi tarihsel ve toplumsal koşullar altında ortaya çıkmıştır?
2. Hareketin teolojik yapısı ve mitleri siyah kimliğin inşasında ne şekilde bir rol oynamıştır?
3. Nation of Islam günümüzde Amerikan toplumunda hangi dini, kültürel ve siyasal etkilere sahiptir?

Bu sorulara verilecek yanıtların, hem din sosyolojisi hem de siyasal hareketler literatürüne katkı sağlaması ve ayrıca ABD'de din ile kimlik ilişkisini anlamak için özgün bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Yeni Dini Hareketler (NRM) Teorisi

NOI, modern toplumlarda geleneksel dini yorumları dönüştüren ve alternatif inanç sistemleri ile kimlik modelleri üreten yeni dini hareketler (NRM) kategorisinde değerlendirilmektedir (Barrett, 2001; Gardell, 1996). Bu bağlamda, NOI'nin İslam'dan esinlenmesine rağmen özgün mitoloji, eskatoloji ve kozmoloji geliştirmesi, onu NRM literatüründe dikkate değer bir örnek haline getirmektedir (Oliver, 2012). Araştırmacılar, NOI'nin İslami terimleri seçici biçimde kullandığını, ancak bunlara farklı anlamlar yüklediğini vurgulamaktadır (Fishman & Soage, 2013).

1.2. Siyah Milliyetçiliği ve Afrocentrism

NOI'nin ideolojik temellerinde siyah milliyetçiliği ve Afrocentrism güçlü bir biçimde yer almaktadır. Elijah Muhammad'ın "İslam, siyah milletin doğal dinidir" ifadesi, dini öğretiyi siyah kimliğinin yeniden inşasıyla özdeşleştiren yaklaşımını göstermektedir. Afrocentrism, siyahların tarihsel kökenlerini ve kültürel mirasını merkeze alan bir düşünce biçimi olarak NOI'nin söylemlerine yön vermiştir (Tinaz, 2000). Hareket, Marcus Garvey'in öz yeterlilik, ekonomik milliyetçilik ve siyahların bağımsız bir topluluk olarak örgütlenmesi fikrinden etkilenmiştir (Acevado, Ordner & Thompson, 2010).

1.3. Din - Kimlik - Direniş İlişkisi

Din sosyolojisi literatüründe din, yalnızca bir inanç sistemi değil, aynı zamanda toplumsal kimlik ve direnişin kaynağı olarak da değerlendirilir (Cone, 1991). NOI örneğinde din, siyah toplum için hem kölelik mirasına bir tepki hem de kültürel özgünlüğün yeniden inşasının aracı olmuştur (Assensoh & Alex-Assensoh, 2013). Elijah Muhammad ve Malcolm X gibi figürler, dini söylemi siyahların onur ve özgürlük mücadelesiyle birleştirmiştir (Assensoh & Alex-Assensoh, 2013). NOI, Hristiyanlığı “beyaz adamın dini” olarak reddederken İslam’ı siyahların özgün dini kimliği olarak konumlandırmıştır (Colley, 2014).

1.4. Nation of Islam’ın Teorik Konumlanması

Yukarıda ele alınan kuramsal çerçeve dikkate alındığında Nation of Islam çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Barrett, 2001; Gardell, 1996). NRM literatürü açısından heterodoks yapısı ve alternatif teolojisiyle dikkate değer bir örnek; siyah ayrılıkçılığı söyleminin temel taşıyıcılarından biri; din ve direniş ilişkisi bağlamında ise dini öğretiyi toplumsal adalet, özgürlük ve onur mücadelesiyle bütünleştiren özgün bir modeldir (Tinaz, 2000; Assensoh & Alex-Assensoh, 2013). Dolayısıyla NOI, yalnızca dini bir oluşum değil, aynı zamanda siyasal, kültürel ve toplumsal direnişin bütüncül bir modeli olarak incelenmelidir (Oliver, 2012; Fishman & Soage, 2013).

2. Yöntem (Metodoloji)

2.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nation of Islam’ın tarihsel gelişimini, teolojik yapısını ve sosyopolitik etkilerini anlamak amacıyla nitel yaklaşım tercih edilmiştir. Nitel yöntem, hareketin tarihsel bağlamdaki çok katmanlı yapısını çözümlemeye ve dini söylemlerin siyah kimliği üzerindeki rolünü derinlemesine anlamaya olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014). Özellikle, hareketin dini, kültürel ve siyasal boyutlarını kapsayan analizler için nitel yöntem, katı sayısal veriler yerine anlam ve bağlam odaklı bir perspektif sunmaktadır.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırma, hem birincil hem de ikincil kaynaklara dayanmaktadır. Bu çalışmada birincil kaynaklar, hareketin kendi liderleri tarafından üretilmiş metinler, konuşmalar ve bildiriler olarak; ikincil kaynaklar ise hareket hakkında yapılmış akademik çalışmalar, raporlar ve analizler olarak tanımlanmaktadır.

Birincil kaynaklar arasında, Elijah Muhammad’ın *Message to the Blackman* (۱۹۶۵), Malcolm X’in *The Autobiography of Malcolm X* (Haley, ۱۹۹۹) ve Louis Farrakhan’ın konuşmaları ile

yayımlanmış bildirileri yer almaktadır. Bu metinler, hareketin teolojik ve ideolojik temelini anlamak için doğrudan başvurulacak özgün kaynaklardır.

İkincil kaynaklar kapsamında, Nation of Islam üzerine yapılmış akademik literatür; örneğin Gardell (1996), Gibson (2012) ve Tinaz (2000) tarafından yazılan kitaplar ile Akom (2003) ve Fishman & Soage (2013) gibi araştırmacıların hakemli dergi makaleleri bulunmaktadır. Bu literatür, hareketin tarihsel, sosyolojik ve kültürel boyutlarına ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Bunlara ek olarak ABD’de din, toplum ve insan hakları konularına ilişkin resmi raporlar, medya analizleri ve sivil toplum kuruluşlarının yayınları da araştırmada kullanılan veri kaynakları arasındadır. Bu belgeler, hareketin güncel etkilerini ve kamuoyundaki yansımalarını değerlendirme olanağı sağlamaktadır.

Veri kaynaklarının seçimi, Nation of Islam’ın tarihsel gelişimi ve güncel konumunun bütüncül bir perspektifle incelenmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca analiz kapsamı, kullanılan kaynakların dönemsel dağılımı ve içerik odakları dikkate alınarak 1930-2020 dönemi çerçevesinde belirlenmiştir.

2.3. Analiz Yöntemi

Toplanan veriler, içerik analizi (content analysis) yöntemiyle incelenmiştir (Krippendorff, 2018). Analiz sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

1. Ön kodlama: Kaynaklardaki dini söylemler, ideolojik mesajlar ve politik yönelimler ilk olarak belirlenmiştir.
2. Kategorilendirme: Elde edilen kodlar, hareketin dini, kültürel ve siyasal boyutları temelinde sınıflandırılmıştır.
3. Tematik analiz: Kodlar ve kategoriler aracılığıyla ana temalar (kimlik inşası, ayrılıkçılık, toplumsal direniş) ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca, karşılaştırmalı analiz yöntemi uygulanarak NOI’nin söylem ve uygulamaları, diğer toplumsal ve dini hareketlerle kıyaslanmıştır. Örneğin, 1960’ların *Civil Rights Movement* ve *Black Panthers* hareketleri ile benzerlik ve farklılıklar tartışılmış ayrıca alternatif dini hareketlerden biri olan *Scientology* ile örgütsel yapı ve inanç sistemi düzeyinde kıyaslamalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar, NOI’nin özgün konumunu ve stratejik yaklaşımlarını anlamaya katkı sağlamıştır.

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

- a) Saha verisinin olmaması: Çalışmada katılımcı gözlem veya mülakat gibi birincil veri toplama yöntemleri kullanılmamıştır.

- b) İkincil kaynaklara bağımlılık: Bulgular büyük ölçüde mevcut literatüre dayandığı için yorumlar, kullanılan kaynakların perspektifleriyle sınırlıdır.
- c) Zaman ve bağlam etkisi: NOI'nin sürekli evrilen yapısı, güncel gelişmelerin analize tam olarak yansıtılmasını zorlaştırmaktadır.
- d) Genelleştirilebilirlik sınırlılığı: Sonuçlar, hareketin özgün bağlamına dayandığından, diğer dini veya sosyal hareketlere doğrudan genellenemez.

Buna rağmen araştırma, Nation of Islam'ın tarihsel, dini ve sosyolojik bağlamda anlaşılmasına katkı sağlamayı ve hareketin kimlik inşası ile direniş stratejileri açısından kapsamlı bir perspektif sunmayı hedeflemektedir.

3. Bulgular

3.1 Tarihsel Gelişim

Nation of Islam'ın tarihsel süreci, hareketin ideolojik ve sosyopolitik kimliğini şekillendiren birkaç kritik dönüm noktasına ayrılabilir:

- Kuruluş (1930'lar): Wallace Fard Muhammad tarafından Detroit'te başlatılan hareket, Afroamerikalıların kölelik sonrası kimlik arayışına dini ve kültürel bir alternatif sunmuştur (Gardell, 1996). Bu dönem, hareketin temel öğretilerinin ve erken örgütsel yapısının olduğu bir başlangıç evresidir.
- Elijah Muhammad Dönemi (1934-1975): NOI'nin kurumsallaşması ve *Message to the Blackman* adlı eserin yayımlanması, ayrılıkçılık ve siyah milliyetçiliği ideolojisinin güçlenmesini sağlamıştır (Berg, 1998). Elijah Muhammad, hareketin lideri olarak dini söylemi siyah kimliği ve toplumsal direnişle bütünleştirmiştir.
- Malcolm X'in Etkisi (1948-1965): Malcolm X'in etkisi, NOI'nin hızlı büyümesinde ve ulusal düzeyde tanınmasında belirleyici olmuştur. Onun ayrılığı ve Sivil Haklar Hareketi ile hareket arasındaki gerilim, NOI'nin stratejik konumunu ve siyasal söylemini şekillendirmiştir (Assensoh & Alex-Assensoh, 2013).
- Louis Farrakhan Dönemi (1977'den günümüze): Hareket yeniden yapılandırılmış, *The Final Call* gazetesi yayımlanmaya başlamış ve 1990'teki *Million Man March* gibi kitlesel etkinliklerle toplumsal görünürlüğünü artırmıştır (Gibson, 2012). Bu dönem, hareketin modern siyasal ve ekonomik projelerle bütünleştiği evredir.

Nation of Islam'ın tarihsel gelişiminde liderlerin katkıları ve hareketin ideolojik evrimi kronolojik olarak sınıflandırılabilir. Bu çerçevede, farklı dönemlerde yaşanan dönüşümleri ve öne çıkan gelişmeleri sistematik biçimde görmek amacıyla Tablo 3.1'de Nation of Islam'ın tarihsel gelişim

evreleri özetlenmektedir.

Tablo 3.1. Nation of Islam’ın Tarihsel Gelişim Evreleri

Dönem	Lider(ler)	Öne Çıkan Gelişmeler
1930-1934	Wallace Fard M u h a m m a d	Kuruluş, ilk öğretiler
1934-1975	Elijah Muhammad	Teoloji, ayrılıkçılık, örgütlenme
1948-1965	Malcolm X	Toplumsal mobilizasyon, ulusal görünürlük
1977-2025	Louis Farrakhan	Yeniden yapılanma, ekonomik projeler, uluslararası ilişkiler

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, Nation of Islam’ın gelişim süreci dört temel döneme ayrılmaktadır. Kurucu aşamada Wallace Fard Muhammad’ın doktriner katkıları dikkat çekerken Elijah Muhammad dönemi kurumsallaşma ve siyah milliyetçiliğinin güçlenmesi ile öne çıkmaktadır. Malcolm X hareketi ulusal düzeyde tanınır kılmış, Louis Farrakhan ise modern dönemde hem ekonomik hem de uluslararası projelerle hareketin etkisini genişletmiştir.

3.2. İnanç ve Teoloji

NOI’nin teolojik yapısı, hem klasik İslam hem de siyah milliyetçiliği öğelerinden beslenen özgün bir doktrin ortaya koymaktadır. Bu doktrin, hareketin ırk, kimlik ve toplumsal direnişle ilişkili benzersiz bir anlayış geliştirmesine olanak sağlamıştır.

3.2.1 Yakub Miti

NOI’nin kozmolojisinin merkezinde Yakub miti yer almaktadır; bu mit, beyaz ırkın yapay bir şekilde yaratıldığını öne sürer (Curtis, 2016). Yakub miti, hareketin ırk temelli kozmoloji anlayışını güçlendirir ve siyah toplumun tarih boyunca maruz kaldığı baskılara karşı teolojik bir açıklama sunar. Bu mitoloji, sadece inanç boyutunda değil, aynı zamanda toplumsal ve siyasal kimliğin inşasında da belirleyici bir rol oynar. Siyah toplumun seçilmiş halk olduğu vurgusu, dini bağlılığı direniş ve özgürlük mücadelesi ile bütünleştirir.

3.2.2. Tanrı Anlayışı

NOI’de Tanrı anlayışı, İslam’ın tevhid kavramından ayrılır; Tanrı, insan formunda tezahür eden bir varlık olarak görülür (Barrett, 2001). Bu görüş, Allah’ın doğrudan siyah toplumla ilişkilendiği ve onlara rehberlik ettiği inancını güçlendirir. Bu antropomorfik anlayış, dini öğretiyi toplumsal ve siyasal eylemle birleştirerek tanrısal otoriteyi direniş ve kimlik inşasıyla ilişkilendirir.

3.2.3. Peygamberlik

Elijah Muhammad, kendisini Allah'ın elçisi olarak konumlandırmış ve bu yönüyle İslam'daki peygamberlik anlayışından uzaklaşmıştır (Soumahoro, 2007). Bu yaklaşım, hareketin lider merkezli örgütsel yapısını ve dini otoriteyi siyah kimliğinin inşasında bir araç olarak kullanmasını mümkün kılmıştır. Malcolm X ve diğer önde gelen figürler de bu çerçevede dini söylemi toplumsal adalet ve özgürlük mücadelesine yönlendirmişlerdir.

3.2.4. Kurtuluş Teolojisi

NOI, siyah toplum için ırk temelli bir kurtuluş teolojisi geliştirmiştir (Akom, 2003). Bu öğretilerde siyah toplum, seçilmiş halk olarak tanımlanmış ve dini bağlılık, toplumsal özgürlük ve onur mücadelesi ile doğrudan bağlantılı bir hal almıştır. Kurtuluş anlayışı yalnızca bireysel imanla sınırlı değildir; kolektif kimlik ve siyasal eylemle bütünleşmiştir. Bu teoloji, hem tarihsel olarak Afroamerikalıların kölelik ve ayrımcılık deneyimlerine yanıt vermiş hem de güncel olarak toplumsal ve ekonomik bağımsızlığı teşvik eden programların ideolojik temelini oluşturmuştur.

Nation of Islam'ın teolojik öğretileri, klasik İslam anlayışından önemli ölçüde ayrılmakta ve Afroamerikalı topluluğun özgün tarihsel koşullarına dayalı bir kurtuluş söylemi üretmektedir. Bu bağlamda, NOI'nin Tanrı, peygamberlik, ahiret, kurtuluş ve ırk anlayışı gibi temel konularda geliştirdiği yorumlar, hem Sünni İslam'dan hem de Hristiyanlıktan farklı özgün bir doktrinel sistem ortaya koymaktadır. Bu farkların sistematik olarak görülebilmesi için Tablo 3.2'de Nation of Islam, Sünni İslam ve Hristiyanlık doktrinleri karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Nation of Islam - Sünni İslam - Hristiyanlık Doktrin Karşılaştırması

Konu	Nation of Islam	Sünni İslam	Hristiyanlık
Tanrı Anlayışı	Tanrı insan formunda tecelli eder (Fard Muhammad)	Allah ezeli ve benzersizdir, insan formunda değildir	Tanrı üçlü birlik (Baba, Oğul, Kutsal Ruh)
Peygamberlik	Elijah Muhammad Allah'ın elçisi olarak görülür	Muhammed son peygamberdir	İsa Tanrı'nın Oğlu ve kurtarıcıdır
Ahiret İnancı	Ahiret reddedilir, ölüm = son	Ahiret, cennet ve cehennem inancı vardır	Cennet ve cehennem inancı vardır
Kurtuluş	Siyah toplum seçilmiş halktır	Kurtuluş iman ve salih amellerle mümkündür	Kurtuluş İsa'ya iman yoluyla gerçekleşir
İrk Anlayışı	Siyahlar üstün, beyazlar Yakub mitiyle “şeytan”	İrk üstünlüğü yoktur, eşitlik esastır	Tüm insanlar Tanrı'nın yarattığıdır, evrensel eşitlik

Tablo 3.2. incelendiğinde Nation of Islam'ın inanç sisteminin siyah toplum merkezli özgün bir teoloji inşa ettiği görülmektedir. Özellikle Tanrı anlayışında antropomorfik (insan biçiminde) bir yaklaşım geliştirilmesi, Sünni İslam'ın tevhid ilkesinden ve Hristiyanlığın teslis doktrininden

farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, Elijah Muhammad'ın peygamberlik statüsü ve ahiretin reddi, NOI'nin İslam'dan ayrıldığı en belirgin noktalar. Kurtuluş ve ırk anlayışı bağlamında ise hareketin Afroamerikalı toplumu seçilmiş halk olarak görmesi ve beyazları şeytanlaştıran Yakub mitini benimsemesi, onu hem İslam'ın evrensel eşitlik anlayışından hem de Hristiyanlığın tüm insanları Tanrı'nın yarattığı kabulünden uzaklaştırmaktadır. Bu farklılıklar, NOI'nin teolojisinin yalnızca dini değil, aynı zamanda tarihsel ve sosyopolitik bir bağlamın ürünü olduğunu göstermektedir.

NOI, teolojisini doğrudan siyah kimliğiyle özdeşleştirerek “ırk temelli bir kurtuluş teolojisi” geliştirmiştir.

- Sünni İslam; evrensel eşitlik vurgusu ve tevhid inancıyla NOI'den ayrılır.
- Hristiyanlık, kurtuluşu bireysel imanla tanımlar ve tüm insanlığı Tanrı'nın yarattığı olarak kabul eder.

Dolayısıyla, Nation of Islam'ın teolojik yapısı, ırk merkezli bir kozmoloji ile siyasal direniş söyleminin kesişiminde konumlanırken ana akım dinler daha evrensel, kapsayıcı ve etnik aidiyetten bağımsız bir yaklaşımı temsil etmektedir.

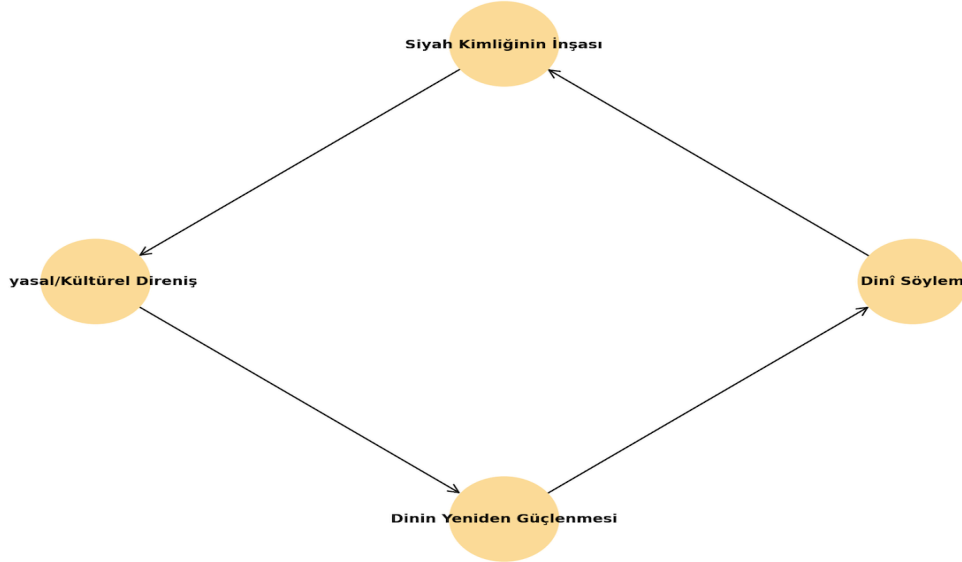
3.3. Sosyopolitik Etkiler

NOI, dini bir hareket olmanın ötesinde, siyah toplumun özgürleşmesinde sosyopolitik bir aktör olmuştur. Bu kapsamda hareketin etkileri şunlardır:

- Siyah Kimlik İnşası: “Biz kimiz?” sorusuna alternatif bir yanıt sunarak siyahların kolektif özgüvenini artırmıştır (Cone, 1991). Bu süreç, toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirerek direnişin ideolojik temelini oluşturmuştur.
- Eğitim ve Hapishane Programları: Hapishanelerde İslami eğitim ve rehabilitasyon programları yürütmüş, genç siyalara alternatif bir kimlik ve değer sistemi sunmuştur (Colley, 2014). Bu eğitimler, hem dini bağlılığı hem de toplumsal farkındalığı desteklemiştir.
- Ekonomik Girişimler: Tarım projeleri (*Muhammad Farms*), işletmeler ve güvenlik şirketleri aracılığıyla ekonomik bağımsızlığı teşvik etmiştir (Osborn, 2014). Bu girişimler, siyah toplumun kendi kaynaklarını kontrol etmesine ve ekonomik özerklik kazanmasına yardımcı olmuştur.

Nation of Islam'ın teolojik söylemi, yalnızca inançsal bir sistem üretmekle kalmamış, aynı zamanda Afroamerikalı toplulukların kolektif kimliklerini inşa etmelerinde ve direniş stratejilerini geliştirmelerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu bağlamda, dini söylem kimlik oluşumunu doğrudan beslemiş; kimlik ise toplumsal direnişin ana dayanağı hâline gelmiştir. Din, kimlik ve

direnış arasındaki bu karşılıklı etkileşim, NOI'nin tarihsel ve sosyopolitik serüveninde süreklilik arz eden bir dinamiktir. Bu ilişkinin nasıl işlediğini daha açık biçimde göstermek amacıyla Şekil 3.1'de Nation of Islam'da Din - Kimlik - Direniş İlişkisi şematik olarak sunulmaktadır.



Şekil 3.1. Nation of Islam'da Din - Kimlik - Direniş İlişkisi

Şekil 3.1 incelendiğinde dinin Nation of Islam'da yalnızca bireysel iman alanıyla sınırlı kalmadığı; kimlik inşasının merkezine yerleşerek toplumsal direniş besleyen bir unsur hâline geldiği görülmektedir. Bu süreç döngüsel bir yapı sergiler. Teolojik öğretisi siyah kimliğini güçlendirir, bu kimlik toplumsal ve kültürel direnişin temelini oluşturur, direniş ise teolojik söylemi yeniden üretip pekiştirir. Böylece, hareketin tarihsel gelişiminde dinî ve sosyopolitik unsurlar birbirini karşılıklı olarak desteklemiş; Nation of Islam yalnızca bir dini cemaat değil, aynı zamanda Afroamerikalı toplumunun özgürlük, eşitlik ve onur mücadelesinin ideolojik taşıyıcısı hâline gelmiştir.

3.4. Güncel Durum

Günümüzde Nation of Islam (NOI), tarihsel ve teolojik temellerini korurken toplumsal ve kültürel etkilerini modern bağlamda sürdürmektedir. Bu bağlamda hareketin güncel durumuna dair başlıca gözlemler şunlardır:

- **Üye Profili:** Bugün NOI üyeleri, ağırlıklı olarak orta sınıf siyah Amerikalılardan oluşmakta olup genç kuşaklar ve kadınlar da giderek daha fazla katılım göstermektedir (Gibson & Berg, 2017). Bu durum, hareketin demografik çeşitliliğini ve toplumsal etkisinin sürekliliğini göstermektedir.
- **Sosyal Medya Etkisi:** *The Final Call* gazetesi ve sosyal medya platformları, hareketin mesajlarını yalnızca ulusal değil, aynı zamanda küresel ölçekte yaymasına olanak tanımaktadır. Sosyal medya, NOI'nin genç nesillerle iletişimini güçlendiren ve ideolojik mesajlarını geniş kitlelere ulaştıran önemli bir araç hâline gelmiştir.

- **Eleştiriler:** NOI, tarihsel olarak antisemitizm, ırk ayrımcılığı ve heterodoksi nedeniyle yoğun eleştiriler almıştır (Oliver, 2012). Günümüzde de bu eleştiriler, hareketin bazı söylemlerinin toplumda tartışmalı bulunmasıyla devam etmektedir.
- **Diğer Dini Hareketlerle İlişkiler:** Özellikle Scientology ile yapılan iş birlikleri dikkat çekmiş, bu durum bazı üyeler ve gözlemciler tarafından tartışmalı olarak değerlendirilmiştir (Gray, 2012). Bu iş birlikleri, hareketin modern dini ve kurumsal stratejilerini anlamak açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Güncel veriler, NOI'nin hem demografik çeşitlilik hem de modern iletişim araçları üzerinden etkisini sürdürdüğünü göstermektedir. Öte yandan, hareketin eleştirilen yönleri, dini öğreti ve siyasal duruşun toplum nezdindeki sınırlarını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda NOI, modern dönemde hem bir dini hareket hem de sosyopolitik bir aktör olarak varlığını devam ettirmektedir.

4. Tartışma

Bu bölümde, Nation of Islam'ın (NOI) tarihsel, teolojik ve sosyopolitik bulguları, mevcut literatür ışığında tartışılmaktadır. Bulguların literatürle karşılaştırılması, hareketin hem yeni dini hareket (NRM) hem de siyasal aktör olarak değerlendirilmesi, ayrıca din - kimlik - direniş bağlamındaki özgün yeri üzerinde durulmaktadır.

4.1. Literatürle Karşılaştırma

Araştırma bulguları, literatürde NOI'nin sıklıkla "heterodoks NRM" olarak tanımlandığını doğrulamaktadır (Barrett, 2001; Gardell, 1996). Bununla birlikte bulgular, hareketin sadece dini bir yapı olmadığını, aynı zamanda siyasal ve toplumsal bir aktör olduğunu da göstermektedir.

- Cone (1991) ve Akom (2003), NOI'nin dini söylemlerinin siyah kimlik inşasında dönüştürücü bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır.
- Gibson (2012) ve Berg (1998) ise hareketin politik yönünü ön plana çıkarmıştır.

Bu çerçevede, NOI'nin dini ve siyasal boyutları birbirini tamamlamakta ve hareketin çok katmanlı yapısını anlamak için her iki boyutun birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.2. Yeni Dini Hareket mi, Siyasal Hareket mi?

NOI, klasik NRM tanımlarına uyum sağlasa da aynı zamanda güçlü bir siyasal hareket niteliği taşımaktadır.

- Elijah Muhammad'ın ayrılıkçı söylemleri,

- Malcolm X'in kitlesel mobilizasyonu
- Farrakhan'ın toplumsal projeleri

hareketin politik karakterini belirgin şekilde öne çıkarmaktadır. Bu nedenle NOI'yi yalnızca dini hareket veya siyasal örgüt olarak tanımlamak yetersizdir; daha doğru bir yaklaşım, hareketin “dini - siyasal hibrit” bir yapı olarak görülmesidir (Fishman & Soage, 2013).

4.3. Benzer Hareketlerle Karşılaştırma

NOI, bazı yönleriyle Black Panthers gibi siyasal örgütlerle benzerlik göstermektedir. Her iki hareket de siyah toplumun özgürleşmesini hedeflemiş ancak farklı yöntemler benimsemiştir. NOI bunu dini söylem üzerinden gerçekleştirirken Black Panthers seküler ve devrimci bir söylem geliştirmiştir (Acevado, Ordner & Thompson, 2010). Bu durum, dini ve seküler direniş biçimlerinin Afroamerikalı toplumu içinde nasıl farklı kanallar üzerinden ortaya çıktığını göstermektedir.

Bununla birlikte, NOI'nin Scientology ile kurduğu ilişki de literatürde dikkat çekmiştir. İki hareket arasındaki iş birliği, bazı gözlemciler tarafından pragmatik bir ittifak olarak değerlendirilmiş ve NOI'nin stratejik yönünü ortaya koymuştur (Gray, 2012). Bu ilişki, NOI'nin modern dönemde farklı dini ve kurumsal yapılarla esnek bir şekilde ilişki kurabildiğini göstermektedir.

NOI ayrıca Amerika'daki diğer İslami kökenli Afroamerikalı hareketlerle de karşılaştırılabilir. Moorish Science Temple, 1910'larda ortaya çıkarak siyah toplum için alternatif bir İslam yorumu geliştirmiş ve böylece NOI'nin entelektüel ve dini zemininin oluşmasına katkı sağlamıştır. Elijah Muhammad sonrası dönemde ise oğlu Warith Deen Mohammed'in liderliğinde şekillenen American Muslim Mission, hareketi Sünni İslam'a yaklaştırma girişimiyle dikkat çekmiştir. Bu süreç, NOI'nin heterodoks yapısından ayrılarak daha evrensel bir İslam anlayışına yönelme çabası olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, Moorish Science Temple bir öncül, American Muslim Mission ise bir ardıl örnek olarak NOI'nin hem geçmişten beslendiğini hem de sonraki hareketlere ilham verdiğini göstermektedir (Gomez, 2000; Curtis, 2006; Turner, 2003; Dannin, 2002).

4.4. Teolojik Açıdan Tartışma

NOI'nin teolojisi, İslam ile bazı benzerlikler taşısa da ciddi çelişkiler barındırmaktadır:

- Tevhid anlayışı ile Tanrı'nın insan formunda tezahürü çelişmektedir (Barrett, 2001).
- Peygamberlik doktrini, Elijah Muhammad'ın konumlandırılması ile klasik İslam anlayışından ayrılmaktadır (Soumahoro, 2007).
- Yakub miti, NOI'nin ırk merkezli kozmolojisinin temelini oluşturarak İslam'dan keskin biçimde ayrılmasına neden olmaktadır.

Buna karşın, ibadet pratikleri, ahlaki vurgular ve toplumsal dayanışma öğeleri açısından İslam ile benzerlikler taşımaktadır. Bu çelişkili yapı, NOI'yi hem dini hem de sosyopolitik düzlemde özgün kılan temel bir faktördür.

5. Sonuç ve Değerlendirmeler

Bu çalışma, Nation of Islam'ın (NOI) hem dini hem de sosyopolitik boyutlarını bütüncül bir şekilde ele alarak hareketin Amerika Birleşik Devletleri'nde siyah toplum için nasıl özgün bir kimlik ve direniş modeli sunduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, NOI'nin yalnızca bir inanç topluluğu olmadığını, aynı zamanda siyasal ve kültürel bir aktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. NOI, dini öğretilerini siyah milliyetçiliği ve toplumsal direnişle bütünleştirerek heterodoks bir yapı ortaya koymuş ve ABD din sosyolojisinde özgün bir örnek teşkil etmiştir. Bu bağlamda, hareketin önemi, inanç sisteminin toplumsal kimlik ve kolektif bilinç üzerindeki dönüştürücü etkisinde yatmaktadır.

Siyah Amerikalıların tarihsel olarak maruz kaldığı ırkçılık, dışlanma ve kölelik mirasına karşı NOI, alternatif bir kimlik inşası sunmuş, din - kimlik - direniş üçgeninde işlev gören yapısıyla hem bireysel öz güveni artırmış hem de kolektif siyasal bilinç oluşturmuştur. Bununla birlikte, hareketin sınırlılıkları da göz ardı edilemez; ırkçı söylemler, antisemitizm suçlamaları ve heterodoks teoloji, NOI'nin toplumsal kabulünü ve çekiciliğini sınırlayan faktörler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca genç kuşaklar arasında hareketin etkisinin giderek azalması, modern toplumsal ve kültürel bağlamlarda adaptasyon ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Günümüzde sosyal medya ve dijital platformlar, NOI için hem fırsatlar hem de meydan okumalar sunmaktadır. *The Final Call* ve diğer çevrim içi kanallar aracılığıyla mesajlarını küresel ölçekte yayabilmekte, genç kuşaklarla iletişimini güçlendirebilmektedir. Ancak çağımızda bireysel özgürlük, toplumsal çeşitlilik ve evrensel eşitlik vurgularının ön planda olması, hareketin gelecekteki çekiciliği konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Bu durum, NOI'nin stratejik uyum ve yenilenme kapasitesini belirleyici bir unsur olarak ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, dinin sadece metafizik bir inanç sistemi olmadığını, aynı zamanda kimlik, onur ve direniş üreten bir güç olduğunu göstermektedir. NOI örneği, heterodoks dini hareketlerin toplumsal ve siyasal bağlamda nasıl etkili olabileceğini ortaya koymakta ve ABD'de din ve siyaset ilişkisinin yeniden değerlendirilmesine imkân sunmaktadır. Araştırma, hem akademik literatüre katkı sağlamakta hem de dini hareketlerin toplumsal kimlik ve direniş üretimindeki rolünü daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acevedo, G. A., Ordner, J., & Thompson, M. (2010). Narrative inversion as a tactical framing device. *Narrative Inquiry*, 20(1), 33–54.
- Akom, A. A. (2003a). Reexamining resistance as oppositional behavior: The Nation of Islam and the creation of a Black achievement ideology. *Sociology of Education*, 76(4), 305–325.
- Akom, A. A. (2003b). Reexamining resistance: Youth activism in Oakland and the genealogy of the Black radical tradition. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(4), 363–390.
- Assensoh, A. B., & Alex-Assensoh, Y. M. (2013a). Malcolm X and Africa. *Africa Today*, 60(2), 2–17.
- Assensoh, A. B., & Alex-Assensoh, Y. M. (2013b). *Malcolm X: A biography*. Westport, CT: Greenwood.
- Barrett, D. V. (2001). *The new believers: A survey of sects, cults, and alternative religions*. London: Cassell.
- Barrett, P. L. (2001). *The Nation of Islam: Understanding the “Black Muslims”*. New York, NY: New York University Press.
- Berg, H. (1998). *Elijah Muhammad and Islam*. New York, NY: New York University Press.
- Colley, Z. (2014a). “All America is a prison”: The Nation of Islam in American prisons. *Journal of American Studies*, 48(2), 393–415.
- Colley, Z. (2014b). Nation of Islam in American prisons: Teaching, resistance and reform. *Journal of African American Studies*, 18(1), 1–20.
- Cone, J. H. (1991a). *Black theology and Black power*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Cone, J. H. (1991b). *Martin & Malcolm & America*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Curtis, E. E. (2006). *Black Muslim religion in the Nation of Islam, 1960–1975*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Curtis, E. E. (2016). *The Nation of Islam, 1930–2005: A religious and political history*. New York, NY: Columbia University Press.
- Dannin, R. (2002). *Black pilgrimage to Islam*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fishman, J. E., & Soage, A. B. (2013). The Nation of Islam and the Muslim world: Theologically

divorced and politically united. *Religion Compass*, 7(2), 45–57.

Gardell, M. (1996). *In the name of Elijah Muhammad: Louis Farrakhan and the Nation of Islam*. Durham, NC: Duke University Press.

Gibson, D. E. (2012a). The Nation of Islam, Louis Farrakhan, and the politics of race. *Religious Studies Review*, 38(3), 145–151.

Gibson, D. M. (2012b). *A history of the Nation of Islam: Race, Islam, and the quest for freedom*. Santa Barbara, CA: Praeger.

Gibson, D. E., & Berg, H. (2017). *New perspectives on the Nation of Islam*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Gomez, M. A. (2005). *Black crescent: The experience and legacy of African Muslims in the Americas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gray, G. (2012). The Nation of Islam and Scientology: Unlikely alliance. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 15(4), 79–97.

Haley, A. (1999). *The autobiography of Malcolm X*. New York, NY: Ballantine.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Oliver, M. (2012). Nation of Islam and antisemitism: A critical review. *Patterns of Prejudice*, 46(3–4), 303–320.

Oliver, P. (2012). *New religious movements: A guide for the perplexed*. London: Continuum.

Osborn, B. (2014). Muhammad Farms and the Nation of Islam's economic program. *Journal of African American History*, 99(1–2), 56–75.

Osinski, W. (2007). *Ungodly*. Duluth, GA: Indigo Publishing.

Soumahoro, N. (2007). Elijah Muhammad's theology of time. *Islamic Studies Journal*, 46(1), 35–52.

Tinaz, N. (2000). Global impacts of an ethno-religious movement: The case of Nation of Islam. *Journal of Economic and Social Research*, 4(2), 91–113.

Turner, R. B. (2003). *Islam in the African-American experience* (2nd ed.). Bloomington: Indiana University Press.

EVALUATION OF THE VOLUNTARY PREPARATORY SCHOOL OF ENGLISH THROUGH THE EYES OF STUDENTS:

A CASE STUDY AT A STATE UNIVERSITY IN TÜRKİYE: THE VOLUNTARY ENGLISH PREPARATORY SCHOOL

Talha Erdalı ¹

Abstract

This study examines students' perceptions of the effectiveness of intensive English classes offered by the voluntary English preparatory school of a state university in Türkiye, using the Context-Input-Process-Product (CIPP) program evaluation model. A mixed-methods approach was employed, with quantitative data collected via a previously validated questionnaire and qualitative data gathered through open-ended questions. Eighty-four preparatory students, all of whom had studied at the school in previous academic years, participated. Quantitative data were analysed using SPSS 21 and interpreted through descriptive statistics, while qualitative data were examined using content analysis. Findings from both data sets were consistent. Results indicated that students were dissatisfied with the physical conditions of the school and with the program in terms of speaking skills, although they expressed satisfaction with their teachers. Based on these findings, it is concluded that greater emphasis should be placed on developing listening and speaking skills, and that improvements are needed in the school's physical environment.

Keywords: Case Study, Program Evaluation, Voluntary Preparatory School of English, CIPP Model.

¹ Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Dr.
Makale DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18086514>

1. INTRODUCTION

Evaluation is a natural part of our lives since as human beings; we evaluate every day. From practitioners and managers, to policymakers, we all make judgements regarding students, clients, personnel, programs, and policies (Stufflebeam, 2003). These judgements lead us to make choices and decisions, that is, whether to change our choices and decisions or to make adaptations for the purpose of improvement. In that view, evaluation of our programs becomes inevitable if we desire to have a more effective one. Additionally, the aim of program evaluation is to give feedback through the improvement, accountability and enlightenment aspects to ensure that programs effectively meet their objectives and serve the needs of their clients. To address those aims, numerous studies on the evaluation of language programs have been conducted (Erdoğan, 2005; Güllü, 2007; Uzunboylu & Hürsen, 2008; Hişmanoğlu, 2012; Coşkun, 2013). In other words, recent studies have increasingly focused on the program evaluation of the preparatory schools of some universities (Özüdoğru, 2017). To give an example, Coşkun and Daloğlu (2010) studied English Language Teacher Education program using Peacock's model. Similarly, Yavuz and Zehir-Topkaya (2013) investigated the perspectives of Turkish educators about the changes made in English Language Teacher Education program released by Turkish Higher Education Council (HEC) in 2006. Karakaş (2012) focused on the evaluation of English Language Teacher Education Program in Türkiye as well. Coşaner (2013) studied the reflections of freshman students on preparatory school program. On the other hand, Özüdoğru (2017) evaluated the voluntary English preparatory program of a Turkish university. Similarly, İnal & Aksoy (2014) conducted research on the evaluation of the preparatory school curriculum of Çankaya University. In addition, by utilizing CIPP program evaluation model, Yılmaz-Vırlan (2014) carried out a study on the effectiveness of the program of a public university in terms of its speaking curriculum. Özkanal and Hakan (2010) also studied whether the English preparatory programs were effective or not. Sert and Dağdeviren (2013) investigated English preparatory education from pre-service teachers' perspectives. Employing CIPP model, Akpur et al. (2016) evaluated the curriculum of English preparatory at a state university in Türkiye. Furthermore, Tunç (2010) developed a questionnaire and evaluated the effectiveness of the preparatory school program of a state university in Türkiye with the help of CIPP program evaluation.

With regard to program evaluation, numerous evaluation models exist in the current literature, one of which is *the CIPP Model*. The CIPP model was developed by Stufflebeam in the late 1960s to support improvement and ensure accountability for federally funded U.S. public school initiatives, particularly those focused on enhancing teaching and learning in inner-city school districts. This model is widely used for evaluating the context, input, process, output of programs. It offers a comprehensive framework for conducting both formative and summative evaluations of programs, projects, personnel, products, organizations, policies, and evaluation systems. According to the principle of this model, the evaluation should give decision-makers, administrators, teachers, policy makers, and stakeholders appropriate information (Stufflebeam, 2005). The model was

developed against the classic evaluation, which employs “*standardized achievement tests*” and “*peer or expert review*” (Stufflebeam, 2005, p. 310) via experimental design and objective-based evaluation. The CIPP model does not try to prove, but it tries to improve the program. In other words, the model tries to find out the factors which has an influence on success and failure in the program. According to the model, “*the society and its agents cannot make their programs unless they learn where they are weak or strong*” (Stufflebeam, 2005, p. 62). The model assesses the context, input, process, and product of programs. C stands for context, I stands for input, P stands for process, and P stands for product.

Firstly, context evaluation, that is the evaluation of setting, is generally associated with needs assessment. “*In context evaluation, evaluators assess needs, problems, assets, and opportunities, plus relevant contextual conditions and Dynamics*” (Stufflebeam, 2005, p. 312). It asks, ‘What needs to be done?’ When referring to needs assessment, it encompasses both the needs of students and those of the community. The key components of context evaluation are considered to be the relevant context, the target population and its needs, the identification of the opportunities that address these needs. With the help of context evaluation, decision makers can “*define goals and set priorities*” (Stufflebeam, 2005, p. 312), and they can make sure that “*program goals are targeted to address significant, assessed needs and problems*” (Stufflebeam, p. 312). Thanks to context evaluation, evaluators can “*judge whether the program was guided by appropriate goals*” (Stufflebeam, 2005, p. 312), and they can “*judge whether the outcomes of the program were responsiveness to its targeted needs, problems, and goals*” (Stufflebeam, 2005, p. 312). Therefore, context evaluation helps us determine the goals which is appropriate for the environment.

Secondly, with the evaluation of the input in the CIPP model, it is expected to find out how to address the identified needs. That is, it is targeted “*to determine which resources are available, which strategies are considered for the program, and which plan is best to meet the requirements in order to guide the design of the process in the program.*” (Turan, 2017). Furthermore, the goals, instructional strategies, the learners, the teachers, the content, and all the materials needed are all the ingredients of input evaluation, where the evaluator identifies and assesses other approaches and plans in order to meet the defined needs and goals. It asks, “How should it be done?” in order to identify the strategies that will help reach the desired goals. That is, it aims to meet the identified needs.

Thirdly, the process evaluation finds out solutions to those involved in how the program could be implemented better, the points which obstacle to achieve the program, and the necessary components recognized. It asks, “Is it being done?” In this regard, one of the objectives of the process evaluation is to give feedback to staff and managers. Process evaluation gives us an opportunity to check whether the program is being implemented well or not. “*Important objectives of process evaluation include documenting the process and providing feedback regarding (a) the extent to which the planned activities are carried out and (b) whether adjustments or revisions of the plan are necessary*” (Zhang, et al., 2011. p. 65). Process evaluation is useful for service

learning projects since “(a) it provides information to make on-site adjustments to the projects, and (b) it fosters the development of relationships between the evaluators (in this case, the two task force members in research and evaluation methodology) and the clients/stakeholders that are based on a growing collaborative understanding and professional skill competencies, which can promote the project’s long-term sustainability” (Zhang, et al., 2011. p. 65).

Finally, the outcomes of a program are assessed with the help of product evaluation. It asks, “Did the program succeed?” *“The purpose of a product evaluation is to measure, interpret, and judge a project’s outcomes by assessing their merit, worth, significance, and probity. Its main purpose is to ascertain the extent to which the needs of all the participants were met.”* (Zhang, et al., 2011. p. 66). Stufflebeam and Coryn (2007) propose that a combination of techniques should be employed, which will help cross-check the various findings, so that a comprehensive set of outcomes can be assessed. Therefore, a wide range of techniques, including logs and diaries of outcomes, interviews of beneficiaries and other stakeholders, case studies, hearings, focus groups, document/records retrieval and analysis, analysis of photographic records, achievement tests, rating scales, trend analysis of longitudinal data, longitudinal or cross-sectional cohort comparisons, and comparison of project costs and outcomes, can be used in product evaluations.

Consequently, the CIPP model is based on *“an objectivist quest for clear, unambiguous answers. It subscribes to the values of free, democratic society. It stresses that evaluation’s most important purpose is not only to prove but also to improve. It provides for equitable, meaningful engagement of stakeholders in the evaluation process.”* (Stufflebeam, p. 336). This model is applicable for both formative use in developing and conducting programs and summative use in judging completed programs and meeting accountability requirements. It is applicable for *“a wide range of users, including evaluators, program specialists, researchers, developers, policy groups, leaders, administrators, committees or task groups, and laypersons”* (Stufflebeam, p. 310). It is an ongoing evaluation practice which *“is based on learning by doing”* (Stufflebeam, p. 310). In other words, it always tries to find out the mistakes in evaluation practice and correct them and so that the evaluator will develop approaches for new procedures, and effective evaluation will be accomplished. Considering the advantages mentioned so far, the CIPP evaluation model was preferred for the case of this study.

It has been more three years since the Voluntary Preparatory English Program started to be offered to the first-year students at participating university. Since the beginning of the program, every academic year, there have been some changes in the program including syllabus, materials, weekly schedule, and physical conditions. However, these changes have been done without considering students’ needs and opinions about the program. In this regard, with the help of the CIPP evaluation model, this research aims to provide stakeholders with valuable insights into students’ beliefs regarding the effectiveness of the voluntary preparatory classes. Besides that, this study is expected be valuable for the instructors of school of foreign languages department of the participating university as well, as they will be able to see the students’ beliefs, and so that they will

be able to develop their lesson plans and materials in the following academic years regarding those beliefs. Consequently, it is expected that showing the beliefs of the students will be beneficial not only for the students and the instructors, but also for the school of foreign languages department of the participating university itself for the selection of right materials, developing a better and applicable syllabus in the following academic years. To achieve the objectives of the current study, this research seeks address the following research questions:

- 1) What are the students' overall perceptions of the emphasis on four skills, grammar and vocabulary learning in the prep classes in relation to their current level of English proficiency?
- 2) What are the students' opinions about their own competencies in terms of four language skills?
- 3) What are the students' perceptions of the materials, teaching methods, assessment procedures commonly practiced in the program along with the physical conditions and communication facilities?
- 4) Are the students satisfied with the current program and its components?

2. METHODOLOGY

The CIPP model is considered the most suitable framework for application in the context of this research, as the CIPP evaluation model tries to *"help improve and achieve accountability" "for public school projects, especially those keyed to improving teaching and learning in inner-city school districts"* (Stufflebeam, p. 310). It is *"a comprehensive framework for conducting formative and summative evaluation of programs, projects, personnel, products, organizations, policies, and evaluation systems"* (Stufflebeam, p. 309). In this regard, according to the principle of this model, the evaluation should give decision-makers, administrators, teachers, policy makers, and stakeholders appropriate information (Stufflebeam, 2005). In addition, the CIPP model aims not to prove, but to improve the program. To put a finer point on it, the model tries to explore the factors which has a significant impact on the success and failure in the program. The CIPP always tries to find out the mistakes in evaluation practice and correct them, and so that the evaluator will develop approaches for new procedures, and effective evaluation will be accomplished. Therefore, employing this model, the researcher can evaluate the context (i.e. the setting) the input, the process, and the product of the intended program.

2.1. Setting and the Participants

The freshmen students at the participating university are enrolled in an intensive English program through preparatory classes. The program was firstly carried out at the building of the Faculty of Education, then at the building of Vocational Health High School. The program is voluntary, as indicated by its title, rather than mandatory. In other words, every freshmen student who wants to develop their English proficiency can enrol at the preparatory classes and spend a year in this program. The students who are successful in this program can receive a certificate of achievement,

and they are exempt from taking the obligatory English courses given in their departments whereas the students who fail do not retake the preparatory program, but they go on their education in their departments, and they have to take the obligatory English courses given in their departments. Therefore, it was expected to reach as many students as possible who have taken the preparatory of English program in the last two years in order to conduct a valid and reliable research. Namely, the subjects of this research are the students who studied at voluntary preparatory school of English at the participating university in the previous academic years. The reason why the students who are currently studying at voluntary preparatory school of English were not involved in this study is because it was thought that those students may not evaluate the program sincerely, as they haven't completed it yet.

There were 76 students enrolled in the Voluntary Preparatory School of English, 60 of whom participated in this study. Additionally, 35 students were enrolled in the program in a subsequent cohort, with 24 participating in this study. The distribution of participants can be displayed as follows:

Table 1

Demographic distribution of the students

<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Age</i>	<i>18</i>	<i>4,8</i>
	<i>19</i>	<i>2,4</i>
	<i>20</i>	<i>19</i>
	<i>21</i>	<i>38,1</i>
	<i>22</i>	<i>31</i>
	<i>23</i>	<i>4,8</i>
<i>Gender</i>	<i>Male</i>	<i>53,6</i>
	<i>Female</i>	<i>46,4</i>
<i>High School Graduated</i>	<i>Anatolian</i>	<i>69</i>
	<i>Science</i>	<i>4,8</i>
	<i>Vocational</i>	<i>4,8</i>
	<i>General</i>	<i>19</i>
	<i>Others</i>	<i>2,4</i>
	<i>Architecture</i>	<i>4,8</i>
	<i>Molecular Biology and Genetics</i>	<i>9,5</i>
	<i>Sociology</i>	<i>4,8</i>
	<i>Mechanical Engineering</i>	<i>29,8</i>
	<i>Business</i>	<i>15,5</i>

Departments	Electrical and Electronic Engineering	5	6
	Urban and Regional Planning	4	4,8
	Civil Engineering	11	13,1
	History	2	2,4
	Economics	5	6
	Turkish Literature	3	3,6
Total		84	100

In this context, the Voluntary Preparatory School of English provides its students with 25 hours of instruction per week. Students who want to join this program are required to take a placement test, and they are ranked according to their scores on this placement test. In the first two years, although the students were placed in appropriate classes in terms of their scores on the placement test, the same materials were used in every class without regarding the students' levels of English. For the assessment, students had to take quizzes, midterms and a final exam. The assessment percentages of the program can be displayed as follow:

Table 2

The assessment percentages

<i>Semester</i>	<i>Midterms</i>		<i>Quizes</i>		<i>Profeciency Exams</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>First Semester</i>	2	20%	5	10%		
<i>Second Semester</i>	2	20%	5	10%	1	50%

2.2. Instruments

Questionnaires are usually used in the studies of beliefs and practices. (e.g. MacDonald Badger & White, 2001). With the help of questionnaires, a researcher can obtain both quantitative and qualitative data. Therefore, for this research, the questionnaire developed by Tunç (2010) was used for collecting learners' opinions about the effectiveness of the Voluntary Preparatory School of English. The adapted questionnaire contains 54 closed ended items which requires the participating students to respond to statements on four- and five-point scales, along with open-ended questions to obtain more valid and reliable data. The adapted version of the questionnaire was piloted with 30 students, yielding a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.975, indicating a very high level of reliability (Field, 2017). The reliability analysis of the scale can be seen as displayed in Table 3.

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronbach's	N of
Alpha	Items
,975	54

Table 3 - Data Collection and Analysis

This study was conducted during the spring term. It marks the third academic year that the students at the participating university have been offered an intensive English program through the Voluntary Preparatory School of English. However, only the students who have completed the program since its beginning were included in this study because they were considered to give more accurate and reliable responses to the statements in the questionnaire. For the quantitative data, a descriptive analysis technique was utilized to make an objective analysis of the gathered data. For the qualitative data, content analysis technique was used in order to support the quantitative results.

2.3. Limitations

This research tried to explore the students' perceptions about the effectiveness of the Voluntary Preparatory School of English with the help of a questionnaire. In addition, it aimed to find out whether the students who have completed the program share common beliefs about the program or not. Therefore, it was difficult to reach all the students, as the intended participating students were already studying in their respected departments. However, with the help of social media groups, such as the Facebook group of the preparatory school of the participating university, which was created for the preparatory students, many of the students who have completed the preparatory of English program were reached. However, the students who don't have any social media accounts or whose contact information couldn't be obtained were not included in this study.

3. FINDINGS

In line with the research questions, the average ratings of all participants are presented below.

RQ1: What are the students' overall perceptions of the emphasis on four skills, grammar and vocabulary learning in the prep classes in relation to their current level of English proficiency?

Table 4

Students' perceptions of the emphasis on four skills, grammar and vocabulary

<i>Skills</i>	<i>Always</i>	<i>Often</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Rarely</i>	<i>Never</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
<i>Writing</i>	22,6	60,7	16,7		

<i>Reading</i>	39,3	46,4	9,5	4,8	
<i>Listening</i>	45,2	42,9	7,1		4,8
<i>Speaking</i>	51,2	28,6	15,5	4,8	
<i>Grammar</i>	51,2	44	4,8		
<i>Vocabulary</i>	48,8	36,9	14,3		

As is clearly seen from Table 4., according to the participating students, all the language skills were emphasized during their learning procedures in preparatory school; however, they believe that grammar (*Always 51,2% and Often 44%*) and vocabulary (*48,8% and 36,9%*) were the most emphasized skills while they were studying at the Voluntary Preparatory School of English. On the other hand, some of the students think that reading skill (*Rarely 4,8%*), listening skill (*Never 4,8%*), and speaking skill (*Rarely 4,8%*) need to be more emphasized in the class. Some of their views about the emphasis on four skills, grammar and vocabulary are listed below:

“Dilbilgisi eğitimi oldukça başarılı idi ama konuşma etkinliklerinin daha fazla yapılması daha etkili olurdu.”

“Konuşma becerisini geliştirme fırsatımız yeterince olmadı.”

“Teorik olarak yeterli bir eğitim verildiğini düşünüyorum, fakat pratik açıdan ‘konuşma becerisi’ biraz daha yoğunlaştırılabilir.”

RQ2: What are the students’ opinions about their own competencies in terms of four language skills?

Table 5

Students’ opinions about their own competencies in terms of four skills

<i>Skills</i>	<i>Quite competent</i> %	<i>Competent</i> %	<i>Incompetent</i> %	<i>Quite incompetent</i> %
<i>Writing</i>	16,68	52,56	26,76	3,96
<i>Reading</i>	23	42,86	25,6	8,53
<i>Listening</i>	15,96	30,46	33,32	20,24
<i>Speaking</i>	17,26	32,93	33,51	16,28

According to the results displayed in Table 5., most of the participating students feel that they are competent in four skills; however, they feel more competent in reading (*Quite competent 23% and Competent 42,86%*) and writing skills (*Quite competent 16,68% and Competent 52,56%*) whereas they feel less competent in listening (*Quite competent 15,96% and Competent 30,46%*) and speaking skills (*Quite competent 17,26% and Competent 32,93%*). Some of their opinions about their competency are listed below:

“Yabancı dilde dinleme, okuma ve yazmada bana özgüven kazandırdı.”

“Sıfır olan İngilizcemi geliştirdi, okuduğumu daha rahat anlıyorum.”

RQ3: What are the students' perceptions of the materials, teaching methods, assessment procedures commonly practiced in the program along with the physical conditions and communication facilities?

Table 6

Students' opinions about the materials

<i>Materials</i>	<i>Quite insufficient %</i>	<i>Sufficient %</i>	<i>Insufficient %</i>	<i>Quite insufficient %</i>
<i>Reading texts</i>	33,3	42,9	23,8	
<i>Listening CDs/ DVDs</i>	38,1	40,5	14,3	7,1
<i>Writing Materials</i>	32,1	35,7	27,4	4,8
<i>Grammar Materials</i>	40,5	47,6	7,1	4,8
<i>Visaual and Audial Speaking Materials</i>	41,7	36,9	14,3	7,1
<i>Materials related to Daily life</i>	26,2	61,9	4,8	7,1

Regarding Table 6., a great majority of the participating students believe that the materials used in their classes including reading texts (*Quite sufficient 33,3% and Sufficient 42,9%*), listening materials (*Quite sufficient 38,1% and Sufficient 40,5%*), writing materials (*Quite sufficient 32,1% and Sufficient 35,7%*), materials for grammar instruction (*Quite sufficient 40,5% and Sufficient 47,6%*), visual & audio materials (*Quite sufficient 41,7% and 36,9%*), and materials related to daily life use (*Quite sufficient 26,2% and Sufficient 61,9%*) are all thought to be sufficient. However, many of the students believe that the materials used in grammar instruction were more adequate than the other materials provided (*Quite sufficient 40,5% and Sufficient 47,6%*).

Table 7

Students' opinions about teaching methods

<i>Teaching methods</i>	<i>Always %</i>	<i>Often %</i>	<i>Sometimes %</i>	<i>Rarely %</i>	<i>Never %</i>
<i>Students' asking questions</i>	39,3	51,2	4,8	4,8	
<i>Role play</i>	22,6	23,8	41,7	11,9	
<i>Group work</i>	20,2	23,8	36,9	16,7	2,4
<i>Instructor's lecturing</i>	41,7	53,6	4,8		

<i>Pair work</i>	23,8	29,8	22,6	19	4,8
<i>Students' question answering</i>	33,3	56	10,7		
<i>Discussion</i>	16,7	39,3	22,6	16,7	4,8
<i>Students' making Presentations</i>	10,7	33,3	20,2	28,6	7,1

The results displayed in Table 7. indicate that “students’ question answering” (*Always 33,3% and Often 56%*), “students’ asking questions” (*Always 39,3% and Often 51,2%*) and “instructors’ lecturing” (*Always 41,7% and Often 53,6%*) were the most dominant methods used in their classes. On the other hand, according to Table 7., the participating students think that “students’ making presentation” was the least used teaching method in their classes.

Table 8

Students’ opinions about assessment

<i>Assessment</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
<i>Exams reflect the content of the course.</i>	45,2	47,6	7,1	
<i>Exams and quizzes help me learn better</i>	58,3	41,7		
<i>The difficulty of exams is generally consistent with each other.</i>	46,4	41,7	11,9	
<i>Portfolio is beneficial to evaluate the improvement of my language skills.</i>	28,6	64,3	7,1	
<i>The number of exams is sufficient.</i>	29,8	53,6	11,9	4,8

According to the findings presented in Table 8., it is obvious that the participating students mostly feel that they were pleased with the assessment regarding all the variables mentioned in the table; however, a greater percentage of them think that the number of the exams were not adequate (*Disagree 11,9% and Strongly disagree 4,8%*).

Table 9*Students' opinions about the educational setting*

<i>Context</i>	<i>Strongly agree</i> %	<i>Agree</i> %	<i>Disagree</i> %	<i>Strongly disagree</i> %
<i>Pleased with the building and classrooms</i>	6,8	20,2	33,7	39,3

It can be clearly seen from Table 9. that more than half of the students were not pleased with the physical conditions of the school including building and classrooms (*Disagree 33,7% and Strongly disagree 39,3%*). Some of their views about the physical conditions are listed below:

“Kendimize ait ydb binası yoktu, sağlık meslek yüksekokulunda ders alıyorduk, en kısa zamanda bina yapılırsa daha sağlıklı olacaktır.”

“Each term training was provided in different service buildings.”

Table 10*Students' opinions about the communication facilities*

<i>Communication facilities</i>	<i>Strongly agree</i> %	<i>Agree</i> %	<i>Disagree</i> %	<i>Strongly disagree</i> %
<i>I can reach my instructors whenever I want.</i>	64,3	26,2	9,5	
<i>When I have a question, I can easily ask my instructors.</i>	69	31		
<i>I can speak up my ideas in class.</i>	57,1	42,9		
<i>Our ideas are taken into account while designing in-class activities.</i>	46,4	48,8	4,8	
<i>I can easily reach the administrators.</i>	38,1	29,8	27,4	4,8

According to the results displayed in Table 10., a great percentage of the students say that they can reach their instructors whenever they want, and when they have a question, they can easily ask their instructors, they can speak up their ideas in class. In addition to these, they mention that while designing in-class activities, their opinions are taken into consideration as well. However, the results also show that the participating students may have difficulty in reaching the administrators (*Disagree 27,4% and Strongly disagree 4,8%*).

RQ4: Are the students satisfied with the current program and its components?**Table 11***Students' general opinions about the program and its components*

<i>Satisfaction with the program and its components</i>	<i>Sufficient %</i>	<i>Insufficient %</i>
<i>Program</i>	<i>95%</i>	<i>5%</i>
<i>Instructors</i>	<i>85%</i>	<i>15%</i>

As is presented in Table 11., it is obvious that a great percentage of the students say that they were satisfied with the program they were provided in the Voluntary Preparatory School of English (*Sufficient 95%*). Likewise, as consistent with the obtained results from the questionnaire items, the participating students also mention that they were pleased with their instructors (*Sufficient 85%*). Some of their opinions about the program and their instructors are listed below:

“Hazırlık eğitimimden memnun kaldım yine olsa yine alırdım.”

“Başarı basamağımın ilk adımı oldu. Almış olduğum eğitimle İngilizce temelimi oluşturdum ve Erasmus’u kazanmamda en büyük etken oldu.”

“Dilbilgisi, okuma, yazma ve kullanılan ders yöntemleriyle verimli bir yıl oldu.”

“Ders programları, ders materyalleri ve konular, öğrencilere dil öğretmek için gayretli ve gerçekten kaliteli hocalarımızla çok güzel bir yıl geçirdim.”

“Hocalarım sürekli iletişim halinde idi. Her konuda yardımcı oldular.”

4. CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The purpose of this research was to investigate the effectiveness of the intensive English classes provided by the Voluntary English Preparatory School through using CIPP program evaluation model. To achieve this aim, a total of 84 students from different cohorts were involved in this study. Mixed method research was employed in order to gather the necessary data, and the collected data was analysed through descriptive statistics and content analysis techniques.

The results showed that regarding *the Context Evaluation*, the participating students were not satisfied with the educational setting. In light of this finding, the results align with those of previous evaluation studies in the literature, such as Tunç (2010).

As for the *Input Evaluation*, the participating students, who are coming from different departments, mentioned that their needs were highly met via the program provided; however, according to

the students, more emphasis should be put on speaking and listening activities. Similarly, İnal & Aksoy (2014), Karataş (2007) and Tunç (2010) reached similar results.

Considering the *Process Evaluation*, the students were pleased with the methods, materials, and assessment; however, they think more communicative activities should be added, which is a similar finding in Tunç's (2010) study. In addition, a great majority of the students were pleased with the communication feasibility, except reaching the administrators. Likewise, Tunç's (2010) study reported comparable findings as well.

With regard to the *Product Evaluation*, the results indicated that the participating students felt themselves competent in language skills and components except listening and speaking, but the results obtained from the qualitative data revealed that the students didn't feel highly competent in speaking. Likewise, similar findings were found in Ulum (2016) study.

As a consequence, the findings of the current study suggest that the program requires some improvements, particularly in relation to the educational environment. Also, the content of the program should be reconsidered, as well, particularly the speaking activities. Having mentioned the necessary points in the evaluation of the program, the administrators and teachers may take these suggestions into account while shaping their program in the following academic year.

REFERENCES

- Akpur, U., Alci, B., & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466–473. <https://doi.org/10.5897/err2016.2638>
- Coşaner, A. (2013). *A need-based evaluation of a preparatory school program: Experience and reflections of freshman students* (Unpublished master's thesis). Ufuk University, Türkiye.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1–18. <https://doi.org/10.15700/201503070754>
- Coşkun, A., & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 23–42. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss6/2>
- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade*

- primary state schools: The views of the teachers and the students* (Unpublished master's thesis). Mersin University, Mersin.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). OPAL (Open@La-Trobe), La Trobe University.
- Güllü, S. A. (2007). *An evaluation of English program at Kozan Vocational School of Çukurova University: Students' point of view* (Unpublished master's thesis). Çukurova University, Adana.
- Hişmanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330–341. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.hismanoglu.pdf>
- İnal, B., & Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce hazırlık öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85–98. <https://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.inal.pdf>
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Türkiye. *ELT Weekly*, 4(15). <http://www.elweekly.com/elt-newsletter/2012/04/vol-4-issue-15-research-article-evaluation-of-the-english-language-teacher-education-program-in-Türkiye-by-ali-karakas/>
- Özkanal, Ü., & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295–305. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.3.295-305>
- Özüdoğru, F. (2017). Evaluation Of The Voluntary English Preparatory Program At A Turkish State University. *Journal of International Social Research*, 10(48), 501–509. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1520>
- Sert, N., Saraç, H. S., & Dağdeviren, G. (2013). English Preparatory Education from Pre-Service Teachers' Perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.053>
- Stufflebeam, D. L. (2003). Professional standards and principles for evaluations (pp. 279–302). In *International handbook of educational evaluation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_18

- Stufflebeam, D. L. (2005). The CIPP model for evaluation. In *Kluwer Academic Publishers eBooks* (pp. 279–317). https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2007). Evaluation theory, models, and applications. In *Bibliothèque et Archives nationales du Québec (Québec government)*. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/33041>
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University.
- Turan, S. (2017). Program Değerlendirmede Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (Context, Input, Process, Product-CIPP) Modeli. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Education*, 2(1), 21–26. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-program-degerlendirmede-baglam-girdi-surec-urun-context-input-process-product-cipp-modeli-78146.html>
- Ulum, Ö. G. (2016). A needs analysis study for preparatory class ELT students. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.46827/ejel.v0i0.78>
- Uzunboyulu, H., & Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. Pegem.
- Yılmaz-Vırlan, A. (2014). *A case study: Evaluation of an English speaking skills course in a public university preparatory school program via CIPP model* (Unpublished master's thesis). Yeditepe University, İstanbul, Türkiye.
- Yavuz, A., & Topkaya, E. Z. (2013). Teacher Educators' Evaluation Of The English Language Teaching Program: A Turkish Case. *Novitas–ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64–83. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.678.7348>
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57–84. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957107.pdf>

COMPARATIVE ANALYSIS OF ABBAS KIAROSTAMI'S *WHERE IS MY FRIEND'S HOUSE?* (1987) AND NURİ BİLGE CEYLAN'S *THE SMALL TOWN* (1997)

Vega Moqrabi¹

Abstract

This study compares Abbas Kiarostami's *Where Is My Friend's House?* (1987) and Nuri Bilge Ceylan's *The Small Town* (1997), focusing on the representation of rural spaces, childhood experiences, and human relationships. Kiarostami's film, the first in the *Koker Trilogy*, highlights children's moral integrity, communal life, and poetic engagement with rural landscapes, employing naturalistic cinematography and improvisation. In contrast, Ceylan's debut feature in the *Town Trilogy* emphasizes the slow passage of time, social constraints, and the fragility of human relationships within a rural context, using visually refined, photographic techniques. The study examines key sequences, including school and family interactions, exploring themes of authority, morality, socio-economic conditions, migration, and human-nature relations. The findings demonstrate that while both directors depict rural life authentically, their approaches to storytelling, visual style, and ethical representation differ significantly, reflecting their unique philosophical and aesthetic frameworks.

Key words: Nuri Bilge Ceylan, Kiyarüstemi, *Where is the Friend's House?*, *The Small Town*.

Introduction

This study offers a comparative analysis of *Where Is the Friend's House?* (1987) by Abbas Kiarostami and *The Small Town* (*Kasaba*, 1997) by Nuri Bilge Ceylan. Although produced in different cultural and historical contexts Iran in the 1980s and Türkiye in the 1990s both films engage deeply with the social realities of rural life, the dynamics of family structures, the challenges of education, and the existential weight of tradition and modernity.

Kiarostami's *Where Is the Friend's House?* represents the first film in the "Koker Trilogy²," inspired by the Iranian poet Sohrab Sepehri's mystical reflections on life and moral responsibility. The film narrates the journey of a young boy, Ahmad, who struggles to return his friend's notebook

1 İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo, Televizyon ve Sinema Doktora Öğrencisi. Makale DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18092981>

2 The Koker Trilogy consists of three films directed by Abbas Kiarostami: *Where Is the Friend's House?*, *And Life Goes On*, and *Through the Olive Trees*.

to prevent him from being expelled. Through this seemingly simple plot, Kiarostami foregrounds the tension between childhood innocence, the authoritarian nature of education, and the ethical dimension of friendship.

In contrast, Ceylan's *The Small Town (Kasaba)*, the opening film of his "Provincial Trilogy,"³ is rooted in autobiographical memory and emphasizes the slow passage of time, generational conflict, and the weight of provincial existence. The narrative is fragmented into four seasons, presenting a mosaic of daily life observed through the eyes of children. The film explores themes such as migration, economic hardship, family conflict, and death, often using silence, sound design, and long takes to highlight the oppressive and contemplative rhythm of rural life.

The comparative focus of this article lies in the representation of school, family, migration, death, and the relationship between humans and nature in the two films. While Kiarostami highlights the resilience of human values through poetic realism, Ceylan emphasizes existential despair and the socio-economic constraints of provincial life through photographic precision. By examining both convergences and divergences, this study argues that the films not only reflect the cultural and political climates of their respective societies but also engage in a broader cinematic dialogue on memory, ethics, and the human condition.

Methodology

This study employs two main analytical techniques comparative film analysis and neoformalism to examine how the selected films represent rural spaces, childhood experiences, and human relationships. Through these methods, the analysis focuses on key sequences school and family interactions, exploring themes of authority, morality, socio-economic conditions, migration, and human-nature relations. The combined use of these techniques allows for both a contextual comparison of the films and a close examination of how style and narrative work together to communicate meaning.

The comparative analysis method is effective for examining data from different contexts and identifying similarities and differences (Ünal Gerdan, 2024:268). Within this comparative framework, the study adopts Neoformalism, a methodological approach developed by David Bordwell and Kristin Thompson, which emphasizes the relationship between narrative and form in films.

In neoformalism, form refers to the system of relationships among a film's stylistic and structural components such as cinematography, set design, sound, editing, and visual composition while narrative concerns the organization of plot information through cause effect relations shaped across temporal and spatial dimensions. By analyzing the interplay between style and narrative-

3 Nuri Bilge Ceylan's first three films, collectively known as Provincial Trilogy (the *Tales of the Small Town Trilogy*): *Kasaba (The Town)*, *Mayıs Sıkıntısı (Clouds of May)*, and *Uzak (Distant)*.

form, the neoformalist approach enables a detailed understanding of how meaning is constructed, how aesthetic coherence is achieved, and how key sequences communicate thematic content (İşler, 2023:467). By integrating neoformalist formal analysis with comparative interpretive analysis, this study achieves methodological rigor, combining close textual reading with contextual understanding. This dual approach ensures a comprehensive assessment of both the internal stylistic systems and external sociocultural resonances of the selected films, in alignment with established practices in comparative film studies (Andrew, 1984).

Contextual and Theoretical Background

Abbas Kiarostami, the renowned Iranian filmmaker, is best known for his exploration of the boundaries between reality and fiction. A versatile artist, Kiarostami was not only a director but also a screenwriter, producer, and photographer. During the 1970s, he played a pivotal role in the renewal of Iranian cinema. Following several feature films such as *The Traveler (Mosafer)*, Kiarostami developed a realist cinematic style that addressed themes such as life and death, spiritual and material journeys, and suicide, thereby presenting a new vision of Iran. After the 1979 Iranian Revolution, when Iran was declared an Islamic Republic and sought to create a distinctive national cinema independent of Western influence, Kiarostami chose to remain in Iran and continued making films despite the challenging political climate (Bauer, 2021).

By the mid-1990s, Kiarostami began to achieve international recognition. He also wrote scripts for his former assistant Jafar Panahi, including *The Journey* and *The White Balloon*. In 1969, he was recruited by the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults to establish its film department. During this period, Kiarostami contributed to the development of “Kanun,”⁴ the state-supported filmmaking unit that became both a creative hub and a training ground for experimental filmmakers (Tavassoli, 2011:33). While working under the Islamic regime, his films were sometimes viewed as politically “compromised”; however, they are also widely interpreted as subtle critiques of Iranian society and culture. His film *Where is the Friend’s House?* (1987), for instance, can be seen as both a reflection on morality and a simple antidote to authoritarianism, promoting care for others and ethical responsibility.

The Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults (Kanun) marked a highly productive period in Kiarostami’s career. It became a fertile space for cultivating a new generation of filmmakers, both male and female, while also shaping Kiarostami’s pedagogical style of filmmaking for children. *Where is the Friend’s House?* embodies this approach by advancing didactic messages of loyalty and “cooperation over conflict” (Tavassoli, 2011:33).

4 Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults (IIDCYA), also called *Kanun*.

In Turkish cinema, Nuri Bilge Ceylan holds a similarly influential place. After earning a degree in electrical engineering from Boğaziçi University, he studied cinema for two years at Mimar Sinan Fine Arts University. Ceylan has achieved great success in Turkish and international cinema. His cinematic language, deeply influenced by his background in photography, is marked by a poetic use of imagery and intertextual references that draw inspiration from multiple artistic traditions. Unlike Kiarostami's focus on subtle social critique, Ceylan's films often concentrate on the darker aspects of human existence, exploring themes of despair, pain, hypocrisy, sin, guilt, failure, and existential struggle (Parlak, 2018:10).

Both directors have earned international acclaim, and their works display notable similarities. These include parallels in narrative style, character selection, and thematic preoccupations. Beyond their films, both Kiarostami and Ceylan share common ground as multifaceted artists with experience in directing, screenwriting, and photography. While each has a distinct style, both have achieved global recognition for their unique cinematic visions.

Focusing on how both films portray rural life, hardship, migration, death, family structures, and education through the perspectives of children. The analysis draws on two methodological approaches comparative film analysis and neoformalism to explore the films' representations of rural environments, childhood, and interpersonal dynamics. Using these approaches, the study closely investigates key scenes involving school and family settings, paying particular attention to issues of authority, morality, socio-economic challenges, mobility, and the relationship between humans and nature. Employing both contextual comparison and detailed stylistic analysis makes it possible to understand how each film constructs meaning through its narrative and formal strategies. Despite the clear thematic affinities between the films, they have not previously been examined together in a systematic way, and this article aims to fill that gap while offering a basis for further research

Where is the Friend's House? (1987)

In *Where is the Friend's House?* (1987), the narrative begins with a simple yet urgent premise: young Ahmed realizes he has mistakenly taken his classmate's notebook while preparing his homework. Fearing that his friend will be expelled if the notebook is not returned promptly, Ahmed embarks on a determined journey to deliver it back.

The film opens with a striking classroom scene, where the camera moves from the door into the space, immediately establishing the authority of the teacher, who, dressed formally, commands strict discipline. The teacher reprimands students for unfinished assignments, using threats to enforce compliance. When Ahmed later discovers the notebook mix-up, the memory of these threats compels him to search persistently for his friend's house in the neighboring village.

Kiarostami presents this quest as more than a literal journey: it becomes a metaphor for the struggles of childhood under systems of authority. Children are depicted as vulnerable to the commands and expectations of adults, who impose responsibilities without acknowledging the child's perspective. Ahmed's repeated, unanswered questions to adults highlight his invisibility within the adult world. While sociological and political readings of authority and power relations are possible, the film also foregrounds a child's acceptance of life's struggles as natural and inevitable (Gezer, 2012: 29).

Stylistically, Kiarostami blends realism with poetic abstraction. Real villagers play themselves, lending authenticity, yet the director often interrupts realism with symbolic and self-reflexive elements. Dialogue repetition such as Ahmed's repeated inquiries underscores themes of miscommunication and misunderstanding (Sanı, 2013:56). Symbolic motifs further deepen the film's meaning: the flower hidden in the notebook becomes an emblem of selflessness, while barking dogs, flickering lights, and oppressive alleyways mirror Ahmed's inner fears. Similarly, natural elements, such as the gust of wind that disrupts the silence of Ahmed's room, externalize his suppressed emotions (Sanı, 2013:66).

Ultimately, Kiarostami transcends realism, transforming ordinary struggles into a universal humanist narrative. Through simple yet profound imagery, *Where is the Friend's House?* illustrates the resilience of childhood against authority while reflecting the broader human condition.

The Small Town (1997)

Nuri Bilge Ceylan's *The Small Town* (1997) portrays the life of a family living in rural Anatolia, narrated largely through the perspective of two children. Structured in four sections corresponding to the four seasons, the film opens in spring, when the family's young daughter wanders through the countryside with her younger brother after school. Through her eyes, the viewer gains access to both the rhythms of nature and the intimate details of rural life.

The school sequence exemplifies Ceylan's realist approach to environment and atmosphere. A small, poorly equipped classroom with wooden desks, outdated furniture, and a coal-burning stove conveys the harshness of rural education. While the teacher maintains a formal appearance and authority, his pedagogy reveals indifference: students whisper, daydream, and become distracted by minor details such as dripping water, a feather floating in the air, or the meowing of a stray cat outside the window. The teacher himself becomes distracted, staring out of the window rather than disciplining his students. In this way, the film subtly critiques the stagnation and lack of progress in provincial life, highlighting the inertia that characterizes rural social structures.

Nature, however, emerges as a central presence almost a character in itself. Scenes of children lying in the grass, playing with a turtle, or observing seasonal changes illustrate the deep interconnection

between human life and the natural environment (Turan, 2009:15). This interplay underscores Ceylan's aesthetic commitment to blending poetic imagery with existential reflection.

Death, another recurring theme in Ceylan's cinema, appears in *The Small Town* through gravestones, dead animals, and conversations about mortality. The family mourns the loss of their eldest son, while everyday encounters with death such as the overturned turtle struggling in its final moments reinforce the inevitability of decay. Ceylan has explained that his focus on death is less a reflection of political concerns than of philosophical and existential ones: "The loneliness of humanity, not only in society but in the universe, shapes my vision... there are realities beyond ideology and time that define human existence" (Kocukeli, 2012).

Through these juxtapositions life and death, childhood and aging, vitality and inertia Ceylan constructs a poetic meditation on existence. By combining naturalistic settings with contemplative pacing and symbolic imagery, *The Small Town* extends beyond ethnographic realism to explore the cosmic and philosophical dimensions of rural life.

Analysis and Discussion: Comparison of *Where Is My Friend's House?* (1987) and *The Small Town* (1997)

Kahne-ye doust kodjast mi? (*Where Is My Friend's House?*, 1987) is the first film in Abbas Kiarostami's *Koker Trilogy*, set in a northern Iranian village that gives its name to the trilogy. The film's title is taken from a mystical poem by the respected Iranian poet and painter Sohrab Sepehri (1928–1980), reflecting the ambiguous journey depicted in the poem. While shooting *Where Is My Friend's House?*, the film also presents a universe in which children navigate the rules and authority of adults under a sense of obedience and fear of punishment (Azram, 2013:35).

In *Where Is My Friend's House?*, Ahmad Poor finds his friend's notebook in his bag and sets out to return it, but he fails. Despite his determination, he is constantly reminded of the teacher's threats. If his friend does not complete the homework, he risks being expelled from school. Ahmad Poor, thinking, "Well, this is part of life, and now there is an opportunity to strengthen friendship," completes the homework in both his notebook and his friend's, thus saving his friend from punishment.

Nuri Bilge Ceylan's *The Small Town* draws inspiration from the director's childhood memories and is the first in his "Town Trilogy." In his films, Ceylan explores the concept of time in rural settings, resistance to change, and the feeling of entrapment through a strong visual narrative. Although events in *The Small Town* appear to occur over a single day, they actually span all four seasons. This narrative technique emphasizes the slow passage of time in the countryside and the sense of confinement it imposes on its inhabitants (Akıncı, 2015:11).

The film depicts Asiye and her brother going to school, lingering in the fields afterward, and returning home to sit around a fire in the evening. Children are portrayed as observers of the adult world, offering a lens through which the audience perceives rural life. The opening school sequence is particularly significant for this study. The school sequence exemplifies this perspective, and both films begin with such sequences. In terms of visual storytelling, these sequences are impressive, while also providing rich content regarding rural schools, teachers, and students.

In *The Small Town*, visual details such as Asiye's embarrassment over the smell of her lunch, snow-covered late arrivals, and wet socks dripping on the classroom stove—are meticulously framed. Children's actions, such as blowing feathers in slow motion, further enhance the visual impact (Akıncı, 2015:10). Both films depict rural life, but while *The Small Town* immerses viewers in the slow, oppressive rhythm of the countryside, *Where Is My Friend's House?* portrays rural life as challenging yet filled with historical charm, natural beauty, and aesthetically pleasing homes.

Kiarostami's films allow audiences to enter cinematic spaces where constructed narratives and everyday reality intersect. They explore both tangible locations and their deeper, poetic dimensions, engaging with life, memory, and space in a theoretically and semantically rich way (Bransford, 2003). Kiarostami represents realistic spaces through roaming shots, unexpected silences, and rural landscapes, weaving together plot, time, and meaning to transform images into intricate diegetic-extradiegetic spaces.

The Small Town opens with students in the schoolyard, juxtaposed with images of the town, creating a nuanced impression of the town from the start. The contrast between children's voices and the visual representation of the town is deliberate. As students recite patriotic phrases, the audience sees the dilapidated state of the town, highlighting socio-economic disparities. Similarly, Ismail's arrival to class, soaked in snow, communicates the town's economic conditions. Family dialogues in the garden, complaints about rising prices, and references to changes in barbershops all illustrate social realism through individual experiences.

In *Where Is My Friend's House?*, the old village school and students' voices similarly establish context. The teacher embodies strict authority, scolding students and tearing up homework for minor infractions, indifferent to children's physical struggles. Ceylan's teacher in *The Small Town*, by contrast, exercises gentle authority, reflecting differences in social sensibilities. In Kiarostami's film, children balance labor and study, facing challenges such as long commutes and physical discomfort, yet the narrative emphasizes moral values and integrity rather than oppression.

Migration is another theme explored differently in the two films. In *The Small Town*, Saffet dreams of moving to Istanbul, while other characters reference labor migration to Germany, highlighting societal hardships and intergenerational conflicts. In *Where Is My Friend's House?*, discussions of migration are minimal, though the film portrays rural characters' desires to leave for the city. Both films integrate socio-economic and family issues into their narratives, but Ceylan emphasizes

human vulnerability and dark tendencies, while Kiarostami highlights moral integrity and the potential for positive outcomes.

Nature plays a crucial role in both directors' work. Kiarostami integrates humans into the natural environment, while Ceylan often portrays nature independently, emphasizing the contrast between human problems and natural perfection (Safarian, 2018). Death and cemetery scenes appear in both films, but *The Small Town* foregrounds these themes more intensely. Both directors prefer naturalistic settings, employing wind, leaves, and doors to enhance realism.

Technically, both directors adopt minimalist approaches to storytelling. Kiarostami focuses on short narratives, often incorporating improvisation from non-professional actors (Gezer, 2012:21). Ceylan, influenced by Kiarostami, similarly guides actors rather than strictly scripting dialogue. Amateur actors are common in both films; for example, Mehmet Emin Toprak, the lead in *The Small Town*, was Ceylan's nephew and not a professional actor (Şabanoğlu, 2020). Both directors' backgrounds in photography inform their cinematic style, though Ceylan's work exhibits greater artistic refinement, with meticulous use of light, sound, and composition.

Kiarostami's films often blur the line between documentary and fiction. *Where Is My Friend's House?* exemplifies this with sequences in which children respond spontaneously to real-life stimuli. Recurring off-screen sounds, such as cats, dogs, and trains, add ambiguity and depth to the narrative (Sani, 2013:74). Kiarostami frequently features unseen characters and voices, guiding protagonists through uncertain paths, thereby creating an interactive narrative experience for the audience.

Ultimately, the two directors depict human relationships differently. Kiarostami emphasizes honesty, loyalty, and moral integrity, leading to hopeful conclusions despite obstacles. In contrast, Ceylan highlights the fragility of relationships, family dysfunction, and human susceptibility to darkness, often with unresolved or ambiguous outcomes (Gezer, 2012:28). While both films share thematic concerns such as rural life, schooling, and human development, their approaches to morality, social commentary, and visual storytelling distinguish their cinematic styles.

Conclusion

Both Abbas Kiarostami and Nuri Bilge Ceylan approach their films as observers, allowing the camera to act as a silent witness to the town and its inhabitants. In doing so, they portray their actors within their natural environments without excessive intervention. A comparative analysis of *Where Is My Friend's House?* (1987) and *The Small Town* (1997) reveals striking similarities between the two directors' approaches.

The use of the camera in both films is notable: unlike classical Hollywood cinema, neither director

relies on elaborate camera movements to create fantastical effects or surprise the audience. Instead, both films adopt a documentary-like style, often presenting extended shots of natural settings. The directors' photographic backgrounds significantly contribute to their ability to employ cinematic techniques effectively while maintaining a sense of realism in their storytelling.

Both films address social realities, notably incorporating the enduring sociological phenomenon of migration into their narratives. *The Small Town* (1997) emphasizes intergenerational conflict, while *Where Is My Friend's House?* (1987) depicts generational miscommunication. Death is present in both films; however, Ceylan emphasizes and elaborates on mortality, whereas Kiarostami treats it briefly through a few scenes and dialogues. Family is another recurring theme: in Kiarostami's work, the family is not a central source of conflict, and Ahmad Poor is not broken or overwhelmed by familial issues. In Ceylan's film, by contrast, the family constitutes a primary site of tension, with intergenerational conflict exerting a profound and often destructive effect on children.

Other social issues, such as urbanization and unemployment, appear as minor narratives supporting the central story in both films. Both directors avoid professional actors, instead selecting individuals from real life, prioritizing natural performance to convey authenticity. This commitment to realism extends beyond casting: in both films, the directors favor natural settings and integrate the environment into the narrative, reflecting an acute sensitivity to the interplay between realism, naturalism, and cinematic storytelling.

REFERENCES

- Abbas Kiarostami Films Featured at Wexner Center. (2007, July 10). Archived via Wayback Machine. Wexner Center for the Arts.
- Akıncı, A. (2015). *Kültürel Bir Ürün Olarak Türkiye’de Sinema Filmlerinde Okul, Öğretmen ve Öğrenci Temsilleri*. Global Media Journal TR Edition, 6(11).
- Andrew, J. D. (1984). *Concepts in Film Theory*. Oxford University Press.
- Aparício, M. (2019). *On Location: Kiarostami’s Landscapes and Cinematic Value*.
- Azram, M. (2013). *فیلم کوتاهی درباره دیگران* (2nd ed.) [A short film about others]. Chasha Publishing, Tehran, Iran.
- Baker, U. (2012). “Ölüm Orucu-Notlar”. *Birikim Dergisi*. Accessed March 2025. <http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyazi.aspx?did=1&dsid=82&dyid=2013>
- Bauer, P. (2021). “Abbas Kiarostami”. *Encyclopaedia Britannica*.
- Dabaşı, H. (2004). *İran Sineması: Geçmişi, Bugünü ve Geleceği* (B. Aladağ & B. Kovulmaz, Trans.). Agora Publishing. İstanbul – Türkiye.
- Deleuze, G. (2007). *Leibniz Üzerine Beş Ders* (U. Baker, Trans.). Kabalcı Publishing. İstanbul – Türkiye.
- Eidizadeh, H. (2021). *10 Essential Abbas Kiarostami Films*. Taste of Cinema. World Pulse Website. Site ise link nerede? Erişim tarihi?
- Gezer, S. (2012). *Varlığın İçkinliğinden Türeyen Hayat Fikri...* (Master’s thesis). Kadir Has University. İstanbul – Türkiye.
- Gyenge, Z. (2016). “Subjects and Objects of the Embodied Gaze... *Acta Universitatis Sapientiae*”, *Film and Media Studies*, 128–129.
- İşler, B. (2023). “Sinemada Neoformalist Yaklaşım”. *Erciyes İletişim Dergisi*, 10(1), 467–483.
- Kiarostami, A. (Director). (1975). *Bir Problem İçin İki Çözüm* [Film]. The Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults Production.
- Kiarostami, A. (Director). (1987). *Where is My Friend’s Home* [Film]. Babek Ahmed Poor, Ahmed Ahmed Poor, Kheda Barech. Facets Film.
- Kocukeli, Ö. (2012). *Sinemada Duru ve Şiirsel İfadenin Ustası Nuri Bilge Ceylan*. Genç

- Gelişim. Accessed December 25, 2024. <http://www.gencgelisim.com/v2/kategoriler/34kultursanat/467-sinemada-duru-ve-siirsel-ifadenin-ustasi-nuri-bilge-ceylan.html>
- Nancy, J. (2006). Transcending Cinema: Kiarostami's Approach to Filmmaking. Kitap mı makale mi? Bilgiler eksik.
- Nancy, F., & Kiarostami, A. (n.d.). L'evidence du Film: Abbas Kiarostami, 24–27.
- Parlak, Z., & Işık, M. (2018). "Nuri Bilge Ceylan and His Cinema", *CineJ Cinema Journal*, 32–37.
- Safarian, R. (2018). تناقضات نابازیگری در فیلمهای عباس کیارستمی [The contradictions of non-acting in Abbās Kiarostami's films]. *Iran Namag*, 2(4), 27–45.
- Sanı, M. (2013). عباس کیارستمی و درس‌هایی از سینما. [Abbās Kiarostami and lessons from cinema]. Muhan Publishing.
- Şabanoğlu, Ş. (2020). Adı Gibi Bilge Bir Yönetmen: Nuri Bilge Ceylan. <https://borusanturuncu.com/>
- Tavassoli, A. (2014). سینمای خرد بررسی سینمای کیارستمی با تریلوژی [Childhood Cinema: An Analysis of Kiarostami's Cinema with The Trilogy]. Māzandarān: Shalfin Publishing.
- The World's 40 Best Directors. Guardian Unlimited. (Accessed October 16, 2007). Link?
- Turan, H. (2009). "Nuri Bilge Ceylan'ın Taşrası". In A. Pav (Ed.), *Yönetmen Sineması Nuri Bilge Ceylan* (pp. 11–29). Küre Publishing. İstanbul – Türkiye.
- Ünal Gerdan, S. (2024). "The Auteur Theory in Cinema" *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 5(4), 263–290.

NİHAN KAYA’NIN *BUĞU* ROMANINDA ÜÇGEN ARZU MODELİ

Zeynep Sati Yalçın¹

Özet

Nihan Kaya yazdığı romanlarındaki psikolojik derinlikle adından sıkça söz edilen günümüz yazarlarındandır. Kaya’nın 2006’da yazdığı *Buğu* romanı, “roman” ve “gerçek” başlıklı bölümlere ayrılarak yazılmıştır. Romanda kadın ve erkek kahramanlar bağlamından hareketle Filistin meselesi ele alınmıştır. Vatan toprağına âşık Filistinli kadın kahraman Müslüman Nur ve Nur’a âşık İsraili Yahudi Yasef Abravanel’in “ben” ve “öteki” üzerinden ilerleyen ilişkileri, anlatıcı yazarın, staj yapan bir psikoloji öğrencisi olarak romana dahil olmasıyla anlatılır. Gerek yazarın romanını “roman” ve “gerçek” başlıklarıyla ikili kurgulama şekli gerekse kahramanlarının ülkelerini temsil edecek özelliklerle kurgulanması; eserin romantik yalan mı, romansal hakikat mi olduğu sorusunu beraberinde getirmiştir. Rene Girard, özne ve nesne ilişkisi üzerine kurulan bütün metinlerde özneyi harekete geçiren gücü “arzu” olarak adlandırır. Bu arzuyu tetikleyen veya engelleyense “dolayımlayıcı”dır. Girard, özne-nesne-dolayımlayıcı arasındaki bu bağlantıyı “üçgen arzu” olarak adlandırmıştır. Bu çalışmada; *Buğu* romanı, Rene Girard’ın *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki* kitabında kuramsallaştırdığı “üçgen arzu” modeli çerçevesinde çözümlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Nihan Kaya, Buğu, Rene Girard, Üçgen Arzu, Romansal, Romantik, Özne, Nesne, Dolayımlayıcı.

¹ Bu makale, yazarın yüksek lisans dersi için yazılmıştır.
Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi Edebiyat Öğretmeni.
Makale DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18093129>

Abstract

Nihan Kaya is a contemporary author widely known for the psychological depth in her novels. Kaya's *Buğu*, written in 2006, is divided into two sections titled "novel" and "reality." The novel addresses the Palestinian issue through the lens of its male and female protagonists. The narrative unfolds through the relationship between Nur, a Muslim Palestinian woman who is deeply attached to her homeland, and Yasef Abravanel, an Israeli Jewish man in love with Nur. Their relationship, shaped by the dichotomy of "self" and "other" is narrated by the author, who enters the story as a psychology student interning in the field.

Both the way the author constructs her novel with the dual titles of "novel" and "reality" and the way her heroes are constructed with features that represent their countries have brought the question of whether the work is a romantic lie or a novelistic truth. René Girard defines "desire" as the driving force behind all texts built upon subject-object relations, with this desire either being triggered or obstructed by a "mediator." Girard refers to the relationship between the subject, object, and mediator as "triangular desire".

This study will analyze *Buğu* through the lens of René Girard's *Deceit, Desire, and the Novel: Self and Other in Literary Structure*, particularly focusing on the triangular desire model.

Keywords: Nihan Kaya, *Buğu*, René Girard, triangular desire, novelistic, romantic, subject, object, mediator.

1. Nihan Kaya Hayatı ve Romancılığı

Nihan Kaya, günümüz edebiyatında derin psikolojik tahliller içeren kurmaca eserleri kadar psikoloji ve estetik teoriler üzerine de yazılar kaleme aldı. Boğaziçi Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. İngiltere'de Essex Üniversitesinde psikanaliz alanında yüksek lisans yaptı. King's College London'da doktora eğitimi aldı. 2005'ten bu yana, edebiyat ve psikoloji alanlarında Avrupa ve Amerika'da Carl Gustav Jung ve sanatsal yaratıcılık üzerine tebliğler sundu (Işık, 2007: 2094). Doktora tezini *Yazma Cesareti; Acının Yaratıcılığa Dönüşümü* adıyla kitaplaştırdı. Psikoloji ve yaratıcılık alanlarında Avrupa ve Amerika'nın değişik yerlerinde konferans tebliğleri sundu, konuşmalar yaptı. *Çatı Katı* kitabı 2004'te Türkiye Yazarlar Birliği öykü ödülünü aldı. Edebiyat, psikoloji, yaratıcılık alanlarında atölye ve seminerler yürüttü. *İyi Toplum Yoktur: Günlük Hayatta Toplumun Bireyi İstismar Biçimleri, İyi Aile Yoktur, Yazma Cesareti: Acının Yaratıcılığa Dönüşümü, Fildişi Kuyu: Psikanalitik Edebiyat Eleştirisi ve Kadın* gibi inceleme ve araştırma eserlerinin yanı sıra *Çatı Katı, Buğu, Gizli Özne, Disparöni, Ama Sizden Değilim, Kar ve İnci, Kırgınlık, Seni Feda Etmeyeceğim* gibi kurgusal eserler kaleme aldı (Kaya, 2019: 3).

Nihan Kaya'nın psikanaliz üzerine yaptığı çalışmalar, edebiyat alanındaki çalışmalarına da derinlemesine yansımıştır. Kırılgan ve duyarlı kişilerin, aileleri, eşleri, arkadaşları ve toplumla uzlaşma çabalarını, hayal kırıklıklarını ve başkalarının önemsiz gibi görünen küçük olaylardaki psikolojik yıkımlarını eserlerinde konu edinmiştir (Orhan, 2004: 8). Eserlerinde ağırlıklı olarak kadın sorunlarını ele almaktadır. Bu sorunlar, kadınların henüz çocukluk dönemlerinde başlayıp zorlu bir süreç olarak sonraki yıllara kadar sürer. Nihan Kaya'ya göre kadın sorunlarının kadınlar tarafından yazılması çok önemlidir. Edebiyatta kadının erkekler tarafından anlatılması önemli olsa da eksiktir, çünkü kadına erkek bakış açısıyla bakılarak anlatılan kurgusal eserlerde kadının nesne olarak aktarımı söz konusudur. Nihan Kaya bu konudaki düşüncelerini, Fiknet Kararlı Kuşçu'nun yaptığı röportajda *"Hayatta böyle bir eksiklik olduğu için Türk edebiyatında da böyle bir eksiklik var"* şeklinde dile getirir (Kararlı Kuşçu, 2019: 131). Kaya, özellikle dışlanmış, mağdur edilmiş kız çocuklarını ve toplumsal normlar nedeniyle geleneksel toplumlarda ezilen kadınları, modern yaşamın dayatmaları içinde anneliği ile eşi veya kariyeri arasında kalan kadınları anlatır. Bu türden sorunlu kadınların karşısına da kimi eserlerinde destek olmak üzere yine bilge, sabırlı, anaç mizaçlı merhametle dolu geleneksel kadınları çıkarır (Kararlı Kuşçu, 2019: 66).

Kaya, öykü ve romanlar yoluyla kahramanı olan kadınların; kendi çocuklukları ve gençlikleri ile karşılaşarak travmalarıyla yüzleşmelerini, bu yüzleşme neticesinde kendilerini onarmalarını amaçlamaktadır. Kitapların dönüştürücü gücüne inanan Nihan Kaya, *Cumhuriyet* e-gazetesinde Abdurrahman Arslan ile yaptığı söyleşisinde; *"Kendisi dönüşmeyen ve bizi de dönüştürmeyen romanları neden okuyalım, neden yazalım değil mi?"* diye sorar. Psikoloji ve edebiyatın kesiştiği noktaları iyi yakalayan Kaya için yazmak; varoluşsal bir dayanaktır, söylenemeyenin yazılması değil, asla söze dökülemeyecek olanın bilincine vardıktan sonra yapılandır. Yazmayı, *"Bazen edebiyat tek yoldur. Kapatıldığımız kuyudan ötesi ile irtibat kurabilmek için tek yol"* olarak görür (Arslan, 2017).

Yazarak yeni imgeler kurmayı dener Nihan Kaya. Hem kendi varoluş yolculuğu hem de diğer kadınların varoluşu için kabule dayalı bir bilincin oluşmasını ister. Bireysel veya kolektif bilincin hazır bulduğu, bilhassa kadınları ezen, yok sayan, zulmeden kimi kabullerin kadınlar lehine değişmesi ve bilinçlerin dönüşmesi için yazar metinlerini. Mevcut kabullerdeki olumsuzun yerini alıp onu saygı, sevgi ve merhamet duygularıyla değiştirebilecek yeni imgelere ulaşmak ister. Şu an yaşadıklarımız nasıl geçmiş yaşantıların imgelerle kurulan anlatıları yoluyla bugüne aktarılmasıysa, şimdi yaşananın ve dönüşmesi gerekenin de yine imgeler yoluyla geleceğe aktarılması gerekir. Bakhtin, bu imgeleştirmenin önemini şöyle dile getirir:

"Kişi sanatsal dille yalnızca hatırlanmaya değer bir şeyi, sonradan geleceklerin belleğinde korunması gereken bir şeyi anıtlılaştırabilir ve aslında bundan başka bir seçeneği de yoktur; daha sonraki kuşaklar için bir imge yaratılır ve bu imge onların yüce ve uzak ufuklarına yansıtılır. Amacı kendisi olan zamandaşlık (başka bir deyişle, gelecekteki bellek üzerinde hiçbir hak iddiası olmayan bir zamandaşlık) çamurdandır; geleceğe dair (sonraki kuşaklar için) bir zamandaşlıksa mermer veya bronzdandır" (Bakhtin, 2001: 183).

Yazılanlar, yalnızca kendi dönemine hitap etmez, sonraki nesillere aktarılır. Bu aktarım, bireyin ve toplumun daha doğduğu günden itibaren kız çocuklarına bakış açısını belirleyeceği için kadının “özne” ya da “nesne” olarak nasıl ele alındığı bütün toplumlar adına hayati bir önem taşır. Kaya, gerçek hayatta kadınların yalnızca nesne olarak görülmesine bir itiraz olarak kurgusal eserlerinde kahramanlarını kadınlardan seçtiğini, “*Öznesi erkek olan dünyanın nesnesi konumunda olan kadın kahramanlar benim kahramanlarım. Özne gibi görülse de daha çok nesne konumunda yer alıyor tıpkı gerçek hayattaki gibi*” sözleriyle ifade eder (Kararlı Kuşçu, 2019: 129).

Kız çocuklarına da en az erkek çocukları kadar kıymet verilmesi, toplumu inşa edenin şimdinin kız çocukları olduğunun fark edilmesi gerektiğine hemen bütün eserlerinde dikkat çeker. Hatta onun bütün eserlerindeki ana temanın kız çocukları ve onların travmaları olduğunu söylemek abartı olmayacaktır. Nitekim yine Cumhuriyet e-gazetede ki söyleşisinde, “*Psikolojide çocuk arketipi, kendimizi yaratmayı simgeler. Simgesel olarak çocuğumuz yoksa, ölüyorsa, kayıpsa, doğmuyorsa, kendi kendimizi yaratma, yenilenme konusunda sorun yaşıyoruzdur. İnsanın en zayıf yeri çocukluğudur. Her birimiz en çok kendi çocukluğumuzdan incinmişizdir. Şimdiki engellerimizde de o incinmiş çocuk vardır*” (Arslan, 2017) diyerek çocukluk yaşamının önemine dikkat çekmektedir.

2. Nur ve Yasef Abravanel’in *Buğu*’lu Kalan Hayatı

Buğu romanının “üçgen arzu modeli” ve “romantik-romansal” yapısına göre incelenmesinin daha anlaşılır olması için önce romanın özetini vermek daha doğru olacaktır.

Yazar kendi adıyla eserde yer almaktadır. Nihan Kaya, psikanaliz çalışmalarına “*referans olarak kullanmak üzere*” (Kaya, 2006: 8) gözlem yapmak için Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi’ne gider, ama hastalarla konuşup görüşmesine izin verilmediği için temizlik görevlisi olarak hastaların koğuşuna girer. Yasef Abravanel sessizliği, kibarlığı, düzenli oluşuyla ilgisini çeker. Ara sıra onunla konuşur, konuştuklarını kendi dilinden, konuşmadıklarını ise onun dilinden kurgular.

Yasef’in anlattığı, yalnızca Nur ve Nur’dan kendisine yansıyan Tanrısallıktır. Nur’un her şeyi eşsizdir Yasef için; her hareketi, sesi, sessizliği, giyinişi, duruşu, bakışı, bakmayışı, dünyalık kadını süslere aldırışsızlığı, Filistin için adanmış çabası, Yasef’e erkek olarak ilgisizliği... İçinde Nur’dan başka bir şey yoktur Yasef’in, Nur tek dünyası ve ulaşmak istediği nesnesidir. Ulaşamayacağını bilse de yanında yakınında olmak, tüm imkânlarını ona seferber etmek, bir tebessümü için her yaptığına razı olmaktan ibarettir Yasef’in hayatı. “*Onu görür görmez anladım; Nur’un inceliği benim ruhumdaki incelikti, içimdeki zayıflıktı. Nur’un inceliğini almak, bozmadan, incitmeden, hırpalamadan, örselemeden, tamamıyla, olduğu gibi almak, saklamak, sarmak, içime koymak, kaplamak, muhafaza etmek için delice bir arzu duyuyordum onun bu her uzvu ayrı ayrı ince, tek, bütün, yekpare inceliğini her gördüğümde. Ben parça parçaydım, Nur bütündü; beni topluyordu,*

bütünliyordu, bir araya koyuyor, adam ediyordu. Adam olmayı onunla anladım” (Kaya, 2006:35-36) diyerek Nur’un kendi üzerindeki etkisini dile getirir.

Nur, bütün ailesi İsraili işgalciler tarafından katledildiği için öksüz ve yetim bir çocuk olarak amcasının evinde kalır. Amcası, Yasef’in büyükannesinin komşusudur ve çocukluğundan itibaren Nur, ağlamadan, oynamadan yani çocuk olamadan yaşadığı çocukluğuyla Yasef’in ilgisini çekmiştir. Büyüdüğünde Filistin’deki bir eylemde bulunması üzerine tutuklanır ve Yasef tarafından kurtarılır. Hapis cezası almamak için Yasef’in evlilik teklifini kâğıt üzerinde kalması koşuluyla kabul eder ve Filistin için daha rahat çalışmalarda bulunma ümidini sunan Yasef’le Türkiye’ye gelir, İstanbul’da aynı evde yaşarlar. Abravanel, babadan gelen bir zenginliğe sahiptir. Türkiye’de Abra tekstilin sahibidir, Nur aracılığıyla Filistin direnişi için Filistin’e yardım gönderir. Şirketi batmak üzereyken bile yardımlarını sürdürür, tek istediği Nur’un mutlu olmasıdır. Nur İstanbul’da çok değişir. Bir dernek kurarak kadınlarla toplantılar düzenler, bilinçlendirme çalışmaları yapar, Filistinli öğrencilere kucak açıp yardım ettiği gibi Filistin’e maddi yardımlar da gönderir. Yasef’in aldığı kıyafetlere, süs eşyalarına, yiyeceklere hiç kıymet vermez. Eve getirdiği bir kız çocuğuyla da ihtiyaçlarını karşılamak dışında ilgilenmez, onu şımarık bulur, kendisini kızdırdığında ona bağırır. Filistin’de Yahudilerce değersiz bulunan, aç ve öksüz yetim olarak kimsesiz kalmasına ses çıkarılmayan hatta acımasızca katledilen çocuklar varken oyuncak beğenmeyen bu çocuğu Nur şımarık bulur.

Günün birinde Yasef, İmran Rada isimli bir Filistinli ile tanışır ve Nur’a yardım etmesi için onu evine davet eder. İmran ve Nur arasındaki yakınlaşmalar Yasef’e çok ağır gelmesine, derin bir acı vermesine rağmen bunu belli etmemeye çalışır. Nur ve İmran da Yasef’in kıskanacağı bir davranışta, yakınlık ve konuşmada bulunmasalar bile Yasef onların yüzündeki ışıltıdan, tebessümden, seslerinin tonundan bile aralarında bir aşk olduğu sonucuna varır. Bu aşk, herkesin sandığı gibi bedensel bir arzu değildir; sadece Yasef’in anlayabildiği bir aşktır, Nur’la bütünleşen idealin, Filistin’in kurtuluşunun İmran’la ortak arzuları oluşunun aşkıdır. Toprağın gasp edilmesinin nefret uyandırması gibi, toprağın asıl sahiplerinin omuz omuza olması gerçek aşktır, bunu Yasef derinden hisseder ve bunu şöyle dile getirir:

“İmran İsrail’de Filistin’e el altından yardım eden gizli bir örgütün en önemli elemanlarından biriydi. ...İkisini yan yana getirdiğimde, hatta öncesinde anlamıştım; mayaları aynıydı, kalpleri aynı atıyordu. İkisi de aynı ideal peşinde canla başla çalışıyor, yaptıkları ‘iş’ dolayısıyla değişik ortamlarda, değişik şekillerde sık sık bir araya geliyorlardı” (Kaya, 2006: 92).

Nur ve İmran Filistin’e gitmek üzere kaçak yollarla sınırdan geçmeye çalışırken vurularak ölürlür. Ardından Yasef, kıskançlık uğruna onları öldürmekle suçlanır. Yasef o sırada Nur’un artık haritada görünmeyen köyü Yabna’dan İstanbul’a gelirken getirdiği, yanından hiç ayırmadığı bir avuç toprağı onun üzerine örtmek için sınıra İmran’la Nur’un yanına gitmektedir. Suçlu diye

tutuklanırken aklını yitirmiş olduğunu düşünerek akıl hastanesine yatırılmıştır, sorgusu orada devam etmektedir. Yasef kimseyle konuşmaz veya alakasız gelen sözler eder. Boşluklar eserde psikanaliz öğrencisi Nihan Kaya'nın gözlemleri ile şöyle doldurulur, “*Anladım, sen deli falan değilsin Yasef, dedim. Hatta derdin de bu; sen delirmek istiyorsun, deliremiyorsun. Ne fark ettim biliyor musun, nevroz insanın psikotik olmasını önüyor. Yani nevroz, ruhun psikoza karşı aldığı bir önlem*” (Kaya, 2006: 145).

Buğu, Filistin'in yıllarca İsrail'e karşı süren onurlu direnişini ele almaktadır. Seçilen karakterler, ait oldukları inancı ve ülkelerini temsil etmektedir. Nur, kadın olarak Filistin'i temsil ediyor. Dişil, doğurgan, aydınlık, zeki, bedenlen zayıf ama ruhen sınırsız bir gücün, hareketin, zarafetin, sabrın, inancın, coşkunun, beklemenin karşılığı olarak yer almıştır romanda. Yasef, belki masumca başlayan çocukça aşkının gittikçe hastalıklı bir tutkuya dönüştüğünü önceleri fark etmiyor. Nur'un yaşadığı her olumsuzlukta, durumdan vazife çıkarırcasına onun kendine bağlanması için maddi ve manevi bütün imkanlarını seriyor Nur'un ayaklarına. Oysa Nur'un gözü Yasef'i bir erkek olarak görmüyor, tek istediği ülkesinin ve Filistinlilerin özgürlüğü, Filistinli çocukların, bebeklerin, yaşlıların ve kadınların öldürülmemesi, ülkesinde özgür olmak, toprağına kavuşmak... Annesini, babasını, kardeşlerini İsrail zulmünde yitirmiştir. Artık amcasının gözetimindedir ve Yasef'in ailesiyle komşudurlar. Aşk, Nur için vatan sevgisiyle bütünleşmiştir, toprağından başka sevdalara gönlünde yer yoktur, hele Yasef'e hiç yer yoktur. Yasef

3. Rene Girard'ın Üçgen Arzu Modeli

Rene Girard, 1961'de yazdığı *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki* kitabı ile; Cervantes, Stendhal, Flaubert, Dostoyevski ve Proust'un eserleri üzerinde incelemeler yaparak “üçgen arzu modeli”ni kuram hâline getirmeye çalışmıştır. Girard'a göre üçgen arzu modeline uymayan bir metin neredeyse yoktur. Sadece kahramanın arzusunun saf olduğuna tamamen kendinden kaynaklandığına inananlar vardır. Böyle bir inanç, kendini kandırmak olacağından “romantik yalan”dan ibarettir. İşte metin, bu yalanın nedenini araştırıyorsa “romansal hakikat”i ortaya koymuş demektir. Girard'a göre: “*Romantik yapıt, öznenin özerkliğini ve arzunun kendiliğindenliğini yücelten yapıttır; romansal yapıt da bu yüceltimi kurcalayan ve deşen, aldanişın mekanizmalarını gösteren ve böylece arzunun dolayımlanmış niteliğini açığa çıkaran yapıt*” (Girard, 2020: 10)'tır.

Girard, geliştirdiği arzu kuramının, edebî metinlerde izlenebileceğini ileri sürmektedir. Ona göre, kimi eserlerde kahramanların arzuları sanki kendiliğinden ve özgünmüş gibi temsil edilir; bu metinlerde arzuya yön veren dolayımlayıcının varlığı bilinçli olarak gizlenir. Girard bu tür metinleri “romantik” olarak nitelendirir. Buna karşılık, bazı eserlerde arzu sürecinin dolayımli yapısı açıkça görünür kılınır. Kahramanın nesnesine yönelimleri, yani arzusu, bir başka öznenin veya aracının etkisiyle nasıl şekil almışsa, şekillendiği biçimde sergilenir. Bu tür metinler

Girard'ın terminolojisinde “romansal” olarak adlandırılır (Şengül, 2017: 9). Burada aslında Girard, edebiyatın arzu dinamiklerini nasıl temsil ettiğini çözümleyerek, “romantik yanılsama”nın karşısına “romansal bilinçliliği” koyuyor. Yani mesele, öznenin nesneye duyduğu arzunun özgünlük iddiası ile onun dolayimli doğasının açığa çıkarılması arasındaki gerilimdir. Girard öznenin nesneye yönelen hiçbir arzunun kendiliğinden olmadığını iddia ederek, özneyi nesneye yönlendiren bir etkenden söz eder.

Kurmaca metinlerde nesne, öznenin eyleme geçmesini sağlayan ve elde edilmek için çaba harcanan hedef olarak yer alır. Öznenin yaşadığı eksiklik duygusu, bir nesneye yönelmesini zorunlu kılar. Dolayısıyla öznenin arayışa geçme amacı, söz konusu nesneye ulaşma isteğiyle açıklanır. Nesne, yalnızca çekici bir faktör olmakla kalmaz; aynı zamanda anlatılardaki çatışmanın temel kaynağıdır, çünkü hem özne hem de özne karşıtı diğer unsurlar, bu arzu edilen şeyin etrafında konumlanır (Çavuş, 2019: 520). Dolayısıyla nesne, anlatının ilerleyişini belirleyen ve tüm karakterleri kendisine yönelten merkezi öge olarak işlev görür.

Rene Girard'ın *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki* adlı eseri yayınlandığında yeni bir okuma biçimi oluşturduğu için epeyce yankı uyandırmıştır. Bilinen safdil okuma biçiminde, metinde öznenin nesneye ulaşma çabasına dayanan düz bir çizgi vardır. Özne, nesneye ulaşmak isteyendir. Arada olup bitenler ise yalnızca öznenin nesneye olan arzusundan kaynaklanır (Girard, 2020: 10).

Özne _____ Nesne

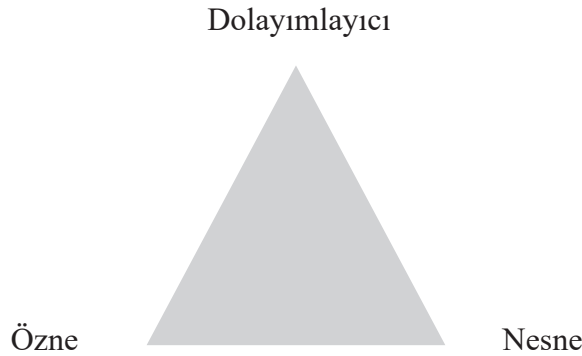
Girard'ın açıklamasına göre göre arzular saf değildir, o arzuyu oluşturan nedenler vardır ve üçgen arzu modeliyle Girard, o nedene işaret eder. Arzuların kaynağı “ben”in dışında kalan “öteki”dir. Özneyi nesneye yönelten arzunun başka bir kaynağı vardır, o da “dolayımlayıcı” adıyla düz çizginin üçüncü noktasında bulunan “öteki”dir. Öteki, nesneyi arzuladığı için yani arada bir rakip olduğu için, özne nesnesini arzuluyor. Bu arzuları Girard şöyle ayırıp adlandırır: “O arzuyu ‘dölleyen’ ve kışkırtan başka bir deyişle ‘dolayımlayan’ başka biri vardır hep. Bu başkası, arzunun modelini verir özneye. Girard, dolayımlanmış arzuyu bazen ‘Ötekine göre arzu’, bazen ‘metafizik arzu’, bazen de ‘mimetik arzu’ olarak adlandırır” (Girard, 2020: 10). Öznedeki arzu, farklı şekillerde doğabilir. Başkası istediği için nesnenin kıymetinin artmasıyla rakibe yönelik istemek; sevilen, yüceltilen, örnek alınan biri istediği için onu takliden istemek, ya da mutsuz bilincin, istemediği şeyi toplum veya yakınındakilerce dışlanmamak adına istiyormuş gibi davranarak kendini kandırmasıyla ortaya çıkan istemek (Girard, 2020: 30-32).

Mimetik arzu, öznenin kendi beninden doğmaz, sevdiği, yücelttiği birini idol görmesi nedeniyle onun arzusunu taklit ettiği için nesneye arzu duyar. Bu tür arzular kibir kaynaklı da olabilir. Girard'a göre: “Arzulayan özne kendi dolayımlayıcısı olmak ister; dolayımlayıcının mükemmel şövalye kişiliğini, ya da karşı konulmaz baştan çıkarıcı kişiliğini çalmak ister” (Girard, 2020: 62).

Daha önceden duyduğu, bildiği dolayımlayıcı bu sefer kendisi olur. Don Kişot'un okuduğu eski şövalye romanların etkisiyle şövalyelik ruhunu yaşamak için kendisini bir şövalye olarak görmesi gibi.

Metafizik arzuda ise, özne nesnesinde bir Tanrısallık bulur, o ulaşılmazdır, içindeki kutsal saydığı bütün imgelerini kendi nesnesine aktarır. Dolayımlayıcı, öznenin kendi ulaşılmaz arzusu olmuştur artık. Girard öznenin bu tehlikeli arzusunu şöyle dile getirir: *“Kendi kendisi olmayı bırakmadan Öteki olmak ister. (...) Ötekinin tözünde erimeyi istemek için kişinin kendi tözüne karşı giderilmez bir tiksinti duyması gerekir* (Girard, 2020: 63). İçinde bulamadığı Tanrısal özellikleri nesneye aktaran özne, aslında nesneye kavuşmak da istemez, kavuşamayacağını bile bile kavuşmak ister gibi çaba gösterir. Yani öznenin arzusu ilk belirlediği nesne değil, kendi arzusu nesnesine dönüşmüştür. Metafizik arzu, çilecilik veya katılık gibi bir dolayım ile ortaya çıkabilir. Nesneyi kendine baktırmak için özne acı çeker, dinsel çileciler gibi acılı durumlara girer, bu da onun mazoşist kimliğini ortaya çıkarır. Bir bakıma çilecilik, kendi özünden memnun olmayan öznenin kendini cezalandırmasıdır.

Rene Girard'a göre, bazen de nesneyi ele geçirmek için arzunun gizlenmesi gerekir. Arzunun arzu uğruna gizlenmesi ikiye bölünmüş bir istektir, dinsel çilecilik kadar irade ister. İkiye bölünmüş arzuda özne, arzusunu gizleyerek nesnesine sırtını döner, katılaşır ve nesnede kendisine karşı arzu uyandırmayı amaçlar (Girard, 2020: 140-143). Dolayısıyla arzu düz bir çizgi olmaktan çıkar ve dolayımlayıcıyı da yanına alarak üçgen oluşturur.



Arzuların göz ardı edilmiş kaynağına dikkat çeken Girard'a göre özne ile nesne, nesne ile dolayımlayıcı bazen aynı metinde aynı kahraman için bile zaman zaman yer değiştirebilir. Dolayımlayıcı, yani arzunun kaynağı içsel veya dışsal olabilir. Özne mazoşistse kendisini iten, tiksinen, acımasız davranan dolayımlayıcıyı iştiaqla tercih edecektir. *“İçsel dolayımın alt aşamalarında özne kendisini o kadar küçük görür ki kendi yargısına hiçbir zaman güvenmez. (...) ona karşı sevgi ve şefkat gösterenlere arkasını dönecek; tam tersine ona gösterdikleri ya da gösterdiklerini düşündüğü küçümseme yoluyla onun gibi lanetlenmişlerin soyuna ait olmadıklarını kanıtlayanlara yönelecektir”* (Girard, 2020: 157-158). Özne istenmemekten haz alır, çünkü öyle olduğuna derinden inanmıştır, nesnesinde de somut olarak bunu görmeyi arzular, nesneye onu iten

güç bu itilme isteğidir. Öznenin bu derin inancı yer değiştirerek onun nesnesi olmuştur. İlk nesnesi ise dolayımlayıcı hâline gelmiştir.

4. *Buğu*’da Üçgen Arzu

Roman, yapısal olarak roman teorisi de gözetilerek “roman” ve “gerçek” başlıklarıyla oluşturulmuştur. Bu yanıyla da Rene Girard’ın “romantik yalan” ve “romansal hakikat” kuramına uyan bir romandır. Akıl hastanesinde kalan ve fazla konuşmayan, bazen kendi kendine mırıldanan Yasef’i “roman” bölümünde konuşturur yazar. Onun içinden geçenler, dışarıya görünmeyenler, Yasef’in duygu ve düşünceleri, karısı Nur, Nur’a nasıl bir tutkuyla bağlandığı, Nur’un ilgisizliği bu bölümlerde Yasef’in dilinden aktarılır. Dışarıdan görülenlerse, polis, hemşire, hastabakıcı, diğer hastalar ve gözlem için temizlik görevlisi kılığında orada bulunan anlatıcı yazarın gözünden anlatılanlardır ve “gerçek” başlıkları altında verilir. Herkesin gördüğü, görebildiği, sıradan, alışılmış bir bakışla yorumladığı “gerçek” bölümleri “romantik yalan”dır. Çünkü kimse olanların nedenini sorgulamaz, eskiden beri öğrendikleri düz çıkarımların ötesine geçemezler. Yasef’in Nur’u kıskançlıkla öldürdüğüne inanmak için onu itirafa zorlarlar, o da bir yerde “evet” der. *“Hem içeride, hem dışarıda birçok ses ‘Nur’u sen mi öldürdün?’ diye bağırıyordu. -Evet, dedim sonunda. Ben. O zaman tüm sesler bir anda sustular”* (Kaya, 2006: 158).

Kimsenin görmediği, bilmediği, arzusun kaynağını sorgulayan yazarın kurguladığı bölümler olan “roman” bölümleri ise “romansal hakikat”tir. *“Romancılar yalan söyler. Hatta bunu Giritli Epimenides de bilir. -Epimenides’in zamanında roman yoktu ki. -Olsun, fark etmez. Ama aslında küçük olan büyük bir adam kendisinden daha büyük bir laf etmiş ve demiş ki: ‘Tarih, doğruymuş gibi gösterilen gerçekleri resmeder. Diğer yandan, hikâye, kurmacaymış gibi gösterilen gerçekleri resmetmektedir”* (Kaya, 2006: 102-103). Yazar, gerçek-roman bahsini ve romanın adının seçimini de yine Yasef’le konuşur, romanın adını *Nur’u Öldürmek* koymasını ister Yasef, fakat yazar bunu saçma bularak karşı çıkar *Buğu* olmasında hemfikir olurlar (Kaya, 2006: 95-96).

Roman kahramanlarından Yasef Abravanel özne olduğunda Nur onun nesnesidir. Nenesine karşı dolayımlayıcısı ise Nur’un Yasef’e koyduğu mesafedir. O mesafe, Nur’un Yasef’e hissettirdiği kutsalı temsil gücüdür. Sessiz, narin, güçlü, çalışkan, onurlu duruşuyla ona ilahi bir şeyleri hatırlatmaktadır. *“Ben hiçbir şeydim; Nur tek başına her şeydi, her şeyimdi. Nur’un ötesinde benim de hiçbir anlamım, özelliğim, merakım kalmıyordu. Nur bana kendimi veren şeydi. O olmayınca ben de hiç kalmıyordum. Ben boştum, bomboştum, bölük pörçüktüm; Nur tekti, doluydu. O kendisinden ibaretti”* (Kaya, 2006: 37).

Yasef, Nur’a metafizik bir arzu duymaktadır. Kendini itici, işe yaramaz, sümsük, cılız, odun, savruk, korkak, kelimeleriyle nitelendirirken Nur’u tam tersi niteliklerle anlatır. Nur’un her hâlini yüceltir, ilk gördüğü andaki sessizliği içine işler, bütün ruhunu kaplar, varlığını çiğner, ezip geçer,

“Bu sessizlik, sessizlikti; ama benim miskin, uyuşuk, kaypak sessizliğimden değil. Mağrur, esaslı, esrarlı, sağlam, manalı, ne yaptığını bilen bir sessizlikti bu” (Kaya, 2006: 35).

Yasef’in Nur ve İmran arasındaki yakınlaşmaya tepkisizliği onun arzusu için arzusunu gizlemesidir. Her şey Nur’dan ibarettir, onun dışındaki her şey yok hükmündedir. İmran’a özenir, Nur’u haklı bulur onu dinlerken gösterdiği özenden dolayı. İmran nettir, heyecanlıdır, daha da önemlisi Filistin gibi bir ortak davaya gönül vermişlerdir. Yasef, kendi arzusunu dolayımlayıcısına vermiştir. Nur ve İmran’ı daha çok birbirlerine yaklaştırmak için uğraşır, görünürde kıskanmıyor gibi davranır. *“İçsel dolayım evreninde kayıtsızlık basit ve yüksüz bir kayıtsızlık değildir; hiçbir zaman yalın bir arzu yokluğu değildir. Gözlemciye her zaman, kişinin kendi kendine duyduğu arzusun dışı dönük yüzü olarak görünür. Ve kendisini taklit ettiren de bu arzudur. Kayıtsız kişi hepimizin sırrını aradığı şu ışıltılı soğukkanlılığa sahipmiş gibi görünür. Hiçbir şeyin bozamadığı, kendinden memnun, kapalı bir devre içinde yaşıyor gibidir. O Tanrıdır”* (Girard, 2020: 98). Çocukluğundan beri arzuladığı tek şey, Nur’un kendisini sevmesidir, bir kez olsun yüzüne cüretle değil, sevgiyle bakmasıdır, ama bunun asla olmayacağından da emindir. Olmayacak bir arzusun sadece hayaliyle yaşar. Evlenirken de Nur’un ona asla eş olamayacağını bilincindedir. *“Nur’dan karım olmasını hiçbir zaman beklemedim; zaten böyle bir ümidim de hiç olmamıştı. Zannediyorum ki Nur da, eğer talep ettiğim şey gerçek bir evlilik olsa, ne kadar zor bir durumda kalırsa kalsın benimle nikahlanmayı kabul etmezdi”* (Kaya, 2006: 44). İmran’ın varlığı acı verse de Nur’a iyi geldiğini düşünerek kendini kandırır. Hem arzusunu gizler hem acıyı isteyerek kabul eder hem de bu acının artması için çabalar.

Arzuyu doğuran nedenlerden biri de güzellik algısıdır. Güzellik algısı mimetik olarak aileden ve çevreden kopyalanır ve cinsellik nesnesinin belirlenmesinde etkilidir. *“Güzellik sevgisi, mükemmel bir amacı ketlenmiş itki örneğidir. ‘Güzellik’ ve ‘uyaran’ kökensel olarak cinsel nesnenin özellikleridir”* (Freud, 2013: 42-43). Nur, Yasef için cinsel olarak ulaşılamazdır. Romanda Yasef’in Nur’a veya başka bir kadına karşı kösnü duygularının olup olmadığına hiç değinilmez, ancak Nur, Yasef için eşsiz güzelliktedir, ne zaman ona baksa bu dünyaya ait olmayan bir güzellik bulur. Tanrısal bir çekim hisseder Nur’da, ve o Tanrısallık ne yaparsa yapsın Yasef’i asla sevmez.

“Nur uzakta müphem bir noktaya dalar; ben Nur’un güzel saçlarına, narin boynuna, çenesinin altında birleştirdiği ellerine, hatları bol elbisesinin altından belli belirsiz kıvrılan ince bedenine dalarım. Nur’un küçük, yumuşak ellerini avuçlarımın arasına alıp saklamak için tarifsiz bir istek duyarım. Parmaklarımı hep bir ipek yığını hissi vereceğini tahmin ettiğim saçlarında dolaştırdığımı tahayyül ederim. Hayalimde Nur’un küçük başını tutup göğsüme yaslarım, kollarımı nazikçe boynuna dolarım; ona yeni doğmuş, ürkek bir kuş yavrusuna sarılır gibi sarılırım, onu her şeyden korurum; kimseden ona bir zarar gelmesine müsaade etmem” (Kaya, 2006: 126). Nur, Yasef’in metafizik arzusunun nesnesidir.

Nur’un nesnesi ise özgür Filistin’dir. Arzusunun kaynağı metafiziktir. Çocukluğunda Yahudiler tarafından ailesi katledildiğinden beri tek arzusu Filistin’in özgürlüğüdür, masum insanların canice öldürülmesine engel olmaktır. Geçmişte yaşadıkları, şahit olduğu İsrail zulmü Nur’un değişmeyen

dolayımlayıcısıdır. Dünyayı, sanatı, hayatın güzelliğini, Yasef'in içindeki Nur'un güzelliğini, inceliğini görmesini, şu an'ın kıymetini anlamasını isteyen Yasef'i vatansız ve duyarsız bulur. Şirketinin batmakta olduğunu söyleyen Yasef'i ticari bir şirketle vatani bir tuttuğu için aşağılar ve ona şöyle der:

“Sen hiç, hiç canlı kalkan olarak kullanılan çocuk gördün mü? Bir direğe bağlanmış, sallanan, her yanından yara almış, kan içinde, ama hâlâ yaşayan, can çekişen, o halde gün boyunca oradan oraya sürüklenip duran çocuk gördün mü? Söylesene gördün mü?! Canlı canlı gömülen insanlar gördün mü? Bir meydana yan yana yatırılan, sonra da üzerlerinden hepsinin pestili çıkana kadar tank geçen onlarca yaralı, bir yere kaçamayan insan gördün mü? Çığlıklarını duydun mu?” (Kaya, 2006: 58).

Özne olarak Nur'un herhangi bir değişim göstermediği ancak dolayımlayıcı yerinde bulunan Yasef'in etkisiyle nesnesine olan arzusunun gittikçe yoğunlaştığı, bu nedenle Yasef'i daha çok hor gördüğü, vatansız ve acıyı bilmeyen biri olarak suçladığı görülür.

Nur'un ilk ve temel dolayımlayıcısı İsrail'in yaptığı zulümler sonucu bütün ailesini kaybedip kimsesiz kalmasıdır. Sonrasında dolayımlayıcısı sürekli değişir, ama nesnesi hiç değişmez. Dolayımlayıcı, nesneye ulaşması için engelleyici veya tetikleyici olarak öznenin karşısına çıkar. Filistin adına çalışan İmran Rada ve sokakta güvenle neşe içinde oynayan çocuklar tetikleyicidir Nur için. Yasef Abravanel'in sanatsal hiçbir şey karşısında heyecan duymadığını, etrafına hiç bakmadığını söylediği Nur, sokakta durup top oynayan çocukları izler, Filistin kamplarında top oynayan çocukları hatırlattığı için. *“Nur'un İstanbul'da durup da seyrettiği bir manzara olduğuna hiç şahit olmamıştım. Nur ne zaman top oynayan bir çocuk görse onlara hep durup içtenlikle bakar, gülümserdi”* (Kaya, 2006: 105).

Nur'un karşısına çıkan zorluklarsa aşılması gereken engeller ve onu harekete geçiren tetikleyiciler hâlindeki dolayımlayıcılardır. Çocukken emanet edildiği ailenin yanında yük olduğu düşüncesiyle rahat edemediği için onlardan uzaklaşır, okulunu bırakır, eylemlere, protestolara katılır, göz altına alınır, işkence görür ama özgür Filistin için kendini adaması yani nesnesi değişmez. Filistin için çalışmak ve ülkesine insanlarına daha rahat yardım edebilmek için Yasef'in yardımlarını kabul eder. Bütün imkanlarını önüne seren Yasef'le evliliğe, kâğıt üzerinde bile olsa zorunlu kaldığı için razı olur. Vatanını, artık toprak olmuş sevdiklerini, uzaklarda bırakıp arzusuna ulaşmak için İstanbul'a gelir. Filistin için çalıştıkça daha canlı, daha güçlü, daha ısıltılıdır. Ölümü, zulmü, yokluğu, kimsesizliği, çaresizliği daha çok küçük bir çocukken gördüğü ve tattığı için dünyaya ve dünyalık bütün süslere yüz çevirmiştir. Her şeyi ihtiyacı kadar kullanmakta, fazla bulduğu ne varsa bir bisküvi bile olsa onu nesnesi yani Filistin için ayırmaktadır. Bazen oradaki insanların açlığını düşünerek yemek yemeyi reddedip hastalandığı, hastanede yattığı da olur.

Nur'un, izlediği haberlerle Filistin'de katliamların arttığını görmesi ve İstanbul'daki faaliyetleri nedeniyle başı derde girdiğinde nesnesi değişir. Filistin'e ölmeye gittiğini bilerek yola çıkar, artık nesnesi köyü Yabna'da toprağa verilmektir. Son olaylar, kurtuluşa dair ümidinin kalmaması,

Nur'un dolayımlayıcısı olmuştur. Romanda bu durum şöyle anlatılır:

“-Eğer ölürsem, diye başladı.

-Ölmeyeceksin, dedim.

-Ama ölürsem, o zaman, dedi.

-Söz veriyorum, ölmeyeceksin, dedim.

-Ölümden korkum var gibi mi görünüyor yoksa, dedi hiddetlenerek. Hem sen kimsin ki böyle bir söz verebiliyorsun?

-Korkun olduğundan değil, dedim. Ama yine de sen ölmeyeceksin. Ölsen bile ölmene izin vermeyeceğim.” (Kaya, 2006: 152).

Yazar Nihan Kaya'nın da kurguya katılmasında bir arzu nesnesi vardır; tezi için referans elde etmek. Ferda adıyla temizlikçi kılığında akıl hastanesindeki hastaları gözlemlemek için gittiğinde ilk baştaki dolayımlayıcısı doktorlar ve akıl hastalarıyken o sırada gördüğü Yasef çok ilgisini çeker ve artık bütün dikkati onun üzerinde yoğunlaşır. Yasef, yazar için dolayımlayıcı köşesine yerleşir. Psikolojik olarak tam anlamıyla olayı çözemediğinde Yasef'i konuşturup onun hikâyesini dinlemek nesnesi hâline gelir. Tetikleyici dolayımlayıcısı ise Nur'un ölümünün nasıl olduğunu öğrenme merakıdır. Tuttuğu notlarla ilk nesnesine bilimsel bir veri sunamayınca adının *Buğu* olmasına karar verdikleri bir roman yazmıştır, böylece onun nesnesi de tekrar değişmiştir.

Sonuç

Rene Girard, *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki* kitabında Cervantes, Stendhal, Flaubert, Dostoyevski ve Proust gibi ustaların eserleri üzerine incelemeler yapmıştır. İncelemeleri sonucunda kuramsallaştırdığı “üçgen arzu” modeli birçok edebî yapıta uyarlanabilir özelliktedir. Girard'ın, özne ve nesne arasındaki düz ilişkiye bir üçüncü kişiyi (nesne, durum, olay da olabilir) eklemesiyle oluşan üçgene, arzu üçgeni adı verilmiştir.

Buğu romanını “roman” ve “gerçek” başlıklarıyla oluşturan Nihan Kaya, Girard'ın yaptığı sınıflandırmaya göre hem romantik “yalan” hem de romansal “hakikat” sayılabilecek bir eser ortaya koymuştur. Kahramanları olan Yasef ve Nur'un kendi aralarında bir üçgen arzu oluştururken farklı nesneler ve farklı dolayımlayıcılarla da ayrı ayrı üçgenler oluşturduklarını görmekteyiz. Yasef için Nur, nesneyken Nur'un sessizliği ve Yasef'e ilgisizliği, çalışmaları, eve kuş alması, çocuk getirmesi, evlatlık almak istemesi Yasef'in dolayımlayıcısı olmuştur.

Nur için nesne başta Filistin'in özgürlüğüdür, dolayımlayıcısı ise İsrail'in yıllardır süren zulümleridir. Yasef'le evlenip İstanbul'a geldikten sonra nesnesi yine Filistin'dir ama

dolayımlayıcısı, engelleyici veya tetikleyici olarak sürekli yer değiştirir. Yasef ve onun tutkulu aşkı nedeniyle yaptığı masraflar, Yasef'in eve getirdiği kız çocukları, dernek kurmak, para toplamak, Filistinli öğrencilerle irtibat kurmak gibi. Haberlerde gördüğü son Filistin katliamları üzerine “özgür Filistin” için umudu kalmadığından nesnesi değişmiş, artık Filistin'deki köyü Yabna'da gömülmek istemektedir. Mezarının Yabna'da olması nesnesi hâline gelirken dolayımlayıcısı ise, İstanbul'da da işlerin karışması ve artık Filistin'de ölmekten başka bir şey yapamayacağına inanmasıdır.

Anlatıcı yazar için nesne başta; bilimsel çalışmalarına veri elde etmektir. Dolayımlayıcısı ise akıl hastaları, hastanenin yetkili doktorlarıdır. Nesnesi roman yazmak olarak değişince, dolayımlayıcısı da Nur'a aşkını ve onun zahirdeki ölümünü anlatan Yasef'in hikâyesi olmuştur.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2017), “Nihan Kaya'dan Kırgınlık” *Cumhuriyet e-gazete*, <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/nihan-kayadan-kirginlik-877124>, (E.T. 07.01.2024).
- Bakhtin, M. (2001), *Karnaval'dan Romana Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*, İngilizceden Çeviren Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Çavuş, B. (2019), “Göç Romanlarında Özne-Nesne İlişkisi”, *Ulak Bilge Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 39 ss. 519-526.
- Girard, R. (2020), *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki*, Fransızcadan Çeviren Arzu Etensel İldem, 3. Baskı, Metis Yayınları, İstanbul.
- Işık, İ. (2007). “Nihan Kaya”, *Türkiye Edebiyatçıları ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*. C. 5, Elvan Yayınları, Ankara.
- Freud, S. (2013), *Uygurlığın Huzursuzluğu*, Çeviren: Haluk Barışcan, Metis Yayınları, İstanbul.
- Kararlı Kuşçu, F. (2019), “Nihan Kaya'nın Roman ve Hikâyelerinde Kadın”, *Kırklareli Üniversitesi SBE*, Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, N. (2006), *Buğu*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kaya N. (2019), *Kar ve İnci*, İthaki Yayınları, İstanbul.
- Orhan, S. (2004), “Genç Bir Yapıt: Gizli Özne”, *Dergâh Dergisi*, Sayı: 167, İstanbul.
- Şengül, S. (2017). “Halit Ziya Uşaklıgil'in Romanlarının René Girard'ın Üçgen Arzu Modeli'ne Göre İncelenmesi”, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.

BOOK REVIEW

VANDANA SHIVA, “*WATER WARS*”: *PRIVATIZATIONS, POLLUTIONS AND PROFITS*, SOUTH END PRESS (2002), CAMBRIDGE MA 02139-4146, PRINTED IN CANADA TRANSCONTINENTAL PRESS.

Kedir Hussen Yimer¹

The writer Vandana Shiva praised by the guardian as “one of the world’s the most prominent radical scientists” whom provide this book titled as *Water Wars: Privatization, Pollution and Profit*. She holds Doctorate in physics from Punjab University and becomes an internationally recognized environmental scholar and activist in the area of modern environmental concerns. Her career transition from study of physics to ecology was encouraged by the disappearance of Himalayan streams in which she played in childhood age. Here in the preface of this book Shiva quoted Ismail Sergalins² prediction about future wars as the war of the next century will be fought over water. Such projection was explained by Shiva as historical and contemporary global crises reveal that water scarcity and resource disputes are increasingly central to geopolitical tensions. Conflicts between nations such as Israel and Palestine, Ethiopia and Egypt, and Pakistan and India exemplify how access to water can serve as a catalyst for war and sustained regional instability. Shiva suggests the causes made for unequal access of water resource and opposes the deprivation of local communities’ control over water. Interestingly she mentioned the clash of interest made from two paradigm/cultures towards water. These are the ecological paradigm³ and the market paradigm⁴. Unfortunately, commodification of water becomes and continues in conflict with culture of sharing water as free gift. According to Shivas the unsustainable, nonrenewable, and polluting plastic culture is in conflict with civilizations based on soil and mud, and culture of renewal and regeneration. Contemporary global standards and policies by international organization like WTO (The World Trade Organization), IMF (International Monetary Fund) and World Bank towards water access and infrastructure creates both crisis and lacks to mitigate the problem with water occurred globally by providing with international examples. Shiva recommends for these globally

1 Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Doktora Öğrencisi.
Makale DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18093242>

2 The Vice President of the World Bank in 1995.

3 The ecological paradigm refers a culture sees water as sacred with its provision as a duty for the preservation of life seekers as free gift.

4 The market paradigm refers to a culture sees water as a commodity that can be possible to be owned and traded that was recently flourished corporate culture against water.

growing problems of water through democracy⁵, local and communal control of water as a solution against the ecological terrorism⁶ made by international organizations.

The book contains seven chapters. In chapter one, "*Water Rights: The State, The Market and The Community*" Shiva demonstrated to whom water belongs and rights among different parties including the state, the community and the market. Here Shiva argues how water become loses its communal property to private right under the dominant paradigm of market domination that dictates water to be extracted and traded feely. The historical transformation of water belongingness from riparian system into cowboy economic principle of privatization leads to ownership of water as individual right. This was an application of disregarding the limits of nature's hydrological cycle and the natural rights of others access to water. Here she articulates the systematic ignorance of private interest groups over the communal control of water that promotes community participation as water resource conservation strategy. Thus, water democracy is suggested solution against private ownership of water that promote unsustainable and non-renewable manner of the life ingredient water. The contemporary wave of water privatization gained momentum largely due to Garrett Hardin's 1968 work *The Tragedy of the Commons*, which promoted competition and argued against communal systems of resource management. Finally Shiva identifies the previous recommendation of community control over water shortly refers as "*water democracy*" with nine principles as follows: (1) Water is nature's gift (2) Water is essential to life (3) Life is interconnected through water (4) Water must be free for sustenance needs (5) Water is limited can be exhausted (6) Water must be conserved (7) Water is a commons (8) No one holds a right to destroy (9) Water cannot be substituted. According to Shiva through these basic principles of water democracy co-current depletion and man-made scarcity of water resources would lead to a potential role in undermining global peace could be minimized and solved.

In chapter two, "*Climate Change and the Water Crisis*" Shiva introduced sound explanation on effects of too much and too little of water as a threat to life which is mediated through water in the form of floods, heat waves, cyclones, and droughts. These two extremes are linked to climate change where it's associated with pollution of the atmosphere by the use of fossil fuels and emission of carbon dioxide. Despite this fact the disproportionate contribution of cause of climate change varies throughout countries by which the main victims of disasters are those who had smallest role in creating climate destabilization i.e. coastal communities, small islanders, peasants, and pastoral communities. For this argument Shiva pointed out the sole contributor of climate instability were wealthier region of the world including USA, European Union member states, Russia, China, India, Ukraine, Canada, South Africa, Mexico and Australia. Additionally,

5 Democracy is not merely an electoral ritual but the power of people to shape their destiny, determine how their natural resources are owned and utilized, how their thirst is quenched, how their food is produced and distributed, and what health and education systems they have (Shiva, 2002: p. XV).

6 According to Shiva it is an act of forced apportion of resources from people and denying of sustainable livelihood that causes global warming in the form of terrorism.

the global trade practices by destruction of mangroves in coastal area of India also contributes such environmental imbalances as well as an increase in anthropogenic greenhouse gases emitted largely from industrial and corporate activities also causes enormous losses in our planet. Shiva concludes with a global call with whether water is life-threatening or life-supporting depends to a large extent on the ability of climate justice movements to end atmospheric pollution and to hold unaccountable states and greedy corporations to account.

In chapter three “*The Colonization of Rivers: Dams and Water Wars*” Shiva stated that, unlike to the historical water sharing system of communal control that ensured sustainability and accessibility of water for all, emerging state and private enterprises control over water introduce colonization of rivers for their imperial imperative of commercial benefits. This was undertaken through government control particularly dams were facilitated by giant water project loans from World Bank. Here Shiva illustrated examples especially dams construction in America names as the beginning of dam era highly facilitated the beginning of partnership between government and Private Corporation in control over water. Beyond US border in the systematic operation of *Green Revolution*⁷ dams imposed on the Third World countries through loan conditions were built mainly by the Army Corps. In 1965, despite a severe drought, the United States government refused to supply wheat to India unless the country altered its policies to introduce irrigation-intensive agriculture. Unfortunately, such intensive agricultural practices through dam construction, *Water for Peace* programs left a legacy of centralized water control, violence, hunger, and thirst. This was articulated clearly in the case of India’s Bhakra Dam in Punjab district causing many fatalities both economical and life loses up to 1500 reported killing. Accordingly, water wars emerged due to very man-made floods leads conflicts occurred between Punjab and central government of India.

However, Shiva mentioned as river valley projects are usually considered the solution for agricultural water needs, flood control, and drought mitigation, particularly in the case of India the return from this large investment has been far lower than anticipated. Nevertheless, such damming faces protest from women, peasants, and tribal whose life-support systems of many families disrupted with displacement and whose sacred sites have been threatened. Against such threat massive population movements managed but ineffective due to the systematic practices of World Bank in water control projects make complex the search of solution for the needy. Because World Bank and indebted governments, who facilitated such wild deals with corporation to own, control, distribute and sell water resources. Finally this chapter also discussed with the global picture of displacement, how river diversions causes water wars, the incidence of hydro-jihad between Türkiye, Syria and Iraq where dam was became power that used as means of political control, the case of conflict between Israel and the West Bank as an act of water apartheid that applies ethnic and religious lines as means of denying equal access of water, the recent conflict over Nile and

7 Great increase in the production of food grains especially wheat and rice against indigenous agricultural practices.

lastly assess international water rules that lack to respond the ecological and political challenges posed by water conflict discussed in details.

In chapter four “*The World Bank, WTO and Corporate control over water*” Shiva claims as giant water projects and dams were benefiting the powerful funding agents including their construction companies, industries, corporations, and commercial farms but also dispossess the weak. Among the powerful agents of privatization of water World Bank was used as an instrument for corporate control of water in all states in the world. Here Shiva mentioned as the systematic operation of World Bank was not only in resulting water scarcity and pollution for communities’ but also uses loan conditions as a strategy to turn water scarcity into a market opportunity for private companies’ involvement in water trade. Public–private partnership model promoted by World Bank injects billions of dollars as credit to the third world countries in attracting private capital that used as a subsidy for water market companies. Shiva argued that the World Bank water privatization model resulted erosion of water right against public democratic right of water, limitation of livelihood and shrinks employment rights for those who work in local water sanitation system.

Shiva in this chapter mentioned as the common precondition for the World Bank and IMF to demand water deregulation as part of their lending conditions. An explicit example of this phenomenon mentioned by Shiva was IMF’s loans disbursed through the International Finance Corporation in requirements for partial or full privatization of water supply and insisted on policy creation to stimulate “*full cost recovery*” and eliminate subsidies. In order to qualify, for loans, the case in African governments increasingly submitted with water privatization pressures. Most likely the emergency of world trade organization (WTO), the general agreement on trade in services (GATS) along with World Bank and IMF the global control of economy existed. One of the global resources became under the control of GATS through free trade principles was “*water*” with other agricultural, intellectual properties and investments. Here, Shiva with concrete facts and descriptions explores such organizations and international agreements effects on water as: results hijacking of common resources, price hikes, environmental pollutions, costs public liberty, undermining cultural practices of indigenous knowledge’s i.e. democratic decentralization of water control by the community, most importantly resulting scarcity of water for the public. *It is upsetting to read what Shiva describes in this chapter about the “great thirst” in Mexico-how human-made interventions have created severe water scarcity, forcing babies and children to drink Coca-Cola and Pepsi. It is truly shocking!* In response to such disparities caused by privatization of water public protests and grievances especially in Bolivia presented as an illustrative example that indicates water wars between corporation and citizens.

In chapter five “*Food and Water*” Shiva articulate the compatible correlation of water and food production for which people in different part of the world develop their own culture of food production (i.e. Asia’s rice production, Ethiopian Teff farming and Pastoral cultivations) along with water productivity unlike to the green revolution focused on labor productivity. However

impressive yields of food production emerged through labor productivity unfortunately low organic matter and moisture conservation capacity of the soil diminished. Such phenomenon is the result of water intensive production of the industrial agriculture. According to Shiva most recently emerged “*Green Revolution*” replaced indigenous agriculture with monocultures, where dwarf varieties replaced tall ones, chemical fertilizers substituted organic ones, and irrigation displaced rain fed cropping. As a result, soils were deprived of vital organic material, and soil moisture droughts became recurrent. This entire counter results attached with water crisis occurred by industrial cultivation featured with unsustainable agriculture. It’s aligned to agricultural culture of water waste and destruction indorsed by previously mention international organizations i.e. World Bank, IMF, WTO, and GATS. However, such an unsustainable mode of industrial agriculture was responsible for many fatalities among the populations of Third World countries, and women were disproportionately affected, as Shiva argues in Chapter Five.

In Chapter Six, “Converting Scarcity into Abundance,” unlike the introduction—which discusses how water crises emerge by turning abundance into scarcity—Shiva treats both “scarcity” and “abundance” as products of water culture. Through the case of India, she proposes recommendations for water conservation as well as exit strategies from global water wars. That was indigenous culture of ancient water conservation technology. The first indigenous practice identified was the regeneration of water-cycle systems through careful observation of rainfall and its patterns. The second was the application of traditional water-management systems that assign both rights and responsibilities to community members. The third was the use of decentralized water democracies. Finally, people’s alternatives for sustainability needed to be established. Shiva concludes this chapter as follows:

“Man-made water scarcity and ubiquitous water conflicts can be minimized with the recognition of water as a common resource. Water conservation movements are also showing that the real solution to the water crisis lies in people’s energy, labor, time, care, and solidarity. The blueprints provided by people’s movements have shown the possibility of creating abundance out of scarcity” (V, Shiva, p. 127-8)

In chapter seven “*The Sacred Waters*” Shiva confirms her propounded believe in ecological paradigm that sees water as sacred with its provision as a duty for the preservation of life. But the modern market paradigm insisted that we forget its sacredness through technical provision of water through pipes and luxuries packed bottles and glass. She revealed varieties of religious culture towards wayer sacredness like under Rigvedic cosmology of the god of rain, Hindu mythology of Gangs River, Holy Quran verses of Islam and Christianity ritual of baptism. And she finally mentioned the commodification of water reduces its value only to its commercial values. Due to this the spiritual, ecological, cultural, and social significance of resources like water was eroded like forests as timber mines, minerals as raw materials. Such monetary and commercial pricing of water resulted water crisis globally. Shiva concludes to be free from such potential global crisis

resources like water can often have very high value while having no price. Thus, protection of vital resources like water cannot be ensured through market logic alone. It demands a recovery of the sacred and a recovery of the commons that enable us to save and share water, and convert scarcity into abundance.

“Water Wars” of Vandana Shiva undoubtedly fantastic in helping me adhering the global water crisis with potential source of global war now and the future. And also, it helps me to grasping Environmental Sociology with specific issues of water within the globe. What makes the book fantastic were well integrated views of international, national, regional, local level analysis of water crisis all over the world. Additionally, it was also saturated with legal, economic, religious, historical, socio-cultural, and political aspects of water compiled by Shiva. Then shortly I labeled Shiva as “A Water Activist”. But due to the modern economic system dominance in all aspects of life, her recommendation of complete communal control of water would be questionable.

JISSS

ULUSLARARASI

**ÖĞRENCİLER VE
SOSYAL BİLİMLER**

DERGİSİ | JOURNAL OF INTERNATIONAL
STUDENTS AND SOCIAL SCIENCES

UDEF **ULUSLARARASI
ÖĞRENCİ DERNEKLERİ
FEDERASYONU**

FEDERATION OF INTERNATIONAL STUDENT ASSOCIATIONS

الاتحاد العالمي للمنظمات الطلابية