ONLINE

USVES

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu

International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

TAM METİN KİTABI

CONFERENCE PROCEEDINGS

2020

9-10 EKİM

www.usves.com.tr

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

2. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU(USVES) TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-625-7813-24-2

Yayın Editörü

Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Kapak Tasarımı

Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih

4.11.2020

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Telefon: 0532 643 75 23

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

İnstagram: https://www.instagram.com/asosyayinevi/

Facebook: https://www.facebook.com/asosyayinevi/

Twitter: https://twitter.com/Asosyayinevi

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu

International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Sempozyum Onursal Başkanı

Rektör

Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem

Uluslararası Balkan Üniversitesi

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Nesrin Sis

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Dr. Hasan Aydemir

Dr. Salim Durukoğlu

Dr. Salih Tellioğlu

Dr. Bahtiyar Bahşi

Dr. Gülşah Mete

Dr. Bahar Suvacı

Dr. Yalçın Karalı

Dr. Bilal Tunç

Arş. Gör. Tuğrul Gökmen Şahin

Uzm. Muhammet Özcan

Uzm. Bülent Polat

Sergi Değerlendirme Kurulu

Prof. Ljubica Jocic Knezevic

Doç. Dr. Fahrettin Geçen

Assoc. Prof. Melinda Kostelac

Dr. Öğretim Üyesi B. Burçak Erdal

Küratörler

Doç. Dr. Fahrettin Geçen

Dr. Öğretim Üyesi B. Burçak Erdal

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abuzer Akgün - Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Tepecik - Başkent Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Kara - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Yatkın - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Anastassiya Golovnija - Belarus State Art University

Prof. Dr. Beyhan Kanter - Mardin Artuklu Üniversitesi

Prof. Dr. Cemile Hesenzade - Azerbaijan State Academy of Sciences

Prof. Dr. Cengiz Şengül - Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Süleyman Cem Şaktanlı - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Prof. Dr. Cevdet Kılıç – Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Esra Mert - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Fuat Salayev - Azerbaijan State Academy Of Arts

Prof. Dr. Hasan Kavruk - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice Şahin - Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin Elmas - Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan Erdem - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Kazim Hadzimejlic - Academy of Fine Art Sarajevo

Prof. Dr. Kerime Üstünova - Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Leyla Karahan - Gazi Üniversitesi

Prof. Ljubica Jocic Knezevic - University of Belgrade, Serbia

Prof. Dr. Mahmut - Tekin Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz - Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha Yılmaz - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut Aydın - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Natik Aliyev - Azerbaijan State Academy of Arts

Prof. Dr. Orhan Cebrailoğlu - Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Recai Karahan - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Dündar - İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin Devecioğlu - Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat Cereci - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Shukhrat Abdumalikov - Uzbekistan State of Art University

Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan - Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Viktoria Serzhanova - University of Rzeszow

Prof. Dr. Zeki Kaymaz - Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Zeki Taştan - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Afet Aslanova - Azerbaijan State Fine Arts University

Doç. Dr. Aziz Erkan - Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. Bahar İşigüzel - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Bilal Tunç - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Etem Yeşilyurt - Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Eylem Güzel - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Özek - Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Gökçen Şahmaran Can - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Halil Tokcan - Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Aydemir - İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal Vatansever - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Doç. Dr. Melinda Kostelac - Rijeka University

Doç. Dr. Ramazan Yirci - Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Tülay Çulha - Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Ünal Taşkın - Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Doğan - Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Bengü Hırlak - Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Betül Altay Topçu - Kayseri Üniversitesi

Doç. Dr. Bora Göktaş - Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz Akçi - Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Fatoş Uncu - Fırat Üniversitesi

Dr. Bahar Suvacı - Anadolu Üniversitesi

Dr. Başak Kasa Ayten- İnönü Üniversitesi

Dr. Recep Özdemir - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Arif Yıldız - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Bahtiyar Bahşi – İnönü Üniveristesi

Dr. Burak Telli - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Dr. Ebru Onurlubaş - Trakya Üniversitesi

Dr. İbrahim Akkaş – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Kürşat Yusuf Aytaç - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Limüna Akbarova - Azerbaijan State Academy Of Arts

Dr. Melih Görgün - Yeditepe Üniversitesi

Dr. Muhammet Zincirli - Fırat Üniversitesi

Dr. Mustafa Uğraş - Fırat Üniversitesi

Dr. Salih Tellioğlu - Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Sedat Erol - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Sevim Güllü - İstanbul Üniversitesi

Dr. Türker Barış Bulduk - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Usama Abdulrahman Abdulaleem - Egypt Helwan Universitesi

Dr. Yahya Hiçyılmaz - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Yalçın Karaca - Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Yalçın Karalı – İnönü Üniversitesi

Dr. Aybüke Yalçın - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Bilge Güler - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Hüseyin Çiçeklioğlu - Mersin Üniversitesi

Dr. İnci Erdoğan Tarakçı - Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dr. Kazım Kılınç - Batman Üniversitesi

Dr. Mert Özgüner - Adıyaman Üniversitesi

Dr. Sevgi Sümerli Sarıgül - Kayseri Üniversitesi

Dr. Zeynep Özgüner - Hasan Kalyoncu Üniversitesi

İçindekiler

Eleştirel Okuryazarlık Kapsamında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Değerlendirme 10

Küresel Kriz ve Avrupa Borç Krizinin Değerlendirilmesi 28

Bilge Karasu'nun Roman ve Öykülerinde Ölüm Temi 45

Sosyolojik Bağlamda Yaşlılık ve Sosyal Dışlanma 56

Derleme Sözlüğü'nde Yer-Yön Sözleriyle Oluşturulan Birleşik Fiiller 69

Türkiye'de Göç ve Kentleşme Üzerine Bir Değerlendirme 83

Milet İşi Seramiklerin Çini Lisans Eğitiminde Üretim ve Uygulaması 93

Özel Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Yetenek Yönetimi Kültürü ve Boyutlarına İlişkin Görüşleri 107

Avrupa Birliği Eğitim-Öğretim 2020 Hedefleri Çerçevesinde Türkiye'de Okuldan Erken Ayrılma Durumunun Eğitim Politikaları Bağlamında Değerlendirilmesi 128

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Ortamında Yürütülmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri 151

Asenkron Ders Videolarının İzlenme Sürelerinin İncelenmesi 169

Çankırı Kadın Başlıkları 182

Amasya Yassıçal Çuha Dokuması 201

Kurumsal Gelişim Ve Jandarma Genel Komutanlığı 218

Balkondan Balkona 229

Jose Saramago'un "Mağara" Romanında Bir Modern Distopya: Merkez 242

Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgüt Sağlığına Etkileri 252

Yenilikçi Finansman Yöntemi Olarak Yeşil Tahviller: Küresel Yeşil Tahvil Piyasası 261

Green Bonds 102: A Brief History of Green Bonds 275

Tercüme-İ Mir'âtü'l-Ma'ânî'de Eski Anadolu Türkçesi İzleri 277

Bir Valinin Düşünce Dünyası: Ali Cemal Bardakçı 289

Osmanlı Devleti'nde Tahmis-İ Âşar Usulü'nün Tercih Nedenleri 302

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları Çerçevesinde Eba Tv Türkçe Dersi Video İçeriklerine Yönelik Bir Değerlendirme 314

Mehmed Âkif'in Safahat'ında Başlık Kullanımı -Arapça Ve Farsça Beyitler-.... 341

Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 351

Avrasya Perspektifinde Avrupa Birliği ve Rusya İlişkilerinde 363

Ontolojik Güvenlik İkilemi 363

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafi Beceriler ve Beceri Öğretiminde Yerel Coğrafya 377

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumları Ve Karşılaştıkları Sıkıntılar.... 397

İbn Nübâte el-Mısrî ve Divânı 409

Türkiye Türkçesinde "Kayma" Yoluyla Oluşan Zarflar: Sosyal Medya Örneği 418

Nigâr Oturakçı Orbay 418

Hollywood Sinemasında İdeolojik Görsel Dijital Tarih Yazımı; 300 Spartalı Filmi 426

Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı Yerel Meclislerinde Seçim Sistemi ve Mehmed Hurşid Paşa'nın Layihası 437

Prınceton Üniversitesi Sanat Müzesi'nde Bulunan İznik Çini ve Seramikleri 449

Deneysel Tipografide "Leke" Algısı ve Tasarım İlkeleri Bağlamında Kompozisyona Kattığı Estetik Değerler 463

Spor Eğitimli Üniversite Öğrencilerinde Fair Play Davranışının Araştırılması .. 476

Tasarım Stüdyosu Araçlarının Çevrimiçi Bağlamda Yeniden Değerlendirilmesi 484

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yerine Yüz Yüze Eğitimi Yeğleme veya Yeğlememe Gerekçelerinin İncelenmesi 495

Küreselleşme Perspektifinde Türkiye'de Gelir Dağılımı ve Yoksulluk 504

Sevgi Soysal Romanlarında Toplumsal Ayarlanmışlık ve Yabancılaşmaya Edebiyat Sosyolojisiyle Bir Bakış 525

Bozkırın Direniş Örgütü: Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti 538

Johnson Tsang ve Figüratif Seramik Heykelleri 559

Jon Almeda ve Minyatür Seramikleri 578

Kültürel Coğrafya: Türk Halk Hikâyelerinde Mekân 590

Türkiye Cumhuriyeti'nin Batılı Büyük Güçlerden Birisiyle Yaptığı İlk Antlaşma: 1928 Türk-İtalyan Antlaşması 617

Savaş yaralanmalarında extremite koruyucu cerrahiler 638

TTK M. 1423 Kapsamında Sigortacının Aydınlatma Yükümlülüğünü İhlal Etmesi 645

Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında ''Çanakkale Savaşı'' 654

Voyant Tools İle Çevrimiçi Metin Analizi 670

Zülfü Livaneli'nin Mutlululuk Romanında Deniz İmgesi 677

Felatun Bey İle Rakım Efendi Romanındaki Teknik Sorunlar 687

Necâti Bey'in Divanında Bulunan Sıfat-Fiillerin İncelenmesi 692

Öğretmen Adaylarının Okul Servislerinin Güvenliği Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri 705

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk El Sanatlarına İlişkin Farkındalıklarının Belirlenmesi 713

Eleştirel Okuryazarlık Kapsamında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Değerlendirme

Semih CAN[1]

Remzi Yavaş KINCAL[2]

Özet

Eleştirel okuryazarlık dil, sosyal uygulama ve güç arasındaki ilişkiler üzerinde durmaktadır. 1980'li yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımın, temel olarak Paulo Freire'nin düşüncelerini, eleştirel pedagoji ve sosyokültürel eleştirel bakış açısını içerdiği ifade edilebilir. Eleştirel okuryazarlık işlevsel okuryazarlığın aksine sunulan metinleri olduğu gibi kabul etmek yerine, onları sorgulamak fikrini merkeze alır. Eleştirel okuryazar bir bireyin sorgulama, eleştirel düşünme, yeni ve alternatif fikir üretme, adalet ve eşitlik kavramını önemseme ve sosyal hayata yönelik harekete geçme gibi özelliklere sahip olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla eleştirel okuryazarlığın bireylerin düz okumanın ötesine geçerek, metindeki gizli mesajlar üzerinde durmalarına ve metin üzerinde derinlemesine inceleme yapabilmelerine olanak tanıması hususunda önemli bir yere sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, alanyazında eleştirel okuryazarlık konusunun ele alındığı makalelerin içerik analizini yapmak ve konunun bazı boyutlarıyla nasıl analiz edildiğini ortaya koymaktır. Çalışmada sistematik derleme deseni kullanılmıştır. Sistematik ve bilimsel bir yaklaşım içerisinde toplanan verilerin açıklaması ve birbiriyle olan ilişkilerinin incelemesi yapıldığı için içerik analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. Ele alınan makaleler yayınlandığı yılları, ülkeleri, konu alanları, yöntemi ve veri toplama araçları değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde sonuçları ile tablolaştırılmış ve betimsel olarak yorumlanıp sunulmuştur. Bu çalışmanın veri kaynağını "critical literacy" anahtar sözcüğü temele alınarak taranan, EBSCO, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında, 2015-2019 yılları arasında uluslararası alanda yayınlanmış, araştırmanın amacına uygun, yazım dili İngilizce olan ve tam metin olarak ulaşılabilen 47 makale oluşturmaktadır. Konuyla ilgili olarak son dönemdeki gelişmeleri analiz etmek amacıyla makaleler 2015-2019 yılları arasında yayınlanmış makaleler arasından seçilmiştir. Yapılan

[1] semih.cann@hotmail.com, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
[2] Prof.Dr., rkincal@comu.edu.tr, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

araştırma sonucunda makalelerin son yıllarda artış gösterdiği; ülkelere göre dağılımında en çok Birleşik Krallık'ta yayınlandığı; konu alanı bakımından makalelerin en çok eleştirel okuryazarlık-uygulama konusunda olduğu; yöntem dağılımı açısından ise makalelerde nitel yöntemin daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuryazarlık, okuma becerileri, içerik analizi

A Review of Articles Published within the Scope of Critical Literacy

Abstract

Critical literacy focuses on the relationships between language, social practice, and power. It can be stated that this approach, which emerged in the 1980s, basically includes Paulo Freire's thoughts, critical pedagogy and sociocultural critical perspective. In contrast to functional literacy, critical literacy centers on the idea of questioning the texts presented rather than accepting them as they are. It is thought that a critical literate individual will be able to have features such as questioning, critical thinking, generating new and alternative ideas, caring about the concept of justice and equality, and taking action towards social life. Therefore, it is noteworthy that critical literacy has an important place in enabling individuals to go beyond plain reading and to dwell on hidden messages in the text and to make in-depth analysis of the text.In this context, the aim of the study is to analyze the content of the articles in which the critical literacy issue is addressed and to reveal how the subject is analyzed in some dimensions. Systematic review design was used in the study. The content analysis approach was preferred because the data collected in a systematic and scientific approach were explained and their relations were examined. The articles discussed were examined in terms of the variables of publishing years, countries, subject areas, research method and data collection tools. The obtained data were tabulated with frequency and percentage results and were interpreted descriptively and presented. The data source of this study consists of 47 articles, which were scanned on the basis of the keyword "critical literacy", published internationally in EBSCO, ERIC and Google Academic databases between 2015-2019, suitable for the purpose of the research, written in English and accessible in full text. In order to analyze the recent developments on the subject, the articles were selected among the articles published between 2015-2019. As a result of the research, it is stated that the articles have increased in recent years; The distribution of the articles by country is mostly published in the UK; in terms of subject area, articles are mostly about critical literacy-practice; In terms of method distribution, it is understood that the qualitative method is used more in the articles.

Keywords: Critical literacy, reading skills, content analysis

Giriş

Eleştirel pedagoji 21. yüzyıl içerisinde önemli olarak görülen ve eğitim içerisinde kendine yer bulan bir alan olarak kabul edilebilir. Temel ilkesi daha adil ve insancıl bir toplum meydana getirmek olan eleştirel pedagoji, temel olarak İtalyan filozof Antonio Gamsci ve Latin Amerikalı aktivist Paulo Freire'nin fikirlerine dayanmaktadır. Eleştirel pedagojinin tarihsel olarak kökleri Marksist eğitim kuramı ve eleştirel kurama dayanmaktadır. Eleştirel pedagoji teori ve uygulama arasında açık bir bağlantı kurmayı amaçlarken, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırır. Eleştirel düşünme becerisi çağın gerektirdiği beceriler arasında yer almakta ve bireylerin eleştirel bir yaklaşım sergilemeleri açısından gerekli görülebilmektedir. Çağın gereklilikleri olarak bireylerin bilgiyi olduğu gibi kabul etmemeleri, üzerine düşünmeleri, sorgulamaları ve eleştirel bir yaklaşım sergilemeleri önemli olduğu düşünüldüğünden, eleştirel okuryazarlığın da bu bağlamda önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Eleştirel okuryazarlık yeni bir alan olmamasına rağmen 2000'li yıllarda daha fazla öne çıkan bir araştırma alanı olduğu dikkati çekmektedir. Öğrencilerin ve bireylerin gelişimi açısından gerekli olduğu görüldüğünden, eleştirel okuryazarlığın akademik olarak çalışmalara dâhil olduğu ve okullarda uygulanması üzerinde çalışmalar yapıldığı söylenebilir.

Eleştirel pedagoji ve eleştirel okuryazarlık alanında adalet, eşitlik ve demokrasi gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Demokrasiyi modern hayat olarak tanımlayan Dewey (2001)'e göre demokrasi hareket özgürlüğüdür, ancak arkasında özgür düşünme olmadan sadece bir kaostur. Bu hususta sorgulama ve özgür düşünme eleştirel yaklaşım açısından önem kazanmaktadır. Eleştirel yaklaşımla beraber öğrencinin sorgulama, eleştirme ve farklı bakış açıları geliştirme gibi özellikleri kazanacağı söylenebilir. Eleştirel yaklaşımı benimseyen eleştirel okuryazarlığın bireylere birtakım özellikler kazandırdığı, eleştirel dönüşümde yer aldığı ve etkin bir göreve sahip olduğu düşünülmektedir. Birçok bilim insanı için eleştirel dönüşüm aracının okuryazarlık olduğu (Bacon, 2017) ifade edilmektedir. Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık türlerinden biridir ve bu alanda kendine yer bulmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık eğitimi içerisinde bilim insanları ve araştırmacılar için yeni değildir (Gómez Jiménez ve Gutiérrez, 2019) ve farklı teorik temellerden dolayı eleştirel okuryazarlığın tek bir tanımı bulunmamaktadır (Green, 2001). Benzer şekilde eleştirel okuryazarlık için uygun tek bir yaklaşım şekline de rastlanmamaktadır. Luke (2004a) eleştirel okuryazarlık için tek, basit veya birleşik bir yaklaşım olmadığını belirtmektedir. Eleştirel okuryazarlığın kökenleri sosyal adalet pedagojisi ve Freire'nin (2007) güç ilişkileri felsefelerine dayanmasına (Cleovoulou, 2018) rağmen, farklı bilim insanları tarafından farklı tanımları yapılabilmektedir. Brezilyalı felsefeci, aktivist ve eğitimci Paulo Freire'nin felsefesine göre, basılı ve basılı olmayan metinlerle aktif bir ilişki olarak kavramsallaştırılan eleştirel okuryazarlık, dil, sosyal uygulama ve güç arasındaki ilişkileri eleştirmektedir (Lee, 2016). Freire, Brezilya'daki yetişkin okuryazarlık kampanyalarını savunmuş ve eğitimi bir kurtuluş, güçlendirme ve sosyal adalet alanı olarak yeniden şekillendirmiş olduğundan bahsedilmiştir (Stevens ve Bean, 2007). Freire (2007), okuma yazma bilmeyen insanların, adaletsiz ve eşit olmayan düzen yaratan bir toplumun inşa edilmiş ürünü olarak kabul edildiğini ileri sürmektedir. Diğer yandan Freire için

okuryazar olmak, sadece metinleri okuma yeteneği değil, aynı zamanda dünyayı dönüştürmek ve sosyal adaleti teşvik etmek için harekete geçme kapasitesi anlamına gelir (Lee, 2016). Freire'nin çalışmalarını temel alan Anderson ve Irvine (1993)' göre eleştirel okuryazarlık, okumayı ve yazmayı belirli güç ilişkileri içinde ve tarihsel olarak inşa edilmiş birine ait deneyimin bir parçası olarak öğrenmek şeklinde tanımlanabilir. Bu durumdan dolayı, eleştirel okuryazarlığın amacı bu eşit olmayan güç ilişkilerine meydan okumaktır. Potur (2014)'a göre eleştirel pedagojinin sınıf içerisine dâhil edilmiş hali olan eleştirel okuryazarlık, bireylerin ve öğrencilerin siyasal, ekonomik, kültürel ve sosyal tarafları ile okuma ve yazma kavramları içerisinde eleştiri yapması ve dönüt vermesi anlamına gelir. Aynı zamanda eleştirel okuryazarlık ve özgürlük, demokrasi, eşitlik ve adalet kavramlarına önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Lewison, Flint ve Van Sluys (2002) otuz yıl boyunca ortaya çıkan bir dizi eleştirel okuryazarlık tanımını incelemiş ve bunları dört boyutta toplamıştır: (a). alışılmışları bozmak, (b). birden çok bakış açısını sorgulamak, (c). sosyopolitik meselelere odaklanmak (d). eyleme geçmek ve sosyal adaleti geliştirmek. Tüm bu yaklaşımlar ışığında eleştirel okuryazarlığın, genelde politik katılım ve adaletsizlikle mücadele için bir araç olduğu vurgulanmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık kapsamında yer alan medya ve metin, okuyucunun üzerinde bazı hususlarda çalışması gereken araçlar olarak değerlendirilebilir. Eleştirel okuryazarlık, çeşitli hallerdeki medya ve metinlerin içerisinde yer alan sosyal adalet konularını incelemek için bir yol sunmaktadır (Lealand, Harste ve Smith, 2005). Yazılı ve görsel iletişim araçları içerisinde yer alan kitap, gazete, dergi, TV, internet vb. kaynaklar insanların hayatlarında birtakım kolaylıklar sağlamasına rağmen, insanları gereksiz, doğru olmayan ve eksik sunulan bilgilere maruz bırakabilme durumu olduğu varsayılabilir. Bu çerçevede insanların dışarıdan gelen bilgiyi sorgulaması, eleştirmesi ve araştırması yararlı olabilir. Eleştirel okuryazarlık bu süreçte önemli hale gelmektedir (Özensoy, 2012). Eleştirel okuryazarlık alanında metin, bireylerin toplumun kodlarını ve kurallarını kullanarak birbiriyle iletişim kurdukları bir araç olarak görülebilmektedir (Robinson ve Robinson, 2003). Yeni teknolojiler ve farklı okuryazarlık kuramcıları herhangi bir metnin tek bir doğru yorumlaması olduğuna ve metinler üzerine yapılan genel yorumlamalara karşı çıkmaktadırlar (Yıldırım, 2011). Bu hususta insanlar çalışmalar üzerine odaklanmakta ve eleştirel okuryazarlık ilkeleri üzerine çeşitli incelemeler ve çalışmalar yapmaktadırlar. Metni üretenlerin içeriklerinin tamamen doğru ve tarafsız olmadığının ve çoğunluğun yazarın bakış açısından oluştuğunun farkında olması, eleştirel okuryazarlığın ilkeleri arasındadır (Çiftçi, 2019). Luke (2004)'a göre eleştirel okuryazarlık, okuma ve yazmadan sonra sorgulamayı, alışılmışın tersine okumayı, zor ve daha zor sorular sormayı, metinlerin altını, arkasını ve ötesini görmeyi, bu metinlerin bizim ve başkaları üzerinde, kimin adına ve kimin çıkarına nasıl güç oluşturduğunu ve kullandığını görmeye çalışmayı içermektedir. Bu şekilde eleştirel okuryazarlık güç ile ilgili konulara odaklanır, yansıma, dönüşüm ve eyleme teşvik eder (Freire, 2007). Böylelikle eleştirel okuryazarlık insanlar ve toplum üzerinde birtakım yararlar sağlayabilmektedir. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* (2007) isimli çalışmasında bir ulusun vatandaşlarına okuryazar olmayı öğretmeyi, eleştirel ve sosyal bilinçlerini yükseltmeyi amaçlayan bir alternatif olarak eleştirel okuryazarlığı önermektedir (Wood, Soares ve Watson, 2006). Benzer şekilde, Adunyarittigun (2017)'a göre eleştirel okuryazarlık insanların yalnızca okuryazar olmalarına değil, aynı zamanda onların

eleştirel bir bilinç geliştirmelerine ve onları daha iyi bir toplum için değişim aracı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Eleştirel okuryazarlığın eğitimciler tarafından uygulanması güç olabilmektedir. Eleştirel okuryazarlığın dil kullanımı ve iktidar arasındaki ilişki ile ilgili temel kaygısı onu doğası gereği politik hale getirir ve bu nedenle bir öğretmenin uygulamaya başlaması veya ulusal bir hükümetin sınıflar içerisinde teşvik etmesi riskli bir pedagojik duruş oluşturabilir (Farrar ve Stone, 2019). Diğer yandan sınıf içerisindeki eleştirel okuryazarlık eğitiminin belirli ve uygun bir metodu olmadığı varsayılmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve sınıflarında eleştirel okuryazarlığı uygulamayı düşünenler eleştirel okuryazarlığı uygulamakta tereddüt edebilirler, çünkü sınıf ortamlarında nasıl uygulandığından emin değillerdir (Lewison vd. 2002) ve eleştirel okuryazarlığa ait standart bir biçim (Yoon ve Sharif, 2015) ya da birleşik bir yaklaşım (Luke, 2004b) bulunmamaktadır. Okuryazarlık eğitiminde bir yapı olarak eleştirel okuryazarlık, ayırt edici bir öğretim yöntemi (Berhman, 2006), teorik ve pratik bir tutum (Luke, 2000) ve açık bir şekilde uygulama teorisi (Morgan ve White-Smith, 2000) yerine, uygulama önerileri olan bir teori olarak kabul edilir. Benzer şekilde Comber (2001a)'e göre eleştirel okuryazarlıklara yönelik bir yaklaşımın uygulamada sürekli olarak yeniden tanımlanması gerekmektedir. Eleştirel okuryazarlık eğitiminde sınıf içerisinde öğretmenin ve öğrencinin yapması ve sahip olması gereken birtakım özellikler olduğu düşünülmektedir. Comber (2001b), öncelikle öğretmenlerin çocuklara metinlerin belirli hedefler tarafından belirli motivasyonlarla inşa edildiğini ve bunların asla tarafsız olmadığını anlamalarını sağlamaları gerektiğini söylemektedir.

Eğitimcilerin eleştirel okuryazar bir çevre oluşturmaları gerektiği konusunda farklı fikirler bulunmaktadır. Cleovoulou (2018)'e göre eleştirel okuryazar ortamlarda ve sorgulama temelli eğitimde, çocuklara soru sorma, basmakalıp inanışları çözme, bilgiyi yeniden inşa etme ve çoklu bakış açılarını inceleme fırsatları verilir. Eleştirel okuryazar bir çevre, sorgulama temelli eğitimin dâhil olduğu ortamlar gibi güvenilir ve kapsayıcıdır. Bu çevrede paylaşılan fikir ve deneyimler değerlidir (Mulhern ve Gunding, 2011). Eleştirel okuryazarlığın sınıfa girmesi ile beraber öğrencilerin sorgulama ve yorumlama becerilerini aktif hale getirmeleri gerekmektedir. Eğitimde eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile beraber öğrenci metne karşı farklı bakış açıları geliştirmeli, derin anlamları ortaya çıkarma gayesinde olmalı ve farklı yorumlar getirmelidir (Dal, 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında eleştirel okuryazarlık 21. yüzyıl becerileri kapmasında karşımıza çıkmakta ve akademik bir çalışma alanı olarak kendine yer bulmaktadır. Bu çalışmanın içerisinde, eleştirel okuryazarlık konusu bulunan makalelerin alanyazında yer bulmasına ve ele alınan çalışmaları betimleyerek ileride yapılacak çalışmalara faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada, "critical literacy" anahtar sözcüğü temele alınarak EBSCO, ERIC ve Google Akademik veri tabanları taranması sonucunda, 2015-2019 yılları arasında uluslararası alanda yayınlanmış, araştırmanın amacına uygun, yazım dili İngilizce olan ve tam metin olarak ulaşılabilen 47 makale incelenmiştir. Makalelerin 2015-2019 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar arasından seçilmesinin nedeni daha güncel veriler elde etmektir. Makaleler yayınlandığı yılları, ülkeleri, konu alanları, yöntemi ve veri toplama araçları kapsanacak şekilde incelenmiştir. Böylelikle alanyazında eleştirel okuryazarlık konusunu ele alan makalelerin içerik

analizini yaparak bu konunun bazı boyutlarıyla nasıl ele alındığını belirli ölçüde ortaya koymak hedeflenmektedir. Araştırmanın amacına yönelik cevap aranacak alt amaçlar şunlardır:

1. Eleştirel okuryazarlık konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Eleştirel okuryazarlık konusunda yapılan araştırmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Eleştirel okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalarda çalışılan konu alanlarının dağılımı nasıldır?
4. Eleştirel okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
5. Eleştirel okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma derleme çalışması olarak ele alınmış ve çalışmada derleme çalışmasının alt desenlerinden sistematik derleme deseni kullanılmıştır. Karaçam (2013) araştırma yöntemlerinden biri olan sistematik derleme çalışmasını objektif, kanıta dayalı ve bilimsel uygulamalar adına kaynakların oluşturulduğu bir yöntem olarak ifade etmektedir. Çalışmadaki eleştirel okuryazarlık konusundaki makaleler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi ile birlikte elde edilen benzer veriler, özel kavramlar ve temaların etrafında toplanır ve okuyucunun anlayabileceği şekilde bir forma dönüştürülerek değerlendirilir (Creswell, 2019). Diğer yandan Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizini, mevcut belgelerde yer alan mesajları kısaca ve özlü bir şekilde sunmak olarak da tanımlamaktadırlar. İçerik analizi üzerinde durulan konu hakkındaki literatürü incelemeyi sağlayan bir yöntemdir (Falkingham and Reeves, 1998). Bu araştırma eleştirel okuryazarlık konusunu kapsayan araştırmalar ile ilgili eğilimler hakkında bilgi verdiği için bir betimsel içerik analizi çalışması olarak ifade edilebilir. Betimsel içerik analizinde veriler, daha önceden kararlaştırılmış temaların altında yer alırken; içerik analizinde verinin kodlarına ait alt temaların ve temaların ortaya konması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sistematik bir çalışma olan betimsel içerik analizi, belirlenen bir konu hakkında yapılan çalışmaların sonuçlarını ve eğilimlerini tanımlayıcı bir şekilde ortaya koyan çalışmadır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri değerlendirmek için içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada içerik analizi yaklaşımının tercih edilmesinin nedeni araştırmalarda toplanan verileri açıklaması ve birbiriyle olan ilişkilerinin incelenmesine olanak tanımasıdır. Çalışmada her bir makale dikkatli bir şekilde incelenmiş ve makaleler beş bölümden oluşan kategoriler çerçevesinde ele alınıp değerlendirilmiştir. Ele alınan makaleler yayınlandığı yılları, ülkeleri, konu alanları, araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları değişkenleri bakımından incelenmiştir. Söz konusu makaleler tablolardaki uygun değişkenin altında gruplandırılmış ve burada yer alan farklı değişkenler bakımından değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak betimsel olarak yorumlanıp sunulmuştur. Sonuçlar frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın bulgular kısmı, eleştirel okuryazarlık konusunda yayınlanan makalelerin farklı değişkenler bakımından yapılan değerlendirmelerini ve ulaşılan bulguları içermektedir. Bu çerçevede, sırasıyla makalelerin yayınlandığı yılları, ülkeleri, konu alanları, araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları boyutları bu kısımda yer almaktadır. Elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Makalelerin yayınlanma yılları bakımından frekans ve yüzde verileri aşağıda bulunmaktadır.

Tablo 1

Eleştirel Okuryazarlıkla İlgili Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
2015	4	8.51
2016	7	14.89
2017	13	27.65
2018	13	27.65
2019	10	21.27
Toplam	**47**	**100**

Tablo 1'de eleştirel okuryazarlık konusunda yazılan makalelerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Tablodaki verilere bakıldığında, 2017 yılında %27.65; 2018 yılında %27.65; 2019 yılında %21. 27; 2016 yılında %14. 89 ve 2015 yılında %8.51 oranında çalışmaya rastlandığı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde makale sayısının en çok olduğu yıllar 2017 ve 2018 olduğu ve makale sayısında son yıllarda artış olduğu söylenebilir.

Makalelerin ülkeler bakımından veri dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2

Eleştirel Okuryazarlıkla İlgili Makalelerin Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Birleşik Krallık	20	42.55
Amerika Birleşik Devletleri	16	34.04
Avustralya	2	4.25
Kanada	2	4.25

Kolombiya	2	4.25
Türkiye	1	2.12
Yeni Zelanda	1	2.12
Almanya	1	2.12
Tayland	1	2.12
Çin	1	2.12
Toplam	**47**	**100**

Tablo 2'de makalelerin ülkeler bakımından veri dağılımları yer almaktadır. Bu makaleler incelendiğinde, makalelerin %42.55'ini Birleşik Krallık; %34.04'ünün Amerika Birleşik Devletleri; %4.25'inin Avustralya; %4.25'inin Kanada; %4.25'inin Kolombiya; %2.12'sinin Türkiye; %2.12'sinin Yeni Zelanda; %2.12'sinin Almanya; %2.12'sinin Tayland ve %2.12'sinin Çin'de yer aldığı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde en çok makale yayınlanan ülkenin Birleşik Krallık olduğu görülmektedir.

Makalelerin konu alanları bakımından veri dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3

Eleştirel Okuryazarlıkla İlgili Makalelerin Konu Alanı Dağılımı

Konu Alanı	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eleştirel okuryazarlık- uygulama	15	31.91
Disiplinler arası çalışmalar	10	21.27
İngilizce dil eğitimi	6	12.76
Öğretmen adayı eğitimi	5	10.63
Eleştirel okuryazarlık eğitimi	2	4.25
Farklı ülkelerdeki uygulamaların analizi	2	4.25
Eleştirel okuryazarlık- teorik	2	4.25
Okuma kimliğine etkisi	1	2.12
Öğretmen algıları	1	2.12
Duyarlı eleştirel okuryazarlık	1	2.12
Küresel vatandaşlık eğitimi	1	2.12
Sosyal adalet	1	2.12
Toplam	**47**	**100**

Tablo 3'te makalelerin konu alanı bakımından veri dağılımları yer almaktadır. Makaleler konu alanı bakımından incelendiğinde, %31.91'nin eleştirel okuryazarlık-uygulama; %21.27'sinin disiplinler arası çalışmalar; %12.76'sının İngilizce dil eğitimi; % 10.63'ünün öğretmen adayı eğitimi; %4.25'inin eleştirel okuryazarlık eğitimi; %4.25'inin farklı ülkelerdeki

uygulamaların analizi; %4.25'inin eleştirel okuryazarlık-teorik; %2.12'sinin okuma kimliğine etkisi; %2.12'sinin öğretmen algıları; %2.12'sinin duyarlı eleştirel okuryazarlık; %2.12'sinin küresel vatandaşlık eğitimi ve %2.12'sinin sosyal adalet konusunda olduğu görülmektedir. Eleştirel okuryazarlık ile ilgili ulaşılan makalelerin konu dağılımları incelendiğinde birçok farklı konu alanına rastlanmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde makalelerde en çok çalışılan konu alanının eleştirel okuryazarlık- uygulama olduğu görülmektedir. Eleştirel okuryazarlık-uygulama ile ilgili oranın yüksek olmasının sebebi, bu alanın 21. yüzyıl becerileri arasında kabul edilmesinden dolayı okullarda uygulanması ve uygulama yöntemleri üzerine çalışılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Disiplinler arası çalışmalar en çok çalışılan ikinci konu olarak tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise farklı disiplinlerde sorgulamaya, eleştirel düşünmeye ve farklı fikirlerin üretilmesi adına eleştirel okuryazarlığın bu alanlara dâhil edilmesinin önemli olduğunun düşünülmesi olarak ifade edilebilir.

İncelenen makalelerin yöntemleri bakımından veri dağılımı aşağıda açıklanmaktadır.

Tablo 4

Eleştirel Okuryazarlıkla İlgili Makalelerin Yöntem Dağılımı

Yöntem	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Nitel	43	91.48
Nicel	3	6.38
Karma	1	2.12
Toplam	**47**	**100**

Tablo 4'te makalelerin yöntemleri bakımından veri dağılımı yer almaktadır. Bu makalelerin yöntem dağılımı incelendiğinde, %91.48' inde nitel, %6.38' inde nicel ve %2.12' sinde karma yöntemin yer aldığı görülmektedir. İncelenen makalelerde genel olarak nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Nitel çalışmalar bazı durumlarda sorunu daha ayrıntılı bir şekilde betimlemekte ve derinlemesine analiz fırsatı tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple nitel çalışma yönteminin genel olarak tercih edildiği söylenebilir.

Bu araştırmada incelenen makalelerin veri toplama aracı dağılımına ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Eleştirel Okuryazarlıkla İlgili Makalelerin Veri Toplama Aracı Dağılımı

Veri Toplama Aracı	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Doküman	35	50.72

Gözlem	13	18.84
Görüşme	13	18.84
Ölçek/Anket	3	4.34
Vaka Çalışması	3	4.34
Test	2	2.89
Toplam	***69***	***100***

Tablo 5'te bu araştırmada incelenen makalelerin veri toplama aracı dağılımı ile ilgili veriler yer almaktadır. Tablodaki toplam veri toplama aracı sayısının fazla olmasının nedeni makalelerin bazılarında birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıdır. İncelenen makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin yer alan bulgularına bakıldığında, %50.72 oranında doküman; %18.84 oranında gözlem; % 18.84 oranında görüşme; %4.34 oranında ölçek/anket; %3.34 oranında vaka çalışması ve %2.89 oranında test aracının kullanıldığı görülmektedir. İncelenen makalelerde veri toplama aracı olarak, dokümandan daha fazla oranda yararlanıldığı dikkati çekmektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada eleştirel okuryazarlık ile ilgili olarak yazılmış makaleler yayınlandığı yılları, ülkeleri, konu alanları, araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları boyutları çerçevesinde incelenmiş, analiz edilmiş ve beş araştırma sorusuna yanıt verilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, alanyazında eleştirel okuryazarlık konusunun çalışıldığı makalelerin içerik analizini yapmak ve bu konunun bazı boyutlarıyla nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2015-2019 yılları arasında tam metin olarak 47 makaleye ulaşılmıştır. Eleştirel okuryazarlık ile ilgili makale sayısının en fazla olduğu yıllar 2017 ve 2018 (%27.65); en az olduğu yıl ise 2015 (%8.51) olarak ön plana çıkmaktadır. Makale sayısında son yıllarda artış olduğu söylenebilir. Eleştirel okuma ile ilgili Aydın (2020)'nın çalışmasında Türkiye'de 1997-2019 yılları arasını kapsayan, eleştirel okuma üzerine yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizine bakıldığında çalışmaların en fazla 2014 yılında yapılması bu çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Diğer yandan Aydın (2020)'ın eleştirel okuma konusundaki çalışması ile karşılaştırıldığında, yazım dili İngilizce olan çalışmaların yazım dili Türkçe olan çalışmalara göre son yıllarda daha fazla çalışıldığı düşünülmektedir. Ayrıca Rogers ve O'Daniels (2015) 1990'lar ve 2000'lerin başı arasında eleştirel okuryazarlık konusundaki makalelerin sayısında önemli bir artış olduğunu belirtmektedirler.

Araştırma sonucunda içerik analizi yapılan 47 makalenin ülke dağılımına bakıldığında en çok makale yayınlanan ülkenin Birleşik Krallık (%42.55), onu Amerika Birleşik Devletleri (%34.04)'nin takip ettiği görülmektedir. Bu bağlamda her iki ülkenin ana dilinin İngilizce olmasının çalışmalarda yoğunluk gösterme sebebi olabileceği düşülmektedir. Diğer yandan McLaughlin ve DeVoogd (2004) eleştirel okuryazarlığın ABD, Kanada ve Avustralya'da anasınıfından üniversiteye kadar yer aldığını belirtmeleri, bu ülkelerde eleştirel okuryazarlık konusundaki çalışmaların yoğunluk gösterebileceği düşüncesini destekler nitelikte olabilir.

Eleştirel okuryazarlık ile ilgili ulaşılan makalelerin konu dağılımları incelendiğinde birçok farklı konu alanının incelendiği anlaşılmaktadır. Makalelerde en çok çalışılan konu alanının "eleştirel okuryazarlık- uygulama" (%31.91) olduğu görülmektedir. Bu çalışamadan farklı olarak Akaydın ve Çeçen (2015)'in okuma becerisi üzerine yaptıkları araştırmada en yüksek oranda çalışılan konunun "okuduğunu anlama" olduğu görülmekte ve bu konu incelenen tüm yayınların % 20,6'sını oluşturmaktadır. Bu çalışmada "disiplinler arası çalışmalar" (%21.27) ikinci büyük yüzdelik olarak görülmektedir. Daha sonra sırayla "İngilizce dil eğitimi" (%12.76) ve "öğretmen adayı eğitimi" (% 10.63) gelmektedir.

Bu araştırmada makalelerin araştırma yöntemleri incelendiğinde makalelerde genel olarak nitel araştırma yönteminin (%91.48) kullanıldığı görülmektedir. Rust vd. (2017) nitel yöntemlerin, karmaşık problemler ve yetersiz araştırılmış alanlar hakkında derinlemesine bir anlayış kazanmak için önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada da en fazla nitel çalışmaların yer almasından dolayı incelenen makalelerde karmaşık problemler ve yetersiz araştırılmış alanlar üzerinde detaylı bir inceleme yapıldığı ifade edilebilir. Diğer yandan nicel (%6.38) ve karma (%2.12) çalışmalarının oldukça az olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan farklı olarak, Aktaş (2015)'ın eleştirel okuma üzerine yaptığı araştırmada daha çok nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada yer alan makalelerin veri toplama araçları incelendiğinde en fazla doküman (%50.72) aracının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dokümanlar, bir araştırma sitesi veya soru hakkında zengin bağlam ve arka plan sağlarken, başka türlü fark edilmeyen verileri ve bulguları da ortaya çıkarabilir (Friedensen, Rodriguez ve Doran, 2020). Bu araştırmada yer alan makalelerde en fazla doküman aracının kullanılmasının nedeni fark edilmeyen verilerin ve bulguların ortaya çıkarılmasının amaçlanması olarak ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, eleştirel okuma ile ilgili Aydın (2020)'nın çalışmasında eleştirel okuma üzerine yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizine bakıldığında veri toplama araçları olarak tezlerde en çok anket ya da ölçek kullanıldığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde Aktaş (2015)'ın eleştirel okuma üzerine yaptığı araştırmada veri toplama aracı olarak genellikle eleştirel okuma konusu bağlamında hazırlanmış ölçeklerin kullanıldığı yer almaktadır. Bu araştırmada daha sonrasında sırasıyla gözlem (%18.84) ve görüşme (%18.84) en yüksek yüzdelik oranı olarak görülmektedir. Çalışmada çoğunlukla nitel yöntemin kullanılması genel olarak veri toplama aracının doküman, gözlem ve görüşme olmasını destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın eleştirel okuryazarlığın araştırmaya konu edildiği makalelerin alanyazında yer bulmasına ve ele alınan çalışmaları betimleyerek ileride yapılacak çalışmalara sınırlı bir ölçüde de olsa rehberlik yapma boyutuyla katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Eleştirel okuryazarlık alanında çalışan araştırmacılar için, eleştirel okuryazarlık alanında yapılmış çalışmaların yılları, ülkeleri, konuları, yöntemleri ve veri toplama araçları konularında bilgi sahibi olmanın yanında, yapılacak araştırmalara bazı konularda katkıda bulunabilir. Ayrıca makalelerin hangi yıllarda ve ne sayıda yazıldığının bilinmesi konunun hangi yılda ne derece popüler olduğu ve sahip olduğu önem hakkında bilgi verebilir. Diğer yandan makalelerin hangi ülkelerde ne düzeyde yayınlandığı konu hakkında hangi ülkenin daha çok çalışma yaptığı ve o konunun nerelerde popüler olduğu hakkında bilgi sağlayabilir. Makalelerin farklı konu ve yöntemlerde yazılması ve bunların tablo halinde verilmesi bu konuda çalışma yapan araştırmacılar açısından

onların farklı konu ve yöntemlerde çalışmalara yönelmesine yardımcı olabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Makalelerde incelenen konular dışında eleştirel okuryazarlığın farklı boyutları ele alınabilir.
2. Yazım dili İngilizce olan ve yazım dili Türkçe olan makaleler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Bu çalışmaya benzer şekildeki çalışmaların belirli zaman aralıklarıyla tekrar yapılması, eleştirel okuryazarlık alanında çalışacak araştırmacılar için gelişmeleri somut bir şekilde görmelerine ve günden güne değişen veriler hakkında haberdar olmalarına katkıda bulunabilir.

Kaynakça

Adunyarittigun, D. (2017). Building a culture of peace through critical literacy with the net generation. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, *54*, 235-263.

Aktaş, Ç. B. (2015). Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 17*(67).

Anderson, G. L. ve Irvine, P. (1993). Informing critical literacy with ethnography. In C. Lankshear & P. L. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 81-104). Albany, NY: State University of New York Press.

Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87.

Bacon, C. K. (2017). Multilanguage, multipurpose: A literature review, synthesis, and framework for critical literacies in English language teaching. *Journal of Literacy Research*, *49*(3), 424-453.

Behrman, E. H. (2006). "Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49 (6): 481–486.

Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: An inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, *13*(4), 308-329.

Cohen, L. Manion. L. ve Morrison, K.(2007). *Research methods in education*, *5*.

Comber, B. (2001a). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a "new" research agenda. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms* (pp. 271-282). Mahwah, us: Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410600288.

Comber, B. (2001b). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *TheAustralian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 168–181.

Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.* (Cev. Edit. H. Eksi) İstanbul: Edam Critical Discourse Studies, 1(1), 149-152.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 33-38.

Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, *6*(2), 1341-1358.

Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

DeVoogd, G. L. ve McLaughlin, M. (2004). Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text. *New York, NY: Scholastic*.

Dewey, J. (2001). *Democracy and education* (Electronic Classics Series). J. Manis, Ed.). Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Falkingham, L. T. ve Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R & D at the section level. *Scientometrics*, *42*(2), 97-120.

Farrar, J. ve Stone, K. (2019). Silenced by the gaps? The status of critical literacy in Scotland's curriculum for excellence. *English Teaching: Practice & Critique*.

Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. (30th ed.). New York, NY: Continuum International Publishing.

Friedensen, R. E., Rodriguez, S. ve Doran, E. (2020). The Making of 'Ideal'Electrical and Computer Engineers: A Departmental Document Analysis. *Engineering Studies*, 1-23.

Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp. 7-14). Newark, us: International Reading Association.

Jiménez, M. C. G. ve Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a foreign language students in critical literacy practices: The case of a teacher at a private university. *Profile: Issues in Teachers´ Professional Development*, *21*(1), 91-105.

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

Lee, C. J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-Service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, *12*(1), 39-52.

Leland, C., Harste, J. ve Smith, K. (2005). Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. Language Arts, 82(4), 257–268.

Lewison, M., Flint, A. S. ve Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, *79*(5), 382-392.

Luke, A. (2000). "Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43: 448–461.

Luke, A. (2004a). Foreword. In M. McLaughlin & G. Devoogd (Eds.), *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text* (pp. 4–5). New York, NY: Scholastic.

Luke, A. (2004b). Notes on the future of critical discourse studies.

Morgan, W. ve C. M. Wyatt-Smith. (2000). "Im/Proper Accountability: Toward a Theory of Critical Literacy and Assessment." *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice* 7: 123–142.

Mulhern, M. ve Gunding, B. (2011). What's critical about critical literacy? English Quarterly, 42(1–2), 6–23.

Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili öğrenci görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.

Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(4), 32-49.

Robinson, E. ve Robinson, S. (2003). *What does it mean? Discourse, text, culture: An introduction*. Sydney, au: McGraw-Hill.

Rogers, R. ve O'Daniels, K. (2015), "Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field", in Rowsell, J. and Pahl, K. (Eds), The Routledge Handbook of Literacy Studies, Routledge, London, pp. 62-76.

Rust, N. A., Abrams, A., Challender, D. W., Chapron, G., Ghoddousi, A., Glikman, J. A., vd. (2017). Quantity does not always mean quality: the importance of qualitative social science in conservation research. *Society & Natural Resources*, *30*(10), 1304-1310.

Stevens, L. P. ve Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: Context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wood, K. D., Soares, L. ve Watson, P.(2006). Empowering adolescents through critical literacy. *Middle School Journal*, *37*(3), 55-59.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoon, B. ve Sharif, R. (2015). Rationales and purposes of book. In B.Yoon, & R. Sharif, *Critical literacy practice: Applications of critical theory in diverse settings* (pp. 3-8). Binghamton, NY: Springer.

Analizi Yapılan Makaleler

Abednia, A. (2015). Practicing critical literacy in second language reading. *The International Journal of Critical Pedagogy*, *6*(2).

Adunyarittigun, D. (2017). Building a culture of peace through critical literacy with the net generation. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, *54*, 235-263.

Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, *9*(1), 2158244019826000.

Anwaruddin, S. M. (2016). Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, *37*(3), 381-396.

Asher Golden, N. ve Zacher Pandya, J. (2019). Understanding identity and positioning for responsive critical literacies. *Language and Education*, *33*(3), 211-225.

Bacalja, A. (2018). What critical literacy has to offer the study of video games. *Australian Journal of Language & Literacy*, *41*(3).

Bacon, C. K. (2017). Multilanguage, multipurpose: A literature review, synthesis, and framework for critical literacies in English language teaching. *Journal of Literacy Research*, *49*(3), 424-453.

Barbre, J. O. (2019). Crafting a critical literacy skillset: An improved use of visual modalities. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(2), 139-143.

Célèste Kee, J. ve Carr-Chellman, D. J. (2019). Paulo Freire, critical literacy, and indigenous resistance. *Educational Studies*, *55*(1), 89-103.

Cho, H. (2015). "I love this approach, but find it difficult to jump in with two feet!" Teachers' perceived challenges of employing critical literacy.

Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: An inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, *13*(4), 308-329.

Cridland-Hughes, S. (2018). " We don't wanna strait-jacket you": Community, curriculum and critical literacy in urban debate. *Journal of Language and Literacy Education*, *14*(1), n1.

Demoiny, S. B. ve Ferraras-Stone, J. (2018). Critical literacy in elementary social studies: Juxtaposing historical master and counter narratives in picture books. *The Social Studies*, *109*(2), 64-73.

Farrar, J. ve Stone, K. (2019). Silenced by the gaps? The status of critical literacy in Scotland's curriculum for excellence. *English Teaching: Practice & Critique*.

Forest, D. E. ve Kimmel, S. C. (2016). Critical literacy performances in online literature discussions. *Journal of Education for Library and Information Science*, *57*(4), 283-294.

Giraldo Mahecha, F. A. (2018). Implementing critical literacy in A1 undergraduate students. *Gist Education and Learning Research Journal*, *16*, 100-116.

Govender, N. N. (2019). Critical literacy and critically reflective writing: navigating gender and sexual diversity. *English Teaching: Practice & Critique*.

Hendrix-Soto, A. ve Mosley Wetzel, M. (2019). A review of critical literacies in preservice teacher education: pedagogies, shifts, and barriers. *Teaching Education*, *30*(2), 200-216.

Hermann-Wilmarth, J. M., Lannen, R. ve Ryan, C. L. (2017). Critical literacy and transgender topics in an upper elementary classroom: A portrait of possibility. *Journal of Language and Literacy Education*, *13*(1), 15-27.

Huh, S. (2016). Instructional model of critical literacy in an EFL context: Balancing conventional and critical literacy. *Critical Inquiry in Language Studies*, *13*(3), 210-235.

Janks, H. (2017). Critical literacy and the social justice project of education. *English Teaching: Practice & Critique*.

Jiménez, M. C. G. ve Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a foreign language students in critical literacy practices: The case of a teacher at a private university. *Profile: Issues in Teachers´ Professional Development*, *21*(1), 91-105.

Keneman, M. (2016). Empowering the foreign language learner through critical literacies development. *Journal of Language and Literacy Education*, *12*(2), 84-99.

Kim, S. J. (2016). Possibilities and challenges of early critical literacy practices: Bilingual preschoolers' exploring multiple voices and gender roles. *Journal of Early Childhood Research*, *14*(4), 370-388.

Kim, S. J. ve Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, *31*(2), 110-129.

Koh, A. (2019). Travelling with and teaching critical literacy in Singapore, Australia, and Hong Kong: A call for postcritique. *Curriculum Inquiry*, *49*(2), 203-216.

Kunnath, J. P. ve Jackson, A. (2019). Developing student critical consciousness: Twitter as a tool to apply critical literacy in the English classroom. *Journal of Media Literacy Education*, *11*(1), 52-74.

Lee, C. J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, *12*(1), 39-52.

Liu, Y. (2017). Critical literacy practices in EFL reading classroom--An experimental study towards Chinese university students. *English Language Teaching*, *10*(5), 133-138.

McDowall, S. (2017). Critical literacy and games in New Zealand classrooms. A working paper. *New Zealand Council for Educational Research*.

Nash, K., Howard, J., Miller, E., Boutte, G., Johnson, G. ve Reid, L. (2018). Critical racial literacy in homes, schools, and communities: Propositions for early childhood contexts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *19*(3), 256-273.

Ng, C. H. (2017). Pre-service teachers teaching critical literacy through microteaching: Possibilities and constraints. *Changing English*, *24*(1), 81-90.

Olin-Scheller, C. ve Tengberg, M. (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language and Education*, *31*(5), 418-431.

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, *37*(2), 163-174.

Robinson, S. A. (2019). Critical literacy and its impact on African American boys' reading identity. *Gifted Child Today*, *42*(3), 150-156.

Rogers, R. ve Labadie, M. (2018). Rereading assent in critical literacy research with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(3), 396-427.

Rogers, R., Mosley Wetzel, M. ve O'Daniels, K. (2016). Learning to teach, learning to act: Becoming a critical literacy teacher. *Pedagogies: An International Journal*, *11*(4), 292-310.

Sandretto, S. (2018). A case for critical literacy with queer intent. *Journal of LGBT Youth*, *15*(3), 197-211.

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2017). The Effect of teacher candidates' critical literacy levels on their media literacy levels. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(n12A), 13-18.

Shanahan, E. M. ve Dallacqua, A. K. (2018). Moving beyond "agreeable" texts and "boring" tasks: Pairing young adult literature and critical literacy in teacher education. *Action in Teacher Education*, *40*(1), 38-57.

Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N. ve Priyatni, E. T. (2017). The effect of the critical literacy approach on pre-service language teachers' critical reading skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17*(71), 159-174.

Weiland, T. (2017). Problematizing statistical literacy: An intersection of critical and statistical literacies. *Educational Studies in Mathematics*, *96*(1), 33-47.

Weninger, C. (2018). A contextual critique of critical literacy: Freirean 'generative themes' and their impact on pedagogic practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *39*(1), 84-97.

Wilson-Lopez, A., Strong, K. ve Sias, C. (2017). Critical literacy, disciplinary literacy: Reading the engineering-designed world. *Theory Into Practice*, *56*(4), 238-245.

Yoon, B. ve Uliassi, C. (2018). Meaningful learning of literary elements by incorporating critical literacies. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, *67*(1), 360-376.

Young, S. L. B. (2018). From situated privilege to dis/abilities: developing critical literacies across social issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *61*(5), 501-509.

Zhang, G. (2015). Learning critical literacy in ESL classrooms. *Creative Education*, *6*(12), 1316.

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Küresel Kriz ve Avrupa Borç Krizinin Değerlendirilmesi

M. Taylan YAVUZER[1]

Osman PEKER[2]

Özet

Amerika'da başlayan küresel krizin etkileri, Avrupa ekonomisinin borç krizine girmesine neden olmuştur. Borç krizinin Avrupa ekonomisini derinden etkilemesinin temel nedeni, kriz öncesinde üye ülkelerin cari dengelerinin bozulması ve kamu borç stokunun aşırı miktarda artmasıdır. Krizin etkilerinin bu kadar derin olacağının öngörülememesi, önlemlerin zamanında alınamaması, tüm ülkeleri kapsayıcı ve etkin tedbirler alınamaması krizin etkilerinin günümüze kadar sürmesine neden olmuştur. Bu çalışmada, öncelikle küresel krizin ve borç krizinin nedenleri ve etkileri ortaya koyulacaktır. Daha sonra krize karşı alınan önlemler değerlendirilecektir. Bu çalışmanın amacı, Avrupa Borç krizinin nedenlerini, etkilerini ve güncel durumunu değerlendirmektir.

Anahtar Kelimeler: Mortgage Krizinin Nedenleri ve Etkileri, Avrupa Borç Krizinin Nedenleri ve Etkileri, PIIGS Ülkeleri, Borç Krizine Karşı Alınan Önlemler

Evaluation of the Global Crisis and the European Debt Crisis

Abstract

The effects of the global crisis that started in the USA have been caused the European economy to enter the debt crisis. The main reason that the debt crisis has deeply affected the European economy is the deterioration of the current balance of member countries and an excessive increase in public debt stock before the crisis. The fact that the effects of the crisis could not be predicted to be so deep, the measures could not be taken on time, and inclusive and effective measures could not be taken in all countries caused the effects of the crisis to continue until today. In this study, firstly, the causes and effects of the global crisis and debt crisis have been revealed. Then the measures taken against the crisis have been evaluated. The purpose of this study is to evaluate the causes, effects and current status of the European Debt crisis.

Keywords: Causes and Effects of the Mortgage Crisis, Causes and Effects of the European Debt Crisis, PIIGS Countries, Measures Taken Against the Debt Crisis

[1] 100/2000 YÖK Doktora Programı Doktorantı, Adnan Menderes Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Maliye Bölümü Doktora Öğrencisi, mtaylanyavuzer@gmail.com ORCHİD: 0000-0001-7808-8290
[2] Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü Öğretim Üyesi, opeker@adu.edu.tr ORCHİD: 0 000-0003-4068-1448

Giriş

21. yüzyılın başlarında, düşük faiz oranlarından dolayı alınabilen düşük maliyetli krediler parasal zenginliğe neden olmuştur. Bu zenginlik, daha önce piyasa girmeyen milyarlarca insanı piyasanın içine çekmiştir. Daha önce görece çok yavaş şişen piyasa balonu, milyarlarca insanın para kazanmak için piyasalara hücum etmesiyle bir anda hızlıca şişmeye başlamıştır. Balon olarak nitelendirdiğimiz durum ise, ev fiyatlarının sürekli olarak artacağı ve dolayısıyla ev alan herkesin sürekli olarak kar yapacağı yanılgısıdır.

Varlık balonunun oluşma sürecini özetlemek gerekirse; varlıkların fiyatı artış trendindeyken, piyasa bu fiyatların düşeceğine ihtimal vermez. Bu nedenle kazanma güdüsü, bu varlıkların daha fazla talep görmesine neden olur. Bu durum bir döngü oluşturur ve fiyatların artış trendi sürekli hale gelir. Bu süreçte insanlar sanal zenginliğe sahip olurlar. Ancak, aslında reel varlıkları değişmez. Birbirlerine sürekli olarak borçlanılarak tüketim artmış olur. Bir piyasada balon oluşurken, söz konusu ekonomideki kişi, kurum ve ülkelerin hepsinin borcu sürekli olarak artmaktadır.

2007 yılının sonlarında Amerika'da başlayan subprime mortgage krizi nedeniyle kredi piyasası fonksiyonunu yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalmış ve özellikle gayrimenkul değerlerinde ciddi oranda düşüşler meydana gelmiştir. Böylece oluşan varlık balonu patlamıştır. Krizin temel nedeni, dağıtılan subprime kredilerin geri ödenmemesi ve bunun sonucu olarak bankaların sermayelerinde ciddi düşüşler meydana gelmesidir (Reinhart ve Rogoff, 2008). Subprime kredilerin tahakkuk oranları artmaya başlayınca, menkul kıymetler sepeti içerisinde yer alan bu kredi çeşidi ayrıştırılamamaya başlanmıştır. Bunun sonucu olarak, sepetin içindeki ödenme potansiyeli yüksek krediler de krizle birlikte değerlerini kaybetmiştir. Çünkü subprime krediler ve ödenme potansiyeli yüksek olan krediler aynı sepet içindeydi ve değer ya da rating kaybı tüm sepete etki etmekteydi. Bu duruma ek olarak, her banka aynı hatayı yaptığından dolayı, bankalar birbirlerine kredi vermekten de çekinmeye başladılar. Dolayısıyla, aslında piyasanın küçük bir kısmını oluşturan subprime krediler, menkul kıymet sepetlerinin değerini düşürerek küresel ekonominin çökmesinde büyük bir rol oynamıştır.

Kriz öncesinde yeni finansal varlıkların oluşturulmasıyla birlikte değişen piyasaların oluşturduğu negatif dışsallıklar göz ardı edilmekteydi (Young, 2014). Finansal piyasalardaki işlem hacminin, son yıllarda astronomik rakamlarda artması, ekonomiye yön veren temel unsurun finansal piyasalar olmasına neden olmuştur. Bu süreçte, işlem hacminin büyümesiyle birlikte, finansal piyasalardaki değişen en büyük olgulardan bir diğeri ise, alım-satım alışkanlıklarındaki büyük farklılıktır. Türev ürünler piyasası o kadar astronomik rakamlara ulaştı ki, dayanak gösterildiği varlık piyasalarını etkilemeye başladı. Krizin küresel piyasaları bu kadar derinden etkilemesinin en önemli nedenlerinden bir tanesi de, piyasada oluşan negatif sinyallerin göz ardı edilmesi ve türev ürünleri sigortalayarak riskin sıfıra indirildiğinin düşünülmesidir.

Amerika'da başlayan kriz, 2009 yılından itibaren etkisini Euro bölgesinde de göstermiştir ve Euro bölgesinde de ağır bir borç krizinin yaşanmasına yol açmıştır. Krizin Euro bölgesine sıçramasının ana nedenlerinden biri, Amerikan ekonomisinin büyüklüğü ve küresel etkisidir. Aslında, krizin Euro bölgesine sıçramasının üç temel nedeninden söz edilebilir: Birincisi, Euro bölgesinden çıkış mekanizmasının olmaması; ikincisi, krize kadar olan dönemde küresel ekonomi olabildiğince likit olma özelliği göstermesi ve riskin düşük olması; son olarak, Euro bölgesinin uyguladığı politikaların çevre ekonomilerini kalkındırmaya yönelik olmasıdır (Arghyrou ve Kontonikas, 2011). Çevre ekonomilerini kalkındırmaya yönelik politikalar doğrultusunda uygulanan genişletici kredi politikası Avrupa ekonomisini negatif yönde etkilemiştir. Çünkü uygulanan politikayla birlikte, borçlanmanın maliyeti artmış ve dolayısıyla borç yükü artmıştır. Borç krizi derinleştikten sonra, hükümetlerin banka borçlarını garanti altına alması ise, kamu borç stokunun artışına neden olmuştur. Tüm bu nedenlerden dolayı, Euro bölgesinde yaşanan borç krizi, beklenenden çok daha derin bir sürece girmiş ve Euro bölgesini dışarıdan yardım almaya zorlamıştır (Ewaida, 2016).

Avrupa borç krizi en çok Yunanistan, Portekiz, İspanya, İrlanda, İtalya'yı etkilemiştir. Bu ülkelerin finansal piyasaları, kriz süresince çok yoğun spekülatif baskılara maruz kalmıştır. Yüksek miktarda cari açıkların oluşması, kamu borç stokunda meydana gelen ani artışlar ve aşırı bütçe açıkları gibi benzeri özellikler, spekülatif ataklara karşı söz konusu ülkeleri savunmasız bırakmıştır. Euro bölgesinde krizin derinleşmesindeki en büyük etkenlerden biri de krizin başlangıcından itibaren geçen 5 yıllık sürede krizin iyi yönetilememesidir. Ancak, krizin derinleşmesi sadece bu nedene bağlanmamalıdır. Bu ülkelerin kriz öncesinde çeşitli sebeplerle aşırı borçlanmış olması da krizin derinleşmesinde önemli bir faktördür. Bu sebepler özetle üç başlık altında toplanabilir: Bunlar; cari hesap dengesizlikleri, gayrimenkul kredi balonu ve aşırı kamu borçlarıdır. Örneğin, Yunanistan'ın aşırı kamu borcuna sahip olması, İrlanda'da ve İspanya'da gayrimenkul kredi balonu oluşması ve cari hesap dengesizliklerinin olması, Portekiz'de ise cari hesap dengesizliklerinin olması bu ülkeleri krize karşı savunmasız hale getirmiştir (Beck ve Peydro, 2015).

Çalışmada birbirleriyle bağlantılı iki krizin nedenleri ve etkileri incelenecektir. Daha sonra, Euro bölgesinin borç krizine karşı aldığı önemler ele alınacaktır. Devamında ise, Avrupa Birliği'nin krize karşı aldığı önlemler ve sonuçları değerlendirilecektir.

Borç Krizleri

Mortgage Krizinin Nedenleri ve Etkileri

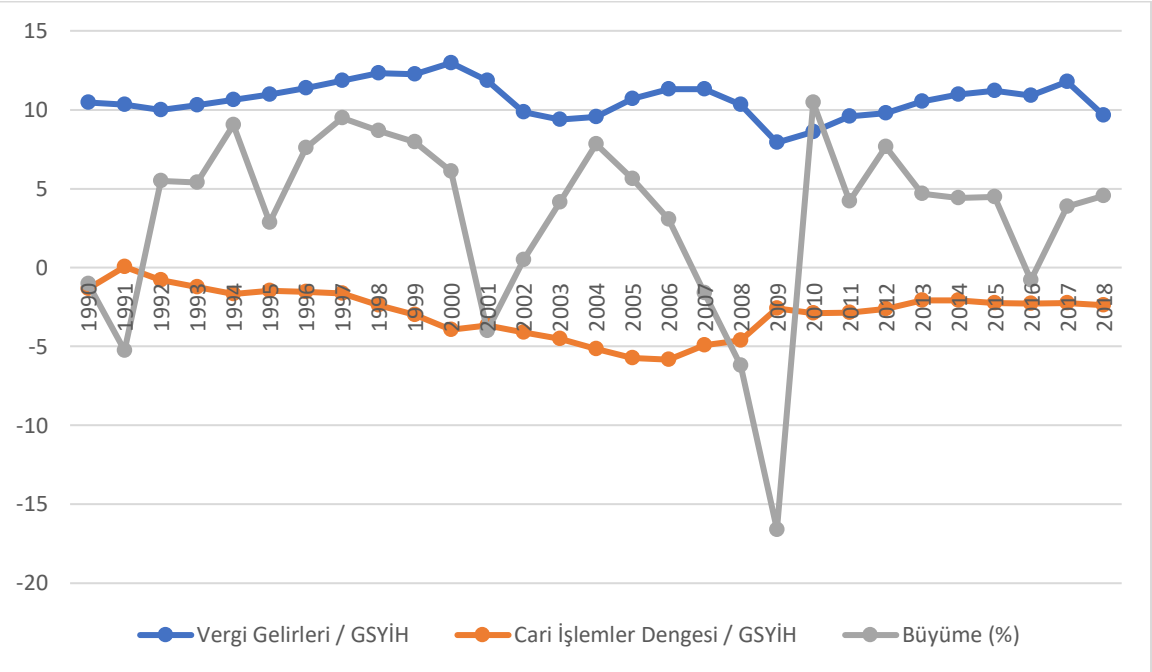
Glass–Steagall Yasasının yürürlükten kaldırılması ve dev finans şirketlerinin kurulmasına zemin hazırlanması, gölge bankacılık sistemi, kaldıraç sistemi, kredi derecelendirme kuruluşlarının tutumu, moralite kavramının ortadan kalkması ve aşırı menkul kıymetleştirme, mortgage krizinin temel nedenleri olarak değerlendirilmiştir (Roubini ve Mihm, 2012). Subprime mortgage için yapılan finansal reformların sistemin çöküşüne yol açması ise, krizin bir başka nedeni olarak görülmüştür (Mishkin, 2011).

Parasal genişlemeyle birlikte aşırı likiditenin oluşması faiz oranlarını düşürerek piyasa yapısının bozulmasına yol açmıştır. Bu gelişme, subprime kredilerin hacmini artırarak krizin temel kaynağını teşkil etmiştir (Stiglitz, 2012). Bernanke'ye (2010) göre, Amerika'da yaşanan krizin en temel tetikleyicisi mortgage kredileridir. Gayrimenkul fiyatlarının sürekli olarak artacağı düşüncesinden dolayı kredilere olan talep artmıştır. Kredi dağıtımında denetimin azalması ile bankaların kar güdüsüyle kontrolsüz kredi vermeleri sonucu, piyasadaki sorunlu varlıklar artmış ve bir süre sonra kriz kaçınılmaz hale gelmiştir. Son olarak Swan (2009)'a ise, kredi derecelendirme kuruluşlarının görevini ihmal etmesini, piyasaya doğru zamanda doğru müdahalelerin yapılmamasını, konut kredilerinin gerekli incelemeler sonucunda dağıtılmasını, finansal değer taşıyan enstrümanların sayısının aşırı derece artmasını ve kurumların şeffaf olmamasını küresel krize yol açan temel dinamikler olarak değerlendirmiştir.

Amerika'da kriz patlak vermeden önce, vergi gelirlerinde ve cari işlemler dengesinde meydana gelen değişiklikler göze çarpmaktadır. 2000 yılından itibaren vergi gelirleri azalmış ve cari işlemler dengesi açık vermeye başlamıştır. Vergi gelirlerinin azalmasının temel nedeni, vergi oranlarında meydana gelen indirimlerdir. Bunun sonucunda, kamu net borç stoku aşırı miktarda yükselmiştir. Cari işlemler dengesi ise vergi gelirleriyle paralel olarak 2000 yılından itibaren açık vermeye başlamış ve krize kadar giderek artışını sürdürmüştür. Hem vergi gelirlerinin azalışı hem de cari işlemler dengesinin bozulması büyüme oranının %2'nin altına düşmesine neden olmuştur (Reinhart ve Rogoff, 2008).

Grafik 1'de, 1990-2008 arası vergi gelirleri/GSYİH, cari işlemler dengesi/GSYİH ve büyüme arasındaki ilişki gösterilmiştir. 2000 yılından sonra hem vergi gelirlerinde hem de cari işlemler dengesinde negatif yönlü trendler meydana gelmiştir. Finansal piyasaların paniklemesine yol açan bu süreç, büyümeyi dikkat çekecek derecede düşürmüştür. Krizin gerçekleştiği 2007 yılının öncesinde ve sonrasında da büyüme oranında ciddi düşüşler yaşanmıştır. 2010 yılından itibaren büyüme oranı, vergi gelirleri ve cari işlemler dengesinde meydana gelen olumlu gelişmeler, Amerikan ekonomisinin söz konusu yıldan sonra toparlanma sürecine girdiği göstermektedir.

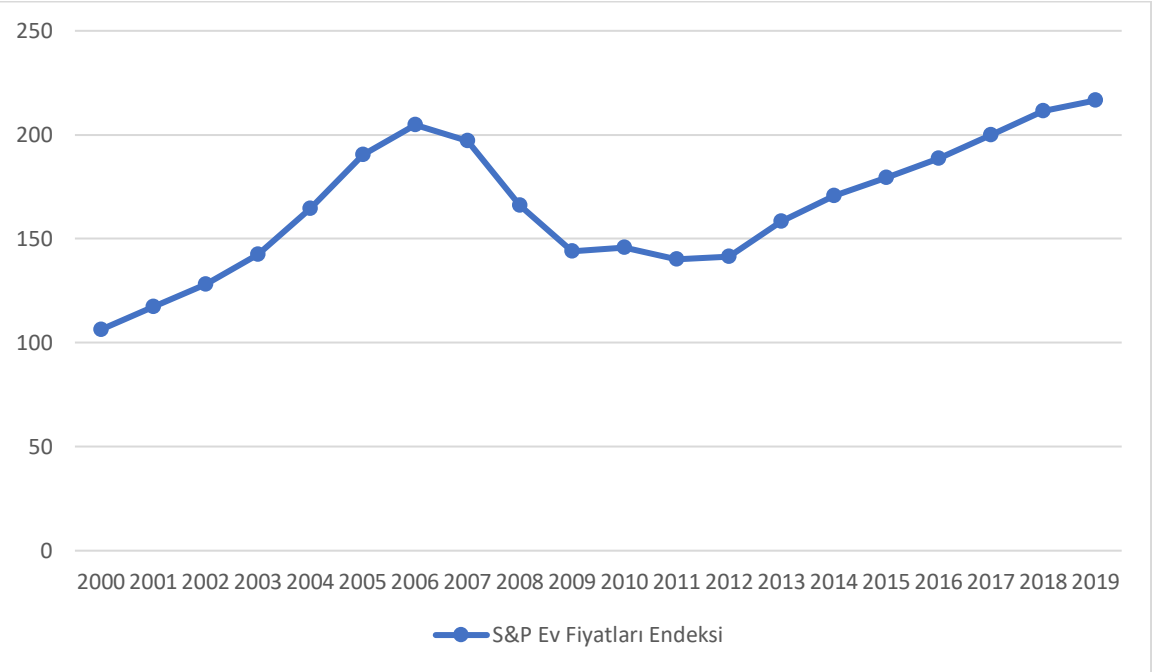
Grafik 1: ABD Vergi Gelirleri, Cari İşlemler Dengesi ve Büyüme



Kaynak: Dünya Bankası.

Grafikte 2'de, 2000 yılından sonra uygulanan düşük faiz politikası ve mortgage kredilerin denetimsizlikten dolayı çok sayıda kişiye verilmesiyle artan ev fiyatları gösterilmiştir. 2007'de krizin başlamasıyla birlikte ev fiyatları da azalmaya başlamıştır. Bunun en büyük nedeni, dağıtılan mortgage kredilerinin ödenmemesi nedeniyle bankalarca el konulan konutlar karşılığında artan konut arzıdır. Konut fiyatlarındaki azalış, bankaların dağıttıkları kredilerden zarar ederek sermayelerinin erimesine yol açmıştır. Ek olarak gayrimenkule bağlı türev ürün piyasaları da bu durumdan etkilenmiştir. 2008-2012 yılları arasında krizin etkileri sürmüş ve konut fiyatlarında sıkışma gerçeklemiştir. 2012 yılından sonra krizin etkilerinin ortadan kalktığı ve konut fiyatlarının artış trendine girdiği görülmektedir.

Grafik 2: S&P/Case-Shiller Amerika'daki Ev Fiyatları Endeksi



Kaynak: Federal Reserve Bank of St. Louis Database.

Merkezi Amerika olan mortgage krizinin bütün dünyaya yayılabilmesinin temel nedeni, Amerika'nın teminatlı borç piyasasında tüm dünyadan yatırımcıların yüksek miktarda yatırımlarının olmasıdır (Hedlund ve Kahn, 2009). Kredi krizin etkileri özellikle Avrupa, Kuzey Amerika, Asya ve Avustralya'daki yatırımcılar üzerinde ve bu ülke ekonomileri üzerinde görülmüştür (Crouhy ve Turnbull, 2008). 2008 yılının nisan ayında Uluslararası Para Fonu krizin faturasının 400 milyar dolara ulaştığını açıklamıştır (International Monetary Fund-IMF) Amerikan bankalarının uğradıkları zarara ek olarak, birçok uluslararası finansal kuruluş da krizden etkilenmiştir (Shijian). Etkilenen uluslararası finansal kuruluşlar ve uğradıkları zarar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: 2007-2008 Yılları Arasında Finans Kuruluşlarının Durumu

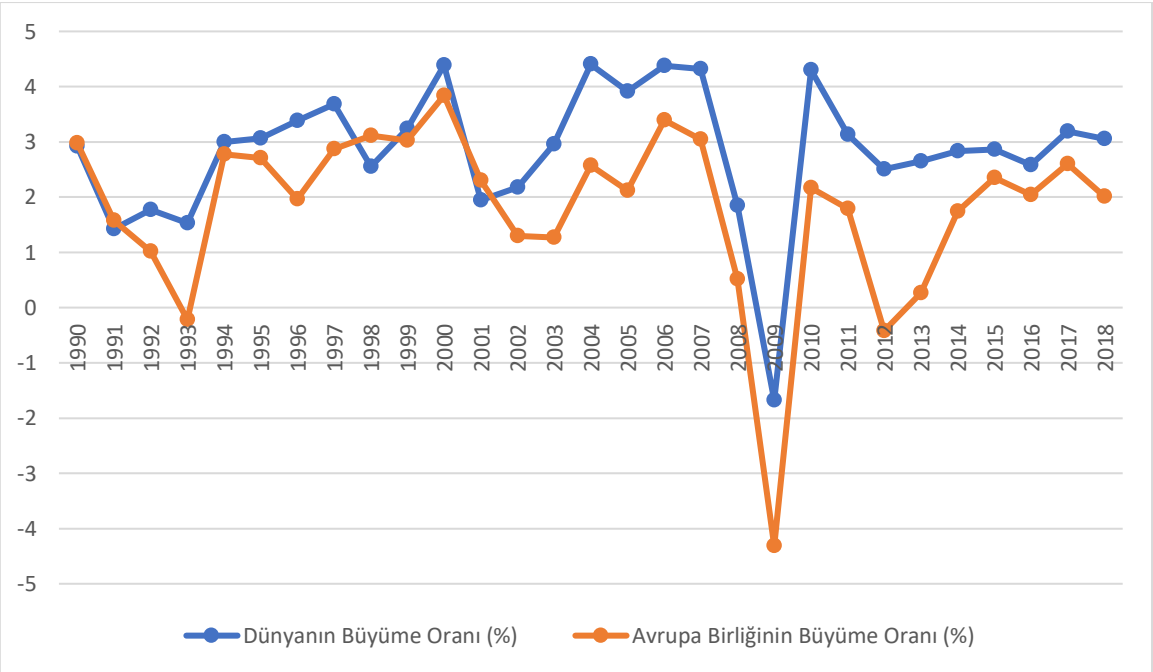
Kuruluş	Zarar (Milyar $)
Citigroup	$40.9
UBS	$38
Merrill Lynch	$31.7
Bank of America	$14.9
Morgan Stanley	$12.6
HSBS	$12.4
JP Morgan Chase	$9.7
IKB Deutsche	$9.1
Washington Mutual	$8.3
Deutsche Bank	$7.5

Wachovia	$7.3
Credit Agricole	$6.6
Credit Suisse	$6.3
RBS	$5.6
Mizuho Financial Group	$5.5
Canadian Imperial Bank of Commerce	$4.1
Societe Generale	$3.9
Toplam	224.4

Kaynak: Bloomberg.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Uluslararası özellikte 17 finansal kuruluş toplam 224.4 milyar $ zarar etmiştir. Amerika'nın dağıttığı kredilere bağlı türev ürünlerin işlem hacminin kriz yılından önce astronomik rakamlara ulaşması ve bu türev ürünlerin yatırımcı portföyünü tüm dünyanın oluşturması krizin dünyaya sıçramasındaki temel nedenlerden biridir. Kriz, sadece büyük ölçekli finansal şirketleri değil, tüm dünya ekonomisini etkilemiştir. Bu etki grafik 3'te gösterilmektedir.

Grafik 3: Dünya'nın ve Avrupa Birliği'nin Yıllık Büyüme Oranı (%)



Kaynak: Dünya Bankası.

Grafik 3'de görüldüğü üzere, dünyanın büyüme oranı 2006 yılında yavaşlamış ve krizin başladığı 2007 yılından itibaren düşüş trendine girmiştir. 2006-2009 yılları arasında krizin etkileri sürmüş olmasına rağmen, 2009 yılından sonra küresel ekonomi normalleşme sürecine girebilmiştir. Ancak küresel ekonomi, hala kriz öncesi performansını yakalayamamıştır. Bunun nedeni olarak, krizden sonra ülkelerin daha temkinli davranması ve kriz sonrasında gerek finansal kanalın gerekse üretim kanalının tam olarak toparlanamaması gösterilebilir. Küresel krizin

etkileri ekonominin her alanında kendini göstermiştir. Dünya'da önde gelen bazı borsaların kriz yılı performansları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Seçilmiş Borsaların 2007-2008 Dönemi Değer Kaybı

Ulusal Borsa	Değer Kaybı
Meksika	%24.2
Brezilya	%41.2
Japonya (Nikkei)	%42.2
Almanya (DAX)	%40.4
İrlanda	%66.2
Macaristan (BUX)	%53.3
Çin (Shangai)	%65.4

Kaynak: BDDK, 2009a: 6.

Krizin etkilerinin tüm dünyaya yayıldığı Tablo 2'de de görülmektedir. Kriz, Amerika'dan sonra özellikle Avrupa ve Asya borsalarında büyük çöküşe yol açmış ve Avrupa Borç Krizinin de en önemli nedenlerinden birini teşkil etmiştir.

Avrupa Borç Krizinin Nedenleri ve Etkileri

Amerika'da başlayan küresel kriz sürecinde, ülkenin önde gelen finansal kuruluşları iflas etmiştir. Bu kuruluşların bir kısmı devlet desteği alarak krizden kurtarılmış, bir kısmı ise kurtarılmamıştır. Benzer olarak 2008 yılının sonlarına doğru Euro bölgesindeki 5 finansal kuruluş da devlet desteğiyle kurtarılmıştır. Söz konusu 5 kuruluş; Dexia (Fransa/Belçika), Glitnir Bank (İzlanda), Fortis (Benelüks ülkeleri), Hypo Real Estate Holding (Almanya) ve Bradford&Bingley'dir (İngiltere). Bu kuruluşların devlet desteğiyle kurtarılması durumu, aslında 2008 küresel krizinin sürecin en başından Euro bölgesinde de yaşandığının göstergesidir (Guillen, 2012). Avrupa Birliği'nin finansal krizden önce yaşadığı yapısal sorunlar, birliği krize karşı kırılgan hale getirmiştir.

Avrupa Birliği ve birleşme süreci, temelde ortak bir para birimi ve ortak ekonomi için kurulmuştur. Buna göre, para ve maliye politikasında ortak hareket edilmesi ve gümrük birliğinin sağlanmasının yanında, bu uygulamaların her ülkeyi kapsayıcı kusursuzlukta olması gerekmekteydi. Gümrük birliğinde kısmen ilerleme kaydedildi ve para politikaları, tek bir merkez aracılığıyla, Avrupa Merkez Bankası'yla uygulandı. Maliye politikaları ise, hükümetlerin kontrolü altına alındı. Avrupa Birliği'nin ekonomik olarak kırılgan olmasının nedenlerinden birisi burasıdır. Avrupa Birliği'ne üye ülkeler, birleşme sürecinde ve devamında birlikten aldıkları güvenle mali disiplinden koptular. Özellikle 2008 krizinden sonra, hükümetlerin artan borçları ve verdikleri bütçe açıkları Avrupa Birliği ekonomisini tehdit etmeye başladı. Hükümetlerin yaptıkları yanlışları doğru denetleyebilen bir mekanizmasının olmayışı da söz konusu sorunların ortaya çıkmamasına ve düzeltilememesine neden oldu (Welfens, 2010).

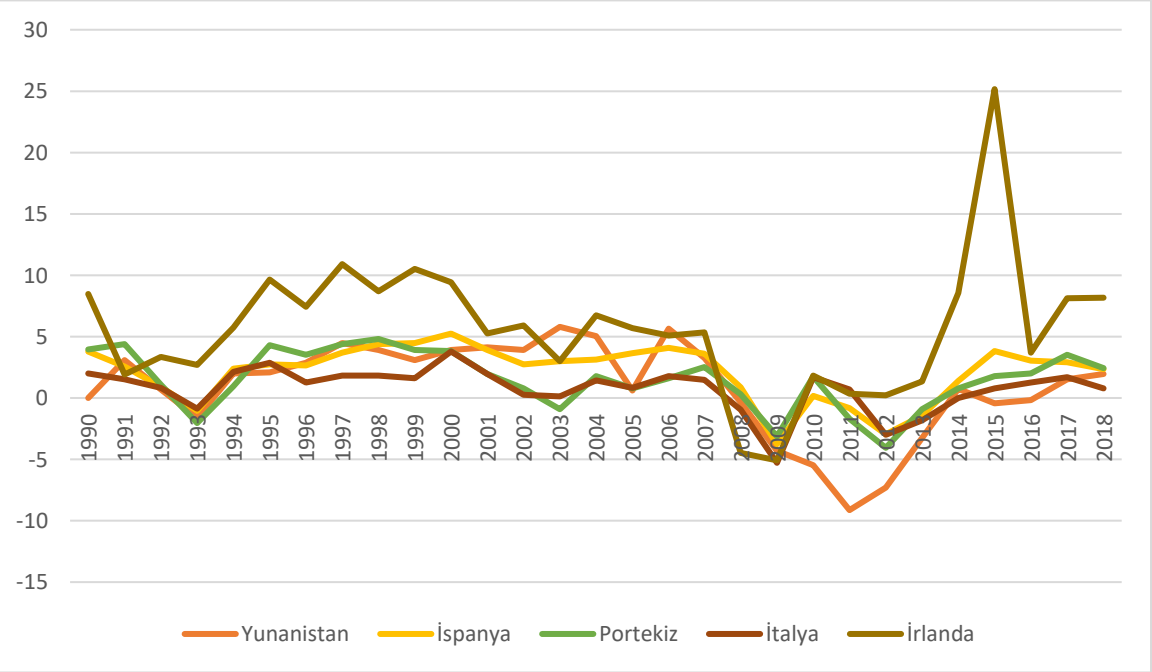
Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin tümü aynı gelişmiş düzeyine sahip değildi. Birleşme sürecinde var olan temel sorunlardan birisi de gelişmişlik düzeyi arasındaki farklılıklardı. Buna çözüm olarak az gelişmiş bölgelere fon aktarılması düşünüldü. Ancak ilerleyen dönemde süreç

tam tersi yönde işledi. Avrupa Birliği fonları kurulduktan sonra, ülkeler arasındaki gelişmişlik farkı daha da artmaya başladı. Birlikteki az gelişmiş üyeler bu durumdan olumsuz etkilendi (Costas vd., 2010).

Avrupa Birliği'nin kurucu ülkelerinden olan Almanya, Fransa ve Hollanda gibi ülkeler ile birliğe sonradan katılan ülkeler arasında imalat sanayisi açısından büyük uçurumlar vardı. İmalat sanayisi geri olan ve dolayısıyla rekabet gücü düşük olan ülkeler zamanla gelişmiş ülkelere bağımlı olmaya başladılar. Bu durum söz konusu ülkelerin imalat sanayisini geriletmeye başladı. Sonuç olarak Avrupa Birliği'ne sonradan üye olan ve imalat sanayisi göreli olarak gelişmemiş olan ülkelerde ticaret açığı oluşmaya başladı (Howden, 2012). Avrupa Birliği ülkelerinin çoğu için, kriz öncesi mevcut koşullar bu şekildedir. Bu şartlar nedeniyle krizin Avrupa Birliği ekonomisi üzerinde önemli tahribatları olmuştur.

Krizden en çok etkilenen ülkeler arasında Yunanistan, İspanya, Portekiz, İtalya, İzlanda ve İrlanda yer almaktadır. Aynı zamanda bu ülkeler, kriz yılları boyunca spekülatif ataklar yaşamıştır (Panico, 2010). Bu beş ülkenin yıllık GSYİH oranlarındaki değişim grafik 4'te gösterilmiştir.

Grafik 4: Seçilmiş Ülkelerin Yıllık Büyüme Oranı



Kaynak: Dünya Bankası.

Grafikte 4'de görüldüğü üzere, Avrupa Birliği'ne üye bu beş ülkede krizin etkileri aslında 2006 yılından itibaren kendisini göstermeye başlamıştır. Söz konusu ülkelerin büyüme oranları, küresel krizin başlangıç yılı kabul edilen 2007 yılından itibaren 2009 yılına kadar sert bir düşüş yaşamıştır. Krizin tam etkilerinin hissedilmeye başladığı 2008 yılında ise, beş ülkenin de büyüme oranı negatiftir. Yunanistan diğer dört ülkeye kıyasla krizi en geç atlatan ülkedir. Diğer dört ülke

2009 yılından itibaren toparlanma sürecine girerken, Yunanistan aşağı yönlü büyüme trendini ancak 2011de kırabilmiş ve pozitif büyüme rakamlarına ise 2014 yılında ulaşabilmiştir. Bunun en temel nedeni olarak, Avrupa Borç krizinin merkezinde Yunanistan'ın bulunması gösterilebilir.

Yunanistan'da seçilen yeni hükümet, zaten 2008 yılına kadar ödemekte zorlanılmış olan iç borç ve dış borç verilerinin gerçeği yansıtmadığını açıklamıştır. Bunun sonucu olarak Yunan ekonomisini güvenilirliğini yitirmiş ve sermaye hızla Yunanistan'dan kaçmaya başlamıştır. Bu durum, Yunanistan'ın kısa vadeli borçlarını yardım almadan ödemesini imkansız hale getirmiştir (Alogoskoufis, 2012). Kısa vadeli borçlar, Avrupa Birliği ve IMF'nin Yunanistan'a yardım etmesiyle ödenebilmiştir. Ancak Yunanistan'ın piyasalarda yarattığı güvensizlik ve panik ortamı, ekonomik açıdan zaafı olan diğer Avrupa Birliği ülkelerinin ekonomisini de etkilediği için, kriz tüm Avrupa Birliği'ne yayılmıştır. Özetle, Yunanistan'da başlayan kriz dalgası, tüm Euro bölgesini etkisi altına almış ve Avrupa Birliği Borç Krizi bu şekilde başlamıştır (Woods, 2014). Avrupa Birliği borç krizinin küresel krizin devamı olarak gösterilmesinin nedeni bu durumdur. Küresel kriz, Avrupa Birliği'nin ekonomik ve yapısal zaaflarını ortaya çıkarmış ve Euro bölgesi aslında küresel krizin bir uzantısını yaşamıştır. Krizin etkilerinin yoğun görüldüğü ülkelerin makroekonomik göstergeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Seçilmiş Avrupa Birliği Ülkelerinde Krizin Nedenleri ve Makroekonomik Değişkenler

Ülke	Krizin Çıkış Nedeni	Euro Bölgesi Üyeliğinin Başlangıcı	Yıl	Brüt Genel Kamu Borçlarının GSYİH Oranı (%)	Yıllık Büyüme Oranları (%)
Yunanistan	Yüksek cari açık ve bütçe açıkları neticesinde aşırı kamu borçlanması	2001	2006	106.1	5.6
			2007	105.4	3.2
			2008	110.7	-0.3
			2009	127.1	-4.3
			2010	142.8	-5.4
İspanya	Bankacılık sektöründeki hızlı kredi artışları ve konut fiyat balonu	1999	2006	39.6	4.1
			2007	36.1	3.6
			2008	39.8	0.8
			2009	53.3	-3.7
			2010	60.1	0.1
Portekiz	Son 10 yılda AB ülkelerinin gerisinde kalan düşük büyüme oranı	1999	2006	63.9	1.6
			2007	68.3	2.5
			2008	71.6	0.3
			2009	83.0	-3.1
			2010	93.0	1.7
İtalya	Borç stoku düzeyinin yüksekliği ve düşük	1999	2006	106.6	1.7
			2007	103.6	1.4

	büyüme beklentileri		2008	106.3	-0.9
			2009	116.1	-5.2
			2010	119.0	1.7
İrlanda	2000'lerin başındaki konut fiyat balonu sonucu bankacılık kesimindeki sorunlar	1999	2006	24.8	5.0
			2007	25.0	5.3
			2008	44.4	-4.4
			2009	65.6	-5.0
			2010	96.2	1.8

Kaynak: Dünya Bankası; Avrupa Komisyonu; Eurostat; Kibritçioğlu (2011: 6-9).

Tablo 3'te Portekiz, İrlanda, İtalya, Yunanistan ve İspanya'nın (PIIGS) kriz nedeni, Euro bölgesi üyeliğinin başlangıç tarihi, brüt Genel Kamu Borçlarının GSYİH Oranı ve Yıllık Büyüme Oranları gösterilmektedir. Kriz, farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Euro'ya geçilen tarihten itibaren büyüme oranları, önceki yıllara kıyasla daha düşük seyretmektedir. Bunun nedeni, birliğine katıldıktan sonra, söz konusu ülkelerde, üretim güçlerinin zayıflamasıyla birlikte ticaret açıklarının oluşmasıdır.

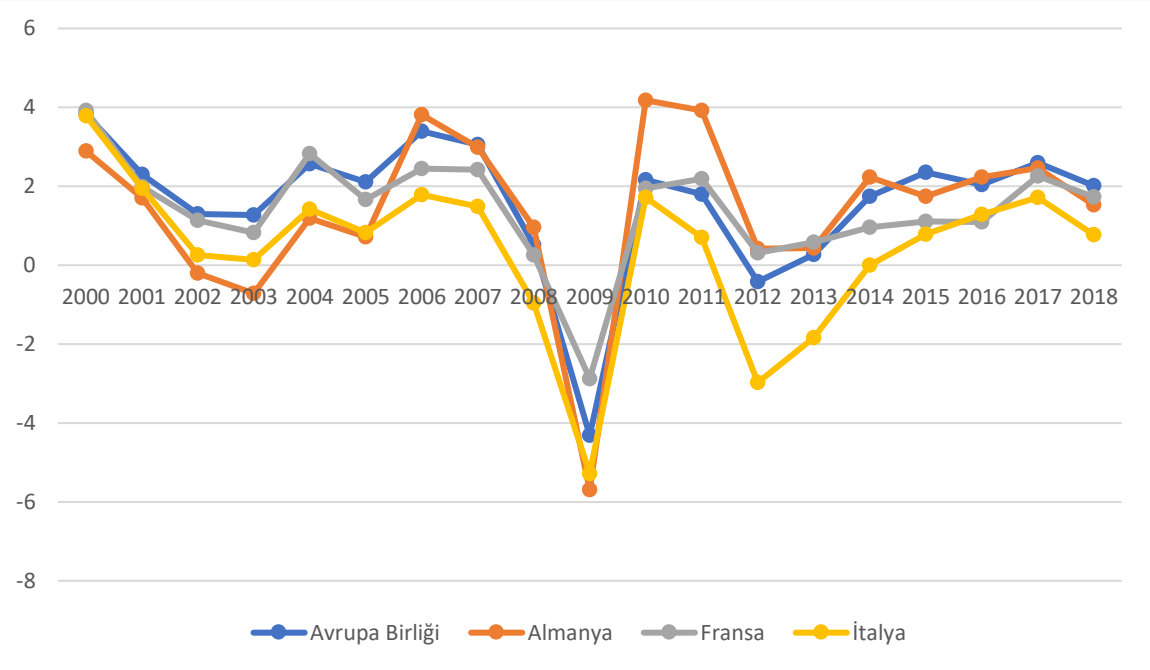
PIIGS ülkelerinin tümünde kamu borçlanmasının GSYİH'ya oranı artmıştır.Borç krizi Yunanistan, İrlanda ve Portekiz'de diğer ülkelere kıyasla daha erken başlamış ve daha fazla derinleşmiştir. Bu ülkelerde çözüm sürecinin uzun sürmesi ve Avrupa Birliği yöneticileri tarafından etkili önlemler alınamaması, krizin İspanya, İtalya, Belçika, Polonya ve Kıbrıs gibi ülkelere sıçramasına neden olmuştur. Çünkü sorunlu ülkeler ile bu ülkelerin özellikle borç kanalı yönüyle birbirleriyle güçlü bağlantıları bulunmaktadır. Buna ek olarak, Avrupa'daki bankaların e Avrupa'nın finans sisteminin birbirine çok entegre olması, krizin tüm Avrupa'ya sıçramasına neden olmuştur (Boone ve Johnson, 2011).

PIIGS ülkelerinde, kriz yıllarında başlayan kamu borçlanmaları ve özel borçlanmalarla eş zamanlı olarak iflas etme ihtimali olan bazı finans kuruluşlarının kurtarılmış olması, özel kesimin yapmış olduğu zararları tüm topluma fatura etmiştir. Bununla birlikte, küresel krizin etkileri de bu ülkelerin ekonomik yapısının bozulmasında önemli bir faktördür. Artan kamu borçlarıyla birlikte kriz yıllarındaki kötü büyüme rakamları PIIGS ülkelerinin ödeme güçlüğü çekmesine ve sermayenin bu ülkeleri terk etmesine neden olmuştur. Sonuç olarak, PIIGS ülkelerinin kredi güvenilirliği zedelenmiş ve kendi kaynaklarıyla borç krizini aşmaları imkansız hale gelmiştir (Roubini, 2010). Krizin etkileri, sadece PIIGS ülkeleri üzerinde değil, tüm Avrupa Birliği ekonomilerini de etkileyerek, büyüme performanslarının düşmesine yol açmıştır.

Grafik 5'te Avrupa Birliği, Almanya, Fransa ve İtalya'nın büyüme oranları gösterilmektedir. İtalya hem PIIGS ülkesi hem de Euro bölgesinin önde gelen ekonomileri arasındadır. Tabloda görüldüğü üzere, krizden gelişmiş ülkelerle birlikte tüm Avrupa Birliği etkilenmiştir. Ancak, PIIGS ülkelerinden biri olan İtalya'nın toparlanma süreci, Almanya ve Fransa'ya göre daha yavaş olmuştur. Almaya ve Fransa'nın daha sağlam ekonomik altyapıya sahip olması ve imalat sanayisinin daha gelişmiş olması, söz konusu ülkelerdeki toparlanma sürecinin daha hızlı olmasındaki önemli faktörler arasındadır. Avrupa Birliği'nin tümünün

krizden etkilenmesi ve mali bilançoların giderek kötüleşmesi, birliği sıkı önlemler almaya mecbur bırakmıştır.

Grafik 5: AB ve AB'nin Önde Gelen Ekonomilerinin Büyüme Performansı (%)



Kaynak: Dünya Bankası.

Avrupa Birliği'nde Borç Krizine Karşı Alınan Önlemler

Amerika kaynaklı yaşanan küresel finansal krizden sonra Avrupa Borç krizinin başlamasıyla, küresel krize karşı alınan önlemler başarıya ulaşamamıştır. Söz konusu krizin başlamasıyla yeni bir ekonomik süreçten geçmeye başlayan Euro bölgesi etkin bir mekanizma geliştirememiş ve ortak kararlar hızlı alınamamıştır. Yunanistan'a verilen yardımların zor durumda olan diğer ülkeler için bir örnek oluşturacağı ve diğer ülkelerin daha rahat davranacağından korkulmuştur. Bunun sonucu olarak yardımlar gereken hızda, miktarda ve etkinlikte dağıtılmamış; kriz, diğer ülkelere sıçramıştır (Prinz ve Beck, 2012). Kriz döneminde Avrupa Birliği üyesi ülkelere sağlanan destekler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Kriz Döneminde Desteklenen AB Üyeleri

Ülke	Tarih	Avrupa Birliği	IMF	Toplam Destek Miktarı
Yunanistan	Mayıs 2010 ve Mart 2012 (2 Paket)	$257 Milyar	$62 Milyar	$320 Milyar
İrlanda	Aralık 2010	$58 Milyar	$29 Milyar	$88 Milyar
Portekiz	Mayıs 2011	$68 Milyar	$34 Milyar	$101 Milyar
İspanya	Temmuz 2012	$130 Milyar	-	$130 Milyar

Kaynak: Ewaida, 2016: 25.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, başta Yunanistan olmak üzere PIIGS ülkeleri ciddi mali destekler almıştır. Alınmış olan mali yardımların yılları ve grafik 4'teki veriler karşılaştırıldığında, Yunanistan'a 2010 yılında verilen desteğin büyüme oranlarına yansımadığı, ancak 2012 yılında verilmiş olan mali desteğin Yunanistan ekonomisini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Verilen mali destekler sayesinde, İrlanda ve İspanya ekonomisinin hem uzun hem kısa dönemde rahatlattığı, Portekiz ekonomisinin ise, kısa vadede aşağı yönlü trendinin kesilmediği, ancak uzun vadede söz konusu ekonominin büyüme trendine girdiği görülmektedir. Avrupa birliği krize karşı bir dizi önlem almıştır.

Alınan önlemlerden ilki, ödemeler dengesi fonudur. Fonun çalışma prensibi, fonu kullanacak olan üye ülkelerin güvencesiyle tahvil ihraç edilmesi şeklindedir. Fonun oluşturulmasındaki temel hedef, Avrupa Birliği üyesi ülkelere finansman desteği sağlanmasıdır (Avrupa Birliği Konseyi, 2002). Bu fon özellikle Euro alanının dışında kalan 10 Avrupa Birliği üyesinin yaşayacakları ekonomik sorunlara karşı desteklenmesi içindir. Üye ülkelerin güvencesiyle ihraç edilen tahviller, kredi dağıtımının finansmanında kullanılmaktadır (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2011).

Alınan önlemlerden ikincisi Kredi Havuzu Mekanizmasıdır. Söz konusu mekanizma, aslında sadece Yunanistan'a finansal destek sağlamak amacıyla kurulmuş olan bir kredi havuzudur. Bu havuza Avrupa Birliği tarafından 80 milyar Euro ve IMF tarafından 30 milyar Euro para aktarılmıştır (Avrupa Komisyonu, 2011).

Üçüncü önlem ise Avrupa Finansal İstikrar Mekanizmasıdır (EFSM). EFSM, Avrupa Birliği üye ülkelerinin ekonomik istikrarını sürdürmek için kurulmuştur. Bu mekanizma üye ülkelere verilen krediler aracılığıyla çalışmaktadır (Olivares-Caminal, 2011). Mekanizmanın temel amacı, meydana gelen doğal afetler veya üye ülkelerin dış faktörlerden dolayı ekonomik istikrarının bozulmasını engellemektir. Ancak bu mekanizma, özellikle PIIGS ülkelerinin kriz nedeniyle mali yapılarının bozulması sonucu, söz konusu ülkeleri desteklemek için kullanılmıştır (Europe Press Releases, 2010).

Dördüncü tedbir ise, Avrupa Finansal İstikrar Fonudur (EFSF). Bu fonun kurulma nedeni, borç sorunu yaşan Avrupa Birliği üye ülkelerinin kredi yoluyla desteklenerek Euro'nun istikrarını sağlamaktır. Fon, maksimum 440 milyar Euro'dan oluşacak şekilde ihraç edilen tahvillerden oluşmaktadır (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2011).

Krize karşı alınan önlemlerden beşincisi Euro Rekabet Paktı'dır. Bu paktın temel hedefi, üye ülkelerin rekabet gücünü artırmaktır. Paktın diğer hedefleri ise, kamu maliyesinde istikrarın sağlanması ve sağlıklı ekonomik sistem koşullarının oluşturulmasıdır (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2011).

Son olarak Avrupa İstikrar Mekanizması kurulmuştur. Bu mekanizma 2012 yılından itibaren faaliyete başlamıştır (Avrupa Birliği Konseyi, 2011). Mekanizmanın kuruluş amacı Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin finansal istikrarını sürdürmektir. Avrupa Birliği Mekanizması Kurulu, en üst düzeydeki karar alma organıdır. Kredi kullanım ön koşulu için uyum programlarına uyulması teminatıdır (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2011).

Sonuç

2007 yılında Amerika'da başlayan küresel kriz dalgası, 2009 yılından sonra Avrupa Birliği'ni etkilemiştir. Avrupa Birliği üye ülkelerinde, özellikle PIIGS ülkelerinde, 2008 krizinden önce birliğin yapısal sorunlarıyla paralel olarak dış açıkların ve kamu borç stoklarının artması, üye ülkeleri krize karşı daha kırılgan hale getirmiştir. Kriz, ilk olarak 2009 yılında Yunanistan'ın borçlarını ödeyemeyeceğini açıklamasıyla başlamıştır. Daha sonrasında kriz, üye ülkelerin birbirlerine oldukça entegre olmalarından dolayı İrlanda, İspanya, Portekiz ve İtalya'ya sıçramıştır. Bu ülkelerde krizin derinleşme nedenleri birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Borç krizinin kısa sürede tüm Avrupa Birliği'ne sıçramasının ve gittikçe derinleşmesinin temel nedeni tedbirlerin zamanında ve etkin biçimde alınmamasıdır. Ülkelerin yapısal farklılıkları, gelişmişlik düzeyleri arasındaki farklılıklar ve krize girme nedenleri birbirlerinden farklı olmasından dolayı tam anlamıyla kapsayıcı bir tedbir oluşturulamamıştır. Alınan tedbirler genellikle ucuz finansman yoluyla borçların ötelenmesi biçiminde gerçekleşmiştir.

Avrupa birliğinin yıllık büyüme oranı krize bağlı olarak 2006 yılından itibaren düşüş trendine girmiş ve 2009 yılında dip yapmıştır. Avrupa Birliği, 2009 yılından bu yana kriz öncesi büyüme oranına ulaşamamıştır. Krizden en çok etkilenen ve destek paketlerinin merkezinde olan PIIGS ülkeleri de krizden sonra alınan tedbirlere rağmen kriz öncesi performanslarına ulaşamamışlardır. Avrupa'nın Almanya ve Fransa gibi önde gelen ekonomilerinin kriz sonrası performansının, diğer üye ülkelere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Makroekonomik göstergeler ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; alınan önlemlere rağmen Avrupa Borç Krizinin etkilerinin hala devam ettiğini söylemek mümkündür. Gerek PIIGS ülkeleri, gerekse Avrupa'nın önde gelen ekonomilerinin kriz öncesi büyüme rakamlarına ulaşamamış olması bunun en büyük kanıtıdır. Bundan sonraki süreçte, ekonomik büyüme oranlarındaki dalgalanmalar AB'nin geleceğini belirleme açısından yol gösterici olacaktır.

Kaynakça

ABGS, Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (2011), *Avrupa Birliği'nde Küresel Finansal Krize Karşı Alınan Önlemler Ve Birliğin Ekonomik Gücünün Artırılmasına Yönelik Girişimler: "Euro Rekabet Paktı".*

Alogoskoufis, G. (2012), *Greece's Sovereign Debt Crisis: Retrospect and Prospect*, Athens University of Economics and Business.

Arghyrou, M.G. and Kontonikas, A. (2011), *The EMU sovereign-debt crisis: Fundamentals, expectations and contagion*, European Commission. Economic Papers. No. 436.

Arturo, G. (2012), *Europe: The Crisis Within a Crisis*, International Journal of Political Economy, 41(3), 50-51.

Avrupa Komisyonu (2011), *The History of the European Union*, internet: https://europa.eu/european-union/about-eu/history_en [Erişim: 19.05.2020].

BDDK (Bankacılık Düzenleme Ve Denetleme Kurumu) (2009a), *Finansal Piyasalar Raporu-Aralık 2008*, BDDK Strateji Gelistirme Baskanlığı, Ankara.

BECK,T., Peydro, J.L., (2015), *Five Years of Crisis (Resolotion)- Some Lessons*, (in) Editors Richard Baldwin ve Francesco Giovazzi, The Eurozone Crisis: A Consensus View of the Cause and a Few Possible Solutions, CEPR Press (63-71).

Bernanke, B. S. (2010). *Monetary Policy and the Housing Bubble*, Board of Governors of the Federal Reserve System at the Annual Meeting of the American Economic Association, Atlanta.

Boone, P. ve Simon, J. (2011), *Europe on the Brink", Peterson Institute for International Economics Policy Brief*, internet: https://www.piie.com/publications/policy-briefs/europe-brink [Erişim: 19.05.2020].

Council Of The European Union (2002), *Facility Providing Medium-Term Financial Assistance For Member States' Balances Of Payments*.

Council Of The European Union (2010), *Extraordinary Council Meeting Economic And Financial Affairs*, 9596/10 (Presse 108), Council Of The European Union, Brussels.

Crouhy, Michel and Turnbull, Stuart (2008), *The Subprime Credit Crisis, Of 07*, http://www.maths-fi.com/Credit_Crisis_May_15_2008.pdf [Erişim:17.5.2020].

Dünya Bankası İnternet Erişim: https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators#advancedDownloadOptions

Europe Press Releases (2010), *The European Stabilization Mechanism*, MEMO/10/173, Brussels.

European Comission (2011), *Economic and Financial Affairs*, The Greek Loan Facility.

Ewaida Haytham. (2016), *The European Crisis Without End: The Consequences of European Monetary Integration*, International Journal of Business and Social Research, 06(08).

Hedlund, Erik and Kahn, Hashim. (2009), *The Subprime Crisis*, Chalmers University Of Technology, Gothenburg.

Howden, David. (2012), *The Tragedy of the Euro – By Philipp Bagus*, Economic Affairs, 32, 88-89. 10.1111/j.1468-0270.2011.02140_6.x.

IMF (International Monetary Fund) (2009), *World Economic Outlook October 2009*, IMF Publication Services, Washington.

Kibritçioğlu, A. (2011), *Avrupa Bölgesi Ülkelerindeki Güncel Borç Krizi*, İktisat ve Toplum Dergisi, 10, 30-41.

Lapavitsas, Costas vd. (2010), *The Eurozone Between Austerity and Default*, Research on Money and Finance Occasional Report-1.

Mıshkın Frederic (2011), *The economics of money, banking, and financial markets*, 8. Baskıdan Çeviri, The Addison – Wesley Series in Economics.

Olivares-Caminal, R. (2011), *The Eu Architecture to Avert a Sovereign Debt Crisis*, OECD Journal: Financial Market Trends - 2011(2).

Panico, Carlo. (2010), *The causes of the debt crisis in Europe and the role of regional integration*, Political Economy Research Institute, University of Massachusetts at Amherst, Working Papers. 69.

Paul J.J. Welfens, 2014. *Overcoming the EU Crisis and Prospects for a Political Union*, EIIW Discussion paper disbei203, Universitätsbibliothek Wuppertal, University Library.

Prinz, A. ve H. Beck (2012), *Fighting Debt Explosion in the European Sovereign Debt Crisis*, Intereconomics, 3, 185-189.

Reınhart, C. M. and Kenneth S. R. (2008). *Is the 2007 U.S. Sub-Prime Financial Crisis so Different? An International Historical Comparison*, NBER Working Paper Series, No. 13761, 2-14.

Roubını Nouriel and Stephen Mihm (2012), *Kriz Ekonomisi: Dünya Ekonomisinin Çöküşü ve Geleceği*, Pegasus Yayınları: 422, 1. Baskı, İstanbul.

Roubini, Nouriel (2010), *A Survival Strategy for the Eurozone*, Project Syndicate, internet: http://www.project-syndicate.org/commentary/roubini33/English [Erişim: 19.05.2020].

Stıglıtz Joseph E. (2012), *Serbest Düşüş: Amerika, Serbest Piyasalar ve Dünya Ekonomisinin Çöküşü*, Çeviri: Banu Özgün, Gündoğan Yayınları, İstanbul.

Swan Peter L. (2009), *The political economy of subprime crisis: Why subprime was so attractive to its creators*, European Journal of Political Economy, 25, 124-132.

Woods, S. (2014). *The Greek Sovereign Debt Crisis: Politics and Economics in the Eurozone*, University of Washington.

Young, B. (2014), *Financial Crisis: Causes, Policy Responses Future Challenges, European Commission*, EUR 26554 EN, 1-96.

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Bilge Karasu'nun Roman ve Öykülerinde Ölüm Temi

Ülkü ELİUZ*

Gülşah ŞİŞMAN**

Özet

Türk edebiyatının özgün kalemlerinden Bilge Karasu, kırk beş yıl süren yazın yaşamı boyunca roman, hikâye, şiir, deneme, eleştiri, mektup, çeviri, opera librettosu ve radyo oyunu türünde özgün eserleri ile kültür evrenine dâhil olur. Kurmaca metinlerini isim-içerik ilişkisi, olay örgüsü, anlatıcı ve bakış açısı, zaman, mekân, şahıs kadrosu gibi yapı unsurlarından ölüm, sevgi, çözülüş, tükeniş, iletişimsizlik, korku, arayış, kaçış, yalnızlık, yabancılaşma, umutsuzluk bağlamında izleksel boyuta titizlik ve ince hesaplılık içinde inşa eder. Bilge Karasu, İlkçağ'dan beri felsefi düşüncenin konusu halindeki ölüm algısını, varoluşsal bir olgu olarak yaşamın içindeki yeri ve anlamından hayatla ilişkisine derinleşen çok katmanlı boyutuyla metinlerine yansıtır. Dünden bugüne filozoflar tarafından farklı şekillerde tanımlanan, analiz edilemeyen, deneyimlenemeyen, doğası gereği bilinmezliğini ve gizemini koruyan bu izleği ne'liği, yaşam ile ilişkisi, zamansal ve mekânsal niteliği, fiziksel ve ruhsal konumu, ilişkilerin tükenişindeki etkisi, sevgi ile bağlantısı, cinsellikteki durumu bakımından kurguya taşır. Bu bildiride, varoluşçu çizginin düşünsel birikiminden postmoderne evrilen sanat anlayışı içinde yapıtlarını oluşturan Bilge Karasu'nun ölüm temasını felsefi arayış ve sorgulamalar ile bütünleyerek entrik dizgeye dâhil etme tarzı tespit ve tahlil edilecektir. Böylece, insanı ve evreni okuyarak dile taşıdığı yazıda yaşama gayreti içindeki sanatkârın roman ve öykü türlerindeki eserleri başlangıç-son, doğum-yitim, varlık-yokluk diyalektlerinde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bilge Karasu, roman, öykü, ölüm, yaşam.

Giriş

Ölüm Algısı

Yeryüzünde hüküm süren kuvvet;
hayat kuvveti değil ölüm kuvvetidir.

Hayatın ayrılmaz parçası ve değişmez gerçeklerinden ölüm algısı, tıbbi, mitik, teolojik, felsefi, psikolojik ve sosyolojik açılardan farklı anlam kategorilerini işaret eder. Dünyaya gelişi ile ölüme yazgılanan insanın bu olguyu kavrama, bilme, keşfetme, yüzleşme, kabul etme(me),

*Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-mail: ulkueliuz@ktu.edu.tr

**Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-mail: gulsah.sisman@erdogan.edu.tr

anlama evrelerinden geçişi, yaşamla uyum sağlama mücadelesinden kaynaklanır. Dolaşım ve solunum sistemlerinin yapay destek almaksızın çalışmaması, santral sinir sistemi fonksiyonlarının durması, ağrılı uyaranlara tam cevapsızlık hali olarak üç ana sistemin fonksiyonlarının durması ile somatik açıdan tanımlanan bu değişmez/ değiştirilemez gerçek, doğum ile başlayan varlığın sona ermesidir. Ölümü vücut fonksiyonları ile bağlantılı açıklayan tıp, ölüm öncesi ve ölüm sonrasına dair verileri sunmaz. İnançlı inançsız pek çok insanın sıklıkla düşündüğü bu olgu, dini açıdan 'ruhun bedenden ayrılması suretiyle kişinin maddî hayat kaynağını yitirmesi' şeklinde kabul görür; ancak algılama, inanış ve uygulamalar bakımından kültürden kültüre, devirden devire değişik yansımaları bulunur. İlkel toplumlarda tanrıların gazabı, ruhun bedenden kurtulmak istemesi, büyünün sonucu şeklinde algılanırken; eski Mısır inancında hayatın sonu olmadığı düşüncesiyle normalleşir; Hint geleneğinde insanın "karma" diye adlandırılan sonsuz doğum ve ölüm çemberini kırıp mutlak saf ruh durumuna (nirvana) ulaşıncaya kadar farklı bedenlerde veya biçimlerde tekrar doğumunu içeren reankarnasyon geleneğinin bir uzantısıdır; Hristiyan inancında ilk insan çifti ile bütün insanlığa sirayet eden aslî günahın sonucu, insanın Tanrı'dan uzaklaşması ve yabancılaşma süreci olmak üzere farklı gnostik unsurları içinde barındıran kurtuluş merkezli bir algıdır (Gürkan, 2007: 32-33); İslam inancında ise, "Herkes ölümü tadacaktır; yaptıklarınızın karşılığı size eksiksiz olarak ancak kıyamet gününde verilecektir. Kim cehennemden uzaklaştırılır da cennete konursa artık kurtulmuştur. Dünya hayatı zaten aldatıcı şeylerden ibarettir." (Kur'an, Âl-i İmrân Suresi, 185. Ayet Tefsiri) ayet-i kerimesi ile açıklandığı üzere yaşamın bedende sona erip ruhta devam etmesi, madde âleminden sonraki âleme geçiş, son değil, başlangıçtır.

Felsefi düşüncenin ölüme cevap arayışı, İlkçağ'dan itibaren yaşamın bitişinden sonrasının belirsizliği, ruhun ebedi var oluşunu sürdürüp sürdürmediği, hayatın ölümle ilişkisi içindeki anlamı başta olmak üzere sebep-sonuç merkezli sorgulamalar, araştırmalar, açıklamalar ile sürmektedir. "Platon ölümü ruhun bedenden ayrılması olarak tanımla(r). Bu tanıma, özellikle ruhun varlığını inkâr eden materyalist filozoflar kadar, bir ruhtan yoksun bitkilerin ve daha aşağı düzeyden hayvanların da öldüğüne işaret edenler tarafından yoğun bir biçimde itiraz edil(ir). Ölüm kavramının tatmin edici bir biçimde analiz edilemez bir kavram olmasının bir sonucu olarak, ölümün gizemli bir şey olduğu öne sürül(ür)" (Cevizci, 2013: 1214). Psikoloji bilimi ise herkesin doğuştan mahkûm olduğu ve karşısında eşitlendiği bu algıyı, kayıp, yas, insan ruhundaki tahribatı, insan hayatındaki etkileri, korku ve kaygıya dönüşümünün arka planı gibi meseleler üzerinden değerlendirir. Sigmund Freud, hayat içgüdüsünün karşısına yerleştirdiği ve yıkıcı tepi diye de adlandırdığı ölüm içgüdüsünü, zihinsel yaşamda organizmadaki çözülüş süreçlerine işaret ederek açıklar. Birey için üremenin hayat içgüdüsünün, ölümün ise ölüm içgüdüsünün zaferini temsil ettiğini vurgular (Cevizci, 2013: 1215-1216). Epikürosçu görüşte ise, insanın bu dünyadaki var oluşunun sonluluğunu bilmenin yol açtığı, kaynakları çeşitlilik gösteren ölüm korkusuna çözüm aranır; uçsuz bucaksız bir bilinç kaybı, deliksiz bir uyku olduğu ileri sürülen ölümün acılı olduğu, ruhun ahiret hayatında dirileceği inancının yanlışlığı savunularak ölüm korkusunu yatıştırma yoluna gidilir. Yirminci yüzyılda Avusturyalı Ludwig Wittgenstein, ölümün hayatın bir parçası değil sınırı olduğunu, geldiği anda hayatın sona erdiğini ve yaşam içinde bir tecrübe olmadığını, geriye dönüp ölüme bakmaktan söz edilemeyeceğini dile getirerek rasyonel korku şeklinde algılanmamasına dikkat çeker. Stoacılardan Seneka, Epiktetos ve Markus Aurelius ölüm

korkusuna daha derinlikli ve anlamlı bir teselli ve çözüm sağlamaya çalışırlar. Aziz Augustinus'a göre ise, insanın günahı için kesilmiş bir ceza olan bu durumun üstesinden Tanrı'nın inayetiyle gelmek mümkündür. Baruch Spinoza, gerçek bilgelik ölüm değil hayat üzerine düşünmektir diyerek özgür insanın bu gerçeği en az düşündüğünü belirtir. Leonardo da Vinci tarafından ortaya konulup pek çok Aydınlanma düşünürü tarafından benimsenen ve pragmatistlerce devam ettirilen görüşe göre, iyi geçirilmiş bir günü deliksiz bir uykunun takip etmesi gibi, mutlu bir ölümün de iyi geçirilmiş bir hayatı izlediği; bu korkunun sefalet ve mutsuzluğun eseri olduğu ve ortadan kaldırmak için insana mutluluk sağlayacak koşulların yaratılması gerektiği aktarılır. Schopenhauer ve varoluşçulara göre ise, ölümün her daim bilincinde olmak hayata anlam katmanın, sahici bir yaşama erişmenin en önemli vasıtasıdır (Cevizci, 2013: 1216-1217).

> Ölüm, varoluşsal görünüşüyle ve içerdiği öz itibariyle toplulukları kendiliğinden içine çekme ve bireyler/ devletler/ topluluklar tarafından denetim, güç aracı olarak kullanılma bakımından toplumsal anlamların üretilmesinde etkili işlevler yüklenir. Yarattığı toplumsal alanlar vasıtasıyla insanların ve toplulukların sosyalleşmesine hizmet ederken ölümle ilgili gelenekler, ritüeller üzerinden takip edilebilecek değişimlerde de etkin rol oynar. Böylece bireysel bilinci aşarak ortak amaçlar etrafında toplanan davranışları ve tutumları belirleyerek kolektif ruhu yaratır (Öksüz Güneş, 2016: 141-142). Tüm toplumsal katmanları içine alan bu birliktelik, sosyal yapıdaki değişim ve dönüşümlerin ölümle bağlantısı içindeki ilerleyişinden kaynaklanır. Aniden, zamansız, belirsiz şekilde yaşama dahil olan ve yaşamı sonlandıran ölüm, bireysel tepkiler ve ortak ritüel kalıpları ile çerçevelendirilerek psiko-sosyal, sosyo-ekonomik vd. aşamalarda düşünsel, dugusal, eylemsel edimlerin şekillenmesine olanak tanır.

Bilge Karasu Anlatılarında Ölüm Görüngüsü

"Kollarımda can verdi.
Şimdi,
ardından yaşayıp gitmek
neye yarar?"

İnsana ve insan yaşamına dair her şeyin duygusal, düşünsel ve estetik sentez içinde söze dönüştürüldüğü edebiyatın başlıca konu ve temalarından biri ölümdür. Yaşamı ve yazıyı deneyimleyen Bilge Karasu'nun roman ve öykülerinde ölüm, yaşamla ilişkisi noktasında fiziksel olduğu kadar ruhsal durumlara da gönderme yapılarak yer alır. Sevgi, aşk, tutku unsurlarıyla birlikte entrik kurguyu şekillendiren bu izlek, sevilenin elinden gelen tutkunun gerektirdiği ölüm ve tutku sonuna kadar yaşanmayınca gerçekleşen yol gösterici/ sevilen olmadan çıkılan ölüm (Savaşır, 1983: 21) olmak üzere iki görüngüdedir.

Göçmüş Kediler Bahçesi kitabında aynı adı taşıyan öyküde *tutkunun gerektirdiği ölüm* algısı vardır. Metinde iki sevgili taş yerine insanların hareket ettiği Göçme Oyunu adlı tarihi bir oyuna karşılıklı takımlarda katılır. Sevgililerden biri olan başkişi, diğerine duyduğu sahiplenici,

kuşatıcı, bağlayıcı sevgi yüzünden sevdiğini oyunda ele geçirmek için yanlış hamle yapar ve kendi takımının kaybetmesine sebep olur. Hatası yüzünden halktan birinin öfkesine maruz kalır, saldırıya uğrar, yanlışlıkla bir aracın altında kalır, sevgisi ve dolaylı olarak sevdiğinin varlığı yüzünden ölür. "Kollarımda can verdi. Şimdi, ardından yaşayıp gitmek neye yarar?" (Karasu, 2012a: 229) Bu ölümün sebebi olan geride kalan, ölen sevgilisinin ardından yaşamaya gerek görmez, kendi yaşantısının anlamsız kaldığını düşünür.

"Usta Beni Öldürsen E!" adlı öyküde usta-çırak birlikteliği üzerinden *yol gösterici/ sevilen olmadan çıkılan ölüm* görüngüsü kurgulanır. İp cambazlığının temel belirteç olduğu metinde çırak, ölecek insanların burun kanatlarının dibinde ölümün habercisi bir 'ben' görmektedir. Bir gün ustasının yüzünde de bu ben'i görünce başka bir şey düşünemez. Çünkü usta ile hayatları da ölümleri de birbirine bağlıdır; kendisinin ya da onun en küçük bir dalgınlığı, yanlış hareketi, dikkatsizliği diğerinin ölümüne yol açabilir. Bu nedenle usta ve çırağın ölümle yüz yüze gelmemek için ip üstündeyken kendini tamamen işine vermesi zorunludur. Ustasının ölümünün kendi elinden olmasını istemeyen ve onun ölümüne sebebiyet vermekten korkan çırağın tek düşüncesi, ip üstündeyken hata yapmamak olur. Korku, kaygı ve telaşları ustasının ip üstündeyken kendisini sadece işine vermesi gerektiği yolundaki öğüdünün dışına çıkması, ölümcül bir hata yaparak ipten düşmesi ile sonuçlanır. Böylelikle ölüm, sevilenin sözünden çıkma sonucunda gerçekleşir:

> Ustası belki de onu sınıyordu, kalfasının içindeki korkudan habersiz, onun da bu sınanmadan habersiz olduğunu düşünerek. Yitirdiği bunca çıraktan sonra, bunun ustalığa erişmesinin kıvancını duymak için; ölmeden, yenilmeden, bugüne eriştiğini görerek kıvanmak için. Ama böyle şeyler düşünmek bile ustalığı daha hak etmediğini düşündürmez miydi? Ustası karşısında yitip gitmek üzereyken... Bekliyordu. Ustanın son adımını atmasını bekliyordu hâlâ. Ustası, orta ipin altındaki halkaya tutunmuştu bile. Ama seyircilerin çepeçevre sardığı, ince kum döşeli oyun alanı kendisine hızla yaklaşırken, bağırtıların, çığlıkların içinde seçemedi ustasının "vah şaşkın oğlum" diyen sesini. İşitemedi. (Karasu, 2012a: 120)

Eserde ölüm korkusu kaygılı bir duygu paylaşımıdır; çırak ustasının ölmesinden, usta da çırağının ölmesinden korkar. Onlar için ölüm, geride kalma veya yarım bırakılma demektir. Usta açısından çırağının ölümü ustalığını devredeceği, el vereceği kimsenin kalmaması anlamına gelir. Çırak için ise, ustasından el alamadan, ustalığa erişemeden, anne baba yerine konulan ustayı kaybetmektir. Bu tamamlayıcı zincirin devamı ve sürerliliği, her ikisinin de sağ kalmasına, birlikte yaşamasına bağlıdır. Herhangi birinin yokluğu, varoluş ilişkisini sonlandırarak tamamla(n)mayı sekteye uğratacaktır.

> Çocuğunu doğurup yitiren analara benzemiyor muydu ustası? Doğurup yitiren, ya da, düşüren?.. Kendi, kalfalığa erişmişti. Ustalığa yaklaşıyordu. Kendi de ölecek olsa... Ustası kurur gider, kahrından ölürdü, ustalığın eşiğindeki gençliğinde ölüp yiten kalfasından ötürü. Kimseyi yetiştirememiş olurdu o zaman... Başka ustalar da vardı böyle, cambazlar arasında uğursuz sayılan. Çırakları ölen, kalfaları ölen. Hep gençliklerinde ölen... Kendi ustası da böyleydi, besbelli. (Karasu, 2012a: 117)

"Avından El Alan" adlı öyküde ise ölüm korkusu, balıkçılık yapan başkişinin bu acı gerçekle yüz yüze gelmeye hazır olmadığından kolundaki balıkla yaşamaya devam edişi üzerinden aktarılır. Ölmek ve özgür kalmak arasında seçim yapamayarak kendiliğini

gerçekleştiremeyen başkişi, hem kendi hem de balık için tutukluğa yönelir. O, tükenmenin, yok olmanın, ölmenin ardından gelen yeniden doğuş ışığının aydınlığı, bilgeliği barındırdığını bilmesine rağmen bunu eyleme dönüştüremez.

> Ölüler her şeyi bilir; öğrenmenin yolu da ölmektir. Ölüp yok olan, ölülere karışan, yerin, suyun altına inip onlardan salık alan, gökyüzüne, onun da ötesine çıkıp ışığı, aydınlığı, bilgeliği oradan, çiçek derer gibi, yanına alıp gövdesinin dağılmış parçalarını yeniden bir araya getirerek, tazelenip yeniden doğmuş gibi yeryüzüne dönerek insan arasına karışandır ki bilinecek her şeyi bilir. (Karasu, 2012a: 25)

Ölüme kafa tutan bir kirpinin hayatta kalma mücadelesinin anlatıldığı "Korkusuz Kirpiye Övgü" adlı metinde, insan-hayvan çatışması merkezli tüm canlıların yaşam hakkı sorgulanır. Etrafta neler olup bittiğini görmek, dünyayı tanımak amacıyla yola çıkan ve fiziksel olduğu kadar zihinsel bir yolculuk içindeki kirpi, kendisine yaşam alanı tanımayan kent ve kent sakinleri ile mücadele eder. Onun can alıcı, kıyıcı insanlardan çektikleri hayvanların yaşam hakkına saygı gösterilmemesine dönük bir eleştiri niteliğindedir.

> Cırnakları gözükmüyor, yok belki de. Sonra öbürlerinden çok daha ağır kanlılar. Ama bu yüzden de ne yapacaklarını hiç mi hiç kestiremiyor, apışıp kalıyorum karşılarında. Onların başka yerlerinde bir gücü, bir savutu, ya da bir dikenleri var ama ben yerini çıkaramadım... (Karasu, 2012a: 67)

Arayış içindeki insanın ve mutlak sonun (Aker, 1970: 30) yansıtıldığı "Dehlizde Giden Adam" adlı öykü, ölüm-kalım mücadelesinin sahnelenmesi biçiminde kurgulanır. Başkişi bitmek bilmeyen, sonu gelmeyen dehlizde kestiremediği bir süreden beri yürümektedir. Dehlizin sonuna geldiğinde bütün yaşam belirtilerinin içinden çekilip alınmasıyla bu yolun insanları öldürmek için yapılmış olduğunu düşüncesi gerçeklik kazanır. Dehlizin sonunu gören, çıkışa ulaşan başkişinin içten dışa soğumaya başlaması ölümün galibiyetidir.

> Yüzünü kaldırdı. Güneş sıcacık, yayılıyordu yüzüne. Aşağıdan, uzaktan, dalgaların yürek gibi atan gürültüsü geliyordu. Ayağı bir yere dayandı. Eliyle yokladı. Düz bir kaya olmalıydı bu. Oturdu. Yüzünü gene kaldırdı. Sıcaklık yüzünden içine doğru yayıldı. Ama en içinde, buz gibi duran bir nokta vardı. Işığın sıcaklığı bu noktaya ulaşamıyordu. İçi de, dışı da, yapayalnızdı bu sıcakta, bu ışıksızlıkta. (Karasu, 2012a: 101)

Bilge Karasu'nun gerçek ve kurmaca resimler, fotoğraflar üzerine kaleme aldığı metinlerden oluşan ve görsele dayanan *Kısmet Büfesi* adlı kitabıyla aynı adı taşıyan öyküde ise ölüm, sevgi/ sevgisizlik bağlamında kurgulanır. Üç kadının birbirleriyle ilişkileri üzerine kurulu olan çerçeve vakada yoğun bir sevgisizliğin yol açtığı ölüm, kadınlardan birinin katılaşıp donması şeklinde kendini gösterir. İç vakayı oluşturan MorYeleliAt adlı metinde sevginin egemen olduğu ve yeniden başlayabilme umudunu içeren (Mungan, 2009: 238) usta-çırak ilişkisinde çırağın ölümü ile yine yarım kalmışlığa vurgu yapılır.

Gece romanında ölümün sevgi ile bileşimi, ölümün sevilenin elinden gelmesi bağlamında işlenir. "Güneş Hareketi" adı verilen bir hareket tarafından kurulan kaotik düzenin getirmeye, yerleştirmeye çalıştığı sistemin anlatıldığı metinde insanlar üzerinde uygulanan baskıcı, sınırlayıcı, tüketici politikaların yansımaları sembolik ve ironik düzlemde anlatılır.

> Öpüp durduğum bu bacaklar, bu gövde, bu eller, bu yüz, bu geceden hemen ya da çok sonra, bu yataktan az ya da çok uzakta, katilim, ölümüm kılığına giremez mi? girebilir mi? girmeyecek mi? (..) Bunun altında bir şey daha var elbet. Ölümümün (giderek, ölümlerimizin) sevdiklerimin (sevdiklerimizin) yani kendisinden çekinmeyi hiç düşünmediğim(iz) bir yaratığın elinden olması yollu bir gizli istek. (Karasu, 2010: 203)

Karanlık, korkutucu bir kaos atmosferin hakim olduğu eserde yaşayan, yaşayabilecek gibi gözüken tek şey dil'dir. Ölümü duyuran (Agamben: 2009: 143) dil dışında her şey ölüdür ya da ölümü beklemektedir. Ben-anlatıcı ölümün kurulmadan yaşamın kurulamayacağını; bir hastalık belirtisi gibi görülse bile, ölüme hazırlanıldığına göre bir yaşam dengesi tasarlayabilmek gerektiğini düşünür (Karasu, 2010: 167). Ölümlü dünyada yapılabilecek tek şeyin bu gerçek hiç gelmeyecekmiş gibi hayatı ve hayata dair dengeleri kurmak olduğunu ileri sürer.

> Ölümlü bir dünyada insan çabasının en büyük başarısı, ölüm diye bir şey hiç yokmuş gibi davranarak, ölüme meydan okuyarak kurmak, örmek, kendi payına düşeni yapıp sonrakilere bırakmaktır. (Karasu, 2010: 188)

Eserin arka dizgesinde ölümle yaşam arasındaki dengeyi kurmak için insanın bir gün her şeyin sona ereceğini bilmesine rağmen hayata dair planlar yapması, ölümü yok sayarak yaşayışı, şimdi ve burada algısı içinde bir düzen kurma çabasının sebepleri irdelenir.

Kılavuz romanında ölüm, roman kişilerinin tartışma konularından biri olarak kurguda varlık gösterir. Eserde rüyalarında birini öldürdüğünü ve bundan dolayı suçlandığını gören başkişi Uğur'un, arkadaşının ölümüne dolaylı da olsa sebebiyet vermesi, bundan duyduğu suçluluk ve iç hesaplaşması anlatılır. Ölüme kaçış ve yaşama son veriş olan intiharı düşünen başkişi, birçok defa düşünmesine, tasarlamasına, hazırlanmasına rağmen kendini öldüremez ve vazgeçer. Ölümlerin getirdiği özgürlüğün boşluk, yalnızlık, kuruluk (Karasu, 2011: 57) olduğuna karar vererek bu yönelimini saçma şeklinde niteler. Başkişi Uğur, norm karakterler Mümtaz Bey ve İhsan arasında geçen konuşmalarda mutluluğun insana ölümü düşündürüp düşündürmeyeceği sorgulanarak intiharın sebep-sonuç sarmalındaki içeriği ele alınır. "Bu noktalara gelindiğinde artık ölmek mi gerekir?" (Karasu, 2011: 69) sorusu, başkişinin mutluluğun, huzurun derinden hissedildiği, yaşandığı anların sona yaklaşmak veya sonun gelmesi ile ilişkilendirilmesinin yansımasıdır. Yaşamda en üst doyuma ulaştığını düşünen Uğur, bu yaşamdan alınacakların ve yaşamın insana sunabileceklerinin bittiği aşamada her şeyi durdurmanın gerekliliğini ifade eder.

> Öyle sanıyorum ki, en azından kimi insan, canına kıymağa karar vermişse -buna ne zaman, hangi durumda *karar* denebilir? Orasını bir yana bırakıyorum...- evet, karar vermişse, mutlu olduğu, mutluluktan soluğunun kesildiğini duyduğu bir anda, bu kararını uygular... Belki bu mutluluktan geri dönüşe dayanamayacağını duyduğu için; belki, o anda, ancak o anda canına kıymak anlam taşıyacağı için... Ne var ki, bu durumda bile, ancak bir kez yapılabilecek bir şeyin 'vakti gelmişliği'ne karar vermek güç olsa gerek. (Karasu, 2011: 100)

Freud'a göre dar anlamda mutluluk, insanın birikmiş ihtiyaçlarının daha çok ani bir tatminidir ve doğası gereği yalnızca kısa dönemli bir görüngü olarak mümkündür (2011: 36). İnsanın en mutlu olduğu anda ölmeyi istemesinin ardında yatan sebep, o kısa süreli mutluluk anını dondurmak, sonsuz ve bitimsiz kılmaktır. Uğur'un açıklamasının ardından İhsan'ın sorduğu

"İnsanların, mutlu oldukları için, bu mutluluğun içindeyken, canlarına kıydıkları olur mu?" (Karasu, 2011: 69) sorusu bu kanıyı destekler niteliktedir. Romanda ölüm temi, turistlerin şüpheli ölümleri üzerinden de irdelenir ve mutluluk duygusu bir kere daha ön plana çıkar. Turunçlu'daki kahvehanede Mümtaz Bey'in yanına oturan İsviçreli turist, bulunduğu yerde çok mutlu olduğunu, orada ölmek istediğini söyler. Mutluluk ona da ölümü hatırlatır, ölümü çağrıştırır. Mümtaz Bey'le konuştuktan birkaç gün sonra kaldığı İsviçreli turistin otel odasında ölü bulunması, sözünü ettiği mutluluk anında öldüğünü, muhtemelen intihar ettiğini düşündürür. Mümtaz Bey'in Ankara'dan tanıdığı diğer turist ise ortaçağ masallarında kavuşmaları engellenen âşıkların ölümü üzerinde çalışan, doğu masallarıyla batı masallarını bu açıdan karşılaştırmayı tasarlayan bir kişidir. Ölüm, bu iki turisti buluşturan bir unsurdur:

> İsviçreli olduğunu söyledi. Ben de, bir gün önce bir yurttaşıyla sohbet ettiğimi söyledim. (..) Burada çok mutluymuş. 'Mutlu' sözcüğünü kullandığına dikkat ettiydim, unutmuyorum. Biraz sonra da, 'insanın burada ölmesi ne güzel olurdu!..' dedi. İtiraz ettim, 'yaşamak daha güzel olmaz mı?' türünden bir şeyler söyledim. Yüzüme uzun uzun baktı. 'Anlamıyorsunuz!' dedi. Üstelemedim. Kalkıp gitti biraz sonra... (Karasu, 2011: 98)

"Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı" adlı öyküde ölüm ve intihar, Bizans'ta bir tapınma biçimi olan resimlerin yasaklandığı ikonakırıcılık döneminde Keşiş Andronikos'un yaşadığı inanç-baskı çatışması çevresinde dini boyutuyla ele alınır. Andronikos yıllardır sürdürdüğü inançlarından vazgeçmektense yasağa karşı gelip ölümü göze alır. Onu giden karşısında kalan, isyan eden karşısında boyun eğen, konuşan karşısında susan, uyutulmayan karşısında uyuyan norm karakter İoakim tamamlar. O, birkaç kez canına kıymaya karar verir, ancak çeşitli sebeplerle bundan vazgeçer.

> Tanrı korkusundan ötürü vazgeçmişti çoğu zaman, kendini öldürmekten korktuğu için vazgeçmişti bir iki kez; kendini öldürmeği alçaklık diye gördüğü de olmuştu, düzmece bir kahramanlık diye de. "Saçma" da demişti, "öldürsem neyi çözerim" diye de sormuştu kendi kendine. (Karasu, 2012c: 96-97)

İoakim'in intihardan vazgeçiş sebepleri arasında Tanrı korkusunun yer alması, onun din adamı kimliğiyle ilgili iken diğer sebeplerde hem vicdani hem felsefi bir boyut vardır. Canına kıymanın hiçbir soruna çözüm getirmeyeceği fikri, intiharın özgürlüğü ortadan kaldıran, dönüşü olmayan bir davranış olarak görülmesinin yansımasıdır. Öyküde, ölüm ile yaşam arasındaki hassas denge, başkişi Andronikos ile norm karakter İoakim' merkezli sorgulanır. Andronikos'a göre ölüm, eğer Tanrı'nın buyruğuysa kabul edilebilir bir şeydir; başkasının sebebiyet verdiği ölümü ise kabullenmek mümkün değildir:

> Ölüm, kaçınılması gereken bir şey. Ölçü, herhangi bir nedenden ötürü, insanın içinde şaştığı zaman, yapılacak bir şey yoktur. Tanrı işlettiğini durdurmuş oluyor. Ama dışarıdan uzanan bir el, insanın içine girer, ölçüyü şaşırtmak isterse, insanın yapacağı tek bir şey vardır. O eli tutmak, o bileği bütün gücünü kullanarak bükmeğe çalışmak, gerekirse, kesmek… (Karasu, 2012c: 17)

İnsanın içindeki ölçüden kastedilen, bu denge ve düzenlilik halidir ve bu şaşmaz ölçüyü bozabilecek tek güç Tanrı'dır. Zira yaşam, DNA molekülünün düzenleyici fiziko-kimyasal etkileriyle bir süre için korunabilen hassas bir fiziksel denge ve düzenlilik durumudur. Ölüm ise

bu termodinamik düzen ve dengenin bozulması, düzenliliğin cansız maddenin artmış karmaşa ve düzensizliğine dönüşmesinden ibarettir (Tura, 2011: 119-120). Anlatı düzleminde düzenin onu yaratanın eliyle bozulmasında bir sakınca görülmezken, dışarıdan bir güç tarafından bozguna uğratılmasındaki haksızlığa dikkat çekilir. İoakim de benzer şekilde öldürmenin haklı gösterilip gösterilemeyeceği üzerinde düşünür. Manastırın bahçesinde bulup aylardır beslediği tilkiyi kendi elleriyle öldürmekten duyduğu suçluluk karşısında kendini haklı çıkarmaya, aklamaya çalışan keşiş ise, bunu başaramaz:

> İoakim yıllardan beri düşünür, hala bir karara varamaz. Öldürmenin haklı görülebileceği, iyi sayılabileceği, iyi sayılmasından geçtim, gerekli, dolayısıyla haklı bulunabileceği bir tek, ama bir tek durum yok mudur, olamaz mı insanların, toplulukların yaşayışında, işlerinde? Sanmıyor, aklı bir türlü yatmıyor. (Karasu, 2012c: 103)

Kendini tilkinin zaten açlıktan öleceğine, onu öldürmekle acısını dindirdiğine inandırmaya çalışan İoakim, bu düşüncesinde haklılık payı bulamaz. Ona göre açlıktan öleceğine sudan ölsün demek geçerli bir mazeret değildir. Kimsenin veremeyeceği bir izni istemeden, hiçbir şeyin veremeyeceği bir yetkiyi hakkıymış gibi kullanmak; Tanrı'nın verdiği canı almak sebebi ne olursa olsun yanlıştır. Kimsenin böyle bir tasarrufa hakkı yoktur. Tanrı tarafından takdir edilen ölüm ise bir tür "kolaylık, rahatlık ve erinç gölgesidir" (Karasu, 2012c: 97). Andronikos ile İoakim'in ölüm karşısındaki duruşları farklıdır. Andronikos, ölüme direnmek gerektiğine inanır. Önceleri sevgi ile ölümü bir arada düşünebilen, bu iki sözcüğü yan yana getirmekten rahatsızlık duymayan, ölümün sevilebileceğine inanan Andronikos, giriştiği uzun iç hesaplaşmalardan sonra ölümün boş bir şey olduğu, ölümü beklemenin boş bir iş olduğu kanısına varır. İnsan nasıl olsa öleceğine göre mücadele etmenin daha akıllıca olduğunu fark eder:

> Ölüme karşı çarpışmak gerek. Ölüm, ancak, gelip tepene dikildiği, seni, gözünün yaşına bakmadan yanına alıp götürdüğü anda, onu kabul etmelisin. (Karasu, 2012c: 46)

Son ana kadar ölüme karşı koymak gerektiğini düşünen Andronikos'un karşısında İoakim, ona boyun eğen ve hatta onu isteyen taraftır. İçinde bulunduğu durum, onu, ölüm karşısında Andronikos'un taşıdığı fikirlerin zıddının savunucusu haline getirir. İoakim, geçen yılların ve anıların ağırlığını üzerinden atmak, hafiflemek için ölmeyi ister. Çünkü ölüm en kolayıdır; zor olan ise günahlarının, suçlarının, utançlarının yükünü taşımak, hesabını vermektir. Yetmişlik keşişin yedi günlük inzivaya çekildiğini hatırlayan İoakim için kendi inziva zamanı gelip çatar. İoakim, keşişin inzivasındaki asıl amacın çile doldurmak ya da yalnız kalmak olmadığını kendisi o pozisyona gelince anlar. Keşişin yaptığı tıpkı kendisinin bunca yıldan sonra yapmak istediği gibi aslında ölümü beklemektir. İoakim'in, Andronikos ve tilkicik öldüğünden beri vicdanını kemiren bu hesaplaşmadan duyduğu yorgunluk "Tanrı canımı almayacak mı daha?" (Karasu, 2012c: 121) cümlesi ile ifade edilir. Hesap kitap yapılmış, 'dükkânı kapatma' vakti gelmiştir; tek kurtuluş budur.

Altı Ay Bir Güz romanında başkişi Kerim'in tanıklık ettiği ölümler üzerinde izleksel bir düzlem inşa edilir. Kerim, düşlerinde kendisini genellikle ölüler arasında bulur. Rüyaları ve anıları Ethem Razi adlı arkadaşının, annesinin, halasının oğlu İsabey'in, haminnesinin, anneannesinin ölümleri ile istila edilmiştir. Hastalığının etkisi ile onlar tarafından çağrıldığını

düşünür. Onun hastalığı üzerinden hastaneler, doktorlar, hastalar ve hastalıklar irdelenir; hastaneler ölümün geciktirilmeye çalışıldığı yerler olarak gösterilir; hastaların kendilerini teslim ettiği doktorların hastalığı sıradan bir şey olarak görmeleri eleştirilir.

> Prof. Dr. Osman için, ortada hastalık vardı, *bir* hastalık. O hastalığı taşıyan bir kişi, sanki, hiç yoktu. Bu muydu D.H.A.'nın takıldığı? Arkadaşını, hastasını, hastalığından ayırması mıydı? Hasta ile hastalık sanki ancak bir rastlantı ile bir araya gelmişlerdi. Bir arkadaşının, ya da hiç tanımadığı bir hastasının alnına konmuş bir sineği elinin bir devimiyle kovmaktan başka bir şey değildi sanki hekimlik görevi. (Karasu, 2009: 37)

Yaşamın temel bir unsuru, parçası, kaçınılmaz, karşı konulamaz son olan ölümün tıbbî boyutuyla da ele alındığı eserde doktorlar ölümü geciktirmeye çalışanlar, ölüm ise karanlıklar dünyası olarak nitelendirilir. Ölümü geciktirmeye çalışan doktorların hastalığa ve ölüme yaklaşımları; hastalığı, onu taşıyan hastadan ayrı ve bağımsız bir şeymiş gibi görüp soyutlamaları modern tıbba getirilen bir eleştiri mahiyetindedir. Bu bağlamda ölümün hasta ve hasta yakınları için öznelleşmesi; doktorlar ve tıp elemanları için ise nesnelleşmesi imlenir.

Narla İncire Gazel romanında ölümün anlaşılabilmesi için ölüme tanıklık etme gerekliliği Nevres Hanım karakterinin sözleri aracılığıyla ortaya konur: "Ölümleri, işitmekle, öğrenmekle anlamayız; onları, yıllar boyu, yaşamamız gerek..." (Karasu, 2012b: 119). Benzer bir diyalektik, Bilge Karasu'nun özkurmaca nitelikli *Lağımlaranası ya da Beyoğlu* adlı eserinde, başkişinin yaşantısı ekseninde dile getirilir:

> Çocuğun, yılları sonsuz, bitimsiz görmesi olmasa, ölümler arasındaki aralıklar ürkütücü kısalıkta görünebilirdi. 1932, 38, 42, 43, 48, 55... Ondan sonra 77 ile 80. Sonrasını şu anda bilmediğim için -belki ancak başkaları bileceği için- üzerinde durulmayacak bir şey diye bakmalı o sonraya. İlk dizide en kısa ara dokuz aylık, en uzunu yedi buçuk yıllık. Oysa sonuncusu bile bana çok büyük bir aralık gibi gelebilirdi o yaşlarımda; ikinci dizi ise bir göz açıp kapama aralığı. (Karasu, 2004: 77)

Bu metinlerde ölüm, kurmaca olarak değil, bir gerçeklik olarak yer alır. Anlatıcının ninesinin, teyzesinin ve annesinin ölümlerinden bahsedilen kitapta yazar-benin, ninesinin ölümüne on iki yaşındayken şahit olduğu belirtilir: "Oysa yüzü, kaçamak bakışlarımla sezdiğim kadarıyla, korkunç değildi, uyuyor gibiydi; gene de bir değişiklik vardı sanki oniki yaşımdaki gözlerimin seçer gibi olduğu" (Karasu, 2004: 71). Birkaç zamandır ağır hasta olan teyzesinin öldüğünü ise bir iş görüşmesi için İstanbul'a gittiğinde öğrenir. Teyzesinin oturduğu sokağa yaklaştığı andaki atmosfer, evin yanan ışıkları, içerideki kalabalık, gerçeği şüpheye yer bırakmayacak şekilde netleştirmektedir. Bu ölüm, yazar-ben için belli bir müddet sonra ayırdına varabileceği bir gerçekliktir: "Belki ancak haftalar, aylar sonra 'teyzem öldü' diyebileceğim diyorum kendi kendime, ancak o zaman yokluğunu anlayacağım" (Karasu, 2004: 34). Jean Nicolas ve Gino Harsh'a yazdığı 23.02.1980 tarihli mektupta annesinin ölümünden bahseden sanatkârın verdiği ayrıntılar, ölümün kurmacanın ötesindeki gerçekliğini sarsıcı bir şekilde gösterir.

> Size, sıcaklık tahammül edilebilir sınırların altına düştüğünde evi terk etmek zorunda kalmış olduğumuzu yazmıştım sanırım. (..) Bizi davet eden arkadaşın evi gayet sıcaktı. Maalesef evin kapısından bizi yüz metre ileriye götüren taksiye gidene kadar

> yaşadığı soğuk şoku zorladı onu. Arkadaşın evinde, 40 saat şarkı söyleyip, evet, şarkı söyleyip, 22 Ocak'ta ölene kadar bir hafta kaldı. (..) Önce böbrekleri durdu, ardından kalbi. Yemek istemedi önce. Hafif gıdalar almasını sağladım. Ancak şarkı söylemek için yattığında bir şeyler içmeyi de reddetti. (Karasu, 2013: 207)

Ailesinden pek çok kişinin ölümüne tanıklık etmiş olan Bilge Karasu, yakınlarının ölümlerinden sonraki hislerini 14.09.1989 tarihli mektubunda şu sözlerle dile getirir: "Sevmiş olduklarımızla her zaman beraber yaşıyoruz ama ancak çok sonraları 'dokunabildiğimiz' garip bir yokluk içinde" (Karasu, 2013: 305). Ölen kişinin ardından duyulan yokluk, inanamama ve acı hissi ise ölümün, hayatın bir parçası haline getirilmesi ile aşılabilir. Bu durum, dış dünyadaki bir gerçeği, yani kaybı, kabul etme ve iç dünyada buna karşılık gelen değişiklikleri gerçekleştirme çabasına işaret eden yas tutma sürecine tekabül eder. "Bir Söylencedir Beyoğlu"nun yazar-ben'i de görüp geçirdiği pek çok ölümden sonra, yas tuta tuta, böylesi bir kabullenişe ulaşır.

Sonuç

"Hazır değilim dediğin için
giremedik karanlığın içine; ölümden korktun.
Oysa ölümle biraraya gelmeden,
acılar çekip parça parça olmadan,
gönlün tazelenmez,
yeniden doğamazsın."

Varoluşçu çizginin düşünsel birikiminden postmoderne evrilen sanat anlayışında yazın evrenini inşa eden Bilge Karasu, yapıtlarında insanı ve insana dair tüm algıları felsefi arayış ve sorgulamalar çerçevesinde metinleştirir. İnsanı ve evreni anlamlandırarak dil farkındalığında yeni'lediği eserlerinde ölüm sevgi, aşk, tutku unsurlarıyla birlikte entrik kurguyu şekillendiren, bireyselden evrensele derinlik kazanan anlamsal kavrayışla ele alınan bir izlektir. Korku, kaygı, kaçış, yüzleşme, arayış, sığınma, teselli, özgürlük bağlamında entrik kurguda belirleyici bir etki alanına sahip bu değişmez/ değiştirilemez gerçek, bedensel ve ruhsal boyutları ile anlatılara eklemlenir. Eserlerde ölüm bir kadının ak yüzü, karanlık bir yalı, bir abdalın elbisesinde yaşayan kemirgen, yengeç, kazaya uğramış bir araç, yıkılmış bir duvarın ya da çökmüş bir evin etrafındaki kalabalığın içinde, "ölüye ya da ölülere, biraz gülümser, biraz sevinçli, biraz gururlu bir yüzle bakan, yaşlıca, saçı ağarmış, güzelce, cana yakınca bir kadın"ın sureti, uzun uğraşlar sonucunda gitmek istediği yere varan adamı bekleyen kocamış yüzler, çökmüş göğüslere doğru sarkmış kar saçlı kafalar, emik avurtlar, dişsiz ağızlar ve çukura kaçmış dalgın gözler vb. simgesel olarak görüntü düzlemine taşınır. Anlatı karakterleri aracılığıyla her canlının daha doğarken ve yaşam boyunca tohumunu içinde taşıdığı görüşünden hareketle ölümün doğduğu anda ölümü ve ölümünü beraberinde getiren bireyin yazgısı olması ifade edilir. Kimilerinin yaşarken kendilerini ölüme hazırladığına; kimileri için ölümün yaşarken kendilerine hazırlamaları gereken bir gerçek olduğuna; kimileri için ise yaşamlarının anlamını kimseye muhtaç olmaksızın, kendilerine yakışır, saygıdeğer bir ölüm törenine hazırlanma biçiminde dahil edildiğine yer verilir.

Bilge Karasu, bazen de kaçınılmaz olan ölüm algısının birey için öğrenmenin yolu, tazeleniş, yeniden doğuş içeriğine sahip bir yüzleşme olanağı sunduğuna vurgu yapar. Böylece her ne kadar kabullenmesi zor olsa da yaşanması ve hazmedilmesi gereken bu gerçekliği, bekleme veya boş verme edimleri ile değil, akıntıya kapılmadan mücadele ile aşmaya çalışmanın insan onuruna daha çok yakışacağını imler.

Kaynakça

Agamben, G. (2009). *Nesir fikri.* (F. Genç, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Aker, H. (1970). Dergilerde. *Dost,* 66, 29-30.

Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Freud, S. (2011). *Uygarlığın huzursuzluğu.* (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Gürkan, S. L. (2007). Ölüm. *İslam Ansiklopedisi.* (Cilt. 34, ss.32-33). Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınevi.

Karasu, B. (2004). *Lağımlaranası ya da Beyoğlu*. İstanbul: Metis Yayınları.

_____ (2009). *Altı ay bir güz.* İstanbul: Metis Yayınları.

_____ (2010). *Gece.* İstanbul: Metis Yayınları.

_____ (2011). *Kılavuz.* İstanbul: Metis Yayınları.

_____ (2012a). *Göçmüş kediler bahçesi*. İstanbul: Metis Yayınları.

_____ (2012b). *Narla incire gazel.* İstanbul: Metis Yayınları.

_____ (2012c). *Uzun sürmüş bir günün akşamı*. İstanbul: Metis Yayınları.

_____(2013). *Jean ve Gino'ya mektuplar 1963-1994.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kur'an-ı Kerim. Âl-i İmrân Suresi, 185. Ayet Tefsiri. *Kur'an Yolu Tefsiri,* Cilt: 1 (Erişim: 19.10.2020) tarihinde https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Âl-i%20İmrân-suresi/478/185-ayet-tefsiri adresinden erişildi.

Mungan, M. (2009). Karanlık Bir Yalının Karasularında. S. Soydan (Haz.). *Susanlar* içinde (ss.234-238). İstanbul: Metis Yayınları.

Öksüz Güneş, E. (2016). Kemal Özer'in şiirlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Savaşır, İ. (1983). Masalların yırtıldığı yerden dostluklara. *Tan,* 13, 13-23.

Tura, S. M. (2011). *Histerik bilinç.* İstanbul: Metis Yayınları.

Sosyolojik Bağlamda Yaşlılık ve Sosyal Dışlanma

İbrahim AKKAŞ[1]

Özet

Yaşlılık; tüm canlılarda görülen, engellenemeyen, toplumsal, fizyolojik, ruhsal, kronolojik ve ekonomik yönleri bulunan bir evredir. İnsanların ortalama yaşam süresinin artmasıyla yaşlı bireylerin nüfusunda artış meydana gelmiş ve buna bağlı olarak yaşlı bireylerin toplumsal, sağlık, istihdam, bakım ve barınma gibi ihtiyaçları da artmıştır. Bu yüzden günümüzde yaşlılık konusu, bireysel bir sorun olmaktan çıkıp sosyal bir sorun haline gelmiştir. Yaşlı bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması, sunulacak kaynakların belirlenmesi ve hizmetlerin karşılanması için yaşlılık dönemine ait özelliklerin belirlenmesi gerekir. Bununla birlikte ülkelerin sosyal devlet ilkesi çerçevesinde yaşlı bireylere yönelik geliştirdikleri sosyal politika ve uygulamalarına daha fazla önem verilmesi gerekir. Bu nedenle yaşlılık kavramının toplum ve toplumsal yapı bağlamında değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Yaşlılık sosyolojisi; yaşlılığı toplum ve toplumsal yapı bağlamında ele alan sosyolojinin alt dalıdır. Tüm dünya için en dezavantajlı insan gruplarından birisi şüphesiz ki yaşlılardır. Yaşlı bireyler zaman kavramı ile ilişkilendirilirse yaşamlarındaki en son döneme girmiş bireylerdir. Zamanın çabuk geçmesi ile birlikte yaşlarındaki ilerlemenin yanında fiziksel ve zihinsel olarak da bir kayıp durumu ile karşı karşıya kalırlar. Çocukluk, gençlik ve yetişkinlik döneminde gerçekleştirebildikleri birçok işlev ve yeteneği kaybetmişlerdir. Fiziksel kayıpların yanında zihinsel, ruhsal ve psikolojik olarak da çöküş içindedirler. Tüm bu nedenlerden kaynaklı olarak bir zamanlar yaşamlarını normal şekilde devam ettirdikleri toplumsal hayattan bir anda dışlanıp, soyutlanma yaşamaktadırlar. Bu durum toplumsal yaşamda yaşlı bireylere yönelik var olan baskı, ön yargı, ayrımcılık ve dışlanma gibi tutumların görülmesine yol açmaktadır. Bu çalışmanın amacı yaşlılık kavramını sosyolojik bağlamında değerlendirmek, toplumda sosyal ve kültürel anlamda yaşlı ve yaşlılık dönemine olan bakış açılarını belirlemektir. Bu bakış açısından hareketle yaşlıların maruz kaldıkları sosyal dışlanmanın nedenlerini açıklamaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlı, Yaşlılık, Yaşlılık Sosyolojisi, Sosyal Dışlanma.

[1] Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İ.İ.B.F Sosyal Hizmet Bölümü, ibrahimakkasl91@gmail.com, ORCID İD: 0000-0002-2468-6225

Yaşlılık Kavramının Tanımı

Yaşlılık, biyolojik ve zihinsel işlevlerin yeniden sağlanamayacak biçimde yitirilmesi sonucunda, vücudun iç ve dış etkenler arasında eşitlik sağlama kapasitesinin düşmesi, bireyin fiziksel ve zihinsel anlamda yaşadığı gerileme şeklinde tanımlanmaktadır. İnsan hayatının ayrıcalıklı ve en güzel evresi olan gençlik ve yetişkinlik dönemlerinden sonra sırası gelen yaşlılık evresi fiziksel, psikolojik ve sosyolojik anlamlarda araştırma sağlanabilecek bir yaş evresini ortaya çıkarmaktadır. İnsan, hayatının ilk dönemlerinde yaşlılık ile asla yolunun kesişmeyeceği düşüncesini taşır ve yaşlılığa doğru yaklaşınca bu durumu kabullenmeyi tercih etmez. Kabullenme aşaması oldukça zor bir süreçtir ve yaşlı bireyler için bu durumu kabullenmek biraz sancılı geçmektedir. Ruhsal, sezgisel, duygusal olguların yerine bedenin, güzellik ve gençliğin muhafaza edilmesi amacıyla ticari işlerin ve bu sebeple görselliğin yerine geçtiği günümüz kuşaklarında, genç kalabilmek, güzelliği kaybetmemek ciddi anlamda ivme kazanan değerler olarak yerini almaktadır. Bu nedenle yaşlılık, tecrübeler, olgunluk kavramları gittikçe değer kaybeden olgulara dönüşmektedir. Bu süreç ile yaşlılık evresinin her yönden yeniden incelendiği ve şekillendirildiği bir toplumsal değişim kaçınılmaz olacaktır. Evrenin genelinde yaşlı nüfus oranının tüm nüfus içindeki oranının yükselmesi sebebiyle demografik yapı sürekli boyut değiştirmekte, yaşlı insanların karşı karşıya kaldıkları problemler oldukça hissedilir bir hal almaktadır. Gelişmiş ülkeler bu durumu daha önceden görerek, bu sürece ilişkin sosyal hizmet ve sosyal güvenlik noktalarında sağladıkları güvencelerle, yaşlı insanların yaşam standartlarını koruyabilirken, gelişim seviyesi düşük olan ülkelerde ise nüfus açısından artış gösteren yaşlılık oranı ile doğru orantılı olarak gerekli tedbirler ve planlar uygulamaya geçirilememektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde yaşamını sürdürmekte olan yaşlı bireyler fiziksel, zihinsel, sosyal, psikolojik ve sağlık noktasında daha şanslı olma özelliğine sahiptirler. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki yaşlı insanlar ülkelerinin içinde bulundukları olumsuz şartlar sebebiyle gelişmiş ülkelerdeki standartların oldukça altında bir yaşam sürdürmektedirler (Danış, 2009: 68-69).

Yaşlılık, 65 yaş ve üzeri yaştaki kişileri ifade etmektedir. Victor ise yaşlılığı; insan biyolojisinde meydana gelen değişmeyle açıklamaktadır. Yaşlılık biyolojik anlamda gerileme ve ölümle sonuçlanan bir aşamadır (Görgün Baran, 2018. 595).

Yaşlılık dönemi bireyin hayatının son evresindeki dönemidir. Kaçınılmaz olarak bütün insanların bu süreci yaşaması öngörülen bir dönemdir (Yerli, 2019: 1278).

Yaşlanma, zaman unsuruna bağlı olarak kişinin günden güne değişim gösteren çevre şartlarına adaptasyon gücü ile organizmanın iç ve dış etkenler arasında dengeyi bulma gücünün

azalması ve bundan kaynaklı olarak biyolojik, fizyolojik ve ruhsal gerileme süreci ile ölüm arasındaki dönemi ifade eder. Yaşlanmaya geçiş süreci; anne-babanın vefatı, evde kalan son evladın ayrılışı, torun sahibi olma, emekliliğe hazırlık veya emekli olma, sağlık sorunlarının başlaması vb. durumlarla kendini hissettirmeye başlar. Bu dönemin gözle görülür en önemli belirtisi dış görünüşte ortaya çıkan değişimlerdir. Yaşlanma, dünyaya gelen her canlının hayatı süresince aldığı mesafe olup sonucu vefat ile sonlanmaktadır. Doğumdan ölüme geçen sürenin son evresi yaşlılıktır (Şentürk, 2017: 346-352).

Yaşlılık, yaş olarak büyüme göstererek, artmış olan yaş sebebiyle meydana gelen değişiklikler evresi olarak adlandırılır. Tüm canlı varlıklar için ise yaşlılık fiziksel ve biyolojik yetiler açısından yetişkinlik dönemine varıldıktan sonra yani üreme evresinin sona ermesinden, yaşamın son bulmasına kadar geçen süre zarfındaki değişim aşamasıdır. Ortaya çıkan değişimlerin en mühim olanı ise üremenin azalması ve psikolojik olarak yaşanan düşüştür. Yaşlılık; fiziksel, biyolojik, sosyal ve psikolojik aşamaları ile ele alınması gereken bir dönemdir. Fizyolojik anlamda yaşlılık; yaşın artması ile meydana gelen farklılıkları kast ederken, psikolojik anlamıyla yaşlılık; öğrenme, anlama, sorunların üstesinden gelme ve kişilik nitelikleri olarak insanın ayak uydurabilme kabiliyetinin yaş arttıkça farklılaşmasını anlatmaya çalışır. Sosyolojik anlamda yaşlılık ise bir ülkede ya da toplumdaki var olan yaş gruplarının gerçekleştirmesi beklenen davranışlar ve o toplumun o gruba gösterdiği önem ile alakalıdır (Beğer ve Yavuzer, 2012: 1-2).

Bu bağlamda; kronolojik yaşlanma, doğum tarihi üzerinden hesaplanarak belirlendiği için takvim yaşı olarak da görülmektedir. Psikolojik anlamda yaşlanma; bilişsel işlev, sağlık psikolojisi, akıl hastalığı, kişilik ve uyum gibi konular bağlamında ele alır. Sosyolojik açıdan yaşlanma ise; yaşlanmayı toplumsal bağlam içinde ele alır. Yaşlı insanların toplum içindeki konum ve deneyimleri ile bunların sınıf, cinsiyet ve etnisite gibi temel yapısal faktörler tarafından nasıl şekillendirildiğini açıklamaya çalışır (Görgün Baran, 2018: 597).

Yaşlılık; vücut fonksiyonlarının görevlerini önceki gibi yerine getirememesidir. Kişinin üretkenliğinin ve etkinliğinin azalması durumu da *fizyolojik yaşlanmayı* ifade eder. *Psikolojik yaşlanma* bireyin bulunduğu yaş aralığına ve hayatındaki değişikliklere karşı uyum sağlayamama problemidir. Bazı bireyler yaşlılık durumuna çok çabuk uyum sağlayıp kabullenirken bazısı çok zor kabul edip yaşlılık psikolojisine girer ve hayatla bağlarını koparır hale gelir. *Ekonomik yaşlanmada* da bireyler emekli olduğu için statü kaybeder hale gelmişlerdir ve eski aktifliğini iş hayatında kaybetmiş hale gelirler bu da gelir eksikliğine sebebiyet vermektedir. Yaşlılık dönemi

kendine ait problemleri olan bir dönem olabilir fakat bireylerin kendilerini de nasıl hissedip ona göre davranmaları önemli bir husustur (Yerli, 2019: 1279).

Yaşlı tanımında göz önüne alınan ilk kriter, kronoloji ve takvim yılıdır. Bu bağlamda 65 yaşı geride bırakan kimsenin yaşlı olarak tanımlanması üzerinde bir fikir birliği vardır. Ancak her dönem ve toplumda yaşlı sayılma yaşı farklılaşmaktadır (Şentürk, 2020: 15).

Yaşlılık kavramı son yıllarda dünyanın odağına girmiş bir olgudur. Özellikle gelişimsel olarak yükselen ülkelerde nüfusun sürekli artış hızını azalması, ortalama yaşam süresinin yükselmesi, yaşlı insanların sayısındaki artış, istihdam eden nüfusun üzerine düşen ekonomik yükün artması ile alakalı bir şekilde sosyal güvenliğe yatırılan paradaki yükseliş vb. nedenlerle özellikle gelişmiş toplumlarda yaşlılık olgusu bir problem olma özelliği göstermiştir. Bunun yanında yaşlılık kavramıyla anlatılmak istenen belirsiz olmanın yanında yaşlılık konusunun daha iyi kavranılması için literatüre bakmakta fayda vardır. Yaşlılık yaşlanma durumunu anlatan kavramdır. Yaşlanma ise farklı boyutları içinde barındıran süreçtir. Tüm dünya için geçerli sayılan ve doğum anından itibaren başlayarak günümüz tarihine değin geçen zaman miktarı yaşlılığın kronolojik boyutunu anlatmaktadır. Bunun yanında zamanın ilerlemesi ile insanlarda biyolojik ve fizyolojik açıdan yaşanan değişimler yaşlılığın biyolojik boyutu ile ilişkilidir. Patolojik boyutta yaşlılık ise yeme, içme, sağlık gibi etkenler neticesinde oluşan hastalık durumunu ifade etmektedir. Sosyal boyutuyla ise yaşlılık kavramına zaman ve yaş olguları ile bağlantılı olacak kişinin sosyal davranış ve toplumdaki konumu ile üstlendiği rollerini farklılaşması anlamı yüklenmektedir (Abay, 2017: 28).

Yaşlılık Döneminde Karşılaşılan Sorunlar

Sanayileşmeden önce yaşlılar kuşaklar arası bilgi aktarımında etkin rolde olduklarından ve yaşam süresinin şu an ki kadar uzun olmamasından dolayı sosyal bir sorun olarak görülmemekteydi. Fakat ilerleyen zamanlarda teknoloji ve sağlık alanındaki gelişmelerden dolayı yaşam süresi uzamıştır ve toplumlardaki yaşlı sayısı artış göstermiştir. Ailedeki yaşlı bireylerin evde bakım olanaklarının sınırlı ve belirli bir düzeyde olmasından dolayı ve yaşlı bireylerin bakım maliyetlerinin yüksekliğinden kaynaklı olarak yaşlılık sosyal bir sorun olarak kabul edilmeye başlamıştır. Hızlı sanayileşme ve kentleşmeyle beraber yaşlı bireylerin aile içindeki rol ve görevleri değişmiştir ve yaşlı bireylerle ilgili sorunların arttığı düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bu sorunların bir kısmı yaşlının kendinden kaynaklı yani fiziksel, psikolojik ve ekonomik durumundan kaynaklıdır. Bir kısmı da yaşlı bireyin yaşadığı çevreden kaynaklı olarak gelişmektedir. Bu nedenle yaşlılık sorunlarına yalnızca bireysel boyutta yaklaşmak doğru

değildir. Yaşlılıkla ilgili temel sorunların başında; sağlık problemi, yoksulluk, mekân ve konut sıkıntısı çekmeleri, ailelerinin bakımlarını sağlamaması, yaşlılık ayrımcılığı, yaşlı ihmal ve istismarı gibi tasnif edilebilir (Artan, 2018: 76-78).

Sağlık ile İlgili Sorunlar: Birçok yaşlı bireyin, maliyeti yüksek sağlık hizmetlerine ihtiyacı olmaktadır. Yaşlılar, bazı hastalıklarla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Yaşlı bireyler genç bireylere göre daha sık doktora gitmektedir. Yaşlı bir bireyin sağlık için yaptığı harcamalar genç bireyin harcamalarının en az dört katıdır. Sağlık hizmetlerinden yararlanma ve kullanma konusunda yaşlı bireyler hem maddi yönden zorluk çekmektedir hem de manevi yönden zorluk çekmektedir. Birçok yaşlı bireyin sahip olduğu imkânlardan haberi yoktur, bu durum da onları sağlıkları yönünden zora sokmaktadır. Yaşlı bireylerin sahip olduğu hastalıklar aynı zamanda onları psikolojik olarak da yıpratmaktadır, hastalıklarını yenmeleri zorlaşmaktadır. Yaşlı bireylerin yaşadığı en büyük sorunların başında da bu yüzden sağlık problemleri gelmektedir (Zastrow,2015: 650-652).

Bakım Problemi: Yaşın ilerlemesiyle sahip olunan hastalıklar beraberinde yaşlı bireylere de bakımı getirmektedir. Bazı hastalıklar sebebiyle birçok yaşlı birey kendi ihtiyaçlarını tek başına karşılayamamaktadır ve bakıma muhtaç duruma gelmektedir. Bu durumda bakımını sağlayabilmesi konusunda ilk akla gelen yaşlı bireyin çocuklarıdır. Fakat bütün yaşlılara çocukları veya aile yakınları bakma zorunluluğu yoktur. Bu yüzden toplumumuzda yaşlılara yönelik kurum ve kuruluşlar vardır. Yaşlı bireylerin her türlü ihtiyacını giderecek, yaşamlarını devam ettirebilmelerini sağlayacak bakım merkezleri ve huzurevleri vardır. Fakat sayı ve hizmet bakımından eksiklikleri de bulunduğundan yaşlı bireylerin yeterli düzeyde bakımları sağlanamamaktadır (Şentürk,2017: 367).

İhmal ve istismar: Yaşlanan bireyler yakınlarının yardımına veya bakımına ihtiyaç duyabilir. İhmal ve istismar, kişinin iyilik halini riske sokan, zarar veren tutum ve davranışlardır. Bazen bakımını sağlayan kişiler bazen de dış çevresindeki diğer bireyler yaşlı bireylerin güçsüzlüğünü fırsat bilerek onlara zarar vermektedir. Yaşlı bireylerin de endişe duyduğu en büyük konulardan biri budur. İstismarın ekonomik, sosyal, psikolojik birçok türü olmaktadır. Yaşlı bireyleri derinden sarsan bu durum onların insanlara karşı güvenini sarsmaktadır ve yaşamlarını zorlaştırmaktadır. Birlikte yaşadığı kişiler tarafından bakımının sağlanmaması, ilaçlarının verilmemesi, tedavi ettirilememesi, emekli maaşına rızası dışında sahip olmaya çalışılması ve şiddete başvurulması gibi örnekler istismar niteliğindedir (Şentürk, 2017: 368).

Ayrımcılık ve Sosyal Dışlanma: Sosyal dışlanma, bireyin toplumla bütünleşmesine destek olan birçok değerden tamamen veya kısmen yoksun kalması demektir. Yaşlı bireyler,

psikolojik ve bedensel yeteneklerindeki azalmalardan kaynaklı ve vücut fonksiyonlarındaki değişikliklerinden dolayı toplum tarafından dışlanmaktadır. Toplumsal dışlanma; işsiz kalma, gelir eksikliği, yaştan dolayı fonksiyon kaybı, hastalık sahibi olma gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Yaşlı bireyler, yaşlılık dönemine girmeleriyle beraber aktifliğini kaybetmektedir, eğitim, ekonomi, konut, sağlık vb. birçok alanda dışlanma yaşamaktadır. Kırsal alanlarda yaşlı bireyler bilgilerinden dolayı toplumda saygı gören kesimdir fakat kentleşme ve küreselleşme ile birlikte yaşlı bireylerin topluma aktif katılımları sağlanamamakta ve dışlanmaktadır (Çunkuş, Taşdemir Yiğitoğlu ve Akbaş, 2019: 62). Bireylerin ve toplumun yaşlılığa yönelik tutum ve davranışları yaşlı bireylere sunulan imkânları da etkilemektedir ve ortaya yaşlı ayrımcılığı çıkmaktadır. Yaşlılara yönelik önyargı içeren düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen yaşlı ayrımcılığı cinsiyet ve ırk ayrımıyla beraber en büyük ayrımcılıklardan biridir. Yaşlı bireyler, bulunduğu dönem itibariyle kendilerini zaten dış toplumdan soyutlamaktadır bir de dış çevrenin kendilerini dışlamasıyla tam olarak yaşamdan kopma noktasına gelirler bu da onların hayata karşı bakış açısını değiştirmektedir (Duru ve Kalaycı,2017: 1395).

Psikolojik Sorunlar: Yaşlı bireyler için psikolojik sorunların başında; ölüm korkusu duyma, eski sağlıklı ve dinç zamanlarına özlem duyma, kendinden sonraki nesillerin yaşam tarzına ayak uyduramama, depresyona girme, eşini ve aile büyüklerini kaybetme korkusu, intihara meyilli olma gibi sebepler gelmektedir (Artan,2018: 85). İntihar, toplumumuzun en sık görülen sorunlarından biridir. İntiharın yoğunlaştığı dönemlerden birisi de yaşlılık dönemidir. İntihara meyilli olma yani intihar düşüncesiyle bunu faaliyete dökmek farklı şeylerdir. Toplumumuzda genç ve erişkin bireylere nazaran intihara meyletme yaşlılık döneminde daha azdır. Yaşlı bireylerde ölüm düşüncesi olanların sayısı fazlayken bunu kendi eliyle gerçekleştirenlerin sayısı çok daha azdır. Bunun sebepleri din, inanış, aile bağlarının kuvvetli olması ve kültürel etmenler etkili olmuştur. Yaşlı bireylerde bu döneme girdikten sonraki olumsuz düşüncelerde artış olması normal karşılanabilecek bir durumdur. Bulundukları dönem bireyi birtakım kısıtlamaları tabii tutabilir fakat bunu aşıp üstesinden gelmek, kendini iyi hissettirmek için çaba sarf etmekte yine bireyin kendisinin elindedir. Bu yüzden bireyin yaşlılık sürecini nasıl geçireceği hayatının bundan sonraki kısmında da ciddi derecede önem teşkil etmektedir (Aslan ve Hocaoğlu, 2014: 296-300).

Beslenme Sorunu: Her bireyin hayatını sağlıklı şekilde geçirmeye ihtiyacı vardır ve yine bu bireyin kendi elindedir. Bunların en başında da düzenli ve dengeli beslenme gelir. Her birey için geçerli olan bu durumların yaşlı bireyler için etkisi çok daha fazladır. Çünkü yaşlılık döneminde bireylerin hastalıkları artabilmektedir, bağışıklıkları düşebilmektedir ve yine yaşlanmayla birlikte kişinin yeme düzeninde değişiklikler meydana gelmektedir. Birçok yaşlı

birey ekonomik yetersizliklerden dolayı beslenmesine dikkat edememektedir. Yaşlılık döneminde beslenmeyle ilişkili olarak bireyler birçok hastalıkla mücadele etmeye başlar. Kalp hastalıkları, tansiyon yüksekliği, kanser ve malnütrisyon gibi hastalıkların dengesiz ve düzensiz beslenmeyle ilişkisi vardır. Malnütrisyon yaşlı bireyler için daha çok ileri yaşlılık döneminde dişlerinin kaybedilmesiyle ortaya çıkabilmektedir. İştah kaybı yaşayan birey az beslenir ve hızlıca kilo kaybedebilir. Yine fazla tuzlu ve yağlı yemeye bağlı tansiyon ve kalp hastalıkları ortaya çıkabilir. Artabilecek riskler göz önünde bulundurularak buna göre beslenme sağlanmalıdır. Eksiksiz ve sağlıklı şekilde beslenilmeli sebze ve meyvelere beslenmede sıkça yer verilmelidir. Kas ve doku kaybına iyi gelecek besinler tercih edilmelidir. Fazla yağlı yiyeceklerden uzak durulmalıdır. Şekerli yiyecek ve içeceklerden uzak durulmalıdır. Kemik erimesini önlemek adına kalsiyum içeren besinler mutlaka tüketilmelidir. Yaşlılık sürecini en sağlıklı ve verimli şekilde geçirmek adına düzenli ve dengeli beslenme önemli bir husustur (Aslan, 2012: 38-40).

Ekonomik Sorunlar: Yaşlı bireylerin emeklilikle birlikte gelirlerinde azalma meydana gelmiştir ve bu durum rol ve sorumluluklarını aile bireylerine karşı olumsuz etkilemektedir. Gelirlerinde azalma yaşayan bireyler de ekonomik yönden sıkıntı çekmektedir, ihtiyaçlarını eskisi gibi karşılayamamaktadır. Topluma karşı elde ettiği statüyü kaybeden birey kendini kötü hissetmektedir ve psikolojik olarak yıpranma yaşamaktadır. Yaş ilerledikçe özellikle sağlık alanında olmak üzere yaşlı bireylerin ihtiyaçlarında artış olmuştur. Bazı erken emekli olan yaşlı bireyler gelir yetersizliğinden dolayı ek iş aramaktadır bu da kolay bulunamadığından yaşlı bireylerin zor işlerde çalışmasına fırsat vermektedir ve fazla yıpranmalarına sebep olabilmektedir (Şentürk, 2017: 369).

Yaşlılık Kuramları

Yaşlılık olgusu; psikolojik, kronolojik, biyolojik, sosyal ve ekonomik gibi birbirinden farklı şekillerde ele alınmaktadır ve buna bağlı olarak da birçok kuram ortaya çıkmaktadır. Günümüzde yaşlılık üzerine birçok kuram vardır fakat hiçbirisi tek başına bir anlam ifade edememektedir. Kuramlarla beraber hem bireysel hem toplumsal alanda yaşlılık problemleri ele alınmaktadır. Yaşlılık ile ilgili kuramlarda kişinin bu sürece olan uyum süresini, yaşlı birey ve çevresi arasındaki olumlu veya olumsuz ilişkileri ve yaşlılığın işlevleri incelenmektedir. Yaşlılık ile ilgili kuram ve yaklaşımlar; yaşlılara yönelik yapılan incelemeler sonucunda kişilerin davranışları gözlendikten sonra yaşlı bireyler ile ilgili genel kanılara varıp onların ne kadar sosyal kanunlara ulaşabilmesinin mümkün olup olmadığının yanıtı olarak ortaya çıkmıştır. Toplumlarda

yaşlılara yönelik birçok araştırma ve inceleme yapılmaktadır ve böylelikle bu konuda birbirinden farklı birçok teori ortaya çıkmaktadır (Yıldız, 2017: 17).

Yaşamdan Geri Çekilme/ Kopma Kuramı

Bu kurama göre yaşlı birey, kendi istek ve arzusuyla hayattan çekilmeyi kendine seçenek olarak görmüştür. Bu yaklaşım yaşlılığı, bütün yönleriyle yaşamdan kendisini ağır ağır soyutladığı bir süreç olarak anlamlandırmaktadır. Kurama göre; yaşlı birey ilk olarak kendisinin gücünü fiziksel anlamda yok sayar ve çevresinden soyutlar. Daha çok kendisi ile ilgili konuları önemser ve üstünde durur dış çevreyle pek ilgilenmez. Başka bir yönden bakacak olursak birey kendini toplumdan geri çekerken, toplum da yaşlı bireyden kendini uzaklaştırır. Bu yaklaşıma göre yaşlı birey, toplumla olan her türlü bağlarını koparmayı, bulunduğu döneme alışmaktan kolay içselleştirmektedir. Yaşamdan çekilme kuramına göre; yaşlı bireyin çevresinin ona karşı olumsuz tutum ve davranışları, yaşlı bireye karşı uzaklaşması, bireyin de yaşamdan uzaklaşmasına ve kendini dış çevreden soyutlamasına sebep olmaktadır (Artan, 2018: 41-43). Bu kuramda birey dış çevreleri kendini soyutlayıp pasif bir yaşlılığı seçmeyi tercih eder toplumun diğer bireyleri ile ilişkilerini kesip yaşamın sonu geldiğini düşünürler (Üçok, 2018: 454-455).

Kısacası bu kuramda yaşlı bireyler hayattan artık zevk almamakta ve yaşlılık dönemine ayak uyduramamaktadır. Yaşlı bireyin zorlandığı bu dönemde pes edip yenilgiyi kabul eder ve hayattan çekilir. Bu kuramda yaşlı birey artık bireyselleşip ölümün gelmesini beklemektedir. Yaşlı bireyin hayattan umutsuz olduğu bu dönemde toplumun bir parçası olarak kendini görmez ve toplumla olan ilişkisini koparıp toplumdan izole olur.

Aktivite Kuramı

Üretimi esas alan değer yargılarıyla ilişkili olan aktivite kuramı; yaşlı bireylerin bu sürece yaşlarından dolayı uyum sağlamakta zorlanmadığını aslında bir bireyin yaşlılığa uyum sağlamasının aktifliğiyle doğru orantılı olduğunu savunur. Yani bir birey ne kadar aktifse yaşlılığa da uyum sağlaması o kadar kolay olur. Bu kuram yaşlı bireylerin toplum tarafından izole edilip dışlanmaması için yaşlılık sürecini en sağlıklı ve aktif şekilde geçirmeleri gerektiğini savunur. Kişinin yaşamında aktifliğinin azalması ve kendini hayattan geri çekmesi yaşamdan aldığı hazzı azaltır. Yaşlılık döneminde hayatın güzelliği ve mutluluğu sosyal çevreyle olan olumlu ilişkilerle alakalıdır. Yaşlı bireyler kendini toplumdan soyutlamamalı ve aktifliğini yitirmeden yaşamına devam etmelidir. Aksi takdirde yaşlılık süreçleri çok daha zor ve yıpratıcı olabilmektedir (Yıldız, 2017: 18).

Bu kuram yaşamdan geri çekilme kuramına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuramda yaşlı bireyler yaşamda bir şeyler başarmak yaşamlarına devam etmek için çabalamak gerektiğini

savunurlar. Yaşlının uygun eğitimlerle yaşlılığa uyum sağlayıp hayatını devam etmeyi amaçlar. Bu kurama göre yaşlı bireylerin yaşlarına göre aktiviteler yapması yaşlılık süreçlerini daha huzurlu ve mutlu geçirmelerini sağlar. Pasif yaşlılığı reddedip daha çok aktif bir yaşlanmayı tercih ederler (Artan, 2018: 43-44).

Bu yaklaşımda yaşlı bireyler hayatını etkin olarak kullanma hayatta katılmak ve izole olmaktan kaçınılması gerektiğini düşünürler bu kuramın doğru uygulayan yaşlı bireyler daha sağlıklı olduğunu ve yaşamdan daha çok haz aldıkları öne sürülmüş ve başarılı bir yaşlanmak geçirdikleri düşünülmektedir (Üçok, 2018: 453).

Bu kuramda yaşlı bireyler sosyal ve sportif aktivitelere ya da bazı hobiler oluşturması gerekir. Serbest zamanlarında bu yaşlı bireyler aktif bir yaşlanma geçirmek için bu aktiviteleri yapması gerekmektedir bu yaklaşımda yaşlılık kronolojik yaş ile ölçülemez yaşlılığı aktif ile ölçülür olduğu düşünülür (Danış, 2019: 166).

Sonuç olarak bu kuramda yaşlı bireyler bir işle meşgul olarak yaşlılık döneminde daha aktif bir hayat sürerler. Yaşlı bireyler bu yaklaşıma göre kendi akranlarıyla geziler yapar spor faaliyetlerinde bulunabilirler. Bu tür faaliyetlerde bulunan yaşlı bireyler hayattan daha çok zevk alır ve başarılı bir yaşlanma süreci geçirirler.

Rol Bırakma/ Rol Kaybetme Kuramı

Her bireyin yaşamda kendiliğinden sahip olduğu statüler vardır. Yaşın ilerlemesiyle ve emekli olunmasıyla birlikte kişi sahip olduğu statüden uzaklaşmak zorunda kalır. Emeklilikle beraber gelen statü kaybı kişinin eve gelir getirici konumda olmasını da etkilemektedir ve gücünü ailesine karşı gösteremeyen birey için zor bir süreçtir. Yaşanılan bu rol ve statü kayıpları yaşlının sosyal ilişkilerini de olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu kurama göre yaşlı bireyler gençlik ve yetişkinlik döneminde kazandıkları statülerini yok saymak yerine devam ettirmek isterler. İlerleyen yaşlarda eş ve iş kaybı bireyin sosyal yaşantısını ve sosyal statüsünü de olumsuz şekilde etkilemektedir ve bu da yaşlı bireyin bulunduğu zamandaki rolleri kabullenmesini zorunlu kılar (Artan, 2018: 45-47).

Modernleşme Kuramı

Modernleşme kuramı; sanayi öncesindeki toplumlarda yaşlılara çok daha fazla önem verildiğini, yaşlı bireylerin saygın ve önemli bireyler olarak görüldüğünü fakat ilerleyen zamanlarda ve modernleşen toplumlarda bu durumun tam tersi bir hal aldığını ve yaşlı bireylerin işe yaramaz boş ve gereksiz, kişiye yük olarak görülen bağımlı bireyler olduğunu savunur. Kısaca bu kurama göre modernleşme arttıkça yaşlıya gösterilen değer ve önem azalmaktadır (Artan, 2018: 47).

Yaşlılar modern dönemde, emekliliğe sevk edilmekte, aileleri tarafından önemsenmemekte ve hüküm süren genç kültür tarafından ihmal edilmektedirler. Modernleşme teorisinin temel tezi, toplum kırsaldan sanayiye doğru hareket ettikçe yaşlıların durumu kötüleşir, kentleşme ve endüstrileşmenin birleşmesi geniş aileye zarar verir ve toplumun temel birimi olarak çekirdek aile geniş ailenin yerini alarak yaşlıları toplumdan soyutlar (Şentürk, 2020: 113).

Sosyal Alışveriş Kuramı

Bu kurama göre sosyal açıdan alışveriş, bireyler arasında statü farkı gösterirken toplumun bütünleşmesine, birlik olmasına katkıda bulunur. Bu kuram sosyal alışverişlerin insanlar arasında ki ilişkiyi kuvvetlendirdiğini savunmaktadır (Yıldız, 2017: 27). Bu kurama göre bireyin topluma kazandıracağı imkânları ve yardımları, o bireyin toplumdan alacağı olanaklar ile doğru orantılıdır. Sosyal alışveriş kuramı, tüketici konumda olan yaşlı bireylerin üretimden de çok fayda sağlayamayacağını belirtmektedir (Artan, 2018: 49). 13

Süreklilik Kuramı

Bu kuram göre sabır, beceri, duygu, tecrübe gibi içsel yapılar; geçmişte edinilen beceriler, etkinlikler ve roller gibi dışsal yapıları bir tutup sahip çıkarak bu yapıları yaşlılık döneminde sürdürmeyi hedefler. Bu anlayışa göre bireyin çocukluktan bu yana öğrendiği davranışları ve tecrübeleri şu anda ki hayatında kullanması gerekmektedir. Geçmişle şimdi ki zaman bir bütünlük içerisinde olmalıdır. Bu kurama göre bir birey için sağlıklı ve doğru yaşlanma süreci geçmişte elde ettiği tecrübe ve rollerle yaşlılıkta kazandığı rol ve tecrübeleri beraber sürdürmesine bağlıdır (Yıldız, 2017: 22).

Bu kuramda sabır, duygu, tecrübe, beceri gibi içsel yapılar; geçmişte kazanılan beceriler, etkinlikler ve roller gibi dışsal yapıları koruyarak yaşlılık döneminde sürdürmeyi hedefler. Süreklilik kuramında yaşlı birey çocukluğundan beri öğrendiği davranışları, düşünceleri şu anki yaşamında da kullanmayı amaçlar(Artan, 2018: 50-51). Yaşlanan birey eski ve sürekli olan hayatını değiştirmemesi ve sağlıklı bir yaşlılık için önemlidir. Başarılı yaşlanma geçmişte getirdiği rollerle yaşlılıkta kazandığı rolleri bir arada sürekli bir şekilde kullanılmasıdır (Abay, 2017: 22-23).

Eksiklik Kuramı

Bu kuram, yaşlı bireylerin genç bireylere göre aktifliğini kaybedip pasif olduğunu, yaşlı bireylerin hareket yeteneklerinin yavaşladığı, yaşlıların ilgi düzeylerinin azaldığını belirtmektedir. Bu durum yaşlılığın biyolojik bir süreç olduğunun kabullenilmesine sebebiyet vermiştir. Kısaca bu kurama göre yaşlı bireyin vücut fonksiyonlarında eksilme meydana gelmektedir yani bireyin gün geçtikçe eksilen bir varlık olduğunu savunur (Artan, 2018: 53).

Sosyolojik Bağlamda Yaşlılık ve Sosyal Dışlanma

Yaşlılık sadece biyolojik bir olgu olmanın ötesinde sosyolojik bir olgudur. Yaşlanma olgusuna sosyolojik açıdan baktığımızda, yapısal işlevselci yaklaşım önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım içerisinde çözülme, aktivite, süreklilik, toplumsal rol ve modernleşme teorileri yer almaktadır. Öte yandan çatışmacı yaklaşım, yaşlanma olgusunu, sınıf, eşitsizlik ve güç ilişkileri çerçevesinde ele almaktadır. Yorumcu yaklaşım ise yaşlıların, yaşam deneyimlerini ve anlatılarını konu edinmektedir (Görgün Baran, 2018: 592).

Yaşlanma sosyolojisi, bir yandan nesnel düzeyde yaşlılara yönelik yapısal düzenlemelerin neler olduğu üzerinde yoğunlaşmakta öte yandan yaşlıların öznel olarak yaşlılığa ilişkin oluşturdukları anlam yapılarına odaklanmaktadır. Sosyal yaşlanma çok yönlü ve dinamik bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda sosyal yapıda sosyal statü ve rollere giriş çıkışla ilgili geçişler, davranışlara ilişkin beklentiler, kaynakların ve fırsatların toplumsal dağıtımı, toplumsal etiketleme, yaşlı istismarı, sosyal dışlanma gibi deneyimlerini konu edinir (Görgün Baran, 2018: 593).

Sosyal dışlanma, bir bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayan sosyal, ekonomik ve siyasal ilişkiler ağından belli bir ölçüde ya da tamamen yoksun olmasını ifade eder. Sosyal dışlanma hem bireysel hem de toplumsal yönü olan bir kavramdır (Taşkesen, 2018:71).

Sosyal dışlanma, "bireylerin yoksulluk, işsizlik, özürlülük ve yaşlılık gibi nedenlerden dolayı eğitim, sağlık ve kültürel imkanlardan yararlanamaması, üretim etkinlikleri içinde yer alamaması ve karar alma süreçlerine katılamaması gibi çok boyutlu bir kavramdır" (Çunkuş ve ark., 2019: 63).

Yaşlıların yaşlılığın getirmiş olduğu biyolojik, psikolojik ve fiziksel anlamda aktivitelerini yerine getirmekte zorlandıklarından üretim, ekonomi, sağlık, eğitim gibi birçok alandan dışlanmaktadır. Yaşlı bireyler yaşlılık döneminde yapabildiklerini yapmama, beslenme, sağlık gibi birçok alanda toplumsal olarak dışlanmaktadır. Yaşlının toplumdan dışlanması yaşlı bireyinin yetkinliğinin azalması sonucudur. Bu dışlanma modernleşme ve küreselleşme ile beraber daha yaygın hale gelmiştir. Yaşlı bireyin sağlık sorunlarının giderek artması bu dışlanma riskini arttırır. Yaşlı birey hizmetlere ulaşamaması ve ekonomik olarak yaşam kalitesini yükseltecek bir gelirinin olmaması bunun bir kanıtı olarak gösterilebilir. Yaşlı birey bu dışlanma sonucu toplumu kendine benimsetmeyebilir kendini toplumun bir parçası olarak hissetmeyebilir ve ruhsal olarak sağlığını olumsuz etkileyebilir. Dışlanma sonucu öz saygısını kaybeden yaşlı bireyler; içine kapanık, yalnızlığı seçen hatta intihar eğilimli kişiler olarak karşımıza çıkabilirler (Çunkuş, Akbaş, 2019: 63-65).

Sonuç

Bu çalışma sonucunda yaşlı bireylerin toplumun en güçsüz ve yardıma muhtaç durumundaki insan gruplarından biri olduğu görülmüştür. Yaşlanmaları sebebiyle karşı karşıya kaldıkları fiziksel sorunların yanında psikolojik ve sosyal çöküşlere de maruz kalmaktadırlar. Maddi anlamda da emeklilikle birlikte ciddi bir kayba uğramaktadırlar. Sahip oldukları statü ve saygıları da azalmaktadır. Başkalarının yardımına ihtiyaç duyan bir birey halini almışlardır. Hayatın bu döneminde korunmasız ve yardıma muhtaç olmaları onları tehlikelere daha açık hale getirmiştir. Bu nedenle kadın ve çocuklardan sonra en fazla ihmal ve istismara uğrayan dezavantajlı gruplardan birisi de yaşlılar olmuştur. Yaşlı bireyler yaşlılıkla gelen sorunlardan dolayı bakıma ihtiyaç duyan bireyler haline gelmektedir. Yaşlıların, aile ortamında, sosyal çevresinde hayatını sürdürmesi, yaşlı bireyin psikolojik ve sosyal anlamda huzurlu ve mutlu hissedebilmesi için önemlidir. Yaşlılık insanlar için kimi zaman korku uyandırdığından ve "işe yaramama" gibi görüldüğünden yaşlı bireylere yönelik dışlayıcı bir algı oluşmaktadır. Bu algı hem yaşlı bireyde hem de çevresinde zaman zaman sosyal dışlanmaya neden olmaktadır. Bu nedenle birey toplumsal algıdan dolayı kendisini sosyal çevreden izole etmektedir. Bu da bireyin psikolojik anlamda yıpranmasına ve hayattan zevk alamamasına yol açmaktadır.

Kaynakça

Abay, A.& Yıldız, R. (2017). Yaşlılarla Sosyal Hizmet, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Artan, T. (2018). Yaşlılarla Sosyal Hizmet (2. Baskı). Ankara: Sabev Yayıncılık.

Aslan, D. (2012). "Sağlıklı Beslenme ve Yaşlılık", D. Aslan ve M. Ertem (Ed.), Yaşlı Sağlığı: Sorunlar ve Çözümler, Ankara: Palme Yayıncılık.

Aslan, M. ve Hocaoğlu, Ç. (2014). Yaşlılarda İntihar Davranışı, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6(3), 294-309.

Beğer, T.& Yavuzer, H. (2012). Yaşlılık ve Yaşlılık Epidemiyolojisi, Klinik Gelişim Dergisi, Sayı 25: 1-3.

Çunkuş, N., Taşdemir Yiğitoğlu, G. ve Akbaş, E. (2019). Yaşlılık ve Toplumsal Dışlanma, Geriatrik Bilimler Dergisi, 2(2), 58-67.

Danış, Z. (2009). Türkiye'de Yaşlı Nüfusun Yalnızlık ve Yoksulluk Durumları ve Sosyal Hizmet Uygulamaları Açısından Bazı Çıkarımlar, Sayı 1: 67-83.

Duru, S. ve Kalaycı, E. (2017). Yaşlı Ayrımcılığının Önlenmesinde Sosyal Hizmet Uzmanının Rolü, Social Sciences Studies Journal, 3(7), 1394-1399.

Görgün Baran, A. (2018). "Yaşlanma", Sosyoloji, (Ed.E.Burcu Sağlam-A.Gelgeç Bakacak-A.Öğün Boyacıoğlu), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Şentürk, Ü. (2017). "Çocuk ve Çocukluk", (Ed.Mehmet Zencirkıran), Davranış bilimleri (2. Baskı). Bursa: Dora Yayıncılık.

Şentürk, Ü. (2020). Yaşlılık Sosyolojisi Yaşlılığın Toplumsal Yörüngeleri, Bursa: Dora Yayıncılık.

Taşkesen, M.Ö. (2018). "Yoksulluk ve Çalışma Hayatı", Yoksulluk ve Sosyal Hizmet, (Ed.Bülent Şen-Mustafa Özcan Taşkesen), Konya: Eğitim Yayınevi.

Üçok, Akın. (2018). "Yaşlılıkta Aktivite Kuramı ile Yaşamdan Kopma Kuramının Karşılaştırılması", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:11, S.56, s.451-453.

Yıldız, R. (2017). "Yaşlık Üzerine Teorik Yaklaşımlar", A. R. Abay ve F. Güngör (Ed.), Yaşlılarla Sosyal Hizmet, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. E-ISBN: 978-975-06-2818-4.

Zastrow, C. (2015). Sosyal Hizmete Giriş (3. Baskı). Ankara: Nika Yayıncılık.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Derleme Sözlüğü'nde Yer-Yön Sözleriyle Oluşturulan Birleşik Fiiller

Yeter Torunöğretmen[1]

Özet

İnsan için en temel kavramdan biri olan yer-yön kavram alanına yönelik sözlere Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından itibaren rastlanmaktadır. Türkçenin sözvarlığındaki yer-yön sözleriyle ilgili olarak yapı ve anlam özellikleri açısından kapsamlı değerlendirmeler yapılmış, ayrıca dil-kültür ilişkisi bağlamında yer-yön sözleri irdelenmiştir. Bu çalışmanın konusunu ise yer-yön sözlerinin kullanıldığı birleşik fiiller oluşturmaktadır. Türkiye Türkçesi ölçünlü dilinde yer-yön sözlerinin gerek türemiş gerekse birleşik fiillerde kullanımıyla sıkça karşılaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise "Türkiye Türkçesi ölçünlü dilinde türemiş ve birleşik fiillerde geniş bir kullanıma sahip olan yer-yön sözleri acaba Türkiye Türkçesi ağızlarında nasıl bir görünüm sergilemektedir?" sorusunun yanıtını bulmaya yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda malzeme olarak Derleme Sözlüğü esas alınmıştır. Derleme Sözlüğü'ndeki aşağıyukarı, ön-arka, karşı-yan, ileri-geri, iç-dış, sağ-sol, öte-beri gibi karşıtlarla ve diğer yeryön bildiren sözlerle oluşturulan birleşik fiiller belirlenmiştir. Belirlenen birleşik fiillerin ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanımının olup olmadığı üzerinde de durulmuş; bunun için de Derleme Sözlüğü'ndeki veriler, Güncel Türkçe Sözlük ile karşılaştırılmıştır. Derleme Sözlüğü'ndeki ilgili birleşik fiiller gözden geçirildiğinde aşağı-yukarı ve iç-dış karşıtlığıyla ilgili sözlerle oluşturulan birleşik fiillerin daha çok olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Derleme Sözlüğü, Yer-Yön Sözleri, Birleşik Fiil

[1] Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
ytorun@cu.edu.tr

Giriş

Bireyin dil edinim sürecinde en temel kavramlardan biri olarak yer-yön bildiren sözler, her dilin sözvarlığında önemli bir yere sahiptir. Türkçe açısından bakıldığında da Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından itibaren yer-yön bildiren sözlerin sözvarlığı içinde önemli bir yer tuttuğu görülür. Türkçenin sözvarlığına ve anlam bilimine yönelik çalışmalarda yer-yön sözleri çok yönlü olarak ele alınan konulardan biridir, ayrıca yer-yön sözleri dil-kültür ilişkisi bağlamında da değerlendirilmiştir (Duran, 1988; Sağlık Şahin, 2009; Türk, 2004). Dil kullanıcısının gereksinimleri doğrultusunda dilde çok kullanılan sözlerin, dilin yapı ve anlam ilişkileri çerçevesinde kullanım alanının da genişlediği görülür. Bu doğrultuda Türk dili konuşurlarının eylem dünyasında da en önemli kavramlardan birini oluşturan yer-yön kavramıyla ilgili sözlerle Türkçede birçok türemiş ve birleşik fiil yapıları oluşturulmuştur. Sözvarlığı ve anlam bilimi çalışmaları içinde ayrıntılı olarak ele alınan yer-yön sözleri, bu çalışmada birleşik fiillerdeki kullanım ve anlam özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Türkiye Türkçesi ölçünlü diline yönelik sözlüklerde ve gramer çalışmalarında yer-yön sözlerinin kullanıldığı gerek türemiş gerekse birleşik fiillerle karşılaşmak mümkündür (GTS; Öztürk, 2008). Bu çalışmanın amacı ise "Ölçünlü Türkiye Türkçesi sözvarlığı içinde geniş bir kullanım alanına sahip olan *yer-yön sözü + fiil* yapısından oluşan birleşik fiiller acaba Türkiye Türkçesi ağızlarında nasıl bir görünüm sergilemektedir? Türkiye Türkçesi ağızlarında içinde yer-yön sözü olan birleşik fiillerin ölçünlü Türkiye Türkçesinde yapı ve anlam açısından durumu nedir? Yalnızca Türkiye Türkçesi ağızlarında olup da ölçünlü Türkiye Türkçesinde olmayan *yer-yön sözü + fiil* yapısından oluşan birleşik fiiller var mıdır?" türünden soruların yanıtlarını bulmaya yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye Türkçesi ağızlarında ilgili birleşik fiilleri belirlemek için Derleme Sözlüğü (DS) esas alınmıştır. Tespit edilen fiillerin ölçünlü Türkiye Türkçesindeki durumunu görmek için de Güncel Türkçe Sözlük'e (GTS) başvurulmuştur. Çalışmada *aşağı-yukarı, ön-arka, karşı-yan, ileri-geri, sağ-sol, iç-dış, öte-beri* karşıtları ile yer-yön kavram alanına yönelik *ara, orta, yön* sözleriyle oluşturulan birleşik fiillere yer verilmiştir.

Bulgular

1.*Aşağı-yukarı* karşıtlığıyla ilgili olanlar

DS'de *aşağı-yukarı* karşıtlığıyla ilgili olarak *alt, aşağı*; *üst, üzeri, yüksek* sözlerinin veya bu sözlerin fonetik olarak farklı biçimlerinin birleşik fiiller içinde yer aldığı görülmektedir. DS'de *yer-yön sözü + fiil* yapısından oluşan birleşik fiillerin ölçünlü Türkiye Türkçesindeki durumuna bakıldığında ilgili fiillerin bir kısmı, benzer ya da yakın veya farklı anlamda GTS'te yer almıştır. DS'de bazı birleşik fiiller için tanık cümleler de verildiği görülmektedir. Buna göre DS'de *aşağı-yukarı* kavram alanıyla ilgili sözlerle oluşturulan birleşik fiiller şunlardır:

Altbaşı çekmek: Çekinmek, hatır saymak: *Ben altbaşı çekmeden söylerim* (DS1) // GTS:-

Altını çalmak (I, II, III): (I) 1. Süpürmek, temizlemek. 2.Toplamak, hesabı kapatmak, ilişiği kesmek (DS1, DS12)//GTS: -

altını çalmak (II) Yontmak, kesmek.(DS1); Tava, tencere vb. dibi tutmak, yanmak (DS 12) // GTS: -

altını çalmak (III) Ağzını aramak, niyetini yoklamak: *Onun altını çaldım öyle bir fikri yok* (DS1) // GTS: -

Altını çizmek: İlişiğini, dostluğunu kesmek (DS1) // GTS: bir sözün önemini belirtmek, üzerine dikkati çekmek, vurgulamak.

Altını yakmak: Kötülüğü arttıracak şekilde davranmak: *Biz işi kapatmıya çalışıyoruz, o altını yakıyor* (DS1); üstünde yemek pişmekte olan ocağı yakmak, canlandırmak (DS 12) // GTS:-
Alttan su çıkmak: Tedirgin edecek bir hadise olmak: *Altından su mu çıktı, biraz daha otur* (DS1) // GTS: -

Alt teknesine irmek (ermek): Gizli tutulan bir işin aslını kurcalayıp öğrenmek (DS 1) // GTS:-

Aşağı almak: Döğmek, tepelemek. (DS 1); Horan oynarken kemençeye uyarak kollarını indirmek (DS 12) // GTS: Devirmek, yıkmak.

Aşağıdan gelmek: Çalım satmayı bırakmak (DS1) // GTS: -

Aşağıdan götürülmek: Çocuk için kullanılacak ilâç fercin içine konulmak (DS 1)//GTS: -

Aşağıdan söylemek: Tevazu ile konuşmak (DS 1) // GTS: -

Üste atmak: Yüklemek (suç için) (DS 11, 4075) // GTS: -

Üste çekmek: 1. Değiştirilecek iki maldan biri, ötekinden daha değerli olmak.

2. Kötülükte karşılaştırılan iki canlıdan biri, ötekinden baskın çıkmak (DS 11) // GTS: -

Üste gelmek: 1. Yenmek, altalamak. 2. Değerce üstün olmak: *Bu malın üstüne yok*! (DS 11) // GTS: -

Üsten almak: Övünmek (DS 11, 4076) // GTS: -

üstü kirlenmek [üst kirlenmek, üstü gelmek, üstüne olmak, <u>üstünü görmek</u>]: Aybaşı olmak (kadın için) (DS11) // GTS: Üstünü görmek: Gebeyken aybaşı olmak.

Üstoturakta olmak: Kavgaya hazır olmak: *Sen de birader üstoturaktasın, hemen kavga etmek istiyorsun* (DS 11) // GTS: -

Üstünde galmak: (I) Artırma ya da eksiltmede üstünde kalmak. (II**)** Borçlu kalmak (DS 11) // GTS: 1. mal, artırma sonucunda bir kimsenin olmak: "*Mal, üstünde kalınca da herkes gibi sevinmedi, böbürlenmedi."* - Haldun Taner 2. suçlanmak: "*Behiç'le Siyret benden gizlediler, kabahat bizim üstümüzde kalır."* - Peyami Safa.

Üstünden dökülmek [üstünden gaçmak]: Yakışmamak (giysi için) (DS 11) // GTS: Giysi, giyecek bol ve biçimsiz olmak, yakışmamak.

Üstünden geçmek: Güç kullanarak cinsel ilişkide bulunmak (DS 11) // GTS**:** Üstünden geçmek (I): Daha önceden yapılmış bir işi, denetlemek amacıyla yeniden gözden geçirmek. / (birinin) üstünden geçmek (II): Irzına geçmek.

Üstüne basmak: Birinin ortaya atmak istediği bir düşünce, bir başkasınca tıpatıp söylenmek (DS11) // GTS: 1. yerinde bir düşünce ileri sürmek. 2. iyice belirtmek: *Üstüne basa basa olmaz, dedi.*

Üstüne gelmek 1. [→**üstüne varmak**] 2**.** Zorlamak: *Pek üstüme geldiler. Ben de ister istemez "pekiy" didim* (DS 11) // GTS: (bir şeyin) üstüne gelmek: Bir şey yapılırken veya konuşulurken çıkagelmek.

Üstüne gomak: Yükselmek (eder için): *Her şeyin fiyatı gün geçtikçe üstüne goyuyor* (DS 11) // GTS**:** Üstüne koymak: katmak, eklemek**.**

Üstünü kirletmek: Kakasını donuna kaçırmak: *Çocuk üstünü kirletmiş. Donunu değiştirin* (DS 11) // GTS: -

Üstüne malitmek: Önemsemek, benimsemek: *Üstüne mal ittiği yok ki*! (DS 117) // GTS: mal etmek: 1. bir değer karşılığında sahip olmak 2. kendi malı, eseri, buluşu gibi benimsemek veya saymak 3. yüklemek, ait olduğunu göstermek.

Üstüne varmak[→üstüne gelmek]: Saldırmak (DS 11) //GTS: (birinin) üstüne varmak: 1. bir şey yapmasını baskı yaparak istemek. 2. saldırmak.3. kadın evli bir erkekle evlenmek.

Üstüne yatmak: Borcu ödememek, aldığını geri vermemek (DS 11) **//** GTS: Hakkı yokken bir şeyi kendine mal etmek, bir şeyi alıp vermemek

Üzerine sürmek: Ayak diremek, üstünde durmak (DS 11) //: GTS: -

Yüğseğinden uçmak: Kolayca erişilemiyecek şeyler istemek (DS 11) // GTS: -

Yüğsekten atmak: Övünmek (DS 11) // GTS: Yapamayacağı şeyleri yapabilirmiş gibi söylemek.

Yüğsekten uçmak: Kendisinin ya da malının değerini yüksek göstermeye çalışmak (DS 11) // GTS: 1. yükseklerde dolaşmak. 2. *argo* palavra atmak, çok abartmak.

2. *Ön-arka* karşıtlığıyla ilgili olanlar

DS'de *ön-arka* karşıtlığıyla ilgili olarak *art, arka, ardal; ön, öneği, öndül, önleme* gibi *ön* ve *arka* kavram alanıyla ilgili sözlerle birleşik fiil oluşturulduğu görülmektedir. DS'de *ön-arka* kavram alanıyla ilgili sözlerle oluşturulan başlıca birleşik fiiller şunlardır:

Arda gelmek: Zora gelmek, ters gelmek: *Ahmedin kolunu arda getirdim, az daha kırıyordum* (DS 1, 302) // GTS: -

Ardal olmak: Arsızlıkla birine musallat olmak (DS 1) // GTS: -

Öneği olmak: Birinin güç duruma düşmesine engel olmak, sıkıntıdan kurtarmak (DS 9); terslik yapmak (DS 12) // GTS: -

Öneği söylemek: Her zaman tersini söylemek (DS 9) // GTS: -

Önünü bırakıp sonunu saymak: Geleceğinin kötü olasılığını düşünmek (DS 12) // GTS: -

Önalmak: Mutlu olmak (DS 9) // GTS: önü alınmak: Önlenmek: *Yangının önü alındı.*

Öndül koymak: Bahse tutuşanlardan kazanana verilmek için ortaya armağan koymak (DS 9) // GTS:-

Öne geçmek: 1. İleri gitmek, üstün gelmek 2. Önden gitmek, kılavuzluk etmek (DS 9) // GTS: önüne geçmek: 1. yolunu kesmek. 2. Önlemek.

Önleme gitmek: Yapılmakta olan işten sürekli olarak çok para çekmek (DS 9) // GTS: -

Önöze beklemek: Pusu kurmak (DS 9) // GTS: -

Önüne durmak: Kefil olmak (DS 9) // GTS: -

Ön vermek [ön vermeyh (DS 12)]: 1. İyi ya da kötü öne düşmek. 2. Gereğinden çok hoşgörülü davranmak (DS 9) // GTS: -

Öñyañ olmak: Umulmadık durumla karşılaşınca ne yapacağını bilmemek, şaşırmak (DS 9) // GTS: -

3. *Karşı-yan* karşıtlığıyla ilgili olanlar

DS'de *karşı-yan* kavram alanına yönelik *aykırı, arkırı, karşı, kıyı, yaka, yamaç, yan* sözleriyle oluşturulan birleşik fiillerle karşılaşılmıştır:

Arkırı gelmek: İtiraz etmek (DS 1) // GTS: -

Aykırı gelmek: Karşı gelmek, itiraz etmek (DS 1) // GTS: -

Karşı karşı söylemek: Karşısındakini kızdıracak söz söylemek (DS 8) // GTS: -

Kıyıcığından geçmek: Görüp geçirmek: Böyle olduğumuza bakma, biz de bolluk içinde yaşamanın kıyıcığından geçtik (DS 8) // GTS: -

Yaka olmak: Çocuk birinin yanından ayrılmamak: *Aman bu çocukta yaka oldu be*! (DS 11) // GTS: -

Yamaca çıkmak → [yamacına çıkmak]: 1. Karşıya geçmek. 2. Karşılamak (DS 11, 12).

Yamacına çıkmak [yamaca çıkmak]: 1. Karşısına çıkmak. 2. Karşılamaya çıkmak (DS 11); Karşı çıkmak, karşılamak (DS 12) // GTS: -

Yamacına durmak [→ yamacına gelmek]: Yakınına gelmek (DS 11, 12) // GTS: -

Yamacına gelmek [**yamacına durmak**]: Yakınına gelmek (DS 11, 12) // GTS: -

Yamacını vermek: Karşılığını vermek (DS 11) // GTS: -

Yamaç çatmak: Savında direnmek: *Hasan, köylü ile yamaç çatıyor* (DS 11) // GTS: -

Yamaç olmak: Karşı durmak; tartışmada, döğüşte, oyunda, düşünce vb.de karşı yan olmak (DS 11) // GTS: -

Yanbağı gelmek: Bir yanına yaslanmak, yan gelmek (DS 11) // GTS: -

Yançalaşmak: Çene çalmak (DS 11) // GTS: -

Yan çalmak [**yan cızmak, yan çeyhmek, yan çizmek, yanlamak**]: Kaçınmak, işi gevşek tutmak, caymak (DS 11) // GTS: yan çizmek: Bir işten kaçmak.

Yançeyhmek: Döneklik yapmak (DS 12) // GTS: -

Yan çıhmak / yan çıkmak [yan çekmek]: Yan tutmak (DS 11) // GTS: -

Yangelmek: 1. Yatıp uzanmak, dinlenmek. 2. İşi yolunda, kaygısız olmak (DS 11) // GTS: Bir işe karışmayarak rahatına bakmak, keyfince yaşamak.

Yan yatmak (I): Karşı çıkmak. (II) Boy ölçüşmek (DS 11) // GTS: 1. yana doğru çok eğilmek. 2. sağa veya sola doğru eğilerek devrilmek.

4. *İleri-geri* karşıtlığıyla ilgili olanlar

DS'de *ileri-geri* karşıtlığıyla ilgili olarak yalnızca *geri* ile oluşan iki birleşik fiil tespit edilmiştir:

Geriye çekmek: Bir işi zora çekmek (DS 6) // GTS: -

Gesgeri etme: Geri verme, geri çevirme: *İstediğiniz meyveyi gönderiyorum, sepeti Ahmet'le gesgeri ediniz* (DS 6) // GTS: -

5. *İç-dış* karşıtlığıyla ilgili olanlar

DS'de iç-dış karşıtlığıyla ilgili olarak *iç, içeri, dış, dışarı, dışarlık, dışlık* sözleriyle birleşik fiiller oluşturulduğu görülmektedir:

dışa çıkmak [-> dışa gitmek (I)]: Aptes bozmak (DS 4) // GTS: -

Dışarı çıhmah[dışarı çıhmah] [-> dışa gitmek (I)]: Aptes bozmak (DS 4) // GTS: dışarı çıkmak: 1. kapalı bir yerden dışarı gitmek. 2. *mecaz* büyük abdest yapmak.

Dışarı gitmek: Aptes bozmak (DS 4) // GTS: -

Dışarlık olmak: Akıl ve ruh hastalıklarından birine yakalanmak (DS 4) // GTS: -

Dışlığı azmak: Canı sıkılmak (DS 4) // GTS: -

Dışlığı gelmek: İçi açılıp ferahlık duymak (DS 4) / **Tışlığı gelmek**: 1. Dirlik, düzen, sessizlik bulmak. 2. Neşeli, mutlu zaman geçirmek (DS 10) // GTS: -

Dışlığı gelmemek: Huzuru olmamak, canı sıkılmak, keyifsiz olmak (DS 4) // GTS: -

Dışlık vermemek: Rahat bırakmamak, tedirgin etmek (DS 4) // GTS: -

Diş durmak: Rahat durmak (DS 4) // GTS: -

İç almamak: Sevmemek, kıskanmak (DS 7) // GTS: içi almamak: 1. midesi kabul etmemek. 2. sakıncalı gördüğünden veya beğenmediğinden, bir işi yapmak istememek.

İçe batmak: İçi sızlamak, yüreği acımak (DS 7) // GTS: içe batmak: İçine dokunmak.

İçe ılımamak: İçi rahat olmamak: *Tirene biletsiz bindim ama Kirazlıya gelinceye kadar içim içime ılımadı* (DS 7) // GTS: -

İçe ilimek [içine ılımak]: 1. Sindirmek, yararlı olmak (yemekiçin). 2. İçine sinmek, o işten ya da sözden memnunluk duymak (DS 7) // GTS: -

İçeri olmak: Gerdeğe girmek (DS 7) // GTS: -

İçerisi gitmek [-> içi geçmek] [içerisi gitmek]: Bağırsakları bozulmak (DS 7) // GTS: içi gitmek: 1. içi sürmek. 2. bir şeyi yapmayı veya elde etmeyi çok istemek.

İçeri tutmak: Bir işte başkasını aldatıp, zarar ettirmek (DS 7) // GTS: -

İç etmek: Ceviz, fındık vb. şeylerin kabuğunu soyup içini çıkarmak (DS 7) // GTS: *argo* eline geçen bir şeyi sahibine bildirmeyerek kendine mal etmek.

İçe yidirmek: Hoşa gitmeyen bir davranışı ya da sözü karşılıksız bırakmak, içe atmak (DS7) // GTS: -

İçi geçmek[içerisi gitmek, içi gitmek]**:** Bağırsakları bozulmak (DS 7) // GTS: 1. istemeden kısa bir süre uyuyuvermek. 2. bir işe yaramaz duruma gelmek. 3. yaşlılıktan, güçsüzlükten isteksiz olmak, hiçbir şeye ilgi duymamak. 4. kavun, karpuz vb. yenmeyecek biçimde içi bozulmuş olmak.

İçine almak: Ağlamaktan tıkanıp hıçkırmak (DS 7) //GTS: içine almak: Kapsamak.

İçine ılımak [içe ilimek, içine ilimek]: İçine sinmek, o işten ya da sözden memnunluk duymak (DS 7) // GTS: -

İçine ılıştırmak: Hoşa gitmeyen bir söz ya da davranışı karşılıksız bırakmak, içine atmak (DS 7) // GTS: -

İçine ılıtmamak: İçine sindirmemek, pişman etmek (DS 7) // GTS: -

İçine oynatmak: Ortadan yok etmek, çalmak: *Beş liramı içine oynattı* (DS 7) // GTS: -

İçine vurmak: Bir şeyin değerini haksız olarak az bulmak, beğenmemek: *Ondan iyisini bulamazsın içine mi vurdu* (DS 7) // GTS: -

İçirik olmak: Alt üst olmak, karışmak: *Ortalık içirik olmuş* (DS 7) // GTS: -

6. *Sağ-sol* karşıtlığıyla ilgili olanlar

Oñ sağ, sol sözlerinin yer aldığı DS'de *sol* sözüyle ilgili aşağıdaki birleşik fiiller tespit edilmiştir:

Solak davul dövmek: Zararını bile bile, bir işte, bir düşüncede inatlaşmak (DS 10) // GTS:-

Solaklama atmak: Sol elle atmak (DS 10) // GTS: -

***Sol durmak**: Soğuk ve ilgisiz davranmak. Bu birleşik fiil yapısına DS'de rastlanmaktadır. Ancak daha önce yaptığımız çalışmada üzerinde durulan bir deyimleşmiş yapıdır (Torun, 2004).

7. *Öte-beri* karşıtlığıyla ilgili olanlar

DS'de *öte, beri* ile oluşturulan birleşik fiiller şunlardır:

Beri almak: Geri çevirmek (hayvanlar için kullanılır) (DS 2) // GTS: -

Beri bekmez etmek: Bir işi şöyle böyle, az çok düzene koymak (DS 2) // GTS: -

Bericibermek: Göndermek, gitmesine izin vermek, bırakmak (DS 2) // GTS: -

beri dönmek: Hasta biraz iyileşmek (DS 2) // GTS: -

***bereñarı (beri añarı) olmak**: Hastanın biraz iyileşmesi, biraz düzelmesi, toparlaması: Bu birleşik fiile DS'de rastlanmadı. Ceyhan yörük ağzında kişisel gözlem ve kullanım doğrultusunda belirlenen bu fiil, DS'deki *beri dönmek* fiiliyle benzer ve yakın anlamda kullanılmaktadır.

beri etmek [> beri eylemek]: Geri çevirmek, bu tarafa döndürmek, yakına getirmek (DS 2) // GTS:-

beri eylemek: Geri çevirmek, bu tarafa döndürmek, yakına getirmek (DS 2) // GTS: -

beri vermek: Yakına vermek: *Keseri beri ver* (DS 2) // GTS: -

Öte beri gezmek: Orada burada dolaşmak (DS 9) // GTS: -

Öte etmek: Savmak (DS 9) // GTS: -

Öteğitmek: Öteye gitmek, uzaklaşmak (DS 9) // GTS: -

8. Diğer yer-yön sözleriyle oluşanlar

Aşağı-yukarı, ön-arka, karşı-yan, ileri-geri, iç-dış, sağ-sol, öte-beri karşıtlığı dışında DS'de *ara, orta, yön* ve *yön*'den türetilen *yöndem, yönlü* sözleriyle birleşik fiiller oluşturulmuştur:

Aralaş olmak: Kovulmak (DS 1) // GTS: -

Arası açılmak: Dostluk bozulmak (DS 12) // GTS: arasını açmak

Arasını açmak: Aldığını unutturmaya çalışmak, geri vermemek (DS 12) // GTS: arasını açmak

Araya vermek: Boşa salmak, ziyana uğratmak (DS 1) // GTS: Yararsız bir işe harcamak.

Ortaya söylemek: Bir kimseyi belirtmeden genel olarak konuşmak (DS 9) // GTS: Ortadan söylemek: Herkesin içinde, belli bir kimseyi amaçlamadan konuşmak.

Yöndemine getirmek [yöndemini bulmak]: Bir şeyi yapmanın sırasını, olanağını bulmak (DS 11) // GTS: -

Yöndemini bulmak [yöndemine getirmek]: Bir şeyi yapmanın sırasını, olanağını bulmak (DS 11) // GTS: -

Yöne gelmek: 1. Düzene girmek: *Bu daş yöne gelmez, boşuna yorulma*. 2. Eğitilmeye elverişli olmak (DS 11) // GTS:-

Yöne getirmek: 1. Düzene koymak. 2. Eğitmek, huyunu düzeltmek (DS 11) // GTS: -

Yön görmek: Uygun görmek (DS 11) // GTS: -

Yön kesmek: Söz kesmek, karar vermek (DS11) // GTS: -

Yönlü gelmek: Yararına olmak (DS 11) // GTS: -

Sonuç ve Değerlendirme

Yer-yön sözü + fiil yapısından oluşan birleşik fiiller açısından DS zengin veriler sunmaktadır. DS'de *yer-yön sözü + fiil* yapısından oluşan ve yer-yön sözünün yan veya mecaz anlamlar kazandığı yaklaşık 115 birleşik fiil tespit edilmiştir.

DS'de tespit edilen birleşik fiillerin ölçünlü dildeki durumunu görmek amacıyla GTS'teki durumuna bakıldığında şu sonuçlarla karşılaşılmıştır:

AŞAĞI-YUKARI karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Altbaşı çek- Altını çal- Altını yak- Alttan su çık- Alt teknesine ir- / er- Aşağıdan gel- Aşağıdan götürül- Aşağıdan söyle- Üste at- Üste çek- Üste gel- Üsten al- Üstoturakta ol- Üstünü kirlet- Üzerine sür- Yüğseğinden uç-

DS ve GTS'te yer alanlar	Altını çiz- Aşağı al- Üstünü gör- Üstünde gal- (/ kal-) Üstünden dökül- Üstünden geç- Üstüne bas- Üstüne gel- / var- Üstüne go- / koy- Üstüne malit- / GTS: mal et- Üstüne var- / gel- Üstüne yat- Yüğsekten at- / yüksekten at- Yüğsekten uç- / yüksekten uç-

Tablo -1

Aşağı-yukarı karşıtlığı bağlamında DS'de yer alan 30 birleşik fiilden yaklaşık yarısı GTS'te de yer almıştır. Tablo 1'e bakıldığında ortak kullanımların daha çok *yukarı* kavram alanına yönelik sözlerle oluşturulan birleşik fiiller olduğu görülmektedir.

ÖN-ARKA karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Arda gel- Ardal ol- Öneği ol- Öneği söyle- Önünü bırakıp sonunu say- Öndül koy- Önleme git- Önöze bekle- Önüne dur- Ön ver- Öñyañ ol-
DS ve GTS'te yer alanlar	Ön al- / önü alın- Öne geç- / önüne geç-

Tablo-2

DS'de *ön-arka* karşıtlığı çerçevesinde belirlene 13 birleşik fiilden yalnızca 2'si DS ve GTS'te ortak kullanılmıştır. Yalnızca DS'de yer alan kullanımlarda ağızlara özgü *ardal, öneği, önöze* gibi sözlerin birleşik içinde yer aldığı görülür.

KARŞI-YAN karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Arkırı gel- Aykırı gel Karşı karşı söyle- Kıyıcığından geç- Yaka ol- Yamaca çık-

	Yamacına çık- Yamacına dur- Yamacına gel- Yamacını ver- Yamaç çat- Yamaç ol- Yanbağı gel- Yançalaş- Yan çal- Yan çek- / çeyh- Yan çık-
DS ve GTS'te yer alanlar	Yan cız- / yan çiz- Yan gel- Yan yat-

Tablo-3

Karşı-yan karşıtlığı çerçevesinde DS'de belirlenen yaklaşık 20 birleşik fiilden 3'ü GTS ile ortaklık göstermektedir. DS'de özellikle *karşı* kavramı bağlamında *yamaç* sözüyle birleşik fiiller oluşturulduğu gözlenirken, ölçünlü Türkiye Türkçesinde *yamaç* sözüne birleşik fiil yapısı içinde rastlanmaması dikkat çekicidir. Bu da aslında aynı kavram alanına yönelik sözcüklerin seçiminde ağızlardaki ve ölçünlü dildeki seçimin farklılığını ortaya koyan bir durumdur. Ölçünlü Türkiye Türkçesinde *karşı* sözü kullanılırken, Türkiye Türkçesi ağızlarında aynı kavram alanına yönelik olarak *yamaç* sözünün tercih edildiği görülmektedir: Ölçünlü Türkiye Türkçesi: *karşılığını ver-* // Türkiye Türkçesi ağızları: *yamacını ver-*, Ölçünlü Türkiye Türkçesi: *karşı ol-* // Türkiye Türkçesi ağızları: *yamaç ol-*.

İLERİ-GERİ karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Geriye çek- Gesgeri et-
DS ve GTS'te yer alanlar	-

Tablo-4

İleri-geri karşıtlığıyla ilgili DS'de yalnızca geri ile ilgili 2 birleşik fiile rastlanmıştır.

İÇ-DIŞ karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Dışa çık- / dışa git- Dışarı git- Dışarlık ol- Dışlığı az- Dışlığı / tışlığı gel- Dışlığı gelme- Dışlık verme- Diş dur- İçe ılıma- İçe ili- / içe ılı- İçeri ol- İçeri tut- İçe yidir-

	İçine ılı- İçine ılıştır- İçine ılıtma- İçine oynat- İçine vur- İçirik ol-
DS ve GTS'te yer alanlar	Dışarı çıh- / çık- İç alma- / içi alma- İçe bat- / içine bat- İçerisi git- / içi git- İç et- İçi geç- İçine al-

Tablo-5

DS'de *iç-dış* karşıtlığı çerçevesinde belirlenen birleşik fiillerin daha çok *iç* kavramıyla ilgili olduğu görülmektedir. DS'de belirlenen yaklaşık 26 birleşik fiilden 7'si GTS'te de yer almıştır. DS'de *dış* kavram alanına yönelik olarak Ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanılmayan *dışlık* sözüyle de birleşik fiiller oluşturulduğu gözlenirken, ağızlara özgü sözvarlığıyla oluşan *dışlığı az-, dışlığı / tışlığı gel-, dışlığı gelme-, dışlık verme-* birleşik fiilleri Türkiye Türkçesi ağızlarına özgü kullanımlar olarak kendini göstermektedir. Ayrıca *iç* sözüyle oluşturulan *içe ılı-, içine ılıştır-, içine ılıt-* gibi fiillerde ölçünlü Türkiye Türkçesinde *sin-* veya *ısın-* fiili tercih edilirken, DS'de *ılı-* fiilinin kullanılması dikkat çekici bir eşdizim olarak kendini gösterir.

SAĞ-SOL karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Solak davul döv- Solaklama at-
DS ve GTS'te yer alanlar	-

Tablo-6

Dil-kültür ilişkisi bağlamında önemli kavramlardan olan *sağ-sol* yer-yön adına yönelik olarak DS'de yalnızca *sol* ile ilgili 2 birleşik fiile rastlanmıştır. Ancak DS'de yer almasa bile Türkiye Türkçesi ağızlarında varlık gösteren *sağ-sol* kavram alanına yönelik birleşik fiillerin bulunabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. *Sol dur-* birleşik fiilinin bu bağlamda değerlendirilmesi gerekir.

ÖTE-BERİ karşıtlığıyla ilgili olanlar	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Beri al- Beri bekmez et- Bericiber- Beri dön- Beri et- Beri eyle- Beri ver- Öte beri gez- Öte et- Öteğit-

DS ve GTS'te yer alanlar	-

Tablo-7

Öte-beri kavram alanına yönelik olarak DS'de tespit edilen birleşik fiillerin GTS'te kullanımıyla karşılaşılmamıştır. D S'de yer almayan ancak kişisel kullanım ve gözlemlerimiz bağlamında *bereñarı (beri añarı) ol-* fiili de Türkiye Türkçesi ağızlarına özgü bir kullanımdır.

DİĞER yer-yön sözleriyle ilgili olanlar (ara, orta, yön, yöndem, yönlü)	
Yalnızca DS'de yer Alanlar	Aralaş ol- Yöndemine getir- Yöndemini bul- Yöne gel- Yöne getir- Yön gör- Yön kes- Yönlü gel-
DS ve GTS'te yer alanlar	Arası açıl- / arasını aç- Arasını aç- Araya ver- Ortaya söyle- / ortadan söyle-

Tablo-8

DS'de *ara, orta, yön, yöndem, yönlü* sözleriyle oluşturulan birleşik fiillerden *ara* ve *orta* ile oluşturulanların GTS'te de yer aldığı görülürken *yön, yöndem, yönlü* sözleriyle oluşturulanlar yalnızca DS'de yer alan, dolayısıyla da Türkiye Türkçesi ağızlarına özgü kullanımlardır.

YER-YÖN SÖZLERİ		SAYISI	ORANI
Aşağı-yukarı	Aşağı: 10	30	% 26
	Yukarı: 20		
Ön-arka	Ön: 11	13	% 11
	Ark: 2		
Karşı-yan	Karşı: 11	20	% 17
	Yan: 9		
İleri-geri	İleri: -	2	% 1,7
	Geri: 2		
İç-dış	İç: 17	26	% 23
	Dış: 9		
Sağ-sol	Sağ: -	2	% 1,7
	Sol: 2		

Öte-beri	Öte: 3	10	% 9
	Beri: 7		
Diğer (ara, orta, yön / yöndem / yönlü)	Ara: 4	12	% 10
	Orta: 1		
	Yön / yöndem / yönlü: 7		
TOPLAM		115	

Tablo-9

DS'deki *yer-yön sözü + fiil* yapısından oluşan birleşik fiiller, genel olarak değerlendirildiğinde tablo-9'daki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre DS'de belirlenen birleşik fiillerin yaklaşık % 26'sını *aşağı-yukarı*, % 23'ünü *iç-dış*, % 17'sini *karşı-yan*, % 11'ini *ön-arka*, % 9'unu *öte-beri*, % 2'lik oranlarda *ileri-geri* ve *sağ-sol* karşıtları oluşturmuştur. Belirlenen birleşik fiillerden % 10'u ise *ara, orta, yön / yöndem / yönlü* sözlerinin kullanıldığı birleşik fiillerdir. Bu sonuçlara göre *yer-yön sözü + fiil* yapısından oluşan birleşik fiiller açısından DS'deki birleşik fiillerin yaklaşık yarısı *aşağı-yukarı* ve *iç-dış* karşıtlığıyla oluşturulan birleşik fiillerdir.

DS'de yer alan *yer-yön söz- + fiil* yapısından oluşan fiillerin yaklaşık % 25'ine GTS'te rastlanırken; % 75'i yalnızca DS'de yer almıştır.

DS ve GTS'te ortak kullanılan birleşik fiiller, anlam açısından değerlendirildiğinde fiillerin bir kısmı aynı, benzer veya yakın anlamda kullanılırken, bazılarında anlam açısından farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda *aşağı al-, yüksekten at-, yüksekten uç-, dışarı çık-* vb. fiiller DS ve GTS'te aynı veya benzer anlamda yer alırken; ortak kullanılan *altını çiz-* fiiline DS'de *ilişiğini, dostluğunu kesmek* anlamı verilmiş; GTS'te ise *bir sözün önemini belirtmek, üzerine dikkati çekmek, vurgulamak* anlamı verilmiştir.

DS özelinde yapılan bu çalışmayla, Türkiye Türkçesinin anlamca kaynaşmış, kalıplaşmış, deyimleşmiş birleşik fiil varlığının kapsamını ortaya koymak bakımından Türkiye Türkçesi ölçünlü dili kadar, Türkiye Türkçesi ağızlarının da derinlemesine incelemeye değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

DS 1-12 (1993): Derleme Sözlüğü 1-12. Ankara: TDK Yayınları.

GTS: Güncel Türkçe Sözlük: www.tdk.gov.tr / Erişim tarihi: 15-25.09.2020

Sağlık Şahin, G.S. (2009). Türk Dilinde Yön Gösteren Karşıtlıklar: Aşağı-Yukarı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergis*i. Cilt 6, S: 3 Eylül-2009. s. 18-32.

Duran, S. (1988). Türkçede Cihet ve Mekân Gösteren Ek ve Sözler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten-1956*. TDK Yayınları.

Türk, V. (2004). Sağ , Oŋ, Sol Sözleri ve Kavram Alanları. *Türkbilig*. 2004/7: 125-136.

Torun, Y. (2004). Dokuztekne Köyü'nden Derlenen Atasözü ve Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt: 13 ss.185-192.

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Türkiye'de Göç ve Kentleşme Üzerine Bir Değerlendirme

Vedat YILMAZ*

Mehmet TAMER*

Özet

Göç insanların belirli bir yerleşim alanından farklı bir yerleşim alanına yapmış olduğu mekân değişikliğidir. Yapılan bu mekân değişikliği ülke sınırları dâhilinde gerçekleşmişse iç göç, ülke sınırları dışında gerçekleşmiş ise dış göç olarak ifade edilmektedir. Göç olgusunun sosyal, ekonomik, siyasal ve yönetsel gibi birçok boyutta farklı sonuçları olabilmektedir. Göç istemli olarak gerçekleştirildiği gibi istem dışı olarak ta gerçekleştirilmektedir. İster istemli ister istemsiz olsun yapılan her göç eyleminin bir nedeni bulunmaktadır. Göç eylemi sonrası arzu edilen gerçekleşebildiği gibi arzu edilmeyen durumlar da ortaya çıkabilmektedir. Göç eylemi göç edilen yerleşim alanı ile birlikte göçle gelinen yerleşim alanının kentleşmesi noktasında birçok açıdan etki edebilmektedir. Göç olgusunun kentleşme sürecinde olumlu yönde etkileri olabildiği gibi olumsuz yönde de etkileri olabilmektedir. Türkiye'ye özellikle 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonrası azımsanmayacak sayıda Suriyeli göç etmiş ve ülkenin kentleşme düzeyini önemli oranda etkilemiştir. Literatür taraması ve gözlem yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmanın amacı; Türkiye'de göçün kentleşme sürecine etkilerinin genel olarak incelenmesidir. Bu doğrultuda göç, göç çeşitleri, Türkiye'de göç ve kentleşme konularına yer verilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, Kent, Kentleşme

An Evaluation on Migration and Urbanization in Turkey

Abstract

Migration is a change of place made by people from a specific residential area to a different one. If this change of location takes place within the borders of the country, it is expressed as internal migration, if it takes place outside the borders of the country, it is expressed as external migration. The phenomenon of migration can have different consequences in many dimensions such as social, economic, political and administrative. Migration is done voluntarily as well as involuntarily. Every act of immigration, whether voluntary or involuntary, has a reason. After the act of migration, the desired can be realized as well as undesirable situations. The act of migration can affect many aspects of the urbanization of the migrated settlement area together with the migrated settlement area. The phenomenon of migration can have both positive and negative effects in the urbanization process. In Turkey, especially in 2011 after the civil war in Syria has been an increase in the number of migrants. Increasing immigration has significantly affected the

* Doç.Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi Bölümü, vedatyilmaz1977@gmail.com
* Dr.Öğr.Üyesi Mustafa Kemal Üniversitesi Antakya MYO, Yerel Yönetimler Programı, mtamer@mku.edu.tr

urbanization level of the country. The aim of this study, which was prepared using literature review and observation method; to examine the effects of general urbanization process of migration in Turkey. This context migration, migration varieties, information was presented about the migration and urbanization in Turkey ıssues. In addition, recommendations have been made.

Keywords: Migration, City, Urbanization

Giriş

Göç insanların yaşamlarını başka bir yaşam alanında devam ettirme kararı almasıdır. Alınan bu karar isteğe bağlı olabildiği gibi istem dışı yani zorunlu olarak da olabilmektedir. Göç geçmişte yaşanmışlıkların sonu yeni bir yaşamın başlangıcıdır. Göç eden insanlar yeni yaşamlarında arzu ettiklerine kavuşabildikleri gibi geçmişteki yaşamlarını arzulayabilmektedir. Dolayısıyla göç sonuçları net olarak belirli olmayan bir eylemdir. Bu eylemin ağır sonuçlarının olabileceği düşünülerek karar verilmelidir. Göç kararı isteğe bağlı olabildiği gibi istek dışı yani irade dışında da olabilmektedir. Göç eylemi yaşanılan ülkenin sınırları içerisinde gerçekleşmesi iç göç ülke sınırları dışında gerçekleşmesi halinde ise dış göç adı verilmektedir. Göç ister ülke içi ister ülke dışı gerçekleşsin nedensiz olarak yapılmamaktadır.

2011 yılında Suriye'de ortaya çıkan iç savaş sonrası milyonlarca kişi yaşamlarını sürdürdükleri topraklardan farklı ülkelere güvenli bir ortam bulmak amacıyla göç etmek zorunda kalmıştır. Dünyanın birçok ülkesine göç eden Suriyeli göçmenler özellikle jeopolitik konumundan dolayı Türkiye'yi tercih etmişlerdir. Türkiye'de üç buçuk milyonun üzerinde Suriyeli göçmen yaşamını sürdürmektedir. Türkiye'ye göç eden Suriyeli göçmenlerin diğer ülke kentlerinde olduğu gibi Türkiye'de de kentler üzerinde sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal ve yönetsel anlamda yansımaları olmaktadır. Bu yansımalar olumlu yönde olabildiği gibi olumsuz yönde de olabilmektedir. Bu çalışmada özellikle Suriyeli göçmenlerin Türkiye'deki kentleşme sürecindeki etkileri genel olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda göç, kent ve kentleşme kavramları, Suriye'den Türkiye'ye yapılan göçün kentler üzerindeki etkileri konularına yer verilerek değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Göç ve Göç Çeşitleri Üzerine

İnsanlık tarihi boyunca göç olgusu gündemde kalmış ve kalmaya devam etmektedir. Göç konusu dünyadaki bütün ülkeleri ilgilendiren bir konu olması nedeniyle evrensel bir niteliğe sahiptir. Farklı nedenlerle gerçekleştirilen göç eylemi özellikle ekonomik ve güvenlik nedenleri ön plana çıkarılarak gerçekleştirilmektedir. Göç eyleminin temelinde daha iyi, rahat ve huzurlu bir yaşam koşuluna kavuşma arzusu bulunmaktadır. Bu arzu göç eylemi sonrası gerçekleşebildiği gibi gerçekleşmeye de bilmektedir. Göç eyleminin göç edilen ve göçle gelinen yerleşim yerleri olmak üzere iki yönlü sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal gibi birçok yönden etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler kentler üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde olabilmektedir.

Göç gelişmiş toplumlarda, değişen ekonomik ve demografik güçlere karşı iş gücü kaynaklarının coğrafi olarak yeniden dağıtıldığı önemli bir mekanizmadır (Greenwood, 1997:

647). Göç, fiziksel hareketlilik ile birlikte pisiko-sosyal ve sosyo-ekonomik değişimleri de beraberinde getiren bir yapılanma ya da farklılaşma süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreçte, göç eden kişi ve göç edilen yerleşim yeri etkin ve edilgen duruma düşebilmektedir. Göç farklı disiplinlerin konusu olmasından dolayı farklı şekilde tanımları yapılmaktadır. Sosyologlar göç eylemiyle ortaya çıkan toplumsal sonuçlar üzerine tanımlamalar yaparken, ekonomistler göçün ortaya çıkardığı ekonomik etkileri ele almaktadır (Sinha ve Ataullah, 1987: 5). Lee (1969: 285) göçü, insanların bulundukları yaşam yerlerini kalıcı veya kısmi kalıcı olarak değiştirmesi şeklinde ifade etmiştir. Mangalam (1968: 8) ise göçü, göçmen adıyla ifade edilen bir kısım insanların, daha önceden hiyerarşik olarak düzenlenmiş bir değerler seti ya da değerlendirilmiş amaçları temel alarak vermiş oldukları karar ile etkileşim sistemlerindeki değişiklikle sonuçlanacak biçimde bir coğrafik yerleşim alanından başka birine doğru yapılan eylemdir. Göç, basit bir yer değiştirme eylemi olarak yapılmış olsa da toplumları önemli düzeyde etkileyen sosyolojik değişimlere sebep olabilmektedir (Tamer, 2019: 4702). Tarihsel süreç içerisinde insanlar; güvenlik kaygısı, iş ya da ekonomik olanaklarını iyileştirmek, akrabaları ile buluşmak veya eğitim ve sağlık nedenlerle çeşitli yerleşim alanlarına göç etmiş ve göç etmiş oldukları yerleşim yerlerinde sosyolojik açıdan değişimlere neden oldukları görülmüştür.

Göç eylemi zorlu bir süreçtir. Bu süreçte insanlar yara alabilmekte hatta ölebilmektedir. Dolayısıyla göç süreci insanların yaşamlarını bütünüyle değiştirebilmektedir Bu nedenle göç kararı alınırken çok yönlü düşünülüp rasyonel alınan kararlar doğrultusunda en asgari risk ile hareket edilmelidir (Yılmaz, 2019: 1729). Göç olgusu hem teorik olarak hem de ampirik olarak incelenebilir. Teorik bakımdan incelendiğinde göç farklı göç modelleme yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda göçün boyutları mikro ve makro yaklaşımlarda değerlendirilmelidir. Mikro yaklaşıma göre göç olgusu tek bir birey ya da ailenin göç etme kararı alma sürecine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım akılcı bireylerin, göç eylemi sonrasında sağlayacakları faydayı maksimize etmeyi amaçlamalarına odaklanmaktadır. Buna göre bireyler göç eder iken, göç etmiş oldukları yerleşim yerlerinden hangi tür kazanımlar elde edeceğini hesap ederek göç eylemini gerçekleştirmektedir. Makro yaklaşımda ise yerleşim alanı yani mekân faktörü önem kazanmaktadır. Bu sebeple makro yaklaşım farklı destinasyonları karakterize eden makro değişkenleri eksen olarak almaktadır. Bu bağlamda göç olgusunu klasik modellerde ulusal sınırlar dâhilinde işsizlik ve kişi başına düşen gelir farklılıklarını azaltan yönü ile değerlendirmek daha doğru olur. Dolayısıyla makro açıdan bireyleri bir yerden başka bir yere göç etmeye iten ya da göç etme noktasında çeken faktörler; göç olgusuyla göçü alan ve veren yer arasında bir etkileşim ortaya çıkarmaktadır. Göç sebebi ne olursa olsun önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Göç yoluyla yapılan yer değişiklikleri farklı bölgeler arasında nüfusun heterojen bir şekilde dağılmasına sebep olduğundan, göçe konu olan yerin ya da mekânın yapısal özelliklerinin değişimine sebep olabilmektedir. Ampirik bakımdan değerlendirildiğinde ise göç olgusu, göçün belirleyicilerini bulma ve sonuçlarına odaklanmayı temel almaktadır (Etzo, 2008:2-3; Demirkanoğlu, 2017: 259).

Göç konusu durağan nitelikte olmayıp dinamik bir olgusuyla toplumların sosyal, kültürel, ekonomik, yapılarına göre farklılık gösteren ve çeşitli içeriği barındırmakla birlikte farklı bağlamlarda değerlendirilen geniş yelpazeli bir konu olması göçe ilişkin yapılan tanımlamaları zorlaştırmıştır (Kaypak, vd., 2017: 1184; İçduygu ve Ünalan, 1998: 38; Atmaca, 2019: 57; Akşit,

1998: 67; Tamer ve Birvural, 2017: 22;). Göç kavramı, bireylerin geçici ya da sürekli olarak bulundukları ülkeden farklı bir ülkeye genel olarak ekonomik ve güvenlik nedenli gerekçelerle hayatlarını devam ettirmek maksadıyla hareket etmeleri ve yerleşmelerini ifade etmektedir (Çam, 2014: 15). Bu doğrultuda göç olgusu yalnız yerel veya ülke içindeki bir boyutta değil, uluslararası bir boyutta kendini göstermekte olup, çeşitli toplumlarda farklı gerekçelerle yapılabilmektedir. Ek olarak sebep sonuç ilişkisiyle de toplumun özgün koşullarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Yılmaz ve Karakaya, 2019: 91; Belli ve Aydın, 2019: 816). Göç toplumsal varoluşun birçok boyutunu içine alan yalnızca göç edeni değil gelecek kuşakları da etkisi altına alan dinamik bir süreçtir. Bu sürecin olumlu ve olumsuz yönde yankıları olabilmektedir (Erat, 2017: 199; İzci ve Yılmaz, 2019: 214).

Göçler coğrafi olarak iç göç ve dış göç, zorunlu göç, isteğe bağlı göç, göç eden insanların niteliklerine özgü olarak işgücü göçü (göç edilen yerleşim yerinde yaşamlarını devam ettirebilecek türden iş sahibi olma arzusu) ve beyin göçü; (sahip olunan eğitimle daha iyi değerlendirilebileceği düşüncesi) olarak çeşitlere ayrılmaktadır (Atmaca, 2019: 1056; Yergin ve Erol, 2013: 169, Yılmaz, 2014: 1687). Göç çeşitlerine bakıldığında genel olarak; oluşum sebeplerine göre zorunlu göç, gönüllü ya da isteğe bağlı göç, ülke sınırları içerisinde gerçekleşip gerçekleşmediğine göre iç göç ve dış göç, süresine göre göçler, mevsimsel ve sürekli göçler olmak üzere çeşitlere ayrılmaktadır. Belirtilen göç çeşitlerini kısaca tanımlayacak olursak; göç eyleminin insanların istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi durumunda gönüllü göç ya da isteğe bağlı göç adı verilmektedir. İnsanların isteği dışında; savaş, doğal felaketler, terör olayları, güvenlik kaygısı gibi nedenlerle yapılan göçlere zorunlu göç denilmektedir. Yapılan göç eyleminin ülke sınırları içerisinde gerçekleştirilmiş olması halinde iç göç, ülke sınırları dışında gerçekleştirilmesi halinde ise dış göç olarak ifade edilmektedir. Belirli mevsimlerde özellikle tarımsal faaliyetlerden kaynaklı yapılan göçlere mevsimsel göç, son olarak insanların sosyal, ekonomik, siyasal, güvenlik gibi birçok faktörlerden kaynaklı sürekli olarak yaşadığı yerleşim alanından başka bir yerleşim alanına yapılan ve geri dönülmesi düşünülmeyen göçe de sürekli göç adı verilmektedir.

Kent, Kentleşme ve Göç İlişkisi

Kent, belirli bir yerleşim alanında yaşamını sürdüren ve birbirleriyle sürekli olarak iş bölümü içerisinde olan canlılar ve bunların cansız çevrelerinin bir bütünü oluşturduğu, kültürel ekosistemdir (Atıl vd., 2005: 219). Kent genel olarak ilerleme, gelişme, uygarlık, aydınlanma, özgürlük, zenginlik, çeşitlilik gibi anlamlar yüklenerek kullanılagelmiştir (Bal, 2006: 27). Kent tarihsel sürecin belirli bir döneminde belirli şartlarda oluşan ve oluşum aşamasında sosyo-ekonomik, tarihi, dinsel, kültürel, mimari ve estetik yönü ile ihtişamını gösteren yerleşim yerleridir. İnsanlığın tarihsel sürecinde önemli bir kavşak ve dönüm noktası olup, yankılı, sarsıcı ve çoğul bir süreçtir (Alver, 2012: 9). Kent kıra göre daha gelişmiş yerleşim alanlarıdır. Kentleşme süreciyle beraber kırdan veya farklı yerleşim alanlarından kentte göç eden insanların, kültürel psikolojik ve toplumsal yapıyla kentteki yapı arasında farklılıklar fazla değilse bütünleşme süreci daha kolay ve hızlı gerçekleşebilmektedir (Es ve Ateş, 2004: 215-223). Kent ile kır arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıklara işgücü piyasası, aile ve toplum yapısı, doğurganlık oranı, çevre, sağlık ve eğitim seviyesi eklenebilir (Dociu ve Dunarintu, 2012: 50); Kentin cazibesi kente olan ilgiyi artırmış ve kentleşme olgusu oluşmuştur. Kentleşme olgusunun

oluşumundaki en önemli etkenlerden birisi göçtür. Kentleşme sürecinde göç olgusunun olumsuz yöndeki etkilerinin daha çok dile getirildiği söylenebilir.

Kentleşme bir süreç ve değişim olarak tanımlandığından kentleşme olgusu, sosyo-ekonomik ve siyasal yapıda önemli değişimleri beraberinde getirmektedir (İsbir, 1991: 4-5). Türkiye açısından kentleşme süreci 1970'li yıllardan sonra gelişim göstermeye başlamıştır. Daha büyük kentlerde kentleşme düzeyi daha fazla iken diğer kentlerde kentleşme düzeyi daha azdır. Dolayısıyla nüfusu daha fazla olan yerlerde kentleşme düzeyi daha fazla olduğu söylenebilir. Kentleşme sürecinde göçün birçok boyutta etkileri bulunmaktadır. Bu etkilerin genellikle olumsuz yönlerinden bahsedilmektedir. Çünkü göçün kentleşme sürecindeki olumsuz yöndeki etkileri daha fazladır. Türkiye'de özellikle 2011 yılı sonrası Suriye göçü ile birlikte kentleşme sürecinde sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda göçün etkilerinin hissedilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Suriye'den Türkiye'ye Yapılan Göçün Kentler Üzerindeki Etkileri

Tarihsel süreç içerisinde göç konusu uygarlığı ve kentleşmeyi etkileyen en önemli unsurlardan biri olmuş; tarımın insanı toprağa bağlı yaşamaya zorlaması sonrası kentleşme ile beraber yerleşik yaşama geçilmesinden önceki dönem, "göçler çağı" olarak yaşanmıştır. Kentlerin ilk kuruluş aşamasından sonra, kitlesel dış göçler azalım göstermiş olsa da ülke içindeki göç eylemi, kentlerin ülke içerisindeki büyüklük ve işlevlerini şekillendirmiştir. Günümüzde tekrar bütün dünyada etkisini gösteren göç hareketliliği yaşanmakta olup, Türkiye'nin ise coğrafi konumundan kaynaklı bu hareketlerden en fazla etkilenen ülke olduğu söylenebilir (Tunçer, 2020: 1) .

Tarihsel süreçte isteğe bağlı ya da istem dışı nedenlerle gerçekleştirilen göçler, Türkiye'de de yüzyıllar boyu farklı nedenlerle gerçekleşmiştir. Türkiye, çevre ülkelerden ve medeniyetlerden yapılan göçler ile transit bir alana dönüşmüştür. Yalnızca "93 Harbi" olarak bilinen 1877-1878 Osmanlı – Rus savaşları esnasında ve sonrasında bir milyondan fazla insan; ikinci dünya savaşından 1990'lı yıllara kadar da dokuz milyon insan Türkiye'ye göç etmiştir (Karpat, 2010, 15-16). Bunlarla birlikte Balkan Harbi, Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyetin ilk yılları ve 1990'lı yıllardan sonra Balkanlardan, orta doğu ve Kafkaslardan Türkiye'ye doğru yoğun göç eylemleri gerçekleştirilmiştir (Yılmaz vd.,2020: 287-288). Türkiye özellikle 2011 yılından sonra komşu ülke Suriye'de çıkan iç savaş sonrası önemli sayıda göç almıştır. Suriyeli göçmenler ile ilgili Türkiye'deki nüfus dağılım bilgileri aşağıdaki tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1-Türkiye'de 23 Eylül 2020 Tarihli En Fazla İlk 30 ve En Az 5 Kentteki Suriyeli Göçmen Nüfusa İlişkin İstatistiki Veriler

Sıra No	Kentler	Kentteki Suriyeli Göçmen Nüfus	Kentin Nüfusuna Oranı %
1.	İstanbul	510.341	3.2
2.	Gaziantep	451.828	21.8

Sıra No	Kentler	Kentteki Suriyeli Göçmen Nüfus	Kentin Nüfusuna Oranı %
3.	Hatay	436.167	26.7
4.	Sanlıurfa	421.556	20.3
5.	Adana	249.003	11.1
6.	Mersin	217.952	11.8
7.	Bursa	177.304	5.8
8.	İzmir	146.970	3.3
9.	Konya	116.198	5.2
10.	Kilis	108.925	76.4
11.	Ankara	98. 213	1.7
12.	Kahramanmaras	92.334	8.0
13.	Mardin	88.893	10.6
14.	Kayseri	77.797	5.5
15.	Kocaeli	55.099	2.8
16.	Osmanive	48.198	8.9
17.	Malatya	29.698	3.7
18.	Divarbakır	23.210	1.3
19.	Adıyaman	22.095	3.5
20.	Batman	15.439	2.5
21.	Sakarya	15.367	1.4
22.	Sırnak	14.994	2.8
23.	Manisa	13.646	0.9
24.	Tekirdağ	12.511	1.1
25.	Denizli	12.479	1.2
26.	Elazığ	11.991	2
27.	Muğla	11.261	1.1

Sıra No	Kentler	Kentteki Suriyeli Göçmen Nüfus	Kentin Nüfusuna Oranı %
28.	Nevsehir	10.979	3.6
29.	Afvonkarahisar	10.648	1.4
30.	Burdur	8.039	2.9
.	.	.	.
..	.	.	.
77.	Erzincan	121	0.05
78.	Iğdır	87	0.04
79	Artvin	38	0.02
80	Tunceli	37	0.04
81	Bayburt	25	0.03

Kaynak: https://multeciler.org.tr, 2020

Türkiye'de 23 Eylül 2020 tarihi itibari ile en fazla ilk 30 kentte geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli nüfusu gösterir tablo 1'e bakıldığında en fazla Suriyeli göçmenlerin yaşadığı yerleşim yerinin 510.341 kişi ile İstanbul kenti olduğu, ardından sırası ile 451.828 kişi ile Gaziantep, 436.167 kişi ile Hatay, 421.556 kişi ile Şanlıurfa kenti devamında 98.213 kişi ile 11. sırada Ankara kenti ve 30. sırada 8.039 kişi ile Burdur kenti gelmektedir. En az Suriyeli göçmenin yaşadığı ilk 5 kente baktığımızda sırasıyla 25 kişi ile Bayburt kenti, 37 kişi ile Tunceli kenti, 38 kişi ile Artvin kenti, 87 kişi ile Iğdır kenti ve 121 kişi ile Erzincan kenti gelmektedir. Yine tabloda Suriyeli göçmenlerin yerel nüfusa göre en fazla yoğun olduğu kente bakıldığında %76.4 oranla Iğdır kentinin olduğu, en az yoğunluğun ise %0,2 oran ile Artvin kentinin olduğu görülmektedir.

Türkiye 2011 yılında ortaya çıkan Suriye'deki iç savaş sonrası Suriyelilere Türkiye'nin kapılarını açmasıyla birlikte ülkede bulunan 81 kentin tamamında Suriyeli nüfusa rastlanmaktadır. Geçici koruma statüsündeki Suriyeli göçmenlerin yaşadıkları kentlerin kültürel yapısı ile birlikte sosyo-ekonomik yönden etkilerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Sonuç

Göç insanların farklı nedenler ile gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Yapılan göç eylemi göç edenlerin istek ve talepleri doğrultusunda gerçekleşebildiği gibi arzu ettikleri dışında da gerçekleşebilmektedir. Göç eyleminin hem göç edilen hem de göçle gelinen kentlerde sosyal, ekonomik ve kültürel etkenleri başta olmak üzere önemli düzeyde kentleri etkilemektedir. 2011 yılında Suriye'de yaşanan iç savaş sonrası ani bir göç dalgası ile karşılaşan Türkiye'deki kentler

bu göç eylemine hazırlıksız olarak yakalanmışlardır. Göç ile gelen Suriyeli nüfus bazı kentleri (Bayburt, Tunceli, Artvin, Iğdır, Erzincan…) daha az etkilerken, bazı kentleri ise (Kilis, İstanbul, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Adana, Mersin) daha fazla etkilemiştir. Türkiye'de Suriyeli göçmenlerin çoğunlukta tercih ettiği kentlerin Suriye'ye komşu kentler olduğu söylenebilir. Suriyeli göçmenlerin nüfus yoğunluğunun ilk sırada olan kenti %76,4 oranla Kilis kentidir. Kilis kentindeki yerli nüfusu Suriyeli göçmenlerden önemli düzeyde az sayıdadır. Bu sebeple de Kilis kentinde Suriyelilerin kendi kültürleri ile yaşadıkları ve yereli sosyal, kültürel ve ekonomik boyutta önemli düzeyde etkiledikleri söylenebilir.

Türkiye'de kentlerde yaşayan göçmenler ile yerel halk arasındaki en önemli sorun uyum sorunudur. Yaşanan bu uyum sorununun yerel ve merkezi yönetimin koordineli bir şekilde çalışarak yerel halk ile Suriyeli göçmenlerin bir araya gelmesi ve kaynaşması ile çözülebilir. Kısıtlı bulunan kentlerdeki iş olanaklarının artırılarak Suriyeli göçmenler ile yerel halk arasındaki işsizlikten kaynaklı olan ekonomik sorunlar çözüme kavuşturulabilir. Suriyeli göçmenlerin ne zaman ülkede ayrılacakları Suriye'deki iç savaşın ne zaman biteceğinin belirsizliği ile eş düzeydir. Ayrıca Suriye'deki savaşın uzamasına paralel olarak savaş bitmiş olsa bile Türkiye'den ayrılacak gönüllü sayısının azalacağı söylenebilir. Bu sebeple kentleşme sürecinde Suriyeli göçmenlerin kalıcılığı doğrultusunda planlamaların yapılması daha yerinde olacaktır.

Kaynakça

Akşit, B. (1998), " İç Göçlerin Nesnel ve Öznel Toplumsal Tarihi Üzerine Gözlemler Köy Tarafından Bir Bakış", Türkiye'de iç göç, ss. 22-37, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, İstanbul.

Alver, K. (2012), Kent imgesi, Hece Yayınları, Ankara.

Atıl, A., Gülgün, B. ve Yörük, İ. (2005), "Sürdürülebilir Kentler ve Peyzaj Mimarlığı", Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, Cilt.42, Sayı 2, s. 215-226.

Atmaca, Y. (2019), "Tükiye'deki Göç Yönetimi Politikalarının Avrupa Birliği Müktesebatına Uyum Sürecinde Değerlendirilmesi", Route Educational and Social Science Journal, Vol.6(7), pp. 1054-1066.

Atmaca, Y. (2020), "Esenyurt ve Göç Yönetimi Politikaları Üzerine Bir İnceleme", Türkiye'de Göçün Kentler Üzerindeki Etkileri ve Yönetimi (Ed. Vedat Yılmaz ve Yıldız Atmaca), Ekin yayınevi, ss. 65-85.

Bal, Hüseyin (2006), Kent Sosyolojisi, Fakülte Kitabevi, Isparta.

Belli, A. ve Aydın, A. (2019), "Uluslararası Göç Olgusundaki Değişim: Çevre Sığınmacılığı", (Ed. Ali Fuat Gökçe, Uğur Ülger, Seda Kulu ve Muhammed Aksu), 13. Uluslararası Kamu Yönetimi Sempozyumu (KAYSEM 13) Tam Metin Bildiri Kitabı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ss. 816-826.

Çam, F. (2014), Avrupa Birliği Göç Politikaları Makedonya Bulgaristan Türkiye, Alter Yayıncılık, Ankara.

Demirkanoğlu, Y. (2017), "Avrupa'da Göçmenlerin Siyasal Katılımı", Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi IV Küresel Siyasette Yeni Yönelimler Bildiri Kitabı (Ed. H. Özdemir, O. Göktolga, A. Torun, S. Ekici, Z. Akdağ, F. K. Akyol), İnönü Üniversitesi Yayını, Malatya, ss.258-275.

Docıu, M. and Dunarintu, A. (2012), "The Socio-Economic Impact of Urbanization", International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, Cilt: 2, Özel Sayı 1, ss. 47-52.

Erat, V. (2017), "Küreselleşme ve Ulus-Devlet Sarmalında Devletlerin Göçmen Politikası", Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.8, S. 15, ss. 197-209.

Es, M. ve Ateş, H. (2004), "Kentlileşme ve Göç: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri", Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı: 48, ss. 206-248.

Etzo, I. (2008), Internal Migration: A Review of the Literature, MPRA Munich Personel RePEc Archive, MPRA Publisher, https://mpra.ub.uni-muenchen.de/8783/1/MPRA_paper_8783.pdf (Erişim Tarihi: 10/09/2020).

Greenwood, M. J. (1997), Internal Migration in Developed Countries, Handbook of Population and Family Economics, V.1-B, pp.647-720.

İçduygu, A. ve Ünalan, T. (1998), " Türkiye'de İç Göç Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri", Türkiye'de İç Göç, s.38-55, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, İstanbul.

İsbir, G. Eyüp (1991), Şehirleşme ve Meseleleri, Gazi Büro Yayınları, Ankara.

İzci, F. ve Yılmaz, V. (2019), "Kentlerin Kalkınması Sürecinde Göçün Etkileri: Van İli Örneği", (Ed. İsmet Yılmaz, Ekrem Karabulut ve Faruk Serin) Malatya Turgut Özal Üniversitesi 5.Uluslararası Bölgesel Kalkınma Konferansı, ss. 209-220.

Kaypak, Ş., Bimay, M. ve Yılmaz, V. (2017), "Uluslararası Göç ve Mülteci Sorunlarının Çözümünde Yerel Yönetimlerin Rolü: Batman Örneği", (Ed. Ahmet Yatkın), Uluslararası 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Elazığ.

Lee, E. S. (1969), "A Theory of Migraton", Migration (Der. J. A. Jackson), Cambridge University Press, Great Britain, pp.283-297.

Mangalam, J. J. (1968), Human Migration: A Guide to Migration Literature in English 1955-1962, The University of Kentucky Press, Lexington.

Sinha, V. N. P. ve Ataullah M. D. (1987), Migration – An Interdisciplinary Approach, Seema Publications, Delhi.

Tamer, M. (2019), "Göç Sürecini Türkiye'de Yöneten Merkezi Kurum: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü", Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, S.48, ss.4702-4706.

Tamer, M. ve Birvural, A. (2017) "Mültecilerin Uyum Sürecinde Yerel Yönetimler ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü", Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi, C.9, S. 35, ss. 21-27.

Tunçer, S. A. (2020), "Göç Hareketlerinin Kentsel Mekânda İzlenmesi Kırşehir Örneği", Türkiye'de Göçün Kentler Üzerindeki Etkileri ve Yönetimi (Ed. Vedat Yılmaz ve Yıldız Atmaca), Ekin yayınevi, ss. 1-34.

Yergin, H. ve Erol, A. (2013), "Göç, Tehcir ve Hicret Kavramları Işığında Köyden Kente Taşınmaların Değerlendirilmesi: Hakkâri Örneği" 3rd Arab-Turkish Congress of Social Sciences, ss. 167-180.

Yılmaz, A. (2014), "Uluslararası Göç: Çeşitleri ve Etkileri", Elecronic Turkish Studies Journal, Volume 9, Issue 2, pp. 1685-1704.

Yılmaz, V. (2019), "İç Göçün Nedenleri ve Değerlendirilmesi: Bitlis İli Örneği", OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, C.11, S. 18, ss.1709-1735.

Yılmaz, V., Efşan, N.Ç., Mecek, M. (2020), "Suriyeli Göçmenlerin Kentlere Etkilerinin Torbalı Özelinde Değerlendirilmesi", Türkiye'de Göçün Kentler Üzerindeki Etkileri ve Yönetimi (Ed. Vedat Yılmaz ve Yıldız Atmaca), Ekin yayınevi, ss. 285-312.

Yılmaz, V. ve Karakaya, S. (2019), "İç Göçün Nedenleri ve Sonuçlarının Analizi, Muş İli Örneği", İşletme ve Yönetim Araştırmaları (Ed. M. F. Çavuş), Akademisyen Yayınevi, Ankara, ss. 87-108.

https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/, ET. 20/10/2020.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Milet İşi Seramiklerin Çini Lisans Eğitiminde Üretim ve Uygulaması

Serap Işıkhan*

Özet

14.yy. ikinci yarısıyla başlayan ve 15.yy. ilk yarısı itibariyle erken Osmanlı dönemi ürünleri olarak adlandırılan ve Beylikler dönemi seramiği olarak da bilinen "Milet İşi" seramikler, çinide bilinen en uzun üretim aşamalarını temsil eder. Yapılan birçok kazı ve çalışmalar sonucu elde edilen veriler sayesinde, bu seramiklerin bünye (çamur), uygulama tekniği, astar, renk-boya ve sır teknolojisi gibi özelliklerini biliyoruz. Örneğin bu seramikler, genellikle çukur tabak ve kâse gibi form tipolojisine sahiptirler. Kırmızı çamur bünyeli ve şeffaf sırlıdırlar. Ancak tüm bu bilinenlere rağmen, Milet İşi seramiklerin özellikle lisans eğitimindeki üretimi ciddi bir birikim ve altyapı gerektirmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Eski Çini Onarımları Anasanat Dalı lisans eğitimi düzeyinde, Çini Tasarımı dersinde Milet İşi seramiklerin yeniden üretimine yönelik uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenciler Milet İşi seramikler hakkında bugüne kadar yayınlanan kazı raporları, makale, bildiri ve kitap gibi kaynakları araştırdıktan sonra, atölye ortamında söz konusu tabak ve çanakların reprodüksiyonlarını yapmak için çalışmalara başlarlar. Bu formların üretim tekniği ve teknolojik çalışmaları bir dönem boyunca devam eder. Öğretim yılının ikinci döneminde üretilmiş olan Milet İşi formlara, yazılı kaynaklardan edinilen orijinal buluntu parçaların desen restitüsyonları yapılarak desen port folyosu oluşturulur. Böylece öğrenciler üretimlerini gerçekleştirdikleri aslına uygun çanak ve tabaklarına bu desenleri aktarır ve uygulamayı sonlandırırlar.

Anahtar Kelimeler: Çini, Milet İşi Seramik, Beylikler Dönemi Seramikleri

Giriş

Tarihi milattan önce 4. yüzyıla dayanan ve Osmanlı sanatında özel bir konu olan "İznik", Marmara Bölgesi'nde Bursa İline bağlı aynı adı taşıyan İznik Gölünün doğu kıyısında, Roma çağından surlarla çevrili bir kenttir (Altun, 1999: 11). İznik, 1331'de Orhan Gazi tarafından Osmanlı topraklarına katılmış; sanat, ticaret ve kültür merkezi haline gelmiştir. 1331 yılına kadar Bizans teknolojisi ile üretilen seramikler İznik'in Osmanlılar tarafından alınmasından sonra giderek formları, desenleri ve teknolojisi ile değişime başlamıştır. Arkeolojik buluntular ve malzeme analizleri değişime tanıklık etmektedir (Tuna, 1999: 284). Ancak uzun süre seramik sanatındaki Bizans etkileri, kültürel etkileşimin izleriyle sanata yansımaya devam etmiştir. Bu etki gerek form gerekse motif ve kompozisyonları bakımından pek çok örnekte kendini göstermiştir. Anadolu Selçukluları döneminin ardından erken Osmanlı veya ilk Osmanlı seramikleri olarak bilinen Milet İşleri de bu dönemde karşımıza çıkmaktadır.

Milet ismini ilk buluntu yerinden alan bu seramiklerin daha sonraları buluntuların yoğunluğundan ana üretim merkezinin İznik olduğu anlaşılmıştır. İznik'te yapılan kazılarda çok sayıda çini fırınına, fırın malzemesine, pişmiş seramiklere bunların yanı sıra kırık atılmış defolu

seramik parçalara ulaşılmıştır. Bu yanılgıdan sonra literatüre geçen 'Milet İşi' seramikleri 'Beylikler Devri Seramiği' olarak adlandırılmıştır. Ancak yine de araştırmacılar, buluntu yeri olarak değil de akıllarda Milet İşi seramikleri olarak kaldığı ve bilindiği için bu adı kullanmaya devam etmektedirler.

Genellikle tabak ve çukur kâse gibi açık formlara sahip bu seramiklerde, kırmızı çamur üzerine beyaz astar çekildikten sonra, çoğunlukla kobalt mavisi boya ile hiçbiri birbirine benzemeyen serbest fırçayla natüralist ve stilize dekorlar yapılmıştır. Genelde renksiz ama bazen firuze olmak üzere çeşitli renklerde sır kullanılmıştır (mavi tonları ve mor gibi.) Fakat esas olan, alttaki boya ile yapılan desenlerin görülebilmesi için sırın şeffaf olmasıdır. Bitkisel ve geometrik motiflerin yanı sıra radyal çizgilerle hareketlendirilen desen örnekleri vardır. Ender de olsa kullanılan desenler arasında figürlere de yer verilmiştir. Genelde kuş ya da balık kullanılmış, kazılarda bulunan bir tabak örneğinde ise badem gözle bir insan figürüne rastlanmıştır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü Eski Çini Onarımı Anasanat dalı ders programında yer alan Çini Tasarımı dersi kapsamında her yıl öğrencilerle Milet İşi kapların yeniden üretim projesi çalışılmaktadır. İkinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, öğrencilere çömlekçi çarkında Milet İşi çanak ve tabakların röprodüksiyonlarının üretilmesi için uygulamalar yapılmaktadır. Bölümümüzde yapılan bu uygulamaları sunmadan önce, erken Osmanlı dönemi Milet İşi kapların tarihsel bakımdan önemi, üretim özellikleri ve nasıl ortaya çıkarıldığı konusundaki tanıtıcı bilgilerden kısaca bahsetmek uygun olacaktır.

Kazılarda Milet İşi Seramikler

İlki 1963-1969 yılları arasında Prof. Dr. Oktay Aslanapa tarafından gerçekleştirilen İznik Osmanlı dönemi çini-seramik fırın kazılarında, İznik'in Osmanlı döneminde önemli bir çini ve seramik üretim merkezi olduğu ispatlanmıştır (Kayabal, 1999: 30).

1963-1964 yıllarında Prof. Dr. Oktay Aslanapa başkanlığında Orhan İmaret Camii'nde (1335) yapılan kazı ve sondaj çalışmalarında bulunan fırın kalıntıları, fırın malzemeleri ve yanık, bozuk parçalar sayesinde seramiklerin üretim merkezlerinin İznik olduğu ortaya çıkmıştır (Fındık, 2001: 33).

1969 yılından sonra uzun bir süre ara verilen kazı çalışmalarına 1981 yılında tekrar başlanmıştır. Yapılan tüm kazı çalışmaları İznik'te bir seri seramik üretimin gerçekleştirildiği ve atölye bölgelerinin bulunduğunu işaret etmiştir. Bölgede kazı çalışmaları ilerledikçe çok sayıda atölye ve fırına rastlanmıştır (Kayabal, 1999: 30).

Dr. Bedri Yalman başkanlığında İznik'te gerçekleştirilen önemli bir kazı çalışmasına ise 1980 yılında başlanıp, 1986-1987 yılları arasında ara verilmiş, 1998 yılında yeniden başlanarak İznik Roma Tiyatrosu kazısı yapılmıştır.[1]

İznik'te Selçuk mahallesinde yer alan Roma dönemine ait açık hava tiyatrosundaki kazı çalışmaları, temelde Roma Tiyatrosu'nu açığa çıkarma amacıyla başlatılmış ancak tiyatroyu yer yer 8-9 m kalınlıkta örten toprak tabakasından çeşitli buluntuların ele geçmesi, özellikle zengin

[1] https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/iznik-roma-tiyatrosu-kazilarinda-yeni-kesif-/1318349 (son erişim:2018)

seramik parçalarının, fırınların ve fırın malzemelerinin yüzeye çıkmasıyla kazının önemi daha da artmıştır (Aslanapa, 1987: 329-349).

Esas merkez İznik olmak üzere Kütahya, Milet, Konya, Antalya, Silifke, Malatya ve Bursa'da yapılan kazı çalışmalarında bulunan buluntulara göre, 14. yüzyıl ikinci yarısı ve 15. yüzyıl Beylikler döneminde üretimin buralarda da yapılmış olduğunu gösteren çeşitli seramikler bulunmuştur. Daha önce F. Sarre'nin Milet'teki buluntulara göre 'Milet İşi' dediği, 14. yüzyılın ikinci yarısı ve 15. yüzyıla ait seramiklerin Prof. Dr. K. Otto-Dorn tarafından da İznik'te yapıldığı kabul edilmiştir. Böylece Prof. Dr. Oktay Aslanapa'nın İznik'te yaptığı kazılarda bulunan sayısız parça ve çini fırınları da asıl merkezin İznik olduğunu kesin olarak ortaya koymuştur. Günlük kullanma için seri imalat halinde yapılan bu seramiklerde kırmızı çamur kullanılmış ve özellikle tabak ve çukur kâseler yapılmıştır. Sürahi, vazo gibi buluntulara ise çok az rastlanmıştır (Öney, 1976: 124)

İznik'te sürdürülen kazılardan çıkan buluntulara bakılarak Bizans döneminde de Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemlerinde yapılan seramiklere benzer seramiklerin yapıldığı görülmüştür. Kırmızı ve beyaz çamurlu, yanık, bozuk seramik parçaları, yarı mamul örnekler ve fırın malzemeleri Bizans döneminde de İznik'te seramik üretiminin yapıldığının göstergesidir (Fındık, 2001: 33). Gündelik kullanım seramiği olarak üretilmiş olan bu kaplar, Beylikler döneminde, siyasi karışıklıklar, savaşlar yüzünden alım gücü düşen halk için ucuz, bol, güzel ve kullanışlı olmuştur (Tuna, 1988: 29).

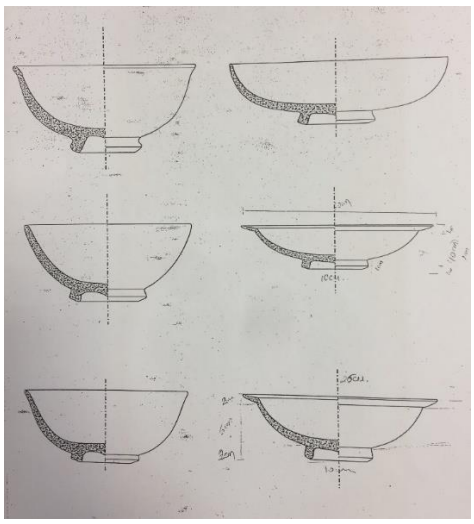
İznik'te yapılan çeşitli kazılar ve F. Sarre'nin Milet'teki buluntularına dayanarak binlerce parça, ham madde, üçayaklar, fırına ait aletler, boyanmış, fırınlanmış, yanmış, bozulmuş parçalar ve çökmüş vaziyette tam bir fırın yeri buluntuları, 'Milet İşi' denilen kırmızı çamurlu seramiklerin nerede yapıldıkları konusundaki endişeyi ve çeşitli tezleri ortadan kaldırmıştır. (Paker, 1964: 157).

Milet İşi Seramiklerin Form, Desen, Teknik ve Teknolojik Değerlendirmesi

İznik çini fırınları kazılarında elde edilen buluntular ışığında, kırmızı çamurlu seramiklerin ana hammaddesi kırmızı renkli çömlekçi kilidir. Kırmızı kil Anadolu'da bol bulunan bir malzemedir. Kilde bulunan demir peroksit çamurun, kırmızı renkli olmasına neden olmuştur. Doğada hazır kil yataklarından elde edilen kırmızı killer çeşitli işlemlerle elden geçirildikten sonra, içlerine hem biçimlendirmenin kolay olması hem de kilin dayanıklılığını arttırmak amacıyla eklenen irili ufaklı katkı maddeleriyle, kırmızı çamurlu seramiklerin üretimlerine hazır hale getirilmiştir (Fındık, 1991: 35).

Erken Osmanlı dönemi Milet İşi seramikleri üzerinde yapılan bilimsel içerikli çalışmalardan çıkan sonuçlarda, kırmızı çamurda silis miktarı max. %90, serbest kuvarts'ın %65 olduğu, çamuru bağlayan sırçanın kalkerli ve kurşunsuz olduğu anlaşılmıştır (Tuna, 1999: 29).

Dönemin formları kırmızı çamur kullanılarak çömlekçi tornasında şekillendirilmiş ve günlük kullanım amaçlı üretilmiş halk sanatı ürünleri olan kalın cidarlı kâselerdir. Kâseler genelde yarım küre şeklinde, halka dipli ve ağızları hafifçe dışa doğru çekik olarak şekillendirilmiş; içi tamamen, dışı yarıya kadar beyaz astarla kaplanmıştır. Yarım küre formundaki kâselerin ağız çapı ortalama ayak çapının üç katı, yüksekliği ise iki katı olarak yapılmıştır. Kâseler tipolojik olarak benzer ebatlarda üretilmişlerdir (Fındık, 1991: 35) (Resim-1).



Resim-1: İznik Form Tipolojileri

Seramik şekil aldıktan sonra yüzey perdahlanarak pürüzsüz bir hale getirilir. Astarlamaktaki amaç bünyeyle sırın genleşmesini uydurmanın yanı sıra dekorlamaya uygun bir alanın yaratılmasıdır. Kırmızı çamurun rengi dekor yapmaya müsait olmadığından yüzeyi beyaz astar ile kaplanır.

İznik çini fırın kazılarında çıkarılan Milet İşi seramiklerde en çok kullanılan renk kobalt mavisidir. Çıkan parçalar üzerinde kobalt mavisinin değişik tonlamaları görülür. Bunun sebebi sırın uygulanma şekli, yani sırın kaplara bazen kalın bazen de ince uygulanması ya da fırın atmosferinin değişken olmasıdır. Hatta bazen boyanın form üzerine kalın sürülmesi bile renkte farklılıklar yaratabilir. Milet işi seramiklerinde en çok uygulanan serbest fırça boyama tekniği olduğu için tonlamalardaki bu farklılıklar aynı kap içerisinde bile görülmüştür.

Dönemin kaplarında dekorlamada slip tekniği uygulaması nedeniyle kullanılan pigmentler (metal oksitler), beyaz kilin renklendirilmesiyle boya haline getirilir. Çanak ve tabakların içleri alkalili sırla[2] kaplandığı için mangan oksit-mor, kromit-siyah, bakır oksit-turkuaz, kobalt oksit-lacivert renk verir. Kapların dış kısımları da yarıya kadar astarlanır dekora hazır haline getirilir. Çanağın içi gibi yine dışı da serbest fırça darbeleriyle boyanarak dekorlanırdı. Ancak kapların dışı kurşunlu sırla kapladığı için genellikle kullanılan bakır oksit yeşil renge dönüşür (Tuna, 1999: 20).

İznik çini fırınları kazılarında çıkan Milet İşi seramikler üzerine uygulanan bütün sırlar şeffaftır. Ancak içlerinde çok nadir de olsa bilhassa kapların iç kısımlarında firuze sır ve hafif tonda mavi renkli sırların da kullanıldığı görülmüştür (Yalman, 2004: 200).

Erken Osmanlı dönemi Milet İşi seramik kapları dekorlarında-kompozisyonlarında sanatçılar, çoğunlukla doğada gördükleri çiçekleri, yaprak motiflerini ve çeşitli türdeki bitkisel öğeleri kullanmışlardır. Dönemin sanatçıları bu ögeleri stilize ederek yeni motif ve kompozisyonlar ortaya çıkarmışlardır. Oldukça fazla kullanılan stilizasyon, Milet İşi seramik kaplarında özgün kompozisyonların üretilmesinde etkili olmuştur.

[2] Sırın genleşme başlangıcı çamur için 500ºC, boyar maddeler için 800ºC ve 900ºC'dir. İznik'te yapılan Milet İşi seramiklerde kullanılan sır; saf kum, kaolen, kil, feldispat, kuars, soda, potasyum, kurşun oksit gibi maddelerin bir araya gelmesinden oluşmuştur (Fındık, 2001: 46).

Milet İşi seramiklerin dekorlanmasında kullanılan motif, kompozisyon formun şekline uygun olarak planlı bir yerleştirme yöntemiyle uygulanmıştır. Çoğunlukla bordür ve ağız kısımlarında çok yaygın şekilde kullanılmış olan meander motifi yalnız bant halinde değil, dar ve geniş açılar yapacak biçimde de karmaşık desenler olarak da kenar kompozisyonları içerisinde uygulanmışlardır (Aslanapa, 1968: 56) (Resim-2).

Resim-2: Meander Motif
(Kaynak: Fındık, 2001: 46)

Milet İşi seramik kaplarının kenar bordürlerine oldukça sık rastlanan bir başka motifte zigzag motifidir. Düzgün bir eksen üzerinde kırık çizgilerin sürekli devamıyla oluşan motiflerdendir. Kırık çizgilerin birbiri arkasına dizilmesiyle inişli çıkışlı bir görüntü oluşmuştur (Demirci, 2006: 74) (Resim-3).

Resim-3: Zigzag Motif
(Kaynak: Fındık, 2001: 54)

Dönemin kaplarında görünen zencerek motif stilize edilmiş “S” motifinin ardı ardına yerleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Demirci, 2006: 21). Gövde ve bordür kompozisyonlarında

ortak kullanılan motifler arasındadırlar. Diğer motifler gibi geometrik kökenli motiflerdendir (Resim-4).

Resim-4: Zencerek Motif
(Kaynak: Fındık, 2001: 54)

Milet İşi seramiklerinde uygulanan pek çok motif ve kompozisyon, geometrik ve bitkisel olmak üzere iki türden oluşur (Yetkin, 1986: 169). Milet İşi seramiklerin helozonik ve spiral motifleri genel olarak bir nokta çevresinde dolaştıkça o noktadan uzaklaşan düzlemsel eğriler şeklinde oluşmuşlardır. Helezonik motifler gövde kompozisyonlarında bitkisel ve geometrik motiflerle beraber kullanılmıştır. Kare motifi, yüzeyin kalın hatlarla bölündüğü gövde kompozisyonları içerisinde kullanılmıştır. Gövde yüzeyinde yer alan dairesel motifler gövde kompozisyonlarının sınırlarının belirlenmesi için kullanılmıştır. Ayrıca kompozisyona zenginlik katan bitkisel motifler doğadan aslına uygun olarak alınan çiçekler, yapraklar, palmetler ile bu yaprak ve çiçeklerin stilize edilmiş formlarıdır (Demirci, 2006: 74) (Resim-5).

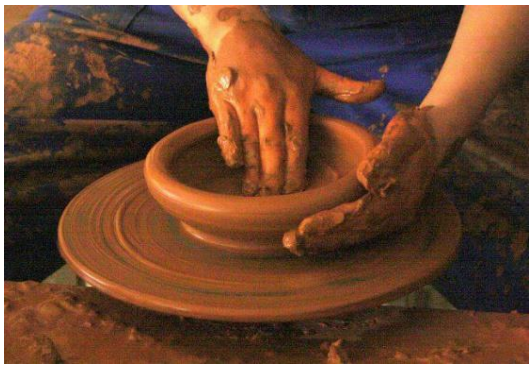
Resim-5: Stilize kompozisyonlu Milet İşi kâseler
(Kaynak: İznik Nilüfer Hatun Müzesi (Envanter No:84-82))

Çini Lisans Eğitiminde Üretim ve Uygulama

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü Eski Çini Onarımı Anasanat Dalı öğretim planında yer alan Çini Tasarımı dersi kapsamında her yıl öğrencilere Milet İşi kapların yeniden üretim projesi verilmektedir. İkinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada öğrencilere çömlekçi çarkında Milet İşi çanak ve tabakların röprodüksiyonlarının yapılması amacıyla çarkta form çekme öğretilmektedir. Dersi alan öğrenciler çömlekçi çarkıyla ilk defa bu derste tanışmaya başladıkları için bol egzersizle form oluşturmaya çalışarak gerçek boyutlarında veya gerçek boyutlarına yakın Milet İşi çanak ve tabakları üretmeye başlar. Milet İşi çanak ve tabakların form ve boyutlandırmasında astarlama ve boya hazırlama, kompozisyon oluşturma, dekorlama ve fırça gibi uygulama aşamaları söz konusudur. Bu aşamaların kuramsal desteği, kazılar sonucunda yayınlanmış kitap ve makalelerden alınmaktadır.

Günümüz malzeme ve materyalleriyle yeniden üretimini gerçekleştirmeye çalıştığımız Milet İşi çanak ve tabaklar, seramik–çini eğitiminde öğrenciyi oldukça donanımlı hale getiren bir dizi uygulama aşaması sunar. Haftada sekiz saat ve iki dönem verilen ders kapsamında öğrenciler, ilk aşamada Milet İşi çanak ve tabakların üretiminde kullanmak üzere yakın yöreden temin ettikleri kırmızı çamuru kullanmaktadırlar. Sınırlı bir sürede çömlekçi çarkında çanak ve tabak uygulamasını öğrenmek zorunda olan öğrenciler için en zorlayıcı kısım bu olsa da ders dışı zamanlarda da yoğun çalışmayla istenilen sonuca ulaşılmaya çalışılır (Resim-6 ve Resim-7).

Resim-6: Çömlekçi Çarkında Uygulama I



Resim-7: Çömlekçi Çarkında Uygulama II

Bir dönem boyunca öğrenciler, çömlekçi çarkında gerçek boyutlarına yakın üretimler yapabilmek için çalışırlar. Öğrenciler, tornada şekillendirdikleri çanak-tabak formlarını deri

sertliğine gelene kadar gölgede beklettikten sonra formu ters çevirerek torna üzerine yerleştirirler. Formların büyüklüğüne göre ayak (kaide) oluşumu için rötuş yapıp, dış yüzeyini perdahlarlar (Resim-8).

Resim-8: Çanak formunun tornada rötuşlanması

Form biçimlendirme aşamasından sonra henüz formlar tam kurumamışken (deri sertliği kıvamındayken) tüm öğrenciler, çanakların yüzeyine astar çekerek dekor yapmaya uygun, düzgün ve temiz bir yüzey sağlar (Resim-9). Astarlama işleminden sonra işler kurutulmaya bırakılır. Tam olarak kuruyan işler, dekorlama aşamasına hazır hale gelir.

Resim-9: Çanağın fırça ile astarlanması

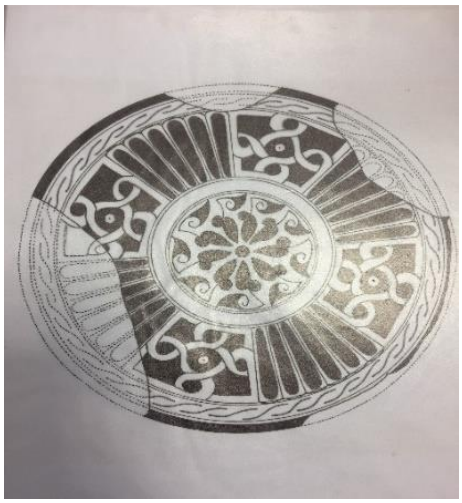
Üretim çalışmaları devam ederken üçüncü aşamada Milet İşi çanak ve tabaklarda kullanılan slip (renkli astar) ile boyama tekniğine uygun olarak boya hazırlığı başlar. Deneme plakaları hazırlandıktan sonra öğrencilere eşit olarak renk veren metal oksitlerin dağıtımı yapılır. Çoğunlukla, orijinal Milet İşi'nde kullanılan renkler seçilir. Mangan oksit-mor, kromit-siyah,

bakır oksit-turkuaz (alkali sırda), bakır oksit-yeşil (kurşunlu sırda), kobalt oksit-lacivert, krom oksit-yeşil ve demir oksit-kırmızımsı ve kahve tonları veren bu renklendiricileri belirli oranlarda kuru olarak tartıp kuru beyaz kil ile karıştırarak denmeleri yapılır. En iyi sonucu veren boya, çanak ve tabaklarda kullanıma hazır hale gelmiş olur (Resim-10).

Resim-10: Renkli astar (boya) denemeleri

Bir yıllık dersin ikinci döneminde birinci dönemde hazırlanan çanak ve tabaklar dekorlanmak üzere dekor atölyesine getirilir. Burada öğrenciler birinci dönemde başlayan Milet İşi çanak ve tabaklar projesinin başından beri hazırladıkları araştırma dosyası üzerinde çalışmaya başlar. Araştırma dosyası, erken Osmanlı seramikleri olarak bilinen Milet İşi çanak ve tabakların tarihçesi, üretimsel teknik ve teknolojisi, form tipolojisi, renk ve kompozisyon bakımından bilgi veren görsellerle zenginleştirilmiş bir sunumu kapsamalıdır. Öğrencilerden dersin ikinci döneminde bu donanımla bu kez kazılardan ortaya çıkan buluntu parçaları üzerinden desen tamamlama çalışmalarıyla bir çeşit desen restitüsyonu yapmaları beklenmektedir. Desen restitüsyonu sayesinde öğrenciler, form-desen uyumuna bakarak ilk dönem ürettikleri çanak ve tabaklarına desenlerini yerleştirirler (Resim-11, 12, 13, 14).

Resim-11: Orijinal Milet İşi buluntu kâse

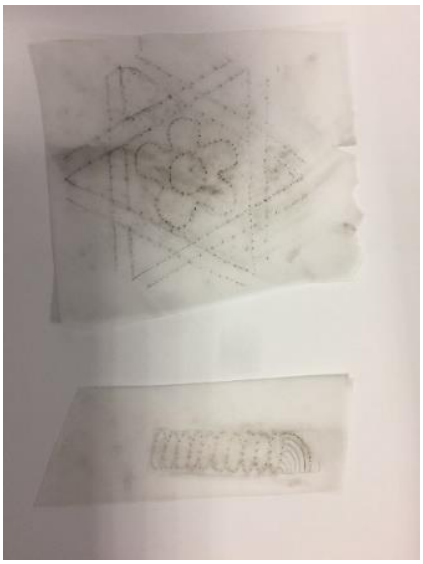


Resim-12: Resim 11'de gösterilen desen eksiği olan buluntu kâsenin desen restitüsyonu

Resim-13: Orijinal Milet İşi buluntu kâse

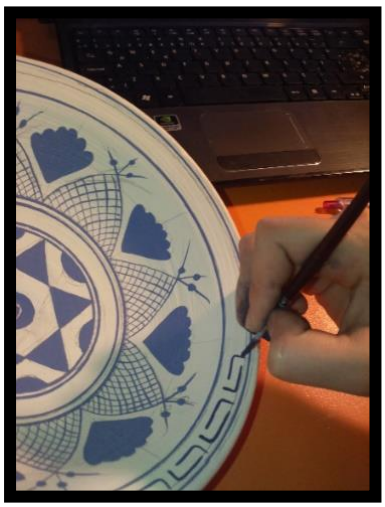
Resim-14: Resim 13'de gösterilen desen eksiği olan buluntu kâsenin desen restitüsyonu

Orijinal Milet İşi çanak ve tabak buluntu görsellerinden yola çıkılarak yapılan restitüsyon (desen tamamlama) çalışmasından sonra dekorlanmak üzere seçilen desenlerin şablonları, çini sanatında eski bir yöntem olan desen geçirme yöntemi kullanılarak çanak ve tabaklara aktarılır. İğneleme denilen bu yöntemde, desenler eskiz kağıdına çizilip boncuk iğne diye bilinen iğneyle delinerek kömür tozu aracığıyla form yüzeyine aktarılır. Daha sonra fırçayla desen boyama işlemine geçilir (Resim-15).



Resim-15: Eskiz kağıdına iğneyle delinerek aktarılan desen şablonu

Form üzerine fırça dekoru öğrenciler için ilk kez karşılaşılan bir uygulama olduğu için bir ön çalışma yapılması gerekir. Çini sanatında çoğunlukla birinci pişirimi (bisküvi) yapılmış form üzerine dekor yapılmakta, hatta bazen desen kontürlü bazen de nüanslı olarak fırça dekoru uygulanmaktadır. Oysaki Milet İşi çanak ve tabaklarda bunun tam tersi bir uygulama vardır. Slip tekniği, ham ürün üzerine içinde kil olan bir boyanın kıvamlı olarak kontürsüz ve nüansız olarak serbest fırça darbeleri uygulanmasıdır. Öğrenciler bu farklı tekniği uygularken dikkatli olmak zorundadırlar. Dekorda kullanılan boya yoğun bir kıvama sahiptir. Bu nedenle düzeltilmesi mümkün olmadığından hatalı boyamaya yer yoktur. Milet İşi çanak ve tabaklarda görülen fırça dekoru, spontane olarak ifade edilen, yani anlık değişerek anında yapılan bir tarzdır (Resim 16).



Resim-16: Fırça dekor aşaması

Uygulamanın bu aşamasında dekorlanan çanaklar ilk pişirime hazır hale gelmiş olur. Yaklaşık 850^{0}C -950^{0}C arasında fırınlaması yapılan formlar ikinci pişirime hazırlanmış olur. İkinci pişirim sırlama aşamasıdır. Genellikle günümüz teknolojisine uygun sırlarla sırlanması planlanan çanak ve tabakların bazıları alkali sırla bazıları ise kurşunlu sırla sırlanır. Sonuçlar oldukça şaşırtıcıdır. Renk veren oksitlerle hazırlanan renkli astar boyalar, en canlı tonlarını çoğunlukla kurşunlu sırda vermektedir. Kullanım seramiği olarak üretilen bu kaplar geçmişte, içi alkali dışı kurşunlu sırla kaplanırmış. Günümüzde kullanım amaçlı üretilen seramiklerdeyse zehirli olması nedeniyle kurşunlu sır kullanılmamaktadır (Resim-17 ve Resim-18).

Resim-17: Öğrenci çalışması

Resim-18: Öğrenci çalışması

Öğrencilerle bir yıl boyunca yoğun bir şekilde üretimi çalışılan Milet İşi kapların yeniden üretim projesi, bir üst sınıfa geçen öğrencileri seramik üretimi konusunda oldukça donanımlı hale getirmektedir. Her bir aşaması öğretici ve eğitici olan bu zorlu süreç sonunda öğrenciler, eserlerini sergileyerek jüri değerlendirmesiyle bir üst sınıfa geçmiş olurlar.

Sonuç

Erken Osmanlı dönemi (Milet İşi) seramiklerinin Anadolu-Türk seramik sanatında önemi büyüktür. İznik çini fırın kazılarında bulunan malzeme ve parçalar, Milet İşi hakkında geniş bilgiler vermiştir. Milet İşi seramikleri değerlendirirken sadece 14. yüzyılı ele almak yanlış olur. Selçuklu, Bizans, Beylikler dönemi seramik sanatı etkilerini de göz önüne almak gerekir. 1963 yılında başlayan kazılarla Beylikler dönemi seramik buluntularına rastlanmıştır. 14. yüzyılın ikinci yarısı ve 15. yüzyılı kapsayan bu süreçte üretilen seramikler, form açısından çok fazla çeşitlilik göstermezler. Bunun sebebi olarak seramiklerin çömlekçiler tarafından halkın günlük ihtiyaçlarını karşılaması için seri olarak üretilmesi gösterilebilir. Kullanılan kompozisyonlar çoğunlukla bitkisel ve geometrik dekorlardır. Helezonlar, palmet, geometrik motifler, yaprak stilizasyonları kompozisyonlarda sıklıkla karşımıza çıkar. Milet işi seramiklerin desenleri kendi

içinde bir dengeyle kompozisyon oluşturulurken; merkezden kenarlara giden bir sistematik içinde, dolu-boş düzende kompoze edilmiştir. Çoğunlukla mor ve kobalt mavisinin tonları kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan fırça teknikleri de sanatsal ustalığı, dekorlama tekniklerinin ortaya çıkmasında etkin bir rol oynamıştır. Kendine özgü bezeme teknikleriyle çanaklara bir derinlik ve sanatsal özverinin inceliğini yansıtan Milet İşi, döneminin en görkemli günlük kullanım kapları olarak ayrıcalıklı yerdedir.

Tarihi değer taşıyan bu seramiklerin kaybolmaması için günümüzde bir şekilde çeşitli kullanım alanları bularak yeniden üretilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle bölümümüz bünyesinde yıllardır tasarım dersimizde Milet İşi seramiklerin yeniden üretim teknolojisi ve tasarımları sayesinde öğrencilere, seramik üretimi konusunda yeterli birikim sunulmaktadır. Sadece seramik üretim konusunda değil aynı zamanda bir döneme damgasını vurmuş olan bu çok özel seramiklerin belgeleme çalışması da öğrencilere katkı sağlamaktadır. Hem konu-alan araştırması hem benzer yeniden üretimlerle edinilen bilgi ve beceriler, günümüzde farklı tasarım ve uygulamalarla da Milet İşi çanak ve tabakların farklı fonksiyonlu kullanım alanlarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Kaynakça

Altun, A. (1999). Osmanlı Sanatında Özel Bir Konu: İznik, *Antik ve Dekor Dergisi*, Ocak, İstanbul

Aslanapa, O. (1968). *İznik Kazılarında Ele Geçen Seramikler ve Çini Fırınları*, Türk Sanatı Tarihi Araştırma ve İncelemeleri II, İstanbul

Aslanapa, O. (1987) "İznik Çini Fırınları Kazısı 1986 Çalışmaları" IX.Kazı Sonuçları Toplantısı II, 6-10Nisan, Ankara,

Demirci, İ. (2006). *2004-2005 Yılları Arasında İznik Roma Tiyatrosunda Ortaya Çıkarılan Erken Osmanlı Dönemi Milet İşi Seramikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Kayabal, A. (1999). İznik Yeniden Canlanıyor, *National Geographic*, Yıl 2, Sayı 21 Haziran.

Fındık, N. Ö. (2001), İznik Roma Tiyatrosu Kazı Buluntuları (1980-1995) Arasındaki Osmanlı Seramikleri, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara

Fındık, N. Ö. (1991), *Milet İşi Seramiklerinden Bir Grup Örnekleme: İznik Roma Tiyatrosu Kazı Buluntuları*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi

Öney, G. (1976), *Türk Çini Sanatı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul

Paker, M. (1964), Anadolu Beylikler Devri Seramik Sanatı, Sanat Tarihi Yıllığı, İstanbul

Tuna, T. (1999), Erken Dönem Osmanlı İznik Seramik Teknolojisi, *Uluslararası Kurtuluşunun 700.Yıl Dönümünde Bütün Yönleriyle Osmanlı Devleti Kongresi*, Sempozyum Bildiri Kitabı, s.271-283, 7-9 Nisan

Tuna, T. (1988), *İznik Tiyatro Kazısında Bulunan Seramik Malzemelerin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Rapor

Yetkin, Ş. (1986). *Anadolu'da Türk Çini Sanatının Gelişmesi*, Genişletilmiş II. Baskı, İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Özel Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerinin Yetenek Yönetimi Kültürü ve Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Necati Koçak

Özet

Günümüz iş hayatına bakıldığında çalışanların yetenekleri doğrultusunda elde ettikleri başarı işverenlerin de başarısı olarak görülmektedir. Bu durum merkeze alındığında çalışanların yetenekleri bakımından değerlendirilmesi, yeteneklerinin yönetilmesi, yetenekli çalışanlarla organize bir örgüt çalışması yapılması başarıyı artırıcı unsur olarak kabul edilebilir. Okullarda yetenek yönetimi kültürü oluşturulduktan sonra nitelikli öğretmenlerin okula çekilmesi, devamlılığının sağlanması, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve motive edilmesi kolaylaşmaktadır(Behrstock, 2010). Davies ve Davies (2018) bir okuldaki liderler için yetenek yönetimi kültürü geliştirmek açısından en önemli hususun tüm okulda yetenek geliştirici ve birleştirici olma yaklaşımını benimsemek olduğunu belirtir. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde yetenekli çalışanlar ve onların ortaya koyduğu farkındalıklı işler de önem kazanmıştır. İş dünyasında özellikle de özel sektörde yetenekli çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra yetenekli çalışanların kalıcılığı da öne çıkan diğer etmenlerdendir. Araştırmamız özel sektörde çalışan bireylerin, yeteneklerinin ne derece farkında olduklarını, iş yaşamlarında bu kavrama ne kadar yer verdiklerini ve çalışma gruplarındaki diğer bireylerin yeteneklerinin farkına varmada ne derece başarılı olduklarını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Okul, Yetenek Yönetimi, yönetici

Abstract

Considering today's business life, the success achieved by employees in line with their abilities is seen as the success of employers. When this situation is taken into the center, evaluating the employees in terms of their abilities, managing their talents, conducting organized organization work with talented employees can be considered as factors that increase success. After creating a talent management culture in schools, it becomes easier to attract qualified teachers to the school, to ensure their continuity, to support and motivate their professional development (Behrstock, 2010). Davies and Davies (2018) state that the most important thing in terms of developing a talent management culture for leaders in a school is to adopt a talent developer and integrative approach in the whole school. In the time we are in, talented employees and their conscious work have gained importance. Skilled employees are needed in the business world, especially in the private sector. In addition, the permanence of talented employees is another prominent factor. Our research is important in terms of revealing to what extent individuals working in the private sector are aware of their abilities, how much they include this concept in their business lives, and how successful they are in recognizing the talents of other individuals in the working groups.
Keywords: Private School, Talent Management, Administrator

Giriş

Eğitim en genel haliyle insanları belirli bir amaç doğrultusunda yetiştirmek olarak tanımlanabilir. Okullar bu görevi üstlenen en önemli unsurlardandır (Fidan,2012). Bu okul

türlerinden biri olan özel okullar ise Milli Eğitim Bakanlığı himayesinde ve denetiminde, yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişilerce açılması, yönetilmesi Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilen maddelere bağlanmış şekilde, belirli bir ücret karşılığında hizmet veren kurumlardır (MEB, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2007). Belirli bir ücret karşılığında hizmet vermeleri bu kurumlara karşı hizmet alanlarında çeşitli standartlar dâhilinde beklentilerinin bulunmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle de eğitimde kaliteyi artırmak, müşterilerini memnun etmek, rakipleriyle baş edebilmek için iç ve dış mekanizmalarının yönetimini rasyonel bir şekilde yapmak zorundadırlar (Yüksel, 2014).
Bu araştırmanın problemi, özel okul yöneticilerin ve öğretmenlerinin çalıştıkları okulların yetenek yönetimi kültürü ve boyutlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Özel okul öğretmen ve yöneticilerinden alınan bu görüşlerin sektörün yetenek yönetimi konusundaki düşüncelerine ışık tutacağı; bu bilgiler ışığında kurumların yetenek yönetimi konusunda gelişmiş işveren, yönetici ve öğretmenlere sahip olabileceği düşünülmektedir. Verilen hizmet kalitesine de olumlu bir etki yapması beklenmektedir.

Araştırmanın Deseni – Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeyde ortaya koymak ve yorumlamaktır (Creswell, 2013, 2017; Marshall ve Rossman, 2014). Olgu bilim araştırmalarında çoğunlukla belirli bir olay ya da duruma yönelik kişilerin tutumlarının, algılarının veya düşüncelerinin gün yüzüne çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, özel okul yönetici ve öğretmenlerinin "yetenek yönetimi boyutları ve kültürüne yönelik algı" olgusu incelenmeye çalışılmıştır

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında özel okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise Kırşehir'de Sınav Kolejinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan yöneticiler demografik özellikler bakımından da çeşitlilik gösterecek şekilde belirlenmiştir. Bu özellikler cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, okuldaki görev, görevde geçirilen süre, öğretim kademesi, mesleki deneyim ve görev yapılan il olarak incelenecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir (Creswell, 2013, 2017; Tashakkori ve Teddlie, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2018:107). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde; okul yöneticisi (müdür ve müdür yrd.) olma temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken ayrıca dört alt ölçüt belirlenmiştir; a) Eğitim yöneticilerinin farklı öğretim kademelerinde görev yapıyor olması, b) Cinsiyetlerinin farklı olması, c) Müdür ve müdür yardımcıları olarak grubun heterojen olması, d) Araştırmaya katılmaya gönüllü olması. Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili sınırları içerisindeki özel okulda görev yapmakta olan 2 okul yöneticisi ve 4 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan özel okul yönetici ve öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler*

	Unvan	
Cinsiyet	Yönetici	Öğretmen
Erkek	1	2
Kadın	1	2
Toplam	2	4
Mesleki Kıdem		
0 – 5 yıl	-	2
6 – 10 yıl	1	2
11 – 15 yıl	1	-
Toplam	**2**	**4**
Öğretim Kademesi		
Ortaöğretim	2	4
Toplam	**2**	**4**

Veri Toplama Aracı

Özel okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yetenek yönetimine dair görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılacaktır. Nitel araştırma sorularının amacı, araştırmada irdelenecekleri birkaç soru haline getirerek daraltmaktır. Amaç cümlesi ile araştırma problemleri arasındaki fark ayırt edildiğinde, onların nasıl kavramsallaştığı ve oluşturulduğu daha iyi anlaşılabilir (Creswell, 2018). Araştırmada kullanılan soruların iç geçerlik ve kapsam geçerliğine dair doğrulamaları yapılacaktır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında belirlenenen okuldaki yöneticilerle ve öğretmenlerle tek tek görüşmeler yapılacak ve hazırlanan sorular yöneltilecektir.

Patton'a (1990) göre ise görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar gibi gözlenemeyenler anlaşılmaya çalışılır. Bu süreçte, sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun nedeni ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin daha esnek olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmalarına özen gösterilecek ve araştırmacıların bilgileri doğrultusunda ses kayıtları alınacaktır. Daha sonra ise bu veriler yazıya aktarılacaktır.

Verilerin Analizi

Araştırma olgubilim desenine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme olanakları sunmaktadır (Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, YY'nin çeşitli boyutları belirlenmiş ve YY boyutları ve kültürüne ilişkin sorular belirlenmiştir. Veri toplama aracı, YY'nin temel boyutları (YY algısı, yetenekli çalışanları işe çekme, yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme) veYY kültürü göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış Yönetici - Öğretmen Görüşme Formu aracılığı ile görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yönetici görüşme formu; açıklama, kişisel bilgi formu, YY boyutları soru formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Formun giriş bölümünde; araştırmanın amacı, yöntemi, süreci, katılımcıdan beklenenler, araştırmaya gönüllü katılım, ses kaydı izni ve uyulacak etik ilkeler açıklanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 8 demografik ve 12 açık uçlu soru kullanılmıştır. Veri toplama aracının geçerliğini test etmek için uzman görüşlerine (1 eğitim yönetimi alanında uzman, 1 nitel araştırma konusunda uzman ve 1 okul yöneticisine) başvurulmuş, uygulama sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma verileri, sözü edilen özel okulda görev yapmakta olan toplam 6 yönetici ve öğretmenden gönüllülük esasına göre görüşme yöntemi ile toplanmıştır.Koronavirüs pandemisi nedeniyle iletişimde uzaktan görüşme yöntemleri kullanılmış, 6 katılımcı da görüntü, ses kaydını tercih etmemiş; görüşlerini yazılı olarak iletmiştir. Görüşmeler çalışmayı yapan yüksek lisans öğrencisi tarafınan gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 20 ile 40 dakika arasında sürmüş ve tüm görüşmeler üç haftada tamamlanmıştır. Görüşmeler, kaydedilmemiştir. Görüşler yazılı olarak alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirlik) artırmak için Yönetici – Öğretmen Görüşme Formunda görüşme tarihi, saat ve yer bilgileri ile soru maddeleri açıklanmıştır. Araştırma soruları amaçlar doğrultusunda hazırlanmış on iki sorudan oluşmuştur. Yönetici - Öğretmen Görüşme Formu hazırlanırken, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amaçlı ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili yapılmış araştırmalar ve kuramsal temeller incelenmiştir. Araştırma sorularının YY'nin boyutlarına ve YY kültürüne uygun içerik ve anlaşılırlığa sahip olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili boyutların ve soruların, anlaşılırlık ve netliğine dönük uygunluğunu sağlamak amacıyla bir okul yöneticisi ile ön görüşme yapılmıştır ve ön uygulama sonucunda görüşme formunun uygun olduğu görülmüştür. Görüşme formunda; okul yönetici ve öğretmenlerinin YY boyutları ve YY kültürü ile ilgili sorular yer almıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini (tutarlılık) artırmak amacıyla içerik analizi sürecinde temalar oluşturulurken araştırma amacı ile doğrudan ilgili okul yönetici ve öğretmenlerinin ifadelerine yerverilmiştir. Okul yöneticilerince yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların YY alan yazınıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

Görüşmenin başlangıcında okul yöneticileri ve öğretmenlerine YY hakkında bilgilendirme yapılmış ve boyutları açıklanmıştır. Okul yöneticilerinin YY boyutları (algı, yetenekli çalışanları işe çekme yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme, kültür) bağlamında sorular yöneltilerek görüşleri alınmış, kodlanmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi sürecinde, güvenirliğin sağlanması amacıyla araştırmacılar ve diğer iki bağımsız uzmanların belirlediği kod ve temalar arasındaki uyumu belirlemeye yönelik Miles ve Huberman (1994)'ın uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Diğer iki bağımsız uzman eğitim yönetimi alanında

çalışan iki öğretim üyesidir. Bu uzmanların eğitimde yetenek yönetimi, okul yönetimi, nitel araştırmalar ve örgütsel davranış konularında çalışmaları bulunmaktadır.

$$Uyuşum\ yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}\ x100$$

Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda %90 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, kodlama çalışması güvenilir kabul edilmektedir. Bu açıdan çalışmanın genel olarak güvenilir olduğu söylenebilir. Toplanan nitel verilerin kodlanmasında ve temaların oluşturulması sürecinde çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından belirlenen ana kategorilere ilişkin özel okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin uyumunu belirlemek amacıyla araştırmacılar dışında bir Eğitim Yönetimi alan uzmanının görüşleri ve değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Özel okul yöneticileri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, onların onayları alındıktan sonra incelenmiş, araştırma bulgularını ortaya çıkaracak şekilde temalara/kategorilere dönüştürülmüş, betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Betimsel yaklaşım kullanılarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği cevapların ortaya çıkardığı temalar özetlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşılmıştır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlardan temaların elde edilebilmesi için araştırmanın amaçları doğrultusunda temel görüşleri temsil eden ifade ve sözcüklere ayrılarak kodlanmıştır. Birbiri ile ilişkili kodlanmış veriler, ana temalar altında birleştirilerek, araştırma soruları çerçevesinde gruplandırılarak düzenlenmiştir. Verilerin analizinde frekans (f) kullanılmış ve okul yönetici ve öğretmenlerin görüşleri aktarılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin YY boyutları ve kültürüne yaklaşımı konusundaki görüşleri genel olarak olumludur. Yönetici ve öğretmenler, özel okullarda YY boyutlarının hayata geçirildiği ve sürdürülebildiği düşüncesine sahiptir. Özel okulda bir YY kültürünün var olduğunu da ifade etmektedirler.

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin YY'nin boyutlarına ilişkin algıları

Özel okulların YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanları çekmeye ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Yetenekli çalışanları çekme*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Yetenekli çalışanların okula çekilmesi yönünde okulunuzun bir stratejisi var mı? Var ise ne gibi uygulamalar yapılıyor?	Okulda çalışmak isteyen öğretmen kendi başvuruyor; okul yönetimince mülakat yapılıyor	3
	Herhangi bir strateji yok	1
	Kişilerin referansları önemseniyor, güvenilir referansı olan adaylarla görüşme yapılıyor	1
	Okul, çalışanlarına karşı mali sorumluluklarını yerine getirerek; huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı sağlayarak dışarıdaki yetenkli çalışanlar için kendini cazip kılıyor	1

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 2 incelendiğinde, yetenekli çalışanları okula çekme konusundaki görüşler; "okulda çalışmak isteyen öğretmen kendi başvuruyor; okul yönetimince mülakat yapılıyor" (f=3), "herhangi bir strateji yok" (f=1), "kişilerin referansları önemseniyor, güvenilir referansı olan adaylarla görüşme yapılıyor" (f=1) ve ''okul, çalışanlarına karşı mali sorumluluklarını yerine getirerek; huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı sağlayarak dışarıdaki yetenkli çalışanlar için kendini cazip kılıyor'' (f=1) temaları altında toplanmaktadır.

Bu bulgulara göre, özel okula yetenekli çalışanı çekmede bir strateji olarak adayın başvurması ve başvurudaki görüşme ön plandadır. Yetenekli çalışan için okulun cazip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. "Okul, çalışanlarına karşı mali sorumluluklarını yerine getirerek; huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı sağlayarak dışarıdaki yetenkli çalışanlar için kendini cazip kılıyor." ifadesi, yetenekli çalışanı okula çekmede önemli bir kriter(buna örtük ya da açık bir strateji de denebilir) olarak dikkat çekmektedir.

Bir başka strateji olarak da "referans" öne çıkmaktadır. Araştırmanın yapıldığı özel okulun yaklaşık 100 – 150 bin nüfuslu bir Anadolu kenti olduğu dikkate alınırsa bu ölçekteki şehirlerde yetenekli çalışanlarla özel okulun yollarının keşismesinde/buluşmasında "referans"ın önemli olduğunu söylemek mümkün.

Özel okulların YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanları uygun pozisyona yerleştirilmesine ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Yetenekli çalışanların uygun pozisyona yerleştirilmesi*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Yetenekli çalışanın doğru rol ya da pozisyona yerleştirilmesindeki kriterler ve uygulamalar neler olmalıdır?	İnsan ilişkilerinin iyi olması, ekip ruhuna sahip oluşuna bakılmalı	2
	Önceki deneyimleri dikkate alınmalı	1
	Gözlemlenip, öne çıkan yönleri tespit edilmeli	3

Tablo 3 incelendiğinde, yetenekli çalışanların uygun pozisyona yerleştirilmesiyle ilgili görüşlerin üç başlıkta toplandığı görülmektedir: "İnsan ilişkilerinin iyi olması, ekip ruhuna sahip oluşuna bakılmalı" (f=2), "Önceki deneyimleri dikkate alınmalı" (f=1), "Gözlemlenip, öne çıkan yönleri tespit edilmeli" (f=3).

Verilen cevaplarda yer alan "insan ilişkileri, ekip ruhu" gibi ifadeler, yeteneğin yanında bu özelliklerin de önemli olduğunu göstermektedir.

Yetenekli çalışanın, bulunduğu ortamda gözlemlendiği; bu gözlemlerin de uygun rol için önemli olduğu çokça ifade edilmiştir.

Özel okulların YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanların geliştirilmesine ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Yetenekli çalışanların geliştirilmsi için yapılan etkinlikler*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Okulunuzda çalışan yetenekli çalışanların geliştirilmesi amacıyla etkinlikler/eğitim programları yapılıyor mu? Yapılıyor ise nelerdir?	Okulda her hafta yapılan öğretmenler toplantısı ve genel merkezin yıl içinde ulusal düzeyde gerçekleştirdiği toplantılar	6

Tablo 4'e bakıldığında özel okul yönetici ve öğretmenleri haftalık olarak yapılan toplantıları çok yararlı bulmakta. Ayrıca, özel okulun Türkiye genelinde şubeleri bulunduğundan, bu şubelerin katılımıyla ulusal düzeyde gerçekleştirilen toplantıların da yetenekli çalışanların geliştirilmesi için oldukça yararlı olduğu konusunda bütün yönetici ve öğretmenler hemfikirdir(f=6).

Özel okulların YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanların okula devamını sağlamaya ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Yetenekli çalışanların okula devamını sağlama*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Okulunuzda var olan yetenekli çalışanların okula devam etmesini sağlamak amacıyla ne gibi uygulamalar yapılıyor?	Ekonomik mağduriyetlerin yaratılmaması	1
	Yönetim-çalışan ilişkilerinin dostane olması, insanların rahat bir çalışma ortamına sahip olması, çalışanın kendini değerli hissetmesi	4
	Doğru davranışın övülmesi, teşvik edilmesi	1

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleriyle oluşturulan Tablo 5 incelendiğinde, yetenekli çalışanların okula devamını sağlama konusundaki görüşler; "Ekonomik mağduriyetlerin yaratılmaması" (f=1), "Yönetim-çalışan ilişkilerinin dostane olması, insanların rahat bir çalışma ortamına sahip olması, çalışanın kendini değerli hissetmesi" (f=4), "Doğru davranışın övülmesi, teşvik edilmesi" (f=1) temaları altında toplanmaktadır.

Özel okullarda ekonomik kaygıların(yüksek maaş, maaşı düzenli alma gibi...) ön planda olduğu düşünülür. Verilen cevaplara bakıldığında ekonomik tatminden öte psikoljik yön öne çıkmaktadır.

Yetenekli çalışanın devamını sağlamada "değer verme, takdir etme" önemli bir enstrüman olarak dikkat çekmektedir.

Özel okulların YY'nin boyutlarından yetenek havuzu ve yedekleme sistemine ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Yetenek havuzu ve yedekleme sistemi*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Okulunuzda herhangi bir pozisyonda (yönetici/öğretmen) meydana gelen değişimlerde ne gibi uygulamalar yapılmaktadır? (Yetenek havuzu veyedekleme sistemi varlığı)	Önceden başvuruda bulunmuş olanların değerlendirilmesi	2
	Kurum içinde ihtiyaç duyulan yeteneğe yatkın olanların değerlendirilmesi	2
	Tecrübeli öğretmenle tecrübesiz olanlar eşleştirilip usta-çırak ilişkisiyle yeni başlayanın deneyim kazanması sağlanır	2

Tablo 6 incelendiğinde yetenek havuzu ve yedekleme sistemine ilişkin oarak, "başvuruların muhafaza edilmesi"(f=2), "göreve yeni başlayanların deneyimli çalışanlarla eşleştirilmesi"(f=2) başlıca yöntemler olarak görülmektedir.

Bir başka yöntem de bir yeteneğe ihtiyaç duyulduğunda dışarıdan birini bulmak yerine kurum içinde o yeteneğe yatkın kişilerin değerlendirilmesidir(f=2)

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin YY kültürüne ilişkin algıları

Özel okulların YY külütürü kapsamındaki yetenekli çalışanlara sahip bir çalışma ortamının varlığına ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Yetenekli çalışanlara sahip bir çalışma ortamının varlığı*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Okulunuzda yetenekli çalışanların olduğu bir ortam ve değerler söz konusu mu? (Ekip ruhuna sahiplik, güvenilirlik, akademik yeterlilik, dürüstlük)	Evet, böyle bir ortam mevcut. Kurumumuzun da böyle bir ortam oluşturma konusunda hassasiyeti söz konusu.	6

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleriyle oluşturulan Tablo 7 incelendiğinde, "Okulunuzda yetenekli çalışanların olduğu bir ortam ve değerler söz konusu mu? (Ekip ruhuna sahiplik, güvenilirlik, akademik yeterlilik, dürüstlük)" sorusuna verilen yanıtlarda bir ortaklık söz konusudur. Yönetici ve öğretmenler, "Evet, böyle bir ortam mevcut. Kurumumuzun da böyle bir ortam oluşturma konusunda hassasiyeti söz konusu." (f=6) yanıtıyla bir görüş birliğine varmıştır.

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, kurumun da böyle bir anlayışının, çabasının olduğu vurgusu dikkat çekmektedir.

Özel okulların YY külütürü kapsamındaki okulun kriz yönetebilme bilinci ve planlarına ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Okulun kriz yönetebilme bilinci ve planları*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Okulunuzda bulaşıcı hastalıklar, deprem, savaş gibi Olağanüstü durumlarda risk ve kriz yönetebilme bilinci ve planları var mıdır? Örneğin Koronavirüs nedeniyle yaşanan olaylaraokulunuzun tepkisi nasıldır? Alternatif yollar uygulandı mı?	Okulumuzda kriz süreçleri -merkezi/yerel- birçok kurumdan daha iyi yönetiliyor	2
	Devlet kurumlarıyla, genel merkezle iletişim halinde yürüyor kriz süreçleri. Koronavirüs nedeniyle okullar kapandığında uzaktan eğitime ve canlı derslere hızlı bir şekilde geçildi ve sistemli bir şekilde yürütülüyor.	3
	Okulumuzun "Sivil Savunma Tedbir Planı" gibi planları mevcuttur.	1

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleriyle oluşturulan Tablo 8 incelendiğinde, okulun kriz yönetebilme bilinci ve planları konusundaki görüşler; "Okulumuzda kriz süreçleri -merkezi/yerel- birçok kurumdan daha iyi yönetiliyor"(f=2), "Devlet kurumlarıyla, genel merkezle iletişim halinde yürüyor kriz süreçleri. Koronavirüs nedeniyle okullar kapandığında uzaktan eğitime ve canlı derslere hızlı bir şekilde geçildi ve sistemli bir şekilde yürütülüyor." (f=3), "Okulumuzun "Sivil Savunma Tedbir Planı" gibi planları mevcuttur." (f=1) temaları altında toplanmaktadır.

Özel okulların kriz yönetiminde daha hazırlıklı, daha pratik olduğunu söylemek mümkündür. Özel okullar, bir taraftan devlete bağlı kurumlardır; diğer taraftan da ekonomik döngüsüyle, marka ilişkileriyle başka bağları vardır. Birçok özel okul bir genel merkeze, TÖDER, TÖZOK gibi bir çatı derneğe dahildir. Dolayısıyla kriz dönemlerinde hem MEB'den hem de bağlı olduğu üst yapıdan destek görmektedir. Bu durum, özel okullar için bir avantaj olarak görülmektedir.

Özel okulların YY külütürü kapsamındaki öğretmenlerin/okul yöneticilerinin okula bağlılıklarını artırmak için yapılabileceklere ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Öğretmenlerin/okul yöneticilerinin okula bağlılığını artırmak için yapılabilecekler*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Öğretmenlerin/okul yöneticilerinin okula aidiyeti/bağlılığı var mıdır? Bunu nasıl gözlemliyorsunuz? Okula aidiyeti artırmak için öğretmenin ve okul yönetiminin yapması gerekenler sizce nelerdir?	Vardır. Okulda bir aile ortamının varlığı söz konusu	2
	Yönetici ve öğretmenler aynı tutumda birleştiğinden kafa karışıklığı yaşanmamakta, insanlar uygulama birliğiyle hem kendini ait hissetmekte hem de bunu öğrencilere yansıtmaktadır	3
	Yöneticler, öğretmenlerin ekibin kıymetli parçası, tamamlayıcısı olduğunu hissettirir ve bunu dillendirir. Bu da aidiyeti artırır.	1

Tablo 9'da "Öğretmenlerin/okul yöneticilerinin okula aidiyeti/bağlılığı var mıdır? Bunu nasıl gözlemliyorsunuz? Okula aidiyeti artırmak için öğretmenin ve okul yönetiminin yapması gerekenler sizce nelerdir?" verilen yanıtların üç başlıkta toplandığı görülmektedir: "Vardır. Okulda bir aile ortamının varlığı söz konusu" (f=2), "Yönetici ve öğretmenler aynı tutumda birleştiğinden kafa karışıklığı yaşanmamakta, insanlar uygulama birliğiyle hem kendini ait hissetmekte hem de bunu öğrencilere yansıtmaktadır" (f=3), "Yöneticler, öğretmenlerin ekibin kıymetli parçası, tamamlayıcısı olduğunu hissettirir ve bunu dillendirir. Bu da aidiyeti artırır." (f=1).

Verilen yanıtlara bakıldığında özel okul için "aidiyet hissi"nin başarıda önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bazı yönetici/öğretemenler "aile ortamı" , "ekibin kıymetli parçası" ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, sonuçta ticari kuruluş olan özel okullarda YY için ekonomiden başka değerlerin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Özel okulların YY külütürü kapsamındaki kurulların, takım çalışmasının yetenek yönetimine etkisine ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Kurulların, takım çalışmasının yetenek yönetimine etkisi*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu gibi oluşumlar; yetenek yönetimi nü destekleyici takım çalışması etkinlikleri yapılmakta mıdır? Bu çalışmaların okul ne ve etkililiğine katkısı nedir?	Yıllık, dönemlik, haftalık öğretmeler kurulu toplantıları yapılmakta; bunlar okul nün, gidişatın aktarılması konusunda yarar sağlamakta; bu kurullarda pozitif bir iklim oluşmaktadır.	4
	Sosyal etkinliklerde öğretmenler de rol almakta; bu etknliklerle öğretmen-veli-öğrenci iletişimi sağlanarak ortak okul oluşturulmakatdadır.	1
	Zümre toplantıları ve iş birliği hem yeniliklerden haberdar olunması, hem de ortak hareket edilmesi bakımından çok yararalı olmaktadır.	1

Tablo 10'da, "Yıllık, dönemlik, haftalık öğretmeler kurulu toplantıları yapılmakta; bunlar okul nün, gidişatın aktarılması konusunda yarar sağlamakta; bu kurullarda pozitif bir iklim oluşmaktadır." (f=4) düşüncesinin ağır bastığı görülmektedir.

Tüm yanıtlarda, öğretmenin süreçlere dahil edilmesinin; gidişat ve genel durum hakkına bilgi sahibi edilmesinin önemli olduğu düşüncesi öne çıkmıştır.

Özel okulların YY külütürü kapsamındaki Yetenekli öğretmenin okul ortamında verimli çalışmasını sağlayacak etmenlere ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Yetenekli öğretmenin okul ortamında verimli çalışmasını sağlayacak etmenler*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Yetenekli öğretmenin okul ortamında verimli, istekli çalışmasını sağlayacak etmenler, koşullar nelerdir?	Özgür çalışma ortamı, yöneticilerle iletişim kanallarının açık olması, takdir edilme	3
	Ekonomik ve sosyal hakların yerine getirilmesi, güvenilir çalışma ortamı	3

Tablo 11 incelendiğinde, Yetenekli öğretmenin okul ortamında verimli çalışmasını sağlayacak etmenlerle ilgili görüşlerin iki başlıkta toplandığı görülmektedir: "Özgür çalışma ortamı, yöneticilerle iletişim kanallarının açık olması, takdir edilme" (f=3), "Ekonomik ve sosyal hakların yerine getirilmesi, güvenilir çalışma ortamı" (f=3).

Bu iki başlık göstermektedir ki yetenekli öğretmenin istekli, verimli çalışması için ekonomik, sosyal haklarının sağlanması gibi; yaptıklarının yöneticiler tarafından takdir edilmesi, çalışma ortamında özgürlük, iletişim kurabilme de aynı derecede önemlidir.

Özel okulların YY külttürü kapsamındaki yetenekli çalışanların yönetildiği liderlik yaklaşımının varlığına ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Yetenekli çalışanların yönetildiği liderlik yaklaşımının varlığı*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Kurumunuzda/okulunuzda yetenekli/nitelikli çalışanların yönetildiği bir süreç ve liderlik yaklaşımı var mı? Böyle bir yaklaşım hakkında ne düşünüyorsunuz?	Vizyoner bir liderlik söz konusu; öngörüler ve kurumun geleceğiyle ilgili adımlar atılıp yönlendirmeler yapılmakta	3
	Evet bir liderlik var. Yöneticiler kendi aralarında ve öğretmenlerle sık toplanarak yaklaşımları, amaçları aktarmakta; süreci değerlendirmektedir.	3

Tablo 12'ye bakıldığında "Kurumunuzda/okulunuzda yetenekli/nitelikli çalışanların yönetildiği bir süreç ve liderlik yaklaşımı var mı? Böyle bir yaklaşım hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların iki başlıkta toplandığı görülmektedir: "Vizyoner bir liderlik söz konusu; öngörüler ve kurumun geleceğiyle ilgili adımlar atılıp yönlendirmeler yapılmakta" (f=3), "Evet bir liderlik var. Yöneticiler kendi aralarında ve öğretmenlerle sık toplanarak yaklaşımları, amaçları aktarmakta; süreci değerlendirmektedir." (f=3).

Tüm yanıtlar bir liderliğin varlığından söz etmektedir. Yanıtlar, iki başlıkta eşit dağılım göstermekte. Bir grubun yanıtında "vizyonerlik" ve "yönlendirme" vurgusu yapılırken, diğer grubun yanıtında daha önceki tablolarda da karşımıza çıkan "toplantı ve bilgi paylaşımından memnuniyet" vurgulanmıştır

Özel okulların YY kapsamındaki özel okullarda veli beklentisi ve bu süreci yönetmede yetenekli çalışanın rolüne ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Özel okullarda veli beklentisi ve bu süreci yönetmede yetenekli çalışanın rolü*

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Okulunuzda veli beklentisini sağlama yönünde ne gibi etkinlikler yapılmaktadır? Bu süreci yönetmede yetenekli öğretmen ve okul yöneticilerine sahip misiniz? Okulunuzda bu yönde nasıl bir politika yürütülmekte ve hangi uygulamalar gerçekleştirilmektedir?	Veli düşünceleri dikkate alınmaktadır. Veli toplantıları toplu değil her veliyle ayrı saatte, randevulu yapılmaktadır.	2
	Veli beklentilerine karşı öngörülü davranılıp önceden bu beklentilerin ne olacağı konusunda ortak tutumla hareket edilmektedir.	2
	Veliler ile sürekli iletişim kurulmakta; sürecin her aşaması(akademik/pedagojik) veliye aktarılmaktadır.	2

Tablo 13'te özel okullarda veli beklentisi ve bu süreci yönetmede yetenekli çalışanın rolüyle ilgili görüşlerin üç başlıkta toplandığı görülmektedir: "Veli düşünceleri dikkate alınmaktadır. Veli toplantıları toplu değil her veliyle ayrı saatte, randevulu yapılmaktadır." (f=2), "Veli beklentilerine karşı öngörülü davranılıp önceden bu beklentilerin ne olaccağı konusunda ortak tutumla hareket edilmektedir." (f=2), "Veliler ile sürekli iletişim kurulmakta; sürecin her aşaması(akademik/pedagojik) veliye aktarılmaktadır."(f=2)

Özel okulculuğun ekonomik döngüsü de düşünüldüğünde veli beklentisi önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Kayıt yenileme ancak beklentinin karşılanması/memnuniyetle sağlanabilmektedir.

Bu memnuniyeti "her beklentiyi karşılama" olarak görmemek de gerekir. Verilen yanıtlara bakıldığında veliyi dinleme, görüşlerine saygı duyma söz konusu. Aynı zamanda veli beklentilerinin ne olacağını öngörmenin ve buna göre davranmanın gerekliliği de dile getirilmektedir.

Tablodan çıkan bir sonuç da veli ile sürekli iletişimin önemli olduğudur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, özel okul yönetici ve öğretmenlerinin yetenek yönetimi boyutları ve yetenek yönetimi kültürüne olumlu bir bakış açıları olduğu görülmüştür. Yine araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre özel okulların varlıklarını sürdürebilmeleri, eğitime vizyoner yaklaşabilmeleri için yetenek yönetimi boyutlarını uygulayabilmeleri gerekmektedir. Aytaç (2014,2015) tarafından yapılan çalışmada da yetenek yönetimi yaklaşımının daha çok özel okullarda uygulanabilir olduğunu aktarmışlardır. Bu durum da özel okulların bu konuda verdikleri hizmetin kalitesine katkı sağlayacak şekilde yetenek yönetimi çalışmalarına ağırlık verdiklerini gösterir.

Özel okul yönetici ve öğretmenlerinin yetenek yönetimi boyutlarını ve kültürünü sık sık aidiyet bağlamında ifade etttikleri görülmektedir. Yetenekli çalışanların işe devamında, üretken olmasında bu duyguya sahip olmalarının önemi çalışmada öne çıkmaktadır. Bu konuda alan yazın incelendiğinde yetenek yönetimine karşı farklı bakış açıları olduğu görülmektedir(McCauley ve Wakefield, 2004; Micheals, Handfield-Jones ve Axelroad, 2001; Collings ve Mellahi, 2010). Erol(2019) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenek yönetimi kavramını tanımlarken kurumun hedeflerini öne çıkaran görüşler, kişisel gelişimi öne çıkaran görüşler ve hem kurumun hedeflerini hem de kişisel gelişimini öne çıkaran görüşlerin olduğunu belirtmiştir. Yani kurumlarda çalışan bireylerin yetenek yönetimini algılamalarında farklı tanımlar ortaya çıksa da aidiyet duygusunu temele alınması okulun hedefleri ve kişisel gelişim için katkı sağlayıcıdır.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde özel okulların devlet okullarına göre daha dinamik bir yapısı olduğu, karar alma, kararı uygulamaya dökme gibi konularda bu durumun avantaj sağladığı belirtilmektedir. Yetenek yönetimi uygulamalarında da ilgili süreçlerin daha hızlı hayata geçirilmesinde bu yapının etkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Demirkasımoğlu ve Taştan (2015) ile Güneş ve Keskinkılıç (2017) tarafından yapılan çalışmalarda; özel okullarda öğretmen algılarına göre yetenek yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyi ise "orta" düzeyde bulunmuştur. Aytaç(2014) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticileri devlet okullarında, bu yaklaşım ve liderlik biçiminin uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Devlet okullarında yetenek yönetimi yaklaşımının uygulamasında engeller olmasına karşılık okul yöneticilerinin bu konuda iyimser oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde de özel okulların devlet okullarına göre avantajlı bir konumda bulundukları görüşü desteklenmektedir.

Özel okulların işe alım aşamasında da devlet okullarına göre avantajları vardır. İşe uygun diploma, formasyon gibi belge eksikliği olmadığı sürece yetenekli çalışanın işe alımında okul yönetimi belirleyicidir. Bu da yetenekleri noktasında öne çıkan çalışanlara ulaşmalarını sağlamaktadır. Yine yetenekli çalışanın işe devamı, iş akdinin sonlandırılması gibi konularda da özel okullar kendileri tek karar vericidir. Okul yönetiminin vizyonerliği, bakışı yetenek yönetimi boyutları ve kültürünü olumlu/olumsuz ortaya koymada belirleyicidir. Anlaşılmaktadır ki özel okullar, yetenek yönetimi boyutları ve kültürünü sağlama, sürdürmede kendi kararlarını kendileri verebildiği için, mevzuatla fazla kısıtlanmadığı için avantajlı görünmektedir. Aytaç 2013 çalışmasında Türk Eğitim Sisteminde devlet okullarında, okul yöneticilerinin yetenekli öğretmenleri okula çekme, yerleştirme, geliştirme ve elde tutmasını sağlayacak yönetim yapısı ve kültürel ortamın yeterince olmadığını belirtmektedir. Bu görüşte özel okulların bu konudaki kendi iç işleyişlerinin avantajını ortaya koymaktadır. Bu konuda özel okulların da dikkate alması gereken bazı kriterler bulunmaktadır Yetenekli ve nitelikli öğretmenleri işe çekecek, geliştirecek ve okulda tutacak yetenek yöneticisi liderleri yetiştirmek gerekmektedir (Gray, 2018; Yavuz, Madonia, Abolafia 2018). Yetenekli yöneticilerin öne çıktığı okullarda iç güven ve huzur diğer

çalışanlara yansıyacaktır. Bu bulgulara göre, özel okula yetenekli çalışanı çekmede bir strateji olarak adayın başvurması ve başvurudaki görüşme ön plandadır. Yetenekli çalışan için okulun cazip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. "Okul, çalışanlarına karşı mali sorumluluklarını yerine getirerek; huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı sağlayarak dışarıdaki yetenekli çalışanlar için kendini cazip kılıyor." ifadesi, yetenekli çalışanı okula çekmede önemli bir kriter(buna örtük ya da açık bir strateji de denebilir) olarak dikkat çekmektedir.

Ericksonn ve Gratton' a göre (2008), örgütleri gerçek anlamda büyük yapan, yaptıkları işten ve çalıştıkları ortamdan heyecan duyan çalışanları işe almaktır. Öğretmenlerin, yetenekli öğretmenlerin işe alım kriterlerinden bir diğeri ise 'Öğretmene verilen değer' alt temasıdır. Yetenekli çalışanlar, beklentilerini karşılamak için daha talepkar bir kısmı oluşturmakta ve duygusal beklentileri daha fazla olan çalışanlar olarak tanımlanmaktadır (Akar, 2015).

Mutlu çalışanların mutlu kurumlar oluşturacağı görüşü öne çıkmaktadır. Çalışanlar kendilerini ait hissettikleri kurumları ileriye taşıma görevini üstlenmektedir. Rosen ve Wilson (2003) yetenek yönetiminde devamın sağlanması için finansal olmayan ödüllendirmelerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. FrangLi ve Devos (2008), yetenekli çalışanların devamının sağlanmasını çalışanların keşifler yapabilmesine olanak sağlayan, geliştirme olanakları üst düzeyde planlanan, açık ve şeffaf bir kültür unsurları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada yöneticiler ve öğretmenler tarafından verilen yanıtlarda bir liderlik anlayışının bulunduğu sık sık toplantılar yapıldığı bu toplantılarda kurumsal gelişim konusunda çeşitli kurumsal kültür unsurlarının bulunduğu ortaya koyulmuştur. Çalışmada yetenekli öğretmenin istekli, verimli çalışması için ekonomik, sosyal haklarının sağlanması gibi; yaptıklarının yöneticiler tarafından takdir edilmesi, çalışma ortamında özgürlük, iletişim kurabilme de aynı derecede önemlidir. Okul yönetimlerince en fazla vurgulanan adalet ve güven gibi başlıklarda büyük önemi olduğu görülmektedir. (Benninga, Sparks ve Tracz, 2011; Newman, 2005; Tirri, 2011).

Kaynakça

Altınöz M. (2018). *Yetenek Yönetiminin Algılanması Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma.* Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der. 2018; (39): 82-95

Aytaç, T. (2013). Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar: okul merkezli yönetim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Aytaç.T. (2014) *Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: öğretmen görüşleri* Eğitim Bilimleri Dergisi:Ocak

Aytaç, T. (2015) Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Metaforik Algıları. *TurkishStudies* - International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, Volume 10/7 Spring 2015, p. 125-148

Aytaç, T. (2016). PrivateandPublic High School Teachers' Perceptions on Talent Management Culture: A QualitativeStudy. CurrentAdvances in Education, Editörs: E.atasoy, R. Efe, I. Jazdzewska ve H. Taldır, St. KlimentOhridskiUniversity Pres.,Sofia, ISBN 978-954-07-4134-5.

Aşanok, D. (1994). *Özel okul işletmelerinin yönetim ve organizasyonuna yönelik bir model önerisi.* İstanbul Ünivesitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Barab, S. A. ve Plucker, J. A. (2002): Smart peopleorsmartcontexts? cognition, ability, andtalentdevelopment in an age of situatedapproachestoknowingandlearning, *EducationalPsychologist*, 37:3, 165-182.

Becker, B. E. ve Husalit, M. A. (2006). Strategic humanresourcemanagement: where do w ego from here?,*Journal of Management*. 32, 898-925.

Behrstock, E. (2010). Talentmanagement in theprivateandeducationsectors: a literatürereview. *Learning Point Associates*. Erişim adresi: www.learningpt.org.

Boudreau, J. W. ve Ramstad, P. M. (2004). Talendshipsndtheevolution of humanresourcemanagement: from "Professional Practices" to "Strategic TalentDecisionScience". *Center forEffectiveOrganizations.* Erişim adresi: http://www.marshall.usc.edu/ceo.

Ceylan, N. (2007). *İnsan kaynakları yönetiminde yetenek yönetimi ve bir uygulama.* İstanbul Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Charan, R. ve Conaty, B. (2011). *Yetenek sarrafları.* (Çev. N. Özata). İstanbul: MediaCat. (Orijinal yayın tarihi, 2010).

Collings, D. G. Ve Mellahi, K. (2009). Strategic talentmanagement: a reviewandresearchagenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304-313.

Cooke, F. L.,Saini, D. ve Wang, J. (2014). Talentmanagement in ChinaandIndıa: a comparison of managementperceptionsandhumanresourcepractices. *Journal of World Business*, 49(2), 225-235.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve desenleri.* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım. (Orijinal yayın tarihi, 2013).

Çayan, D. (2011). Yetenek yönetiminin çalışanlarının performansı üzerine etkileri ve Niğde sağlık sektöründe bir uygulama. T.C. Niğde Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Çırpan, H. & Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 52(16), 110-116.

Davies, B. J. ve Davies, B. (2014). *Eğitimde yetenek yönetimi.* (Çev. T. Aytaç, C. İpek). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2011).

Doğan, S. & Demiral, A. G. Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: yetenek yönetimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.

Echols, M. E. (2007). Roı on humancapitalınvestment. [Çevrim-içi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=sh0VzEQRGwMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Chief+Learning+Of%EF%AC%81cer+Echols&ots=KuoXIpUltN&sig=4A3_xzm1LHMWXnSU8Oy4KXa4W5Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Chief%20Learning%20Of%EF%AC%81cer%20Echols&f=false].

Fidan N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*.Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık

Garrow, V. Ve Hirsh, W. (2008). Talentmanagement: issues of focusand fit. *PublicPersonnel Management*, 37(4), 389-402.

Güneş, D. ve Keskinkılıç-Kara, S.B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya UniversityJournal of Education*, 7(1), 142-154.

Köse, G. (2018). İnsan kaynakları yönetiminin derin içgörüsü: yetenek yönetimi ve işveren markası ilişkisi. *Journal of International SocialResearch*, 11(56), 824-833.

Lewis, E. R. ve Heckman, R. J. (2006). T+D, Talentmanagement: a criticalreview. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139-154.

(MEB, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2007),https://ookgm.meb.gov.tr/

Merrıam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özgen, H. & Yalçın, A. (2006). Temel işletmecilik bilgisi. (3.baskı). Adana: Nobel Kitabevi

Palmer, M. ve Winters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları.* (Çev. D. Şahiner). İstanbul: Rota Yayın Yapım.

Ringo, T.,Schweyer, A., DeMarco, M., Jones, R. ve Lesser, E. (2008). *İntegratedtalentmanagement: Part 3-Turning talentmanagementinto a competitiveadantage*: An industryview. Erişim Adresi: http://www.humancapitalinstitue. org/hci/IBM_2008_Part3.dbprop

Simonton, D. K. (2005). Giftednessandgenetics: theemergenicepigenetic model anditsimplications. *JournalforEducation of theGifted*. 28(3), 270-286.

TDK (Türk Dil Kurumu). Büyük Türkçe sözlük: *Güncel Türkçe sözlük.*[Çevrim-içi: http://tdkterim.gov.tr/bts/]

Tekinay, A. (2005, 1 Mayıs). En değerliler nasıl bulunur? Erişim adresi: http://capital.com.tr

Terlemez, B. (2013). Stratejik insan kaynakları bağlamında organizasyonlarda yetenek yönetimi: Bankacılık sektörü uygulama örneği. T.C. Adnan Menderes Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Waheed, S. (2013). Yetenek yönetimi ve kariyer planlama sistemi tasarımı. İstanbul Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Avrupa Birliği Eğitim-Öğretim 2020 Hedefleri Çerçevesinde Türkiye'de Okuldan Erken Ayrılma Durumunun Eğitim Politikaları Bağlamında Değerlendirilmesi

Osman Ferda Beytekin[1]

Murat Çeçen[2]

Özet

Bir ülkenin insan kaynağının niteliği ülke refahına etki eden en önemli faktörlerden birisidir. Öğrencilerin çeşitli nedenlerle okuldan erken ayrılması ve eğitimlerini tamamlayamaması bireyler ve ülkeler için önemli kayıplara neden olmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de okuldan erken ayrılma durumlarının cinsiyet, coğrafi bölge ve iş gücüne katılma boyutlarıyla ortaya konması ve bu durumlara yönelik önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politika önerilerinde bulunulması amaçlanmıştır. Çalışmada, AB Eğitim-Öğretim 2020 Hedefleri çerçevesinde 18-24 yaş aralığı okuldan erken ayrılma dönemi olarak ele alınmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yönteminde doküman incelemesi yoluyla betimsel olarak yürütülmüştür. Türkiye İstatistik Kurumu nüfus verileri (TÜİK, 2019), Avrupa Birliği İstatistik Ofisi'nin 18-24 yaş arası bireylerin okuldan erken ayrılması ile ilgili cinsiyet, coğrafi bölge ve iş gücüne katılmaya yönelik veri tabloları (EUROSTAT, 2020), AB Konseyi'nin okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik tavsiye kararları (EUC, 2011), Avrupa Komisyonu'nun okuldan erken ayrılmaya yönelik politika raporu (EC, 2019), Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018-2019 öğretim yılı istatistiki verileri (MEB, 2019) seçilmiş ve okuldan erken ayrılma durumları cinsiyete, iş gücüne katılma ve bölgelere göre incelenmiştir. 2019 yılı sonu itibariyle Türkiye'de 18-24 yaş arası kız sayısı 4.528.540, erkek sayısı 4.762.679, toplamda 9.291.219'dur. Türkiye'nin 2019 yılı okuldan erken ayrılma oranı kızlarda %28,6; erkeklerde %28,9 iken AB'de kızlarda %8,4; erkeklerde ise %11,9'dur. Bu veriler esas alındığında Türkiye'de 2019 yılı itibariyle okuldan erken ayrılmış 18-24 yaş arası 2.671.576 birey bulunmaktadır. Türkiye'de bölgelere göre okuldan erken ayrılma oranı en yüksek Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir (%47,8). İş gücüne katılma durumuna göre AB'de okuldan erken ayrılan bireylerin %6'sı, Türkiye'de ise %15,9'u herhangi bir işte çalışmamaktadır. Türkiye'nin okuldan erken ayrılmaya yönelik politikaları incelendiğinde dezavantajlı çocuklar için erken çocukluk eğitimi sunma, mesleki eğitim ile yaygın eğitimin bütünleştirilmesi, kişilerin tekrar okula dönmelerini kolaylaştıran esnek zamanlı alternatif eğitim programlarının varlığına yönelik politikaların belirlendiği, bununla birlikte bazı politikaların ise önemli ölçüde hayata geçirilemediği ya da hiç belirlenmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuldan erken ayrılma, Eğitim politikası, İnsan kaynağı

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ferda.beytekin@ege.edu.tr ORCID: 0000-0003-3934-0814
[2] Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı Öğrencisi, muratcecen77@gmail.com ORCID: 0000-0001-7123-9826

Evaluation of Early School Leaving Status in Turkey in The Context of Education Policies within the Framework of The European Union Education and Training 2020 Goals

Abstract

The quality of a country's human resources is one of the most important factors affecting the country's welfare. Students early school leaving for various reasons and not completing their education cause significant losses for individuals and countries. In this study, it is aimed to identify early school leaving situations in Turkey by gender, geographical region and labor force participation dimensions and to make preventive, interventionist and compensatory policy proposals for these situations. In this study, within the framework of EU Education and Training 2020 Goals, the age range of 18-24 is considered as the early school leaving period. This study was carried out descriptively through document analysis in qualitative research method. Turkey Statistical Institute population data (TUIK, 2019), Data tables of Statistical Office of the EU regarding the early school leaving of individuals between the ages of 18-24 on gender, geographic region and labor force participation (EUROSTAT, 2020), recommendations of the EU Council to reduce early school leaving (EUC, 2011), European Commission's policy report on early school leaving (EC, 2019), Ministry of National Education 2018-2019 educational year statistics (MEB, 2019) were selected and early school leaving situations were examined by gender, region and labor force participation. As of the end of 2019, the number of girls aged 18-24 in Turkey is 4,528,540; the number of boys is 4,762,679; in total is 9,291,219. In Turkey, the early school leaving rate in 2019 is 28.6% for girls, 28.9% for boys, while in the EU it is 8.4% for girls and 11.9% for boys. Based on these data, there are 2,671,576 individuals aged 18-24 who left school early as of 2019 in Turkey. The highest rate of early school leaving in Turkey by region is in Southeast Anatolia (47.8%). According to labor force participation, 6% of individuals who leave school early in the EU and 15.9% in Turkey do not work in any job. When Turkey's policies on early school leaving are examined, providing early childhood education for disadvantaged children, integrating vocational education and non-formal education, policies on the existence of flexible-time alternative education programs that make it easier for individuals to return to school have been observed. However, it has been observed that some policies could not be implemented to a significant extent or have not been determined at all.

Keywords: Early school leaving, Education policy, Human resources

Giriş

Her insanın bilgi, birikim, tecrübe, yetenek, beceri ve ustalıklarının birbirinden farklı olması, onun en önemli taklit edilemezlik ve özgünlük sebebini ve dolayısıyla gücünü oluşturmaktadır. Bu durumda devletlerin, kurum ve kuruluşların sahip olduğu en önemli kaynaklardan birinin de insan olduğu söylenebilir. Bunları yapısallaştıran ve harekete geçiren gücün, insan olduğu gerçeği, insan kaynağını iyi değerlendirmeyi gerektirmektedir (Bakan, Doğan ve Kıllı, 2013, s. 8). Bireylerin bilgi, beceri, deneyim, karar verme ve yaratıcılık

yetenekleri vb. insan kaynağının çeşitli yönlerini oluşturmaktadır (Benligiray, 2013, s. 2). İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımına göre insan kaynağı; sermaye ve hammadde gibi üretimin temel faktörlerinden biridir. Bu yaklaşıma göre sermaye ve hammaddenin sağlanması ve etkili kullanımı ancak insan faktörü ile mümkündür (Geylan ve Tonus, 2013, s. ix). İnsan faktörü hem fiziksel hem de düşünsel gücüyle etkili olmakta, diğer üretim faktörlerini de organize ederek ve harekete geçirerek amaçları gerçekleştirmeyi mümkün kılmaktadır. Devlette, kurum ve kuruluşlarda etkililik ve verimliliğin sağlanması ve bunların düzeyi insan faktörüne bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Can, 2018, s. 77). Toprak ve fiziki sermayede olduğu gibi geniş sermayeli büyüme ve yoksulluğun azaltılması için insan sermayesinin eşit dağılımı önemlidir. Ayrıca insana yatırım yapmak yeni kaynaklar yarattığı gibi sosyal refahı da artırmaktadır (Thomas ve diğerleri, 2000, s. 56-57).

İnsan kaynağının niteliğini artırmak eğitimle mümkün olmaktadır. Bu bakımdan eğitim ekonomik kalkınma ve dünyada sürdürülebilir rekabet gücüne sahip olmak için hem gelişmekte olan ülkeler için hem de gelişmiş ülkeler için en önem verilmesi gereken konulardan birisidir. Bunun yanında eğitim, sadece ekonomik ilerlemeye değil aynı zamanda nitelikli iş gücü istihdamına, demokratik toplum yapısına, suç-yoksulluk-eşitsizlik-işsizlik-şiddet oranlarındaki azalmaya da katkıda bulunmaktadır (Yıldız ve Eldeleklioğlu, 2018, s. 33-48).

Eğitim doğumla başlayan ve hayatın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar devam eden bu süreçte eğitimin odağında birey yer almaktadır. Eğitim-öğretim kademelerinde üst basamaklara doğru ilerlendikçe eğitim kazanımları esas olarak genel kazanımlardan bireye özgü kazanımlara doğru kaymaktadır (Arslan, 2018, s. 1). Bu durum, bireyin yeterliliklerini keşfetmesi ve potansiyelini ortaya çıkarması bakımından eğitimin her kademesine devam etmesini önemli hale getirmektedir.

Öte yandan eğitim tüm bireylere açık olarak fırsat eşitliği ilkesi ile sunulması gereken bir hizmettir. Eğitimin kalitesi ve tüm kademelerinin her bireye eriştirilmesi ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile de bağlantılıdır. Eğitim kademelerinde ilerlerken okuldan erken ayrılma oranının yüksek olması, bazı bireylerin eğitim hizmetinden yeterince yararlanamadığının bir göstergesidir (Taylı, 2008, s. 101-102).

Okuldan erken ayrılmanın öğrenciler, aileleri ve toplum için ciddi sonuçları olabilmektedir. Okuldan eğitimini tamamlamadan ayrılan bireyler sosyal damgalanma, daha az iş fırsatı, daha düşük maaş ve daha fazla suça bulaşma olasılığı ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bunun yanında okuldan erken yaşta ayrılma, bireylerin benlik saygısını ve psikolojisini etkilemekte, beklentilerini yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip olmalarının önünde engel oluşturabilmektedir (MDESE, 2020). Ayrıca okuldan erken ayrılma ekonomiyi ve nitelikli iş gücünü olumsuz etkileyen ve devletlerin sosyal yardım harcamalarını artıran bir sorundur (Karacabey ve Boyacı, 2018, s. 1048). Bunun yanında okuldan erken ayrılma, toplumun ihtiyaç duyduğu çeşitli mesleki ve uzmanlık isteyen alanlara katılması gereken ve farklı geçmişlerden gelen nitelikli insan havuzunun azalmasına neden olmaktadır (APA, 1996, s. 1). Okuldan erken ayrılma sorunu aynı zamanda eğitim yatırımlarının ve ulusal kaynakların boşa harcanması anlamına gelmektedir. Okuldan erken ayrılma toplum için toplumsal bilinç ve sosyal refah kaybı bakımından önemli bir risk oluşturmaktadır (Thomas ve diğerleri, 2000; Uysal, 2008, s. 178).

Eğitim-öğretim sisteminden erken ayrılan bireylerin, eğitimlerine devam eden ve hayatta başarılı olmayı sağlayan yeterlilikleri kazanan bireylerden hem toplumsal hem de ekonomik bakımdan daha dezavantajlı bir halde bulunabileceği söylenebilir. Bu durum yüzeysel olarak ele alındığında sadece eğitim sisteminin bir sorunuymuş gibi algılanabilmektedir. Oysa okuldan erken ayrılma sorununun daha geniş bir perspektifle ele alınması ve politik, ekonomik ve toplumsal bağlantılarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (EACEA, 2014, s. 7).

Bu çalışmada okuldan erken ayrılma (OEA) ifadesi ortaöğretimin tamamlanmaması, zorunlu eğitimin tamamlanmaması, yeterliliklerin tamamlanması yoluyla kazanılan okuldan ayrılma belgelerinin (diploma, sertifika vs.) alınmaması olarak tanımlanmaktadır. Okuldan erken ayrılma ifadesi üst ortaöğretimi veya bunun mesleki eğitim ve öğretimdeki eşdeğerlerini tamamlamadan eğitim ve öğretimden ayrılmanın tüm biçimlerini içerir. AB düzeyinde okuldan erken ayrılma oranı, 18-24 yaş arasında olan nüfusun sadece alt ortaöğretim veya daha düşük bir eğitim ortalamasına sahip olan ve artık eğitim-öğretimde olmayan bireylerin oranını ifade etmektedir. Okuldan erken ayrılma kapsamındaki bireyler genel ya da mesleki lise eğitimini veya bu öğretim kademesinin eşdeğerlerini tamamlamadan, her türlü eğitim-öğretim kademesinden ayrılanlardır. (EC, 2011, s. 5). Okuldan erken ayrılma ifadesi özetle ortaöğretim kademesinde ya da daha erken bir kademede eğitim-öğretimi kalıcı olarak bırakma ve artık bir daha eğitim-öğretim sistemine dahil olmamayı ifade etmektedir.

AB Konseyi'nin 07/06/2003 tarihli kararında günümüzün bilgi temelli toplumunda yer almak için minimum düzeyde de olsa bilgi tabanının gerekli olduğuna ve belli niteliklere sahip olmayan bireylerin yaşam boyu öğrenmeye etkin bir şekilde katılma olasılığının daha düşük olacağına vurgu yapılmaktadır. Giderek daha rekabetçi hale gelen günümüz toplumlarında bu bireylerin geride kalma tehlikesine dikkat çekilmektedir ve okuldan erken ayrılma oranını azaltma, tam istihdamın ve sosyal uyumun bir şartı olarak görülmektedir (EUC, 2003).

Avrupa Birliği Eğitim-Öğretim 2020 (EÖ 2020) hedefleri eğitim-öğretim alanında politika geliştirmede ve bunları hayata geçirmede AB ülkeleri arası iş birliğinin temel çerçevesini oluşturmaktadır (EC, 2020a). Bunlar yaşam boyu öğrenme; eğitim-öğretimin kalitesini ve verimliliğini artırma; eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etme; eğitim-öğretimin her seviyesinde yaratıcılığı ve yeniliği geliştirme olmak üzere dört ortak hedefi kapsamaktadır (EC, 2020b). Buna göre Avrupa Birliği ülkeleri, Eğitim-Öğretim 2020 hedefleri doğrultusunda 2009 yılında %14,4 olan (her 7 bireyden 1'i) okuldan erken ayrılma oranını 2020 yılına kadar %10'un altına indirmeyi taahhüt etmişlerdir (EUC, 2003; EU, 2009, s. 7).

Türkiye'de 2018-2019 öğretim yılı verilerine göre net okullaşma oranları ilkokullarda %91,92; ortaokullarda %93,28; ortaöğretimde %84,20 iken yükseköğretimde %44,10'dur (MEB, 2019, s. 1). Bu veriler, yaşına göre ilgili eğitim kademesinin öğrenim çağında olmakla birlikte çeşitli nedenlerle okula gidemeyen ya da eğitimlerini tamamlamadan okuldan erken ayrılan bireylerin varlığını göstermektedir.

Okuldan erken ayrılma birçok ülkede ve Türkiye'de önemli sorunlardan biridir. Okuldan erken ayrılma risk unsurları tek bir faktörden kaynaklı olmak yerine birbirinden farklı birden çok faktöre bağlıdır. Okuldan erken ayrılma kişisel, akranlarla ilgili, toplumsal, aile ile ilgili, öğretmenlerle ilgili ya da okulla ilgili nedenlerden kaynaklı olabilmektedir (MEB,UNICEF, 2013,

s. 38-39). Bireyin isteği dışında onu okulun dışına çeken nedenler olabileceği gibi, okuldan kaynaklı sosyal ve fiziki şartlardaki aksaklıklar ve sorunlar da bireyi eğitim-öğretim sürecinin dışına itebilmektedir. Bazı durumlarda bu sorun daha geneli ilgilendiren faktörlere bağlı olarak bölgenin ya da ülkenin eğitime verdiği önem üzerine kültürel ve bireysel algılamalarıyla da ilgili olabilmektedir (Mau 1995'ten akt. Uysal, 2008, s. 140).

Ulusal ve uluslararası verilere dayalı olarak Türkiye'nin eğitim politikalarına yönelik değerlendirmeler yapmak günümüz için bu politikaları şekillendirmede ve ayrıca gelecek için de değişik projeksiyonlar ortaya koymada önemli görülmektedir (Bakioğlu ve Keser, 2017, s. 210). Bu çalışmada, Avrupa Birliği Eğitim-Öğretim 2020 hedefleri çerçevesinde Türkiye'de okuldan erken ayrılma durumlarının cinsiyet, coğrafi bölge ve iş gücüne katılma boyutlarıyla ortaya konulması ve bu durumlara yönelik önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politika önerilerinde bulunulması amaçlanmıştır. Buna göre çalışmada 18-24 yaş arası bireylerin okuldan erken ayrılma durumları ile ilgili aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Türkiye'de cinsiyete göre okuldan erken ayrılma AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında nasıl dağılım göstermektedir?
- Türkiye'de okuldan erken ayrılma durumu bölgelere göre nasıl dağılım göstermektedir?
- AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'de iş gücüne katılma durumuna göre okuldan erken ayrılma nasıl dağılım göstermektedir?
- AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'de okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik önleyici politikalar hangi düzeyde hayata geçirilmiştir?
- AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'de okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik müdahaleci politikalar hangi düzeyde hayata geçirilmiştir?
- AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'de okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik tazmin politikaları hangi düzeyde hayata geçirilmiştir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminde doküman incelemesi yoluyla betimsel olarak yürütülmüştür. Çalışmada, okuldan erken ayrılma dönemi olarak 18-24 yaş aralığı kabul edilmiş olup okuldan erken ayrılma durumu AB Eğitim-Öğretim 2020 hedefleri çerçevesinde ele alınmıştır. Okuldan erken ayrılma durumları cinsiyete, bölgelere ve iş gücüne katılmaya göre incelenmiştir. AB ülkeleri ile karşılaştırma yapılarak Türkiye'de okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politikaların hangi düzeyde hayata geçirildiği analiz edilmiştir. Türkiye'de yürütülmekte olan önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politikaların etkililiği ve verimliliği tartışılmış ve okuldan erken ayrılma durumlarını önlemeye yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Araştırmanın çalışma evreninde;

- Türkiye İstatistik Kurumu nüfus verileri (TÜİK, 2019),
- Avrupa Birliği İstatistik Ofisi 18-24 yaş arası bireylerin okuldan erken ayrılması ile ilgili cinsiyet, coğrafi bölge ve iş gücüne katılmaya yönelik veri tabloları (EUROSTAT, 2020),

- 1/7/2011 tarihli AB Resmi Gazetesinde yayımlanan AB Konseyi'nin okuldan erken ayrılmayı azaltacak politikalar hakkındaki 28 Haziran 2011 tarihli tavsiye kararları (EUC, 2019),
- Avrupa Komisyonu'nun Avrupa genelinde ulusal düzeyde okuldan erken ayrılmaya yönelik önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politika raporu (EC, 2019),
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018-2019 öğretim yılı istatistiki verileri,

araştırma dokümanı olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Türkiye'nin 2019 yılı genel ve 18-24 yaş arası bireylere ait TÜİK nüfus verileri bölgelere göre Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Bölgelere Göre Türkiye Nüfusu ve 18-24 Yaş Arası Nüfus İstatistikleri

Bölge/Nüfus	Türkiye Nüfusu Toplam Kişi Sayısı			18-24 Yaş Arası Toplam Kişi Sayısı			Türkiye Toplam Nüfusuna göre 18-24 Yaş Arası Oranı (%)			Türkiye 18-24 Yaş Arası Toplam Nüfusa Göre 18-24 Yaş Arası Oranı (%)		
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
Akdeniz Bölgesi	5.291.184	5.336.346	10.627.530	543.908	577.761	1.121.669	0,65	0,69	1,35	5,85	6,22	12,07
Doğu Anadolu Bölgesi	2.971.010	3.074.576	6.045.586	397.640	422.233	819.873	0,48	0,51	0,99	4,28	4,54	8,82
Ege Bölgesi	5.315.936	5.302.497	10.618.433	517.821	550.950	1.068.771	0,62	0,66	1,29	5,57	5,93	11,50
Güneydoğu Anadolu B.	4.435.910	4.539.708	8.975.618	563.341	587.539	1.150.880	0,68	0,71	1,38	6,06	6,32	12,39
İç Anadolu Bölgesi	6.674.635	6.609.116	13.283.751	753.794	771.465	1.525.259	0,91	0,93	1,83	8,11	8,30	16,42
Karadeniz Bölgesi	3.991.620	3.962.056	7.953.676	436.544	445.415	881.959	0,52	0,54	1,06	4,70	4,79	9,49
Marmara Bölgesi	12.753.566	12.896.837	25.650.403	1.315.492	1.407.316	2.722.808	1,58	1,69	3,27	14,16	15,15	29,31
Toplam	**41.433.861**	**41.721.136**	**83.154.997**	**4.528.540**	**4.762.679**	**9.291.219**	**5,45**	**5,73**	**11,17**	**48,74**	**51,26**	**100,00**

Kaynak: TÜİK, 2020a; TÜİK, 2020b

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2019 yılı sonu itibariyle Türkiye'nin toplam nüfusu 83.154.997 kişidir. Erkek nüfus 41.721.136 kişi iken kadın nüfusu 41.433.861 kişidir. Buna göre toplam nüfusun %50,2'sini erkekler, %49,8'ini ise kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2020a). Bu nüfusun 9.291.219 kişisi (%11,17) 18-24 yaş arası kadın ve erkek bireylerden oluşmaktadır. 18-24 yaş arası erkek ve kadın nüfusu birbirine yakındır (E: 4.762.679, K: 4.528.540). Bunun yanında bölgelere göre 18-24 yaş arası en fazla nüfusa sahip Marmara Bölgesi iken Doğu Anadolu Bölgesi en az nüfusa sahiptir (TÜİK, 2020b).

Cinsiyete Göre Okuldan Erken Ayrılma

Avrupa Birliği ve Türkiye'nin 2010-2019 yılları arası cinsiyete göre okuldan erken ayrılma oranlarına ait EUROSTAT (2020) verileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
AB Ülkeleri ve Türkiye'de Cinsiyete Göre OEA Oranları (%)

Yıl /	2010			2015			2016			2017			2018			2019		
Ülke	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
AB (27 ülke)	**11,6**	**15,9**	**13,8**	**9,4**	**12,5**	**11,0**	**9,1**	**12,1**	**10,6**	**8,9**	**12,1**	**10,5**	**8,8**	**12,1**	**10,5**	**8,4**	**11,9**	**10,2**
Belçika	10,0	13,8	11,9	8,6	11,6	10,1	7,4	10,2	8,8	7,3	10,4	8,9	6,5	10,6	8,6	6,2	10,5	8,4
Bulgaristan	12,9	12,4	12,6	13,4	13,3	13,4	13,9	13,7	13,8	13,5	12,0	12,7	12,8	12,6	12,7	13,3	14,5	13,9
Çekya	4,8	4,9	4,9	6,0	6,4	6,2	6,6	6,6	6,6	6,7	6,8	6,7	6,1	6,4	6,2	6,8	6,6	6,7
Danimarka	8,4	14,5	11,5	6,2	9,9	8,1	6,3	8,6	7,5	6,3	11,2	8,8	8,1	12,7	10,4	7,6	12,1	9,9

Almanya	11,0	12,5	11,8	9,8	10,4	10,1	9,5	11,0	10,3	9,0	11,1	10,1	9,1	11,5	10,3	8,8	11,8	10,3
Estonya	7,6	14,4	11,0	10,0	14,2	12,2	7,4	14,3	10,9	7,3	14,2	10,8	6,4	16,1	11,3	6,9	12,7	9,8
İrlanda	9,3	14,5	11,9	4,9	8,6	6,8	4,3	7,7	6,0	3,9	6,1	5,0	3,9	6,1	5,0	4,3	5,9	5,1
Yunanistan	10,6	16,4	13,5	6,4	9,4	7,9	5,3	7,1	6,2	4,9	7,1	6,0	3,6	5,7	4,7	3,2	4,9	4,1
İspanya	22,6	33,6	28,2	15,8	24,0	20,0	15,1	22,7	19,0	14,5	21,8	18,3	14,0	21,7	17,9	13,0	21,4	17,3
Fransa	10,2	15,3	12,7	8,4	10,0	9,2	7,5	10,0	8,8	7,1	10,4	8,8	6,8	10,6	8,7	6,9	9,6	8,2
Hırvatistan	3,8	6,5	5,2	2,0	3,5	2,8	2,0	3,5	2,8	2,2	3,8	3,1	3,1	3,5	3,3	3,0	3,1	3,0
İtalya	15,3	21,8	18,6	11,8	17,5	14,7	11,3	16,1	13,8	11,2	16,6	14,0	12,3	16,5	14,5	11,5	15,4	13,5
Kıbrıs	9,8	16,2	12,7	3,1	7,7	5,2	4,3	11,4	7,6	7,7	9,4	8,5	6,0	9,9	7,8	7,5	11,1	9,2
Letonya	9,0	16,7	12,9	6,2	13,4	9,9	6,2	13,7	10,0	5,0	12,0	8,6	5,0	11,4	8,3	6,8	10,5	8,7
Litvanya	6,0	9,8	7,9	4,0	6,9	5,5	3,6	6,0	4,8	3,8	7,0	5,4	3,0	6,1	4,6	2,8	5,1	4,0
Lüksemburg	6,0	8,0	7,1	8,1	10,5	9,3	4,2	6,8	5,5	4,6	9,8	7,3	5,9	6,8	6,3	5,5	8,9	7,2
Macaristan	10,1	11,5	10,8	11,2	12,0	11,6	11,8	12,9	12,4	13,0	12,0	12,5	12,3	12,6	12,5	10,9	12,7	11,8
Malta	17,4	29,9	23,8	16,9	23,3	20,2	15,0	23,1	19,2	14,3	20,9	17,7	15,7	18,8	17,4	14,8	18,3	16,7
Hollanda	7,7	12,4	10,1	6,4	9,9	8,2	5,8	10,1	8,0	4,6	9,4	7,1	5,3	9,3	7,3	5,5	9,5	7,5
Avusturya	8,3	8,4	8,3	6,8	7,8	7,3	6,0	7,7	6,9	5,8	9,0	7,4	5,7	8,9	7,3	6,1	9,5	7,8
Polonya	3,5	7,2	5,4	3,2	7,2	5,3	3,9	6,4	5,2	3,9	6,0	5,0	3,7	5,8	4,8	3,6	6,7	5,2
Portekiz	24,0	32,4	28,3	11,0	16,4	13,7	10,5	17,4	14,0	9,7	15,3	12,6	8,7	14,7	11,8	7,4	13,7	10,6
Romanya	19,0	19,5	19,3	18,5	19,5	19,1	18,7	18,4	18,5	18,1	18,0	18,1	16,1	16,7	16,4	15,8	14,9	15,3
Slovenya	3,3	6,4	5,0	3,4	6,4	5,0	3,1	6,7	4,9	2,5	5,8	4,3	3,0	5,3	4,2	3,8	5,2	4,6
Slovakya	4,9	4,6	4,7	6,8	6,9	6,9	7,2	7,6	7,4	10,3	8,5	9,3	8,8	8,3	8,6	7,9	8,8	8,3
Finlandiya	9,0	11,6	10,3	7,9	10,6	9,2	6,9	9,0	7,9	6,9	9,5	8,2	7,4	9,2	8,3	6,0	8,5	7,3
İsveç	5,5	7,5	6,5	6,4	7,6	7,0	6,4	8,2	7,4	7,2	8,2	7,7	6,0	8,8	7,5	5,5	7,4	6,5
Birleşik Krallık	13,9	15,6	14,8	9,9	11,7	10,8	9,6	12,8	11,2	9,0	12,2	10,6	9,1	12,2	10,7	9,4	12,3	10,9
İzlanda	19,0	26,0	22,6	12,4	24,9	18,8	15,6	23,6	19,8	12,7	22,5	17,8	14,5	27,6	21,5	10,8	24,5	17,9
Norveç	13,2	21,4	17,4	8,0	12,4	10,2	8,9	12,9	10,9	7,9	12,8	10,4	7,3	12,3	9,9	8,1	11,6	9,9
İsviçre	6,9	6,5	6,7	5,0	5,4	5,2	5,0	4,9	4,9	3,9	5,0	4,5	3,3	5,4	4,4	3,8	5,1	4,4
Karadağ	:	:	:	6,6	4,9	5,7	6,8	4,3	5,5	5,2	5,6	5,4	4,9	4,4	4,6	4,9	5,2	5,0
Kuzey Makedonya	17,5	13,7	15,5	12,9	10,0	11,4	10,9	8,9	9,9	8,7	8,3	8,5	8,5	5,6	7,1	8,4	5,9	7,1
Sırbistan	7,3	9,2	8,3	7,2	7,7	7,5	6,7	7,3	7,0	6,1	6,3	6,2	6,8	6,8	6,8	6,7	6,5	6,6
Türkiye	**47,9**	**37,8**	**43,1**	**37,6**	**35,0**	**36,4**	**35,8**	**32,7**	**34,3**	**34,0**	**31,0**	**32,5**	**31,6**	**30,4**	**31,0**	**28,6**	**28,9**	**28,7**

Kaynak: EUROSTAT, 2020a

Avrupa Birliği, EÖ 2020 hedefleri doğrultusunda Avrupa ülkeleri genelinde 18-24 yaş arası bireylerin okuldan erken ayrılma oranını %10'un altına düşürmeyi amaçlamaktadır. 2019 yılı itibariyle Avrupa Birliği ülkelerinde cinsiyete göre okuldan erken ayrılan kızların oranı %8,4; erkeklerin oranı %11,9; genel oran ise %10,2'dir. Buna göre cinsiyet durumu dikkate alındığında Avrupa Birliği EÖ 2020 hedefinin kızlarda gerçekleştirildiği erkeklerde ise neredeyse yakalandığı söylenebilir. Avrupa ülkeleri arasında Çekya, Romanya, Kuzey Makedonya ve Sırbistan hariç diğer tüm ülkelerde erkeklerin okuldan erken ayrılma oranı kızlardan yüksektir. Türkiye'de 2019 yılı itibariyle cinsiyete göre okuldan erken ayrılma oranı kızlarda %28,6; erkeklerde %28,9; genelde ise %28,7'dir. 2019 Yılı TÜİK verilerine göre Türkiye'de 18-24 yaş arası 4.528.540 kız, 4.762.679 erkek olmak üzere toplam 9.291.219 kişi bulunmaktadır. Bu veriler esas alındığında cinsiyete göre kızlarda 1.295.162 kişi, erkeklerde 1.376.414 kişi, toplamda ise 2.671.576 kişi okuldan erken ayrılmıştır.

Cinsiyete göre 18-24 yaş arası okuldan erken ayrılan bireylerin oranı dikkate alındığında en yüksek erken ayrılma oranıyla Türkiye AB ülkeleri arasında en son sırada yer almaktadır. AB oranı ile Türkiye oranı arasında Türkiye aleyhine kızlarda %20,2'lik, erkeklerde %17'lik, genelde ise %18,5'lik fark bulunmaktadır. Bu okuldan erken ayrılma oranı ile Türkiye cinsiyete göre EÖ 2020 hedefinden henüz oldukça uzaktır. Bununla birlikte yıllar itibariyle karşılaştırma yapıldığında Türkiye'de 2010 yılında kızların okuldan erken ayrılma oranı %47,9 iken 2019 yılı itibariyle bu oran %19,3'lük azalma göstermiştir; erkeklerde 2010 yılında okuldan erken ayrılma oranı %37,8 iken 2019 yılı itibariyle %8,9'luk azalma göstermiştir. Genel oranda ise 2010 yılına göre 2019 yılı itibariyle %14,4'lük azalma görülmüştür.

Bölgelere Göre Okuldan Erken Ayrılma

Türkiye'nin 2010-2019 yılları arası bölgelere göre okuldan erken ayrılma oranlarına ait EUROSTAT (2020) verileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Türkiye'de Bölgelere Göre OEA Oranları (%)

Yıl/	2010			2015			2016			2017			2018			2019		
Bölge	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
AB (27 Ülke)	11,6	15,9	**13,8**	9,4	12,5	**11,0**	9,1	12,1	**10,6**	8,9	12,1	**10,5**	8,8	12,1	**10,5**	8,4	11,9	**10,2**
Türkiye	47,9	37,8	**43,1**	37,6	35,0	**36,4**	35,8	32,7	**34,3**	34,0	31,0	**32,5**	31,6	30,4	**31,0**	28,6	28,9	**28,7**
İstanbul	40,9	37,0	**39,0**	32,2	32,9	**32,6**	28,8	29,8	**29,2**	27,1	27,8	**27,5**	25,9	26,2	**26,0**	21,5	27,5	**24,6**
Batı Marmara	38,0	33,6	**35,7**	30,7	25,6	**28,0**	29,0	28,8	**28,9**	27,7	31,3	**29,6**	26,5	30,7	**28,7**	24,9	24,7	**24,8**
Ege	40,1	37,8	**39,0**	31,7	30,1	**30,8**	30,0	31,3	**30,7**	29,9	30,2	**30,1**	26,1	28,1	**27,2**	23,3	27,8	**25,6**
Doğu Marmara	40,7	29,9	**35,4**	27,2	29,1	**28,2**	28,2	26,6	**27,4**	29,0	26,5	**27,7**	26,4	26,1	**26,3**	21,9	23,1	**22,5**
Batı Anadolu	35,1	29,1	**32,2**	27,6	30,1	**28,8**	24,3	28,6	**26,4**	25,5	25,8	**25,6**	23,5	23,5	**23,5**	19,8	22,5	**21,1**
Akdeniz	48,6	36,2	**42,5**	37,2	37,2	**37,2**	37,8	33,1	**35,4**	32,6	31,1	**31,8**	29,7	31,2	**30,5**	27,5	27,4	**27,4**
Orta Anadolu	45,9	38,3	**42,4**	36,8	36,5	**36,7**	34,4	31,4	**32,8**	33,9	28,4	**31,2**	29,8	26,8	**28,3**	24,5	23,0	**23,7**
Batı Karadeniz	50,5	39,1	**45,2**	33,6	29,1	**31,5**	32,0	26,9	**29,6**	29,7	26,6	**28,1**	27,2	27,0	**27,1**	26,2	23,5	**24,8**
Doğu Karadeniz	43,9	30,0	**36,8**	24,5	27,3	**26,0**	24,3	22,8	**23,5**	24,0	19,4	**21,6**	20,1	19,5	**19,8**	19,9	17,7	**18,8**
Kuzeydoğu Anadolu	67,0	46,8	**58,1**	54,7	44,2	**49,6**	47,5	37,1	**42,7**	45,9	33,7	**40,0**	44,1	36,3	**40,2**	42,9	37,3	**40,1**
Ortadoğu Anadolu	67,5	46,1	**57,9**	54,8	41,3	**48,2**	50,7	42,1	**46,6**	48,5	41,9	**45,3**	43,0	40,5	**41,8**	39,7	34,2	**37,0**
Güneydoğu Anadolu	68,3	50,3	**60,0**	57,5	48,9	**53,4**	56,8	45,8	**51,6**	52,6	42,9	**47,9**	50,7	44,5	**47,7**	50,0	45,3	**47,8**

Kaynak: EUROSTAT, 2020b

Türkiye'de bölgelere göre okuldan erken ayrılan bireylerin durumu incelendiğinde okuldan erken ayrılma oranının Doğu Karadeniz'de en düşük olduğu görülmekte olup okuldan erken ayrılma oranı kızlarda %19,9 iken erkeklerde %17,7'dir. Ancak bu oran dahi AB'nin EÖ 2020 hedeflerini yakalamaktan henüz uzaktır. Bunun yanında Türkiye'nin sosyo-ekonomik bakımdan en gelişmiş bölgelerinden olan Marmara ve Ege Bölgesine ait okuldan erken ayrılma oranlarının AB oranının 2 katından daha fazla olduğu görülmektedir. 2019 yılı itibariyle Güneydoğu Anadolu'da kızların %50'si erkeklerin %45,3'ü, Kuzeydoğu Anadolu'da kızların %42,9'u erkeklerin %37,3'ü okuldan erken ayrılmıştır. Buna göre okuldan erken ayrılma oranlarının en yüksek olduğu iki bölge sırasıyla Güneydoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu'dur. Ayrıca son üç yıl itibariyle diğer bölgelerde okuldan erken ayrılma oranları düşmeye devam ederken bu iki bölgede azalmanın durağanlaştığı görülmektedir. 2019 yılı TÜİK verilerine göre Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 18-24 yaş arası 563.341'i kız ve 587.539'u erkek olmak üzere toplam 1.150.880 kişi bulunmaktadır. Bu veriler esas alındığında 2019 yılı itibariyle bu bölgedeki kızların 281.670'i, erkeklerin 266.155'i toplamda ise 547.825 kişisi okuldan erken ayrılmıştır. AB ile karşılaştırıldığında bu bölgedeki okuldan erken ayrılma oranı AB'nin oranından 5 kat kadar daha yüksektir. Bunun yanında Ortadoğu Anadolu'da 2010 yılında okuldan erken ayrılma oranı kızlarda %67,5 iken 2019 yılı itibariyle %27,8'lik azalma göstererek %39,7'ye düşmüştür. Ayrıca 2019 yılı itibariyle İstanbul, Doğu Marmara, Ege ve Batı Anadolu'da erkeklerin okuldan erken ayrılma oranları kızlardan daha yüksektir. Geriye kalan diğer bölgelerde (Batı Marmara, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) ise kızların okuldan erken ayrılma oranları erkeklerinkinden daha yüksektir.

İş Gücüne Katılma Durumuna Göre Okuldan Erken Ayrılma

AB ve Türkiye'de iş gücüne katılma durumuna göre bir işte çalışan 18-24 yaş arası bireylerin 2010-2019 yılları arası okuldan erken ayrılma oranlarına ait EUROSTAT (2020) verileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
AB Ülkeleri ve Türkiye'de İş Gücüne Katılma Durumuna Göre Çalışan Bireylerin OEA Oranları (%)

Yıl /	2010			2015			2016			2017			2018			2019		
Ülke	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
AB (27 ülke)	**4,6**	**8,6**	**6,6**	**3,3**	**6,0**	**4,7**	**3,1**	**6,0**	**4,6**	**3,2**	**6,3**	**4,8**	**3,3**	**6,5**	**5,0**	**3,1**	**6,7**	**4,9**
Belçika	4,1	6,9	5,5	2,6	5,0	3,8	2,7	4,7	3,7	2,5	5,3	4,0	2,7	5,4	4,1	2,6	4,5	3,6
Bulgaristan	2,0	3,9	2,9	1,7	3,9	2,9	2,0	4,3	3,2	2,5	5,0	3,8	2,2	5,7	4,0	2,9	7,1	5,1
Çekya	1,0	2,4	1,7	1,3	3,4	2,3	2,2	3,6	2,9	2,1	4,7	3,5	2,3	4,2	3,3	2,8	4,8	3,8
Danimarka	5,6	10,6	8,2	2,7	6,2	4,5	3,1	4,9	4,0	3,0	6,9	5,0	4,2	8,0	6,1	3,5	8,2	5,9
Almanya	4,5	6,9	5,7	3,7	5,5	4,7	3,7	5,8	4,8	3,6	6,1	4,9	3,9	6,8	5,4	3,6	7,3	5,5
Estonya	:	6,5	4,1	3,7	10,6	7,2	3,3	11,1	7,2	4,4	11,0	7,7	5,2	11,9	8,7	3,5	10,2	6,9
İrlanda	3,8	5,0	4,4	1,4	3,0	2,2	1,5	3,4	2,5	:	2,2	1,5	1,1	2,1	1,6	1,2	1,8	1,5
Yunanistan	3,4	10,9	7,1	1,5	4,4	3,0	1,2	3,6	2,4	1,0	3,6	2,3	0,5	2,6	1,6	0,6	2,1	1,4
İspanya	10,3	17,4	13,9	5,8	10,8	8,3	5,2	10,6	8,0	6,3	11,1	8,7	6,1	11,6	8,9	5,8	12,4	9,2
Fransa	3,6	7,5	5,5	3,0	4,1	3,6	2,3	4,4	3,4	2,4	4,4	3,4	2,5	4,6	3,6	2,2	4,4	3,3
Hırvatistan	1,3	1,4	1,4	:	0,7	0,6	:	1,2	0,7	:	1,3	0,9	0,7	1,0	0,9	0,8	0,9	0,8
İtalya	5,0	11,5	8,3	2,8	7,0	4,9	2,8	6,2	4,6	2,7	6,5	4,6	3,2	6,8	5,1	3,1	6,7	5,0
Kıbrıs	6,8	12,8	9,5	:	3,8	2,4	1,8	6,6	4,0	3,8	4,1	4,0	3,4	5,2	4,3	3,4	6,7	5,0
Letonya	2,7	8,0	5,3	2,9	9,5	6,3	2,4	6,6	4,5	:	7,3	4,7	:	7,7	5,0	3,2	6,5	4,9
Litvanya	:	3,1	2,1	:	3,1	2,1	1,2	2,2	1,7	1,0	3,5	2,3	1,2	3,3	2,3	:	2,6	1,6
Lüksemburg	3,4	4,4	3,9	5,0	6,9	6,0	2,9	3,0	3,0	3,1	5,2	4,2	2,8	5,3	4,0	:	6,5	4,3
Macaristan	2,3	4,7	3,5	3,6	7,1	5,4	3,5	8,4	6,0	3,9	7,6	5,8	3,1	8,3	5,8	2,5	8,1	5,4
Malta	10,7	23,7	17,4	9,6	18,8	14,4	8,7	19,3	14,3	8,7	18,2	13,7	13,1	15,8	14,5	11,1	16,6	14,0
Hollanda	5,1	9,2	7,2	4,2	6,9	5,6	3,5	7,2	5,4	2,9	6,8	4,9	3,2	6,8	5,0	3,4	7,2	5,3
Avusturya	4,5	5,8	5,1	3,2	4,8	4,0	2,8	4,2	3,5	2,9	5,2	4,1	3,2	5,7	4,4	3,2	5,9	4,5
Polonya	0,7	3,3	2,0	0,6	3,4	2,1	0,8	3,1	2,0	0,8	3,2	2,0	0,8	3,2	2,0	0,9	4,3	2,7
Portekiz	14,7	23,8	19,3	5,3	10,4	7,9	5,2	10,7	8,0	5,3	10,6	8,0	5,4	10,8	8,2	4,2	9,9	7,1
Romanya	7,7	12,4	10,1	6,6	11,9	9,4	5,9	11,4	8,8	6,4	12,1	9,4	5,7	11,1	8,5	5,3	10,3	7,9
Slovenya	1,1	3,2	2,2	1,0	2,3	1,7	:	2,9	1,8	0,8	3,4	2,2	:	3,3	1,9	0,9	2,9	1,9
Slovakya	:	1,5	1,0	1,2	2,0	1,6	1,1	3,0	2,0	2,2	3,1	2,7	1,8	3,1	2,5	:	2,8	1,9
Finlandiya	4,2	6,5	5,3	3,3	4,6	3,9	2,9	4,0	3,4	3,1	4,4	3,8	3,3	4,6	3,9	2,4	4,5	3,4
İsveç	2,8	4,8	3,8	4,0	5,6	4,8	3,9	6,0	5,0	4,5	6,2	5,4	3,9	6,7	5,4	2,9	6,2	4,6
Birleşik Krallık	5,7	10,2	7,9	4,5	7,8	6,2	5,1	7,9	6,5	5,1	7,8	6,5	5,4	7,9	6,7	5,1	7,7	6,4
İzlanda	14,9	21,6	18,3	11,0	22,2	16,7	14,1	22,3	18,4	11,7	21,1	16,6	11,5	24,9	18,6	9,9	19,9	15,1
Norveç	10,5	18,5	14,6	5,5	9,7	7,6	6,2	9,6	7,9	5,8	10,4	8,1	4,7	9,6	7,2	5,0	9,2	7,2
İsviçre	4,7	4,7	4,7	3,1	3,6	3,4	3,1	2,9	3,0	2,5	3,2	2,8	2,4	3,0	2,7	2,8	3,0	2,9
Karadağ	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	2,1	:	:	:	:	:	:
K. Makedonya	2,1	4,2	3,2	1,4	5,0	3,2	1,1	3,4	2,3	0,9	2,6	1,7	0,8	2,2	1,5	1,0	3,6	2,3
Sırbistan	1,7	4,4	3,1	1,6	3,3	2,5	1,6	3,3	2,5	1,1	3,1	2,1	1,5	2,6	2,1	1,4	2,5	2,0
Türkiye	**11,0**	**25,4**	**17,8**	**9,7**	**25,0**	**17,3**	**8,9**	**23,2**	**16,0**	**8,8**	**22,2**	**15,5**	**7,7**	**21,6**	**14,8**	**6,8**	**19,1**	**13,0**

Kaynak: EUROSTAT, 2020c

2019 yılı itibariyle AB'de iş gücüne katılma durumuna göre kızların %3,1'i, erkeklerin %6,7'si, genelde ise 4,9'u okuldan erken ayrılmış olmakla birlikte iş gücüne katılmakta ve çalışmaktadır. Türkiye'de ise kızların %6,8'i, erkeklerin %19,1'i, genelde ise %13'ü okuldan erken ayrılmış olmakla birlikte iş gücüne katılmakta ve çalışmaktadır. Avrupa Birliği'nin iş gücüne katılma oranının Türkiye'den daha düşük olmasının nedeninin AB'deki okuldan erken ayrılma oranının düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında hem AB ülkelerinde hem de Türkiye'de okuldan erken ayrılan ve çalışarak iş gücüne katılan erkeklerin oranı kızların oranından fazladır.

AB'de ve Türkiye'de okuldan erken ayrılan bireylerin bir kısmı iş gücüne katılarak çalışmakta iken bir kısmı okuldan erken ayrılmış olmasına rağmen herhangi bir işte çalışmamaktadır. Bu bireylerden bir kısmı çalışmayı istememektedir. Bir kısmı ise çalışmak istediği halde çeşitli nedenlerden dolayı çalışamamaktadır. Her iki gurup da çalışmayan bireyler içerisinde değerlendirilmiştir.

AB ve Türkiye'de iş gücüne katılma durumuna göre 18-24 yaş arasında olup herhangi bir işte çalışmayan bireylerin okuldan erken ayrılma oranlarına ait EUROSTAT (2020) verileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
AB Ülkeleri ve Türkiye'de İş Gücüne Katılma Durumuna Göre Çalışmayan Bireylerin OEA Oranları (%)

Yıl /	2010			2015			2016			2017			2018			2019		
Ülke	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
AB (27 ülke)	**7,7**	**8,2**	**7,9**	**6,8**	**7,3**	**7,1**	**6,6**	**7,0**	**6,8**	**6,3**	**6,8**	**6,5**	**6,0**	**6,5**	**6,3**	**5,9**	**6,1**	**6,0**
Belçika	6,3	7,5	6,9	6,3	6,9	6,6	4,9	6,0	5,5	5,1	5,5	5,3	4,2	5,8	5,0	4,0	6,9	5,5
Bulgaristan	11,0	8,5	9,7	11,7	9,5	10,5	11,9	9,4	10,6	11,0	7,0	9,0	10,5	6,9	8,6	10,3	7,4	8,8
Çekya	3,9	2,5	3,2	4,7	3,4	4,0	4,6	3,3	4,0	4,7	2,5	3,6	4,0	2,6	3,3	4,2	2,2	3,2
Danimarka	6,6	8,7	7,6	5,9	6,2	6,0	4,9	6,4	5,7	5,0	6,6	5,8	5,1	6,4	5,7	5,6	6,3	5,9
Almanya	6,7	5,9	6,3	6,2	5,2	5,7	6,1	5,7	5,9	5,7	5,8	5,8	5,7	5,5	5,6	5,4	5,0	5,2
Estonya	6,1	8,1	7,1	6,5	4,1	5,3	5,0	4,1	4,6	3,3	4,0	3,6	2,4	6,6	4,6	4,4	3,6	4,0
İrlanda	5,7	9,7	7,7	3,6	5,7	4,7	2,9	4,4	3,7	3,2	4,1	3,7	3,0	4,2	3,6	3,3	4,4	3,9
Yunanistan	7,3	5,8	6,5	4,9	5,0	5,0	4,3	3,6	3,9	4,0	3,6	3,8	3,1	3,1	3,1	2,7	3,0	2,8
İspanya	14,9	20,0	17,5	11,8	15,5	13,7	11,4	14,1	12,8	9,8	12,9	11,4	9,3	12,0	10,7	8,4	11,0	9,7
Fransa	7,5	8,8	8,1	6,5	7,7	7,1	6,2	7,5	6,9	5,8	7,5	6,6	5,1	7,5	6,3	5,6	6,9	6,2
Hırvatistan	2,5	5,3	4,0	1,6	3,0	2,3	2,1	2,3	2,2	2,2	2,6	2,4	2,4	2,5	2,5	2,2	2,3	2,3
İtalya	10,8	10,7	10,7	9,3	11,1	10,2	8,9	10,3	9,6	8,9	10,6	9,8	9,4	10,3	9,8	8,7	9,2	8,9
Kıbrıs	3,0	3,8	3,3	2,1	4,2	3,0	2,7	5,3	3,9	3,9	5,4	4,6	2,6	5,3	3,9	4,2	4,5	4,3
Letonya	6,3	8,8	7,6	3,6	4,0	3,8	3,9	7,5	5,7	3,4	4,9	4,2	2,8	3,9	3,4	3,6	4,2	3,9
Litvanya	5,1	6,9	6,0	3,1	3,8	3,4	2,5	3,9	3,2	3,0	3,8	3,4	2,0	2,8	2,4	2,2	2,8	2,5
Lüksemburg	3,1	4,4	3,8	3,6	4,2	3,9	:	4,6	3,2	:	5,9	3,9	3,5	3,0	3,2	3,7	3,5	3,6
Macaristan	7,9	7,1	7,5	8,1	6,1	7,1	8,9	5,9	7,4	9,5	5,1	7,3	9,6	5,0	7,3	8,6	5,3	6,9
Malta	7,1	7,0	7,1	7,6	5,8	6,7	6,4	5,3	5,8	6,3	4,2	5,2	4,5	4,6	4,6	5,8	5,1	5,4
Hollanda	3,5	4,5	4,0	3,2	4,1	3,7	3,0	3,9	3,5	2,6	4,0	3,3	2,9	3,3	3,1	2,9	3,6	3,3
Avusturya	4,7	4,3	4,5	4,6	4,3	4,4	4,1	4,5	4,3	3,8	5,9	4,9	3,3	5,3	4,3	4,1	5,7	4,9
Polonya	2,8	4,0	3,4	2,7	4,0	3,4	3,2	3,4	3,3	3,2	2,9	3,0	3,2	2,9	3,0	2,9	2,7	2,8
Portekiz	9,9	9,1	9,5	6,4	7,6	7,0	6,2	8,1	7,1	5,2	6,0	5,6	4,0	5,0	4,5	3,4	4,9	4,2
Romanya	11,4	7,1	9,2	12,0	7,7	9,8	12,8	7,0	9,8	11,7	5,9	8,7	10,4	5,7	8,0	10,5	4,8	7,6
Slovenya	2,2	3,7	3,0	2,6	4,3	3,4	2,7	4,2	3,4	2,0	2,9	2,5	2,6	2,3	2,5	3,0	2,6	2,8
Slovakya	4,3	3,1	3,7	5,7	4,9	5,3	6,1	4,7	5,4	8,0	5,4	6,7	7,0	5,3	6,1	6,8	6,1	6,5
Finlandiya	5,6	6,3	5,9	5,1	6,8	5,9	4,4	5,9	5,1	4,5	5,9	5,2	5,0	5,5	5,3	4,4	5,3	4,8
İsveç	3,8	4,6	4,2	3,9	4,0	4,0	3,8	4,4	4,1	4,4	3,9	4,1	3,7	4,3	4,0	3,8	3,3	3,5
Birleşik Krallık	9,4	7,6	8,5	6,2	4,8	5,5	5,3	5,7	5,5	4,6	5,5	5,0	4,4	5,1	4,8	5,1	5,3	5,2
İzlanda	7,6	7,7	7,6	:	5,5	4,4	:	3,2	3,2	:	3,8	3,4	4,0	4,2	4,1	:	5,5	4,0
Norveç	3,8	6,1	5,0	4,0	4,9	4,5	4,8	5,3	5,1	4,4	4,9	4,6	4,1	5,0	4,6	4,5	5,0	4,8
İsviçre	3,1	2,8	3,0	2,5	2,6	2,6	2,5	2,7	2,6	2,2	2,7	2,5	1,9	3,1	2,5	1,9	2,7	2,3
Karadağ	:	:	:	5,4	:	4,2	5,6	:	4,1	:	:	3,3	:	:	2,8	4,4	:	3,4
K. Makedonya	15,4	9,5	12,3	11,5	5,1	8,2	9,7	5,6	7,6	7,9	5,8	6,8	7,9	3,4	5,6	7,5	2,4	4,9
Sırbistan	5,7	4,8	5,3	5,6	4,6	5,1	5,1	4,0	4,5	5,0	3,3	4,1	5,4	4,2	4,8	5,3	4,0	4,6
Türkiye	**37,3**	**12,7**	**25,6**	**28,3**	**10,2**	**19,3**	**27,2**	**9,7**	**18,5**	**25,5**	**9,0**	**17,2**	**24,1**	**8,9**	**16,4**	**22,0**	**9,9**	**15,9**

Kaynak: EUROSTAT, 2020

2019 yılı itibariyle AB'de iş gücüne katılma durumuna göre kızların %5,9'u, erkeklerin %6,1'i, genelde ise %6,0'sı okuldan erken ayrılmış olmasına rağmen herhangi bir işte çalışmamaktadır. Türkiye'de ise kızların %22'si, erkeklerin %9,9'u, genelde ise %15,9'u okuldan erken ayrılmış olmasına rağmen herhangi bir işte çalışmamaktadır. Buna göre TÜİK (2019) nüfus verileri esas alındığında 2019 yılı itibariyle 18-24 yaş arası okuldan erken ayrılan 2.671.576 bireyin 1.467.783'ü ne eğitim-öğretime ne de iş gücüne katılmamaktadır. Bunların 996.278'i kız iken 471.505'i erkektir. Ayrıca 2019 yılı itibariyle Türkiye'de okuldan erken ayrıldığı halde çalışmayan bireylerin oranı çalışan bireylerin oranından %2,9 daha fazladır. Bu karşılaştırma cinsiyete göre yapıldığında okuldan erken ayrıldığı halde çalışmayan kızların oranı çalışan kızların oranından %15,2 daha fazladır. Erkeklerde ise çalışanların oranı çalışmayanların oranından %9,2 daha fazladır. Bunun yanında 2019 yılı itibariyle hem AB'de hem de Türkiye'de okuldan erken ayrıldığı halde çalışmayanların oranı çalışanların oranından fazladır.

Okuldan Erken Ayrılma Sorununa Yönelik Politikalar

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre, her çocuk kişiliğine ve yeteneklerine uygun olarak potansiyelinde var olan zihinsel ve fiziksel yeteneklerini en üst düzeyde ortaya çıkaracak bir eğitim hakkına sahiptir. Bir ülkenin çocukları o ülkenin gelecekteki çalışanları, vatandaşları ve liderleridir. Bu bakımdan eğitim, insanları geliştiren ve tüm vatandaşların ekonomik, sosyal ve kişisel refahını artıran başlıca araç olmaya devam etmektedir (APA, 2012, s. 1). Ancak çeşitli nedenlerle okuldan erken ayrılmak ve eğitimden mahrum kalmak hem bireyler hem de toplumlar için ciddi sorunlar doğuran durumlardan biridir.

Okuldan erken ayrılma işsizlik, sosyal dışlanma, yoksulluk ve kötü sağlık durumlarıyla bağlantılı olmaktadır. Bazı bireylerin eğitim-öğretimden erken ayrılmasının birçok nedeni vardır. Kişisel veya ailevi sorunlar, öğrenme güçlükleri veya zayıf sosyo-ekonomik durum, vb. bunda etkili olabilmektedir. Eğitim sisteminin yapısı, okul iklimi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri de önemli faktörler arasındadır. Ortaöğretimi tamamlamayan bireylerin okuldan ayrılma nedenleri genellikle karmaşık ve birbirine bağlı olduğundan, okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik politikaların bir dizi konuyu ele alması, eğitimin yanında sosyal politika, gençlik çalışmaları ve sağlıkla ilgili tedbirleri de kapsaması gerekmektedir (EC, 2020c).

Bu nedenle okuldan erken ayrılmaya yönelik strateji ve politikalar çeşitlilik göstermektedir. Bunlar farklı politikalarla iç içedir ve bunlar arasındaki iş birliğine dayanır. Nitelikli bir eğitim hizmeti sunmaya yönelik eğitim politikalarının yanında sosyal politika ve destek hizmetleri, istihdam, gençlik, aile ve entegrasyon politikaları da bu kapsamda değerlendirilmektedir (EURYDICE, 2014, s. 6). AB'nin ilgili organları EÖ 2020 hedefleri doğrultusunda okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik çeşitli politikalar belirlemiştir. Bu kapsamda AB Konseyi'nin 28 Haziran 2011 tarihli tavsiye kararları ile okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik politika çerçevesi hazırlanmıştır. Alınan bu kararlar AB'nin okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik politikalarının çerçevesini oluşturmaktadır. Bu politik çerçeve: Önleme politikaları, müdahale politikaları ve tazmin politikaları olmak üzere 3 türdür (EUC, 2011, s. 4-6).

Önleme politikaları

Sorunlar ortaya çıkmadan önce okuldan erken ayrılma riskini azaltmaya yönelik tedbirler önleme politikaları kapsamında değerlendirilmektedir. Bunlar daha iyi öğrenme çıktılarını desteklemek ve okul başarısının önündeki engelleri kaldırmak için eğitim-öğretimin sağlanmasını optimize eder. Çocukların potansiyellerini geliştirmeleri ve okula iyi entegre olmaları için erkenden sağlam bir temel oluşturur. Dezavantajlı çocuklar dahil olmak üzere nitelikli erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) sunma, zorunlu eğitim çağının ötesinde eğitim ve öğretim fırsatları yaratma, bölgesel veya sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullar için ek destek sağlama, ebeveyn katılımını artırarak okul-aile işbirliğini güçlendirme, eğitim hizmetlerine erişimde esnekliği ve geçirgenliği arttırma, öğrencileri ihtiyaçlarına uygun ek kurslarla destekleme, nitelikli mesleki eğitim yollarını güçlendirme, alınan eğitime yönelik istihdam edilebilirliği artırmak amacıyla öğretim sistemleri ile iş gücü piyasaları arasında güçlü işbirliği ve entegrasyonu sağlama, vb. tedbirler okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik önleyici politikalardır (EUC, 2011). Önleyici politikalar, sonunda bireyin okuldan ayrılması ile

sonuçlanabilecek kök sorunları henüz ortaya çıkmadan önce ortadan kaldırmayı amaçlar (EURYDICE, 2014, s. 6).

Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de okuldan erken ayrılma sorunu ile ilgili önleme politikalarının kapsamı ve mevcut durumuna ait Avrupa Komisyonu, EC (2019) verileri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Avrupa Geneli Ulusal Düzeyde OEA Önleme Politikalarının Kapsamı

Ülke/Önlem	a) Göçmen ve Roman çocuklar dahil dezavantajlı geçmişi olan aileler için EÇEB'in erişilebilirliğine ve uygun maliyetle sunumuna yönelik önlemler	b) Erken ayrılmayı önleme tedbirleri ve zorunlu eğitimin ötesinde eğitim seçenekleri dahil esnek müfredat seçenekleri ve yolları	c) Ayrımcılık karşıtı politikaların aktif teşviki, dezavantajlı bölgelerdeki okulların sosyal yapısının çeşitlendirilmesi	e) Birlikler ve Ortaklıklar aracılığıyla ebeveynlerin okul yaşamına katılımını desteklemeye yönelik aktif önlemler	f) Mesleki ve teknik eğitim yollarının yaygın eğitime entegrasyonu da dahil nitelikli mesleki eğitime erişime yönelik önlemler	g) Okullarda işveren katılımı ve nitelikli iş deneyimine erişim yoluyla okullar ve yerel iş gücü piyasaları arasındaki bağların güçlendirilmesine yönelik önlemler
Avusturya	1	1	4	1	1	1
Belçika	1	1	4	1	1	1
Bulgaristan	5	2	5	3	3	3
Kıbrıs	1	4	4	7	1	4
Çek Cumhuriyeti	1	1	7	8	1	7
Almanya	1	8	8	1	1	1
Danimarka	1	1	2	3	1	3
Estonya	5	1	4	1	1	1
Yunanistan	5	1	7	2	4	4
İspanya	7	1	4	1	1	2
Finlandiya	4	1	4	1	1	1
Fransa	1	1	7	7	1	7
Hırvatistan	1	1	1	2	1	1
Macaristan	1	4	2	4	1	1
İrlanda	1	1	1	1	1	7
İtalya	1	4	7	7	7	1
Litvanya	1	1	1	1	1	1
Lüksemburg	1	1	4	1	1	1
Letonya	1	4	4	4	4	4
Malta	7	7	7	1	2	7
Hollanda	5	5	4	3	3	3
Polonya	1	2	4	1	1	1
Portekiz	1	1	4	4	1	1
Romanya	5	1	1	1	1	1
İsveç	1	1	2	7	1	1
Slovenya	5	1	4	1	1	1
Slovakya	7	1	4	1	1	1
Birleşik Krallık	1	1	2	2	7	3
İzlanda	4	1	1	4	7	4
Lihtenştayn	4	7	4	4	4	4
Norveç	1	1	8	1	1	1
İsviçre	7	7	4	7	7	4
Arnavutluk	2	7	2	1	1	1
Karadağ	4	4	4	4	4	4
Kuzey Makedonya	4	4	7	4	4	4
Sırbistan	1	2	4	1	7	7
Türkiye	**1**	**1**	**1**	**2**	**1**	**1**

1.Ulusal politika veya mevzuatta açıkça belirtilmiştir.
2.Tedbirler belirlenmiştir, ancak önemli ölçüde uygulanmamıştır.
3.Ulusal politikaları destekleyici bölgesel ve yerel düzeyde somut önlemler mevcuttur.
4.Ülke eşlemesine dayalı olarak politika önlemi tanımlanmadı.
5.Ulusal politikalar geçici tedbirlerle birlikte mevcuttur.
6.Çoklu tedbir-tek değerlendirme mümkün değil.
7.Geçici önlemler.
8.Bilgi yok (uygulanamaz veya değerlendirme yapılmadı).

Kaynak: EC, 2019, s. 33

AB Konseyi tarafından çerçevesi çizilen önleyici politikalar kapsamında Türkiye'nin okuldan erken ayrılmaya yönelik önleyici politikalarına bakıldığında (Tablo 6) dezavantajlı çocuklar için düşük maliyetli erken çocukluk eğitimi ve bakımı sunma ve erişimini kolaylaştırma,

zorunlu öğrenim çağı dışındaki bireylere esnek eğitim programları sunma ve geçiş yolları sağlama, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda ayrımcılığı önleme ve sosyal yapısını çeşitlendirme, mesleki ve teknik eğitimin yaygın eğitime entegrasyonu ve nitelikli mesleki ve teknik eğitime erişimi sağlama, okullar ile yerel iş gücü piyasaları arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi ile ilgili önlemlerin ulusal politika veya mevzuatta açıkça belirlendiği söylenebilir. Bunun yanında aktif ebeveyn katılımına dayalı okul-aile iş birliğini teşvik eden politikaların belirlendiği ancak bunların önemli ölçüde hayata geçirilmediği görülmektedir.

Müdahale politikaları

Eğitim kurumları düzeyinde eğitim-öğretimin kalitesini artırarak, erken uyarı işaretlerini dikkate alarak ve okuldan erken ayrılma riski taşıyan öğrencilere veya öğrenci gruplarına destek sağlayarak okuldan erken ayrılmayı azaltmaya yönelik tedbirler müdahale politikaları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu politikalar okulöncesi eğitimden lise eğitimine kadar tüm eğitim kademelerini kapsar. Bunlar okul ya da eğitim kurumu düzeyinde, okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik stratejiler ve okulun var oluş amacı ile birlikte okulun genel politikası içerisine gömülü durumdadır. Pozitif bir öğrenme ortamı yaratmayı, pedagojik kaliteyi ve yeniliği güçlendirmeyi, öğretim personelinin sosyal ve kültürel çeşitlilikle başa çıkabilmelerini sağlamak için yeterliliklerini artırmayı, şiddete ve zorbalığa karşı yaklaşımlar geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okulları ortak bir vizyon etrafında özellikle öğrenciler ve diğer tüm paydaşlar için uygun ortamlar haline getirme, yerel aktörler, spor ve kültür dernekleri, sivil toplum kuruluşlarını sürece dahil ederek okul dışı desteğe erişimi kolaylaştırma, zor durumlarla başa çıkmaya yönelik öğretmen eğitimi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunma, dezavantajlı öğrencilere koşullu ya da koşulsuz finansal destek sağlama, okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik müdahale politikalarıdır (EUC, 2011).

Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de okuldan erken ayrılma sorunu ile ilgili müdahale politikalarının kapsamı ve mevcut durumuna ait Avrupa Komisyonu, EC (2019) verileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Avrupa Geneli Ulusal Düzeyde OEA Müdahale Politikalarının Kapsamı

Ülke/Önlem	Okul veya Sistem Odaklı							Öğrenci Odaklı			
	a) OEA riski altındaki öğrencileri desteklemek için yerel veya bölgesel yönetişim düzenlemeleri	b) Okullar ve sağlık, gençlik merkezleri ile sivil toplum kuruluşları dahil dış aktörler arasındaki ağ yapıları	c) OEA riski altındaki öğrencilerin davranışsal veya devamsızlık sorunlarını çözmeye yönelik erken uyarı sistemleri	d) Kapsayıcı ve katılımcı okul ortamlarını teşvik etmek için önlemler.	e) Çocukların karar alma süreçlerine katılımını destekleyecek yapılar da dahil hak temelli eğitimi teşvik edici önlemler	f) Sınıftaki çeşitlilikle başa çıkmak için dezavantajlı öğrencilerle ve risk altındaki öğrencilerle çalışan yönetici ve öğretmenlere destek	g) Zorlu öğretim durumları ve riskli öğrencilerle çalışan yönetici ve öğretmenlere destek verme, yeterliliklerini artırma ve uygun okul ortamı sağlama	h) Dezavantajlı öğrencilere yönelik gençlik değişim ve gönüllülük programları dahil öğrencilere müfredat dışı ve okul dışı nitelikli sanatsal, kültürel ve yurttaşlık eğitim faaliyetleri sağlama	i) Akademik, sosyal, duygusal veya kişisel güçlükler yaşayan öğrenciler için hedeflenen bireysel destege erişim	j) OEA riski altındaki öğrenciler için yüksek kalitede kariyer danışmanlığı ve rehberliğine erişim.	k) Ekonomik koşullara bağlı okuldan ayrılma riski taşıyan öğrencilere finansal destek.
Avusturya	1	8	1	1	1	1	8	1	1	7	8
Belçika	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	8
Bulgaristan	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2
Kıbrıs	7	4	1	1	1	1	4	7	4	4	7
Çek Cumhuriyeti	1	8	7	1	7	7	7	3	2	1	8
Almanya	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2
Danimarka	7	3	3	1	1	7	7	3	1	1	1
Estonya	6	1	1	3	1	2	7	7	1	1	4
Yunanistan	6	3	1	1	1	1	2	3	6	2	4
İspanya	7	1	1	1	7	1	2	7	1	1	1
Finlandiya	4	4	1	1	1	1	1	4	1	1	4
Fransa	1	1	4	1	1	1	1	7	7	1	4
Hırvatistan	1	7	4	2	1	2	2	2	2	7	1
Macaristan	1	1	1	4	1	4	7	4	7	7	1
İrlanda	2	7	1	1	1	7	7	7	2	1	4
İtalya	7	7	7	1	4	7	4	7	7	4	4
Litvanya	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Lüksemburg	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	4
Letonya	4	4	1	4	4	1	1	8	1	4	1
Malta	2	7	7	7	8	2	7	8	7	1	2
Hollanda	1	1	3	3	3	1	1	6	3	3	8
Polonya	1	1	1	2	1	1	7	2	1	1	1
Portekiz	1	7	4	7	2	1	4	7	1	4	4
Romanya	4	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1
İsveç	7	1	7	7	7	7	7	7	1	1	1
Slovenya	6	1	5	5	1	1	1	1	6	5	1
Slovakya	6	2	4	2	1	7	7	4	1	1	1
Birleşik Krallık	2	1	7	1	2	1	2	7	6	7	1
İzlanda	1	4	4	7	4	4	4	4	1	1	4
Lihtenştayn	4	4	4	7	7	8	1	4	1	8	8
Norveç	8	1	1	7	1	7	7	7	1	1	1
İsviçre	4	7	7	4	4	4	4	4	7	7	4
Arnavutluk	4	4	4	2	2	2	4	2	2	4	4
Karadağ	7	4	7	4	4	4	4	4	4	4	4
Kuzey Makedonya	4	4	7	4	4	7	4	7	4	4	4
Sırbistan	7	4	7	4	1	4	4	4	4	4	1
Türkiye	**6**	**7**	**1**	**1**	**1**	**7**	**7**	**1**	**2**	**2**	**1**

1.Ulusal politika veya mevzuatta açıkça belirtilmiştir.
2.Tedbirler belirlenmiştir, ancak önemli ölçüde uygulanmamıştır.
3.Ulusal politikaları destekleyici bölgesel ve yerel düzeyde somut önlemler mevcuttur.
4.Ülke eşlemesine dayalı olarak politika önlemi tanımlanmadı.
5.Ulusal politikalar geçici tedbirlerle birlikte mevcuttur.
6.Çoklu tedbir-tek değerlendirme mümkün değil.
7.Geçici önlemler.
8.Bilgi yok (uygulanamaz veya değerlendirme yapılmadı).

Kaynak: EC, 2019, s. 51

Türkiye'nin okuldan erken ayrılmaya yönelik müdahale politikalarına bakıldığında (Tablo 7) öğrencileri okuldan ayrılmaya götürebilecek davranışsal eylemlerinin veya devamsızlık sorunlarının izlenmesini ve harekete geçilmesini sağlayan erken uyarı sistemlerinin varlığı; okul ortamında zorbalığı önleme ve refah politikaları dahil kapsayıcı ve katılımcı okul ortamlarının teşvik edilmesi; çocukların karar alma süreçlerine katılımını sağlama ve teşvik etme; dezavantajlı öğrenciler de dahil olmak üzere nitelikli müfredat ve okul dışı sanatsal, kültürel ve sivil eğitim faaliyetleri düzenleme; ekonomik nedenlere bağlı olarak okuldan ayrılma riski taşıyan öğrencilere

sosyal yardım ve finansal destek sağlanmasına yönelik ulusal politikaların veya mevzuatın açıkça belirlendiği söylenebilir. Bunun yanında okullar ile dış aktörler arasındaki ağ yapıları; dezavantajlı öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen ve farklı desteklere ihtiyaç duyan risk altındaki öğrenciler için öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması; zorlu eğitim-öğretim durumlarını (örneğin çatışma çözme becerileri) çözmek için risk altında olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere ve okul yöneticilerine destek verme ve olumlu bir öğrenme ortamı için öğretim personelinin yeterliliklerini arttırmaya yönelik alınan tedbirlerin geçici olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik, sosyal, duygusal veya kişisel güçlükler yaşayan öğrenciler için bire bir akademik ders, koçluk programları veya psikolojik destek sağlama gibi bireysel destek uygulamalarına ve nitelikli kariyer rehberliğine erişim sağlamaya yönelik tedbirlerin belirlenmiş olmakla birlikte önemli ölçüde hayata geçirilemediği söylenebilir.

Tazmin politikaları

Okuldan erken ayrılan 18-24 yaş arası bireylerin eğitim-öğretim sistemine yeniden katılmalarına yardımcı olmayı, potansiyellerini ortaya çıkarma ve ulaşamadıkları yeterlilikleri kazanma yolları sunmayı amaçlayan politikalardır (EUC, 2011). Tazmin politikaları, eğitim-öğretimden erken ayrılmakla birlikte hayatlarının daha sonraki bir aşamasında yeniden eğitim-öğretime katılmak isteyen genç bireylere yeni fırsatlar verir. Bu politikaların amacı kişiye özel eğitim-öğretim fırsatı sunarak sosyal dışlanma tehlikesi olan genç bireyleri yeniden eğitim-öğretim sürecine dahil etmektir (EC, 2011, s. 33). Bireyin ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş eğitim programları, temel eğitim-öğretime dönüşe izin veren çeşitli yollar ve geçiş sınıfları, bireylerin önceki yeterliliklerini (sertifika, kurs bitirme belgesi, diploma, vs.) tanıma ve onaylama, çeşitli zorluklar yaşayan genç bireyler için sosyal, finansal, eğitsel ve psikolojik desteği birleştiren ve amaçlı bireysel destek sağlayan politikalar bu kapsamdadır (EUC, 2011).

Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de okuldan erken ayrılma sorunu ile ilgili tazmin politikalarının kapsamı ve mevcut durumuna ait Avrupa Komisyonu, EC (2019) verileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Avrupa Geneli Ulusal Düzeyde OEA Tazmin Politikalarının Kapsamı

Ülke/Önlem	a) Okuldan erken ayrılanlar için esnek ve kapsayıcı bir hizmet sunan ve sosyal ve akademik öğrenmeyi birleştiren "ikinci şans" eğitiminin ve diğer nitelikli alternatif eğitim programlarının sağlanması.	b) Okuldan erken ayrılanlar için eğitim ile iş veya bakım sorumluluklarını birleştiren seçenekler ve geçiş sınıfları dahil olmak üzere okula geri dönüş yollarının sağlanması	c) Formal olmayan ve informal öğrenmeler yoluyla elde edilen yeterliliklerin tanınması dahil, önceki öğrenmelerin tanınmasını ve onaylanmasını destekleyen sistemler	d) Psikolojik, sosyal, eğitsel ve finansal destek dahil zorlu koşullarda, öğrenciler için hedeflenen bireysel desteğe erişim sağlama
Avusturya	3	1	1	1
Belçika	1	1	1	1
Bulgaristan	3	2	3	3
Kıbrıs	1	1	7	4
Çek Cumhuriyeti	4	1	1	1
Almanya	1	1	1	8
Danimarka	1	1	1	1
Estonya	1	1	1	1
Yunanistan	1	1	4	4
İspanya	1	1	1	7
Finlandiya	1	8	1	8
Fransa	1	1	1	1
Hırvatistan	3	7	4	7
Macaristan	1	1	4	1
İrlanda	1	1	7	1
İtalya	7	8	7	7
Litvanya	1	1	1	1
Lüksemburg	1	3	8	3
Letonya	4	1	1	1
Malta	1	7	1	7
Hollanda	3	3	1	3
Polonya	1	1	1	8
Portekiz	2	4	1	4
Romanya	1	1	1	1
İsveç	7	7	4	1
Slovenya	1	1	1	1
Slovakya	1	1	4	4
Birleşik Krallık	1	1	2	1
İzlanda	7	4	2	4
Lihtenştayn	8	1	4	7
Norveç	1	1	1	1
İsviçre	4	7	4	7
Arnavutluk	2	4	4	2
Karadağ	4	4	4	7
Kuzey Makedonya	4	4	4	7
Sırbistan	7	4	7	4
Türkiye	**1**	**1**	**1**	**1**

1.Ulusal politika veya mevzuatta açıkça belirtilmiştir.
2.Tedbirler belirlenmiştir, ancak önemli ölçüde uygulanmamıştır.
3.Ulusal politikaları destekleyici bölgesel ve yerel düzeyde somut önlemler mevcuttur.
4.Ülke eşlemesine dayalı olarak politika önlemi tanımlanmadı.
5.Ulusal politikalar geçici tedbirlerle birlikte mevcuttur.
6.Çoklu tedbir-tek değerlendirme mümkün değil.
7.Geçici önlemler.
8.Bilgi yok (uygulanamaz veya değerlendirme yapılmadı).

Kaynak: EC, 2019, s. 70

Türkiye'nin okuldan erken ayrılmaya yönelik tazmin politikalarına bakıldığında (Tablo 8) okuldan erken ayrılanları tekrar kazanmaya yönelik olarak bu kişilerin okula dönmelerini kolaylaştıran esnek ve kapsayıcı alternatif eğitim programlarının sunulması; bunlar için eğitim ile iş/bakım sorumluluklarını birleştiren seçenekler de dahil olmak üzere geçiş sınıfları yoluyla tekrar okula dönüş yollarının sağlanması; formal olmayan ve informal öğrenmeler yoluyla elde edilen yeterliliklerin (diploma, sertifika, kurs bitirme belgesi, vs.) tanınması dahil önceki öğrenmelerin tanınmasına ve onaylanmasına izin veren denklik sistemleri; psikolojik, sosyal, eğitsel ve finansal

destek dahil zorlu koşullarda, öğreniciler için hedeflenen bireysel desteğe erişimin sağlanması ile ilgili ulusal politikaların veya mevzuatın açık olarak belirlendiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim politikalarının tartışma alanını birey, toplum, devlet ve iş gücü piyasaları ile ilgili eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmaların oluşturduğu söylenebilir. Nitelikli bir eğitim bireyler için istihdam yeteneği ve sosyal uyum açısından önemli iken ülkeler için genel anlamda ekonomik ve toplumsal çıktıları bakımından önemlidir. İş gücü piyasaları açısından ise eğitim, nitelikli insan kaynağı temini anlamına gelmektedir. Ayrıca eğitim, toplumun sosyal sermayesini geliştirmede önemli bir role sahiptir (Beytekin, 2018, s. 93). Bu bakımdan eğitim sorunlarının çözümüne yönelik politikalar oluşturulurken birey, toplum, ülke ve iş gücü piyasalarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Buna göre Türkiye'nin önemli eğitim sorunlarından biri olan okuldan erken ayrılma bireyi, toplumu, devleti ve iş gücü piyasalarını olumsuz etkileyen önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Bu anlamda 18-24 yaş arası dönem kız ve erkek bireylerin sonraki yaşam dönemlerine ait beklentilerini gerçekleştirmek için kendilerini yetiştirmeye yönelik çeşitli yatırımlar yaptıkları ve kendilerini iş gücü piyasalarına hazırladıkları bir dönemdir. Bu dönemde alınan eğitimler, bireyler açısından aranan eleman olmayı sağlarken devlet ve işverenler açısından iş gücü piyasalarının nitelikli insan kaynağı ihtiyacını karşılamaya katkı sağlamaktadır. Bunun yanında çeşitli nedenlerle okuldan erken ayrılan bireylerin iş bulma şansları ve iş fırsatları diğer bireylere göre daha az olabilmektedir. Ayrıca bu bireylerin istihdam edildikleri işler daha az gelir getirici ve daha zorlu koşullara sahip olabilmektedir. Bu ve benzeri nedenler okuldan erken ayrılan bireylerin istihdamını zorlaştırabilmekte ve aynı zamanda bireylerin çalışma isteğini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Türkiye'de okuldan erken ayrılma sorununa yönelik önleyici, müdahaleci, tazmin edici politikaların çoğunlukla mevzuat boyutunda ele alındığı bununla birlikte belirlenen politikaların uygulamaya dönüşmesinde istenen seviyede başarı sağlanamadığı söylenebilir. Bu durum AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin en yüksekokuldan erken ayrılma oranına sahip olmasıyla da kendini göstermektedir. 2019 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye'de 18-24 yaş arası 4.528.540 kız, 4.762.679 erkek olmak üzere toplam 9.291.219 kişi bulunmaktadır. Bu veriler esas alındığında Türkiye'de toplam 2.671.576 (K: 1.295.162, E: 1.376.414) kız ve erkek birey okuldan erken ayrılmıştır. Nitelikli genç nüfusun önemi göz önünde bulundurulduğunda bu kadar genç bireyin okuldan erken ayrılması Türkiye için önemli sayıda insan kaynağı kaybı anlamına gelmektedir. Genç nüfus bakımından Avrupa'nın en avantajlı ülkelerinden biri olan Türkiye'nin bu genç nüfusunun kaliteli bir akademik ya da mesleki eğitimden geçirilerek nitelikli birer birey olarak yetiştirilmesi bakımından onların okuldan erken ayrılmalarını önleyecek, aynı zamanda ayrılmış olanları da tekrardan eğitim sistemine dâhil edecek politikalara ihtiyaç vardır.

Türkiye'de 2010 yılında kızların okuldan erken ayrılma oranı %47,9 iken 2019 yılı itibariyle %28,6'ya düşerek %19,3'lük azalma göstermiştir; erkeklerde ise 2010 yılında okuldan erken ayrılma oranı %37,8 iken 2019 yılı itibariyle %28,9'a düşerek %8,9'luk azalma

göstermiştir. Buna göre Türkiye'de son on yıllık süreçte kızların okuldan erken ayrılmalarını önlemede daha başarılı bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Bunda alınan diğer tedbirlerin yanında kız çocuklarına yönelik olarak 2000'li yıllardan itibaren hayata geçirilen "Haydi Kızlar Okula", "Baba Beni Okula Gönder" gibi projelerin katkısının olduğu ve bu tür projelerin farklı hedef kitlelerini içerecek şekilde çeşitlendirilmesinin okuldan erken ayrılmayı önlemede yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Bölgeler dikkate alındığında özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde neredeyse her iki gençten 1'i okuldan erken ayrılmaktadır. Özellikle kızların %50'sinin okuldan erken ayrılması dikkate değer bir durumdur. 2019 yılı itibariyle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 18-24 yaş arası toplam 547.825 kişi okuldan erken ayrılmış olup bunların 281.670'i kızdır. Bu bölgede yaşayan 18-24 yaş arası kızları okulda tutmaya, aynı zamanda ayrılanları da yeniden okula geri kazandırmaya yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bölgede, kızların okuldan erken ayrılmasında bölgenin kültürel yapısının etkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu duruma karşı bölgenin ileri gelen kanaat önderleri, aşiret liderleri ve devletin ilgili birimlerinin iş birliğiyle öğrencileri okulda tutacak ve aynı zamanda ayrılanları tekrar okula kazandıracak sosyal bilincin oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Bu bölgede okuldan erken ayrılmaya neden olan bir diğer faktör ise çocukların iş gücü olarak mevsimlik geçici işçi statüsünde çalıştırılmasıdır. Bu çocuklar çalışmak için aileleriyle birlikte farklı illere göç etmekte ve bu nedenle okula devam edememektedir. Bu devamsızlık durumu kalıcı olarak okulu bırakmakla sonuçlanabilmektedir. Bu duruma karşı risk altındaki öğrencilerin tespit edilerek ailelerine şartlı ayni ve nakdi yardımlarda bulunulması gerekmektedir. Bu tür maddi desteklere rağmen mevsimlik geçici işçi olarak farklı illere gitmek zorunda kalan çocukların gittikleri yerlerde eğitim-öğretimlerine devam edebilmeleri için gerekli öğrenci takip sistemi oluşturulmalı ve bu yerlerdeki okullara geçici kayıt kabullerinin yapılarak derslere devamları sağlanmalıdır.

Tüm bölgeler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, tüm bu bölgelerdeki okuldan erken ayrılma oranlarının AB ortalamasından neredeyse 2 ila 5 kat arasında değişen oranlarda aleyhte bir yükseklik olduğu görülmektedir. Bu kadar yüksekokuldan erken ayrılma oranları aynı zamanda yapısal bazı sorunların varlığına işaret etmektedir. Bu sorunların tek bir nedene bağlı olmadığı ve kişisel, ailesel, bölgesel ve ülkesel ölçekte ekonomik, toplumsal ve kültürel temellerinin olduğu değerlendirilmektedir. Buna göre her bölgenin kendi koşulları dikkate alınarak okuldan erken ayrılma nedenlerinin tespit edilmesi ve bunlara yönelik önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de 2019 yılı itibariyle bireylerin cinsiyete göre istihdam durumları karşılaştırıldığında kızların %22'si erkeklerin %9,9'u okuldan erken ayrılmış olmasına rağmen herhangi bir işte çalışmamaktadır. Türkiye'de okuldan erken ayrılan bireylerden istihdama katılan erkeklerin oranının istihdama katılan kızlardan daha fazla olmasına etki eden faktörlerden birinin de ülkenin kültür yapısı ile ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Bu kültür yapısı erkekleri iş gücüne katılmaya zorlarken kızların iş gücüne katılmasını kısıtlamaktadır. Buna karşı özellikle kız çocuklarının tekrar eğitim-öğretime dâhil edilmeleri öncelikli olmalıdır. Bununla birlikte

bunun mümkün olmadığı durumlar için onların iş gücüne katılmalarını ve aynı zamanda eğitimlerine devam etmelerini sağlayacak politikalara ihtiyaç vardır.

Okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik politikaların hayata geçirilmesinde aile en önemli destek unsurlarından biridir. Türkiye'de okuldan erken ayrılmayı önlemede karşılaşılan sorunlardan biri de bu sürece ailelerin dâhil edilememesi ve dolayısıyla okul-aile iş birliğinin sağlanamamasıdır. Ailelerin okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik yetersiz tutum sergilemelerinde sosyo-ekonomik nedenlerin etkili olduğu değerlendirilmektedir. Sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerin okulun ve eğitimin gerekliliği konusunda düşük farkındalık seviyesine sahip olması, bu aileleri çocuğunun okuldan erken ayrılmasını önlemeye yönelik tedbir almada daha az istekli kılabilmektedir. Bu duruma karşı okumanın gerekliliği konusunda ailelerin farkındalık seviyesini yükseltecek veli eğitimleri, bireysel veli görüşmeleri, okul-aile rehberlik hizmetleri, eğitimde iyi örnekler uygulaması gibi etkinliklerin faydalı olabileceği değerlendirilmektedir. Okuldan erken ayrılmayı etkileyen bir diğer ailevi neden de ailenin ekonomik durumuyla ilgili olabilmektedir. Düşük gelirli ailelerde çocuklar aile bütçesine katkı sağlaması için çalıştırılabilmektedir. Bu durum öğrenci devamsızlığını artırabilmekte, artan devamsızlık öğrenci ders başarısını düşürerek öğrencinin sınıf tekrarına neden olabilmekte, sınıf tekrarı da okuldan erken ayrılmayla sonuçlanabilmektedir. Bu duruma karşı geliri düşük ailelerin şartlı ayni ve nakdi yardımlarla desteklenmesi ekonomik nedenlere bağlı okuldan erken ayrılmayı önlemeye katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Okuldan erken ayrılma sorununa karşı önleyici politikalar her zaman yeterli gelmemektedir. Bu politikaların yanında sorunun eğitim-öğretim süreci devam ederken ortaya çıkmasına bağlı olarak müdahale edilmesi gereken durumlar söz konusu olmaktadır. Bu tür tedbirlerin odağında doğrudan öğrenci yer almaktadır. Bu nedenle akademik, sosyal, ruhsal, duygusal zorluklar yaşayan öğrencilere bire bir akademik ders, koçluk programları veya psikolojik destek sağlama gibi bireysel uygulamalara ve nitelikli kariyer rehberliğine ihtiyaç vardır.

Türkiye'nin okuldan erken ayrılma ile mücadelede karşı karşıya kaldığı sorunlardan biri de ulusal ya da yerel ölçekte kamu, özel ya da sivil toplum kuruluşlarına bağlı aktörler (okullar, rehberlik araştırma merkezleri, gençlik merkezleri, sağlık kuruluşları, emniyet birimleri, sivil toplum kuruluşları, vs.) arasındaki ilişki ağının çoğunlukla geçici ve zayıf olmasıdır. Okuldan ayrılma durumu ile karşı karşıya kalan öğrencilere müdahale edecek kurum ve kuruluşlar arasındaki eşgüdüm ve iş birliğinin yetersiz olması okuldan erken ayrılma sorununa zamanında ve etkili bir müdahalede yetersiz kalınmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle bu tür müdahaleleri gerçekleştirecek yerel ve ulusal kurum ve kuruluşlar arasında kalıcı ağ yapılarının oluşturulması gerekmektedir. Bu kapsamda bakanlık düzeyinde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, yerel düzeyde ise Halk Eğitim Merkezi Müdürlüklerinin koordinatörlüğünde kurum ve kuruluşlar arasında eşgüdüm ve iş birliği sağlamaya yönelik kalıcı ağ yapıları oluşturulabilir.

Türkiye'de okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullar şeklinde hizmet vermektedir. Okulların bağlı olduğu kurum ve kuruluş türüne bakıldığında çoğunluğunun devlete bağlı resmi okullar olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Okul kayıtları çoğunlukla adrese dayalı

olarak yapıldığından öğrencilerin çoğunluğu yerleşim yerinin yakınındaki resmi devlet okuluna devam etmektedir. Bu durumda okul ya da sınıf ortamları çok farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden oluşmakta ve okulun bulunduğu bölgeye göre çok farklı ve zorlu eğitim-öğretim koşulları ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle dezavantajlı öğrenciler, zorlu eğitim-öğretim koşulları ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden oluşan sınıf ve okullar için olumlu öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Ayrıca bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere, zorlu eğitim-öğretim koşulları ile baş edebilmelerine yönelik yeterliliklerini artırmaları amacıyla hizmet içi eğitimler yoluyla eğitsel destek verilmelidir.

Türkiye'de 2019 yılı itibariyle okuldan erken ayrılmış 18-24 yaş arası 2.671.576 kız ve erkek bireyin 1.467.783'ü ne eğitim-öğretime ne de iş gücüne katılmamaktadır. Bu durum Türkiye için nitelikli insan ve iş gücü kaybı anlamına gelmektedir. Bu bakımdan hem okuldan erken ayrılan hem de istihdama katılmayan 18-24 yaş arası bireyler, yeniden okula dönüşleri sağlanması gereken öncelikli hedef kitleyi oluşturmaktadır. Bu bireylere ikinci-üçüncü fırsatlar tanınmalı, onları yeniden eğitim-öğretim sistemine dâhil edecek politikalar geliştirilmelidir. Bunun yanında çeşitli nedenlerden dolayı okuldan erken ayrılmış olmakla birlikte çalışan bireylerin yeniden eğitim-öğretim sistemine dâhil olmasını sağlayacak esnek geçiş sistemleri, esnek okul saatleri, iş eğitimleri sırasında kazanılan yeterliliklerin (kurs belgesi, sertifika, vs.) tanınması gibi tazmin politikalarına önem verilmelidir. Türkiye'de bu tür tazmin politikalarının oluşturulduğu ve uygulanmaya çalışıldığı söylenebilir. Bununla birlikte okuldan erken ayrılmış ve istihdama katılmayan 18-24 yaş arası birey sayısının fazlalığı göz önünde bulundurulduğunda bu durum tazmin politikalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle tazmin politikalarının çeşitlendirilmesi, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve bu politikalar hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılarak hedef kişilerin teşvik edilmesi özellikle önemli görülmektedir.

Türkiye genç sayılabilecek demografik yapısıyla önemli bir insan kaynağı potansiyeline sahiptir. Bu bakımdan Türkiye'nin, eğitim yoluyla, ihtiyacı olan nitelikli insan kaynağını temin etmede 18-24 yaş arası genç vatandaşlarının okuldan erken ayrılmasını azaltmaya yönelik önleyici, müdahaleci ve tazmin edici politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Bu politikalar oluşturulurken tüm eğitim kademelerindeki tüm bireyler göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin okuldan erken ayrılmalarının önlenmesi ve aynı zamanda ayrılan bireylerin yeniden eğitim-öğretim sistemine dahil edilerek insan kaynağının niteliğinin artırılması, Türkiye'nin genç ve dinamik insan kaynağının etkililiğini ve verimliliğini artırarak Türkiye'nin sosyo-ekonomik kalkınmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum aynı zamanda bireylerin yeterliliklerini keşfederek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

APA. (1996). *APA Resolution on School Dropout Prevention.* 05 30, 2020 tarihinde American Psychological Association: https://www.apa.org/about/policy/dropout-prevention.pdf adresinden alındı

APA. (2012). *Facing the School Dropout Dilemma.* 05 30, 2020 tarihinde American Psychological Association: https://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.pdf adresinden alındı

Arslan, H. (2018). Fundamental concepts of education. H. Arslan (Dü.) içinde, *An Introduction to education* (s. 1-10). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Bakan, İ., Doğan, İ. F. ve Kıllı, M. (2013). AR-GE faaliyetlerinde insan kaynaklarının önemi. *Akademik Bakış Dergisi*(36), 1-15.

Bakioğlu, A. ve Keser, S. (2017). Polonya ve Türkiye'de üst kademeye geçiş sınavları. A. Bakioğlu (Dü.) içinde, *Karşılaştırmalı eğitim: Politikalar, göstergeler, bağlamlar* (s. 209-252). Konya: Eğitim Yayınevi.

Benligiray, S. (2013). İnsan kaynakları yönetimi ve örgütlenmesi. S. Benligiray, R. Geylan ve H. Tonus (Dü) içinde, *İnsan kaynakları yönetimi* (s. 2-33). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Beytekin, O. F. (2018). Education policy. H. Arslan (Dü.) içinde, *An Introduction to education* (s. 93-101). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Can, N. (2018). Eğitimde insan kaynakları yönetimi. N. Can (Dü.) içinde, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s. 75-110). Ankara: Pegem Akademi.

EACEA. (2014). *Avrupa'da Eğitim ve Öğretimde Okul Terkiyle Mücadele: Stratejiler, Politikalar ve Önlemler.* Avrupa Komisyonu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

EC. (2011, 01 31). Commission staff working paper reducing early school leaving. Brussels: European Commission. 05 18, 2020 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC0096&from=EN adresinden alındı

EC. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving.* Brussels: European Commission.

EC. (2020a). *How does the EU support education and training?* 10 17, 2020 tarihinde European Commission: https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_en adresinden alındı

EC. (2020b). *European policy cooperation (ET 2020 framework)*. 10 17, 2020 tarihinde European Commission: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en adresinden alındı

EC. (2020c). *Early school leaving*. 05 18, 2020 tarihinde European Commission: https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_en adresinden alındı

EU. (2009, 5 28). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*. 05 19, 2020 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN adresinden alındı

EUC. (2003, 06 07). Council Conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks). *Official Journal*. European Council. 05 19, 2020 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52003XG0607(01)&from=EN adresinden alındı

EUC. (2011, 06 28). Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union*. The Council of The European Union. 05 19, 2020 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN adresinden alındı

EUROSTAT. (2020a, 04 21). *Early leavers from education and training by sex and labour status.* 05 26, 2020 tarihinde European Commission-Eurostat: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en adresinden alındı

EUROSTAT. (2020b, 04 24). *Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions.* 05 26, 2020 tarihinde European Commission-Eurostat: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_16&lang=en adresinden alındı

EUROSTAT. (2020c, 04 21). Early leavers from formal education by sex and labour status. 05 25, 2020 tarihinde https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_15&lang=en adresinden alındı

EURYDICE. (2014). *Avrupa'da Eğitim ve Öğretimde Okul Terkiyle Mücadele.* Brüksel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Geylan, R. ve Tonus, H. Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karacabey, M. F. ve Boyacı, A. (2018). Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1047-1057. doi:10.24106/kefdergi.2540

MDESE. (2020). *Dropout Reduction: Prevention, Intervention, and Recovery*. 05 30, 2020 tarihinde Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education: http://www.doe.mass.edu/dropout/overview.html adresinden alındı

MEB. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB,UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı,United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF).

Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 91-104.

Thomas, V., Dailami, M., Dhareshwar, A., Kaufmann, D., Kishor, N., Lopez, R. ve Wang, Y. (2000). *The quality of growth.* Washington: World Bank.

TÜİK. (2020a, 02 04). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2019. *TÜİK Haber Bülteni*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. 06 06, 2020 tarihinde http://tuik.gov.tr/ZipGetir.do?id=33705 adresinden alındı

TÜİK. (2020b, 05 15). İstatistiklerle Gençlik, 2019. *TÜİK Haber Bülteni*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. 05 31, 2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731 adresinden alındı

Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Millî Eğitim*(178), 139-150.

Yıldız, M. ve Eldeleklioğlu, J. (2018). Investigation of the school dropout problem at level of primary and secondary schools in Turkey. *European Journal of Education Studies, 4*(10), 33-48. doi:10.5281/zenodo.1302997

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Ortamında Yürütülmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

H. Gülhan ORHAN KARSAK[1]

İsmail ŞAN[2]

Özet

Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi lisans programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersleri öğretmenlik mesleğine ilişkin temel bilgileri, becerileri kazandırmasının yanı sıra öğretmenlik bilincini edindirmesiyle öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için oldukça önem arzeder. 2019 yılında ortaya çıkan ve 2020 yılında devam eden Covid-19 pandemisi nedeniyle bu derslerin yüzyüze ortamdan uzaktan eğitim ortamlarına taşınmış olması şüphesiz birtakım etkileri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda nitel desende bir olgubilim çalışması olarak tasarlanan bu araştırma kapsamında uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemenin uygulamaya katkı getireceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde yer alan bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan Felsefe Grubu Öğretmenliği alanından öğretmen adayları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan iki lise öğretmeninin derslerini Google Meet video konferans aracı ile üç hafta seçilmiş konularda incelemeler yapmak üzere gözlemlemişlerdir. Veriler öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin belirtilen görüşler toplam yedi haftalık sürecin üç haftası sonunda, iki farklı öğretim üyesi rehberliğindeki öğrenciler, sekizer kişilik gruplar yapılarak iki grup ile Google Meet video konferans aracı ile odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanması ile elde edilmiştir. Toplamda 16 lisans öğrencisi öğretmen adayı ve 2 uygulama öğretmeninden oluşan çalışma grubundan toplanan veriler, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bulgular ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, uzaktan eğitim, EBA, öğretmen adayı.

Teacher Candidates' Opinions on Conducting the Teaching Practice Course in the Distance Education Environment

Abstract

Teaching Practice courses, which are included in teacher education undergraduate programs in education faculties, are very important for the professional development of teacher candidates, as they provide basic knowledge and skills regarding the teaching profession as well as gaining the awareness of teaching. Due to the Covid-19 pandemic that emerged in 2019 and continued in 2020, the fact that these lessons were transferred from face-to-face to distance education environments undoubtedly brought some effects. In this context, within the scope of this research

[1] Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, gulhan.karsak@inonu.edu.tr
[2] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ismail.san@inonu.edu.tr

designed as a phenomenology study in qualitative design, it is thought that determining the opinions of pre-service teachers on Teaching Practice courses conducted in distance education environments will contribute to the practice. For this purpose, teacher candidates from the Philosophy Group Teaching field, who received pedagogical formation training in a state university located in a province in the Eastern Anatolia Region, took the lessons of two high school teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education for three weeks with the Google Meet video conferencing tool. They observed to make examinations. The data were obtained from the pre-service teachers' opinions about the Teaching Practice course at the end of three weeks of the total seven-week process, by holding 8 students each, under the guidance of two different faculty members, and gathering them with two groups using the Google Meet video conferencing tool by focus group discussion. The data collected from the study group consisting of 16 undergraduate student teacher candidates and 2 mentor teachers in total were analyzed by content analysis. The results obtained from the research were discussed in the light of the findings.

Keywords: Teaching practice, distance learning, EBA, teacher candidate.

Giriş

Öğretmenlik mesleği toplumun eğitilme gereksinime hizmet sunan, yeryüzünün en eski mesleklerinden birisidir. Şüphesiz topluma hizmet eden her meslek ayrı bir öneme sahiptir ancak yeni neslin yetiştirilmesindeki rolüyle milletlerin kurtarıcısı olan öğretmenlerin ayrı bir önemi vardır. Geçmişte öğretmenliğin, öğretmenlik eğitimi yerine farklı alanlarda eğitilmiş her bireyin yapabileceği bir meslek olarak görülmesi, bunun yanı sıra kısa süreli sertifikalar ile bu kıymetli mesleğe adım attırılması, hiç olmazsa öğretmenlik yaparsın anlayışı ile hareket edilmesi yapılan hatalardan birkaçıdır (Ayas,2009).

Eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmeleri için kazandırılması gerekli pedagojik bilginin içeriği konu alanında öğretilecek konuları, öğrenen özelliklerinin farkına varmayı, öğretim stratejileri bilgisini ve bilginin ve becerinin değerlendirilmesi bilgilerini bütünleşik bir yapıda kapsar. Genel olarak bakıldığında alana özgü eğitimi ifade eder (Beşoluk & Horzum, 2011). Shulman'a (1986) göre öğretmen konu alanında öğretilecek konuyu incelemeli, bunları sunmanın farklı yollarını bulmalı, farklı kavramlara ve farklı ön bilgilere sahip öğrenciler için farklı öğretim materyalleri geliştirmelidir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmede edinilmesi gerekli pedagojik içerik bilgisi 'Özel Öğretim Yöntemleri', 'Öğretmenlik Uygulaması' gibi derslerle kazandırılmaktadır.

Öğretmen adayları, okul ortamına adımlarını attıklarını düşündüklerinde yüksek düzeyde kaygı hissiyle kendilerine farklı sorular sorarlar. Bu sorular "Okul ortamında neleri bulmayı isteyeceğim? Ne öğrenmeye ihtiyacım var? Hangi kaynaklara sahip olmam gerekecek? Çocukların öğrenmeleri için neler uygun olabilir? Nasıl öğreteceğim? Düzeni nasıl sağlayacağım? Farklı becerilere, motivasyona ve ilgilere sahip çocukların üstesinden nasıl geleceğim? Ders programım nasıl olacak? Çocuklar beni sevecek mi? Nasıl saygı kazanacağım? Öğretimi nasıl planlayacağım?" olarak sıralanabilir (Cohen, Manion, Morrison & Wyse, 2004). Eğitim fakültelerindeki meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgi ve becerilerin okul ortamında

uygulamaya dönüştürüldüğü 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi öğretmen adaylarına yukarıda sıralanan ve benzeri soruların yanıtlarını verecek; onların okul, öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı, sınıf disiplini, değerlendirme bağlamlarında kaygılarını giderecek, öğretmenlik rollerine ilişkin pratiklik kazandıracak en önemli ve gerekli derslerden biridir. Farklı araştırmacılar (Caires, Almeida & Vieira, 2012; Flores, 2015; Kyriacou & Stephens, 1999) tarafından ifade edildiği üzere öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adayı lisans öğrencilerine bilgi ve becerilerini artırma, yeterlilik, esneklik ve beceri duygularına ilişkin olumlu algı edinme, kendiliğinden performans sergileme ve etkileşim kurma, okul topluluğu içinde makul düzeyde kabul ve tanınma elde etmedeki başarılarına ilişkin algı edinme, rehberlik hizmeti alma, öğretmen ve yöneticilerden olumlu değerlendirmeleri duyarak mesleğe ilişkin motive olma, sorumluluk alma, gelişen güven, düzenli bir sınıf yaratma, genel olarak öğretim ortamındaki etkililiğini ve alan içeriğinin sunulmasına ilişkin etkililiğini artırma açılarından yararlar sağlamaktadır.

2018-2019 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde Felsefe Grubu Öğretmenliği Lisans Programı için Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, 7. Yarıyılda Öğretmenlik Uygulaması I ve 8. Yarıyılda Öğretmenlik Uygulaması II adları altında yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında öğretmen adayı lisans öğrencilerine alana özgü öğretim yöntem tekniklerine ilişkin gözlem, bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapabilme, etkinlik ve materyal geliştirebilme, öğretim ortamlarını hazırlayabilme, sınıf yönetimi, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapabilme bilgi ve becerilerini edindirmek hedeflenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında ise Öğretmenlik Uygulaması I dersinin kazanımlarına ek olarak bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme bilgi ve becerisini edindirmek hedeflenmiştir (YÖK, 2018).

2019 yılında ortaya çıkan Covid 19 pandemisi yaşanana kadar Öğretmenlik Uygulaması dersleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu birlikteliğiyle yüzyüze yürütülmekte iken, pandemi sonrasında uzaktan eğitim ortamında yürütülmeye başlanmıştır. Pandeminin etkileri henüz bilinmese de daha kırılgan ve istikrarsız bağlamlarda şüphesiz eğitimciler ve öğrenciler için daha zorlayıcı olacaktır. Pandemi tüm dünya okullarında ve üniversitelerinde kapanmaya yol açan bir kilitlenme yaşadı. Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler uzaktan eğitim ortamına nasıl adapte olacaklarını öğrenmek zorunda kaldılar. Bu durum öğretmen eğitimi için de geçerliydi. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak üniversiteler de uzaktan eğitim ortamında fırsatlarla ve zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını belirleme ihtiyacı duydular (Assunção Flores & Swennen, 2020).

Yüzyüze eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin kaygılar yaşayan öğretmen adayı lisans öğrencilerinin bu kaygıları uzaktan eğitime dair olan kaygılarla bütünleşerek artmaktadır. Kyriacou ve Stephens'in (1999) belirttiği üzere bu kaygılar gerçek bir öğretmen olarak görülmemek, yıkıcı davranışlarla başa çıkmak, disiplinli olmak, öğretimi doğru yapmak, planlamayı doğru yapmak, hassas konular hakkında öğretmek, ağır bir iş yükü ile başa çıkmak, öğretime ilişkin hazırlığa çok az sahip olmak ve değerlendirilmek olarak çeşitlenmektedir. Yine Caires, Almeida ve Vieira'nın (2012) ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin stres, yorgunluk ve savunmasızlık hisleri yaşadıklarını belirtmektedir.

Dünya genelinde Covid-19 pandemisinin getirdiği yeni düzende öğretmen yetiştirmeye dair sanal ortamdaki adeta hayali bir sınıftaki deneyimin gerçek bir sınıftaki yüzyüze öğrenmenin yerini alıp almayacağı sorgulanmakta ve yalnızca çevrimiçi öğrenmelerin öğretmen yetiştirmede nasıl uygulanabileceği, otantik ve uzun vadeli ikameler sağlanıp sağlanamayacağı tartışma konularıdır (Kidd & Murray, 2020). Yüzyüze öğretimden uzaktan öğretime beklenmedik, hızlı ve zorunlu geçiş, pek çok zorluk ve kısıtlamaların yanı sıra incelenmesi gerekli fırsatları da getirdi. Mevcut durumda alanyazında acil uzaktan eğitim, acil e-öğrenme, zayıf çevrimiçi öğrenim altyapısı, öğretmenlerin deneyimsizliği, bilgi boşluğu, sınırlı bilgi ve kaynaklar, evdeki karmaşık ortam, rehberlik ve destek eksikliği, dijital öğretim formatlarına ilişkin öğretmenlerin kullanım yetersizliği sorunları ifade edilmektedir (Carrillo & Assunção Flores, 2020).

Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin belirtilen kaygılarını aşmalarının bir yolu planlı uygulamalara katılmalarının sağlanmasıdır. Ericson'un belirttiği gibi planlı uygulamalar, uzmanları başarılı amatörlerden ayırır. Planlı uygulamalardan kasıt yalnızca yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunulması değil, aynı zamanda mesleği yapmakta olanlar tarafından dikkatli bir rehberlik fırsatı sunulmasıdır (Ericsson, 2002; Schön, 1987; aktaran Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan & Williamson, 2009). Bu bağlamda mesleğinde uzman öğretmenler yetiştirmek amacıyla uzaktan eğitim ortamında uygulama öğretmenleri ve öğretim üyelerinin rehberliğiyle lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin hedeflerin nitelikli bir biçimde kazandırılması bir gerekliliktir.

Bu bağlamda Flores ve Swennen'in (2020) vurguladığı gibi öğretmen adayı lisans öğrencilerinin ve uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uzaktan eğitimin neden olduğu etkileşimdeki kısıtlamaya nasıl uyum sağladığı, gelecekteki yeni düzene hazırlanmada yeni öğrenme ve öğretme yollarına nasıl geçtiği önemlidir. Covid 19 pandemisinin neden olduğu güçlükler, öğretmenin doğası ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesini desteklemede izlenecek yollara ilişkin soruları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek, tasvir edilemeyen senaryolara sahip yeni dünya düzeninde Öğretmenlik Uygulaması dersinin yürütülmesine ve niteliğine ilişkin bir öngörü oluşturacak ve daha etkin planlanması ve uygulanması için bir temel teşkil edecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine ilişkin uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adayı lisans öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Şekil 1. Araştırmanın amacı

Şekil 1'de görüleceği üzere belirlenen genel amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan iki araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

- Öğretmenlik uygulamaları dersinde uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen dersin niteliğine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik uygulaması dersinde uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen dersin niteliğine ilişkin öğretmen adayı lisans öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Kaynağını felsefeyle psikolojiden olan olgubilim (fenomoloji/Phenomenology) çalışmasında, birkaç kişinin ya da katılımcıların bir olgu ya da kavramla ilgili yaşantılarının (yaşanmış deneyimlerinin) ortak anlamı, katılımcıların ortak özellikleriyle birlikte tanımlanır, bireylerin yaşantılarının özüne ulaşılmasıyla sonuçlanır (Creswell, 2013).

Olgubilim araştırması, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulayıcı öğretmenlerin ve öğretmen adayı lisans öğrencilerinin bu ders kapsamında uzaktan eğitim yaşantılarından başlayarak olaylar içinde ve arasındaki benzerlik ve farklılıkların ne, nasıl, niçin olduğunu incelemek amacıyla seçilmiştir. Araştırmada yer alan uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayı lisans öğrencileri, iki araştırmacının Öğretmenlik Uygulaması dersi grubunda yer aldıkları için seçilmiştir.

Veri toplamada, olgubilim deseninde deneyimlerin özüne inmek için 3-5 ile 10-15 kişiden oluşan heterojen kişilerden oluşan odak grubu önerilir (Bkz. Creswell, 2013) Bu bağlamda A Üniversitesi'ne devam etmekte olan 4'er kişilik 4 gruptan, toplam 16 öğrenciden oluşan Öğretmenlik Uygulaması dersi gruplarında yer alan öğretmen adayı lisans öğrencileriyle ve uygulayıcı öğretmen olarak her bir grupta bir olmak üzere toplam 2 Felsefe grubu öğretmeniyle 4 açık uçlu yarı-yapılandırılmış sorudan yararlanılarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Araştırmayı düzenleyen iki araştırmacının Öğretmenlik Uygulaması dersi gruplarında yer alan Felsefe Grubu Öğretmenliği öğretmen adayı lisans öğrencileri kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük dikkate alınarak belirlenmiştir.

Yaş bakımından grup-içi heterojen olan katılımcıların yaşları 20-25 arasında olup tümü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacıların biri tarafından uygulanan her biri 76 dakika süren iki görüşme (toplam 152 dakika), iki odak grup halinde (Her bir grupta 8 öğrenci 1 öğretmen) Google Meet ortamında yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Olgubilim araştırmasında bilgi toplamak için tümevarımla tematik analiz süreçlerini içeren yöntemler mevcut (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Mertens, 2003, akt. Fer, 2004) olmakla birlikte, görüşme dökümlerinin temel veri kaynağı olması nedeniyle Miles ve Huberman'ın (1992) çalışması kullanılarak kategori ve temalar oluşturularak verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma deseninin kalitesini artırmak adına inandırıcılık ve tutarlılık kontrol edilmiştir.

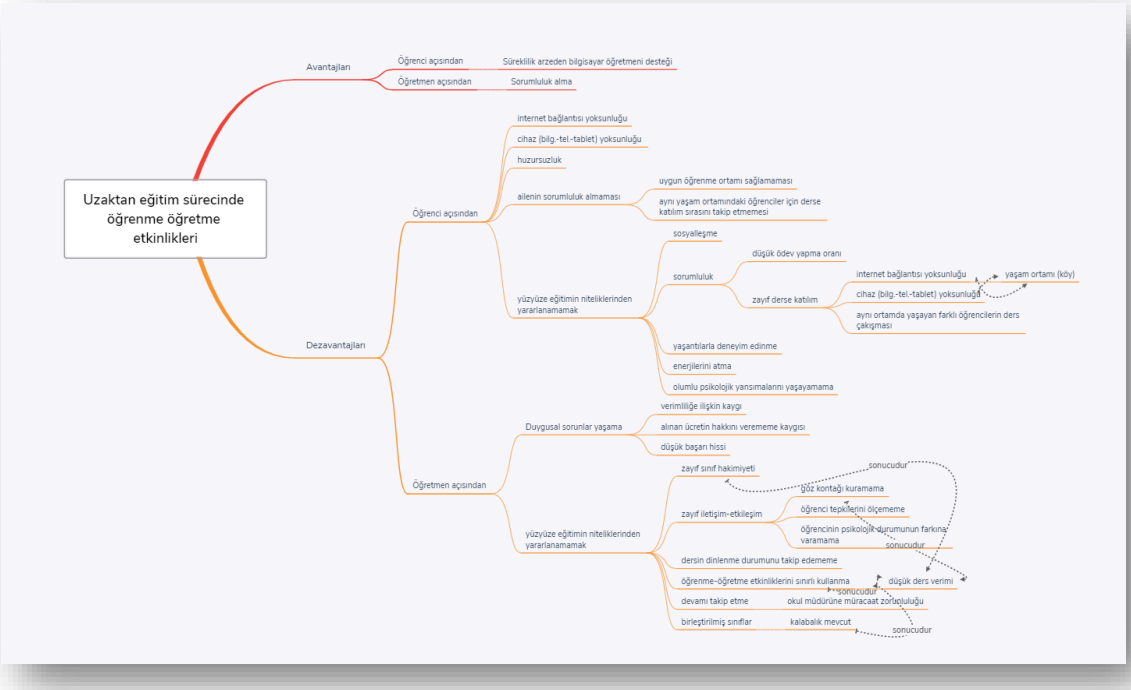
Bulgular

‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin uzaktan eğitim ortamında yürütülmesine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenme-öğretme etkinlikleri, değerlendirme süreci ve motivasyonun sağlanması olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır.

Şekil 2. ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin uzaktan yürütülmesine ilişkin temalar

1. Öğretmenlik uygulamaları dersinde uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşleri

Uygulama öğretmenlerinin ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen öğrenme öğretme etkinliklerine dair tüm görüşleri Şekil 3’te yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.

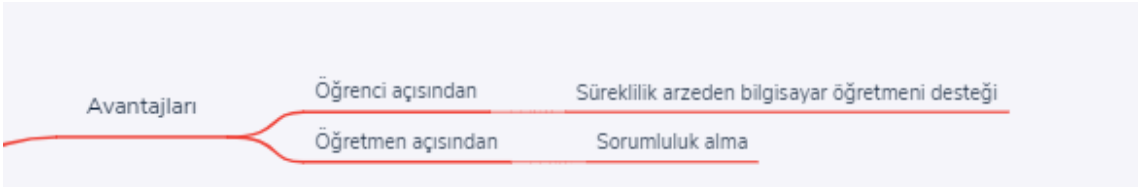


Şekil 3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme öğretme etkinliklerine ilişkin görüşler

Şekil 3’e göre uygulama öğretmenleri uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersine ilişkin avantaj ve dezavantajlardan söz etmişlerdir, en çok dezavantajları vurgulamışlardır.

1.1. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Avantajları- Öğrenci ve Öğretmen Açısından

Uygulama öğretmenlerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersinin niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen öğrenme öğretme etkinliklerinin avantajlarına dair görüşleri Şekil 3'te yer alan zihin haritasının bir parçası olan Şekil 3.1'deki zihin haritası ile gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Gözlemlenen dersin öğrenme-öğretme etkinliklerinin avantajlarına ilişkin görüşler- öğrenci ve öğretmen açısından

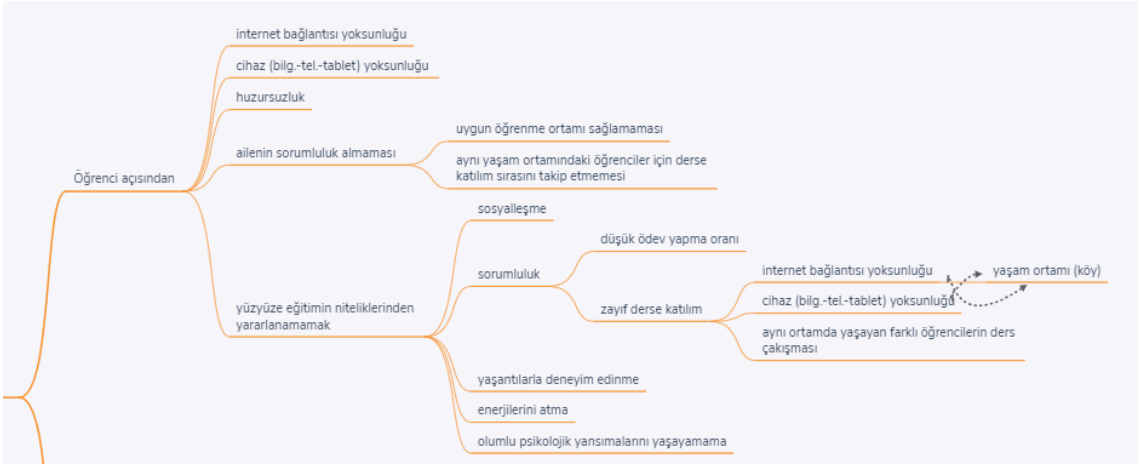
Şekil 3.1'e göre uygulama öğretmenleri uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen derslerin öğretmen açısından sorumluluk alma yönüyle, derslerin anlatıldığı öğrenci açısından ise arzu ettiği takdirde süreklilik arzeden bilgisayar öğretmeni desteği alabilmesi ile avantajlı olduğu görüşündedirler.

Bir uygulama öğretmeninin konuyla ilgili görüşü şöyledir:

Ö1. «*Bizim söylediğimiz şuydu okula yakın olanlar gelsinler faydalasınlar bakın bilgisayar odamız var yaklaşık 50 den fazla bilgisayarımız var. Çünkü orada devamlı hocamız var, hocamız orada devamlı bekliyor. Öğrencilere faydalı olma anlamında.*»

1.2. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Dezavantajları- Öğrenci Açısından

Uygulama öğretmenlerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersinin niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen öğrenme öğretme etkinliklerinin öğrenci açısından dezavantajlarına dair görüşleri Şekil 3'te yer alan zihin haritasının bir parçası olan Şekil 3.2'deki zihin haritası ile gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Gözlemlenen dersin öğrenme-öğretme etkinliklerinin dezavantajlarına ilişkin görüşler- öğrenci açısından

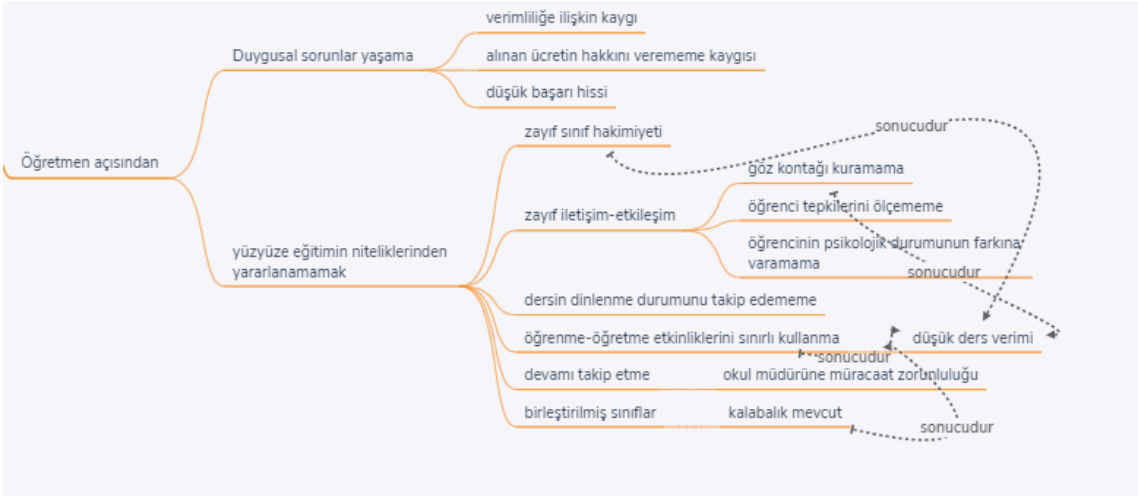
Şekil 3.2'ye göre uygulama öğretmenleri uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen derslerin öğrenci açısından internet bağlantısı, cihaz yoksunluğu, huzursuzluk hissi, ailenin öğrenme ortamına ve derse katılım sırasına ilişkin sorumluluk almaması ile dezavantajlı olduğu görüşündedirler. Ek olarak öğrencilerin yüzyüze eğitimin sosyalleşme, sorumluluk, yaşantılarla deneyim edinme, enerjilerini atma ve yüzyüze öğretimin olumlu psikolojik yansımaları yaşayamama sorunlarını yaşadıklarını ifade etmektedirler. Ödev yapma oranının düşük olduğunu, ayrıca internet bağlantısı, cihaz yoksunluğu, aynı ortamda yaşayan farklı öğrencilerin ders çakışmasaı sorunları nedeniyle derse katılımın oldukça zayıf olduğuna işaret etmektedirler. Uygulama öğretmenleri en çok internet bağlantısı ve cihaz yoksunluğunu, derse katılımın zayıflığını ve ailenin sorumluluk almamasını vurgulamaktadırlar.

Bir uygulama öğretmeninin konuyla ilgili görüşü şöyledir:

Ö2. *«Yüzyüze eğitimle zaten bunu kıyaslamamız mümkün değil. Burada okullardaki eğitimin ne kadar önemli olduğu aslında bu pandemi sürecinde gayet güzel anlaşıldı. Yani sadece bilgi anlamında değil, çocukların sosyalleşmesi, o okul ortamında yaşadıkları, o enerjilerini atmaları, paylaşımları bunlar da çok önemliydi yani sadece eğitimi yönü değil o psikolojik ve sosyolojik yönü de bizim için çok önemliydi. Yani bizim burada ders anlamında yaşadığımız en büyük sorun öğrencilerimizin hepsinde bilgisayar, elektronik ya da tablet tarzında elektronik bir aletin olmaması.»*

1.3. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Dezavantajları- Öğretmen Açısından

Uygulama öğretmenlerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersinin niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen öğrenme öğretme etkinliklerinin öğretmen açısından dezavantajlarına dair görüşleri Şekil 3'te yer alan zihin haritasının bir parçası olan Şekil 3.3'deki zihin haritası ile gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Gözlemlenen dersin öğrenme-öğretme etkinliklerinin dezavantajlarına ilişkin görüşler-öğretmen açısından

Şekil 3.3'e göre uygulama öğretmenleri uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen derslerin öğretmen açısından duygusal sorunlar yaşama ve yüzyüze eğitimin niteliklerinden yararlanamamak ile dezavantajlı olduğu görüşündedirler. Duygusal sorunlara ilişkin olarak verimlilik düzeylerine, alınan ücretin hakkını verememeye ve anlatımlarına dair başarı/performans düzeylerinin düşük olduğuna ilişkin kaygı yaşadıklarını belirtmektedirler. En çok verimliliğe ilişkin kaygıyı vurgulamaktadırlar. Yüzyüze eğitimin niteliklerinden yararlanamamaya ilişkin olarak zayıf sınıf hâkimiyetine, zayıf iletişim-etkileşime, dersin dinlenme durumunu takip etme imkânının olmamasına, öğrenme-öğretme etkinliklerinin sınırlı kullanımına dolayısıyla ders veriminin düştüğüne, devamı takip etme ve kalabalık mevcutların yer aldığı birleştirilmiş sınıflar sorunlarına işaret etmektedirler. Öğrencilerle göz kontağı kuramamanın, öğrenci tepkilerini ölçememenin ve öğrencinin psikolojik durumunun farkına varamamanın zayıf iletişim-etkileşime neden olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bir uygulama öğretmeninin konuyla ilgili görüşü şöyledir:

Ö1. *«Şöyle ki biraz daha sorumluluk yükledi bize bu süreç, bak sorumluluğu bize yükledi birazcık böyle. Ama tabi öğrenci tarafını göremiyoruz biz. Sınıfta olsan hâkim oluyorsun sınıfta, işte dinleyeni tamam ama dinlemeyeni uyarıyoruz mesela sınıfta olsak. Ama maalesef evde olduğumuz için o kısım bizde birazcık eksik kalıyor.»*

1.4. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin (Öğrenme Öğretme Etkinliklerinin) Niteliğini Artırmak Amacıyla Yapılanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uygulama öğretmenlerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen dersinin (öğrenme öğretme etkinliklerinin) niteliğini artırmak için yapılanlara dair görüşleri Şekil 4'te yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.

Şekil 4. Dersin (öğrenme öğretme etkinliklerinin) niteliğini artırmak için yapılanlara ilişkin görüşler

Şekil 4'e göre uygulama öğretmenleri dersin niteliğini artırmak üzere anlatım esnasında öğrencilerin görüşlerini sorduklarını, altını çizerek anlattıklarını, araştırma konusu verdiklerini, kaynak tavsiye ettiklerini, dersin ilk dakikalarını bir önceki konunun tekrarına ayırdıklarını, ilgi çektiklerini, EBA'dan video indirip sınırlı sürede izlettiklerini, örnekler verdiklerini, dersin anlatım sürecinde ya da ödev olarak verdikleri konuyla ilgili sorular paylaştıklarını, anlatım esnasında materyal olarak ders kitabını paylaştıklarını ve tonlama yaparak konuşmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenleri en çok soru-cevap yöntemini kullanmaya, ders kitabı ve video paylaşımı yapmaya odaklandıklarını belirtmişlerdir.

Uygulama öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ö1. *«Ee şöyle ki diyoruz ya çocuklar nasıl yapalım da bu çocuklara verimli olalım. Bende şey yapıyorum mesela ebadan video indiriyorum öğrencilere onu açıyoruz öğrencilere belli bir zaman tanıyoruz mesela bir hafta içinde o videoları izlemesi lazım. Sorular açıyorum mesela o işlediğimiz konularla şeylerle alakalı. Maksat gördüğü şeyler otursun biçimlensin anlamında.»*

Ö1. *«…diyorsun ki ya ben dersimi anlattım. Ee sorularımı da konularımı da ödev olarak verdim. Ee ben daha ne yapayım gibisinden.. Ne yapabiliriz? Şimdi Milli Eğitim bir şey çıkartmış ee diyor ki öğretmenler haftada bir gün okula gelecekler, nöbet tutma anlamında yani. Bir de her öğretmene sınıf öğretmenliği vereceğiz, mesela bana 10F sınıfını vermişlerdi. 10F sınıfından mesela üç öğrenci hiç girmemiş ebaya.»*

Ö2. *«Yani çocuklar kaynak tavsiye ediyorum, problem açıyorum ebadan yüklüyorum. Kaynakları, araştırmaları veriyorum, videoları izleme imkanı veriyorum.»*

Ö1. *«Yüzde yirmi başarılıyız yani, yüzde sekseni havada kalıyormuş gibi geliyor bana. Evet anlatıyoruz evet altını çiziyorum burada böyle soruları beraber yaptırıyorum ama hocam şöyle sen ne düşünüyorsun oğlum diyoruz ama bir yere kadar, bir yerde biz de tıkanıyoruz. Sistem buna elvermiyor yani, başka elvermiyor.»*

2. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin Değerlendirme Sürecine İlişkin Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri

Uygulama öğretmenlerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen derslerinde değerlendirme sürecine ilişkin yapılanlara dair görüşleri Şekil 5'te yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.

Şekil 5. Dersin değerlendirme sürecinde yapılanlara ilişkin görüşleri

Şekil 5'e göre uygulama öğretmenleri dersi değerlendirmek amacıyla derste kitaptan işlenen içerikten soru sorduklarını, yanlış ve yetersiz cevap veren öğrencileri motive ettiklerini, sözlü sorular sorduklarını, ödev verdiklerini, ödev raporlarını inceleyip dönüt verdiklerini, uzaktan eğitim ortamında öğrenme niteliğinin düşük olduğunu bu nedenle soru güçlüğünü de düşük tuttuklarını, performansı yüksek olan öğrencileri anında puanlandırdıklarını ve bu puanlandırmaları yazılı notlarına yansıttıklarını, akademik destek programına çalışmalar gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenleri en çok derste kitaptan işlenen içerikten soru sorduklarını ve soru güçlüğünü düşük tuttuklarını vurgulamışlardır.

Bir uygulama öğretmeninin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ö1. *«Değerlendirme derken mesela orada anlatıyoruz çocuğa mesela diyorum ki bu ne .. güzel cevaplar geliyor mesela onu hemen ben burada not ediyorum mesela elimden geldiğim kadar çünkü bunun yazılısı var yazılı da okulda olacak. Mesela en azından çocukları biliyim ya, kağıtta biliyim şöyle. Kızım diyorum sen hangi sınıftasın, hocam ben 10-C'den Ela diyor, hemen onu burada deftere kağıda işliyorum. Hep onların notunu alıyorum güzel cevaplar geliyor. Değerlendirmelerde dinleyen iyi cevap veriyor ee katılan iyi cevap veriyor. Öyle yarım cevap verenler de oluyor, ama huyumdur ben hiçbir zaman öyle öğrenciyi hakir duruma düşürmem yani aferin diyorum bak olacak diyorum. Bu şekilde götürmeye çalışıyoruz değerlendirmeyi.»*

Ö1. *«Öyle çocuk aa evet ben bunu hatırlıyorum diyebilecek sorular oluşturacak ben de buradan onlara fazla da zorlamadan çünkü sınıf ortamı değil ki öğrencileri o çocukları toparlamaya çalışacağız. Yani yapacağımız bu yani değerlendirme aşamasında. Uzaktan eğitim süreci olduğu için daha yapılabilir sorular soruyoruz.»*

3. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Derste Uygulama Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonunu Sağlamaya İlişkin Görüşleri

Uygulama öğretmenlerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen derslerinde motivasyonu sağlamaya ilişkin görüşleri Şekil 6'da yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.

Şekil 6. Derse motivasyonu sağlamaya ilişkin görüşleri

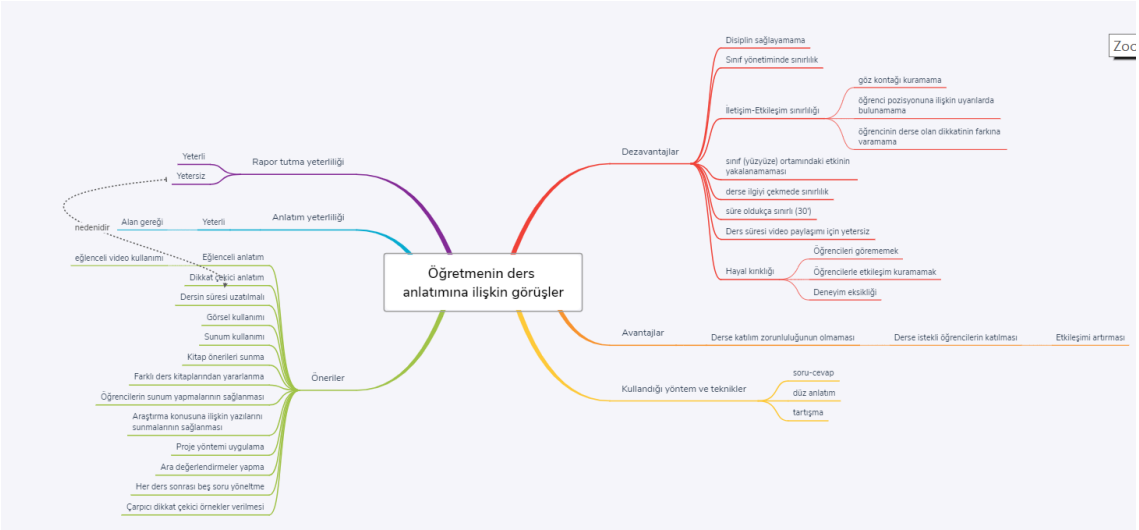
Şekil 6'ya göre uygulama öğretmenleri öğrenci motivasyonu sağlamak için notlar alma, video ve sunu yükleme yollarıyla önceden hazırlık yaparak derse başladıklarını, dersi coşkulu anlattıklarını, öğrencilerine ilgiyle davrandıklarını, anlatım esnasında tonlamaya özen gösterdiklerini, ders esnasında her bir öğrenciye söz hakkı vermeye gayret ettiklerini, örnekleri konuyla ilişkilendirdiklerini, öğrenciyi aktif hale getirmeye çabaladıklarını, karşılıklı konuşmalar yaptıklarını, dersi istekli anlatmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenleri motivasyonu sağlamak amacıyla en çok derse hazırlıklı başlamaya ve öğrencilerin her birine söz hakkı vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Bir uygulama öğretmeninin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ö1. *«Var ya biraz da öğretmenden kaynaklı. Mesela ben 10 A, B, C'yi bana vermişler. D, E, F'yi başka bir arkadaşa vermişlerdi. Sonradan Müdür Bey dedi ki hocam sırf sen gir dedi ikinci sınıfların felsefesini sana yükleyelim. yani hem 10'lara gir hem 11'lere gir, dağıtmayalım dedi. Sonra bana D, E, F sınıfı da geldi, nerede kalmıştınız çocuklar diyorum. Hocam biz kitap işlemiyorduk diyorlar. Haydaa. Ee diyorum nasıl olacak diyorum şimdi bir yerden başlamamız lazım. Bir de üç haftalık bir zaman gecikmesi vardı o arkadaştan. Dedim çocuklar bakın şöyle yapacağız tekrardan. Elinizde kitap var mı? Aynı demin yaptığım gibi arkadaşlara baştan itibaren aldım, her bir öğrencime söz hakkı vermeye çalıştım, karşılıklı konuşaraktan doldurararaktan inanın sonuçta öğrencilerin dediği şu oluyor, keşke diğer öğretmenler de sizin gibi anlatsa ve ilgi olsa.»*

4. Öğretmenlik uygulamaları dersinde uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen dersin niteliğine ilişkin öğretmen adayı lisans öğrencilerinin görüşleri

Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen uygulama öğretmeninin ders anlatımına dair tüm görüşleri Şekil 7'de yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.



Şekil 7. Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin uygulama öğretmeninin ders anlatımına ilişkin görüşleri

Şekil 7'ye göre öğretmen adayı lisans öğrencileri uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen 'Öğretmenlik Uygulaması' dersine ilişkin avantaj ve dezavantajlardan, uygulama öğretmeninin kullandığı yöntem ve tekniklerden, anlatımın rapor tutmaları için yeterliliği, uygulama öğretmeninin anlatım yeterliliğinden söz etmişler ve uygulama öğretmeninin uzaktan eğitim ortamındaki anlatımına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayı lisans öğrencileri en çok dezavantajları ve önerilerini vurgulamışlardır.

4.1. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin Dezavantajlarına ilişkin Öğretmen Adayı Lisans Öğrencilerinin Görüşleri

Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen uygulama öğretmeninin ders anlatımının dezavantajlarına dair tüm görüşleri Şekil 7'nin bir parçası olan Şekil 7.1'de yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.

Şekil 7.1. Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin uygulama öğretmeninin uzaktan eğitim ortamında ders anlatımının dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Şekil 7.1'e göre öğretmen adayı lisans öğrencileri uygulama öğretmenlerinin uzaktan eğitim ortamında ders anlatmalarının disiplin sağlayamama, sınıf yönetiminde sınırlılık, yüzyüze öğrenme ortamındaki etkinin yakalanamaması, derse ilgiyi çekmede sınırlılık, sürenin 30 dakikayla sınırlı olması, video paylaşımı için ders süresinin yetersiz olması gibi dezavantajları olduğundan söz etmişlerdir. Öğrenciyle göz kontağı kuramamanın, öğrencilerin öğretmeni dinleme pozisyonuna ilişkin uyarılarda bulunamamanın, öğrencinin derse olan dikkatinin farkına varamamanın iletişim ve etkileşimi sınırladığını ifade etmişlerdir. Ek olarak uygulama öğretmeninin uzaktan eğitim ortamındaki anlatımının kendilerine öğrencileri görememe, öğrencilerle etkileşim kuramama ve deneyim eksikliği hisleri yaşattığını belirtmişlerdir. En çok hayal kırıklığı yaşadıklarını ve iletişim- etkileşim sınırlılığını vurgulamışlardır.

Öğretmen adayı lisans öğencilerinin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

S.1. «İleride uzaktan eğitimi kullanmak zorunda kalabiliriz fakat eğitim (öğretmenlik uygulaması) açısından ilk derslerin uzaktan olması benim için etkili değil.»

S.3. «Öğretmenlerimiz herhangi bir görsel ya da video izletemiyor. Zaten süre 30 dakika. Soru-cevap yöntemiyle o da geçiyor zaten süre.»

S.4. "Öğrenmede etkili olanlar içerisinde belirli bir ortam da var. Bu da sınıf ortamıdır normalde."

4.2. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Dersin Rapor Tutma ve Anlatım Yeterliliğine ilişkin Öğrencilerin (Öğretmen adaylarının) Görüşleri

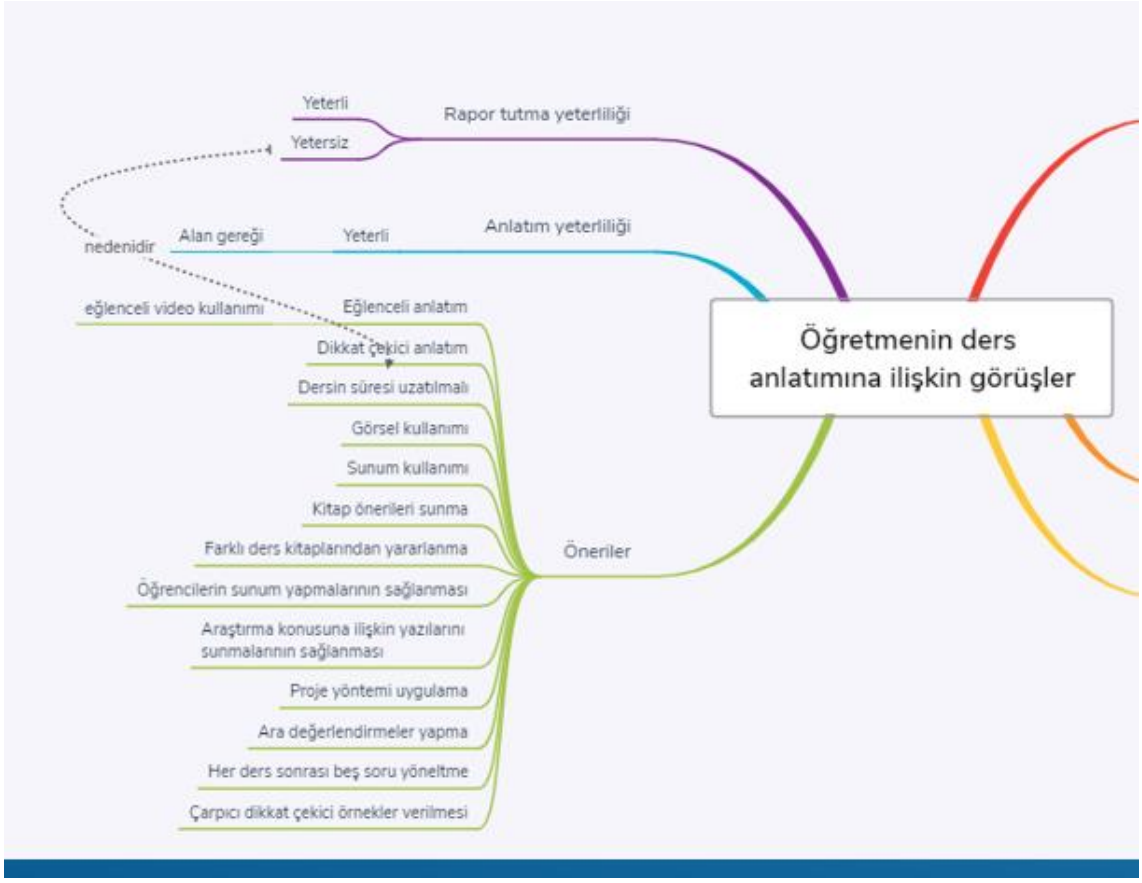
Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen dersin rapor tutma ve anlatım yeterliliğine dair görüşleri Şekil 7'nin bir parçası olan Şekil 7.2'de yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.

Şekil 7.2. Gözlemlenen dersin rapor tutma ve anlatım yeterliğine ilişkin görüşler

Şekil 7.2'ye göre rapor tutma yeterliği bakımından öğretmen adayı lisans öğrenciler gözlemlenen ders için daha farklı materyal ve yöntem teknik kullanılabileceğini, anlatım yeterliği açısından da alan Felsefe olduğunu ve alan gereği düz anlatım ve soru cevabın yeterli olduğunu düşünmektedirler.

4.3. Uzaktan Eğitim Ortamında Gözlemlenen Derse ilişkin Öğretmen Adayı Lisans Öğrencilerinin Önerileri

Öğretmen adayı lisans öğrencilerinin 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi niteliği kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gözlemlenen derse ilişkin önerileri Şekil 7'nin bir parçası olan Şekil 7.3'de yer alan zihin haritası ile gösterilmektedir.



Şekil 7.3. Uygulama öğretmeninin ders anlatımına ilişkin öğretmen adayı lisans öğrencilerinin önerileri

Öğretmen adayı lisans öğrencileri uzaktan eğitim ortamında gözlemlenen derse ilişkin eğlenceli anlatımlar yapılmasını, dikkat çekici anlatıma yer verilmesi,dersin süresiin uzatılması, sunum görsel kullanma, kitap önerileri sunma, farklı ders kitaplarından yararlanma, öğrenci sunumlarını yer verme, araştırma yazılarını sunma, proje yönetimini uygulama, ara değerlendirmelere yer verme, her ders sonrası beş soru yöneltme ve çarpıcı dikkat çekici örnekler verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Bazı öğretmen adayı lisans öğrencilerinin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Ö5. Dersin anlatımında filozofların yaşamlarından önemli kesitler verilmesi etkili olabilir.

Ö3. Çağdaş eğitimin ilerisine geçebilmek için ara ara quiz niteliğinde testler yapılabilir.

Ö4. Her ders sonunda 5 soruluk test yapması olabilir .

Ö7. Raporumun yeterli olduğunu, süreden dolayı söyleyemiyorum. kullanılan yöntemler aynı 6. yöntemlerdi.

Sonuç

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gözlemlenen derslerde,

- sorumluluğun öğrenciye kıyasla daha çok öğretmende olduğu,
- bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde cihaz, internet bağlantısı yoksunluğu, aile ilgisi vb. açılardan dezavantajlı oldukları,
- öğrencilerin çoğunluğunun psikolojik ve sosyal açılardan yüzyüze eğitimdeki olanaklardan yoksun kaldıkları,
- dersin niteliğini artırmak üzere kaynak, ders kitabı, video paylaşımı, araştırma konusu verme gibi yolların izlendiği ancak bu yolların çeşitlendirilmediği ve niteliksiz kaldığı,
- derste soru-cevap, düz anlatım gibi oldukça sınırlı yöntemlerin kullanıldığı,
- öğrenci motivasyonunu sağlamak amacıyla karşılıklı konuşmalar yapma, örnekler verme, ilgiyi canlı tutma, tonlama yapma gibi stratejiler kullanıldığı ancak bu yolların da sınırlı bulunduğu,
- disiplin kurma, sınıf yönetimi, ietişim-etkileşim, etki oluşturma, ilgiyi çekme açılarından gözlemlenen dersin sınırlı bulunduğu,
- öğretmenlik uygulaması öğrencilerinin bu dersin işlenişine ilişkin hayal kırıklıkları yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynakça

Assunção Flores , M. Swennen, A. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 453-456.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 1-11.

Beşoluk, Ş. Horzum, M. B. (2011). Prospective teachers' views regarding pedagogical courses, field knowledge courses and willingness to serve as a teacher. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences,* 44(1), 17-49.

Caires, S. Almeida, L. Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 163-178.

Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. Wyse, D. (2004). *A guide to teaching practice.* New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemi: Beş yaklaşıma göre araştırma ve araştırma deseni,* çev. edit. M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Anı yayıncılık.

Fer, S. (2004). Qualitative evaluation of emotional intelligence in-service program for secondary school teachers. *The Qualitative Report, 9*(4), 562-588.

Flores, I. M. (2015). Developing pre-service teachers' self-efficacy through field based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal, 27*, 1-19.

Grossman, P. Compton, C. Igra, D. Ronfeldt, M. Shahan, E. Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross- professional perspective. *Teachers College Record, 111*(9), 2055-2100.

Kidd, W. Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 542-558.

Kyriacou, C. Stephens, P. Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation & Research in Education, 13*(1), 18-31.

Miles, M. B. Huberman, A. M. (1992). *An expanded source book: Qualitative data analysis.* Thousand Oaks-California: Sage Publications.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

YÖK (2018). *Felsefe Grubu Öğretmenliği Lisans Programı.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Felsefe_Grubu_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Asenkron Ders Videolarının İzlenme Sürelerinin İncelenmesi

İsmail ŞAN[1]

H. Gülhan ORHAN KARSAK[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim ortamlarında asenkron olarak yürütülen ders içeriklerinin öğretmen adayları tarafından takip edilme durumunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere yönelik asenkron ders içerikleri hazırlanmış olup, bu içeriklere ilişkin istatistiklerin takip edilmesi amacıyla videolar youtube üzerinden öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersi konularına yönelik olarak hazırlanan 12 farklı konu için 24 videonun izlenme istatistikleri bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Veriler ilgili üniversitenin pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğrencilerden 3 farklı şubede öğrenim gören 164 kişiden toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları videoları cep telefonlarından görüntülemeyi tercih ediyor olsa da bilgisayardan tercih ettiklerinde daha uzun süre izlemektedirler. Öğretmen adaylarının 7 haftalık süreçte %80'i ders videolarını izlememiş olup, en fazla izlenen video 1.haftaya ait olan Temel Kavramlar konusuna yönelik olandır. Öğrenci başına verimlilik katsayısı incelendiğinde videoların verimliliğinin oldukça düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Verimlilik katsayısı, asenkron ders videoları, uzaktan eğitim

Abstract

The aim of this study is to determine to what extent teacher candidates follow the course contents conducted asynchronously in distance education environments In line with this purpose, asynchronous course contents were prepared for teacher candidates studying pedagogical formation at a state university in the Eastern Anatolia Region. Videos were sent to pre-service teachers on youtube in order to follow the statistics regarding these contents. The Youtube analysis of 24 videos for 12 different topics prepared by the researchers for Instructional Technologies and Material Development Course subjects constitute the data of this study. The data were collected from 164 students studying in 3

[1] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ismail.san@inonu.edu.tr
[2] Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, gulhan.karsak@inonu.edu.tr

different branches from the students enrolled in the pedagogical formation certificate program of the relevant university. According to this, although the prospective teachers prefer to view the videos on their mobile phones, they watch them longer when they prefer from the computer. 80% of the pre-service teachers did not watch the lecture videos in the 7-week period, and the most watched video is the one that belongs to the Basic Concepts topic of the first week. When the productivity coefficient per student was examined, it was found that the productivity of the videos was quite low.

Keywords: Productivity coefficient, asynchronous course videos, distance education

Giriş

"Küresel köy" olma yolunda ilerleyen dünyamız (McLuhan, 1962) bu durumun hem fayda hem de zararlarıyla farklı şekillerde karşılaşmaktadır. "Telgraftan internete, tüm yeni iletişim teknolojileri insanlar arasındaki mesafeleri kısaltmayı ve daha çok bilgiye, daha hızlı bir şekilde ulaşmayı vaat etmektedir" (Friedman, 2007). COVID-19 pandemisi ile birlikte birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan eğitim öne çıkmış ve eğitim sisteminde derslerin uzaktan yürütüldüğü bir döneme geçilmiştir. "Yazılı ve elektronik iletişim araçları kullanılarak planlı bir ders programı çerçevesinde öğrenci ve öğretmenin zaman ve mekân açısından bağımsız olduğu, öğrenmenin sağlanması için yapılan her türlü düzenleme" (Keegan, 1996; Moore & Kearsley, 2011) şeklinde tanımlanan uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretenin teknoloji desteği sayesinde zaman ve mekân bağı zorunluluğu olmaksızın yürüttükleri etkileşimine ve ders malzemesi aktarımına dayalı eğitim biçimidir. Öğrenenlerin, öğreten ve öğrenme araçlarına erişimini kolaylaştırmasının yanı sıra eldeki imkanları faydacılık esasına dayalı olarak kullanmayı öneren ve tercih eden birçok disiplinden beslenerek günümüz koşullarında birçok ülke eğitim sisteminin destek aldığı bir anlayış olarak öne çıkmaktadır.

"Eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için internet ve çoklu ortam teknolojileri kullanılarak kaynaklara erişim, bilgi değişimi ve iş-birliğinin sağlanması" (Commission of the European Communities, 2001) tanımı uzaktan öğrenmenin teknoloji tabanlı ve kaynağa dayalı olması gerektiğine atıf yapmaktadır.

Şekil 1. Uzaktan Eğitim ile ilgili kavramlar

Kaynak temelli öğrenme, öğrenme sürecinde bir dizi kaynağın (hem insan hem de insan olmayan) uygulanmasına öğrencileri, öğretmenleri ve kaynak sağlayıcıları aktif olarak dahil eder (Department of Education and Early Childhood Development, 2012). Teknoloji tabanlı öğrenme (TBL), İnternet, intranetler, uydu yayınları, sesli ve görüntülü konferans, ilan tahtaları, sohbet odaları, web yayınları ve CD-ROM dahil olmak üzere elektronik teknoloji yoluyla öğrenmeyi oluşturur. TBL ayrıca, çevrimiçi öğrenme ve yalnızca İnternet aracılığıyla gerçekleşen öğrenmeyi içeren web tabanlı öğrenme ve bilgisayar kullanımıyla öğrenmeyle sınırlandırılmış bilgisayar tabanlı öğrenme gibi ilgili terimleri de kapsar (Koller, Harvey, & Magnotta, 2008). Uzaktan öğrenme olarak da adlandırılan uzaktan eğitim, bir okulda her zaman fiziksel olarak bulunmayan öğrencilerin eğitimini ifade etmektedir (Kaplan & Haenlein, 2016). Uzaktan eğitim, öğrenmeyi sadece elektronik olarak değil mümkün olan tüm yönleriyle ele alması nedeniyle elektronik öğrenme (e-öğrenme)'ye göre daha geniş bir alanı ifade ederken, e-öğrenme teorisi, elektronik eğitim teknolojisini kullanarak etkili multimedya öğreniminin bilişsel bilim ilkelerini tanımlar. Sürecin e-öğrenme olması için bir elektronik araçtan yararlanılması yeterli olabilmektedir. Bilgisayar tabanlı öğrenmede, bilgisayar eğitim amaçlı kullanılırken, bilgisayar donanımı ve yazılımı ile çevre birimleri ve giriş cihazları eğitim ortamının anahtar bileşenleridir. Bireylerin belirli bir eğitim amacı için çoklu bilgi temsillerini kullanarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bunlar için hiper metin, simülasyonlar ve mikro-dünyalar (microworlds)'dan yardım alır (Ifenthaler, 2012). Çevrimiçi öğrenmede ise bir ağ üzerinden öğrenme gerçekleştirilmekte olup bu yönüyle internet tabanlı öğrenmeyi kapsamaktadır. Ağlar ve cihazlar arasında iletişim kurmak için belirli bir protokol paketini (TCP / IP) kullanan, küresel birbirine bağlı bilgisayar ağları sistemi şeklinde tanımlanabilen internet dünyanın en büyük ağıdır ve web servisinin yanı sıra e-posta, dosya transferi gibi daha birçok servisi barındırır (French, 1999). Internet tabanlı öğrenme kavramı web tabanlı öğrenme kavramına göre

daha geniştir. Bu da internet tabanlı öğretimin sadece web yoluyla sınırlı olmadığını, örneğin e-posta yoluyla da yapılabileceği anlamı taşır. İnternet tabanlı öğrenme Web tabanlı öğrenme'yi de kapsamaktadır.

Uzaktan eğitim eş zamanlı (senkron) ve farklı zamanlı (asenkron) olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Farklı ortamlardaki öğrenenlerin, öğretim devam ederken öğretenle irtibata geçebilmesine imkân sağlayan uzaktan eğitim türü senkron uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır. Senkron ile asenkron arasındaki temel fark etkileşimdeki eşgüdüm eksikliği olarak ön plana çıkar ve öğrenenlerle öğreticinin farklı yer ve zamanda etkileşime girdiği uzaktan eğitim türüdür. Eşzamanlı öğrenmede, tüm katılımcılar, geleneksel sınıf öğretiminde olduğu gibi, sanal bir sınıfta aynı anda bulunmaktadırlar. Bir zaman çizelgesi gerektirir. Canlı yayın yapılan bu eğitimde, internet radyosu, telefon ve web tabanlı VoIP (IP üzerinden ses, video veya mesaj gönderilmesi) gibi web konferansı, video konferans, eğitim televizyonu, eğitici televizyon eşzamanlı teknoloji örnekleridir (Lever-Duffy & McDonald, 2007).

Bu araştırmada, formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında hazırlanan asenkron ders içeriklerinden biri olması amacıyla derse giren öğretim üyeleri tarafından hazırlanan videoların izlenme durumlarının tespit edilmesi ve bu sayede videoların verimlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını görüntüleme sayısı ve izleme süresi ne kadardır?
2. Öğretmen adaylarının kullandıkları cihaz türü ile konulara göre asenkron ders videolarını "görüntüleme sayıları kaçtır?" ve "izleme süreleri ne kadardır?".
3. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını haftalara göre toplam izleme süreleri ile ortalama video süreleri ne kadardır?
4. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını haftalara göre toplam izleme süreleri ile toplam video süreleri ne kadardır?
5. Asenkron ders videolarının ortalama verimlilik katsayısı kaçtır?

Yöntem

Bu çalışmada formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında hazırlanan asenkron ders videolarını izlenme durumlarının tespit edilmesi amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin, Öğretim Teknolojileri ve Materyal

Tasarımı dersi verdikleri öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Buna göre katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon eğitiminin ikinci yarıyılına devam eden toplam 164 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Asenkron yürütülen ders videolarının görüntülenme sayıları, izlenme süresi, ortalama görüntülenme süresi gibi Youtube üzerinden takip edilebilen analiz verilerinin kullanıldığı çalışmada frekans, ortalama ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılarak veriler analiz edilerek sunulmuştur. Aynı zamanda araştırmacı olan öğretim üyeleri tarafından çekilen ders videoları ve hazırlanan sunum materyalleri öğrencilerle "öğrenme yönetim sistemi" üzerinden video linki kullanılarak paylaşılmıştır. Videolarda anlatılanların standart olmasını sağlamak adına videolarda nelerin söyleneceğinin yazılı olduğu metin dosyaları hazırlanmış ve her iki öğretim üyesinin bu metinlerde yazılanları okuması ile toplamda 12 farklı konu için 24 farklı konu videosu hazırlanmıştır. Videoların konuları ve sürelerine ilişkin bilgi tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Asenkron dersler için hazırlanan videoların konuları ve süreleri

	Video Süreleri (dk)		
Konular	**ÖÜ1**	**ÖÜ2**	**Slayt Sayısı**
1.Eğitim Teknolojilerinde Temel Kavramlar	35,57	77,42	41
2. Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri	35,07	45,97	49
3. ÖT'nin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı	69,97	71,87	45
4. Okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi	73,60	50,82	30
5. Uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi	71,45	94,70	65
6. ÖT yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi	105,97	105,73	105
7. Öğretim araç-gereçlerinin geliştirilmesi	85,37	76,40	36
8. Eğitim Yazılımlarının incelenmesi	90,23	103,62	85
9. Çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi	64,88	60,63	53
10. İnternet ve uzaktan eğitim	99,23	117,57	74
11. Görsel tasarım ilkeleri	89,57	55,40	100
13. Türkiye'de ve Dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu	73,27	68,07	32

Toplam	894,17	928,18	715
	1822,57		

Tablo 1 incelendiğinde öğretim üyelerinin toplam 715 slayt hazırladıkları 12 konu için 894,17 dk ve 928,18 dk süren videolar hazırladıkları görülmektedir. Buna göre video hazırlarken her 1 slayt için ortalama 76,46 saniye süren video çektikleri söylenebilir.

Bulgular

Bu başlık altında betimsel yöntem kullanılarak yapılan bu çalışmada sorulan sorulara yönelik elde edilen bulgular sunulmaktadır.

1. ***Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını görüntüleme sayısı ve izleme süresine ilişkin bulgular***

Öğretmen adaylarının öğretim üyeleri tarafından hazırlanan asenkron ders videolarını görüntüleme sayıları ve videoları izleme süreleri tablo 2'de verilmiştir.

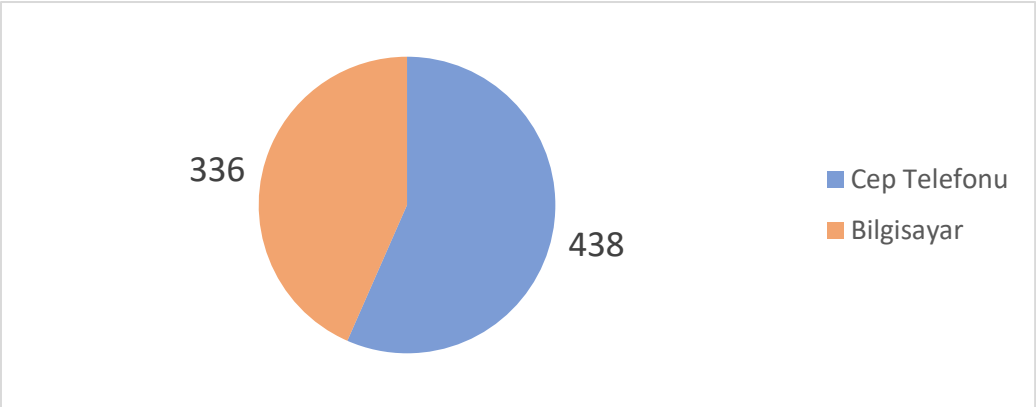
Tablo 2. Ders videolarının görüntülenme sayısı ve izlenme süresi değişkenlerine ilişkin bilgiler

	Görüntülenme Sayısı	**İzlenme Süresi (dk)**	**Ders Videolarının Toplam Uzunluğu (Dk)**
Toplam	774	2556	911,175
Video Başına	32,25	106,5	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının toplam 774 defa videoları görüntüledikleri görülmüştür. Toplam 24 videonun her biri için ortalama 32,25 kez görüntüleme gerçekleştirildiği, video başına toplam izlenme süresinin 106,5 dk olduğu görülmektedir. Her öğretmen adayının herhangi bir videoyu en fazla bir defa görüntülediği varsayımıyla dönemin 7. haftası itibariyle dersi alan toplam öğretmen adayı sayısının en fazla %20'si kadarının tüm videoları görüntülediği, en az %80'inin ise henüz videoları görüntülemediği yorumu yapılabilir.

2. ***Öğretmen adaylarının kullandıkları cihaz türü ve konulara göre asenkron ders videolarını "görüntüleme sayıları" ve "izleme süreleri"ne ilişkin bulgular***

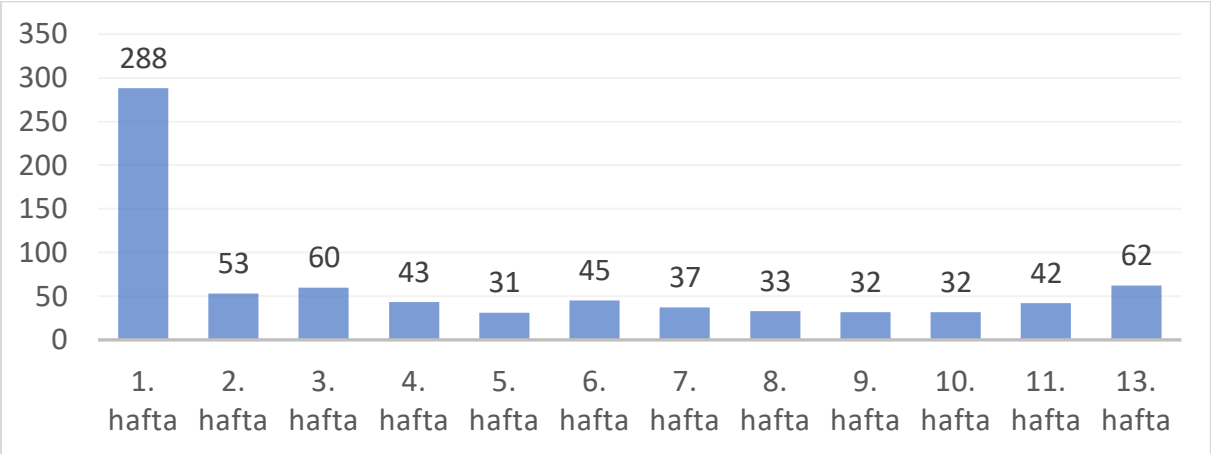
Öğretmen adaylarının videoları görüntüleme sayısı ve izleme süresinin hangi cihaz türü ile ne kadar gerçekleştiğine ilişkin bilgiler şekil 2'te verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının videoları görüntüleme sayılarının cihaz türüne göre dağılımı

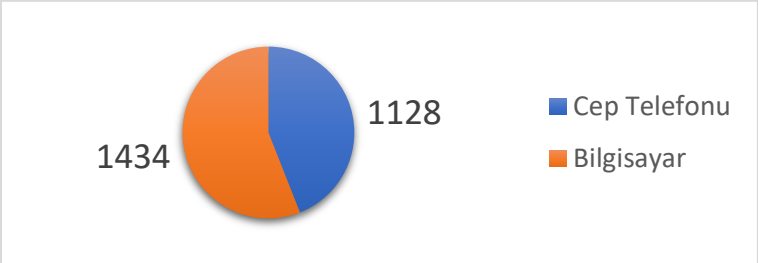
Cep telefonu ile görüntüleme sayısının bilgisayara göre sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum cep telefonlarının mobil öğrenme için uygun bir ortam sunuyor olması nedeniyle daha fazla tercih edilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Haftalara göre videoların görüntülenme sayılarına bakıldığında (Şekil 3) ilk haftanın videosunun en çok izlenen video olduğu, ilk hafta haricindeki videoların toplam görüntülenme sayısının 486 olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Haftalara/ konulara göre görüntülenme sayıları

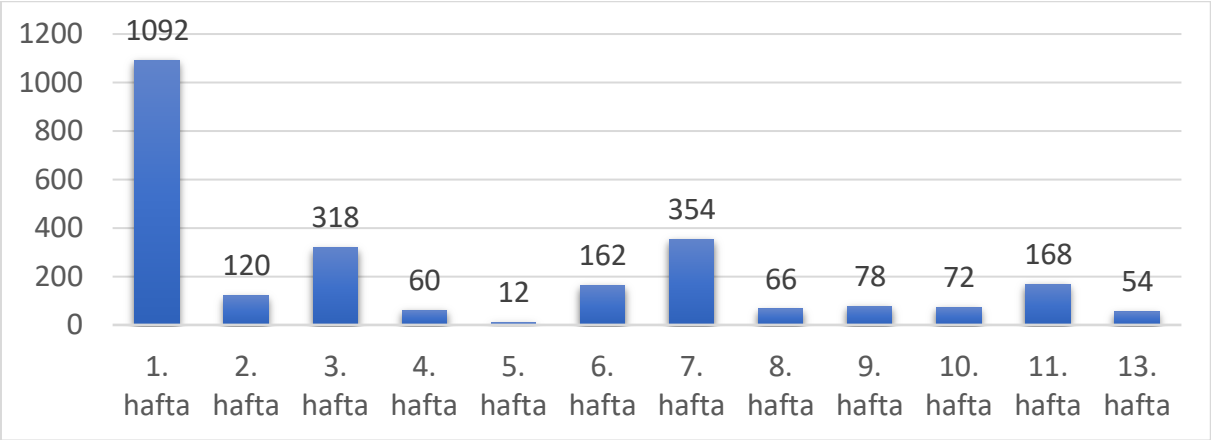
En az görüntülenen videonun 5.konunun videosu olduğu ve ilk hafta haricindeki videoların toplam görüntülenme sayılarının 486 olduğu ve kalan 11 konu için hazırlanan 22 video için ortalama 22,1 görüntülenmeye denk olduğu görülmektedir. Buna göre ilk haftanın videosu dışında video izleyen öğretmen adaylarının ortalama en fazla 22,1 kişi olduğu yorumu yapılabilir.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının videoları izlenme sürelerinin (dk) cihaz türüne göre dağılımı

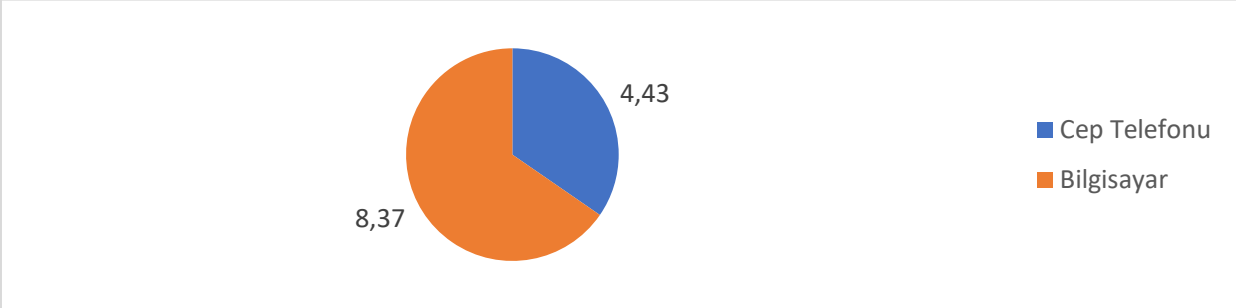
İzlenme süreleri incelendiğinde ise bilgisayarda izlenme süresinin cep telefonuna göre dk bazında daha fazla olduğu görülmektedir. Cep telefonu ile daha fazla görüntülenme olması da düşünüldüğünde cep telefonlarıyla görüntüleyenlerin videoları daha kısa süre izlediği yorumu yapılabilir.

Cep telefonu ile yapılan görüntülemelerin ortalamaya bakıldığında daha kısa sürmesi dikkat dağıtıcı unsurlar nedeniyle olmuş olabilir. Cep telefonu ekranına gelen bildirimlerin bilgisayarda olmaması nedeniyle bu durum ortaya çıkmış olabilir.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının videoları izlenme sürelerinin haftalara/konulara göre dağılımı

Şekil 5'e göre öğretmen adaylarının ilk haftaya ait temel kavramlar videosunu diğer videolardan daha uzun süre görüntülemiştir. Haftalara göre ortalama 213 dk'lık izlenme süresi olmakla birlikte ilk haftaya ait video bu sürenin 5,13 katı kadarına ulaşmıştır. Buna göre ilk hafta haricindeki videoların izlenme süresi toplam 1464 dk ve ortalama 133 dk olabilmektedir. En az izlenen video ise toplamda 12 dk ile 5. haftaki konu olan "Uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi" başlığına sahiptir.



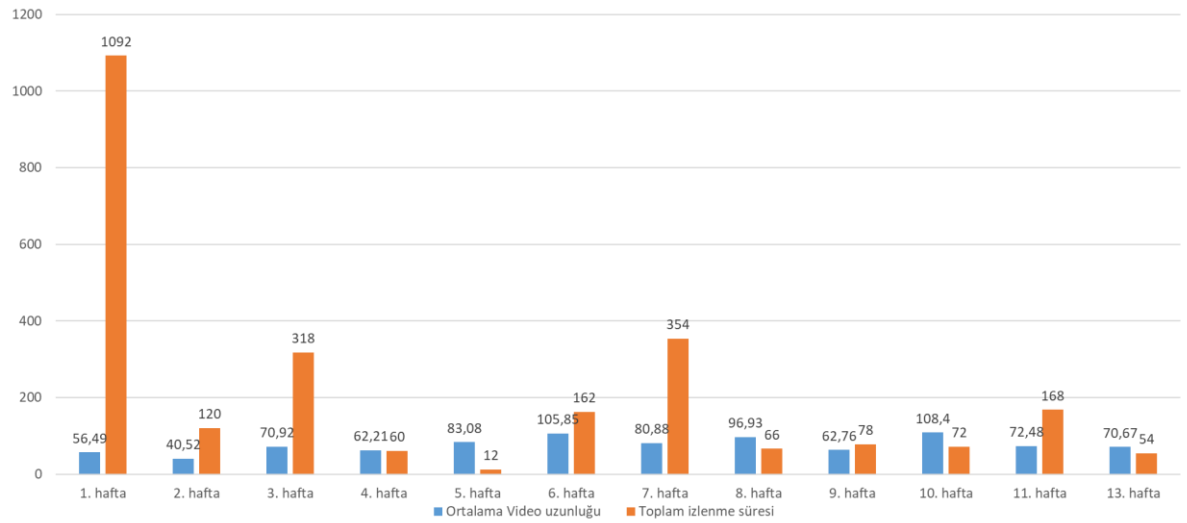
Şekil 6. Öğretmen adaylarının videoları ortalama görüntülenme sürelerinin cihaz türüne göre dağılımı

Cep telefonu ile videoları görüntüleyenlerin ortalama görüntüleme süresi 4,43 dk iken bilgisayar kullanarak görüntüleyenlerin süresi 8,37 dk olarak gerçekleşmiştir. Buna göre her ne kadar erişimi kolaylaştırsa da cep telefonu ile ders dinleme süresi oldukça düşük olmaktadır. Buna karşılık bilgisayar başında bu sürenin yaklaşık iki katı kadar süre boyunca ders videosunu izledikleri görülmektedir.

Ders videolarının ortalama görüntülenme sürelerinin haftalara göre dağılımı incelendiğinde ise 7. haftaya ait olan Öğretim araç-gereçlerinin geliştirilmesi konusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konu 37 defa görüntülenmiş olmakla beraber toplamda 354 dk izlenmiş olup her bir görüntülenmenin ortalama 19 dk boyunca izlendiği sonucu ortaya çıkar. Bununla birlikte 1, 3, 6 ve 11. haftalar için 7.haftada ulaşılan değerin yaklaşık %40'ı kadar ortalama görüntülenme süresi kaydedilirken, 5.haftada bu değer 0,48 dk ile yaklaşık %2,5 düzeylerindedir.

3. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını haftalara göre toplam izleme süreleri ile ortalama video süreleri nasıldır?

Öğretim üyeleri tarafından hazırlanan 24 videonun haftalara göre ortalama süresi 911,175 dk olarak hesaplanmıştır. Buna göre ilk hafta için ÖÜ1 tarafından hazırlanan 35,57 dk'lık video ile ÖÜ 2 tarafından hazırlanan 77,42 dk'lık videoların ortalaması alınarak ilk hafta için ortalama 56,49 dk'lık bir video oluşturulduğu hesap edilmiştir. Bu hesaplama öğretmen adaylarının bu videolardan sadece bir tanesinden sorumlu olması nedeniyle tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının videoları toplam izleme sürelerinin haftalara göre dağılımına ilişkin bilgiler şekil 7'de verilmiştir.

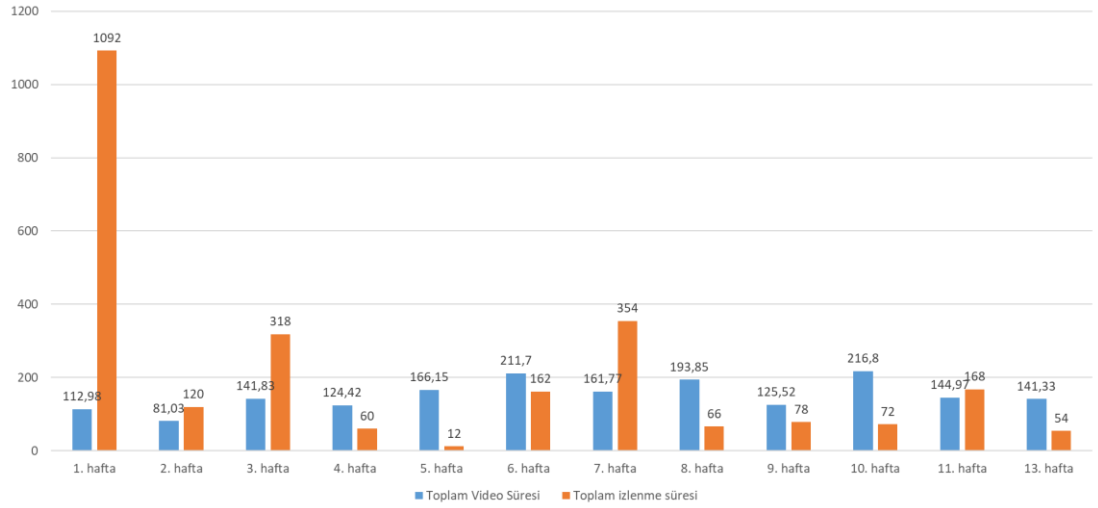


Şekil 7. Haftalara göre toplam izlenme süresi ve ortalama video uzunluğu

Haftalara göre videoların toplam izlenme süreleri ile videoların ortalama uzunlukları incelendiğinde 1, 2, 3, 6, 7, 9 ve 11. Haftalarda öğretmen adaylarının videoları izleme süreleri toplamının ortalama video uzunluğundan fazla olduğu görülmektedir. Buna göre 12 haftanın 7'sinde toplam video süresinden daha uzun süre izlenmiş olmasına rağmen, 164 öğretmen adayının toplam izleme süresi ortalama video uzunluğunu altında kalan 5 hafta bulunmaktadır.

4. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını haftalara göre toplam izleme süreleri ile toplam video süreleri nasıldır?

Öğretim üyeleri tarafından hazırlanan 24 videonun toplam süresi 1822,35 dk olarak hesaplanmıştır. Tüm videoların süreleri dakika cinsinden hesaplanarak bulunan bu değer, öğretim üyelerinin kendi sesleri ve ekran görüntüleriyle video çekiminde geçirdikleri süreyi göstermektedir. Öğretmen adaylarının videoları toplam izleme süreleri ile ilgili hafta için iki öğretim üyesi tarafından hazırlanan video sürelerinin haftalara göre dağılımına ilişkin bilgiler şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Haftalara göre toplam izlenme süresi ve toplam video uzunluğu

Haftalara göre videoların toplam izlenme süreleri ile videoların toplam uzunlukları incelendiğinde 1, 2, 3, 7 ve 11. haftalarda öğretmen adaylarının videoları izleme süreleri toplamının o haftalar için hazırlanan video uzunluğundan fazla olduğu görülmektedir. Buna göre 12 haftanın 5'inde toplam video süresinden daha uzun süre izlenmiş olmasına rağmen, 164 öğretmen adayının toplam izleme süresi toplam video uzunluğundan daha az olan 7 hafta bulunmaktadır.

5. Asenkron ders videolarının verimlilik katsayısı kaçtır?

Videoların hazırlanma amacı aynı konuların tekrar tekrar anlatılmasına gerek kalmamasıdır. Bu anlamda hazırlanan videoların hazırlanma süresine kıyasla izlenme süresi ne kadar çok olursa bu videodan alınan verimin yüksekliğine işaret eden bir değer olarak yorumlanabilir.

Öğretim üyeleri tarafından hazırlanan videoların haftalara göre izlenme süresinin ilgili videonun uzunluğuna oranı şeklinde formüle edilebilecek olan bu değer videolarda söylenenlerin kaç defa tekrar ettiğine ilişkin bir sayısal veri olarak da yorumlanabilir. Hazırlanan videoların haftalara göre verimlilik katsayısına ilişkin bilgiler tablo 3'de verildiği gibidir.

Tablo 3. Video verimlilik değerleri

Videoların ortalama süresi	911,175 dk
Videoların toplam izlenme süresi	2556 dk
Video Verimliliği	2,805169
Öğrenci başına verimlilik	0,017105

2556 dakikalık izlenme süresi videoların toplam uzunluğundan daha fazladır. Bu değer 2 öğretim üyesi tarafından çekilen toplam 24 videonun, videoların ortalama süresinin yaklaşık 2,8 katı kadar süre izlendiğini göstermektedir. Çekilen her dakika için toplam 2,8 dakika izlendiğini gösteren bu değer, 164 öğretmen adayına pay edildiğinde her bir öğretmen adayının 0,017105 dakika (yaklaşık 1,03 saniye) süre video izlediği görülmüş olur. Her bir öğretmen adayının kendine öğretim üyesi tarafından hazırlanan tüm videoları baştan sonra birer kez izlemesi durumunda elde 149432,7 dakika olması gereken bu değerin toplam 2556 dk olması videoların verimlilik katsayının yaklaşık %1,7 olması şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlar

Öğretmen adaylarının videoları görüntülemek için kullandıkları cihaz türü bilgisayar ve cep telefonu iken toplam izleme süreleri bilgisayarda cep telefonuna göre uzundur. Öğretmen adaylarının yaklaşık %80'i 7 haftalık süreçte ders videosu izlememiştir. Öğretmen adaylarının videoları izleme süreleri bilgisayarda cep telefonuna göre dakika bazında uzundur. Öğretmen adaylarının en fazla görüntüledikleri ve en uzun süre izledikleri video 1. haftanın konusu olan "Temel Kavramlar" olup en az 5. haftanın konusunu izledikleri görülmüştür. Ortalama görüntülenme süresi en uzun video 7. haftanın konusu olan "Öğretim Gereçlerinin Geliştirilmesi"dir. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını toplam izleme süreleri 7 videoda o hafta için hazırlanan videoların ortalama video sürelerinden uzun iken 5 videoda kısadır. Öğretmen adaylarının asenkron ders videolarını toplam izleme süreleri 5 videoda o hafta için hazırlanan videoların toplam video sürelerinden uzun 7 videoda kısadır. Verimlilik katsayısı en yüksek olan 1. haftanın videosu, bu alanda en kötü video 5.haftanın videosudur. Öğrenci başına video ortalama verimlilik katsayısı yaklaşık %1,7 olarak bulunmuştur.

Kaynakça

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), 80-97.

Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten öğrenen rollerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. AUAd, 3(2), 85-124.

Department of Education and Early Childhood Development. (2012). Annual Report 2011–2012. Prince Edward Island, Canada: Ministry of Education.

French, D. (1999). Internet based learning: An introduction and framework for higher education and business. . Virginia,United States: Stylus Publishing, LLC.

Ifenthaler, D. (2012). Computer-based learning. Encyclopedia of the Sciences of Learning. 10 22, 2020 tarihinde https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_499 adresinden alındı

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. Business Horizons, 59(4), 441-450.

Koller, V., Harvey, S., & Magnotta, M. (2008). Technology-based Learning Strategies, Social Policy. Washington: Social Policy Research.

Lever-Duffy, J., & McDonald, J. B. (2007). Teaching and Learning with Technology. Ana A. Ciereszko, Al P. Mizell. Boston, United States: Allyn & Bacon.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Çankırı Kadın Başlıkları

Emine Koçak[1]

Zühal Namlı Özmen[2]

Özet

Türk kadını, kültürünün zengin ve en gösterişli kıyafetlerini, tüm zarafetiyle taşımayı bilmiştir. Giyim ve süslenmede, asırlar boyu çeşitli coğrafi etkenlerden sürekli değişen ve gelişen medeniyetlerin günlük ihtiyaçlarından dolayı başkalaşımlar olmuştur. Bu durum insanoğlunun süslenme ihtiyacı ile çeşitli folklorik giyim ürünlerinin yapılmasına da dayanak olmuştur. Folklorik kıyafetlerden olan kadın başlıkları; yüzyıllar boyunca kimi sosyo-kültürel bir unsur kimi geleneksel ritüelin bir parçası olarak sıkça kullanılmıştır. Fakat her dönemde yeni küresel kültür diyalektiğinin eski ve yeni oluşumlara ektisinden dolayı, kadın başlıkları süreç içerisinde yeni kimlikler kazanmıştır. Küreselleşme, yerel kültür ile etkileşime geçerek, yeni ve katışık oluşumlara gidilmesine sebep olmuştur. Bu çalışmada; Çankırı İli merkezinde tespit edilen kadın kıyafetlerinde yer alan kadın başlıkları araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın amacı, geçmişten günümüze kadar ulaşan Çankırı kadın başlıklarının durumlarının incelenmesi, Çankırı kadın başlıklarındaki son değişimlerin irdelenmesi ve tüm bu süreçlerin etkisiyle yöre halkından edinilen bilgiler doğrultusunda, alanda yapılan gözlem ve incelemelerde tespit edilen kadın başlıklarının belgelenmesi ile kayıt altına alınmasına katkıda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Çankırı, Kadın, Çankırı Kadın Başlığı

Giriş

Gelişmekte olan toplulukların, birbirleriyle etkileşimi halinde ve bu süreçte meydana getirdikleri özdeksel ve tinsel oluşumlar sonucunda çeşitli kültür unsurları oluşmaktadır. Bu oluşumlar ilk insan olarak kabul edilen Adem ile Havva'dan başlayıp, içinde insanın barındığı her alanda çeşitli etkileşimlerin tesiri altında zenginleşerek ve çoğu zamanda şekil değiştirerek günümüze kadar gelmiştir.

Aytaç (1981:3)'e göre kültür, bir halkın ya da bir tolumun maddi ve manevi anlamda oluşturduğu ürünlerin tümü; yiyecek, giyecek, barınak, korunak gibi temel ihtiyaçların elde edilmesi için kullanılan her araç gereç, uygulanan teknik, fikir, bilgiler, inançlar, geleneksel,

[1] Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Dr.Öğr.Üyesi, eminekocakgsf@gmail.com
[2] Çankırı Karatekin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, zuhalnamliozmen@gmail.com

dinsel, toplumsal, siyasal düzen ve kurumlar; düşünce, duyuş, tutum ve davranış biçimleri ve yaşama tarzıdır.

Kültürel unsurun emarelerini taşıyan giyim kuşamın, ilk malzemesini doğada rahatlıkla bulunabilecek ham ürünler oluşturmuştur. Bu malzemeler öncelikle korunma dürtüsüyle kullanılmıştır. Toplumun en küçük birimlerinin oluşmasıyla, sosyalleşmeye başlayan insanlar, örtünmeye başlamış ve bu eyleme geçiş hali zamanla çeşitlilik göstermiştir. Bu çeşitliliğin ilham kaynağı, güçlü duruşuyla Türk toplumunun her döneminde var olan kadın figürüdür. Sümer tarihçelerinin (Sümerolog' ların) birçoğunun ifade ettiği gibi; tabletlerden edinilen bilgilere bakıldığında, kalabalık Guti kuvvetlerinin çeşitli kabilelerden oluşturdukları ve bu kuvvetlerin 'kadın komutanları emrinde savaştıkları' görülmektedir. Özellikle Ural-Altay kavimlerinde rastlanan bu durumun yanında, Gutiler' in krallarını asillerin arasından seçimle iktidara getirdikleri de bilinmektedir ki, bu durum, tarihte yalnız Türklerde ve Moğollarda görülen bir özelliktir (Gültepe, 2017: 72).

Geçmiş tarihlerde, Anadolu'da bir devlet kurup, bunu sürdürmek isteyen toplumlar, yaptıkları askeri fetihler ne kadar güçlü olursa olsun, bu fetihleri yapan güç odaklarının içinde kadın yoksa asla kalıcı olamamışlardır. Çünkü coğrafyayı vatan yapan, yurt yapan, özellikle Türklerin fetihlerinde elde edilen yerleri Türk yapan unsurun özü kadındır (Gültepe, 2017: 341). Kadınların üretkenlikleri, toplumdaki güçlü duruşları, birçok sanat eserine her yönüyle esin kaynağı olan zarafetleri kültürel unsurlarımıza değer katmıştır. Zarafetin kimlik bulmuş hali olarak tanımlanan kadınlar, güzelliklerinin dıştan gözlenebilecek unsurlarını nakışla, boncukla, alından moruna renk renk işlemeleriyle veya elinin altındaki herhangi bir kumaşla süslemeyi bilmişler; el sanatlarının gelişimine de katkıda bulunmuşlardır. Türk kültürünün zenginliğinin ibaresi niteliğindeki dünü bugüne taşıyan bu çeşitliliği, ayağına giydiği şalvarından başına taktığı taca kadar yaşamının her alanında görmek mümkündür.

Başlangıçta geleneksel kültürden kentsel kültüre hızlı bir geçiş süreci yaşamakta olan Türk toplumunda, kentsel kültürdeki hızlı yaşamın gerektirdiği giyinme biçiminde geleneğin izini görmek mümkün olmamakta idi. Günümüz tasarımcıları, modern giysilerin yanı sıra, eski üretim tekniklerini de içine alan otantik giysi tasarımları yapmaktadırlar. Kendi değer yargılarını da taşıyan yeni giysiler üreterek gelenekseli günümüzde yaşatma çabası içerisine girmişlerdir. Bu çabalarla yerel özellik taşıyan, kültürel izlerin önemsendiği ve küreselleşmenin tesiri ile kentsel yaşamda kullanmak üzere eski giysilerin yeniden üretildiği süreç önem kazanmaya başlamıştır.

Görünen örnek ve nitelikleriyle giysiler, bugünkü ekonomik ve ulusal yaşam felsefesinin, kültürel yapısının en iyi tanıkları ve kültür taşıyıcıları olarak fonksiyonlarını da sürdürmektedirler (Erden, 1998: 18).

Giyim ve süslenmenin başlangıç noktası sayılabilecek baş süslemeleri, (Türk) kadın başlıklarında farklı anlamlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu süslemeler Anadolu kadının sessiz anlatım dili olmuştur. Sevincini, üzüntüsünü çevresindekilere bu sessiz ve kibar anlatma dili ile estetik bir uyum içerisinde iletmiştir (Özder, 1999: 8). Örneğin Ege Bölgesinde genç bir kadın;

iki kızının olduğunu belirtmek istiyorsa baş süslemesindeki paraların arasına kırmızı bir bez parçası iliştirirdi (Fotoğraf 1). Karadeniz Bölgesinde ise oğlu olan genç bir kadın başlığına yeşil bez parçası takardı (Fotoğraf 2).

(Soldan sağa) Fotoğraf 1: Ege Bölgesinde Genç Kadın Baş Süslemesi, (Tansuğ, 1977: 97). Fotoğraf 2: Karadeniz Bölgesinden Genç Kadın Baş Süslemesi Örneği (Tansuğ, 1977: 97).

Geleneksel kadın başlıkları yaşadığı zamanın ve yörenin bütün özelliklerini geçmişten günümüze kadar taşıyabilmiştir. Başlıklar bölgelere göre değişen, adları aynı olsa da şekil ve süslemeleri ile farklılıklar göstermektedir. Başlıkların biçimleri ve süslemeleri, giyen kişilerin sosyal durumunu da belirlemektedir. Başa örtülen örtüler, örtülerin kenarlarına yapılan oyalar giyen kadının medeni durumunu açıklar nitelikte; bekâr, nişanlı ve evli olduğunu anlatabilmektedir. Aşiretlere göre de farklılıklar gösteren, Anadolu'da yöresel kadın giysileri ve başlıklarının oldukça çeşitli, canlı, anlamlı olduğu ve özellikle Yörük giysi ve baş süslemelerinin bu konuda çok zengin örneklerinin bulunduğu bilinmektedir (Özdemir, 2009: 3). Başlıklar ve baş süslemelerinin gösterişli biçimleri genellikle gelin başlıklarında görülmektedir (Fotoğraf 3).

Fotoğraf 3: İzmir' in Karaburun İlçesine Ait Altın Varaklı, Defne Yapraklı Gelin Başlığı (Tansuğ, 2006: 46).

Tarihin her dönemine bakıldığında o dönemin coğrafyası, dini inançları hakkında bilgi veren, dönemin yaşantıları ve kültürel zenginliğini kanıtlayabilecek nitelikte olan somut kültür mirasın süs unsurları arasında kabul edilen kadın başlıkları zamanla değişime uğramıştır. İnsanların birbirlerinden etkileşimleri sonucu, birlikte hareket etme güdüsü olarak en basit şekilde tanımlanan küreselleşme, dünyada olumlu veya olumsuz etkilerini insanın olduğu her alanda göstermiştir. 1980'li yıllarda insanlık tarihini her yönüyle etkilemeye başlayan küreselleşmenin etkisiyle kadın başlıkları, malzeme ve kullanım amaçları değişerek, farklılıklar göstermiştir. Ülkemizde bölgeler arası zengin çeşitliliği olan kadın başlıklarında zaman içinde değişimlerini, küreselleşmenin bir sonucu olarak kabul etmek gerekir. Geleneksel kültürümüzün bir parçası olan yöresel giyim, günümüz modası dışında kalan, geçmişten bugüne toplumların kültürünü yansıtan geleneksel giysilerdir. 17. y.y.'dan başlayarak ekonomik ve toplumsal değişikliklerle yöresel giysiler kentsel bölgelerden başlayarak, kırsal bölgelere doğru yavaş yavaş günlük kullanımlarını yitirmektedirler (Çaylı ve Ölmez, 2012: 110),(Fotoğraf 4 ve 5).

(Soldan sağa) Fotoğraf 4: Kahve Keyfi, Ressamı Belirsiz; Tuval Üzerine Yağlıboya (18.yy' ın İlk Yarısı). Fotoğraf 5: Pembe Başlıklı Kız, Osman Hamdi Bey; Tuval Üzerine Yağlıboya, (1904). https://blog.peramuzesi.org.tr/sergiler/ressamlarin-gozunden-osmanlida-kadin-giyimi-basliklar/ .

Öncelikli olarak kültürel kimliklerin korunması kültür erozyonundan kaçınmak, değerlerin ve kültürel mirasın yaratıcılık ve yenilikçilikle tekrar canlandırılmasına önem verilerek alternatif tasarım ve ihtiyaç için tasarımdan bugüne taşınanlar, dünya kültür gelişimi konusu kapsamındadır.

İç Anadolu Bölgesi' nin kuzeyinde yer alan Yarenler şehri Çankırı, Hititler gibi birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Çankırı'da, geleneksel ritüellerin bir parçası kadın başlıklarında; ilk kez 1930'larda bu değişimlerin etkileri görülmektedir (Fotoğraf 6).

Fotoğraf 6: 1930 Yıllarına Ait Çankırı ‘da Düğün Görseli (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 7).

Çankırı Orta Anadolu'nun kuzeyinde, Kızılırmak ile Batı Karadeniz ana havzaları arasında yer alır. İlin komşuları batıda Bolu, kuzeybatıda Karabük, kuzeyde Kastamonu, doğuda Çorum ve güneyde Ankara ile Kırıkkale'dir. 2018 yılı verilerine göre nüfusu 186.074’ dür. Çankırı ili dokumaları, geleneksel el sanatları ve kıyafetleri, kökleşmiş Yaren kültürü yanı sıra doğal tuz rezervi ve işlemeciliği ile geçmişten günümüze önemini yitirmemiş; İç Anadolu Bölgesinin etnik dokusu bozulmamış illerinden birisidir.

Çankırı ilinde bulunan kadın başlıkları, dönemin yaşantılarına dair ipucu veren birer el sanatı örneği niteliğindedir (Fotoğraf 7 ve 8). Günümüzde az da olsa yaşatılmaya çalışılan geleneğin son örneği bu geleneksel donatılar; aile koleksiyonlarında, Çankırı Belediyesi bünyesinde ve müzelerde koruma altına alınarak geleceğe taşınmaktadır. Zamanla günümüzde taç ismini alan bu donatılar, küreselleşmenin tesiri altında, kullanım amacı geçmişteki örneklerinden pekte farklı olmayan; şekil ve kullanılan malzemeler açısından farklılıklar gösteren yeni biçimlerde üretilmekte ve kullanmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında zaman içerisinde küreselleşmenin de etkisiyle şekil değiştiren bu kültür değerlerinin araştırılması, eski ve yeni örneklerinin tespit edilmesi, geçmiş ile günümüz arasındaki farklılıklarının sistematik bir biçimde incelenmesi ve belgelenmesi açısından önemlidir.

(Soldan sağa) Fotoğraf 7 ve 8: Çankırı Müzesi’nde Bulunan Eski Dönem Çankırı kadın başlığı örnekleri (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 206).

Kültürün kendine haslığını kaybetmesine, diğer kültürlerle aynılaşmasında küreselleşmenin etkisi önemli bir rol oynamaktadır. Küreselleşmenin kültürleri aynılaştıran etkilerine karşı bir tepki olarak, yerel bilginin, kültürel değerlerin, sanat ve zanaatın yeniden önemsenmesi ve hatırlanmasına katkı sağlayacak bu çalışmada; Çankırı il merkezindeki geleneksel kadın başlıkları ile günümüz kadın başlıklarının tarihsel süreçte uğradığı değişimler ve küreselleşmenin bu değişimlerdeki etkileri, günümüzdeki durumu tespit edilerek, analizler yapılmıştır. Yöre halkı ile yapılan karşılıklı görüşmeler ile yazılı kaynak araştırmaları ve alan

araştırmaları sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Çankırı kadın başlıklarındaki değişimler, küreselleşme olgusu açısından ele alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırma yöresinde gözlem ve karşılıklı görüşme yöntemi uygulanarak, başlıkların kullanım özellikleri, yapımında model özellikleri, kullanılan malzemeler, desen, renk ve kompozisyonları incelenmiş, süsleme teknikleri, incelenmiştir. Fotoğrafları çekilmiş, kamera kayıtları yapılarak belgelenmiştir. Araştırma sürecinde geçmişten günümüze kadar süregelen kadın başlıklarının zaman içerisinde geçirdiği değişimler yorumlanmıştır.

Çankırı İlinde Başa Giyilen Kadın Başlıkları ve Gelin Taçları

Çankırı'da evlilik ve aile ilişkilerinde, Osmanlı ve İslam jeomorfolojisinin etkileri devam etmektedir. Anadolu'nun diğer bölgeleri ile ayırıcı özellikleri olmakla beraber; mahalli-kültürel öğelerinin ayrılığı ve çeşitliliği toplumsal bir durumdur (Elibol, 1995: 60). Türk toplumunda evlilik ritüelinin geçmişten günümüze uygulamalarında farklılıklar olsa da, bu ritüeller Türk aile sisteminin bir parçası olarak yaşatılmaktadır.

Eski Türk geleneklerinde, gelin tacı yerine çuha kumaşından yapılmış fes tercih edilirdi. Gelinlik bir kızın ömründe giyeceği en güzel ve en pahalı giysisi olan taç, günümüzde beyaz gelinlik ve gelin tacı modası ile hâkimiyetini sağlamıştır. Sosyolojik açıdan bakıldığında da evlenme; kadın ve erkeğin sosyal bir kurum olan aileyi oluşturmak için gerçekleştirdikleri hukuki bir işlemdir. Her kültürde toplumun devamlılığını sağlayacak en küçük birim ailedir. Toplumların kültürleri, gelenekleri evlenme ve düğün şekillerine yansımıştır (Aydemir, 2013:655). Hayatında bir dönüm noktası olan evleneceği gün için, her kız özenle ve özel olarak hazırlanmış güzel bir giysi giymek ister. Bu gün olacak her ayrıntının mükemmel olmasını ister. Tören, aynı zamanda evlenecek kızın hayatında, sadece bir kez herkes tarafından ilgi odağı olacağı gündür. Törene katılan davetliler ve özellikle de eşi tarafından o gün beğenilmek ister. Davete katılanlar da özenle giyinecekleri için onlardan daha güzel ve daha gösterişli giyinerek davetlilerden ayrılır. Bunlar gibi kültürlere göre değişen farklı birçok nedenlerden dolayı evlenilecek gün için giyilen gelinliğin tamamlayıcı unsuru olarak taç tercih edilir. Kültürel olarak evlenme ve düğün gelenekleri, aynı ülke içinde bile farklılıklar gösterebilmektedir. Farklılıkların oluşmasındaki temel unsurlar toplumların sosyal, kültürel, coğrafik etkileşimleridir. Böylece diğer bölgeye göre sadece kültür farklılığı değil, dilde de farklılıklar oluşmaktadır. Her toplum, kültür değerlerini düğünlerde daha yoğun yaşar. Kültür değerleri her zaman değişime açıktır ve zamanla küreselleşmenin tesiri altında teknolojiyle de beraber değişmiştir (Özbey, 2014: 4). Geçmiş dönemlerde gelin alma, at üstünde özel törenlerle olurken, günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle arabalar ile yapılmaktadır (Snodgrass, 2014). Bu tarz değişimler gelin kıyafetlerinde de değişimlere sebep olmuştur.

Çankırı'da düğün adetlerine verilen önemin günümüzde de devam ettiği görülmektedir. Birçok uygulaması olan bu düğün adetlerinin başında gelin donatılması vardır. Bu donatılardan olan gelin tacının; önden tavus kuşu biçimli bir duruşu vardır. Tavus kuşu biçimli kesilmiş karton; pamuklu bir kumaş ile kaplanır, ortasına elmas veya mücevher dikilirdi. Düğünlerde kaftan ve bindallı ile birlikte giyilen taç, yörede elmas taç ismi ile de bilinmektedir (Ayhan,

1988: 145). Çankırı'da gelin tacı; nişan merasiminde, kına gecesinde, şenliklerde, düğünde, düğün sonrası el öpmede, beşik mevlidinde, sünnet törenlerinde takılırdı. Taçın üzerine, taç sahibinin ekonomik durumuna göre farklılıklar gösteren çeşitli değerli ziynet eşyaları iliştirilirdi. Bu taç bir nevi ailenin sosyo-ekonomik yapısının göstergesi niteliğindeydi. Bazı düğün öncesi gelin tacı donatısında ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin, komşularından ödünç olarak ziynet eşyası aldıkları veya belli bir meblağ karşılığında sadece düğünde takmak üzere bu değerli objeleri kullandıkları bilgisi mevcuttur. Bu ziynet eşyalarını titrek elmas iğne, elmas gerdanlık, gümüş ve altın takılar şeklinde saymak mümkündür. Bazı gelin taçlarına nazara karşı nazar (üç gözlü gök taşı) boncuğu, kırmızı mercan taşı ve deniz kabuğu da takıldığı gözlemlenmektedir (Fotoğraf 9, 10, 11 ve 12).

(Soldan Sağa) Fotoğraf 9 ve 10: Çankırı gelin tacı örneği; önden görünümü ve arkadan görünümü (Kaynak Kişi: Esra Tan).

(Soldan Sağa) Fotoğraf 11 ve 12: Çankırı Gelin Tacı Örneği; sağ ve sol yanlardan görünümü (Kaynak Kişi: Esra Tan).

Bilginin küresel düzeyde paylaşımı ve yayılması; ekonomik, siyasal, kültürel, sosyal ilişkileri değiştirerek mevcut kavramlara yeni boyutlar katmaktadır.

Küreselleşmenin tesiri altında kalan kültürel değerlerdeki değişimler kaçınılmaz olduğu gibi kadın başlıklarında da geçmişten günümüze şekil, renk, malzeme, kompozisyon açısından birçok değişiklikler oluşmuştur. Fakat özünde kullanım amacını yitirmemiştir. Bu etkileşim süreci medya aracılığıyla ülkemizin birçok yerinde oluşumların benzer sonuçlar doğurmasına sebep olmuştur. Hatta ülkeler arasında bile benzer durumlar söz konusudur.

Fes: Kadın başında fesin, 16. Yüzyılda çok yaygın olduğu görülür. Türk kadının günlük ev hayatının giyiminde başını tepelikler, inciler, elmaslarla bezenmiş, altın tepelerle işlenmiş fesler süslemiştir (Koçu, 1967:122) ,(Fotoğraf 13 ve 14).

(Soldan Sağa) Fotoğraf 13 ve 14: Çankırı kadın fesi; önden ve arkadan görünümü, (Çankırı Belediyesi Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi) 13.11. 2019).

Geçmişten günümüze, Anadolu'nun birçok yöresinde olduğu gibi Çankırı'da başa fes giyilir. Fesin tepesi üç, dört sıra tepeyi tamamen kaplayacak şekilde altın dizilirdi. Tepe ile kenar arasındaki boşluğa ailenin durumuna göre, elmas iğneler, inciler, yabancı parlak taşlı iğneler gibi takılar takılırdı. Fesin arka kalçalara kadar inen püskülleri vardır. Fes başa dik giyilir. Üzerine oyalı yemeniler örtülürdü. Oyalı yemeni fes üzerine iliştirilir. Fesin alt kenar kısmına Canfer kumaş bağlanır. Her genç kız fes giyer fakat kahkül kesmez. Bazı köylerde ise, tülbent ya da beyaz yemeni çevre altından bağlanarak takılır (Anonim, 1972: 36).

Çankırı halkının geçmişte çuha kumaştan tepe kısmı düz veya dıştan içe doğru biçimlerde kalıpla şekillendirilmiş yüzeyi antik paralar ile süslemiş, merkezinde ise telkâri kullanılan feslerin kullanıldığı bilgisine ulaşılmaktadır (Fotoğraf 15 ve 16).

(Soldan Sağa) Fotoğraf 15 ve 16:Çankırı Kızılırmak İlçesi İp Saçlı Fes Örneği Önden Görünümü, Çankırı Kızılırmak İlçesi ip saçlı fes örneği üstten Görünümü, (Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi), (13. 11. 2019).

Genellikle gövdesinde çuha kumaş kullanılan bu feslerin kompozisyon ve süsleme öğeleri kendi içlerinde farklılıklar gösterebilmektedir. Fotoğraf 17'de görüldüğü gibi bordo renkli çuha kumaştan dikilen fesin yüzeyi siyah renkli yün kumaş ile kaplanmıştır. Tepe kısmı yan yana dikilen boncuk ve pensler ile süslüdür. Fesin yüzeyinde düğme, sutaşı, renkli boncuk oyası elde dikilmiş ve astarsızdır. Fotoğraf 18' de ise gri renkli çuha kumaştan dikilen fesin yüzeyi firuze renkli simli ipek kumaş ile kaplanmıştır. Tepe kısmı yan yana dikilen penesler ile süslüdür. Fesin yüzeyine pul, renkli boncuklar, tazı boncuğu ile tığ boncuk oyası elde dikilmiştir ve astarsızdır.

(Soldan Sağa) Fotoğraf 17: Yüzeyi yün kumaş ile kaplı Çankırı Kadın Fesi. Fotoğraf 18: Yüzeyi renkli simli ipek kumaş kaplı Çankırı kadın fesi, (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 206).

Taç

Hun Kurganlarında kraliçe eşyaları içinde bulunmuş; üzerinde çiçek motifleri ve kıvrık dal motifleri ile bezenmiş, motiflerin aralarına pembe ve yeşil taşlar yerleştirilmiş taç formlu başlık bulunmaktadır (Özder, 1999:16). Kurganlardan çıkan bir kilimde, üzerindeki figürlerin taşıdığı tacın arka kısmından kalçayı kapatacak şekilde aşağıya örtüler inmektedir (Özder, 1999: 17), (Fotoğraf 19).

Fotoğraf 19: Kraliçe Eşyaları (Üzeri Taşlı Diadem) (Özder, 1999:17).

Gelinlerin başına konulan elmaslı ziynet (Koçu, 1967:223), olarak adlandırılan taç, Osmanlı döneminde taht ile beraber hükümdarlık alameti olarak kabul edilmekteydi. Osmanlı saray kadınlarının, erkeklerin burma kavuklarına benzeyen, varlıklı Osmanlı hanımlarının padişah sarıklarına benzeyen yüksek ve sivri tepeli tüyler ile süslenmiş başlıklar giydikleri belirtilmektedir. Osmanlı kadınlarının baş süslemeleri her zaman büyük bir önem kazanmıştır. Yüzyıllar boyunca başlık modelleri değişmesine rağmen özel günlerde mücevherli iğneler takılarak süslenmesi geleneği kesintisiz sürmüştür (Özder, 1999: 37-66). Bu taç süsleme kültürünün Anadolu'nun birçok yerinde Osmanlı dönemindeki şekliyle görüldüğü bilinmektedir. Özellikle Çankırı'da, Osmanlı kadın taç tasvirleriyle birebir örtüşmekte olan gelin taç tasvirleri görülmektedir (Fotoğraf 20 ve 21).

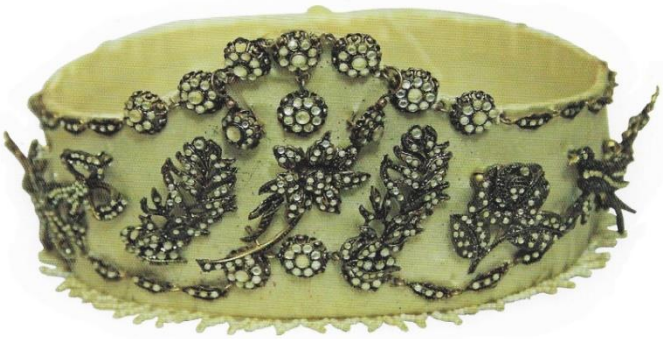
(Soldan sağa) Fotoğraf 20 ve 21: Çankırı gelin tacı (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 6-13).

Çankırı'da düğünlerde ilk zamanlarda fes üzerine iki ucu sırma işli çevreler örtülürdü. Daha sonraları taç giyilmeye başlanmıştır. Taca mukavva ile şekil verilerek üzeri beyaz ipekle

kaplanmaktaydı. Tacın üstü açık olur. Tacın yüzeyi altın, elmas gibi değerli taşlarla süslenmiş yaka iğnesi, broş, küpe gibi ziynet eşyaları, çengelli iğne veya kancalar kullanılarak sıra sıra dizilir ve yüzey doldurulurdu (Anonim, 1972: 37), (Fotoğraf 22, 23 ve 24).

(Soldan Sağa) Fotoğraf 22: Çankırı gelin tacı yüzey süslemesinde kullanılan elmas yaka iğnesi, Fotoğraf 23: Çankırı gelin tacı yüzey süslemesinde kullanılan elmas yaka iğnesi, Fotoğraf 24: Çankırı Gelin tacı yüzey süslemesinde kullanılan elmas küpe örnekleri (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 212).

Altın ve elmas broşlarla hazırlanan gelin tacı (Anonim, 1986: 60) kenarlarına kum boncuk ile bir ya da iki sıra şeklinde örüntü yapılırdı (Fotoğraf 25 ve 26).



Fotoğraf 25. Çankırı gelin tacı örneği (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 207).

Fotoğraf 26. Çankırı gelin tacı örneği (Harmankaya, Karpuz ve Şentürk Pett, 2013: 207).

Genellikle Çapı 16 cm, ön yüksekliği 8 cm, arka yüksekliği 4 cm olan fotoğraf 27'de görülen taç örneğinin yüzeyi; bej renkli pamuklu dokuma ile kaplanmıştır. Firuze ve yakut taşlı gelin tacı örneğinin ön tarafında altın üzerine elmas, firuze ve yakut gibi değerli taşlar ile süslü yaka iğnesi, gerdanlık gibi takıların yerleştirildiği, arka yüzünde ise delikli para, maşallah ve altınlar bulunmaktadır. Tacın alt bölümünden alına doğru sarkıtılmış, tamamında kırık beyaz renkli aynı örüntüde, üç sıra boncuk oyası dikildiği gözlenmektedir (Fotoğraf 28).

(Soldan sağa) Fotoğraf 27 ve 28: Firüze ve Yakut taşlı Çankırı gelin Tacı (Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi),

Hunlarda, Uygurlarda, Selçuklularda ve Osmanlılarda sıklıkla örneklerine rastlanan taç formlu kadın başlığını günümüzde gelinlerin başında görmek mümkündür. Düğünlerde gelinlerin başında kendini gösteren gelin taçları, gelinin vazgeçilmez donatılarından biri olarak kabul edilmektedir.

Gelin tacının rengi ve biçimi, gelinin yaşadığı kültüre, dinine, geleneklerine ve yaşadığı zamana göre değişkenlik göstermektedir. Varlıklı bir ailenin gelin tacında elmaslı iğne, elmaslı

broş, yakut küpe, delikli altın para gibi değerli mücevherler görmek mümkündür (Fotoğraf 29 ve 30).

(Soldan sağa) Fotoğraf 29 ve Fotoğraf 30: Çankırı elmaslı gelin tacı örneği önden ve arkadan görünüşü (Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi).

Çankırı Yerelinde Günümüz Gelin Taçları

Çankırı yerelinde eskiden elmas taşlı gelin tacı tercih edilirken, günümüzde çok daha farklı malzemelerden yapılmış, benzeri Türkiye'nin birçok yerinde görülebilecek gelin tacı modelleri tercih edilmektedir. Özellikle şehir merkezinde yapılan düğünlerde daha çok kullanılmaktadır (Fotoğraf 31 ve 32).

(Soldan SAĞA) Fotoğraf 31 ve 32: Çankırı günümüz gelin tacı örnekleri.

Günümüzde düğün öncesi ve sonrası yapılan kına gecesi, çeyiz serme ve benzeri gelenekler sürdürülmektedir. Kırsal kesimde değişim daha yavaş gerçekleştiğinden dolayı, kültürümüzdeki eski düğün geleneklerine rastlanmaktadır; örneğin gelinin evine girerken başından para ve şeker serpilmesi, gelinliklerde ve gelin taçlarında değişim daha fazla görülmektedir. Dünyanın büyük bir bölümünde batı kaynaklı olan beyaz gelinlik tercih edilmektedir. Kültürümüzdeki üç etek, bindallı, şalvar, ceket gibi renkli gelin giysileri yerini beyaz renkteki gelinliklere ve güncel modaya göre biçimsel farklılıklar içeren farklı gelin

taçlarına ve kına gecesi feslerine bırakmıştır. Ülkemizin hemen hemen her yerinde bu gelin taçları ve kına fesler tercih edilmektedir (Fotoğraf 33, 34, 35, 36 v 37).

(Soldan sağa) Fotoğraf 33,34 ve 35: Çankırı'da günümüzde kına gecelerinde tercih edilen fes örnekleri.

(Soldan sağa) Fotoğraf 36 ve 37: Çankırı'da günümüzde kına gecelerinde tercih edilen fes örnekleri.

Sonuç ve Değerlendirme

Teknolojik gelişmelerle beraber yaşam koşullarında meydana gelen bir takım değişmelerden dolayı, bazı geleneksel ürünler; işlevlerini yitirmiş, günümüzde kullanım sıklığı yok denecek kadar azalmıştır (Koçak, 2018: 2). Teknolojinin hızlı gelişimiyle, her anlamda hızlı tüketimi tetikleyen küreselleşme faktörü; geleneksel olarak kabul edilen birçok kültür nesnesini, sadece müze ve sandıklarda kalmaya mecbur bırakmaktadır.

Çankırı Müzesi'nde ve yerel halkın sandıklarında görebildiğimiz Çankırı gelin taçları, zaman içerisinde birçok değişime uğrayarak günümüzdeki şekliyle, biriciklik özelliğini yitirmiş durumdadır. Günümüzde birçok yerli ve yabancı tasarımcılar bu tarz geleneksel eserleri; farklı

sanat malzemeleriyle yeniden biçimlendirerek, çağdaş sanat dünyasında yer edinme çabasındadırlar. Önceki formları günümüzde tercih edilmemekle beraber unutulmaya yüz tutmuş durumda olan bu kültür nesnelerini, çağdaş sanat uygulamaları içinde yorumlayarak kalıcılığını sağlamak mümkündür. Bu kültür nesneleri içerisinde, insanoğlunun çevresindekileri ölümsüzleştirme veya tanıma amacıyla boyadığı suretler ön plana çıkmaktadır (Erkal, 2018: 207).

Türkiye'de küreselleşme ile beraber modernleşmenin etkisi altında yaşanan süreçler; geleneksel dokusunu bozmamış şehirlerin sosyo-kültürel, ekonomik ve toplumsal yaşamlarıyla birlikte yerleşimlerin fiziki görünümleri üzerinde önemli değişikliklerin meydana gelmesine neden olmuştur.

Küreselleşmenin etkileri sonucu kendini gösteren bu modernleşme hareketleri, geçmişten günümüze gelen toplumsal anlayışı ve insanların etrafında hayat bulan kültürel ve mekânsal değerlere etki ederek; yeni bir toplumsal yaşam şeklinin tesiri altında yeni oluşumların meydana gelmesine neden olmuştur. Geleneksel gelin taçlarının zamana, topluma, tercihlere ve beğenilerine göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Geleneksel gelin taçlarının, günümüz gelin taçları arasındaki ilişki yorumlandığında, bu değişimde tesiri olan küreselleşmenin etkisi bilinmektedir. Küreselleşmeyle beraber kitle iletişim araçları ve sosyo-ekonomik yapıdaki gelişmeler ve kıyafetlerdeki değişmenin temel sebebi olarak belirlenmiştir. Günümüz moda anlayışıyla beraber beğenilerin farklılaşması, seçkilerin de değişmesine neden olmuştur.

Günümüzde geleneksel kadın başlıkları Çankırı il merkezinde genellikle kullanılmamaktadır. Geleneksel kadın başlıkları ve gelin taçları daha çok şehir merkezindeki müzede, belediye bünyesinde yer alan koleksiyonlarda ve evlerdeki sandıklarda muhafaza edilmektedir. Geleneklerine bağlı bazı aileler tarafından gelin tacı giyinme ritüelinin devam ettirildiği bilinmekle beraber, geleneksel kadın başlıkları yerine daha çok yeni tasarımları tercih ettikleri de anlaşılmaktadır.

Çankırı kadın başlıklarında; geçmişteki biriciklik olgusu yitirilip, günümüzde seri üretimle beraber, çok farklı doku ve malzemede çeşitli varyansları tercih edilmektedir. Küreselleşmeyle beraber kullanım amaçları değişmeyip, tasarım boyutunda değişmelerin olduğu gözlenmekle birlikte baş giyinme kültürünün devam ettiği de görülmektedir. Zamanla birçok etkenden dolayı, şekil ve malzeme değişikliğine uğradığı, bu değişikliğin en büyük sebebinin tüm dünyayı tesiri altına alan küreselleşme olduğu bilinmektedir.

Küreselleşmenin doğurduğu bu sonuçlar; kültürel mirasın devamlılığı ve kültürü gelecek kuşaklara taşıma bağlamında, zorunlu bir kabul ediştir. Çankırı kentinin geleneksel gelin taçlarında, son kalmış örneklerinde kullanılan malzeme ve tasarım açısından değişiklik yoluna gidilip, özde var olanların bilgisini kaybetmeden, üzerine koyarak devam etmelidir.

Kaynakça

Anonim, (1972). *Bölgesel Türk Giysileri*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Anonim, (1986). *Tarihi Türk Kadın Kıyafetleri*, Orta Doğu Video İşletmeleri A.Ş., İstanbul.

Aytaç, Ç. , (1981). *Sanat ve Uygarlık,* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Bizim Büro Yayıncılık, İstanbul.

Aydemir, A. , (2013, 8(9) Türkiye). *Türk Dünyasında Bazı Düğün Terimleri ve 'Al Duvak ' Geleneği Üzerine.* International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.

Ayhan, B. , (1988). *Çankırı ve İlçeleri ,* Gülay Ajans, Ankara.

Çaylı G. Ve ÖLMEZ F. N. , (2012). *Denizli Atatürk ve Etnografya Müzesi'nde Bulunan Serinhisar İlçesi Yöresel Kadın Giysileri*, Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi, Konya.

Elibol, A., (2015). *'Şer' iye Sicillerine Göre XIX. Yüzyıl Başlarında Çankırı'nın İdari ve Sosyal Durumu',* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı, Ankara.

Erdem, A., (1998). *Anadolu Giysi Kültürü*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Erkal, O., (2018). *18. Yüzyılda Pastel Portreler ve Bir Portre Ressamı: Rosalba Carriera*, İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi.

Gültepe N., (2017). *Türk Kadın Tarihine Giriş*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Koçak, E., (2018), *Dijital Çağda Nakış* İnsan Ve Toplum Bilimleri Sempozyumu 7-9 Nisan Antalya 978-605-81236-4-9, S.354-361

Koçu, R. , E. , (1967). *Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*, Sümerbank Kültür Yayınları Başnur Matbaası, Ankara.

Özbey, H. , K. , (2014*). 20.Yüzyılda Türkiye' de Gelinliğin Değişimi ve Etkileyen Nedenler',* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversityesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M., (2009*). Bolu İlinde Geleneksek Kadın Başlıklar,* Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Hakemli Dergisi, Konya.

Özder L., (1999). *İç Anadolu Bölgesi Geleneksel Kadın Başlıklar,* Kültür BakanlığıYayınları, Ankara.

Snodgrass, E. M., (2014). World Clothing And Fashion, An Encyclopedia of History, Culture and Social Infuluence. New York: M.E.Sharpe Inc.

FOTOĞRAF KAYNAKÇASI

Fotoğraf 1. TANSUĞ, S. , (1977). Sanat Dergisi, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Fotoğraf 2. TANSUĞ, S. , (1977). Sanat Dergisi, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Fotoğraf 3. TANSUĞ, S., (2006). Anadolu Giyim Kültürü, Kültür ve Turizm Bakanlığı, İstanbul.

Fotoğraf 4. https://blog.peramuzesi.org.tr/sergiler/ressamlarin-gozunden-osmanlida-kadin-giyimi-basliklar/ (Erişim tarihi: 21 Eylül 2020)

Fotoğraf 5. https://blog.peramuzesi.org.tr/sergiler/ressamlarin-gozunden-osmanlida-kadin-giyimi-basliklar/ (Erişim tarihi: 21 Eylül 2020)

Fotoğraf 6. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları,* Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 7. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları,* Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 8. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları,* Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 9. Çankırı Esra TAN

Fotoğraf 10. Çankırı Esra TAN

Fotoğraf 11. Çankırı Esra TAN

Fotoğraf 12. Çankırı Esra TAN

Fotoğraf 13. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13.11.2019.

Fotoğraf 14. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13.11.2019.

Fotoğraf 15. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi,13. 11.2019.

Fotoğraf 16. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13. 11.2019.

Fotoğraf 17. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları,* Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 18. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 19. ÖZDER L., (1999). *İç Anadolu Bölgesi Geleneksel Kadın Başlıklar,* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Fotoğraf 20. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 21. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 22. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 23. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 24. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 25. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 26. HARMANKAYA, H. , KARPUZ, E. , ŞENTÜRK PETT, H. A., (2013). *Çankırı'da Bulunan Saklı Hazineler, İşlemeli Ev Eşyaları ve Giyim Donatıları*, Çankırı Belediyesi, Çankırı.

Fotoğraf 27. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13.11.2019.

Fotoğraf 28. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13.11.2019.

Fotoğraf 29. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13.11.2019.

Fotoğraf 30. Çankırı Belediyesi, Çankırı Tarihi Ürünler Arşivi, 13.11.2019.

Fotoğraf 31. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (14.11.2019).

Fotoğraf 32. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (14. 11. 2019).

Fotoğraf 33. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (15. 11. 2019).

Fotoğraf 34. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (15. 11. 2019).

Fotoğraf 35. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (15. 11. 2019).

Fotoğraf 36. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (16. 11. 2019).

Fotoğraf 37. Zühal Namlı Özmen Arşivi, (16. 11. 2019).

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Amasya Yassıçal Çuha Dokuması

Emine Koçak[1]

Elif Yeşil[2]

Özet

İnsanoğlu ihtiyaçları doğrultusunda doğadan elde ettiği hammaddeleri başta yeme, içme, korunma, barınma ve giyinme gibi gereksinimlerini karşılayacak doğrultuda kullanmışlardır. Zaman içerisinde daha çeşitli ürünler ve bu ürünlere tasarım ve becerilerini de katarak pamuğu, keteni, yünü ipliğe, ipliği dokumaya dönüştürmüş, dokuma sanatının doğmasına neden olmuştur. Orta Asya'dan itibaren gelişen kumaş ve dokuma sanatından günümüze kadar ulaşan dokumalarımızdan Çuha; çözgü ve atkısı tek kat yün ipliğinden, genellikle dimi ya da bez ayağı örgüsüyle oldukça sık dokunan ve kalın bir kumaş türü olarak, halen, Amasya İli'nde önemli bir geçim kaynağı olarak varlığını sürdürmektedir. Sosyal, teknolojik ve hızlı tüketimin değişimi, hem yöresel hem bölgesel dokuma sanatını hem de Yassıçal Köyü dokumalarını olumsuz etkilemiştir. Yöresel çuha dokumaları tüketim toplumuyla mücadele edememiş, sonuçta kalitesini ve önemini yitirmiştir. Bu durumu eskisine çevirmek, dokumanın önemini artırmak için yeni el sanatları ve meslek edindirme kursları yanı sıra, bu çalışma ile Yassıçal çulhacılığının kayıt altına alınması önemli görülmektedir.Bu çalışmada; Amasya merkezine yakın olan Yassıçal Köyü'de üretilen çulha dokumalarının; tarihçesi, çulha tezgâhı ile bu tezgâhlarda dokunan ürünler, dokuma aşamaları, ürünlerde tespit edilen motiflerin sınıflandırılması ile literatüre kazandırılarak Yassıçal Çuha dokumalarının günümüzdeki son durumu hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dokuma, dokuma tekniği, Yassıçal Çuha dokumaları, motif.

Giriş

Klasik el sanatlarının en önde geleni dokuma faaliyetidir. Dokumacılık hammaddesine göre bitkisel kökenli olanlar; pamuklular ile hayvansal kökenli olanlar; yünlü ve ipekliler olmak üzere belli başlı kategorilerde incelenebilir. İlme atkı ve çözgü olarak kullanılan yün ipi başta koyunlardan olmak üzere develerden de elde edilmektedir. Gerek evlerde ve gerekse fabrikalarda imal edilen yün ipliklerinde genellikle koyunlardan elde edilen yapağı kullanılmaktadır. (Hatipoğlu, 1997: 38).

Pamuk ipliği pamuğun cinsine, uzunluğuna, incelik, yumuşaklık ve esnekliğine renginin beyazlığına göre değerlendirilmektedir (Durul, 1977: 43). Pamuk elyafının kısalığı ve

[1] Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü Dr.Öğr.Üyesi, eminekocakgsf@gmail.com
[2] Çankırı Karatekin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sanatve Tasarım Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, elf.9708@hotmail.com

dayanıklılığının azlığı dolayısıyla, kirman, iğ gibi aletlerle güç eğrilir. Bunun için hazırlanan fitiller umumiyetle çıkrık ile iplik yapılır. Kat adedi fazla ve çok bükümlü pamuk iplikleri çok sağlam olmalı zira halının iskeletini teşkil eden çözgü iplikleridir. Atkı iplikleri, ilmeleri sıkıştırmak maksadı ile halıya dâhil edildiklerinden çözgü ipliklerine nazaran daha az sağlam ve bükümlüdür. Ekseriya atkılıkta, pamuk ipliği sade katlanmakta ve hiç bükülmeden kullanılmaktadır (Yandımata, 1984:424).

Türk Tarihi'ne bakıldığında Orta Asya'da göçebe yaşam içerisinde hayvancılıkla uğraşan Türk toplumunda koyunun evcilleştirilmesi ile dokumacılıkta çoğunlukla yün kullanmış, Büyük Kavimler Göçü ile bu yetenek Orta Çağ'da Avrupa'ya taşınmıştır. (Hidayetoğlu, 2007: 16). Bugün dokumalarda en fazla kullanılan hammadde genellikle yündür.

Toplanan yünler kabiliyetlerinin yanı sıra katkısız boya renkleri ile işlenmiştir. Karakter ve duyguların yansıtıldığı motif kavramı ile yünler bezenir. Kimi zaman motiflerin ruhani gücüne inanılır, bu nedenle kıyafet ve yatakta da kullanılır (Pişkin, 2012:103). Uygulanan dokuma eserlerde, kadının hisleri, neşesi ve parmak izleri fark edilir.

Çulha Dokumacılığı Hakkında Genel Bilgi

Çulha pamuk veya keten ipliğinden yapılan dokuma türüdür. Cülha tezgâhlarının kamçılı olmayan, yani mekiği el ile atılan çeşitlerinde "Aba" (kadın ve erkek boy örtüsü) ve "Çaput Çul" (Kilim) dokunmaktadır.

Çulha dokumacılığın bir şekli de peştamal, keşan ve dolayık üretimidir. Peştamal keşan ve dolayık Doğu Anadolu ve Karadenizde oldukça yaygındır. Denizli Buldan ilçesinde çok önemli bir iş kolu olan ve daha çok Peştamal için üretilen buldan bezi oldukça meşhur bir el dokuma ve çulhacılık ürünüdür. Buldan bezi Amerika, Belçika, Almanya ve Fransa gibi birçok Avrupa ülkesine ihraç edilmekte ve ilçe ekonomisine büyük katkılar sağlamaktadır. Buldan bezi ile gömlek, peştamal, dolayık, masa, örtüsü, sofra örtüsü, başörtüsü, nevresim takımı, elbise hatta kaftan bile yapılmaktadır. Buldan'da dokumacılık sadece belli kişilerin mesleği değil, yörede neredeyse her evin bir atölye ve tüm ailenin de bu atölyelerin birer çalışanı gibi olduğunu söylemek mümkündür (https://edebiyatvesanatakademisi.com/hali-kilim-giysi-dokuma/anadolu-ve-urfa-da-culhacilik/19101).

Yün ipliği, pamuk ipliği ve floş'un kamçılı tezgâhının tek ayakla çalışan çeşidi olan "cakarlı" ve 2-4 ayakla çalışan çeşidi olan "çekmeli" tezgâhlarda dokunarak "Yamşah" ("Neçek"-"Çefiye") ve "Puşu" gibi başörtüsü, "Ehram" gibi kadın boy örtüsü haline getirilmesi sanatına "Cülhacılık" denilmektedir El tezgâhında bez dokuyan kimseye ise çulhacı denilir. (https://www.hakkinda-bilgi-nedir.com/culhacilik-nedir+culhacilik-hakkinda-bilg)

Bu el sanatının yaygın olduğu diğer yöreler; Erzincan, Erzurum ve Bayburt illeridir. Bu yörelerde kadınların örtünme amacıyla elbise üzerine aldıkları ince yün iplikten el tezgâhlarında örülen ve 'ehram' adı verilen örtü giyme geleneği oldukça yaygındır. Bu illerde önem kazanan ehram imalatı çulhacılık zanaatına bağlı bir el sanatıdır. Ehram 30 sene öncesine kadar Erzincan merkezinde ve ilçelerde yaygın olarak kullanılmakta, çulhacılarda veya evlerdeki el tezgâhlarında bolca dokunmakta idi. Her genç kızın çeyizinde mutlaka en az bir ehram bulunurdu. Bu gelenek

halen, Üzümlü, Çayırlı, Otlukbeli, Tercan İlçeleri'nde ve bazı merkez köylerde devam etmektedir. (https://edebiyatvesanatakademisi.com/hali-kilim-giysi-dokuma/anadolu-ve-urfa-da-culhacilik/19101)

Ehram, şal, önlük, başörtüsü, futa, poşu, sofra örtüsü, giyme ve kullanma geleneğinin yaygın olduğu Doğu Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu çulhacılığın en yaygın olduğu bölgelerin başında gelmektedir. Kadınların değişen teknolojiye ve çağın giysilerine önem vermesi, manto, pardösü, şal gibi giysileri tercih etmeleri nedeniyle ehram ve ehramcılık eski önemini yitirmektedir.

Bazı yörelerde el dokumacılığı ve kumaş üretimi çağın şartlarına rağmen yaşama sansı bulmayı başarmışken Gaziantep, Bursa, İstanbul, Denizli, Karedeniz, Mardin, Midyat, Isparta, Diyarbakır, Erzurum, Tokat gibi yörelerde üretilen pek çok el yapımı kumaş ve bez dokumacılığı ve bunları dokuyan evler, hanlar ve atölyeler çoktan kapanmış durumdadır. Anadolu'nun kendine has birçok dokuması, kumaşı, motifi artık sadece kitaplarda yer almaktadır. Muğla'nın dastar dokuması, Anadolu'nun kutnu kumaşları, seraser, kemha, diba, atlas vb türü kumaş üretimi artık kaybolmuştur.

Gaziantep'in bir zamanlar merkez üretim üssü olduğu kutlu bezi veya kutnu kumaş yapımcılığı da artık bir tarih olmuştur. Kutnu adı verilen yerel kumaşlarıyla ünlü olan bu kentteki han bile kapanmıştır. Parlak renklere boyanan ipek ipliklerden, el tezgâhlarında, kadınların ve erkeklerin bellerine sarması için dokunan kumaşından çok süslü elbiseler bile yapılan Kutnu kumaşlarının dokunduğu Tuzlu Han Antep'te kutnunun üretildiği ve Orta Doğu'ya yayıldığı bir merkezken, geriye kalan son kutnu ustaları da hanı terk etmiş durumdadır. Kutnu üretimi yapılmadığı için, bu kumaşın orijinalini bulmak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. (https://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=135326)

Çulhacılığın en yaygın olduğu illerin birisi de Urfa'dır. Fakat değişen şartlara göre bu ilimiz de de çulhacılık yok olmak üzeredir. 30-40 yıl öncesine kadar Urfa Kamberiye Mahallesi'nde 100'e yakın kamçılı tezgâhta çulha yapan iş yeri varken Yamşah ve Neçek dokumacılığı (Cülhacılık) işi yapan esnaf ve tezgah sayısı 5-6'ya düşmüştür.

1650 yıllarında Urfa'yı ziyaret eden Evliya Çelebi, Urfa'da pamuk ipliğinden kapı gibi sağlam bez dokunduğunu, bunun Musul bezinden daha güzel ve temiz olduğunu söylemektedir. Evliya Çelebi'nin sözünü ettiği çulha, Urfalılar'ın "Kâhke Bezi" dedikleri bez olmalıdır. İpekli dokuma merkezleri başta; Bursa olmak üzere İstanbul, Edirne, Amasya, Tokat, Bilecik, Alaşehir, Aydos, Diyarbakır, Mardin, Halep, Sakız başta olmak üzere diğer Ege adaları sayılabilir (https://ekitap.kulturturizm.gov.tr/belge/1-15493/culhacilik-bez-oymaciligi.html).

Bu çalışmada literatür taraması, saha analizi, röportaj verileri ile birlikte dokuma örnekleri yerinde incelenmiş, dokuma çeşitleri, çulha tezgahları ve bu tezgahlarda üretilen don, don bezi, göynek, perde, pano, örtü, sehpa örtüsü, bebek beşik örtüsü gibi ürünler hakkında bilgiler toplanmış, fotoğraflar çekilerek literatüre kazandırılmıştır. Önemli bir dokuma türü olan Yassıçal çulha dokumalarının yapım aşamaları, renklendirme ve bir simge haline gelmiş motifleri ile günümüzdeki durumu hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Amasya - Yassıçal Çuha (Çulha) Dokumacılığı

Dokuma, iki ya da daha çok ipliğin belli kurallar içerisinde, belli doğrultularda çakışmasıyla meydana gelen bir el sanatıdır. İplerin çakışmasına bağlanma ya da örülme de denilmektedir. Paralel ipe atkı, dikine ipe çözgü adı verilmiştir (İmer, 1997: 3). Mekikli, kirkitli ve çarpana gibi dokuma çeşitleri en çok bilinen dokuma türleridir.

Söyleyici, 2017' ye göre Osmanlı Devleti'nin muhtelif şehirleri, kendilerine göre, değişik dokumalarıyla ün yapmışlardı. Bursa ipekli ve kadife kumaşlarıyla, İstanbul, padişahın sarayı için dokuduğu lüks kumaşları ve "diba" adı verilen atlas kumaşlarıyla, Batı Anadolu'da Bergama, Soma, Denizli pamuklu dokumalarıyla, Ankara "sof" adı verilen yünlüleriyle, Sakız adası yine atlas kumaşlarıyla, XVI. Yüzyılda Amasya "Benek-i Amasya" ismiyle anılan desenli kumaşlarıyla tanınmıştır. Amasya'da dokunan ve tanınan bir diğer dokuma türü olan "kemha"dır. XV. yy sonlarına kadar Yezd (İran), Frenk (Avrupa) kemhaları ile beraber sarayda çok kullanıldığı, arşiv kayıtlarından anlaşılmaktadır. Bursa kemhasına ait ilk arşiv kayıtlarına 1481-1486 tarihleri arasında sancağa çıkan şehzadelere verilen eşyalar arasında rastlanmıştır.

"Kemha-yı Güvezi Bursa", "Kemha-yı kırmızı Amasya" adları, gene Frenk ve Acem kemhalarıyla beraber geçer. Bu arşiv kaydı ile Bursa'dan başka kemhanın Amasya'da da dokunduğu anlaşılmaktadır. XVI. yüzyılda da İstanbul'da saraya bağlı dokuma atölyeleri kurulmuş olmasına rağmen Bursa, Edirne ve Amasya'da kemha dokumasına devam edilmiş ve bu durum XVII. yüzyıla kadar devam etmiştir (Söyleyici, 2017: 33).

Amasya ticari hayatı ve ipek üretimi ile ilgili olarak en fazla bilgiyi Fransız diplomat ve gezgini olan Victor Fontanier'in "Voyages En Orient de L'annee 1821 a l'annee 1829" adlı eserinde görmekteyiz. Victor Fontanier Amasya' da ipek ve ipekli dokumalarının Amasya'da gelişmiş, zengin bir imalat üretim kolu olduğundan bahsederken yıllık ipek üretiminin çok fazla olduğunu; beyazlığı ve kalitesinin İmparatorlukta Bursa ve Geylan ipek ipliğinden sonra en çok tercih edilenve dokumacılıkta kullanılan ipek iplikleri olduğundan bahsetmektedir. Ülke içinde ipekli dokuma merkezleri, ipek ipliği ihtiyaçlarını Amasya'dan temin ettiklerinden bahsederken Amasya'da önemli bir imalat kolunun da dokumacılık ve kumaş boyacılığı olduğundan bahsettiği görülmektedir. Boyahanelere getirilen kumaşlar aşama aşama ana renge boyandığından, sonradan da baskı boya tekniği ile çeşitli desenler ve süslemelerin yapıldığından söz etmektedir. Amasya'da hemen hemen her evde geleneksel olarak çeşitli kumaş ve pamuklu bez dokunan tezgâhların bulunduğunan da bahsetmektedir.

Çeşitli kaynaklarda XIX. yüzyıl ve öncesinde Merzifon ve çevresinde dokumacılık yapıldığına dair bilgiler bulunmaktadır. Osmanlı Devleti zamanında ticaretle uğraşan pek çok farklı grupla sözleşme yapılır, yün ve iplik sağlayan göçerler ile eve iş verme sistemini denetleyen tüccarlar Devlet, denetimi mümkün kılabilmek için, karakteristik olarak yalnızca İstanbul, Halep, Bursa ve Selanik gibi büyük şehirlerde değil, Merzifon gibi dokumacılığın yapıldığı kasabalarda da loncalarla çalıştıkları bilinmektedir (Söyleyici, 2017: 34).

Ekonomik durumu Saraya göre daha az olan Anadolu insanının kullandığı ve çul ile dokunan, sıcak tutan kumaş olan Çulha, "Culah" olarak da bilinmektedir. Bu işi yapan Culfalar

koyundan elde edilen yünü demirlere gererek, sanatsal bir şekilde örerler (Bulut, 1989: 176). El tezgâhında bez dokuyan kimseye de "çulhacı" denilirdi.

Coğrafi şartlarının tarıma elverişli olmamasından dolayı Yassıçal köyünde çulha dokumacılığı uzun yıllar geçim kaynaklarının başına gelmiştir. Hayvancılığın önemli ana geçim kaynaklarından birisi olmasından dolayı dokumacılık bu bölgede 30-40 yıl öncesine kadar en önemli dokuma merkezlerinden birisi olmuştur. Çuha dokumanın yanında kilim dokuması da bölgede önemli bir gelir kaynağı olmuştur (Söyleyici, 2017:49).

Çuha ayrıca geleneksel Türk giysilerinde oldukça sık kullanılan bir kumaş türüdür. Yöresel olarak el tezgâhlarında dokunan ve keçeleştirilen çuha kumaşlardan şalvar, yelek, pantolon gibi çeşitli giysiler yapılmakta iken günümüzde bu el tezgahlarının sayısı oldukça azaldığından bu kumaş yerini modern tekniklerle üretilen kumaşlara bırakmıştır. Çuha kumaşları statik elektriklenme etkisi nedeniyle elektrostatik makinelerin yapımında da yer almaktadır. (http://www.tekstildershanesi.com.tr/makaleler/kumas-bilgisi-kumas-cesitleri-analizi-ve-kumaslarin-sinifladirilmasi.html)

Yassıçal Çulhası Dokuma Tezgâhları

Yünden ip elde etme ve renklendirme işlemlerini kendine has becerileriyle yapan köylüler, dokuma tezgâhlarında hazır ip kullanmaktadır (Fotoğraf 1). Tezgâhlara asılan ipler tetçe ve çıkrıklarla mekiklere sarılır (Fotoğraf 2-3). Gücüsü ve çözgüleri de çözgü tezgâhlarında yapılmaktadır. Çuha dokumaları tezgâhları kendilerine özgüdür. Kalan birkaç tane kilim tezgâhı ise yok olmak üzeredir (Aşçı, 2019).

Fotoğraf 1. İp çeşitleri.

Çözgü tezgâhında bulunan ip topluluğu dokuma tezgâhına konulur. Hazır hale getirilen çuha tezgâhında çift, yan, içli adı altında üç adet mekik kullanılarak kamçı, tarak, tefe, selvin, oklava, mekik ve kılıç gibi kısımlar ile birlikte dokumanın yapılması sağlanır (Aşçı, 2019).

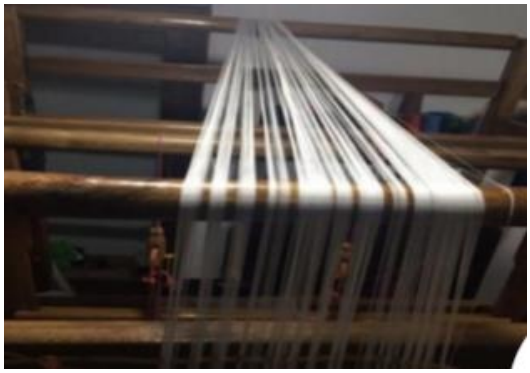
Fotograf 2-3 Tetçe ve çıkrık örneği.

Çulha dokuma tezgâhı odundan imal edilen, insan gücüyle yerinden oynatılan 'Kamçılı' da denilen masalardır. Tek, 2 ve 4 ayaklı olanları mevcuttur (Fotoğraf 3-4). Tekli cakarlı tezgâhlarda puşu, çift desteklilerde ince düz yamşahlar; 4 destekli çekilenlerde dügür yamşahlar örülmektedir. Bir iş günü boyunca yaklaşık 10 metre kumaş dokunabilmektedir. 150cm. Genişliğindeki çulha tezgâhında 120-130-140cm. eninde dokumalar üretilebilmektedir. Örülecek yün ipinin boyutu gerdirilerek 2 metreye kadar çıkartılabilir. Standart bir yamşah 120x120 cm, 130x130 cm, 140x140 cm ölçülerindedir.

Fotoğraf 3-4 Dokuma tezgahı.

Yassıçal Çulha Tezgâhının Parçaları

Kürkçüoğlu, (2011:56)'na göre, çulha tezgahındaki parçalar; ipek ağacı, çehiş, halaka, taharlak, kazık, orta direk, sermil, mandal ve dişlik gibi çözgüyü aktif hale getiren unsurlar ile ayakçalık, alt takarlak, üst takarlak, ayakçalık ipi, uzatma, orta ip, sıça-pisik-kayış, defe, kücü ve terlik (masura) gibi mekiği aktif hale getiren unsurlardan oluşmaktadır.



Fotoğraf 5-6. Ön sellim ve arka sellim.

Ön Sellim ve Arka Sellim: Çözgü ipliklerinin tezgâh parçalarından geçirilerek çözgülerin düzenli olarak ön ve arka germe parçasıdır (Fotoğraf 5-6).

Fotoğraf 6.Top ağacı.

Fotoğraf 7. Tüfe.

Top Ağacı: Dokumayı kol yardımıyla tezgaha sarıldığı en kalın parçasıdır (Fotoğraf 6).

Tüfe: Her atkı atımından sonra sonra kumaş kısmına doğru çekilerek tarak yardımı ile yeni atılan atkıyı kumaşa ilave etmekle kullanılan araçtır (Fotoğraf 7).

Fotoğraf 8. Tarak.

Fotoğraf 9. Gücü.

Tarak: Dokunacak bezin özelliğine sık ve seyrek dişli olarak çeşitlendirilmiştir.Sık dişli tarak takılırsa sık dokuma diş sayısı az takılırsa seyrek dokuma elde edilmektedir (Fotoğraf 8).

Gücü: Çözgü ipliklerine hareket veren bölümdendür. Gücüler üzerinde bulunan renkli ponponlar çile başlarını ifade etmektedir. Çile başları, yapılacak dokumanın enini belirlemek için işaretlemede kullanılır. 10 çileden 50 cm eninde 8 çileden 38-40 cm eninde çözgüler elde edilmektedir (Fotoğraf 9).

Fotoğraf 10. Çatal çubuğu.

Fotoğraf 11. Gerilim tahtası.

Çatal çubuğu: Çözgü ipliklerinin düzenli olması, karışmaması ip kopma durumunda rahat tespit edilmesine yardımcı araçtır (Fotoğraf 10).

Gerilim tahtası: Çözgü çözme işleminin sonunda tezgahı dışında kalan fazla çözgülerinin sarılıp sabitlendiği tahta parçasıdır (Fotoğraf 11).

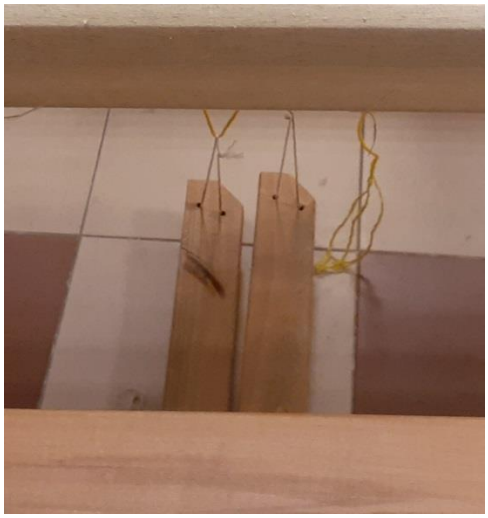
Fotoğraf 12. Gerilim çubuğu

Fotoğraf 13. Kılıç.

Gerilim çubuğu: Dokunmakta olan çözgünün gücü, tarak ve ağızlıktan düzenli geçmesini sağlayan parçasıdır (Fotoğraf 12).

Kılıç: Tezgah iskeletini oluşturan ağaçtan yapılmış ana gövde parçalarının birbiri içerisine geçişi ile oluşan boşluklarda vidalama görevi Yassıçal çuha tezgahlarına özgü bir parçadır (Fotoğraf 13).

Fotoğraf 14. Cımbar.



Fotoğraf 15. Ayakcak.

Cımbar: Bezin en genişliğinin düzenli olarak dokunmasına yardımcı olan metalden yapılmış araçtır (Fotoğraf 14).

Ayakcak: Gücülerin aşağı yukarı kaldırmasını sağlayan tezgah parçasıdır (Fotoğraf 15).

Fotoğraf 16. Mekik.

Fotoğraf 17. Masura.

Mekik: Dokuma yapılırken çözgülerin arasından kolayca geçmesini sağlayan araçtır (Fotoğraf 16).

Masura: Atkı ipliklerin sarıldığı ahşap ve plastikten yapılan parçadır (Fotoğraf 17).

Çulha Dokuma Aşamaları

Çözgü iplerinin hazırlanışı

Pamuk, yün, ipek gibi çözgü ipleri dayanıklılığını artırmak, gücü ve taraktan rahatça geçmesini sağlamak amacıyla un, tuz ve su ile hazırlanan bir karışıma batırılıp, kazan içinde banyo edilerek haşıllama işlemine tabi tutulmaktadır.

Dokunacak dokumanın sıklığına göre önceden hesaplanan çözgü ipleri, çözgü tezgahındaki makaralardan çapraz bir biçimde bağlanır (Fotoğraf 18). Bir alt bir üst çapraz yapılarak bobinlerden gelen çözgü ipleri çubuklara sarılarak çözgü ipleri elde edilir. Çözgü tezgahında hazırlanan iplikler istenilen uzunlukta hazırlanarak asıl dokuma tezgâhına aktarılmaktadır. İplikler çözgü tellerinden sırayla ön gücü, arka gücü olarak taraklara tığ yardımı ile geçirilmektedir. İplerin uçları birleştirilerek gruplar halinde bağlanmaktadır.

Atkı iplerinin hazırlanışı

Dokunacak kumaşın türüne göre atkı ve çözgü sadece yün veya sadece pamuk ipliğinden olabilir. Atkı iplikleri masura sarılarak hazırlanır. Atkı ve çözgü ipliklerinin tezgâha bağlanması uzun yaz günlerinde bir hafta zaman almaktadır.

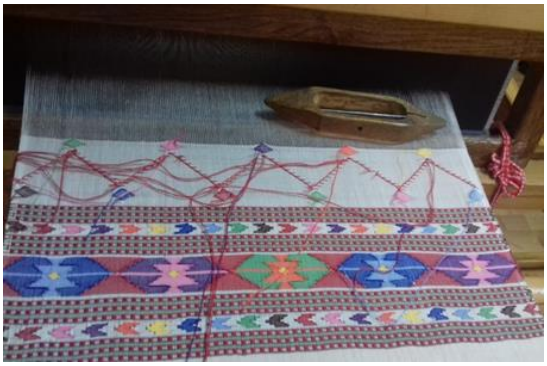
Dokuma İşlemi

Hazırlanan çuha tezgahlarında çift, yan, içli olmak üzere üç çeşit mekik kullanılmaktadır. Çözgü telleri gerginleştirilerek ve ayakçaklara basılarak dokuma işlemi gerçekleştirilir. Ayakçalık

kısmı, göğüs derinliğinden biraz içeridedir. Cülhacı göğüs hizasına kadar çukur içerisine inerek tezgâhı ayak ve ellerin ritmik hareketleriyle çalıştırarak dokuma işlemini gerçekleştirir. Tarakla sıkıştırılan atkı ipleri ve tekrar eden bu işlemler ile dokuma işlemi devam ettirilir (Fotoğraf 19). Çulha dokumaları, çoğunlukla bezayağı örgüsü ve dimi örgüsü kullanılarak yapılmaktadır.

Tezgâha bağlanan çözgü ile 200m. kumaş dokunabilmektedir. Daha sonra tezgâha yeniden çözgü bağlanması gerekmektedir. Dokunacak kumaşın sık ve seyrek olması kullanılan tarağın sık veya seyrek dişli olmasına bağlıdır.

Fotoğraf 18. Çözgü iplerinin hazırlanması.



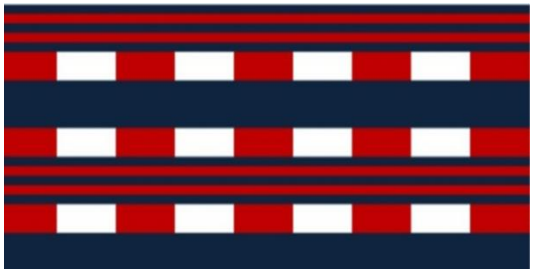
Fotoğraf 19. Dokuma işlemi.

Yassıçal Çuhaları Desen ve Motifleri

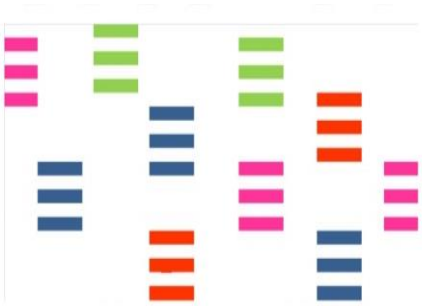
Ülkemizde dokuma sanatına ilişkin benzer işlemeler görülmesine rağmen Yassıçal Çuhalarının kendine özgü desen ve motifler olduğu, genellikle kıyafet, çarşaf, örtü ve salon takımlarında kendine özgü anlamları ile bu dokuma tezgahında yapılabilen çeşitli motifler kullanılmaktadır. Tahtalı (Çizim:1), sinekli (benekli), Mehmet Dede, Süleyman, tekke peşkürü, Eminem, karaviran ve haşhaş başı motifleri; kırmızı, pembe, yeşil renklerde sevgi ve sevdadan rengini alarak sembolize edilmektedir. Yassıçal Çuha dokumaları adını beldeden almaktadır.

Dokuma başlangıcında alt bordür dar ende yatay yönde birbirine bağımlı bağımsız tekrar etmesiyle oluşmaktadır. Bordürlerin arasına bitkisel, nesnel ve geometrik motiflerden oluşan ana ve ara motifler dikey ve yatay düzende bağlantılı veya bağlantısız sıralamalarla oluşmaktadır.

Sinekli Motifi (Benekli): Halk arasında genellikle "benekli" olarak bilinen motif üzerinde bulunan küçük yaprak şekilli beneklerden dolayı bu ismi almıştır. Ünlü Amasya dokumalarından olan Benek-i Amasya'dan gelmektedir. Türk dokumalarında genellikle seccadelerde kullanılan bu motif, "benekli ya da sinekli halıları" olarak ta bilinmektedir. Kırşehir bölgesi halılarında da kullanılan motif, Çuha dokumalarında kullanıldığında "benekli çuha" adını almaktadır (Çizim:2).

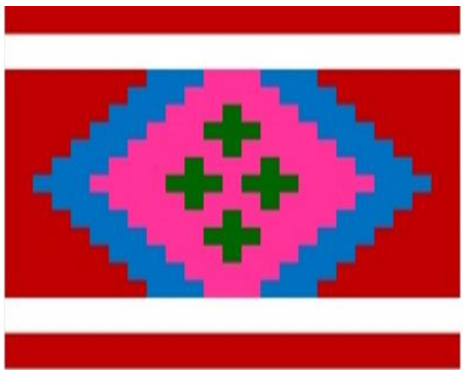


Çizim:1 Tahtalı Motifi



Çizim:2 Sinekli Motifi (Benekli)

Çizim: 3 Süleyman motifi.



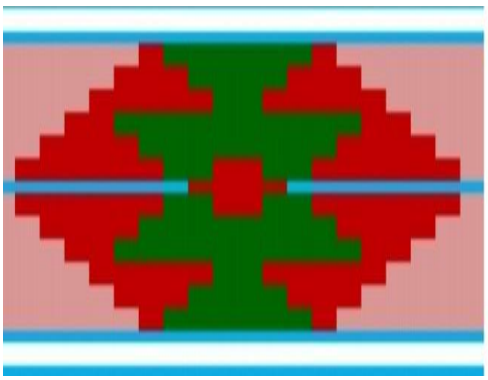
Çizim: 4 Tekke peşkürü.

Süleyman Motifi: Kararlılığı ifade etmektedir. Bu motifi dokuyan genç kızın anne, babası ya da yakınları kızın bir sevdiğinin olduğunu, sevdiğinden asla vazgeçmeyeceğini anlarlar. Duygusal anlamda bazı isteklerini söyleyemeyen gençler bir başkasına sevdalandıklarını ailesine fark ettirmek için bu motifi dokumaya işleyerek belirtir (Çizim:3).

Tekke Peşkürü: Tekke'ye ibadet için giden şahıslar için özel olarak dokunur (Çizim:4).

Eminem Motifi: Kızı yeni gelin olan anneler hasret sancısını bu motif ile aktarır (Çizim:5).

Çizim:5 Eminem motifi.



Çizim: 6 Mehmet Dede motifi.

Mehmet Dede Motifi: Dostluğu, hoş görüyü ve zerafeti aktaran bir motiftir (Çizim:6).

Karaviran Motifi: Acıyı, sıkıntıyı ve yıkıntıyı aynı zamanda bedduayı da simgeleyen bu motif, hüzün, keder ve bela okumayı aktarır.

Çulha Dokumalarda Kenar Süsleme

Dokumaların tezgâhtan çıktıktan sonra kısa kenarlarından sarkan çözgü ipleri 'saçak ya da baş bağlama' denilen bağlama teknikleri ile süslenmektedir. Saçaklar değişik bağlama teknikleri ile örüldüğünde dokumaların kenarında estetik bir görünüm sağlanmaktadır. Yassıçal çuha dokuma örneklerinde kullanılan baş bağlamalarında "kelebek bağlama", "örümcek bağlama" "düğüm bağlama", "tek bağlama", "düzkükme bağlama" ve "sarma bağlama" gibi çeşitleri (Fotoğraf 20, 21 ve 22) genellikle en çok tercih edilen bağlama çeşitleridir (Söyleyici, 2017: 55-56).

Fotoğraf 20. Düz kükme. (Karaviran motifi)

Fotoğraf 21.Örümcek bağlama.

Fotoğraf 22. İp Takılarak Saçak Bağlama.

Fotoğraf 27. Dikdörtgen Kumaşlar.

Sonuç ve Değerlendirme

Türk geleneklerinde evlenen kızlar için hazırlanan çeyizlerde zengin dokuma örnekleri bulunur ve bu dokumalar çeşitli motiflerle nakış nakış süslenir, farklı bağlama teknikleri ile örülmektedir. Şimdilerde birer hatıra olarak sandıklarda bulunan dokumalar ev eşyası olmaktan uzaklaşmaktadır.

Unutulmaya yüz tutmuş dokuma sanatları arasında yer alan ve yöreye has özel motifleri ile özgün bir dokuma türü olan Yassıçal çulha dokumaları, eskiden kullanılan tezgâh sistemi ve araç gereçlerle yaşamını sürdürmeye çalışmaktadır. 150-200 yıllık yöreye özgü motiflerin bugün hala kullanıldığı, duygu ve düşüncelerin renk renk işlendiği Yassıçal çuhaları; kızların çeyiz sandıklarında ninelerin, kızlarına ve torunlarına bıraktıkları emanetler olarak günümüze kadar gelmiştir.

Amasya şehrinin Yassıçal Köyü'nde dokuma geleneği sürdürülmekle birlikte, çulhacı fabrika üretimi yapanlarla da bir yarış içerisinde değildir. Arz talep ilişkisi içerisinde bölgeye özgü, şık, tamamen el becerisiyle dokunmaktadır. Yassıçal Köyü'ne yapılan araştırmada elde edilen bilgiye ve dokumayı icra eden kişilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda; geçmişte değişik ölçülerde, farklı kalınlıkta dokunan çulha dokumalarının evlerin önüne serildiği, rengarenk boyalarla hazırlandığı, tasarım oluşturulurken komşudan ya da akrabadan örnek alındığı, böylece motiflerin ve bağlama tekniklerinin de çeşitlilik ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Çulha tezgâhlarında yapılan dokumalarda genellikle beyaz zemin üzerine renkli motif ve desenler tercih edilmekte, koyun yününden imal edilen dokuma ipinin bittiği yerde başka bir renge geçildiği görülmektedir.

Türk tarihinde önemli bir yeri olan el sanatlarının dokuma örnekleri gündelik yaşamda da kullanılmaktadır. Günümüzde çulha tezgâhlarında yapılan çanta, dikdörtgen kumaş, don ve göynek gibi ürünler az kişi tarafından kullanılmaktadır. Yeşil renkte boyanan çuha kumaşının bilardo masalarını kaplamakta kullanıldığı ve rulet gibi çeşitli şans oyunları masalarının kaplanmasında da yine çuha kumaşı kullanılmaktadır.
Geleneksel Türk giysilerinde oldukça sık kullanılan bir kumaş türü olan Çuha kumaşı yerini modern tekniklerle üretilen kumaşlara bırakmıştır. Çuha kumaşları, statik elektriklenme etkisi nedeniyle elektrostatik makinelerin yapımında da kullanılmaktadır. (https://tekstilbilgi.net/cuha-kumas.html)

Çağımızın ekonomik, sosyal, teknolojik ve hızlı tüketim değişimi hem yöresel hem bölgesel dokuma sanatını olumsuz etkilediği gibi Yassıçal Köyü dokumalarını da etkilemiştir. Yöresel dokuma tüketim toplumuyla mücadele edememiş, sonuçta kalitesini ve önemini yitirmiştir. Bu durumu eskisine çevirmek, dokumanın önemini artırmak için yeni el sanatları ve meslek edindirme kursları açıldığı kaydedilmiştir

Yassıçal Köyündeki çeyiz sandıklarından derlenip toplanan dokumalar ve tezgah parçaları birleştirilerek dokuma tezgahında yeniden işlenmeye başlanmıştır. Amasya Halk Eğitim Merkezi ve Amasya Valiliği'nin desteği ile Yassıçal Dokuma tezgahlarının doğal yapısına zarar

vermeden birebir ölçülerde yeni tezgahlar üretilmiş, 2005 ve 2006 yıllarında Yüksel Konar Hanım'dan Yassıçal Çulha dokumaları hakkındaki bilgiler doğrultusunda Amasya Halk Eğitim Merkezi'nce çeşitli kurslar açılmıştır (http://amasya.bel.tr/icerik/509/1604/yassical-cuha-dokuma.aspx).

2007 yılında Halk Eğitim Merkezi tarafından Halk Eğitim kursları açılmıştır. Bu kursların açılmasında Yüksel Konar Hanım'ın kızı Neşe Aşçı tarafından yeniden hayata geçirilmiştir. Günümüzde Halk Eğitim Merkezi tarafından kurslar devam ettirilmektedir.

Meslek edindirme kapsamında dokumacılığın yaygınlaşması için 2019 yılında 'Bir Usta Bin Usta Projesi' çerçevesinde Amasya Yassıçal Çuha dokuma kursu Turizm Derneği katkısıyla tekrar faaliyete geçirilmiştir. Kursa katılan bireyler yün ham maddesinden iplik elde edebilme kabiliyetinden, dokumanın motif işlemesine kadar olan tüm aşamaları görme ve uygulama imkânı bulmaktadırlar.

Kaynakça

Bulut, S. (1989). *Damla Damla Erzurum*, Ankara.

Durul,Y.(1977). Yörük Kilimleri Niğde Yöresi. İstanbul, Akbank Kültür Yayın,

Hatipoğlu, H.(1997). *Erzurum Müzesi'ndeki Halı ve Kilimler*. (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum

Hidayetoğlu, H. M., (2007). *Konya yöresi Düz Dokuma Yaygıları (Kilim, Cicim, Zili, Sumak)*, (Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Konya

İmer, G.,(1997). *Türk Halk Oyunlarında Dokumacılık ve Yeşilyurt Dokumacılığı*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kürkçüoğlu A.C., Kürkçüoğlu S. S., (2011). *Şanlıurfa Çarşıları-Hanları ve El Sanatları*, Şanlıurfa Belediye Başkanlığı, Şanlıurfa

Pişkin, F.Ö. (2012). *Amasya İlçesi ve Köylerindeki Düz Dokumalar*. Akdeniz Üniversitesi, Serik Meslek Yüksek Okulu, s.102-111.

Söyleyici, V.. (2017). Gelenekten Geleceğe El Sanatlarıyla Amasya. Amasya Belediyesi Kültür Yayınları, Amasya.

Yandımata F.(1984). *Halı Teknolojisi.* I.Ulusal El Sanatları Sempozyumu İzmir. s:424

Yılmaz Nuray ve Özdemir Esra Kavcı; (2006). *Türk Dokuma Endüstrisinde İlk Adımlar: Feshane ve Hereke Fabrikaları.* Uluslararası Katılımlı Sanat Ekonomisi Sempozyumu'na sunulan bildiri, Çanakkale, 01-02 Aralık. s.197-198.

Aşçı, N. (2019). Neşe Aşçı ile Görüşme. Amasya.

Elektronik Kaynaklar

http://burhanoguz.com/turk-el-dokumaciligi-devam/(Erişim Tarihi: 01.09.2020)

http://amasya.bel.tr/icerik/509/1604/yassical-cuha-dokuma.aspx (Erişim Tarihi: 01.09.2020)

https://tekstilbilgi.net/cuha-kumas.html(Erişim Tarihi: 01.09.2020)

http://www.tekstildershanesi.com.tr/makaleler/kumas-bilgisi-kumas-cesitleri-analizi-ve-kumaslarin-sinifladirilmasi.html(ErişimTarihi:10.09.2020)

https://ekitap.kulturturizm.gov.tr/belge/1-15493/culhacilik-bez-oymaciligi.html (Erişim Tarihi:01.09.2020)

https://edebiyatvesanatakademisi.com/hali-kilim-giysi-dokuma/anadolu-ve-urfa-da-culhacilik/19101(ErişimTarihi:01.09.2020)

https://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=135326 (ErişimTarihi:01.09.2020)

(https://edebiyatvesanatakademisi.com/hali-kilim-giysi-dokuma/anadolu-ve-urfa-da-culhacilik/19101)

https://www.hakkinda-bilgi-nedir.com/culhacilik-nedir+culhacilik-hakkinda-bilg

https://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=135326

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Kurumsal Gelişim Ve Jandarma Genel Komutanlığı

Erdem Erciyes[1]

Özet

Çalışmanın temel amaçları; Jandarmanın 15 Temmuz menfur darbe girişimi sonrasında yaşadığı büyük dönüşümün yönetimsel altyapısını kurmak, organizasyonel ve operasyonel süreçleri iyileştirmek ve stratejik olan her türlü uygulamada kurumsal bir bakış açısı oluşturmaktır. Belirlenen bu amaçları gerçekleştirebilmek için temel araştırma sorusu olarak *"Jandarma Genel Komutanlığının kurumsal gelişimi için nasıl bir model oluşturulmalıdır?"* benimsenmiştir. Çalışmada araştırma metodu olarak iki ayrı odak grup çalışması yapılmıştır. İlk odak grubu çalışmasına, farklı statülerden (6 subay, 4 astsubay ve 4 devlet memuru) 14 Jandarma Genel Komutanlığı personeli, ikinci odak grup çalışmasına ise rütbeleri binbaşıdan tuğgenerale farklılık gösteren sadece subay statüsünden ve farklı birimlerde yönetici olan 12 Jandarma personeli katılmıştır. Çalışmanın sonunda Jandarma Teşkilatının, Genelkurmay Başkanlığı bağlılığından kalan kadro ve teşkilat yapısının gelecekte sürdürülebilirliği çok mümkün görünmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bütünleyici bir bakış açısıyla Jandarmanın bütün organizasyon yapısını kapsayan yeni bir kurumsal gelişim modeli ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kurumsal gelişim, kolluk yönetimi, organizasyon yönetimi, kurumsal analiz

Institutional Development and the Gendarmerie General Command

Abstract

The main purposes of the study are to establish the administrative infrastructure of the great transformation experienced by the Gendarmerie after the heinous coup attempt of 15 July, to improve the organizational and operational processes and to create an institutional perspective in all strategic implementations. In order to achieve these goals, the basic research question "What kind of a model should be created for the institutional development of the Gendarmerie General Command?" has been adopted. Two separate focus group studies were conducted as a research method in the study. (14) Gendarmerie General Command personnel from different statuses (6 officers, 4 petty officers and 4 civil servants) participated in the first focus group study, and (12) Gendarmerie personnel, whose ranks differ from major to one star gegeral, only from officer status and managers in different units, participated in the second focus group study. At the end of the study, it was revealed that the staff and organizational structure of the Gendarmerie, which remained from the General Staff, does not seem very likely to be sustainable in the future. In addition, a new institutional development model has been introduced, covering the entire organizational structure of the Gendarmerie with a holistic perspective.
Keywords: Organizational development, law enforcement management, organizational management, organizational analysis

[1] Dr., Jandarma Genel Komutanlığı Strateji Başkanlığı, erdemerciyes@yahoo.com

Giriş

Jandarma Genel Komutanlığı 15 Temmuz menfur darbe girişimi sonrasında Türkiye'de gerçekleştirilen dönüşümlerden en fazla etkilenen kamu kurumlarından birisidir. Öncelikli olarak 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurumun bağlantı durumu değiştirilerek tamamen İçişleri Bakanlığına bağlanmış ve askeri görevleri sınırlandırılmıştır. Jandarmanın karşılaştığı bu dönüşüm sadece bağlantı ve görev alanlarıyla sınırlı kalmamış, personelin tabi oldukları mevzuat, kurumun temin ve yetiştirme sistemi, kurumun eğitim ve öğretim sistemi, personelin özlük hakları gibi birçok alana sirayet etmiştir. Ancak bu dönüşümlerin düşünsel ve organizasyonel altyapısı tam olarak kurulmadan ve parça parça yapılması nedeniyle birbirinden bağımsız sistemler kurgulanmada ve bu da kurumun yapısında bürokratik hantallık yaratmaktadır.

Bu nedenle, bu çalışmada bütünleyici bir bakış açısıyla Jandarmanın bütün organizasyon yapısını kapsayan yeni bir kurumsal gelişim modeli ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temel araştırma sorusu olarak "Jandarma Genel Komutanlığının kurumsal gelişimi için nasıl bir model oluşturulmalıdır?" belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna cevap bulabilmek için nitel bir çalışma yürütülmüştür.

Araştırma Metodu

Odak grup çalışması, grup dinamiklerini ve tartışmaları kullanarak çalışmaya katılan her bir bireyin farklı bakış açılarını ve düşüncelerini elde ederek, yapılacak bilimsel çalışmaya derinlik katmayı hedeflemektedir (Krueger, 1994). Bu sebeple, çalışmada temel araştırma metodu olarak odak grup çalışmaları kullanılmıştır.

Çalışmada iki ayrı odak grup çalışması yapılmıştır. İlk odak grubu çalışmasına; farklı statülerden (6 subay, 4 astsubay ve 4 devlet memuru) 14 Jandarma Genel Komutanlığı personeli katılmıştır. Araştırmacının moderator olarak katıldığı çalışmada not almak için özel bir personel görevlendirilerek tartışmaların el ile not alarak kaydedilmesi sağlanmıştır. Birinci oturum 1 saat 11 dakika sürmüştür. Katılımcılara öncelikli olarak kurumsal gelişim modelinde olması gereken başlıklar sorulmuştur. Müteakiben araştırmacı tarafından geliştirilen model hakkında katılımcılar görüşlerini bildirmiştir.

İkinci odak grup çalışmasına ise rütbeleri binbaşıdan tuğgenerale farklılık gösteren sadece subay statüsünden ve farklı birimlerde yönetici olan 12 Jandarma personeli katılmıştır. İlk oturumda yukarıda bahsedilen araştırma yöntem ve usulünün aynısı ikinci oturumda da tatbik edilmiştir. İkinci oturum 1 saat 57 dakika sürmüştür.

Bulgular

İlk odak grup çalışmasında katılımcılar tarafından, görev tanım formları hazırlamanın çalışmanın önemli bir aşaması olduğu ve bu formların asgari olarak çalışma ortamı ve koşulları, göreve ilişkin gereklilikler/nitelikler, görevler, kullanılan malzeme/teçhizat, bilgi ve beceriler konularını kapsaması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, kurumun mevcut organizasyon durumunun ortaya konulması, kurumsal gelişime açık alanların tespit edilerek çözüm önerilerinin sunulması, kurumsal gelişim modelinin uygulanabilmesi için çekirdek bir proje grubunun oluşturulması, bu gruba iş analizi ve ölçme/değerlendirme konularında eğitim verilmesi, bu grup tarafından örnek görev tanım formlarının

oluşturulması, iş analizinde kullanılmak üzere anket sorularının hazırlanması ile mülakat ve gözlem tekniklerine yönelik çalışma yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öte yandan, ikinci odak grup çalışmasında katılımcılar tarafından, kurumsal gelişim modelinin uygulanması ile birlikte Jandarma Genel Komutanlığında;

"- Uygulanabilir ve ölçülebilir bir Stratejik Plan ile Kurumsal Risk Yönetimine sahip olunacağı,
- Veriye dayalı olarak alınan stratejik kararlar ile her türlü uygulamada kurumsal bakış açısı oluşturulacağı,

- Muhtemel sorunlar kurumsal ihtiyaç analizi ile tespit edilerek hızlı ve kalıcı çözümlerin bulunması sağlanacağı,

- İş analizi ve iş tanımlarının uygulanarak hayata geçirilmesi ile birlikte sistem boyutu iyileştirilecek, kadro/malzeme ve teşkilatlanmada önemli ölçüde tasarruf edilerek kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanımı sağlanacağı,

- Sahip olunan insan kaynağının nitelikleri geliştirilecek ve kurumsal performansın artırılacağı,

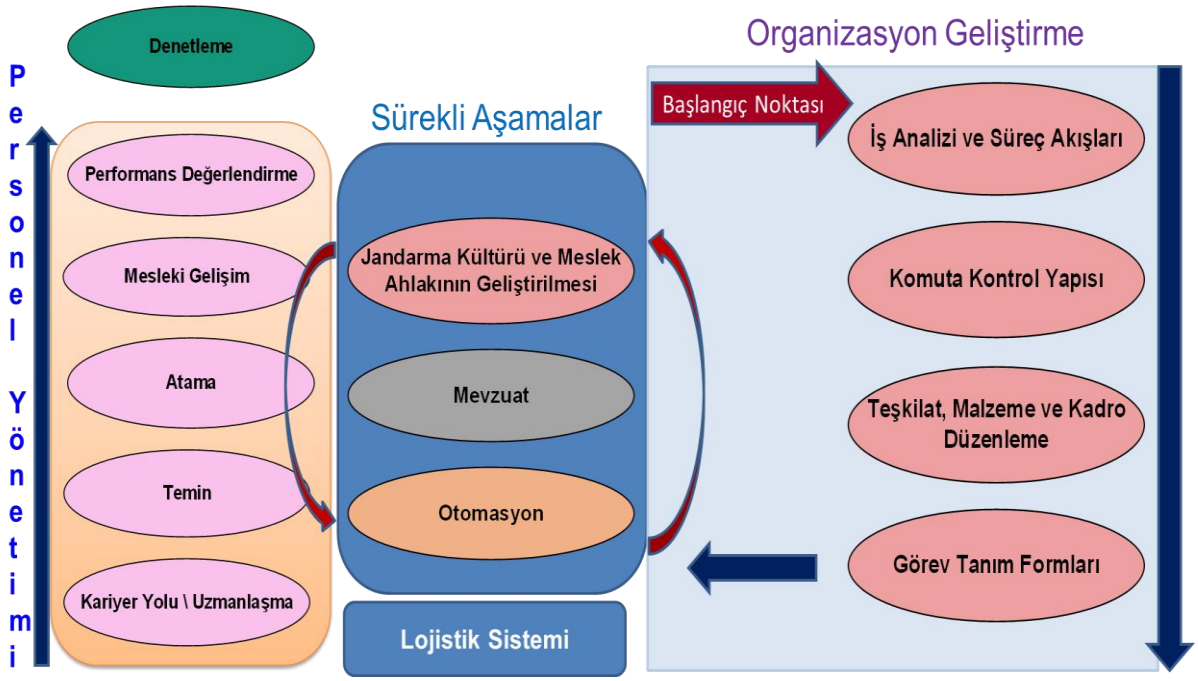
- Kurumsallaşma ile birlikte hizmet kalitesi gelişecek ve kurumsal imaj değer kazanacağı,

- En önemli kaynak olan insanın moral ve motivasyonu geliştirilerek kurumsal aidiyet artırılacağı" ifade edilmiştir.

Ayrıca katılımcılar tarafından geliştirilen modelin kapsamlı ve yeterli olduğu ancak kurum kültürüne adapte edilebilmesi, modelin aşamalarının iç denetim mekanizmasıyla sürekli denetlenmesi ve modelin uygulanmasında sivil bir danışmanlık şirketinden hizmet alınması gerektiği beyan edilmiştir.

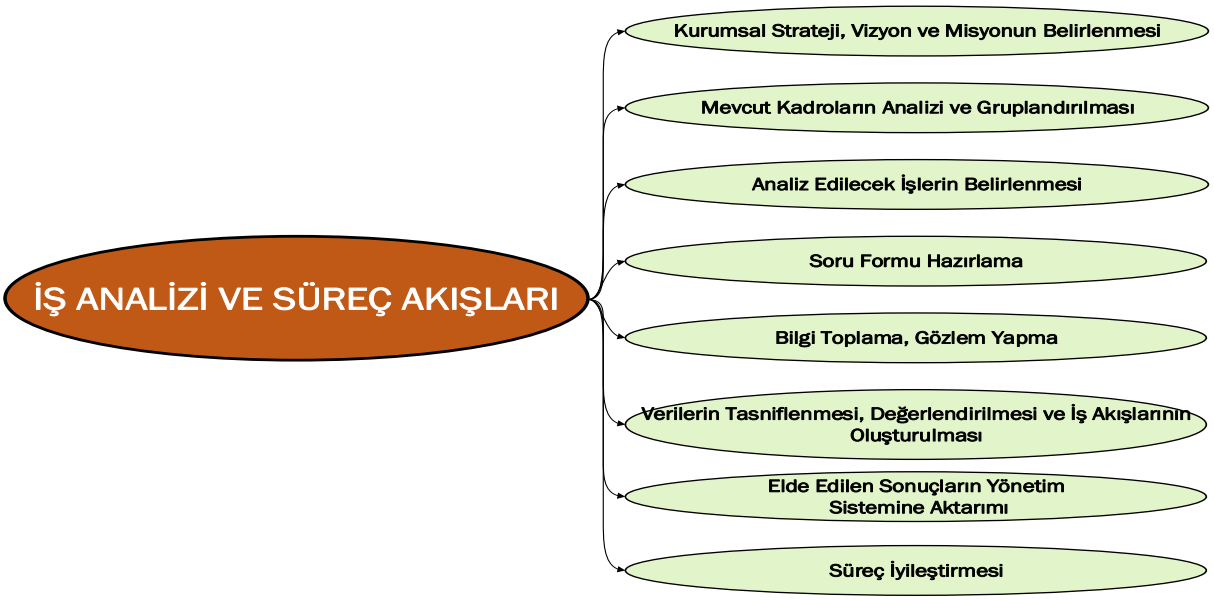
Kurumsal Gelişim Modeli

Kurumsal gelişim; teşkilat, kadro, malzeme, personel, gelenek, görenek, normlar, yöntemler, kurallar ve uygulamalar gibi görünen ve görünmeyen birçok bileşeni kapsayan çok geniş kapsamlı bir terimdir (Farchex vd., 1982). 2000'li yıllardan önce kurumsal gelişim ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok insan odağında kalmıştır (Austin & Bartunek, 2003). Kişisel gelişim, kişilerarası yetkinlik, katılım, bağlılık, memnuniyet ve iş demokrasisi gibi kavramlar kurumsal gelişim çalışmalarının ana eksenini oluşturmuştur (French & Bell, 1999; Mirvis, 1988). Teknolojinin ve iş piyasanın büyümesiyle doğru orantılı olarak kurumsal gelişim çalışmaları organizasyonun iklimi ve kültürü, iç ve dış çevre unsurlarını ve paydaşlarını kapsayan bütüncül bir anlayışa bürünmüştür. Nitekim bu çalışma parçalara dikkatle bir şekilde bakmayı ama bütünü göz ardı etmemeyi düşünerek hazırlanmıştır. Jandarma Genel Komutanlığının kurumsal yapısı düşünülerek hazırlanan kurumsal gelişim modeli şekil 1'de sunulmuştur. Model; organizasyon geliştirme, personel yönetimi, lojistik sistemi, denetleme ve sürekli aşamalardan oluşan beş ana safhadan oluşmaktadır.



Şekil-1. Jandarma Kurumsal Gelişim Modeli

Organizasyon geliştirme safhası, şekil-2'de detayları gösterilen iş analizi ve süreç akışları aşamasıyla başlamaktadır. Bu aşamanın ilk adımı kurumsal strateji, vizyon ve misyonun ortaya konulmasıdır. Müteakiben mevcut kadroların analizi ve gruplandırılması yapılmalı ve analiz edilecek işler belirlenmelidir. Belirlenen işlere göre soru formları hazırlanmalı ve sonrasında bilgi toplama ve süreçlerin gözlemi aşamasına geçilmelidir. Toplanan veriler tasniflenmeli ve değerlendirilmelidir. Elde edilen bulgulara göre iş akışları oluşturulmalı ve sonuçlar yönetim bilgi sistemine aktarılmalıdır. Bu safhanın son aşaması dinamik bir süreç olup elde edilen iş ve süreç akışlarının alandan gelen geri beslemeye göre iyileştirilmesine dayanmaktadır.



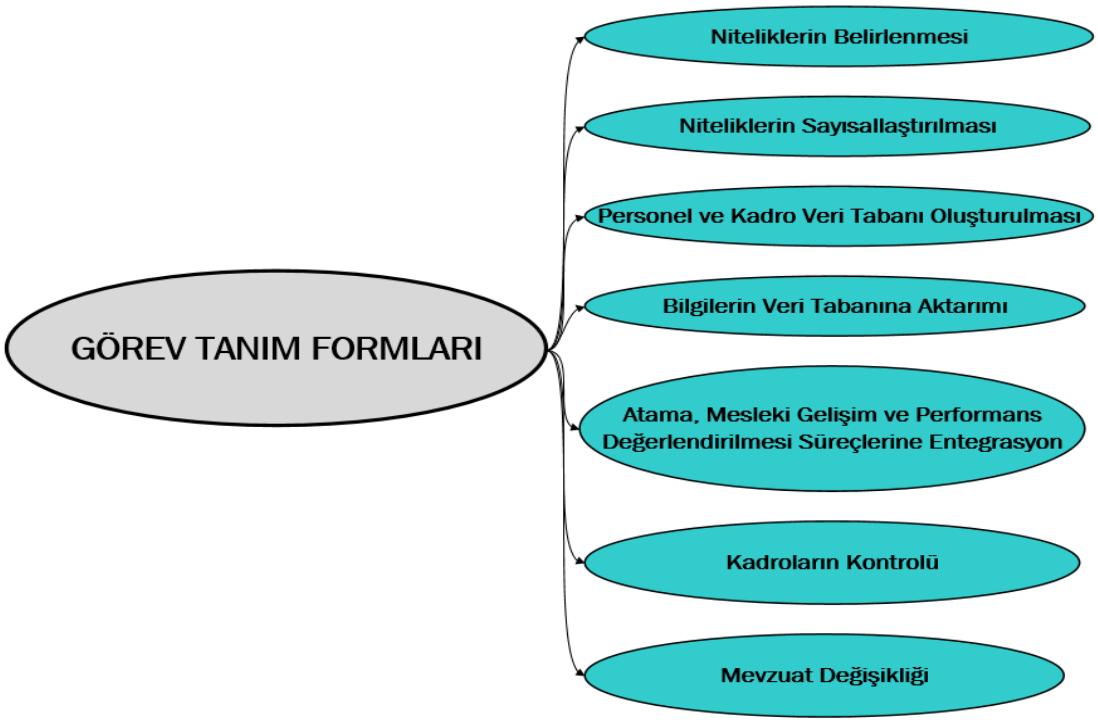
Şekil-2. İş Analizi ve Süreç Akışları

Modelin ikinci safhasında, Jandarmanın komuta kontrol yapısının nasıl olacağına karar verilmelidir. Kurumun merkezi mi yoksa merkezin zayıf taşranın güçlü olduğu âdem-i merkezi bir yapıda mı yönetileceğinin ortaya konulması gerekmektedir. Bunun ortaya çıkarılması için geniş katılımlı çalıştaylar ve mülakatlar yapılarak elde edilen sonuçların değerlendirilerek komuta katı tarafından bir karar verilmesi gerekmektedir.

Üçüncü safha şekil-3'de gösterilen teşkilat ve kadro düzenlemesidir. İlk olarak jandarmanın yaptığı görevlerin coğrafi, sosyal, ekonomik ve kültürel duruma göre analiz edilmesi gerekmektedir. Bu analizin sonuçlarına göre merkezi yönetim, taşra teşkilatı ve taşradan merkeze doğrudan bağlı birliklerin organizasyon şeması oluşturulmalıdır.

Şekil-3. Teşkilat ve Kadro Düzenleme

Şekil-4'de sunulan dördüncü safha modelin en kritik aşamalarından birisidir. Bu safhada oluşturulacak görev tanım formları (GTF) diğer safhalarda da kullanılacaktır. İlk olarak görevlerin sayısallaştırılabilir şekilde nitelikleri belirlenmelidir. Sayısallaştırılan niteliklerden oluşan personel ve kadro veri tabanı oluşturulmalı ve elde edilen veriler bu sisteme aktarılmalıdır. Aynı zamanda bu aşamada elde edilen veriler atama, mesleki gelişim ve performans değerlendirme sistemlerine entegre edilmelidir. Mevcut kadrolar kontrol edilerek bütün kadrolar için GTF'nin hazırlanması sağlanmalı ve gerekli mevzuat değişiklikleri yapılmalıdır.



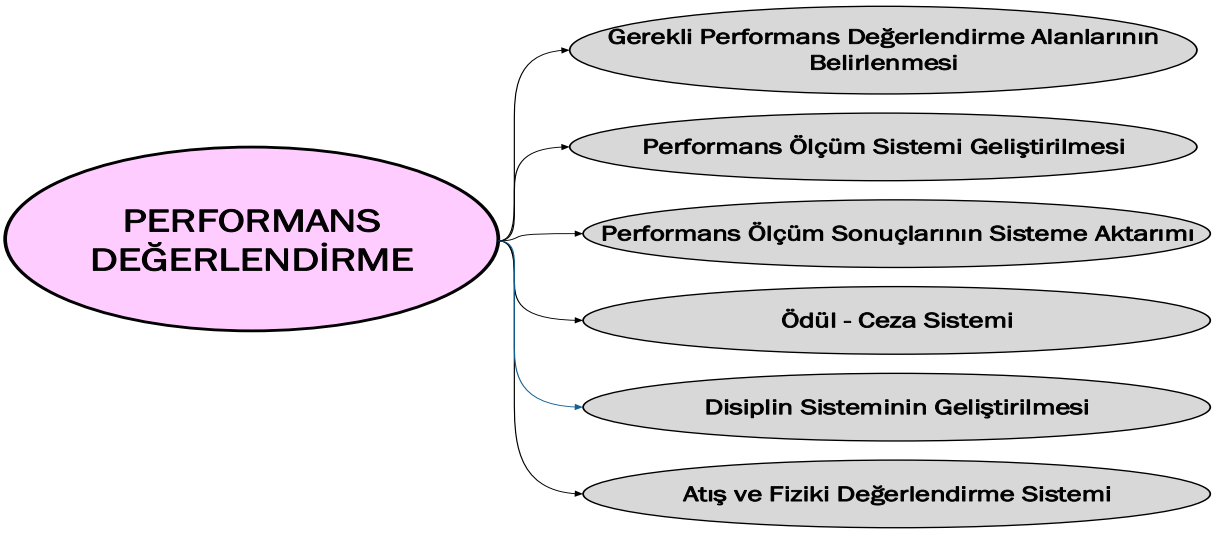
Şekil-4. Görev Tanım Formları

Organizasyon geliştirme bölümünde elde edilen veriler ve kurulan sistemler lojistik ve personel altyapı ve sistemleriyle entegre edilmelidir. Bu kapsamda personele mesleğin başından itibaren uygulanacak Şekil-5'deki kariyer/uzmanlaşma yolları tatbik edilmelidir.

Şekil-5. Kariyer Yolu \ Uzmanlaşma

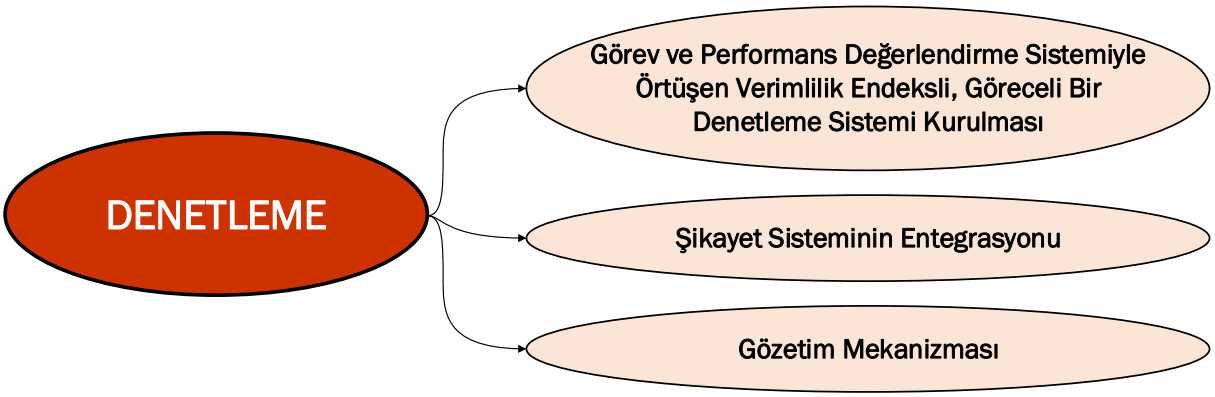
Müteakip aşamada temin sistemiyle ilgili çalışma yapılmalıdır. Bu kapsamda, temin edilecek personel sayılarına esas teşkil edecek personel kadro miktarları ve tavanları, statü ve branşlara göre yetiştirme kaynakları, kaynaklara göre yetiştirme dağılımlarına yönelik esaslar belirlenmeli ve personel yapısına uygun kadrolama kriterlerini ortaya koyulmalıdır.

İç ve dış kaynak ve faktörlerden en çok etkilenen alanlardan birisi atama safhasıdır. Kurumum içinde liyakati ve göreceli eşitlik anlayışını uygulayabilmek için bu aşama sonunda ortaya çıkacak sisteme insan eli çok değmemeli ve uygulayıcılar tarafından sadece nesnel ve rasyonel bir bakış açısıyla müdahale edilmelidir. Öncelikli olarak daha önceki aşamada belirlenen kariyer yollarına göre personel atama havuzu oluşturulmalıdır. 1, 2, 3, 4 ve 5 hizmet garnizonlarına göre atama döngüsü tesis edilmeli, görev özellikleriyle personel niteliklerinin eşleştirilmesine yönelik atama modeli geliştirilmeli ve yapay zekâ destekli bir atama programı yapılmalıdır. Oluşturulan bu program mesleki gelişim sistemiyle entegre edilmelidir. Mesleki gelişim sistemi oluşturulurken kurumsal eğitim altyapısının ortaya konulmalı ve GTF ile atama isteklerine göre yurtiçi ve yurtdışı kurslar ile lisansüstü eğitimlerin belirlenmelidir. GTF'lerin belirleyici olduğu diğer bir asama da performans değerlendirme safhasıdır. Şekil-6'da gösterilen faaliyetler takip edilerek sicil sisteminin yerine geçecek yeni bir performans değerlendirme sistemi kurulmalıdır.



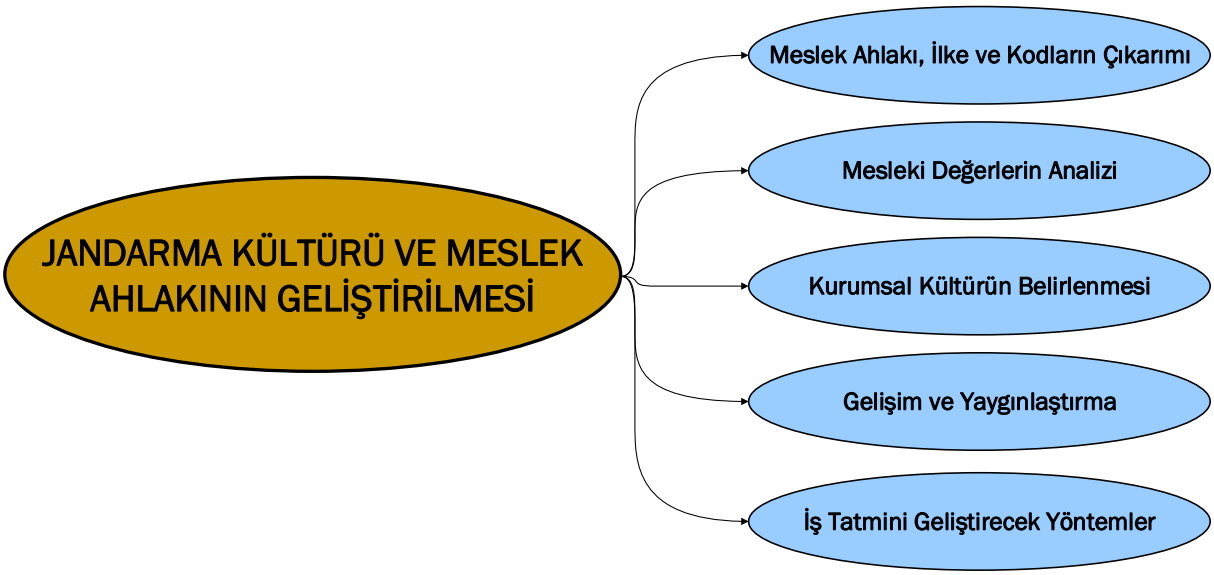
Şekil-6. Performans Değerlendirme

Modelin sonraki bölümünü Şekil-7'de sunulan performans değerlendirme sistemi oluşturmaktadır. Yeni sistemde Jandarma'daki denetim ve denetleme mekanizmalarının sadeleştirilmesi ve verimliliğinin arttırılması hedeflenmektedir.



Şekil-7. Denetleme Sistemi

Modelin süreklilik arz eden üç aşaması bulunmaktadır. İlki jandarma kültürü ve meslek ahlakinin geliştirilmesidir. Ruhu olmadan üretilecek modellerin, yaşayan sistemlerde uzun vadede başarı getirmeyeceği yazar tarafından değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu aşama Şekil-8'de gösterildiği şekilde göz ardı edilmeden kararlılıkla uygulanmalıdır.



Şekil-8. Jandarma Kültürü ve Meslek Ahlakının Geliştirilmesi

Modelin ikinci sürekli safhasını otomasyon oluşturmaktadır. Bu safhada atama, mesleki gelişim, performans değerlendirme ve denetleme sistemleri entegre edilmekte ve sürekli güncellenmektedir. Ayrıca kariyer yol haritalarının veri tabanı oluşturulmaktadır. Üçüncü sürekli aşamayı mevzuat bölümü oluşturmaktadır. Bu aşamada, mevcut mevzuat, organizasyon ve subay-astsubay görev analizleri ile değişmesi gereken mevzuat ortaya konulmalı ve değişiklik teklifleri yapılmalıdır.

Sonuç

2803 sayılı Jandarma Teşkilat, Görev ve Yetkileri Kanunun amir hükmüne istinaden emniyet ve asayiş ile kamu düzenini sağlamakla yükümlü olan Jandarma Teşkilatının, Genelkurmay Başkanlığı bağlılığından kalan kadro ve teşkilat yapısının üzerine dönemsel ihtiyaçlara tedbir olarak geliştirilen kurumsal bir yapının gelecekte sürdürülebilirliği çok mümkün görünmemektedir. Bu çalışmada bu eksiklik giderilerek kurumun bütününü kapsayan ve bilimsel bir metodoloji takip eden Jandarma Genel Komutanlığına özgü yeni bir kurumsal gelişim modeli ortaya konulmuştur.

Bu modelin başarılı olmasında en önemli faktör üst yönetimin bu modeli benimsemesidir. Bu modelin sivil paydaşların da dahil edileceği büyük bir proje yönetimi anlayışıyla sabırla uygulanması durumunda Jandarmanın çağın ötesi bir organizasyon ve personel yapısına kavuşacağını söylemek bilimsel kehanetin ötesinde ayakları yere sağlam basan olası bir öngörü olarak not edilecektir.

Kaynakça

Austin, J. & Bartunek, J. (2003). Theories and Practices of Organizational Development. In W. Borman, D. Ilgen & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 12, Industrial and organizational psychology* (ss. 309-332). New York: John Wiley.

French, W. L., & Bell, C. H. (1999). *Organization Development* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, California: Sage Publications.

Mirvis, P. H. (1988). Organizational development: An evolutionary perspective. In W.A.Pasmore & R. W.Woodman (Eds.), Research in organizational change and development (Vol 2, ss. 1-57). Greenwich, CT: JAI Press.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Balkondan Balkona

Üyesi Kübra Şahin Çeken[1]

Özet

Sanatlararasılıkta farklı sanat disiplinlerinin birbirleriyle olan ilişkisi söz konusudur. İki farklı sanat dalını ele alırsak birbirlerinden etkilenmeleri ve eklenerek etkinin büyümesi durumuna tanık oluruz. Bu etkiler sanatta taklide sebebiyet vermekte ve alıntılama yöntemlerinin oluşumunu sağlamaktadır. Sanatta alıntılama yöntemlerinde (öykünme, yansılama, kopya, yineleme, kendine mal etme vb.) orijinal eserin taklit edilirken yeni bir kavram doğurması görülmektedir. Bu durum eserin bazen konusunu değiştirirken bazen de sanatta yeni bir zaman kavramını oluşturmaktadır. Resimsel alıntılama yöntemi olarak kendine mal etme de sanatçının ele aldığı orijinal eserdeki teknik ve imgeleri kopya ederken oluşturduğu taklit esere yenilikler kazandırarak sunma biçimidir. Kendine mal etme yöntemini birçok sanatçı kullanmaktadır. Bu araştırmada resimsel alıntılama yöntemleriyle balkon temasını işleyen "Francisco de Goya, Edouard Manet, Russell Connor, Rene Magritte" isimli sanatçıların üretimleri üzerinden okumalar yapılmıştır. Konu hakkında yapılan araştırmalar incelenerek eserlerin oluşum süreçleri hakkında bilgi verilmiş, biçimsel incelenmeler yapılarak öykünme (pastiş) izleri incelenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, farklı dönemlerde rastladığımız resimlerarası etkileşimler ve aktarımlar sonucunda doğan kazanımları/sınırlılıkları araştırılmış ve öykünme sonucu oluşan temanın biçimsel analizlerindeki ortaklıkların incelenmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Balkon, Öykünme, Kendine mal etme, Resimsel alıntılama, Yeniden üretim

Abstract

There is a relationship between different art disciplines of art. If we consider two different branches of art, they will be affected by each other and the effect will grow by adding. This gives rise to imitation in art and obtains the formation of quotation methods. In the quotation method in art (emulation, reflection, copying, repetition, appropriation, etc.), it is seen that the original work gives rise to a new concept while imitating it. While this situation sometimes changes the concept of a new time in art. Considering appropriation as a pictorial quotation method, it is a way of presenting the techniques and images in the original work by bringing innovations to the imitated work. The method of appropriation is used by many artists. In this research, readings were made on the works of artists named "Francisco de Goya, Edouard Manet, Russell Connor, Rene Magritte" who dealt with the balcony theme with pictorial quoting methods. By examining the researches on the subject, information was given about the formation processes of the works,

[1] Dr. Öğr., Iğdır Üniversitesi, kubrasahinceken@gmail.com

and the traces of emulation (pastiche) were tried to be examined by formal examinations. As a result, inter-pictorial attempts and transfers that we have encountered in different periods have been investigated and it is predicted that the examination of the commonalities in the formal analysis of the theme can contribute to the literature.

Keywords: Balcony, Emulation, Appropriation, Pictorial quotation, Reproduction

Giriş

Modernizm sonrası sanatsal etkinliklerde gördüğümüz etkileşimde asıl olan; formları, tarzı, işlevleri değişmez bir öze değil, çağlara ve toplumsal içeriklere göre evrilen bir oyun olma durumudur. Uygulamalarıyla tarihsel modernizmin izinden giden sanatçılarda, modernizme ait formları ya da postulatları tekrarlamak, hele de sanata modernizmle aynı işlevleri yakıştırmak isteği kesinlikle yok. Onların işi, modernizmden miras aldığı bir uzamda bir dizi küçük değişiklikler meydana getirmeye ve insanlığın işgal ettiği uzamı sil baştan inşa etmekten vazgeçmeye mahkumdur (Bourriaud, 2018:17-20). Toplumsal-kültürel süreçleri zaman ve mekândan bağımsız değerlendirmenin mümkün olamayacağı gibi sanatsal üretimleri de sadece zaman ve mekâna bağlı düşünmek özgün üretimler açısından oldukça sınırlayıcı bir düşünceye işaret etmektedir (Kayahan ve Çevik, 2020: 202). Bir sanat yapıtı, ilkesel olarak, daima yeniden üretilebilir olmuştur. İnsanlar tarafından yapılan nesneler her zaman insanlar tarafından kopyalanabilmiştir. Sanat eğitiminde kopyanın öğretim ögesi olarak kullanıla gelmesi de bundandır. Nitekim çıraklar zanaatlarını ortaya dökmek, ustalar kendi yapıtlarını yaymak ve son olarak, üçüncü şahıslar kazanç elde etmek amacıyla kopyalar yapmıştır. Sanatçılar ilk yapıtlarında teknik ve alımlayıcıya iletimi sağlamayı kavramak adına röprodüksiyonlar yapmıştır. Farklı sanatçıların sanat eserlerinden etkilenmiş ve onların gerek kompozisyon gerekse tekniklerini, fırça tutuşlarını taklit ederek kopya eserler üretmişlerdir. Sanatçı bu kopyalamayı özümseyip orijinal eseri değiştirmek pahasına yenilikler kattığı anda resimsel alıntılama ortaya çıkmıştır. Resimlerarası etkileşimlerde rastlanılan ve yeniden üretilen eserde birçok farklılık söz konusudur. En kusursuz yeniden üretimde dahi eksik bir şey vardır: sanat yapıtının şimdiliği belirli bir mekandaki özgün mevcudiyeti (Benjamin, 2015:13).

İlişkisel bir sanatın olabilirliği (kuramsal anlamda özerk ve özel bir simgesel uzamı ifade etmekten çok, insanların karşılıklı eylemlerini ve bunun toplumsal içeriğini barındıran alanı hedefleyen bir sanat) modern sanatın ortaya attığı estetik, kültürel ve siyasal amaçların kökünden sarsılmasının kanıtıdır (Bourriaud, 2018:21). 1960 sonrası dönem sanatta yeni dinamiklerin ortaya çıktığı oldukça önemli bir tarihsel süreci ortaya koyar. Bu dönem kendi içinde sosyal, politik ve kültürel dinamikleri barındırmasının yanı sıra teknoloji ve onun bir yansıması olarak endüstrileşmeyi de çağrıştırmaktadır. Sanat alanında da yaşanan bu değişim ve dönüşümler disiplinlerarası bir yaklaşımı da bu dönemde ortaya koymaktadır. Özellikle sanatın yeni ifade arayışları bağlamında enstalasyonlar, performanslar, video gösterimleri vb. sayılabilir (Çevik, Bingöl ve Durmuş, 2019: 287).

İlişkisel bir sanatın olabilirliğinin kanıtı ile ortaya çıkan sanatlararasılık teriminde, farklı sanat disiplinlerinin birbirleriyle olan ilişkisi incelenmektedir. Sanatta alıntılama yöntemlerinde (öykünme, yansılama, kopya, yineleme, kendine mal etme vb.) orijinal eserin taklit edilirken yeni bir kavram doğurması görülmektedir. Bu durum eserin bazen konusunu değiştirirken bazen de sanatta yeni bir zaman kavramını oluşturmaktadır. Resimsel alıntılama yöntemi olarak kendine mal etme de sanatçının ele aldığı orijinal eserdeki teknik ve imgeleri kopya ederken oluşturduğu taklit esere yenilikler kazandıran sunma biçimidir. Bourriaud'un belirttiği gibi kendine mal etme sanatı, doksanlı yıllardan itibaren tanınırlığını artırmaktadır ve var olan bir sanat eserinden sanat eseri üretmek olarak ele aldığımızda (hazır-nesne, kültürel ya da toplumsal göstergelerin sanatsal malzeme olarak kullanımlarını dışarıda bıraktığımızda) sanat tarihinin her döneminin kendine mal etme sanatı örnekleriyle dolu olduğu görünmektedir (Oğuz, 2015: 80-81). Geçmişteki her eserin alıntılanması, taklit edilmesi ve kopya edilmesiyle modern sanatın orijinallik/ otantisite/ biriciklik ilkesinin zarar görmesine neden olan unsurlar arasında kendine mal etme yer almaktadır (Artun, 2013). Alıntılanan sanat eserlerinin biricikliği unsuru ile alıntı yapan eser üzerinde başkalarının imzasıyla veya ismiyle alımlayıcılara sunumunda; eserin gerçekliğini, biricikliğini, zaman mefhumunu, sanatçının kimliğini ve bakış açısını sorgulatmaktadır. Kendine mal etme yöntemini birçok sanatçı eserlerinde bir teknik olarak işlemektedir. Bu araştırmada resimsel alıntılama yöntemleriyle balkon temasını işleyen "Francisco de Goya, Edouard Manet, Russell Connor, Rene Magritte" isimli sanatçıların balkon eserleri ele alınmış ve örneklerle sunulmuştur.

Eserlerde Balkon

Balkon; bir yapının genellikle dışarıya doğru çıkmış, çevresi duvar veya parmaklıkla çevrili bölümü olarak tanımlanır (TDK, e-sözlük). Bir zanaat işi olarak görülen balkonu birçok ressam resimlerinin ana konusu olarak değerlendirmiştir. Hem iç hem de dış mekân algısını yaşatan balkonları türlü sosyal münasebet için her daim mükemmel bir yeri temsil ettiğinden kompozisyonun temeline yerleştirmiştir. Balkonlar kapalı kaldığınız evden diğer insanlarla temasta kalmanızı sağlayan, duvarın hemen eşiğindeki bir ara mekândır.

Tarihsel süreçte barınma koşullarını sağlayan mekân, değişen kültürel-sosyal koşullar ve teknolojik unsurların bir yansıması olarak kimlik ve kültür içeren bir yapıya dönüşür. Bu yapının içinde açık ve gizli anlamların yanı sıra karşılıklı paylaşılan deneyimler mevcuttur (Çevik ve Silav, 2019: 1). İlk kez İran ve Mısır'da tasarlanan balkon, minberinkine benzer kendine has törensel ve aynı zamanda hiyerarşik bir işleve sahipti: balkonun altında kalan kitleler üzerindeki bir kimsenin hâkim mevcudiyetini göstermekteydiler. Zamanla balkon ve onun büyük kardeşi olan teras yeni işlevler ve amaçlar edindiler. Localar gibi benzer mekânlar Antik Yunan ve Roma'da temelde rekreasyonel (insanın yaşamını canlandırma ve yenilemesi gibi) amaçlarla yaygınlaştılar. Rönesans sırasında balkonlar gururla sergilenecek birer sanat eserine dönüştü. Balkonlar, başlıca hedefi işlevden ziyade estetik olan birer "statü sembolü" haline geldi. Barok dönemde balkon nihayet heybetli cephelerin kompozisyonunu tarif etmede merkezi bir rol edinmiştir (Origoni, 2020). Statü sembolü olan balkonlar; üst düzeyin kendini temsil etmesineve de iktidar gösterilerine mekân sağlamaktadır. Yerden yüksekte olan konumu ile ulaşılmaz ve gücü gösteren balkonlar, aşağıda kalanlarda hayranlık ve dokunulmazlığı tattırmaktadır.

Bu, Goya'nın 1800'lerin başlarından kalma ünlü tablosu Balkondaki Majalar'a bakarken yaşadığımıza benzer bir duygudur. Balkonda dikilmek Majalar için sıradan bir etkinliktir: güzelliklerini sergilemek ve davetkar bir tavır için… Goya bu resim sayesinde; Majaların yerden yüksekte olan konumları ile iktidar gibi güç sahibi oldukları izlenimi sağlanmış ve hayranlık duygusunu yansıtmıştır. Kompozisyona yerleştirdiği karanlıkta kalan iki erkek figürü ile de dokunulmazlıklarını, korunduklarını göstermiştir (Resim 1).

Sanatlararasılıkta sanatçılar eser üretiminde, uygulama ve kuram bakımından aynı düzlemde buluşurlar. Sanatçının pratiği, bir üretici olarak tavrı, yapıtıyla kurulacak ilişkiyi belirler: başka bir deyişle, sanatçının ilk ürettiği, insanlar ile dünya arasında, estetik nesneler üzerinden kurulan ilişkilerdir. Tekrarlanan eser ile estetik nesne ortadan kaldırılır ve iki eser arasındaki ilişki, alışveriş ortaya çıkar. Estetik nesnenin ortadan kaldırılması bilinçli bir tavırdır. Ortaya çıkan eserde sanatlar arası etkileşim ve yeniden üretimle sanatçı tarafından eklenen yeni dinamikler gözlemlenir. Bu dinamiklerle yitirilen estetik nesnenin yeniden oluşumu izlenir. İlişkisel sanat bağlamında çalışan sanatçıların her biri, yeniden ürettikleri eserde kendine ait formlar evrenine, bir sorunsala ve bir yörüngeye sahiptir.

İlişkisel sanat hiçbir hareketin 'revival'ı, hiçbir tarzın geri dönüşü değildir; ilişkisel sanatı doğuran, şimdiki zamanın gözlemlenmesi ve sanatsal etkinliğin yazgısı üzerinde kafa yorulmasıdır (Bourriaud, 2018:67).

Modern sanatta parodinin neye evirildiğini anlamak yolunda Francisco Goya'nın Majas en el balcón'u (Balkondaki Mayalar) ve Édouard Manet'nin Le Balcon'u (Balkon) ile René Magritte'in Perspective II. Le balcon de Manet'sini (Perspektif II: Manet'nin Balkonu) karşılaştırmak elbette zihin açıcı olacaktır. Türler, teknikler, üsluplar, sanatlar, arasında değil, sanat olan ile sanat olmayan arasında "kurucu" ve "buyurgan" bir karaktere ya da tam tersi bir yönde ilerleyen "soğuk" ve "umursamaz" bir çehreye sahip olduğunu kavramakta daha çok işimize yarayacaktır (Şarkdemir,2019: 4).

Balkondaki Majalar (Las Majas en el balcón), İspanyol ressam Francisco Goya'nın 1808-1812 yılları arasında çizdiği yağlı boya tablo, Metropolitan Museum of Art, Newyork'da sergilenmektedir. Goya bu eserde, iki majonun gözetimi altında balkondan gelip geçenleri izleyeniki mayayı resmetmiştir. 1867 yılında Paris'te Salamanca koleksiyonunun satış broşüründe "Kadınların Portreleri" olarak tanıtıldı (Tomlinson, 1994:296). 1872 yılında ise bir yazar tabloyu "İki kararsız güzellik... Aşk için avlanıyorlardı" diyerek tanımladı. İspanyollar ise Goya'nın tablosundaki iki kadının da hayat kadını olduğuna inandılar (Boone,2007:102).

Resim 1. Francisco Goya, Balkondakiler, 1805-1812, MetropolitanMuseum of Art, Newyork

Resimde dikkatleri çeken resmin sağ tarafında duran kadın figürünün hafifçe gülümsemesidir. Bu çok alışılmadık bir durumdur çünkü Goya'nın kadın figürleri çoğunlukla durağan ve boş bakışlıdır oysa bu tabloda bize gülümsemektedir. Mayanın davetkar duruşu ve tebessümü ile sanatçının hayranlığını yansıttığını görmekteyiz. Çekici ve baştan çıkarıcı, bu mayalar Goya'nın en güzel betimlemelerindendir. Karanlık arka planla kontrast oluşturacak biçimde parlaktırlar. Fakat onların cazibeleri bile belki de Napoleon askerlerini çağrıştıran, arkalarında gizlenen iki uğursuz karaltıyı bastıramaz. Mayaların buradaki giysileri tipiktir. Yüksek bel çizgisi, sıkı korse ve göze çarpan dekolte. Başlarından omuzlarına dökülen mantillalar dantelle işlenmiş ve kaliteli kumaştan yapılmıştır (Rapelli, 2001: 77).

Sanatlararasılıkta sanatçılar eser üretiminde, uygulama ve kuram bakımından aynı düzlemde buluşurlar. Sanatçının pratiği, bir üretici olarak tavrı, yapıtıyla kurulacak ilişkiyi belirler: başka bir deyişle, sanatçının ilk ürettiği, insanlar ile dünya arasında, estetik nesneler üzerinden kurulan ilişkilerdir. Tekrarlanan eser ile estetik nesne ortadan kaldırılır ve iki eser arasındaki ilişki, alışveriş ortaya çıkar. Estetik nesnenin ortadan kaldırılması bilinçli bir tavırdır. Ortaya çıkan eserde sanatlar arası etkileşim ve yeniden üretimle sanatçı tarafından eklenen yeni dinamikler gözlemlenir. Bu dinamiklerle yitirilen estetik nesnenin yeniden oluşumu izlenir. İlişkisel sanat bağlamında çalışan sanatçıların her biri, yeniden ürettikleri eserde kendine ait formlar evrenine, bir sorunsala ve bir yörüngeye sahiptir. İlişkisel sanat hiçbir hareketin 'revival'ı,

hiçbir tarzın geri dönüşü değildir; ilişkisel sanatı doğuran, şimdiki zamanın gözlemlenmesi ve sanatsal etkinliğin yazgısı üzerinde kafa yorulmasıdır (Bourriaud, 2018:67).

Görsel alıntının doğrudan yapıldığı durumlarda iki sorunsal vuku bulur.Görüntü gerçek anlamda kapsamadığı şeyi doğrudan doğruya alıntılayabilir mi? Doğrudan ve dolaylı alıntılar arasındaki ayrım, sözselin alanındaki ayrımdan daha belirgin midir?(Godman, Popelard, 1992:39-56). Görsel alıntı, yazınsalın alanında olduğu gibi iki ya da daha fazla sözce arasında (metinsel-resimsel) iki ya da daha fazla bakış açısı arasında bir etkileşimi varsayar (Aktulum,2016:58).

Bir görüntü başka bir görüntüyü doğrudan alıntıladığında ve ona gönderme yapıp onukapsadığında dahi orijinal olmayacaktır. Alıntılanan orijinal eser ile alıntı yapan eser arasındaki zamansal, uzamsal, yapısal farklılıklar her daim ortaya çıkacaktır.

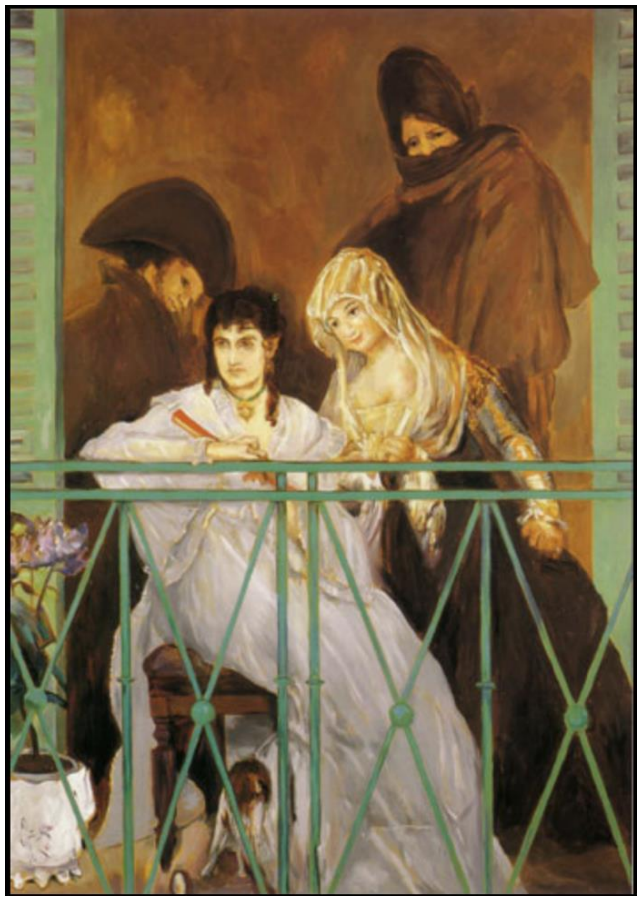
Goya uzmanı Nigel Glendinning, Balkondaki Mayalar'ın Goya tabloları arasında en fazla taklit edilen eser olduğunu iddia etmiştir (Fattal,2004:26). Manet'nin1868-1869 yıllarında yaptığı Balkon tablosunda Balkondaki Mayalar'ın etkisi görülür (Tomlinson, 1994:296). Manet'nin bu tabloyu Paris'te satışa çıktığı sırada gördüğüne inanılır. Connor da 1986 yılında bu iki eserden etkilenerek İspanyol Ziyaretçilerisimli tablosunu yarattı. Rene Magritte'in yaptığı Balkon isimli tablo ise hem Manet'nin hem de Goya'nın Balkon tablolarına göndermeler içermektedir.

Resim 2. ÉdouardManet, Balkon, 1869, Tuval üzerine yağlıboya, Museumd'Orsay

Fransız ressam Édouard Manet'nin 1868- 1869 yıllarında yaptığı yağlı boya tablo Paris Musée d' Orsay'da sergilenmektedir. Manet, bu tablosunu İspanyol ressam Francisco Goya'nın Balkondaki Mayalar tablosundan esinlenerek çizmiştir. Manet'nin ünlü eseri Balkon' da resmedilen yeşil korkulukların arkasındaki Parisli karakterler, bir yandan sokakta olup biteni gözlerken aynı zamanda seyredilmenin keyfini sürer. Bu balkon korkulukları bize dört karakterin de sosyal statüleri hakkında elzem bilgiler sunar.Hepsi farklı yönlere bakan, düşüncelere dalmış ve etrafta olup bitene aldırış etmeyen bu dört figür, sanki bir tiyatronun balkonundaymışçasına gösteriyi izlemekle yetinmeyip, utanmazca kendilerini de sergilemektedir. Resimdeki üç model de ressamın arkadaşlarıydı ve kompozisyonda birbirleriyle ilişkisi olmayan kişiler gibi göründüler. Solda koyu renkli bir taburenin üzerinde oturmakta olan Ressam Berthe Morisot beyaz bir kıyafet giymişti. Genç kadın romantik ve ulaşılmaz bir kahraman gibiydi. Sağ tarafta ayakta poz vermiş model ise kemanist Fanny Claus idi. Onun da kıyafetleri beyazdı. Aksesuarları ise yeşil tonlarındaydı. İki kadının arkasında duran adam ise ressam Antoine Guillemet idi. Guilemet bir elinde sigara tutuyordu ve menekşe rengi bir kravat takmıştı. Üçlü başka bir dünyada yaşıyor gibiydi. Arkada, odanın içinde ise ufak bir çocuk belirsiz bir şekilde çizilmişti. Bu çocuk,

Manet'nin eşi Suzanne Leenhoff'un oğlu Koelin- Leenhoff Leon'du. Ayrıca resimde, solda korkuluklar arkasına yerleştirilmiş içerisinde mavi ortanca bulunan porselen vazo ile Morisot'nun ayaklarının dibinde bir köpekdurmaktadır.

Yeşil, siyah ve beyaz renklerin kullanımı Manet'nin eski geleneksel tavrından modernliğe geçişinin simgesi olmuştur. Ayrıca, bu eserde ressam atölyesi dışında bir ara mekân resmetmiş ve açık havayı sunmuştur. Ressam bu tabloyu İspanya'yı ziyaretinden birkaç sene sonra çizmiştir. Tablonun arka planında Goya'nın karanlık modernliğinin izlerine rastlanır. Berthe Morisot da mayaların modern Parisli bir kadına dönüşmüş hali gibidir (Little,2006:71).



Resim 3. RussellConnor,The Spanish Visitors, 1986, Artist's Collection

Ressam RussellConnor 1986 yılında yaptığı İspanyol Ziyaretçileri isimli yağlı boya tablosanatçı koleksiyonundadır.

Connor yaptığı bu eseri tanıtırken "Romeo ve Juliet'ten bu yana en ünlü iki balkon sahnesini birleştirdiğini söyler. Goya'nın Majaları, korkuluklara yaslanmış belirsiz erdeme sahip iki kadın ve arkasında gizlenen iki gizemli adamla, neredeyse altmış yıl sonra kendi Balkonunu resmettiğinde Manet'nin hayal gücünde dolaşmış olmalı. Her iki resim de beni rahatsız etti, bu

yüzden Goya'nın resmindeki üç arka plan figürünü, şimdi Manet'nin arkadaşı ve kayınbiraderi Berthe Morisot'a katılan Goya'nın çalışmasından üç kaçakla değiştirdim. Bu resim benim için sanatçıların, büyük öncüllerinin hayaletleriyle farklı derecelerde mücadele etme veya onlarla mutlu yaşama şeklini temsil ediyor" şeklinde açıklamıştır.

Russell Connor sanat tarihi başyapıtlarındaki figürlerin birbirleriyle karışmasına ya da etkileşime geçmesine izin verir. Sanat tarihi üzerine esprili bir yorumda bulunur. Derin bir sanat tarihi sevgisi ve hafif mizah ile yoğrulmuş resimlerinin oluşumunda, çalıştığı müze yıllarının etkisi büyüktür. Sanatçı, Heartney ile yaptığı röportajda: "Bir Degas kopyalamanın faydalı ancak sıkıcı olduğunu," ifade eder (Heartney, 2016). Bu süreçte farklı tablolardan iki figürü yeni bir kompozisyon yaratmak, yeni bir hikâye yazmak içinyan yana koyarsa, nasıl olacağı sorusu onu bu yönelime itecektir. Connor, bu resimlerini 'Fantezi Müzesi' olarak görür: "Orijinal sanat eseri hala güvenli bir şekilde müze duvarında ve benonların baskıları ile zamanımı geçiriyorum... Bu resimler, röprodüksiyonla başladı ve şimdi röprodüksiyona geri dönüyorlar. Yeni bir mantrayı tanımlıyorlar: 'Kopyala ve orijinal ol...' (Heartney, 2016) Kopyala ve orijinal ol mantrasının en güzel örneklerinden biri olan İspanyol Ziyaretçiler adlı bu resim, Connor'un da ifade ettiği gibi Romeo ve Juliet'ten bu yana en ünlü iki balkon sahnesi resmini bir arada sunar. Bu tablo: "Sanatçıların, farklı evrelerde, büyük seleflerinin hayaletleri ile uğraşmaya da mutlu bir şekilde yaşama biçimlerini temsil etmektedir".

Aslında İspanyol Ziyaretçiler, Connor'ın yapıtlarla giriştiği evreyi ya da yapmak istediklerini oldukça iyi özetler. Manet, geleneği ve özellikle de İspanyol ressamları çok seven bir sanatçıydı. Onun kendisinden önce yapılmış birçok esere öykündüğü bilinmektedir. O, aslında bunu yapıtların günümüzde yinelenmesindeki bilinçli ya da kasti tavır ya da sanatsal yaklaşım olarak gören düşünce anlayışı ile yapmamıştı. Zihninde Connor'ın da ifade ettiği gibi Goya'nın eserine sahipti ve Berthe Morisot'u ona eşlik eden üç kişi ile Goya'nın resmine yerleştirdi. Connor ise zihninde iki sanatçıya sahipti. Biri Goya, diğeri Manet. O da zihnindeki bu iki resmi birleştirmeyi seçip; Berthe'nin arkadaşlarını, Goya'dan siluetlerle değiştirerek iki resme aynı anda dahil olmuş oldu. Temelinde iki yapıta dayanan bu resim, sanatçıların seleflerinden esinlenmelerinin günümüzdeki yansımasına güzel bir örnektir (Girgin,2020:72-73).

Resim 4.Rene Magritte, Manet's Balcony, 1950, Museum of Fine Arts, Ghent, Belgium

Ressam Rene Magritte 1950 yılında yaptığı Manet'sBalcony isimli yağlı boya tablo Belçika'da Museum of FineArts, Ghent, sergilenmektedir.

Çalışmalarını çoğunlukla bilinen şeylere yeni manalar kazandırmaya ve sıradan nesneleri alışılmadık bir içerikle göstermeye dayandırdı. İmgelerin İhaneti (La trahisondes Images) isimli çalışması, objelerin göründüklerinin dışındaki anlatımsal kullanımına örnek oluşturdu. Bu resimde Goya ve Manet'in balkon tablolarına yeni bir bakış açısı getirdiği ironi ile eleştirinin yansıra benzerlik ve kopya unsurlarına yer vermiştir. PerspectiveII'de (1950) Le Balcon de Manet'yi alıntılar. Magritte, bu çalışmalarda resimlerin dekoruna, plastik sürecine büyük ölçüde bağlı kalır. Kişilerin yerine insan biçimli tabutlar koyar. Tabutların konumu kişilerin konumuyla aynıdır: uzanık, ayakta ya da oturmuş. Alıntı, yerdeşlik düzleminde yaratılan bir kopukluğa ilişkin olarak bilgilendirir. Resmin perspektifiyle oynamaz; resimde nesnelerin aralarındaki etkileşimlere bağlı kalınır. Kişiler kendi konumlarında gösterilirler. Tabut canlı bir nesne gibi sunulur (Aktulum,2016:58).

Magritte'in kategorileri karıştırmasının tipik bir örneği, temsil edilen şeyler ile onları yöneten fikirler arasındaki belirsizliktir: Başlangıçta Manet tarafından yaratılan Balkon, beyaz elbiseler içinde üç kadın figürüne sahiptir. Bu konuda Michel Foucault tarafından sorgulandığında, Magritte basitçe şöyle dedi: Benim için The Balcony'nin ortamı tabut koymak

için uygun bir yer sunuyordu. Burada işleyen "mekanizma", benim sağlayamadığım, öğrenilmiş bir açıklamanın nesnesini oluşturabilir. Açıklama geçerli olacaktı, gerçekten de sorgulanamayacaktı, ama bu onu daha az gizemli yapmayacaktır"(Magritte).

Sonuç

Sanatçıların sanat hayatı boyunca resmettiği resimleri incelediğimizde tanıdık imgeler, biçimler veya biçemler dikkati çekmektedir. Her sanatçının sanat hayatının bir döneminde kopyadan yararlandığı bilinmektedir. Sanatçılar, kopyayı teknik öğrenmelerinin bir aşaması olarak görürler ve onlar için sadece kopyadır, sanat eseri değildir.

Modernizmde sanatçılar, alıntıladıkları kompozisyon, imge veya biçemi kendi yorumlarıyla resmederek iki eser arasında tıpatıp benzerlik yerine alıntılanan unsurlarla resmi zenginleştirme çabası içine girdikleri düşünülmektedir. Farklı tarihlerde farklı sanatçılar tarafından üretilen eserler arasındaki bağlamsal fark izleyenleri geçmişin ışığında yeni dönemin ifadeleriyle buluşturmaktadır.

Postmodernizmde sanat eserinin biricikliğine, özgünlüğüne ve yeniliğine gelen yeni bakış açıları nedeniyle kendine mal etmenin kapısı aralanmaktadır. Kendine mal etmenin birçok çeşitinin bulunmasının yanında en çok atfedilen kavramlar; bir resimsel alıntılama yöntemi olarak kendine mal etme ve tek başına bir sanat olarak kendine mal etme/temellük sanatıdır. Önceki eserlerin diğer sanatçılar tarafından yeniden resmedilerek kendilerine mal etmelerini bir resimsel alıntılama yöntemi olarak ele aldığımızda, sanatçıların usta sanatçılara duydukları hayranlığı ve saygıyı sunma, temsil etme, kendilerini geliştirme ve yeniden üretimle zenginleştirme gibi amaçları bulunmaktadır. Sanatçıların balkon adlı çalışmaları ile, benzer konulara vurgu yapmış olsalar da yaşadıkları sosyal çevrede her bireyin bu eserlere dönük yapacağı eleştiriler farklı olacaktır. Hem dönemsel farklar hem çevresel kültürel farklar söz konusudur bu eserlerde. Balkondan balkona geçilen bu örnek betimlemeler içerisinde kullanılan her bir nesnenin anlatımı da ister istemez kendi kültürel izleyicisine ait yorumları barındıracaktır.

Aynı sosyo- kültürel coğrafyayı paylaşan bireylerin ilgileri, tutumları farklı olabileceği gibi sanat eserine dönük yapacakları eleştiriler de farklı olacaktır. Bireydeki bu tutum sanatın farklı alanlarında görevini icra eden sanatçı da kendi ilgisi doğrultusunda; edebiyat, resim, müzik, sinema, tiyatro gibi sanatın birçok farklı alanında tepkisini, eleştirel tavrını kendi ilgisi doğrultusunda anlatmaya çalışacaktır. Ressam fikirleri doğrultusunda etrafında meydana gelen olayları fırçasıyla tablosuna aktaracak, aynı şekilde tabloya bakan alımlayıcıda kendi ilgi ve tutumunca yaşanan değişiklikler karşısında tepkisini ifade edecektir.

Gelenekten kopardıklarıyla, kültürel alandan, gündelik hayatın içinden çekip çıkardıklarıyla gerçeği ifşa eden tüm bu temellük stratejileri, sanat alanında hem kurucu hem de yıkıcı bir rol üstlenirler. Parodik evren içinde, ilk bakışta bağdaşmaz (heterojen) görünen dünyalar, “büyük estetik paradigmalar” (oyun, envanter, parçalılık, sapma, hata, anomi, yıkıntı, geçicilik, boşluk, karşılaşma, direniş vb.) yan yana dizilirler. Pastiş, alıntılama, kolaj, montaj gibi teknikler aracılığıyla ayrıksı söylemler, heterojen unsurlar, sanat olan ile olmayan bir araya getirilir.

Sonuç olarak, farklı dönemlerde rastladığımız resimlerarası etkileşimler ve aktarımlar sonucunda doğan kazanımları/sınırlılıkları araştırılmış ve öykünme sonucu oluşan balkon temasının biçimsel analizlerindeki ortaklıkların incelenmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği öngörülmüştür.

Eserleriyle bize alıntı yapmanın, önceden var olan bir eseri yeniden resmetmenin ve kendine mal etmenin sanatçıların yaratım sürecindeki etkilerini göstermektedir. Önceki eserlerin birebir kopyalarının yapılmasının resmin doğasına aykırı olması ve sanatçının esere kendinden bir şeyler katması gerektiği için Manet'in kendine mal etmesinin sanatsal bir nitelik taşıdığı ve Magritte ile Connor'un da kendine mal eden diğer sanatçılardan ayıranın bu özellik olduğu söylenebilir. Sanatçı kimliklerini bir kenara bırakmamaları eserlerinin sanatsal niteliğini ortaya çıkarmaktadır. Böylece kendine mal etmenin kişileri sanatta yetkinleştirdiği ve yanlış kullanılmadığı sürece sanata katkı sağladığı iddia edilebilir.

Kaynakça

Aktulum, K. (2016). Resimsel Alıntı Resimlerarası Etkileşimler ve Aktarımlar. Konya: Çizgi Kitabevi.

Artun, A. (2013). Sahte Sanat, E-skop dergi. Erişim tarihi:23.09.2020. http://www.e-skop.com/skop-bulten/sahte-sanat/1162

Benjamin, W. (2015). Teknik Olarak Yeniden- Üretilebilirlik Çağında Sanat Yapıtı. (Çev. Gökhan Sarı) İstanbul: Zeplin Kitap.

Boone, M. E. (2007). Vistas de España: American Views of Art and Life in Spain, 1860-1914. Yale University Press, ISBN 0-300-11653-5

Bourriaud, N. (2018). İlişkisel Estetik. 2. Basım. İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Çevik, N. ve Silav, M. (2019). Bir Esin Kaynağı Olarak Çatalhöyük Mimarisinin Ev/Yuva Kavramı Özelinde Mekân-Bellek Açısından Değerlendirilmesi ve Bireysel Söylemler. ASOS Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 7/92. s. 1-18.

Çevik, N. Bingöl, M ve Durmuş, T. (2019). Kamusal Alan Bağlamında Kentsel Mekanlarda Çağdaş Sanat Yansımaları. Fine Arts (NWSA). 14 (4). S. 284-297.

Fattal, L. F. Salus, C. (2004). Out of Context: American Artists Abroad. 8. Sayı. London: Greenwood Publishing Group, ISBN 0-313-31649-X. ISSN 1058-9120

Girgin, F. (2020). Geçmişle Bağını Koparmayan Çağdaşlar: Yinka Shonibare, Russell Connor, Cesar Santos Ve Herman Braun-Vega. International Jaurnal of Inter diciplinary and Intercultural Art. 5/10. S. 67-84.

Goodman, N. Popelard, M. D. (1992). Manières de Fairedes Mondes. Paris: Jacqueline Chambon, ISBN 2877110737, 9782877110730

Kayahan, Z. Ve Çevik, N. (2020). Güncel Sosyal Bilimler Araştırmaları II. N. İmik Tanyıldızı ve Y. Durgun Şahin (Ed.), Antik Dönem Çatalhöyük Mimari Planlarının Kent Ve Aidiyet Bağlamında Baskı resimde Bireysel Yansımaları (s.191-204). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Little, S. (2006). ...izmler: Sanatı Anlamak. (Çev. Nükhet Özer). İstanbul: Yem Yayınları

Origoni, M. Ve Origoni, C. (29 Nisan 2020). Antik Pers'ten Pandemiye Balkonun Tarihçesi. Erişim tarihi: 23.09.2020. https://zitlarmecmuasi.com/antik-persten-pandemiye-balkonun-tarihcesi-1/

Oğuz, E. (2015). Günümüz Sanatından Güncel Kesitler: Küreselleşmenin Sanata Etkileri, Post sanat, İlişkisel Sanat ve Temellük Sanatı Hakkında. Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, Sayı:9, 72-86.

Rapelli, P. (2001). Art BookGoya: Tutkulu Bir İroni Ustası. (Çev. Aykut Hakverdi) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Rene Magritte Biography, Paintings, and Quotes. Erişim tarihi: 23.09.2020. https://www.renemagritte.org/the-balcony.jsp

Şarkdemir, H. (2019). Sanatta Kurucu Bir Güç Olarak Parodi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü. Resim Anabilim Dalı. Ankara.

TDK Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 23.09.2020. https://sozluk.gov.tr

Tomlinson, J. (1994). Francisco Goya y Lucientes: 1746-1828. London: Published by Phaidon Press. ISBN 10-7148-3844-6

Görsel Kaynakça

Resim 1.https://www.kunstkopie.de/a/de-goya/majas-auf-einem-balkon.html

Resim 2.http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=587

Resim 3.http://russellconnor.com/gallery_1.html

Resim 4. https://www.renemagritte.org/the-balcony.jsp

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Jose Saramago'un "Mağara" Romanında Bir Modern Distopya: Merkez

N. Hilâl Akman[1]

Özet

Ütopya ideal bir dünya tasarımıdır. Geleneksel toplumlarda her şeyin kusursuz olduğu bir dünya hayali dinî kaynaklı olarak düşünülür ve öldükten sonra böyle bir yere kavuşulacağına inanılır. Modern çağlar ve ilerleyen teknolojiyle beraber insan bu dünyada bir cennet tasarlar. Tasarlanan cennet ülkeler her tür aksaklıktan kurtulmuş kusursuz mekanlardır. Ütopyalar bu kusursuz ülkeleri anlatır. Gelişen teknoloji her şeyi tamamen değiştirmeye başlayınca insanoğlu hayal ettiği cennetine kavuştuğunu sanır. 19.yy la beraber modern dünya insanlığı tehdit etmeye başlar. Bozulan tabiat, kazancın ortak dağılımının olmayışı, artan tüketim ve dayatılan yaşam düzeni, cennet tasarıları yerine cehennem tasarılarına dönüşür. Ütopyalar yerini distopyalara bırakır. Artık ütopya yerine yazarlar "mükemmel" olarak sunulmaya çalışılan düzenin insanlığa nasıl zarar verdiğini anlatırlar. Özellikle 20.yy'da pek çok distopya yazılır. Distopik eserler; karanlık gelecek, sistemlerin yanlışları ve hızla maddeleşen dünya için bir uyarı niteliği taşır. Rus yazar Yevgeni Zamyetin'in *Biz'i* (2012) ve George Orwel'in *1984'ü* (2011) en tanınmış ilk distopik eserlerdendir. Ele alacağımız çalışmada bu iki distopyadaki ülkeler temel alınarak Jose Saramago'nun *Mağara* (2013) romanında modern dünyaya bir eleştiri olarak tasarladığı mekân "Merkez" in distopyayla ortak yanları tespit edilecek, geçmiştne bugüne distopyalarla dikkat çekilmeye çalışılan modern dünya çıkmazlarına kurguda yer verildiği ölçüde değinilecektir. Bunun yanı sıra J.Saramago'nun atıfta bulunduğu Platon'un mağara metaforu ve romandaki mağara ilişkisi açıklanacaktır. Modern dünya, teknolojinin verdiği zararlar, toplumsal ve bireysel tehditler günümüz dünyasıyla da bağlantılı olarak edebiyat-sosyoloji-psikoloji ilişkisi çerçevesinde eserden yola çıkılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ütopya, distopya, modernizm, birey, mekân, mağara

Giriş

Modern çağ zihniyeti "daha iyi bir düzen" arayışındadır. Geleneksel zihniyetin aksine insan, modern çağlarda her şeyi kendi aklıyla açıklamak istemiş, mutluluk arayışını öteki dünyadan bu dünyaya yöneltmiştir. Ütopyanın doğuşu modern düşüncedeki bu bilince dayanır. Thomas More'un *Ütopya* isimli eseri bu anlayışla doğan ilk eserdir. Ütopya yazımı bu eserden sonra yaygınlaşmıştır.

[1] Dr. Milli Eğitim Bakanlığı.

K.Kumar,*Ütopyacılık*'ta ütopyanın Batı'ya has bir düşünce olduğunu, diğer toplumlarda dinsel düşüncenin egemen olması sebebiyle ütopyacılığın olmadığını söyler. Ona göre ütopya toplumsal düşüncenin laik bir çeşidi, Rönesans hümanizmasının bir eseridir (Kumar, 2005: 60). Ütopyanın atası Platon'un *Devlet* adlı kitabıdır. "Platon'un *Devlet* adlı diyaloğu hem Platon'un bütün edebî maharetini gösterdiği hem de Thomas More'un ütopyasını önceleyen bir metindir." (Şar, 2019: 34). Platon, *Devlet*'te bir toplum tasarımı yapar. Bu toplum onun ideal ülkesidir. Kumar, Platon'un ideal kentinin ütopyaya çok şey kattığını ancak ütopyanın bunlardan ibaret olmadığını vurgular (Kumar, 2005: 70).

Thomas More, ütopya edebiyatını büyük ölçüde etkilemiştir. Modern felsefî düşüncelerle birlikte ideal dünya tasarıları artmıştır. 20.yüzyıl ile beraber ideal dünya tasarıları bir anti-ütopya hâlini almaya başlar. Kusursuz bir dünya oluştururken vaat edilen şeyler, insanlığın aleyhine işlemeye başlar. Ütopya gibi anti-ütopya da sistem eleştirisidir. Dayanağı yaşanan gelişmelerdir. Anti-ütopya, kusursuz bir düzen olamayacağı inancından hareket ederek iyi bir düzen oluşturma amacı taşır, ancak insana dayatılan yaptırımlarla dünyanın özlenen bir cennet yerine kâbusa dönüşünü anlatır.

Anti-ütopya veya daha bilinen adıyla distopya türünün ilk örneğini Yevgeni Zamyatin, *Biz* adlı eseriyle vermiştir. George Orwel'in *1984* distopyası ise en tanınmış distopik roman sayılır. Yazıldığı dönemde çok tesir uyandırmıştır. İki eserde de ideal toplumların bireyleri nasıl tehdit ettiği çarpıcı bir şekilde işlenmiştir. Kurallarla sıkı sıkıya bağlanan insan mükemmel(!) bir dünyada yaşamaya çalışırken kendi varlığını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalır, üstelik kendisine ait mekânları da bir bir yitirir. İncelemeye konu aldığımız Jose Saramago'nun *Mağara* romanında yazar distopik eserlerdeki gibi bir dünya inşa etmiş, sisteme, modern dünyaya sıkı bir eleştiri getirmiştir. Yazar modernizmle birlikte değişen yaşamı ve kaybolan değerleri anlatırken distopyaya benzer bir mekân karşımıza çıkarır. İnsanların yaşamak için can attıkları kent hayatı ve özellikle romanda "Merkez" adı verilen ideal tasarı dünyasının aslında nasıl bir distopya olduğunu ironilerle ortaya koyar. En büyük değerin "para" hâline geldiği, sürekli almaya teşvik edilen insanın ihtiyaç rotasını kaybettiği ve gittikçe büyüyen endüstri dünyasının elinde bir oyuncak olması, romanda yer alan satır arası mesajlardır.

Bu çalışmada *Mağara* romanında bir anti-ütopya mekânı olan Merkez'in vurgulanan kusursuzluğunun aslında bir anti-mekân oluşu tespit edilecek distopik romanlar *Biz* ve *1984* ile ortak yanları tespit edilecektir.

Özet

Cipriano Algor, çömlekçidir. Damadı Marchal Gacho, kentteki "Merkez" adı verilen alışveriş merkezinde güvenlik görevlisidir. Cipriano Algor kızı ve damadıyla kent dışında kırsalda yaşar. Cipriano Algor, her hafta Merkez'e hem damadını işine bırakmak hem de kil atölyesinde yaptığı

çömlekleri satmak üzere gider. Yine böyle bir teslimat gününde Merkez, artık Cipriano Algor'un çömleklerini almayacaklarını, çoğunun satmadığını, depoda biriken mallarını da alması gerektiğini söyler. Böylece artık onun el yapımı çömlekleri ilgi görmemeye başlamıştır. Bunun yerine plastik ürünler tercih edilmektedir. Bu durum Cipriano Algor'u hayal kırıklığına uğratır. Merkez'le yaptığı sözleşme gereği mallarını başka yerde satması da mümkün değildir.

Cipriano Algor, eve dönerken kendisi gibi üreticilerin durumunu düşünür. Fabrikalar hızla artmaktadır. Gençlerin en büyük hayali kentlerde yaşamak ve çalışmaktır. Bu düşüncelerle köyüne dönen Cipriano Algor, kızına durumu anlatır. Kızıyla beraber çömlek yerine biblo yapmaya karar verirler. Biblo çizimlerini Merkez'e götürür. Deneme süreci için sipariş alır. Fakat biblolar da ilgi görmez ve satılmaz.

Cipriano Algor'un damadı Merkez'deki işine kadrolu olarak atanır. Bu gelişmeyle beraber artık karısını da alıp Merkez'deki lojmana taşınmaları gerekmektedir. Cipriano Algor ise kızıyla beraber Merkez'e gidip orda yaşamayı istemez. Köyünde kalıp sevdiği kadın Isaura ile evlenmek ister. Evini, çömlek fırınını ve en önemlisi evlenmeyi düşündüğü Isaura'yı geride bırakıp gitmek Cipriano Algor'a çok zor gelir. Fakat, çömlekleri ve bibloları satmadığı için kızıyla ve damadıyla beraber lojmana taşınmak zorunda kalır.

Merkez'deki hayatlarında Cipriano Algor kimseye bir şey demeden gezintiye çıkıp, keşif yapar. Bir gün bütün güvenlik görevlilerinin izni iptal olur. Merkez'in yer altı genişleme inşaatında bir mağara bulunur. Durum, herkesten gizlenir. Güvenlik görevlileri sürekli nöbet tutarlar. Cipriano Algor da meraklanır ve kimseye görünmeden yer altındaki inşaata bakmaya gider. Damadı Marçal onu görür ve ona gizlice mağaraya gidip bakmasını söyler. Cipriano Algor mağarada bir banka bağlanmış üç erkek ve üç kadın cesedi görür. Cesetler birbirine bağlı ve toza bulanmış bir haldedir. Cipriano Algor, kendisini onların yerine koyar. Merkez'deki hayat da o ölüler gibi hapiste yaşamaktan farksızdır. Hemen bavulunu toplar ve Merkez'den ayrılmaya karar verir. Damadı Marçal da gördüklerinden sonra işinden istifa eder. Karısı Marta'yla birlikte yeniden kırsala dönüp çocuklarını orada büyütmeye karar verirler.

Modernleşme Eleştirisi ve Distopik Bir Dünya: Merkez

Modern çağlar olarak adlandırılan dönem sanayileşmeyle birlikte başlayan bir süreçtir. Sanayileşme ile tetiklenen bu süreç yaşama düzenini kökten değiştirir. Yaşama düzeni değişince insan da değişir, modern öncesi zamanların din odaklı zihniyeti dağılmaya başlar. Artık modern çağın insanı kendine ve kendi gücüne inanır, sorgular, başka dünyalar arar ve yaşadığı dünyayı yeniden tasarlar. Ütopyalar bu sorgulama ve tasarlamanın ürünüdür. Daha iyi bir dünya amacıyla yazılan ütopyalarda her şey kusursuzdur. İnsanlığı geliştirip hayatı kolaylaştırdığını iddia eden modern dünya aksayana kadar bu süreç devam eder.

İdeal dünya tasarılarıyla yaşanılan düzene yeni teklifler sunan ütopya, modernizmle beraber değişen dünyada tehlike çanlarının çaldığını görür. Anti-ütopyanın çıkış noktası budur. Dünyanın neye evrileceğini göstererek bir çeşit felaket tellallığı yapar. Maksat, en iyi diye dayatılan sistemlerin bozuk yanlarını göstermektir. Bu çalışmada incelediğimiz *Mağara* romanı da böyle bir eleştirel yaklaşım ve ironik bir dille kurgulanmıştır. Yazar, hızla gelişen sanayinin ve artan kentleşmenin insan hayatına ve tabiata verdiği tahribatı anlatırken bir anti-ütopya mekanı ile 21.yüzyıl dünyasına bir uyarıda bulunur.

Roman, modern dünyanın kötü tasvirleriyle başlar. Cipriano Algor, damadı Marchal Gacho'yu Merkez'deki işine bırakmaya giderken geçtikleri yerler hakkında "ruhsuz" nitelemesini yapar: "ruhsuz ve kirli, dönüp de bakılmayacak bir yer." (Saramago, 2015:8) Üstelik bu yerlere birileri "yeşil kuşak" adını vermiştir. Yeşil kuşak, bir tabiat görünümünden uzak gittikçe yapay bir hâl alan dünyanın yapay bitkilerinin yetiştiği bir alandır. Yolun iki tarafında çatısı plastik olan ve toza toprağa bulanmış boz bulanık yapılar vardır. Bu yapılarla kapalı ortamda suni bir yetiştirme tekniği olan seracılık eleştirilmektedir.

Sanayileşme ve teknolojinin ilerlemesi insan hayatını kolaylaştırma hedefindeyken insanı insandan ve mekândan kopartıp kendisine bağımlı yapar. Artan fabrikalar, tüten bacaları ve zehirli atıklarıyla tabiatı kirletmiş, canlı hayatı için elzem olan doğal hayatı bir daha düzelmeyecek şekilde bozmuştur. Nihayetinde insan, tabiatla iç içe yaşamak yerine, doğadan kopuk bir dünyada yaşamak zorunda kalmıştır. Bahçesinde ağacıyla, çiçeğiyle, hayvanıyla yaşanan gerçek bir dünyanın yerini pis ve kalabalık kentlerin yapay dünyası almıştır. Romanda kente yaklaşan yol üzerinde tasvir edilen sanayi kuşağı bir gelişmişlik göstergesinden ziyade işgale uğrayan bir dünya görünümündedir.

"…giderek kirlenen yol Sanayi Kuşağı'nın içine dalarak sadece her tür boy ve biçimde fabrikaları değil, silindir ve küre şeklinde yakıt tanklarını, elektrik trafolarını, boru şebekelerini, hava kanallarını, asma köprüleri, kimi siyah kimi kırmızı her kalınlıktan künkleri, atmosfere zehirli dumanlar saçan bacaları, uzun kollu vinçleri, kimya laboratuvarlarını, petrol rafinelerini, pis, geniz yakan, mide bulandıran kokuları, insanın beynini oyan matkap seslerini, mekanik testerelerin zırıltısını, buharlı çekiçlerin acımasız darbelerini ve –nadiren de olsa- kimsenin ne üretildiğini bilmediği sessiz bölgeler.." (Saramago, 2015:9)

Kentte, büyük duvarlarıyla dışardan özenle ayrılmış adı "Merkez"olan ve adı gibi tam merkezde yer alan bir yapı vardır. Yazar, onu devasa bir anıta benzetir. Bu bina kentteki diğer yapılardan farklı, gittikçe büyüyüp genişleyen bir yapıdır. Bir alışveriş merkezi ve yaşama alanıdır.. İçinde insanın gereksinim duyacağı her şey vardır. "…bin türlü galeri, mağaza, süslü merdiven, yürüyen merdiven, buluşma noktası, kafeterya, lokanta, masaların ve sandalyelerin bulunduğu taraça, sinema ve tiyatro, diskotek, devasa televizyon ekranları, sayısız süsler, elektronik oyunlar, balonlar, fıskiyeler ve diğer havuzlar, platformlar, asma bahçeler, posterler, flamalar, reklam panoları, mankenler, soyunma

odaları, bir kilisenin ön cephesi, plaj girişi, bir tombala salonu, bir kumarhane, bir tenis kortu, bir spor salonu, bir lunapark treni, bir hayvanat bahçesi, elektrikli arabalar için bir yarış pisti, bir bisiklet pisti, bir şelale… bunların hepsi sessizlik içinde bekliyordu ve yükseldikçe daha çok mağaza ve galeri, daha çok manken ve asma bahçe, insanların adını bile bilmediği milyon türlü ıvır zıvırdan daha çok fazlası karşılarına çıkıyordu ve cennete doğru yükselir gibiydi." (Saramago, 2015:261,262) Gerçek dünyaya rakip bir öteki dünya haliyle Merkez, modernizmin ilerlemiş teknolojisinin bir eseri gibidir. Çevresindeki arazileri de içine alıp gitgide büyümekte, sürekli inşaatlarına devam etmektedir. Burası insanın dışarıya çıkmaya gereksinim duymayacağı "öteki" bir dünya veya dışarısından farklı kontrol altında adeta bir kusursuz dünya yaratımı içindedir. Bu kusursuz dünyada olmayan bir şey vardır: mezarlık. Ölenlerin gömüleceği bir mezarlık yoktur. Ölenlere ne olduğu bilinmez. Cipriano Algor, çıkan dumanlardan ölenlerin yakıldığını düşünür; ama damadı öyle bir yer olmadığını söyler. Merkez'de insanların ölmesi bile tuhaftır. Kalın ve büyük duvarlarıyla kendini dış dünyadan soyutlayan Merkez, Cipriano Algor için ölümün olmadığı başka bir gezegen gibidir.

Modernizmle beraber yükselen rasyonalist dünyada ölüme yer yoktur. O, fizikötesiyle ilgilenmez. Bu maddeci dünya, tabiatı kontrol altına almakla kalmaz, onu kopyalayarak kendine yapay bir doğa yaratır. Bu yapay doğaya gerçek canlıların girmesi yasaktır. Nitekim Merkez'deki yaşam içine ev hayvanları bile girmez. Bitkiler yapaydır. Akvaryumlardaki balıkların yerini bile yapayları almaya başlamıştır. Teknolojik ilerleme, gerçek balıkların yaşadığı akvaryumun bakımından insanları kurtarmış, yerine cansız ama hareket eden, çıkardıkları seslerle insanın kendisini tropik bir ormanda veya Karayip denizlerinde hissedeceği bir ortam meydana getirmiştir.

Merkez, aynı zamanda anti-ütopik romanlardaki mekânlara benzer. İçinde sunduğu cezbedici tüketim dünyasıyla birlikte düzeni sürdürme amaçlı dominant bir yapıya sahiptir. Kontrol ve gözetleme birey üzerinde bir baskı oluşturur. Bu izole ve kuralcı dünya bize Yevgeni İvanoviç Zamyatin'in *Biz* (2011) romanı ile George Orwel'ın *1984* (2012) romanındaki mekânları hatırlatır.

İlk distopya olarak kabul edilen *Biz* romanında kurallara boğulmuş düzenli bir dünya hayatında yok olan bireyin trajedisi gözler önüne serilmektedir. Romanda insanlar bir sayıdan ibarettir. Hayat matematiğe dayandırılmıştır. Roman kahramanı D503 Entegral gemisinde çalışan bir mühendistir. Velinimet, baş yöneticidir. Kimse ona karşı çıkamaz, eleştiremez. İnsanlar üniforma giyer ve cam evlerde yaşarlar. Herkes aynı saatte kalkar, aynı saatte çalışır, yürüyüş yapar ve aynı saatte yatar. Çocukların anne babaları yoktur. Pembe kuponla herkes istediği kişiyle birlikte olur. Doğan çocukları devlet alır. Teknoloji çok ilerlemiştir. Her işi makinalar yapar. Bu kusursuz toplumda amaç düzenin devamı için çalışmaktır. Hayal etmek, düşünmek suçtur. Ben diye bir şey yoktur. Herkes "Biz" için çalışır. D503, I-330'la tanıştıktan sonra özgürlüğü ve hayal gücünü keşfeder. Devletine olan bağlılığı azalır. *Mağara* romanındaki Merkez'de de kusursuz bir teknoloji vardır. İnsanlar bu kusursuz dünyaya müşteri olmak için çağrılır. İçerde ise düzenin devamı için baskın bir disiplin vardır. Çalışanlar

birbiriyle yakınlık kurmazlar. Kurallar sorgulanmaz. Üst akıl Merkez yönetimi nasıl bir karar verirse herkes ona sorgusuz uymak zorundadır.

1984 romanında ise "Okyanusya" isminde bir ülke vardır. Devleti yöneten Büyük Birader'in partisidir. Her yerde onun fotoğrafları vardır. İnsanlar, kurulu bir düzenin parçasıdır. Bireysel olarak var olamazlar. Her yerde kameralarla kontrol altındadırlar. Düşünmek bile suçtur. Kitabın kahramanı Winston, partide çalışan bir memurdur. Eskici dükkânından aldığı not defterine kameraların göremediği kör noktada parti hakkındaki olumsuz düşüncelerini yazar. Julia isminde bir kıza âşık olur ve onunla gizlice buluşmaya başlar. Buluşmalarında birbirlerine partiye duydukları nefreti anlatırlar. Gizli sohbetlerinde partinin pek çok açığını keşfederler, fakat düşünce polisinin ihbarıyla yakalanırlar. Roman Winston'ın işkencelerden sonra tekrar partiye sevgi duyan bir insan haline gelişiyle son bulur. Romanda iktidar toplumu sürekli gözaltında tutar. Amaç, düşünceye ve davranışa hükmetmektir. İnsanları kontrol etme eylemi her yerde ve her şeyde baskın bir tutumdur. Ekranlarda, paraların üzerinde, evlerde, duvarlardaki posterlerde Birader'in gözü onlara bakar. Bu durum kişide psikolojik bir baskı duygusu oluşturur. Buna benzer bir durum Merkez'de de dikkati çeker. Dairelerin bazılarının pencereleri Merkez'in içine, bazılarının da çok küçük olduğu halde dışarı bakmaktadır. Dışarı bakan pencereleri açmak yasaktır. Çok büyük bir yer olmasına rağmen içinde rahatça dolaşmak yasaktır. Her yerde kameralar vardır. Kontrol üst seviyededir. İnsanlar sadece resmî ilişki kurarlar. Belirlenen alanlar dışında içerde özgürce dolaşmak mümkün değildir. Dairelerdeki televizyonlarda sadece Merkez'in kanalı izlenmektedir. Dairelerin küçüklüğü, penceresiz oluşu veya pencerelerin sadece içeriye bakması bir kontrol mekanizmasını düşündürmektedir. Özellikle duvardaki dev afişlerde büyük harflerle yazılmış tehditvâri "Güvenlikte yaşayın, Merkez'de yaşayın." cümleleri insanları Merkez'de yaşamaya zorlarken dışarısının güvenli olmadığını ve bir "öteki" dünya olduğunun altını çizmektedir. "Ya kontrol altına alınırsın ya da dışarda kalırsın!" Bireyin kontrol edilmesi konusundaki bu tavır, Merkez'in de distopik bir dünya olduğunu gösterir.

Distopik romanlarda sistem, birey için en iyisini sunduğunu iddia eder. Ütopyanın distopyaya dönüşmesi ise bu noktadan itibaren başlar. Çünkü ideal dünya bireyi giderek artan kısıtlamalara zorlar, eleştiri ve sorgulama imkânını ortadan kaldırır. Böylece kusursuz dünya bir anda cehenneme döner ve bireyin yok oluşunu hazırlar. Dereci'nin de ifade ettiği gibi "Bir ütopya hayaliyle ortaya çıkan modernizm, tüm ürettikleriyle devasa bir distopya yaratmıştır. Ütopyanın gerçekleştirilmesi yolunda atılan her adım, aslında insanlığı distopyaya daha da yakınlaştırmış, neredeyse tüm ütopyalar distopyaya dönüşmüştür." (Dereci, 2017: s.95).

Kusursuz bir dünya mümkün müdür? İnşa edilen sistem, insanları kutu gibi dairelere sığdırmış, birbiriyle ilişki kurmalarını engellemiş, insanın mekânla olan bağını kopartarak ruhsuz bir bedene dönüştürmüştür. Özellikle para kazanma yeri olarak benimsenen kentler, insanları "kazan, harca, rahat yaşa" gibi maddesel arzularla kendine çekmiştir. Köydeki hayatın ilgi çekici bir yanı yoktur. Tarımla

uğraşmak meşakkatlidir. Kent kalabalıktır, yaşama alanları daha konforlu, hayat renklidir. İnsan, köyünü bırakıp kenti seçerken geride neyi bıraktığını veya kentte neyden yoksun kalacağını bilmez. Tüketim odaklı kent hayatı onu avlamıştır. Romanda Merkez'de çalışan Marchal Gacho, işini kadroluya çevirmek için elinden geleni yapar. Bu gerçekleşirse yaşamak için en iyi yer olarak gördüğü Merkez'deki lojmana taşınacaklardır. Kendi annesi ve babası da onunla orda yaşamak isterler. Köyde yaşayan pek kimse kalmamıştır. Evler terk edilmiştir.

Cipriano Algor ise Merkez'in cazibesine hiçbir zaman kapılmaz. Onun için köyü, evi ve atölyesi, geçmişiyle olan bağını temsil eden mekânlardır. Çömlek atölyesi babası tarafından kurulmuştur. Burayı terk etmek geçmişiyle olan bağını koparmak demektir. Ömrünün kalan kısmını köklerinin bağlı olduğu ve karısının mezarının bulunduğu köyündeki evinde geçirmek ister. Ev, bireysel bir hafıza mekânıdır. Evi terk etmek bu hafızayı kaybetmek anlamına gelir ki değişen hayatlarla beraber mekânların da hafıza mekânı olmaktan uzaklaştığı görülmektedir. Modernizm, insanları müstakil evlerden alıp apartmanlara, küçük dairelere hapsederken bir zihniyet bunalımını da tetiklemiş, birey yeni yerleştiği dar mekânlara ruhen bağlanamamış, mekân ve insan bağı kopmuştur. Cipriano Algor, bu tehlikeyi sezmişçesine hiçbir zaman kentte yaşamak istemez. Fakat damadı kadroya geçince onlarla beraber Merkez'e taşınmak zorunda kalır.

Cipriano Algor'un Merkez'deki hayatı yer altı inşaatında karşılaştığı şeye kadar sürer. Yasak olmasına rağmen sürekli içerde gezintiye çıkar. Her yerde kameraların olması ve güvenlik görevlilerin sıkı tedbirleri Cipriano Algor'u şüphelendirir. Saklanan bir şey olduğunu düşünür. Bu sırada devam eden yer altı inşaatı aniden durur. Bunun sebebini merak eden C.Algor, gizlice inşaat alanına iner. Gördüğü şey onu şaşkına çevirir. Yer altı kazısında bir bankta birbirine bağlı halde ölmüş olan üç kadın ve üç erkek cesedi bulunmuştur. Bu insanlar duvara bakarak ölmüşler ve cesetleri toza bulanmıştır. Gerçekler Cipriano Algor'un yüzüne adeta bir tokat gibi çarpar. Derhal daireye döner ve bavulunu toplar. Artık Merkez'de kesinlikle yaşayamayacağını anlar. Kızına olanları anlatır ve oradaki insanların aslında kendileri olduğunu söyler. Madalyonun öteki yüzü ortaya çıkmıştır. Vaat edilen hayat, yapay bir cennettir. Merkez, aslında içinde oyuncak insanların olduğu bir oyun evi gibidir. İçindeki hayat da yapaydır ve bu suni hava insanlara yetmeyecek, onları diri diri öldürecektir. Cipriano Algor'un gidişinden sonra damadı Marchal Gacho da istifa eder ve hamile eşini alarak köyüne döner. Üçü de Merkez'deki hayatın sonunun bankta birbirine bağlı ölen insanlar gibi olacağını artık kavramışlardır.

Platon'un idealar âlemini, bir mağarada boyunlarından bağlı bir şekilde ışığa arkasını dönmüş, duvardaki gölgeleri izleyen insanlar üzerinden anlattığı *Devlet* adlı eserine de atıf yapan Saramago, Merkez'de insanların diri diri mezara gömüldüğünü de anlatmaya çalışmıştır. Böylece buradaki insanlar da Devlet'te hikâye edildiği gibi hakikate yabancılaşmış, hakikatin (idelar) gölgesiyle, aldatıcı bir kopyasıyla yetinmektedirler. Dolayısıyla Merkez'deki hayat, ne kadar cazip de olsa aslında insanlar

için hakiki olanı öğrenmekten ve yaşamaktan uzak tutan bir hapishaneden öteye geçmez. Sonuç olarak kurulmak istenen modern dünya, önce insanı pasifize etmiş, sonra yalnızlaştırıp insanı köşeye sıkıştırmış, ruh-beden birlikteliğini yok etmiştir. *Biz* romanında da insanlar sadece bir rakamdır. Bunun dışında bir özellikleri yoktur. Özgürlük, hazza yenik düşmüştür. *1984* romanında özgürlük aşağılanır ve "özgürlük, köleliktir" denilir. "Modern düşüncenin ve ütopyaların öngördüğü mutluluk gerçek bir mutluluk değil, olsa olsa bir mutluluk yanılsamasıdır. Bu yanılsamanın bile bedeli, insanın gerçek anlamda var olamamasıyla ödenmek durumundadır." (Kurtyılmaz, 2014 :154).

Sonuç

Mağara romanı kusursuz bir dünya yaratma çabasında olan modernizm ile insanın sadece "müşteri" olduğu kapitalizm dünyasını ironik bir dille eleştirmektedir. Müşteri, yaşam standardını yükseltirken aslında gönüllü bir mahpus olur. Ütopik modernizm distopik postmodernizme döner.

Kapitalizmin, savaşların, ekolojik sorunların hâkim olduğu dünyada giderek gelişen teknolojik gelişmeler, temelde gelişmiş bir dünya hedeflerken ütopyadan çok distopyalar yazılmaya devam edecektir. Distopyalarda ortak nokta baskın bir disiplinin hissedilmesidir. İnsan, hazza doysa da özgür değildir, istediğini yapamaz. Her şey kurallarla çevrilmiştir. Yaşamak, belli sınırlar çevresinde belli şeyleri yapmaktan ibarettir. Hiçbir şey akışına bırakılmaz. İnsanoğlu için en iyi hayatı amaç edinen modernizm bir anda kurallarla örülü bir kaleye dönüşür. Daha iyi hayat ideali bir kâbusa döner. Bu kâbusu sezen distopyalar günümüz modern dünyasına "böyle devam ederse, dünya daha da kötüye gidecek" uyarısı yapmıştır.

Romanda yazar bu uyarıyı yer altı inşaatında bulunan birbirine bağlı ve duvara bakarak ölmüş insanlar aracılığıyla yapar. Kusursuzluk vurgusu yapan Merkez'in sakladığı gerçek orda gizlidir. Platon'un Mağara metaforundaki gibi insanın tutsaklığının farkında olmadan yaşadığı yanılgı dünyasının mekânı Merkez'dir. Cipriano Algor ve damadı Marchal Gacho geç olmadan bu gerçeği görürler ve yanılgı mağarasını terk ederler.

Merkez, aynı zamanda *Biz* ve *1984* romanlarındaki distopik ülkede olduğu gibi bir "öteki" dünyadır. Sınırları vardır. Kurallar sorgulanmaz. İnsanın bir birey olmaktan çıkıp sadece "müşteri" olduğu, gerçek dünyadan kalın duvarlarla ayrılmış izole bir mekânda, dar dairelerde, sosyal ilişki kurmaksızın sadece tüketerek, haz alarak yaşadığı bir mekândır. Gittikçe genişlemektedir. Adeta dünya içinde bir dünyadır Merkez. Duvarlar kalındır, büyüktür, dışardan bakıldığında "Ben bu dünyaya ait değilim, başka bir dünyayım" mesajını verir. Bu haliyle içinde her şeyin var olduğu, insanların başka bir yere gitmeden yaşadıkları alanlarda bütün ihtiyaçlarını giderdiği "site"leri hatırlatmaktadır. Yürüyüş alanı, havuzu, marketi, spor salonu, okulu, parkı olan ve duvarlarla,

güvenlik kapısıyla dış dünyadan ayrılan, herkesin içeri giremediği "site"ler insanlara vaat ettiği konforu sağlarken onu "öteki"leştirmektedir. Bununla birlikte AVM'ler de insanların gönüllü girdikleri bir mağara gibidir. Dış dünyadan kopuk, her yerde kameralarla sürekli gözetim altında ve alışverişe teşvik eden vitrinlere bakarak insanlar bir tüketim makinasına dönüşür. İradesizce alışveriş yapar. İhtiyacı dışında pek çok şey alır. Acıkan bedeni dışında ruhunu da susturmaya çalışır. İnsan neyin tutsağı olduğunu bilmeden bir kısır döngü içinde üst iradenin olmasını istediği kişiye dönüşür.

Mağara romanı dikkat çektiği yirmi birinci yüzyıl yaşama düzenini sorgulayan ve aslında yaşadığımız dünyanın bir distopya olduğunu fark ettiren bir kurguya sahiptir. Yazarın modern dünyaya dair sorgulamaları ve eleştirileri başka bakış açıları ve çalışmalarla incelenmeye açıktır.

Kaynakça

1.Kitap

Bezel, N. (1984). Yeryüzü Cennetleri Kurmak (Ütopyalar). İstanbul: Say

Gordin, M.-Tilley, H- Prakash, G. (Derl.) (2017). Ütopya/ Distopya Tarihsel Olasılığın Koşulları, İstanbul: Koç Üniversitesi

Görgenli, M. (2005) Çevre Psikolojisi. İnsan Mekân İlişkileri. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Guenon, R. (2017). Yatay ve Diket Boyutların Sembolizmi. İstanbul: İnsan

Gürkan, A. (2018). Ütopya ve Modern Dünya. Ankara: Pruva

Kumar, K. (2005) Ütopyacılık. İstanbul: İmge

Kumar, K. (2006). Modern Zamanlarda Ütopya ve Karşıütopya. İstanbul: Kalkedon

Saramago, JOSE. (2015). Mağara. İstanbul: Kırmızı Kedi

Toprak, M - Şar, G. Edtr. (2019). Ütopyada Edebiyat Edebiyatta Ütopya. Kocaeli: Umuttepe

Touraine, A. (2010). Modernliğin Eleştirisi. İstanbul: YKY

Van Der Loo, H- Van Reijen, W. (2003) Modernleşmenin Paradoksları. İstanbul: İnsan

2. Dergi

Doğu Batı. (2020) 2.bsm. Distopya, Sayı: 80, Şubat Mart Nisan 2017 ISSN: 1307242.

3. Tez

Kurtyılmaz, D. (2014). Ütopyalar ve Karşı-Ütopyalar Bağlamında Modern Felsefi Düşünce ve Eleştirisi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Tarihi Bilim Dalu Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

4. Makale

Çelik, E. (2015). Distopik Romanlarda Toplumsal Kurgu. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi. C.18, Sayı: Nisan 2015: 57-79

Hazır, M. – Dereci, T. (2017) Hayat Bir Distopyadır Modernlikten Postmodernliğe Bir Ütopya-Distopya Dikotomisi İçinde Toplum, Doğu Batı. Sayı: 80 : 95-11

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgüt Sağlığına Etkileri

Ayça Bakiner[1]

Özet

Örgütlerde yöneticilerin benimsediği farklı liderlik tarzları ve bu tarzların örgütlere farklı etkileri vardır. Değişen ve sürekli olarak yenilenen rekabet koşulları yöneticilerin sahip olduğu farklı liderlik tarzlarının önemini arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında, çalışanların bireysel gereksinimleri dikkate alınarak vizyon ve misyon bilincinin oluşturulması ön plandadır. Bu yaklaşımda amaç çalışanların ihtiyaçları ve özellikleri göz önünde bulundurularak onları motive etmek, onlara bir örnek teşkil etmek ve bu sayede örgüt sağlığı düzeyinde yarar sağlamaktır. Araştırma kapsamında, birey ve örgüt performansına odaklı bu liderlik tarzının örgüt sağlığına etkisi üzerinde durulmuştur. Liderlik tarzları çeşitli alanlarda birçok araştırmaya konu olsa da, bu araştırmada örgüt sağlığı bağlamında dönüşümcü liderlik tarzı ele alınmıştır. Bu çerçevede dönüşümcü liderlik tarzının örgüt sağlığı üzerine etkileri nedensel ilişkiler kurularak açıklanmış, sağlıklı ve sağlıksız örgütlerin özellikleri literatürdeki bazı araştırma verileri sunularak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik tarzları, dönüşümcü liderlik, örgüt sağlığı, sağlıklı ve sağlıksız örgütler

Effects of Transformational Leadership on Organizational Health

Abstract

There are different leadership styles adopted by managers in organizations, and these styles have different effects on organizations. Changing and constantly renewed competition conditions increase the importance of different leadership styles managers have. In the transformational leadership approach, creating an understanding of mission and vision by taking into account the individual needs of employees is at the forefront. The purpose of this approach is to motivate employees in view of their needs and characteristics, to set an example for them, and thus to benefit at the organizational level. Within the scope of this study, effects of transformational leadership styles on organizational health were emphasized. Even though leadership styles have been a subject to many studies, in this research,

[1] Öğr. Gör. Dr. ayca.bakiner@bilecik.edu.tr; Bilecik Şeyh Edebali University, Department of Foreign Languages, Bilecik / Türkiye

organizational health was reviewed in the context of transformational leadership. In this context, the effects of transformational leadership style on organizational health were explained by establishing causal relationships, and the characteristics of healthy and unhealthy organizations were discussed by presenting some research data in the literature.

Keywords: Leadership styles, transformational leadership, organizational communication, healthy and unhealthy organizations

Introduction

Conducting activities in organizations is provided by employees. Employee welfare has led to some changes in the methods and strategies used in organizations and gaining new perspectives in organizational approaches. Considering the time people spend at work, the positive and negative effects of this time on their lives, and the economic and social dimensions of the work, the issue of individual and organizational health becomes more important. The concept of organizational health, which includes processes, such as enabling employees to work more efficiently and improving the working environment, should be an acknowledged approach for organizations if they want to survive in sectors where competition is becoming fierce and fierce every day. In addition to the interactions within the organization itself, this approach offers a holistic perspective. Contrary to the previous approaches, in human-oriented healthy organizations, the physical and mental health of the workers are noteworthy, and the negative effects of the pressure and stress are tried to be reduced with a participatory management and interactive communication.

The ability of organizations to achieve their goals depends on the leaders and the leadership styles adopted by those leaders as well as the health of workers and organization. Competent leaders with good communication skills and vision can change the culture of organizations for the better, and therefore contribute to the health of the organizations they manage. In this study, a literature review on the relationship between organizational health and leadership styles is presented. Basic views and definitions which were put forward by important researchers in the field on organizational health and transformational leadership are emphasized. Furthermore, the paper includes some information about the features of healthy and unhealthy organizations and what needs to be done to achieve the goal of health particularly by means of management. In the discussion, there are studies emphasizing the importance of leadership styles in order to be a healthy organization.

Literature Review

Continuous developments in the field of science and technology brought the need for employees to work more systematically and organizations more professionally. In today's conditions, the process of competition and survival requires evaluating many variables simultaneously.

Organizations will be successful and increase their efficiency provided that they put sufficient effort in management styles (Eren & Titizoğlu, 2014: 276) in the context of organizational health.

The term of organizational health, which has become more popular with the changing market conditions especially in the 2000s, was first used by Miles (1965) for the analysis of the nature of the schools. According to Miles (1965: 17) organizational health can be seen as a set of fairly durable second-order system properties, which tend to transcend short-run effectiveness. A healthy organization in this sense not only survives in its environment, but continues to cope adequately over the long haul, and continuously develops and extends its surviving and coping abilities. Short-run operations on any particular day may be effective or ineffective, but continued survival, adequate coping, and growth are taking place.

It can be said that an organization is healthy when both individual and organizational requirements are met, harmony is ensured at managerial levels, and there is cooperation between managers and the ones being managed. In today's business world where competition is brutal, having such an organizational structure (Ardıç & Polatçı, 2007: 151) depend on many factors.

In organizations established to achieve common goals and objectives, it is necessary for one in the group to take the leadership role in order to ensure internal order and orientation towards the goals and objectives. Leadership, as a concept related to humans, has been a subject to many studies in every epoch. In our age, which is defined to be as the information age, the most important element of organizations that produce, operate, and manage information is human, and the necessity of organizing in order to meet the needs of human beings and help them achieve their goals necessitates leadership and management (Baytok, 2006: 51). Leadership is the process by which one person influences and directs the activities of others so as to achieve certain individual and group goals in organizations. A leader is a person who encourages others to act with a certain purpose. The important thing here is that leaders unlock the potential of the people they work with. Leaders partner employees based on strong moral principles. They share authority and motivate workers to stand out. They acknowledge that humans have deep drive of competence and success (Başpınar & Bayramlı, 2008: 216). Only leaders who manage organizations with this approach and communicate with employees from such a point of view can have healthy work environments. According to Erhan (2011: 125) leaders are important people of the society in terms of tasks they accomplish, and authorities and responsibilities they carry. These people are supposed to possess certain qualities in order to perform their functions effectively and efficiently.

McCleskey (2014) argued that the study of leadership spans more than 100 years. The past two decades have heralded some convergence among organizational behaviour scholars concerning a new genre of leadership theories, alternatively referred to as transformational leadership (Avolio & Shamir, 2002: 735). According to Bass (1997: 133) transformational leaders move followers to transcend their self-interests for the good of the group, organization, or country. Burns (1978: 20)

described transformational leaders as those who inspire their followers to achieve high levels of morale and motivation. To Walumbwa et al, (2005: 239) transformational leaders motivate employees in view of the goals of the organization, enable them to exceed their expected performances, and create an atmosphere of trust.

Transformational leadership is a type of leadership style that leads to positive changes in those who follow. Transformational leaders are generally energetic, enthusiastic, and passionate. Not only are these leaders concerned and involved in the process; they are also focussed on helping every member of the group succeed as well. It is a leadership style where one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality (Downton, 1973: 21).

Transformational leadership is of great importance in environments where local and international competition between organizations is increasing significantly. Transformational leaders are more concerned about the future. They are also open to innovation and change. Such leaders promote organizations to have vision, mission, and strategy, and to impose these for good. Transformational leaders cause changes in the value judgements, beliefs, and needs of the employees and organizations. They have the ability to help employees reveal their talents and feel self-confident. These types of leaders inspire their audience, affect the way they behave, and increase their motivation (Yavuz, 2009: 21). They motivate their followers for organizational rather than individual interests and offer a vision to persuade them to make significant changes (Black & Porter, 2000: 432).

a. Factors Adversely Affecting Organizational Health

There are some factors in the working environment negatively affecting the enthusiasm of the employees, and this eventually leads to an unhealthy atmosphere. Stress is one of those factors which results in a lack of sense of belonging to the organization. According to Erdoğan (1996: 324) there are some duties of those who manage businesses in view of the management of work stress that negatively affects the physical and mental well being of employees. Management should fulfil its responsibility in stress management by carrying out a series of organizational arrangements and developing realistic policies. Organizational struggle methods that can be utilized in coping with stress should be developed to reduce or prevent work stress on individuals. Management should develop a supportive structure for employees. In order to reduce the negative effects of stress on employees, it necessary to reduce conflict among employees and make organizational roles clear. To Göral (2009: 92) good human relations in the working environment and the support employees receive from their colleagues, subordinates, and superiors alleviate the effect of the tension sensed. On the contrary, bad human relations create a stress source and negatively shape the morale-motivation of the employees. Biswas and Biswas (2010: 114) found a significant relationship between organizational health and sense of belonging to the organization in their study. Employees feel more involved, and they embrace the work

they do in healthy organizations. This situation proves the opposite results for organizations with intense stress.

Cenzo and Robins (1996: 305) made a number of suggestions considering that increasing motivation of employees will have a positive impact on the work environment: Employees' differences should be taken into account, and more importantly, these differences should be turned into an advantage. Choosing the right people for each task will also increase the quality of the work done. Moreover, these tasks should be achievable. Cenzo and Robins emphasized that reward system is especially vital for the health of organizations and motivation of workers. Awards should be diverse like talents and a fair system should be applied at this stage.

Effective information transfer and communication in organizations is another dimension of organizational health. Receiving, organizing, and transmitting information is imperative for the functioning of the system. Goals should be clearly defined, and workers should be prepared especially for change processes. This information transfer should include the interaction among employees, subordinates, and superiors. Otherwise, blockages in the system will damage the coordination.

b. Healthy and Unhealthy Organizations

In a healthy organizational structure, the physiological status of workers is as important as the environmental and physical health. As a result of their involvement in the process and open communication within the organization, employees are more closely attached to their organizations in healthy work places. Healthy organizations are open to change and development. For this reason, they include various activities to make workers open and ready for change. In unhealthy organizations on the other hand, the potential for change and innovation is low, and therefore job satisfaction is not high, and it is natural that more dismissals are experienced than healthy ones. As a natural consequence of the lack of interactive management approach, employees' sense of belonging to their organizations is low. Unhealthy organizations are not effective in the long run because the necessary attention is not paid to employee health and stress management.

As a result, while creating and improving organizational health positively affect many factors, such as organizational effectiveness, job satisfaction, organizational commitment, organizational performance, and employee health, it reduces organization costs. In this way, it is safe to say that healthy organizations have a competitive advantage over unhealthy ones as both efficiency and productivity increase, and costs are reduced. (Ardıç & Polatcı, 2007: 138).

Discussion

The relationship between leadership styles and organizational health has been a subject to many studies in the literature. Korkmaz (2007) conducted a research and examined the effect of transformational leadership style on organizational health in schools. It was concluded that

transformational leadership styles of school principals strongly affected the job satisfaction of 635 teachers in the study.

Karaköse et al. (2020) investigated the role of transformational leadership style in the development of organizational resilience capacity. According to the results of the research, this leadership style positively affects the resilience of the organization, and thus organizational health.

Sandıkçı et al. (2015) probed the effects of transformational leadership style on organizational health with 364 participants in thermal accommodation businesses. As a result of the research, it was determined that there is a statistically significant relationship between transformational leadership behaviours and organizational health in all sub-dimensions of the two variables.

Zohrehshakibaei et al. (2013) investigated relationship between managers' leadership styles and organizational health. Results show that there is a direct and significant relationship between leadership styles and organization health.

Toprak et al. (2015) used causal-comparative research model to analyze the relationship between leadership styles and organizational health. Findings of the study indicated significant relationships between school principals' transformational leadership styles and health of schools.

Khademfar and Idris (2012) conducted a research to determine the relationship between transformational leadership and organizational health in Golestan Province of Iran. Participants of this study were 457 school teachers. The results showed a significant high and positive correlation between transformational leadership style and the perceived organizational health of the school.

Conclusion

Depending on the developments and changes in business life, the term of health in organizations emerges as a popular management and organizational behavioural issue. Although this topic has been a subject to many studies from different fields, the importance of it has not been fully fathomed in Turkey yet. Apart from the growing trend in the literature to probe this issue, this approach is not common enough in most organizations in Turkey. According to various researchers, the concept of organizational health with its all dimensions should be an accepted approach especially in rapidly changing sectors. With the focus of organizational health on the agenda, terms, such as employee welfare, participation in management, job satisfaction, and employee motivation have become more important. It is suggested that not only physical and environmental conditions, but also physiological well being should be considered as a state of a healthy organization. This approach, which aims at the welfare of the employee and the organization at every stage of management, is exceedingly essential for organizations that desire to be effective in the long term.

Looking through the studies in the literature, it is seen that there are scores of factors affecting organizational health. One of these variables is leadership styles. Leaders with transformational

leadership style can significantly increase organizational health by positively affecting organizational culture. This leadership style contributes to the establishment of common goals in organizations. Employees can develop a sense of belonging to their work as they do their job with a leader with effective communication skills. It can be said that this will set a good example for workers as transformational leaders constantly improve themselves. The health of organizations as well as employees increases the value of the leadership styles adopted by managers.

References

Ardıç, K. & Polatcı, S. (2007), İşgören Refahı ve Örgütsel Etkinlik Kavramlarına Bütüncül Bir Bakış: Örgüt Sağlığı. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (1), 137-154.

Avolio, B. & Shamir, B. (2002), Impact of Transformatıonal Leadershıp On Follower Development and Performance: A Field Experiment, Academy of Management Journal, 45(4), 735-744.

Bass, B. M. (1997), Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *The American Psychologist*, *52*(2), 130–139.

Başpınar, Ö. & Bayramlı, Ü. (2008), *Büro Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baytok, A. (2006), *Hizmet İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Liderin Rolü*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Biswas, N.B, & Biswas, N.U. (2010), Organizational health, stress & commitment during Global financial crisis. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 46, 112-125.

Black, J.S., Porter, L. (2000), *Management: Meeting New Challenges*, New Jersey: Pretice Hall Inc.

Burns, J.M. (1978), *Leadership*, New York: Harper & Row.

DeCenzo, A.D, & Robbins, P.S.(1996), *Personnel/Human Resource Management*, United States of America: Von Hoffman Press.

Downtow, W. (1973), *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*, New York: Free Press.

Erdoğan, İ.(1996), *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Eren, M. & Titizoğlu, Ö. (2014), Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Örgütsel Özdeşleşme ve İş Tatmini Üzerindeki Etkileri, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14 (17), 275-303.

Eroğlu, E. (2011), *İletişimci Liderlik*, Konya: Literatürtk.

Göral, R. (2009), *Büro Yönetimi ve İletişim Teknikleri*, Konya: Yüce Medya Yayınları.

Karaköse, M., İmamoğlu, S., & İnce H. (2020), Dönüşümcü ve Adaptif Liderlik Tarzlarının Örgütsel Dayanıklılık Kapasitesinin Geliştirilmesindeki Rolü: Kavramsal Bir Model Önerisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21 (1), 153-169.

Khademfar, M. & Idris, K., (2012), The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Health in Golestan Province of Iran, *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(12), 218-229.

Korkmaz, M. (2007), The Effects of Leadership Styles on Organizational Health, *Educational Research Quarterly*, 30 (3), 23-55.

McCleskey, J. (2014), Situational, Transformational, and Transactional Leadersip and Leadership Development, Journal of Business Studies Quarterly, 5 (4), 117-130.

Miles, M. (1965), Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, *Change Process in the Public Schools*, 11-37, Oregon: University of Oregon.

Sandıkçı, M., Vural, T. & Zorlu, Ö. (2015), Otel İşletmelerinde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Örgüt Sağlığı Üzerine Etkileri, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 161-200.

Toprak, M., Inandı, B. & Colak, A.L. (2015), Do Leadership Styles Influence Organizational Health? A Study in Educational Organizations. *International Journal of Educational Methodology*, 1(1), 19-25.

Walumbwa, F.O.,Wang,B. & Lawler, J.J. (2005), Transformational Leadership, Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Comparative Study of Kenyan And U.S., *Financial Firms. Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 235-256.

Yavuz, E., & Tokmak, C. (2009), İşgörenlerin Etkileşimci Liderlik ve Örgütsel Bağlılık ile İlgili Tutumlarına Yönelik bir Araştırma, *International Journal Of Economic and Administrative Studies*,1(2),18-35.

Zohrehshakibaei, Asgari, M. & Rostami, S, (2013), A Study on the Relationship between Managers' Leadership Style and Organizational Health in Ramsar and Tonekabon Schools, *International Research Journal of Applied and Basics Sciences,* 4 (12), 3670-3674.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Yenilikçi Finansman Yöntemi Olarak Yeşil Tahviller: Küresel Yeşil Tahvil Piyasası

Fatma Dural[1]

Özet

Yeşil tahviller iklim değişimi, düşük karbon, yenilenebilir enerji, bio çeşitlilik gibi çevre dostu projeleri finanse etmek için kullanılan sabit getirili borçlanma araçlarıdır. Çevre dostu olmakla birlikte oldukça yüksek maliyete sahip olan bu projelerin finansmanında kullanılabilecek birçok olanak olmasına rağmen, sıklıkla kullanıldığı için yeşil tahviller oldukça kritik bir öneme sahiptir. Yeşil tahvil ihraçlarının piyasadaki payı henüz çok düşük olmasına rağmen son birkaç yıl içinde hızlı bir artış göstermiştir. Özellikle pandemi sürecinde tüm dünyada iklim değişimine ve çevreye ilişkin artan bilinç sayesinde yeşil tahvillerin popülaritesi daha da artmıştır. Bu çalışmada yeşil tahvillere ilişkin teorik çerçeve anlatıldıktan sonra, yeşil tahvil piyasasındaki son gelişmeler, piyasa potansiyeli ve geleceğe ilişkin beklentiler ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi Finans, yeşil tahviller, iklim değişimi, yenilenebilir enerji, çevresel yatırımlar

Green Bonds as an Innovative Finance: Global Market Developments

Abstract

Green bonds are fixed-income instruments that is used for financing projects with environmental benefits like climate change mitigation, low carbon transition, bio-diversity, and renewable energy. Although there are some other financial opportunities, mostly used green bonds are crucial for funding these environmentally-friendly but high-cost activities. Despite its low share, the global green bond market has been growing exponentially over the past few years. Especially after the pandemic has raised climate change awareness and heightened environmental awareness. the popularity of green bond has increased. This study builds a theoretical approach and provides an overview of global green bond market, including new developments, potentials and future expectations.

Keywords: innovative finance, green bonds, climate change, renewable energy, environmental investments

[1] Öğretim Görevlisi, Dr., Beykent Üniversitesi, MYO, Bankacılık ve Finans, fatmasezer@beykent.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-4039-0130

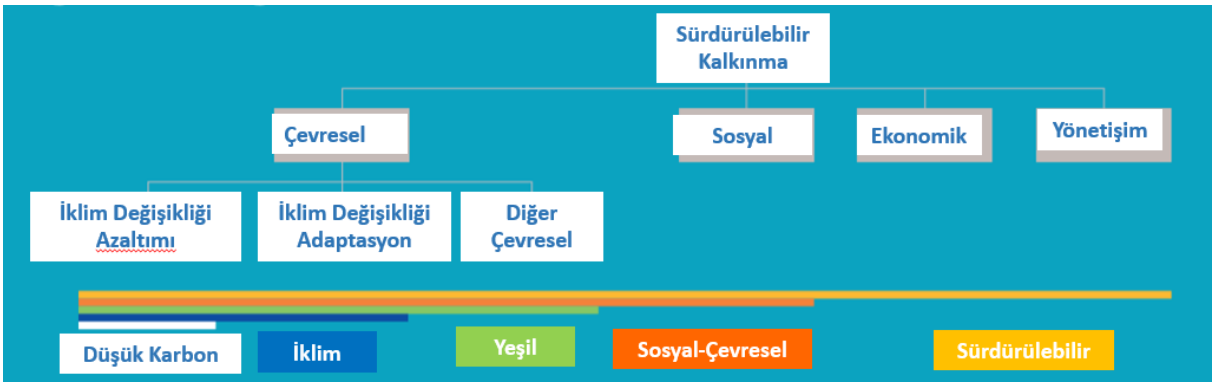
Giriş

2000'li yıllarda kalkınmanın finansmanı, daha çok çevresel ve sosyal riskin yönetimi ile iklim değişikliği, yenilenebilir enerji, enerji-kaynak verimliliği gibi temalar çerçevesinde şekillenmeye başladı (Kalkınma Bakanlığı, 2018:37).

Çünkü kıtlık, çevre, hava ve su kirliliği, karbon salınımı, savaşlar, nükleer santraller, ekonomik krizler, küresel ısınma, soyu tükenen canlılar gibi sorunlar, içinde bulunduğumuz yüzyılda daha çok gündem olmaya başladı. Çözüm önerisi olarak da sürdürülebilirlik kavramı ön plana çıktı. Özellikle küresel bir salgına dönüşen pandemi ile birlikte sürdürülebilir bir toplum oluşturmanın önemi ve aciliyeti bir kez daha ortaya çıkmış oldu. Sürdürülebilir topluma ulaşmak, ancak insanların bakış açısının ve yaşam biçimlerinin değiştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Şüphesiz bu konularda hükümetlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve kurumsal yatırımcıların öncülüğüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Şekil 1'de sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, sosyal, yönetişim ve ekonomi olmak üzere dört bileşeni olduğu görülmektedir. Yeşil tahvil finansmanının da en çok kullanıldığı yenilenebilir enerji, enerji verimliliği ve iklim değişikliğine uyum gibi projeler çevresel sürdürülebilirlik kapsamında değerlendirilmektedir (EPSC Strategic Notes, 2007:3).

Şekil 1: Sürdürülebilirliğin Finansmanı



Kaynak: (EPSC Strategic Notes 2007)

Bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınmanın finansmanını amaçlayan uluslararası düzeyde birçok ortak hedef belirlenmiş ve anlaşma yapılmıştır. İklim değişikliğiyle ilgili uluslararası

anlaşmalarının en bilineni 1997 Kyoto Protokolüdür. Bu protokolde gelişmiş ülkeler 2008- 2012 yılları arasında sera gazı salınımlarını %5 oranında azaltma taahhüdünde bulunmuştur. 2009 yılında Kopenhag'ta toplanan BM İklim Toplantısı ile 192 ülke iklim değişikliğine karşı bir araya gelerek, karbon salınım limitleri, önlem ve uyum çalışmalarının finansmanı gibi başlıkları görüşmüştür. Ülkeler küresel ısınmayı 2100'e kadar 2 santigrat derece ile sınırlandırmak konusunda işbirliği yapmışlardır. 2015 yılında ise (COP21) Paris Konferansında küresel ısınmanın 2 derecenin de altında tutulması konusunda uzlaşmaya varılmıştır (Özer, 2017:73). 2015 Aralık ayında yapılan Paris İklim Anlaşması bu hedeflerin uluslararası düzeyde kabul gördüğü önemli bir anlaşmadır. Anlaşmaya göre, kalkınmanın finansmanını kapsamında 2025 yılına kadar, gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan ülkelere her yıl 100 milyar USD'lik fon transferi yapılması hedeflenmiştir. 2007 yılından itibaren ise iklim değişikliğinin finansmanı yenilikçi finansman yöntemi olarak yeşil tahviller geliştirilmeye başlanmıştır. Hemen ardından yeşil kalkınma bankacılığı, yeşil yatırım bankacılığı gelişmiştir. 2010-2017 yılları arasında öncülüğünü ABD, İngiltere, Avustralya, İsviçre, Malezya ve Japonya gibi ülkelerin yaptığı, 11 yeşil yatırım bankasının kurulmuştur. Bu bankalar iklim değişikliği ve düşük karbon ekonomisi gibi yeşil konuların finansmanına odaklanmışlardır (Kalkınma Bakanlığı, 2018:38).

Yeşil tahviller, gelirlerinin sürdürülebilir varlıklara tahsis edilmesi amaçlanan sabit gelirli menkul kıymetlerdir. Yeşil tahviller, çevreye ve iklime olumlu katkı sağlayan projelerin finansmanını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Yeşil tahvil ihraçlarının da güçlü bir büyüme gösterebilmesi, ihraççıların ve yatırımcıların bu konudaki farkındalığının, bilgisinin artmasına dolayısıyla çevresel, sosyal ve yönetişim (Environmental, social and governance, ESG) ilkelerine uygun olarak ihraç edilecek yatırım araçlarına olan talebin artmasına bağlıdır.

Uluslararası yenilenebilir enerji ajansı (IRENA) yenilenebilir enerji finans bülteni yayımlamıştır. Bu finans bülteninde yeşil tahvillerin küresel sermayenin yenilenebilir enerji ve diğer yeşil varlıklara yönlendirilmesini sağlayacak yenilikçi bir finansman aracı olduğu vurgulanmaktadır. Yeşil tahviller, kurumsal yatırımcılar gibi sermaye sağlayıcıları ile yeşil varlıklar (projeler) arasında köprü kurarak hem iklim hedeflerini karşılayacak projelere finansman temin edilmesi konusunda hükümetlere yardımcı olur hem de yatırımcıların sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmalarını sağlar. Geleneksel tahviller gibi, yeşil tahviller de tahvil ihraççısının belirli projeler ya da mevcut işler için fon toplar. (IRENA, 2020:6).

Son 10 yılda yenilenebilir enerji yatırımlarında görülen önemli artışa rağmen, iklim değişimiyle mücadele kapsamında konulan hedeflere ulaşılabilmesi için 2050 yılına kadar yenilenebilir enerji yatırımlarının 2 katına çıkarılması gerekmektedir. Ayrıca düşük karbon ekonomisine geçişte gerekli olan sermayenin sağlanması için politika yapıcıların, yatırımcıların ve finansal kuruluşların finansal çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü düşük karbonlu bir ekonomiye geçiş, finansal sermaye tahsisinde büyük bir değişiklik gerektirmektedir (IRENA, 2020:5).

Yeşil Tahvil Tanımı ve İlkeleri

Yeşil tahvil ilkeleri, 2014 yılında, yeşil tahvil ihraç sürecine ilişkin belli kriterler oluşturmak amacıyla, uluslararası finans kuruluşları ile bankalar önderliğinde geliştirilen prensiplerdir. 2016 yılında, yeşil tahvil piyasasında bulunan 106 kuruluş bu oluşuma üye, 56 kuruluş da gözlemci statüsündedir. Yeşil Tahvil İlkeleri uluslararası standart olmakla birlikte, bu yönergeler zorunluluk değil gönüllülük esasına bağlıdır (Escarus, 2016:5)

Yeşil tahvil ilkelerine ilişkin olarak yapılan 2018 yılı düzenlemesinde, iklim değişikliği etkilerinin azaltılması, iklim değişikliğine uyum, doğal kaynakların korunması, biyolojik çeşitliliğin korunması ve kirliliğin önlenmesi ve kontrolü gibi beş üst düzey çevresel hedefe katkıda bulunmak amacıyla finanse edilebilecek proje kategorileri belirlenmiştir (ICMA, 2018:2).

Yeşil tahviller, belirlenen dört temel ilkeyle uyumlu olarak ihraç edilen, gelirlerin kısmen ya da tamamen, yeşil projeleri finanse etmek için kullanılacak olan bir tür tahvil aracıdır. Yeşil tahvil ilkeleri, yeşil tahvil ihracını açıklığa kavuşturan, yatırımcılara bu konuda rehberlik hizmeti sunan ve işlemleri kolaylaştıran bir kılavuzdur. Gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulan yeşil tahvil ilkelerinin esas amacı, yeşil tahvil ihracı konusunda bilgi paylaşımını ve şeffaflığı arttırarak piyasanın gelişimine katkıda bulunmaktır. Yeşil tahvil İlkeleri'nin dört temel bileşeni bulunmaktadır (ICMA, 2018:3-5).

1. Fonun Kullandırım Koşulları

Yeşil tahvilin temel özelliği, elde edilen gelirlerin çevresel fayda sağlayan yeşil projeler için kullanılmasıdır. Bu kapsamda yeşil tahviller aracılığıyla finanse edilebilecek proje kategorileri aşağıda yer almaktadır:

Yenilenebilir enerji (üretim, iletim, cihazlar ve ürünler dâhil);

• Enerji verimliliği; yeni ve yenilenmiş binalar, enerji depolama, merkezi ısıtma, akıllı şebekeler, cihazlar ve ürünler bu kapsamda değerlendirilebilir.

• Kirliliğin önlenmesi ve kontrolü; hava emisyonlarının azaltılması, sera gazı kontrolü, toprak iyileştirme, atık önleme, atık azaltma, atık geri dönüşümü ve enerji/emisyon verimli atıklardan enerjiye dönüşümü gibi projeler dahil olabilir.

• Yaşayan doğal kaynaklar ve arazi kullanımının çevresel sürdürülebilir yönetimi; çevresel sürdürülebilir tarım, çevresel sürdürülebilir hayvancılık, biyolojik bitki koruma veya damla sulama gibi iklimsel akıllı çiftlik girdileri, çevresel sürdürülebilir balıkçılık ve su ürünleri yetiştiriciliği, çevresel sürdürülebilir ormancılık, doğal peyzajların korunması veya restorasyonu bu kapsamda düşünülebilir.

• Karasal ve su biyoçeşitliliğinin korunması. Örnek olarak; kıyı, deniz ve havza ortamlarının korunması verilebilir.

• Temiz ulaşım; elektrikli, hibrid, kamu, demiryolu, motorlu olmayan, çok türlü ulaşım, temiz enerji araçlarına yönelik altyapı ve zararlı emisyonun azaltılması gibi birçok proje bu amaçla desteklenebilir.

• Sürdürülebilir su ve atık su yönetimi; temiz su, atık su arıtımı, sürdürülebilir kentsel drenaj sistemleri ve nehir ıslahı, diğer sel azaltma biçimleri için sürdürülebilir altyapı projeleri örnek olarak verilebilir.

Ayrıca iklim gözlemi ve erken uyarı sistemleri gibi iklim değişikliğine adaptasyon sağlayan bilgi destek sistemleri, eko-etiket veya çevre sertifikası, kaynak verimli ambalajlama ve dağıtım ile çevresel bağlamda sürdürülebilir ürünler, bölgesel, ulusal veya uluslararası kabul görmüş standartları veya sertifikaların gerekliliklerini karşılayan yeşil binalar da bu kapsamda değerlendirilmektedir.

2. Proje Değerlendirme ve Seçme Süreci

Yatırımcılar finanse edecekleri projeleri seçerken mevcut kriterlere ek olarak çevresel, sosyal ve yönetişim ilkelerini de göz önünde bulundurmaktadır. Bu doğrultuda; yeşil tahvil ihraççısı, çevresel sürdürülebilirlik amaçlarını, ihraççının, projelerin yeşil tahvil ilkelerinde belirlenen kategorilerine uyumunun nasıl belirlendiğini, projelerle ilgili olası çevresel ve sosyal risklerin yönetilmesinde uygulanacak stratejileri yatırımcılara açıkça bildirmelidir:

3. Gelir Yönetim

Yeşil tahvil ihracından elde edilen net gelirleri veya bu net gelirlere eşit bir tutar bir alt hesaba yatırılmalı, bir alt portföyüne taşınmalı veya ihraççı tarafından uygun bir şekilde takip edilmesi sağlanmalıdır. Buradaki amaç şeffaflığı artırarak gelirlerin yönetim sürecinin bir denetçi ile desteklenmesini sağlamaktır.

4. Raporlama

YTİ,şeffaflığın arttırılması, yeşil proje sonuçlarının net bir şekilde değerlendirilebilmesi ve teşvik edici olması amacıyla, niteliksel performans göstergeleri ile enerji kapasitesi, elektrik üretimi, azaltılan/önlenen sera gazı emisyonları, temiz enerjiye erişim sağlanan kişi sayısı, su kullanımında azalma, araba sayısındaki azalma gibi niceliksel performans önlemlerinin raporlanmasını tavsiye etmektedir.

Bu amaçla ihraççılar, fonun kullandırımına dair güncel bilgiyi hazır bulundurmalı ve gerektiğinde güncellemelidir. Ayrıca tahvil gelirlerinin tahsis edildiği projelerin tanımını, listesini, tahsis edilen tutarı ve projelerin tahmin edilen sonuçlarını içeren yıllık rapor yayınlaması da önerilmektedir. Buradaki amaç da referans oluşturarak yeni girişimleri teşvik etmektir.

Yeşil Tahvil İhraçlarının Tarihsel Gelişimi

Sürdürülebilir finansman konusunda öncü rol üstlenen ve en çok gündeme gelen finansal ürünler yeşil tahvillerdir. Yeşil tahvillerin ihraç süreci geleneksel tahvillere benzemektedir. Ancak, yeşil tahviller, geleneksel tahvillerden farklı olarak, olumlu çevresel ve/veya iklimsel faydaları bulunan projeleri finanse etmek amacıyla oluşturulmuştur. Yeşil tahvillerin çoğunluğu yeşil "gelir kullandırımı" veya varlığa dayalı tahvillerdir. Bu tahvillerden elde edilen gelirler yeşil projelerin finansmanında kullanılmaktadır. Yeşil tahvil piyasası, 2007 yılında çok taraflı finans kuruluşları Avrupa Yatırım Bankası ve Dünya Bankası'nın ihracıyla başlamıştır (Gündoğan ve Bitlis,2018:39).

2013 yılında 15,4 milyar USD olan yeşil tahvil ihracı, 2019 yılında 271 milyar USD'ye ulaşmıştır. Yeşil tahvil piyasasında yaşanan bazı önemli gelişmeler yıllar itibariyle aşağıda sıralanmıştır (https://medium.com).

- İlk yeşil tahvil, iklimle ilgili projelerini finanse etmek için 2007 yılında Avrupa Yatırım Bankası tarafından ihraç edildi. Bu yeşil tahvil, Lüksemburg Menkul Kıymetler Borsası'nda listelenmiştir.

Aralık 2010'da, İklim Tahvilleri Girişimi, hem yatırımcıların hem de hükümetlerin iklim değişikliğine ilişkin çözümlerinde sabit gelirli yatırımları tercih etmesine yardımcı olmak amacıyla İklim Tahvili Standardı ve Sertifikasyon Programını başlattı. (https://www.climatebonds.net/standard/about/history).

2014 Yılı

- Yeşil tahvil ihracını açıklığa kavuşturarak yeşil tahvil piyasasında şeffaflığı ve bütünlüğü sağlamak için yatırım bankalarından oluşan bir konsorsiyum tarafından 2014 yılında Yeşil Tahvil İlkeleri geliştirildi.
- Uluslararası Finans Kurumu, Londra Menkul Kıymetler Borsası'nda kote edilmiş yaklaşık 80,29M USD'lik yeşil tahvil ihraç etti.
- Toyota, Lexus model her aracın gazlı-elektrikli, hibrid ya da alternatif yakıtlı güç aktarım mekanizmalı araçların finansmanı için varlığa dayalı menkul kıymet biçiminde ilk yeşil tahvili piyasaya sundu.
- Güney Afrika, 2014 yılında ülkedeki ilk yeşil tahvil ihracına öncülük etti.

2015 Yılı

- IFC Hindistan'daki iklim değişikliğini ele alan özel sektör yatırımları 5 yeşil tahvil ihracı gerçekleştirdi.

- Çin Merkez Bankası), finans kurumları tarafından ihraç edilen yeşil tahvil için Yeşil Finansal Tahvil Kılavuzunu yayınladı.

2016 Yılı

- Haziran ayında Yeşil Tahvil İlkeleri güncellenerek yayınlandı.
- Hindistan Menkul Kıymetler ve Borsa Kurulu (SEBI) resmi yeşil tahvil gereksinimleri için yeni çerçeve önerdi.
- Lüksemburg Menkul Kıymetler Borsası (LuxSE) altında Lüksemburg Yeşil Borsası (LGX), yalnızca yeşil enstrümanlar için açılan ilk platform olarak Eylül ayında faaliyetlerine başladı.
- Apple, veri merkezleri, enerji verimliliği ve çevre dostu malzemeleri kapsayan yenilenebilir enerji projelerini desteklemek amacıyla 1,5 milyar ABD doları değerinde yeşil tahvil çıkaran ilk teknoloji şirketi oldu.
- Çin, 2016 yılının ilk 7 ayında gerçekleşen 18,5 milyar dolarlık ihraçla, küresel ihracın yaklaşık yüzde 42'sine ulaşarak yeşil tahvil ihracında lider oldu.
- Meksika, iklime dirençli altyapı projelerini finanse etmek için 50 milyon ABD Dolar büyüklüğünde belediye tahvili çıkaran Latin Amerika'daki ilk şehir oldu.
- Polonya, Aralık 2016'da 750Mn EURO değerinde ilk yeşil tahvilini ihraç etti.

2017 Yılı

- Fransa, Ocak 2017'de enerji geçişini finanse etmek için ilk yeşil devlet tahvilini (7 milyar EURO) piyasaya sundu.

2019 yılı ve sonrasında sürdürülebilir yatırımlarla ilgili diğer gelişmeler de aşağıda yer almaktadır (Borsa İstanbul, 2020:43).

- 70 milyar USD'lik emeklilik fonunu ve 13 milyar USD'lik bağışı yöneten California Üniversitesi, Ekim 2019'da fosil yakıtlarla ilgili tüm yatırımlarını sonlandırdığını açıklamıştır.
- Avrupa Yatırım Bankası, 2021 sonundan itibaren fosil yakıtlara ve doğalgaza dayalı projeleri finanse etmeyi durduracağını ve enerji projelerinin finansman şartlarını sıkılaştırdığını açıklamıştır.
- Norveç'in 81 milyar USD'yi aşkın varlığı yöneten en büyük emeklilik fonu KLP Kasım 2019'dan itibaren petrol kumu şirketlerine yatırım yapmayacağını açıklamıştır.
- Önemli bir yatırım şirketi olan Credit Suisse Asset Management Eylül 2019'da, sürdürülebilirlik ilkelerini yatırım süreçlerine entegre edeceğini duyurmuştur.

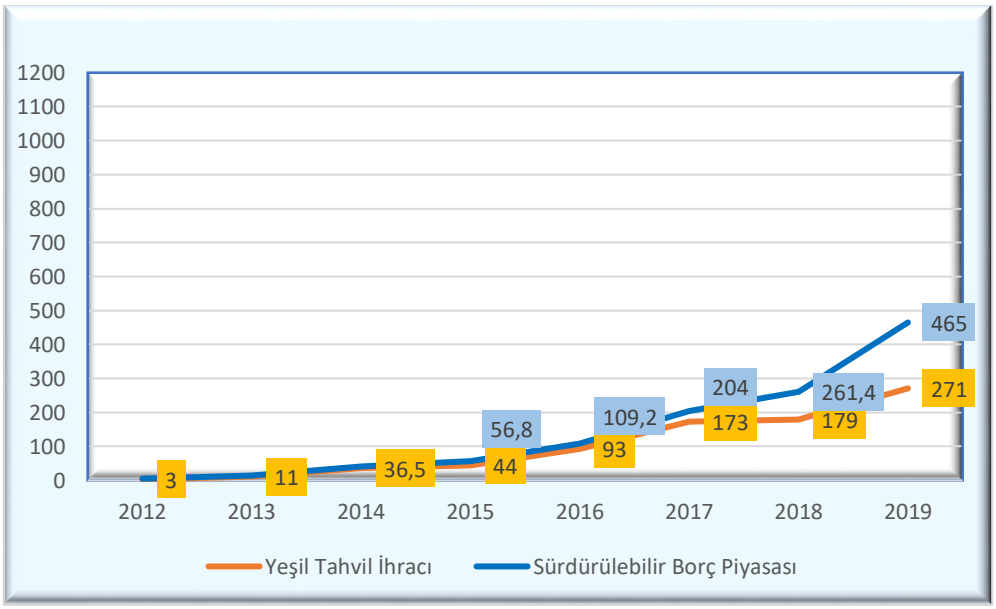
- 7 trilyon USD varlığı ile dünyanın en büyük fon yöneticisi olan BlackRock Kasım 2019'da sunduğu sürdürülebilirlik odaklı borsa yatırım fonlarının sayısını ikiye katlayarak 150'ye çıkaracağını ve sürdürülebilir varlık portföyünü 10 yıl içerisinde 10 katına çıkararak 1 trilyon USD'ye ulaştırmayı hedeflediklerini belirtmiştir.

Ayrıca Güney Afrika, Hindistan, Singapur gibi pek çok ülkede düzenleyici kuruluşlar sürdürülebilirlik konularının raporlaması hususunda yeni yaptırımlar getirmişlerdir.

Küresel Yeşil Tahvil Piyasası

Yeşil tahvil piyasası Avrupa Yatırım Bankası'nın 2007 yılında ilk İklim Farkındalık Bonosu ihracıyla başladı. Bu ihraç sayesinde 14 yenilenebilir enerji ve enerji verimliliği projesine 600 milyon Euro ayrıldı. Uluslararası yenilenebilir enerji ajansı yeşil tahvil ihraçlarının 2014'ten beri sürekli bir artış içerisinde olduğunu belirtmektedir (IRENA, 2020). Yeşil tahvil piyasası özellikle son 5 yılda önemli ölçüde büyüyerek, 2019 yılında yıllık 271 milyar USD'lik büyüklüğe ulaştı (BloombergNEF).

Grafik 1. Yeşil Tahvil Piyasası Yıllık Büyüme (Milyar Dolar)

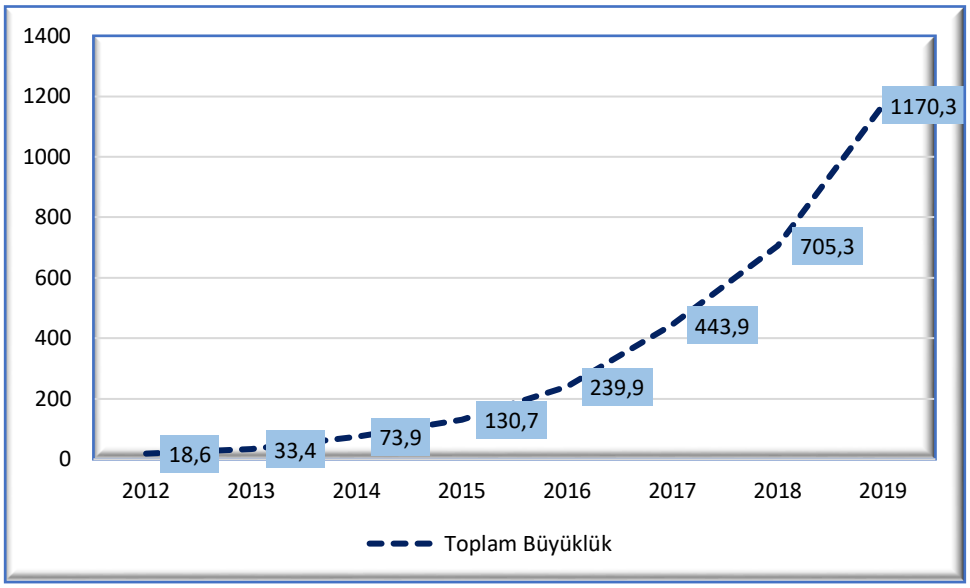


Kaynak: Raporlardan derlenerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik 1'de yeşil tahvil piyasasının yıllık büyümesi görülmektedir. Grafiğe göre, yeşil tahvil piyasasının, 2013 yılından itibaren hızlı bir yükselişe geçtiği görülmektedir. 2012 yılında 3 milyar dolarlık büyüklüğe sahip olan piyasa, 2013 yılında yıllık 11 milyar dolarlık, 2014 yılında ise yıllık

36.5 milyar dolarlık hacme ulaşmıştır. Sonraki yıllarda da artış devam ederek, 2016 yılında 93 milyar dolarlık, 2017 yılında 173 milyar dolarlık tahvil ihracı gerçekleşmiştir. 2019 yılında ise yıllık yeşil tahvil ihracı 271 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir.

Grafik 2 : Kümülatif Yeşil Tahvil Piyasası (Milyar USD)

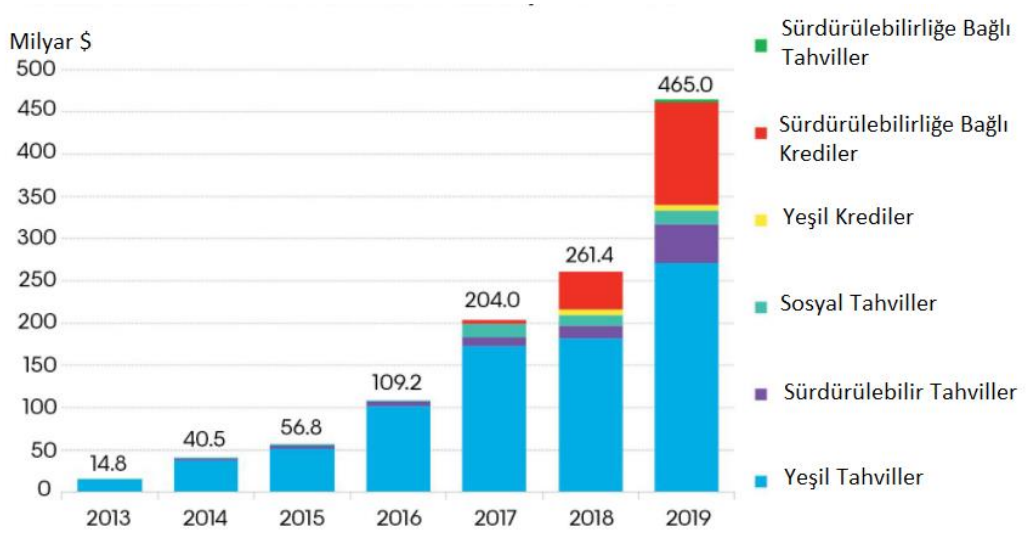


Kaynak: Raporlardan derlenerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik 2'de kümülatif yeşil tahvil piyasası büyüklüğü görülmektedir. 2012 öncesinde toplam piyasa büyüklüğü 13.5 milyar USD iken, 2014 yılında 74 milyar USD'ye, 2015 yılında 130 milyar USD'ye, 2016 yılında 240 milyar USD'ye, 2017 ve 2018 yıllarında sırasıyla 444 milyar USD ve 705 milyar USD'ye ulaşmıştır. 2019 yılında ise 1 trilyon USD'lik eşik değer aşılarak, piyasanın kümülatif büyüklüğü 1.17 trilyon USD'ye yükselmiştir.

Yeşil tahvil piyasasındaki yükseliş sürdürülebilir borç piyasası incelenerek daha net anlaşılabilir. Grafik 3'te sürdürülebilir borç piyasası yıllık hacimleri yer almaktadır. Sürdürülebilir borç piyasasının da yeşil tahvil piyasasına paralel olarak yükseliş trendi içinde olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir borç piyasasının 2018'de 261,4 milyar USD olan hacmi % 78'lik düzeyde rekor bir artışla 2019 yılında 465 milyar dolara yükselmiştir. Sürdürülebilir borç piyasası, sağlam temellerle oluşturulan yeşil tahvillerden, sürdürülebilirlik bağlantılı krediler kategorisine kadar çok çeşitli sayıda finansal araçları kapsamaktadır.

Grafik 3: Sürdürülebilir Borç Piyasası Yıllık Büyüklük (2013-2019)



Kaynak: BloombergNEF

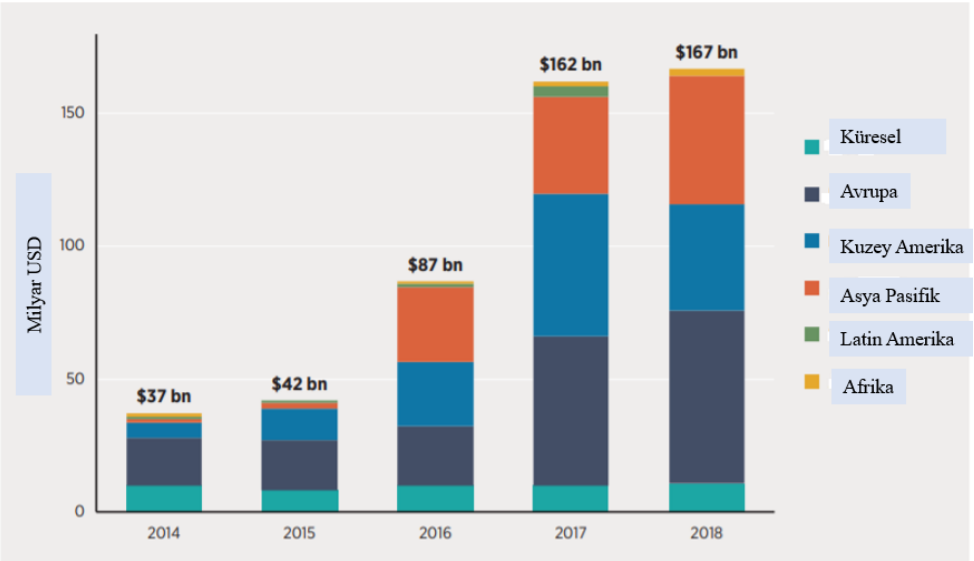
Grafik 3'ten görüldüğü gibi, sürdürülebilir borç piyasasında ihraç edilen ilk varlık olan yeşil tahviller, piyasadaki popülerliğini korumakta ve 2019 yılı rakamlarına göre piyasanın yaklaşık %60'ını yeşil tahviller oluşturmaktadır. 2017 yılından itibaren sürdürülebilir tahvil ihracı ile sürdürülebilirliğe bağlı kredilerin giderek arttığı görülmektedir.

2020 yılında ise Covid-19 nedeniyle piyasa kompozisyonun değiştiği görülmektedir. 2020'nin ilk yarısında sosyal ve sürdürülebilirlik tahvil ihracının büyük bir kısmının Covıd-19 ile mücadelede alınacak önlemlerin finansmanında kullanıldığı görülmektedir. Şubat 2020'de Çin'de pandemi temalı tahvil ihracı gerçekleşmiştir. 2020 yılının ilk yarısı itibariyle sürdülebilir borç piyasasında pandemi temalı tahviller önemli yer tutmaktadır. 2020 yılı ilk yarısında, 221 yeşil tahvil ihraççısına karşılık, 447 pandemi tahvil ihraççısı bulunmaktadır. Ayrıca 2020 yılında ortaya çıkmasına rağmen, pandemi tahvillerinin büyüklüğü, neredeyse tüm sosyal temalı tahvillerin piyasa büyüklüğü kadardır. 2020 Haziran itibariyle 75 milyar USD pandemi temalı tahvil ihracı gerçekleşmiştir (Climate Bonds Initiative, 2020:7-11).

İhraç tutarı olarak büyümeye devam eden yeşil tahvil piyasası, aynı zamanda başta Avrupa, Kuzey Amerika, Asya-Pasifik, az da olsa Latin Amerika ve Afrika gibi dünyanın farklı bölgelerinden giderek artan çeşitlilikte ihraççıların yeralmasıyla da genişlemektedir. Önceleri çok taraflı kalkınma

bankaları ve kalkınma finans kurumları tarafından yönlendirilen piyasada, yeşil tahviller artık hükümetler, devlet kurumları, özel şirketler ve finans kurumları gibi kamu ve özel kuruluşlar tarafından ihraç edilmektedir. İklime uyumlu varlıkları finanse etmek için yapılan devlet ihraçları da giderek artmaktadır (IRENA, 2020).

Grafik 3: Yıllık Yeşil Tahvil İhracının Bölgelere Göre Dağılımı



Kaynak: (IRENA 2020, s.8)

Grafik 3'te ise yıllık yeşil tahvil ihraçlarının bölgelere göre dağılımı görülmektedir. 2014-2019 yılları arasında, piyasa da Avrupa ülkelerinin ağırlığı göze çarpmaktadır. Hemen ardından da Kuzey Amerika ve Asya-Pasifik ülkelerinin piyasada önemli paya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllar da Latin Amerika ve Afrika ülkelerinin de piyasa da yer almaya başlaması gelecek adına ümit vericidir.

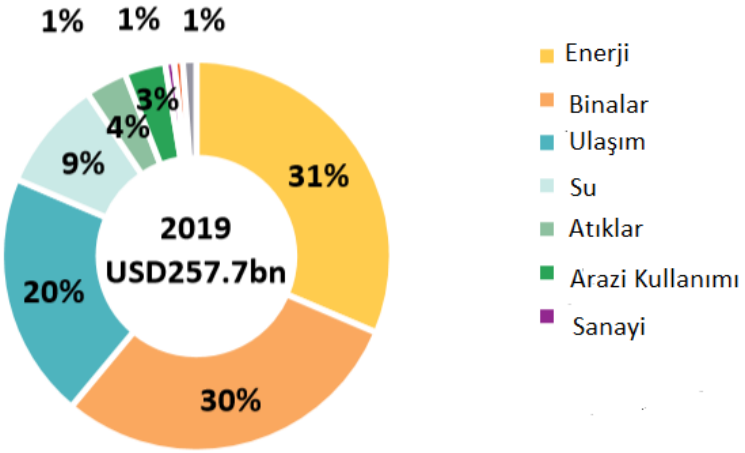
2019 yılı itibariyle, yeşil tahvil piyasasında en çok ihraç gerçekleştiren ülkeler sırasıyla ABD, Çin, Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç, Japonya ve Kanada'dır. Bununla birlikte küresel yeşil tahvil piyasasındaki en büyük pay Avrupa Birliği ülkelerine aittir. İlk sırada 50.6 milyar dolarla ABD; ikinci sırada 30.1 milyar dolarla Çin ve üçüncü sırada 29.5 milyar dolarla Fransa geliyor.

Çin, küresel ölçekte en büyük ikinci ihraççı olmanın yanı sıra gelişmekte olan piyasalar içerisinde en büyük yeşil tahvil ihraççısı olma ünvanını 2019 yılında da devam ettirmiştir. Çin 2016 yılından beri her yıl 30 milyar USD'den daha fazla yeşil tahvil ihraç etmiştir. Diğer gelişmekte olan ülkeler, 2019'da 18 milyar dolarlık ihraçla büyümeye devam etmiştir. En büyük ihraçlar sırasıyla Hindistan, Şili, Polonya, Filipinler, Birleşik Arap Emirlikleri ve Brezilya'da gerçekleşmiştir.

Ayrıca Barbados, Çek Cumhuriyeti, Ekvador, Panama ve Ukrayna gibi ülkelerin de yeşil tahvil piyasasına giriş yapması, coğrafi çeşitliliğin giderek arttığını göstermektedir. (International Finance Corporation, 2019:12).

Yeşil tahvil ihraçları, kümülatif küresel tahvil piyasasındaki payı hala %1'in altında yer almaktadır. 100 trilyon USD'lik büyüklüğe sahip küresel tahvil piyasasına karşılık, kümülatif yeşil tahvil ihraçlarının toplam miktarı 1 trilyon USD bile değildir. Yıllık büyüme açısından da aradaki fark oldukça yüksektir. Örneğin; 2018 yılında yeşil tahvil ihracı yıllık bazda 167 milyar USD iken, aynı yıl toplam tahvil piyasası 21 trilyon USD'lik büyüme göstermiştir. Piyasanın büyümesi için politika yapıcılar, standart belirleyiciler, sermaye sağlayıcıları ve yatırımcılar arasında işbirliği kaçınılmazdır. IRENA'nın tavsiyeleri doğrultusunda politika yapıcılar, iklim uyumlu yeşil tahvil standartlarının benimsenmesi yoluyla hem yeşil tahvil arzını artırmaya hem de yenilenebilir enerji sektörünü büyüten politikaları etkinleştirmeye yardımcı olmalıdır (IRENA, 2020:6).

Şekil 2: Yeşil Tahvil Finansmanı Kullanım Alanı



Kaynak: (Climate Bonds Initiative, 2019:3)

Son olarak yeşil tahvil aracılığıyla elde edilen fonların kullanım alanları incelenerek en çok fonlanan proje türleri görülebilir. Şekil 2'de yeşil tahvil ihracı ile finanse edilen projelerin toplam içindeki yüzdesel ağırlığı yer almaktadır. Yeşil tahvil ile en çok yenilenebilir enerji, yeşil bina, temiz ulaşım ve su yönetimine ilişkin projelerin finanse edildiği görülmektedir. Bir başka deyişle 2019 yılında yeşil tahvil ihracıyla toplanan fonların %31'i yenilenebilir enerji yatırımlarına, %30'u yenilenmiş yeşil binalara, %20'si elektrikli, hibrid gibi temiz ulaşım projelerine ve %9'u su yönetimine ilişkin projelere yönlendirilmiştir (Climate Bonds Initiative, 2019:3).

Günümüzde, ihraç edilen yeşil tahvillerin yaklaşık yarısı yenilenebilir enerji finansmanında kullanılmasına rağmen, bu oran küresel anlamda yenilenebilir enerjilere geçiş için yeterli değildir. Bu güne kadar kaydedilen mesafe etkileyici olsa da piyasada daha fazla büyüme ve gelişme için hala fırsatlar bulunmaktadır (IRENA, 2020).

Türkiye Yeşil Tahvil Piyasası

Türkiye'de de sürdürülebilirlik konusundaki farkındalığı, bilgiyi ve yatırımları arttırmak amacıyla, Borsa İstanbul'da da şirketler için sürdürülebilirlik rehberi hazırlanmakta ve BIST sürdürülebilirlik endeksi hesaplanmaktadır. 2016 yılında Türkiye Sınai Kalkınma Bankası (TSKB) ilk yeşil tahvil ihracını gerçekleştirmiştir. TSKB, yeşil ve sürdürülebilir projelerin finansmanında kullanılmak üzere 300 milyon USD'lik 5 yıl vadeli ihraç gerçekleştirmiştir. Covid-19 sonrası tüm dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de sürdürülebilir yatırımlara olan ilgi artmaktadır. (Türkiye Sınai Kalkınma Bankası, 2016).

Garanti BBVA, Aralık 2019'da, iklim değişikliğine çözüm üreten yenilenebilir enerji ve kaynak verimliliği gibi projeleri finanse etmek amacıyla 5 yıl vadeli 50 milyon USD değerinde yeşil tahvil ihracı gerçekleştirdi (Garanti Bankası, 2019:137).

2019 yılında Birleşmiş Milletler Sorumlu Bankacılık Prensipleri'ne kurucu imzacı olarak katılan Yapı Kredi Bankası, 2020 yılında yenilenebilir enerji projelerinin finansmanı için beş yıl vadeli 50 milyon dolar tutarındaki ilk yeşil tahvil ihracını gerçekleştirdi. Bankanın sürdürülebilirlik anlayışı çerçevesinde, Türkiye'nin düşük karbon ekonomisine geçiş sürecine destek olacağı belirtilmiştir (www.yapikredi.com).

Vestel Şirketi 2020 yılında, 100,5 milyon TL tutarında, 1 yıl ve 2 yıl vadeli iki alternatifle yeşil tahvil ihracı gerçekleştirmiştir. Yeşil tahvil prensipleri'ne uygunluk açısından, Uluslararası Sermaye Piyasaları Birliği (ICMA) tarafından yapılan değerlendirmede en yüksek puanı alarak fark yaratmıştır. Ayrıca, kurum, sürdürülebilirlik yatırımlarının 2022 yılına kadar %50 artırmayı hedeflemektedir (ekonomy.tv.com).

Akbank, Ağustos 2020'de, pandemi sürecinde Türk Bankacılık sektöründe ihraç edilen ilk yeşil tahvil olma özelliğini taşıyan ve yenilenebilir enerji projelerinin finansmanını kapsayan 4 yıl 110 gün vadeli, 50 milyon USD tutarında yeşil bono ihracı gerçekleştirmiştir (akbankinvestorrelations).

Tüm bu ihraçlar Türkiye'nin de küresel sürdürülebilir borç piyasasında yer aldığını gösteren umut verici gelişmeler olmakla birlikte piyasadaki potansiyeli düşünüldüğünde yetersiz kalmaktadır. Sürdürülebilirlik alanındaki iyileştirmelerin hızlandırılması için şirketlerin sürdürülebilirlik konusuyla yakından ilgilenmeleri, bu konudaki yayınların ve raporların artması gerekmektedir. Böylelikle, dünya ekonomisinde Türkiye'nin konumu daha da güçlenecektir (Borsa İstanbul, 2020: 68).

Sonuç

Giderek daha fazla sayıda finansal kuruluş, fonlarını değerlendirecekleri şirketleri seçerken ya da finanse edecekleri projeleri seçerken mevcut kriterlere ek olarak çevresel, sosyal ve yönetişim ilkelerini de göz önünde bulundurmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da Birleşmiş Milletler Sorumlu Yatırım İlkeleri'ne (UNPRI) uyma taahhüdü veren varlık yönetim şirketleri ve yatırım kuruluşlarının sayısı 2020 Mart ayı itibariyle 3.038'e ulaşmıştır. Ayrıca dünya genelinde çevresel, sosyal ve yönetişim ilkelerini (ESG) dikkate alan yatırımcıların yönettiği toplam varlıkların tutarı da Mart 2020 itibarıyla 103,4 trilyon USD olmuştur. Kurumsal yatırımcılar açısında teşvik edici olması bakımından; S&P'nin Alman demiryolları Deutsche Bahn'ın kredi notunu Kasım 2019'da AA-'den AA'ya çıkartması önemli bir gelişmedir. Böylelikle Avrupa'da ilk kez iklim kaynaklı bir nedenle büyük bir şirketin kredi notunu arttırılmış oldu. Ayrıca yatırımcıları ikna etmesi açısından, sürdürülebilirlik ilkeleriyle uyumlu yatırımları olan şirketlerin daha düşük sermaye maliyetine ve daha yüksek kâr marjına sahip oldukları, değerleme çarpanlarının daha yüksek olduğu, pay senedi fiyatları ile iyi sürdürülebilirlik uygulamaları arasında pozitif korelasyon bulunduğu, uzun vadeli finansmana erişim imkânlarının olumlu yönde etkilendiği yönünde çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Borsa İstanbul, 2020:36).

Sonuç olarak, artan enerji ihtiyacı ve küresel ısınma sorunları nedeniyle sürdürülebilirlik kavramı küresel çapta giderek daha da önem kazanmaktadır. Uluslararası Enerji Ajansı'nın tahminlerine göre, 2100'e kadar küresel ısınmanın 2 santigrat derece ile sınırlandırılması hedefine ulaşabilmek için 2030 yılına kadar 53 trilyon USD'lik yatırıma ihtiyacı olduğu hesaplanmaktadır (Özer, 2017:74).

Bu nedenle kamu sermayesi sağlayıcıları, yenilenebilir varlıkların risklerini azaltmaya yardımcı olmak için üzerlerine düşeni yapmalı ve başlangıç sermayesi, gösteri ihraçları ve kapasite geliştirme yoluyla yeşil tahvilleri desteklenlemelidir. Ayrıca kurumsal yatırımcılar, iç kapasitelerini ve yatırım hedeflerini uzun vadeli sürdürülebilirlik talimatlarıyla uyumlu hale getirerek yardımcı olabilirler. Derecelendirme kuruluşları, finans kuruluşları ve perakende yatırımcılar gibi diğer paydaşlar da yeşil tahvil piyasasının güçlendirilmesinde ve küresel enerji dönüşümünün ilerletilmesinde önemli roller üstlenmelidir (IRENA, 2020).

Kaynakça

Borsa İstanbul, (2020). *Şirketler için sürdürülebilirlik rehberi 2020,* https://borsaistanbul.com/files/Surdurulebilirlik_Rehberi_2020.pdf (Erişim Tarihi: 12.09.2020)

BloombergNEF, 2018 https://about.bnef.com/blog/sustainable-debt-sees-record-issuance-at-465bn-in-2019-up-78-from-2018/#_ftn1

Climate Bonds Initiative (CBI), 2018, *Green Bonds The State of The Market 2018.*

Climate Bonds Initiative , (CBI), 2019, *Green Bond Market Summary 2019.*

Climate Bonds Initiative, (CBI), 2020, *Sustaınable Debt Global State Of The Market H1 2020*

Escarus (2016), *İklimin Finansmanı Yeşil Tahviller/Karbon Fiyatlandırma*, http://iklimekonomisi.org/uploads/rapor/6312613-turkce-escarus-insightsclimate-finance.pdf (Erişim Tarihi: 12.09.2020).

European Political Strategy Centre (EPSC) Strategic Notes, (2007). *Financing Sustainability: Triggering Investments for the Clean Economy.*

Garanti Bankası (2019). Garanti BBVA 2019 Entegre Faaliyet Raporu, https://surdurulebilirlik.garantibbva.com.tr/surdurulebilirlik-blog/2019-yilinda-kuresel-yesil-tahvil-piyasasinda-guclu-buyume-ongoruluyor/ (Erişim: 20.10.2020)

Green Bonds 102: A Brief History of Green Bonds

https://medium.com/@lilianyamongo/green-bonds-102-a-brief-history-of-green-bonds-a6b806bcc86c).

Gündoğan A.C. ve Bitlis M. (2018). Dönüşen Dünyada Fırsatları Yakalamak: Sürdürülebilir Finans Görünümü, ESCARUS, İstanbul, Türkiye http://www.escarus.com/i/content/302_2_S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir%20Finans%20G%C3%B6r%C3%BCn%C3%BCm%C3%BC%202018.pdf

ICMA - International Capital Market Association (2018), Green Bond Principles 2018, https://www.icmagroup.org/assets/documents/Regulatory/Green-Bonds/Green-Bonds-Principles-June-2018-270520.pdf (Erişim Tarihi: 18.10.2020)

IRENA (2020), *Renewable energy finance: Green Bonds (Renewable Energy Finance Brief 03, January 2020*, https://irena.org/publications/2020/Jan/RE-finance-Green-bonds (Erişim Tarihi: 22.9.2020)

Borsa İstanbul, *Gelişen İşletmeler Pazarı Kılavuzu, Borsa İstanbul Bilgilendirme Kitapçığı*,http://www.borsaistanbul.com/data/kilavuzlar/Gelisen%C4%B0sletmelerPiyasasi.pdf.

International Finance Corporation (2019). *Emerging Market Green Bond Report 2019* https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/topics_ext_content/ifc_external_corporate_site/climate+business/resources/em-gb-report-2019

Özer, M., (2017). Yeşil Tahviller, TSPB Yayını Gösterge Kış 2017, İstanbul.

T.C. Kalkınma Bakanlığı,(2018). On Birinci Kalkınma Planı, (2019-2023) Kalkınmanın Finansmanı Çalışma Grubu Raporu.

Türkiye Sınai Kalkınma Bankası 2016, http://www.tskb.com.tr/web/101-2974-1-1/tskb-site-tr/tr-hakkimizda/tskbden-haberler/turkiyenin-ilk-yesil-tahvili-tskbden (Erişim Tarihi: 14.08.2020).

https://www.akbankinvestorrelations.com/tr/haberler/liste/2020/541/0/0

https://ekonomy.tv/2020/07/20/vestelin-ihrac-ettigi-yesil-tahvilin-digerlerinden-farki-ne/

https://www.yapikredi.com.tr/yapi-kredi-hakkinda/haberler/detay/179425

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Tercüme-İ Mir'âtü'l-Ma'ânî'de Eski Anadolu Türkçesi İzleri

Halil İbrahim Ertürk[1]

Özet

Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî; eserde tespit edilen bilgilere göre M. 16-17. yüzyıl dolaylarında istinsah edilmiş tasavvufî ve alegorik bir el yazması risâledir. Risâleyi müstesna kılan birkaç özelliği vardır. Bunlardan ilki eserin mütercimi olarak ünlü bilgin Muhyiddin ibn Arabî'nin gösterilmesidir. Eserin bir diğer özelliği ise dönem olarak 16-17. yüzyıl dolaylarında istinsah edilmekle birlikte Eski Anadolu Türkçesinin birtakım özelliklerini yansıtmasıdır. Bu çalışma kapsamında Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî adlı risâle dil özellikleri bakımından incelenmiş, eserde Eski Anadolu Türkçesine ait olan ses ve şekil özellikleri örnekleriyle birlikte tespit edilerek gösterilmeye çalışılmıştır. Risâle üzerinde yapılan incelemeyle tespit edilen 1. ve 2. teklik kişi iyelik eklerindeki ve ilgi eklerindeki vokallerde görülen yuvarlaklaşma eğilimi, -IcAk zarf-fiil ekinin ve "+a meşgul ol-" ibaresinin kullanılması gibi ayırt edici özellikler, risâlede Eski Anadolu Türkçesinin izlerini yansıtan başlıca unsurlardır.

Anahtar Kelimeler: Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî, Eski Anadolu Türkçesi, dil özellikleri, tercüme.

Traces Of Old Anatolıan Turkısh In "Tercume-I Mır'âtu'l-Ma'ânî"

Abstract

Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî; according to the expressions which are fixed from the book, a mystic and allegoric manuscript that was copied about 16-17th century. There are several features that make this tractate exceptional. The first of these features is to show the famous scholar Muhyiddin ibn Arabî as the translator of the tractate. Another feature of the work is that it reflects some features of Old Anatolian Turkish although it was copied during the 16-17th century. Within the scope of this study, the tractate called Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî was examined in terms of language characteristics and phonetic and morphologic features belonging to Old Anatolian Turkish were tried to be shown with the examples from text. It is possible to see the main elements reflecting the characteristics of Old Anatolian Turkish in the tractate. Distinguishing features such as the tendency of roundation that was seen in 1st and 2nd unique person possessive attachments vocals, use of "-IcAk" gerundium suffix and "+A meşgûl olmak" phrase are some of these features.

Keywords: Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî, Old Anatolian Turkish, language characteristics, translation.

[1] Dr., halil.erturk@bilecik.edu.tr, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.

1. Risâlenin Fiziksel Özellikleri, İstinsah Tarihi ve İçeriği

Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî başlıklı risâle; Yapı Kredi/Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesinde Nadir ve Yazma Eserler Bölümünde yer alan bir mecmua içerisinde 45486/2 demirbaş numarası ve Y 0017-2 yer numarasıyla kayıtlıdır.

Risâlenin içerisinde bulunduğu mecmuanın ve risâlenin istinsah tarihi ile ilgili iki farklı bilgiye ulaşılmıştır. Kütüphanede Orhan Bilgin ve Nihat Azamat tarafından hazırlanan yazma eser tespit fişinde, risâlenin içerisinde yer aldığı cildin ilk eserinin istinsah tarihi ile ilgili olarak "İstanbul'da, H. 1026 (M. 1617) tarihinde istinsah edilmiştir." kaydı düşülmüştür. Bu makalenin konusu olan Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî başlıklı risâle aynı mecmua içinde yer alğından risale ile ilgili ilk ihtimal bu tarihten sonra istinsah edilmiş olmasıdır. Ancak risâlenin son sayfasında yer alan "hateme" kelimesinin yanında 918 rakamının yazılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu tarih, hicrî 918 senesini ifade ediyor olmalıdır. Bu da miladi takvime göre 1512 senesine tekabül etmektedir. Bu kısımda "hateme" tarihi olarak gösterilen H. 918/M. 1512 tarihi de risalenin tercüme edildiği yılı ya da istinsah tarihini gösteriyor olabilir. Eserde bunu hususla ilgili herhangi bir detaylı açıklama tespit edilememiştir. Risâlenin telif tarihi ile ilgili ise kütüphane kataloğunda ya da eserde herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Risâlenin içinde yer aldığı mecmua; miklepli, şirazeli, 197x145 (142x97) mm. ölçüsünde, üstü ebru kâğıt kaplı açık kahverengi meşin cilt içerisindedir. Risâle, bu mecmuanın 53b-59b sayfaları arasında yer alır. Toplam 14 sayfadan oluşan risâlenin sayfalarında 25 satır yer almakta olup birkaç sayfada satır sayısının 23'e düştüğü görülür. Risâle, âharlı ince krem renkli kâğıda nesih yazıyla yazılmıştır. Metnin başlığı kırmızı renkli mürekkeple ve talik yazıyla yazılmıştır. Başlık dışında önemli görülen kısımların yazımında kırmızı mürekkep, diğer kısımlarda ise siyah mürekkep kullanılmıştır. Metnin dili Türkçedir (Ertürk 2018: 2).

Risâlenin başlangıcında insanın dünya yolculuğu ve dünyayı teşkil eden anâsır-ı erbaa (dört ana unsur), hiss, hayal, vehm, semm, basar, hâfıza gibi insana has melekeler ve insan vücudunda bulunan anâsır-ı erbaa; bir şehir tasvirinden hareketle sembolik bir hikâye vasıtasıyla anlatılmıştır. Sonrasında ise âlem-i kebir, âlem-i sağîr, kalbin hakîkati ve mânâsı, riyâzet ve nefes gibi konular toplam altı bölüme ayrılarak sembolik ve alegorik bir üslupla aktarılmıştır.

2. Risâlenin Müellifi ve Mütercimi

Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî adlı risâlenin müellifi ve mütercimi ile ilgili kesin bir yargıya varmak oldukça güçtür. Risâlenin farklı sayfalarında eserin müellifi ve mütercimi ile ilgili çelişkili bilgilere rastlanmaktadır. Risâlenin en başında kırmızı talik yazıyla yazılmış olan başlıkta, eserin ünlü bilgin Muhyiddin ibn Arabî'ye ait olduğu *"Tercüme-i Şeyhü'l-Ekber Muhyiddin Arabî el-Kâdirî*

Kuddise Sirruh" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanında eser tespit fişinde eserin müellifi olarak yine Muhyiddin ibn Arabî gösterilmiştir. Risâlenin giriş kısmında ise müellif hususunda başlıkla ve eser tespit fişiyle tezat teşkil eden bilgiler yer almaktadır.[2] Bu kısımda risâleyi telif eden kişinin Kadı Rükneddin Muhammed Semerkandî adlı bir zât olduğu ve eserin aslının Hint dilinde telif edildiği zikredilmektedir. Bu durum, risâlenin öncelikle Hintçe olarak telif edildiği, daha sonra Hintçe metinden Arapçaya tercüme edildiği yönünde bir izlenim oluşturmaktadır.

Risâlenin giriş kısmında yer alan Kadı Rükneddin Muhammed Semerkandî isminden hareketle yapılan araştırmanın sonucunda, bu zâtın Muhammed el-Amidî el-Semerkandî olabileceği belirlenmiştir. Muhammed el-Amidî el-Semerkandî, 13. yüzyılda Hindistan dolaylarında yaşamış bir mutasavvıftır. Risâlenin içeriği ve risâlede bahsedilen coğrafî bölge de dikkate alındığında, eserin Muhammed el-Amidî el-Semerkandî adlı zâtın *Havzü'l-Hayât* adlı eserinden tercüme edilmiş olma ihtimali kuvvetlenmektedir. Bu eser; Hindistan dolaylarında telif edilmiş, İslam ve sufizmin felsefesi üzerinde duran 53 yapraklık bir yazmadır. Telif tarihi olarak 13. yüzyılın ilk çeyreği gösterilen eserin çeşitli ülkelerdeki yazma eser kütüphanelerinde birden çok nüshası tespit edilebilmektedir.[3]

Risâlenin yurt dışı kütüphanelerindeki diğer nüshaları ve bu kaynaklarda verilen bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, eserin Hint coğrafyasında ve Hindistan'ın Müslümanlarca fethinden sonra telif edildiği anlaşılmaktadır. Eserde zikredilen Kâbir, Kinhar gibi şehir isimlerinden hareketle yapılan araştırmada bu bölgenin Hindistan sınırları içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir (Ertürk 2018: 4).

3. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi Hakkında

10. yüzyıldan itibaren Orta Asya'dan batıya göç eden Oğuzların 12. yüzyılın sonlarında kendi lehçelerine dayalı olarak Anadolu'da kurup geliştirdikleri edebî yazı dili, Eski Anadolu Türkçesi olarak adlandırılır (Gülsevin ve Boz 2010: 1). Türk dilinin bu edebî lehçesi, zaman zaman farklı kaynaklarda "Eski Osmanlıca, Eski Türkiye Türkçesi, Eski Anadolu Oğuzcası" gibi faklı terimlerle de adlandırılmıştır. Bu lehçenin bağlı bulunduğu Batı Türkçesi ya da Oğuzca; bugün Türkiye,

[2] Risâlenin müellifi hususunda kütüphanede hazırlanan eser tespit fişiyle risalede verilen bilgiler arasında birbiriyle örtüşmeyen bilgiler tespit edilmiştir. Risalenin tercüme edildiği düşünülen Havzü'l-Hayât [Sanskritçe aslı Amritakunda/Bengisu Havuzu (The Pool of Nectar)] adlı eserin müellifinin, eser tespit fişinde Muhyiddin İbn Arabî olarak gösterilmesine karşın Carl W. Ernst gibi konu üzerinde çalışan araştırmacılar bu bilginin yanlış olduğunu ifade eder [Bkz. Ernst, Carl W. (2014). "Müslüman Yoga Yorumcuları" (Çev. Mehmet Atalay), *e-makâlât Mezhep Araştırmaları*, VII/2 Güz 2014, s. 117-128]. Tıpkı bu hususta olduğu gibi eserin istinsah tarihiyle ilgili olarak da, risâlede verilen "hateme" tarihiyle kütüphanede hazırlanan eser tespit fişinde verilen istinsah tarihi arasında uyumsuzluk mevcuttur. Bu bakımdan risâlenin istinsah tarihiyle ilgili net bir şey söylemek oldukça güçtür.

[3] Eserin nüshaları ve bulunduğu kütüphaneler hakkında detaylı bilgi için bkz. "Ertürk, H. (2018). *Muhyiddin İbn Arabî'ye İsnad Edilen 'Tercüme-İ Mir'âtü'l-Ma'ânî' Adlı Risâle Üzerine*, Edebali İslamiyat Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3 (Mayıs/2018)".

Azerbaycan, Türkmenistan, Gagavuz Özerk Cumhuriyeti, İran, Irak ve Suriye'de yaşayan ve genel olarak Oğuz Türkleri diye tanımlanan Türk boylarının konuşma ve yazı dilidir.

Bugün yapılan araştırmalar ve çeşitli kaynaklar vasıtasıyla tespit edilebildiğine göre Oğuzlar, kendilerine has bir konuşma dilini kullanmalarına rağmen yazı dili olarak uzun bir süre Orta Asya'daki edebî yazı dilini kullanmışlardır. Ancak özellikle 10-11. yüzyıldan itibaren geniş kitleler hâlinde batıya göç etmeleriyle birlikte hem coğrafî hem de kültürel olarak eski yurtlarından ve dillerinden uzak kalmışlardır. Bu gelişmeler neticesinde, Anadolu'nun Oğuz Türkleri için yurt hâline gelmesinden sonra bu bölgede kullanılmaya başlanan resmî ve edebî yazı dillerinden biri de Oğuz Türkçesi/Anadolu Türkçesi olmuştur.

Anadolu'da kurulup gelişen ve 13. yüzyıldan günümüze dek edebî yazı dili olarak kesintisiz bir biçimde ürünler veren Oğuz Türkçesi, çeşitli ölçütler doğrultusunda üç ana döneme ayrılmaktadır:

1. Eski Anadolu Türkçesi 2. Osmanlı Türkçesi 3. Türkiye Türkçesi

Eski Anadolu Türkçesi, bahsedilen dönemde yeni yeni yazı dili hâline gelmeye başladığından, bu dönemde verilen eserlerin dilinde o günkü çeşitli Oğuz ağızlarının özelliklerine de rastlamak mümkündür (Gülsevin ve Boz 2010: 4).

Oğuz Türkçesinin bir kolu olarak Anadolu sahasında kurulan Eski Anadolu Türkçesini Türk dilinin diğer lehçelerinden ayıran birtakım ses, şekil ve imla özellikleri vardır. Bu özellikler, Eski Anadolu Türkçesinin karakteristiğini yansıtan ve bir metnin dönemini ve dilini tanımaya yarayan belirgin unsurlardır. Eski Anadolu Türkçesinin şekillendiği dönemde ortaya koyulan yazılı metinlerin yanında, müteakip dönem olan Osmanlı Türkçesine geçiş döneminde ve bazen de Osmanlı Türkçesi döneminde kaleme alınan eserlerde bu özelliklere rastlamak mümkündür. A. Bican ERCİLASUN, bu durumu şu şekilde açıklar:

"Eski Oğuz Türkçesinin dil özelliklerinin hemen tamamı Osmanlı Türkçesinin başlarında da devam eder. Bu özellikler 16. yüzyıl sonlarında başlayan ve 18. yüzyıla kadar devam eden bir süreç içinde Bugünkü Türkiye Türkçesinin özellikleriyle yer değiştirir. Ancak bütün değişmeler aynı zamanda başlayıp aynı zamanda bitmez. Bazı özellikler 18. yüzyılın sonlarına ve hatta arkaik olarak 19. yüzyıl içlerine kadar sürer. Ses ve biçim özellikleri bakımından Osmanlı Türkçesindeki durumu şöyle de ifade etmek mümkündür:

Osmanlı Türkçesinin ilk asırları Eski Oğuz Türkçesiyle, son asırları bugünkü Türkiye Türkçesiyle aynıdır. 16. asrın sonlarıyla 18. asrın başları arasındaki dönem ise bu ikisi arasında bir geçiş sürecinin yaşandığı dönemdir." (Ercilasun 2010: 458)

Eski Anadolu Türkçesinin karakteristiğini yansıtan başlıca özellikleri burada tek tek sıralamak, çalışmanın kapsamı açısından mümkün görünmemektedir. Bu çalışmanın temel amacı, Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî adlı risâleyi incelemek suretiyle, bahsedilen risâlede Eski Anadolu Türkçesinin izlerini tespit etmektir.

4. Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî'de Eski Anadolu Türkçesinin İzleri

Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî adlı risâle, tespit edilebilen bilgilere göre M. 16-17. yüzyıl dolaylarında istinsah edilmiş bir el yazmasıdır. Üzerinde durulan nüshanın birtakım ses ve şekil özellikleri dikkate alındığında, eserin Eski Anadolu Türkçesinin izlerini taşıdığı anlaşılmaktadır. Risâlenin tercüme edildiği düşünülen Muhammed el-Amidî el-Semerkandî'ye ait *Havzü'l-Hayât* adlı 53 yapraklık yazmanın telif tarihi olarak ise 13. yüzyılın ilk çeyreği gösterilmektedir.

Risâle üzerinde yapılan incelemeyle tespit edilen 1. ve 2. teklik kişi iyelik eklerindeki ve ilgi eklerindeki vokallerde görülen yuvarlaklaşma, "-IcAk" zarf fiil ekinin kullanılması, "meşgul ol-" fiilinin kendisinden önceki sözcüğe yönelme hâl ekiyle bağlanarak "+a meşgul ol-" şeklinde kullanılması, öğrenilen geçmiş zaman eki vokalindeki düzleşme gibi özellikler, risâlede Eski Anadolu Türkçesinin izlerini yansıtan unsurlardan bazılarıdır. Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî'de tespit edilen EAT'nin izleri olarak değerlendirilebilecek başlıca fonetik ve morfolojik özellikler, aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

4.1. Bulunma ve Ayrılma Hal Ekinin Ötümlü 'd' Ünsüzüyle Kullanılması

Eski Türkçe döneminde ünsüzler arasında görülen ötümlülük-ötümsüzlük bakımından bir uyumsuzluk vardır. Bu uyumsuzluk Eski Anadolu Türkçesinde de devam eder (Şahin 2009: 45). Bulunma eki, ayrılma eki ve görülen geçmiş zaman eklerinin ilk sesi daima ötümlüdür. Bu ek, sert ünsüzlerden biriyle biten bir kelimenin sonuna eklense dahi ekin başındaki seste benzeşme (sertleşme) hadisesi görülmez.

Deryā-yı hakîkatden nėçe dürlü cevāhirler ihrāc eyledügi tūtiyā-yı dîde ulü'l-ebsārdur. (TMM: 53b/11)

Eger gaflet-ile hareket eyler-isen ebedü'l-ebedîn elemde ve zulmetde kalursın" dėdi. (TMM: 55a/24)

4.2. Bildirme Eki Ünlüsünde Görülen Yuvarlaklaşma

Eski Anadolu Türkçesinde eklerin kullanımlarında sürekli olarak görülen düzlük ve yuvarlaklık, dudak uyumunu bozan en önemli etkenlerdendir (Şahin 2009: 43). Bu durum; +cUgaz, +dUk, +dUr gibi eklerde kendini gösterir. Aşağıda TMM'den alınan örneklerde bildirme ekinin yuvarlak ünlülü olduğu görülür:

aña mensūb olup bir hazîne-i rumūz-ı hakîkatdür. (TMM: 53b/13)

ol şehrüñ kapusında bir vezîrüm vardur. (TMM: 54b/02)

4.3. Belirtme Hal Ekinin +nI Şeklinde Kullanılması

Eski Türkçede yalnızca zamirlere gelen bu ek, Orta Türkçe devresinde isimlere de gelmeye başlamıştır. EAT'nin ilk eserlerinden bazılarında bu ekin belirtme işlevinde kullanıldığı tespit edilmiştir (Gülsevin ve Boz 2010: 52). TMM adlı metinde de bu ekin belirtme işleviyle kullanıldığı bir örneğe rastlanmaktadır:

Ve İslām geldi ve ulūm-ı İslāmiyyeni kemāl-ıla ögrendi. (TMM: 54a/09)

4.4. Belirtme Hal Ekinin +n+Ø Şeklinde Kullanılması

EAT metinlerinin bazılarında, 1.kişi +um, 2.kişi +uñ eki gibi 3.kişide de +ın eki vardır; ve tıpkı +um +uñ eklerinden sonra nasıl kullanılmamış bir belirtme hali fonksiyonu bulunuyorsa, 3.kişi +ın eki üzerinde de kullanılmamış bir belirtme hali vardır (Gülsevin ve Boz 2010: 53). Belirtme ekinin +n+Ø şeklinde kullanımının örneklerine TMM adlı metinde de rastlanmaktadır:

Evvelki bāb ālem-i kebîrüñ ve ālem-i sagîrüñ ahvālin beyān ėder. (TMM: 55b/17)

Bu zikr eyledügimüz bėş celse sā'irlerin muhtāc eylemez. (TMM: 58a/21)

zikre meşġūl ve bu hālin idrākin dā'im mülāhaza eyleyesin. (TMM: 58b/22-23)

4.5. Teklik 3. Kişi İyelik Ekinin Düz Ünlülü Kullanılması

Türkiye Türkçesindeki küçük ünlü uyumu, EAT'de tam gelişmemiş olduğundan bu dönemdeki iyelik eklerinin bir kısmı sadece düz ünlü, bir kısmı ise yuvarlak ünlü ile kalıplaşmıştır (Gülsevin 2007: 12). Teklik 3. kişi iyelik eki, EAT dönemi metinlerinde düz ünlülü şekliyle kalıplaşmış olarak görülür. TMM adlı metinden alınan aşağıdaki örneklerde bu ünlünün daima düz şekliyle kullanıldığı görülmektedir:

ol şehrüñ kapusında bir vezîrüm vardur. (TMM: 54b/02)

Andan soñra karınca gözinden tar bir yola varursın (TMM: 54b/15)

saġ kolını sol omuzına dėk ve sol kolını saġ omuzına dėk kafası üzerine koya (TMM: 58a/06-07)

4.6. -U Zarf Fiil Eklerinin Kullanılması

"-U" zarf fiil eki, bugünkü işlevinden farklı olarak tasviri birleşik fiil kuruluşunun dışında tek başına fiillerin köküne eklenerek zarf fiil olarak kullanılmaktadır. Metinde -U zarf fiil ekinin kullanıldığı tek örnek aşağıda verilmiştir:

"Aña gidesen ve ol şehirde beni bulursın" dėyu… (TMM: 54b/06)

4.7. Öğrenilen Geçmiş Zaman Ekinin Düz Ünlülü Olarak Kullanılması

Öğrenilen geçmiş zaman eki, EAT döneminin genelinde -mIş şeklinde düz ünlülü olarak kullanılmıştır (Köktekin 2008: 117). EAT üzerine kaleme alınan birçok kaynakta bu ekin düz ünlülü kullanılışı, EAT'nin karakteristiğini yansıtan ekler arasında gösterilir.

Kürsísin su üzerine kurmış anda oturur. (TMM: 54b/20)

Ve üzerine mekr ü hîle ġālip olmışdur. (TMM: 55a/14)

Bunlar āb-ı hayāta nā'il olmışlardur. (TMM: 58b/21)

4.8. Eski Türkçedeki Sondaki 'g' Sesinin Erimesi Sonucu Oluşan Yuvarlaklaşma

Eski Türkçede bazı kelimelerin sonunda bulunan -g sesinin Eski Anadolu Türkçesine geçiş aşamasında düştüğü/eridiği görülmektedir. Kelime sonundaki bu -g sesinin düşmesiyle kendisinden önceki ünlüde yuvarlaklaşma meydana gelir. Bu hadise "kamıg > kamu, kapıg > kapu, tapıg > tapu" gibi örneklerde somut bir şekilde görülebilmektedir. Metinde bu hadiseyi gösteren örnekler aşağıda verilmiştir:

Bir kapusı taşrada ve bir kapusı içerüde. (TMM: 54b/17)

sayruluk ve ıssı ve sovuk ve aġu ve sā'ir bedel hastelik kār ėtmeye. (TMM: 56a/21)

4.9. +(y)A Meşgul Ol- Kalıbının Kullanılması

EAT gibi, özellikle yalnızca bırakılan eserler aracılığıyla takip edilebilen tarihî bir lehçenin hal eklerinin tespiti, cümlelerin tam anlamıyla anlaşılır olabilmesi bakımından oldukça önemlidir (Gülsevin ve Boz 2010: 50). Türkçede hal ekleri, belli dönemlerde belli birtakım özel kullanılışlar sergileyebilmektedir. Bu müstesna kullanılışların sıklıkla görüldüğü dönemlerden biri şüphesiz EAT dönemidir. Örneğin bugünkü kullanımından farklı olarak "meşgul ol-" fiili, +(y)lA (vasıta) eki yerine +(y)A yönelme eki istemekte ve "+(y)A meşgul ol-" şeklinde bu ekle bağlanmaktadır. Metinde birkaç

örnekte “meşgûl ol-” fiilinin “+(y)lA” vâsıta ekiyle bağlandığı görülmekle birlikte (57b/07), bu fiil isim ve isim soylulara çoğunlukla yönelme eki (+A) ile bağlanmıştır:

lafzını zikre meşġūl olur-ısan (TMM: 56b/17)

Rıfk-ıla ve müdārā-y-ıla buña meşġūl ola tā ki zahmetsüz oturmaġı (TMM: 57b/25)

kalb-ıla zikru’llāha meşġūl ola. (TMM: 58a/08)

zikre meşġūl ve bu hālin idrākin dā’im mülāhaza eyleyesin. (TMM: 58b/22-23)

4.10. İlgi Ekinin Yuvarlak Ünlülü Kullanımı

EAT döneminde ilgi ekinin ünlüsü daima dar-yuvarlaktır, dudak uyumuna uymaz (Gülsevin ve Boz 2010: 88). İlgi ekinin dar-yuvarlak ünlülü olarak kullanımı, EAT’nin karakteristik özelliklerindendir. Metinde ilgi ekinin kullanımına dair örnekler aşağıda verilmiştir:

ehlinüñ ilmi kitābdan bilünmez illā kalbinden bilünür. (TMM: 54a/17)

ol şehrüñ kapusında bir vezîrüm vardur ki hiçbir kimesne içerü ve taşra çıkamaz illā vezîr-i aʿzamuñ izni-y-ile. (TMM: 54b/02-03)

adı semʿdür, ol şehrüñ cāsusıdur. (TMM: 54b/22)

4.11. Teklik 2. Kişi Emir Çekiminde +gIl Ekinin Kullanılması

Emir kipinin birinci kişileri için çekim söz konusu değildir. İkinci teklik kişi çekiminde eksiz veya -gIl ekiyle gerçekleştirilmiş çekimler söz konusudur. Bu ek, genel olarak teklik 2. kişi emir eki olarak değerlendirilirken O. Fikri Sertkaya bu ekin bazen üçüncü kişi için de kullanıldığını ortaya koymuştur (Şahin 2009: 69). Bu ek, EAT metinlerinde emir işleviyle kullanılmış; sonraki dönemde de seyrekleşerek 19. yüzyıla dek kullanılmaya devam etmiştir.

Sen bu şehrde oturmagıl, dürüst olmaz. (TMM: 54a/25)

4.12. ET'den Beri Varlığını Koruyan Kelime Başı Tonsuzlar (Ötümsüzler)

Oğuzcayı diğer Orta Türkçe dönemi şivelerinden ayıran en önemli fonetik özelliklerinden biri kelime başında ünsüzlerin ötümlüleşmesidir. Eski Anadolu Türkçesinde, ince ünlülü kelimelerde özellikle t > d ve k > g biçiminde görülen ötümlüleşme, kalın ünlülü kelimelere göre daha yaygındır. Kalın ünlülü kelimelerde ötümlüleşme gerçekleşirken ötümlü ve ötümsüz ünsüzlü örnekler nöbetleşe kullanılmaktadır (Şahin 2009: 47). TMM adlı eserde fonetik açıdan bu nöbetleşe kullanıma birkaç örnek dâhilinde rastlanmaktadır. Aşağıdaki örnekler, kelime başı tonsuzları muhafaza eden kelimeleri örneklendirmektedir:

tevfîk istimdādı-y-ıla ki ol toġruya tevfîk ėdicidür. (TMM: 54a/22)

İhtimāldür ki meşakkatüñ ziyādeliginden ve yoluñ tarlıġından… (TMM: 54b/09-10)

Andan soñra karınca gözinden tar bir yola varursın (TMM: 54b/15)

Anda çok zamān turdum. (TMM: 55b/01)

4.13. -IcAk Zarf Fiil Ekinin Kullanılması

EAT metinlerinde sıklıkla kullanılan -IcAk zarf fiili, eklendiği fiile -Inca, -dIğIndA anlamı katar. Bu ek, EAT'nin karakteristiğini yansıtan en işlek eklerdendir. Türkiye Türkçesindeki -IncA ekinin vazifesini karşılar.

Böyle olıcak erbāb-ı mükāşefeden olup ehli'llāhdan olursun. (TMM: 57b/02)

4.14. -dUkdA Zarf Fiil Ekinin Kullanılması

EAT'de başlı başına zarf fiil teşkil eden, müstakil zarf fiil eklerinin yanında birden fazla ek veya edatın birleşmesiyle oluşan ve zarf fiil işlevi kazanan birtakım ekler vardır. Aşağıdaki örneklerde tespit edilen -dUkdA eki de bu şekilde -dUk+dA şeklinde teşekkül etmiş birleşik zarf fiil ekidir.

Buña kādir oldukda bākîlerine daĥı kādir olur. (TMM: 58a/01)

Bu makām hāsıl oldukda su māddesi gidüp āteş ve hevā ve turāb māddesi ziyāde olur. (TMM: 58a/13)

Bu makām hāsıl oldukda rusūh bulup ziyade ʿamel ėder. (TMM: 58a/20)

4.15. "illâ/illâ meger" Bağlama Edatının Kullanılması

EAT dönemi metinlerinde bağlama işleviyle sıkça kullanılan edatlar arasında "illâ, meger, meger ki, illâ meger" edatlarını göstermek mümkündür. Bu edatlar içerisinden "illa, meger, meger ki"

edatları, EAT'nin gramerini konu alan pek çok kaynakta "şart edatı, şart ve derece edatı, istisna edatı" gibi terimlerle adlandırılmıştır (Timurtaş 1976: 359; Şahin 2009: 62; Köktekin 2008: 114). N. Hacıeminoğlu, "illâ" ve "meger" edatlarının EAT ve OT dönemi eserlerinde oldukça geniş bir kullanım alanına sahip olduğunu belirtir ve bunların "iki cümleyi birbirine bağlayarak karşılaştırma yapma" işlevi olduğunu vurgular (Hacıeminoğlu 1984: 160-174). Yukarıda zikredilen edatlar içerisinden "illâ meger" ise sadece EAT dönemi metinlerinin karakteristiğini yansıtmakta olup illâ+meger şeklinde iki edatın birlikte kullanılmasından meydana gelmiştir. Bu kullanım, diğer edatların tekli kullanımına göre daha seyrektir.

Bir kimse cimāʿın zararını bilse istemez illā meger zürriyyeti bākî kalmak-ıçun. (TMM: 59a/21)

Bu necāta nā'il olunmaz illā şol işlenen işüñ tedbîrinden temyiz ve idrāk ėdici ve insān anuñ-ıla sā'ir hayvāndan eşref oldugı nefs nātıka eylemek-ile hāsıl olur. (TMM: 55b/14-15-16)

Bunlara nizām vėrilmez illā iki haslet-ile olur. (TMM: 57b/11)

4.16. "Kankı" Soru Sıfatının Kullanılması

Soru sıfatı işleviyle kullanılan "kankı" sözcüğü, ET'de yine aynı işlevle kullanılan "kayu/kanyu" sözcüğünün birtakım fonetik değişimler dâhilinde, EAT döneminde kullanılan versiyonudur. Bu sözcük, Gabain'in eserinde "Soru Kelimeleri" kategorisi içinde verilmiştir (Gabain 2007: 72). EAT döneminin sonuna dek yoğun bir biçimde kullanılan bu sıfatın Osmanlı Türkçesi döneminde de 18. yüzyılın başlarına dek varlığını koruduğu düşünülmektedir. "Kankı" soru sıfatının kullanımıyla ilgili risâlede tespit edilen örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

ol şehrüñ umūrında her kankı müşkil ki aña ārız olsa (TMM: 55a/02)

Bėşinci kankı şey ki aña varsa anı bozar kendi gibi eyler. (TMM: 55a/19)

zîrā kankı tarafa ki nefes işlemeye ol aʿzāya zaʿaf gelür. (TMM: 58b/02-03)

Değerlendirme ve Sonuç

Eski Anadolu Türkçesi, Oğuzca temeline dayalı olarak 12. yüzyıl sonlarından itibaren Anadolu sahasında kurulup gelişen Türk lehçesidir. Bu lehçenin gelişim gösterdiği periyod, kaynaklarda çoğunlukla 13-15. yüzyıllar arası olarak tanımlanır. Ancak bazı kaynaklarda Eski Anadolu Türkçesinin 12. yüzyılın ortalarından başlayarak 15. yüzyıl sonlarına, hatta 16. yüzyıl başlarına kadar olan dönemde varlığını devam ettirdiği belirtilir (Köktekin 2008: 1).

EAT, gösterdiği birtakım ses ve şekil özellikleri bakımından, Türk dilinin kendisinden önceki ve sonraki dönemlerinden ayrılır. Ancak EAT'nin varlık gösterdiği periyodun dışında kaleme alınan

birtakım çalışmalar dikkate alındığında, bu dönemleri ve bu dönemlerin başlayıp bittiği tarihleri kesin çizgilerle birbirinden ayırmak tam olarak mümkün görünmemektedir. Çalışmaya konu olan Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî adlı risâle de bu duruma örnek teşkil eden eserlerdendir. Risâlenin son sayfasında yer alan "hateme" kelimesinin yanında 918 sayısının yazılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu tarih, H. 918 senesini ifade ediyor olmalıdır ki bu da M. 1512 senesine tekabül etmektedir (Ertürk 2018: 2). Kütüphane kataloğunda yer alan yazma eser tespit fişinde ise risâlenin içerisinde yer aldığı mecmuanın istinsah tarihi olarak H. 1026/M. 1617 tarihi gösterilmiştir. Bu bilgilerden hareketle risâlenin 16-17. yüzyıl dolaylarında istinsah edildiğini söylemek mümkündür. Buna karşın risale, fonetik ve morfolojik bakımdan EAT'nin bazı özelliklerini yansıtmaktadır. Bu durumdan hareketle EAT ve bu döneme ait eserlerle ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmak mümkündür:

1- EAT dönemi her ne kadar kaynaklarda 13-15. yüzyıllar arası ile sınırlandırılmışsa da bu tarihleri kesin çizgilerle çizmek ve EAT dönemini bu periyodla kesin olarak sınırlandırmak doğru değildir.

2- 15. yüzyılın ikinci yarısı, kaynaklarda Osmanlı Türkçesi döneminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ancak bu durum, bu tarihle birlikte EAT'nin karakteristiğini yansıtan yazılı eserlerin bir anda ortadan kaybolduğu anlamına gelmemektedir. 16. yüzyıl dolaylarında istinsah edilen TMM, 17. yüzyılda yazılmış Âşık Ömer Divanı gibi kaynaklarda EAT'ye has birtakım özelliklerin görülmesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Kısaltma ve İşaretler

EAT : Eski Anadolu Türkçesi

ET : Eski Türkçe

H. : Hicrî

M. : Miladî

OT : Osmanlı Türkçesi

TMM : Tercüme-i Mir'âtü'l-Ma'ânî

55a/02 : Elli beşinci yaprağın "a" yüzünün ikinci satırı

> : Sesler ve kelimeler arası geçiş işareti

< > : Metinde ilk aşamada unutulup sonradan eklenen derkenarlar

Ø : Sıfır biçimbirim

Kaynakça

Akar, Ali (2010). *Türk Dili Tarihi (Dönem-Eser-Bibliyografya)*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Direkci, B. (2016). "Âşık Ömer Divanı'nda Eski Anadolu Türkçesi Unsurları". *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), s.15-28.

Ercilasun, A. Bican (2010). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ernst, Carl W. (2014). "Müslüman Yoga Yorumcuları" (Çev. Mehmet Atalay). *E-makâlât Mezhep Araştırmaları*, VII/2 (Güz 2014), s. 117-128. ISSN 1309-5803

Ertürk, H. (2018). "Muhyiddin İbn Arabî'ye İsnad Edilen 'Tercüme-İ Mir'âtü'l-Ma'ânî' Adlı Risâle Üzerine". *Edebali İslamiyat Dergisi/Edebali Islamic Journal*, Cilt/Volume:2 Sayı/Issue: 3 Mayıs 2018/May 2018, s.1-22.

Gabain, A. (2007). *Eski Türkçenin Grameri (Çeviren: M. Akalın)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gülsevin, Gürer (2007). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gülsevin, Gürer ve Erdoğan Boz (2010). *Eski Anadolu Türkçesi* (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Hacıeminoğlu, Necmettin (1984). *Türk Dilinde Edatlar (En Eski Türkçe Metinlerden Zamanımıza Kadar)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Köktekin, Kâzım (2008). *Eski Anadolu Türkçesi* (1. Baskı). Erzurum: Fenomen Yayıncılık.

Şahin, Hatice (2009). *Eski Anadolu Türkçesi* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Timurtaş, F. Kadri (1976). *Eski Anadolu Türkçesi, Türk Dünyası El Kitabı*. Ankara.

Timurtaş, F. Kadri (2005). *Eski Türkiye Türkçesi, XV. Yüzyıl (Gramer-Metin-Sözlük)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Bir Valinin Düşünce Dünyası: Ali Cemal Bardakçı

Hasan Dinçer*

Özet

Ali Cemal Bardakçı, 1887 yılında Balıkesir Burhaniye'de doğdu. 1909'da 1909'da Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'den mezun oldu. Çeşitli ilçelerde kaymakamlık yaptı. Başarılı bir yönetici ve Milli Mücadele taraftarı olması sebebiyle 1919'da Milli Hükümet tarafından Ankara Emniyet Müdürlüğü'ne atandı. Kurtuluş Savaşı yıllarında, mezhep temelinde karışıklıkların çıkma ihtimali olan Çorum'da görevlendirildi. Alevileri yakından tanıdı. Çorum'da toplumsal bütünleşmeyi sağladı, halkın TBMM'ne bağlanmasında katkıları oldu. Şey Sait Ayaklanması'ndan sonra Diyarbakır'a vali olarak atandı. Feodal toprak yapısının sonuçları olan sorunları çözmeye çalıştı. Halkta devlete güven duygusunu oluşturmak amacıyla, köylülerin ağalarca gasp edilmiş topraklarının iadesi için başarılı çalışmalar yaptı, halkla samimi ilişkiler kurdu. TBMM'nin, ülke genelinde otorite kurma ve ülkeyi bağımsızlığa kavuşturmaya dönük faaliyetler bütününe, Ali Cemal Bardakçı başarılı idareciliğiyle katkıda bulundu. Yazdığı eserlerde Türk tarihini yönetim, din, halk cephelerinden ele aldı.

Anahtar Kelimeler: Ali Cemal Bardakçı, Ankara, Çorum, Diyarbakır.

Thought World Of A Governer: Ali Cemal Bardakçı

Abstract

Ali cemal Bardakçı was born in 1887, Balıkesir, Burhaniye. He graduated from Faculty of Political Science of the University (Mekteb-i Mülkiye-i Sahane) in 1909. Bardakçı served as a district governer in several districts. He was appointed as the directorate of security of Ankara in 1919, since he has proved to be a successful administrator and was an advocate of the Turkish War of Independence. During the times of Turkish War of Independence, he was assigned to Çorum, where secterian conflicts were likely to arise. Bardakçı became familiar with the Alevi community and thanks to his efforts Çorum achieved a social coalescence. He also contributed to the gaining the support of the people for the Government of Grand National Assembly of Turkey. He was appointed as the governer of Diyarbakır after the Sheikh Sait Revolt. He tried to resolve the problems that steemed from the feudal land system. In order to create a feeling of trust for the state in the people, he returned the lands, which were usurped earlier by the landlords, back to the peasants. He also established a close and sincere relationship with the people. Ali Cemal Bardakçı contributed to the Turkish Grand National Assembly's efforts to gain independence as a country and establish its authority over the country, with

* Dr. Öğr. Gör, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, (hdincer@ankara.edu.tr), (https://orcid.org/0000-0002-4289-9953).

his successful administration. He discussed the Turkish history in terms of administration, religion and people in his books.

Keywords: Ali Cemal Bardakçı, Ankara, Çorum, Diyarbakır.

Giriş

Mondros Ateşkes Antlaşması sonrasında başlayan işgaller karşısında Padişah ve İstanbul Hükümeti'nin silahlı mücadeleyi reddeden tutumu, Anadolu'da Mustafa Kemal liderliğinde bağımsızlığı, örtük bir biçimde de olsa halk egemenliğini, hedef tutan bir hareketin doğuşunu hazırladı.[1]

Kongrelerle başlayıp Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışıyla, bütünleşmiş ve meşru zemine yaslanmış olan Türk'ün mücadelesi, birçok niteliği yanında, kurtuluşu amaçlayan kişilerin kurumsal düzeyde birleşmesi olarak da görülebilir. İşgal edilmiş Türk topraklarında, vatansever bir telgraf memuru, halkı örgütleyen bir defterdar, dirayetli bir kaymakam, dağıttığı beyanname ile halkı uyaran bir öğrenci, kurtuluşa yönelen çabalar bütününün kıymetli birer parçasıdır.

Kaymakam Ali Cemal (Bardakçı) Bey, Kurtuluş Savaşı'nı yöneten kadronun Ankara'ya gelmesine yakın günlerde, başarılı idarecilik geçmişi ile Milli Hükümet'in iki numaralı resmi kararnamesi ile Ankara Emniyet Müdürlüğü'ne getirilmiş, izleyen yıllarda kritik gelişmelerin yaşanabileceği, sosyal yaraların sarılarak halkta devlete güven duygusunun yeniden tesis edilmesi gereken şehirlerde görevlendirilmiştir.

Sempozyum bildirisi olarak hazırlanan bu yazıda, Ali Cemal Bey'in kaymakam ve vali olarak görev yaptığı yerlerde hangi sorunlarla karşılaştığı, nasıl çözümler ürettiği, özellikle de idareciliğini yönlendiren fikir dünyası, yazdığı eserler bağlamında ele alınacaktır. Düşüncelerinin ana çizgileri betimlenirken, Kurtuluş ve Kuruluş bütünü içindeki katkısı yorumlanmaya çalışılacaktır.

Ankara'da Genç Bir Kaymakam

Ali Cemal (Bardakçı) Bey, 1887 yılında Balıkesir Burhaniye'de tüccar Osman Hakkı Efendi'nin oğlu olarak doğdu. Annesi Ayşe Hanım'dır. İlköğrenimini Burhaniye Rüştiyesi'nde, orta öğrenimini Bursa İdadisi'nde tamamladı, 1909'da Mekteb-i Mülkiye-i Şahane'den mezun oldu. 1909 yılında Bursa Vilayetinde (Valilik) maiyet memuru olarak çalışmaya başladı. Ardından sırasıyla çifteler Nahiye Müdürlüğü, Mihalıççık Kaymakamlığı, Kalecik Kaymakamlığı, Çorum Mutasarrıflığı, Çankırı Mutasarrıflığı, Denizli Valiliği, Diyarbakır Valiliği, Elazığ Valiliği, Çorum Valiliği ve Konya Valiliği görevlerini yürüttü. [2]

[1] Kurutuluş Savaşı'nın başlama koşulları ve sürdürülme sürecinin etraflı anlatımı için: Gazi Mustafa Kemal Atatürk, **Söylev**, (Basıma Hazırlayan: Hıfzı Veldet Velidedeoğlu), 3 Cilt, 11. Basım, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1982.

[2] İdari lüzum gerekçe gösterilerek 28.12.1938 tarihinde Konya Valiliği'nden Dahiliye Vekaleti emrine alınmış, 18.02.1939 tarihinde de emekli edilmiştir.·1981 yılında vefat etmiştir. Ali Galip Baltaoğlu, "Atatürk'ün Seçkin Bir İdarecisi Ali Cemal Bardakçı", **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Yıl: 1994, Sayı: 1, s. 267-268.

Türk halkının kurtuluş mücadelesi yürüttüğü dönemde ve devamında önemli görevler üstlenen Ali Cemal Bey, yaşadıklarını, yöneticiliğine yön vermiş olan fikirlerini yazdığı eserler ile kalıcı kılmıştır. Doğaldır ki, sadece çok önemli bulduklarını kaleme almıştır. Dolayısıyla, kitaplarında çalıştığı ilçe veya illerin tamamına dair bilgilere tesadüf edilememektedir. Önem derecesine göre kendi yaptığı seçme takip edildiğinde yirmi yedi yaşındaki Ali Cemal'i, Eskişehir Çifteler'de Nahiye Müdürü olarak, yaşadığı toplumu daha iyi tanımasına teşvik edecek bir olayın içinde buluruz. 1914 yılında göreve başladığı Çifteler'de, Topkaya Köyü'ne gitmeleri gerektiğinde kendisine eşlik eden jandarma eri Faruk, köy sakinlerinin Kızılbaş olduğunu, onlara her türlü kötülüğü yapabileceğini belirterek Ali Cemal'i caydırmaya çalışmıştır. Köylüler Ali Cemal Bey'i çok iyi ağırlamış, bir hükümet temsilcisinin haklarındaki dedikodulara aldırmadan köylerinde kalmasından ve onlarla samimice konuşmasından hoşnut olmuşlardır. Ali Cemal Bey, köylülere dair intibaını "*Alevi-Kızılbaş-Rafizi denilen insanlarla ilk defa… karşılaşmıştım. Su katılmamış Türk olduklarına kati kanaat hâsıl ettiğim bu adamlara Kızılbaş denilmesi sebebini ve Aleviliğin mahiyetini düşünmeye, esaslı bir surette tetkike başladım."*[3]

On dört ay çalıştığı Çifteler'den sonra üstlendiği Mihalıççık ve Kalecik Kaymakamlığı görevlerini; "*Muvaffak olmuş ve amirlerimin teveccühlerini kazanmıştım*" şeklinde değerlendirmektedir. Haymana Kaymakamlığı sırasında ilçe ve çevresinde köylülerin özellikle büyük ve küçükbaş hayvanlarına musallat olan Memo Çetesi ve Abbas Çetesi ile başarıyla mücadele etmiş, iki aya varmadan mensuplarını yakalayarak emniyeti tesis etmiştir.[4]

Türk Kurtuluş Savaşı'nın başladığı 1919 yılında Ali Cemal Bey Haymana Kaymakamı'dır. Ulusal Hükümet'in Ankara Valiliği'ni üstlenen Yahya Galip Bey, Ali Cemal Bey'i Ankara Emniyet Müdürlüğü'ne atadı. Mondros sonrası Ankara'ya İngiltere ve Fransa'nın irtibat subaylarının gelmesiyle şehirdeki Gayrimüslimler taşkınlıklara başlamışlardı. Vali Bey'in ifadesiyle: "*…… akşamdan … sonra kafaları tütsülerler, önlerine laternaları alıp sokağa fırlarlar. … Bostanlarda içerler ve silahlarını ateşlerler…"* Yahya Galip'in Ali Cemal'den beklediği Ankaralıları laterna gürültüsünden kurtarması, devlet otoritesinin bulunduğunu göstermesiydi. Genç Emniyet Müdürü'nün çabası ile bir hafta sonunda "*ortalıkta ne laternalar ne silah sesleri ve ne de sokaklarda İngiliz ve Fransız komiserlerine güvenerek serkeşlik edenler kalmıştı!"*[5] Takip eden günlerde Ankara'daki yabancı subaylar Boiseux ve Vitol bazı Gayrimüslimlerin şikâyetlerini kendisine ilettiklerinde; "*Bulundukları yer, mütarekede sayılan işgal bölgelerinden değildir ve eğer fazla ısrar ederlerse kendilerini de savunmak zorunda kalacakları bir olay çıkacaktır."* karşılığını vermiştir.[6] İki subay bir şey söylemeden geri dönerler.

Ankara'da bulunan 20. Kolordu'nun ve Vali Bey'in kararıyla, Hürriyet ve İtilaf Partisi'ne mensup 75 kişi, Ulusal Hükümet'e karşı ayaklanacakları ihbarıyla tutuklanmıştı. Emniyet Müdürü Ali Cemal Bey, İstanbul Hükümeti'nin Anadolu Hareketi'ne öncülük edenleri İttihatçılıkla suçladığını, İttihatçı-İtilafçı kavgasının anılardaki tazeliği de göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu tutuklamaların, İstanbul Hükümeti'nin gerçek dışı propagandalarını doğrulayacak bir hata olacağını

[3] Cemal Bardakçı, **Anadolu İsyanları**, Koşkun Basımevi, İstanbul, 1940, s. 51.
[4] Bardakçı, **Anadolu …**, s. 8.
[5] İlhan Bardakçı, **Taşhan'dan Kadifekale'ye**, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1975, s. 63
[6] İlhan Bardakçı, **a.g.e.**, s. 66.

belirtmiş, Vali Bey'i ve Kolordu Komutan Vekili Yarbay Mahmut Bey'i ikna ederek Hürriyet ve İtilafçıların salıverilmesini sağlamıştır.[7]

Ali Cemal'in Emniyet Müdürü iken gerçekleştirdiği diğer önemli faaliyeti, 27 Aralık 1919'da Ankara'ya gelen Mustafa Kemal ve beraberindekileri Haymana'dan getirdiği atlı birliklerle karşılamış olmasıdır.[8] Ali Cemal, Mustafa Kemal'in kent merkezinde yaptığı konuşmanın üzerindeki etkisini; "*Gördüm ki bu çelik mavisi gözlerden azim ve iman alevleri saçılıyor. İçimde kuvvetli bir inanç belirdi. Çorum ve Yozgat olayları karşısında mücadele ettiğim günlerde….. cesaretim sarsılmaz hale geldi.*"[9] biçiminde ifade etmiştir.

Ali Cemal Bey Çorum'da

Ankara Hükümeti, 1921 yılında Haymana Kaymakamı Ali Cemal Bey'i iki numaralı kararname ile Çorum'a mutasarrıf olarak atadı. İstanbul Hükümeti'nin ve işgalcilerin Anadolu Hareketi'ni yalnızlaştırma ve otoritesiz kılma amacıyla teşvik ettiği, desteklediği ayaklanmalar TBMM'nin açılışından sonra artmıştı.

Ali Cemal, yoğun Alevi nüfus barındıran Çorum'da, Ankara Hükümeti'nin Alevileri kıracağı şeklindeki propagandaların, bir isyana sebep olabileceğini, Milli Hükümet'in var olan zorluklarını arttıracağını fark etmişti. Çorum halkı üzerindeki manevi etkisini düşünerek, Çelebi Cemalettin Efendi ile görüşmek üzere gizlice Hacıbektaş'a gitti. Ali Cemal Bey, birkaç gün Çelebi ile görüşememiştir. Kısa zaman zarfından Hacıbektaş'ta, dört farklı hükümet diye tanımladığı, gruplaşmaların olduğunu kavramış, bu bilgiyi kullanarak ve üst düzey bir devlet memurunun gelmesinin Çelebi'de uyandıracağı tedirginliği de kullanarak, Çelebi ile görüşebilmesini hızlandıracak hamleler yapmıştır.[10]

Zorlukla başlayan görüşmeleri giderek sıklaşmış, sohbetlerde Cemalettin Efendi, Ali Cemal'in Alevilik, İslam'da bölünmeler, Hacı Bektaş Veli, Türk Aleviliği, İran Şiiliği gibi konulardaki izahatını keyif ve dikkatle dinleyen taraf olmuştu. Cemalettin Efendi'de Ali Cemal'e dair samimi bir güven duygusu oluşmuş, hatta Çelebi'nin Ramazan münasebeti ile Mustafa Kemal'e göndereceği telgrafı Mutasarrıf Bey yazmıştır.

Çelebi'nin, Kurtuluş Savaşı bittiğinde padişahın yerinde kalıp kalmayacağı sorusunu Ali Cemal, "*Padişah değil padişahlık da kalmayacak*" biçiminde cevaplamış, Cumhuriyetin, Laikliğin tesis edileceği anlamına gelen öngörülerde bulunmuştur.

---

[7] İlhan Bardakçı, **a.g.e.**, s. 66-70

[8] Necdet Aysal, "Milli Mücadelede Mustafa Kemal Paşa ve Ankara", **İkinci Ulusal Sakarya Zaferi ve Haymana Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2015, s. 4-6; Ali Cemal Bey'i, Haymanalı atlılarla Mustafa Kemal'i 27 Aralık 1919'da karşılarken gösterir fotoğrafa Ekler kısmında yer verilecektir. Ankara Üniversitesi, **Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK. 36, G. 26, B. 26 001.

[9] İlhan Bardakçı, **a.g.e.**, s. 73.

[10] Cemal Bardakçı, **Alevilik-Ahilik Bektaşilik**, 4. Basım, (Yayın Yeri Yok), Ankara, 1970, s. 11-18.

Ali Cemal, Alevilere dair yaygın-yanlış kanaat ve yargıların silineceği günlerin gelmesi ümidini ifade eden Cemalettin Efendi'ye bu yolda çalışacağını vaat etmiş, nitekim Çorum'da Alevilerin yaptıkları gizli dinsel toplantılara katılmış, daha sonra Alevilere ilişkin eser yazmıştır.

Ali Cemal Hacıbektaş seyahatinin sonuçları hakkında, Çelebi'nin Milli Mücadele'de yer alacaklarını beyan ettiğini dolayısıyla, milli davaya bağlandıklarını ifade etmiştir. Devam eden günlerde Çorum'da halkın Ulusal Mücadeleye daha istekli katkısında, Koçgiri[11] İsyanı'na Çorum ve civarı ahalisinin katılmamasında Çelebi'nin Alevilere dönük "*Çorum Mutasarrıfının sözünden çıkmayınız*" telkininin büyük etkisi olduğunu vurgulamıştır.[12]

Çorum'a döndükten sonra Ali Cemal Bey, ilin bütün ilçelerine gönderdiği beyannameler, doğrudan temas ve konuşmalar yoluyla halkı Milli Mücadele'ye meylettirmek için yoğun çaba harcamıştır. Çorum ilçelerine gönderdiği 19 Mayıs 1920 tarihli telgrafta, ülkenin içinde bulunduğu koşulların hassasiyetine dikkati çekmiş, bozgunculara dikkat edilmesini öğütlerken, işgalcilere karşı mücadele edilmemesi halinde Türkiye'nin mahvolacağını, böylece dünyada Müslümanlığın kalmayacağını vurgulamış, kurtuluş için Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne uymanın gerekliliğini işaret etmiştir.

Mutasarrıflığı döneminde cereyan eden ve Çorum'a da yıkıcı etki yapma olasılığı olan önemli bir olay da Yozgat Ayaklanması'dır. Kısa aralıklarla iki kez gerçekleşen ayaklanmada, isyancıların Çorum'a saldırma olasılığı çok yüksektir. Mutasarrıf Ali Cemal, Çorum halkını birleştirmek ve şehri savunma gücü oluşturabilmek amacıyla, kentin önde gelenleriyle Hükümet Konağı'nda toplantı yapmış, Müdafaa-i Hukuk Heyeti'nin insan ve nakit açısından güçlenmesi için çabalamış, Mecitözü, İskilip, Osmancık, Zile, İskilip, Alaca, Sungurlu ilçeleri, Çorak Nahiyesi, Ankara, Amasya, Yozgat, Çankırı ile yoğun yazışmalar yapmıştır. Halkın dikkatini, ayaklanmaya öncülük eden Çapanoğulları'nın amacının eski derebeyliklerini kurmak ve halka zulmetmek oldukları gerçeğine çekmiştir. Halkın desteği ile Mutasarrıf'ın başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Zira şehri savunacak silahlı milis birlikleri oluşturulmuş, hiç kimsede ümitsizlik eseri ve asilere taraftarlık belirtisi görülmemiştir.[13]

Yozgat İsyanı günlerinde eşi Nuriye Hanım'ı ve kızı Suzan'ı bazen evin yüklüğünde saklayan Ali Cemal Bey, Çorumluların, gerçekte kaçıp kaçmadığını anlamak amacıyla, görünürde sohbet bahanesiyle evine geldiklerini fark etmiş, çarşıyı gezerek, sıklıkla dükkânlarda oturup sohbet ederek üzerindeki şüpheleri gidermiştir.

Ayaklanma günlerinde psikolojik mücadele yöntemlerine de başvurmuş, Ankara'dan iki top ve mitralyözlerle donatılmış olarak Refet Bey'in yola çıktığı, Çorum'a gelmekte olduğu bilgisini yaymıştır. Oysa ne gelen vardır ne giden.[14]

---

[11] Hafik, Zara, İmranlı, Suşehri, Refahiye, Kemah, Divriği, Kangal, Ovacık, Kuruçay ilçeleriyleHamo, Zımara bucakları ve bunları çevreleyen 135 köyü kapsayan alanda yaşayan Türkçe konuşan Alevi Koçgiri aşiretinin 6 Mart 1921 başlattığı ayaklanma. İsyan 17 Haziran 1921'de bastırılmıştır. Türk İstiklal Harbi, VI. C, **İstiklal Harbinde Ayaklanmalar (1919-1921)**, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1974, s. 259-281.
[12] Bardakçı, **Alevilik …**, s. 52.
[13] Bardakçı, **Anadolu…**, s. 168.
[14] İlhan Bardakçı, **a.g.e.**, s. 111.

Aynacıoğulları Ayaklanması[15] sırasında Çorum'un bütün köylerinden hayvan nallarını toplatması, Kaymakam vesikası ile nallama yaptırabilme kuralını uygulaması, Ali Cemal'in, ayaklanmanın sonlanmasına bir derece katkı yapan, ilginç tedbirlerindendir.[16]

Çorum Mutasarrıfı, zorlu günlerde halkına olan güvenini arttıran gelişmelere de tanık olmuştur. Tekâlif-i Milliye Emirleri'nin halka duyurulduğu günün akşamını uykusuz, sıkıntılı ve buhran dolu saatler olarak geçiren Ali Cemal; *"Ertesi sabah pencereden bakarken ağlar… Köylü nesi var nesi yoksa getirip Hükümet meydanının ortasına bırakıp yığmıştır. Bulguru, tarhanası, yamalı elbiseleri pabuçları, atları ve arabaları."*[17]

Ağalık Sistemi ile Mücadele

Ali Cemal Çorum'dan sonra Çankırı ve Denizli Mutasarrıflığı yapmış, 1925 yılında da Diyarbakır'a vali olarak tayin edilmişti. Önceki görev yerlerindeki tanıklıkları, sorunları çözme çabası Aleviliğe ilişkin bilgisini geliştirme ve pratiğe uygulama yönünde Ali Cemali nasıl yönlendirmişse, Diyarbakır, ardından Elazığ valiliği; onu derebeylik, devlet otoritesinin gerçek manada tesisi, ağa-köylü ilişkileri üzerinde araştırma ve uygulamalara sevk etmişti.

Diyarbakır'a geldiğinde Şeyh Sait İsyanı[18] henüz bitmişti. Neler yapabileceğini düşünen Ali Cemal'e bir köylü çözemediği sorunu için başvurmuştu. Miras intikali için köydeki ihtiyar heyetinin imzalaması gereken kâğıtları imzalamadığından şikâyet eden köylü, Vali'den yardımını rica etmişti. Vali'nin ihtiyar heyeti nezdinde, zorlama da içeren bütün girişimleri sonuçsuz kalmış, heyet söz konusu belgeleri imzalamamıştır. Bu olayın kendisi üzerindeki etkisini; "*… İsyanın bastırılmasına karşın devletin burada otorite kurmasını engelleyen bir üst otorite olmalıydı. Bunu bulmaya ve ortadan kaldırmaya koyuldum… Şark vilayetlerinde hükümet… kudretini ayağa kaldırmak… insanların vicdanlarını kazanmak, sorunlarını, … çözecek yolları bulmak zorunlu idi."*[19] şeklinde ifade etmiştir.

Bölgenin tarihi ve sosyal yapısını ele alan eserlere eğildi, bir ay aralıksız köyleri dolaşarak yaşadıkları sorunlar hakkında köylüden etraflı bilgi edindi. Köylülerin kurtuluşu yeni hükümetten Cumhuriyet'ten beklediklerini, umduklarını işitti. Ali Cemal kendi ifadesi ile sorunların kaynağını tespit etmişti. Buna göre, Bizans, Selçuklu, Osmanlı yönetimlerinde, bazı düzeltim girişimleri olsa da, Güneydoğu Anadolu'da cari olan derebeylik sistemi esaslı bir değişikliğe uğramamıştı. Osmanlı'da

---

[15] Aynacıoğulları İsyanı: Tokat, Yıldızeli, Mecitözü, Amasya, Çorum, Sorgun, Yıldızeli, Çamlıbel, Sungurlu, Alaca, Yozgat, Kırşehir, Maden Çiçekdağı yörelerinde, resmi binalara baskın, hükümet güçlerinin silahlarının, hayvanlarının gasp edilmesi, halkın soyulması şeklinde eylemlerde bulunan eşkıya grubunun 13 Aralık 1920'de Turhal Zile arasında başlattığı isyan. Giderek daha geniş bir alan yayılan ayaklanma, 20 Kasım 1921'de tamamen sona erdirilmiştir. **Türk İstiklal…**, s. 167-176.

[16] "Bir haftaya varmadı. Nalsızlıktan yürüyemeyen asilerin hayvanları terkedildi. Yaya kalan asiler dağıldılar, üçer beşer ele geçirildiler." Bardakçı, **Anadolu…**, s. 286.

[17] İlhan Bardakçı, **a.g.e.**, s. 111.

[18] Şeyh Sait İsyanı 13 Şubat 1925'te Bingöl'de başladı. 12 Nisan'da Şeyh Sait ele geçirildi. Ayaklanmaya katılanları yargılayan Doğu İstiklal Mahkemesi'nin kararları 28 Haziran 1925'te açıklandı. Necdet Aysal, "Atatürk Döneminde İç Politika" **Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, (Editör: T. Faik Ertan), 6. Basım, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018. s.169-171.

[19] Ali Cemal Bardakçı, **Devşirmelerle, Sığıntılardan ve Mütegallibeden Neler Çektik?**, Bolu Vilayet Matbaası, 1942.s. 136-138.

feodal güçlerin, resmi vazifeler yoluyla hükümet nüfuzu ile daha da güçlenmişti. Zalim-mazlum, efendi-köle olma ikiliği dışında başka seçenek bırakmayan feodal sistemde ağalar, köylülerin mal ve canları üzerinde tasarruf sahibi, vergi alan, hüküm veren/uygulayandı, silahlı güçleri de vardı.

Şeyh Sait İsyanının temel sebebinin toprak meselesi ile ilgili olduğuna kani olan Ali Cemal'in ayaklanma konusundaki saptamaları önemli olsa gerektir: *"Asiler evvela… Derebeylerin koruyucusu saydıkları hükümete hücum ettiler. Diyarbakır'a hâkim olsalardı ilk işleri derebeyleri asmak ve topraklarını almak olacaktı… Köylüler isyanın bastırılışını, devletin beyler hesabına yaptığı bir iş olarak görüyorlardı."*[20]

Ali Cemal Bey, devlet ile halk arasında sıcak bağlar kurabilmek için seçkin arkadaşları ve Bismil aşiretine mensup kişilerin desteği ile 13 Eylül 1925'te Diyarbakır Halo Köyü'nde, 25 Eylül'de Silvan Kinyat Köyü'nde mülki erkanı, geniş köylü kitlesi ile buluşturmuştur. Vali'nin önerisinin Hükümet katında kabul görmesi ile Vilayet'te hükümete ait binlerce dönüm arazinin topraksız köylülere dağıtımına başlanmıştı.[21] Ayrıca ağaların gayrı meşru yollarla köylülerin elinden aldığı taşınmazlar için "*gasp olunmuş emlak ve araziyi geri alma komisyonları*" kurulmuştu. Komisyonlara yoğun başvuru olmuş, bu arada rıza yoluyla mal iadesi konusunda da epey yol alınmıştı.

Uygulamalardan rahatsız olan ağaların, haklarında gıyabi tutuklama kararı olan şahısları kullanma olasılığını göz önünde tutan Ali Cemal, bu kapsamdaki kişilerin tutuksuz yargılanmalarının önemini ilgili kurumlara iletmiş, nihayet TBMM bu yolda yasal düzenlemeye gitmişti.[22] Diyarbakır çevresinde üç bin beş yüzden fazla gıyabi mahkûm vardı. Çoğunluğu haksız yere ağalarca mahkûm edilmişti.

Vali'nin çalışmaları halk katında memnuniyetle karşılanmaktaydı. Vilayete teşekkür telgrafları çekilmekte, davullu zurnalı şenliklerde, "*yaşasın Cumhuriyet kahrolsun derebeylik*" sesleri yükselmekteydi. [23] Ağalar ise Vali'yi on sekiz maddelik bir liste Hükümet'e şikayet etmişti. Listedeki ilk madde, Vali'nin felsefe merakı ve felsefe kitaplarının çokluğu idi.

1929 yılında Elazığ Valiliği sırasında, teslim olan ve Hükümet kararı gereği, ailesiyle Palu'ya yakın bir köye yerleştirilecek olan Şeyh Sait'in kardeşi Şeyh Tahir ile Ali Cemal Bey arasında ilginç bir konuşma geçmiştir. Şeyh Tahir, kalacakları köydeki yerler hazırlanana kadar kendi köylerinde kalmalarını rica etmiş, zira aşiretinin kadınlarının kaç-göç bilmediklerini, Palu'da kalmaları halinde çarşaf giymeleri gerekeceğini bunun da mümkün olmadığını belirtmiştir. Ali Cemal Bey, Tahir'e 1925'teki ayaklanmanın dini gerekçelerle başladığını hatırlatıp, isyanın başlama ve yoğun halk katılımıyla büyüme sebeplerini sorduğunda Tahir; "*... bir seldir, aktı geçti…O yangının nasıl ve neden çıktığını… öğrenemedim…onlar mı bizim peşimizden geliyordu, yoksa biz mi onların arkasına takılmıştık farkında değilim. Bana öyle geliyor ki biz, selin önünde sürükleyip götürdüğü kütüklerden*

[20] Bardakçı, **Devşirmelerle…**, s. 155-156.
[21] 1923-1945 yılları arasında köylüye dağıtılan toprak miktarı için: Suat Aksoy, **100 Soruda Türkiye'de Toprak Meselesi**, Gerçek yayınevi, İstanbul, 1969, s. 58-63.
[22] Yirminci yüzyıl başlarında Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerindeki ağalık sistemi, ağaların köylü ile ilişkileri hakkında: Doğan Avcıoğlu, **Türkiye'nin Düzeni Dün-Bugün-Yarın**, Birinci Kitap, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1975, s. 175-185.
[23] Bardakçı, **Devşirmelerle…**, s. 181.

başka bir şey değildik."[24] Yöre halkının yüzyıllardır biriken hoşnutsuzluğunun sebebi olan geri sosyal yapıların/ilişkilerin, yıkıcı olayların gelişmesinde, büyümesinde belirleyici olduğu görüşü Ali Cemal Bey'de daha da pekişmiştir.

Vali Ali Cemal Bey, bölgede idarenin bütün yönleri ile ıslah edilmesi, somut adımlarla halkın devlete ısındırılması, adalet duygusunun kökleştirilmesi, ağaların topraklarının kamulaştırılarak geçimini sağlayacak miktarda köylüye toprak verilmesi, böylece köylünün serserilik ve sefaletten kurtulup devletine bağlanmasını acilen yapılması gereken işler olarak zikretmiştir.[25]

3 Aralık 1925 Dâhiliye Vekili'ne yazdığı mektupta vatanın imarı, valilerin vazifeleri, ülke kaynaklarının verimli kullanımı, şehirlerin sorunlarının/önceliklerinin tespiti, özellikle doğu illerinde çalışmaları sevk ve idare edecek-umumi valilik veya müfettişlik unvanı altında-bir teşkilatın gerekliliğine dair önerilerine yer vermiştir.[26] Ali Cemal Bey'in mektubu yazdığı tarihten iki yıl sonra Birinci Umumi Müfettişlik teşkilatı kurulmuştur.

Düşünce Dünyası

İdarecilik hayatından aktardığı kesitlere bakıldığında Ali Cemal Bey'in, Osmanlı Devleti'nin yıkılış olaylarının, zengin düşünsel tartışmalar ile iç içe geçtiği evre olan İkinci Meşrutiyet döneminin, kendi kuşağına kazandırdığı, mücadelecilik ve okuma/öğrenmeyi itiyat edinme vasfını temellük ettiği anlaşılmaktadır.

Döneminin güzide eğitim kurumunda yükseköğrenimini tamamladıktan sonra, maiyet memurluğundan başlayarak nahiye müdürlüğü, kaymakamlık ve valilik yapması, liyakatin esas alındığı dönemi işaret etmekte, genç yaşında kritik görevlere getirilmesi şahsiyeti ve idareciliğindeki başarısından kaynaklanmaktadır. Kişilerin, geleceğin belirsizliği, geleneksel kişi ve kurumlara bağlılık gibi sebeplerle safını belli etme konusunda ikilem yaşayabildiği, tereddüt edebildiği işgal yıllarında Anadolu Hareketi safında yer alması, bağımsızlıkçı yapısı ve isabetli öngörüleri ile ilgili olsa gerektir.

Ali Cemal idareci olarak karşılaştığı sorunların tarihsel kökenini incelemiş, bu çerçevede M. Şemsettin Günaltay'dan Jean de La Bruyère'e, İbni Batuta'dan Reinhart Pieter Anne Dozy'e, Ziya Gökalp'a, Fuat Köprülüye, İbni Haldun'a kıymetli düşünürlerin/araştırmacıların eserlerine eğilmiştir. Bu yaklaşımının ömür boyu sürdüğü anlaşılmaktadır.[27]

Bu araştırma sonunda oluşan kanaat olarak; yukarıda değinilenlerden daha belirleyici biçimde, Ali Cemal'in Türk tarihini kavrayış biçiminin idareciliğine yön verdiği, sorun çözerek halkına yararlı olma azmini takviye ettiği öne sürülebilir.

---

[24]Ali Cemal Bardakçı, **Toprak Davasından Siyasi Partilere**, Işıl Matbaası, İstanbul, 1945, s. 8-9.

[2525] Ali Cemal, 1945 tarihli Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nu, toprak davası yirmi yıl sonra yurdun her bölgesinde kökünden halledilmek yoluna girmiş oldu. Toprak Reformu Cumhuriyet'in en büyük başarılarından olacaktır şeklinde değerlendirmekte, ağaların muhtemel hamlelerini hatırlatıp meselenin zorluklarını da işaret etmiştir. Bardakçı, **Toprak Davasından**…., s. 59-60

[26] Bardakçı, **Devşirmelerle…**, s. 220-224.

[27]Bardakçı, **Anadolu ….**, s. 51-91.

Ali Cemal, Türklerin Orta Asya'da devletler kurdukları dönemde; hakanların, yönettiği halkıyla yakın ilişki kurduğu, kurultay uygulaması ile dönem ölçüleri içinde demokratik bir idare uyguladığı görüşündedir. Türkler geniş coğrafyalarda farklı toplulukları adaletle yönetmiş, din konusunda taassuba yer vermemişti. Bu evrede Türklerin sosyal hayatında kadın kıymetli, saygı gören bir varlıktı ve aile kutsiyeti haiz bir kurumdu.

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerini, İran ve Arap dünyasından dalga dalga gelen din adamlarının, kendi örf, adet ve hurafelerini, din adı altında Türklere empoze etme süreci olarak gören Ali Cemal, Fatih Sultan Mehmet'i, Çandarlı Halil'i idam ederek en üst makamları devşirmelere açan, Türklerin devletten uzaklaştırıldığı dönemi başlatan hükümdar olarak anmaktadır. Psikoloji bilimini de işe koşarak, bilinçaltının atalardan kalma yargıları da sakladığını savunan Ali Cemal, bu itibarla devşirmelerin hiçbir zaman Türkleşmediğini, intikam duygusuyla hareket ettiğini iddia etmiştir. Eserlerinin neredeyse hepsinde Osmanlı dönemi ayaklanmalarına yer vermiş, bütün ayaklanmaları devşirme kökenli yöneticilerin zulme dayalı yönetimlerine Türklerin haklı tepkisi olarak yorumlamıştır.[28] Çandarlı Halil, Genç Osman ve Alemdar Mustafa Paşa'nın faaliyetlerini, Osmanoğulları'nın Türklerden gasp ettiği iktidarı, yeniden ele geçirme mücadelesi olarak değerlendirmiştir.

Ulema sınıfını, yabancı akım ve itikatları Türk toplumuna aşılayan, halk yararı anlayışından uzak, menfaatçi bir grup olarak nitelemiştir. Dinin Türk kültürüne uymayan yorumlarının; kadının değersizleştirilmesi, Saray'a/devşirmelere muhalif görüşlerin ezilmesine cevaz verilmesi gibi gelişmelerin kaynağı olduğunu vurgulamıştır.[29]

İttihat ve Terakki Partisi'ni, iyi niyetli ama sorunları bilmeyen, halkın ruh haline nüfuz edemeyen şeklinde değerlendirmiş, İkinci Meşrutiyet dönemini de *Saray, kara taassup ve dönmeler (devşirmeler)* iktidarının bir köşede sindiği ama yenilgiye uğratılamadığı evre olarak yorumlamıştır.

Türk Devrimi ile hukuki, siyasi, dini, içtimai sahalarda gerçekleştirilen bütün dönüşümleri, isabetli ve gerekli atılımlar olarak değerlendirmiş, Atatürk İlkeleri'ni, refah saadet, ebedi kurtuluş yolu üzerindeki işaret fenerleri olarak kabul etmiştir.

Türk Devrimi'nin hızlı, sarsıntılı ve halk kültürü gerçeğini göz ardı ederek gerçekleşip gerçekleşmediğine dair zaman zaman yapılan tartışmalar bilinince, Ali Cemal'in konuya dair yorumu özgün olma özelliğini korumaktadır: "*İnkılaplarımızın yıktığı müesseseler, kaldırdıkları ananeler kıymetler, esasen bizim öz malımız olan şeyler değildi. ... Bunlar vücudumuza uygun düşmeyen, ayaklarımızı sıkarak ıstırap veren zorla giydirilmiş yabancı malı hazır elbise ve ayakkabıdan farksızdılar. ...bize zorla kabul ve hazm ettirilmek istenen, yabancı harsların tesirleri altından çıkarak milli benliğimize kavuştuk. Bu sebeple inkılaplarımızda tedriç, tekâmül bahse mevzu olamaz.*"[30]

[28]Bardakçı, **Devşirmelerle…**, s. 56-62.
[29] Bardakçı, **Alevilik …**, s. 35-36.
[30] Bardakçı, **Anadolu…**, s. 91.

Sonuç

Türk Kurtuluş Savaşı'nı yürüten kadroların, kongrelerle başlayıp TBMM'nin açılışı ile meşru bir zeminde, muhtelif cephelerde mücadele ettiği yıllarda, genç Kaymakam Ali Cemal Bey, bağımsızlık mücadelesinden yana ve iyi idareci olma vasıflarıyla kritik görevlere getirilmiştir. 1919'da Ankara'da asayişi sağlama, Çorum'da kara propaganda ile çıkabilecek mezhep kavgalarını önleme, Diyarbakır'da isyan sonrası yaraları sarma ve halk ile devlet arasında yakın bağlar oluşturma görevlerini üstlenmiştir.

Ali Cemal (Bardakçı) Bey'in dirayeti, eğitimi, inanmış bir özgürlükçü ve Cumhuriyetçi olması ve halkla samimi iletişim kurabilmesi, başarılı yöneticiliğinin hazırlayıcıları olmuştur. Hacıbektaş'ta Çelebi Cemalettin Efendi'ye Alevilik, Aleviliğin ritüellerinin, sembollerinin eski Türk kültürünün yeni şekillerde yaşayan biçimleri olduğunu, Çelebi'de hayranlık uyandıracak bilgi birikimi ile anlatırken, Çorum'da halkı şehri savunmak için örgütlerken, üç yüz yıl önce Çorum'da yaşanmış kahramanlığı anlatan şiiri okurken, toplumunu tanıma çabası ile sürekli okuyan, bilgisini pratikle bütünleştiren bir idarecidir.

Selçuklu özellikle de Osmanlı tarihini, Türkleri anlamamış, kıymet vermemiş devşirme/dönme yöneticilerin zulüm yönetimi/asırları olarak kavrayışı, Türklerin tarihte büyük işler yapmış bir ulus olduğu inancı ile birleşince, Ali Cemal adeta yüzyılların kayıplarını telafi etmek için kendisini sorumlu görmüş, bu yolda toplum faydası temelinde çalışan bir idareci olmaya çalışmıştır.

Türk Halkı'nın zaferle taçlanan mücadele süreci, onurlu ve saygın hedefe yönelmiş bir bütün olarak ele alınırsa, Ali Cemal'in bu yazıya konu olan fikir ve uygulamalarını, o bütünün kıymetli bir parçası olarak değerlendirmek yerinde bir tutum olacaktır.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

TİTE Arşivi

Makaleler

Aysal, Necdet; "Atatürk Döneminde İç Politika", **Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, (Editör: T. Faik Ertan), 6. Basım, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018. s. 155-179.

----------; "Milli Mücadelede Mustafa Kemal Paşa ve Ankara", **İkinci Ulusal Sakarya Zaferi ve Haymana Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2015, s. 3-27.

Kitaplar

Aksoy, Suat; **100 Soruda Türkiye'de Toprak Meselesi**, Gerçek yayınevi, İstanbul, 1969.

Atatürk, Mustafa Kemal; **Söylev**, (Basıma Hazırlayan: Hıfzı Veldet Velidedeoğlu), 3 Cilt, 11. Basım, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1982.

Avcıoğlu, Doğan; **Türkiye'nin Düzeni Dün-Bugün-Yarın**, Birinci Kitap, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1975.

Baltaoğlu, Ali Galip; Atatürk'ün Seçkin Bir İdarecisi Ali Cemal Bardakçı, **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Yıl: 1994, Sayı: 1, s. 267-268.

Bardakçı, Cemal; **Alevilik-Ahilik Bektaşilik**, 4. Basım, (Yayın Yeri Yok), Ankara, 1970.

----------; **Anadolu İsyanları**, Koşkun Basımevi, İstanbul, 1940.

----------; **Devşirmelerle, Sığıntılardan ve Mütegallibeden Neler Çektik?**, Bolu Vilayet Matbaası, 1942.

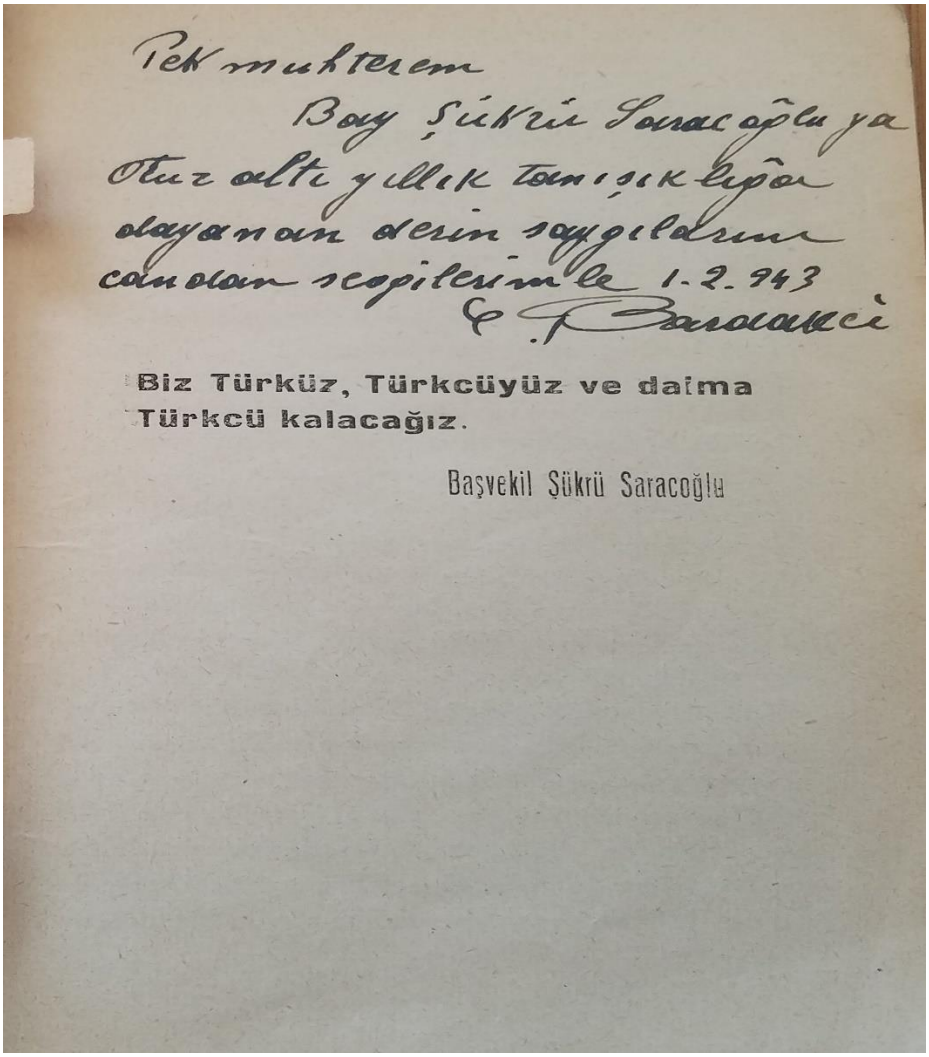
----------; **Toprak Davasından Siyasi Partilere**, Işıl Matbaası, İstanbul, 1945

Bardakçı, İlhan; **Taşhan'dan Kadifekale'ye**, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1975.

İstiklal Harbinde Ayaklanmalar (1919-1921), Türk İstiklal Harbi, VI. C, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1974.

Ekler

EK-1: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 36, G. 26, B. 26 001.
Haymana Kaymakamı Ali Cemal Bey, Haymanalı atlılarla 27 Aralık 1919'da, Ankara girişinde Mustafa Kemal'i karşılarken.



Pek muhterem
Bay Şükrü Saracoğlu ya
Otuz altı yıllık tanışıklığa
dayanan derin saygılarımı
candan sevgilerimle 1.2.943
C. Bardakçı

Biz Türküz, Türkcüyüz ve daima
Türkcü kalacağız.

Başvekil Şükrü Saracoğlu

EK-2 Ali Cemal Bardakçı'nın, esi Başbakanlardan M. Şükrü Saraçoğlu için imzaladığı, Devşirmelerle, Sığıntılardan ve Mütegallibeden Neler Çektik?, adlı kitabının iç kapağı.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Osmanlı Devleti'nde Tahmis-İ Âşar Usulü'nün Tercih Nedenleri

Kemalettin Koç[1]

Özet

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde âşar vergisi tahsil yöntemlerinden tahmis-i aşar usulünün tercih edilmesinin nedenleri araştırılmıştır. Bu vergi türünde, bir yerin beş yıllık tahmini öşrü hesaplanıp beşe bölünerek ortalaması bulunur ve her yıl eşit miktarda tahsil edilir. Yine öşür bedeli, geçmiş beş senenin ziraatından alınan âşarın 1/5'ine göre hesaplanarak ahaliye vergi olarak konur ve taksim edilir. Beş yıllık aşar vergisi birleştirilip beş takside bölünür, yani bir yerin son beş yıllık âşar gelirinin ortalaması alınır. Bu usulde keşif ve tahmin üzerine öşür ifası önem arz eder. Usulün uygulanmaya başlanmasından sonra, öşür bedeli ortalamasının belirlenmesi için, geçmiş yılların iltizam bedelinin esas alınması yönteminden pek memnun kalınmamıştır. Çünkü iltizam bedeli, çoğu zaman alınan öşürden fazla olurken bazen de çeşitli sebeplerle yükselmiştir. Ayrıca bazı köylerle çiftliklerin âşarı, gerçek değerinden düşük bedellerle iltizam edilmiştir. Vakıfların âşarı ise çok defa düşük fiyatla ihale edilmiştir. Tahmis bedeli rağbet, rekabet, fiyat ve yıllık verime bağlıdır. Bu değerlerde her beş senede bir genel bir düzeltme ve değişiklik yapılır. Yıllık fiyatı ve verim dengesi için, nizamnameye göre, köylerin bedellerine zam ve indirim yapılarak düzeltme sağlanır. Değişiklik ve esas dengeye yardımcı olan şey, istatistik memurlarının hazırladığı cetvellerdir. Bu amaçla istatistiki çalışmaların sonucuna göre hareket edilmesi doğru kabul edilmiştir. Bu usulle, halkın hukukuyla devletin hukukunun korunması amaçlanmıştır. Ayrıca mültezimlerin suiistimallerinden zarar gören mahsul vergisinin yavaş yavaş yayılarak genişlemesi arzu edilmiştir. Bilinmektedir ki devlet milletin kuvvetiyle, millet de memleketin servet ve zenginliğiyle devam eder.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Tahmis-i Aşar, İltizam Usulü, Arazi tahriri

The Reasons For Preferrıng The Tahmis-İ Âşar Procedure In The Ottoman State

Abstract

In this study, the reasons for choosing tahmis-i asar method among the collection methods of âşar tax in the Ottoman Empire were investigated. In this type of tax, the five-year life expectancy of a place is calculated and its average is calculated by dividing it by five and is collected in equal amounts each year. Again, the fee for the scholarship is calculated according to the 1/5 of the income received from the agriculture of the past five years, and is taxed and divided into the people. The five-year tithe tax is combined and divided into five installments, that is, the average of the last five-year asar income of a place. In this method, it is important to perform a pamphlet

[1] Dr. Kemalettin KOÇ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi D Blok 3. Kat, Avşar Yerleşkesi Onikişubat/Kahramanmaraş. E-mail: kkoc@ksu.edu.tr

upon discovery and prediction. After the application of the procedure, we were not satisfied with the method of taking the tax farming price of the previous years as a basis for determining the average of the tuition fee. Because the cost of tax farming is often higher than the amount received, sometimes it has risen for various reasons. In addition, the masters of some villages and farms were immigrated at lower prices than their real value. The master of the foundations, on the other hand, was often tendered at low prices. The estimated cost depends on popularity, competition, price and annual yield. A general correction and change is made in these values every five years. For the annual price and yield balance, according to the regulation, the prices of the villages are adjusted by making a raise and a discount. What helps with the change and the fundamental balance are the charts prepared by the statistics officers. For this purpose, it is considered correct to act according to the results of statistical studies. With this procedure, it is aimed to protect the law of the people and the law of the state. It was also desired that the crop tax, which suffered from the abuse of tax farmers, would gradually spread and expand. It is known that the state continues with the power of the nation and the nation with the wealth and wealth of the country.

Keywords: Ottoman State, Tahmis-i Aşar, Tax farming Procedure, Land allotment

Âşar Vergisi ve Tahsil Yöntemleri

Öşür**,** İslam fıkhında, toprak mahsullerinden belli oranlarda tahsil edilen vergidir.[2] Hububat vesaire öşrü, tütün öşrü ve ipek öşrü gibi isimlerle anılmıştır. Âşar geliri, devletin bütün gelirleri arasında önemli bir yer teşkil etmiştir.[3]

Tanzimat'tan sonra âşar vergisinin tahsili birçok aşamadan geçmiştir. Öncelikle, eski tahsil yöntemleri değiştirilmeye çalışılmıştır. Tahsilât işi kısa bir süre muhassıl tarafından yapılmıştır. Birçok sebepten dolayı birkaç yıllık bir tecrübeden sonra tekrar iltizam yöntemine dönülmüştür. Böylece Tanzimat'ın ilk üç yılı hariç, bütün dönem boyunca âşar vergileri iltizam yöntemiyle toplanmıştır. İltizam yönteminin sakınca ve mahzurları görülünce, 1840-1843'de emanet yöntemi, 1843-1847 tekrar iltizam yöntemine dönülerek âşar vergileri ikişer yıllık sürelerle toptan ihale edilmiştir. Daha sonra, 1847-1853 yılları arasında, tahmis yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemle, beş yıllık öşür bedeli toplanıp beşe bölünerek halktan tahsil edilmiştir. Uzun dönemin belirsizliği birçok mültezimin iltizamlarını devretmesiyle sonuçlanmıştır. Uygulamadaki başarısızlıklar sebebiyle bu yöntemden de vazgeçilmiştir. 1856'dan itibaren 1880'lere kadar hem emanet hem iltizam usulü mahallî olarak devam etmiştir. Bu anlamda aşar vergisinin payı "1849-1850 malî yılı bütçesinde % 22, 1876-1877'de % 33,7, 1898-1899'de % 22,2, 1906-1907'de % 19,9 olmuştur. 1904-1905 yılı itibariyle, toprak ürünlerinden sekizde bir veya % 12,5" oranında âşar alınmıştır.[4] Bundan başka teslis usulü de

[2] Mehmet Erkal, "Öşür", *DİA*, C.34, TDV, İstanbul, 2007, s. 97.
[3] https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c004/ink098/mmbd01ic01c004ink0980664.pdf Erişim tarihi: 23.07.2020.
[4] Ahmet Tabakoğlu, "Öşür: Osmanlılar, " *DİA*, C.34, TDV, İstanbul, 2007, s. 101-102.

uygulanmıştır. Aşar vergisinin bir oran karşılığında arazi üzerinden tahsili kararı alındıktan sonra, R.1302/M.1886/1887'da, Edirne vilayetine bağlı Babaeski, Kosova vilayetine bağlı Praşova ve Manastır vilayetine bağlı Nasliç kazalarında teslis usulü tecrübe maksatlı uygulanmıştır.[5] Bu usulle aşarın tahsili sonraki dönemlerde de devam etmiştir.[6]

Âşar II. Meşrutiyet sonrasında, ilk olarak 1908 Meclis-i Mebusanı'nda Selanik Mebusu tarafından gündeme getirilmiştir. İttihat Terakki Cemiyeti'nin 1908 programında âşar tahsilinde, şimdilik tahmis usulünün uygulanması benimsenmiştir. Mümkün mertebe hızlı şekilde kadastro yapılarak, verginin arazi vergisine dönüştürülmesi amaçlanmıştır. 1913 kongresinde ise aşar vergisi, bir arazi vergisine dönüştürülene kadar, tahmis usulü ile halledilmesi yer almıştır.[7]

Köylerin arazisinin sınıflara ayrılarak, teslis veya tahmis usullerinden biriyle alınan ortalamasının, arazinin zenginliğine göre, araziye dağıtılması da iyi bir neticeyle sonuçlanmamıştır. Bunun sebebi, ihale bedelindeki haksızlık olarak görülmüştür. Çünkü eskiden, nüfuzlu kimseler, kendi sorumluluklarındaki arazinin ihale bedelini düşük göstermişlerdir. Yine köylülerde alacakları olan ve onlara yüzde yüz, yüzde iki yüz faizle para veren vurguncu sarraflar, bu alacaklarını tahsil etmek için, köylerin âşarını biraz yüksek fiyat ile de satın almaya talip olmuşlardır. Dolayısıyla bazı köylerin ihale bedellerinin normal miktardan yüksek olması gibi sebepler, gerek teslis gerek tahmis usullerinin adaletli olmayacağı inancını doğurmuştur. Fakat tahmis usulü, düzgün bir kadastro yapılıncaya kadar, bir orta usul gibi düşünülmüştür.[8] Bilhassa emanet veya ihale suretiyle idare edilen âşarın, tahsil usulü ve tahsildarlığın ıslah edilmesi gerekmiştir. Emanet usulü, birçok mahzuruna rağmen ihale usulüne tercih edilmiştir. Sorunun emanet usulünün uygulamasında, iltizam usulünün ise esasında olduğu kabul edilmiştir.[9]

İltizam Usulü ve Mahzurları

Herkesin malumu olduğu üzere kanunlar ve kurallar, toplumun huzuru, barışı ve zenginliği ile devletin güçlü ve payidar kalması için önem arz eder. Bütün kurallar eksiksiz midir? Hayır değildir. Kimileri uygulamada kimileri de esasta yanlışlıklar taşır. İnsanoğlunun ahlaki yönden gelişmesine devam eden veya gelişmemiş olan kesimi, konulan bu kanun ve kuralların açığını bularak, buradan kendilerine haksız kazanç elde etmenin yollarını aramıştır. Bu benim hakkım mıdır demez. Dolayısıyla uygulamada ortaya çıkan eksiklik ve yanlışlıklar, kanun ve kurallara sonradan eklemeler yapılarak düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu manada, iltizam usulünün

[5] BOA, DH.TMIK.S.., 18/15.
[6] BOA, DH.HMŞ., 3/9. CA, 30-18-1-1; BOA, DH.İ.UM.EK., 6/104; BOA, DH.İ.UM.EK., 31/73; BOA, A.}MKT.MHM., 677/30 vb. belgeler.
[7] Nevzat Evrim Önal, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'e Geçişte Büyük Toprak Sahiplerinin Sınıfsal Rolü ve Dönüşümü", *ODTÜ Gelişme Dergisi,* 39 (Nisan), 2012, s. 152-153.
[8] https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c004/ink098/mmbd01ic01c004ink0980665.pdf Erişim tarihi: 23.07.2020.
[9] https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c004/ink098/mmbd01ic01c004ink0980666.pdf Erişim tarihi: 23.07.2020.

uygulayıcılarından birisi olan mültezimler de özellikle Osmanlı Devleti'nin son döneminde, suiistimaller ve haksız uygulamalarla gündemde kalmıştır.

Çiftçi ahali, yapılan bu haksız uygulamalardan pek memnun olmamıştır. Senelik gelirleri ziraat üzerine olan tarımla uğraşanlar, eskiden beri mültezimlerin suiistimallerinden zarar görmüşlerdir. Gelirlerinin yarısını çıkar gruplarına, diğer yarısı da yemeklik, tohumluk, vergiye ayırmışlardır. Kuraklık, dolu, sel felaketi gibi doğal afetler yaşandığında ise durum daha da zorlaşmıştır. Mültezimlerin ambarlara koydukları âşârın her bir kilesi bazen yüksek fiyatla ihtiyaç halindeki çiftçi ahaliye satılmıştır. Hem geçim derdi hem de ödemeleri gereken tekâlif-i emîriyye için memleketini terk edip gurbete gitmek zorunda kalanlar olmuştur. Ahali aşarın ihalesinden, mültezimlerin haksızlık ve yolsuzluklarından şikâyetçi olduklarından, tahmis usulünü istemiştir. Tahmis usulü, Rumeli vilâyetlerinde de tecrübe maksadıyla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, arazinin tamamlıyla tahriri ve toprağın verimi belirlenmeden bir netice alınamayacağı görülmüştür. Yani bunlar yapılmadan, tahmis usulünde tam başarı sağlanamayacağı görülmüştür. Fakat mültezimlerin haksızlığı da kabul edilemediği gibi, bunu hiçbir vakit kimse inkâr da etmemiştir. Fakat Hükümet, eğer iradesini iyi niyetle kullanırsa ahaliyi bu zor durumdan kurtarabileceği düşünülmüştür. Mültezimlerin haksızlık ve suiistimallerinin sebeplerinden bir kısmı şu şeklide tespit edilmiştir. Devlet hazinesini güya zenginleştirmek için müzayede esnasında mültezimler teşvik edilmiştir. İleride kendilerine kolaylık gösterileceği, tahsisatlarına yardım edileceği, her türlü hukuklarının korunacağı söylenmiştir. Bu durum mültezimleri şımartmıştır. Mültezimler de parasız iş yapmak isterler ki bu iş de parasız bir ticarettir. Bu teşviklerle mültezimler, müzayedede fevkalade yük altına girmiştir. İhaleyi alanların bir kısmı ahaliye "*ben bir adamım, bu kadar yüke girdim, siz şu kadar adamısınız. Beşer kuruş, onar kuruş benim için fazla verseniz bir şey olmaz. Fakat şu kadar bin lira zarar edersem, ben mahvolurum*" anlamında görüşmeler yapmıştır. Dolayısıyla, bir şekilde kendilerini kurtarmanın yolunu bulmaya çalışmışlardır. Meselâ, elli kuruşluk bir zahireyi ahaliye bir liraya yazmışlardır. Meclis-i Mebusan'da kimi vekiller, işlerin bu şekilde gelişmesinde memurların sorumlu olduğunu düşünmektedir. Ahalinin mültezimlerin zulmüne maruz kalmaması için fazla değil fakat yeterli sayıda memur görevlendirilmesi gerekli görülmüştür. Bolu, Kengırı (Çankırı) kazaları ahalisi, mültezimlerden görmüş olduğu haksızlıkları içeren arzuhaller vermiştir. İnebolu'da iltizam usulü yerine tahmis usulü bir dönem uygulanmış ve ahali son derecede memnun kalmıştır. Bunu gören diğer ahalinin geneli de Tahmis usulünü istemiştir. XX. Yüzyılın başlarında, mültezimler genellikle pahalı ve fazla fiyat ile âşar almışlardır. Bir köy önceden beş bin kuruşa satılırken, sonradan yirmi beş bin kuruşa satılmıştır. Bir süredir devam eden bu durum ziraatın gelişmesinden, nüfusun çoğalmasından ve arazinin imarından meydana gelmemiştir. Ancak mültezimler, ahalinin elinden zahiresinin adeta yarısını almıştır. Dolayısıyla, vergi adına âşar talimatnamesinin yasakladığı şeyleri yapmışlardır. Meselâ bir araba ot beş kuruş edecek iken, onlar yirmi beş kuruştan vergi almıştır. Bir yörede bir çiftçi çok az bir yere lahana ve kabak diker ise onun için yüz kuruş vergi koyup ahaliye zulmettiklerinden, bu durum şikâyete konu olmuştur. Mültezimlerden görülen haksızlık ve suiistimaller üzerine, yöreye uygun gerekli düzenlemeler yapılmadan, uygulanacak tahmis usulünü talep etmek zorunda kalmışlardır. Ahali devletten, memurların zulümlerine engel olmanın çaresine bakmasını talep etmiş ve haklı olarak

beklemiştir.[10] Öşür bedelinin ihale edilerek idare edilmesinin, köylülerin haksızlığa uğramalarına ve hububat öşrünün birkaç kişi elinde kalmasına sebep olmuştur. Ayrıca verimsiz senelerde haksız kazanca yol açmıştır.[11]

Bunun yanında Trabzon, Çarşamba denilen kazalar, livalar arazisi miri arazi olduğundan, devlet gerektiğinde ürünün yarısına kadar alabilir. Alınan öşür değil, arazi kirasıdır. Kanunen seneliği 1/7,5 yahut 1/9'dur. XIX. Yüzyılın üçüncü çeyreğinden itibaren Çarşamba, Ünye, Samsun gibi o bölgede ekonomik olarak zor bir döneme girmiştir. Bunun sebebi mültezimler ile görevini kötüye kullanan devlet memurları arasındaki kirli ilişkiler olduğu belirtilmiştir.[12]

Tahmis-i Âşar Usulü

Tahmis-i âşar usulü, yenileşme döneminde uygulanan bir vergi tahsil usulüdür. Öşür, Arapça onda bir anlamında olup, toprak ürünlerinden devlet giderleri için 1/10 oranında alınan vergidir. Tahmis, Arapça beşte birini almak anlamına gelmektedir. Aşar da öşrün çoğuludur. Tahmis-i âşar ise Osmanlı Devleti'nde, beş yıllık âşar hasılatının 1/5'nin alınması suretiyle uygulanan bir vergi tahsil yöntemidir.

Bu vergi tahsil usulünde, bir yerin beş yıllık tahmini öşrü hesaplanmış, beşe bölünerek ortalaması bulunmuş ve her yıl eşit miktarda tahsil edilmiştir.[13] Yine öşür bedeli, geçmiş beş senenin ziraatından alınan âşarın *humsuna* (1/5'ine) göre hesaplanıp taksim edilmiştir.[14] Yani bir köyün son beş yıllık âşar gelirinin ortalaması alınmıştır.[15] Bu usulde, keşif ve tahmin üzerine öşür ifası önem arz etmiştir. Dolayısıyla mültezimlerin suiistimallerinden zarar gören mahsul vergisinin, yavaş yavaş yayılarak genişlemesi arzu edilmiştir.[16] Daha açık ifadeyle Tahmis, âşarın arazi üzerine taksimidir. Fakat arazi bilinmeden tahmis usulünün uygulanması doğru görülmemiştir. Ayrıca, Anadolu vilayetlerinde araziler tamamıyla işlenemediğinden, bu arazilerde tahmis usulü uygulanırsa, işlenemeyen arazi üzerine vergi yüklenecektir. Bu da halkın zararına olacaktır. Hayvanların yavrusu doğmadan düşerse, üründe birtakım hasar meydana gelirse bu hasar da ahaliye aittir.[17] Bu olumsuz durumlar da tahmis usulünün istenmeyen sonuçlarından bir kaçı olarak kabul edilmiştir.

Tanzimat sonrasında 1847-1853 yılları arasında, tahmis yöntemi uygulanmış, fakat uygulamada başarı sağlanamayınca vaz geçilmiştir.[18] Âşâr vergisi iltizam usulü ile tahsil edildiği dönemde, ahali tahsilatta zorluk yaşadığından, iltizam usulünün zararları göz önünde

[10] *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 1, C.3, İçtima senesi 1, Seksenbirinci İnikad, 14 Mayıs 1325, s. 726-727.
[11] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 1, C.1, İçtima senesi 1, Ondokuzuncu İnikad, 14 Kanunusani 1324, s. 363. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c001/mmbd01ic01c001ink020.pdf Erişim tarihi: 08.10.2020.
[12] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 1, C.3, İçtima senesi 1, Seksenbirinci İnikad, s.728.
[13] Ramazan Balcı, "Kosova Islahatı (1896-1905): Rumeli Vilayet-i Şahanesine Mahsus Mevadd-ı Islahiyye Layihası'nın Kosova'da Uygulanması," *Türkiyat Mecmuası*, Cilt 22, Sayı 2, Ocak 2012, s. 13.
[14] TFR_I__KV___00128_12748_002_004
[15] Nevin Coşar, "Aşar Vergisinin Kaldırılma Nedenleri", *Toplumsal Tarih*, Cilt.7, 1996, s. 21.
[16] BOA, TFR_I__KV___00128_12748_002_004.
[17] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 1, C.3, İçtima senesi 1, Seksenbirinci İnikad, s. 727.
[18] Erkal, s. 97.

bulundurularak, bazı bölgelerde tahmis usulü uygulanmıştır. Neticede, birçok mahzuruna rağmen, çoğunlukla olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu bölgelerden birisi Suriye vilayetidir.

Suriye Vilâyeti ile etrafındaki bölge, verimli arazilere sahip olmuştur. Buraların halkı da çoğunlukla çiftçilikle uğraşmıştır. Tahmis uygulaması öncesi, bu verimli arazilerden gereği kadar istifade edilememiştir. Bu durum iki nedene bağlanmıştır. Nedenlerden birincisi, yöre halkı eski usulle çiftçilik ve ziraat yapmıştır. İkincisi ise âşar müzayede suretiyle ihale edilmiş ve kiraya verilmiştir. Bölgede âşarın iltizam usulüyle tahsili, mültezimlerle ahali arasında eskiden beri tartışma ve ihtilafa sebep olmuştur. Gerçi ihtilafın çözümü âşar nizamnamesinde gösterilmiş ise de tarımla uğraşanlar bu nizamnameyi tam olarak öğrenememiştir. Öğrenseler dahi, işlerinin çok olmasından dolayı iş güçlerini bırakıp haklarını aramak için gereken müracaatta bulunmamıştır. 1880'de Suriye Valisi olarak atanan Ahmed Hamdi Paşa (Ağustos-1880-1885),[19] bu sorunların çözümü için girişimlerde bulunmuştur. Özellikle iltizam usulü yerine tahmis usulünün uygulanmasını sağlamıştır. Usul, dört-beş sene devam etmiş ve halk bu usulden gayet memnun kalmıştır. Bu süre zarfında, tarımla uğraşanlar, çok fazla gayret göstermiş ve boş arazilerin birçoğunu işlemişlerdir. Böylece hem ürünlerini arttırmışlar hem de büyük kâr elde etmişlerdir. Dolayısıyla bu artıştan devlet de istifade etmiştir.[20]

Tahmis usulündeki başarılar usulün Manastır, Selanik ve Kosova vilâyetlerinin merkez kazalarında deneme maksadıyla uygulanmasına karar verilmiştir. Islahat kararından sonra, vergi tahsil usulü konusunda da çalışmalar yapılmıştır. Âşarın tahsil usulü değiştirilerek tahmis usulü getirilmiştir. Lakin Vilayet-i Selase arasında, sadece Kosova Vilayeti merkez kazası olan Üsküp'ün köylerinde uygulanabilen bu usule, R.1315/M.1899-1900'de başlanmış, çeşitli aksaklıklara rağmen, kısmen başarı da sağlanmıştır.[21]

Usulün Rumeli'de tecrübe maksadıyla uygulanmaya başlanmasından sonra, öşür bedeli ortalamasının belirlenmesi için önceki yılların iltizam bedelinin esas alınması yönteminden pek memnun kalınmamıştır. Çünkü iltizam bedeli, çoğu zaman alınan öşürden fazla olurken, bazen de çeşitli sebeplerle yükselmiştir. Ayrıca bazı köylerle çiftliklerin âşarı, gerçek değerinden düşük bedellerle iltizam edilmiştir. Vakıfların âşarı ise çok defa düşük fiyatla ihale edilmiştir.[22] Tahmisin başarısı için kadastro yapılması şart olarak görülmüştür. Arazi üzerine bir harita yapmak; arazinin şeklini sınırlandırılmış olarak tapuya bağlamak demek olan kadastro ile arazinin yer, sınır ve değeri belirlenmiş olacaktır. Arazi bu şekilde tapuya bağlandıktan sonra âşarın tahmisi de mümkün olabilir. Çünkü böylece arazinin gerçek değeri ve verim seviyesini bilmek daha da kolaylaşacak ve bu şeklide âşarın 1/5 alınarak haksızlık ortadan kalkacaktır. Çünkü herkesin arazisi bilinecektir. Bunun için tahmis talimatında arazi verim ve değerine göre kısımlara

[19] BOA, Y..EE., 79/100; Ahmed Hamdi Paşa için bk. Gökhan Çetinsaya, Ş. Tufan Buzpınar, "Mithad Paşa (1822-1884)", *DİA*, C. 30, İstanbul, 2005, s. 9.
[20] *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 2, C.1, İçtima senesi 1, Onuncu İnikad, 23 Mayıs 1328 (1912), s. 173. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd02ic01c001/mmbd02ic01c001ink010.pdf. Erişim Tarihi: 15.10.2020; BOA., ŞD., 2274/14.
[21] TFR.I.KV.128/12748.
[22] BOA, TFR_I__KV___00128_12748_002_005.

ayrılmıştır.[23] Dolayısıyla tahmis usulünün uygulanmasında kadastro işleminin önemi anlaşılmıştır. Kadastro işlemi yapılmayan bölgelerde, aşarın tahsili ve uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Bu da devletin, ahalinin ve vakıfların gelirlerinde haksız paylaşıma sebebiyet vermiştir.

XX. yüzyılın başlarında, Rumeli'de Kosova vilayetinin merkez kazası Üsküp'te, tecrübe maksadıyla başlayan Tahmis usulünün uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Âşar-ı emiriyede, ilk olarak askeriye erzakı müteahhitlerinin alacaklarının mahsubundan dolayı, iltizam bedeli tahsil edilen öşürden çok defa fazla olmuştur. Bazen de mültezimlerin tahsil ettikleri miktar, kanunun belirlediği miktardan fazla olduğundan, iltizam bedeli yükselmiştir. İkinci olarak, bazı köylerin ahalisi ve bazı sözü geçen nüfuzlu kişiler, mültezimlerin suiistimallerine izin vermemiştir. Bazı köylerle çiftliklerin âşarı gerçek değerinden düşük bedellerle iltizam edilegelmiştir. Evkaf âşar-ı çok defa düşük bedelle ihale edilmiştir. Kuray-ı Emîriyeden bir kısmı, tahmis bedelinin indirilmesini talep etmiştir. Âşarın İltizam, Emanet veyahut Tahmis usullerinden biri ile tahsili hakkında Üsküp ahalisinin düşüncesi üç farklı şekilde gerçekleşmiştir:

- İltizam Usulüne Dönülmesini Talep Eden Mükellefler: Bu grup arasında büyük ve küçük arazi sahipleri bulunmaktadır. Bunlar mültezimler ile onların ortakları bulunan arazi sahipleri ve âşarı ödemekten kısmen veya tamamen kurtulmayı alışkanlık haline getirenlerden oluşmaktadır.
- İltizam Usulünü veya Emaneten İdareyi Talep Edenler: Bunlar, öşür bedeli ekilen veya ekilmeyen bütün arazi üzerine dağıtıldığından ötürü, tarlalarının hepsini eken çiftçilerin vaktiyle ödedikleri öşürden bir kısmı şimdi kendilerine yüklenen arazi sahipleri, tarlaları sel baskını ve ürünleri dolu tahribatına maruz kalan çiftçiler, tedbirsiz veya acizeler, askerlik hizmetine çağrılmalarından dolayı tarlalarını işleyemeyen veya ürünlerine tam anlamıyla hizmet edemeyip bu suretle ekilemeyen tarlaları için tahmis bedeli uygulamasına tabi tutulmaktan korkanlardan ibarettir.
- Tahmis Usulünün Uygulaması Üzerine Mükellefiyetleri Az Olan ve Diğerlerine Nispetle Sayıca Fazla Bulunan Bir Sınıf Mükellef ile Değişiklik Talebinde Bulunan Diğer Mükellefler: Bu sınıf mükellefler Tahmis usulünün devamını talep etmiştir.

Genel olarak denilebilir ki ahalinin bu üç usulden birinci tercihi talep edenler, bu durumdan fayda beklemektedir. Dolayısıyla İltizam usulüne dönülmesini talep edenler hariç olmak üzere, diğer mükelleflerin çoğunluğunun gerekli değişikliklerin yapılması şartıyla, Tahmis usulünü kabul edecekleri düşünülmektedir.[24] Öşür bedeli ortalamasının belirlenmesi için geçen seneler iltizam bedeli esas alınmıştır. Fakat bu yöntem her zaman yeterli derecede memnuniyet verici bir esas oluşturmamıştır. 14.000 çiftçiden ancak 20-30 kadarı Tahmis usulünden memnun olmamıştır. Tahmisin eksikliğinin tamamlanması için zamanla kazanılacak tecrübe ve gelir-gider dengesine göre tadilat gerekli görülmüştür. Bu yöntemin tercih edilmesiyle, diğer Rumeli kazalarının da iltizam usulünden kurtarılmasına yardım edecek tedbirlerin biran önce alınması hedeflenmiştir. Islah noktaları birer birer ele alınarak gerekli tedbirler alınıp işe başlanması

[23] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 1, C.3, İçtima senesi 1, Seksenbirinci İnikad, s. 727.
[24] TFR_I__KV___00128_12748_002_005.

gerekmektedir.[25] Bu usulün başarısı için liyakatli memur tayini, vakıfların mütevelli suiistimaline karşı korunması ve arazinin verim derecesinin bilinmesi ve hadsiz şekilde yüksek fiyata satılmasına engel olunması gerektiği aşikârdır.[26]

Tahmis, R.1321/M.1903/1904 yılında Selanik Kosova ve Manastır merkez kazalarında tecrübe maksadıyla uygulanmış ve fayda sağlanarak memnun kalınmıştır. Temmuz/Ağustos 1907'de, tecrübenin genişletilmesi ve daha kesin bir netice almak için, bölge müfettişi tarafından, Vilayat-ı Selase'de bulunan Cuma-i Bâlâ, Petriç, Kumanova, İştib, Kırçova ve Sefiçe kazalarında da uygulanması istenmiştir.[27]

Hüseyin Hilmi Paşa'nın Rumeli Vilâyat-ı Selasesi Müfettiş-i Umumiliği'ne atandığı 2 Aralık 1902'den[28] sonra, Üsküp'teki denemenin ardından, Manastır merkez kazası ile Selânik'in bazı kazaları da usule dâhil edilmiştir. Fakat bütün bu denemelerden sonra, beklenen netice tam anlamıyla sağlanamamıştır.[29] Çünkü Tahmis-i âşar uygulamaya konulduğu zaman, usul için gerekli olan ve elde bulunan bilgi ve belgeler çok güvenilir değildi. Bu yüzden Tahmis bedeli belirlenirken eksiklik ve fazlalık olmuştur. Bu manada köylülerin, fukaranın âşar tahsilatı ile zenginlerin, büyük çiftlik sahiplerinin âşar bedeli farklı şekilde belirlenmiştir. Farklı belirlenen Tahmis bedeli, daha ziyade küçük ahaliye zarar vermiş, büyük çiftlik sahiplerinin işine yaramıştır. Yaşanan olumsuzluklara rağmen Rumeli halkının çoğunluğu Tahmis usulünden memnun kalmıştır. Fakat Tahmis-i Aşar usulünün, yeni esaslara istinaden daha makul, daha doğru ve eşitliği muhafaza edecek bir şekilde devam etmesi istenmiştir. Hatta bazı yerlerde, Maliye Nezareti'ne müracaatlar yapılarak usulün devamı ve devam etmemesi için ricada bulunmuşlardır. Fakat gerek Meclis üyeleri ve gerek Rumeli vilayetlerini gezen Dahiliye Nazırının incelemeleri neticesinde Tahmis-i Aşar usulünün muhafazası ön plana çıkmıştır. Yalnız, Tahmis bedelinin düzeltilmesi gerekli görülmüştür. Usul 1912 yılı itibariyle Selanik Merkez kazasında uygulanırken, aynı yıl Manastır'dan kaldırılmıştır. Dahiliye Nazırı da bu usule taraftar olmasına rağmen, Manastır'da uygulanması uygun görülmemiştir. Çünkü Manastır Vilayetinin Merkez kazasında bu sene Tahmis usulünün yürütülmesi için maddi imkanlar yetersizdir. Maddeten âşar ihale zamanı geldikten sonra ihaleyi kaldırıp da yerine Tahmis usulünü koymak, memurları tayin etmek, onları köylere göndermek maddi bakımdan mümkün görülmemiştir. Aynı zamanda Trabzon, Samsun, Halep, Şam ve Beyrut'ta bu usulün uygulanması devam etmekteydi. II. Meşrutiyet sonrası 5 Haziran 1912'de, Meclis-i Mebusan'da Şam mebusları, Suriye Vilayeti'nde tahmis usulünün uygulanması için talepte bulunmuşlardır. Gerekçe olarak Köy ahalisi, aralarında ihtilaf çıkmasına neden olacağından ve başka sebeplerden dolayı, kendi köylerinin ihalesini almamışlardı. Bundan dolayı Suriye Vilâyetinde âşarın tahmis suretiyle tahsili önemli ve acil görülmüştür. Bu maksatla usulün, devlet ve ahalinin hukukunu eşit olarak muhafaza edebilecek

[25] TFR_I__KV___00128_12748_001_002.
[26] *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 1, C.2, İçtima senesi 1, Otuzaltıncı İnikad, 16.11.1324 Pazartesi, s. 118. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td_v2_mmb.goruntule?sayfa_no_ilk=118&sayfa_no_son=118&sayfa_no=118&v_meclis=61&v_donem=1&v_yasama_yili=ic01&v_cilt=c002&v_birlesim=036 Erişim Tarihi:5.10.2020.
[27] BOA, BEO, 3128/234568; BOA, BEO, 3095/232095.
[28] Mahir Aydın, "Hüseyin Hilmi Paşa", *DİA*, C.18, TDV, İstanbul 1998, s.550-551.
[29] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 2, C.2, İçtima senesi 1, Yirmiyedinci İnikad, s. 89.

şekilde yürütülmesi için ilk olarak merkezi vilâyete yakın olan kazalardan birisinde örnek olarak yapılması istenmiştir. Uygulamanın sonucundan memnun kalınması durumunda, diğer kazalara yayılması amaçlanmıştır. Böylece tarımla uğraşanlar ile Hazinenin geliri artacak ve mültezimlerle ahali arasında durmadan devam eden ziraatın ilerlemesine engel olan anlaşmazlık ve uyuşmazlığın ortadan kalkacaktır.[30] Rumeli Umumi Müfettişliği tarafından tahmise karar verilirken, halkın mültezimlerin suiistimallerinden çekmekte oldukları zorluk dikkate alınmış ve bu usulünde ahalinin hukuku gözetilmiştir. Fakat uygulama sırasında bazı yerlerde arazinin değeri yanlış olarak tahmin edilmiş, ondan dolayı da bazı hatalar meydana gelmiştir. Bu olumsuzluklara rağmen Müslim ve gayrimüslim ahali, usulden son derece memnun kalmıştır.[31]

Bunun yanında aşardan dolayı fevkalade mali sıkıntıya giren ahali, arazinin tahrir olunmamasından da benzer sorunu yaşamıştır. Öncelikle arazinin tahriri gerekmiştir. Çünkü birçok arazi değerinden fazla yazılmıştır. Arazi tahriri yapılmazsa Tahmis-i âşar usulünden beklenen fayda da sağlanamayacaktır. Bunun için arazi tahririnin memleketin her tarafında yavaş yavaş yürütülmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca Hükümet tarafından, tahririn ülkenin her tarafında toplu olarak başlanmasının da mümkün olmadığı belirtilmiştir.[32]

Usulün uygulamalarından sonra, tahmis bedeli rağbet, rekabet, fiyat ve yıllık verime bağlı olduğundan, her beş senede bir genel değişiklik yapılması gerekli görülmüştür. Yıllık fiyat-verim dengesi için, nizamnameye göre, köylere zam ve indirim yapılarak düzeltme sağlanmaya çalışılmıştır. Değişiklik ve esas dengeye yardımcı olan unsurun istatistik memurlarının hazırladığı cetveller olduğu takdir edilmiştir. Bu amaçla 1906'da istatistiki çalışmalara başlanmış ve bundan sonraki süreçte çalışmaların sonucuna göre hareket edileceği bildirilmiştir.[33]

Vakıfların Tahmisi

H.24 Şaban 1307/M.15 Nisan 1890 tarihli İrade-i seniye göre, çeşitli tarihlerde istisna edilen vakıfların tahmis usulüyle seneliğine düşen miktar bedel olarak bağlanmıştır. Bu vakıfların idare ve tâşirinin Maliye hazinesi tarafından yapılması kararlaştırılmıştır.[34] Evkaf âşarı, çoğu zaman düşük fiyatla ihale yapılmıştır.[35] Vakıf köylerin bir kısmının öşür bedeli, çok düşük fiyatlarla mütevellileri tarafından iltizam edilmiştir.[36] Bütün bunların yanında, 1912 yılı itibariyle tahmis usulünün uygulaması devam ederken, Hazine-i Maliye'nin Hazine-i Evkafa borcu da olmuştur.[37] R.16 Haziran 1340/M.16 Haziran 1924'te ise, idaresi devlete geçip, bütçeye dahil edilmiş olan vakıf köyler âşarı hakkında şu kararlar uygulanmıştır:

---

[30] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 2, C.1, İçtima senesi 1, Onuncu İnikad, s. 174.
[31] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 2, C.2, İçtima senesi 1, Yirmiyedinci İnikad, 23 Haziran 1328 (1912) Cumartesi, s. 83-84. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd02ic01c002/mmbd02ic01c002ink027.pdf Erişim Tarihi: 15.10.2020.
[32] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 2, C.2, İçtima senesi 1, Yirmiyedinci İnikad, s. 90.
[33] BOA, TFR_I__KV___00128_12748_001_002.
[34] *Düstur*: *Tertib 1*, C.6, Devlet Matbaası, Ankara, 1939, s. 586-587.
[35] BOA, TFR_I__KV___00128_12748_002_005.
[36] *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 1, C.2, İçtima senesi 1, Otuzaltıncı İnikad, s. 118.
[37] Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 2, C.1, İçtima senesi 1, Onuncu İnikad, s. 201.

1. Eğer vakfı mamur ve görevlileri mevcut olmakla beraber, vakıf olması ve tevliyeti ispat edilip de deftere dahil edilmişlerse, tahmis bedelinin tamamı,

2. Eğer vakıf mamur ve görevlileri mevcut iken, vakıf olmasını ispat edemeyip, ispat edilinceye kadar kayıtları ertelenerek haric-i defter edilmişlerse, tahmis bedelinin 2/3'ü,

3. Eğer vakfı mamur iken görevlileri olmayıp, hariç-i defter kabul edilmişlerse, tahmis bedelinin 1/3'ü, mütevelli ve görevlilerine verilmek üzere, Hazine tarafından bütçeye konulan ödenekten toptan evkaf idarelerine verilmiştir. Hazine tarafından zapt edildiği halde tahmis muamelesi henüz yapılmayan ve bedelleri bütçeye dâhil edilmeyen evkaf, yukarıda bahsedildiği gibi bedel takdiri işleri bitirilinceye kadar, bir sene evvelki öşür hasılatının 1/3 veya 2/3'ü oranında bir miktar evkaf memurlarına verilmektedir.[38]

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde, âşar vergisinin tahsili için birçok yöntem uygulanmıştır. Bunlardan bir tanesi tahmis-i âşar yöntemidir. Bu yöntem Tanzimat'ın ilanından sonra uygulamaya konulmuştur. İltizam usulünün, ahali ve devletin hissesini, adaletli ve tam olarak almasına engel olduğu ortaya konulduktan sonra, bir alternatif olarak düşünülmüştür. Osmanlı ülkesinin birçok coğrafyasında uygulanmıştır.

Tahmis usulü, bir arazini beş yıllık hasılatının ortalaması alınarak arazi üzerine taksim edilmesidir. Bu usul, gerek işlenen gerek işlenmeyen bütün arazi üzerine uygulanmaktadır. Arazı bedeli belirlenirken geçmiş yılların iltizam bedeli ve keşif ve tahmin üzerine öşür icrası önemlidir. Bu yüzden arazi tahriri önemlidir. Yani arazi bilinmek zorundadır. Böylece daha fazla arazide ekim yapılmıştır. Ayrıca, araziler verimine göre derecelere ayrılmıştır. Kadastrosu yapılan araziden daha yüksek verim ve adaletli tahsilat yapılmıştır. Her beş sene sonunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunların yanında istatistik kaleminin hazırladığı cetvellerde, yapılacak düzeltmeler için veri sağlamıştır.

Bu usulde, istenen amacın gerçekleşmesi için, arazinin her sene ekilebilmesi önem arz etmektedir. Nadasa bırakılan arazilerde bu usulün uygulanması, çiftçileri zor durumda bırakma ihtimali taşımıştır. Çünkü nadasa bırakılan arazı birkaç sene ekilemediğinden, ekim yapılamayan yılların vergiye nasıl dahil edileceği bir sorun oluşturmuştur. Tahmis-i âşar, âşar vergisinin sonradan arazi mahsul vergisine dönüştürülme çalışmalarının bir aşaması olmuştur.

[38] *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 2, C.19, İçtima senesi III, Onüçüncü İçtima, 23 Teşrinisani 1341, s.7-8. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d02/c019/tbmm02019013.pdf Erişim tarihi: 12.10.2020

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

BOA, BEO, 3128/234568; BOA, BEO, 3095/232095.

BOA, DH.İ.UM.EK., 6/104; BOA, DH.İ.UM.EK., 31/73.

BOA, A.}MKT.MHM., 677/30.

BOA, DH.TMIK.S.., 18/15; DH.HMŞ., 3/9.

BOA, TFR.I.KV.128/12748.

BOA, ŞD., 2274/14.

BOA, Y..EE., 79/100.

CA, 30-18-1-1; BOA,

Meclis-i Mebusan Zabıt Cerideleri

MMZC, Devre 1, C.1, İçtima senesi 1, Ondokuzuncu İnikad, 14 Kanunusani 1324. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c001/mmbd01ic01c001ink020.pdf Erişim tarihi: 08.10.2020.

MMZC, Devre 1, C.2, İçtima senesi 1, Otuzaltıncı İnikad, 16.11.1324. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td_v2_mmb.goruntule?sayfa_no_ilk=118&sayfa_no_son=118&sayfa_no=118&v_meclis=61&v_donem=1&v_yasama_yili=ic01&v_cilt=c002&v_birlesim=036 Erişim Tarihi:5.10.2020

MMZC, Devre 1, C.3, İçtima senesi 1, Seksenbirinci İnikad, 14 Mayıs 1325.

MMZC, Devre 2, C.1, İçtima senesi 1, Onuncu İnikad, 23 Mayıs 1328 (1912). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd02ic01c001/mmbd02ic01c001ink010.pdf. Erişim Tarihi: 15.10.2020.

MMZC, Devre 2, C.19, İçtima senesi III, Onüçüncü İçtima, 23 Teşrinisani 1341.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d02/c019/tbmm02019013.pdf Erişim tarihi: 12.10.2020

MMZC, Devre 2, C.2, İçtima senesi 1, Yirmiyedinci İnikad, 23 Haziran 1328 (1912). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd02ic01c002/mmbd02ic01c002ink027.pdf Erişim Tarihi: 15.10.2020.

Araştırma Yayınları

Akman, Mehmet, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı Hukuk Mevzuatı I: I. Tertip Düstûr'un Tarihî Fihrist Ve Dizini", *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, S.3, 2007 (Bahar), Ss. 67-224. (Http://İsamveri.Org/Pdfdrg/D02894/2007_3/2007_3_Akmanm.Pdf)

Aydın, Mahir, "Hüseyin Hilmi Paşa", *Dia*, C.18, Tdv, İstanbul 1998, Ss.550-551.

Balcı, Ramazan, "Kosova Islahatı (1896-1905): Rumeli Vilayet-İ Şahanesine Mahsus Mevadd-I Islahiyye Layihası'nın Kosova'da Uygulanması," *Türkiyat Mecmuası*, Cilt 22, Sayı 2, Ocak 2012, Ss. 1-37.

Coşar, Nevin, "Aşar Vergisinin Kaldırılma Nedenleri", *Toplumsal Tarih*, Cilt.7, 1996, Ss. 21-29.

Çetinsaya, Gökhan , Ş. Tufan Buzpınar, "Mithad Paşa (1822-1884)", *Dia*, C. 30, İstanbul, 2005, Ss. 7-11.

Düstur: Tertip 1, C.6, Devlet Matbaası, Ankara, 1939.

Erkal, Mehmet, "Öşür", *Dia*, C.34, Tdv, İstanbul, 2007, Ss. 97-100.

Önal, Nevzat Evrim, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'e Geçişte Büyük Toprak Sahiplerinin Sınıfsal Rolü Ve Dönüşümü", *Odtü Gelişme Dergisi,* 39 (Nisan), 2012, Ss.137-169.

Tabakoğlu, Ahmet, "Öşür: Osmanlılar, " *Dia*, C.34, Tdv, İstanbul, 2007, Ss.100-103.

Elektronik Kaynaklar

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c004/ink098/mmbd01ic01c004ink0980664.pdf Erişim tarihi: 23.07.2020.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c004/ink098/mmbd01ic01c004ink0980665.pdf Erişim tarihi: 23.07.2020.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd01ic01c004/ink098/mmbd01ic01c004ink0980666.pdf Erişim tarihi: 23.07.2020.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları Çerçevesinde Eba Tv Türkçe Dersi Video İçeriklerine Yönelik Bir Değerlendirme

Kevser Akın[1]

Özet

Bu araştırmada, uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında EBA TV'de yayımlanan ortaokul Türkçe dersi video içeriklerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarını içerme ve telafi eğitimlerini gerçekleştirme durumlarına yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Ortaokul 7.sınıf Türkçe dersi video içeriklerinin örneklem olarak belirlendiği çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman tekniği kullanılmıştır. Video içerikleri konular, etkinlikler ve uygulamalar başlıkları altında incelenmiş; ders içeriklerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının hangilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders videolarında anlatılan konuların 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın hangi dönemine ait konular/kazanımlar olduğu da öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarının konu/kazanım dağılımı esas alınarak tespit edilmiştir. Araştırma sonunda videoların okuma kazanımlarının 19'una yönelik içeriğe sahip olduğu, dinleme/izleme kazanımları ile yazma kazanımlarının sadece 1'ine yönelik içerik barındırdığı, konuşma kazanımlarına yönelik içeriğe sahip olmadığı; ağırlıklı olarak eğitim-öğretim yılının birinci dönemine ait konuları içerdiği, bu yönüyle ikinci dönemin telafisine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Televizyon yoluyla yapılan eğitimin etkileşime imkân tanımaması nedeniyle uygulama gerektiren kazanımları vermede yetersiz kaldığı, bu bağlamda hazırlanacak yeni çalışmaların farklı teknolojik sistemlerle desteklenerek öğretim programı esaslı, değerlendirme çalışmalarının sürece dâhil edildiği bir plan çerçevesinde yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: EBA TV, Türkçe Dersi Öğretim Programı, kazanımlar, 7. sınıf Türkçe dersi videoları.

[1] Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, akinkevser@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6926-7254

An Evaluatıon Regardıng The Eba Tv Turkısh Course Contents Wıthın The Framework of Turkısh Course Currıculum

Abstract

In this study, an evaluation of the video contents of the Turkish secondary school courses presented on EBA TV within the scope of distance education applications was undertaken to investigate whether they provide the achievements of the Turkish course curriculum and countervailing education. The video content of the 7th-grade Turkish course was identified as a sample in the study, and the document technique which is one of the qualitative research methods was employed. The contents of the video were studied under the headings of subjects, activities, and applications and it was determined which content of the course was associated with the listening/watching, speaking, reading, and writing achievements. Besides, the 2019-2020 Academic Year subjects/achievements are established based on the subject/achievement distribution of the Turkish course textbooks taught during the academic year. As a result of the study, it was decided that the videos provide content for 19 reading achievements, just 1 of the listening/watching and writing achievements, and did not include any content for the speaking achievement, and primarily involve the subjects of the academic year's first semester. Hence, it is assumed that they are inadequate for a second-semester catch-up. Since television education does not allow interaction, it has been found that it is not sufficient to provide the achievements that need practice, and it is emphasized that the new studies to be designed in this context should be supported by different technological mechanisms and should be carried out under a curriculum-based plan that includes assessment activities.

Keywords: EBA TV, Turkish Course Curriculum, achievement, Turkish course videos of 7th grade.

Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacı bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde kişilerin hayatları boyunca gereksinim duyacakları bilgi, beceri, değer ve davranışları kazanmaları, hem içinde yaşadıkları topluma hem çağın gerekliliklerine uygun değer, norm ve becerilere sahip olmaları hedeflenir. Tarihsel süreç içerisinde insanların eğitimden beklentileri her dönem farklı olmuştur. Zira her çağın kendine özgü bir yapısı ve anlayışı vardır. Bu anlayış ve yapı farklılığı eğitim politikaları üzerinde de belirleyicidir.

İçinde yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında zamanın akışı çok hızlıdır. Bu hız zamandan geri kalma korkusu yaratmakta, sürekli bir gelişme isteği ve günceli yakalama arzusu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim planlaması yapılırken çağı yakalayan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, problem çözme becerileri gelişmiş, bilgiyi doğru kullanan, yorumlayan ve üreten bireyler yetiştirilmesi hedeflenir. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda bireyler yetiştirebilmek için ülkeler eğitim politikalarına uygun olarak eğitim-öğretim programları hazırlamaktadırlar. Eğitim sisteminin üzerine oturduğu genel bir anlayış içerisinde öğrencilere verilmesi hedeflenen derslerin içerik ve aktarılma biçimleri geliştirilen öğretim programları ile planlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kazanımlar

Öğretim programları, *"Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır"* (Özçelik, 2014, 4). Latince kökenli "curriculum" kelimesinden günümüze ulaşan kavram, "koşu pisti" olarak bilinen somut bir kavramdan "ders programı" anlamında kullanılan soyut bir kavrama dönüşmüş, eğitim alanında da "eğitim programı" yani eğitimde "izlenen yol" anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988, 4'ten aktaran Demirel, 2012, 1).

Öğretim programları nitelikli eğitim uygulamalarının yapılabilmesi için önemli rehberlerdir. Bu rehberler vasıtasıyla eğitim uygulayıcıları derslerin nasıl verilmesi gerektiğini, derslerin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, davranış ve tutumların neler olduğunu, bu hedeflerin hangi zaman aralığında hangi yaklaşımlarla verilmesi gerektiğini bilme imkânına ulaşırlar. Her dersin öğretim programı kendi içerisinde önemli ve önceliklidir ancak temel ders olan Türkçe dersinin kazanımlarının öğretim programına uygun biçimde aktarılması çok daha önemli ve önceliklidir. Zira Türkçe dersi beceri kazandırmayı ve geliştirmeyi hedefleyen bir yapıya sahiptir. Diğer derslerin kazanımlarına ulaşma noktasında Türkçe dersi bir araç ders görevi de görmektedir. Dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanamamış, bu alanlarda yeterli bir düzeye gelememiş öğrencilerin diğer ders alanlarında başarı göstermesi de mümkün olamamaktadır.

Türkçe dersinin temel ders olması öğretim programının da sıklıkla geliştirilip güncellenmesini gerekli kılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile beraber program geliştirme çalışmalarıyla döneme uygun Türkçe Dersi Öğretim Programları yapılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 olmak üzere toplam 13 Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Zamanın

değişimi beklenti ve ihtiyaçların değişimine de neden olmuş, bu beklentiler uygulanan programların ya tamamen değişmesine ya da küçük değişikliklerle güncellenmesine neden olmuştur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı da kendinden önceki iki programdan çok farklı olmamakla beraber küçük güncellemelerle yeniden düzenlenmiş bir programdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, *"Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır"* (MEB, 2019, 8). Program tematik bir yaklaşımla hazırlanmış, okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılması esas alınmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1.sınıftan 8.sınıfa kadar her sınıf düzeyinde öğrencilerin alması hedeflenen kazanımlar ayrı ayrı listelenmiştir. Program'da 7.sınıf düzeyi için toplam 76 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların 14'ü dinleme/izleme, 7'si konuşma, 38'i okuma ve 17'si yazma becerilerine yönelik kazanımlardır.

"Kazanımlar, öğrencilerin bir ünite, dönem ya da ders yılı sonunda sahip olması beklenen, öğrenmenin boyutları olarak adlandırabileceğimiz bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklere ait bilgi, beceri ve yeterlik durumlarını anlatan ifadelerdir. Kazanımlar, öğrenme boyutlarını kimi zaman ayrık kimi zaman iç içe geçen biçimde kapsar ve en basit bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerden başlayarak giderek daha karmaşık ve üst düzey düşünme ve uygulama becerilerini gerektirecek şekilde oluşturulur" (Coşkun, 2017, 12). Türkçe Öğretim Programı'nda da kazanımlar birbiriyle ilişkili, metin bağlamı esas alınarak, sınıf düzeylerine göre giderek artan bir zorlukta verilmek üzere planlanmıştır.

Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve EBA TV

Uzaktan eğitim kavramının 1700'lü yıllara uzanan tarihi bir geçmişi vardır. İlk uzaktan eğitim uygulamasının 1840 yılında, İngiltere'de, Isaac Pitman tarafından yapıldığı kabul edilmektedir. Pitman, mektupla steno öğreterek ilk uygulamayı başlatmış, benzer uygulamalar diğer Avrupa ülkeleri ve Amerika'da da farklı düzeylerde eğitim yapan kurumlar aracılığıyla sürdürülmüştür (Kaya, 2002, 27-28). İlk dönemlerde mektup yoluyla yürütülen çalışmalar, teknolojik gelişmelerle beraber radyo ve televizyonların da sürece dâhil edilmesiyle uygulamada

çeşitlilik kazanmış, yakın geçmişte bilgisayar teknolojilerinin yaygınlık kazanmasıyla uzaktan eğitim faaliyetleri daha geniş kitlelere ulaşan çok boyutlu bir yapıya kavuşmuştur.

Uzaktan eğitim kavramı dünyada ortaya çıkışından yaklaşık iki asır sonra Türkiye'de gündeme gelmiştir. Türkiye'de Cumhuriyet tarihiyle neredeyse denk olan bu eğitim uygulamalarının dört dönemde gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu dönemlerin ilki kavramsal altyapının oluşturulduğu, tartışma ve öneriler dönemi olarak adlandırılabilecek 1923-1955 yılları arasındaki dönemdir. İkinci dönem eğitim uygulamalarının mektupla yazışarak yapıldığı 1956-1975 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Üçüncü dönem radyo ve televizyonların sürece dâhil edildiği, görsel ve işitsel araçlarla uzaktan eğitim uygulamalarının yapıldığı 1976-1995 yılları arasını kapsamaktadır. Dördüncü dönem ise bilişim teknolojilerinin aktif olarak eğitim ortamlarına dâhil edildiği 1996 ve sonrasındaki süreci kapsamaktadır (Bozkurt, 2017, 87-88).

Uzaktan eğitim kavramının Türkiye'de ilk ortaya çıkışı 1927 yılında eğitim sorunlarının tartışıldığı bir toplantıda olmuştur. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati (Bozkurt, 2017, 92), mektup yoluyla öğretim fikrini önermiş ancak yaşanılan dönemde okuma-yazma oranlarının az olması ve öğretmensiz bir eğitimin mümkün olamayacağı düşüncesinin hâkim düşünce olması, bu fikrin hayata geçirilmesini engellemiştir. Bu alanda resmi sayılabilecek ilk faaliyet 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından başlatılmış, bu uygulama ile bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim uygulamaları ise ilk kez 1960 yılında "Mektupla Öğretim" adı altında hayata geçirilmiştir (Kaya, 2002, 30). 1970'li yıllarda radyo ve televizyonlar yaygın eğitim faaliyetleri içerisinde önemli roller üstlenmiştir.

1980'li ve 1990'lı yıllarda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren Okul Radyosu ve TV Okulu, örgün eğitimi destekleyen yayınlar yaparak isteyen herkese uzaktan eğitim yoluyla yaygın eğitim olanağı sağlamış, 1981'de yürürlüğe giren kanunla Türk üniversitelerine "Sürekli ve Açıköğretim Yapma" hakkı yasal olarak tanınmıştır. 1982 yılında sürekli ve açıköğretim yapma görevi Anadolu Üniversitesine verilmiştir (Bozkurt, 2017, 99).

1990'lı yılların sonunda tüm dünya ile birlikte Türkiye'de de özellikle yükseköğretim kurumlarında bilişim teknolojilerinin işe koyulduğu uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır. Günümüzde çevrimiçi uygulamalarla gerek resmi eğitim kurumları gerekse özel kurumlar farklı alanlarda eğitime ihtiyaç duyan her yaş grubundan insana uzaktan eğitimler vermeye devam etmektedir.

"Öğrenenin zaman ve mekân sınırlaması olmadan basılı materyallerin yanında zengin iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğretim etkinliklerine katıldığı, eğitsel kaynak ve içeriklerle eş zamanlı ve eş zamansız olarak erişebildiği öğretim sistemi" (AUO Sözlük, 2017) olarak tanımlanan uzaktan eğitime duyulan ilginin en büyük nedeni geleneksel eğitim modellerine göre daha esnek bir yapıda olmasıdır. Bireylerin koşullarına uyarlanabilmesi, zaman ve mekândan bağımsız olması, fırsat eşitliği ilkesi ile kitlesel bir eğitime olanak sağlaması, bunun yanında öğrenmenin sorumluluğunu öğrenene verip bağımsız bir öğrenme imkânı sunması, bu eğitim modelinin avantajlarından bazılarıdır. Gelişmiş ve gelişmekte olan çok sayıdaki ülkede uygulanan bir eğitim şekli olmasına karşın birtakım handikapları da bulunmaktadır. Yüz yüze eğitimle kıyaslandığında sosyal etkileşime imkân tanımaması programın en büyük dezavantajıdır. Tek başına öğrenme becerilerine sahip olmayan, öğrenme sorumluluğunu geliştirememiş öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı sunamaması; uygulamaya, beceri ve tutumlara yönelik davranışları kazandırmada etkili bir ortam içermemesi ve teknolojik sistemlere bağımlı bir yapıya sahip olması, sistemin zorlukları arasında gösterilebilir.

Günümüz dünyasında uzaktan eğitim uygulamalarına yönelmek tercihten öte zorunluluk hâline gelmiştir. Bilişim teknolojilerinin durdurulamayan hızda ilerleyişi, bilgi kaynaklarına ulaşmanın kolaylığı, her yeni bilginin çevrimiçi ağlarda hızlı bir şekilde yayılma imkânı bulması, çok uyaranlı ortamlardan beslenen bireylerin tek bir kaynaktan değil birden fazla kaynaktan beslenme ihtiyacı hissetmeleri, uzaktan eğitim uygulamalarına duyulan rağbeti artırmıştır. Bu bağlamda ülkelerin kısa ve uzun vadeli eğitim programlarını hazırlayan ve planlayanların değişimin ve dönüşümün gerisinde kalmamaları, eğitim sistemlerinin içerisine destekleyici bir model olarak bu uygulamaları da dâhil etmeleri gerekmektedir. Eğitim sistemlerine yatırım yapan diğer ülkeler gibi Türkiye de bu değişimin gerisinde kalmamış, özellikle son on yıl içerisinde sadece yükseköğretim kurumları için değil diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında öğrenim gören farklı yaş ve eğitim düzeyindeki öğrenciler için de eğitim projeleri geliştirmiştir.

Eğitim projeler içerisinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini hedef alan FATİH Projesi, her öğrencinin en iyi eğitime kavuşması, kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmış bir proje olarak *"MEB ile Ulaştırma ve Alt Yapı Bakanlığı arasında 22 Kasım 2010 tarihinde imzalanan 'İş Birliği Protokolü' ile yürürlüğe girmiştir"* (Koçak, 2019, 28).

Bir uzaktan eğitim platformu olan ve internet tabanlı eğitim sunan FATİH Projesi, bilişim teknolojisi araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını hedefleyen bir proje olarak

tasarlanmıştır. Projenin içerik ayağını oluşturan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2012 yılında yayın hayatına başlayan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bu platform aracılığıyla öğrencilerin okullarında, evlerinde ya da ihtiyaç duydukları herhangi bir yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyallerle öğrenme gerçekleştirmeleri hedeflenmiş, bu sayede teknolojinin eğitimle bütünleşmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilere farklı türde eğitim dokümanları, ses dosyaları, video içerikleri, e-kurs, kitap ve dergi gibi çok sayıda içerik imkânı sunan bu platform, aynı zamanda kullanıcıların kendi içeriklerini de paylaşmalarına olanak sağlayan, sürekli geliştirilip güncellen bir yapıya sahiptir.

EBA, sağladığı imkânlarla yüz yüze eğitim faaliyetlerini destekleyen bir yapıda içeriklerini üretmeye devam ederken 2020 yılının Mart ayına gelindiğinde bir anda Türkiye'de en çok konuşulan eğitim platformu hâline gelmiştir. 2019'un son aylarında Çin'in Wuhan kentinde başladığı iddia edilen ve kısa süre içerisinde tüm dünyaya yayılan Covid-19 virüsü nedeniyle DSÖ 11 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan ederek dünya genelinde olağanüstü önlemler alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu önlemler kapsamında Türkiye'de de hastalığın yayılımını önlemek amacıyla 14 Mart 2020 tarihinden itibaren yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerine zorunlu olarak ara verilmiştir. Verilen aranın ne kadar uzayacağı tahmin edilemediği ve yapılan açıklamalarla sürecin uzun bir zaman alacağı bilgileri MEB'i harekete geçirerek EBA içerik platformuna EBA TV de dâhil edilmiştir.

Toplam altı kanaldan yayın yapan EBA TV'nin EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olmak üzere üç kanalı uzaktan eğitimde ders anlatımlarının yapıldığı kanallar olarak düzenlenmiştir. Alanın öğretmenleri tarafından yapılan ders anlatım videoları gün içerisinde tekrar yayınlarıyla ekran başındaki öğrencilere ulaştırılmış, aynı zamanda videolar TRT'nin internet sayfasına yüklenerek tekrar izlemek isteyen öğrencilerin faydasına sunulmuştur.

Her ne kadar bilişim teknolojilerinin uzaktan eğitim uygulamalarında etkin olarak kullanıldığı bir dönem içerisinde olsak da internet tabanlı teknoloji altyapısı ile çalışan EBA platformu üzerinden pandemi sürecinde ders anlatımlarının yapılması mümkün olamamıştır. İnternet altyapısının her evde bulunmaması bundaki en büyük etkendir. Bu engel ulaşılabilirliğin kolay olduğu, ekonomik ve kitlesel eğitime uygun bir altyapıya sahip olan televizyon yayınlarıyla aşılmaya çalışılmıştır. Televizyon yoluyla uzaktan eğitim Türkiye için yeni bir uygulama değildir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi kurulduğu yıl olan 1982'den beri TRT 4 eğitim kanalı aracılığıyla öğretimi destekleyecek yayınlar yapmıştır.m1999 yılına kadar önceden hazırlanmış ders videolarının televizyonda yayımlanması şeklinde yapılan uygulamalar bu yıldan sonra canlı

yayınlarla sınavlara hazırlık desteğinin verildiği programlarla sürdürülmüştür (Terlemez ve Öztürk, 2004, 126).

Televizyon aracılığıyla uzaktan eğitim yeni olmamakla beraber örgün eğitime devam eden ilk ve ortaöğretim düzeyinde yaklaşık 18 milyon öğrenci için bu uygulama ilktir ve çok yeni bir uygulamadır. Bu bağlamda hazırlanan ders videolarının içeriği, nasıl hazırlandığı, ders saatleri ve süreleri, video içeriklerinin ders öğretim programlarına uygunlukları, kazanımların edinilmesinde ne derece yeterli oldukları ve sınırlılıkları gibi pek çok soru akla gelmektedir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının pandemi sürecinin sonunda da gündemden düşmeyeceği aşikârdır. Bundan sonraki süreçte uzaktan eğitim uygulamalarının örgün eğitim-öğretim faaliyetlerinin destekleyicisi veya gerektiğinde tek başına eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olabileceği de göz önünde bulundurularak ders içeriklerinin hazırlanacağı düşünülmektedir. Bu aşamada yayımlanan her ders videosunun programa uygunluğuna, içerik ve sunumuna yönelik yapılacak her türlü araştırma, tespit ve öneri çalışmasının hazırlanacak yeni uzaktan eğitim dersleri için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak çalışmada temel ders olan Türkçe dersinin EBA TV videoları incelenmiş, örneklem olarak belirlenen 7.sınıf Türkçe dersi video içerikleri, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde değerlendirilerek iki soruya cevap aranmıştır:

1. EBA TV'de yayımlanan 7.sınıf Türkçe dersi videoları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını ne ölçüde içermektedir?
2. EBA TV 7.sınıf Türkçe dersi videoları 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi'ne ait kazanımların telafisini ne ölçüde yapmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada doküman tekniği kullanılmıştır. Doküman tekniği, *"resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır"* (Ekiz, 2017, 70). Genel olarak yazılı belgelerin incelenmesi amacıyla kullanılan bir teknik olarak bilinse de bu teknikle *"kaset, CD, flash disk, yazılı ve görsel kayıt araçlarının veya internet sitelerinin ihtiva ettiği ses, görüntü, grafik, resim ve filmlerin incelenmesi de mümkündür"* (Aslan, 2018, 218).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik veriler, TRT'nin internet sayfasında yer alan uzaktan eğitim kategorisi altındaki EBA TV videolarından alınmıştır. Bu aşamada 23.03.2020-29.05.2020 tarihleri arasında 7.sınıf öğrencileri için hazırlanıp yayımlanmış olan toplam 16 ders videosu incelenmiştir. Her derste anlatılan konular, ders anlatımı boyunca yapılan uygulamalar, ders kazanımlarına yönelik farklı içerik örnekleri; anlatılan konuların pekiştirme ve değerlendirme aşamalarında kullanılan etkinlik ve soru örnekleri; etkinlik, soru ve konuların hangi kazanımlara yönelik oldukları, kazanım başlıkları altında yazılarak dokümante edilmiştir. Her bir ders videosu hata oranını azaltmak için zaman aralıklı olarak iki kez izlenmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemine yönelik veriler toplandıktan sonra ikinci alt probleme yönelik verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Bu amaçla 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitaplarının PDF formatları EBA içerik platformundan alınmıştır. İncelenen kitaplarda ilk temadan başlanarak metinler ve metinlerle ilişkilendirilerek hazırlanmış etkinliklerin hangi kazanımlara yönelik olduğu listelenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerine yönelik kazanım cümleleri ana başlıkları altında yazılarak tablolaştırılmıştır. Her derse yönelik ayrı ayrı listelenen veriler hangi kazanımı gerçekleştirmeye yönelik içeriğe sahipse o kazanıma ait sütuna kodlanmıştır. Kodlanmalar sonrasında tespit edilen kazanımlar sayısal olarak verilip yorumlanmıştır.

Çalışmanın ikinci alt problemine yönelik verilerin çözümlenmesinde üç ders kitabının temalarına yönelik kazanım listeleri belirlenmiş, hangi konu ve kazanımın kitapların yıllık planlarında hangi aylarda verildiği tarihleriyle beraber yazılmıştır. EBA TV'de anlatılan konular ve içerdikleri kazanımların hazırlanan tablolarda hangi tarihler arasında verilmesi planlanmış konu ve kazanımlar olduğu karşılaştırılmış, ikinci dönemin telafisi olarak hazırlanan video içeriklerinin 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi'nin konu ve kazanımlarıyla örtüşme durumları yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda EBA TV'de yayımlanan Ortaokul Türkçe dersi uzaktan eğitim videoları oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden seçkisiz örnekleme yoluyla EBA TV 7.sınıf Türkçe ders videoları örneklem olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sistematik olarak düzenlenmiş, araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

1. EBA TV'de yayımlanan 7.sınıf Türkçe dersi videolarının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını içerme durumuna ilişkin bulgular

İncelenen toplam 16 Türkçe ders videosunda anlatılan konular ders sırasına uygun şekilde Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *EBA TV 7.Sınıf Türkçe Dersi Videolarında Anlatılan Konular*

Ders No	Konu
1. Ders	Ek Fiil (Ek fiil Nedir, Ek Fiilin Görevleri Nelerdir?)
2. Ders	Anlam Yönünden Anlatım Bozuklukları • Anlamca Birbiriyle Karıştırılan ve Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler • Sözcüğün Gereksiz Kullanılması • Anlamca Çelişen Sözcüklerin Bir Arada Kullanılması • Atasözü ve Deyimlerin Yanlış Anlamda Kullanılması • Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanılması • Kişi Zamirinin Yanlış Kullanılması • Mantık Hatalarından Kaynaklanan Anlatım Bozuklukları
3. Ders	Metinde Konu, Ana Fikir, Yardımcı Düşünce, Ana Duygu
4. Ders	Düşünceyi Geliştirme Yolları • Tanımlama • Karşılaştırma • Örneklendirme • Tanık Gösterme • Benzetme • Sayısal Verilerden Yararlanma
5. Ders	Anlatım Biçimleri • Açıklayıcı Anlatım • Tartışmacı Anlatım • Öyküleyici Anlatım • Betimleyici Anlatım
6. Ders	Söz Sanatları • Benzetme • Abartma • Karşıtlık

	• Kişileştirme • Konuşturma
7. Ders	Kelimede Anlam • Gerçek, Mecaz ve Terim Anlamlı Sözcükler • Eş Anlamlı, Zıt Anlamlı, Sesteş Sözcükler • Genel ve Özel Anlamlı Sözcükler • Nicel, Nitel Anlamlı Sözcükler • Soyut, Somut Anlamlı Sözcükler • İkilemeler • Yansıma Sözcükler
8. Ders	Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişler
9. Ders	Cümlede Anlam 1 • Neden-Sonuç Cümleleri • Amaç-Sonuç Cümleleri • Koşul Cümleleri
10. Ders	Cümlede Anlam 2 • Karşılaştırma Cümleleri • Benzetme Cümleleri • Örneklendirme Cümleleri • Abartma Cümleleri • Sitem Cümleleri • Yakınma Cümleleri • Öneri Cümleleri
11. Ders	Paragrafta Anlam (Paragraf Nedir, Paragrafta Konu, Paragrafta Ana Düşünce, Paragrafta Yardımcı Düşünce, Paragrafta Başlık, Anahtar Kelimeler, Paragrafta Duygular, Paragrafta Karakter, Paragrafın Bölümleri, Paragraf Oluşturma, Paragrafın İçeriğini Yorumlama, Şiirde Ana Duygu)
12. Ders	Metnin Hikâye Unsurları (Hikâye Nedir, Hikâyenin Bölümleri, Hikâyede Olay, Hikâyede Kişiler, Hikâyede Yer, Hikâyede Zaman, Hikâyede Anlatıcı)
13. Ders	Metin Türleri (Şiir, Hikâye Edici Metinler, Bilgilendirici Metinler, Söyleşi, Biyografi, Otobiyografi, Günlük)
14. Ders	Fiillerin Anlam Özellikleri (İş, Oluş, Durum Fiilleri)
15. Ders	Fiil Çekim Ekleri (Çekimli Fiil Nedir, Şahıs Ekleri, Kip, Haber ve Dilek Kipleri, Fiilde Anlam Kayması)
16. Ders	Yapısına Göre Fiiller • Basit Fiiller

- Türemiş Fiiller
- Birleşik Fiiller

Tablo 1'de ders numaralarına göre anlatılan konular ve bu konulara ilişkin alt konu ve başlıklar incelendiğinde derslerde sadece bilgi içeren konuların anlatıldığı, konu içeriklerinin kavram tanımlamalarından ve açıklamalarından oluştuğu görülmektedir. 1,14,15 ve 16. derslerde anlatılan konular Türkçe gramer bilgilerini içeren konulardır. Geri kalan konular okuma-anlama becerilerine temel teşkil edecek kavram tanımlamaları ve açıklamalarından oluşmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma kazanımları "akıcı okuma", "söz varlığı" ve "anlama" alt başlıkları altında sıralanmıştır. Okuma kazanımlarının ders videolarında bulunma durumları incelenirken bu başlıklar altında tablolar oluşturulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma-Akıcı Okuma kazanımlarına yönelik 4 kazanım cümlesi yer almaktadır. Bunlar "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur", "Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur", "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur" ve "Okuma stratejilerini kullanır" ifadeleridir. İncelenen ders videolarında okuma kazanımlarının ilk alt başlığı olan "akıcı okuma" kazanımlarına yönelik herhangi bir bulgu tespit edilememiştir. Kazanım cümleleri incelendiğinde öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilebilecek uygulamalarla bunun sağlanabileceği görülmektedir. Bu bağlamda televizyon yoluyla yapılan tek yönlü bir uzaktan eğitim faaliyetinin akıcı okuma kazanımlarını gerçekleştirmede etkisiz kaldığı söylenebilir.

İncelenen ders videolarında okuma kazanımlarından "söz varlığı" alt başlığına ait bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *EBA TV 7.Sınıf Türkçe Dersi Videolarında Okuma-Söz Varlığı Kazanımlarına İlişkin Bulgular*

Okuma Kazanımları	**Ders Numarası**															
Söz Varlığı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.																
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.								X								

Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.																
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.						X										
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.															X	
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.																X
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.																
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.														X		
Anlatım bozukluklarını tespit eder.		X														

Tablo 2 incelendiğinde ders videolarının okuma kazanımlarının alt başlığı olan "söz varlığı"na ilişkin kazanımların 6'sını içerdiği görülmektedir. "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler" kazanımı 8'inci dersin, "Metindeki söz sanatlarını tespit eder" kazanımı 6'ncı dersin, "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder" kazanımı 15'inci dersin, "Fiillerin anlam özelliklerini fark eder" kazanımı 14'üncü dersin, "Anlatım bozukluklarını tespit eder" kazanımı 2'nci dersin, "Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder" kazanımı 16'ncı dersin konu ve içeriğindeki çalışmalarla ilişkilidir. İncelenen 16 ders videosunda Program'da verilen söz varlığı ile ilişkili kazanımlardan sadece 6'sı vardır. Bir derste söz varlığı ile ilgili birden fazla kazanımın bulunmaması dikkat çekicidir. Ders videolarının söz varlığı kazanımları açısından zengin olmayan bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

İncelenen ders videolarında okuma kazanımlarından "anlama" alt başlığına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *EBA TV 7.Sınıf Türkçe Dersi Videolarında Okuma-Anlama Kazanımlarına İlişkin Bulgular*

Okuma Kazanımları	**Ders Numarası**															
Anlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.																
Okuduklarını özetler.																

Metnin konusunu belirler.			X								X					
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.			X								X					
Metnin yardımcı fikirlerini belirler.			X								X					
Metinle ilgili soruları cevaplar.			X								X					
Metinle ilgili sorular sorar.																
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.												X				
Metnin içeriğini yorumlar.											X					
Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.											X					
Metinle ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.																
Metinler arasında karşılaştırma yapar.													X			
Metindeki gerçek ve kurgusal ögeleri ayırt eder.																
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.																
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.									X	X						
Metin türlerini ayırt eder.													X			
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.		X			X									X		
Medya metinlerini değerlendirir.																
Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.																
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.																
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.																
Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.																
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.					X											
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.				X												
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.																

Tablo 3 incelendiğinde ders videolarının okuma kazanımlarının alt başlığı olan "anlama" kazanımlarının 13'ünü içerdiği görülmektedir. "Metnin konusunu belirler", "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler", "Metnin yardımcı fikirlerini belirler" ve "Metinle ilgili soruları cevaplar" kazanımları, 3'üncü ve 11'inci dersin; "Metnin içeriğini yorumlar" ve "Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler" kazanımları 11'inci dersin konu ve içeriğindeki uygulamalarla ilişkilidir. Bu derslerde metinde konu, ana fikir, yardımcı düşünce, ana duygu ve paragraf konusu işlendiğinden ve bu konulara yönelik etkinlik ve değerlendirme çalışmaları yapıldığından kazanımların bu ders içerikleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Tabloya göre "Metindeki hikâye unsurlarını belirler" kazanımı 12'nci dersin konu ve içeriğindeki uygulamalarla ile ilişkilidir. Bu derste hikâyenin ne olduğu tanımlanmış, hikâyede olay, kişiler, zaman, yer ve anlatıcı üzerinde durulmuştur. Kavram tanımlarının yapıldığı derste, soru örnekleriyle konu içeriğinin pekiştirilmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. "Metinler arasında karşılaştırmalar yapar" ve "Metin türlerini ayırt eder" kazanımları, konu başlığı olarak metin türlerinin ne olduğunun anlatıldığı, kavram tanımlarının ve metin örneklerinin verildiği 13'üncü dersin içeriğiyle ilişkili kazanımlardır.

"Görsellerle ilgili soruları cevaplar" kazanımı 2'nci, 5'inci ve 14'üncü derslerde verilen bir kazanımdır. Anlatım bozuklukları konusunun anlatıldığı 2'nci derste, öğretmen günlük hayatta karşımıza çıkan duvar yazıları, afişler vb. görseller verip ekran başındaki öğrencilerden anlatım bozukluğuna neden olan ifadeleri bulmalarını istemiştir. Anlatım biçimlerinin anlatıldığı 5'inci derste öğretmen, "Resimlerle Düşünelim" başlığı altında bir etkinlikle ekran başındaki öğrencilerden hangi resmin hangi anlatım biçimini anlattığını bulmalarını istemiştir. Fiillerin anlam özelliklerinin anlatıldığı 14'üncü derste öğretmen, farklı eylemlerin yapıldığı görseller verip öğrencilerden bu eylemleri anlam bakımından değerlendirmelerini istemiştir. Öğrencilerin geri bildirim imkânı olmasa da kazanıma yönelik etkinlik örneklerinin sunulması dersler için olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3'e göre "Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur" kazanımı, cümlede anlam konusunun işlendiği 9'uncu ve 10'uncu derslerin konu ve uygulamaları ile ilişkilidir. "Metindeki anlatım biçimlerini belirler" kazanımı anlatım biçimlerinin tanım ve metin örneklerinin verildiği 5'inci dersin içeriğiyle, "Metindeki düşünceyi geliştirme yollarını belirler" kazanımı da düşünceyi geliştirme yolları başlığı altında konu anlatımının yapıldığı ve metin örneklerinin verildiği 4'üncü dersin içerik ve uygulamaları ile ilişkilidir.

Okuma-anlama alanına ait en fazla kazanım 11'inci derste verilmiştir. Kazanımların ders konu başlıklarıyla doğrudan ilişkili olduğu, her derste bir ya da en fazla iki kazanımın verildiği görülmektedir. Kazanımların birbiriyle ilişkilendirilerek sunulması gerekirken ve bir derste aynı ya da farklı beceri alanlarına ait birden çok kazanımın verilmesi beklenirken çok az sayıda ve çoğunlukla tek yönlü bir anlatımla ders içeriklerinin düzenlenmiş olması, videolar açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3'e göre incelenen ders videolarında Program'da yer verilen 25 okuma-anlama kazanımlarından sadece 13'üne yönelik ders içeriği ve uygulama örneği bulunmaktadır. Bu sayının az olmasının nedeni olarak diğer kazanımların büyük bir çoğunluğunun doğrudan etkileşim gerektiren, öğrencinin okuma-anlama ile beraber konuşma ya da yazma becerilerini de devreye sokup derse katılımını zorunlu kılan kazanımlar olması gösterilebilir. Örneğin tabloda verilen "Okuduğunu özetler" kazanımına dair ders videolarında herhangi bir uygulama, etkinlik ya da öğretmenin öğrencilerden yapmalarını istediği hiçbir çalışma tavsiyesi bulunmamaktadır. Bu kazanımın gerçekleştirilebilmesi öğrencinin okuyup anladığını yazarak ya da konuşarak özetlemesi ile mümkündür. Öğrencinin ekran başında olduğu, geri bildirimin yapılamadığı bir uzaktan eğitim uygulamasında buna benzer kazanımların gerçekleştirilemeyeceği söylenebilir.

İncelenen ders videolarında Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme kazanımlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *EBA TV 7.Sınıf Türkçe Dersi Videolarında Dinleme/İzleme Kazanımlarına İlişkin Bulgular*

Dinleme/İzleme Kazanımları	**Ders Numarası**															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.																
Dinledikleri/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.																
Dinlediklerini/izlediklerini özetler.																
Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.						X			X	X			X			X
Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.																
Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.																
Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.																
Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.																
Dinledikleri/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.																
Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlığı sorgular.																
Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerinin bildirir.																
Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini belirler.																
Dinleme stratejilerini uygular.																
Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.																

Tablo 4'e göre incelenen ders videolarında Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan toplam 14 dinleme/izleme kazanımdan sadece 1'ine yönelik içerik bulunmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nın belirlediği ölçütlere göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme

kazanımları etkileşimli tahta kullanılarak belgesel, şiir, şarkı ve öykü gibi farklı türde metinleri içeren ses dosyalarının sunumları ve video gösterimleri ile yapılmaktadır. EBA TV'de yapılan ders anlatımlarında da "Dinlediklerine/izlediklerine yönelik soruları cevaplar" kazanımına yönelik ses dosyaları ve video sunumları 6,9,10,13 ve 16'ncı dersleri yürüten Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır.

6'ncı dersin konusu olan söz sanatları öğretilirken Barış Manço'nun "Arkadaşım Eşek" şarkısı ile Ayten Alpman'ın "Memleketim" şarkısı izletilmiş ve ekran başında takip eden öğrencilerden söz sanatlarını bulmaları istenmiştir. Cümlede anlam konusunun işlendiği 9'uncu ve 10'uncu derslerde belgesel izletilmiş, Barış Manço'nun "Bugün Bayram" şarkısı dinletilmiş ve TRT arşivinden "Meddah Adile Naşit" videosu izletilerek öğrencilerden amaç-sonuç, neden-sonuç ve koşul cümlelerini bulmaları istenmiştir. Metin türlerinin anlatıldığı 13'üncü derste biyografi ve otobiyografi türünün öğretimine yönelik olarak Cahit Arf'in biyografisini içeren bir belgesel izletilmiş, belgesele ilişkin sorular sorulduktan sonra Âşık Veysel'in otobiyografik belgeseli verilerek dinleme/izleme yoluyla tür özellikleri karşılaştırılmıştır.

Dinleme/izlemenin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçmek ekran başından mümkün olamamakla beraber ders anlatımlarında bu beceriye yönelik uygulamaların yapılmış olması, video derslerin içerikleri anlamında olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak bu uygulamaların tek bir dinleme kazanımına yönelik yapılması ders videoları için bir eksikliktir.

İncelenen EBA TV 7.sınıf Türkçe dersi videolarında konuşma kazanımlarına ilişkin herhangi bir bulgu tespit edilememiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma kazanımları; "Hazırlıklı konuşma yapar", "Hazırlıksız konuşma yapar", "Konuşma stratejilerini uygular", "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır", "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır", "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" ve "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır" şeklinde sıralanmıştır. Kazanım cümleleri incelendiğinde öğrencinin aktif katılımına ihtiyaç duyan, konuşma eyleminin öğrenci tarafından yapılmasının gerekli kılındığı kazanım ifadeleri olduğu görülmektedir. Televizyon yoluyla yapılan tek yönlü bir uzaktan eğitim faaliyetinde Program'da belirtilen konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "yazma" becerilerine yönelik 17 kazanım cümlesi bulunmaktadır. İncelenen videolarda yazma kazanımlarıyla ilişkilendirilebilecek 1 uygulama tespit edilmiştir. 10'uncu dersi yürüten Türkçe öğretmeni dersin sonunda "Ailenizle birlikte çekilmiş bir fotoğrafınızı anlatan bir metin yazıp EBA'da sınıfınızla paylaşınız." diyerek öğrencileri

"Yazdıklarını paylaşır" kazanımına yönelik bir çalışmaya yönlendirmiştir. Benzer şekilde diğer yazma kazanımlarına yönelik çalışmalar yapılabilecekken bunun sadece bir çalışmayla sınırlı kalması, ders videolarının yazma becerilerine yönelik kazanımlar açısından zayıf içerikte hazırlandığını göstermektedir.

2. EBA TV 7. sınıf Türkçe dersi videoları 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi'ne ait konuların telafisini ne ölçüde yapmaktadır?

EBA TV ders anlatım videolarına yüz yüze eğitime zorunlu olarak ara verilmesi sonrasında eğitime kalındığı yerden devam edilmesi ve ikinci dönemin telafi eğitimlerinin sağlanması amacıyla başlanmıştır. Türkiye genelinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda ders konuları ve kazanımları öğretim programlarının belirlediği ölçütlere göre hazırlanıp ders kitaplarının içerik ve etkinlik sırasına uygun olarak yazılan yıllık plan düzenine göre işlenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın ikinci alt problemine yönelik olarak EBA TV'de yayımlanan Türkçe dersi konularının Türkiye genelinde okutulan Türkçe ders kitaplarının konu ve kazanım sırasında hangi tarihler içerisinde verildiği incelenmiş, anlatılan konulardan hangilerinin 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'ne ait konular olduğu tespit edilerek bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *EBA TV 7.Sınıf Türkçe Dersi Videolarında Anlatılan Konular ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Verilme Tarihlerine İlişkin Bulgular*

Ders No	**Konu**	**2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Okutulan Türkçe Ders Kitapları ve Konuların Veriliş Tarihleri**		
		1.Kitap (MEB 1)	**2.Kitap (MEB 2)**	**3.Kitap (Özgün Yay.)**
1.Ders	Ek fiil	2-6 Aralık/9-13 Aralık Haftaları	3-7 Şubat/10-14 Şubat Haftaları	13 Ocak- 17 Ocak Haftası
2.Ders	Anlam Yönünden Anlatım Bozuklukları	9-13/16-20 Mart Haftaları	20-24 Nisan Haftası	30 Mart- 3 Nisan Haftası
3.Ders	Metinde Konu, Ana Fikir, Yardımcı Düşünce, Ana Duygu	*Eğitim-öğretim yılı içerisinde her temadaki okuma ve dinleme metinlerinin ardından verilmekte ve etkinliklerle tekrar edilmektedir.		
4.Ders	Düşünceyi Geliştirme Yolları	17-21 Şubat Haftası	10-14/17-21 Şubat Haftaları	9-13 Mart Haftası

5.Ders	Anlatım Biçimleri	17-21 Şubat Haftası	10-14 /17-21 Şubat Haftaları	9-13 Mart Haftası
6.Ders	Söz Sanatları	7-11 Ekim Haftası	16-20 Eylül Haftası	16-20 Eylül Haftası
7.Ders	Kelimede Anlam	*Eğitim-öğretim yılı içerisinde her temadaki okuma ve dinleme metinlerinin ardından verilmekte ve etkinliklerle tekrar edilmektedir.		
8.Ders	Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişler			
9.Ders	Cümlede Anlam 1	21-25 Ekim Haftası	9-13 Aralık Haftası	25-29 Kasım Haftası
10.Ders	Cümlede Anlam 2	21-25 Ekim Haftası	9-13 Aralık Haftası	25-29 Kasım Haftası
11.Ders	Paragrafta Anlam	*Eğitim-öğretim yılı içerisinde her temadaki okuma ve dinleme metinlerinin ardından verilmekte ve etkinliklerle tekrar edilmektedir.		
12.Ders	Metnin Hikâye Unsurları			
13.Ders	Metin Türleri			
14.Ders	Fiillerin Anlam Özellikleri	9-13/16-20 Eylül Haftaları	9-13/16-20 Eylül Haftaları	9-13 Eylül Haftası
15.Ders	Fiil Çekim Ekleri	30 Eylül-4 Ekim/ 7-11 Ekim Haftaları	16-20/23-27 Eylül Haftaları	23-27 Eylül/ 30 Eylül-4 Ekim Haftaları
16.Ders	Yapıları Bakımından Fiiller	6-10 Ocak/13-17 Ocak Haftaları	2-6 Aralık/9-13 Aralık Haftaları	3-7 Şubat/10-14 Şubat Haftaları

(MEB 1. Kitap: Akgün vd., MEB 2. Kitap: Kır vd.)

Tablo 5 incelendiğinde "ek fiil" konusunun anlatıldığı birinci dersin içeriğine yönelik konu ve kazanımların üç ders kitabında sırasıyla 2019 yılının Aralık, 2020 yılının Şubat ve Ocak aylarında verildiği görülmektedir. Tabloya göre iki ders kitabında konunun 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın I. Dönemi'nde verilmek üzere, diğer ders kitabında ise ikinci dönemin ilk haftasında verilmek üzere planlandığı görülmektedir. Yüz yüze eğitimin sonlandırıldığı 14 Mart tarihi baz alındığında belirtilen tarihe kadar konunun anlatılmış olduğu söylenebilir.

"Anlam yönünden anlatım bozuklukları"nın anlatıldığı ikinci derse yönelik konu ve kazanımlar, üç ders kitabında 2020'nin Mart ve Nisan aylarına denk gelen haftalarda verilmek üzere planlanmıştır. Tabloda verilen tarihlere göre ikinci derse ait konunun 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'ne ait bir konu olduğu görülmektedir.

"Düşünceyi geliştirme yolları"nın anlatıldığı dördüncü derse yönelik kazanımlar, üç ders kitabında 2020'nin Şubat ve Mart aylarına denk gelen haftalarda verilmek üzere planlanmıştır.

Dördüncü dersin içeriğini oluşturan konunun planlanan tarihler çerçevesinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'ne ait bir konu olduğu söylenebilir.

Beşinci dersin konusu "anlatım biçimleri"dir. Bu konuya yönelik kazanımlar üç ders kitabında da 2020 yılının Şubat ve Mart aylarında verilecek şekilde planlanmıştır. Beşinci dersin içeriğini oluşturan konunun planlanan tarihler çerçevesinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'ne ait bir konu olduğu söylenebilir.

"Söz sanatları"nın anlatıldığı altıncı derse yönelik kazanımlar üç ders kitabında da 2019 yılının Eylül ve Ekim aylarına denk gelen haftalarda verilmek üzere planlanmıştır. Tabloda verilen tarihlere göre altıncı dersin içeriğini oluşturan konunun aktarıldığı dönem eğitim-öğretim yılının birinci dönemidir.

"Cümlede anlam" konusunun anlatıldığı 9'uncu ve 10'uncu derslere yönelik konu anlatımı ve kazanımlar, üç ders kitabında 2019 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarına denk gelecek haftalarda verilmek üzere planlanmıştır. Verilen tarihlerden yola çıkarak 9'uncu ve 10'uncu derslerde anlatılan konuların eğitim-öğretim yılının birinci dönemine ait konular olduğu söylenebilir.

"Fiillerin anlam özellikleri"nin anlatıldığı on dördüncü derse yönelik kazanımlar üç ders kitabında da 2019 yılının Eylül ayına denk gelen haftalarda verilmek üzere planlanmıştır. On dördüncü dersin içeriğini oluşturan konu, planlanan tarihlere göre eğitim-öğretim yılının birinci dönemine ait bir konudur.

"Fiil çekim ekleri"nin anlatıldığı on beşinci derse yönelik kazanımlar, üç ders kitabında da 2019 yılının Eylül ve Ekim aylarına denk gelen haftalarda verilmek üzere planlanmıştır. Bu derste anlatılan konunun planlanan tarihler çerçevesinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın I. Dönemi'ne ait bir konu olduğu söylenebilir.

"Yapıları bakımından fiiller" konusunun anlatıldığı on altıncı derse yönelik kazanımlar üç ders kitabında sırasıyla 2020'nin Ocak ayı, 2019'un Aralık ayı ve 2020'nin Şubat ayına denk gelen haftalarda verilmek üzere planlanmıştır. Tablo 5'e göre on altıncı dersin içeriğini oluşturan konunun planlanan tarihler çerçevesinde iki ders kitabında birinci dönem verildiği, bir ders kitabında ikinci dönem verilmek üzere planlandığı görülmektedir. Ancak yüz yüze eğitim uygulamalarının son bulduğu 14 Mart tarihi baz alındığında dersin içeriğini oluşturan konunun öğrencilere haftalar öncesinden verilmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 5'e göre 3, 7, 8, 11, 12 ve 13. dersler tek bir dönemin konuları değil her iki dönem de metinlerle ilişkilendirilerek, metin bağlamından hareketle anlatılan ve tekrar edilen konulardır.

Okutulan Türkçe ders kitapları çerçevesinde hazırlanan planlar incelendiğinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'ne gelinene kadar dört tema tamamlanacak şekilde bir planlama yapıldığı görülmüştür. Yapılan planlar çerçevesinde ikinci döneme kadar öğrenciler temalarda yer alan 16 metinle karşılaşmış, metinler ve ders kitaplarındaki etkinlikler yoluyla belirtilen derslerin konularını/kazanımlarını birden çok kez tekrar etme fırsatı bulmuşlardır. Bu bağlamda 7. sınıflar için hazırlanan bu altı video ders içeriğinin 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'nin konuları değil, birinci döneminde verilen ve yıl içerisinde tekrarlarla pekiştirilen konuları olduğu söylenebilir.

İncelenen 16 ders videosunda, içerikler, öğrenciler konuyla ilk kez karşılaşıyormuş gibi hazırlanmış, derslere direkt konu ile ilgili kavram tanımlamaları verilerek başlanmış, ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorularla pekiştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılarak dersler tamamlanmıştır. Bu şekilde kavram tanımlamalarından soru çözümlerine giden bir akışla derslerin kurgulanmış olmasının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel mantığına aykırı bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Sonuç

Covid-19 küresel salgını ile modern zamanların insanları alışık olmadıkları tedbirler kapsamında karantina uygulamalarına tabii tutulmuş, salgın başta sağlık kurumları olmak üzere eğitim kurumlarında acil tedbirler alınmasını zorunlu kılmıştır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar yaklaşık 26 milyon öğrenci yüz yüze eğitime ara vermiş, bu zorunlu ara uzaktan eğitim uygulamalarıyla telafi edilmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler için yeni olmamakla beraber MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler için yeni bir uygulamadır. Bu bağlamda EBA TV üzerinden yayımlanan ders anlatım videolarının nasıl bir içerikte hazırlandığı, ders sunumlarının nasıl yapıldığı, Program kazanımlarını içerme durumları, telafi eğitimlerine uygunluğu gibi pek çok soru gündeme gelmiştir.

Çalışmada mevcut sorulardan yola çıkılarak 7.sınıf Türkçe dersi videoları incelenmiş, video içeriklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını içerme durumları ve 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi'ne ait konuların telafisini ne ölçüde gerçekleştirdiği sorularına cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular ışığında *"EBA TV'de yayımlanmış 7.sınıf Türkçe dersi videoları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını ne ölçüde içermektedir?"* alt problemine ilişkin olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İncelenen ders anlatım videoları salt bilgi içeren konuların anlatıldığı, derslerin kavram tanımlamaları ve açıklamalarıyla yürütüldüğü, öğrencileri ezbere yönelten bir formatta hazırlanmıştır. Bu içerikte hazırlanan ders videoları öğrencilere dil zevki ve becerisi kazandırmayı hedefleyen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anlayışına uymamaktadır.

EBA TV 7.sınıf Türkçe dersi videoları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarından en fazla okuma kazanımlarına ilişkin içerik barındırmaktadır. Videolar Program'da verilen 38 okuma kazanımından 19'una yönelik içeriğe sahiptir. Ancak bu kazanımlar okuma becerilerinin sadece anlama ve söz varlığı alt başlıklarına ait kazanımlardır. Derslerde "akıcı okuma" becerilerini kazandırmaya yönelik hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Akıcı okuma becerilerinin öğrencinin aktif katılımını gerektirmesi, etkileşime ihtiyaç duyması bu alandaki eksikliğin sebebi olarak görülmüştür.

Ders anlatım videoları dinleme/izleme becerilerine yönelik kazanımlar bakımdan oldukça zayıf bir içeriğe sahiptir. Programda verilen 14 dinleme/izleme kazanımından yalnızca 1'ine yönelik uygulamalar vardır. İki ayrı Türkçe öğretmeni tarafından yürütülen derslerde dinleme/izleme uygulamalarını yapan aynı öğretmendir. Öğretmen yürüttüğü beş farklı derste (6, 8, 9, 13 ve 16. dersler) konuyla ilişkilendirerek dinleme/izleme uygulamaları yapmış, ekran başında dersleri takip eden öğrencilerin okullarında alışık oldukları uygulamalardan kopmamalarını sağlamıştır. Bahsi geçen dersler için bu uygulamaların yapılmış olması olumlu ve istendik bir durumdur ancak tercihin dersi yürüten öğretmenin yaratıcılığına, uygulama becerisine ve Program bilgisine bırakılıyor olması, uzaktan eğitim faaliyetlerinde dinleme/izleme becerilerine yönelik kazanımların ortak bir anlayışla verilmemesi, ders videolarının eksikliği olarak değerlendirilmiştir.

EBA TV 7.sınıf Türkçe dersi videoları Program'da belirtilen konuşma kazanımlarına yönelik hiçbir içeriğe sahip değildir. Konuşma kazanımlarının öğrencinin aktif olarak katılımını gerektirmesi, etkileşime ihtiyaç duyması, bu alandaki eksikliğin nedenleri olarak gösterilmiştir. Bilişim teknolojileri kullanılarak görüntü ve sesle katılımın sağlanabileceği bir uzaktan eğitim uygulamasıyla konuşma kazanımlarını gerçekleştirmek mümkün olabilir ancak EBA TV gibi televizyon yoluyla uzaktan eğitim faaliyetlerinin tek yönlü yürütüldüğü uygulamalar, konuşma kazanımlarına yönelik çalışmaların yapılabilmesine imkân tanıyacak uygulamalar değildir.

Ders videolarında Program'da verilen 17 yazma kazanımından sadece 1'ine yönelik uygulama tespit edilmiştir. Yazma kazanımlarının tıpkı konuşma kazanımları gibi öğrencinin aktif katılımını gerektirmesi bu eksiklikteki sebep olarak görülmüştür.

Televizyon yoluyla yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarını gerçekleştirebilecek bir yapıya sahip değildir. Gelişmiş teknolojik donanımlarla desteklenmeyen bu tarz uygulamalar Türkçenin konuşma, yazma ve dinleme/izleme kazanımlarının aktarılmasına olanak sağlayamamaktadır. Türkçe dersinin okuma-anlama kazanımları ile bilgi içeren konularının aktarımında kısmen kullanılabilecek bu yöntemler beceri gerektiren, aktif katılım ve etkileşim gerektiren alanlarla ilgili kazanımların verilmesinde etkin olmayan uygulamalardır.

Araştırmanın "*EBA TV 7.sınıf Türkçe dersi videoları 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı II. Dönemi'ne ait konuların telafisini ne ölçüde yapmaktadır?"* şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yüz yüze eğitim uygulamalarına son verilen 14 Mart 2020 tarihi baz alındığında "anlam yönünden anlatım bozukluklarının" anlatıldığı ikinci dersin konusunun 2020 yılının Mart ve Nisan aylarında verilmek üzerine planlandığı, bu bağlamda bu derse ait konunun telafi eğitimi çerçevesinde değerlendirilebileceği, diğer 15 ders videosuna ait konu içeriklerinin ağırlıklı olarak birinci döneme ait konular olduğu, öğrencilerin Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler yoluyla aynı konuları defalarca tekrar etme fırsatı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şartların eşit olarak sağlanamaması, Türkiye genelinde 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören tüm öğrencilerin planlarda belirlenen tarih aralıklarında aynı konuları görememiş olabilecekleri düşüncesi ile yüz yüze eğitimlerin son bulduğu 14 Mart tarihi değil de 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'nin başlangıç tarihi olan 3 Şubat 2020 tarihi baz alınıp değerlendirme yapıldığında "ek fiil" konusunun anlatıldığı 1.dersin, "anlam yönünden anlatım bozuklukları"nın anlatıldığı 2.dersin, "düşünceyi geliştirme yolları"nın anlatıldığı 4. dersin, "anlatım biçimleri"nin anlatıldığı 5. dersin ve "yapıları bakımından fiiller"in anlatıldığı 16. dersin, ikinci dönemin konuları arasında yer aldığı, bu tarih esas alınıp yapılacak bir değerlendirmede 16 ders arasında sadece 5 dersin konu ve içerik olarak 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın II. Dönemi'nin telafisini sağladığı, diğer 11 dersin ya birinci döneme ait konular olduğu ya da yıl boyunca metinler bağlamında anlatılıp tekrar edilen konular olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bağlamda EBA TV 7. sınıf Türkçe dersi videolarının yüz yüze eğitimin telafisini yapmada yetersiz kaldığı, öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları ve büyük ölçüde kazanımını gerçekleştirdikleri konuların tekrarını yapmakla sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamalarının planlama ve hazırlık çalışmalarını yapanlar ile hâlihazırda sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarının içerik ve sunumlarıyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

1. Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Planlayıcılarına Yönelik Öneriler

- ✓ Tüm dünya ile birlikte ülkemizde de yaşanan salgın süreci uzaktan eğitim uygulamalarının bir tercih değil, zorunluluk olduğunu göstermiştir. Bundan sonraki süreçte uzaktan eğitim uygulamaları yüz yüze eğitim faaliyetlerinin destekleyicisi olarak kullanılabileceği gibi öngörülemeyen sebeplerle yüz yüze eğitime ara verildiği durumlarda tek başına kullanılabilecek bir eğitim modeli olarak da düzenlenebilmelidir.
- ✓ Uzaktan eğitim yoluyla hazırlanacak ders anlatım videolarının içerikleri yüz yüze eğitim ortamlarında öğrencilerin alışık oldukları formatlarda hazırlanmalıdır.
- ✓ Televizyon yoluyla yapılan uzaktan eğitim çalışmaları özellikle beceri, uygulama ve etkileşim gerektiren derslere yönelik kazanımları gerçekleştirmede yetersizdir. Bilişim teknolojilerinin işe konulacağı yeni uygulamalar geliştirilmeli, bu sayede öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşim sağlanarak maksimum verim alınması sağlanmalıdır.
- ✓ Uzaktan eğitim uygulamaları için hazırlanan ders anlatım içeriklerinin öğretim programlarının belirlediği kazanımlara uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir. Uzaktan eğitim televizyon gibi iletişimin tek yönlü olduğu, etkileşimin sağlanamadığı platformalar aracılığı ile yapılacaksa mevcut öğretim programlarının kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olmadığı göz önünde bulundurulmalı, ya destekleyici teknolojilerle eksik olan kazanımlar verilmeli ya da uzaktan eğitim uygulamalarına has yeni bir öğretim programı hazırlanmalıdır.
- ✓ Uzaktan eğitim faaliyetlerine katılımın keyfi değil zorunlu olduğu bilinci veli ve öğrencilere kazandırılmalı, bu bağlamda derslere katılımın takibini yapabilecek sistemler geliştirilmeli, süreç içinde ve sonunda yapılacak değerlendirme çalışmaları ve sınavlarla işin önemi kavratılmalıdır.
- ✓ İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için yapılacak uzaktan eğitim faaliyetleri tek bir merkezden değil, öğrencilerin kendi öğretmenleriyle yürütecekleri derslerle sürdürülmelidir. Bu amaçla ülke genelinde sağlıklı bir internet altyapısı kurulmalı, öğrencilere uzaktan eğitim uygulamalarına katılabilecekleri cihaz teminleri sağlanmalıdır.

- ✓ Uzaktan eğitim uygulamalarında yüz yüze eğitimdeki ders program saatlerine dikkat edilerek düzenleme yapılmalıdır. Örneğin haftalık ders programında pazartesi saat 09.00'da öğrencinin Türkçe dersi var görünüyorsa belirlenen saatte bilgisayarı üzerinden uygulamayı açmalı, diğer sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile birlikte yüz yüze eğitimde alışkın olduğu şekilde dersi işlemelidir. Ders süreleri, teneffüsler, haftalık ders saatleri de yüz yüze programdaki şekliyle uygulanmalıdır. Bu şekilde yapılacak bir çalışma hem öğrencilerin hem de velilerin uzaktan eğitimi ciddiye almalarını sağlayacaktır.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ EBA TV ders videoları üzerinde çalışma yapmayı planlayan araştırmacılar, alanları ile ilgili ders videolarını inceleyerek ders içeriklerinin öğretim programlarıyla uygunluklarını değerlendirebilir, videolarda dersi yürüten öğretmenlerin hangi öğretim yaklaşımlarıyla dersi sürdürdüklerine yönelik çalışmalar yapabilirler. Sınıf ve dersler özelinde yapılacak bu çalışmalar ilerleyen süreçte hazırlanacak uzaktan eğitim videolarının daha etkin hazırlanmasında fikir verici olacaktır.
- ✓ Araştırmacılar pandemi sürecinde gelişmiş ülkelerin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencileri için nasıl bir eğitim planlaması yaptığına yönelik araştırmalar yapabilirler. Bu süreçte yapılan farklı uzaktan eğitim uygulamalarını inceleyip karşılaştırmalı olarak sunabilirler.

Kaynakça

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. Ve Uysal, A. (2019). *Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Nicel, Nitel Ve Karma Tasarımlar İçin Bir Rehber*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Auo Sözlük (2017). *Açık Ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi. İnternet: Http://Auosozluk.Anadolu.Edu.Tr/

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü Ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124.

Demirel. Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (18. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkal, H. Ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kır, T., Kırman, E. Ve Yağız S. (2019). *Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Koçak, P. K. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan Biyoloji Dersi Elektronik İçeriklerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Meb (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Meb (Ocak 2019). *Tebliğler Dergisi. 82*(2736).

Meb (Mayıs-Ek 2019). *Tebliğler Dergisi*. *82*(2740).

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları Ve Öğretim*. (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Terlemez, M. S. Ve Öztürk, S. (2004). Etkileşimli Bir Eğitim Televizyonu Uygulaması: Açıköğretim Fakültesi Canlı Televizyon Yayınları. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet*, October 2004 Issn: 1303-6521, Volume 3, Issue 4, Article 18.A.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://www.egitimreformugirisimi.org, "Öğretim Programları Arka Plan Raporu- Eğitim İzleme Raporu 2016-2017", Yelkin Diker Coşkun, 5 Ekim 2017.

https://www.meb.gov.tr, "Uzaktan Eğitim İçin Uydu Frekans Ve Yayın Platformları Bilgileri", 21 Mart 2020.

https://sgb.meb.gov.tr, "MEB 2020 Bütçe Sunuşu", Ziya Selçuk, 18 Aralık 2019.

https://www.trtizle.com/canli/tv/trt-eba-tv-ortaokul

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Mehmed Âkif'in Safahat'ında Başlık Kullanımı -Arapça Ve Farsça Beyitler-

Mehmet Şirin Aladağ*

Özet

Türk edebiyatının edipleri, diğer Müslüman milletler gibi ilâhî bir mucize olan Kur'ân-ı Kerîm'den lafzî ve manevî açıdan yararlanmışlardır. Böylece ortaya koydukları eserlerine estetik bir boyut ve sanatsal bir güzellik katmışlardır. Bundan hareketle İslâm'a müteakip ve onun etkisinde gelişen ve zenginleşen Arap edebiyatından da etkilenmeleri kaçınılmaz olmuştur. Türk edebiyatında Arap edebiyatının yanı sıra Fars edebiyatının da etkileri açıkça görülmektedir. Bunun sonucunda kaynak teşkil eden Arap edebiyatı edebî tür ve şekil bakımından Fars ve Türk edebiyatında kalıcı izler bırakmıştır. Gerek beslendikleri kaynak gerekse ortak kültür ve yakın coğrafya itibariyle bu iki edebiyat birbirlerinden etkilenip tür ve biçim olarak alışverişte bulunmuştur. İstiklal şairi Mehmed Âkif de bu etkinin izlerini taşıyan şairlerden biridir. Bu çalışmada Mehmed Âkif'in *Safahat* adlı eseri esas alınarak eserde başlık olarak kullanılan Arapça ve Farsça beyitler incelenecektir. Ayrıca söz konusu beyitlerin Âkif'in şiirleri ile olan bağlantısı ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Mehmed Âkif, Başlık, Arapça, Farsça, Türkçe.

Giriş

Dinin toplum ve bireyleri gerek zihinsel dünyalarını temsil eden itikâd gerekse de sosyal hayatlarının tezahürleri olan ahlak ve amel açısından etkilediği gibi aynı şekilde edebiyatlarını yansıtan dil ve üslûp gibi kültürel yönlerini de etkilediği bir gerçektir. Bundan hareketle aynı dine müntesip toplumların edebiyatlarının birbirinden etkilenmeleri kaçınılmaz olmuştur. Bununla birlikte farklı milletlerin edebiyatlarını bünyesinde barındıran ve bu edebiyatların yansımalarını tam anlamıyla temsil eden edebî şahsiyetler pek azdır. Eserlerinde bu durumu yansıtan söz konusu şahsiyetlerden biri de Mehmed Âkif'tir. Eserleri özellikle *Safahat*'ı incelendiğinde onun muhtelif edebiyatları bir arada mezcederek sunduğu görülmektedir. Çünkü o, ortaya koymuş olduğu eserlerinde başta Türk edebiyatı olmak üzere Arap ve Fars edebiyatlarının tezahürlerinin de en güzel örneklerini vermiştir. Bu çalışmada, söz konusu tezahürlerden sadece Mehmed Âkif'in girizgâh/başlık şeklinde kullandığı âyet ve hadis metinlerinin yanı sıra Arapça ve Farsça beyitler ele alınacaktır. Konuya ışık tutması için Mehmed Âkif'in edebiyat anlayışı, şairliği ve üslûbuna kısaca yer verilecektir.

Âkif'in Edebiyat Anlayışı

Henüz lise yıllarında iken şiir yazmaya başlayan Mehmed Âkif, ilk şiirlerini Namık Kemal, Ziya Paşa ve Muallim Naci tarzında yazmış, ancak daha sonra kendi üslûbunu bularak adı geçen şairlerin etkisinden kurtulmuştur. Bu kapsamda Mehmed Âkif kendine özgü üslûbunda yer bulan edebiyat anlayışını şu ifadelerle ortaya koymaktadır: "*Sebîlürreşâd'da görülecek eserler*

kaba olacak, saba olacak; lakin yerli malı olacak hiçbir tarafında başka memleket mahsulü olduğunu gösterir damgası bulunmayacak. Bir de az çok bir fayda temin edecek, şayet ahlâkî, ictimâî hiçbir fayda te'mîn etmezse, zararı bari olmayacaktır ki, bir nazara göre bu da fayda demektir. Yazılarımız en namuslu aileler arasında okunabilmek üzere yazılıyor. Zaten bizim içtihadımıza göre edepsizlik başladığı noktada edebiyat biter."[1] Âkif'in bu ifadelerine baktığımızda onun edebiyat ile ahlakı birbirlerinden ayrılmaz iki olgu olarak gördüğü, ahlâkî değerleri ihtiva etmeyen sanat eserlerin edebî mahsul olarak görmediğini anlıyoruz. Yine onun bu ifadelerinden hareketle şairin edebiyat anlayışına göre edebî mahsuller intihalden uzak, ait olduğu toplumun değerlerini yansıtan, sade ve orijinal olması gerektiğini düşündüğü anlaşılır. Ayrıca ona göre edebi eserler topluma ahlaki ve sosyal açıdan fayda sağlaması gerekir. Şayet herhangi bir eser sayılan bu özellikleri taşımıyorsa o eser edebî eserler kategorisinde değerlendirilemez.

Şairliği

Mehmed Âkif'in *Safahat*'ta yer alan en eski şiiri 1904 tarihli olsa da onun bu tarihten çok daha önce şiir yazdığı, yayımlanmış ve yayımlanmamış manzumeler olmak üzere pek çok şiirlerinin bulunduğu bilinmektedir. Âkif'in bugün elimizde mevcut olan ilk şiiri, Halkalı Baytar Mektebi'nde öğrenci iken kaleme aldığı (1892) "Destur" başlıklı bir terkibibend parçasıdır. Hazîne-i Fünûn, Mekteb, Resimli Gazete başta olmak üzere bazı dergilerde, dostları için kaleme aldığı mektuplarda ve şahsî hâtıralarda rastlanan ilk şiirlerinin genellikle büyük Türk şairleri Ziyâ Paşa, Muallim Nâci ve Abdülhak Hâmid etkisinde olduğu görülmektedir. Gerek bu şiirleri gerekse *Safahat*'ın ilk kitabında yer alan benzer şiirleri, Âkif'in bu yıllarda şiirde yapı bakımından değişik üslûp ve biçim arayışları içinde olduğunu, içerik bakımından ise Ziyâ Paşa ve Abdülhak Hâmid'de görüldüğü üzere birtakım metafizik konulara yöneldiğini açıkça göstermektedir. Bununla birlikte bir ara Recâizâde Mahmud Ekrem ve Tevfik Fikret'te olduğu gibi tabiat tasvirlerine merak sardığı da kendi ifadesinden anlaşılmaktadır. Mehmed Âkif'in edebî kişiliğinin oluşmasında daha çok dört şairin nüfuzu ve etkisi güçlü bir biçimde görülür. Bunlar Muallim Naci, Abdülhak Hâmid, Kemalzade Ali Ekrem ve Tevfik Fikret'tir.[2] Bugün elde bulunan en eski şiirlerinden biri, hâfızlığını tamamladığı sırada kaleme aldığı ve hayatı boyunca bağlı kalacağı, ahlâk ve karakterinin temelini oluşturan Kur'ân-ı Kerîm ile ilgili manzumesi olup 1895'te "Kur'an'a Hitap" başlığı altında *Mekteb* mecmuasında yayınlanmıştır.[3]

Âkif daha önce şiirde severek taklit ettiği tarzı bırakarak hayalden uzak, yaşadığı toplumun sorunlarına çözüm arayan gerçekçi bir şiir tarzını benimsemiş, hatta o, bu yüzden şairliğinin ilk devresinde yazdığı, yayımlanmamış eski tarz binlerce dizelik şiirlerini yok etmiştir. Bu doğrultudaki görüşünü *Süleymaniye Kürsüsünde* adlı kitabında, "Budur cihanda benim en beğendiğim meslek / Sözüm odun gibi olsun, hakîkat olsun tek" dizeleriyle belirtmiştir. Böylece Âkif Türk şiirinde toplum meselelerine en çok eğilen ve dönemin karakteristiğini en iyi yansıtan şair olmuştur. Öte yandan Âkif'in şairliği üzerinde tartışıp şüphe edenler, manzumeci olduğunu iddia edenler, onun manzum hikâyelerini ve gerçekten ahlâkî öğüt veren didaktik/öğretici

[1] M. Ertuğrul Düzdağ, *Mehmed Akif Ersoy*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1996, 183.
[2] Süleyman Nazif, *Mehmed Âkif,* (Haz. Ertuğrul Düzdağ), İz Yayıncılık, İstanbul, 1991, 85-86.
[3] M. Ertuğrul Düzdağ – M. Orhan Okay, " Mehmed Âkif Ersoy", *TDV İslâm Ansiklopedisi,* İstanbul, 2003, XXVIII, 435.

şiirlerini örnek gösterirler.[4] Ancak bir bütün olarak incelendiğinde şiirinin didaktik olmaktan ibaret olmadığı görülür. Aslında edip ve sanatkâr ruhlu bir kişiliğe, doğuştan şair bir karaktere sahip olan Âkif, yaşadığı toplumun bir ölüm-kalım savaşı içinde bulunduğu gerçeğinden hareketle daha çok toplumdan yana, ahlâkçı ve idealist bir metot izlemiştir. Eserleri toplumda hakim olan bu atmosferi, ahlâkçı ve idealist eğilimlerini yansıtan ifadelerle doludur. Bu ikilem dikkate alındığında en toplumsal özellikteki şiirlerinde bile zaman zaman lirizme ve bir çeşit mistisizme yükseldiği görülmektedir. Özellikle son yıllarında Mısır'da yaşadığı iç kırıklığı, çektiği vatan hasreti, yalnızlık ve hastalık gibi etkisinde kaldığı karamsar duygularla kaleme aldığı *Gölgeler* adlı kitabındaki şiirlerin lirik vasfı öncekilere göre daha da baskındır.[5]

Âkif'in Üslubu

Âkif, üslubuyla insan ruhuna hitap eden bir şairdir, çünkü o, birçok bilgi alanlarına hâkim ve çeşitli birikim ve deneyimlere sahip olduğu için dili somut ve etkili bir şekilde kullanabilmiştir. Şiirlerinde en etkili unsur, şairin konuşma dilinin musikisi ve ritmine paralel olarak, konuşma diline hâkim olup onu başarılı bir şekilde uygulamış olmasıdır. Mehmed Âkif kendi dönemindeki olayları, o dönem insanlarının ruh halleri ve duygularını sanat ortamına kolayca aktarabilen ve bu yaşanan olayları konuşma dilinin akıcılığı ve somut anlam dayanağı içinde haykırmıştır.

Şiirlerinde muhtevanın ön plana çıktığı göze çarpar. Dilinin en bariz özelliği, tekellüften uzak, sade ve tabiî olmasıdır. O, dil ile ilgili bu hususiyetini şu mısraı ile dile getirir: *ne tasannû bilirim, çünkü ne sanatkârım*. [6] Bununla beraber sanatkâr tabiatıyla şiirlerinin formunu ve estetik yapısını da ihmal etmemiştir. Daha ilk *Safahat*'ta nazımda sahip olduğu akıcılık ve ustalık, onun bu seviyeye ulaşıncaya kadar uzun bir şiir deneyimden geçtiğini ve yeterli düzeyde bir edebî birikime sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle bu kitabındaki şiirlerinin nazım tekniği üzerinde kendisinden önce Edebiyât-ı Cedîde-Yeni Edebiyat (1862-1936) şairlerinin deneyip gerçekleştiremedikleri, şekille içerik arasında estetik bir uyum sağlamak için başvurdukları formları başarıyla tatbik etmiştir. Aynı şiirde konunun ve duyguların değişmesine paralel olarak veznin, nazım şeklinin, hatta dil ve üslûbun da değişkenlik arz etmesi bu uygulamalardan bazılarıdır. Bilhassa manzum hikâyelerde bu tekniğin daha da belirgin olduğunu söylenebilir. En muğlak metafizik konulardan sıradan insanın konuşmasına kadar çok rahat bir Türkçe, o zamana kadar uygulanmamış bir şekilde Âkif'in şiirleriyle açık ve anlaşılır bir yapıda aruzun hemen her bahrinde ifadesini bulmuştur.[7]

Mehmed Âkif'in *Safahat*'ında Başlık Kullanımı

Mehmed Âkif Ersoy'un *Safahat*[8] adlı eserinde kullandığı başlık türlerine bakıldığında bunun çok çeşitlilik arz ettiğini söylemek mümkündür. Âkif, şiirlerine genellikle âyet ve

[4] Bu iddiayı ileri sürenlerden biri de Necip Fazıl'dır. O, *Edebiyat Mahkemeleri* adlı eserinde Âkif'in şair olmadığını bilakis şiirlerinin intihal olduğunu iddia etmektedir. Necip Fazıl Kısakürek, *Edebiyat Mahkemeleri*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 2010, 53.
[5] Düzdağ - Okay, a.g.m., XXVIII, 435.
[6] Necmettin Hacıeminoğlu, *Edebiyat Tahlilleri*, Türk Edebiyatı Vakfı yayınları, İstanbul, 2004, 80.
[7] Düzdağ - Okay, a.g.m., XXVIII, 436.
[8] Safahat safhalar, devreler, dönemler ve görünüşler, manzaralar demektir.

hadislerle başlamanın yanı sıra yer yer Arapça ve Farsça beyitleri de giriş mahiyetinde kullanmıştır. Bazen de şiirine konuyla alakalı bir cümle,[9] ilahi, [10] başkasından alıntı yaptığı bir söz[11] veya şiirini ithaf ettiği kişiyle[12] başladığını görmekteyiz.

Mehmed Âkif'in bazı bölümlerinde başlık olarak kullandığı bazı âyet ve hadisleri tefsir edici mahiyette yazdığı şiirlerini, X. yüzyılın hemen akabinde başlayan Kur'ân'ı Türkçe'ye çevirme faaliyetlerinin bir uzantısı olarak, XX. yüzyıldaki manzum âyet tefsirleri olarak değerlendirilebilir.[13] Ayrıca Mehmed Âkif'in şiirlerinde âyet ve hadisleri başlık olarak kullanmasıyla ilgili diğer bir ihtimal de Mevlana'nın *Mesnevî*'de takip ettiği üslûptan da etkilendiğini söyleyebiliriz. Nitekim bu durum Mehmed Âkif'in "*Bir yandan tercüme ile meşgul olurken diğer taraftan da Mesnevîyi okudum. Yanımda Mesnevînin Türkçe, Farisî beş, altı tane şerhi vardı*" [14] sözü ile devamındaki ifadesinden onun Mesnevî'yi derinlemesine incelediği anlaşılmaktadır.

Âkif'in Âyet ve Hadisleri Kullanımı

Âkif'in *Hakkın Sesleri'*ndeki âyet ve hadis kullanımına bakıldığında genelde önce âyetin ya da hadisin orijinal metnini verip ardından tercümesini zikrettikten sonra manzum açıklamasına geçtiği görülür. Şair bu kitapta konu başlığı olarak seçtiği âyet ve hadisleri ayrıca meal, tefsir, vaaz ve hutbelerinde de konu edinmiştir. Seçtiği bu âyet ve hadislerin daha çok o dönemin sıkıntılarına ilaç olacak türden oldukları görülmektedir. Eşref Edib, Âkif'in bu âyetlerin kullanım ve tercümesindeki yetkinlik ve maharetinin yanı sıra Kur'ân'la olan haşir neşirliğini şöyle ifade eder: *"*Üstad, Kur'an'ın her âyetiyle, her kelimesiyle, hatta harflerde günlerce, senelerce uğraştığı için artık gönlünü oraya vermiş, bütün zevki o olmuştu. Bir pırlanta üzerinde işleyen san'atkâr gibi, o, Kur'an'ın muazzam âyetleri üzerinde senelerce çalışmış, onu anlamağa uğraşmıştı. Peygamberimizin devrinde olsaydı, o, bir kâtibi vahy olurdu. Aradan on üç asır geçmiş olsa da Hazreti Peygamber onu o payeye mazhar olanlar derecesine is'ad buyurmuş olsalar gerek. Kur'an'ı Türkçeye onun kadar güzel tercüme edebilecek yeryüzünde bir kişinin daha bulunmaması, elbette büyük bir mevhibe-i ilâhiyedir. Hayatının son senelerini Kur'an'a hasretmesi, hiç şüphe yok ki, bir saiki manevînin tahtı tesirindedir. *"*[15]

Ayrıca Eşref Edib, Âkif'in şiirlerinde başlık olarak seçtiği âyetler ile ele aldığı konu arasındaki münasebetinin ne kadar sağlam ve bariz olduğunu şöyle ifade eder: "Şiirlerinde, makalelerinde, hutbelerinde her hafta öyle birer âyet intihab ederdi ki onu şimdi nazil olmuş zannederdiniz. Âyeti okurken bütün kalpler haşyet içinde kalırdı."[16] Bu bağlamda Âkif'in doğuştan sahip olduğu hareketli, doygu dolu ve duyarlı kişiliğinin etkisiyle seçtiği girizgâh mahiyetindeki bu âyetleri şiirlerinde ustalıkla yansıttığı görülmektedir. Âkif'in *Safahat*'ı

[9] Mehmed Âkif, *Safahat*, (nşr. Ertuğrul Düzdağ), DİB Yayınları, İstanbul, 2012, 49.
[10] Mehmed Âkif, *Safahat*, 126.
[11] Mehmed Âkif, *Safahat*, 415.
[12] Mehmed Âkif, *Safahat*, 277.
[13] Güngör, a.g.m., 179.
[14] Eşref Edib, *Mehmed Âkif,* Asarı İlmiye Kütüphanesi Neşriyatı, 1357-1938, 110.
[15] Edib, *Mehmed Âkif*, 316.
[16] Edib, *Mehmed Âkif*, 35.

incelendiğinde onun Kur'ân'ı Kerîm'i canlı ve insanın ruh ve sosyal hayatına doğrudan hitap eden bir dil ile tefsir etmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Söz konusu bu durum Âkif'in manzum meal veya tefsiri tercüme denilen şiirlerinin genelinde mevcuttur.

Âkif şiirlerinde işlediği konuları te'yid etmek için az da olsa yer yer hadisleri de Arapça orijinal metinleriyle toplam üç yerde başlık olarak kullanmıştır. Bunlardan ilki kavmiyetçilik konusundaki hadistir.[17] Diğer ikisi ise güzel ahlak ve Müslümanların dertleriyle dertlenmek konusu hakkındadır.

Âkif'in kavmiyetçilik konusunda başlık olarak kullandığı hadisin ilgili dizeleriyle münasebetine bakıldığında hadiste dile getirilen kavmiyetçiliği dizeleriyle aktararak kavmiyet düşüncesine karşı çıkmıştır. O, kavmiyetçiliği hem önceki dönemlerin hem kendi dönemindeki sıkıntıların kaynağı olarak görmekte olup başlık olarak kullandığı hadisle de bu görüşünü pekiştirmiştir.

Kullandığı Arapça ve Farsça Beyit Başlıkları

Bu başlık altında Arap ve Fars edebiyatının Akif'teki etkisinin göstergeleri olan Arapça ve Farsça beyitlere değinilmeye çalışılacaktır. Âkif başlık olarak en çok kullandığı âyet ve hadisler dışında bazen de şiirine, konuya uygun bir beyitle başlar. Bu başlık bazen Arapça bazen de Farsça bir beyit şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Arapça Bir Beyit ile Başlamak

Arap dili ve edebiyatına vakıf olmakla birlikte Mehmed Âkif bu çalışmamızın çerçevesini oluşturan *Safahat* adlı eserinde şiirlerine sadece iki yerde Arapça beyitlerle başladığını görmekteyiz. Birincisi söyleyeni tartışmalı olan şu beyittir:

ما مضى فات والمؤمل غيب

فلك الساعة التي أنت فيها

Geçen dem geçmiştir artık. Geleceğin ne olduğu ise meçhuldür.

Sen ancak, içinde bulunduğum anın sahibisin. Ama o da geçmek üzeredir.[18]

Büyük bir şairin düstûr-i hikmettir şu ihtarı;

Velev duymuş da olsan yolsuz olmaz şimdi tekrarı;

"Geçen geçmiştir artık; ân-ı müstakbelse mübhemdir;

Hayatından nasibin: Bir şu geçmek isteyen demdir."[19]

Yukarıdaki Arapça beyit alanla ilgilenen herkes tarafından bilinmesine rağmen Mehmed Âkif vermek istediği önemli mesaja binâen onu bu dizelerine başlık olarak seçmiştir. Başlık olan bu beyitle Âkif'in şiirlerinde üzerinde durduğu tema arasındaki münasebet ise yukarıda yer

[17] Mehmed Âkif, *Safahat*, 183-184.
[18] Mehmed Âkif, *Safahat*, 128.
[19] Mehmed Âkif, *Safahat*, 128.

verdiğimiz ilk mısralarından da anlaşılacağı üzere zamanın değerlendirmesi olduğu bariz bir şekilde görülmektedir. Ayrıca Âkif başlık olarak kullandığı bu Arapça beytin büyük bir şairin hikmetli sözü olduğunu söylemekle birlikte fakat bu şairin kim olduğunu belirtmemektedir.

Mehmed Âkif'in *Safahat*'ında başlık olarak yer verdiği Arapça ikinci beyit ise Hz. Ali'nin (ö. 40/661) Divan'ında geçen şu beyittir:

وَتَزعُـــــمُ أنَّكَ جُـــرْمٌ صَغِيــرٌ

وفيك إنطَوَى العالمُ الأكبرُ

"Ey insan sen kendini küçük bir cisim sanırsın, oysa senin içinde büyük âlem dürülmüştür (sen kâinatı yansıtan bir ayna misalisin)."[20]

Haberdâr olmamışsın kendi zâtından da hâlâ sen,

"muhakkar bir vücûddum" dersin ey insan, fakat bilsen…

Senin mâhiyytin hattâ meleklerden de ulvîdir:

Avâlim sende pinhandır, cihanlar sende matvîdir:

Mehmed Âkif, Hz. Ali'ye nispet edilen bu beyit ile onun siyak ve sibakı olan şu iki beyti yukarıdaki şiiriyle genişleterek yazmıştır.

دواؤك فيـــك ومـا تُبــصـــــر وداؤك منك وما تَشعر

وأنت الكتاب المبين الذي بأحرفــه يظهر المضمــر

Dermanın elinde fakat görmüyorsun/ hastalığının sebebi sensin ancak farkında değilsin.

Ve sen açık olan o kitapsın ki/ harflerinle sırların mazharısın (gizliyi ortaya çıkartansın).[21]

Konunun başlıkla münasebeti ise insanoğlunun küçük bir cisim olmasına rağmen kâinatın yaratılış gayesi, Allah'ın feyz ve inayetine mazhar olma cihetiyle meleklerden bile üstün olan ve onun emanetini taşıma şerefine nail olan tek varlık olmasıdır.

Öte yandan Âkif'in dil melekesini geliştirmek ve Arapçasını ilerletmek maksadıyla dönemin yetkin hocalarından *Mu'allakât, el-Kâmil, Vâridât* gibi Arap edebiyatının şaheserleri olan önemli metinleri ders olarak okuduğu kaydedilmektedir.[22] Bu bağlamda unutulmaması gereken husus, Mehmed Âkif'in Kur'ân-ı Kerîm'i çevirebilecek derecede Arap dili ve edebiyatına vakıf olduğudur. Ayrıca Âkif, Meşrutiyet'in ilanından sonra İttihat ve Terakki cemiyetinin Şehzadebaşı Kulübü'nde cemiyetin Heyet-i İlmiyye (Bilim Kurulu) üyesi olarak Arap edebiyatında önemli bir yere sahip *Mu'allakât* ve *Lâmiyyetü'l-'Arab* gibi derin bir ilmi

[20] Ali b. Ebî Talib, *Divânü'l-İmâm Ali b. Ebî Talib,* Dâru'l-Marife, Beyrut, 2005, 72; Mehmed Âkif, *Safahat,* 64.
[21] Ali b. Ebî Talib, *Divân,* 72.
[22] Cündioğlu, Dücane, *Bir Kur'an Şairi Mehmed Akif Ersoy ve Kur'ân Meâli,* Gelenek Yayıncılık, İstanbul, 2004, 201; Abdulkerim Abdulkadiroğlu -Nuran Abdulkadiroğlu, *Mehmed Akif'in Kur'an-ı Kerim'i Tefsiri,* DİB Yayınları, Ankara, 1991, 26.

vukûfiyetin yanı sıra çok iyi derecede klasik Arapçayı bilmeyi gerektiren klasikleri okutup Arap edebiyatı ve tercüme metoduna dair dersler vermiştir.[23] Arap edebiyatına dair bu klasik eserlerin etkisini *Safahat*'ın birçok yerinde görmek mümkündür. Hatta bazı beyitleri söz konusu Arap şâirlerinin beyitleriyle örtüştüğü bariz biçimde görülmektedir. Sözgelimi Mehmed Âkif'in şu mısraını:

Gitme ey yolcu, beraber oturup ağlaşalım:

Klasik Arap şiirinin dehası İmruülkays'ın (ö. 545'e doğru) Mu'allakasının başında bulunan şu beyitten esinlenerek söylediğini düşünmekteyiz.[24]

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل　　بسقط اللوى بين الدخول فحومل

Durun, sevgilinin ve onun ed-Dahûl ile Havmel (iki yer ismi) arasındaki Sıktı'l-Livâ'da bulunan menzilinin anısına ağlayalım.[25]

Farsça Bir Beyitle Başlamak

Mehmed Âkif *Safahat*'ında Farsça beyitleri üç yerde başlık olarak kullanmıştır. Başlık olarak seçtiği Sa'dî Şirazî'ye (ö. 690/1291) ait bu Farsça beyitlerden onun Şeyh Sa'dî'nin bir hayranı olduğu anlaşılmaktadır. Âkif iki şiirinde de Sa'dî'den aldığı birer beyti, başlığın altında kendi şiirine başlamadan önce Farsça olarak şiirine katmadan olduğu gibi almıştır. Bu yüzden Âkif'in söz konusu şiirleri, bu beyitleri genişleterek yazdığını ileri sürenler olmuştur.[26] İlgili beyitlerden birincisi "Geçinme Belası" adlı şiirin başında yer alır. Beyit aynen bu şekliyle Gülistan'ın "Padişahların Güzel Adetleri" adındaki birinci bölümünde, birisi saray hizmetinde zengin, diğeri kendi başına çalışan yoksul iki kardeşin hikâyesinde yer alır. Sa'dî hikâyede padişah hizmeti bile olsa, kimseye minnet etmemeyi, kanaat edip kendi kazandığı ile geçinmeyi öğütler.[27]

عمر گرانمـــــــایه در ایــن صـــــرف شـــد
تا چه خورم صیف و چه پوشم شتا

Değerli ömrümüz hep yazın ne yiyeceğim, kışın ne giyeceğim endişesiyle heba oldu.[28]

Doksan senelik ömre, ilâhî, bu mu gayet?

Bilmem ki ne âlem bu cedel-gâh-i maişet!

Korkun oluyor böyle hakikatleri, gerçek,

---

[23] Cündioğlu, *Bir Kur'an Şairi Mehmed Akif Ersoy ve Kur'ân Meâli*, 41.
[24] Mehmed Âkif, *Safahat*, 179.
[25] İmruülkays b. Hucr, *Dîvânu İmriî'l-Kays*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, (thk.: Abdurrahman el-Müstâvî), 2004, 21.
[26] Bkz. F.A. Tansel: *Mehmet* Akif, 21.
[27] Tunca Kortantamer, "Mehmet Akif ile Sadi Arasında Muhteva ve Anlatım Tekniği Açısından Bir Karşılaştırma Denemesi", 89-134. Ölümünün 50. Yılında Mehmet Akif Ersoy, MÜY, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 1986, 128.
[28] Muslihuddîn Sa'dî, *Gülistan-i Sa'dî,* (tsh. Muhammed Ali Ferûğî), Muessese-i İntişârâti Emîr Kebîr, Tahran, 1346, 67.

Sa'dî gibi bir asr-ı faziletten işitmek.

Sa'dî o kadar felsefesiyle, hüneriyle,

Fikrindeki hürriyet-i fevk-al-beşeriyle

Esbab-ı maişet denilen kayda girerse,

Yâd etmesin âzâdeliğin namını kimse.

İnsan ki çıkar perde-i mektûm-i ademden,

Tâ sahne-i hestide zuhur ettiği demden,

İkmale kadar facia-i devr-i hayatı,

Atlatmaya mahkûm ne mühlik akabâtı!

Zannetme ölüm şahsına bir kerre muhâcim…

Bin kerre olur günde o düşmanla müzâhim.[29]

Başlık olan beytin şiirdeki konuyla münasebetine bakıldığında Âkif'in yukarıdaki şiirinin ilk mısralarında bu irtibatın açıklandığını görüyoruz. Sa'dî gibi çok değerli bir şahsiyet bile geçinme derdinden yakınıp şikâyette bulunuyorsa kimse bundan kurtulmamış demektedir. Gerek Mehmed Âkif'in bu şiiri gerekse de onun başlık olarak kullandığı Sa'dî'nin beyitinin muhtevası olsun ikisi de Beled sûresinin 4. âyetine işaret etmektedir. Başka bir ifade ile bu âyet ilgili şiirlerin söylenmesinde Sa'dî ve bu doğrultuda ondan etkilenen Âkif'e ilham kaynağı olmuştur. Âyetin meali şöyledir: "Yemin olsun ki biz insanı sıkıntı ve zorluklar içinde yarattık."[30]

İkinci beyit *Acem Şâhı* adlı şiirin başında yer alır. Üçüncü beyti ise yeni bu şiirin bir bölümünün başında bulunur.

ریاست به دست کساني خطاست

که از دستشان دستها برخداست

Zulmünden dolayı ellerin Allah'a kalktığı / halkın Allah'a yalvardığı kişilerin yönetimde kalmaları yanlıştır.[31]

Bu müdhiş velvelen İran'ı daim inletir sanma.

Muzaffersin! Diyen sesler bütün haindir, aldanma

Zafer-yâb olduğun kimdir? Düşün bi kerre, millet mi?

Adalet isteyen bir kavmi vurmak galibiyyet mi?

Nasibin yok mudur bir parça olsun âdemiyetten?

[29] Mehmed Âkif, *Safahat*, 29.
[30] Beled, 90/4.
[31] Muslihuddîn Sa'dî, *Bositâni Sa'dî,* (tsh. Muhammed Ali Ferûğî), İkbâl, 1373, 16.

Nasıl aldırmıyorsun yükselen feryada milletten?

Emin ol bunca mazlumun yüreklerden kopan ahı,

Tependen indirir elbette bir gün la'netu'llâhı![32]

Âkif'in bu beyitleri ile konu başlığı olan Sa'dî'nin beyti arasındaki münasebet ise İran Şah'ının mazlum Müslüman halka yaptığı zulüm ve istibdadını işlemesidir. Ayrıca şair bu şiirinde önceki despotların karşılaştığı akıbeti hatırlatıp Şah'a bazı öğütler vererek bu vesileyle onu uyarmaktadır.

Tunca Kortantamer Âkif ile Sa'dî mukayesesini yaparken Âkif'in Sa'dî'den aldığını belirtiği yakarıdaki beytini ellerinde bulunan Sa'dî külliyatında olmadığını ve bu yüzden bu beytin kullanımı hakkında bir bilgilerinin bulunmadığını ileri sürmektedir. [33]Ancak yaptığımız araştırmalar sonucunda Sa'dî'nin söz konusu beyti *Bostan*'ın "*Tedbir, Akıl ve Görüş*" adındaki birinci bölümünde, bu bölümün ilk hikâyesi olan padişahların yönetiminde bulunan halka karşı nasıl davranması gerektiği hikâyesinde yer aldığını tespit ettik.

Âkif'in Sa'dî'den yaptığı başlık şeklindeki bu alıntılar dışında Safahat'ta işlediği konularda da *Bostan* ve *Gülistan*'dan alıntılarda bulunduğunu söyleyebiliriz. Buna örnek olarak da "Kocakarı ile Ömer"….hikayelerini verebiliriz. Zira Âkif'in bu hikâyesindeki tema *Bostan*'ın birinci bölümünde işlenen temayla birebir aynı olmasa da birbirine yakındır.

Sonuç

Mehmed Âkif'in başlık kullanımlarını ele aldığımız bu çalışmada varılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1- Mehmed Âkif *Safahat*'ında genellikle Kur'ân âyetlerinden bazen de hadislerden alıntılar yaparak konuya giriş yapmıştır.

2- Âyet ve hadisler dışında yer yer Arapça ve Farsça beyitleri de girizgâh şeklinde başlık olarak kullanmıştır. Bundan hareketle Mehmed Âkif'in Arap ve İran klasiklerini okuyup incelediği açıkça görülmüştür.

3- Başlık olarak kullandığı Arapça ve Farsça beyitler ile dizelerinde işlediği tema arasında oldukça sağlam bir irtibat kurmuştur. Bunu şiirlerindeki muhtevaya başarılı bir şekilde yansıtmıştır.

4- Başlık olarak seçtiği Arapça ve Farsça beyitlerin yanı sıra *Safahat*'ı boyunca bu dillere ait ifade ve mânalara yer vermesi, ayrıca Arapça ve Farsça'nın onun dil ve üslûbuna hâkim olması gibi özellikler Mehmed Âkif'in Arap ve Fars edebiyatlarından önemli derecede etkilendiğini ve bu edebiyatların onun edebî birikim ve kişiliğinin oluşmasında büyük katkıya sahip olduğunu görmek mümkündür.

[32] Mehmed Âkif, *Safahat*, 71.
[33] Kortantamer, a.g.m., 129.

5- Mehmed Âkif'in şiirleri ile ilgili ilmî ve akademik düzeyde pek çok çalışmanın bulunmasına rağmen hâlâ şiirlerinde değişik açılardan ele alınması gereken ve etraflıca ortaya konulmayı bekleyen birçok konunun olduğunu belirtebiliriz.

Kaynakça

Abdulkadiroğlu, Abdulkerim-Nuran Abdulkadiroğlu, *Mehmed Akif'in Kur'an-ı Kerim'i Tefsiri,* DİB Yayınları, Ankara, 1991.

Ali b. Ebî Tâlib, *Divânü'l-İmâm Ali b. Ebî Talib,* Dâru'l-Marife, Beyrut, 2005.

Cündioğlu, Dücane, *Bir Kur'an Şairi Mehmed Akif Ersoy ve Kur'ân Meâli,* Gelenek Yayıncılık, İstanbul, 2004.

Edib, Eşref, *Mehmed Âkif,* Asarı İlmiye Kütüphanesi Neşriyatı, 1357-1938.

Ersoy, Mehmed Âkif, *Safahat,* (nşr; Ertuğrul Düzdağ), DİB yayınları, İstanbul, 2012.

Hacıeminoğlu, Necmettin, *Edebiyat Tahlilleri,* Türk Edebiyatı Vakfı yayınları, İstanbul, 2004.

İmruülkays b. Hucr, *Dîvânu İmriî'l-Kays,* Dâru'l-Ma'rife, Beyrut, (thk. Abdurrahman el-Müstâvî), 2004.

Kısakürek, Necip Fazıl, *Edebiyat Mahkemeleri*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul, 2010.

Kortantamer, Tunca, "Mehmet Akif ile Sadi Arasında Muhteva ve Anlatım Tekniği Açısından Bir Karşılaştırma Denemesi", 89-134. *Ölümünün 50. Yılında Mehmet Akif Ersoy,* MÜY, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 1986.

Nazif, Süleyman, *Mehmed Âkif,* (haz. Ertuğrul Düzdağ), İz Yayıncılık, İstanbul, 1991.

Düzdağ, M. Ertuğrul – M. Orhan Okay, "Mehmed Âkif Ersoy", *TDV İslâm Ansiklopedisi,* I-XLIV, İstanbul, 2003, XXVIII, 432-439.

Sa'dî, Muslihuddîn, *Bositâni Sa'dî,* (tsh. Muhammed Ali Ferûğî), İkbâl, 1373.

_____, *Gülistan-i Sa'dî,* (tsh. Muhammed Ali Ferûğî), Muessese-i İntişârâti Emîr Kebîr, Tahran, 1346.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Melih Dikmen[1]

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri e-öğrenme stillerini cinsiyetlerine, günlük internet kullanım sürelerine, öğrenim görülen alan türüne göre karşılaştırmaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen e-Öğrenme Stilleri Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya bir üniversitenin lisans programında öğrenim gören 301 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve günlük internet kullanım sürelerine göre e-öğrenme stilleri anlamlı düzeyde farklılaşmazken, öğrenim görülen alan türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin görsel – işitsel öğrenme olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilere verilen seçeneklerden hangisinin baskın e-öğrenme stili olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri e-öğrenme stilleri ile ölçme aracıyla tespit edilen e-öğrenme stilleri arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerinin farkında olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki benimsedikleri e-öğrenme stillerinin belirlenmesi etkili ve verimli öğretim tasarımı yapabilmek amacıyla önemlidir.

Anahtar kelimeler: e-Öğrenme Stilleri, Üniversite Öğrencileri, İlişkisel Analiz

Examining the E-Learning Styles of University Students in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to compare the e-learning styles preferred by university students according to their gender, daily internet usage times, and the type of learning field. The research was conducted according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. n the research, the e-Learning Styles Scale developed by Gülbahar and Alper (2014) and the personal information form developed by the researcher were used as data collection tools. The participants in this research were 301 students from an undergraduate program of a university. When the findings of the study were examined, it was determined that while the e-learning styles

[1] Dr., melihdikmen@gmail.com, Fırat Üniversitesi.

of university students did not differ significantly according to their gender and daily internet usage time, they differ significantly according to the type of field of learning. It was observed that the dominant learning styles of the students participating in the study were audio-visual learning. In addition, the students who participated in the research were asked which of the options given could be the dominant e-learning style. A significant difference was determined between the e-learning styles that students think they have and the e-learning styles determined by the measurement tool. Accordingly, it can be said that students are not aware of dominant e-learning styles. Determining the e-learning styles adopted by students in online learning environments is important in order to be able to design an effective and efficient instructional design.

Keywords: e-Learning Styles, University Students, Relational Analysis

Giriş

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen faktörlerden biri öğrenme stilidir (Vizeshfar & Torabizadeh, 2018). Kolb'a (1988) göre öğrenme stili bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki kişisel tercihleridir. Felder ve Silverman (1988) ise öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik tercihi olarak tanımlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrenme stillerine yönelik farklı modellerin yer aldığı görülmektedir (Dikmen & Tuncer, 2020; Brown, Cristea, Stewart & Brailsford, 2005). Alanyazındaki birçok araştırmada (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Chew, 2016; Morrison, Sweeney & Heffernan, 2003; Dikmen & Tuncer, 2020) Kolb öğrenme stili, Grasha & Reichmann öğrenme stili ve Felder & Silverman öğrenme stilinin incelendiği görülmektedir. Kolb öğrenme stili bireyin bilgiyi nasıl algıladığı ve işlediğine bağlı olarak öğrenme stilini iki boyutlu olarak ele almıştır. Bireyin bilgiyi nasıl algıladığı somut deneyim veya soyut kavramsallaştırma olarak sınıflandırılırken, bilgiyi nasıl işlediği aktif deney veya yansıtıcı gözlem olarak sınıflandırılmıştır (Simpson & Du, 2004). Kolb öğrenme stili bilişsellik, fenomenoloji ve yetişkin öğrenimi dâhil olmak üzere bir dizi teorik bakış açısına sahiptir (Holman, Pavlica ve Thorpe, 1997). Grasha-Reichmann öğrenme stili kaçınan-paylaşımcı, rekabetçi-işbirlikli, bağımsız-bağımlı olmak üzere birbirlerine zıt üç farklı kategoriden oluşan altı öğrenme stilini içerir (Karamustafaoğlu, Şeker, Şahin ve Denizli, 2016). Bu öğrenme stilinin daha çok üniversite düzeyindeki öğrenciler için geliştirildiği (Altun, 2016) belirtilmektedir. Diğer öğrenme stil modellerine kıyasla Grasha-Reichmann öğrenme stili, kişisel ya da bilişsel yapıları ele almak yerine uygulanacak öğrenme etkinliklerine yönelik öğrencilerin tercihinin belirlenmesini amaçlamaktadır (Montgomery ve Groat, 1998). Bir diğer öğrenme stili olan Felder ve Silverman modelinde öğrenmenin bilginin alınması ve bilginin işlenmesi olmak üzere iki aşamalı bir süreçten oluştuğu belirtilmektedir (Felder & Silverman, 1988). Felder ve Silverman (1988) öğrenme stili dört alt boyut ve dört alt boyuta ilişkin sekiz öğrenme özelliğini içeren modelden oluşmaktadır (Felder, 2002). Bunlar duyusal – sezgisel, görsel – işitsel, etkin – yansıtıcı ve sıralı – bütünsel olarak adlandırılmıştır. Geliştirilen bu farklı modellerde öğrenme stilini etkileyen farklı unsurların ön plana çıktığı görülmektedir (Kurt & Ekici, 2013). Ayrıca bu modellerde bütün öğrenenler için genel ve sabit bir öğrenme stili yoktur. Herkesin kendi

öğrenmesini destekleyecek bir veya daha fazla öğrenme stili olabilir (Dağhan & Akkoyunlu, 2011; Dikmen, 2020).

İnternet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte öğrencilerin istendik hedeflere ulaşmasını sağlamak amacıyla e-öğrenme ortamları yoğun biçimde kullanılmaktadır. Bununla birlikte 2020 yılında COVID-19 pandemisinin tüm dünyayı etkilemesiyle uzaktan eğitim teknolojilerine hızlı bir geçiş yapılmıştır. Bu durum eğitim kurumlarının eğitsel içeriklerini sağlamak için yeni teknikler ve araçlar kullanarak e-öğrenme platformları aracılığıyla eğitim ve öğretimlerini sürdürmeye teşvik etmiştir (Adnan & Anwar, 2020). Ancak hızla geliştirilen platformlarda ve hazırlanan ders içeriklerinde bireysel farklılıkların dikkate alınmaması istendik hedeflere ulaşılmasını engellemiştir. Bu nedenle birçok araştırmacı öğrenme içeriklerinin tasarımını ve sunumunu standartlaştırmak yerine öğrenme sürecinde öğrenen özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (El Aissaoui, El Madani, Oughdir & El Allioui, 2019). Bu bağlamda e-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin e-öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretim elemanlarının e-öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini kullanması istendik hedeflere ulaşılmasına yardımcı olacaktır (Engels & Gara, 2010). Alanyazındaki araştırmalar (Omar, Mohamad, & Paimin, 2015; Jahanbakhsh, 2012; Veznedaroğlu & Özgür, 2005) e-öğrenme platformlarındaki öğretim materyallerinin bireysel farklılıkların dikkate alınması olarak nitelendirilen öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin akademik başarının artmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda bireylerin e-öğrenme stillerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve ilgili değişkenlere göre öğretim ortamlarının düzenlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin baskın e-öğrenme stillerini incelemektir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine, günlük internet kullanım sürelerine ve öğrenim gördükleri alan türüne göre e-öğrenme stilleri incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere baskın e-öğrenme stillerinin mantıksal, görsel – işitsel, sezgisel, aktif, sosyal, bağımsız ve sözel öğrenme stillerinden hangisi olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevap ile ölçme aracıyla tespit edilen e-öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli tutum, düşünce inanç gibi kavramları ölçerek değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir üniversitede öğrenim gören lisans öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 301 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyleri 18 ila 27 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 162'si erkek, 139'u kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen e-Öğrenme Stilleri Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. e-Öğrenme Stilleri ölçeği 38 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar Görsel-İşitsel Öğrenme, Sözel Öğrenme, Aktif Öğrenme, Sosyal Öğrenme, Bağımsız Öğrenme, Mantıksal Öğrenme ve Sezgisel Öğrenme olarak etiketlendirilmiştir. Ölçek beşli likert tipte ('5: hemen hemen her zaman', '4: sık sık', '3: zaman zaman', '2: nadiren' ve '1: hemen hemen hiçbir zaman') oluşturulmuştur. Gülbahar ve Alper (2014) ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alpha katsayısını. 94 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach alpha .84 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu aracılığıyla öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri alan türü ve günlük internet kullanım sürelerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formu aracılığıyla öğrencilerden baskın e-öğrenme stilini tahmin etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 programıyla çözümlenmiştir. Araştırmada ilk olarak kayıp veriler incelenmiştir. Bu kapsamda 28 öğrencinin veri toplama araçlarını yarıda bıraktığı belirlenmiştir. Bu veriler analize dâhil edilmemiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler ile e-öğrenme stillerinin karşılaştırılmasında çapraz tablolar ve ki-kare testi (chi-square) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre baskın e-öğrenme stilleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizin sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Baskın Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

	Erkek	**Kadın**
e-Öğrenme Stili	**N (%)**	**N (%)**
Mantıksal Öğrenme	30 (18.5)	18 (12.9)
Görsel - İşitsel Öğrenme	49 (30.2)	40 (28.8)
Sezgisel Öğrenme	7 (4.3)	8 (5.8)
Aktif Öğrenme	1 (0.6)	4 (2.9)
Sosyal Öğrenme	15 (9.3)	18 (12.9)
Bağımsız Öğrenme	51 (31.5)	48 (34.5)
Sözel Öğrenme	9 (5.6)	3 (2.2)
Toplam	162 (100.0)	139 (100.0)

X^2=7.426 sd=6, p= .283

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre e-öğrenme stilleri incelendiğinde erkek öğrencilerin ve kadın öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerinin ağırlıklı olarak bağımsız öğrenme olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre baskın e-öğrenme stillerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu doğrultuda cinsiyetin e-öğrenme stilleri açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alan türüne göre e-öğrenme stilleri incelenmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alan Türüne Göre Baskın Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

	Sayısal	Sözel	Eşit Ağırlık
e-Öğrenme Stili	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**
Mantıksal Öğrenme	26 (28.0)	13 (8.2)	9 (18.4)
Görsel - İşitsel Öğrenme	24 (25.8)	56 (35.2)	9 (18.4)
Sezgisel Öğrenme	4 (4.3)	7 (4.4)	4 (8.2)
Aktif Öğrenme	-	1 (0.6)	4 (8.2)
Sosyal Öğrenme	7 (7.5)	19 (11.9)	7 (14.3)
Bağımsız Öğrenme	27 (29.0)	56 (35.2)	16 (32.7)
Sözel Öğrenme	5 (5.4)	7 (4.4)	-
Toplam	93 (100.0)	159 (100.0)	49 (100.0)

X^2=39.873, sd=12, p= .000

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alan türüne göre e-öğrenme stilleri incelendiğinde sayısal bölümdeki öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme olduğu, sözel bölümdeki öğrencilerin görsel - işitsel ve bağımsız öğrenme olduğu ve eşit ağırlık bölümündeki öğrencilerin bağımsız öğrenme olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen alan türüne göre e-öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın, yapılan ki-kare testi sonunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu doğrultuda elektronik ortamlara yönelik hazırlanacak öğretim materyallerinde öğrenim görülen alan türünün dikkate alınması önemlidir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre e-öğrenme stilleri incelenmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Baskın Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

	1 saatten az	1-3 saat	4-7 saat	7 saatten fazla
e-Öğrenme Stili	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**
Mantıksal Öğrenme	5 (10.4)	26 (16.7)	14 (18.2)	3 (15.0)
Görsel - İşitsel Öğrenme	15 (31.3)	49 (31.4)	18 (23.4)	7 (35.0)
Sezgisel Öğrenme	3 (6.3)	9 (5.8)	2 (2.6)	1 (5.0)
Aktif Öğrenme	1 (2.1)	1 (0.6)	1 (1.3)	2 (10.0)
Sosyal Öğrenme	4 (8.3)	19 (12.2	8 (10.4)	2 (10.0)
Bağımsız Öğrenme	17 (35.4)	49 (31.4)	29 (37.7)	4 (20.0)
Sözel Öğrenme	3 (6.3)	3 (1.9)	5 (6.5)	1 (5.0)
Toplam	48 (100.0)	156 (100.0)	77(100.0)	20 (100.0)

X^2=19.178, sd=18, p= .381

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre e-öğrenme stilleri incelendiğinde 1 saatten az kullanan öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerinin görsel-işitsel öğrenme olduğu, 1-3 saat kullanan öğrencilerin görsel - işitsel ve bağımsız öğrenme olduğu, 4-7 saat kullanan öğrencilerin bağımsız öğrenme olduğu, 7 saatten fazla kullanan öğrencilerin görsel – işitsel olduğu belirlenmiştir. günlük internet kullanım sürelerine göre e-öğrenme stillerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p >.05). Bu doğrultuda e-öğrenme stilleri açısından günlük internet kullanım süresinin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sahip olduklarını düşündükleri e-öğrenme stilleri ile ölçme aracıyla tespit edilen e-öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Sahip Olduklarını Düşündükleri E-Öğrenme Stilleri İle Ölçme Aracıyla Tespit Edilen E-Öğrenme Stilleri Karşılaştırılması

	Ölçme Aracıyla Tespit Edilen e-Öğrenme Stilleri						
	Görsel - İşitsel Öğrenme	Bağımsız Öğrenme	Sosyal Öğrenme	Mantıksal Öğrenme	Aktif Öğrenme	Sözel Öğrenme	Sezgisel Öğrenme
Tahmin Edilen e-Öğrenme Stilleri	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Görsel – İşitsel Öğrenme	41(46.1)	37 (37.4)	17 (51.5)	23 (47.9)	1 (20.0)	2 (16.7)	6 (40.0)
Bağımsız Öğrenme	20 (22.5)	37 (37.4)	5 (15.2)	10 (20.8)	1 (20.0)	3 (25.0)	1 (6.7)
Sosyal Öğrenme	13 (14.6)	7 (7.1)	5 (15.2)	2 (4.2)	1 (20.0)	2 (16.7)	2 (13.3)
Mantıksal Öğrenme	4 (4.5)	10 (10.1)	4 (12.1)	6 (12.5)	-	3 (25.0)	3 (20.0)
Aktif Öğrenme	10 (11.2)	7 (7.1)	2 (6.1)	6 (12.5)	-	1 (8.3)	1 (6.7)
Sözel Öğrenme	-	1 (1.0)	-	1 (2.1)	2 (40.0)	-	1 (6.7)
Sezgisel Öğrenme	1 (1.1)	-	-	-	-	1 (8.3)	1 (6.7)

Toplam	89 (100.0)	99(100.0)	33(100.0)	48 (100.0)	5 (100.0)	12(100.0)	15(100.0)

X^2=92.539, sd=36, p= .000

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçme aracıyla baskın e-öğrenme stilinin görsel-işitsel öğrenme olduğu belirlenen üniversite öğrencilerinin 41'i (%46.1) görsel-işitsel öğrenme, 20'si (%22.5) bağımsız öğrenme, 13'ü (%14.6) sosyal öğrenme, 4'ü (%4.5) mantıksal öğrenme, 10'u (%11.2) aktif öğrenme ve 1'i (%1.1) sezgisel öğrenme stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Baskın e-öğrenme stili bağımsız olan öğrencilerin 37'si (%37.4) görsel işitsel öğrenme, 37'si (37.4) bağımsız öğrenme, 7'si (%7.1) sosyal öğrenme, 10'u (%10.1) mantıksal öğrenme, 7'si (%7.1) aktif öğrenme ve 1'i (%1) sözel öğrenme stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Baskın e-öğrenme stili sosyal olan öğrencilerin 17'si (%51.5) görsel işitsel öğrenme, 5'i (%15.2) bağımsız öğrenme, 5'i (%15.2) sosyal öğrenme, 4'ü (%12.1) mantıksal öğrenme ve 2'si (%6.1) aktif öğrenme stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Baskın e-öğrenme stili mantıksal olan öğrencilerin 23'ü (%47.9) görsel işitsel öğrenme, 10'u (%20.8) bağımsız öğrenme, 2'si (%4.2) sosyal öğrenme, 6'sı (%12.5) mantıksal öğrenme, 6'sı (%12.5) aktif öğrenme ve 1'i (%2.1) sözel öğrenme stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Baskın e-öğrenme stili aktif olan öğrencilerin 1'i (%20) görsel işitsel öğrenme, 1'i (%20) bağımsız öğrenme, 1'i (%20) sosyal öğrenme, 2'si (%40) sözel öğrenme stiline sahip olduklarını belirtmişlerdir. Baskın e-öğrenme stili sözel öğrenme olan öğrencilerinin 2'si (%16.7) görsel-işitsel öğrenme, 3'ü (%25) bağımsız öğrenme, 2'si (%16.7) sosyal öğrenme, 3'ü (%25) mantıksal öğrenme, 1'i (%8.3) aktif öğrenme ve 1'i (%8.3) sezgisel öğrenme stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Baskın e-öğrenme stili sezgisel öğrenme olan öğrencilerinin 6'sı (%40) görsel-işitsel öğrenme, 1'i (%6.7) bağımsız öğrenme, 2'si (%13.3) sosyal öğrenme, 3'ü (%20) mantıksal öğrenme, 1'i (%6.7) aktif öğrenme, 1'i (%6.7) sözel öğrenme ve 1'i (%6.7) sezgisel öğrenme stiline sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri e-öğrenme stilleri ile ölçme aracı ile belirlenen e-öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p> .05). Bu doğrultuda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin baskın e-öğrenme stillerinin farkında olmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin baskın öğrenme stillerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin e-Öğrenme Stilleri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

e-Öğrenme Stilleri	**N**	**Ort**	**ss**
Görsel-İşitsel Öğrenme	301	3,96	0,49
Sözel Öğrenme	301	3,38	0,58
Aktif Öğrenme	301	2,83	0,83
Sosyal Öğrenme	301	3,40	0,76
Bağımsız Öğrenme	301	3,87	0,78

Mantıksal Öğrenme	301	3,15	1,08
Sezgisel Öğrenme	301	3,31	0,72

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin e-öğrenme stillerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde görsel-işitsel öğrenme (3.96 ± .49) düzeyinde, sözel öğrenme (3.38 ± .58) düzeyinde, aktif öğrenme (2.83 ± .83) düzeyinde, sosyal öğrenme (3.40 ± .76) düzeyinde, bağımsız öğrenme (3.87 ± .78) düzeyinde, mantıksal öğrenme (3.15 ± 1.08) düzeyinde ve sezgisel öğrenme (3.31 ± .72) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak e-öğrenme materyallerinde görsel-işitsel ve bağımsız öğrenme stilinin özelliklerinin dikkate önemlidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmayla üniversite öğrencilerinin e-öğrenme stilleri cinsiyet, öğrenim görülen alan türü ve günlük internet kullanım süresi açısından incelenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre e-öğrenme stilleri incelendiğinde erkek ve kadın öğrencilerin çoğunlukla bağımsız öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bağımsız öğrenme stilindeki öğrenciler kendi başına çalışmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenciler çevrimiçi ortamlarda forum, blog ve wiki gibi farklı zamanlı etkinlikleri tercih ederler (Gülbahar ve Alper, 2014). Dikmen ve Saracaloğlu (2011) ve Kuru (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alan türüne göre e-öğrenme stillerinin farklılaşmasıdır. Sayısal ve eşit ağırlık alanlarındaki öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerinin bağımsız öğrenme olduğu, sözel alandaki öğrencilerin ise hem görsel - işitsel hem de bağımsız öğrenme olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sayısal, sözel ve eşit ağırlık bölümündeki öğrencilere çevrimiçi ortamlarda bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunulması önemlidir. Sözel alanındaki öğrencilerin e-öğrenme stilleri dikkate alındığında resim ve karikatür gibi görsel içeriklerin yanı sıra seslendirilmiş içeriklerin de yer aldığı öğrenme materyalleri kullanılabilir. Şentürk ve Ciğerci (2017) tarafından yapılan araştırmada farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin e-öğrenme stilleri anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında tespit edilen bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre e-öğrenme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır. Benzer bulgulara Kuru (2017) tarafından yapılan araştırmada da rastlanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda günlük internet kullanım süresi e-öğrenme stilleri açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerine e-öğrenme stillerinin mantıksal, görsel – işitsel, sezgisel, aktif, sosyal, bağımsız ve sözel öğrenme stillerinden hangisi olabileceği sorulmuştur.

Öğrencilerin baskın olarak düşündükleri e-öğrenme stilleri ile Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen ölçek aracıyla tespit edilen e-öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerinin farkında olmadığı şeklinde yorumlanacağı gibi ölçme araçlarının güvenirliğinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim Tuncer, Berkant ve Dikmen (2017) tarafından yapılan araştırmada aynı yapıyı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin aynı örneklem üzerinde farklı sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenme stillerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde görsel-işitsel öğrenme stilinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Şentürk ve Ciğerci (2017) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak elektronik öğrenme materyallerinde görsel ve işitsel ögelerin ağırlıklı olarak kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, *2*(1), 45-51.

Altun, H. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Türev Konusundaki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 17*(87), 37-47.

Brown, E., Cristea, A., Stewart, C., & Brailsford, T. (2005). Patterns in authoring of adaptive educational hypermedia: a taxonomy of learning styles. *Education Technology & Society, 8* (3), 77-90.

Chew, K. S. (2016). Tailoring teaching instructions according to student's different learning styles: Are we hitting the right button?. *Education in Medicine Journal,* 8(3), 103-107.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A: (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Eds. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık

Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2011). Maggie McVay Lynch öğrenme stili envanterinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 117-126.

Dikmen, M. & Tuncer, M. (2020). Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Akademik Başarıya Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 21*(1), 71-88

Dikmen, M. (2020). *Öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbiliş düşünme becerilerine, akademik*

öz-yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Dikmen, T. G. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 52-74.

El Aissaoui, O., El Madani, Y. E. A., Oughdir, L., & El Allioui, Y. (2019). A fuzzy classification approach for learning style prediction based on web mining technique in e-learning environments. *Education and Information Technologies, 24*(3), 1943-1959.

Engels, P. T., & de Gara, C. (2010). Learning styles of medical students, general surgery residents, and general surgeons: implications for surgical education. *BMC medical education, 10*(1), 1-6.

Felder (2002). Author's Preface for the "Learning and Teaching Styles in Engineering Education". Engineering Education, 78(2), 674-681.

Felder, R. M. and Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education, 78*(7), 674–681.

Gülbahar, Y., & Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 39* (171), 421-435

Holman, D., Pavlica, K., & Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: The contribution of social constructionism and activity theory. *Management learning, 28*(2), 135-148.

Jahanbakhsh, R. (2012). Learning styles and academic achievement: A case study of Iranian high school girls' students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 51*, 1030 – 1034.

Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H. ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 51-68.

Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Bireysel Farklılıklar ve Öğretime Yansımaları. Bulunduğu eser: Ekici, G. ve Güven, M. (Ed.) Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri (ss. 39-81). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuru, O. (2017). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin E-Öğrenme Stilleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 105-114.

Montgomery, S. M. and Groat, L. N. (1998). Student learning styles and their implication for teaching (Vol. 10). Centre for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.

Morrison, M., Sweeney, A. and Heffernan, T. (2003). Learning styles of on-campus and off-campus marketing students: The challenge for marketing educators. *Journal of Marketing Education, 25*(3), 208-217.

Omar, N., Mohamad, M. M., & Paimin, A. N. (2015). Dimension of learning styles and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *204*, 172-182.

Simpson, C., & Du, Y. (2004). Effects of learning styles and class participation on students' enjoyment level in distributed learning environments. *Journal of Education for Library & Information Science*, *45* (2), 123-136.

Şentürk, C., & Ciğerci, F. M. Sınıf Öğretmenlerinin E-Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(1), 69-88.

Tuncer, M., Berkant, H. G., & Dikmen, M. (2017). Sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularına örneklem etkisinin araştırılması, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(6), 1-10.

Veznedaroğlu, R., L., & Özgür, A., O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online, 4*(2), 1-16.

Vizeshfar, F., & Torabizadeh, C. (2018). The effect of teaching based on dominant learning style on nursing students' academic achievement. *Nurse education in practice*, *28*, 103-108.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Avrasya Perspektifinde Avrupa Birliği ve Rusya İlişkilerinde Ontolojik Güvenlik İkilemi

Murat Yorulmaz[1]

Özet

1994 yılında imzalanan ortaklık ve iş birliği antlaşması, Avrupa Birliği'ni (AB) ve Rusya'yı birçok alanda birbirine yakınlaştırmış ve AB – Rusya ilişkilerinin yasal beyanını teşkil etmiştir. Tarihsel açıdan da geniş bir yelpazeye dayanan AB – Rusya ilişkileri, Sovyetler Birliği'nin yıkılmasından günümüze stratejik ortaklık ve tarihsel rekabet denkleminde yol almaktadır. İlişkilerde özellikle ticaret ve enerji alanlarında iş birliğine yer verilirken bölgesel rekabetin varlığı da dikkat çekmektedir. AB ve Rusya arasında bölgesel rekabetin en yoğun yaşandığı bölgelerden biri olan Avrasya perspektifinde her iki tarafın bölge üzerindeki tarihsel okumaları, yaklaşımları, çıkarları, karşılıklı güvensizlik ve kimliklerini güvence altına alma rekabeti açısından ilişkilerde ontolojik bir güvenlik ikilemi ortaya çıkmaktadır. AB ve Rusya kendi hedefleri ve çıkarları bağlamında Avrasya tanımlaması ve okuması ortaya koyarken aralarındaki rekabet sadece maddi çıkarlar ve hedefler doğrultusunda değil rekabet alanı üzerinde kimliğin korunması yani ahlaki, insani ve onursal değerlerin sürdürülmesi de temel amaç olarak görülmektedir. Öte yandan AB'nin ve Rusya'nın Avrasya üzerindeki olumsuz gelişmeler ve çatışmalardan beslenerek fiziksel güvenlikleri dışında ontolojik güvenlik inşası adına rekabet içinde olduklarını da söylemek mümkündür. Bu bağlamda AB ve Rusya, Avrasya'da karşıt kimlikler üzerinden 'ben' varlığını yeniden anlamlandırmaya çalışarak bölge üzerinde güvenliğini ve istikrarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle rekabet alanı üzerinde çekişmelerin sürekliliği, AB'ye ve Rusya'ya 'öteki' ve 'kimlik' bağlamında ontolojik güvenlik inşası adına bir araç rolü üstlenmektedir. Bu durum, AB ve Rusya tarafından da kabul görmektedir. Bu değerlendirmeler ışığında çalışmanın amacı, AB'nin ve Rusya'nın rekabet alanı olan Avrasya'yı çıkarları ve hedefleri bağlamında nasıl tanımladıkları ve 'öteki' ve 'kimlik' yaklaşımları temelinde bölgeye yönelik davranışları, tutumları ve söylemleri sonucu ortaya çıkan ontolojik güvenlik ikilemini analiz etmektir. Bu çerçevede çalışmada AB'nin ve Rusya'nın Avrasya tanımlamaları ve bölgeye yönelik kimlik mücadelesi analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Rusya, Avrasya, Ontolojik Güvenlik.

[1] Dr., muratyorulmaz2288@hotmail.com, Trakya Üniversitesi

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

The Ontological Security Dilemma in European Union – Russia Relations in the Perspective of Eurasia

Abstract

The Partnership and Cooperation Agreement signed in 1994 has got closer European Union (EU) and Russia in many fields and formed the legal declaration of EU – Russia relations. EU – Russia relations having endured in a vast fan in terms of historical background have proceeded in the balance of strategic partnership and historical rivalry from the dissolution of Soviet Union until today. While the cooperation for trade and energy sectors has espacially been ranked in the bilateral relations, the emergence of rivalry between EU and Russia has remarked. In the perspective of Eurasia – the place having severe rivalry on itself between EU and Russia – there has been an ontological security dilemma in the bilateral relations in terms of EU's and Russia's interests, approaches and historical perusals about the region and mutual distrust and the rivalry of preserving their identity on the region. While EU and Russia create a definition and perusal of Eurasia in terms of their interests and aims, the rivalry between EU and Russia contains both their pecuniary advantages on the region and preserving and pursuing their identities that include moral, humane and honorary values. On the other hand, it is possible to say that EU and Russia are in a rivalry on constitution of ontological security except for their physical security by taking advantage of different kinds of problems and developments in the region.In this context, EU and Russia try to provide and pursue their security and stability on the region by struggling for reinterpreting the concept of 'ego' through the opponent identities on the region. In other words, the contunuity of conflicts on the region provides a tool for EU and Russia on constitution of ontological security in the context of 'other' and 'identity'. This position is approved and accepted from EU and Russia intimately. As part of these assessments, the article aims to analyse how EU and Russia try to define 'Eurasia' – their rivalry land – in the context of their interests and aims on the region and also, aims to analyse ontological security dilemma in the bilateral relations emerged from their behaviours, attitudes and discourses towards the region in the base of their 'other' and 'identity' approaches. With respect to this, EU's and Russia's definitions of 'Eurasia' and the discourse and practices of their identity rivalry towards the region are examined in the article.

Keywords: European Union, Russia, Eurasia, Ontological Security.

Giriş

Avrupa Birliği ve Rusya içinde rekabetin, iş birliğinin ve çatışmanın yer aldığı uzun bir tarihe eşlik etmektedirler. Bu uzun ve köklü tarih içerisinde AB ve Rusya özellikle coğrafik bölgeler ve bu bölgelerin tanımlanması ve adlandırılması üzerine derin bir rekabet içindedirler. 1989'da Berlin Duvarının yıkılması, 1991'de Sovyetler Birliği'nin (SSCB) dağılması, AB ve NATO'nun genişlemesi, artan küresel ekonomik karşılıklı bağımlılık ve Çin örneğinde olduğu gibi yeni yükselen güçlerin ortaya çıkması AB'nin ve Rusya'nın küresel düzlemde daha da fazla

karşı karşıya gelmesine yol açmakla birlikte potansiyel bir rekabet mücadelesi ile de yüz yüze bırakmaktadır. Diğer bir ifadeyle, AB'nin ve Rusya'nın günümüzde de alan hâkimiyeti bağlamında stratejik bir rekabet içinde olduklarını söylemek mümkündür. Çin'in Asya ve Avrupa arasında yeni ticaret güzergâhı bağlamında 'İpek Yolu' projesini gündeme getirmesi, AB'nin genişleme politikası kapsamında Ukrayna ile yakın ilişkileri vb. gelişmeler büyük güçler arasındaki ilişkilerin ve rekabetin karmaşıklığına etki ettiği gibi AB – Rusya ilişkilerine de etkide bulunmaktadır. AB ve Rusya arasındaki rekabetin önemli parçalarından biri de Avrasya bölgesidir. Özellikle stratejik iş birliği içinde bulundukları bu bölgede aynı zamanda bölgenin yönetimi ve aktör olarak bölgede kimliğin korunması ve sürdürülmesi açısından ontolojik güvenlik ikilemine yol açabilecek kadar rekabet içerisindedirler. Çin'den Avrupa sınırlarına kadar uzanan geniş bir coğrafyada her iki aktör de fiziksel güvenlikleri dışında kimlik temelinde 'ben' ve 'öteki' karşıtlığı ile hâkimiyetlerini korumayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple de her iki aktörün bölge üzerindeki amaç ve hedefleri doğrultusunda Avrasya tanımlamaları farklılık arz etmektedir. Rusya perspektifinde bakıldığında Avrasya'daki hâkimiyeti tarihsel bağlarla birlikte ekonomik, siyasi ve kültürel açıdan koruyup Çin ve AB arasında oyun kurucu aktör olma özelliğini sürdürmek istemektedir. AB ise bölgedeki ekonomik çıkarlarını Çin'in de projeleri ile destekleyerek korumayı ve geliştirmeyi planlamaktadır. Ancak yukarıda belirtilen hususlar, AB'nin ve Rusya'nın bölge üzerindeki hedefleri ve çıkarları bağlamında bölgeyi kendi taraflarınca nasıl tanımladıkları konusunda yeterli bilgi sunmamaktadır. Avrasya bölge olarak politik, sosyal ve kültürel geniş bir mozaiğe sahip olduğundan AB ve Rusya temel çıkarları ve fiziksel güvenlik konuları dışında bölge üzerinde ontolojik güvenlik inşası adına büyük ve derin bir rekabet içerisine girmiş bulunmaktalar. Böyle bir rekabet de ikili ilişkilerde ontolojik güvenlik ikilemine yol açmaktadır.

Çalışmanın amacı, iki temel dayanağa vurgu yapmaktadır. Çalışma ilk olarak AB'nin ve Rusya'nın ortaya çıkan Avrasya bölgesini ve bölgenin politik, kültürel ve ekonomik dinamiklerini 'öteki' ve 'kimlik' bağlamında nasıl anlamlandırdıklarını ve tanımladıklarını ortaya koymaktır. Bununla birlikte her iki tarafın Avrasya'da kimlik bağını, bölgedeki hedefleri ve çıkarları doğrultusunda nasıl oluşturmaya ve sürdürmeye çalıştıklarını açıklamaktır. Diğer bir ifade ile AB ve Rusya bölgede nasıl bir sosyal dünya inşa etmeye çalışmaktadır? İkinci olarak ise çalışma AB'nin ve Rusya'nın bölgede aldıkları aksiyonlar ve sergiledikleri davranışların özündeki kavramsal ve normatif anlatıların ortaya çıkardığı ontolojik güvenlik ikilemini, diğer aktörlerin ontolojik güvenliklerini sağlamak adına anlatılarının, eylemlerinin ve davranışlarının diğer aktörlerin ontolojik güvenliği tehdit etmesi bağlamında analiz etmektir. Ancak bu noktada AB ve Rusya, ontolojik güvenliklerini benzer normatif planlardan türetmeye çalışsalar da rekabet içerisinde Rusya'nın bölgedeki kimlik hâkimiyeti tarihsel ve mekânsal olarak köklü iken AB bölgede kimlik vurgusunu bağımsızlık sonrası sürece ve mekâna dayandırmaktadır. Her iki tarafın da kimlik üzerinden özellikle politik topluluklara seslenişi farklılık göstermektedir.

Çalışma, tartışma konusu olan ontolojik güvenliğe düşünsel ve davranışsal tartışmalar açısından yaklaşımı ile katkı sunmaktadır. Düşünsel açıdan bakıldığında politik toplumların geçmişlerinin davranışlarına nasıl etki ederek kendileri adına bir algı oluşturdukları analiz

edilirken davranışsal tartışmalar ise politik toplulukların diğer aktörlerle çoğunlukla da devletlerle ilişkileri çerçevesinde oluşan algı ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmada AB'nin ve Rusya'nın politik topluluklar olarak Avrasya anlatıları ve tanımlamaları çerçevesinde bölgeye yönelik yol haritaları incelenmektedir.

Çalışmanın ilk bölümünde ontolojik güvenliğe kavramsal açıdan yer verilirken ikinci bölümde AB'nin ve Rusya'nın ontolojik güvenlik algısı analiz edilmektedir. Çalışmanın son bölümünde ise AB'nin ve Rusya'nın ontolojik güvenlik algısı bağlamında Avrasya tanımlamaları ve ortaya çıkan ontolojik güvenlik ikilemi değerlendirilmektedir.

Kavramsal Açıdan Ontolojik Güvenlik

Güvenlik, birey açısından tehditlerden uzak olma ve varlığını sürdürme anlamı taşıdığı gibi toplumlar ve devletler için de aynı anlama sahiptir. Ancak bireyler, toplumlar ve devletler bahse konu fiziksel güvenliklerinin dışında ait oldukları kimliklerin güvenliğine de ihtiyaç duymaktadırlar. Diğer bir ifadeyle kimliğin güvenliği de birey, toplum ve devlet temelinde varlığın korunması ve sürdürülmesi adına ayrılmaz bir bütünün parçasıdır. Kimliğin güvenliğini açıklayan kavram ise 'ontolojik güvenlik' kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ontolojik güvenlik kavramı, İskoç psikiyatrist Ronald D. Laing tarafından ortaya atılan ve İngiliz sosyolog Anthony Giddens tarafından geliştirilen, bireyin istikrarlı ve devamlı bir benliğe duyduğu ihtiyaçtan yola çıkar ve birey kendi varlığını devamlılık içinde deneyim etme ihtiyacı duyar.[2] Giddens, bireylerin bedensel ve ruhsal yani ontolojik güvenliklerini inşa etmek adına çeşitli standart davranış modelleri ortaya koyduklarını ve bu modellerin de bireylerin özgüven temelinde tehditlere ve korkulara karşı durabildiklerini belirtmektedir.[3] Diğer bir ifadeyle, bireylerin geliştirdikleri bu rutin davranış modelleri bireylerin kendilerinin ve çevrelerinin varlığının devamı için bir güven oluşturmakla birlikte gelecekte de öz-alıntılarla pekişen bir güven ortamı sunmaktadır. Bu durum bireyin geçmişi, bugünü ve geleceği arasında bağ kuran öz-alıntıya sahip olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, ontolojik güvenlik "insanların kendi öz-kimlikleri ile karşılıklı olarak bağlı oldukları sosyal ve fiziki ortamların sürekliliğine" dair sahip oldukları güven hissidir.[4] Özetle, ontolojik güvenlik bireyin kendi olma ve beklentilerini gerçekleştirme çabası adına istikrar arayışı olarak tanımlanabilir. Jennifer Mitzen ise ontolojik güvenliği sadece bedeni değil aynı zamanda özün yani kimliğin güvenliğinin inşa edilmesi olarak tanımlamakta ve bireyin beklentilerinin karşılanması için amaçların ve araçların uyumlu olması gerektiğini aksi takdirde bireyin korku ve endişe içine girerek kendini güvensiz hissettiğini ve dolayısıyla çatışmaya girme ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.[5] Bireylerde yaşanan bu durum devletler için de geçerli olup devletler sadece fiziksel güvenlikleri ve çıkarları için değil ahlaki, insani ve onursal nedenlerden ötürü de çatışmaya girebilirler. Bu durum bireylerde olduğu gibi

[2] Bahar Rumelili ve Umut Can Adısönmez, "Uluslararası İlişkilerde Kimlik-Güvenlik İlişkisine Dair Yeni bir Paradigma: Ontolojik Güvenlik Teorisi", *Uluslararası İlişkiler*, Cilt 17, Sayı 66, 2020, ss.24-25.
[3] Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, 1991, s.8.
[4] Bahar Rumelili ve Umut Can Adısönmez, *a.g.m.*, s.25.
[5] Jennifer Mitzen, "Ontological Security in World Politics: State Identity and the Security Dilemma", *European Journal of International Relations*, Vol: 12, No. 3, 2006, ss.343-344.

ontolojik güvenlik kavramı ile açıklanabilir. Burada da devletin çatışmaya girme sebebi, özü yani kimliği güvence altına alma isteğidir. Devletler de ontolojik güvenlik arayışı içindedirler. Devletler de bireyler gibi kurulma aşamasındaki tüm değerlerine sahip çıkarak onları güvence altında tutmak ve sürdürmek istemektedirler. Bu çerçevede devletler sahip oldukları değerleri ulusal sınırları içerisinde ve dışarıda diğer devletlerle ilişkilerinde sürekli kılmak isterler ve bu hususta bireyler gibi standart davranış modelleri ya da örüntüleri geliştirmektedirler.[6] Temel amaç, devletin kimliğinin güvence altına alınmasına ilişkin istikrar arayışıdır. Bu bağlamda devletlerin fiziksel olarak var olma çabalarının ötesinde davranışlar sergiledikleri ve diğer devletler tarafından tanınma amacı güttükleri söylenebilir. Bireyler gibi devletler de ontolojik güvenlik ihtiyacı kapsamında tutarlı ve istikrarlı olma eğilimi içinde diğer devletlere ve aktörlere karşı geliştirdikleri rutin davranışlara ve öz-anlatılara bağlı kalarak davranış sergilemektedirler. Ontolojik güvenlik, fiziksel dış tehditten ziyade iç kaynaklı var olma ve bunu sürdürme ile kimliğin yani özün kaybolması kaygısına dayanarak oluşan tehdit algısı odağında şekil bulmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi ontolojik güvenlik kavramının temel argümanı kimlik ve kimliğin 'öteki'ne karşı korunması ve sürdürülmesidir. Bu bağlamda ontolojik güvenlikten kasıt kimliğin güvenliğinin inşasında anlam bulmaktadır. Kimliğin korunması vasıtasıyla inşa edilmeye çalışılan ontolojik güvenlik, istikrar arayışı temelinde aynı zamanda olumsuz gelişmelerden de faydalanmaktadır. İsrail-Filistin çatışmasının taraflar nezdinde de sonuçlandırılmak istenmemesi ve tarafların içinde bulundukları güvenlik ikileminden çıkma adına gerçekçi adım atmamaları bu anlamda önemli bir örnek teşkil etmektedir. Tarafların özellikle kimlik, din, vb. soyut kavramlar üzerinde çatışmaları, tarafların ontolojik güvenliği tesis etmedeki önemli bir besin kaynağını oluşturmaktadır. Uİ yazınında ontolojik güvenlik kavramına ilişkin temel görüş ayrılıkları ontolojik güvenliği oluşturan ana argümanlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. İlk olarak, ontolojik güvenliğin devletlerarası ilişkilerde oluşturulan standart davranış kalıpları ve bu davranışların sürekliliğini esas alan yaklaşımdır. İkinci ise, ontolojik güvenliğin oluşmasında toplumsal dinamiklerin temel etken olduğunu savunan yaklaşımdır. Son yaklaşım ise, ontolojik güvenliğin kimlik temelinde 'ben/öteki' ayrımı ile oluştuğunu savunmaktadır. Çalışmada ele alınan konu da son yaklaşım ile analiz edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, Çin'in de örnek gösterilmesi bağlamında devletlerin birbirleri ile sürdürdüğü standart/rutine davranış kalıpları ile ontolojik güvenlik sağladığı araçların (kimlik, ben/öteki ayrımı) temel yapı taşı olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle, ontolojik güvenlik kavramı bir yandan içsel, dışsal ve Öteki ile etkileşim içinde oluşan öz-anlatılar ve öz-imajların devamlılığına duyulan sosyo-psikolojik ihtiyacı ön plana alırken; bir yandan da değişen iç ve dış koşullar çerçevesinde bu öz-anlatı ve öz-imajların yeniden şekillendiğine de vurgu yapmaktadır.[7]

---

[6] Catarina Kinnvall, ''Globalization and Religious Nationalism: Self, Identity, and the Search for Ontological Security'', *Political Psychology*, Vol.25(4), 2004, ss.743-744.
[7] Bahar Rumelili ve Umut Can Adısönmez, *a.g.m.*, s.31.

AB'nin ve Rusya'nın Ontolojik Güvenlik Algısı

AB'nin ve Rusya'nın iki önemli aktör olarak ulusal kimliklerinin öz-anlatılara sahip olması, kendi kimlikleri bağlamında farkındalık yaratması, uluslararası politikada nasıl bir aksiyon almaları ve kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı tanımlamaları açısından birçok avantaj sunmaktadır. Her iki aktörün öz-anlatıları aynı zamanda politik evren ile politik bölge arasındaki ilişkileri nasıl tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Aralarındaki farklılıklara rağmen AB ve Rusya, kendi öz-anlatılarını ve 'ben' algısını oluşturmada birçok sayıda benzer anlatılara da sahiptirler. Hatta her iki taraf da birbirlerinin öz-anlatıları içerisinde dolaylı ya da açıkça 'öteki' olarak yer almaktadır. Bilindiği üzere, ötekileştirme ontolojik güvenliğin oluşturulmasında en temel argümanlar içerisinde yer almaktadır. 'Ben ve Öteki'nin oluşması, zaman içerisinde ait olma koşullarına ilişkin sınırlamalar ve sınırlar bağlamında gerçekleşmektedir.

Sosyal bir aktör olarak devletler gibi AB de kendi kimliğine ilişkin kurucu temeline dayanan bir öz-anlatıya sahiptir. Bilindiği üzere, öz-anlatılar politik bir topluluğun ya da devletin tarihsel ve politik birikimini kimliği içerisinde açıklamaktadır. Aynı zamanda bir şeyin yok oluşunun yeni bir şeyin doğuşuna yol açtığının izlerini taşımaktadır. AB'nin uluslarüstü bir yapı olarak ortaya çıkışına ait öz-anlatılar genellikle Roma İmparatorluğu'nun çöküşü ile ilişkilendirilmeye çalışılsa da AB, kurucu temeline dayanan kimliğini ve bunu ortaya koyan öz-anlatılarının kaynağı olarak milliyetçiliğin doğurduğu kriz ve çatışmaların bir sonucu olarak görmektedir. AB'nin kurucu değerleri liberal demokrasiye dayanmaktadır. AB'nin kimliğini oluşturan değer ve aidiyet duyguları AB'nin kendini tanımlaması ve diğer aktörlerce tanınması açısından önem arz etse de Rusya için bir ontolojik güvenlik tehdidi oluşturduğunu söylemek mümkündür. AB, kuruluşu ile yeni bir politik aidiyet, bölge ve bağımsızlık öz-anlatısına sahip olmuştur. AB sahip olduğu siyasi geleneğini I. Dünya Savaşının ortaya çıkardığı ekonomik, sosyal ve siyasal yıkımları bağlamında terk etmek durumunda kalmakla birlikte diplomasi ve barış temelli yaklaşımı da reddetmiştir. I. Dünya Savaşı yıllarında AB, 'Merkezi Avrupa (Mitteleuropa)' düşüncesi temelinde siyasi kimlik oluşturma ideolojisini ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, Napolyon'un Avrupa bütünleşmesi fikrine karşı çıkmasının ötesinde II. Dünya Savaşına giden süreçte AB sınırları içerisinde milliyetçilik akımının güçlenmesine ve aynı zamanda faşist yönetimlerin iktidara gelmesine sebep olmuştur. İlerleyen süreçte de faşizm, Avrupa düşüncesinin net bir ifadesi olarak kabul görmeye başlamıştır. Büyük travmalara ve yıkımlara sebep olan faşizmin Avrupa düşüncesinin gerçekleştirilmesinde ve Avrupa medeniyetinin kimlik temelinde tanımlanması ve diğer aktörlerle devletler nezdinde tanınması açısından temel unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bilindiği üzere, Avrupa ilk oluşum sürecinde kendini tanımlamadan önce 'öteki' bağlamında Doğu'yu tanımlamış ve bunun üzerinden kendini yani kimliğini tanımlamıştır. Bu bağlamda AB'nin oluşum sürecinden günümüze kimlik temelli yaklaşım perspektifinde 'öteki' ve 'ötekileştirme' argümanları ile inşa sürecinde olduğunu söylemek mümkündür. 20. yüzyılda Avrupa'nın kendini faşizm karşıtı bir kimlik içerisinde tanımlamış olması da bugüne değin demokratik olarak algılanmasına ve tanınmasına sebep olmaktadır. Avrupa, I. ve II Dünya Savaşları sonucu yaşadığı acı tecrübeler ve ekonomik, kültürel ve siyasal gelişmeler ışığında oluşturduğu bilinç ile bir birlik yapılanması

giderek yeniden bir Avrupa fikrinin ideolojik olarak oluşmasına zemin hazırlamıştır. 'Avrupa Birliği' fikrinin ortaya çıkmasında özellikle II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'nın uluslararası politikada etkisizleşmesi ve Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) iki güç merkezi olarak ortaya çıkmasıdır. Soğuk Savaş döneminin başlaması ile yeni Avrupa fikrinin 'Avrupa Birliği' bağlamında kimlik temelli tanımlanma çabası hız kazanmıştır. Soğuk Savaş döneminde de AB, 'Batı' olarak algılanmış ve daha önce de olduğu gibi 'Doğu' düşman ve karşıt pozisyonda konumlandırılarak yeni bir Avrupa kimliğinin tanımlanması gerçekleştirilmiştir. Avrupa kendini 'Avrupa Birliği' çatısı altında tarihsel, kültürel, ekonomik, politik değerleri ile geçmiş ve gelecek arasında köprü kuran yapısı ve demokrasinin ve modernizmin merkezi konumuna sahip olduğunu vurgulayarak 'Doğu'ya da bu açıdan vizyon sağlamayı hedefleyen yaklaşımı ile bütünleşen yeni bir kimlik içerisinde tanımlamıştır. AB'nin bu yeni kimlik tanımlaması o gün için SSCB, bugün ise Rusya açısından ontolojik bir güvenlik tehdidi olarak algılanmaktadır. AB çatısı altında tanımlanan bu yeni Avrupa kimliği ortak medeniyete, hukukun üstünlüğüne, temsili demokrasi ilkelerine, insan haklarına, eğitimde fırsat eşitliğine vb. evrensel değerlere vurgu yapmaktadır. Tüm bu gelişmelere paralel olarak AB'nin genişleme politikası bağlamında Rusya'nın tarihsel mirası olarak gördüğü Doğu Avrupa'da ekonomik, politik, kültürel, vb. açılardan entegrasyon sürecini hızlandırması ve Çin'e uzanan ticari açılımları gerçekleştirmesi de Rusya açısından ilişkilerde ontolojik güvenlik tehdidi algısını her geçen gün daha da güçlendirmektedir. AB'nin Doğu Avrupa'da Rusya'nın sahip olduğu siyasal ve kültürel birikimi entegrasyon politikası ile aşındırması ve Avrasya bölgesinde ticaret ve enerji alanlarında iş birliklerine gitmesi ve bunun da ötesinde AB'nin tüm bu girişimlerinin ve uygulamalarının rutin davranış kalıpları içinde kimlik temelli 'ben/öteki' yaklaşımı ile gerçekleşiyor olması, Rusya açısından kendisinin hinterlandı üzerinde rekabetin ontolojik güvenlik ikilemine dönüştüğünün önemli bir göstergesidir. AB'nin Rusya ile ilişkileri açısından bakıldığında, ilişkilerin seyri genellikle AB'nin kendini öz-anlatıları bağlamında yeni düzenin örnek modeli ve kural koyucu aktör olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. AB'nin bu yaklaşımı özellikle Soğuk Savaş dönemi ve sonrasında öncelikli olarak Doğu Avrupa'da akabinde ise Avrasya'da izlenmektedir. AB, bu yaklaşımı ile sadece fiziksel güvenliği açısından fiziki genişleme ile kalmamakla birlikte bahse konu bölgelerde postmodern yönetimsel anlayışı ile bir fikir ve örnek model olarak var olma çabası içine girmiştir.[8] AB'nin bu yaklaşımını bugün de devam ettirdiği görülmektedir. Bu yaklaşımı ile AB, özellikle Avrasya'da Rusya'nın karşısına 'ben' ve 'öteki' karşıtlıkları ile tarihsel gelişmeler ışığında serbest piyasa ekonomisi ve liberal demokrasi anlayışları çerçevesinde oluşturduğu öz-anlatıları ile çıkmaktadır. AB'nin bu yaklaşımına ilişkin tutumları ve davranışlarının en önemli sebebi de 'Avrupalılık' bilincinin kimlik temelli entegrasyonunun AB'nin ontolojik güvenliğinin sağlanmasında önemli bir yapı taşı olarak kabul görmesidir.[9] AB'nin komşuluk ve Doğuya ilişkin ortaklık politikaları içerisinde bu yaklaşıma derinlemesine yer verdiği görülmektedir. Öte yandan bu durum ise Rusya tarafından

[8] Elisabeth Johansson-Nogues, ''The EU's ontological (in) security: Stabilising the ENP area ... and the EU-self?'', *Cooperation and Conflict*, Vol.53(4), 2018, ss.531-532.
[9] Andrey Makarychev, ''A New European Disunity: EU-Russia Ruptures and the Crisis in the Common Neighborhood'', *Problems of Post-Communism*, Vol. 62, 2015, ss.313-314.

jeopolitik bir proje olarak algılanmaktadır. AB, Avrasya'da Rusya ile olan rekabeti ve ontolojik güvenliğin inşası bağlamında bölge devletleri ile olan ilişkilerinde öz-anlatıları ile kendisini bağımsızlığın, demokrasinin ve milliyetçiliğin en önemli temsilcisi ve bu açıdan düzen/oyun kurucu olarak tanımlamaktadır. Öte yandan AB Rusya'yı 21. yüzyılın politik, ekonomik ve güvenlik gerçekliklerine uyum sağlayamaması ve Rusya'nın sınırları dışındaki bağımsız yapılara da müdahale etme çabası hususlarında eleştirmektedir. Avrasya'da temel iki aktör olarak AB ve Rusya, kendi öz-anlatıları ve 'ben/öteki' karşıtlığı ile rekabetin tansiyonunu yükseltmektedirler. AB, Avrasya bölgesindeki devletlerle geliştirdiği yakın ilişkiler ve ticari anlaşmalar vasıtasıyla ilgili devletleler üzerinde sadece siyasal ve ekonomik entegrasyon sürecini değil, aynı zamanda sosyal yapı açısından öz-anlatıları ile normatif vizyonunu da işleterek güçlendirme hedefi içerisindedir. AB, bu yaklaşımı ile ontolojik güvenliğinin inşası ve sürdürülebilirliği adına Rusya'yı istilacı, Çin'i ise para gücü ile satın alan bir devlet olarak tanımlarken Rusya ise AB'yi öz-anlatıları çerçevesinde tarihsel olarak yayılmacı, çıkarcı ve güç düşkünü olarak tanımlamaktadır. Rusya, değer yargıları, kimliği ve dolayısıyla öz-anlatıları çerçevesinde AB'nin Avrasya ile olan ilişkilerini fiziki tehditten ziyade ontolojik bir tehdit olarak değerlendirmektedir. AB'nin öz-anlatılarının geleneksel bağımsızlık biçimlerini reddeden kurumsal geçmişini, milliyetçiliğin ve ulusal çıkarların da yanlış sonuçlar ortaya koyduğunu doğruladığını söylemek mümkündür.

AB'nin gelişen ve derinleşen öz-anlatısı, Rusya açısından devletin gücünün hem ulusal hem de uluslararası düzeyde arttırılmasını gerekli kılmaktadır. AB sahip olduğu politik değerlerini sınırları dışına taşıma amacı gütmektedir. Bu bağlamda Rusya'nın sadece kendi sınırları içerisinde değil Sovyetler Birliği dönemindeki sınırları da kapsayacak şekilde çoklu bir yönetim kurmaya çalıştığı görülmektedir. Ancak AB'den farklı olarak Rusya, kendi liderliği yani devletin otoritesinin yeniden inşa edilmesi ile bu girişimi gerçekleştirme çabasındadır. Öte yandan Soğuk Savaş sonrası dönemden günümüze AB, demokrasi temelinde çoklu yönetim anlayışını uygulamaları ile pratiğe dönüştürmektedir. Bu yaklaşım farklılığı, her iki aktörün ontolojik güvenliğin inşası ve öz-anlatının gelişip derinleşmesi adına ayrıldıkları noktaları göstermektedir.[10] Bu durum, AB ve Rusya arasındaki Avrasya adına bölgesel rekabette ontolojik güvenlik ikileminin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Rusya, değişen iç ve dış koşullar çerçevesinde öz-anlatılarını özellikle SSCB temelinde devletin yeniden güçlendirilmesi ile şekillendirmeye çalışmakta ve bu bağlamda Avrasya üzerine bölgesel politikası içerisinde 'ben'in 'öteki'ne (AB ve Avrasya bölgesi devletleri) karşı güçlü kılınması düşüncesine yer vermektedir.[11] Rusya bu yaklaşımı ile Avrasya üzerinde 'yeni' bir okuma ve aksiyon almaktan ziyade sadece tarihsel miras düşüncesi ile çoklu bir yönetim anlayışından uzak durmaktadır. Ayrıca bölge üzerinde kendi değer yargılarına ve öz-anlatılarına müdahale edilmemesi AB'yi ötekileştirme bağlamında siyasi, ekonomik ve kültürel erozyonun parçası olarak göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, Rusya'nın SSCB'nin dağılması sonrasında AB gibi yeni bir başlangıç yaptığını

[10] Hiski Haukkala, ''The European Union as a Regional Hegemon: The Case of European Union Neighbourhood Policy'', *Europe-Asia Studies*, 60(9), 2008, s.1612,
[11] Dmitri Trenin, ''Russia's Changing Identity: In Search of a Role in the 21st Century'', CARNEGIE Moscow Center, 18.08.2019, https://carnegie.ru/commentary/79521 (Son Erişim: 25.09.2020).

söylemek mümkün değildir. Bugüne gelindiğinde de uluslararası sistem içerisinde yaşanan değişim ve gelişmeler ışığında Rusya'nın öz-anlatıları ve kimlik vurgularının günün koşullarından uzak, geçmiş üzerinden şekillendirilmeye çalışıldığı açıkça görülmektedir. Rusya'nın geçmiş üzerinden şekillendirme çabası ise Çarlık Rusyası ve SSCB dönemlerindeki güç ve başarı vurgusuna dayandırılmakta ve bu durumun uluslararası kamuoyu tarafından da algılanması planlanmaktadır. AB, I. Dünya Savaşı sonrası ortak değerler, çıkarlar ve demokrasi temelinde birlik kararı alarak kurumsallaşma sürecine girerken Rusya'nın SSCB'nin dağılma süreci sonrası politik, sosyal ve kültürel travma yaşayarak 'yeni' üzerine odaklanamaması öz-anlatıları ve kimlik yapısı gelişimi açısından bugüne değin kısır bir döngü içerisinde devlet temelli yaklaşımdan kopamamasını sağlamıştır.[12] Bu durum ise Rusya'nın öz-anlatıları içerisinde Batı'nın ontolojik bir tehdit olarak algılanmasını ve Rusya'nın yapısal olarak gelenekselcilikten uzaklaşamamasına sebep olmuştur.[13] Bu bağlamda Rusya'nın AB'yi ontolojik açıdan bir tehdit olarak görmesine ilişkin örnekler arasında Güney Osetya Savaşı, Ukrayna'nın AB'ye yönelişi ve vize serbestisi tanınması ve AB'nin Rusya'nın Kırım'ı yasadışı ilhakı karşısında aldığı tutum ve çevre devletlerle olan ilişkileri yer almaktadır. Rusya özellikle 1917 Bolşevik Devrimi ile ontolojik güvenlik kaybı hissi yaşamaya başlamış ve bu süreçten itibaren devletin güçlü kılınması hedefi çerçevesinde iç ve dış gelişmelere yön verme amacı ile sınırları içinde ve dışında ontolojik güvenliği sağlamaya çalışmaktadır.[14] Rusya bu yaklaşımı içerisinde diğer bir araç olarak da 'Slav' ırklarının birlikteliğini tarihi, kültürel ve dini açıdan gündeme taşıyarak Kırım'ın stratejik önemini vurgulamaktadır. Rusya'nın ontolojik güvenliğin inşası adına öz-anlatılar ve kimlik açısından AB'ye göre iki noktada farklılık göstermektedir: 1) Rus öz-anlatıları içerisinde etnik aidiyet ve biyolojik determinizmden ziyade milliyetçilik ve istisnacılık vurgusu ön plandadır. 2) Rusya, Çarlık döneminden günümüze dil, kimlik ve kültür açısından karmaşık bir yapının sentezi olduğu düşüncesini kabul etmemektedir. Rusya, milliyetçi öz-anlatıları ile sınırları içerisinde ve Orta Asya, Avrasya gibi bölgelerde evrensel bir öz-anlatıya uzak kalarak AB'nin evrensel anlatıları karşısında hareket kabiliyetini sınırlandırdığını ve dolayısıyla da Rusya'nın AB'yi ontolojik güvenlik tehdidi olarak algıladığını söylemek mümkündür.

AB'nin ve Rusya'nın Avrasya'ya Yönelik Algılamaları ve Ortaya Çıkan Ontolojik Güvenlik İkilemi

AB'nin öz-anlatıları içinde normatif güç, önceden tanımlanan politik bir topluluğa ev sahipliği yapan bölgenin güvenliği ve yaşamına etki etme amacı yer almamaktadır. AB, öz-anlatıları içerisinde sınır ötesi bölgelere yönelik var olanı kabullenme ve bunun üzerinden ortak değerler ve çıkarlar oluşturma yaklaşımını benimsemektedir. Temel amaç, uluslararası entegrasyon ve gelişim ile insanlığa özgürlük, barış, demokrasi, dayanışma ve refah bir yaşam sunmaktır. AB'nin öz-anlatıları 'güven' duygusu temeline dayanmakta ve bu bağlamda AB,

[12] Uğur Tekiner, ''The 'European (Union) Identity': An Overview'', 15 Nisan 2020, ss.3-5, https://www.e-ir.info/2020/04/15/the-european-union-identity-an-overview/ (Son Erişim: 25.09.2020).
[13] Dmitri Trenin, *a.g.m.*, s.5.
[14] Igor Zevelev, ''Russian National Identity and Foreign Policy'', CSIS – Center for Strategic and International Studies, Aralık 2016, ss.3-5, https://www.jstor.org/stable/resrep23235?seq=1#metadata_info_tab_contents (Son Erişim: 25.09.2020).

sınırları içinde ve dışında değer yargılarını paylaşanlara tüm iletişim kanallarını açık tutacağını da taahhüt etmektedir.[15] Bölgesel politikaları açısından ise AB, öz-anlatıları içerisinde coğrafik bir hedef bölge/sınır belirlememektedir. Bu noktada evrensel bir çizgi takip ettiği söylenebilir. AB'nin ontolojik güvenliğin inşası adına öz-anlatıları içerisinde klasik güç anlayışına ve jeopolitik bir yaklaşıma yer verilmemektedir. Öte yandan Rusya ise öz-anlatıları içerisinde coğrafik sınırlarına SSCB dönemindeki güç ve politik, kültürel ve tarihi bağlar açısından önem atfetmektedir.[16] Rusya bu yaklaşımı ve ontolojik güvenliğinin inşası adına öncelikli olarak devletin güçlü kılınmasını gerekli görmektedir. SSCB sınırlarında yeniden çok boyutlu etki sahası oluşturma çabasında iken bu bölgede yani Avrasya'da bağımsız devletlerin varlığını, bu devletlerin de kimlik ve değerler oluşumunu göz ardı ederek hareket etme düşüncesindedir. Bu bağlamda Rusya'nın, SSCB'nin dağılması sonrası hem uluslararası sistemde hem de bölgesel olarak Avrasya'da meydana gelen gelişmeleri 'yeni' perspektifte okuyamadığı ve kimlik ile değer yargıları açısından günün koşullarının dikkate alınmadığını söylemek mümkündür.[17]

AB ve Rusya ilişkilerinde rekabetin yaşandığı önemli bölgelerden biri de Avrasya'dır. İki aktör olarak farklı bakış açısı ve yaklaşımları ile AB ve Rusya, bölge üzerinde ontolojik güvenlikleri adına da derin bir rekabet içerisindedir. Bu durum nihai aşamada ilişkilerde ontolojik güvenlik ikileminin oluşmasına yol açmaktadır. Bilindiği üzere ontolojik güvenlik, politik aktörlerin ve yapıların sosyal dünyalarını ve hareket kabiliyetlerini düzenleyen ve onlara anlam katan öngörülebilirlik üzerine oluşturulmaktadır. Bu bağlamda AB ve Rusya ilişkilerinde ontolojik güvenlik ikilemini ikili ilişkilerdeki yaşanan gelişmeler ışığında ele almak yararlı ve açıklayıcı olacaktır.

AB – Rusya ilişkileri, 1994 yılında imzalanan ve 1 Aralık 1997 tarihinde yürürlüğe giren 'Ortaklık ve İşbirliği' anlaşması (Partnerships and Cooperation Agreement – PCA) ile hız kazanmaya başlamıştır. Anlaşma, ikili ilişkilerin yasal dayanağını oluşturmakla birlikte birçok konuda iş birliği ve diyalog zemini sunma amacını taşımaktadır. AB açısından Orta ve Doğu Avrupa politikaları ile benzer bir yapıya ve yaklaşıma sahip olan anlaşma, Rusya açısından ise SSCB sonrası yeniden yapılanmanın 'Batı' kanadının önemli bir ticari Pazar olarak görülmesi anlamını taşımaktadır. AB, Rusya'nın Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde olduğu gibi çoğulcu demokrasi anlayışını benimsemesini ve serbest piyasa ekonomisine geçişini öngörmektedir. Ayrıca AB'nin birlik içerisinde sahip olduğu norm ve değerlerin de Rusya tarafından da benimsenmesini istemektedir. Bu amaçla taraflar arasında 31 Mayıs 2003 tarihinde gerçekleştirilen St. Petersburg Zirvesinde ortak ticari faaliyet alanı oluşturma, özgürlük, güvenlik ve adalet konularında ortak faaliyet alanı oluşturma, dış güvenlik alanı oluşturma ve bilim, sanat ve kültür alanlarında iş birliğinin arttırılması hususlarında kararlar alınmıştır. Ancak zirve sonrası

[15] John Erik Fossum, ''Identity-politcs in the European Union'', *Journal of European Integration*, Vol.23(4), 2001, ss.378-379, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07036330108429109 (Son Erişim: 28.09.2020).
[16] Martina Alvarez Portas, ''National Identitiy and Foreign Policy: A Brief Analysis of Their Connection in Russia'', Opinion Paper, IEEE, 25/2020, ss.6-7, http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2020/ DIEEEO25 _2020MARALV_Rusia-ENG.pdf (Son Erişim: 25.09.2020).
[17] Marlene Laruelle, ''Russia's National Identity and Foreign Policy toward Asia-Pacific'', The Asan Forum, 25 Ocak 2014, http://www.theasanforum.org/russias-national-identity-and-foreign-policy-toward-the-asia-pacific/ (Son Erişim: 25.09.2020).

süreçte Rusya alınan kararların uygulanması konusunda yeterli çabayı göstermediğinden dolayı AB 2008 yılında Khanty-Mansiysk Zirvesinde Rusya'nın bu yaklaşımından rahatsız olduğunu ifade etmişse de Rusya'nın tutumu değişmemiş ve ilişkiler gel-git tandeminde yol almaya başlamıştır. İlişkinin seyri açısından bu durumun taraflar arasında zaman içerisinde ontolojik güvenlik ikilemine yol açtığı ve ilişkilerin tarafların kendi kimliklerinin hâkimiyeti üzerine bir rekabet ortamında ilerlediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, AB'nin ve Rusya'nın Avrasya'da kimlik adına değer yargıları açısından derin bir rekabet içinde olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum, AB ve Rusya açısından ilişkili oldukları diğer bölgeler için de geçerli bir konuma sahiptir. AB'nin doğu eksenli genişleme politikası bağlamında SSCB sınırları içinde klan on ülkenin AB üyeliğine kabulü ve NATO'nun genişlemesi sonucunda Rusya'nın AB ile komşuluk sınırının oluşması, AB-Rusya ilişkilerini hedeflenen ortaklık ve iş birliği planından uzaklaştırmıştır. Rusya açısından bu durum, fiziksel ve ontolojik güvenlik adına bir tehdit olarak görülmektedir. Rusya'nın Ukrayna'ya askeri müdahalesi, Kırım'ı yasa dışı ilhakı, Dağlık Karabağ sorununda ve Güney Osetya savaşında gerçekleştirmiş olduğu müdahaleler ve yaklaşımları fiziksel güvenlik tehdidi dışında ontolojik güvenliği adına tehdit algılamasının birer çıktısı olarak açıklanmaktadır. Öte yandan AB'nin komşuluk politikası bağlamında 'Doğu Ortaklığı' programı ile Avrasya üzerinde insan hakları, demokrasi, egemen devlet ve hukukun üstünlüğü ilkeleri çerçevesinde bölge devletleri ile ilişkilerini geliştirmesi ve bu devletlere kendi kimlik, değerleri ve normlarına uygun yönetim anlayışı ve iş birliği ile cevap vermeleri durumunda mali yardım, serbest ticaret ve vize serbestisi konularında destek vereceğini ifade etmesi de Rusya açısından ilişkilerde ontolojik güvenlik ikileminin oluşmasına yol açan sebepler arasında yer almaktadır.[18] Rusya, AB'nin genişleme politikası ve ontolojik olarak varlığını Avrasya üzerinde tesis etme mücadelesine karşılık olarak bölge devletleri ile ilişkilerinde SSCB dönemindeki güç, kimlik, değer ve normlar üzerinden bir tanımlama ve algı yaratmaya çalışmaktadır. Rusya, bölge üzerinde ontolojik güvenliğinin inşası adına Rusya'nın devlet olarak güçlü olması gerekliliğini savunmaktadır.[19] Bölge devletlerini kendi yönetim anlayışı çerçevesinde bir çatı altında tutma çabası içine girmiştir. Ancak Rusya'nın tarihsel miras olarak gördüğü bölge üzerine yaklaşımı içerisinde ilgili devletlerin kendi kimlik, değerleri ve normları olduğu gerçeğini görmezden gelerek bu durumu özellikle 'Slav Birliği' potası içinde eritme yaklaşımına sahip olduğu görülmektedir.[20] Ayrıca Rusya'nın AB'yi ilgili devletler nezdinde ötekileştirerek 'ben' duygusu çerçevesinde karşıt konuma yerleştirme amacında olduğu görülmektedir. Kremlin'in Avrasya Ekonomik Birliği'ni (AEB) kurma girişiminin bir sebebinin

[18] Hrant Kostanyan, Assessing European Neighbourhood Policy Perspectives from Literature, Centre for European Studies, 2017, published by Rowman & Littlefield International, Ltd, ISBN: 978-1-78660-446-0 Ebook, ss.109-110, https://www.ceps.eu/wp-content/uploads/2017/02/ENP_LiteratureReviewWithCovers.pdf (Son Erişim: 30.09.2020).

[19] Aliaksei Kazharski, ''Civilizations as Ontological Security? Stories of the Russian Trauma'', *Problems of Post-Communism*, Vol.67, 2020, s.27, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10758216.2019.1591925? scroll =top&needAccess=true (Son Erişim: 27.09.2020).

[20] Jonas Gejl Pedersen, ''The Russian Quest for Ontological Security: An Inqury into the Reconstruction and Translation of the 'Russian Self' in Relation to theMilitary Intervention in the Kosovo and Ukraine Crises''PhD Dissertation, 30 Novenber 2018, published by Fællestrykkeriet, Aarhus University, ISBN: 978-87-7335-245-8, ss.102-103, https://politica.dk/fileadmin/politica/Dokumenter/Afhandlinger/jonas_gejl_pedersen.pdf (Son Erişim: 30.09. 2020).

de AB'nin Avrasya'ya çok yönlü entegrasyonunu engellemek ve bu sayede AEB'yi ontolojik güvenliği adına bir araç olarak gördüğünü söylemek mümkündür.

AB de Rusya'nın bu yaklaşımına karşılık bölge devletleri ile ilişkilerinde ilgili devletlerin bağımsızlıklarının, demokrasinin, insan haklarının ve hukukun üstünlüğünün var olması adına kendi kimlik, değerleri ve normlarına dikkat çekmekte ve Rusya'yı ötekileştirerek bu hususlarda engel olarak tanımlama çabasındadır. AB'nin bu yaklaşımı, öz-anlatıları temelinde şekil bulmaktadır. Rusya'nın 'Rus Dünyası' ve AB'nin 'Sınırsız Bir Dünya' tezlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan rekabet ve taraflarca atılan her bir adım kendilerine yönelik bir ontolojik güvenlik adına tehdit olarak algılanması her iki aktör arasındaki ilişkilerde ontolojik bir güvenlik ikileminin doğmasına sebep olmaktadır. Özetle, Avrasya bölgesi üzerinde Rusya ve AB kendi kimlikleri, değerleri ve yargıları tarafından oluşan öz-anlatıları bağlamında 'ben' varlığı ve etki alanı yaratma çabası içinde olup bölge devletleri ile ilişkilerinde birbirlerini ötekileştirme yaklaşımı ile etkisizleştirme yaklaşımındadırlar. Ayrıca Rusya ve AB'nin Avrasya tanımlamaları 'bölge' ve 'alan' bakış açısıyla birbirinden farklılaşarak AB Avrasya'ya bölge odaklı yaklaşım sergilerken Rusya Avrasya bölgesini tarihsel miras düşüncesi kapsamında kendine ait bir bölge olarak tanımlamaya çalışmaktadır.

Sonuç

SSCB'nin dağılmasından bugüne değin özellikle de son yirmi yılda AB ve Rusya, Avrasya bölgesinde kendi benlik algısını arttırmak ve ortaya çıkan yeni kimlikleri kendi kimlikleri altında bir arada tutmak gibi çeşitli yollarla Sovyet sonrası bu bölgede kendi öz-anlatılarını inşa etme çabası içerisindedirler. Her ne kadar süreç içerisinde AB ve Rusya kendi iç problemleri ile uğraşsalar da AB'nin sınırsız dünya tezi bağlamında Doğu Ortaklığı programı ile Avrasya bölgesinde kendi öz-anlatıları ile var olma çabası, öte yandan Rusya'nın tarihsel açıdan mirası olarak gördüğü Avrasya bölgesinde devletin güçlü kılınması gerekliliği düşüncesi ile bölge devletlerinin kimliklerinin kendi öz-anlatıları içerisinde özellikle Slav birliği yaklaşımı ile eritme ve eskiden olduğu gibi bölgede hâkim güç olma çabası, AB ve Rusya ilişkilerinde ontolojik güvenlik ikileminin oluşmasının temel nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki taraf da ontolojik güvenlik adına bu rekabet içerisinde 'benlik algısı' vurgusu ve ötekileştirme yaklaşımı ile hareket etmektedir. Rusya'nın Avrasya tanımlaması, kendi kimliği ve sahip olduğu değerler ile normların da bölge devletleri nezdinde kabul görülmesine dayanmaktadır. Bu yaklaşımı ile Rusya, bölge devletlerin kendi kimliklerini, kültürlerini, değerlerini oluşturduklarını kabul etmekten imtina etmektedir. Diğer bir ifade ile Rusya, SSCB sonrası bölgedeki gelişmeleri uluslararası sistemdeki gelişmeler ışığında okumaktan ve 'yeni'yi kabullenmekten kaçınmaktadır. AB ise kendi kimlik ve değerleri ile ortaya çıkan öz-anlatıları çerçevesinde Avrasya bölgesinde devletlerin bağımsızlık ve öz-anlatılarının demokrasi, insan hakları ve hukuk kuralları bağlamında oluşması neticesinde bölge devletleri ile serbest ticaret ve vize serbesti hakkı tanıma gibi araçlarla desteklediğini vurgulamaktadır. AB'nin Avrasya tanımlaması, kendisinin sınırsız dünya tezi temelinde liberal değerler ve uluslararası sistemdeki değişimler temelinde şekil bulmaktadır.

AB ve Rusya, ontolojik güvenliklerini inşa sürecinde içsel gelişmelerinin yanında birbirlerini 'öteki' konumuna alarak sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını ön planda tutmakta ve değişen

iç ve dış koşullar bağlamında ontolojik güvenliğin temeli olan öz-anlatılarını ve öz-imajlarını da yenileme çabasındadırlar. Ancak Rusya'nın yaklaşıma bakıldığında güncel gelişmelerden ziyade geçmişe ait değer ve normların üzerinde inşa etme çabası olduğu görülmektedir. Bu bağlamda AB ve Rusya ilişkilerinin özellikle Avrasya bölgesi perspektifinde sarmal bir ilişki ağına döndüğü, her iki tarafın da ontolojik güvensizliği güçlendirerek hareket ettiği ve bu durumun da ilişkilerde ontolojik güvenlik ikilemine yol açtığını söylemek mümkündür.

Kaynakça

Alvarez Portas, M., ''National Identitiy and Foreign Policy: A Brief Analysis of Their Connection in Russia'', Opinion Paper, IEEE, 25/2020, ss.6-7, http://www.ieee.es/ Galerias/ fichero/docs_opinion/2020/ DIEEEO25 _2020MARALV_Rusia-ENG.pdf (Son Erişim: 25.09.2020).

Fossum, J. E., ''Identity-politcs in the European Union'', *Journal of European Integration*, Vol.23(4), 2001, ss.373-406, https://www.tandfonline.com /doi/abs/ 10.1080/ 07036330108429109 (Son Erişim: 28.09.2020).

Giddens, A., *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, 1991.

Haukkala, H., ''The European Union as a Regional Hegemon: The Case of European Union Neighbourhood Policy'', *Europe-Asia Studies*, 60(9), 2008, ss.1601-1622.

Johansson-Nogues, E., ''The EU's ontological (in) security: Stabilising the ENP area ... and the EU-self?'', *Cooperation and Conflict*, Vol.53(4), 2018, ss.528-544.

Kazharski, A., ''Civilizations as Ontological Security? Stories of the Russian Trauma'', *Problems of Post-Communism*, Vol.67, 2020, ss.24-36, https://www.tandfonline.com /doi/full/ 10.1080/10758216.2019.1591925? scroll =top&needAccess=true (Son Erişim: 27.09.2020).

Kinnvall, C., ''Globalization and Religious Nationalism: Self, Identity, and the Search for Ontological Security'', *Political Psychology*, Vol.25(4), 2004, ss.741-767.

Kostanyan, H., Assessing European Neighbourhood Policy Perspectives from Literature, *Centre for European Studies*, 2017, published by Rowman & Littlefield International, Ltd, ISBN: 978-1-78660-446-0 Ebook, ss.109-110, https://www.ceps.eu/wp-content/uploads/2017/02/ENP_ LiteratureReviewWithCovers.pdf (Son Erişim: 30.09.2020).

Laruelle, M., ''Russia's National Identity and Foreign Policy toward Asia-Pacific'', The Asan Forum, 25 Ocak 2014, http://www.theasanforum.org/russias-national-identity-and-foreign-policy-toward-the-asia-pacific/ (Son Erişim: 25.09.2020).

Makarychev, A., ''A New European Disunity: EU-Russia Ruptures and the Crisis in the Common Neighborhood'', *Problems of Post-Communism*, Vol. 62, 2015, ss.313-315.

Mitzen, J., "Ontological Security in World Politics: State Identity and the Security Dilemma", *European Journal of International Relations*, Vol: 12, No. 3, 2006, ss.341-370.

Pedersen, J. G., ''The Russian Quest for Ontological Security: An Inqury into the Reconstruction and Translation of the 'Russian Self' in Relation to theMilitary Intervention in the Kosovo and Ukraine Crises''PhD Dissertation, 30 Novenber 2018, published by Fællestrykkeriet, Aarhus University, ISBN: 978-87-7335-245-8, https://politica.dk/fileadmin/politica/Dokumenter /Afhandlinger/jonas_gejl_pedersen.pdf (Son Erişim: 30.09.2020).

Rumelili, B. ve Adısönmez, U. C., "Uluslararası İlişkilerde Kimlik-Güvenlik İlişkisine Dair Yeni bir Paradigma: Ontolojik Güvenlik Teorisi", *Uluslararası İlişkiler*, Cilt 17, Sayı 66, 2020, ss.23-39.

Tekiner, U., ''The 'European (Union) Identity': An Overview'', 15 Nisan 2020, ss.3-5, https://www.e-ir.info/2020/04/15/the-european-union-identity-an-overview/ (Son Erişim: 25.09.2020).

Trenin, D., ''Russia's Changing Identity: In Search of a Role in the 21st Century'', CARNEGIE Moscow Center, 18.08.2019, https://carnegie.ru/commentary/79521 (Son Erişim: 25.09.2020).

Zevelev, I., ''Russian National Identity and Foreign Policy'', CSIS – Center for Strategic and International Studies, Aralık 2016, ss.3-5, https://www.jstor.org/stable / resrep23235?seq=1# metadata_info_tab_contents (Son Erişim: 25.09.2020).

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafi Beceriler ve Beceri Öğretiminde Yerel Coğrafya

Nazike Karagözoğlu*

Özet

Coğrafya, Sosyal Bilgiler dersini oluşturan temel disiplinlerden biri olup insan ile doğa arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyen bir sosyal bilim alanıdır. Doğa ve insan sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimin olumlu yönde sürdürülebilmesinde bireylere verilecek coğrafya eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda kazandırılacak coğrafi beceriler ile öğrenciler yakın çevresinden hareketle doğayı tanıma, koruma ve geliştirme bilinci elde edebileceklerdir. Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının (5.,6.,7. Sınıf) coğrafi beceriler açısından incelenmesi ve coğrafi becerilerin öğretiminde yerel coğrafya uygulamalarının örneklendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmış, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre "Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı, kanıt kullanma, konum analizi, mekânı algılama, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, zaman ve kronolojiyi algılama" Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan coğrafi becerilerilerdir. Çalışmada coğrafi beceri ve kazanım ilişkisi tablolar halinde sunularak yorumlanmış, belirlenen coğrafi becerilerin her biri için sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek yerel coğrafya etkinliği örneği verilmiştir. Çalışmanın yerel coğrafya, coğrafi beceriler alanında yapılan çalışmalara ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, coğrafi beceri, yerel coğrafya

Geographical Skills in the Middle School Social Studies Curriculum and Local Geography in Skills Education

Abstract

Geography is one of the basic disciplines that make up the Social Studies course and is a field of social science that examines the mutual relations between man and nature. Nature and human beings are in constant interaction. Geography education to be given to individuals has an important place in maintaining this interaction in a positive way. With the geographic skills to be gained in this context, students will be able to gain the awareness of recognizing, protecting and developing nature based on their close environment. In this study, it is aimed to examine the 2018 Social Studies Curriculum (5th, 6th, 7th Grades) in terms of geographical skills and to exemplify local geography practices in the teaching of geographical skills. The data of the research were collected through document analysis, one of the qualitative research methods, and content analysis was used to analyze the obtained data. According to the results of the research,

* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
nkulantas@gmail.com

"Environmental literacy, perception of change and continuity, observation, map literacy, using evidence, location analysis, perception of space, drawing and interpreting tables, graphs and diagrams, perception of time and chronology" are geographical skills in the Social Studies curriculum. In the study, the relationship between geographical skills and achievement is presented in tables and interpreted, for each of the geographic skills determined in the study, an example of local geography activity that can be applied in the social studies course is given. It is thought that the study will contribute to the studies in the field of local geography, geographical skills and the teaching practices of social studies teachers.

Keywords: Social Studies, geographical skill, local geography

Giriş

Günümüzde pek çok alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler bilgi patlamasına, bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesine ve kolaylaşmasına neden olmuştur. Bu durum eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen kazanımları değiştirmiş ve beceri öğretimine verilen önemi arttırmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "*İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak…*" ifadesi ile beceri öğretiminin Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında yer aldığı görülmektedir.

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018b, 4). Bireylere kazandırılan bilgi ve değerlerin davranışa dönüşebilmesi için beceri öğretimine ihtiyaç vardır (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 57). Herkesin 12 yıl zorunlu eğitim aldığı bir toplumda elindeki çöpü yere atan, çevresini kirleten, israf eden, sürekli tüketen ama üretmeyen, sevdiğini söyleyip insana, hayvana, bitkiye şiddet uygulayan kişileri görmek bilginin içselleştirilemediğini, davranışa ve beceriye dönüştürülemediğini fark etmemizi sağlayan durumlardır.

Bilginin eyleme/davranışa dönüşmüş hali olarak ifade edilebilecek olan beceri kavramı, yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına yansımasıyla beraber Türk eğitim sisteminde daha fazla yer bulmaya başlamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (SBÖP) beceri, *"Bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylem, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler*" (TTKB, 2005a, s. 2) olarak tanımlanmıştır.

Sosyal Bilgiler toplum olarak iyi insan, iyi vatandaş olarak nitelendirebileceğimiz kişide bulunmasını istediğimiz bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması ve bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesinde önemli bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği sosyal bilim alanlarının verilerinden disiplinlerarası bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Bu ders, tarihten psikolojiye, coğrafyadan antropolojiye pek çok sosyal bilim alanının verilerinden süzülererek öğrenci seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş bir içeriğe sahiptir. Dersin Cumhuriyet'ten

günümüze hazırlanmış öğretim programları incelendiğinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık alanlarına daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin önemli bir kısmını teşkil eden coğrafya "*İnsan ve çevre arasındaki ilişkileri inceleyen, karşılıklı etkileşimi belirleyen bir bilim"* (Baydil, 2011:8) olarak tanımlanmaktadır. Coğrafyaya ait beceri ve kazanımların temeli ilköğretim basamağında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde atılmakta ortaöğretimde basamağında ise coğrafya bağımsız bir ders olarak işlenmektedir.

Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafya kazanımları, insan ile çevreyi bütünleştiren, çevreyi insanın ayrılmaz bir parçası olarak gören bir anlayışla insanlara yaşadığı dünyayı yakın çevresinden uzağa doğru tanıtırken, çevrenin nasıl en iyi ve en verimli şekilde kullanılması gerektiğini ve aynı zamanda onun nasıl korunması/geliştirilmesi gerektiğini de öğretir (Gülüm ve Torun, 2009: 1). İnsan ve doğa etkileşiminin, her iki tarafın yararına olacak şekilde gelişebilmesi için bireylere coğrafi becerilerin kazandırılması gerekmektedir.

2005 ve 2018 Coğrafya Öğretim Programlarında öğrencilere kazandırılmak hedeflenen coğrafi beceriler "*Coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, harita becerileri, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, kanıt kullanma*" olarak ifade edilmiştir. 2005 SBÖP'da, bütün derslerde kazandırılması hedeflenen dokuz becerinin yanı sıra sosyal bilgiler dersine özgü altı beceri yer almıştır. Bu beceriler "*Gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati becerisi*" dir. Bu altı beceri arasında da coğrafi becerilerin yer aldığı görülmektedir.

Coğrafi Beceriler

Coğrafi gözlem becerisi; öğrencinin çevresinde karşılaştığı coğrafi olay ve olgulara fark etme, olayların nedenlerini inceleyip sonuçları hakkında tahminler yürütebilme, gözlem verilerini kaydedebilme, verilerden hareketle benzer olaylar ile ilgili çıkarımlarda bulunabilme, coğrafi olay ve olguların benzer ve farklı yönlerini ortaya koyma, gözlemlediği olay veya olgularla aynı veya benzer nitelikte bir olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine yönelik davranış geliştirme gibi özellikleri içermektedir (MEB, 2018a: 10). Gözlem, bilimsel araştırmanın ilk basamağıdır. Gözlem becerisi ile bireyler çevresinde yaşanan problemleri fark etmeye başlarlar. Bu beceriyi kazanan öğrenciler, olayları coğrafi bakış açısıyla sorgulayıp sebep ve sonuçlarını ayırt edebilir, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyabilirler, daha önce gözlemledikleri olaylardan hareketle probleme çözüm önerileri sunabilirler (Ünlü, 2011: 2158). Sosyal bilgiler dersi aracılığı ile kazandırılmak istenen coğrafi gözlem becerisinin göstergeleri "Çevre ile iletişim kurmak, çevredeki olay ve olguları fark etmek, nedenleri ve sonuçları belirleyebilmek, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek, tarafsız olmak, önyargısız olmak" (MEB, 2005a, 25) şeklinde özetlenebilir.

Arazide çalışma becerisi; coğrafya öğretim yöntemlerinin birçoğunu içinde barındıran arazi çalışmaları öğrencilerin sınıf dışında, açık havada, arazi koşullarında ilk elden deneyimlerle yaptıkları gözlem, ölçüm, analiz ve yorumlamadan oluşmaktadır (Çalışkan, 2020: 44). Arazide

çalışma becerisi ile öğrenciler gözlem, veri toplama, verileri değerlendirme, neden ve sonuçları belirleme, benzerlik ve farklılıkları fark etme gibi kazanımlar elde edebilmektedir. Arazide çalışma becerisinin kazandırılmasında gezi ve gözlem yöntemleri başta olmak üzere öğrencinin aktif olabileceği pek çok yöntem kullanılabilmektedir. Bu sayede öğrencilerin yaparak yaşayarak coğrafi bilgi ve beceriler elde edebilmesi sağlanmaktadır. 2018 Coğrafya Öğretim Programında bu becerinin kazandırılması için okul dışında gerçekleştirilecek araştırma-inceleme çalışmaları ve proje yöntemi önerilmektedir.

Zamanı algılama; coğrafya öğretimi, geçmişte ve günümüzde meydana gelen olay ve olgunun birbirleri ile nasıl bağlantı içerisinde olduğunu ortaya koymak için zaman algısını ön planda tutmaktadır (Üker, 2009: 26). Coğrafi olay ve olgular belirli bir süreç içinde gerçekleşir. Örneğin bir vadinin oluşumu, toprağın oluşumu çok uzun bir zamanda gerçekleşirken depremler için saniyeler kullanılır (Türker ve Ünaldı, 2019: 46). Öğrencilerin coğrafi olayların oluşum süreçlerini kavrayabilmeleri için zamanı algılama becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Değişim ve sürekliliği algılama; zaman ve süreç içindeki benzerlik ve farklılıkları bulmayı, mekândaki değişim ve sürekliliği algılamayı, coğrafi süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulamayı gerektirir (MEB, 2018a: 13). Dünyanın oluşumundan bu yana doğal ya da beşeri etkilerle çevremizdeki değişim devam etmektedir. Coğrafi olayların oluşum ve değişimindeki süreçlerin izlenmesi/anlaşılabilmesi ancak değişim ve sürekliliği algılama becerisi sayesinde mümkündür (Ünlü, 2011: 2159). Öğrencilerin yaşadıkları yerde geçmişten bugüne meydana gelen değişimler ve toplumun değişimlere nasıl uyum sağladığı konusunda örnekler verebilmeleri sağlanmalı (Kızılçaoğlu ve Önal, 2008:111) aktif öğrenme yöntemlerinden tartışma, sözlü tarih, gezi, problem çözme vb. yöntemler doğrultusunda değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişmesi için çalışılmalıdır.

Coğrafi sorgulama, yaşanan coğrafi olayların, problemlerin ve canlı-cansız varlıkların coğrafya biliminin uyguladığı yöntemler doğrultusunda ele alınması ve incelenmesidir (Demirci, 2006: 64). Coğrafi sorgulama becerisine bir bakıma bilimsel yöntem basamaklarını uygulayabilme becerisidir diyebiliriz. Bu açıdan coğrafi sorgulama becerisi problemi fark etme, tanımlama, çözüm önerileri geliştirme, gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme, gibi süreçleri içermektedir (MEB, 2018a: 13). Öğrencilerin coğrafi olay ve olguları algılayabilmeleri, nedenlerini ve sonuçlarını fark edip insan hayatına olan etkilerini görmeleri için coğrafi sorgulama becerisinin kazandırılmış olması gerekmektedir.

Harita becerileri; her hangi bir türde öğrencinin düzeyine uygun olarak verilen bir haritayı okuyabilme ve yorumlayabilme, haritadan yararlanarak konum belirleyebilme harita üzerinde konum belirleme, taslak haritalar oluşturabilme, ilgili haritalar üzerinde iklim, bitki örtüsü, nüfus vb. coğrafi özellikleri gösterebilme ve mekânsal dağılışı algılayabilme (MEB, 2018a: 13; MEB, 2005b, 10) gibi özellikleri içermektedir. Haritalar öğrencilerin yaşadığı yeri tanıyabilmesi, coğrafi özelliklerini fark edip yaşanan olayları coğrafi olarak gerekçelendirebilmesi, yorumlaması, yer şekillerini doğru yorumlaması açısından önem taşımaktadır. Haritalar konum ve yer ile ilgili problemlerin çözümünde araç olarak kullanılabilmekte ve bu sayede öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlanmaktadır (Akengin, Tuncel, Cendek, 2016:62).

Konum analizi, daha önce harita becerileri ve mekanı algılama becerisi içerisinde verilen bu beceriler 2018 SBÖP'da bağımsız olarak yer almıştır. Harita becerileri ile ilgili anahtar kavram ve sorulardan "Nerede" sorusunun karşılığı coğrafyada kavram olarak "Konum" dur. Dünyada ortaya çıkan her olay, oluşum, madde veya nesne bir konuma bağlı olarak ortaya çıkabilir. Konum analizinde "Nerede? Aralarındaki ilişki ne? Ne kadar uzaklıkta?" kilit sorulardır (Çepni, 2019: 374). Bu sorulara cevap vererek coğrafi olay ve olguları yorumlayabilmek için öğrencinin konum analizi becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama becerisi; bu beceri kapsamında gözlem becerisi yoluyla veya diğer veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilen verileri seçme, sınıflandırma; verilere uygun tablo, grafik ve diyagram oluşturma, verileri uygun görsellerle destekleme; seviyesine uygun verilen tablo ve grafikleri okuma, yorumlama (MEB, 2018a: 13) gibi beceriler yer almaktadır. Tablo, grafik ve diyagramlar öğrenmenin somut hale gelerek kolaylaşmasına sağlayan görsel materyallerdir. Öğrenci için anlaşılması zor ve rakamsal olarak anlam ifade etmeyen sayılar veya oranların, bir resim ya da grafik aracılığıyla anlaşılırlığı arttırılabilir. (Üker, 2009: 24). Öğrencilerin de elde ettiği bilgileri tablo veya grafik halinde sunabilmeleri bilgiyi yeniden yapılandırmalarını sağlayarak kalıcı öğrenmeye destek olur. Tablo, grafik ve diyagramlar hazırlayarak bilgi yığınlarını daha basit, anlaşılır, akılda kalıcı hale getirebilmek öğrencinin öğrenmeye yönelik özgüven ve olumlu tutum geliştirmesini de sağlayabilmektedir.

Kanıt kullanma becerisi; coğrafi olay ve olguların anlaşılabilmesi kanıtların varlığına, keşfine ve doğru yorumlanabilmesine bağlıdır. Öğrencilerin coğrafi olay ve olguları algılayabilmeleri için ilgili kanıtları fark edebilme, olayları açıklamada bu kanıtlardan faydalanabilme, kanıtları doğru yorumlayabilme gibi becerilere sahip olması gerekir. İnsanın en yakın çevresinden en uzak çevresine kadar her yerde iklim, bitki örtüsü, ekonomik faaliyetler, doğal afetler vb. coğrafi olaylara ilişkin kanıtlar mevcuttur. Kanıt kullanma becerisi her hangi bir olgu, olay veya probleme ilişkin değerlendirmelerde bulunurken tarafsız bakabilmeyi, ulaşılabilen kanıtları eleştirel bakış açısıyla inceleyebilmeyi ve yorumlamayı gerektirir.

Mekânı algılama becerisi; Coğrafya yeryüzünü inceleyen bilimdir. Coğrafyanın temel kavramlarından biri olan mekân da yeryüzüdür, insanın doğal ve beşeri ortamıdır. Dünya üzerinde yaşayan herkes, yaşadığı yeri tanımak, anlamak ve değiştirmek ister. İnsanoğlunun gerçekleştirdiği tüm faaliyetler bir mekân içerisinde gerçekleşir. Bir mekân bilimi olan coğrafyanın başlıca iki çalışma alanı, yerler ve bu yerler üzerinde yaşayan insanların yer ile olan ilişkileridir (Öcal, 2007: 63). Öğrencilerin yaşadığı yeri, yeryüzünü tanımaları ve uyum sağlayabilmeleri için mekânı algılama becerisine ihtiyaç vardır. SBÖP'nda (MEB, 2005a: 10) mekânı algılama becerisinin ilk aşamaları "Kroki ve taslak çizimler oluşturma, nesne veya olguları sembollerle ifade etme ve hazırlanmış krokilerden faydalanabilme ve küre kullanma becerileri" olarak ifade edilmiştir.

Çevre okuryazarlığı; günümüzde çevre sorunlarının giderek artması çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesine daha fazla önem verilmesini gerekli kılmıştır. Roth'a (1992) göre çevre okuryazarlığının bileşenleri bilgi, tutum ve değerle, beceri, davranıştır. Beceri bileşeni, bireyin sahip olduğu çevresel bilgi ve çevresel tutumları çevre sorunlarının çözümünde kullanabilme

yeteneği olarak açıklanmıştır (Akt.: Ulu Kalın, 2018: 204). Çevre okuryazarlığı, çevreye ilişkin temel kavram ve ilkeleri bilme, çevreye karşı duyarlılık, çevre problemlerinin farkında olma, çözümünde rol alma gibi becerileri içermektedir.

Yerel Coğrafya

Bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de bilgi, beceri, tutum ve davranışlar öğretilirken uyulması gereken temel prensipler vardır. Bu ilkelerden biri mahallilik/yerellik yani eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında yakın çevreden uzağa doğru gidilmesidir. Coğrafi becerilerin öğretilmesinde de bu ilkenin uygulamaya konması yerel coğrafya etkinlikleri ile gerçekleşmektedir. Öner'e (2019) göre her bireyin bulunduğu coğrafyaya aidiyet duygusu geliştirebilmesi, yaşadığı çevrenin problemlerini çözebilmesi ve kalkınmasına katkıda bulanabilmesi için öncelikli olarak yaşadığı coğrafyayı yakından tanıması gereklidir. Bu noktada ise yerel coğrafya öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yerel coğrafya, yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini içeren bir coğrafya yaklaşımıdır (Öner ve Memişoğlu, 2018: 194). Yerel coğrafya öğretimi, bireyin yakın çevresinden başlayarak öncelikle bulunduğu çevreyi ve bölgeyi anlamasına daha sonra ise öğrendiklerinden hareketle ülkesini ve dünyayı anlamasına yardımcı olan bir öğretim yaklaşımı olarak ifade edilebilir (Öner, 2018a: 543 ; Akınoğlu, 2005: 80). Eğer bireyin eğitim aracılığıyla ülkemizin ve dünyamızın coğrafyasını bilmesi ve üzerinde yorum yapmasını isteniyorsa, öncelikle içinde bulunduğu yerden yani köy, kasaba, belde, ilçe, il, bölüm, bölge, ülke ve kıta gibi özelden genele doğru bir öğrenme gerçekleştirmesi gerekmektedir (Öner,2018b: 118). Gerek içeriği gerekse de hitap ettiği öğrenci kitlesi göz önünde bulundurulduğunda yerel coğrafya öğretiminin ilk ve ortaokul düzeyinde verilebileceği en önemli derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir(Öner ve Memişoğlu, 2018: 195).

Alan yazın incelendiğinde coğrafi becerilere ilişkin yapılan çalışmaların daha çok ortaöğretim coğrafya dersine ilişkin olduğu (Ünlü, 2011; Demiralp, 2006; Üker, 2009; Demirci, 2006) görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılacak coğrafi becerilere ilişkin çalışmaların çok az sayıda olduğu (Çiftçi ve Akça, 2019; Sönmez ve Aksoy, 2012; Öcal, 2007) ancak yapılan çalışmaların programda yer alan tüm becerileri kapsayan çalışmalar olduğu görülmüştür (Mutluer, 2013; Aydemir, 2017; Çelikkaya, 2011; Taş, 2019).

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programının coğrafi beceriler açısından incelenmesi ve bu becerilerin kazandırılmasında yerel tarih etkinlik önerileri getirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır:

- ✓ Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki yer alan coğrafi beceriler nelerdir?
- ✓ Coğrafi beceriler ile ilişkilendirilen öğrenme alanı/ünite ve kazanımları nelerdir?
- ✓ Coğrafi becerileri kazandırmak için uygulanabilecek yerel coğrafya etkinlikleri nelerdir?

Çalışmanın yerel coğrafya, coğrafi beceriler alanında yapılan çalışmalara ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

SBÖP'nda coğrafi becerilerin incelendiği bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanan nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Araştırmada incelenen doküman 2018 yılında MEB tarafından uygulamaya konulan 5, 6, 7. sınıf SBÖP'dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak 5, 6, 7. sınıf SBÖP ve araştırmacı tarafından coğrafi becerilerin özellikleri doğrultusunda hazırlanan "Coğrafi beceri formu" kullanılmıştır. Bu form öğretim programlarındaki beceri açıklamaları ve beceri alt boyutlarından hareketle hazırlanmıştır. Beceri formu analiz sürecinde uygulanmadan önce coğrafya eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne sunularak gerekli düzeltemeler yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi doğrultusunda, coğrafi beceriler tema olarak belirlenmiş, programda yer alan kazanımlar coğrafi beceri formu doğrultusunda temalarla ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirme tabloları sosyal bilgiler eğitimi alanında iki uzamanın görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. SBÖP'nda coğrafi beceriler ile ilişkilendirilen ünite ve kazanımları ile etkinlik örnekleri tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Coğrafi beceriler kazandırılırken yapılabilecek etkinlik önerileri tablolara eklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretim programının amaçlar, açıklamalar, beceriler bölümleri ve kazanımlarının incelenmesi ile coğrafi beceriler ile ilişkilendirilen ifadelere yer verilmiştir. Ayrıca coğrafi beceriler ile ilişkilendirilen ünite ve kazanımlar tablolar halinde verilerek yorumlanmış, her beceri için etkinlik önerileri sunulmuştur.

SBÖP'nın özel amaçları (2018: 8) incelendiğinde coğrafi becerilerle ilgili olarak öğrencilerin:

- ✓ *"Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,*
- ✓ *Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,*

- ✓ *Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları*
- ✓ *Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri"nin* amaçlandığı görülmektedir.

Özel amaçlarda coğrafi becerilerden mekânı algılama, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama becerisinin yer aldığı belirlenmiştir.

SBÖP'nda "Beceriler" başlığı altında (2018: 9) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiş olan sekiz anahtar yetkinlik doğrultusunda belirlenen 27 tane beceriden söz edilmiştir. Bu becerilerden 9 tanesi coğrafi becerilerdendir. Programdaki "Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı, kanıt kullanma, konum analizi, mekânı algılama, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, zaman ve kronolojiyi algılama" becerileri, coğrafi becerilerdir.

SBÖP'nda (2018: 11) verilen öğrenme alanlarının kapsam ve içerikleri incelendiğinde coğrafi becerilen en çok yer aldığı ve açıklandığı öğrenme alanının "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" olduğu görülmüştür. Öğrenme alanının içerik ve kapsamına ilişkin ifade şu şekildedir:

- ✓ *"İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir."*

Öğrenme alanının içeriği incelendiğinde coğrafi becerilerden "Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerisi" nin yer aldığı görülmüştür.

Öğretim programının sınıf düzeylerine göre kazanım ve açıklamaların verildiği bölümünde kazanımlardan önce, öğrenme alanı işlenirken kazandırılacak beceri ve değerlerin neler olacağı hakkında bilgilere yer verilmiştir. İlgili öğrenme alanı kazanımları işlenirken verilmesi önerilen coğrafi becerilere ilişkin veriler Tablo1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrenme alanı açıklamalarında doğrudan verilmesi önerilen coğrafi beceriler

Öğrenme Alanı	**5. sınıf**	**6. sınıf**	**7. sınıf**
Birey ve Toplum	-	Zaman ve kronolojiyi algılama	

Kültür ve Miras	-	Zaman ve kronolojiyi algılama	Kanıt kullanma
İnsanlar Yerler Çevreler	Harita okuryazarlığı Çevre okuryazarlığı Gözlem	Mekânı algılama Harita okuryazarlığı	Kanıt kullanma Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	Zaman ve kronolojiyi algılama
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-	Değişim ve sürekliliği algılama Zaman ve kronolojiyi algılama
Etkin Vatandaşlık	-	-	-
Küresel Bağlantılar	-	-	-

Bütün sınıf düzeylerinde coğrafi becerilere en sık yer verilen öğrenme alanının "İnsanlar, Yerler ve Çevrele" olduğu görülmektedir. "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında ise hiçbir coğrafi becerinin kazandırılması doğrudan önerilmemiştir. Zamanı ve kronolojiyi algılama becerisi ve kanıt kullanma becerisi 6. ve 7. sınıf öğrenme alanlarında yer alırken bu becerinin daha çok tarihsel beceri olarak ele alındığı görülmektedir.

Tablo 2. Coğrafi becerilerin sınıf düzeyine göre kazanımlarda yer alma durumları

Sınıf / Beceri	**Kazanım Sayıları**		
	5. sınıf	**6. sınıf**	**7. sınıf**
Gözlem	4	2	3
Harita Becerileri	1	2	-
Çevre Okuryazarlığı	4	1	1
Değişim Ve Sürekliliği Algılama	2	-	2
Tablo, Grafik Ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama	-	-	1
Zaman Ve Kronolojiyi Algılama	1	-	-
Mekânı Algılama Becerisi	8	3	1
Kanıt Kullanma	1	-	-
Konum Analizi	-	1	-
Coğrafi Sorgulama	5	2	2
Arazide Çalışma	-	-	-
TOPLAM*	26	11	10

Tablo 2 incelendiğinde en sık rastlanan coğrafi becerinin mekanı algılama becerisi olduğu görülmüştür. Bu durumun genel anlamda coğrafya kazanımlarının insanı yaşadığı yeryüzünden yani mekandan ayrı değerlendirilemeyeceği düşüncesi olduğu söylenebilir. En az rastlanan coğrafi değerlerin zaman ve kronolojiyi algılama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama kanıt kullanma ve konum analizi olduğu görülmüştür. Bu durum ise bu becerilerin diğer sosyal bilim alanlarına yönelik kazanımlarla ilişkilendirilmiş olabileceğidir. Örneğin kanıt

kullanma ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin ilişkilendirilebileceği tarih bilimine ilişkin daha fazla sayıda kazanım olduğu söylenebilir. Genel anlamda coğrafi beceriler ile ilişkilendirilen kazanımların yetersiz ve sınıf düzeyleri açısından dengesiz bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında coğrafi beceriler ile ilişkilendirilen kazanımlar

Sınıf / Beceri	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF
Gözlem	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar. SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. Ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır
Harita Becerileri	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler. SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	

Çevre Okuryazarlığı	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır. SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.
Değişim Ve Sürekliliği Algılama	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir. Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur.		SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar. SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
Tablo, Grafik Ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama			SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar. Tablo ve grafikler kullanarak ülkemizin demografik özellikleri ile ilgili verileri yorumlanır

Zaman Ve Kronolojiyi Algılama	SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir		SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
Mekânı Algılama Becerisi	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır. SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar. SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar. SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. Ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir. SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir. Ülkemizden ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçilerek ortak mirasın anlamı üzerinde durulur.	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler. Türkiye'nin yer şekillerine, iklim özelliklerine ve bitki örtüsüne dair haritalar kullanılır. SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
Kanıt Kullanma	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder		

Konum Analizi		SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ile ilgili özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.	
Coğrafi Sorgulama	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar. SB.5.3.2.Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. Ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
Arazide Çalışma	5,6,7. Sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarında arazide çalışma becerisine ilişkin doğrudan bir ifadeye rastlanmamıştır.		

Tablo 3 incelendiğinde program kazanımlarında en sık yer alan coğrafi beceriler mekanı algılama, coğrafi sorgulama, gözlem ve çevre okuryazarlığı olduğu görülmektedir. Programda en az rastlanan coğrafi beceriler ise tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, kanıt kullanma ve konum analizi becerileridir. Arazide çalışma becerisi ise hiçbir sınıf düzeyinde yer almamıştır. Coğrafi beceri-kazanım ilişkisine dair sayısal veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf düzeylerine göre coğrafi beceriler ile ilişkilendiren kazanım sayıları

	Kazanım Sayısı		
	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf

Sınıf / Beceri			
Gözlem	4	2	3
Harita Becerileri	1	2	-
Çevre Okuryazarlığı	4	1	1
Değişim Ve Sürekliliği Algılama	2	-	2
Tablo, Grafik Ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama	-	-	1
Zaman Ve Kronolojiyi Algılama	1	-	-
Mekânı Algılama Becerisi	8	3	1
Kanıt Kullanma	1	-	-
Konum Analizi	-	1	-
Coğrafi Sorgulama	5	2	2
Arazide Çalışma	-	-	-
TOPLAM*	26	11	10

* Bazı kazanımlar birden fazla coğrafi beceri ile ilişkilendirilmiştir.

SBÖP'nın yerel coğrafyanın yer alma durumu açısından yapılan incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili açıklamalarda (2018: 10) yerel coğrafya kullanımının önerildiği görülmektedir. Bu bulgu ile ilgili programda yer alan ifadeler şunlardır:

- ✓ *Kazanımların gerçekleştirilmesinde "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabilir.*
- ✓ *Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir.*

Ayrıca öğrenme alanlarının içeriğine ilişkin verilen açıklamalarda, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı kazanımları işlenirken "*Öğrenciler bu alana, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan ve gittikçe kompleks bir hâl alan bir yaklaşım ile dâhil edileceklerdir*." ifadesi ile yerel coğrafya etkinliklerinin yapılması önerilmiştir. Öner (2018a) tarafından SBÖP'nın yerel coğrafya açısından incelendiği çalışmada tüm sınıf düzeylerinde toplam 18 kazanım yerel coğrafya ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada programın özel amaçlar, uygulamada dikkat edilecek hususlar, programın yapısı ve açıklamalar bölümlerinde yerel coğrafyaya vurgu yapılmış olsa da bu durumun yetersiz olduğu görüşünü ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi kazanımları doğrultusunda coğrafi becerilerin kazandırılması için uygulanabilecek etkinlikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi beceriler kazandırılırken uygulanabilecek etkinlikler

COĞRAFİ BECERİ	**ETKİNLİK**
Gözlem	Öğrenciler bir ay süre ile evde, okulda, yakın çevrede kaynak tüketimi ve israf konusunda gözlem yapmaları istenir. Gözlem sonuçlarının sınıfta paylaşılması sağlanır. Sınıfça bilinçsizce tüketildiğine karar verilen bir kaynağın tasarrufu ve kullanıcıları bilinçlendirmek amacı ile evde, okulda ve yakın çevrede uygulanabilecek bir kampanya hazırlamaları sağlanabilir. İklim ve insan yaşamına etkisi konulu farklı iklimler ve farklı yaşamları yansıtan yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Yaşanılan yerde farklı ekonomik faaliyetlere ilişkin kaynak kişiler sınıfa davet edilerek faaliyetleri hakkında bilgi verdikleri bir panel düzenlenebilir.
Harita Becerileri	Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba okulun bulunduğu ilin dilsiz haritası verilir. İlin önemli yeryüzü şekillerinin (dağ, ova, göl vb.) adlarının yazılı olduğu kağıtlar küçük bir kutuda bulunur. Grupların verilen süre içinde kutudaki yeryüzü şekillerini ilin dilsiz haritasına doğru bir şekilde yerleştirmeleri istenir. Süre dolduğunda eksik haritalar sınıfça tamamlanır. Yaşanılan bölgenin ekonomik faaliyetleri, toprak ve bitki örtüsü vb. temalara göre haritalar oluşturmaları sağlanabilir. Örneğin İç Anadolu Bölgesinde yetiştirilen tahıl çeşitlerinin küçük poşetlere konarak haritada uygun yerlere asılması suretiyle harita panoları oluşturulabilir.
Çevre Okuryazarlığı	Öğrenciler iki gruba ayrılır. Bir gruba bir hafta süre ile mevcut 3 yerel gazeteyi inceleme görevi, diğer gruba da belirlenen 3 ulusal gazete haberlerini inceleme görevi verilir. Gazete incelemelerini çevre, doğal afetler, açlık, göç, terör gibi sorunlar doğrultusunda yapmaları sağlanır. İnceleme için verilen süre sonunda öğrencilerin gazetelerde en sık rastlanan yerel ve ulusal sorunların neler olduğu konusunda fikir birliğine varmaları sağlanır. Belirlenen sorunların sayısına göre öğrenciler gruplara ayrılarak her grubun seçtiği sorun, nedenleri ve çözüm yolları konusunda araştırma yaparak sınıfta sunmaları sağlanır.
Değişim Ve Sürekliliği Algılama	Okulun bulunduğu ilde geçmişten günümüze tarım konulu sözlü tarih çalışması yaptırılabilir. Sözlü tarih çalışmasının kapsamı öğrenciler ile belirlenerek kullanılacak sorular birlikte hazırlanır. Konu ile ilgili olarak tarım sektöründe çalışmış veya çalışmakta olan farklı yaş gruplarından belirlenen kaynak kişiler ile öğrencilerin sözlü tarih çalışması yapmaları, hazırlanan raporun sınıfta sunulması sağlanır. Ayrıca sözlü tarih sırasında çekilen fotoğrafların, elde edilen materyaller ile "Geçmişten Günümüze İlimizde Tarım" gibi bir başlıkla sergi açılabilir. Yakın çevrede mevcut ise imkanlar dahilinde müze gezileri, çiftlik ziyaretleri düzenlenebilir.
Tablo, Grafik Ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama	http://www.tuik.gov.tr/ internet sayfasının tanıtımı yapılır. Sayfadan yaşanılan il, bölge ve Türkiye nüfusu incelenir. https://www.worldometers.info/tr/ sayfası inceletilerek dünya nüfusuna dair anlık değişimler inceletilerek karşılaştırmalar yapmaları sağlanabilir.

	Öğrencilerin köyde/mahallede/okulda veya akraba nüfus sayımı yapmaları sağlanabilir. Elde ettikleri verileri tablo ve grafiklerle raporlaştırmaları ve sınıfta sunmaları sağlanabilir. İlin nüfus verileri ile farklı değişkenleri doğrultusunda nüfus piramitleri oluşturulabilir. Diğer iller ile karşılaştırmalar yapmaları sağlanabilir.
Zaman Ve Kronolojiyi Algılama	Öğrencilere yaşadıkları bölgeye ilişkin olarak "Düğünlerimiz, Doğum Geleneklerimiz, Cenazelerimiz, Bayramlarımız" gibi başlıklar doğrultusunda araştırma ödevleri verilebilir. Ödev bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Araştırma sonuçlarının sunumlarında kültürel unsurlara dair küçük dramalar yapmaları da sağlanabilir. Somut ve somut olmayan kültürel miras ögelerinin araştırılması ve sergilenmesine yönelik okul projeleri gerçekleştirilebilir.
Mekânı Algılama Becerisi	"Bulunduğunuz ilde yatırım yapmak isteyen zengin bir iş adamısınız. Hem kendi kazancınız hem de memleketinize en çok fayda sağlayacak yatırım konusunda neler yapabileceğinizi tartışınız." Yönergesi verilir. Köşelenme tekniği uygulanır. Yatırırım önerileri büyük kağıtlara yazılarak sınıfın farklı yerlerine asılır. Öğrenciler savundukları yatırım önerilerinin bulunduğu yerlere geçerler, neden bu görüşte olduklarını yaşanılan ilin/bölgenin coğrafi özellikleri doğrultusunda savunurlar. Diğer öğrencilerden görüş değiştiren olursa istediği yatırım köşesine geçebileceği ancak nedenini açıklamaları gerektiği söylenebilir. Yaşanılan bölgede yatırım fırsatlarını değerlendirmek üzere arazi gezileri düzenlenebilir. Özel sektör kuruluşlarına ziyaretler gerçekleştirilebilir. Yaşanılan ilin veya bölgenin doğal ve tarihi güzelliklerinin tanıtıldığı turist rehberi yetiştirme projesi gerçekleştirilebilir. İlin belirlenen doğal ve tarihi güzellikleri öğrenci gruplarına dağıtılarak bununla ilgili dijital hikayeler oluşturmaları, mini belgeseller hazırlamaları istenebilir. Yaşanılan bölgede en sık görülen doğal afet belirlenip afete ilişkin çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarının il temsilcileri ile iletişime geçerek seminer, panel, kollegyum gibi tartışma tekniklerinin kullanılacağı ortamlar oluşturulabilir.
Kanıt Kullanma	Müze gezileri düzenlenebilir. Tarihsel alan gezileri düzenlenebilir. Yaşanılan yerin nüfusu, ekonomik özelliklerine ilişkin tablo ve grafikler incelenebilir. Geçmiş yıllara ait nüfus sayımı veya ekonomik faaliyetlere ilişkin veriler ile karşılaştırmalar yapılabilir.
Konum Analizi	Türkiye'nin uluslararası ilişkilerine dair haberler (Bölgesel savaşlar, Yunanistan ile ilişkiler, Fransa Başkanının açıklamaları vb.) derlenerek sınıf ortamına dijital veya basılı olarak getirilir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Her bir gruba gazete haberleri dağıtılarak incelemeleri sağlanır. Gazetede yer alan olay, Türkiye'nin coğrafi konumu göz önünde bulundurularak önce grup içinde tartışılır, yorumlanır. Daha sonra grup temsilcileri sınıf karşısında haberin sunumu ve yorumunu yapar. Bu konuda çember tartışma tekniği de uygulanabilir.
Coğrafi Sorgulama	Bulunulan şehirde İl Göç İdaresi Müdürlüğü ile görüşülerek ile yapılan göçler ile ilden verilen göçlere ilişkin veriler toplanarak sınıfta inceletilebilir. Veri toplama görevi öğrencilere de verilebilir.

	"İlimizdeki Göçmenler" konusu doğrultusunda altı şapkalı düşünme tekniği uygulanabilir. Beyaz: Göçmenler, göç sebepleri, sonuçları hakkında neler biliyoruz? Kırmızı: Kendimizi burada yaşamak zorunda kalmış bir Suriyeli göçmenin yerine koyalım. Siyah: Göçmenlerin sosyal kültürel farklılıkları hangi sorunlara neden oluyor? Sarı: Göçmenlerin toplumsal yaşamımız ve ülkemiz açısında iyi taraflarını görmeye çalışalım. Yeşil: Göçmenlerin yaşadıkları ve göçmenlerle yaşadıklarımız sorunları nasıl çözebiliriz? Mavi: Konuyu özetleyecek olursak… Konu ile ilgili münazara da yapılabilir.
Arazide Çalışma	Arazide çalışma becerileri için alan gezileri düzenlenebilir. Doğru bir şekilde planlanmasına özen gösterilmelidir.

Bu etkinlikler okulun bulunduğu yerel coğrafya özellikleri ve öğretmenin yaratıcı fikirleri doğrultusunda çeşitlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri topluma uyum sağlamış bireyler yetiştirmektir. Bu ders içinde yer alan coğrafya kazanımları ile ulaşılmak istenen amaç da öğrencilerin doğal ve beşeri çevrelerini tanımalarını sağlayarak çevre ile doğru etkileşim kurmanın bilgisini, becerisini ve tutumunu kazandırmaktır. Coğrafya uluslar, insanlar ve bireylerin yeryüzünde meydana gelen ve gelme ihtimali bulunan olayları, gerçekçi bir şekilde anlama becerilerini geliştirmede anahtar bir bilimdir (Meydan, 2015, 153) Bu kapsamda sosyal bilgiler dersi aracılığıyla coğrafi becerilerin kazandırılması son derece önemlidir.

SBÖP kazanımları incelendiğinde programda coğrafi becerilerden "Gözlem, harita becerileri, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, kanıt kullanma, konum analizi, coğrafi sorgulama" becerilerinin yer aldığı belirlenmiştir. Kazanımlarda en sık rastlanan beceriler coğrafi sorgulama, mekanı algılama, gözlem ve çevre okuryazarlığıdır. Programda en az rastlanan coğrafi beceriler ise tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, kanıt kullanma ve konum analizi becerileridir. Arazide çalışma becerisine ise hiçbir sınıf düzeyinde yer almamıştır. Bu bulgular Çiftçi ve Akça (2019) tarafından yapılan 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceriler açısından karşılaştırıldığı çalışma sonuçları ile örtüşür niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre coğrafi becerilerin doğrudan ifade edilmesi veya kazanımlarda yer alması bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her coğrafi becerinin bir üst sınıfta daha fazla geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenmesi konusunda da eksikler olduğu söylenebilir.

Öğretim programının açıklamalar kısmında yerel coğrafyanın kullanılmasının gereğine yönelik ifadelere rastlanmıştır. Programda öğretime yakın çevreden başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Kızılçaoğlu ve Önal (2008:98) yerel coğrafya etkinliklerinin kullanılmasının yararlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- ✓ *"Öğrenciler yakın çevresini daha iyi tanıma fırsatı bulacaklardır.*
- ✓ *Yakın çevresini coğrafi açıdan iyi tanıyan bireyler, yerel ortamdaki problemlerin çözümüne daha nitelikli katkıda bulunabilirler.*
- ✓ *Yakın çevresine ilişkin çeşitli konularda karar verirken doğru kararlar alabilirler.*
- ✓ *Öğrenciler, coğrafya kazanımlarının yaşamı boyunca işine yarayacağı kanısında hem fikir olurlar.*
- ✓ *Öğrenciler coğrafya dersinden edindikleri beceriler ile gelecekteki yaşamlarında yerel çevrelerinde kendi refahlarını artıracak uygulamalara yönelirler."*

Araştırmada kazanımlarla ilişkilendirilen her bir coğrafi becerinin kazandırılmasında uygulanabilecek etkinlik önerileri verilmiştir. Etkinlikler kazanımlar dikkate alınarak yazılmıştır. Bu çalışma ile benzer olarak Taş (2008) tarafından yapılan çalışmada coğrafi beceriler "Coğrafi sorular sorma, coğrafi bilgi toplama, elde edilen coğrafi bilgiyi organize etme, organize edilen coğrafi bilgiyi analiz etme, analiz sonuçlarına bağlı olarak coğrafi soruları cevaplandırma" olarak ifade edilmiş ve bu becerilen kazandırılmasında öğretmenlerin uygulayabileceği ders planı örneğine yer vermiştir.

Etkili bir coğrafya eğitimi ile insanlar yerel ortamı daha iyi tanırlar ve yerel ortama ilişkin daha doğru kararlar alabilirler, yerel çevrede yaşanan problemlere etkili ve uzun süreli çözümler oluşturabilirler (Kızılçaoğlu ve Önal, 2008:111). Öner ve Memişoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde yerel coğrafya kullanımına ilişkin öğrenmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yerel coğrafyanın sosyal bilgiler dersinin bazı konularında kullanılmasının yararlı olabileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırma sonuçlarından hareketle program ve ders kitaplarının coğrafi beceriler açısından gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin yerel coğrafya kullanımını sağlamak açısından 2005 programında olduğu gibi etkinlik örneklerine yer verilmesi önerilebilir. Coğrafi becerilerin kazandırılması konusunda deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3* (2), 1-17.

Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 34,* 61-69

Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi,12*, 77-96.

Baydil, E. (2011). Coğrafya nedir?. Hakkı Yazıcı ve M. Kürşat Koca (Ed.), *Genel coğrafya* içinde (s. 1-13). Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, O. (2020). *Coğrafya eğitimi ve arazi çalışmaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çiftçi, B. ve Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2* (1), 33-59.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 969-990.

Çepni, O. (2019). Konum analizi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (s.367-386). Ankara: Pegem Akademi.

Çiftçi, B. ve Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2* (1), 33-59.

Demiralp, N. (2006). Coğrafya eğitiminde harita ve küre kullanım becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (3), 323-343.

Demirci, A. (2006). Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesi ve kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0* (14), 61-80.

Gülüm, K. ve Torun, F. (2009). *Oyun ve etkinliklerle coğrafya öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızılçaoğlu, A. ve Önal, H. (2013). Beşeri sistemler öğrenme alanında yerel bakış açısının önemi ve etkinlik önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0*(18) , 96-113.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıflar Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2018a) *Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programı* (9,10,11,12. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2018b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar*), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri(İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies, 8*(7), 355-362.

Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerin mekansal biliş becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öner, G. (2018a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yerel coğrafya. *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu*, Nevşehir, 8 - 09 Kasım 2018, 542-550.

Öner, G. (2018b). Yerel coğrafya ve öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi 5*(9), 105-129.

Öner, G. (2019). Sosyal bilgileri yerel coğrafyaya indirgemek: Şehrimiz … dersi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38* (2), 121-136.

Öner, G. ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 7*(3), 193–218.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. D. Dilek ve C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (4.baskı)* içinde (s. 47-81). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita beceri düzeylerinin belirlenmesi. Turkish Studies – 7(1),1905-1924.

Taş, H. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi, 13*(20), 45-58.

Taş, M. (2019) 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türker, A. ve Ünaldı, Ü.E. (2019). 2018 coğrafya dersi öğretim programındaki kazanımlara uygun becerilerin seçimi ve planlaması. Ü. E. Ünaldı (Ed.), *Coğrafya öğretimi-I* içinde (s.37-56). Ankara: Pegem Akademi.

Ulu Kalın, Ö. (2018). Çevre eğitimi ve okuryazarlığı. R. Sever ve E. Yalçınkaya (Ed.), *Çevre eğitimi* içinde (s.199-225). Ankara: Pegem Akademi.

Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 2155-2172

Üker, H. (2009). *Coğrafya öğretiminde, kazandırılması gereken becerilerin gerçekleşme düzeyinin, öğrenciler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumları Ve Karşılaştıkları Sıkıntılar

Üyesi Betül Polat Demir[1]

Özet

Araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları ile kullanmama nedenlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden Nicel Veriyi Geçerli Kılma Modelinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 121 öğretmenden dokuz açık uçlu sorudan oluşan anketle toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerin analizinde İki Değişken için Kay-Kare Testinden, nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin bu araçları kullanma durumlarının branşlarıyla ilişkili olduğu, fakat mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili eğitim alıp almamaları ve sınıf mevcutlarıyla ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise sayısal, sözel, yabancı dil ve meslek derslerine giren, kıdemi altı ve üzeri olan, eğitim düzeyi lisansla lisansüstü olan, eğitim alanla almayan, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı fark etmeksizin en çok performans görevini kullandıkları belirlenmiştir. Özel yetenek derslerine giren öğretmenlerin portfolyoyu, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kavram haritasını kullandıkları tespit edilmiştir. Sayısal ve meslek derslerine giren, sınıf mevcudu 31 ve üzer olan, eğitim alan kıdemi 6-16 yıl dışında olan öğretmenlerin eğitim düzeyi farketmeksizin bu araçları derslerinde kullanmamasında araçlarının hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman almasının neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler için ders saatlerinin yetersiz olmasının, 11-15 yıl olan öğretmenler için öğrencilerin aşina olmamasının, eğitim alan ve sınıf mevcudu 30 ve altı olan öğretmenler için se bilgilerinin yetersiz olmasının en önemli neden olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme araçları, öğretmen görüşü

The Use of Complementary Measurement and Evaluation Tools by Secondary School Teachers and the Problems

Abstract

In the current study, it was aimed to determine the use of complementary measurement and evaluation tools by secondary school teachers and their reasons for not using these tools in relation to different variables. The current study employed the Qualitative Data Validation Method, one

[1] Dr. Öğr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

of the mixed method designs. The data of the study were collected by using a questionnaire consisted of nine open-ended questions and administered to a total of 121 teachers working in different secondary schools in the 2017-2018 school year. In the analysis of the quantitative data, Chi-square test for two variables was used while in the analysis of the qualitative data, the descriptive analysis was used. According to the quantitative findings, the use of these tools by the teachers was found to be related to their branch but not to their professional seniority, education level, whether their having training about complementary measurement and evaluation tools and the number of students in their classes. According to the quantitative findings, it was found that the performance task is used the most by the teachers who are teaching numeracy, literacy, foreign language and vocational classes, whose professional seniority is 6 years or over, whose education level is undergraduate and graduate, who has taken training about these tools regardless of the number of the students in their classes. It was also found that the teachers teaching special talent classes use the portfolio the most while the teachers whose professional seniority is 1-5 years use the concept map the most. The reason why the teachers teaching numeracy and literacy classes, having 31 or more students in their classes, whose professional seniority is outside the range 6-16 years do not use these tools was found to be the large amount of time required for the preparation and scoring of these tools regardless of their education level. Moreover, the most important reason for not using these tools by the teachers whose professional seniority is 6-10 years was found to be shortage of class hours, for the teachers whose professional seniority is 11-15 years, it was found to be their unfamiliarity with students and for the teachers the number of students in whose classes is 30 or fewer and for the teachers who have taken training, it was found to be their lack of information.

Key words: measurement and evaluation, complementary measurement tools, teacher opinion

Giriş

İnsanlar, varlığını sürdürebilmek için günümüze kadar evrende meydana gelen gelişmelere çok hızlı bir şekilde ayak uydurabilmiştir. Bu adaptasyon sürecinde değişen insanla birlikte birçok alanda gelişmeler yaşanmıştır. Bireylerin davranışlarını istenilen yönde değiştirmede etkili olan eğitim, bu gelişimlerden etkilenene alanlardan biridir. 21. yüzyılda bireylerden beklenen özelliklerin değişmesiyle eğitim içerisinde öğrenci başarısı kavramı değişmiştir. Önceleri programda yer alan hedef davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanan öğrenci başarısı kavramı, son dönemlerde programda yer alan kazanımlarla ilgili temel bilgileri öğrenme ve bu bilgileri kendi bireysel özelliklerini de işin içine katarak karşılaştığı yeni yaşam durumlarında kullanabilme süreci olarak tanımlanmıştır (Ovayolu, 2010). Öğrencilerden beklenen özelliklerin ve başarı kavramının değişmesiyle yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak Türkiye'de eğitim sistemi yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacılık, bireylerin yeni kazandığı bilgileri önceki bilgileri ile karşılaştırarak ve çevreleri ile etkileşim kurarak zihinde yeniden anlamlandırdıkları ve yapılandırdıkları bir öğrenme kuramıdır (Demirel, 2007; Özden, 2008; Savage ve Armstrong, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımın temele alınmasıyla derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişiklikler meydana gelmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılaşan yapısıyla ölçme ve değerlendirme, öğretimden ayrı bir süreç olarak değil öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak ele alınmış, ölçme ve değerlendirmenin sadece öğretimin sonunda değil öğretim sürecinin her aşamasında yapılması hedeflenmiştir (McMillan, 2007; Popham, 2011). Başka bir deyişle, ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tamamlayıcı bir öğesi haline gelmiştir. Bu doğrultuda da 2005–2006 öğretim yılı itibari ile ilköğretim 1–5 sınıflarında, 2006–2007 öğretim yılından itibaren ise diğer sınıflarda yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanan yeni öğretim programlarında klasik kağıt-kalem testlerinin yanı sıra kavram haritası, vee diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağaç, görüşme, değerlendirme ölçekleri, portfolyo, proje gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Yeni öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere yeni ve farklı görevler yüklemiştir. Öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecinin tüm aşamalarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme sürecinde de ortamı düzenleme ve rehberlik yapma görevini üstlenmişlerdir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Türkiye'de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına öğretim programlarında yer verilmesine rağmen öğretmenlere yüklediği yeni rol ve sorumluluklardan ötürü bu araçların eğitim sistemi içerisinde uygulayıcı olan öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmediği ve en çok tercih ettikleri tamamlayıcı ölçme aracının ise değişmediği birçok çalışmanın bulgularında ortaya konulmuştur (Güneş, Şener Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Kaya-Yazıcı, 2019; Karakuş, 2019; Özkoparan, 2016; Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten, 2016; Topkaya ve Yılar, 2016). Güneş ve diğerleri (2010), çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme araçlarından performans görevini, sınıf öğretmenlerinin ise portfolyoyu kullanmayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Kaya-Yazıcı (2019) ve Karakuş, (2019) tarih öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarda tamamlayıcı ölçme araçlarından en çok performans görevi, proje ve portfolyoyu kullandıkları belirlenmiştir. Özkoparan (2016), Beden Eğitimi öğretmenlerinin, en sık gösteri ve performans görevini kullandıklarını ortaya koymuştur. Topkaya ve Yılar (2016), sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin en çok kavram haritasını kullandıklarını belirlemiştir. Sönmez-Ektem ve diğerleri (2016) ise sınıf öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarından sadece portfolyoyu kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yürütülen çalışmalarda ise öğretmenlerin bu araçları tercih etmemelerinin birçok nedene dayandırdığı görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kaya-Yazıcı, 2016; Karakuş, 2016; Özenç, Doğan ve Çakır, 2017; Sönmez-Ektem ve diğerleri, 2016; Topkaya ve Yılar, 2016). Bu çalışmalarda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarının daha çok ders saatlerinin yetersiz olmasından, sınıfların kalabalık olmasından, hazırlamasının, uygulamasının ve değerlendirmesinin zaman alıcı olmasından, öğrenci seviyesine uygun hale getirmede zorluk yaşanmasından, ders araç-gereçlerinin yetersizliğinden, bilgi eksikliğinden, öğrencilerin isteksizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Fakat çalışmalarda öğretmenlerin kullanma durumları farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmemiştir. Ayrıca çalışmalarda öğretmenlerin kullandıkları araçların ve kullanmama

nedenlerinin farklı değişkenlere göre bir karşılaştırılması yapılmamıştır. Bu nedenle araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının ve kullanmama nedenlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu ile ilişkili midir?
2. Tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerin araç tercihleri branşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, eğitim alma durumuna ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
3. Araçları kullanmayan öğretmenlerin kullanmama nedenleri branşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, eğitim alma durumuna ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama aracından ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden Zenginleştirilmiş Desen içerisinde yer alan Nicel Veriyi Geçerli Kılma Modelinden yararlanılmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2007).Araştırmada nicel ve nitel veriler tek bir araçlar toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler ayrı olarak analiz edilmiş ve sunulmuştur. Araştırma bulguları, nitel bulgular nicel bulguları desteklemek amacıyla birlikte yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde İlinin farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 140 öğretmenden toplanmıştır. 19 öğretmenin verileri eksik olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan 121 öğretmene ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken		f	%
Branş	Sayısal	35	28.9
	Sözel	41	33.9
	Yabancı Dil	23	19.0
	Meslek	12	9.9
	Yetenek	10	8.3
Kıdem	1-5 yıl	13	10.7
	6-10 yıl	17	14.0
	11-15 yıl	24	19.8

	16-20 yıl	36	29.8
	21 ve üstü	31	25.6
Lise türü	Anadolu Lisesi	59	48.8
	İmam Hatip Lisesi	11	9.1
	Meslek Lisesi	34	28.1
	Fen Lisesi	7	5.8
Eğitim durumu	Lisans	93	76.9
	Yüksek Lisans	28	23.1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %28.9'u sayısal, %33.9'u sözel, %19.0'u yabancı dil, %9.9'u meslek bilgisi ve %8.3'ü özel yetenek derslerine girmektedir. Öğretmenlerin %76.9'u lisans mezunuyken, %23.1'i yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerini ve alternatif ölçme araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dokuz açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Kuş'a (2003) göre, açık uçlu soruların kullanılması, görüş alınan bireylerden daha ayrıntılı bilgiler almayı sağlamaktadır. Açık uçlu sorulardan yedisi öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla sorulan olgusal sorular iken ikisi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını ve yaşadıkları sıkıntıları belirlemek amacıyla hazırlanan davranış sorularıdır. Anketteki soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin analizinde, parametrik olmayan yöntemlerden İki Değişken için Kay-Kare Testi'nden yaralanılmıştır. Bu teknik iki kategorik (sınıflamalı) değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş kod ve temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada ilgili literatür incelenerek kodlar belirlenmiş ve kodlara göre veriler düzenlenerek tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular

Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

Nicel verilere ilişkin bulgular; Nicel verilerle "Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu ile ilişkili midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tamamlayıcı Ölçme Araçlarını Kullanma Durumunun Farklı Değişkenlere göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

Değişken	Tamamlayıcı		
	Evet	Hayır	Toplam

Branş	Sayısal	23	12	35
	Sözel	16	25	41
	yabancı dil	12	11	23
	meslek	3	9	12
	yetenek	3	7	10
			sd=4, χ^2=9.704, p=0.046	
Kıdem	1-5 yıl	6	7	13
	6-10 yıl	11	6	17
	11-15 yıl	15	9	24
	16-20 yıl	11	25	36
	21 ve üstü	14	17	31
			sd=4, χ^2=8.405, p=0.078	
Eğitim düzeyi	Lisans	41	52	93
	Lisansüstü	16	12	28
			sd=1, χ^2=1.472, p=0.225	
Eğitim alma durumu	Evet	26	19	45
	Hayır	31	45	76
			sd=1, χ^2=3.274, p=0.070	
Sınıf mevcudu	30 ve altı	25	23	48
	31 ve üstü	32	41	73
			sd=1, χ^2=.676, p=0.411	

Tablo 2 incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının branşları ile ilişkili olduğu diğer bir ifadeyle farklı branştaki öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih eden öğretmenlerin sayısı kullanmayı tercih etmeyen öğretmenlerin sayısıyla karşılaştırıldığında, sayısal ve yabancı dil alanlarındaki öğretmenlerin, bu araçları derslerinde kullanmayı diğer alanlardaki öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Performansa dayalı öğretimin daha fazla olduğu meslek ve yetenek derslerinde ise tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının çok fazla tercih edilmediği görülmektedir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının ise mesleki kıdemlerine, eğitim düzeylerine, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili eğitim alıp almamalarına ve sınıf mevcuduyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih eden öğretmenlerin sayısı kullanmayı tercih etmeyen öğretmenlerin sayısıyla karşılaştırıldığındaysa, 6-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan, eğitim düzeyi lisansüstü olan ve eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bu araçları daha fazla kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Nitel verilere ilişkin bulgular; Nitel verilerle ikinci ve üçüncü araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

"Tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerin araç tercihleri branşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, eğitim alma durumuna ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kullandıkları Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tamamlayıcı Ölçme Araçları	Branş					Mesleki kıdem					Eğitim düzeyi		Eğitim alma durumu		Sınıf mevcudu	
	Sayısal	Sözel	Yabancı dil	Meslek	Yetenek	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	Lisans	Lisansüstü	Evet	Hayır	30 ve altı	31 ve üstü
Performans Görevi	14	11	7	2	2	2	8	9	9	8	28	8	14	22	16	19
Portfolyo	3	5	4	1	3	3	4	1	5	3	9	7	6	10	7	9
Proje	3	4	1	-	-	-	1	3	1	3	7	1	4	4	5	3
Kavram Haritası	6	9	2	-	-	4	3	3	3	4	14	3	11	6	5	10
Tanılayıcı dallanmış Ağaç	6	1	2	-	-	3	-	2	1	3	5	4	7	2	3	5
Yapılandırılmış Grid	7	2	2	-	-	3	-	4	1	3	6	5	7	4	3	7
Kelime İlişkilendirme Testleri	2	2	4	-	-	2	-	3	-	3	7	1	5	3	1	7
Görüşme	-	2	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	1	2	-
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	1	4	-	-	-	1	-	-	1	4	2	2	4	1	4
Dereceleme Ölçekleri	1	1	1	-	-	-	-	-	1	-	3	-	-	3	1	2
Kontrol Listesi	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	2	-	2
Öz-akran ve grup değerlendirme	2	-	2	-	2	-	2	-	4	-	2	4	2	4	3	3

Tablo 3 incelendiğinde, sayısal, sözel, yabancı dil ve meslek derslerine giren öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde en çok performans görevini kullanmayı tercih etikleri, özel yetenek derslerine giren öğretmenlerin ise diğer branşlardaki öğretmenlerden farklı olarak daha çok portfolyoyu tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlerden farklı olarak ise dereceli puanlama anahtarını diğer araçlara nazaran daha çok kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Meslek derslerine giren öğretmenlerden ise bu araçları kullanan öğretmenlerin çok az olduğu ve bu öğretmenlerin sadece performans görevi ile portfolyoyu kullandıkları belirlenmiştir. Mesleki kıdemi altı ve üzeri olan öğretmenlerin daha çok performans görevini tercih ettikleri, 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin ise kavram haritasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin performans görevini ve kavram haritasını, lisansüstü olan öğretmenlerin ise performans görevini ve portfolyoyu daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin performans görevini ve kavram haritasını, almayan öğretmenlerin ise performans görevini ve portfolyoyu daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim almayan öğretmenlerin kullandıkları araçların daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 30 ve altı olan öğretmenlerin performans görevini ve portfolyoyu,

31 ve üstü olan öğretmenlerin ise performans görevini ve kavram haritasını daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri araçlar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok performans görevini tercih ettikleri, performans görevi dışında portfolyo ve kavram haritasını kullandıkları; en az ise görüşme, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçekleri, kontrol listelerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak değişkenlerin tercihlerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö30: "Kavram haritaları: ders sonrası kalıcılığı görselle sağlamak. Performans görevi: Hangi konuda eksikliği olduğunu görmek. Portfolyo değerlendirme: Kendi kendini değerlendirmesini sağlamak için."

Ö81: "Uygulama sınavlarında rubrik kullanıyoruz. Yapılandırılmış gridi ise sınavlarda kelime bilgisini ölçmek için kullanıyoruz."

Ö92: "Performans görevlerinde ezbere dayalı olmayan veya öğrencilerin internetten indiremeyeceği görevler verdim. Öğrencilere sunum yaptırarak akran değerlendirmesi yöntemini kullandım."

"Araçları kullanmayan öğretmenlerin kullanmama nedenleri branşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, eğitim alma durumuna ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme Araçlarını Kullanmama Nedenleri

Kullanmama Nedenleri	**Branş**					**Mesleki kıdem**					**Eğitim düzeyi**		**Eğitim alma durumu**		**Sınıf mevcudu**	
	Sayısal	Sözel	Yabancı dil	Meslek	Yetenek	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	Lisans	Lisansüstü	Evet	Hayır	30 ve altı	31 ve üstü
Bilgi sahibi olunmaması	10	8	2	2	5	2	1	7	9	8	20	7	15	12	15	12
Ders saatlerinin yetersizliği	6	9	4	0	-	1	5	2	9	2	15	4	11	8	6	13
Uygulamasının zor olması	7	1	5	0	2	2	3	4	4	2	10	5	4	11	4	11
Hazırlamasının ve puanlamasının zaman alması	13	8	5	3	1	4	3	4	11	8	22	8	13	17	10	20
Puanlamanın objektif olmaması	2	2	-	-	-	-	-	-	3	1	4	-	1	3	1	3
Öğrenci seviyesine uygun olmaması	6	8	6	2	-	3	4	5	6	4	16	6	10	12	5	17
Öğrencinin aşina olmaması	3	2	5	1	-	1	1	8	-	1	7	4	4	7	4	7
Öğrencinin önemsememesi	4	-	3	-	7	3	1	2	6	2	7	7	2	12	6	8
Sınıfların kalabalık olması	6	6	6	-	1	3	3	5	3	5	15	4	8	11	8	11

Fiziksel şartların yetersiz olması	3	-	-	-	-	1	1	1	-	-	2	1	2	1	1	2
Sınav sistemine uygun olmaması	4	-	2	1	1	-	1	2	3	2	7	1	4	4	3	5

Tablo 4 incelendiğinde, sayısal ve meslek derslerine giren öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarında en önemli nedeninin hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman alması, sözel derslerine giren öğretmenlerin ders saatlerinin yetersiz olması ve yabancı dil derslerine giren öğretmenlerinse öğrenci sevesine uygun olmaması olduğunu belirtmişlerdir. Meslekteki kıdemi 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamasının araçlarını hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman alması, 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin ders saatlerinin yetersiz olması, 11-15 yıl arası olan öğretmenlerinse öğrencilerin aşina olmaması olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi hem lisans hem de lisansüstü olan öğretmenlerin kullanmamasının bu araçların hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman alması olduğu tespit edilmiştir. Eğitim alan öğretmenlerin kullanmamasının yeterli bilgilerinin olmaması eğitim almayan öğretmenlerin bu araçların hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman alması olduğu belirlenmiştir. Eğitim alan öğretmenlerin bilgi sahibi olmamalarından ötürü bu araçları kullanmamaları verilen eğitimlerin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Sınıf mevcudu 30 ve altı olan öğretmenlerin kullanmamasının yeterli bilgilerinin olmaması, 31 ve üstü olan öğretmenlerin bu araçların hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman alması olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı değişkenlere göre kullanmama nedenleri incelendiğinde, en önemli nedenlerin bu araçların hazırlanmasının ve puanlanmasının fazla zaman alması, yeteli bilgi sahibinin olunmaması ve ders saatinin yetersiz olması olduğu ve değişkenlerin kullanmama nedenleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö15: "Kullanışlı olmaması ve soru hazırlarken ve cevapları okurken çok zaman alması.

Ö16: "Sınıflar kalabalık olduğu için her öğrenci için değerlendirme yapmak zaman alıyor."

Ö55: "Sınıf ortamının ve öğrenci profillerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin uygun olmaması"

Ö86: "Öğrenciler tanılayıcı dallanmış ağaç gibi çalışmaları çok sıkıcı buldukları için kalabalık sınıflarda uygulanamıyor."

Ö91: "Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi eksikliği, zaman eksikliği, merkezi sistem sınavları"

Sonuç ve Öneriler

Nicel araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili eğitim alıp almamaları ve sınıf mevcuduyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma sonuçları da farklı kıdeme, eğitim düzeyine ve öğrenci sayısına sahip

öğretmenlerle eğitim alan ve almayan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araç tercihlerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Nitel araştırma sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler dışında kalan öğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, eğitim alma durumu ve öğrenci sayısı fark etmeksizin tamamlayıcı ölçme araçlarından en çok performans görevini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Meslek ve özel yetenek derslerine giren öğretmenler tarafından performans görevi ve portfolyo en çok kullanılan yöntemler olmasına rağmen performansa dayalı değerlendirmenin önemli olduğu bu derslerde kullanım oranının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, görüşme, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi dereceleme ölçeği ve öz, akran, grup değerlendirmeleri diğer araçlara göre daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmama nedenleri incelendiğinde, farklı mesleki kıdeme, eğitim düzeyine ve sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin daha önce eğitim alıp almamaları da önemli olmaksızın kullanmama nedenlerinin çok fazla farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak araçların hazırlanmasının ve puanlanmasının zaman alıcı olmasını, bilgi eksikliğini, ders saatlerinin yetersizliğini, öğrencilerin seviyesine uygun olmamasını ve sınıfların kalabalık olmasını gerekçe olarak gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasını ve bilgi sahibi olmamalarını neden olarak belirtmelerine rağmen tamamlayıcı ölçme araçlarının sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda bile kullanılmadığı görülmektedir. Ayrıca daha önce eğitim almış olan ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin dahi çok tercih etmediği görülmektedir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte ele alındığında branşa göre araçları kullanma durumlarının ve kullanmama nedenlerinin farklılık gösterdiği fakat kullandıkları araç çeşidinde çok farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca farklı mesleki kıdeme, eğitim düzeyine ve sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin daha önce eğitim alıp almamaları da önemli olmaksızın bu araçları kullanma durumlarının, kullananların kullandıkları araç çeşidinin, kullanmayanların ise kullanmama nedenlerinin çok fazla farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin kullanımı için, alan uzmanları ile birlikte ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanabilir. Bu araçlara ders kitaplarında yer verilebilir.
2. Öğretmenlere yönelik daha fazla eğitimler verilebilir. Eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için farklı branşlara göre düzenlenmesi faydalı olabilir.
3. Araştırmacılar farklı değişkenleri ele alınarak benzer çalışmalar yürütülebilir.
4. Çalışma ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmacılar benzer çalışmayı ortaokul öğretmenleriyle yürütebilir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Creswell, J. W., and Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* London: Sage Publications.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gelbal S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 135-145.

Güneş, T., Şener Dilek, N., Hoplan, Çelikoğlu, Ç. ve Demir, E. S. (2010, Kasım). *Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey

Karakuş, S. (2019), *Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Gümüşhane ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Kaya-Yazıcı, S. (2019). *Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme (otantik/alternatif) hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Ataşehir örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for consumer.* New York: Longman.

Ovayolu, Ö. (2010). *Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2006 matematik alt testindeki düşünme süreçlerine ilişkin puan dağılımları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 588-607

Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi***.** **(**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Popham, W. J. (2011). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston, MA: Pearson.

Savage, T. V., and Armstrong, D. G. (2004). *Effective teaching in elementary social sciences.* Boston: Allyn and Bacon.

Sönmez-Ektem, I., Erben-Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (3), 661-680.

Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2016). Opinions of social studies teachers about alternative assessment and evaluation techniques, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 593-610

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

İbn Nübâte el-Mısrî ve Divânı

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Ekinci[1]

Özet

Memluk dönemi Arap şairlerinden birisi de İbn Nübâte el-Mısrî'dir. 686/1287-768/1366 Yıllarında Mısır'ın Kahire şehrinde yaşamıştır. Ömrünün ilk yıllarında devlet büyüklerine medih şiirleri yazarak şairliğe başlamıştır. Ancak bu medih şiirleri önemsenmemiş ve beklediği ilgi ve itibarı görmemiştir. Eyyûbî Emîri el-Meliku'l-Müeyyed Ebu'l-Fidâ, İbn Nübâte'nin kendisi hakkında yazdığı medih şiirlerini beğenmiş ve onu maddî ve manevi olarak desteklemiştir. Hayatının bu döneminden sonra şiirleriyle meşhur olmuştur. İbn Nübâte seyahatname, hutbe, tasvir, ayet ve hadislerdeki garip kelimeler gibi alanlarda eserler neşretmiştir. Mansur eserlerinden ziyade manzum türündeki eserleri ile meşhur olmuştur. Zamanın Eyyûbî Emîri el-Meliku'l-Efdal'le beraber çıktıkları bir avı tasvir eden ve yüz altmış yedi beyitten oluşan bir kasidenin yer aldığı *Ferâ'idu's-Sulûk fî Mesâ'idi'l-Mulûk* isimli eseri şairin önemli bir manzum eseridir. Bu eserde yer alan kaside ayrıca Muhammed b. İbrâhim el-Beştekî'nin İbn Nübâte'nin şiirlerinden derlediği divanında da yer almaktadır. Çoğunlukla medih şiirlerinin yer aldığı bu divanda 13.385 beyitten oluşan 1.733 kaside bulunmaktadır. Divanda medih temalı şiirlerden başka mersiye, şarap, aşk, gazel ve tabiat tasviri muhtevalı şiirler de bulunmaktadır. Şiirlerinde edebi sanatlardan tevriye, cinas, teşbih ve istiare gibi sanatları sıkça ve tam bir ahenkle kullanmıştır. Şair şiirlerinin neredeyse tamamını Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî'nin klasik bahirleriyle yazmıştır. Divanda modern bahirlerden muvaşşah ile yazılmış sadece bir şiir bulunmaktadır. Şiirleri revi harflerine göre Arap alfabesi sırasına göre divana konulmuştur. Bütün Arap harflerini revi harfi olarak kullandığı görülmektedir. En uzun şiir 167 beyitten, en kısa şiir ise bir beyitten oluşmaktadır. Divandaki şiirlerin büyük çoğunluğu kaside türünde yazılmıştır. Kasidelerin yanında az sayıda tahmis türünde yazılmış şiir de yer almaktadır. Şairin gerek divanı gerekse de av tasvirlerinin yer aldığı müstakil manzum eseri, üzerinde çalışılması gereken iki önemli eserdir. Bu eserler muhteva, şekil ve üslup, edebi sanatlar, cümle yapıları, vezin ve kafiye durumları gibi birçok yönden incelenmeli, şiirlerdeki edebi üstünlükler ortaya konulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagatı, Şiir, Edebiyat, Divan, Muhteva.

[1] Bitlis Eren Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, ismailekinci1980@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2728-9097

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Ibn Nubâta Al-Misri And His Dewan

Abstract

One of the Arab poets of the Mamluk period is Ibn Nubâta al-Misri. He lived in Cairo, Egypt in the years 1287-1366. In the first years of his life, he started poetry by writing poems to praise statesmen. However, these praise poems were ignored and did not receive the attention and reputation he expected. The Malik of Eyyubi al-Meliku'l-Müeyyed Ebu'l-Fidâ liked the praise poems written by Ibn Nubâte about him and supported him materially and morally. After this period of his life, he became famous for his poems. Ibn Nubâte published works in areas such as travel books, khutba, description, strange words in verse and hadiths. He became famous for his poetry rather than prose works. His work named Farâʾidu's-Sulûk fî Mesaʿidi'l-Mulûk, which contains an ode consisting of one hundred and sixty-seven couplets depicting a hunt they went out with the Malik of Eyyubi al-Meliku'l-Efdal of the time, is an important poetic work of the poet. The ode in this work is also included in Muhammed b. İbrahim el-Beşteki's dewan compiled from Ibn Nubâte's poems. In this dewan, where mostly praise poems take place, there are 1.733 odes consisting of 13.385 couplets. In addition to praise-themed poems, there are also poems with the content of elegance, wine, love, gazal and nature depiction on the dewan. In his poems, he used literary arts such as tevriya, pun, similitude and metaphor frequently and in complete harmony. The poet wrote almost all of his poems with Halil b. Ahmed el-Ferahidi's classical bahirs. There is only one poem from modern bahirs written in muvassah on the dewan. His poems were put on the dewan according to the revi letters in the order of the Arabic alphabet. It is seen that he uses all Arabic letters as revi. The longest poem consists of 167 couplets and the shortest poem consists of one couplet. Most of the poems in the dewan are written in ode genre. Besides the odes, there are a few poems written in tahmis genre. The poet's separate poetic work, which includes both the dewan and the hunting depictions, are two important works to be studied. These works should be examined in many aspects such as content, form and style, literary arts, sentence structures, rhythm and rhyme situations and the literary superiority in poems should be revealed.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Poetry, Literature, Dewan, Content.

Giriş

Arap edebiyatında şiir önemli bir edebi türdür. Hemen hemen her dönemde birçok edebiyatçı şiirle uğraşmıştır. Müstakil şiir divanlarının dışında nesir türlerinin içinde de şiirlere yer verilmiştir. Memluk dönemi İslam âlimlerinden İbn Nübâte el-Mısrî bütün şiirlerinin derlendiği bir divanı olan, divanda yer alan 167 beyitlik av tasviri muhtevalı şiirlerin yer aldığı müstakil bir şiir manzumesi olan, mansur eserlerinde de çok sayıda şiire yer veren bir ediptir. Muhammed b. İbrâhim el-Beştekî'nin İbn Nübâte'nin şiirlerinden derlediği divan ve İbn Nübâte el-Mısrî'nin *Ferâʾidu's-Sulûk fî Mesâʾidi'l-Mulûk* isimli manzumesi, şiirlerin muhtevası, nazım şekilleri, dil ve şekilsel özellikleri gibi birçok yönden incelenmesi gereken eserlerdir. Bu bildiri metninde İbn Nübâte el-Mısrî'nin hayatı, edebi kişiliği, eserleri ve divanı detaylı bir şekilde

verilmeye çalışılmıştır. Biyografi ve bibliyografya eserleri taranarak müellif hakkında dağınık vaziyette bulunan bilgiler derlenmiştir.

Hayatı ve Edebi Kişiliği

Tam adı Ebû Bekr Cemâluddîn Muhammed b. Şemsiddîn Muhammed b. Nübâte el-Fârikî el-Mısrî (ö. 768/1366) olan İbn Nübâte, Rebîulevvel 686'da (Mayıs 1287) Mısır'ın Kahire şehrinde doğmuştur. Aslen Meyyâfârikînli olduğu bilinmektedir. Soyu Seyfüddevle'nin saray hatibi İbn Nübâte el-Hatîb'e (ö. 374/984) dayanmaktadır. Hayatının ilk yıllarını Kahire'de ilmi bir çevrede geçirmiştir. Babası Şemseddin Muhammed meşhur bir hadis âlimiydi. Başta hadis, fıkıh ve edebiyat olmak üzere çeşitli ilimleri hocaları Bahâeddin İbnu'n-Nehhâs en-Nahvî, Takıyyüddin İbn Dakîkul'îd, Alemuddin Kays b. Sultân ed-Darîr'den tahsil etmiş ve onlardan icâzet almıştır.(Tâceddin es-Subkî 1964:IX: 273; Safedî 2000:I: 234-235; İbn Tağrîberdî 1963:XI: 95-97; İbnu'l-'İmâd 1987:VIII: 364; Şevkânî 2012:II: 252-254; Tural 1999:233-34)

İbn Nübâte bir dönem Mısır'daki Eyyûbî devlet ricalinden ileri gelenler için birçok methiye yazmıştır fakat bu methiyeleri ilgi ve itibar görmemiştir. 716/1316 yılında Dımaşk'a yerleşmiştir. Dımaşk'tayken sık sık Hama'ya gidip Eyyûbî Emîri el-Meliku'l-Müeyyed Ebu'l-Fidâ'yı ziyaret etmiş ve Emîr ile aralarında bir dostluk kurulmuştur. Onun için methiyeler yazmış ve adına çeşitli eserler kaleme almıştır. Bunların karşılığında kendisinden büyük maddî yardım ve destek görmüştür. Sadece Hama ile kalmamış, Suriye'nin diğer şehirlerini de ziyaret etmiş, buralardaki devlet adamlarına methiyeler yazmış ve birçok maddî yardım ve destek elde etmiştir. 735/1335'te Vezir Emînuddevle Abdullah el-Emînî tarafından Kudüs'ün temizlik işlerine ve Hristiyanlarca mukaddes sayılan Kıyamet Kilisesi'ne bakmak üzere bakan olarak tayin edilmiştir. 743/1342 yılına kadar her yıl ziyaret mevsiminde Kudüs'e giderek bu görevini yürütmüştür. Aynı yılın başlarında divan kâtipliğine getirilmiş, iki yıl sonra bu görevinden azledilmiş ancak 748/1347'de görevine iade edilmiştir.(Safedî 2000:I: 234-235; İbn Tağrîberdî 1963:XI: 95-97; Şevkânî 2012:II: 252-254; Tural 1999:233-34)

761/1360 Yılında Memluk Sultanı el-Meliku'n-Nâsır Hasan b. Muhammed'in kendisini davet etmesi üzerine Kahire'ye elli yıllık bir aradan sonra dönmüştür. Memluk Sultanı İbn Nübâte'ye büyük bir ilgi göstermiş ve divanda sır kâtipliği görevini vermiştir. İbn Nübâte, yaşının hayli ilerlemiş olması sebebiyle bu göreve devamdan muaf tutulmuş, ancak kendisine maaşı ödenmeye devam edilmiştir. Sultana birçok methiye yazan İbn Nübâte, ayrıca onun adına imamların cuma hutbelerinde okumaları için bir kitap yazmıştır. 762/1361'de Sultan el-Meliku'n-Nâsır'ın öldürülmesi üzerine İbn Nübâte'nin bu ihtişamlı hayatı sona ermiş ve 768/1366 sonbaharında Kahire'de vefat edinceye kadar sıkıntı içinde yaşamıştır.(Tâceddin es-Subkî 1964:IX: 273; Safedî 2000:I: 234-235; İbn Tağrîberdî 1963:XI: 95-97; İbnu'l-'İmâd 1987:VIII: 364; Şevkânî 2012:II: 252-254; Tural 1999:233-34) Cenazesi Babu'n-Nasr dışında Sufi türbesine defnedilmiştir.(Beştekî 1886:6)

Nazım, nesir ve kitâbette meşhur olan İbn Nübâte için İbn Hacer, onun bu sahalarda hem akranlarını hem de önceki edipleri geride bıraktığını kaydeder.(İbn Hacer el-'Askalânî 1931:IV: 340) Tâceddin es-Subkî de İbn Nübâte'nin edebî kişiliğinden bahsederken zamanında şairlerin

bayraktarlığını yaptığını, şiirde, nesirde, hat sanatında ve kitâbette ondan daha üstün olan bir kimseyi tanımadığını söylemektedir.(Tâceddin es-Subkî 1964:IX: 273) İbn Nübâte'nin talebeleri arasından Selâhaddin es-Safedî, Zeynüddin İbnu'l-Verdî, Burhâneddin el-Kîrâtî, İbnü's-Sâiğ ez-Zümürrüdî, İbn Habîb el-Halebî, Bedreddin İbnu's-Sâhib, Yahyâ el-Habbâz el-Hamevî, Şehâbeddin el-Hâcib ve Fîrûzâbâdî gibi tanınmış edip ve şairler yetişmiştir. Şiirlerinde çoğunlukla medih ve mersiyeye yönelen şarap, aşk, gazel ve tabiat tasviri gibi temaları işleyen İbn Nübâte şairliğiyle meşhur olmakla birlikte nesirleri, özellikle mektup tarzındaki edebî yazılarıyla da dikkatleri üzerine çekmiştir. Eserlerinde edebî sanatlara ve bilhassa tevriye, cinas, teşbih ve istiareye çokça yer vermiş, Kur'an ayetlerinden ve hadislerden oldukça fazla iktibaslar yapmıştır.(Safedî 2000:I: 234-235; İbn Tağrîberdî 1963:XI: 95-97; Tural 1999:233-34)

Eserleri

1. *Dîvânu İbn Nübâte el-Mısrî*: Hicri 1288, 1289, 1323 tarihlerinde Kahire'de ve 1304 tarihinde Beyrut'ta neşredilen bu eser, İbn Hacer'in hocası Muhammed b. İbrâhim el-Beştekî'nin İbn Nübâte'nin şiirlerinden derlediği bir eserdir. Bu esere İbn Hacer, *ez-Zeyl ʿalâ mâ Cemeʿahû el-Beştekî min Nazmi İbn Nübâte (el-İʿtirâf ve'l-istidrâk ʿalâ men Cemaʿa Dîvâne İbn Nübâte el-Mısrî)* adıyla bir zeyil yazmıştır.

2. *Hazîretu'l-Uns ilâ Hadreti'l-Kuds*: Müellifin Kudüs şehrine yaptığı seyahati anlatan bir risâledir. İbn Hicce'nin *Semerâtu'l-Evrâk*'ı içinde yayımlanmıştır.

3. *Hubzu'ş-Şaʿîr*: "Arpa ekmeği hem yenir hem de yerilir" anlamındaki Arap atasözünün açıklanmasına dair bir risâledir.

4. *Dîvânu'l-Hutabi'l-Minberiyye*: Memlük Sultanı el-Meliku'n-Nâsır Hasan b. Muhammed adına yazılmış elli iki hutbeyi ihtiva eden bir eserdir.

5. *Şerhu'l-ʿUyûn fî Şerhi Risâleti İbn Zeydûn*: İbn Zeydûn'un sevgilisi ve Endülüs Emevî Halifesi Müstekfî-Billâh'ın kızı Vellâde'nin ağzından Vezir İbn Abdûs'e yazdığı alaylı risâlenin şerhidir. Defalarca basılan eseri (İstanbul 1275; Kahire 1278, 1290, 1305, 1321, 1348, 1377) Muhammed Ebu'l-Fazl İbrâhim tahkik ederek yayımlamıştır (Kahire 1383/1964). Bu eser ayrıca Karahalilzâde Mehmed Saîd (ö. 1168/1754) tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir (İstanbul 1257).

6. *Ferâʾidu's-Sulûk fî Mesâʾidi'l-Mulûk*: Şair, 167 beyitten oluşan bu manzumesinde el-Meliku'l-Efdal'le beraber çıktıkları bir avı tasvir etmektedir. Kaside divanın içinde yer aldığı gibi Muhammed Es'ad Tales tarafından müstakil olarak da neşredilmiştir.

7. *Matlaʿu'l-Fevâʾid ve Mecmaʿu'l-Ferâʾid*: Üç bölümden meydana gelen eserin birinci bölümünde bazı hadislerdeki garîb kelimeler açıklanmış, ikinci ve üçüncü bölümlerde şair ve ediplerin yenilik ve buluşlarından söz edilmiştir.

8. *el-Mufâhare beyne's-Seyf ve'l-Kalem*: Küçük bir risaledir. İbn Hicce, ihtiva ettiği edebî sanatlar dolayısıyla risâleyi *Hizânetu'l-Edeb*'de iktibas etmiştir. Bu eser Beyrut (1312) ve Kahire'de (1934) yayımlanmıştır.

9. *Muntehabu'l-Hediyye mine'l-Medâ'ihi'l-Mu'eyyediyye (el-Mu'eyyediyyât)*: Müellifin el-Meliku'l-Mueyyed Ebu'l-Fidâ hakkında yazdığı methiyeleri ihtiva etmektedir. Kahire (1289, 1323) ve Beyrut'ta (1304) yayımlanmıştır.

10. *Muhtâru Dîvâni İbn Kalâkıs*: Halîl Mutrân tarafından Kahire'de (1323) neşredilmiştir.

11. *el-Katru'n-Nübâtî*

12. *Sûku'r-Rakîk*

13. *Muhtâru Dîvâni İbni'r-Rûmî*

14. *es-Sec'u'l-Mutavvak*

15. *el-Fâzıl min İnşâ'i'l-Fâzıl*

16. *el-Ecvibetu'l-Mu'tebere 'ani'l-Futye'l-Mubtekere*

17. *Ta'lîku'd-Dîvân*

18. *Taltîfu'l-Mizâc min Şi'ri İbnu'l-Haccâc*

19. *Hutbe fî Ta'zîmi Şehri Receb*

20. *ez-Zehru'l-Mensûr*

21. *Sulûku Duveli'l-Mulûk*

22. Mürâselâtü İbn Nübâte

23. *İbrâzu'l-Ahbâr*

24. *Celâsetu'l-Katr*

25. *es-Seb'atu's-Seyyâre*

26. *Şe'â'iru Beyti't-Takvâ*

27. *Zarâ'ifu'z-Ziyâde*

28. *Muhtâru Dîvâni İbn Senâ'ilmülk*

29. *Muhtâru Dîvâni Şerefiddîn el-Ensârî*

30. *el-Metâli'u's-Sitte*

31. *el-Mufahare beyne'l-Verd ve'n-Nercîs*

32. *el-Muntehabu'l-Mansûrî*

33. *en-Nihletu (et-Tuhfetu)'l-Unsiyye fi'r-Rihleti'l-Kudsiyye* (İbn Tağrîberdî 1963:XI: 95-97; Şevkânî 2012:II: 252-254; Bâşâ 1998:50-490; Tural 1999:233-34).

Divânı

İbn Hacer'in hocası Muhammed b. İbrâhim el-Beştekî'nin İbn Nübâte'nin şiirlerinden derlediği bir eser olan *Dîvânu İbn Nübâte el-Mısrî* isimli eser Hicri 1288, 1289, 1323 tarihlerinde Kahire'de ve 1304 tarihinde Beyrut'ta neşredilmiştir. Burada yapılan değerlendirme ve incelemeler eserin 1304/1886 tarihinde Beyrut'ta Muhammed Kalkilya tarfından neşredilen nüshası üzerinden yapılmıştır. Ayrıca bu divanın içinde de yer alan, 167 beyitten oluşan, el-Meliku'l-Efdal'le beraber çıktıkları bir avı tasvir eden şiirleri ihtiva eden, Muhammed Es'ad Tales tarafından müstakil olarak *Ferâ'idu's-Sulûk fî Mesâ'idi'l-Mulûk* ismiyle neşredilen eser de incelenmiştir.

603 sayfalık oldukça hacimli bir eser olan divan, Muhammed Kalkilya'nın mukaddimesi ile başlamaktadır. Bu girişten sonra divanı derleyen Muhammed b. İbrâhim el-Beştekî'nin mukaddimesi yer almaktadır. Bu mukaddimede el-Beştekî Allah'a hamd ve senadan, Peygambere salat ve selamdan sonra bu divanın İbn Nübâte'nin şiirlerinden derlendiğini belirtmiştir. Burada İbn Nübâte'nin hayatını kısa bir şekilde vermiştir.(Beştekî 1886:6) Bu mukaddimeden sonra şiirler hemze harfiyle başlayarak revi harflerine göre sırayla verilmiştir. Divanda toplamda 13.385 beyitten oluşan 1.733 kaside bulunmaktadır. Şiirlerin revi harflerine göre dağılımı şöyledir:

Tablo 1: Şiirlerin Revi Harflerine Göre Dağılımı

Revi Harfi	Şiir Sayısı	Revi Harfi	Şiir Sayısı
ا	20	ط	17
ب	160	ظ	5
ت	61	ع	90
ث	6	غ	6
ج	26	ف	55
ح	56	ق	88
خ	11	ك	39
د	140	ل	160
ذ	11	م	163
ر	228	ن	180
ز	17	و	11
س	40	ي	60
ش	9	ء	24
ص	9	ه	20
ض	21	**Toplam**	**1.733**

Tablodan görüldüğü üzere şair revi harfi olarak en çok ر harfiyle şiir yazmıştır. En az ise ث ve غ harfleriyle şiir yazdığı görülmektedir. Toplamda on dört bahirle yazdığı divanda klasik bahirlerin yanında modern bahir olan muvaşşah ile de şiir yazan şairin şiirlerinin bahirlere göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 2: Şiirlerin Bahirlere Göre Dağılımı

Bahir Adı	Şiir Sayısı	Beyit Sayısı
Basît	281	2.922
Recez	36	372
Remel	66	294
Seriʿ	169	947
Tavîl	385	3.525
Kâmil	353	2.457
Mutekarib	78	393
Muctess	35	223
Medid	7	45
Munserih	84	351
Hezec	3	6
Vafir	107	664
Muvaşşah	1	58
Toplam	**1.733**	**13.385**

Tablodan görüldüğü üzere şair en çok tavîl bahri ile şiir yazmıştır. Sadece bir şiirinde modern bahir olan muvaşşah bahrini tercih etmiştir. Klasik bahirlerden en az kullandığı bahir ise hezec bahridir. En uzun şiir 167 beyitten, en kısa şiir ise 1 beyitten oluşmaktadır.

Divana tavîl bahri ile 69 beyitten oluşan ve Hz. Muhammed (sav)'e medih muhtevalı bir şiir ile başlayan şairin şiirlerinin muhtevası büyük oranda medih temalıdır. Dönemin ünlü şahıslarına yazmış olduğu medih şiirleri onun tanınmasına büyük katkı sağlamıştır. Hz. Muhammed (sav)'den başka Şafii âlimi ve müçtehit Ebu'l-Hasen Takıyyuddîn Alî b. Abdilkâfî b. Alî b. Temmâm es-Subkî (ö. 756/1355), kâtip, şair ve edip Ebu's-Senâ (Ebû Muhammed) Şihâbuddîn (ö. 725/1325), İbn Fadlullah, Halep Meliki Sahib Şerafettin, Nasır Hasan gibi kişiler şairin medhettiği kişilerden birkaçıdır. Medihten sonra divanda mersiye, şarap, aşk, gazel ve tabiat tasviri şiirlerin muhtevasını oluşturmaktadır. Divanda şiirlerin büyük çoğunluğu kaside türünde yazılmış olsa da, az sayıda tahmis de yer almaktadır.

Sonuç

Memluk dönemi İslam âlimlerinden İbn Nübâte el-Mısrî, Nazım, nesir ve kitâbette meşhur bir âlimdir. Nesir türünde eserleriyle, özellikle mektup tarzındaki edebî yazılarıyla da dikkatleri üzerine çekmiştir. İbn Nübâte döneminde şairliğiyle meşhur olmuştur. Her ne kadar ilk dönemlerde dikkatleri üzerine çekememiş olsa da, dönemin devlet ricaline yazdığı medih şiirleri, şiirde ne kadar usta olduğunu göstermektedir. Özellikle medih türünde usta bir şair olduğunu ispatlamıştır.

Şiirlerinde çoğunlukla medih ve mersiyeye yönelen şair, şarap, aşk, gazel ve tabiat tasviri gibi temaları da ustaca işlemiştir. Şiirlerinde muhtevayı bir insicam içerisinde ilk beyitten son beyte kadar ahenkle işlemesi, onun şair kişiliğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Çok dar bir muhteva çeşitliliği olan İbn Nübâte'nin şiirlerinde edebi sanatları ustaca kullandığı görülmektedir. Tevriye, cinas, teşbih ve istiare gibi sanatları sıkça ve bir ahenkle ustaca kullanmıştır.

Müellif iktibas geleneğine uyarak şiirlerinde ayet ve hadislerden sıkça iktibas yapmıştır. Şiirlerinde ayet ve hadislerden iktibas yaparken iktibas kaidelerine riayet ettiği görülmektedir. Yapılan iktibaslar şiirdeki ifadeye canlılık ve güzellik katmış, sözü pekiştirip güzelleştirmiştir.

Döneminin usta bir şairi olan İbn Nübâte'nin burada kısaca tanıttığımız divanı detaylı bir şekilde ele alınıp incelenmesi gereken bir eserdir. Ayrıca şairin *Ferâʾidu's-Sulûk fî Mesâʾidi'l-Mulûk* ismiyle neşredilen manzumesi de üzerinde çalışılması gereken bir eserdir. Eserde yer alan başarılı tasvirlerin incelenmesi Arap edebiyatına büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Bâşâ, Ömer Mûsâ. 1998. *İbn Nübâte el-Mısrî Emîru Şuʿarâʾi'ş-Şark*. Kahire: Dâru'l-Me'ârif.

Beştekî, Muhammed b. İbrâhim. 1886. *Dîvânu İbn Nübâte el-Mısrî*. thk. Muhammed el-Kalkilya. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.

İbn Hacer el-'Askalânî, Ahmed b. Ali b. Muhammed el-Kenânî. 1931. *ed-Dureru'l-Kâmine fî A'yâni'l-Mieti's-Sâmine*. Haydarabad: Dâiretu'l-Ma'ârifi'l-Osmâniyye.

İbn Tağrîberdî, Yusuf b. Cemaluddin el-Mehâsin. 1963. *en-Nucûmu'z-Zâhire*. Mısır: Vizâretu's-Sekâfî.

İbnu'l-'İmâd, Ebu'l-Fellâh Abdu'l-Hayy b. Ahmed. 1987. *Şezeratu'z-Zeheb fî Ahbâri men Zeheb*. thk. Mahmûd Arnâvûd. Beyrut: Dâru İbn Kesîr.

Safedî, Halil b. Abdullah Selahaddin. 2000. *el-Vâfî bi'l-Vefâyât*. thk. Muhammed b. Muhammed. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.

Şevkânî, Muhammed b. Ali b. Muhammed b. Abdullah. 2012. *el-Bedru't-Tâliʿ*. Kahire: Dâru'l-Kutubi'l-'İslamiyye.

Tâceddin es-Subkî, Abdulvahhab b. Ali b. Abdulkâfî. 1964. *Tabakât*. thk. Mahmut Muhammet et-Tenâhî. Halep: Faysal İsâ.

Tural, Hüseyin. 1999. "İbn Nübâte el-Mısrî". *TDV İslam Ansiklopedisi* XX:233-34.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Türkiye Türkçesinde "Kayma" Yoluyla Oluşan Zarflar: Sosyal Medya Örneği

Nigâr Oturakçı Orbay[1]

Özet

Türkiye Türkçesinde yeni sözcük oluşturma, *türetme, kırpma, eksiltme, karma, başharfleştirme, geri oluşum, kayma (dönüştürme / işlev değişimi), genelleme, ikileme, birleştirme, kopyalama, yansıma, uydurma* ve *eşleştirme* gibi farklı biçimlenme süreçleriyle gerçekleşir. Bunlardan biri olan *kayma* (conversion), bir sözcüğün herhangi açık bir biçimbilimsel değişim olmadan başka bir sözcük türü olarak türetilmesi esasına dayanır. Kayma, çoğu zaman açık sınıf üyeleri / açık türler arasında gerçekleşir. Örneğin *iyi* sözcüğü, hem isim (*Durumu iyi.*) hem sıfat (*iyi insan*) hem de zarf (*İyi gidiyor.*) olarak kullanılır. Bunun yanında *göç / göç-, boya / boya-, düz / düz-* gibi isim / fiil çiftleri, kaymaların yaşandığı gözlenen diğer açık tür örnekleridir. Günümüzde, Türkiye Türkçesi sözlü dilinde ya da sosyal medya dilinde belirsiz çokluğu ifade etmede daha önce zarf olarak kullanılmamış isim ya da sıfat türündeki sözcüklerin zarflaşma eğilimi göstererek kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, zarf işleviyle Türkçe Sözlük'te yer almayan ancak kullanım içinde zarflaşma eğilimi gösteren, yer yer argonun bir parçası olduğu düşünülen *büyük, dev, süper, efsane, deli* gibi görece "yeni" sözcüklerin belirlenmesi ve sözcük biçimlenme süreçlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Belirsiz çokluk ifade ederken "çok, fazlaca, epey, aşırı biçimde" gibi sözcük ya da sözcük dizileri yerine bahsi geçen sözcüklerden yararlanılması sonucu yola çıkılan bu çalışmanın evrenini sosyal medya oluşturmuştur. Örnekleme birimleri ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu çalışmayla, dil kullanıcısına belirsiz çokluk ifade ederken ölçünlü dilde bulunan zarfların yeterli gelmediği, dil kullanıcısının ölçünlü dilin dışına çıkarak çokluktaki aşırılığı, yoğunluğu ya da taşkınlığı belirtmek için zarf işlevinde "yeni" sözcükler kullanma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kayma, Zarf, Belirsiz Çokluk, Sosyal Medya

Giriş

İnternetin yaşamın vazgeçilmez bir parçasına dönüşmesiyle birlikte, sosyal ağlar ve sosyal medya da insanoğlunun kendini ifade ettiğini düşündüğü paylaşım alanlarına dönüşmüştür. Günümüzde kişilerarası iletişimin yüz yüze yapılmaktan çok, sosyal medya üzerinden gerçekleştiği bir dönem yaşanmaktadır (Çalışır, 2015, s. 115). Sosyal medyada kişilerarası iletişimde kullanılan dilin dönüşmeye, değişmeye başladığı, yeni bir dil içi dilin oluştuğu yapılan araştırmaların dikkat çektiği bir husustur. Kaynak dilden değiştirmeden alınan sözcükler (*like, troll, stalk vb.*), yeni kalıp sözler (*ben şok, ben iptal vb.*), tümce kalıpları (*bu beni üzdü, unutursak kalbimiz kurusun, sen muhteşem bir detaysın vb.*), yaşanan bu değişimin örnekleri arasında yer

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, oturakci.nigar@gmail.com

almakta ve bu kullanımların sosyal medya dili olarak konuşma diline de yansıdığı gözlenmektedir.

Sözcük yapımı, dilde göstergesel karşılığı olmayan kavramlara bu türden karşılıkların verilmesini sağlar. Yeni bir ürün, olgu, düşünce hatta hareketin adlandırılması gerektiğinde bu adlandırma, yani kavram karşılama genellikle sözcük yapımı sayesinde gerçekleşir (Sarı, 2015, s. 42). Sözcük yapımı, biçimbilgisel bir süreç olarak değerlendirilir. Bu süreç içerisinde çekim ve türetim yoluyla karmaşık sözcükler oluşur. Birleşik sözcükler söz konusu olduğunda ise bu sürece sözdizimi ve anlam da dâhil olur (Sarı, 2015, s. 40).

Türkçede yeni sözcük oluşturma yoluyla kavram karşılama, *türetme, kırpma, eksiltme, karma, başharfleştirme, geri oluşum, kayma, genelleme, ikileme, birleştirme, kopyalama, yansıma, uydurma, eşleştirme* olmak üzere 14 farklı biçimlenme süreciyle gerçekleştirilir (Sarı, 2015, s. 44).

Sözcük yapımı türleri içerisinde değerlendirilen *kayma* (conversion), bir sözcüğün herhangi açık bir biçimbilimsel değişim olmadan başka sözcük olarak türetilmesi işi olarak tanımlanır (Uzun, 2006, s. 43) ve Türkiye Türkçesinde *işlev değişimi* ya da *dönüştürme* olarak da adlandırılır.

Kayma süreciyle ortaya çıkan yeni sözcüğün ait olduğu sınıf değişir ve genellikle fiiller isim, isimler ise fiil soylu sözcükler hâlini alır (Sarı, 2015, 66). Bir başka ifadeyle, sözcük sınıfının değişimi, *açık sınıf üyeleri* arasında gerçekleşir (Sarı, 2015, 71). Esasında, ortaya yeni bir sözvarlığı ögesi çıkmadığı için bir türetme veya oluşum söz konusu değildir, fakat var olan sözcüklerin anlam özelliklerindeki artış ve sözcük sınıfının daha da genişlemesi sebebiyle, daha üst boyutta kavram karşılama yolları arasında değerlendirilebilir. Kayma ile ortaya çıkan "yeni" yapı, temel anlamı ya barındırır ya da onunla doğrudan ilgilidir ve çoğunlukla ismin fiili veya fiilin ismi durumundadır (Sarı, 2015, 66).

Genellikle isimden fiile ya da fiilden isme doğru yaşanan kaymaların yanında bu çalışmada, açık sınıf üyeleri arasındaki diğer kaymalara odaklanılmış ve "isim → zarf" ya da "sıfat → zarf" yönündeki kaymaların sosyal medyada tespit edilen örnekleri üzerinde durulmuş, isim ya da sıfat olarak kullanılan sözcüklerin zarflaşma eğilimlerine dikkat çekilmiştir.

"Çok, fazlaca, epey, aşırı biçimde" gibi belirsiz çokluk ifade eden sözcük ya da sözcük dizileri yerine kayma süreciyle oluşan görece "yeni" sözcüklerden yararlanılması sonucu yola çıkılmış bu çalışmanın evrenini sosyal medya oluşturmuştur. Örnekleme birimleri ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Sosyal medyada yapılan tarama ile *baba, büyük, çılgın, (çok) pis, deli, dev, efsane, hunharca, manyak, süper* sözcüklerinin biçimlenme süreçlerinden kayma örneği gösterdiği görülmektedir. Bahsi geçen sözcüklerin açık sınıf üyelerinden isim ya da sıfat işleviyle kullanıldığı bilinmektedir. Karşılaşılan örneklere göre ise bu sözcüklerin yine açık sınıf üyesi olan zarf işleviyle sosyal medyada yer bulduğu görülmektedir.

baba

Baba, argoda sıfat olarak "çok kaliteli, üstün nitelikli, çok iyi" anlamlarında kullanılmıştır (Aktunç, 2010, s. 54; Türkçe Sözlük, 2011, s. 219).

... olanca coşkusuyla yaşamaya kalkıştığı cinselliğinin basbayağı esaslı incelendiği, anlatıldığı aktarıldığı çözümlendiği baba kitaplar bunlar... (Engin Ardıç)

Sosyal medyada karşılan örneklerde ise sözcüğün "çok, çok iyi, fazlasıyla, aşırı" anlamlarında zarf olarak kullanıldığı görülmüştür.

Dün gece baba eğlendik.

Bu sabah baba güldük.

büyük

Büyük sözcüğü, sıfat işlevinde "çok, ortalamayı aşan (soyut kavram)" ve "niceliği çok olan" anlamlarıyla ölçünlü dilde yer almıştır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 427).

Büyük bir cevap sıkıntısı geçirdikten sonra itiraf etti. (Peyami Safa)

Benim büyük kalabalıklara karşı ürkekliğim vardır. (Reşat Nuri Güntekin)

Yapılan taramalar ile sıfat işlevli *büyük* sözcüğünün "çok, çok fazla, çokça, aşırı" anlamlarında zarf işlevliyle kullanıldığı görülmüştür.

Büyük eğlendik.

Büyük güldük.

Sosyal medyada karşılaşılan bu örneklerin yanında, bir şarkı sözünde de benzer bir kullanım mevcuttur:

Biri beni sevsin güzel sevilirim
Bir de yetişirse önümüzdeki yaza
Ya bu nasıl bir şey diyebilirsin?
Gelsin gelecekse beni boza boza

Büyük sevsin süper sevilirim
Bir de yetişirse önümüzdeki yaza
Ya bu nasıl bir şey diyebilirsin?
Gelsin gelecekse beni boza boza (Soner Sarıkabadayı, Boza Boza Şarkı Sözü)

çılgın

Ölçünlü dilde *çılgın* sözcüğünün anlamlarından biri "çok büyük, aşırı, olağanüstü"dür ve sözcük, sıfat işlevinde kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 535).

Onların bu çılgın aşklarına karşı konulacak engel setlerinin hiç hükmü yoktur. (Kemal Tahir)

Sosyal medyada karşılan örneklerde *çılgın* sözcüğünün kayma sürecinden geçerek zarflaşma eğilimi gösterdiği görülmektedir.

Çılgın güldük.

Çılgın eğleniyoruz.

Çılgın koşarım.

çok pis

Sıfat işlevli *çok*, "sayı, nicelik, değer, güç, derece vb. bakımından büyük ve aşırı olan, az karşıtı" anlamıyla; zarf işlevli *çok*, "aşırı bir biçimde" anlamıyla ölçünlü dilde kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 559).

Bana matematik çok kolay geldi. (Falih Rıfkı Atay)

Biz çocuklar evimizi çok beğendik. (Ayla Kutlu)

Pis sözcüğünün de sıfat işlevlinde "beğenilmeyecek durumda olan, kötü, zararlı"; "içinden çıkılması çok güç, karışık" anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1927).

Şu pis dünyanın acılarında bile öyle bir tat var ki her şeye razıyım. (Reşat Nuri Güntekin).

Pis bir iş.

Sosyal medyada çokluğu bildirmek için *çok* ile *pis* sözcükleri yan yana getirilerek kullanılmaktadır ve söz konusu yapı, "fazlaca, aşırı bir biçimde, çok etkileyici şekilde" anlamlarını vermektedir. Farklı fiillerle sıkça kullanıldığı görülen söz konusu yapının Türkçe Sözlük'te ise kullanımına rastlanmamıştır.

Çok pis bakarım.

Çok pis inanıyorum.

Çok pis gülerim.

Çok pis severim / severiz.

Çok pis küfrederim.

Çok pis oynarım.

Çok pis kayarım.

Çok pis gaza geldim.

Çok pis çalışırım.

Çok pis yaparım.

Çok pis öperim.

deli

Deli, sıfat olarak "coşkun, azgın (hayvan, duygu vb.)" anlamlarında kullanılmıştır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 615).

Bu deli öfkeyi kime veya nelere, bir namlu gibi çevireceğini bilemiyordu. (Tarık Buğra)

Ölçünlü dildeki kullanımın dışında, sosyal medyadaki örneklerde *deli* sözcüğünün kayma sürecinden geçerek "çok, aşırı bir biçimde, fazlaca, çok iyi" anlamıyla zarf işlevinde kullanıldığını göstermektedir.

Deli güldük.

Deli eğlendim / eğlendik.

Deli koşarım.

Deli eğlendiğimiz anlardan kareler…

Deli sözcüğünün kullanıldığı "çok, fazlaca" anlamı, sıfat işlevinde de karşımıza çıkmaktadır.

Deli para kazan.

Deli para var.

dev

Dev sözcüğü, sıfat işlevinde "çok büyük, çok önemli" anlamıyla kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 644).

Dev şirketler.

Dev bir yazar.

Sözcüğün benzer anlamda zarf işlevli kullanımı ise sosyal medyada karşılaşılan örnekler arasında yer almaktadır.

Dev saçmaladın.

Yok böyle bir sevgi, dev seviyorum.

Dev sevindim.

Dev üzüldüm.

Dev ıslandık.

efsane

Farsçadan gelen *efsane* sözcüğünün anlamlarından biri "olağanüstü bir başarı elde etmiş kimse, kurum vb"dir (Türkçe Sözlük, 2011, s. 758).

Caz müziğin efsane isimlerinden Manu Dibango, corona virüsü nedeniyle hayatını kaybetti. (4.9.2020) https://www.sozcu.com.tr/hayatim/kultur-sanat-haberleri/caz-muzigin-efsane-isimlerinden-manu-dibango-corona-virusu-nedeniyle-hayatini-kaybetti/

Sözcüğün bu anlamdan gelişerek kullanıldığını düşündüğümüz zarf işlevi, "çok, fazlaca, aşırı" anlamlarını taşımaktadır.

Efsane eğlendik.

Efsane oynadık.

Efsane laf soktum.

Efso ise *efsane* sözcüğünün hem kayma hem de kırpma süreçlerinin yaşandığı bir sözcük olarak sosyal medyada sıkça görülen kullanımlardandır.

hunharca

Farsça *hunhar* sözcüğü, "kana susamış, kan dökücü" anlamındadır. *Hunharca* ise zarf işleviyle "hunhara yakışır bir biçimde, hunharcasına" anlamında ölçünlü dilde kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1115).

Hurharca öldürüldü.

Hunharca işlenen cinayet…

Hunharca sözcüğü, sosyal medyadaki örneklerde ölçünlü dilde kullanılan anlamının dışında, çokluğu bildirmek için "çok fazla, aşırı bir biçimde, sınırsız olarak" anlamlarında kullanılmaktadır.

Hunharca eğleniyorlardı.

17. gün bitiyor. Sokağa çıkma yasağı geldi onlara da. Zaten en fazla karşıdaki tarlaya gidiyorlardı. Şimdi balkon ve site. Ve hunharca yiyorlar.

Hunharca geziyorlardı.

Hunharca güldüm.

manyak

Türkiye Türkçesinde *manyak* sözcüğü, "maniye yakalanmış (hasta)" ile "gülünç, garip, şaşırtıcı davranışları olan (kimse)" anlamlarında sıfat işlevinde kullanılmasının yanında ünlem işlevinde "aptal, çılgın, dengesiz, deli anlamlarında bir seslenme sözü" olarak yer almaktadır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1624).

Sözcüğün bu anlam ve işlevleri dışında, sosyal medyada karşılaşılan örneklerde, belirsiz çokluğu, çokluktaki aşırılığı bildirmek için zarf işlevinde kullanıldığı görülmektedir.

Manyak komik

Manyak güzel oldu.

Manyak güzel eğlendim.

süper

Süper sözcüğünün "nitelik, nicelik ve derece bakımından üstün olan" anlamıyla sıfat işlevinde ölçünlü dilde kullanıldığı görülmektedir. (Türkçe Sözlük, 2011, s. 2181).

Süper işler başarıyorsun.

Süper sözcüğünün kayma sürecini yaşayarak zarf işlevinde kullanıldığını gösteren örnekleri sosyal medyada görülmektedir. Bunun yanında şarkı sözlerinde de benzer kullanımlara tanık olunmaktadır.

Süper eğlendik.

Süper oynadık.

Biri beni sevsin güzel sevilirim
Bir de yetişirse önümüzdeki yaza
Ya bu nasıl bir şey diyebilirsin?
Gelsin gelecekse beni boza boza

Büyük sevsin süper sevilirim
Bir de yetişirse önümüzdeki yaza
Ya bu nasıl bir şey diyebilirsin?
Gelsin gelecekse beni boza boza (Soner Sarıkabadayı, Boza Boza Şarkı Sözleri)

Sonuç

İnternetin ve dolayısıyla sosyal ağların hayatımıza girmesiyle birlikte dilde birtakım değişimlerin yaşandığı gözlenmektedir. Bu çalışmada, yaşanan bu değişimlerden bir kısmının sözcük biçimlenme süreçlerinden *kayma* ile örtüştüğü görülmüştür. Bir sözcüğün herhangi açık bir biçimbilimsel değişim olmadan başka bir sözcük türü olarak türetilmesi esasına dayanan *kayma*, sosyal medya dilinde belirsiz çokluğu ifade etmede yararlanılan sözcük biçimlenme süreçlerinden olmuştur. Bu bağlamda, ölçünlü dilde isim ya da sıfat işleviyle kullanılan, zarf işleviyle Türkçe Sözlük'te yer almayan ancak kullanım içinde zarflaşma eğilimi gösteren, yer yer argonun bir parçası olduğu düşünülen *baba, büyük, çılgın, (çok) pis, deli, dev, efsane, hunharca, manyak, süper* sözcükleri belirlenmiştir.

Belirsiz çokluk ifade ederken zarf işlevli "çok, fazlaca, epey, aşırı biçimde" gibi sözcük ya da sözcük dizileri yerine bahsi geçen sözcükler kullanılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmayla, dil kullanıcısına belirsiz çokluk ifade ederken ölçünlü dilde bulunan zarfların yeterli gelmediği, dil kullanıcısının ölçünlü dilin dışına çıkarak çokluktaki aşırılığı, yoğunluğu ya da taşkınlığı belirtmek için zarf işlevinde "yeni" sözcükler kullanma eğiliminde olduğu ortaya konmuştur.

Kaynakça

Aktunç, Hulki (2010). *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çalışır, Gülsüm (2015). "Kişilerarası İletişimde Kullanılan Bir Araç Olarak Sosyal Medya: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma". *E-Journal Of New World Sciences Academy*. 10 (3). 115-144.

Sarı, İsa (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı Ve Sözlükselleşme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzun, Nadir Engin (2006). *Biçimbilim, Temel Kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Hollywood Sinemasında İdeolojik Görsel Dijital Tarih Yazımı; 300 Spartalı Filmi

Akıl Fikret Tosun[1]

Özet

Egemen Amerikan ideolojisinin Hollywood sineması üzerindeki etkileri tartışılmaz bir gerçekliktir. Özellikle Hollywood kaynaklı filmler üzerinden Amerika Birleşik Devletlerinin askeri müdahaleler başta olmak üzere tepki uyandırabilecek iç ve dış politikalarının Amerikan ve Dünya kamuoyu nezdinde meşrulaştırılması alışılagelmiş bir durumdur. Vietnam'dan Afganistan'a, Afganistan'dan Irak'a yapılan askeri müdahaleleri içeren filmlerde bu meşrulaştırmanın önemli örneklerindendir. Hollywood Sineması bu meşrulaştırmayı ideoloji / yanlış bilinç üzerinden yeni bir tarih yazımı ile gerçekleştirmektedir. Zack Synder'in yönetmenliğini yaptığı 2007 yılı yapımı "300 Spartalı" adlı film Amerikan Neo-conservative hareketin ideolojisi ekseninde tarihin dijitalize edilerek, işlemselleştirilerek yeniden yazımını gösteren en uç örneklerden birisi olmuştur. 300 Spartalı adlı film ideal Batı toplumunu güçsüzlerin yaşam hakkının olmadığı, felsefenin dışlandığı, kolektif karar alma mekanizmalarının gereksiz görüldüğü, askeri gücün yaşamın temel dinamiği olduğu bir toplumu, bir yönüyle faşizm üzerinden tanımlarken aynı zamanda Batı'nın Doğu'ya bakışını da bedenler ve mekânlar üzerinden dijitalize ederek seyirciyi körleştirmektedir. Yüceltilen Batı ve alçaltılan Doğu dünyası ve değerleri üzerinden yazılan bu yeni tarih, sinema aracılığıyla zihinlerde Amerika Birleşik Devletlerinin olası bir İran müdahalesini haklı gösterme çabalarını destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Sinema, İdeoloji, Mit, Tarih

Giriş

Bugün görsel dijital teknolojinin geldiği aşama Sinema sanatı için kışkırtıcı bir hal almaktadır. Hollywood sineması gün geçtikçe gelişen görsel dijital teknolojiyi en etkili kullanan sinemadır. Özellikle egemen Amerikan ideolojisinin yeni dünya düzeni projeleri kapsamında çekilen tarihi filmler, gelişmiş görsel dijital teknoloji ile daha da etkili hale gelmiş!, tarih dijitalize edilerek kusursuzlaştırılmış ve egemen Amerikan ideolojisi çerçevesinde Hollywood üzerinden yeniden yazılmıştır.

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sinema Televizyon Bölümü

Çalışmaya konu olan 300 Spartalı filminin ideolojik kurgusu dönemin Beyaz Sarayını yönlendiren düşünce merkezinin, neo-conservative hareketin ideolojisiyle benzerlikler göstermektedir. Neo-conservative (Yeni Muhafazakarlık) hareket ABD'de klâsik sağda var olan dış politika konsepti eksikliğini ve stratejisizlik boşluğunu değerlendirerek ve 11 Eylül sonrası tavan yapmış Amerikan paranoyasının yardımı ile Bush iktidarında söz sahibi olmuş imparatorluk taraftarı entelektüel, köşe yazarı, think-tank analisti ve acar politikacıdan oluşan bir ekiptir.(Milliyet gazetesi, 2013) Bu hareketin önde gelenlerinden Francis Fukuyama'nın bilinç alanını ideoloji olarak adlandırması çalışmanın odak noktasıdır. Fukuyama'ya göre Bilinç maddi dünyayı kendi görüntüsünde bütünüyle yeniden yapmakta ve biçimlendirmektedir. İnsanın dünyayı algılayış biçimi, dünya konusundaki tarihsel bilinci tarafından biçimlendirilmektedir. (Fukuyama, 1992; 22-24). Söz konusu tarihsel bilinç ise dijital teknolojiler aracılığıyla Hollywood Sineması üzerinden yeniden biçimlendirilmektedir. Bu çalışmada körleşmeye neden olan kusursuz görsel dijital teknojilerin eşlik ettiği Amerikan neo-conservative (Yeni Muhafazakârlık) hareketin ideolojisi eksenindeki Hollywood sinemasının tarih yazımında ne denli aldatıcı, yönlendirici, ötekileştirici olduğu gösterilecek, bu bakış açısının dinamikleri ideolojik göstergeler üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır.

Sinema, İdeoloji, Mitoloji ve Tarih

Bir bilinç alanı olarak Sinema gerek içerik gerekse biçim göz önüne alındığında Griffith ve Eisenstein'in de fark ettiği gibi ideolojik bir yapıdır. Sinemanın gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, ideolojiyi yeniden üretip üretmediği, kameranın (alıcı) kendiliğinden ideolojik bir aygıt olup olmadığı tartışılmıştır. Örneğin J. L. Comolli ve J. Narboni'ye göre sinema gerçekliği 'yeniden üretir.' Kamera ve film bunun içindir -bu nedenle ideolojiyi ifade ederler. Ancak film-yapımının araçları ve teknikleri 'gerçekliğin birer parçasıdırlar ve dahası 'gerçeklik' egemen ideolojinin bir ifadesinden başka bir şey değildir. Bu açıdan bakılırsa, kameranın dünyayı kendi 'somut gerçekliği' içinde yakalayan tarafsız bir araç olduğuna dair klasik sinema kuramı son derece gerici bir kuramdır. Bir film çekmeye başladığımızda, daha ilk çekimden itibaren, şeyleri gerçekten oldukları gibi değil ama ideolojinin süzgecinden geçtikleri haliyle yeniden üretme zorunluluğuyla karşı karşıya kalırız. Bu, üretim sürecindeki her aşamayı içerir: Konular, stiller/ biçimler, anlamlar, anlatı gelenekleri; bunların tümü genel ideolojik söylemi vurgular. Film kendisini kendisine sunan, kendisiyle konuşan, kendisini öğrenen ideolojidir. (Yılmaz, 2008; 65-66)

Kuşkusuz bu aşamada ideolojiye yönelik tanımları yapmak gerekmektedir. İdeoloji terimi Fransız devrimi sonrasında kullanılmaya başlamıştır. İdeolojiye yönelik pek çok tanım bulunmaktadır. Bir kaçını sayarsak: Doğru düşünme bilimidir (Destutt de Tracy); birtakım eksantrik adamların acayip fikirleridir (Napoleon); ters/yanlış bilinçtir (Marx); bir sınıfın dünya görüşüdür (Lenin); toplumu bir arada tutan bir sıvadır (Gramsci); Althusser'e göre ise maddi bir pratiktir. (Yılmaz, 2008; 63). Özellikle Marx'ın ideolojiye yönelik yanlış bilinç tanımı ve Fukuyama'nın bilinç alanı tanımı çalışma için rehber tanımlar olarak görülmektedir. Neo-con ideoloji Hollywood sineması üzerinden seyircinin zihninde yanlış bilinç alanı oluşturarak tarihi yeniden yazmaktadır. Hollywood sineması temsillerin birbiriyle mücadelesi olarak ve mevcut toplumsal mücadelelerin yeniden üretildiği, dönemin siyasi söylemlerinin tahvil edildiği bir mücadele alanıdır. Tarihi filmler yaşadığımız dönemle ilgili alegoriler sunabilir.(Kellner, 2011;13-31)

2000' li yıllarda Richard Perle, Paul Wolfowitz, Charles Krauthammer, Richard Brooks, Frank Gaffney, Robert Kagan, Ken Adelman, , Steve Forbes, Francis Fukuyama, Donald Rumsfeld gibi önemli politikacıların ve düşünürlerin temsil ettiği neo-conservative (Yeni Muhafazakarlar) ideoloji ABD'nin gücünün üzerine kurulu olduğu değerlerde yattığını ve bu değerlerin sadece ABD ile sınırlı olmadığını savunmaktadır. Yeni muhafazakârlara göre ABD kurucu ilkelerine bağlı kaldığı sürece bir büyük güç olarak kendi çıkarları insanlığın evrensel çıkarları, özgürlüğü ve mutluluğu ile ayrılmaz bir şekilde ilişkili olacaktır. Dolayısıyla bu değerlere dayanan bir uluslararası düzen oluşturulması hem ABD'nin hem de dünyanın iyiliğine olacaktır.(Telatar, 2012; 169)

300 Spartalı filminin içeriği neo-con ideoloji tarafından doldurulmuş/öldürülmüş tarihsel bir gerçeklik biçimsel olarak dijital efektlerle-işlemselleştirerek yeniden canlandırılmış-üretilmiştir. Biçimi ve içeriği dönüştürülmüş bir gerçeklik tartışmalı bir gerçekliktir. Ama bu yeniden üretim Filmin yönetmeninin belirttiği gibi, mitolojik bir olayı gerçek bir olaya dönüştürmemiş Thermopylae savaşı gibi gerçek bir olayı alıp onu mitolojiye dönüştürmüştür. Yeniden yazılan tarih artık mitolojikleştirilmiştir. Azra Erhat'ın mitoloji sözlüğünün önsözünde yer alan bilgiler yönetmenin tavrını sorgulamamıza daha da yardımcı olacaktır. Mythos söylenen veya duyulan sözdür, masal, öykü, efsane anlamına gelir. Ama mythos'a pek güven olmaz, çünkü insanlar gördüklerini, duyduklarını anlatırken birçok yalanlarla süslerler. Bu yüzdendir ki Herodot gibi bir tarihçi mythos'a tarih değeri olmayan güvenilmez söylenti der, Platon gibi bir

filozof da mythos'u gerçeklerle ilişkisiz, uydurma, boş ve gülünç bir masal diye tanımlar. (Erhat,1996; 1). Sözlükten yola çıkarsak yönetmen tarafından bir gerçeğin yalanlarla süslenerek, uydurma, boş ve gülünç bir masal haline dönüştürülmesi işleminin ne amacı olabilir? Emek-sermaye çelişkisinin var olduğu kapitalist sömürü düzenine ait Gerçeğin gizlenmesi mi? Yoksa bu çelişkinin sermaye lehine sona erdiğini belirten gerçeğin gizlenmesi mi? Gerçek bir olayı mitolojiye dönüştürme-indirgeme çabası aynı zamanda sinemanın içerisinde bulunduğu durumu da özetler gibidir. Mitolojinin gerçeğin yerine devreye girmesi ve filmin mitolojik yapısının dijitalize edilmesi-işlemselleştirilmesi ya da başka bir deyişle tarihi gerçeğin işlemselleştirilerek mitolojikleştirilmesi hem tarihin hem de mitolojinin sonu ile eşdeğerdir. Öte yandan Barthes'in deyimiyle Mitin gücü, kesinlikle keyfi bir değerler sistemini bir gerçekler sistemi olarak gösterebilme yetisinde yatar. Barthes mitin daima burjuva olduğunu ve tipik olarak mevcut toplumsal düzeni meşrulaştırmak ya da doğallaştırmak için işlediğini vurgular. Mit bunu, kendi söylemleri, amaçları ve imgeleri içinde yinelenen çeşitli retoriksel figürler aracılığı ile yapar. Tarih yoksunluğu, nesnelerin sunulmasını içerir, fakat bunları toplumsal kaynaklarına ilişkin tüm izlerinden yalıtır. Tanımlama, bir süreci anlatır ve bu süreç aracılığıyla ya başkası ile özdeşleşiriz ya da tersine onları kaçınılmaz olarak kendimizden farklı görürüz. (Smith, 2005; 152-153) Ayrıca Campbell'in mitos ve ritlerin işlevi konusundaki fikirleri de Mitolojiye yapılan işlemsel müdahelenin egemen Amerikan ideolojisi ile nasıl örtüştüğünü göstermektedir. Bütün mitos ve ritlerin temel işlevi, dolayısıyla, bireyi, duygusal ve zihinsel olarak yerel örgütlenmeye dahil etmek olmuştur ve olmaya devam etmektedir.(Campbell, 1995; 460).

Egemen Amerikan ideolojisi gerçeğin-gerçekliğin artık bireyi duygusal ve zihinsel olarak yerel ve evrensel örgütlenmeye dahil edemeyeceğinin farkına varmış ve gerçeği mitoslar ile takas etmiştir. Esasında Hollywood Sineması ve onun temsil kodları göz önüne alındığında kapitalizm ve erkek egemen dünyanın kodlarının Barthes'ın ve Campbell'in de yukarıda belirttikleri gibi mitlerin işlevleri ile nasıl da örtüştüğü açık bir şekilde görülmektedir. Kimi radikal eleştirmenler, Hollywood sinemasının ve kullandığı temsil göreneklerinin, egemen kurumları ve geleneksel değerleri meşrulaştırmak ve ideoloji aşılamak, yönünde bir işlevi olduğunu savunur. Bu kurum ve değerler arasında (merkezinde kişisel yeterlilik ve hükümete karşı güvensizlik olmak üzere) bireycilik , (rekabet, dikey hareketlilik ve en iyinin ayakta kalması değerleri ile) kapitalizm, (erkeklerin imtiyazlı kılınması ve kadınların ikinci sınıf toplumsal rollerle konumlandırılması ile)

babaerkil anlayış, (toplumsal iktidarın eşitsizce pay edilmesi ile) ırkçılık vb.sayılabilir. (Kellner, 2010; 17)

Filmde gösterilen gündelik hayata dair veriler tarihsel kaynaklardan edinilen bilgiler ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Çocuğun doğumundan başlayan ve asker toplumun bireyi olana kadar geçen süreç tarihi verilere sadık kalınarak verilmiştir. "Esas amacı ulusun savaş gücünü arttırmak olan Spartalıların sosyal teşkilatı bunların devlet teşkilatından çok daha dikkat çekici özellikler taşır. Tüm sosyal töre ve kurullar kişilerin kayıtsız şartsız devlete tabi olmalarını, kişisel menfaatlerini devlet uğruna feda etmelerini ve Spartalılar sınıfının her an savaşa hazır büyük bir ordu halinde bulunmasını göz önünde bulunduruyordu. Devletin menfaati daha doğumda gözetilir, zayıf ya da kusurlu doğan çocuklar devletin buyruğu ile ücra yerlere bırakılır ve insaflı bir helot tarafından kurtarılmadığı takdirde kesin bir ölüme mahkûm edilirdi. Erkek çocuklar yedi yaşına geldikleri zaman ailelerinden alınır ve genç Spartalıların idare ettiği sürü adını taşıyan askeri birliklere verilirdi.

Bu birliklerde çocuklar kendilerinden yaşça büyük arkadaşlarının nezareti altında uzun yürüyüşler ve her türlü spor yapmaya alıştırılır, bunlara aynı zamanda okuma yazma da öğretilirdi Acıya karşı dirençlerinin artması için bunlar her yıl Sparta'da Artemis Ortiya tapınağının önündeki sunağın etrafında kırbaçla dövülürlerdi. Çocukların dayak yerken ses çıkarmamalarına dikkat edilirdi… Hırsızlık esnasında yakalananlar bir suç işlediklerinden ötürü değil yakayı ele verdiklerinden ötürü dayakla cezalandırılırdı." (Mansel, 2004; 116) Her şeyin kendi iradesi ile şekillendiğini düşünen batılı özneye İdeal bireyin vatanı için korkusuzca ölümü göze alan, kendisini feda eden, sürekli olarak rekabet halinde ve şiddet sarmalındaki birey olduğu açıklaması seyirciye erdemli ama karanlık bir dünyanın kapılarını açar. Burada karşımıza yurtseverlik terimi çıkar. Olgunluk-yetişkinlik sınavı için çocuğun (sonradan kral olacak olan Leonidas'ın) kurtla mücadele sahnesi yönetmenin anlatıcının da katkısıyla tarihsel gerçeği işlemsel görüntülerle mitolojikleştirme girişimlerini hızlandırır ve anlatının gerçekle ilişkisi iyice kopmaya başlar.

Filmde Anlatıcının işlevi ilerleyen süreçle beraber mitik söylemin dramatik unsuru olmanın ötesine geçer, Filmin ideolojik metnini doğrudan seyirciye aktarır. Anlatıcı tarafından aktarılan ideolojik metin bir süre sonra bir insanlık kâbusunu hatırlatmaya başlar. Fırtınalı bir günde denize düşüp boğulan insanları gördüğünde muhteşemdi diyebilen bir insanın ağzından duyduğumuz yurttaş askerler, cesur Yunanlılar… Onur uğruna, görev uğruna, zafer uğruna gibi

sözcükler Adolf Hitler'in benzer sözlerini hatırlatmaktadır. "Uğrunda savaştığımız erek, insanın düşleyebileceği en soylu, en yüce erekti; halkımızın özgürlük ve bağımsızlığı, ileriki gereksinimlerinin güvence altına alınması ve ulusa onur kazandırılması" (Reich, 1975; 116) Bu benzerlik bununla da kalmaz. Leonidas'ın Atinalıları felsefeciler ve oğlancılar olarak tanımlarken takındığı alaycı tutum, Nazi Almanya'sında yakılan felsefe kitapları ve eşcinsellere yönelik sert tutumla benzerlik göstermektedir. Alman Faşizminin ırk kuramından beslendiği düşünüldüğünde Spartalı-Batılı anlatıcının söyleminin doğulu özneyi ırk bağlamında ötekileştirerek bir anlamda ona faşizm uygulamaktadır. Binlerce insanın gaz odasında sırf Yahudi diye ölmesini izleyen bakış ile binlerce insanın suda boğularak ölmesini sırf Persli diye muhteşemdi diyerek izleyen bakış aynı ideolojinin- faşizmin bakışıdır. Yönetmenin bu bakışa dijital efektler kullanarak, görüntüyü işlemselleştirerek bizi ortak etme çabası şeffaf gaz odalarını HD kalitede izlemek gibidir.

Film başlar başlamaz ve film boyunca yönetmen Levi Strauss'un izinden gider. Strauss'a göre ikili karşıtlıklar mitin en temel özelliğidir. (Smith, 2005;145). Tamamen görünüş ve değerler üzerinden tasarlanan ikili karşıtlıklar ötekileştirmeyi beraberinde getirerek ırkçılık tartışmalarına yol açar. Hard ve Negri'nin de belirttiği ve neo-con hareketin özlemini duyduğu gibi bu ulus devlet sonrası imparatorluk çağı ırkçılığına benzemektedir. "İmparatorluk gözlerimizin önünde somutlaşıyor. Kolonyal rejimlerin yıkıldığı ve ardından kapitalist dünya piyasasının önündeki Sovyet engellerinin çöktüğü son yirmi otuz yıl boyunca ekonomik ve kültürel mübadelenin karşı konulmaz ve geri dönüşü olmayan bir biçimde küreselleşmesine tanık olduk. Küresel piyasa ve küresel üretim çevrimleriyle birlikte bir küresel düzen, yeni bir yönetim mantığı ve yapısı, kısacası yeni bir egemenlik biçimi ortaya çıktı. İmparatorluk, bu küresel mübadeleyi etkinlikle düzenleyen politik özne, dünyayı yöneten egemen güçtür. İmparatorluğa geçişle birlikte biyolojik farklılıkların yerini ırksal nefret ve korkunun anahtar temsilcileri olarak sosyolojik ve kültürel gösterenler aldı." (Negri, Hardt, 2003; 1-206)

İyi ve kötü, güzel ve çirkin, siyah ve beyaz, kadın ve erkek, korkak ve cesur, onurlu ve onursuz, barbar ve uygar gibi ikili karşıtlıklar üzerinden görüntüleri işlemselleştirerek ilerleyen yönetmen doğudan gelen tehlikeyi bu karşıtlıkların olumsuz tarafına konumlandırır. Ve sürekli olarak sözler yardımıyla batının erdemlerinden bahsedilerek batı yüceltilir, doğu ise karanlık

çukurlara mahkûm edilir ve doğulu bedenler neredeyse sinema salonunda popcorn sayısı kadar acı ve pişmanlık hissedilmeden, keyifle tüketilir. Bu tamamen batılı kapitalist-emperyal öznenin bakışıdır. Batı' ya ait özellikler listesinde ilk sırayı kapitalist ekonomi alır; böyle bir sıralama liberal demokrasi ve hatta Hıristiyanları gerçek Batı değerleri olarak ele alanlara ters gelse de . Dolayısıyla Batı değerleri ile ilgili bir tanımlama baştan belirsiz ve günlük politik tartışmalarda da oldukça şaşırtıcıdır. Bu arada Doğu genellikle olumsuz sayılır, Bu genelleştirilmiş Batı'nın kutupsal karşıtıdır Doğu. Bize bu yön tanımlamalarının Batı'dan yola çıkılarak yapıldığını gösterir. Bu "Batı" bize başkalarını nasıl göreceğimizi gösterir. (Williams,1989;193)

Seyirci mitolojik atmosfer eşliğinde idealize edilen Sparta toplumunun en belirgin özelliklerinden birisi ile ölüm ve yaşam karşıtlığı ile baş başa bırakılır. Bebeğin doğumundan itibaren başlayan bir ayıklama ve rekabet süreci ile yüzleştirilir. "Eğer çocuk küçük, zayıf, hastalıklı, vücut yapısı bozuk olsaydı öldürülecekti." Bu rekabet ve ölüm tehdidi Sosyal Darwinciliğin izlerini taşımaktadır. Kapitalist toplumun rekabetçi dünya görüşünün etkisiyle, bazı düşünürler yaşamı güçlülerin kalıp zayıfların elendiği bir kavga olarak gören görüşler geliştirmeye başlamışlardır.(Şenel,1993,59) Bu ölüm tehdidi ile baş başa bırakılan seyirci nerdeyse kendisinin güçlü olduğu için yaşadığı yanılsamasına ikna edilir.

Daha doğuştan bir bebeğin kusurlu olması ile ölüme gönderildiği yani kusurlulara/ötekilere yaşam hakkı tanınmadığı, üstelik her şeyin şiddet ile şekillendiği kendince kusursuz! bir askeri disipline sahip toplumsal yapının adaleti ve mantığı temsil etmesi ve yarattığı düşmanlarını canavar üzerinden kurgulaması benzer bir yaklaşımı çağrıştırmaktadır. Bu yaklaşımın ABD'nin terörist tanımı üzerinden kendisini ıskalayıp İslam dünyasını yaftalamasına benzediği görülmektedir. Öte yandan Spartalılar'ın Leonidas üzerinden kendilerini Atinalılardan soyutlamaları ve onları felsefeci, oğlancı olarak tanımlamaları adaleti ve mantığı temsil eden bir toplumsal yapıda felsefenin ve cinsel tercih farklılıklarının küçümsendiğini göstermektedir. Bu aynı zamanda askeri disipline sahip bir toplumsal yapının demokrasiye – çokseslilige bakışını da vurgular. Bu davranışlar Değerleri işlemselleştirilerek yüceltilen bir toplumsal modelden beklenmeyecek davranışlar olarak görülebilir.

Yönetmenin eski tanrıların rahipleri, berbat bir topluluk, nerdeyse hayvan olarak tanıttığı, kraldan bile rüşvet isteyen eforoslar üzerinden yaptığı betimleme, egemen Amerikan ideolojisinin en öfkeli ve belirgin olduğu sahnedir. Leonidas Seçilmiş Eforos'lardan rüşvet vermesine rağmen

savaş izni alamamıştır. Yönetmen burada, İkinci körfez savaşında Bush'un güvenlik konseyi ve Birleşmiş Milletlerden savaş onayı alamadığı gerçeğinden hareketle demokratik sistemin ve uluslararası kurumların bazı koşullarda dikkate alınmamasına ve en önemlisi kuvvetler ayrılığına vurgu yapar. Güçlü, kahraman savaşçı Leonidas Eforos'ların savaş izni vermemesine rağmen kanunu çiğner ve savaşa girerek ne kadar doğru ve onurlu bir iş yaptığını seyirciye gösterir. Böylece Bush'u kamuoyu nezdinde olumlar ve aynı zamanda seyircinin zihninde seçilmişleri yani anlatıcının deyişiyle alçak, değersiz ve çürümüşleri devre dışı bıraktırır. ABD dış politikasındaki eklektik yapıdan kurtulmak, doktrinine iç tutarlılık getirmek için önce, hegemonya momentinin geride kaldığını, uluslararası topluluk kavramının işlevsizleştiğini ABD dış politikasının uygulanmasında ayak bağı olduğunu kabul etmek ve imparatorluk eğilimini tüm sonuçları ile birlikte benimsemekten başka bir çare yoktur. Bush yönetimi bu adımı attı. (Yıldızoğlu, 2003;564) Tarihte Sparta'da alt sınıfların koruyucusu olarak bilinen ve olumlu yönleriyle dikkat çeken Eforoslar Perslilerden bile daha kötü, iğrenç ve düşük bir şekilde konumlandırmıştır. Eforoslar gösterilenin aksine tarihte Sparta'da oldukça olumlu işler yapmışlardır. Sparta'yı meydana getiren dört açık köye M.Ö.8.yüzyıla doğru eski bir aka şehri olan Amiklia beşinci köy olarak katılmıştır. Bundan sonra teşkilatlandırılmış olduğu anlaşılan beş obanın yani beş bölgesel birliğin rahipleri olan ve yıldızların hareketini izleyen eforos'lar halkın aristokratik hükümete karşı açtığı savaşta alt sınıfların savunucusu olarak ortaya çıkmışlar daha sonraları (M.Ö. 7. yüzyılda) memur olarak devlet teşkilatı içinde önemli bir yer almaya, hatta kralları bile denetimleri altında bulundurmaya başlamışlardır. Halk meclisi ise memur seçiminden başka savaş, barış, ittifak gibi önemli sorunlara dair kararlar alır ve kanunlar çıkartırdı. (Mansel, 2004;115). Pers elçisinin Leonidas'tan teslimiyeti simgeleyen toprak ve su istemesi, Egemen Amerikan ideolojisinin-hegemonik kapitalizmin en önemli kavramlarının başında gelen mülkiyete vurgu yapmaktadır. Leonidas özel mülkiyetini korumak zorundadır. Çünkü Hegel'in de ifade ettiği gibi mülkiyet özgürlüğün ilk cisimleşmesi olarak görülür ve uygar toplumun bütün kurumları mülkiyeti korumak için vardır.(Marcuse, 1971;235-249)

Sonuç

Egemen Amerikan ideolojisi, Hollywood temsil kodları ve mitoslar ile olası İran müdahelesini meşrulaştıran bir ön kabul zemini yaratır. Ancak bu zemin sinema izleyicisini ele geçiren işlemsel bir zemindir. 70 milyon dolarlık maliyetin karşılığında 456 milyon dolarlık hasılat elde edildiği göz önüne alındığında tarihin ve mitolojinin dijital efektlerle

kusursuzlaştırılma işleminin ırkçılık ve faşizm kokan anlatımın tüketimini zorlaştırmadığı da görülmektedir. Kellner'in de ifade ettiği gibi medya kültürü egemen Amerikan İdeolojisi çerçevesinde derin değerlerin tanınmasına, şekillenmesine yardımcı olarak ortak küresel kültür ve kimlikler üretir. Film ile Kültür endüstrisinin diğer ürünleri erkek veya kadın, başarılı veya başarısız, güçlü veya güçsüzlüğün nasıl anlaşıldığına dair modeller üretirler. Medya kültürü ayrıca birçok insanın biz ve onların cinselliklerinin, uluslarının, etnik kökenlerinin, ırklarının sınıf duyarlılıklarının inşasına yönelik malzemeler temin eder. Medya kültürü dünyanın ve onun iyi ya da kötü, olumlu veya olumsuz, ahlaki veya günahkâr olarak neyin Kabul edildiğini tanımlayan derin değerlerinin yaygın görünümünün biçimlenmesine katkıda bulunur. Medya hikâyeleri ve imajları semboller, mitler ve bugün dünyanın pek çok yerindeki bireylerin çoğunluğunun ortak kültürünün meydana gelmesine yardımcı olan kaynakları sağlar. Medya kültürü bireylerin kimliklerini oluşturmalarını sağlar ve bu sayede bireyler global kültürün yeni biçimlerinin üretildiği ve çağdaş tekno-kapitalist toplumların içinde kendilerini konumlandırırlar. (Kellner,2003;1)

300 Spartalı da bu kimliklerin oluşturulması sürecini doğuyu ötekileştirerek gerçekleştirir. Böylece herkes kendi yerini öğrenmiş olur. Ama aydınlama ile başlayan ve ulus devletlerle devam eden toplumsal sistemin ürettiği insan hakları odaklı evrensel değerlerin, kimliklerin merkezinden alınarak yerlerine doğal ayıklanma temelinde gerçekleşen, şiddete odaklı, askeri-disiplinli bir toplum modeli yerleştirilmek istenmesi bir kazanım olarak görülmemelidir. Dünya tarihinde birçok emperyal güç belli dönemlerde etkin olmuşlardır. Ancak Hollywood bu hegamonik etkinlikleri anlatırken genellikle ikiyüzlü olmuştur. Perslerin Yunanistan'ı işgalinde işgalci olan doğulular-persliler ne kadar vahşi, acımasız ve çirkin gösterildiyse 2004 yılı yapımı Oliver Stone'in yönettiği ve Büyük Büyük İskender adlı filmde işgalci olan batılılar-yunanlılar o kadar yumuşak, hassas, bilgece ve güzel gösterilmiştir. Bu yaklaşım ve kabulü Gramsci'nin kapitalist devletin ideolojik aygıtlarına yönelik saptamasının ve burjuvazinin kültürel ve ideolojik hegemonyası kavramının ne denli yerinde olduğunu göstermektedir. (Berberoglu,2009;86)

Leonidas'ın savaşa gitmeden önce eşine hoşçakal aşkım diyememesi üzerinden Sparta'da duygusallığa yer olmadığını görüyoruz. Duygusallığın zayıflık olarak algılandığı bu toplumsal yapıda Sadece güçlü ve sert olanlar kendilerine Spartalı diyebilirlerdi. Film batılı özneye sert, güçlü, atletik, disiplinli maço erkek modelini alternatif olarak sunarken obezite ile başı dertte olan

yağlı batılı erkek öznelerin Amerikalıyım-Batılıyım demelerinin ayrıcalığı yok ediliyor. İran ile savaşa giderken duygusal olunmaması, sert ve güçlü olunması gerektiği bilinçaltına kazınıyor. Nerdeyse batılı yağlı öznenin fast food kültüründen dolayı çok yakından bildiği gibi "Ateş seni çağırıyor". Batılı özneyi kendisine çağıran ve olduğundan daha sert, güçlü, acımasız, bir nevi seri katil gibi farklı olmasını isteyen bu toplumsal sistemin geçmişteki yakın örneklerinin insanlığa ne gibi büyük yıkımlar yaşattığı ve yaşatacağı da ortadadır. Perslilerin bedenlerini sivrisinek gibi gören Spartalı savaşçıların, (tıpkı Irak'ta Amerikan işgalinde Ebu Garip 'te işkenceleri yapanların ıraklı bedenleri gördüğü gibi) sertliklerinin ve acımasızlıkların batılı öznelere rol model olmasını Hollywood üzerinden gerçekleştirmek isteyenlerin de bir şekilde insanlık suçu işlediklerine hiç kuşku yok.

Kaynakça

Kitaplar

Berberoglu, Berch (2009), Sosyal Teori, çev. C. Cemgil, Bilgi Üniv. yayınları, İstanbul

Campbell, Joseph (1995), İlkel Mitoloji, çev. Kudret Emiroğlu, İmge yayınları, Ankara

Erhat, Azra (1996), Mitoloji Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul

Fukuyama, Francis (1992), Tarihin Sonu mu?, çev. Yusuf Kaplan, Rey yayıncılık, Kayseri

Kellner, Douglas (2003), Media Culture, Routledge, London

Kellner, Douglas (2011), Sinema Savaşları, çev. Gürol Koca, Metis yayınları, İstanbul

Kellner, Douglas, Ryan, Michael (2010), Politik Kamera, çev. Elif Özsayar, Ayrıntı yayınları, İstanbul

Mansel, Arif Müfid (2004), Ege ve Yunan Tarihi, Türk Tarih Kurumu yayınları, Ankara

Marcuse, Herbert (1971), Mantık ve İhtilal, çev. Muammer Sencer, Kitaş yayınları, İstanbul

Negri A, Hardt M (2003), İmparatorluk, çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı yay., İstanbul

Reich, Wilheim (1975), Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı, çev.Bertan Onaran, Payel yay. ,İstanbul

Smith, Philip (2005), Kültürel Kuram, çev. Selime Güzelsan, Babil yayınları, İstanbul

Şenel, Alaettin (1993), Irk ve Irkçılık Düşüncesi, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

Williams, Raymond (1989), İkibine Doğru, çev. E. Tarım, Ayrıntı yay.,İstanbul

Yıldızoğlu, Ergin (2003) Küresel Düzen (içinde makale)..ed.F. Şenses, İletişim yay.,İstanbul

Yılmaz, Ertan (2008), Sinemasal Yazılar 1, Nirengi Kitap, Ankara

Dergiler

Telatar, Gökhan (2012),Yeni Muhafazakârlar, Demokrasinin Yayılması ve Amerikan Dış Politikası, Ankara Üniversitesi SBS Dergisi, Cilt 67, No.3, ss.159-187

İnternet

http://blog.milliyet.com.tr/neocon-ideoloji---kokeni--bugunu-ve-ozellikleri/Blog/?BlogNo=114834...22 Mayıs 2013

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı Yerel Meclislerinde Seçim Sistemi ve Mehmed Hurşid Paşa'nın Layihası

Sadık Fatih Torun[1]

Özet

Bu çalışmada Tanzimat sonrası Osmanlı taşra yönetimin bir parçası olarak sisteme dâhil olan yerel meclislerin doğal üyeleri dışında seçimle görev yapacak üyeler için seçim yöntemi çıkarılan kanun ve yönetmelikler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca seçim sistemi konusunda taşrada uzun yıllar idarecilik görevlerinde bulunan dönemin devlet adamı Mehmet Hurşit Paşa'nın padişah Abdülaziz'e arz ettiği yerel meclislerdeki seçim sisteminde gördüğü aksaklıklar ve çözüm önerileri hakkındaki raporu değerlendirilerek yönetim tarihine küçük bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Tanzimat, Yerel Meclisler, Seçim Sistemi, Mehmet Hurşid Paşa, Layiha

Electoral System in the Ottoman Local Councils in Tanzimat Era and Mehmed Hurshıd Pasha's Report

Abtract

In this study, the election method for the members who will serve as elective members except the natural members of the local assemblies, a part of the Ottoman provincial administration, after the Tanzimat was evaluated within the framework of the laws and regulations. In addition, it was aimed to make a small contribution to the administrative history by evaluating the report of Mehmet Hurşit Pasha who had been in charge of administration for many years in the province, on the election system including the problems and the suggestions in the local councils to the sultan Abdulaziz.

Keywords: Tanzimat, Local Assembly, Electoral System, Mehmet Hurşid Paşa, Report.

Giriş

19. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı İmparatorluğu'nun klasik idari sistemi çökme noktasına gelmişti. İdari bölünmede temel idari birim olan sancak ve birkaç sancağın bir araya gelmesiyle oluşan eyalet şeklindeki sistem aynı şekilde devam etmekle birlikte, taşrada süregelen başıbozukluk neticesinde bu idari birimlerin yöneticileri artık enderun kökenli kullardan değil o bölgenin ileri gelenlerinden seçiliyordu. Ayân adı verilen ve bulundukları bölgenin nüfuslu ailelerden olan bu yeni yönetici sınıfın ülke yönetimine ortak olması imparatorluğu yarı-feodal

[1] Dr., sadikfatih@gmail.com, ORCID :0000-0002-6511-4979

bir hale getirmiştir (Deny ve Kunt, 1997, s.11-13; Kılıç, 2002, s.887-897; Göyünç, 1999, s.77-87; Özkaya, 1994)

Bir taraftan âyânların ülke yönetimindeki etkinliğiyle mücadele sürerken, diğer taraftan Fransız İhtilali'nin etkisiyle ortaya çıkan ulusçu ayaklanmalarla uğraşan devlet adamları imparatorluğu ayakta tutabilmenin yollarını aramışlardır. Özellikle II. Mahmut Dönemi'nden başlayarak Tanzimat Dönemi ile birlikte bir dizi düzenleme ile imparatorluk genelinde otoriteyi yeniden kurabilmek için katı merkeziyetçi politikalar uygulanmıştır. Merkeziyetçilik temelli idari ve mali politikaların yanında yerel yönetimlerin de Tanzimat Dönemi'nde gelişimi bu dönemin önemli özeliklerinden biridir. Her ne kadar bu durum bir tezatlık teşkil ediyorsa da çok uluslu bir imparatorlukta gayrimüslimlere yönetimde söz hakkı verilerek dağılmanın önüne geçilmek istenmesi bu durumu açıklayıcı akılcı bir politika olarak görülebilir (Weiker, 1968, s.464-465).

1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı götürü usulüyle bir bölgenin vergisinin toplanması anlamına gelen iltizam sisteminin ve onun bütün suiistimallerinin kaldırılmasını öngörüyordu (Engelhardt, 1999; Davison, 1997; İnalcık, 19964, s.603-622). Yeni sistemde herkes gelirine göre vergi verecekti. Vergi toplama görevi ise her sancağa doğrudan merkezi hükümet tarafından atanan muhassıl-ı emvâl adı verilen vergi memurlarına veriliyordu (Vefik, 1339,s.7-12). Bu muhassıllara atandıkları bölgedeki görevlerinde yardımcı olmak üzere bir meclis kurulması alınan kararlar arasındaydı. Bu karar neticesinde her muhassıllık bölgesinde başlıca görevi vergi konularının müzakeresi olmak üzere bölge sorunlarının görüşülüp karara bağlandığı muhassıllık meclisleri kurulmuştur (Ayla, 2002). Bu meclisin doğal üyeleri muhassıl, nüfus katibi, emlak katibi, hakim, müftü ve zaptiye askerinden oluşuyordu. Meclisin doğal üyelerinin dışında kalan dört üye ise seçimle göreve gelecekti.

I-Muhassıllık Meclisi Üyelerinin Seçim Yöntemi

Muhassılllık meclisi üyelikleri için seçimlerin ne şekilde yapılacağına dair dokuz maddelik bir kanun hazırlanmıştır (Kaynar, 1985, s.254-257). Bu kanuna göre her isteyen kişi meclis üyeliğine aday olamıyordu. Adaylık için belirli kıstaslar vardı. Öncelikle adayların seçim bölgelerinin en yetenekli, dürüst ve meclis üyeliği için uygun kişiler olması gerekiyordu. Bunun yanında adayların kamu işlerini bilmesi ve devletin içinde bulunduğu durumdan haberdar olması önemliydi (Kaynar, 1985, s.254).

Yukarıda belirtilen özelikleri taşıyan kişiler istemeleri halinde bulundukları bölgenin mahkemesine başvurarak meclis azalığına aday olabiliyordu. Adaylık işlemi için mahkemeye ismini kayıt ettirmek yeterliydi. Bu seçimlerde seçmenler de belirli bir prosedürle belirleniyordu. İlk önce köylerde seçmen olmak isteyen halk bir araya gelerek kura yöntemiyle aralarından *beş* kişiyi seçmen olarak belirleyecekti. Kazalarda ise seçmen sayısı kazanın büyüklüğüne göre belirlenecekti. Buna göre küçük kasabalarda *yirmi* kişi, orta ölçekli kazalarda *otuz*, şehirlerde ise yine kura yöntemiyle *elli* kişi seçmen olarak belirleniyordu. Ancak seçmen olabilmek için emlak sahibi olmak ve bölgenin söz anlar, iktidar erbabı kişilerinden olmak ayrıca gerekliydi (Kaynar, 1985, s.255).

Meclis azası adaylarının ve seçmenlerin belirlenmesinden sonra seçime geçilirdi. Seçimde adaylar seçmenlerin karşısına birer birer çıkararak kendini tanıtırdı. Adayını meclis üyesi olarak görmek isteyenler bir tarafa, istemeyenler bir tarafa ayrılarak seçim yapılırdı. Adayı isteyenlerin bir kişi dahi fazla olması seçilmesi için yeterliydi. Sayının eşit olması halinde ise kura yöntemiyle meclisin yeni üyesi belirlenirdi (Kaynar, 1985, s.255).

Bu nizamnâme ile seçim öncesi ve sonrası oluşacak tartışmaları önlemek için bazı uyarılarda bulunulmuştur. Buna göre kimse seçmen üzerinde baskı oluşturamayacak niye benim tarafımı tutmadın demeyecekti. Bu gibi olaylara karışanlar ceza kanunnamesinin ilgili hükümlerine göre cezalandırılacaklardı (Çadırcı,1997, s.214-215).

Görüldüğü üzere bu seçimlerin açık oy, açık tasnif sistemine dayanan basit bir yöntemi vardı. Seçim yöntemi bu şekilde belirlenmiş ancak uygulamada durum genelde böyle değildi. Eski alışkanlıklarından kurtulamayan bölge ileri gelenleri bu kurallara uymadan istedikleri nüfuslu kişileri meclis üyeliklerine seçtiriyorlardı (Güran, 1989).

Bu seçimleri modern anlamdaki bir seçim gibi görmek doğru olmamakla beraber çağın şartları ve dönemin diğer imparatorluklarındaki örnekler göz önüne alındığında doğal karşılamak gerekir. Burada devletin amacı Tanzimat'ın öngördüğü yeni vergi sisteminin bir an önce meyvesini almak ve hazine gelirlerini artırmaktı. Ancak bunu yaparken eskiden olduğu gibi bir bölgenin vergisini iltizam yöntemiyle ihale ederek mültezimlere toplatmak istemiyordu. Çünkü bu eski yöntemde bir bölgenin vergi toplama işini götürü usulüyle üzerine alan mültezimler kendi geliri dahil olmak üzere devlete toplamakla yükümlü olduğu verginin çok üzerinde bir tutarı toplayarak görevlerini suiistimal ediyordu. Bunun halkta yarattığı olumsuzluğun önüne geçmek isteyen devlet adamları yerel meclisler aracılığıyla Müslim ve Gayrimüslim halkın görüşlerini alarak, onların da bugünkü manada olmasa da yönetimde söz sahibi olmalarını hedeflemiştir. Bu iki açıdan önemliydi. Birincisi halkın yerel meclisler vasıtasıyla yönetimde söz sahibi olması vergilerini zamanında ve eksiksiz olarak ödemelerini teşvik edecekti. İkinci olarak Gayrimüslimlerin de yerel meclislerde olması devlete olan aidiyetlerini artırarak ayrılık isteklerinin önüne geçebilecekti.

Tanzimat'ın getirdiği ilk yenilik olan muhassıllık uygulamasının istenilen sonuçları vermediği kısa sürede anlaşıldı. 1840-1842 yılları arasında imparatorluk genelinde uygulanan bu yöntemle gelir artışı hedefleyen hükümet tam tersi bir sonuçla karşılaşarak gelirlerin azaldığını tespit etti (Güran, 1989).

Bu gerekçeyle 1842 yılına gelindiğinde muhassılllık uygulamasından vazgeçilerek yönetimde yeni bir düzenleme yapıldı. Bu yeni düzenleme ile köy ve sancak arasına *kaza* adı verilen idari bir birim kuruldu (Çadırcı, Türkiye'de Kaza Yönetimi, s.237-257; Torun, 2005; Torun, 2011). Her kazaya ise merkezi hükûmet tarafından bir müdür atandı. Kaza müdürünün görevi muhassıllarda olduğu gibi vergilerin düzenli ve eksiksiz olarak toplanarak hazineye ulaştırılmasıydı. Kaza müdürlerine bu görevlerinde yardımcı olmak üzere her kaza merkezinde bir meclis kuruluyordu. *Küçük meclis* adı verilen bu meclislerin sancak ve eyaletlerdeki karşılığı *büyük meclislerdi*. Bu yerel meclislerin doğal üyeleri bölgenin kamu görevlileriydi. Diğer üyeler ise muhassıllık meclislerinde olduğu gibi yerel halktan seçilen temsilcilerden oluşuyordu. Bu meclislerde bölgenin başta mali olmak üzere idari, güvenlik, sağlık ve eğitimi ilgilendiren konular müzakere edilerek karara bağlanırdı. Doğal üyeler dışındaki üyelerin seçiminde izlenecek seçim sistemi muhassılllık meclislerinde olduğu gibiydi. Bu nedenle bu meclislerin üye seçim sistemi üzerinde durulmamıştır.

1842 yılında idari sistemde yapılan değişiklik de bir önceki uygulamada gibi Tanzimat'ın öngördüğü yeniliklerin uygulanmasında beklentileri karşılamaktan uzak kalmıştı. Bu nedenle sırasıyla 1849, 1858 ve 1864 yıllarında taşra idari ve mali yapısında köklü değişiklikler yapıldı (1849 tarihli talimat, Gülhane Hatt-ı ve Onu Takiben Neşrolunan Talimat ve Nizamnameleri İçeren Matbu Kitap, Divan-ı Hümayun No:82., s. 66-75; Çadırcı, 1985, s.257-277; 1858 tarihli "Vülât-ı İzam ve Mutasarrıfin-ı Kiram ile Kaimakamların ve Müdürlerin Vezaifini Şamil

Ta'limât'ın eski harfli tam metni için bkz. Düstur, I.Tertip, Evâhir-i Şaban 1279, s. 352-365; Seyitdanlıoğlu, 1996, s.67-81). En kapsamlı değişiklik 1864 yılında yürürlüğe konulan vilayet nizamnamesi ile gerçekleşmiştir. Önce pilot bölge olarak Tuna vilayetinde uygulanan bu yeni yapı 1867 yılında ise imparatorluk genelindeki bütün vilayetlerde uygulanmaya başlandı. Bu vilayet kanununun mimari o dönem Tuna valisi olan Mithat Paşa'dır. Fransız taşra yönetimi model alınarak hazırlanan söz konusu kanuna göre ülke toprakları büyük vilayetlere bölünüyordu. Vilayetler livalara, livalar kazalara ve kazaların da köylere ayrıldığı bir idari taksimat oluşturuldu.

Buna göre vilayet, liva ve kazalarda idare meclisleri kurulacaktı. Bu meclislerin daha önce konu edilen yerel meclislerden çalışma usul ve esasları ile görev ve yetki bakımından bir farkı bulunmamaktaydı. Bu meclislerde yine bölgenin mülki, mali ve güvenlik işleriyle ilgili konuların yanında vergi ödemeleri başta olmak üzere diğer hazine gelirlerinin tahsilatı ile ilgili konular müzakere edilerek karara bağlanırdı.

1864 vilayet nizamnamesinin getirdiği yeniliklerden bir tanesi de vilayet, liva ve kazalarda idare meclislerinin yanında birer *temyiz meclisi* kurulmasıydı.

Temyiz meclisinin başkanlığını vilayetlerde *müfettiş-i hükkam*, liva ve kazalarda ise hakimler üstlenecekti. Başkanın yanında temyiz meclislerinde seçimle göreve gelecek üç Müslüman ve üç Gayrimüslim olmak üzere altı üye görev yapacaktı. Ayrıca hukuk ve mevzuat bilgisi olan bir memur hükümet tarafından bu mecliste görevlendirilecekti.

Temyiz meclisleri Müslümanların şer'i mahkemelerinde neticelenmiş davaları, Gayrimüslimlerin kendi mahkemelerinde görülen ve karara varılan davaları ve son olarak cinayet ve ticaret mahkemelerinde görülen davaları istinaf mahkemesi sıfatıyla inceleyip kesin karar mahkemesi olarak görev yapacaktı. Ayrıca vilayet merkezindeki temyiz mahkemesi liva temyiz meclislerinin kararlarını, liva temyiz meclisleri ise kaza temyiz meclislerinin kararlarını inceleyip son kararı verecekti.

Temyiz meclisinde alınan kararlar başkan ve üyeler tarafından mühürlenecekti. Mühürlenen vilayet temyiz mahkemesi kararı valiye sunulacaktı. Hükmün uygulanması yetki sınırları çerçevesinde valiye aitti. Vali yetkisi dışındaki mahkeme kararlarını incelenmek üzere merkezi hükümete arz edecekti. Liva temiz meclisinde alınan karaların uygulayıcısı livaların en yüksek mülki amiri kaymakamların göreviydi. Kaymakam uygulaması yetkisi dâhilinde olmayan mahkeme kararlarını incelenmek üzere valiye arz edecekti. Kazalarda ise mahkeme kararlarının uygulayıcısı kaza müdürleriydi. Kaza müdürü yetkisini aşan mahkeme kararlarının uygulanmasında kaymakamlara müracaat edecekti. Temyiz meclislerinde davaların yapısına göre meclis üyelerinin bazılarından oluşan alt komisyonlar oluşturulabilecekti.

II-İdare ve Temyiz Meclisi Üyelikleri İçin Seçim Yöntemi

1864 vilayet nizamnamesi ile oluşturulan vilayet, liva ve kaza idare ve temyiz meclisi üyelikleri için karmaşık bir seçim sistemi vardı. Bu seçimler iki yıllığına yapılırdı. Kazalardan başlamak üzere sırasıyla liva ve vilayet merkezlerinde yapılacak seçim yöntemi şu şekildeydi;

Kaza meclislerine üye seçimi meclislerin doğal üyeleri dışında kalan iki Müslüman, iki Gayrimüslim üye için yapılıyordu. Kaza idare ve temyiz meclisi üyeliği için aday olmanın belli kriterleri vardı. Buna göre yıllık en az yüz elli kuruş vergi vermek ilk şarttı. Ayrıca otuz yaşını doldurmuş ve mümkün mertebe okur-yazar olmak adaylık için gerekli diğer bir şarttı. Aday olanların Osmanlı uyruğu olması da diğer bir zorunluluktu.

Çok karmaşık ve uzun olan bu seçim sisteminde öncelikle her kazada kaza müdürü, müftü, hakim ve Gayrimüslimlerin ruhani temsilcileri ve katiplerden oluşan bir meclis-i tefrik (seçim kurulu) oluşturulurdu.

Kaza idare ve temyiz meclisi için seçilecek iki Müslüman iki Gayrimüslim toplam dört üye için adaylar bu meclis-i tefrik tarafından belirleniyordu. Buna göre her kaza merkezi dâhil, kazalara bağlı köylerden meclislere seçilecek üyenin üç katı yani iki meclis için toplamda yirmi dört aday (on iki Müslüman, on iki Gayrimüslim) meclis-i tefrik tarafından aday olarak gösteriliyordu.

Bu adayların isimlerinin yazılı olduğu listeler kazaya bağlı köylere gönderilirdi. Köylerde toplanan ihtiyar meclisleri toplanarak bu yirmi dört aday arasından her bir meclis için seçilecek dört üyenin iki katı yani sekiz adayı belirleyerek bağlı bulunduğu kaza merkezine gönderirdi. Kaza merkezinde ise köylerden gelen seçim sonuçları tekrar değerlendirilerek köylerden en çok oyu almış bu sekiz adayın isimleri liva kaymakamına gönderilirdi. Kaymakam bu adaylar arasından dört kişiyi meclis üyesi olarak atamasıyla seçim işlemi sonuçlanırdı.

Livalarda ise kaymakam, hâkim, mal müdürü, müftü ve gayrimüslim halkların temsilcilerinden oluşan bir meclis-i tefrik kurulurdu. Livalardaki meclislere aday olmanın şartları kazalarınkiyle aynıydı. Bu kurul idare ve temyiz meclisi için seçilecek üç Müslüman üç Gayrimüslim üye için üç katı adayı belirlerdi. Aday sayısı iki meclis için toplamda otuz altı kişiydi. Bu adayların listeleri livaya bağlı kazalara gönderilirdi.

Kaza idare ve dava meclisleri toplanarak bu adaylar arasından Müslüman ve Gayrimüslim ayrımı gözetmeden liva idare ve temyiz meclisi üyeliği için seçilecek aday sayısının iki katını yani yirmi dört kişinin ismini belirlerdi. Her kaza en çok oyu alan bu adayların isimlerini liva merkezine bildirdikten sonra meclis-i tefrik yeniden toplanırdı.

Meclis-i tefrik bu toplantısında liva idare meclisi ve temyiz meclisi için seçilecek azanın iki katı kadar adayı yani yirmi dört kişiyi seçerek valiye sunardı. Vali aralarından uygun gördüklerini seçerek meclis azalığına atardı. Liva meclisleri üyeliklerine atamalar için Bâb-ı Âli'nin onayını almak gerekmezdi.

Vilayet idare ve temyiz meclisleri üyeliklerine aday olabilmek için en az beş yüz kuruş vergi vermek ilk şarttı. Diğer şartlar ise livalarda ve kazalarda olduğu gibi itibarlı, okur-yazar ve Osmanlı uyruğundan olmak şeklinde sıralanmıştı. Vilayet meclisleri üyelikleri için livada olduğu gibi üye sayısının üç katı yani otuz altı aday belirleniyordu. Bu adayların isimleri bağlı livalara gönderilerek aralarından her bir meclis için üye sayısının iki katı yani yirmi dört kişiyi seçmeleri istenirdi. Bu seçimden sonra isimler valiye sunulur vali aralarından uygun gördüğü kişileri vilayet idare ve temyiz meclislerine atardı. Bu atama işleminin kesinlik kazanması için merkezi hükümetin onayı gerekirdi.

Seçim sistemi bu şekilde kurallara bağlanmakla birlikte uygulama böyle değildi. Uygulama da genellikle vilayet, liva veya kaza ileri gelenlerinin aralarında anlaşarak istedikleri kişilerin meclis üyeliklerini hükümete kabul ettiriyorlardı. Bununla birlikte seçimler yönetmelikte belirtilen zamanlarda her yerde düzenli bir şekilde yapılmıyordu (Çadırcı, 1997, s.261).

Ayrıca Gayrimüslim üyeler açısından dönemin vilayet salnameleri incelendiğinde bazı yerlerde meclislerde hiç gayrimüslim üye olmadığı bazı yerlerde ise eksik olduğu tespit edilmiştir. Meclislerinde gayrimüslim üye bulunmayan yerler genelde gayrimüslim nüfusun bulunmadığı liva ve kaza merkezleridir. Bazı durumlarda ise gayrimüslim nüfusun dağınık yerleşmeleri onların kolayca hesaptan çıkarılmasının önünü açmıştır (Ortaylı, 2000, s.81).

Bütün bu aksaklıkların rağmen meclislere halktan üye seçilerek onların yönetime ortak etme çabası dönemin şartları göz önüne alındığında kayda değer bir gelişmedir. Yerel halkın temsilinde Avrupa devletleriyle uyumluluk görülmektedir (Shaw, 1994).

III- Hurşid Mehmed Paşa'nın Layihası

Bu dönemde seçim sistemindeki aksaklıkları dönemin devlet adamları da tespit ederek çözümüne yönelik raporlar hazırlamışlardır. Bunlardan biri de Mehmed Hurşit Paşa'dır. Musul'da dünyaya gelen Mehmed Hurşit Paşa'nın ilk idari görevi Kudüs mutasarrıflığıdır. 1863 yılında Mart ayında buradaki görevinden Erzurum vilayetine vali olarak atanmış ve bir yıla yakın görev yapmıştır. 1864 yılında ise İstanbul'a dönüşünde maliye bakanı olarak görevlendirilmiştir. Daha sonra sırasıyla Edirne valisi, Evkaf Bakanı, Hicaz valisi ve Elazığ valisi olarak görev yaptıktan sonra görevine Başbakanlık Müsteşarlığı ve son olarak ise 21 Eylül 1873 tarihinde adalet bakanı olarak görevlendirilmiştir. 1879 yılında ise Ankara valisi iken ölmüştür (Süreyya, 1996, s.680)

Görüldüğü üzere Hurşid Mehmed Paşa imparatorluğun çeşitli kademelerinde üst düzey görevlerde bulunmuş çok tecrübeli bir devlet adamıdır. Vilayetlerde görev yaptığı sırada idare ve temyiz meclislerinin çalışmalarını ve bu meclislere doğal üyeler dışındaki üyelerin seçiminde izlenen yöntem, uyulacak kurallar ve seçim sonuçlarının uygulanması üzerine yaptığı gözlemler neticesinde karşılaştığı problemleri çözüm önerileriyle bir rapor haline getirmiştir. Hazırladığı 3 Zilhicce 1292 /31 Aralık 1875 tarihli bu raporu dönemin padişahı Abdülaziz'e sunmuştur (Mehmer Hurşi Paşha'nın Layihası, B.E.O, Sadaret Evrakı, Dosya:479, Gömlek No:47, 3 Zilhicce 1292).

Bu raporda ilk olarak 1864 vilayet nizamnamesinin idare ve temyiz meclisleri üyeliklerine yapılacak atamalarda izlenecek yöntem hükümleri hakkında genel bir bilgilendirme yapmıştır. Buna göre her iki yerel meclisin doğal üyeleri dışında seçilecek üyelerin yarısı gayrimüslim yarısı da Müslüman olması gerekliydi. Müslüman halktan seçilecek iki üyelik için herhangi bir sorun yoktu. Fakat seçilecek iki gayrimüslim üye için yapılacak seçim de bazı sıkıntılar görülüyordu. İki üyelik için gayrimüslim toplulukların hangisinden seçim yapılacağı konusu net değildi. Şöyle ki; imparatorluğun bazı bölgelerinde Ermeni, Rum, Yahudi, Bulgar, Protestan gibi iki den fazla milletten halk bulunuyordu. Böyle durumlarda Mehmed Hurşid Paşa her milletten üye seçilmesi için bu görevin nöbetleşe yapılmasını önermiştir. Bu öneriye göre bir sene meclis üyeliği için Rum ve Ermeni halkından, diğer sene Protestan ve Yahudi'den sonraki seneler diğer milletlerden üyeler seçilmesinin doğru olacağını vurgulamıştır.

Bununla birlikte yürürlükte olan kanun hükmünce meclis üyeliği için seçimler iki yılda bir yapılmakta iki yılın sonunda üyelerin yarısı için yeniden seçimler yapılmaktaydı. Ancak Mehmed Hurşid Paşa'nın gözlemlerine göre iki yılın sonunda yapılan yeni seçimlerde de yine aynı Gayrimüslim halktan üyelerin göreve atandığını tespit etmiştir. Bununla birlikte hangi Gayrimüslim millet nüfusça diğerlerine göre fazlaysa o milletten meclise üye seçildiği görülmüştür. Bu sorunun çözümü için Mehmed Paşa'nın önerisine göre; bir kazada üç yüz, beş yüz ve altı yüz haneden oluşan üç millet varken, yirmi otuz haneden oluşan diğer bir millet bulunursa, nüfus olarak diğerlerine oranla çok az olan bu milletten üye seçilmeyerek geri kalan diğer üç milletten seçilecekti.

Mehmed Hurşid Paşa'nın raporunda belirttiği diğer bir sorun liva ve vilayet idare meclislerinde görev yapan üyelerin vilayet ve liva merkezlerine bağlı şehir ve kasabalar ile kazalarda başka bir kamu görevi için görevlendirilmeleriydi. Böyle durumlarda idare

meclislerinde yeterli üye bulunamadığından meclis çalışmaları aksıyordu. Bu durumun çözümü ise meclis üye sayısını artırarak, ek görevler neticesinde boşalan meclisin çalışmasını sağlamaktı.

Aynı şekilde temyiz meclislerinde de üye sayısının azlığı nedeniyle bazı sorunlar yaşanıyordu. Temyiz meclislerinde aynı gün içinde çözüme kavuşturulmayan büyük davalarda karar verilebilmesi için birer alt komisyon kurulması ve bu komisyonda görev yapacak sorgu hâkimine yardımcı olmak üzere birer ikişer meclis üyesi görevlendirilebiliyordu. Böyle durumlarda yine meclis üyelikleri boş kalıyordu. Aynı zamanda alt komisyonda hangi milletten üye görev yaparsa diğer milletlerden olanların mecliste çoğunluk sağlayacak olması da diğer bir sorundu. Bunun için yine meclis üye sayısının artırılması gerekliydi.

Hurşit paşa raporunun sonunda bundan sonra çıkarılacak seçim kanunlarına raporunda önerdiği hususların eklenmesini önermiştir.

1875 tarihli İntiha-ı Azaya Dair Talimat-ı Umumiye

Yerel meclislere üye seçim sisteminde ortaya çıkan eksiklikleri gidermek amacıyla 1875 yılında bir takım değişiklikler yapıldı (1875 tarihli talimat İntiha-ı Azaya Dair Talimat-ı Umumiye, Düstur 1. Tertip cilt 3 s. 174-175). Bu değişikliklerden en belirgin olanı adayların taşra yöneticileri tarafından değil halk tarafından belirlenecek olmasıydı (Findley, 1996, s.12).

Öncelikle köylerde yirmi yaş üzeri vergi veren herkes meclis üyelerini seçecek seçmenleri belirlemek için oy kullanabilecekti

Seçmenlerin yirmi beş yaşını üzerinde olması ve adli sicil kaydının temiz olması bir suça bulaşmamış olması gerekliydi.

Meclis azası olacakların yukarıdakilere ek olarak okuma yazma bilmesi ve otuz yaşından büyük olması gerekliydi.

Her kazaya bağlı köyler ve mahallerde en az iki yüz hane bir seçici heyet kabul edilecekti. Bu heyetlerin her birinden ve merkez kazanın mahallerinden seçim zamanı ikişer seçici kurul üyesi belirlenecekti. Bu seçici kurul kendi bölgelerindeki kaza idare meclisi ve kaza dava meclislerinin seçilecek üye sayısının iki katı adayı belirleyeceklerdi. Bu adaylar liva mutasarrıfına sunulacak o da bunlar arasından yarısını adı geçen meclislere üye olarak seçecekti.

Kaza meclislerinde seçilen azalar halkın temsilcileri olarak bağlı oldukları livalara giderek liva meclisleri üyelikleri için seçim yapacaklardı. Her kazadan gelen meclis azaları liva temyiz ve idare meclis aza sayısının iki katı adayı seçecek ve liva mutasarrıfına sunacaktı. Mutasarrıf bu seçime hiçbir şekilde müdahale etmeyecekti. Mutasarrıf belirlen adaylar arasından uygun gördüklerini meclislere üye olarak atayacaktı.

Liva azalığına seçilen adaylarda bağlı oldukları vilayet merkezine giderek burada yapılacak meclis azalığı seçiminde oy kullanacaktı. Bu şekilde vilayete bağlı livalardan gelen meclis üyeleri vilayet meclisleri üye sayısının iki katı adayı seçip valiye sunacaktı. Vali bu adaylar arasından uygun gördüklerini meclislere üye olarak atayacaktı. Ancak bu meclis azalarının resmi olarak göreve başlaması için merkezi hükümetin onayı gerekiyordu.

Meclis azalığına seçilmek için vilayet, liva ve kaza merkezlerinde ikamet etmek şart değildi. Vilayet için livadaki bir aday, liva için kazadaki bir aday ve kaza meclis üyeliği için köydeki bir aday başvuruda bulunarak meclis azası olabilirdi.

Bir bölgede üçten fazla gayrimüslim millet olursa Mehmed Hurşid Paşa'nın önerisinde olduğu gibi bu üyeler dönüşümlü olarak yerel meclislerde görev yapacaklardı.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde yerel meclislerde bazı üyeler seçimle göreve geliyordu. Yukarıda açıklamaya çalıştığımız seçim yöntemlerinin modern manada bir seçim olduğunu söylemek imkânsızdır. Ancak dönemin şartları göz önüne alındığında yerel yönetimlerde seçim sisteminin gelişimine katkı sağladığı bir gerçektir. Ayrıca yerel meclislerde oluşan bu seçimler imparatorlukta bir parlamento bilincinin oluşumuna öncülük etmiştir. Dönemin devlet adamlarından Hurşid Paşa'nın yerel meclislerdeki seçim sistemindeki sorunları ve çözüm önerilerini içeren raporu dikkate alınmış ve 1875 tarihindeki düzenlemede ona uygun değişiklikler yapılmıştır.

Ek

Teşkîl-i vilâyet nizamnâmesi hükmünce re's kazâlarda ve elviye ve vilâyet merkezlerinde a'zâlık ve mümeyyizlik için intihâb olunanların nısfı müslim ve nısfı gayrı müslim olmak ve gayrı müslim olanlar mütenevvi' ise sınıfları beyninde taksîm edilmek lazım gelip mesela bir kasabada ehl-i İslâm ve Rum ve Ermenî ve Bulgar ve Protestan ve Yahûd var ise a'zâ ve mümeyyizlerin nısfı İslamdan ve nısf-ı diğeri işbu milel-i muhtelifenin cümlesinden münâvebeten ta'yin edilmek iktizâ ediyor yani bir sene Rum ve Ermenîden ve sene-i âtiyede Bulgar ve Yahûddan ve daha gelecek sene ona göre münâsiplerinden birer kişi alınarak milel-i gayrı müslime beş sınıf iken meclislere cümlesinden ehl-i İslâma mu'âdil derecede adam alınmak cârî olup ve bu da münâvebeten cereyân eylemek icap edip halbuki iki senede bir defa ihraç olunagelen nısf a'zâ ve muhberânın tekrar intihâba konulmaları caiz olduğundan ekser mahallerde ibtidâ a'zâ ve mümeyyizler her hangi milletten alınmış ise sinîn-i âtiyede dahi onlar ibkâ'en veyahut bir milletin efrâdı diğerinden ziyâde olduğu cihetle ekseriyetlerine itibâren mütemâdiyen ol milletten intihâb olunub nüfusça veya nüfuzca dûn mertebede bir milletin nüfûs-ı mevcûdesi gayet ekal mertebede ise mesela bir kazada üçer ve beşer ve altışar yüz ve daha ziyâde hâneyi hâvî üç millet var iken orada efrâdı yalnız üç beş veya yirmi otuz haneyi câmi diğer bir millet bulunacak olur ise efrâdı ekal bulunan millet müstesnâ olmak üzere bâkîlerinin cümlesinden mütesâviyen birer veya ikişer a'zâ ve mümeyyiz bulundurulması muktezâ-yı mu'addelet-i görünür ve çünkü elviye ve vilâyet merkezlerinde bulunan idâre meclisleri a'zâlarının gerek merkez-i livâ ve vilâyet olan kasaba ve şehirlerde ve gerek kazâhâ-i mülhakada me'mûriyetle istihdâmlarına lüzûm gönderdiği cihetle ekser evkâtta a'zânın me'mûriyetle i'zâmları vukû'unda mecliste a'zâ bulunamayıp benâbirîn meclisçe rü'yeti iktizâ eden umûr dûçâr-ı te'hîr olageldiğinden ve mülhak kazalarda dahi hal bu minvâl üzere bulunduğundan idâre meclisleri a'zâsının tekessürü mûcib-i muhsinât olduğu misillü temyîz-i hukuk meclislerinde dahi her yerde kesret üzere vuku bulmakta olan ve günü gününe elden çıkarılması kâbil olamayan kabahat ve cünha da'vâlarını ve bazen ehemmiyet-i maslahata binâen sair ağır davaları mümeyyizlerden birer ikişer neferi refâkatine birer müstantık verilerek bir hadde kadar ayrı ayrı istintak ve tetkik etmek ve ba'de hey'et-i meclis temyîz huzûrunda muhâkeme edilmek üzere muvakkaten birer şu'beye ayrılıp işe bakmak tesrî'-i rü'yet mesâlihi mûcio olacağına ve bu suretle milel-i mütenevvi'anın bir mecliste efrâdının ta'addüdü içlerinden birinin veya bazısının nüfuzlanıp milel-i âhireye garaz edememek kaziyyesi dahi hâsıl olabileceğine nazaran bunların dahi teksîr-i efrâdı maslahat ve mu'addelete tevâfuk eyler ve bununla el-yevm vuku bulmakta olan şikâyâtın indifâ'ı fâide-i matlûbe-i müsâvâtın hâsıl-ı melhûz ise de meclis-i temyîz ve dâ'âvî mümeyyizleri ma'aşlar ile muvazzaf oldukları cihetle bu sûret haziñe-i celîleye masârif-i dâireyi istilzâm edeceğinden müncerlerin

Her milletten kabulleriyle beraber ya bunların dahi mecâis-i idâre azaları gibi bilâ maaş istihdamları veyahut ol miktar masrafın hazînece kabul buyurulması münâsip gibi hatır güzâr-ı

çâkerî olmakla intihâba dair olan varaka bu mülâhazaya göre kaleme alınmış ve bir de işbu mümeyyizlerin kemâfi's-sâbık ilk ibtidâ iki sene hizmet edip ba'de her sene nısfının ihrâcıyla yerlerine yine intihâb ile âhirlerinin ahzi veyahut isti'fâsı veya azli icap eder bir hal ve hareketi vuku bulmadıkça tebdîl olunmaması şıklarından hangisi ihtiyâr buyurulur ise ol sûretin dahi intihâba dair kaleme alınacak nizamnâmeye derci umûr-ı tabiiyeden bulunmakla ol babda fermân hazreti veliyyü'l-emrindir.

Kurâ ve mahallât muhtarlarıyla ihtiyar meclisleri hey'etlerinin teşkîl-i vilâyet nizamnâmesinde muharrer usûl üzre emr-i intihabları ahalinin vüsûk ve i'timâd ve emniyet-i kâilelerini mutazammın bir halde olduğundan yine hâl-i sebâkında îfâsı.

Kazalarda idâre meclisleri a'zâlığına ve da'âvî meclisleri mümeyyizliklerine münâsebetlerinin intihâbı için re's-i kazâ olan kasabada ve ol kasabaya mülhak karyelerde sâkin teba'a-i devlet-i aliyyeden senevî laakal yüz elli kuruş vergi veren ve otuz yaşını mütecâviz olanlardan müslim ve gayrı müslim ne kadar zevât var ise cümlesinin tahrîr-i emlak defterlerinden ve henüz tahrîri icrâ olunmayan mahallerde vergi-yi kadîm defâtirnden esâmîsi ihraç ve merkez-i kazâ olan kasabaya celb ve cem' olunarak kaymakam-ı kazâ ve nâib ve müfti efendiler ve rüesâ-yı rûhâniye ve mal ve tahrîrât kâtipleri muvâcehesinde ber vech-i meşrûh celb olunanların içlerinden okur yazarları ve ahlâk-ı marziye ile muttasıf bulunanları müreccah tutulmak ve karâ ahâlisinden ise merkez-i kazâda ta'yîn olunacağı meclise mütemâdiyen devam eyleyebilecekler lâyıkıyla seçilmek üzre onların re'yince meclis-i idâre azâlığına ve meclis-i da'âvî mümeyyizliğine tayinleri tensîb olunacak zevâtın ism ve şöhretlerini mübîn birer pusula yazdırılıp o mecliste tehiyye edilmiş olan sandığa vaz' ettirilecektir.

Bu sûretle pusulalar kâmilen sandığa vaz' olunduklarını müteâkip mezkûr sandık ol hey'et-i müctemi'a içinde yine kaymakam ve nâib ve müftü efendiler ve rüesâ-yı rûhâniye ve mal ve tahrîrât kâtipleri marifetleriyle küşâd olunup ve pusulalar çıkarılıp bir cetvele çekilerek bi'l-muâyene ekseriyet ârâ kazanılmış olanlardan meclis-i idâre azâlığına ve meclis-i da'âvî mümeyyizliğine alınacak kesânın üçer misline müsâvi zevât tefrîk olunarak ba'de bâlâda beyân olunan kaymakam ve nâib ve müftü efendiler ile rüesâ-yı rûhâniye ve mal ve tahrîrât kâtipleri işbu ekseriyet kazanan üç misle müsâvî zevât ile birlikte oldukları halde cümlesi bir hey'et-i tefrîk itibâr olunarak bu hey'et marifetiyle merbût numûnesine tevfîḳan ekseriyet kazananların içlerinden meclis-i idâre azalığına münasip olanlar için başka ve meclis-i da'âvî mümeyyizliğine tensîb olunacaklar için başka birer mazbata tanzîm ve kazâ kaymakamlığına i'tâ olunacaktır.

Kaymakam mûmâileyh dahi ol mazbatalar mûcibince tefrîk olunanlardan yine meclis-i idâre azâlığı için başka ve meclis-i da'âvî mümeyyizliği için başka olmak üzre iktizâ edenlerin esâmîsi merkez-i kazâ kasabasının mahallâtı ve karâ-i mülhakası ihtiyar meclisleri adedince merbût numûneye tatbîkan matbu intihabnâmelere doldurularak işbu üç mislden ikisinin intihâ intihâbı için ihtiyar meclislerine arz eyleyecektir.

Mezkûr intihabnâmeler ihtiyar meclislerine vâsıl oldukta onda muharrer esâmî üç mislden intihâb eyleyecekleri iki mislin esâmîsi intihabnâmenin kaymakam tarafından mahtûm mahallinin açık olan alt tarafına tahrîr ve ihtiyar meclisi hey'eti tarafından temhîr edilerek cânib-i kaymakâmîye iâde olunacaktır.

İmdi ol intihabnâmeler kâmilen re's-i kazâya geldikte me'mûriyet ve rüesâ-yı rûhâniye ile müntehiblerden mürekkeb olan mâre'z-zikr cemiyet-i tefrîk yine bi'l-ictimâ zikr olunan intihabnâmeler ol hey'et içinde mu'ayene ve birer birer cetvele keşîde olunarak a'zâlık ve mümeyyizlik için ayrılanlardan ekalliyette kalan bir sülüs çıkarıldıktan sonra onlara nispetle ekseriyet ârâ kazanmış bulunacak sülüsânının her millet efrâdından a'zâlık için başka ve

mümeyyizlik için başka kura keşîde olunarak onlardan her kimin ismine kura isabet eder ise a‘zâlığa

Ve mümeyyizliğe tayin olunmak üzre hey’et-i mevcûde tarafından üçer nüsha olarak mazbatalar yapılıp ve temhîr olunup birer kıt‘ası re’s-i kazâda meclis-i idâre kaleminde hıfz ve ikişer kıt‘ası cânib-i mutasarrıfîye gönderilecektir.

Mutasarrıf bulunan zât dahi ol mazbataların birer nüshasını meclis-i idâre-i livâ kaleminde alıkoyup mûciplerince intihâb olunanların a‘zâlığa ve mümeyyizliğe nasb ve ta‘yin olunduklarını şâmil her birinin ismine mahsus birer buyuruldu tastîr ve irsâliyle beraber mazbatanın diğer nüshasını ma‘lûmât olmak üzre merkez-i vilâyete irsâl eyleyecektir.

Merkez-i livâ meclis-i idâresiyle meclis temyîz hukûku için intihâb olunacak a‘zâ ve mümeyyizlerin sûret-i intihabları dahi bâlâda beyân olunan kazâ intihâbı usûlüne tevfîk olunacak olup fakat işbu iki meclise intihâb olunacak ve onları intihâb intihâb eyleyecek zevât yine teba‘a-i devlet-i aliyyeden senevî doğrudan doğruya hazîne-i devlete laakal üç yüz kuruş vergi verenlerden ve otuz yaşını mütecâviz bulunanlardan olacak ve okur yazarları ve sıfât-ı marziye ashâbından olanları müreccah tutulacaktır.

Bâlâda beyân olunan miktar vergi verenler a‘zâlığa ve mümeyyizliğe münâsip görecekleri zevâtın esâmîsini verdikte sonra içlrinden a‘zâlığa ve mümeyyizliğe alınacak zevâtın üç misline müsâvî kesânın isimlerini hâvî doldurulacak intihabnâmeler cânib-i mutasarrıfiyeden evvel sancağa tabi kazalar idâre ve da‘âvî meclisleri hey’etleri birleşerek onlar tarafından intihâb olunmak için kazâlar kaymakamlarına gönderileceği misillü merkez-i livâ olan kasabanın mahallâtı ve kazâsının karâ-i mülhakası ihtiyar meclisinden gönderilip intihâb ettirilecek ve ba‘de’l-intihâb bu intihabnâmeler iâde ile tekmîlen merkez-i livâya vâsıl olduklarında merkez-i livâ ola kasaba karâ-i mülhakası ihtiyar meclisleri tarafından iâde olunacak intihabnâmeler için başkaca bir cetvel tanzîm ve ârâ-yı ahâlide ekalliyette görünecek esâmî çıkarıldıktan sonra bâkîsi için bunların intihabları bir kazânın intihâbına kıyâsen bir re’y itibâr olunup ve mülhak kazâlardan alınacak intihabnâmelerin dahi beheri birer re’y hükmünde tutulup bu itibar ile kazâlardan gelen intihabnâmelerdeki esâmî ve kazandıkları re’yleri mübîn cevel ba‘de’t-tanzîm mutasarrıf ve nâib ve müftü efendiler ve rü’esâ-yı rûhâniye ve muhasebeci ve tahrîrât müdürü birlikte oldukları halde mâre’l-beyân cemiyet tefrîk hey’eti tecemmu‘ edip ve hey’etçe intihabnâmeler ile cetvele mürâcaat olunup ekseriyet ârâ kazanan sülüsânın her millet efrâdından yine meclis idâre azâlığı için başka ve meclis temyiz hukuk mümeyyizliği için başka kura çekilerek isimlerine kura isâbet eyleyenlerin esâmîsini mübîn üçer kıt‘a mazbata tanzîm ve birer nüshası meclis idâre kaleminde alıkonulup ikişer nüshası makâm-ı vilâyete gönderilecektir.

Vali bulunan zât dahi ol mazbatalar geldikte mûciplerince a‘zâların ve mümeyyizlerin mahallinde ta‘în olunduklarını şâmil birer buyuruldu yazdırılıp mutasarrıflığa gönderecek ve mazbataların birer nüshasını meclis idâre kaleminde alıkoyup nüsha-i sâniyesini ma‘lûmât olmak üzre Bâb-ı Âlîye takdîm eyleyecektir.

Merkez-i vilâyette meclis-i temyiz-i hukuk yalnız livâya ait olduğu cihetle oraya alınacak mümeyyizler için elviyede cereyân eyleyecek usûle tevfîk-i muamele olunur ve esnâ-yı intihâbda vali mutasarrıflık ve rüfekâsı dahi mutasarrıflar refâkatindeki me’mûriyet sıfatında bulunur iseler de emr-i intihâb tekmîl oldukta vali bulunan zât valilik sıfatıyla mümeyyizlerin me’mûriyetlerini mübîn buyuruldularını tastîr ve i‘tâ eyler fakat meclis-i idare hem meclis-i idâre-i livâ ve hem de meclis-i idâre-i vilâyet olduğundan ve dîvân-ı temyiz-i sarf ve dîvân-ı temyîz-i vilâyet bulunduğundan bu iki mevki için icap olunacak a‘zâ ve mümeyyizlerin intihâbı yine teba‘a-i devlet-i aliyyeden ve senevî laakal beş yüz kuruş vergi veren ve otuz yaşını mütecâviz bulunanlar

tarafından icrâ olunacak ve a'zâlığa ve mümeyyizliğe alınacak zevât dahi bu kısımdan dahi intihâb edilecek ve intihabnâmelerin yalnız elviye-i mülhaka idâre ve temyîz-i hukuk meclisleriyle merkez-i vilâyet olan sancağın hâvî olduğu kazalar idare ve da'âvî meclisleri hey'etlerinin intihâbına arz olunmak üzre dâhil-i vilâyette kâin elviye mutasarrıflarıyla bizzat idârede bulunan kazâlar kaymakamlarına gönderilecek ve ba'de'l-intihâb iâde olunduklarında bizzat idârede bulunan kazâlardan gelecek intihabnâmeler bir cetvele çekilip cümlesi bir sancak mazbatası hükmünde tutularak cemiyet tefrik hey'etinin cemiyetle ekseriyet kazanmış bulunacak sülüsânın kezâlik her millet efrâdından a'zâlık için başka ve mümeyyizlik için başka kura çekilerek isimlerine kura isâbet edenlerin esâmîsini mübîn ayrı ayrı ikişer kıta mazbata tanzîm olunup birer nüshası meclis-i idâre-i vilâyet kaleminde alıkonularak diğer nüshaları bâ arîza Bâb-ı Âlîye takdim olunacak ve mûcibince bunların me'mûriyetleri dahi taraf-ı eşref-i hazreti sadâretpenâhîden tasdîk olunacağı müşa'ar emirnâme-i sâmî tastîr ve irsâl veyahut her birinin ismine mahsûs birer buyuruldi-i aliyye-i hazreti vekâletpenâhî tastîr ve îsâl buyurulacaktır.

Fî 3 Zilhicce Sene 292

Kaynakça

1.Arşiv Kaynakları

Bu def'a sâye-i şevketvâye-i cenâb-ı mülkdâride tertip ve teşkil olunmuş olan eyâlet meclislerine verilecek ta'limât-ı seniyyedir (1849), Gülhane Hatt-ı ve Onu Takiben Neşrolunan Talimat ve Nizamnameleri İçeren Matbu Kitap, Divan-ı Hümayun No:82., s. 66-75.

İntiha-ı Azaya Dair Talimat-ı Umumiye (1875), Düstur 1. Tertip cilt 3 s. 174-175.

Mehmer Hurşi Paşha'nın Layihası B.E.O, Sadaret Evrakı, Dosya:479, Gömlek No:47. 3 Zilhicce 1292.

Vilayet Nizamnamesi (1864), Düstur, Defa-i Saniye, İstanbul, Matba-i Âmire, 1282, s. 517-554.

Vülât-ı İzam ve Mutasarrıfin-ı Kiram ile Kaimakamların ve Müdürlerin Vezaifini Şamil Ta'limât',(1858), Düstur, I.Tertip, Evâhir-i Şaban 1279, s. 352-365.

2. Araştırma İnceleme Kaynakları

Çadırcı, M. (1997). "Tanzimat Dönemi'nde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapısı", Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.

Çadırcı, M. (1985). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Eyalet ve Sancaklarda Meclislerin Oluşturulması (1840-1864)", Ord. Prof. Yusuf Hikmet Bayur'a Armağan'dan Ayrı Basım, Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara, s. 257-277.

Çadırcı, M. (1989). "Türkiye'de Kaza Yönetimi (1840-1876)". Belleten, C.LIII, Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara, s. 237-257.,

Deny J. and Kunt M. (1997). Sandjak. Encyclopedia of Islam, c.IX, Leiden, Brill, s. 11-13.

Engelhardt (1999). Tanzimat ve Türkiye, Kaknüs, İstanbul.

Davison, R. H. (1997). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform", Cilt: 1. Papirüs Yayınevi, İstanbul.

Findley, C. V. (1986). The evolution of the system of provincial administration as viewed from the center. Palestine in the late Ottoman period: political, social and economic transformation, 3-29.

Göyünç, N.(1999). "Osmanlı Devleti'nde Taşra Teşkilatı (Tanzimat'a Kadar)". Osmanlı, Ankara, s.77-87.,

Güran, T. (1989). "Tanzimat Dönemi Osmanlı Maliyesi: Bütçeler ve Hazine Hesapları (1841-1861)", Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.

İnalcık, H. (1964). Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu. Belleten, 28(112), 603-622.

İnalcık, H. (2006). Tanzimat'ın Uygulanması ve Sosyal Tepkiler" Tanzimat, Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu, H. İnalcık-M. Seyitdanlıoğlu (Edı), Phonix, Ankara.

Kılıç, O. (2002). "Klasik Dönemde Osmanlı Taşra Teşkilatı, Beylerbeylikler/Eyaletler, Kaptanlıklar, Voyvodalıklar, Meliklikler (1362-1799)". Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, C, 9, 887-898.

Özkaya, Y. (1994). Osmanlı İmparatorluğu'nda Âyânlik. Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.

Seyitdanlıoğlu, M.(1996). Yerel Yönetim Metinleri III; Tuna Vilayet Nizamnamesi. Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 5, 2, s.67-81.

Shaw, E. K. (1994), "Tanzimat Provincial Reform as Compared With European Models", Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu, Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.

Torun, S. F. (2005). Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Türkiye'de Kaza Yönetimi (1842-1876), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Torun, S. F. (2011). Kaza Müdür ve Memurlarına Verilen 1850 Tarihli Ta'limât (6 belge ile birlikte)" , Belgeler, TTK, 36, Cilt: XXXII - Sayı: 36.

Vefik, A. (1339). Tekâlif Kâvâid, II. Kısım, Dersaadet Matbaası

Weiker, W. F. (1968). The Ottoman bureaucracy: Modernization and reform. Administrative Science Quarterly, 451-470.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Prınceton Üniversitesi Sanat Müzesi'nde Bulunan İznik Çini ve Seramikleri

Zehra Dumlupınar[1]

Özet

ABD'nin New Jersey eyaletinde, Princeton şehrinde bulunan üniversite, sekiz vakıf üniversitesinin oluşturduğu *Ivy Leage*'e dâhil üniversitelerden biridir. 1746 yılında *Collage of New Jersey* adıyla kurulan üniversitenin ismi 1896'da *Princeton University* olarak değiştirilmiştir. Amerika'nın en saygın üniversitelerinden biri kabul edilen Princeton, dünyada çok sayıda ilim insanın yetişmesine katkı sağlamıştır. Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi binası kampüsün içerisinde yer alır. Müzenin tarihi oluşum süreci üniversitenin kuruluşu ile paralellik göstermektedir. Müze denilmeye yetmeyecek kadar küçük bir koleksiyonun peyderpey çoğalma ve nitelik kazanma serüveni neredeyse bir yüzyılı bulmuştur. Amerika'nın en eski müzelerinden biri olan Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi, 1946 yılında gelen Roma dönemi Antakya mozaikleri ile de önemli bir mozaik koleksiyonuna sahip olmuştur. Müze'nin etkileyici taş binası günümüzde giriş katı, alt ve üst galeriler olarak bölümlere ayrılmaktadır. Çalışma odaları ve güncel sergilere tahsis edilmiş salonların haricinde müze ziyaretçileri Asya, Afrika, Amerika, Avrupa ve Akdeniz medeniyetlerine ait sanat eserlerini ve çağdaş sanat ürünlerini bir arada görme imkânı bulurlar. Bu bildirinin konusu olan İznik çini ve seramikleri, *Medieval, Byzantine & Islamic Art* başlığı altında sergilenmektedir. Müze'nin giriş katında, hemen sağ taraftaki salonda, diğer İslam eserleri ile birlikte yer alan İznik ürünleri bir bordür çinisi, bir tabak ile bir testidir. Bu üç eserden başka Müze'de, bir çini karo, iki çini tabak, bir testi ve bir vazo daha bulunur. Tamamı 16. ve 17. yüzyıla tarihlenen sıraltı tekniğinde çok renkli İznik çini ve seramikleri Müze'ye hediye olarak verilmiş veya satın alınarak koleksiyona dâhil edilmiştir. Bu bildiride, 2019 yılında birçok kez ziyaret etme imkânı bulduğum, şimdiye kadar yurt dışında pek az çalışmada bahsi geçen Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi'ndeki İznik çini ve seramikleri hakkında tanıtıcı bilgiler verilecektir. Çinilerinfotoğrafları https://artmuseum.princeton.edu/search/collections adresinden temin edilmiştir.

[1] Arş.Gör.Dr., zehradumlupinar@hotmail.com, Marmara Üniversitesi.

Anahtar Kelimeler: Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi, İznik, çini, seramik.

İznik Tiles and Ceramics in Princeton Unıversity Art Museum

Abstract

The university, located in the town of Princeton, New Jersey, is one of the Ivy League Universities consisting of eight private colleges. The name of the university, founded as The College of New Jersey in 1746, was changed into the Princeton University in 1896. Princeton, considered one of the most prestigious universities in the USA, has contributed to the education of many scientists around the world. Princeton University Art Museum building is located on the university campus. The development process of the museum has been historically in parallel to the foundation of the university. A collection, so modest to represent a museum, has gradually grown in size and quality in almost a century. Princeton University Art Museum, among the oldest in the USA, had a remarkable mosaics collection with the acquisition of Roman-period Antioch mosaics, in 1946. Museum's impressive building, today, has entrance-level, lower, and upper galleries. In addition to the office rooms and the halls housing current exhibitions, museum visitors can see art works and contemporary art products of Asian, African, American, European, and Mediterranean civilizations all together. İznik tiles and ceramics, the subject of this paper, are displayed as *Medieval, Byzantine & Islamic Art*. Iznik items, presented next to other Islamic works in the room to the right on the entrance level in the museum, consist of a border tile, a plate, and a jug. In addition to those three items, one piece of tile, two ceramic plates, one jug, and a vase are found in the museum. Multi-colored Iznik tiles and ceramics dating to 16th and 17th centuries in all, made with underglaze painting, were donated, or purchased to include in the collection. This paper provides descriptive information about the Iznik tiles and ceramics, rarely mentioned in studies abroad, in Princeton University Art Museum I had the opportunity to visit multiple times in 2019. The photographs are taken from the Museum's website : https://artmuseum.princeton.edu/search/collections

Keywords: Princeton University Art Museum, İznik, tile, ceramic.

Giriş

1. Müze'nin Uzun Tarihine Kısa Bir Bakış

Amerika'nın en saygın üniversitelerinden biri kabul edilen Princeton Üniversitesi 1746 yılında *Ivy Leage*'e dâhil sekiz üniversiteden biri olarak, *Collage of New Jersey* adıyla kurulmuş, bugünkü ismini ise 1896 senesinde almıştır. Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi binası Üniversite'nin tarihi taş yapılar ve asırlık ağaçlarla süslü kampüsünün içerisinde yer alır. Müze koleksiyonlarının tarihi oluşum süreci üniversitenin kuruluşu ile paralellik göstermektedir. Müze denilmeye yetmeyecek kadar küçük bir koleksiyonun peyderpey çoğalma ve nitelik kazanma serüveni neredeyse bir yüzyılı bulmuştur. 18. yüzyılın ilk yarısında oluşmaya başlayan koleksiyonlar 1777'de cereyan eden Princeton Savaşı ve 1802'de meydana gelen büyük yangında oldukça tahrip olmuştur fakat insanlara dünyayı anlatmak için bir eğitim aracı olarak kurgulanan, dünya sanat koleksiyonları üzerinden tarihi öğretmeyi hedefleyen Müze'nin zemini atılmıştır. Bu anlamda 1868 yılında Üniversite'ye rektör olarak atanan İskoçyalı eğitimci James McCosh, 1882'de William Cowper Prime ve George McClellan'a müfredatı hazırlama vazifesini verir. Bu yeni oluşturulacak müfredat Müze'ye direkt erişimi de içermektedir. Nitekim Prime, aynı zamanda Metropolitan Museum of Art'ın da kurucuları arasındadır. (Ayrıntılı bilgi için bkz: https://artmuseum.princeton.edu/about/history)

1: Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi (Fotoğraf: Z. Dumlupınar, 2019.)

Amerika'nın en eski koleksiyonlarından birine sahip olan Müze, 1946 yılında gelen Roma dönemi Antakya mozaikleri ile de Amerika'nın en önemli mozaik koleksiyonuna sahip olmuştur. 1932-1939 yılları arasında Antakya'da Princeton Üniversitesi ekipleri tarafından yürütülen arkeolojik kazılar neticesinde elde edilen bulgular arasında kırık çini parçaları da yer alır. (Kenfield S. vd. Asi'deki Antakya, Mozaikler Şehrinde İlk Araştırmalar, Koç Üniversitesi Yayınları, 2014)

Müze'nin etkileyici binası günümüzde giriş katı, alt ve üst galeriler olarak bölümlere ayrılmaktadır. Çalışma odaları ve güncel sergilere tahsis edilmiş salonların haricinde müze ziyaretçileri Asya, Afrika, Amerika, Avrupa ve Akdeniz medeniyetlerine ait sanat eserlerini ve çağdaş sanat ürünlerini bir arada görme imkanı bulabilirler. Bu yazının konusu olan "İznik çini ve seramikleri" ise Müze'nin giriş katında, *Medieval, Byzantine & Islamic Art* (Ortaçağ, Bizans ve İslam Sanatı) başlığı altında sergilenmektedir.

2: Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi'nde teşhirdeki İznik ürünleri. (Fotoğraf: Z. Dumlupınar, 2019.)

2. Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi'nde Bulunan İznik Çini ve Seramikleri

Müze'nin giriş katında, hemen sağ taraftaki salonda, diğer İslam eserleri ile birlikte sergilen İznik ürünleri bir bordür çinisi, bir tabak ile bir sürahidir. Bu üç eserden başka Müze koleksiyonunda bir çini karo, iki çini tabak, bir sürahi ve bir vazo daha yer almaktadır:

3: Bordür çinisi

Müze'ye *y1989-43* numara ile kayıtlı olan sıraltı tekniğinde çok renkli bordür çinisi 16. yüzyıla tarihlenmektedir. Ölçüleri 12.4 x 25.5 cm dir. Müzeye Gilbert Bagnani tarafından hediye edilmiştir. Desen kobalt mavi zemin üzerinde ters simetrik olarak yerleştirilmiş olan üç benek ve kaplan çizgisi motiflerinin tekrarından meydana gelmektedir. Beyaz bırakılan motiflerden benek motifinin orta kısımlarında turkuvaz ve mercan kırmızı renkler kullanılmıştır. Bordürün çevresi kırmızı renkli ince bir şeritle (cetvel) çevrilmiştir. Müzede teşhirde olan çininin kenarlarında aşınmalar görülmektedir. Bordür çinisinin benzerlerine pek çok mimari yapı ve müzede rastlanır. Tahtakale Rüstem Paşa Camii, Topkapı Sarayı'nda Enderun Kütüphanesi, İznik Eşrefoğlu Camii minaresi, Gülbenkyan Müzesi, Metropolitan Müzesi bunlardan birkaçıdır. (Acquisitions of the Art Museum 1989," *Record of the Art Museum, Princeton University* 49, no. 1 (1990): p. 24-57.)

4: Çini karo

Müze'ye *y1961-62* numara ile kayıtlı olan sıraltı tekniğinde çok renkli çini karo 16. yüzyıla tarihlenmektedir. Ölçüleri 27 x 27 cm dir. Müzeye Horace L. Mayer tarafından hediye edilmiştir. Desen kobalt mavi zemin üzerine serbest olarak yerleştirilmiş olan yarı stilize üsluptaki karanfil ve goncaları, süsen, lale ve sümbül çiçeklerinden meydana gelmektedir. Çiçekler beyaz bırakılmış, çanakları yağ yeşiline boyanmıştır. Aynı yeşil renk süsenin taç yapraklarında da kullanılmıştır. Renklerde akma, yüzeyde ince çatlaklar halinde tahribat göze çarpar. (Recent acquisitions, *Record of the Art Museum, Princeton University* 21, no. 1 (1962): p. 25-27, p. 27. ; Don C. Skemer and James Williams Weinberger, *Books eternal: treasures of Islamic civilization: an exhibition presented in the Main Gallery, Harvey S. Firestone Library, 2 October-8 January 1995*, (Princeton, NJ: Dept. of Rare Books and Special Collections, Princeton University Libraries, 1994).

5-6: Çini tabak

Müze'ye *y1929-285* numara ile kayıtlı olan sıraltı tekniğinde çok renkli çini tabak (*evanî*) 16. yüzyılın sonlarına tarihlenmektedir. Ölçüleri 6 x 30.5 cm dir. Müzeye satın alınma yoluyla kazandırılmıştır. Desen beyaz bırakılmış zemin üzerinde simetrik olarak yerleştirilmiş yarı stilize çiçeklerle oluşturulmuştur. Bu çiçekler aşağıda bir yaprak demetinden çıkan peygamber çiçeği, lale ve zambaklardır. Orta kısımda küçük kır çiçekleri yer alır. Dairevî desen sahasının kenar boşluklarında tam ve yarım olarak tepelik rumi motifleri kullanılmıştır. Tabağın etrafını dalga motifleri ile bir bordür çevirir. Kobalt mavi, koyu kırmızı, turkuvaz ve konturlarda siyah renk kullanılmıştır. Müzede teşhirde olan tabağın kenarlarında ve yüzeyinde soyulma, çatlak ve delikler dikkati çeker. (William C. Prime, *Pottery and porcelain of all times and nations*, (New York: Harper & Brothers, 1879). , p. 128, fig. 98.)

7-8: Çini tabak

Müze'ye *y1929-287* numara ile kayıtlı olan sıraltı tekniğinde çok renkli çini tabak 17. yüzyıla tarihlenmektedir. Ölçüleri 4.5 x 26.8 cm dir. Trumbull Prime koleksiyonuna dahildir. Desen beyaz bırakılmış zemin üzerinde serbest olarak düzenlenmiş yarı stilize çiçeklerle oluşturulmuştur. Aşağıda bir yaprak kümesinden çıkan bahar dallarına iki yanda sümbüller eşlik eder. Dairevi desen sahasının kenar boşluklarında küçük noktalar, yarım tepelik motifleri yer almaktadır. Tabağın etrafını tek şerit zencerek çevreler. Tabağın dış, bombeli kısmında ikişerli küçük lale motifleri görülür. Kobalt mavi, koyu kırmızı ve zümrüt yeşili ile konturlarda siyah renk kullanılmıştır. Tabağın kenarlarında aşınma, yüzeyde ince çizik ve delikler görülür.

9-10: Çini tabak

Müze'ye *y1929-286* numara ile kayıtlı olan sıraltı tekniğinde çok renkli çini tabak 17. yüzyıla tarihlenmektedir. Ölçüleri 6.2 x 29.2 cm dir. Trumbull Prime koleksiyonuna dahildir. Desen beyaz bırakılmış zemin üzerinde ortada katmerli bir çarkıfelek penç motifi ve onun etrafında dalgalı bir hattın iki tarafına sıra sıra yerleştirilmiş olan yarım tepelik motifleri ile oluşturulmuştur. Tabağın etrafını dalga motifleri ile bir bordür çevirir. Tabağın dış kısmında küçük renkli daireler yer alır. Kobalt mavi, koyu kırmızı, zümrüt yeşili, konturlarda, cetvellerde ve dalga motiflerinde siyah renkler kullanılmıştır. Tabağın kenarlarında ve arka kısmında aşınma, yüzeyde küçük noktalar görülür.

11: Çini vazo

Müze'ye *y1929-294* numara ile kayıtlı olan şeffaf sıraltı tekniğinde çok renkli çini vazo 16. yüzyıla tarihlenmektedir. Ölçüleri 40.2 x 30.8 cm, çapı 27.3 cm dir. Trumbull Prime koleksiyonuna dahildir. Desen beyaz bırakılmış zemin üzerinde bitkisel motiflerle oluşturulmuştur. Orta kısımda kırmızı renkle tespit edilmiş olan desen sahasında yarı stilize çiçekli simetrik bir kompozisyon görülür. Aşağıda bir yaprak kümesinden çıkan çiçekler karanfil, lale ve güllerdir. Bu sahanın dışında kalan kısımlar sağda ve solda simetrik olarak hatayi ve yapraklarıyla doldurulmuştur. Vazonun boyun kısmı ile yuvarlak gövdesini çizgisel basit bir desen ayırır. Boyun kısmında sıra ile sümbül ve güller yer alır. Ağız kısmında çizgisel bir bordür kullanılmıştır. Yuvarlak gövdenin iki yanındaki kulpların üzeri sade pençli dallarla doldurulmuştur. Gövde ile ayak kısmını basit kısa çizgiler ayırırken ayak kısmına nokta ve çizgilerle süslemeler yapılmıştır. Kobalt mavi, koyu kırmızı, turkuvaz ile konturlarda siyah renklerin kullanıldığı vazo oldukça yıpranmıştır.

12: Çini sürahi

Müze'ye *y1929-289* numara ile kayıtlı olan şeffaf sıraltı tekniğinde çok renkli çini sürahi 16. yüzyıla tarihlenmektedir. Boyu 25.2 cm, çapı 14.4 cm dir. Trumbull Prime koleksiyonuna dâhildir. Desen beyaz bırakılmış zemin üzerinde serbest olarak yarı stilize çiçeklerle oluşturulmuştur. Testinin ağız, boyun, kulp ve ayak kısmında basit çizgilerle süslemeler görülür. Kobalt mavi, koyu kırmızı, zeytin yeşili, siyah renkler kullanılmıştır. Testinin dip kısmının boyası tamamen aşınmıştır. Ağız ve kulpta aşınmalar, boyalarda akma, yüzeyde çatlak ve noktalar oluşmuştur.

13: Çini sürahi

Müze'ye *y1929-288* numara ile kayıtlı olan şeffaf sıraltı tekniğinde çok renkli çini sürahi 16. yüzyıla tarihlenmektedir. Boyu 23.9 x çapı 15 cm dir. Müzeye satın alınma yoluyla kazandırılmıştır. Desen beyaz zemin üzerinde serbest olarak yarı stilize çiçeklerle oluşturulmuştur. Bunlar sümbül, lale ve küçük ayn-ı safa çiçekleridir. Boyun kısmında tekli sümbül ve lale motifleri tekrar eder. Testinin ağız, boyun, kulp ve dip kısmında basit çizgisel süslemeler görülür. Boyun kısmının gövdeye bakan tarafı sıra sıra sade yapraklarla doldurulmuştur. Kobalt mavi, kırmızı, açık yeşil, kontur ve çizgisel süslemelerde siyah renk kullanılmıştır. Müzede teşhirde olan testinin ayak kısmının boyası tamamen soyulmuş, ağız kısmında ve kırmızı renk üzerinde aşınmalar, yüzeyde küçük delikler meydana gelmiştir.

Sonuç

Günümüzde dünyanın pek çok müzesinde İznik üretimi çini ve seramiklerin bulunduğu bilinmektedir. Bu eserlerin bir kısmı sergilenirken büyük bir bölümü müzelerin depolarında muhafaza edilmektedir. Amerika'nın en önemli üniversitelerinden bir olan Princeton Üniversitesi, kampüsün içerinde yer alan ve üniversite ile eş zamanlı olarak peyderpey gelişerek zenginleşen Sanat Müzesi ile dikkati çekmektedir. Dünya medeniyetlerine ait sanat eserleri ve

çağdaş sanat ürünlerinin bulunduğu Müze koleksiyonunu bizim için değerli kılan yönlerden biri de bünyesinde bulunan İznik çini ve seramikleridir. Yayınlarda bahsi geçmeyen bu eserler teşhirde bulunan bir bordür çinisi, bir tabak ile bir sürahi ve Müze koleksiyonunda yer alan bir çini karo, bir vazo, bir testi ve iki tabak olmak üzere toplamda sekiz adettir. Satın alınma veya hediye olarak verilme yoluyla Müze'ye kazandırılmış olan eserler 16. ve 17. yüzyıla tarihlenmektedir. Tamamı şeffaf sıraltına çok renkli boyama tekniğindedir. Eserler arasında çini bordür hariç tutulursa tamamı bitkisel motiflerle dekore edilmiştir. Bilindiği gibi Osmanlılar'da duvar çinisine kâşî, kullanım eşyasına ise evânî denilmektedir. Bu anlamda Princeton Üniversitesi Sanat Müzesi'nde bulunan İznik ürünlerinin iki kâşî ve diğer altı tanesi ise evânîdir. Bunlardan üçü tabak, biri vazo diğer ikisi ise kulplu ve ayaklı sürahidir.

Pek çok yapı ve müzede yer alan benek ve kaplan çizgisi motifli bordür çinisi süsleme ve teknik özellikler açısından klasik dönemin özelliklerini taşımaktadır. Bir birimde tasarlanan deseni iki yandan katlamak suretiyle çoğaltmak mümkündür. Diğer duvar çinisi ise bir parçada serbest olarak yarı stilize çiçeklerle tasarlanmıştır. Çiçek çizimlerinde detaysız, oldukça sade bir tavır benimsenmiştir. Renk seçimlerinde de aynı sadelik tercih edilmiştir. Bir bütüne ait olan çini karo kompozisyonun devamında nasıl geliştiği ile ilgili fikir vermez. Çini tabaklardan üçü de yarı stilize çiçeklidir. Metropolitan Müzesi'nde olduğu gibi hayvan veya insan figürlü, kalyonlu örneklere burada rastlanmaz. Çizimler iri ve tahrirler kalın tutulmuştur. Yarı stilize çiçeklerle bezeli olan vazo ve kulplu sürahilerde de durum aynıdır. Sırlı yüzeylerde kimi kez alt yapıya kadar ulaşan derin aşınmalar göze çarpar.

Kaynakça

Acquisitions of the Art Museum 1989," *Record of the Art Museum, Princeton University* 49, no. 1 (1990): p. 24-57.)

Don C. Skemer and James Williams Weinberger, Books eternal: treasures of Islamic civilization: an exhibition presented in the Main Gallery, Harvey S. Firestone Library, 2 October-8 January 1995, (Princeton, NJ: Dept. of Rare Books and Special Collections, Princeton University Libraries, 1994.

Recent acquisitions, *Record of the Art Museum, Princeton University* 21, no. 1 (1962) p. 25-27, p. 27.

William C. Prime, *Pottery and porcelain of all times and nations*, (New York: Harper & Brothers, 1879). , p. 128, fig. 98.

https://artmuseum.princeton.edu/search/collections

https://artmuseum.princeton.edu/about/history)

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Deneysel Tipografide "Leke" Algısı ve Tasarım İlkeleri Bağlamında Kompozisyona Kattığı Estetik Değerler

Seyit Mehmet Buçukoğlu[1]

Özet

Deneysel Tipografi, grafik tasarımın belirli kuralları ve ilkelerinden bağımsız olarak sınırsız bir tasarım anlayışı ile şekillenmektedir. Bu bağlamda, iki boyutlu tasarım yüzeylerinin dışına çıkan deneysel tipografi, üç boyutlu ya da interaktif uygulama modelleri ile söz edilen sınırsız tasarım anlayışını daha ileri bir düzeye ulaştırmaktadır. Deneysel tipografi, çağdaş grafik tasarım anlayışı içinde tek düzeliğe karşı mücadele veren bir amacı da taşımaktadır. Okunabilirliğin ötesine geçmekte, tamamen duygusal iletişimi ön planda tutmakta, bununla birlikte sanatsal ve estetik bir yaklaşımı da benimsemektedir. Bu sanatsal ve estetik yaklaşımın tasarım ilkeleri içinde "leke" olgusu ile birlikteliği, deneysel tipografiyi güçlü kılmaktadır. Lekelerin bir arada kullanımları şekilleri ortaya çıkarmakta, böylelikle tasarım alanı içinde ön plana çıkan leke olgusu da egemen bir yapıya dönüşerek tasarımı güçlendirmektedir. Gerek iki boyutlu gerekse de üç boyutlu olsun, tasarım yüzeyinde kullanılan tüm tipografik elemanlar, soyut ya da somut anlatımları ile bu bütüncül yapıda siyah bir leke olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Öte yandan, kullanılan tüm tipografik elemanlar ışık ile ilişkilendirilmekte, form açısından bir bütünün karşı değerini oluşturarak ışığı içlerinde barındırmakta ve onu aktif hale getirip düzenlemektedirler. Aynı zamanda basılı alan ya da basılı olmayan alan şeklinde değerlendirilen harf formlarının kendi içlerindeki beyaz boşluklar da bir karşı değer yaratmaktadırlar. Burada beyaz alanların yani boşlukların yarattığı değerler her zaman için etkin bir role sahiptirler. Çünkü tipografik elamanların etrafındaki dengeli boşluklar, gözün basılı ya da dolu alandaki lekeye odaklanmasını sağlayıp, ona bakanın ilgisini artırmaktadır. Optik yanılsamalar, boşluk-doluluk, ışık, renk, kontrastlık gibi temel değerler, deneysel tipografi uygulamaları içinde söz ettiğimiz estetik algıyı da güçlendirmede önemli katkılar sağlamaktadırlar. Sonuç olarak deneysel tipografi uygulamaları içinde çeşitli yöntemler, farklı biçimlendirme ve özgün kimlik yaratma becerisi, ifade gücünün temsili gibi elde edilen kazanımlar, deneysel tipografinin geniş ve zengin bir yelpazede değerlendirmesine olanak sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Deneysel Tipografi, Grafik Tasarım, Tasarım İlkeleri, Leke, Kompozisyon.

[1] Dr.Öğr.Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü
seyitbucukoglu@maltepe.edu.tr ORCID: 0000-0003-2421-2369

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

The Aesthetıc Values Added To The Composıtıon in The Context of The "Staın" Perceptıon in Experımental Typography and Desıgn Prıncıples

Abstract

Experimental Typography is shaped by an unlimited understanding of design, independent of certain rules and principles of graphic design. In this context, experimental typography, which goes beyond the two-dimensional design surfaces, brings the unlimited design concept mentioned with three-dimensional or interactive application models to a higher level. Experimental typography also carries an aim that struggles against monotony within the understanding of contemporary graphic design. It goes beyond readability, completely prioritizes emotional communication, but also adopts an artistic and aesthetic approach. The combination of this artistic and aesthetic approach with the “stain” phenomenon within the design principles makes experimental typography powerful. The combined use of stains reveals shapes, thus the phenomenon of stains, which comes to the fore in the design field, turns into a dominant structure and strengthens the design. Whether two-dimensional or three-dimensional, all typographic elements used on the design surface maintain their existence as a black stain in this holistic structure with their abstract or concrete expressions. On the other hand, all the typographic elements used are associated with the light, they form the counter value of a whole in terms of form, accommodate the light and activate and organize it. At the same time, white spaces within the letter forms that are considered as printed or non-printed areas create a counter value. Here, the values created by white spaces, that is, spaces, always play an active role. Because the balanced spaces around the typographic elements enable the eye to focus on the stain in the printed or filled area and increase the interest of the viewer. Basic values such as optical illusions, space-fullness, light, color, and contrast make important contributions to strengthen the aesthetic perception we have mentioned in experimental typography applications. As a result, the acquisitions gained in experimental typography applications such as various methods, the ability to create different forms and unique identity, and the representation of expressive power allow experimental typography to be evaluated in a wide and rich range.

Keywords: Experimental Typography, Graphic Design, Design Principles, Stain, Composition.

Giriş

Grafik Tasarım, belirli kuralları içermenin ötesinde, tasarım algısında sınırsızlığı barındıran, uygulama alanlarında ise çeşitlilik göstererek farklı anlatım modelleri sunan ve mesajı karşı tarafa iletmede etkili bir özellik içeren tasarım disiplini olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda grafik tasarım eğitimi içinde deneysel yaklaşımlar, iki boyutlu tasarım yüzeyi ile sınırlı kalmadan üç boyutlu ya da interaktif uygulama modellerine de dönüşmektedirler.

Deneysel tipografi dersinin grafik tasarım eğitimi içinde yer bulması, tasarım anlayışında ve uygulama biçimlerinde yeni olanakları sunması da söz edilen yenilikler ve olanaklar içinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte deneysel tipografi, tek düzelikten sıyrılarak, çağdaş grafik tasarım anlayışına hizmet etmektedir. Tek düzeliğe karşı mücadelesi içinde deneysel tipografi, okunabilirliğin ötesine geçip, iletişimde duygusallığı ön plana taşımakta, sanatsal ve estetik kaygıları da yenilikçi bir yaklaşım içinde benimsemektedir. Bu sanatsal ve estetik yaklaşımın tasarım ilkeleri içinde "leke" olgusu ile birlikteliği, deneysel tipografiyi güçlü kılmaktadır. Lekelerin bir arada kullanımları şekilleri ortaya çıkarmakta, böylelikle tasarım alanı içinde ön plana çıkan leke olgusu da egemen bir yapıya dönüşerek tasarımı güçlendirmektedir. Gerek iki boyutlu gerekse de üç boyutlu olsun, tasarım yüzeyinde kullanılan tüm tipografik elemanlar, soyut ya da somut anlatımları ile bu bütüncül yapıda siyah bir leke olarak varlıklarını sürdürmektedirler.

Öte yandan, kullanılan tüm tipografik elemanlar ışık ile ilişkilendirilmekte, form açısından bir bütünün karşı değerini oluşturarak ışığı içlerinde barındırmakta ve onu aktif hale getirip düzenlemektedirler. Aynı zamanda basılı alan ya da basılı olmayan alan şeklinde değerlendirilen harf formlarının kendi içlerindeki beyaz boşluklar da bir karşı değer yaratmaktadırlar. Burada beyaz alanların yani boşlukların yarattığı değerler her zaman için etkin bir role sahiptirler. Çünkü tipografik elamanların etrafındaki dengeli boşluklar, gözün basılı ya da dolu alandaki lekeye odaklanmasını sağlayıp, ona bakanın ilgisini artırmaktadır. Optik yanılsamalar, boşluk-doluluk, ışık, renk, kontrastlık gibi temel değerler, deneysel tipografi uygulamaları içinde söz ettiğimiz estetik algıyı da güçlendirmede önemli katkılar sağlamaktadırlar.

Öte yandan "(…) tipografiyi oluşturan harfler ya da diğer tipografik elemanlar, tasarım ilkelerine dayalı bir anlayış ile yeni söylemleri geliştirmekte, kendi içinde bir bütünü oluşturacak şekilde estetik yapılanma ile ön plana çıkmaktadırlar.

Bu nedenle harfler, birer tasarım nesnesi olarak tipografinin temel yapı taşlarıdırlar" (Buçukoğlu, 2020: 180).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, üniversitelerin güzel sanatlar fakültelerinin grafik bölümlerinde okutulan tipografi dersleri incelenmiş, bu inceleme sonucunda bilgi, teknik ve beceri aktarımlarının öğrencilere yönelik katkı ve kazanımları hedeflenmiştir. Bu bağlamda temel tasarım ilkelerinin grafik tasarım eğitiminin ana dersi olan tipografi dersinde ele alınış biçimi ve bu dersin alt başlığında yer alan deneysel tipografi uygulamalarında "leke" ögesinin kompozisyona kattığı estetik değerler araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Bu araştırma, grafik tasarım alanında ortaya çıkan özgün ve yaratıcı üretimleri, grafik tasarım öğrencilerinin gelişimlerindeki önem bakımından değerlendirmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında kitap, tez ve internet kaynaklı literatür taramasına dayanmaktadır. Tipografi konusu, deneysel tipografi yöntemlerine yönelik ilke ve hedefler bağlamında değerlendirilirken durum belirleyici özellikleri bakımından da ele alınmıştır. Deneysel tipografi uygulamalarını kapsayan çeşitli yöntemlerin, grafik tasarım alanına ve görsel iletişime sağladığı katkıların da altı çizilmiştir.

Problemin Tanımı

Deneysel Tipografi

Grafik Tasarım içinde tipografi, belirli kural ve ilkeler doğrultusunda şekillenir ve anlam kazanır. Ancak, "deneysel tipografi, yapısı gereği temel kural ve ilkelere dayandırılmayan, yazı ile diğer tipografik elamanlara kullanım alanları ya da şekilleri içinde sınırsızlığı tanıyan bir uygulama modelidir. Bu model içinde ele alınan tüm ögeler sadece iki boyutlu yüzeyler ile sınırlı kalmaksızın farklı uygulama alanlarında da bir grafik anlatıma dönüştürülebilmektedirler" (Buçukoğlu, 2020: 578).

Deneysel tipografi, içerdiği özellikler bakımından karakteristik ve yaratıcı bir düzenlemeyi içermesi ile tıpkı yazıyı andırır. Ancak burada dikkat çekmemiz gereken nokta, yazı ile deneysel tipografinin birbiriyle karıştırılmaması gerekliliğidir. Çünkü deneysel tipografi ile yazı birbirlerinden çeşitli farklar ile ayrılırlar. Çünkü bir araç olarak harfler, yazıyı oluştururken bir duygu ya da düşünceyi somut ifadeye dönüştürürler. Deneysel tipografi ise daha teknik, daha kurgu ve daha görsellik barındıran ve bir tasarım için çözüm yaratan özelliğe sahiptir.

Diğer bir deyişle, çeşitli düzende yer alabilecek dizgi uyarlamalarının önüne geçen deneysel tipografi, standart uygulamaları da devre dışı bırakır. Bu bakımdan deneysel tipografinin okunabilirlikten çok, duyguların iletişiminde öncü bir görev üstlendiği, bunu yaparken de sanatsal bir tutum sergilediği söylenebilir.

Deneysel Tipografi Neyi ya da Neleri Amaçlar?

- Çevremizde var olan ve sıklıkla karşılaştığımız tipografi kullanımındaki tek düzeliğe ve standart uygulamalara karşı mücadele verir.
- Gerek çizilmiş gerekse de basılmış olsun, harflerin yapısına soyut bir biçim kazandırır.
- Kelimeleri renkler ile hem görsel ritimlere hem de şiirsel bir yapıya dönüştürür.

Hepsinden önemlisi ise; bilgiyi ve sezgiyi birleştirir.

"Tipografinin bu yeniden keşfi kelimeleri birilerine sunulma gerekliliği ile sınırlandırmadan onları esnek formlara ve işaretlere dönüştürmemizi sağlar" (Okur, 2003: 36).

Bulgular

Grafik Tasarım Eğitiminin Üniversitelerdeki Yeri

Üniversitelerde, uygulama modelleri ile grafik tasarım eğitimi, yaratıcı ve özgün tasarımların ortaya çıkarılabilmesinde günümüzün çağdaş metotlarını içermekte, teknolojik imkânları, farklı disiplinlerle işbirliğini, bununla birlikte gerek deneysel gerekse de araştırmacı bir yaklaşımı benimsemektedir. Ulaşılabilen verilerin ve kaynakların, öğrenciler açısından doğru bir sentez içinde çözümlenebilmesi ve yine öğrencilerin tasarım uygulamalarını bu doğrultuda şekillendirebilmeleri bilgiye ulaşmada hedef ve uygulama modellerinin de etkili yapısını desteklemektedir.

Düşünme, hayal etme, zihinde tasarlayabilme ve problemlerin çözümüne odaklı becerilerin grafik tasarım öğrencilerine kazandırılabilmesi de bu noktada gerekli görülmektedir. Çünkü Einstein'ın dediği gibi; "Hayal gücü bilgiden daha önemlidir. Çünkü bilgi sınırlıyken, hayal gücü tüm dünyayı kapsar" (Kömürcü vd., 2019).

Tasarım çözümünün pragmatik yapısı, iletişim içinde yer alan çeşitli açıklıklar ya da bilginin organizasyona dayalı süreci "okunabilirlik" kavramlarıyla değerlendirilirler. Ancak hayal gücünü oluşturan çeşitli kavramların görsellerle anlatılmasındaki yaratıcı tavır, soyut kavramların görselleştirilmesinde de mutlaka yorum gerektirmekte ve anlamı içerik ile sorgulamaktadır. Böylece aynı konunun iki farklı açıdan ele alınması, hem araştırmayı hem de araştırılan konuya hâkimiyeti oluşturmakta, konuya ait kavramları belirlemede de önemli bir görev üstlenmektedir.

Kısacası, kurumsal ya da uygulamaya dönük grafik tasarım eğitimi, tüm süreç içinde belirli bir bütünlüğü ve uyumu sağlamalıdır.

Önemi Bakımından Tipografi Eğitimi

"Yazı" bir ileti aracıdır, yalındır, anlaşılırdır ve kullanılabilirliği ile grafik tasarımı oluşturan en temel unsurların başında gelmektedir. "Tipografi" ana başlığı altında yer alan yazı, çeşitliliği ile her zaman önemini korumaktadır. Aynı zamanda yazı, duyguların ve düşüncelerin çeşitli ifadelerinde ya da toplumsallaştırılmasında görsel bir anlatım dili olarak önemli olduğu kadar güçlüdür de. "Tipografi en iyi biçimde kullanıldığında dilin sonsuzluğunu ve zamanını birleştiren görsel bir biçimdir" - *Robert Bringhurst* (Aktaran: Balcı Çınar, 2019).

Temel ögeleri ve olguları ile tipografi eğitiminin ülkemizdeki önemi, yenilikçi yaklaşımı ile batıyı öncü kabul ederken, özgünlük ve yaratıcılık ilkeleri bağlamında da çağın gerekleri ile gelişmekte ve değerlendirilmektedir. Bu nedenle çağı, tasarım algısı içinde bütünün bir parçası olarak kabul etmek ve yakalamak, doğru ve kaliteli örnekleri dünya genelinde referans almak, özgün ve güncel tasarım uygulamalarının şekillenmesinde de son derece önemlidir.

Tipografi Eğitiminde Deneysellik

Deneysellik her zaman yaratıcılığı tetiklemektedir. Tasarımın şekillenmesi ile birlikte gelişmesini de sağlamaktadır. Ayrıca bu yapı içinde öğrencilerin özgün işler ortaya çıkarabilmesini de sağlamaktadır. Grafik tasarım eğitimi içinde bir ilke olarak ele alınan

deneysellik, bu eğitimin büyük bir kısmına egemen olmaktadır. Tasarım eğitimini daha renkli ve eğlenceli kılmakta ve çözüme dayalı yaklaşımı ile farklılaşmayı da sağlamaktadır. Deneysel yaklaşımların sonuca çabuk ulaşmayı hızlandırdığı bilinmektedir. Bu nedenle deneysel tipografinin de temelini oluşturmada deneysellik ilkesi her zaman önemini korumaktadır. Bu kapsamda "doğru belirlenmiş proje konuları, öğrencilerin ilk aşama için araştırmaya yöneltilmelerinde ve dijital ortamın dışında yeni uygulama metotları geliştirmelerinde oldukça önemlidir. (…) Belirlenen proje konuları, öğrencilerin tasarımları için hazırladıkları malzeme birikimi ve eskizleri ile şekillenen ilk etabı oluşturmaktadır" (Buçukoğlu, A.g.e., 579). Tipografik elemanlar bu süreçte çeşitli katı kuralların dışında yer alarak, dersin tamamına etki etmekte ve biçim ve uygulama modellerinde farklı anlatımları içermektedirler. İşte bu yüzden; "tipografik çeşitliliği insan yaratıcılığının doğal sonucu olarak kucaklamalıyız" - *Sebastian Carter* (Ambrose ve Harris, 2014: 11).

Tasarım Ögeleri Bağlamında "Leke"

Tasarımı şekillendiren pek çok öge içinde "leke", kompozisyona sağladığı katkı ve uygulama alanlarındaki etkisi bakımından önemli bir unsurdur. Öyle ki; kompozisyonun yer aldığı yüzeyleri farklı malzemeler ile örterek, renk, doku, ışık-gölge, oran-orantı- geometri ve derinlik olarak tanımlamak mümkündür. Bu tanımı ortaya çıkaran ise lekedir. Çünkü leke, bir görüntünün algılanmasında bir anlatım ögesidir. Boşluğun ya da mekânın, diğer bir tanımlamayla uzayın sınırlandırılmış halidir. Doğada gördüğümüz pek çok şeyi, plastik yüzeylerde meydana getiren görünüş bileşeni de lekedir.

Işık-gölgenin meydana getirdiği derinlik ya da dokuların bloklaşan yüzeylerdeki algısı da bir anlatım şekli olarak lekeyi tanımlamaktadır.

Leke yüzeyde bir bütünü biçimlendirip, o yüzeyde yer alan tüm ögeleri de bir iletişime sokabilme özelliğindedir.

Leke, oluşum yapısı içinde beş farklı başlık altında çeşitlendirilir:

- Noktasal Lekeler *(Puantilist)*
- Çizgisel Lekeler *(Taramalı)*
- Darbesel Lekeler *(Tuşlu)*
- Pürüzlü Lekeler *(Dokulu, Tonlu)*
- Pürüzsüz Lekeler *(Dokusuz, Parlak)*

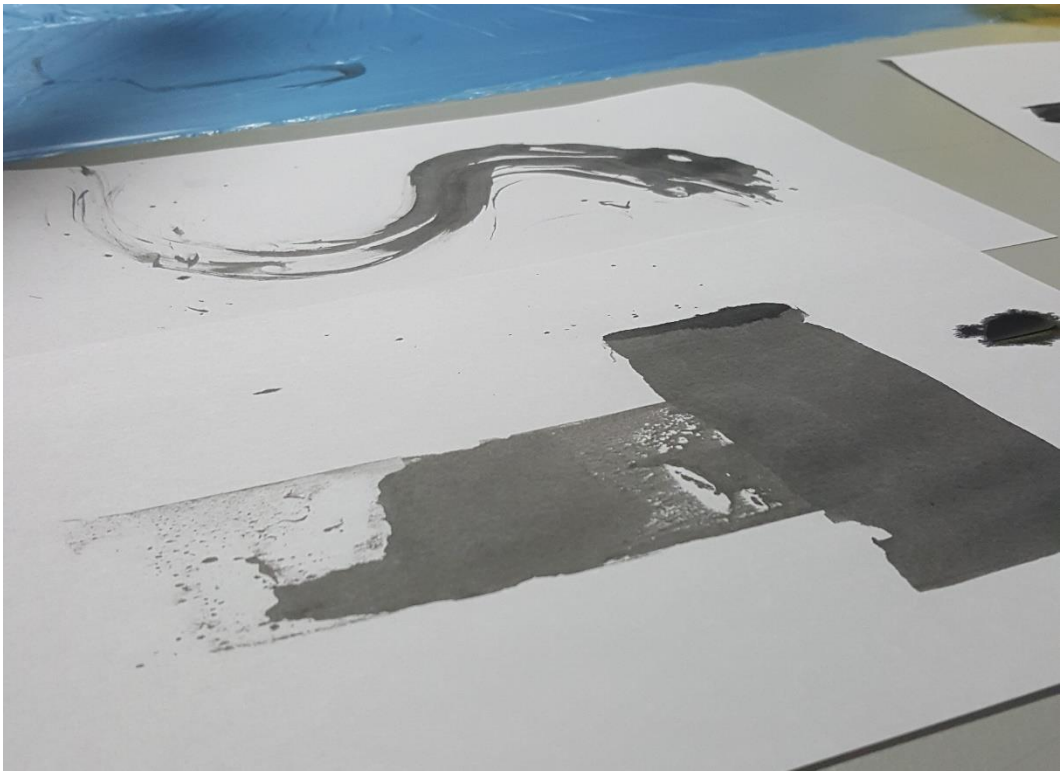
Öte yandan "lekecilik", bir ifade şekli olarak plastik sanatlarda ve tasarımda yer alır. Yüzey üzerinde iki boyutlu değerler ile üretme de leke olarak değerlendirilir. Işıksal bir değer olarak ton ve dokusal yüzeylerde bezeme amacı da üstlenir.

Bu nedenle leke, "*(...)* görsel algının çok önemli bir parçasıdır. Tüm görme yetimiz gözümüzün birleştirme yeteneğine bağlı olarak lekesel görüş prensibine dayanır. Örneğin şu anda bu yazıları okurken gördüğünüz harfler bir leke olarak beynimiz tarafından kodlanmakta ve işlem görmektedir" (URL 1). Biz de bu duruma istinaden yazıları okuyabilmekteyiz.

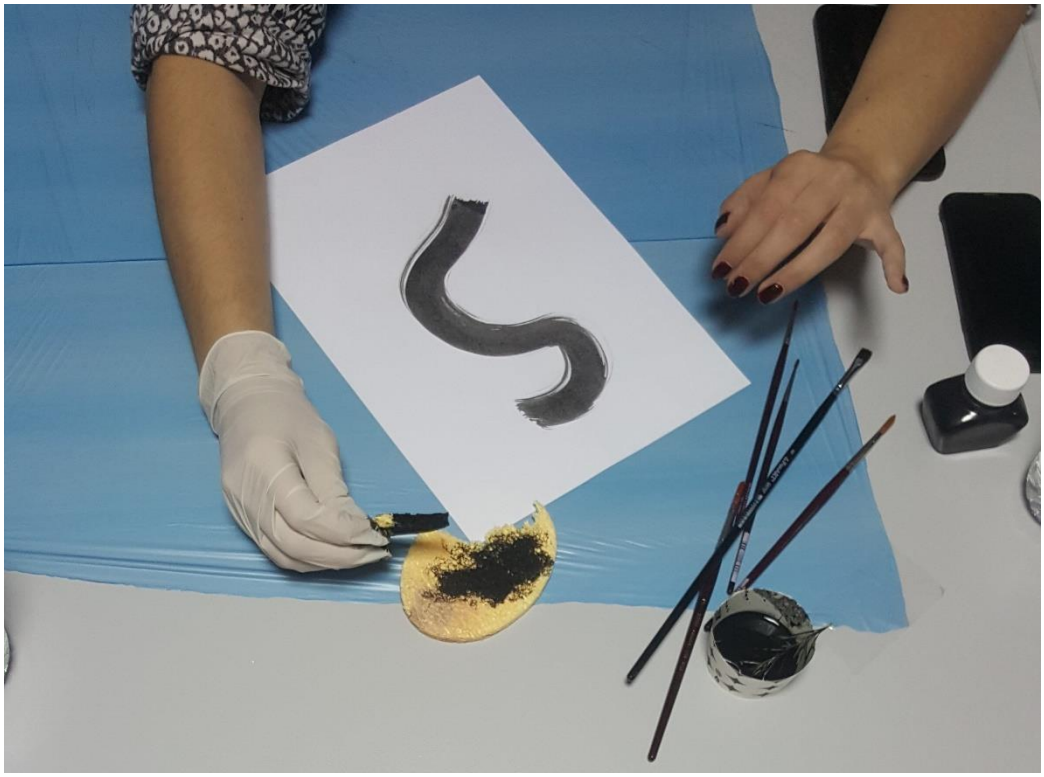
Görsel sanatlar içinde bu durum oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İzleyen hangi tasarım alanı olursa olsun ilk olarak görsel nesne lekesini algılamaktadır. Daha sonra ise ağır ağır detaylara inerek, çizgi, nokta, renk ve hacim gibi ögeleri ayırt etmektedir.

Bir Leke Algısı Olarak Özgün Tipografik Anlatım Modellerinin Şekillenmesinde "Monokrom Harf Denemeleri ve Mürekkep"

Deneysel Tipografi dersi içinde uygulanan bu projenin başlangıç aşamasındaki öğrencilere, kolaylığının yanında etkili bir yöntem de kabul edilen mürekkep ile harf denemeleri yaptırılmaktadır. Bu denemeler pratik bir yönteme dayalı olmakla birlikte, tipografi açısından görsel bir elemana dönüşecek yapının şekillenmesinde de etkili sonuçlar sağlamaktadır. Mürekkep, sünger, kuru dal parçası, buruşturulmuş kâğıt, sert ya da yumuşak materyaller, doku yaratabilecek her türlü yardımcı malzeme ile kullanılarak yeni bir uygulama aracına dönüşmekte ve rastlantısal olarak ortaya çıkan leke, doku, form-biçim birlikteliğinde özgün, yaratıcı bir dile ulaşmaktadır. "Onlarcası yapılan bu denemeler, deneysel tipografinin ilk aşamasında farklı malzeme seçimi ve teknik olanakların da yardımı ile başlı başına bir tasarım üretimine dönüşürler" (Buçukoğlu, A.g.e., 580). Tevfik Fikret Uçar'ın *"Görsel İletişim ve Grafik Tasarım"* kitabında da belirttiği gibi; "Tasarımcı harf denen o biçimlere karakter yüklemeye, ölümsüz bir biçim yaratarak dünya üzerindeki sayısız nesneler evrenine işlevsel ve anlamlı bir katkıda bulunmaya çalışır" (Uçar, 2019: 230).

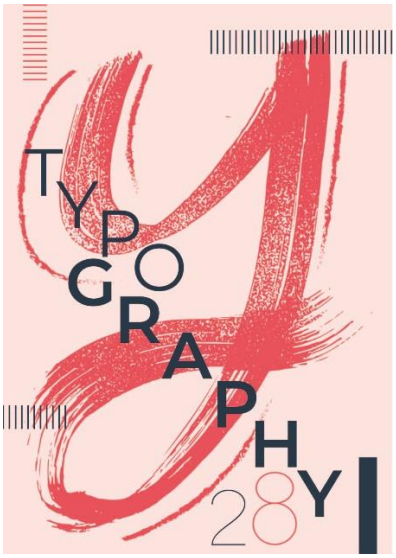


Görsel 1: Leke Algısı İçinde Özgün Harf Denemeleri ve Mürekkep – Öğrenci Projeleri *(Yazarın Kişisel Arşivi).*



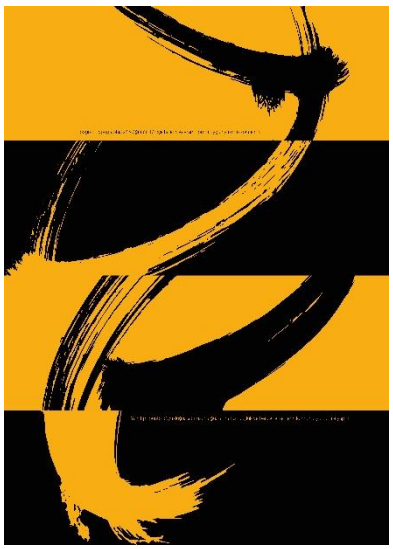
Görsel 2: Leke Algısı İçinde Özgün Harf Denemeleri ve Mürekkep – Öğrenci Projeleri *(Yazarın Kişisel Arşivi).*

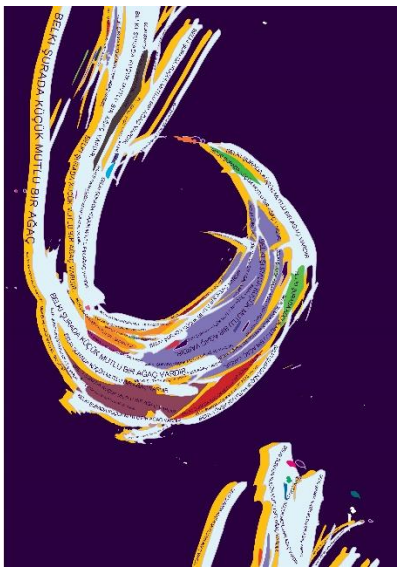
Görsel 3: Leke Algısı İçinde Özgün Harf Denemeleri ve Mürekkep – Öğrenci Projeleri *(Yazarın Kişisel Arşivi).*



Görsel 4: Özgün Deneysel Harf Tasarımlarının Bilgisayar Ortamında Leke Algısı İle Tipografik Afişlere Dönüştürülmesi – Öğrenci Projeleri

(Yazarın Kişisel Arşivi).





Görsel 5: Özgün Deneysel Harf Tasarımlarının Bilgisayar Ortamında Leke Algısı İle Tipografik Afişlere Dönüştürülmesi – Öğrenci Projeleri

(Yazarın Kişisel Arşivi).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, bir deneyim olarak görselliğe dayanan deneysel tipografinin sadece bu yönüyle değil, özgün bir tasarım uygulamasına dönülmesi için anlatım dilinin kavramsal sanatı da kapsadığı gözlemlenmiştir. Mesajın doğru aktarımı, tasarım aşamasında duyulan heyecanın çeşitli imkânlar ile ortaya çıkarılabilmesi ve bu duruma etki eden faktörlerin olumlu yapısı deneysel tipografi içinde değerlendirilmiştir. Tasarım sürecinin büyük bir kısmına yayılacak olan deneysel tipografi denemeleri, doğru kullanıldığında işlevselliğin ötesinde etkili bir iletişim yöntemine de dönüşmektedir.

Sonuç olarak, üniversitelerdeki tipografi dersleri deneyselliğe olanak sağlayarak yeni uygulama modellerine de zemin hazırlamalıdır. Ayrıca öğrencilere yol gösterici bir özellik de taşımalıdır. Bu önemle, grafik eğitimini kapsayan bölümlerin deneysel tipografiyi öğretim programlarına ayrı bir ders olarak koymaları önemli bir noktadır.

Yeteneklerini keşfeden öğrenciler, yaratıcı ve çok daha özgün üretimler oluşturmada deneysel tipografi derslerini tercih edebilir ve bu bağlamda mezuniyet sonrası araştırmacı ve deneysel yaklaşımlarından elde ettikleri deneyimlerini iş ortamına katabilirler. Bu aktarımlar, öğrencilerin tasarım açısından kolay ve farklı çözümler üretmelerinde de geliştirilebilir.

Yeni düşünce biçimleri, problemlerin tespiti, tipografinin gelişim evresi ve bu süreçte alternatif yaklaşımların gerekliliği deneysel tipografi sayesinde mümkün olmaktadır. Öte yandan

tipografi eğitimi içinde pek çok yenilikçi yaklaşımın deneysel tipografi derslerinde ele alındığı ve tasarıma yönelik yeni anlatım biçimlerinin bu dersler kapsamında ortaya çıkabildiği de unutulmamalıdır. Deneysel tipografi derslerini şekillendiren alt başlıklar etkin bir süreç içinde tanımlanmakta ve belli bir sistematik ile tasarım sürecini sağlam temellere oturtmaktadırlar. Tipografiyi kapsayan alan içinde bilgiye dayalı atılan her yeni adım, tasarım kültürünün gelişmesini sağlamakta ve öğrenci odaklı bir tutum sergilemektedir.

Kaynakça

Ambrose, G. ve Harris, P. (2014). "Yazıya bakmak", Grafik Tasarımda Tipografi. (B. Bayrak, Çev.). Grafik Tasarım Temelleri Dizisi 05, 1.Baskı. İstanbul: Literatür Yayınları, 698.

Balcı Çınar, Ayşen, (2019). *Grafik Tasarımda tipografinin önemi.* Medya Çuvalı Bilim, Sanat ve Düşünce Dünyası, https://www.medyacuvali.com/dusunenler/grafik-tasarimda-tipografinin-onemi, Erişim Tarihi: 15.10.2020.

Buçukoğlu, S.M., (2020). Üniversitelerde Grafik Tasarım Eğitimi ve Öğrenme-Öğretme Süreci İçinde "Deneysel Tipografi" Dersi. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 10 (4), 573-586. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojdac/issue/56985/776096 Erişim Tarihi: 22.10.2020.

___ (2020). Grafik Tasarım Eğitimi İçinde Tipografi Dersi ve Tasarım İlkeleri Bağlamında Tipografi-Geometri İlişkisi. Güncel Sosyal Bilimler Araştırmaları, Bölüm 10. N. İmik Tanyıldızı ve Y. Durgun Şahin (Ed.). Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş.

Kömürcü, H.Ş., Soyer, M.K. ve Yalın, H.S. (2019). Psikolojik Danışma Sürecinde Ve Danışman Eğitiminde Yaratıcılık: Modeller Ve Teknikler. M.K. Soyer (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Okur, Ç. (2003). Deneysel Tipografinin Görsel İletişime Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Anasanat Dalı, Eskişehir.

Uçar, T.F. (2019). Görsel İletişim ve Grafik Tasarım, Tipografi ve Ekoloji. İstanbul: İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Tic. A.Ş.

URL 1: https://www.sites.google.com/site/yagizgrafikajans/grafik-tasarim/temel-tasarim-ilkeleri (Erişim Tarihi: 15.10.2020).

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Spor Eğitimli Üniversite Öğrencilerinde Fair Play Davranışının Araştırılması

Feyzullah Koca[1]

Bilal Okudan[2]

Özet

Çalışmanın amacı Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerde sporda erdemlik durumunun cinsiyete, yapılan spor türüne ve spor yapılan yıllara göre değişip değişmediğinin araştırılmasıdır. Spor fakültesinde spor eğitimi alan 105 erkek ve 103 kadın öğrencinin doldurduğu "Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği" değerlendirilmiştir. Bağımsız t- testi, Tek yönlü varyans analizi ve farklı olan grubun belirlenmesi için LSD testi kullanılmıştır. Kadınların fair play davranış puanları sosyal norm ve sosyal sorumluluk alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında erkeklerden anlamlı derece yüksektir ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Branşlara göre sosyal norm davranışları, kurallar ve yönetim, sporda sorumluluk, rakibe saygı alt boyutları ve toplam fair play ölçek puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Spor yaşına göre hiçbir alt boyut ve toplam ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Sonuç: Spor eğitimi alan öğrencilerde fair play davranışı cinsiyete ve yapılan spor branşına göre değişmekle beraber spor yapılan yıllara göre değişmediği tespit edilmiştir. Spor eğitimi sırasında alınan derslerin fair play davranışını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Spor eğitimi almaya öğrenciler de fair play davranışı eğitimi verilmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Öğrenci, Fair play, Cinsiyet, Spor yaşı

Investigation of Fair Play Behavior in Sports-Education University Students

Abstract

The aim of the study is to investigate whether the status of virtue in sports varies according to gender, type of sport and years of doing sports in university students who receive sports education. The "Multidimensional Sportsmanship Orientation Scale" filled by 105 male and 103 female students receiving sports training in sports faculty was evaluated. Independent t-test, One-way analysis of variance and LSD test were used to determine the different group. Fair play behavior scores of women are significantly higher than men in social norms and social responsibility sub-dimensions and total scale scores ($p <0.05$ and $p <0.001$). Significant differences were found in social norm behaviors, rules and management, responsibility in sports, respect for opponent sub-dimensions and total fair play scale scores according to branches ($p <0.05$ and $p <0.001$). No statistically significant difference was found in any sub-dimension and total scale scores according to sports age ($p> 0.05$). Conclusion: Although the fair play behavior of the students who received sports education varies according to the gender and the sports branch, it has been

[1] Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Spor Bilimleri fakültesi, Kayseri
[2] Dr. Öğretim Görevlisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Aydın

determined that it does not change according to the years of sports. It is thought that the lessons taken during sports training affect fair play behavior positively. It is recommended that students who receive sports training should also be trained in fair play behavior.
Keywords: Sport, Student, Fair play, Gender, Sports age

Giriş

Sporda fair-play temelde ana bağlılık ve rakiplere saygıyı açıklar. Bunların yanında bir maçta veya yarışma ortamında yenme durumunda veya yenilgi halinde ölçülü davranışlar göstermeyi ifade eder. Bu davranışlar hem sporcular hemde antrenörler yanında yöneticiler ve taraftarlardan da beklenir (Loland, 2002). fair-play veya sporda erdemlik bir takımın mağlubiyeti, sporcunun yenilgi kabullenmesi veya performansının düşmesini göze alarak yaptığı bir jest olarak tanımlanır (Şahin ve ark., 2014).

Sporda erdemlik durumu müsabakaların kalitesini artırır. Oyuncular, antrenörler, hakemler ve taraftarlar yönünden olumlu etkiler oluştur. Sporda erdemliğin gösterilmesi spor faaliyetlerine katılan tüm fertleri saygı çerçevesinde bir araya getirir ve aralarındaki çatışmaları engeller (Kaidal ve ark, 2014). Sporda erdemlik (fair play) sporcuların yarışmalar anında, en zor şartlar altında bile belirlenmiş kurallara duyarlı ve bilinçli olarak uymaları yanında eşitliği bozmamak için haksız avantajlardan kaçınmaları, rakiplerinin dezavantajlı konumlarından faydalanmamaları ve rakiplerini yarışmanın gerçekleşmesini sağlayan partnerler olarak görüp değer vermeleriyle ortaya çıkar (Şahin ve ark., 2014). Adil ve dürüst oyunu ifade eden fair play davranışı sağlıklı toplumu oluşturan sağlıklı ve ahlaklı insanlardan beklenmektedir (Gümüş,2019). Fair Play spordaki ahlak olarak tanımlanır. Sporcunun istediği şeyi meşru yoldan güzel bir rekabet ortamında, rakiplerine zarar vermeden elde etmesi ve seyircinin de aynı bilinçle sportif mücadelede yerini almasıdır. Kazanmak için her yol mubah sayılmaz. Hoşgörü duygularının ön plana çıktığı spor anlayışı olarak ifade edilebilir (Erdemli, 1996).

Bu çalışmanın amacı Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerde sporda erdemlik durumunun cinsiyete, yapılan spor türüne ve spor yapılan yıllara göre değişip değişmediğinin araştırılmasıdır.

Yöntem

Katılımcılar: Bu çalışmaya Spor fakültesinde spor eğitimi alan öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır. Anketleri tam dolduranlar değerlendirilmiştir. Katılımcılar 105 erkek ve 103 kadın üniversite öğrencisi olarak istatistiksel ileme tabi tutulmuştur.

Ölçüm aracı: Sporcularda fair-play davranışını ölçmek için Balçıkanlı (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin "sosyal normlara uyum (1-5)", "kurallar ve yönetime saygı (6-10)", "sporda sorumluluklara bağlılık (11-15)" ve "rakibe saygı (16-20)" alt boyutları bulunur. Ölçek Likert tipi (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Çoğu zaman, 5=Her zaman) beşli dereceden oluşmaktadır (Teke,2018). Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek değerler tüm alt boyutlarında en az 5 ve en çok 25 puandır (Akpınar ve Kücükatçeken,2019)

İstatistiksel analiz

İstatistiksel verilerde SPSS 23,00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bağımsız t- testi, Tek yönlü varyans analizi ve farklı olan grubun belirlenmesi için LSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Cinsiyete göre Fair-Play Davranışının dağılımı

	Cinsiyet	N	ortalama	St. sapma	t-test
Sosyal norm	Erkek	105	20,54	3,54	-3,02*
	Kadın	103	21,97	3,25	
Kurallar ve yönetim	Erkek	105	20,12	3,10	-1,63
	Kadın	103	20,83	3,10	
Sporda sorumluluk	Erkek	105	20,31	3,69	-3,64**
	Kadın	103	21,93	2,64	
Rakibe saygı	Erkek	105	18,81	4,76	-1,63
	Kadın	103	19,82	4,11	
Toplam ölçek	Erkek	105	79,79	12,38	-2,89*
	Kadın	103	84,54	11,31	

*p<0,05 ve p<0,001

Tablo 2. Branşa göre Fair-Play Davranışının dağılımı

	Branş	n	Ortalama	St. sapma	F/LSD
Sosyal norm	Güreş (1)	48	21,25	3,45	7,05**
	Basketbol (2)	36	21,03	3,18	4<1,2,3
	Judo (3)	66	22,21	3,23	
	Futbol (4)	58	18,17	3,33	
	Toplam	208	21,25	3,47	
Kurallar ve yönetim	Güreş (1)	48	20,91	3,26	12,10**
	Basketbol (2)	36	19,50	2,31	4<1,2,3
	Judo (3)	66	21,33	2,70	2<1,3
	Futbol (4)	58	17,11	2,65	
	Toplam	208	20,47	3,11	
Sporda sorumluluk	Güreş (1)	48	20,99	3,73	3,89*
	Basketbol (2)	36	20,36	3,51	3>1,2
	Judo (3)	66	22,09	2,53	4<1,2,3
	Futbol (4)	58	19,67	2,11	
	Toplam	208	21,12	3,30	
Rakibe saygı	Güreş (1)	48	19,77	4,64	11,80**
	Basketbol (2)	36	17,33	4,46	1>2,4
	Judo (3)	66	20,86	3,63	3>2,4
	Futbol (4)	58	15,28	2,44	
	Toplam	208	19,31	4,47	
Toplam fair play	Güreş (1)	48	82,92	13,41	11,66**
	Basketbol (2)	36	78,22	10,56	1>2,4
	Judo (3)	66	86,50	8,69	2>4
	Futbol (4)	58	70,22	8,71	3>2,4
	Toplam	208	82,14	12,07	

*p<0,05 ve p<0,001

Tablo 3. Spor yaşına göre Fair-Play Davranışının dağılımı

	Spor yaşı	n	Ortalama	St. sapma	F
Sosyal norm	4 yıl ve daha az	25	22,60	2,57	1,54
	5 -8 yıl	135	21,01	3,69	
	9-12 yıl	39	21,31	3,32	
	13 ve üzeri	9	20,78	2,05	
	Toplam	208	21,25	3,47	
Kurallar ve yönetim	4 yıl ve daha az	25	21,04	2,89	0,56
	5 -8 yıl	135	20,28	3,18	
	9-12 yıl	39	20,64	3,17	
	13 ve üzeri	9	21,00	2,65	
	Toplam	208	20,47	3,11	
Sporda sorumluluk	4 yıl ve daha az	25	22,20	2,48	2,52
	5 -8 yıl	135	21,21	3,22	
	9-12 yıl	39	20,00	3,98	
	13 ve üzeri	9	21,56	2,19	
	Toplam	208	21,12	3,30	
Rakibe saygı	4 yıl ve daha az	25	20,24	4,53	0,67
	5 -8 yıl	135	19,33	4,29	
	9-12 yıl	39	18,62	5,13	
	13 ve üzeri	9	19,44	4,07	
	Toplam	208	19,31	4,47	
Toplam fair play	4 yıl ve daha az	25	86,08	10,98	1,15
	5 -8 yıl	135	81,83	12,08	
	9-12 yıl	39	80,56	13,26	
	13 ve üzeri	9	82,78	8,09	
	Toplam	208	82,14	12,07	

Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet açısından kadınların erkeklere oranla daha fazla fair-play davranışı sergilediği bulunmuştur (Satcher, 2006; Tsai ve Fung 2005; Koç, 2013). Cinsiyetin fair-play davranışları üzerinde etkisinin olduğu ve kadınların fair-play davranış puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir (Coulomb ve Rascle 2006; Papageorgiou, 2008; Shields ve ark., 2007). Teke (2018) yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla fair-

play davranışına sahip olduğunu tespit etmiştir. Gürpınar ve Kurşun (2013)'un çalışmasında da bayanların sportmenlik puanları bütün boyutlarda erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Başaran ve ark., (2017) çalışmalarında Kurallara ve yönetime saygı alt boyutunda kadınlarla erkeklerin sportmenlik puanları arasındaki farkı kadınlar lehine anlamlı bulmuştur. Bu çalışmada kadınların fair play davranış puanları sosyal norm ve sosyal sorumluluk alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında erkeklerden anlamlı derece yüksektir ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Kadınların daha fazla fair-play davranışına sahip olması, kadınların daha hassa, daha duygusal, daha zarif olmasından kaynaklanabilir. Yine kadınların erkeklere oranla daha duygusal bir yapıya sahip olmaları nedeniyle uyumlu, kurallara ve yönetime daha saygılı oldukları söylenebilir.

Gümüş (2019) çalışmasında en yüksek puan ortalamalarının "Sosyal normlara uyum" alt boyutunda ve en düşük ortalamaların ise "rakibe saygı" alt boyutunda olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda da bu sonuca benzer sonuç ortaya çıkmıştır.

Ölçek alt boyutlarından alınacak puanların en çok 25 olduğu göz önüne alındığında bu çalışmada alınan puanların sosyal norm, kurallar ve yönetime saygı, sorumluluk ve rakibe saygı alt boyutlarında da yüksek olduğu söylenebilir.

Yıldıran ve Sezen'in (2006) yaptığı çalışmada futbolcuların diğer branşlardaki sporculara göre daha az fair-play davranışı sergilediği belirtilmiştir. Stornes ve Ommundensen (2004) çalışmalarında hentbolcuların sosyal normlara uygun davranışlar ve saygı göstergelerinin çok yüksek olduğu belirtilmiştir. Teke (2018) çalışmasında en fazla fair-play davranışına sahip olan branş hentbol ve en düşük fair-play davranışına sahip olan branş ise futbol olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada branşlara göre sosyal norm davranışları, kurallar ve yönetim, sporda sorumluluk, rakibe saygı alt boyutları ve toplam fair play ölçek puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$ ve $p<0,001$). En düşük puan futbolcularındır. Futboldan sonra en düşük puan basketbolcularındır. En yüksek puan ise Judocularda bulunmuştur. Futbolun en düşük fair-play davranışına sahip olması, futbolda amatör de olsa para kazanma faktörünün zaman zaman futbolcuları fair-play davranışları dışına itebilmektedir. Judo puanının en yüksek olması ise antrenmanlarda daha kurallı davranışlar yapmalarına da bağlanabilir.

Teke (2018) çalışmasında yaş arttıkça sporcuların fair-play davranışının düştüğünü belirtmiştir. Luther ve Hotz (1994) yaptıkları çalışmada spor ve oyun ile sorumluluk duygusunun artacağını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada spordaki kurallara uyumun toplumsal kurallara da uyumu kolaylaştırdığı ancak spor branşlarına göre de değiştiği belirtilmiştir (Başaran ve ark.,2017). Çavdar (2019) çalışmasında sportmenlik ölçeğinden alınan puanlarının yaş

değişkenine göre değişmediğini bulunmuştur. Akpınar ve Küçükatçeken (2019) çalışmalarında 1 yıl forma giyen amatör futbolcuların 3 ve 4 yıl forma giyenlere göre sosyal norm düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Aynı çalışmada amatör futbolcuların forma giyme değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada spor yaşına göre hiçbir alt boyut ve toplam ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Anlamlı farklılık bulunmama nedenleri arasında öğrencilerin aldığı spor eğitiminin etkisi olduğu düşünülmektedir. Çalışmaların sonuçlarında farklılık denek grupları farklılığından kaynaklanabilir.

Sonuç: Spor eğitimi alan öğrencilerde fair play davranışı cinsiyete ve yapılan spor branşına göre değişmekle beraber spor yapılan yıllara göre değişmediği tespit edilmiştir. Spor eğitimi sırasında alınan derslerin fair play davranışını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Spor eğitimi almaya öğrenciler de fair play davranışı eğitimi verilmesi önerilir.

Kaynakça

Akpınar S.,Küçükatçeken V. : (2019). Scrutiny on The Understanding Of Fairplay in The Sportspeople Playing Football in Amateur Clubs,The Journal of International Social Research, 12(66):1516-1522

Başaran Z.,Erdoğan R.B., Körmükçü Y.,Adalı H.: (2017). An Investigation of the Understanding of Fair Play of Students of School of Physical Education and Sports,Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi,9(1):35-43

Coulomb-Cabagno, G. and Rascle, O.: (2006). Team Sports Players' Observed Aggresion As A Function Of Gender Competitive Level And Sport Type. Journal Of Applied Social Psychology, 36 (8), 1980-2000.

Çavdar G.: (2019). Kadın Futbolcuların Sportmenlik Yönelimleri Ve Sporda Ahlaktan Uzaklaşma Mekanizmalarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Erdemli, A.: (1996). "İnsan, Spor ve Olimpizm" Sarmal Yayınevi, İstanbul.

Gümüş, H.: (2019). X kuşağında sportmenlik yönelimi. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17), 738-755. DOI: 10.26466/ opus.524867

Gürpınar, G., Kurşun, S. : (2013). Basketbolcuların ve Futbolcuların Sportmenlik Yönelimleri, Mediterranean Journal of Humanities. III (1): 171-176. doi: 10.13114/MJH/20131660

Kaidal, A., Badaki, O.L. and Sanusi, A.A. : (2014). Sports and conflict preven-tion; the way forward for global peace. Journal of Sports and Physical Education, 1 (7), 18-21.

Koç, Y.: (2013). Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği (BEDSDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakül-tesi Dergisi, 15 (1), 96-114.

Loland, S. (2002).: Fair-play in sport: A moral norm system. London: Routledge.

Luther, D. and Hotz, A. : (1994). Fairness im sport-lernen fürs leben?. Leibesü-bungen - Leibeserziehung, 48 (5), 4-8

Papageorgiou, M., Hassandra, M. and Hatzigeorgiadis, A.: (2008). Fair-play in physical education: Effects of sex, age and intrinsic motivation. Inquiries in Sport & Physical Education, 6 (2), 162-168.

Satcher, N.D.: (2006). Social and moral reasoning of high school athletes and nonathletes. Unpublished doctoral dissertation, The University of Southern Missis-sippi.

Shields, D.L., LaVoi, N.M., Bredemeier, D.L. and Power, F. C.: (2007). Predic-tors of poor sportpersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. Journal of Sport and Exercise Psychology, 29, 747–762.

Şahin, H.M., Şebin, K., Yılmaz, M. ve Şahin, M.: (2014). Sporda Şiddetin Bo-yutları. Nobel Yayınevi, Ankara.

Teke E. : (2018). Sporcuların Kişilik Özelliklerinin Fair-Play Davranışına Etkisinin İncelenmesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Tsai, E. and Fung, L. : (2005). Sportspersonship in youth basketball and volley-ball players. The Online Journal of Sport Psychology, 7(2), 37-46.

Yıldıran, İ. ve Sezen, G. : (2006). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Sport-menlik ve Profesyonellik Arasında İkilem Barındıran Somut Örnek Olaylara Yakla-şımlarının Değerlendirilmesi. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11 (3), 3-14.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Tasarım Stüdyosu Araçlarının Çevrimiçi Bağlamda Yeniden Değerlendirilmesi

Gaye Bezircioğlu Senvenli[1]

Özet

Mimarlık eğitiminde önemli bir yer tutan tasarım stüdyosu her dönem üzerinde durulan bir konu olmuştur. İçinde bulunduğumuz salgın koşulları ise, tasarım stüdyosunu alışılagelmiş bağlamından farklı bir bağlama taşımıştır. Bu süreçte mimarlık eğitiminin uygulamaya yönelik çalışmaları ve karşılıklı diyaloglar üzerine yapılanmış olan stüdyo ortamı çevrimiçi platforma farklı araçlar ve teknikler ile adapte edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, stüdyo eğitiminin çevrimiçi olarak yürütülen süreçlerde uğradığı veya uğramakta olduğu dönüşümlere odaklanarak, tasarım araçlarının çevrimiçi bağlamda yeniden değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Stüdyo kültürünün getirdiği bireylerin tasarım geliştirme alışkanlıkları temel alınarak yapılan bu bağlamdaki araştırma çevrimiçi platformun eksiklerini tartışmaya sunmaktadır. Bu araştırma kapsamında yapılan bir anket çalışması ile süreci eş zamanlı olarak deneyimleyen aynı stüdyo ortamının öğrencilerinin ve eğitimcilerinin yorumları nitel bir değerlendirme sunmaktadır. Çalışmanın verilerin karşılaştırmalı analizlerine dayanarak, stüdyo etkileşiminde iki temel noktaya vurgu yapılmaktadır. Bunlardan ilki tasarım kritiklerinin ortaya koyduğu reflektif diyaloğun performansına yöneliktir. Çevrim içi çalışmada kullanılan ara yüz verimli etkileşimin sağlanabilmesi adına hem eğitimci hem de öğrencinin etkileşimde özgürleştiği araçlara ihtiyaç duymaktadır. Bir diğeri ise; bu diyaloğu besleyen bağlama ait elemanların erişilebilirliği olarak belirlenmiştir. Fiziksel çalışma ortamının sahip olduğu çoğul materyale erişilebilirlik tasarım ortamının verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışma, içinde bulunduğumuz koşulların getirdiği değişimi eğitime yön veren bir fırsat olarak değerlendirmekte ve kullanılan tasarım araçlarını geliştirmede önemli bir motivasyon olarak görmektedir. Yapılan araştırma ise güncel olan bu alanda yapılacak olan pek çok geliştirme çalışması için bir önerme sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi stüdyo, mimari eğitim, çevrimiçi etkileşim, yansıtıcı konuşma, öğrenme araçları.

[1] İstanbul Teknik Üniversitesi Doktora Adayı, İzmir Ekonomi Üniversitesi Öğretim Görevlisi

Giriş

Günümüzde hemen hemen her alana etki eden salgın, eğitim sisteminde de yeni düzenlemelere neden olmuştur. Uzaktan eğitim kimi üniversiteler için yeni olmasa da güncel koşullar altındaki zorunlu geçiş birçok anlamda yeni bir sürecin başlangıcı olmuştur. Bu süreçte, kuramsal dersler duruma kolaylıkla adapte olmakla birlikte, pratiğe yönelik dersler tartışma konusu haline gelmiştir. Özellikle tasarım eğitiminde önemli bir yer tutan ve tasarım pratiğinin geliştirildiği ortam olarak da görülen stüdyonun çevrimiçi platforma taşınması hem akademisyenler hem de öğrenciler için ilk kez tecrübe edilmiştir. Bu yeni durumu konu alan bu çalışma, stüdyo eğitiminin çevrimiçi olarak yürütülen süreçte stüdyo aktörlerinin kullandığı araçlar ile kurduğu ilişkiyi inceleyerek, bu araçların verimliliğini tartışmaktadır.

Çalışma, öncelikli olarak mimari tasarım stüdyo ortamına ve bu ortamda bireylerin kurduğu etkileşimli diyaloğu tanımlamaktadır. Daha sonra çevrimiçi ortama taşınan stüdyo derslerinin nasıl deneyimlendiğini bir anket çalışması üzerinden araştırır. Bu araştırmada katılımcılara yöneltilen sorular, çevrimiçi platformun verimliliği ve kullanılan tasarım araçlarınına adaptasyonu sorgulamayı hedeflemektedir. Elde edilen veriler ile sistemin eksikliklerinin saptanması amaçlanmaktadır. Çalışmanın tartışma bölümünde ise, tasarım stüdyosu araçları çevrimiçi bağlamda yeniden değerlendirilmekte ve geliştirilmesi bir yaklaşım sunulmaktadır.

1. Mimari Tasarımda Stüdyo Ortamı

Günümüz mimarlık eğitiminde teorik çalışmaların pratiğe aktarıldığı, eleştirel kritiklerin geliştirildiği ve denendiği ortam olarak da görülen tasarım stüdyosu mimarlık eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İlk atölye sisteminin uygulandığı École des Beaux-Arts'dan bu yana içerik bakımından farklılaşarak güncel yaklaşımların, politik ve kültürel değişimin ve çeşitli ihtiyaçların dâhilinde şekillenmiştir. 1819'da École des Beaux-Arts ilk kurulduğunda öğrencilerin sanatsal becerilerinin yanında analitik ve yapısal becerilerini de geliştirmeyi amaçlayarak tasarım stüdyosunu temel derslerin yanında yanal bir ders olarak tanımlamıştır (Drexler, 1984). Bauhaus (1930-60)'da teorik ve pratik çalışmaları atölyelere entegre ederek, stüdyoyu mimarlık eğitiminin merkezi haline gelmiştir. Zaman içinde stüdyo ortamı öğrenci ve stüdyo eğitmeninin rolleri, bilgi aktarımı, iletişim, temsil araçları ve yaratıcılığı etkileyen motivasyonlar üzerinden tartışılarak farklı yönleri ile geliştirilmiştir.

Farklı bileşenleri bir araya getirebilen stüdyo ortamı, bugün beraber öğrenme yeri olarak da ifade edilebilir. Kahvecioğlu (2007) mimari tasarım stüdyosunu yaratıcılığın merkezi olarak incelediği çalışmasında bu ortamı yaratıcı bir iklim; "disiplinlerin kapsamına giren bilgilerin yeniden yaratılması için kullanılmasına açık verimli bir ortam" olarak tanımlamaktadır. Deneysel etkileşimlerin sayesinde tasarım düşüncesinin geliştirildiği bir ortam sağlamaktadır. Gross ve Do (1998) mimari tasarım stüdyosunu tasarımcıların fikirlerini ifade ettikleri, keşfettikleri, alternatifler ürettikleri, değerlendirdikleri ve sonuç ürüne ulaştıkları bir ortam olarak ifade eder. Öğrenmenin fiziksel, kültürel, kurumsal, sosyal ve psikolojik boyutlarını bir araya getiren tasarım

stüdyosu David A. Kolb'un deneyimsel öğrenmeyi üzerine kurgulanmıştır. Deneyimsel öğrenmede bireyin rolü ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin tek yönlü bilgi edinimi yerine, birbirlerinden öğrendiği ve hatta eğitimcilerin de öğrencilerden öğrendiği aktif bir öğrenme ortamı sunar. Öğrenme bilimsel ve teknik bilgiye ulaşmayı sağlamanın yanında yeni becerilerin edinilmesini de kapsamaktadır. Bu ortamda eğitmenin rolü öğrenciye koçluk yapmak öğrenciyi öğrenmeye yönlendirmektir. Öğrenme bireyseldir, ancak; bireyin etkileşimi ile gerçekleşir. Öğrenciler iletişim kurmayı, eleştirmeyi ve eleştirilere cevap vermeyi içinde bulundukları sosyal ortam ile öğrenirler.

Tasarım eğitimi üzerine çalışmış olan D. Schön bu etkileşimi reflektif öğrenme teorisi ve pratiği olarak incelemiştir. Tasarımı tasarımcının kendi materyelleri ile reflektif iletişimini keşfetmek olarak açıklar (Schön, 1986). Tasarım sürecinde yapmak ve düşünmek birbirini tamamalayıcı iki eylem olarak görülür (Visser, 2011; Schön, 1983). Kullanılan materyal, deneyimlenen ilişkiler, sürece katılan diğer aktörler; eğitmen ve etkileşime girdiği diğer öğrenciler ile ilişkisi, aktif bir etkileşim ortamını oluşturur. Bir başka deyişle, bu etkileşim (reflektif diyalog) tasarım temsilleri üzerinden gerçekleşir.

Belirli bir tasarım probleminin verilmesi ve sürecin belirli bir öğrenci topluluğu arasında ortak olarak deneyimlendiği bir ortam olan tasarım stüdyosunda öğrenme de temsiller üzerinden gerçekleşir. Tasarım süreci öğrencinin ürettiği birbirini yenileyen çizimlerin üretimi, bu çizimlerin kritiğinin yapılamsı ve çıkarımsal ilişkilerin kurulması şeklinde bir dizi eylemi içerir. Bu süreçte Cross (2007), çizimin çok sayıda alternatif çözümü ortaya koyduğunun belirtir. Yapılan çizimler ilgili bilgilerin tanımlanmasını ve hatırlanmasını sağlarken üzerinde farklı yönlerden eleştirilerin yapılabileceği reflektif bir diyalog yaratır. Temsillerin eleştirisi üzerinde ilerleten kritik süreci yalnızca stüdyo eğitmeninin temsiller üzerindeki düzeltmelerini değil, öğrenci ile kurduğu diyalogda içsel ve dışsal temsillerin üretimini de içerir. Bu nedenle de yaratıcı bir sürecin var olabilmesi için, günümüz tasarım stüdyoları eskiz, model gibi geleneksel analog araçlar ile çeşitli dijital çizim ve modelleme programlarının yanı sıra hibrit teknikleri de kapsar. Bu ortamda verimli bir etkileşim ve yaratıcılığın geliştirilmesi adına öğrencinin kendi temsil araçlarını da ortaya koyması beklenir.

2. Çevrimiçi Ortamda Stüdyo Deneyimi

Kendi araç ve tekniklerine sahip olan tasarım stüdyosunun kurgusu günümüze kadar fiziksel etkileşim üzerinden olmuştur. Tasarım, analog ve dijital tekniklerin ile fiziksel olarak deneyimlendiği temsiller üzerinde değerlendirilmektedir. Stüdyo ortamı hem fiziksel mekan ve mekanın olanakları hem de sosyal etkileşimin oraya koyduğu bağlamasal ilişkiler ile kendine ait bir stüdyo kültürü oraya koymaktadır. Uzaktan eğitim ile bağlamın koparılan stüdyo çevrimiçi platformda geçirdiği adaptasyon sürecinde farklı dinamikler kurmaktadır. Tasarım sürecinde bilişi şekillendiren bilişsel süreçler çevrimiçi ortamda farklı şekilde gelişmektedir. İlk kez 2020 bahar döneminde kullanılan çevrim içi stüdyo eğitiminde bilişsel etkileşimi ortaya koyan

araçların verimliliğini araştırmak üzere bir anket planlanmıştır. Araştırma İzmir Ekonomi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Mimarlık Bölümü 3. sınıf Tasarım Stüdyosunun stüdyo eğitmenlerini ve öğrencilerini kapsamaktır. Araştırmaya 34 stüdyo öğrencisi ve aynı stüdyonun 5 stüdyo eğitmeni katılmıştır. Anket formatında düzenlenen sorular çevrim içi platformda paylaşılarak, veriler grafiksel olarak dokümantasyon yapılmıştır. (Ankete erişim adresi: https://forms.gle/yziRRJ7pnwCAFNDK6)

Çalışmada katılımcıların uzaktan eğitim kapsamında kullandıkları 'Blackboard Collaborate Ultra' arayüz uygulamasını deneyimleri doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Kullanılan 'Blackboard' uygulaması uzaktan eğitim öncesinde de üniversitenin çevrimiçi ders materyellerinin paylaşımında ve takibinde kullanmakta olduğu bir uygulama olup, uzaktan eğitim ile beraber geliştirilerek çevrimiçi derslere uygun hale getirilmiştir. Kullanılan bu arayüz görüntülü konuşma, konferans, görsel materyal paylaşımı, çoklu müdahale, materyal üzerinde yazı ve çizim yapma gibi olanaklar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, erişim grubunu sınıflandırma, belirlenen sınıflar arasında gezebilme, gruplarda görev dağılımı yapabilme gibi operasyonel becerileri de içermektedir. Bu yönleri ile üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinde kolaylıkla adapte olması amaçlanmıştır. Ancak, fiziksel etkileşim odaklı ve birebir deneyim üzerine kurgulanan stüdyonun bu platformada yürütülmesi için stüdyo kültürünün özelleşmiş ihtiyaçlarına yönelmesi gerekmektedir.

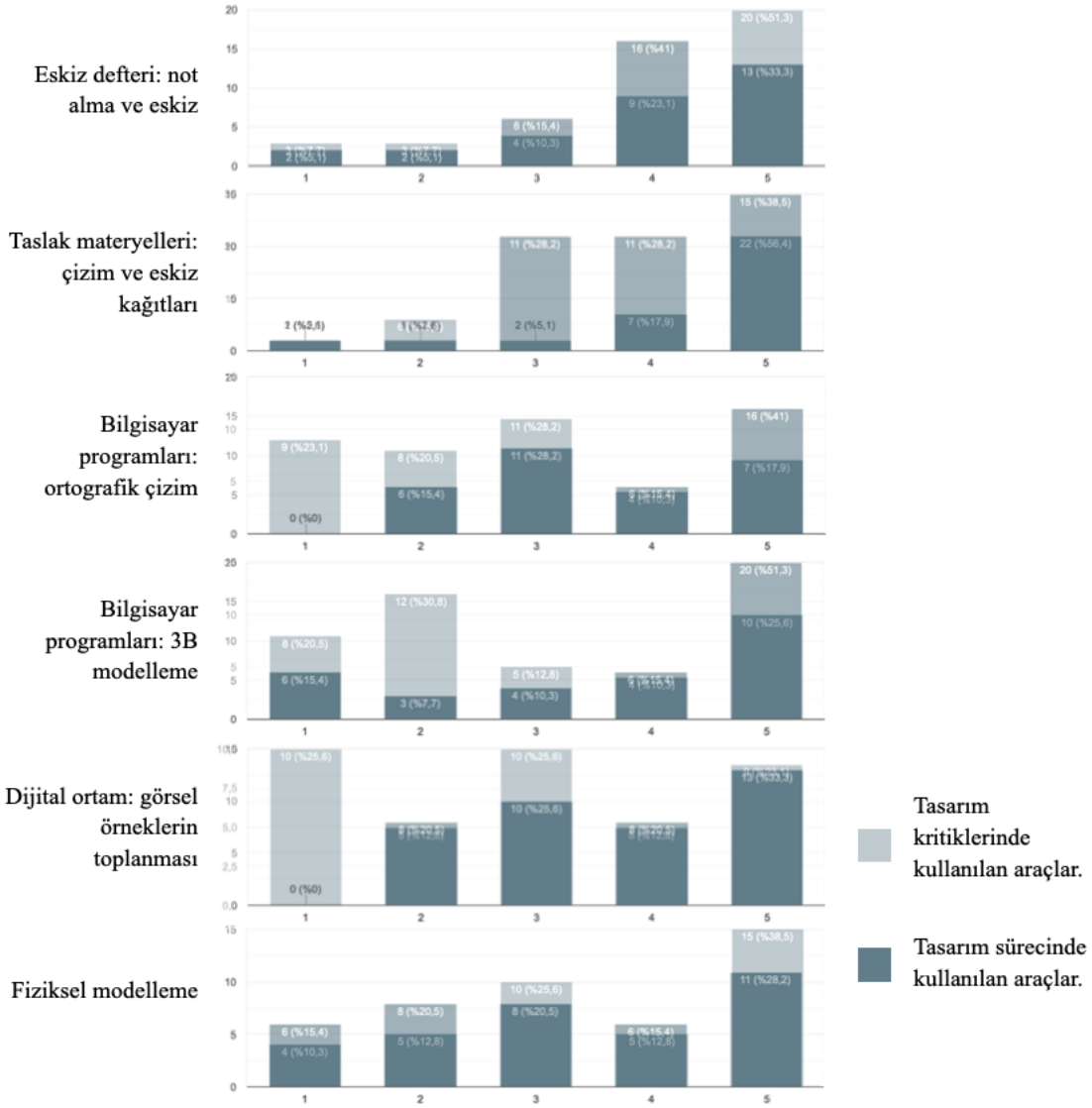
Anket çalışması temel iki duruma odaklanmaktadır. Bunlardan ilki fiziksel stüdyo ortamında kullanılan tasarım araçlarına yöneliktir. Katılımcılara not alma ve taslak çizimlerin yapıldığı eskiz defteri, taslak materyelleri; ortografik çizim, 3 boyutlu modelleme ve tasarımın yapıldığı bilgisayar programları, dijital ortamda görsel örneklerin toplanması ve fiziksel modelleme gibi tasarım araçlarının en sık tercih edilenden en az tercih edilene, 5'den 1'e kadar derece verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Burada amaç tasarım geliştirme sürecinde ve kritiklerde kullanılan tasarım araçlarının sıklığına göre saptanmasıdır. Aynı materyellerin çevrimiçi stüdyoda paylaşım sıklığı sorularak, uzaktan eğitim ile oraya çıkan tasarım alışkanlıklarındaki değişimin saptanması hedeflenmiştir. Bir sonraki soru diliminde ise, performans değerlendirmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan sorular çevrimiçi stüdyo ortamının kişisel tasarım ve eğitmen ile olan kritik diyaloğundaki performansa etkisi sorgulanmaktadır. Takip eden soruda performans sistemin sunduğu tasarım araçlarının kısıtlamaları ile ilişkilendirilmektedir. Bu bölümde hem yapılandırılmış hem de açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Bu şekilde katılıcıların çevrimiçi sistemde onları kısıtlayan arayüzü eleştirmeleri ve öneriler getirmeleri beklenmektedir.

3. Tasarım Stüdyosu Araçlarının Çevrimiçi Bağlamda Yeniden Değerlendirilmesi

Tasarım stüdyosu tasarımın deneyimlenerek öğrenildiği ortamı sağlar. Hem bağlama ait bileşenler hem de kullanılan araçlar bu ortamı oluşturur. Uzaktan eğitim ile değişen tüm bu bileşenlerin değerlendirilmesi de normal koşullar altında kullanılan araçlar ile karşılaştırmayı

içerir. Bir başka deyişle yeni koşullar, alışıla gelmiş ile adaptasyon derecesine göre değerlendirilmiştir.

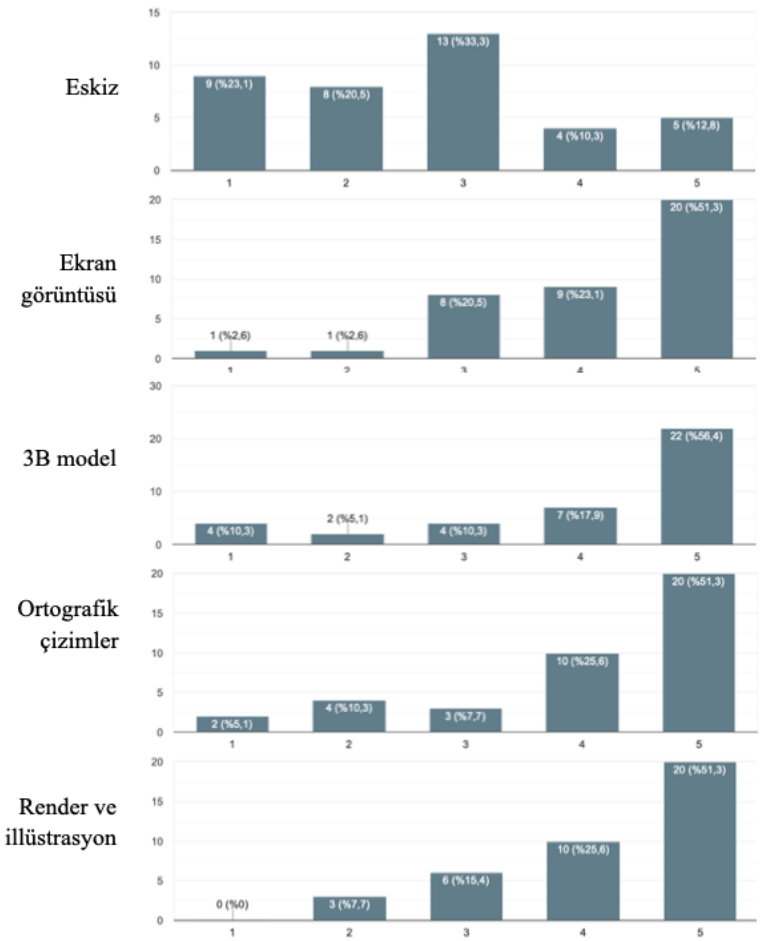
Anket verilerine göre, fiziksel stüdyo ortamında tasarım sürecini geliştirmede eskiz ve taslak materyelleri kullanımda öncelikli sırada yer almaktadır (Şekil 1). Bilgisayar ortamında çizim ve görsel verilerin derlenmesi ise, öğrencilerin kişisel beceri ve tercihlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bununla beraber, tasarım sürecinde bilgisayar ortamında üç boyutlu modelleme de en sık tercih olarak gözlemlenmektedir, öğrencilerin %25'i tarafından tercih edilmiştir. Fiziksel modelleme ise kullanım sıklığı olarak değişken bir dağılım göstermektedir. Tasarım sürecinde kullanılan araçlar kullanım sıklığı olarak tasarım kritiklerinde de benzeri bir grafik oluşturmaktadır. Tasarımda fikir geliştirme sürecinde olduğu gibi kritik sürecinde de eskiz ve çizimlerden oluşan taslak materyelleri katılımcıların %50'sinden fazlasının 'en sık kullanım' olarak belirtmiştir. Kritiklerde bilgisayar ortamındaki üretimler ise, katılımcılar arasında farklılaşan bir dağılım gösterir.



Şekil 1: Tasarım araçlarının kullanımı sıklığı grafiği.

Stüdyo derslerinin çevrimiçi ortama geçilmesi ile birlikte kullanılan tasarım araçları görsel öğeler üzerine odaklanmaktadır. Bu koşullarda kullanılan bilgisayar ekranları tek paylaşım platformu haline gelmiştir. Anket verilerine göre ise çevrimiçi ortamda paylaşılan materyellere bakıldığında, katılımcıların %50'ınden fazlasının bilgisayar ortamında üretilen üç boyutlu model, ortografik çizim, render ve illüstrasyonların 'en sık kullanım' olarak belirttiği gözlemlenmektedir (Şekil 2). Verilere göre, tasarım sürecindeki taslak çizimlerin paylaşımında bir azalma

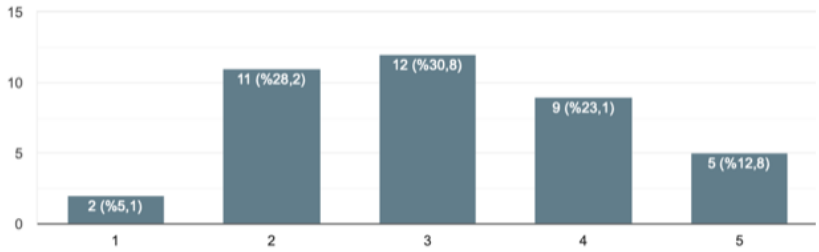
saplanırken, bunun yerini ekran paylaşımları ve diğer bilgisayar ortamında üretilen çizim ve modellemeler almıştır. Grafiklerde aynı zamanda tasarım sürecinde bilgisayar ortamında paylaşılan materyellerde yoğunluk bakımında dijital teknik ve teknoloji kullanımında artış beraberinde, hibrit kullanımın azalarak yerini tekil araç ve teknik kullanımına indirgendiği gözlemlenmektedir.



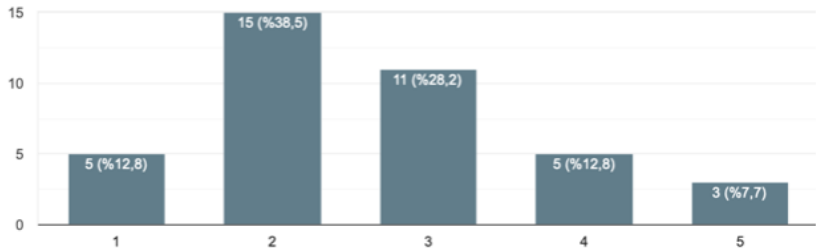
Şekil 2: Çevrimiçi sistemde paylaşılan materyeller ve kullanım sıklığı.

Stüdyo ortamındandaki bu yapısal değişim kullanılan araçları ve ve kullanım şekillerini doğrudan etkilemiştir. Tasarımın üretim sürecinde kullanılan materyelleri etkilediği gibi ürün ve ürün ile kurulan diyalog üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir. Ankette performans üzerine yöneltilen soruların yanıtları çevrim içi stüdyo ortamına adaptasyonda kişisel performansların farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir (Şekil 3). Yaşanan olağanüstü koşullarda hazırlıksız olarak

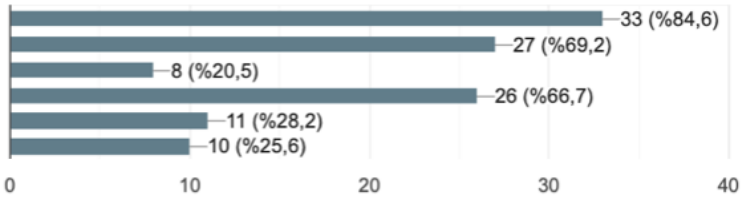
gerçekleşen çevrim içi stüdyo ortamına geçiş süreci, henüz pilot çalışmalar yapmaya fırsat olmaksızın gerçekleşmiştir. Bu süreç öğrenciler için olduğu kadar eğitimciler de deneyimsiz oldukları bir durum olmuştur. Öğrenci ve eğitmen etkileşimi üzerine kurulu stüdyo ortamının çevrimiçi platformda sağlanması ise tümüyle yeni bir deneyimdir. Bu durum stüdyo diyaloglarına da yansımaktadır. Ankete katılanların %50'si çevrimiçi stüdyo işleyişinde eğitimci ve öğrenci diyaloğunu ortalama altı bir performans olarak değerlendirmektedir (Şekil 4).



Şekil 3: Kişisel performans değerlendirme grafiği.



Şekil 4: Eğitimci ve öğrenci diyaloğu performans değerlendirme grafiği.



- Fiziksel olarak aynı ortamın paylaşılması sırasında yapılan diyalog ile aynı veriminin sağlanamaması.
- Tasarım süreci boyunca üretilen materyellerin eş zamanlı gösterilememesi.
- Paylaşılan materyalin sistemde arşivlenmemesi.
- Kritiğin yapıldığı (stüdyoda paylaşılan tasarım ortamından) bağlamdan koparılmış olması.
- Sanal stüdyo platformunun kişiselleştirilemesi.
- Kritiklerin materyal anlamda farklılaştırılarak kaydının alınamaması.

Şekil 5: Çevrimiçi platformun olanaklarının değerlendirme grafiği.

Materyal ve bireyler arasındaki iletişim üzerine kurgulanan stüdyo ormanındaki verimliliği kullanılan tasarım ve temsil araçları ile doğrudan ilişkilidir. İlk kez deneyimlenen çevrimiçi stüdyo ortamı var olan çevrim içi araçlarının gerekli koşullara adaptasyonu üzerinden gerçekleşmiştir. Bu nedenle, kullanılan araçlar veye bu araçlar ile kurulan ilişkilerdeki eksiklikler verimliliği belirlemektedir. Aşağıda verilen grafikte katılımcıların çevrimiçi platformuda deneyimledikleri eksiklikler gösterilmektedir. Grafik verileri bu yeni durumun verimlilik üzerinde olumsuz etkisini en yüksek oranda 'fiziksel olarak aynı ortamın paylaşılması sırasında yapılan diyalog ile aynı veriminin sağlanamaması' olarak değerlendirmektedir (Şekil 5). Bu koşullar ile ilişkili olarak kullanılan çevrimiçi araçların tasarım kritiğin yapıldığı bağlamdan kopuk olması ve tasarım süreci boyunca üretilen materyellerin eş zamanlı gözlemlemlenememesi performansı önemli ölçüde etkilemektedir.

Stüdyo ortamının sağladığı etkileşimli atmosfer ile bireylerin tek başına deneyimledikleri bilgisayar ekranlarının birbirine denk koşullar yaratması beklenemez. Ancak, günümüz koşulları ve güncel teknolojiler göz önüne alındığında bilgisayar başındaki deneyimin verimliliğini arttırmak üzerine de çalışılması bir gerekmektedir. Dönem içinde tecrübe edilen olumsuz koşullar ve saptanan eksiklikler aynı zamanda sistemin nasıl geliştirilmesi gerektiğinin ipuçlarını sağlamaktadır. Çalışmada son olarak katılımcılardan kendi deneyimlerine dayanarak kullandıkları araçların ne yönde geliştirilmesi gerektiği sorulmuştur. Alınana cevaplar doğrultusunda;

- kayıt özelliğinin geliştirilmesi,
- çizim araçlarının çeşitliliğinin arttırılması,
- veri paylaşımının kolaylaştırılması,
- çoğul paylaşımın gerçekleştirilebilmesi,
- eş zamanlı olarak model, çizim ve öğrenci görüntüsünün paylaşılabilmesi,

- paylaşılan ekren görüntüsü üzerinde yeni temsiller yapabilme,
- paylaşılan materyale çoğul erişim sağlanarak, hem eğitmenin hem de öğrencinin aynı anda müdahale edebileceği interaktif olarak kulanılabilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın değerlendirilmesi sonucunda tasarım eğitiminide temel olarak kabul edilen stüdyo ortamını oluşturan temel iki bileşen; bu bağlamda desteklenen bireylerin ve materyellerin etkileşimi üzerine kurulu reflektif pratik ve ortamın ortaya koyduğu bağlamsal etkenler şeklinde tanımlanabilir. Bu yaklaşım doğrultusunda kullanılan araçların geliştirilmesi, tasarım süreci ve tasarım kritiklerinde etkileşimin arttırılması yoluyla gerçekleştirilebilir. Bir başka deyişle, temsil odaklı paylaşımlarda kullanılan araçlarda kullanıcıya materyal ve erişim anlamında çeşitlilik ve çoğul erişimin sağlanması ile stüdyo ortamının etkileşimli bilişsel zenginliği sağlanabilir.

Sonuç

Uzaktan eğitim sürecine geçiş ile birlikte, yüz yüze gerçekleşen aktif öğrenme pratikleri zorunlu bir adaptasyon süreci geçirmiştir. Bu süreçte, alışa gelmiş pek çok öğrenme metodu farklı bir platform üzerinde tartışılmış ve tartışılmaktadır. Öğrenme araçları, yöntemleri ve çıktıları bu yeni koşullar kapsamında değerlendirilmektedir. Bu çalışma yapılan stüdyo dersi temel alınarak değişen eğitim koşullarını, dönemin eleştirisi olarak sunmaktadır. Yürütülen anket çalışmasında sınırlı bir araştırma grubundan yararlanılmıştır. Katılımcı grup tek bir eğitim kurumunu içerdiğinden, veriler tek çeşit çevrim içi platformunun deneyimine dayanmaktadır. Araştırmada çevrim içi stüdyo sürecini deneyimleyen öğrencilerin ve stüdyo eğitmenlerinin katılımı ile süreci değerlendirilmesi, kullanılan araçların performansa yönelik eksikliklerinin saptanmasında yol gösterici olmuştur.

Salgın ile birlikte gelişen koşullar kendi olanaklarının da beraberinde getirmiştir. Karşılaşılan zorlukların yanı sıra bu zorunlu adaptasyon süreci eğitimi üniversitenin fiziksel sınırlarından dışarı çıkarıp, eğitimin erişilebilirliğini yeniden değerlendirmemizi sağlamıştır. Eğitime dair yeni bir bakış açısı kazandıran bu durum stüdyo kültürü üzerine düşünmeye yöneltmiştir. İçinde bulunduğumuz bu koşullar geçici olarak görünse de hem eğitimin devam etmesi hem de bu koşulların getirdiği yeni açılımların değerlendirilebilmesi için kullanılan araç ve tekniklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen çalışma, devam eden bu süreçteki eleştiri ortamına ve beraberinde yapılacak olan yazılımsal ve donanımsal çalışmalara deneyim üzerine bir araştırma ile katkı sunmaktadır.

Kaynakça

Cross, N. (2007). Designerly Ways of Knowing. Birkhauser: BIRD.

Drexler, A. (1984). The Architecture of the Beaux-Arts. London: Secker & Warburg.

Gross, M. D., & Do, E. Y. (1997). The design studio approach: Learning design in architecture education. In J. Kolodner & M. Guzdial. Design Education Workshop (Eds.), EduTech/NSF, College of Computing, Georgia Institute of Technology, September 8–9. Atlanta. [https://depts.washington.edu/dmgftp/publications/pdfs/edutech97-eyd.pdf]

Kahvecioğlu, N.P. (2007). Architectural Design Studio Organization and Creativity. ITU A|Z, Cilt: 4, No:2, s: 6-26.

Kolb, D.A. (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, New York.

Schön, D.A. (1986). Educating the Reflective Practitioner, Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Visser, E. (2011). Shön: Design as a Reflective Practice. Collection, Parsons Paris School of Art and Design, Art + Design Psychology, s.21-25. [http://www.parsons-paris.com/pages/detail/624/ Collection-2]. [inria- 00604634].

İzmir Ekonomi Üniversitesi çevrim içi uygulaması: [https://ieu.blackboard.com]

Anket erişim adresi: [https://forms.gle/yziRRJ7pnwCAFNDK6]

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yerine Yüz Yüze Eğitimi Yeğleme veya Yeğlememe Gerekçelerinin İncelenmesi

Halim GÜNER[1]

Özet

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim amaçları aynı fakat dinamikleri farklı olan iki farklı eğitim verme yöntemidir. Uzaktan eğitim içinde barındırdığı bazı handikaplar nedeniyle örgün eğitimin yeterli olmadığı veya herkesin örgün eğitimden yararlanamadığı noktalarda destek mahiyetinde kullanıla gelmiştir. Hatta ülkemizde üniversitelerdeki örgün eğitim faydasına uzaktan eğitim ile hizmet veren açık öğretim kontenjanlarının azaltılmasına bile gidilmiştir. Fakat dünyanın beklemediği bir durum olan kovid-19 pandemisi birçok şeyi tersine çevirdiği gibi yüz yüze eğitimin yerine tüm handikaplarına rağmen uzaktan eğitimi getirmiştir. Büyük ve doğal bir deney haline gelen bu durumda öğrencilerden yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik bolca veri toplanması geleceğe yönelik yapılacak işlerde ve kararlarda büyük fayda sağlayacaktır. Bu çalışmada öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih edip etmeyeceklerini ve bu tercihin nedenlerini sorgulamayı amaç edinmiştir. Bu amaca uygun olarak araştırmanın yöntemi fenomenoloji olarak seçilmiştir. Eğitim fakültesi son sınıfta okumakta olan 30 öğrenci de bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler katılımcı öğrencilerden yapılandırılmış form ile toplanmış ve içerik analizi prosedürlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tüm öğrencilerin örgün eğitimi seçtikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin örgün eğitimi yeğleme nedenlerinin ise özellikle örgün eğitimde bulunan sosyal ortam, örgün eğitimin öğrencilere evlerinde olmayan bazı maddi olanakları sunması ve örgün eğitimin uygulama dersleri, planlı olması, öğretmenin kontrol sağlaması nedenlerinden dolayı daha verimli görülmesi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yüz yüze eğitim, Eğitim fakültesi, Fenomenoloji, Sosyal etkileşim

Examining the Reasons of Students for Preferring or Not Preferring Face-to-Face Education to Distance Education

Abstract

Distance education and face-to-face education are two different training ways with the same objectives but different dynamics. It has been used as a support at points where formal education is not sufficient or where not everyone can benefit from formal education due to some handicaps in distance education. In our country, there has even been a reduction in open education quotas for the benefit of formal education in universities. However, Kovid-19, which is a situation that the world did not expect, replaced face-to-face education with distance education. In this situation, which has become a great and natural experiment, collecting abundant data from students for

[1] Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, h.guner@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1537-7655

face-to-face and distance education will be of great benefit in future works and decisions. In this study, it was aimed to question whether the students would prefer face-to-face education and the reasons for this preference. For this purpose, the method of the research was chosen as phenomenology. Thirty students studying at the faculty of education formed the sample of this study. The data were collected from participating students with a structured form and analyzed according to content analysis procedures. As a result of the analysis, it was determined that all students chose formal education. It can be said that the reasons for students to prefer formal education are the social environment in formal education, the fact that formal education offers some opportunities to students that are not available at home, and formal education is seen more efficiently due to applied lessons, planned lessons, and providing control by the teacher.

Keywords: Face to face education, Education faculty, Phenomenology, Social interaction

Giriş

Gün geçtikçe, çevrimiçi eğitim, eğitim sistemlerinde daha belirgin bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Teknolojideki gelişmeler bu zamanı kısaltmakta ve uzaktan eğitimin lehine fırsatlar sunmaktadır. Bu fırsatlar tartışılırken ve gelecekte eğitim yükünün büyük bölümü uzaktan çevrimiçi olarak yapılacak tahminleri yürütülürken kovid-19 pandemisi ile beraber uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerine geçmiştir. Bu durum istenmeyen bir durum olsa da yüz yüze ve uzaktan eğitimin karşılaştırılması için iyi bir fırsat sunmuştur. Yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime geçmesi ile öğrenciler her iki türdeki eğitimi çok iyi deneyimlemiş oldular. Böylece uzaktan çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçmeye aday olup olmadığı sorusu birçok araştırmacının olduğu gibi bu çalışmanın da merak konusunu oluşturmuştur.

Yüz yüze eğitimin birçok faydası onu uzaktan eğitimin önüne geçirse de teknolojik gelişmeler ile bu ayırıcı faydaların sayısının uzaktan eğitimin lehine azaldığı söylenebilir. Öğrenciler genelde yüz yüze eğitimi etkileşimi kolaylaştırdığı ve iletişim becerilerinin kazanılmasına izin verdiği için tercih ettiklerini bildirmişlerdir (Marriot, Marriot & Selwyn, 2004). Bazı araştırmacılar çalışmalarının sonucunda yüz yüze eğitimi uzaktan eğitimden daha verimli bulurken (Hobson ve diğ., 1998), bazılar bir fark bulamamış (Clark, Weekrakone & Rock, 1997), bazıları ise iki eğitim tarzının bir birini tamamladığını (Bains ve diğ., 2011) söylemişlerdir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre hazırlıksız olduğu ve arada araç olmadan yüz yüze etkileşimlerin büyük faydalar sağladığı sık dillendirilen gerekçelerdendir. Özellikle öğretmenler ile öğrencilerin ve öğrenciler ile öğrencilerin arasındaki eğitimsel etkileşimler azalıyorsa çevrimiçi öğrenme girişimlerinin olumsuz sonuçları olabilmektedir (Kennedy, 2013). Ayrıca öğretmenlerin hem yeni öğretim teknikleri öğrenmeleri hem de daha önemlisi algılarında değişim yapmaları (Teräs, 2016) ve bu yönde de yeni pedagoji eğitimleri almaları (Harasim, 2017) gerekmektedir.

Yüz yüze eğitimin tüm bu ağırlığına rağmen uzaktan eğitiminde yüz yüze eğitime ağır gelen bazı yönleri olduğu bazı araştırma sonuçlarında çıkmıştır. Örneğin uzaktan eğitimde öğrenci daha çok sorumluluk altına girdiğinden kendi öğrenme planını yapma, öğrenme hızını ayarlama ve kendini değerlendirme fırsatları yakalamaktadır (Zhao, Chen & Panda, 2014). Uzaktan eğitimin daha geniş kitlelere ulaşma avantajı (Ward, Peters & Shelley, 2010) ve öğrenci ve öğretmenlerin çevrimiçi eğitimin de esnek, etkili ve verimli olabileceğine yönelik görüşleri (Oteng-Ababio, 2011; Chen & Chen, 2006) araştırmalarda elde edilen uzaktan eğitime yönelik

diğer artılardır. Gerçi bazı araştırmalarda uzaktan eğitimde öğrencinin doyum sağlayıp sağlamadığı öğretmenin etkili çevrimiçi pedagoji yeteneğine, iletişimine ve anlayışına bağlanmıştır (Jaques & Salmon, 2007; Harasim, 2017). Yani iyi bir hazırlık ve yetkinlik ile yapılan uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden ciddi bir farkı kalmamaktadır.

Öyle veya böyle şuan uzaktan çevrimiçi eğitimin tam içindeyiz ve bu durumun tüm yönleri ile derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle amacı "öğrencilerin yüz yüze eğitimi şuan aldıkları uzaktan eğitime tercih edip etmeme nedenlerinin incelenmesi" olan bu çalışma yapılmıştır. Böylece öğrencilerin yüz yüze veya uzaktan eğitim tarzlarına yönelik düşünleri incelenerek literatüre önemli bir katkı sağlanacaktır.

Yöntem

Model: Araştırmanın modeli nitel yöntemlerden fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Fenomenolojide amaç, bir olayı katılımcının bakış açısından anlamak ve açıklamaktır. Fenomenoloji araştırmasını diğer nitel araştırma yaklaşımlarından ayıran özellik, öznel deneyimin araştırmanın merkezinde olmasıdır (Mertens, 2010, s. 235).

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın örneklemini Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Türkçe, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi bölümlerinin son sınıfında okuyan ve gönüllü katılım sağlayan 30 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Seçilen 30 öğrenci sistematik rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde ana kitle belirlenen örneklem sayısına bölünür ve çıkan sayı seçilen ilk öğrenci sayısına eklenerek ikinci öğrenci, ikinci öğrenci sayısına eklenerek üçüncü öğrenci şeklinde belirlenen örneklem sayısı elde edilene kadar devam edilir. Seçilen ilk öğrenci ana kitlenin belirlenen örneklem sayısına bölümünden bir k sayısı elde edilmesi ve 1'den k sayısına kadar rastgele bir sayısı seçilmesi ile belirlenmiş olur (Mertens, 2010, s. 318). Bu işlem üç sınıfa da ayrı ayrı uygulanmış ve her sınıftan 10 öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur.

Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler Türkçe bölümünden 10 öğrenci, Fen Bilgisi bölümünden 10 ve Okul Öncesi bölümünden 10 şeklindedir. Cinsiyete göre ise çalışma grubu 22 kız öğrenci ve 8 erkek öğrenci şeklinde ayrışmıştır. Kız öğrencilerin ağırlıkta olması bölümlerin kız öğrenci sayılarının fazla olmasından kaynaklanmıştır.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yapılandırılmış ve açık uçlu bir sorudan oluşmuştur. İmkânsızlıklar nedeniyle veriler yüz yüze görüşülerek değil, öğrencilerin soruya yönelik düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde A4 kâğıda yazmaları ve göndermeleri şeklinde toplanmıştır. 30 öğrenciden bu yolla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Öğrencilerden elde edilen bulgular nitel veri analizi yöntemi olan içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi verideki örüntüleri belirleme, kodlama, kategorize etme ve etiketlendirmeyi içermektedir (Patton, 2014, s.483). İlk önce veriler kodlanmıştır. Kodlar genelde bir, iki veya üç kelime şeklinde yapılmıştır. Örneğin "fikir alış verişi", "akran öğrenmesi", "sosyal yaşam", "olanaksızlıklar", "ilgi-önem", "uygulama", "hemen dönüt" şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Kodlama işlemleri tamamlandıktan sonra benzer anlamlara karşılık gelen kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Tema oluşturma sonucunda "sosyal etkileşim", "eşit olanaklar", "verimsizlik" ve "hoca faktörü" şeklinde dört tema oluşmuştur. Temalara uygun veriler tespit edildikten sonra yazım aşamasına geçilmiştir. Alıntılanan cümlelerin sonuna

katılımcı sayısını gösteren Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, … gibi tanımlayıcı harf ve sayılar eklenmiştir (Ö1= ilk öğrenci, Ö2= ikinci öğrenci gibi).

Bulgular

Öğrencilerin yüz yüze eğitimi yeğleme nedenlerinin bulgularına geçmeden önce tüm katılımcıların yüz yüze örgün eğitimi tercih ettiklerini belirtmek gerekmektedir. Bu konuda öğrencileri üç kategoriye ayırabiliriz; alt yapının hazır olmadığını düşününler, teknolojiyi örgün eğitimin yardımcısı gibi görenler ve örgün eğitimi alternatifsiz görenler.

Bazı öğrenciler "*geçiş ciddi bir alt yapı ve değerlendirme gerektiriyor* (Ö1)" ve "*Türkiye'nin teknoloji alt yapısı sağlam değil bu nedenle uzaktan verimli olmaz* (28)" sözleri ile alt yapı sorununa dikkat çekmişlerdir.

Bazı öğrenciler ise "*teknoloji faydaları çok var büyük bir nimet ama bir şeyleri salt teknoloji ile götürmemek gerek* (Ö2, Ö28)", "*sınıf içerisinde gerekli teknoloji kullanılsın* (Ö2, Ö21, Ö15)", "*teknolojiyi yine etkin olarak kullanalım ama örgün eğitimden de vazgeçmeyelim* (Ö5)" ve "*uzaktan eğitim örgün eğitimin rakibi değil ortağı ve tamamlayıcısıdır* (Ö14)" cümleleri ile teknolojinin yüz yüze örgün eğitime destek için kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bazı öğrenciler de örgün eğitimi alternatifsiz gördüklerini "*örgün eğitimin yerini hiçbir şey tutamaz* (Ö25)", "*hiçbir şey örgün eğitim gibi olamaz* (Ö30)" ve "*evde geçirdiğim süreçte örgün eğitimin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gördüm* (Ö24)" ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin ayrıştığı bu üç kategori bilgisinden sonra analizlerin bulguları sırasıyla sosyal etkileşim, eşit olanaklar, verimsizlik ve hoca faktörü temalarına göre verilmiştir.

Bulgularda öğrencilerin yüz yüze eğitimi yeğlemelerinin en büyük nedeninin sahip oldukları arkadaşlıklar, dostluklar, öğretmen samimiyeti gibi sosyal etkileşimden kaynaklı kazanımlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler "*göz teması, rol model, konuşma, giyim, tutum bunlar yüz yüze eğitimde gözlenen ve faydası olan şeyler bunlar online eğitimde yoktur* (Ö1)" ve "*örgünde öğrenci-öğretmen samimiyeti, sıcaklık, sosyal hayat, empati var* (Ö29)" cümleleri ile sosyal etkinin önemine işaret etmişlerdir. Sosyal ortamın kazandırdığı faydaları öğrenciler altını çizerek ve defalarca vurgulayarak aşağıdaki cümleleri ile ifade etmişlerdir:

> "*Yüz yüze eğitimde sosyalleşme ve yardımlaşma da gelişiyor* (Ö6)"
>
> "*Sosyal ortam olmadığı için sosyal ortamdan gelen kazanımlarda yok* (Ö11, Ö7, Ö22)"
>
> "*Üniversitenin sosyal ortamında tartışma ve sohbet ile akran öğrenmesi* var (Ö17, Ö18, Ö24, Ö26, Ö5)"
>
> "*Uzaktan sosyal etkileşim ve fikir alışveriş yok* (Ö21)"
>
> "*Sosyal ortam, arkadaşlık, öğretmenle bir arada olma* (Ö23, Ö16, Ö1)"
>
> "*Örgünde arkadaşının yanında oturup dersi dinlemek çok keyifli oluyor. Tartışırız, öğreniriz, yardımlaşırız* (Ö27)"

Öğrenciler "*öğretmen etkileşimi şart bence* (Ö2)" diyerek öğretmen öğrenci etkileşiminin güven verdiğini "*öğrencinin öğretmenle aynı ortamda olması öğrenciye güven verir* (Ö6, Ö12, Ö1)" ve "*hocanın güler yüzünü yüz yüze görmek bize güven veriyor* (Ö27)" şeklinde dile getirmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler "*hem arkadaşların desteği hem öğretmenlerin desteği bizi motive ediyor yüz yüze eğitimde* (Ö4)" ve "*öğrenci dersin tüm duyu organlarına hitap etmesini istiyor* (Ö3)" diyerek sosyal etkileşimin diğer duygular için de önemli olduğundan söz etmişlerdir. Sonuç olarak örgün eğitimde öğrencilerin içinde olduğu sosyal çevre "*gerek sosyalleşme gerekse bilgi birikimi konusunda iyi gelişme ve öğrenme konusunda daha faydalıdır* (Ö5)". "*Üniversitedeki sosyal çevre sayesinde insan öğrenci olduğunu anlıyor* (Ö25, Ö14)", "*toplumda yaşamayı öğreniyor* (Ö30)" ve zaman geçtikçe öğrenciler "*yüz yüze eğitimi özlüyor, şuan kâğıt kalemi kullanmak bile mutluluk veriyor* (Ö30)" özlemini yaşıyorlar.

Eşit olanaklar teması altında öğrenciler "*herkes aynı olanaklara sahip değil* (Ö20, Ö22, Ö28)" diyerek birçok maddi olanaksızlıklar dile getirmişlerdir. "*Herkesin laptopu yok, bilgisayarı yok* (Ö4, Ö23)" ve "*internet ulaşımı, telefon yetersiz yani zorluk yaşadım* (Ö11)" sözleri maddi imkânsızlıkları göstermektedir. Teknolojik imkânsızlıklar yanında kız öğrenciler için ev ortamının örgün eğitimde olduğu kadar iyi bir öğrenme ortamı sunmamış olmasıdır. "*Bu süreçte evin kız çocuğu olarak çok zorlandık. Hem evdekilerle hem de okulla ilgilenmek zorunda kaldık* (Ö16)" cümlesi kız çocuklarının örgün eğitim ortamlarında bir nebzede olsa daha rahat öğrenme ortamlarına ve zamanlarına sahip olduklarını çok iyi dile getirmiştir. Öğrenciler "*örgün eğitim şartları eşit olmayan kişileri eşit şartlarda eğitim olanağı sunuyor* (Ö11, Ö12)" ve "*örgün eğitimde işimiz sadece öğrencilik olduğu için daha motive oluyoruz* (Ö4)" diyerek örgün eğitimi yeğlemelerinin iki önemli sebebini söylemişlerdir. Kısacası öğrenciler "*herkesin evinde aynı imkân olmayabilir. Bilgisayar, internet vs. bulunmayabilir. Bu noktada yine örgün eğitim olanakları geniştir. En azından okulumuzda bilgisayarla buluşabileceğimiz noktalar var, internet de aynı şekilde, kaldığımız yurtlar da bize bu olanakları sağlamaktadır* (Ö16)" demektedirler.

Yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre verimli olduğu öğrenciler tarafından dile getirilen bir diğer husustur. Öğrenciler verimlilik sorununu "*örgün eğitim yazı, uzaktan eğitim söz gibidir; söz uçar, yazı kalır* (Ö3)" ve "*uzaktan eğitim verimli olmuyor, başarısız* (Ö27)" sözleri ile dile getirmişlerdir. Verimsizliğin nedeni olarak yüz yüze olmayınca derslerin sıkıcı olması, ilgi azalması ve uygulama yapılamaması gibi nedenler gösterilmiştir. "*Öğrenciler sıkılıyor ve derse katılım kısa sürüyor* (Ö7)", "*uzaktan eğitim çok sıkıcı ve gereksiz* (Ö17)", "*uzaktan eğitimde bir umursamazlık, ilgisizlik var* (Ö23, Ö5, Ö3)", "*örgün eğitimde ciddiyet ve titizlik var, sanalda yok* (Ö22)" ve "*dersten kopma oluyor, gereken önem verilmiyor* (Ö28, Ö14)" ifadeler örgün eğitimin daha verimli olduğuna işaret etmektedir. Bu ilgisizlikten kaynaklı verimsizlik durumu verilen görevlerin yapılmamasında da kendini göstermektedir. Öğrenciler "*ders yükü çok fazla, hangi birine yetişelim* (Ö13, Ö30)", "*gönderilen materyaller, okumalar, pdfler büyük çoğunlukla okunmuyor* (Ö16)" ve "*hocaların gönderdiği birçok şeye bakmıyorum bile* (Ö20)" şeklindeki ifadeleri ile artan sorumluluk bocalaması ve verimsizliği yaşadıklarına işaret etmişlerdir.

Uzaktan eğitimde uygulama yapılamaması verimi düşüren başka bir husus olarak görülmüştür. Bu hususu öğrenciler "*teorik dersleri bir şekilde hal ederiz ama uygulamalı dersler hoca gözetiminde olmalı* (Ö11, Ö17)" ve "*yüz yüze eğitimde uygulama var, örneğin altı şapka tekniği, uzaktan eğitimde drama uygulanamıyor* (Ö21, Ö10)" cümleleri ile ifade etmişlerdir. Son olarak hazır olmama, "*henüz bazı üniversitelerimiz, hocalarımız hazır değil* (Ö14)" ve teknolojik bilgi yetersizliği, "*öğretmenler ve öğrenciler teknoloji bilgisi olarak yetersiz* (Ö15)" verimsizliğe yol açan diğer hususlar olarak öğrenciler tarafından dillendirilmiştir.

Öğrenciler hoca faktörünü de yüz yüze eğitimi tercih etmede bir gerekçe olarak sunmuşlardır. Ders hocasının kontrol mekanizmasını işletmesi, dönütleri ve sorunların çözümlerini yüz yüze

hemen çözmesi öğrenciler için örgün eğitimi tercih sebeplerindendir. "*Yüz yüze eğitimde öğretmen kontrolü daha iyi şekilde var* (Ö8)", "*hemen dönüt var* (Ö14, Ö21)", ve "*hemen sorun çözme* (Ö15)" cümleleri öğrencilerin gerekçelerini vermektedir. Öğrencilerdin birisi "*bu süreçte en çok karşılaştığımız sorunlardan biri de budur. Bazı öğretim üyelerimiz tam olarak ne istediğini bize aktaramamasından kaynaklı iletişim kopukluğu yaşadık. Bu süreç bizi açıkçası yıprattı. Örgün eğitimde hemen dönüt alabiliyorduk en azından* (Ö16)" diyerek tüm durumu özetlemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştıran çalışmalarda tercih noktasında üç faklı durum ile karşılaşmak mümkündür. Tercih noktasında yüz yüze eğitimi tercih edenler (Yalman, 2013), uzaktan eğitimi tercih edenler (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2013; Kitiş, 2010) ve kararsız olanlar (Limon, 2014) şeklinde bulgular çıkmaktadır. Bu araştırmada çıkan sonuç ise farklı gerekçeler gösterseler bile tüm öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime yeğlemeleridir. Yeğleme gerekçeleri dört tema altında toplanmıştır. Öncelikle öğrenciler örgün eğitimin onlara sağladığı sosyal ortamın hem duygusal hem öğrenme yönünden büyük bir ayrıcalık olduğunu düşünmektedirler. Bu sosyal ortam geniş anlamda arkadaş, öğretmen, fiziki çevre, kantin gibi bir bütün şekilde dile getirilmeye çalışılmıştır. Gelişimlerindeki büyük faktörün bu bütün çevre etkisi olduğunu öğrenciler altını çizerek belirtmişlerdir. Summer ve Hostetler (2002) yaptıkları çalışmada da yüz yüze eğitimin sosyal olma ihtiyacını giderdiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin örgün eğitimi yeğlemelerinin ikinci önemli nedeni ise yaşadıkları maddi olanaksızlıklar nedeniyledir. Bilgisayar, iyi bir telefon, internet olanağı herkesin sahip oldukları olanaklar olmadığını ve örgün eğitim ortamlarında bir şekilde bunlara ulaşmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle kız öğrencilerin evde farklı sorumluluklar altına girdikleri ve örgünde olması gerektiği gibi tek işlerinin öğrencilik olmadığını ve bunun da örgünü yeğleme de önemli bir neden olduğunu belirtmişlerdir.

Örgünü yeğleme de diğer bir nedenin ise öğrencilerin uzaktan eğitimde verim alamamaları olmuştur. Öğrenciler özellikle örgün eğitimdeki bazı kuralların zorunlu olması sayesinde bir düzenin olduğunu ve bunun öğrenmelerinde iyi bir durum oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu zorunluluk onları dersi ciddiye almalarını, görevlerini yerine getirmelerini ve böylece verim almalarını sağlamaktadır. Ersoy (2015) da öğrencilerin yüz yüze eğitimi etkili gördüklerini ve yüz yüze eğitim almak istediklerini bulmuştur. Uzaktan eğitimde bu sorumluluklar öğrencilerin iradesine bırakıldığı için umursamazlık ve önemsememe durumlarını öğrenciler kendilerinde gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitimde uygulama yapmanın sınırlı ve zor olduğunu bu nedenle örgündeki uygulamaların yüz yüze eğitimi daha verimli yaptığını da belirtmişlerdir.

Yüz yüze eğitimi yeğlemenin son nedeni olarak öğrenciler hocanın arada bir teknoloji olmadan doğrudan kendileri ile muhatap olması olduğunu belirtmişlerdir. Böylece, öğrencilere göre, ders kontrolünün hocada olması, sorunları çözmesi, dönüt vermesi uzaktan eğitime göre daha hızlı ve etkili olmaktadır. Teknoloji aracılığı ile ders hocasına ulaşmasının ve dönüt beklenmesinin öğrencilerin alışkın olmadığı bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020) çalışmasında öğrenciler öğretim elemanı ile etkileşimli bir şekilde ders işleme durumunun öğrenmeleri açısından daha faydalı ve daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak uzaktan eğitimin öğrenciler tarafında çeşitli nedenlerden dolayı benimsenmediği görülmektedir. Uzaktan eğitimde birçok aksaklıların yaşandığı ve stresin olduğu bir dönemde öğrencilerin örgün eğitimdeki ortamları, alışkanlıkları, etkileşimleri ve verimi istedikleri netice olarak söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma kovid-19 ve öğrencilerin KPSS'ye hazırlandıkları bir dönemde yapılmıştır. Bu iki durum öğrencilerin üzerinde stres oluşturduğu için araştırmaya bir sınırlılık olarak yansımış olduğu düşünülmektedir. Literatürde stresin insanların duygu durumunu ve dolayısıyla sağlıklı düşünmesini etkilediği yönde bulgular mevcuttur (örneğin bkz. Cenkseven Önder ve Utkan, 2018). Bu nedenle daha normal zamanlarda bu araştırmaya benzer çalışmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

Katılımcıların araştırmacının derse girdiği bölümlerin öğrencileri olması ayrıca bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Öğrenciler fikirlerini özgür ve nesnel dile getirmeye çekinmiş olabilirler. Bu nedenle böyle çalışmaların araştırmacı ile herhangi bir bağı olmayan kişiler ile yapılması önerilmektedir.

Son olarak ve bizce en önemli sınırlılık öğrencilerin düşüncelerinde duygusal davranmış olabileceklerdir. Sonuç itibariyle son dönemlerinde beklenmeyen bir salgınla mezuniyet törenlerini yapmadan ve vedalaşmalar olmadan uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum onların örgün eğitimi tercih etmelerinde sosyal etkileşimi altı çizili bir neden olarak göstermelerinin bir sebebi de olabilir. Bu nedenlerden dolayı çalışmanın sınırlılıklarının aza indiği normal zamanlarda ve alt sınıflarda tekrarlanması araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

Bains M., Reynolds, P. A., McDonald, F. & Sherriff, M. (2011). Effectiveness and acceptability of face-to-face, blended and e-learning: a randomised trial of orthodontic undergraduates. *European Journal of Dental Education* 15(2): 110-117. DOI: 10.1111/j.1600-0579.2010.00651.x

Cenkseven Önder, F. ve Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3): 1004-1019. DOI: 10.17860/mersinefd.444876

Chen, T., & Chen, T. (2006). Exploring Learner Perception of E-Learning Effectiveness in the Workplace Learning Context Based on Diffusion of Innovations (DOI) Model. *Semantic Scholar (Online)*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518676.pdf

Clark, R. D., Weekrakone, S. & Rock, W. P. (1997). A hypertext tutorial for teaching cephalometrics. *British Journal of Orthodontics* 24(4): 325-328. DOI: 10.1093/ortho/24.4.325

Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2013).Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83,* 388-392.

Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.

Ersoy, N. Ş. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 95-106.

Harasim, L. M. (2017). *Learning theory and online technologies*. New York, NY: Routledge

Hobson, R. S., Carter, N. E., Hall, F.M. & Atkins, M. J. (1998). A study into the effectiveness of a text-based computer-assisted learning program in comparison with seminar teaching of orthodontics. *European Journal of Dental Education* 2(4): 154-159. https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.1998.tb00052.x

Jaques, D., & Salmon, G. (2007). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments* (4th ed.). Abingdon, Oxon: Routledge

Kennedy, G. (2013). Understanding our present. *Paper presented at the 30th ASCILITE conference*, Macquarie University, Sydney.

Kitiş, A.C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği).* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Marriott Professor, N., Marriott, P. & Selwyn, N. (2004). Accounting undergraduates' changing use of ICT and their views on using the Internet in higher education–a research note. *Accounting Education*, 13:sup1, 117-130, DOI: https://doi.org/10.1080/0963928042000310823

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed). SAGE Publications.

Oteng-Ababio, M. (2011). Door of hope or despaır: students‘ perception of distance education at university of Ghana. *Turkish Online Journal of Distance Education*-TOJDE, Volume: 12 Number: 3.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.

Summer, M. ve Hostetler, D. (2002). A Comparative study of computer conferencing and face to face communications in system design. *Journal of Interactive Learning Research.* 13,(3), 277-291.

Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional Development in Education*, 42(2), 258–275.

Ward, M., Peters, G. & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11 (3), 57–77. https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i3.867

Yalman, M. (2013).Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (Moodle) Memnuniyet Düzeyleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (8),* 1395-1406.

Zhao, H., Chen, L. & Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, Vol 45, No 5, pp. 941–958 doi:10.1111/bjet.12118

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Küreselleşme Perspektifinde Türkiye'de Gelir Dağılımı ve Yoksulluk

Hüseyin Saltan[1]

Özet

Ülkelerarası piyasa koşullarının serbestleşmeye yönelik çabaları sonucunda ortaya çıkan küreselleşme, ekonomik boyut itibari ile gelir dağılımı ve yoksulluk konularında, adaletsizliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. BM raporlarında da küreselleşmenin sonuçlarından biri olarak açıklanan gelir dağılımı ve yoksulluk sorunu, yalnızca belirli ülkelerin değil bütün dünyanın sorunu olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, küreselleşme ile birlikte en önemli sorunlardan biri haline gelen adaletsiz gelir dağılımı ve yoksulluk sorunu Türkiye için değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ile ortaya çıkan sonuç, küreselleşme ile etkisi daha fazla hissedilmeye başlanan gelir paylaşımı ve yoksulluk sorunlarının Türkiye için de geçerli olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, yoksulluk, gelir dağılımı

Abstract

Globalization, which emerged as a result of the liberalization efforts of the international market conditions, has caused injustice in terms of income distribution and poverty in terms of economic dimension. The problem of income distribution and poverty, which is described as one of the consequences of globalization in the UN reports, is considered as the problem of not only certain countries but the whole world. In this study, unfair income distribution and poverty, which has become one of the most important issues for Turkey were evaluated with globalization. This assessment by the result, with the effect of globalization is that it also applies to Turkey to begin to be felt more revenue sharing and poverty.

Keywords: Globalization, poverty, income distribution

Giriş

Zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde farklı toplumlarda hatta aynı topluluğun içindeki farklı gruplarda değişiklik gösteren ve dinamik bir olgu olan gelir dağılımı ve yoksulluk, geniş olmanın yanında karmaşık bir tanımlama gerektirmektedir. Birçok farklı disiplinin merkezi çalışma alanı içinde bulunan bu iki olgu, nedenleri ve sonuçları itibari ile her ülke nazarında farklı kategorilerde değerlendirilmekte, yarattığı sonuçlar itibari ile de aynı insani trajedilere yol açmaktadır.

[1] Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyasi Coğrafya Doktora Öğrencisi

Küreselleşme ile ilişkilendirilen kavramların başında gelen gelir dağılımı ve yoksulluk, daha çok Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası çalışmalarıyla çok boyutlu bir düzlemde ele alınmıştır. Yoksulluğun küreselleşme ile bağlantılı olarak olumlu ya da olumsuz bir boyut kazandığına dair tartışmaların temelinde ise, veri sağlayıcı ve politika üretici konumda olan Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası kurumları yer almaktadır. Bu kurumlardan özellikle UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) örgütü yoksulluk kavramı ile ilişkili İnsani Gelişmişlik Endeksi'ni ortaya koyarken, Bretton Woods Kurumu olarak IMF ve Dünya Bankası ise mutlak yoksulluk kavramı ile yoksulluğu gelir düzeyleri bağlamında ilişkilendiren bir yaklaşım benimsemektedir. Bu örgütler temelinde, küreselleşmenin yoksulluk üzerinde olumsuz bir etki yarattığına dair görüşler UNDP verilerini kullanmayı tercih ederken; küreselleşme ile yoksulluğu olumlu olarak temellendiren çalışmalar ise, Dünya Bankası verilerini ve argümanlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Bu durumun yanında gerek UNDP, gerekse Dünya Bankası temelli çalışmalar yoksulluk yaklaşımlarında ortak bir payda teşkil etmemekle birlikte; birbirlerini mutlak bir biçimde geçersiz kılabilecek özelliğe de sahip değillerdir (Tireli, 2009, s. 11).

Küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan gelir dağılımı ve yoksulluk sorununu önleme çabalarının, Türkiye özelinde de karşılık bulduğu görülmektedir. Bu çabaların karşılığı olan çıktılar, zaman içinde farklılık gösterse de gelir dağılımı ve yoksulluk konularında çalışmaların arttığı söylenebilir. Özellikle Buğra ve Keyder (2003) UNDP için hazırladıkları raporda belirttikleri "yeni yoksulluk" tanımlamasında, Dünya Bankası gibi kuruluşların yoksulluk konusunu toplumsal ilişkilerden uzak, aritmetik boyutlarıyla gündeme gelmesini eleştirmekte ve sosyal bilimler literatüründe Fassin (1996) tarafından açıklanan "toplumsal dışlanma", "alt sınıf" ve "kenardalık" kavramları ile Türkiye'deki gelir dağılımı ve yoksulluğu açıklamaktadır (Demirgil, 2018; Evcim, vd, 2019). Bununla birlikte gelir dağılımı ve yoksulluğun farklı açıklamalarına dair amprik çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar genel itibari ile yoksulluğun farklı parametreleri üzerine olup, temelde Türkiye'de gelir dağılımı ve yoksulluğun nedenleri üzerinedir.

Kapitalizm ve Gelir Dağılımı

Köken itibari ile 14. ve 15. yüzyıllara dayanan kapitalizm (Kakıç, 1979, s. 3) piyasa düzenlemeleri ile birlikte, politik temsil, hukuk, kamu yönetimi ve alt sistemlerin koordine edilmesine yönelik bir çözüm arayışı sonucunda ortaya çıkmıştır (Heller, 2009, s. 1).

Kapitalizmi açıklayan tanımlamaları temelde dörde ayırmak mümkündür. Bu tanımlamalardan ilki kapitalizmi "birikim" olarak vasıflandıran açıklamalardır (Alptekin, 2015, s. 232). Kapitalizmin sermaye birikimi üzerine önemli bir tespit Immanuel Wallerstein tarafından yapılmıştır. Wallerstein, kapitalizmin dünya ölçeğinde bir birikim sistemi olarak tanımlamıştır (Wallerstein, 1993, s. 146). İkinci tanımlamada ise iktisadi üretimdeki tekelleşme eğilimleri ile kapitalizmi ilişkilendirilmekte ve piyasa hakimiyeti ile kontrolüne yönelik iktisadi üretim tarzları açıklanmaktadır (Özel, 1995, s. 215). Kapitalizmi temel anlamda üretim ve emek arasındaki yabancılaşma eğilimi ile açıklayan üçüncü tanımlama ise Marx tarafından yapılmıştır. Marx'a göre bir yerde, üretim araçları kontrolünü tekelleştirmiş olan sermaye sahipleri (burjuvazi) ve beden gücünü üretim için ücret karşılığında işverene arz etmek isteyen (proleterya) işçiler var ise, orada kapitalizmin özünden bahsetmek mümkün hale

gelmiş demektir (Marx, 2015). Dördüncü tanım ise Weber (1999) tarafından, kapitalizm ile rasyonalizmin ilişkilendirilmesi ile yapılmaktadır. Bu tanımlamada, kapitalizm sınırsız kar etme güdüsünden ziyade, güdünün akıl tarafından dizginlenmesi ile ortaya çıktığını vurgulanmaktadır. Bu tanımlama ile akılcı iktisadi üretim sistemi ve kapitalizm, birlikte açıklanmaktadır. Bunun yanında Weber, "Rasyonel Sermaye", "Para Serbestisi", "Rasyonel Hukuk", "Rasyonel Para Muhasebesi", "Rasyonel Teknoloji" ve "İktisadi Hayatın Ticarileştirilmesi"'ni kapitalizmin var olabilmesine bağlamaktadır. Bu unsurlar temelinde kapitalizm, özgür işgücünün örgütlenmesi olarak açıklanmaktadır (Weber, 1999).

Kapitalist dünya sistemi içinde üretim biçimi dikkate alındığında Immanuel Wallerstein'ın tanımlaması önemlidir. Wallerstein'a göre kapitalizm ilk olarak "pazar ticaretinin" eksiksiz bir şekilde gelişmesi ile on altıncı yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda ortaya çıkan kapitalizmin temel özelliği, *"satış sonucu azami kârı gerçekleştirmek amacıyla bir pazara yönelik üretim"*'dir. Kapitalist üretim sürecinde genişleme sınırı ise daha çok, üretimin karlı olduğu noktayı ifade etmektedir. Özellikle 16. ve 18. yüzyıllar arasında Avrupa'da tek iş bölümü ile yapılan üretim dünya pazarına, satış (kâr), amacıyla yapılmıştır (Wallerstein, 1983, s. 40-41).

Wallerstein, temel kapitalizm analizinde "dünya sistemi"'ni analiz ederek bu sistemin parçaları arasındaki ilişkiyi iş bölümü olarak açıklamış ve dünya pazarı ile bölgeler arasındaki eşitsiz değer akışına odaklanmıştır (Yarkin, 2019, s. 171). Wallerstein, bunun yanında kapitalizmin her tarihsel sistemden sonra daha fazla refah arttırıcı olabileceğine vurgu yapmıştır (Wallerstein, 1983, s. 101).

> *"Kapitalizm, üretimde etkinliği yükselterek kolektif refahı da büyük ölçüde artırmıştır. Refah her ne kadar eşitsiz bir biçimde dağılmışsa da, herkesin diğer ve önceki tarihsel sistemlerde mümkün olandan daha yüksek bir düzeyde pay alabilmesini sağlamıştır."*

Wallerstein'ın belirttiği kapitalist dünya ekonomisindeki bölgeler arasındaki ilişkiler çevre, yarı çevre ve merkez bölgelerden oluşmakta ve bölgeler meta zincirlerinin yanı sıra, bütünleşmiş üretim süreçleriyle ilişkiye geçmektedirler. Wallerstein açıklamasına;

> *Meta zincirlerinden söz etmek, kapitalizmin tarihsel gelişmesi boyunca işlevsel ve coğrafi bakımlardan gitgide daha yaygın, eşzamanlı olarak da gitgide daha hiyerarşik bir durum alan, geniş kapsamlı bir toplumsal iş bölümünden söz etmek demektir. Üretim süreçlerinin yapısındaki bu mekân hiyerarşikleşmesi, dünya ekonomisinin merkez ve çevre bölgeleri arasında yalnızca bölüşüm ölçütleri (reel gelir ve yaşam düzeyleri) açısından değil, daha da önemlisi, sermaye birikiminin yerleri açısından görülmemiş büyüklükte bir kutuplaşmaya yol açmıştır…*

Wallerstein'a göre meta zincirinin oluşturmuş olduğu "*mekân-hiyerarşikleşmesi*", dünya sisteminde kutuplaşma alanları yaratarak çevrelerin ve merkezlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bunun yanında meta zincirleri, kapitalizm sistemi içerisinde eşit olmayan bölümünü de ifade etmektedir. Eşit olmayan iş bölümü, beraberinde hiyerarşinin doğuşunu da getirir ve bu hiyerarşi içinde üst tabaka

merkezleri, alt tabaka ise çevreyi oluşturur. Merkez-çevre ilişkisi, genel itibari ile dünyada üretilen toplam kâr veya artığın bölgeler arasındaki eşit olmayan dağılımını göstermektedir. Hiyerarşi aynı zamanda sermaye birikimi, yaşam düzeyi ve reel gelir açısından da kutuplaşmanın ortaya çıkmasına neden olur (Wallerstein, 1983).

Wallerstein'ın belirttiği hiyerarşinin reel gelir eşitsizliğine neden olması, kapitalist sistemde gelir dağılımında da adaletsizliğin yaşanmasını neden olduğu söylenebilir. Toplumsal ve bireysel sınıflar arasındaki gelir farkı ve adaletsizlik, her çağda ortaya çıkmasına rağmen yoksulluk, gelir eşitsizliği ve gelir adaleti sanayileşme ve aynı dönem kapitalizm ile özel bir önem kazanmıştır. Geleneksel pre-kapitalist ekonomilerin geçimlik karakteri ve toprağa dayalı üretimin zenginliği sınırlandırması, toprağa bağlı zenginlik sahibi ile siyasal gücü elinde bulunduranları birbirinden ayırmamakta, böylelikle zenginliğin tek elde toplanması engellenmekteydi (Koray, 2000, s. 183).

Geçimlik ekonomi temelde bölüşüm problemlerinin ölçeğini azaltırken, toplumsal anlamda yoksulluk problemlerini azalttığı gibi toplulukların iç dayanışmasını arttırmakta ve bir tür yeniden dağıtım fonksiyonu görmektedir. Karl Polanyi *"Geçim sınırında yaşayan toplumlarm hiçbirinde bireyin açlıktan öldüğü görülmez."* diyerek geleneksel toplumların bireylerini koruduğunu ve 16 yüzyıl Avrupa'sına kadar bu durumun geçerli olduğunu ifade etmiştir (Polanyi, 2016). Buna rağmen kapitalist piyasa yapısı, sunduğu büyük zenginliklerin yanında devasa eşitsizlik ortamı da yaratan karakteri ile geleneksel ve geçim sınırı toplumlarından farklı bir yapı meydana getirmektedir. Polanyi (2016) gibi Ernest Mandel'de (2008) kapitalist sermayenin eşitsiz yapısına vurgu yapmaktadır. Bunun yanında Mandel eşitsiz bir şekilde gelişmenin sermayenin tam da özü gereği olduğunu söylemektedir.

Piketty (2014) sermayenin milli gelir içindeki payını formüle ettiği çalışmasında, ülkeler arasında yapısal sorunların çözülmesinin ardından gerçekleşecek olan büyümenin gelişmiş ülkeleri yakalayacağını yönündeki yakınsamasına, ülkeler arasındaki *"teknolojik bilgi, beceri ve eğitimi edinmeleri"* ile mümkün olabileceğine vurgu yapmıştır. Bunun hız kazanmasını ise ticari açıklık ve ülke nüfusunun eğitilmesi ile mümkün olabileceğini açıklayan Piketty (2017) kamu kurumlarının bu eğitim konusunda seferber edilmesini de tavsiye etmektedir.

Chang (2012) ise, ekonomik kalkınmaya yönelik neo-klasik iktisadi bakış açısını eleştirdiği çalışmasında, Uzak Doğu Asya ülkelerinin kalkınmalarındaki temel dinamiklerle, pür serbest piyasa ile kalkınan gelişmiş ülkeleri karşılaştırmış ve kalkınmanın yalnızca serbest piyasa ile mümkün olabileceğine dair görüşlerin doğruluğunu tartışmıştır. Bu açıdan bakıldığında Chang (2012), ülkeler arasındaki gelişmişlik farkının aslında kapitalist ülkelerin arzuladıkları bir durum olduğunu söylemektedir.

Bölüşüm Teorileri

Bir ülkede üretim faktörü olarak tanımlanan toprak, işgücü, sermaye ve girişimci gibi unsurların toplam gelirden aldıkları payı ifade eden bölüşüm teorileri, özellikle gelir eşitsizliklerinin açıklanması noktasında önemli bir teorik altyapı oluşturmaktadır.

Doğal düzene dayanan bir piyasa ekonomisi temelinde ve Adam Smith (2006) tarafından şekillenen klasik ekonomi anlayışında, devletin ekonomiye yönelik müdahalesinin en az olduğu, üretimi

sınırlayan engellerin ortadan kaldırıldığı, mal ve hizmetlerin serbest bir şekilde değişiminin mümkün olduğu bir piyasa ekonomisi vardır.

Smith (2006), ekonomik anlamda üç sınıfa böldüğü toplumu toprak sahibi, emekçi sınıf ve kapitalist olarak ayırmış ve bu sosyal sınıfların milli gelirden aldıkları payları ise rant, kâr ve ücret olarak isimlendirmiştir. Bu üç sınıfın gelir paylarına yönelik incelemesinde ise "klasik bölüşüm teorisi"nin esaslarını belirtmiştir. Smith emeğe yönelik talebin, ücret seviyesini belirlediğini ve ücret miktarının ise işveren ve işçi arasındaki pazarlık sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu pazarlık sonucunda ortaya çıkan ücret ise ancak belli bir seviyeye kadar düşürülebilir ve bu ücret düzeyi ise "Geçimlik ücret" olarak adlandırılır. Smith'e göre uzun dönemde yükselebilen bu ücret aynı zamanda ekonomik ilerlemenin de bir göstergesidir (Tayyar ve Çetin, 2013, s. 110).

David Ricardo (2016) ise, bölüşüm teorisinde rantı, kâra göre daha fazla açıklamıştır. Ricardo tarımsal üretime dayalı olarak açıkladığı teoride, gelir dağılımı ve üretim koşullarının değişmesinin malların değişim oranlarını da değişeceğini belirtmiştir. Mutlak değer ya da göreli değer olarak incelenen değişimlerde; malların değeri mutlak değer oranlarını, değişim ya da fiyat oranları da göreli değerleri belirtmektedir.

1929 yılında Büyük Buhran döneminde ortaya çıkan John Maynard Keynes (1883-1946), klasik iktisat teorisinin tersine tavsiye ettiği devlet müdahalesine dayalı ekonomik yapı ile vergi oranlarını düşürücü, kamu harcamalarını arttırıcı politika önerilerinde bulunmuştur. Keynes'in analizinde bölüşümü açıklayan iki temel varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlardan ilki, kısa süreçlerde parasal ücretlerin sabitliği; ikincisi ise, yatırımların tasarruflardan bağımsız bir şekilde gerçekleşmesidir. Bu durum yatırım ve tasarruf arasında bir dengesizlik unsuru oluşturmakta ve bu dengesizliğin ise ortadan kaldırılması gerekmektedir. Yatırımlar ile tasarruflar arasındaki dengenin sağlanması aynı zamanda toplam gelir ve kâr arasındaki dağılımı da etkileyecektir (Ataman, 1996, s. 54-55).

Keynes (2012), esas olarak üretim miktarını arttırarak gelir ve istihdam düzeyini arttırmayı hedeflemektedir. Eksik istihdam analizinin yaptığı "Genel Teori" kitabında gelir dağılımından çok, gelir ve istihdam seviyeleri ile ilgilenmiştir. Keynes "Genel Teori" kitabında özellikle 19. yüzyıl sonlarından itibaren, İngiltere'de dolaysız vergilerin gelir dağılımı üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik etkilerini incelemiş ve dolaysız vergiler ile birlikte insanların risk iştahının azalacağı, bu nedenle de sermaye artışının yüksek gelire sahip bir kesimin tasarrufları ile şekilleneceğini belirterek bu durumu eleştirmiştir. Bunun yanında Keynes, sermaye artışının kaynağı olarak gördüğü yatırımların tasarruflardan bağımsız olduğu görüşündedir. Kitabında gelir dağılımına yönelik bir teori oluşturmayan Keynes, daha sonra ortaya çıkacak olan bölüşüm teorilerinin temel varsayımı olan yatırımların tasarruflardan bağımsız olduğuna dair görüşünü ortaya çıkarmıştır.

Gelir bölüşümü teorisinde Marx'ın söylemleri genel itibari ile Ricardo'nun artık ilkesine dayanmaktadır. Ancak Marx, azalan verimler kanununu reddettiği için rant ve kar arasında bir ayrım yapmamıştır. Marx ayrıca, sermaye birikimi nedeni olarak Ricardo'nun tersine kapitalistler arasındaki rekabete dayandırmaktadır (Aktan ve Vural, 2002, s. 126). Marx'ın gelir bölüşümü teorisi, daha çok emek-değer ile artı-değer teorileriyle temellenmektedir. Bu teoriye göre, bir mal veya hizmetin değerini,

onu üretmek için gerekli olan emek miktarı belirlemektedir. O mala harcanan emekle malın değeri ise doğru orantılıdır. Bu duruma ise değişim değeri denilmektedir (Kazgan, 2018, s. 304-305).

Genel itibari ile değerlendirildiğinde, Klasik iktisatçıların bölüşümü emek-değer kuramı ile açıkladığı görülmektedir. Bunun yanında Marx ise kapitalizmin, emek ürününün tamamının emeğe gitmesini önlediğini artık değerin ise kapitalist tarafından ele geçirildiğini ayrıca, bölüşümün bu özelliğinin kapitalizm yasalarından doğduğunu bu nedenle de sistemde reformun mümkün olmadığını belirtmektedir.

Neo-klasik bölüşüm kuramı temel itibari ile ekonomik olgular ile toplumsal yapıları ayrı ayrı ele almaktadır. Kuramın genel hipotezinde belirtilen denge durumunda, faktörlerin marjinal katkıları ölçüsünde gelir elde etmelerinin, tarafların oyunun kurallara uyması ile koşullandırılması, tüm piyasalarda tam rekabetin hâkim olmasına ve üreticilerin kar maksimizasyonuna bağlanmıştır. Buradan hareketle Neoklasik yaklaşımın bölüşüm olgusunu, yalnızca faktör fiyatlarının belirlenmesi olarak gördüğü ve bireyler arasında gelir bölüşümünü etkileyen faktörleri ise göz ardı ettiği söylenebilir. Ücretin tunç kanunu gereğince sermaye sahiplerinin refahını sağlamaya yönelik, emeğin ulusal gelirden aldığı payın sınırlı tutulması, Klasik ve Neoklasik iktisadi anlayışının bir sonucu olarak da düşük tutulan ücretlerin emeği daha verimli hale getireceği varsayımı, devletlerin ekonomik performanslarında başarısız olmalarına neden olmuştur. Özellikle liberal politikaların ekonomilere daha faza nüfuz etmeye başladığı 1980'li yıllardan günümüze ekonomik krizlerin periyodik sıklığının artması, üretim düzeyi ve verimliliğin istenilen düzelerde olmamasına ve gelişmiş ülkelerde kalıcı işsizliğin kronik hale gelmesine ile gelir dağılımının giderek daha fazla bozulmasına neden olmuştur. Bu durum, küresel anlamda yaşanan ekonomik krizler ile birlikte hâkim durumda olan iktisadi paradigmaların reel ekonomik problemleri açıklayıcılığının sorgulanmasını beraberinde getirmekle birlikte, alternatif politika arayışlarını da gündeme getirmiştir.

Gelir Dağılımı ve Eşitsizlik Ölçütleri

Ülke içinde belirli dönemlerde üretilen milli gelirin; bireyler, toplumsal gruplar, hane halkları, üretim faktörü sahipleri ve bölgeler arasında bölüşümünü ifade eden gelir dağılımı temelde; bölgesel, kişisel, fonksiyonel ve sektörel olmak üzere dört farklı şekilde tanımlanmaktadır (Çalışkan, 2010, s. 92).

Bölgesel gelir dağılımı, ülke içinde farklı bölgelerde bulunan kişilerin milli gelirden aldığı payları ifade etmektedir. Bu gelir dağılımı türünde ülke içinde farklı coğrafi bölgelerde bulunan yerlerin gelişmişlik farkları gözetilebilir. Genel itibari ile gelişmiş ülkelerde bölgeler arası gelir dağılımı, gelişmekte olan ülkelere kıyasla daha dengelidir (Pehlivan, 2009, s. 23-24).

Gelir dağılımı tanımlamalarından bir diğer olan sektörel gelir dağılımı, ülke içinde faaliyet gösteren sektörlerin milli gelirden aldıkları payı ifade etmektedir. Bu gelir dağılımı türü, ülke içindeki iktisadi sistemin karakterini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Özellikle mal, hizmet, sanayi ve turizm sektörü gibi önemli sektörlerin lehine ya da aleyhine gelişimini göstermesi bakımından, iktisadi literatürde sıklıkla kullanılmaktadır (Türk, 2003, s. 314).

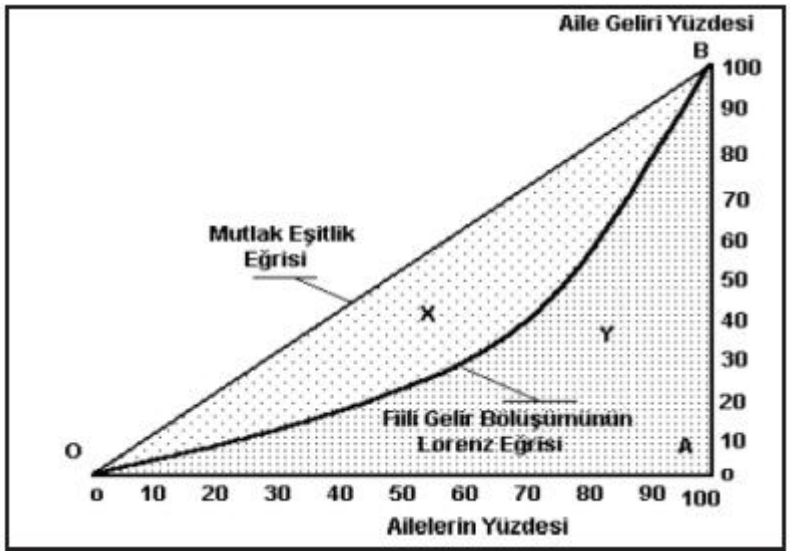
Milli gelirin elde edilmesine katkı sunan üretim faktörlerinin milli gelirden aldığı payı gösteren fonksiyonel gelir dağılımı, milli gelirin rant, faiz, ücret ve kar arasındaki dağılımını dikkate almaktadır (Pehlivan, 2009, s. 24).

Gelir dağılımında son tanım olan kişisel gelir dağılımı ise, milli gelirden kişi veya tüketicilerin aldıkları payı ifade etmektedir. Bu dağılım türü, üretim sonucunda elde edilen faktör paylarının yine faktör payları arasındaki bölüşümünü ifade etmektedir. Bu gelir dağılımı türünde önemli olan elde edilen gelirin miktarıdır (Aydın, 2012, s. 148).

Yoksulluk ve gelir dağılımına dair farklı disiplinlerin ve farklı akımların ortak bir tanım üzerinde uzlaşamaması, bu parametrelerin ölçülmesinde çeşitli endekslerin geliştirilmesine neden olmuştur (Çeştepe ve Genç, 2011, s. 54). Bu nedenle dünyada yoksulluk ve gelir dağılımı ölçümlerine yönelik farklı hesaplamalar mevcuttur. Bu hesaplamalar ülkelerin kendi iç dinamiklerinin uygunluğuna göre farklılık gösterebilmektedir. Türkiye'de ise TUİK tarafından yoksulluk ve gelir dağılımına ilişkin; Lorenz Eğrisi, Gini Katsayısı ve yüzde paylar analizleri kullanılmaktadır (TUİK, 2008).

Gelir dağılımında analizinde kullanılan ölçütlerden birisi Lorenz Eğrisidir. Bu ölçümde gelir dağılımındaki eşitsizlik grafiksel olarak gösterilmektedir. Eğrinin yatay eksini kişi ya da hane halkının kümülatif yüzde payını, dikey eksen ise kişi ya da hane halkının elde ettikleri gelirin kümülatif yüzde payını göstermektedir (Aktan ve Vural, 2002).

Grafik 1. Lorenz Eğrisi



Kaynak. (Aktan ve Vural, 2002, s. 21)

Gelir dağılımı eşitsizliğine kullanılan yüzde paylar analizinde hane halkları, küçükten büyüğe doğru 5, 10 ve 20'lik yüzde guruplara ayrılmaktadırlar. Oluşturulan yüzdelik dilimlerin toplam gelirden aldıkları paylar ise en yüksek yüzde 20'lik gelir gurubuyla en düşük yüzde 20'lik gelir durumunun

oranlaması ile elde edilmektedir. Elde edilen oranın büyük çıkması gelir adaletsizliğinin yaşanmasını, küçük çıkması ise azalmasını ifade etmektedir (TUİK, 2008).

Gelir dağılımı adaletinin ölçümünde sıklıkla kullanılan Gini katsayısı ise temelde Lorenz Eğrisine dayalı olarak hesaplanmaktadır. Farklı gelir gruplarının milli gelirden aldıkları paya göre şekillenen Lorenz eğrisi temel alınarak hesaplanan ve 0 ile 1 arasında değer alan bir hesaplama olan Gini katsayısında, temel değerin 1'e yaklaşması, ülke içindeki zengin ve fakir arasındaki gelir dağılımı adaletsizliğinin açılmasını; değerin 0'a yaklaşması ise bu gelir dağılımı adaletsizliğinin azalmasını temsil etmektedir. Bu hesaplamayı temel alan ülkelerin temel beklentisi, hesaplanan katsayının her zaman 0'a yakın olmasıdır (Filiztekin ve Çelik, 2010, s. 117).

Literatürde Gini katsayısını etkileyen parametrelere dair çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda Carter (2006) ekonomik özgürlük ve Gini katsayısı arasında pozitif bir ilişki tespit ederken; Barro (2000) çalışmasında, hukuk düzeni ile Gini katsayısı arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Bunun yanında Zaman vd (2019), vergi geliri ve elektriğe erişimin Gini katsayısı üzerinde negatif etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, ülkelerde vergi geliri ve elektriğe erişimin artmasına paralel olarak Gini katsayısının düşeceği anlamına gelmektedir.

Yoksulluk Olgusu

Toplumu oluşturan birey ve sınıfların refah düzeylerinin yükseltilmesini amaç edinen ekonomi politikaları, yoksulluk istatistiklerinde meydana gelen değişimleri takip ederek, bireylerin ve toplumların refah düzeylerindeki değişimi ortaya çıkarmaktadır (Çalışkan, 2010, s. 90-91). Farklı tanımlamaları bulunan yoksulluk kavramı genel itibari ile istatistiki sonuçlar neticesinde ortaya çıkan tabloların yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim TUİK (2008) yoksulluğu, insanların temel ihtiyaçlarını karşılayamama durumu olarak ifade etmiştir. Birleşmiş Milletler (BM) (1993) ise, insanların günlük yeterli beslenme koşullarını sağlayamamasının yanında, beslenme dışında kalan temel ihtiyaçlarında karşılanamaması yoksulluk olarak ifade etmektedir. Bunun yanında Dünya Bankası (2010) yoksulluğu daha geniş anlamda tanımlamış ve temel ihtiyaçların karşılanamamasının yanında, okula gidememe, okuma yazma bilmeme, özgürlükler bakımından kısıtlı olma, güvence eksikliği gibi nedenleri de yoksulluk tanımının içinde kullanmıştır.

Yoksulluk çalışmalarında literatürde sıklıkla kaynak gösterilen Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) yoksul ülkedeki koşulları aşağıdaki gibi açıklamıştır (ILO, 2003, s. 19);

- Kişi başı gelirin düşük ya da yetersiz düzeyde kalması,
- Düşük kalitede barınma olanaklarının olması,
- Temel kabul edilebilecek kamusal hizmetlerinin sağlanamaması ya da yetersiz olması
- Ülke altyapı hizmetlerinin yetersiz olması,
- Ülke içinde sosyal güvencenin yetersiz düzeyde olması

Yoksulluk kavramının çok boyutlu ve politik bir konu olması tanımlanmasını ve ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Bunun yanında farklı coğrafyalarda farklı nedenlerin yoksulluğa, bunun yanında geri kalmışlığa neden olması, yoksullukla mücadele politikalarında farklılaşmanın yaşanmasına neden

olmaktadır (Gögül, 2012, s. 35). Bununla birlikte yoksulluğun, coğrafi faktörler dışında nedenlerden kaynaklandığına dair çalışmalar da mevcuttur. Acemoğlu ve Robinson (2016), "*Ulusların Düşüşü"* kitabında, dünyadaki yoksulluk ve eşitsizlikleri anlamak için, toplumların örgütlenme biçimlerinin sağlıksız yapılandığını vurgularlar. Bunu da kurumları etkili şekilde hayatın içerisine sokabilenler tarafından başarılı olacağını söyler. Ancak konuyu doğru anlayabilmenin kültür ve cehalet ile ilgili olacağını öngörürler. Ülkelerdeki yoksulluğun kasten seçilmiş yoksulluk olduğunu düşünerek, zenginliğe ulaşmanın sırrının siyasetteki problemleri çözmekten geçtiğinden bahseder. Coğrafya hipotezinde ise, iklim ve coğrafi oluşumlarının yoksulluğu anlatmada yeterli olmadığını söylerken, ekonomik başarısızlıkların arkasında coğrafyanın kalıcı şekilde bağlantısının olmadığına vurgu yapar. Kültür hipotezinde ise, Weber'e kadar giden bir açılımdan bahseder. Weber Avrupa'nın Orta çağ karanlığından uzaklaşarak, geri kalmışlıktan sıyrılıp ilerlemesinin en önemli unsurunu "Protestan Ahlak" ve "kapitalizmin ruhu" olarak görür ve öyle açıklar (Weber, 1999: 65). Weber, ekonomik işleyişi, kapitalist sistemin doğrudan doğruya Protestan inancı ile bir bağı olduğu düşüncesini savunur (Weber, 2016: 24). Bu açıdan kültür hipotezi de yoksulluğu anlamamızda bir araç olarak çıkar. Nüfusun çoğunluğunu Protestan'lardan oluşan İngiltere ve Hollanda gibi ülkeler ekonomik açıdan ön plana çıkarken kültürel olarak dini ögeler açısından geri planda kalırlar. Netice itibariyle de Ortodoğu'da petrolü bulunmayan ülkelerin de yoksulluğundan bahseder (Acemoğlu ve Robinson, 2016: 63). Bu sebeple de kurumların etkisi, dünyadaki eşitsizliği ve yoksulluğu anlamada çok kıymetli bir argümandır.

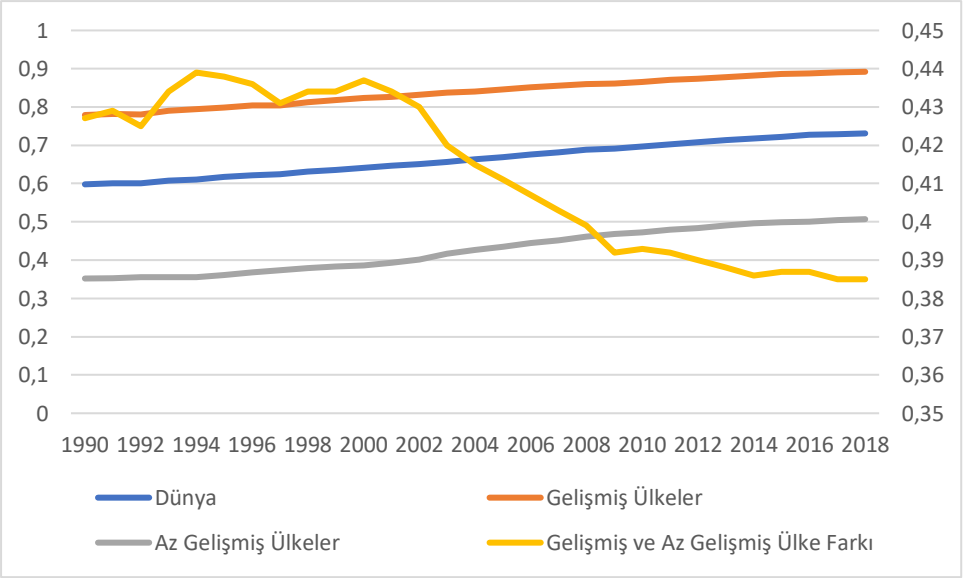
Dünya'da Gelir Dağılımı ve Yoksulluk

Küreselleşme ile birlikte gelir dağılımında adaletin ölçümü, ülkelerin yeterli veri paylaşmaması nedeniyle tam olarak ölçülememektedir. Ancak 19. yüzyıldan günümüze dünya da gelir eşitsizliğinin arttığını söylemek mümkündür. Özellikle 1870 yılında en yoksul ülke ile en zengin ülke arasındaki kişi başı gayri safi yurtiçi hasıla arasındaki fark dokuz kat iken 1990 yılında bu fark kırk beş kat olarak ölçülmüştür (World Bank, 2006, s .56-57). Bu farkın ortaya çıkmasında temel etken olarak küreselleşme süreci ile birlikte 1970 yılından sonra kapitalist üretim süreçlerinde yaşanan değişimin, gelir dağılımında eşitsizliğin derinleşmesine neden olduğu söylenebilir. Nitekim kapitalist üretim tarzının değişmesi, kitlesel anlamda üretim tarzının değişmesini de beraberinde getirmiştir. Üretim için yeterli olan "aynı çatı" da (fabrika) çalışan vasıflı ve vasıfsız işgücünün kısa zamanda eğitilmeleri ve "Taylorist", "Fordist" üretim tarzının hâkim üretim tarzı olması, istihdam seviyesinin belirli düzeylerde kalmasını sağlayarak gelir dağılımının önemli ölçüde etkilenmemesini sağlamıştır (Baş, 2009, s. 52). Ancak, 1990 yılından sonra yalın üretim tarzı (Manea, 2013, s. 164) ile kitlesel üretimin "aynı çatı" (fabrika) dışına kayması, katma değeri yüksek ve temel üretim faaliyetleri dışında kalan ürünlerin üretiminin büyük bir kısmını farklı yerlere hatta farklı ülkelere kaydırmıştır. Bu durumda en az insan gücü ve en az üretim alanı kullanılarak üretim yapma amacını ortaya çıkarmıştır (Yıldız vd, 2011). Böylelikle yalın üretim tarzının büyük işletmeler nazarında dikkate alınması ile üretim maliyetlerini düşürme amacıyla istihdam azaltılmış, yalnızca temel üretim faaliyetleri için nitelikli ve yüksek ücretli işgücünün istihdamına önem verilmiş; hem kaliteli hem de ucuz şekilde üretimi gerçekleştirecek üretim ise taşeron firmalara devredilmiştir. Taşeron firmaların ise dünyanın neresinde olduğu önemli görülmemiştir (Baş, 2009, s. 52). 1990 yılından sonra ortaya çıkan bu durum karşısında, ekonomik büyüme üzerinde eşitsizliğin negatif etki yaratacağına dair çalışmalar ileri sürülmüştür (Fields, 1989; Person ve Guido, 1994; Topuz ve Yıldırım, 2017; Çakmak ve Tosun, 2017).

20. yüzyılda artış gösteren eşitsizlikler arasında teknoloji gibi dışsallıklarının öneminin artması, ilk aşamada nitelikli emeğe duyulan talebi arttırmıştır. İkinci aşamada bilgi teknolojilerinin niteliksiz emek üzerindeki denetleyici baskısı, emeğin daha yoğun bir şekilde çalışmasını sağlayarak en az ücretle en yüksek performans beklentisi oluşmuştur. Üçüncü olarak hizmet sektöründe yeni bilgi teknolojilerinin kullanımı emeğin yer değiştirmesine hatta, işsizliğin artmasına neden olmuştur (Cornia, 1999, s. 12).

Dünyadaki eşitsizliğin ortadan kaldırılmasına yönelik başta Dünya Bankası olmak üzere IMF ve BM'nin yoğun çalışmalarının olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim 1990 yılında BM Kalkınma Programı'nın Bin Yıl Zirvesi'nde 2015 yılına kadar dünya üzerindeki yoksulluğu yarı yarıya azaltmayı içeren bir karar alınmıştır (Gögül, 2012, s. 54).

Grafik 2. Yoksulluk Endeksi[2]



Kaynak. http://hdr.undp.org/en/data verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur[3].

BM İnsani gelişim raporları kapsamında 1990 yılından itibaren hesaplanan yoksulluk endeksinin gösterildiği Grafik 3'te görüldüğü üzere gelişmiş ülkelerle, az gelişmiş ülkeler arasındaki yoksulluk oranı 2000 yılından sonra düşmeye başlamıştır. Buna rağmen gelişmiş ülkelerin yoksulluk oranlarının dünya ortalamasının üzerinde olduğunu söylemek mümkündür.

[2] BM yoksulluk endeksinde gösterilen değerler 0 ile 1 arasında olup, endeksin 1' yaklaşması yoksulluğun azalması anlamına gelmektedir.

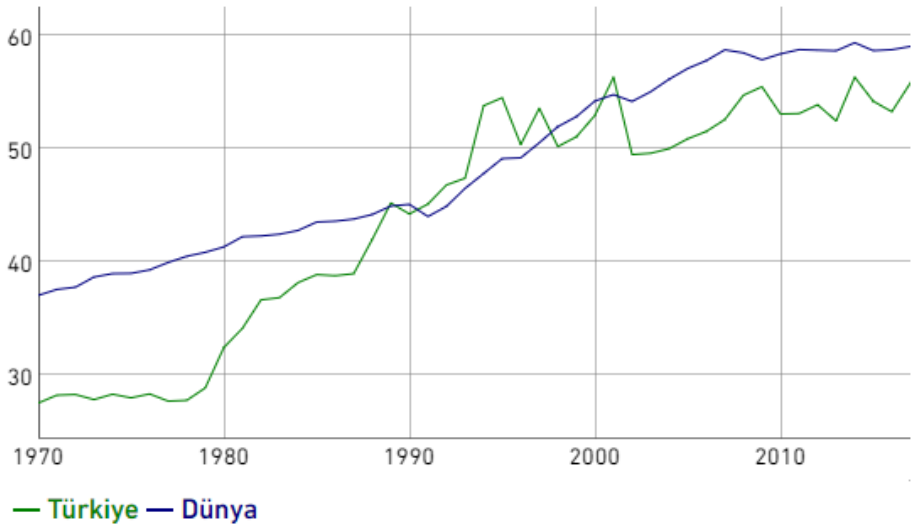
[3] Gelişmiş ve Az Gelişmiş Ülkelerin yoksulluk oranları farkı ikincil eksende gösterilmiştir.

Türkiye'de Küreselleşme ve Gelir Dağılımı

Küreselleşme süreci ile birlikte, Türkiye'de gelir dağılımında ayrışmanın daha belirgin hale geldiği söylenebilir. Boratav (1991), özellikle 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de uygulanan ekonomi politikaları sonucunda ücretli çalışan ve tarımla uğraşan emek gücünün milli gelirden aldığı payın giderek azaldığına vurgu yapmış, faiz ve rant gelirinin ise payının arttığını belirtmiştir. Bununla birlikte Yüce (2001), küreselleşme sürecinin Türkiye'de gelir dağılımı ve yoksulluk üzerinde negatif etki yarattığına dair amprik sonuçlara ulaşmıştır.

Boratav (1991) tespitlerinden hareketle, Türkiye ekonomisinin 1980 yılından sonra köklü bir şekilde yapısal değişikliğe uğraması, korumacı ve ithal ikameci ekonomi modeli yerine ihracat teşvikli serbest pazar anlayışına dayalı dış ticareti benimsemesinin (Bayar, 2010, s. 32), küreselleşmeye de ivme kazandırdığı söylenebilir. Bu dönem Türkiye'de ise gelir dağılımı ve yoksulluk konusunda makasın açılmaya başladığı tarih olarak değerlendirilebilir.

Grafik 3. Küreselleşme Endeksi



Kaynak. https://ethz.ch/en.html (Erişim Tarihi: 07.06.2020)

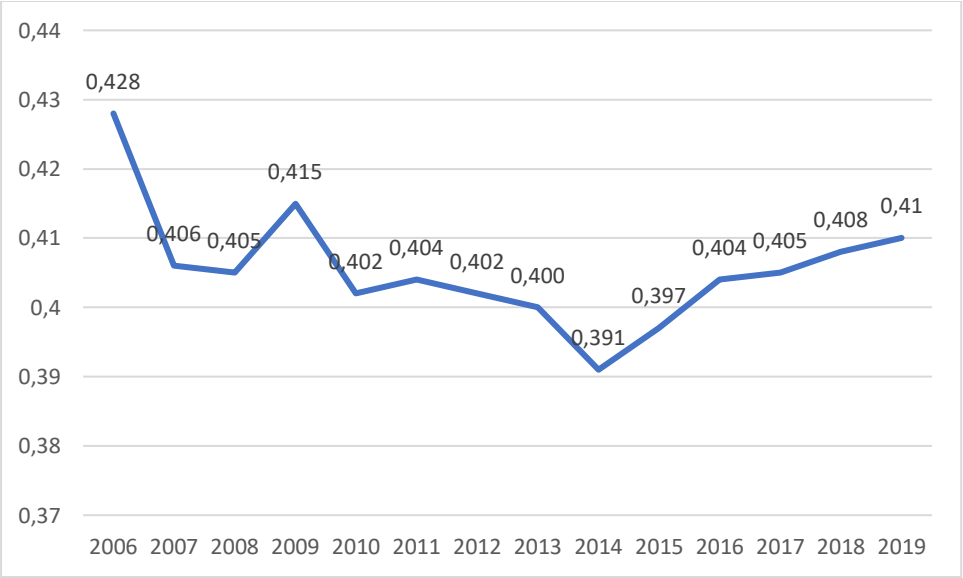
İsviçre Ekonomi Enstitüsü (KOF) tarafından küreselleşmenin ekonomik, sosyal ve politik boyutlarını ölçen istatistik incelendiğinde, Türkiye'nin küreselleşme endeksi görünümünde, liberal ekonomi politikalarına geçişin başladığı 1980 ve ekonomik krizin yaşandığı 2001 yılları arasında önemli oranda küreselleşme eğiliminin arttığı gözlemlenmektedir. Bu dönem aralığında küreselleşme eğiliminin artmasının nedeni olarak ekonomik krizler gösterilebilir. Nitekim 1980 yılından sonra ekonomik krizlerin ardından IMF kaynaklı dış borçlanmanın önü açılmış, borçlanma koşulu olarak ise ekonomik liberalleşmenin yanında devletin müdahaleci ve kontrolcü yaklaşımının azaltılması talep edilmiştir. Bu doğrultuda hükümetlerin bankacılık, sanayi, madencilik ve hizmet sektörü vb. alanlarda

kamu iktisadi teşekküllerini özelleştirmesi küreselleşme hızının zaman zaman dünya ortalamasının üzerinde gerçekleşmesine neden olmuştur (Kaya, 2010, s. 76).

Küresel büyüme ile gelir eşitsizliği arasındaki ilişki incelendiğinde, Birleşmiş Milletler Üniversitesi Dünya Kalkınma Ekonomisi Araştırma Enstitüsü'nün (WINDER) dünyadaki 57 ülke için yapmış olduğu çalışma önem kazanmaktadır. Çalışma sonucunda her on yıllık dönemlerde küreselleşme ile birlikte gelir dağılımı eşitsizliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Derviş, 2008, s. 4, Uysal ve Deviren, 2016, Danışoğlu, 2004). Bu durum Türkiye için incelendiğinde ise mevcut gelir dağılımındaki eşitsizliğin, küreselleşme ile ilintili olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Ekonomik eşitsizliklerin ölçülmesinde önemli bir kriter olarak değerlendirilen ve milli gelir dağılımının eşit olup olmadığını açıklayan Gini[4] katsayısı verileri incelendiğinde ise, 2006-2014 yılları arasında Türkiye'de gelir eşitsizliğinin azalma eğiliminde olduğu 2014 yılından sonra ise gelir eşitsizliğinde bir artışın gerçekleşmekte olduğu görülmektedir.

Grafik 4. Türkiye'de Gini Katsayısı

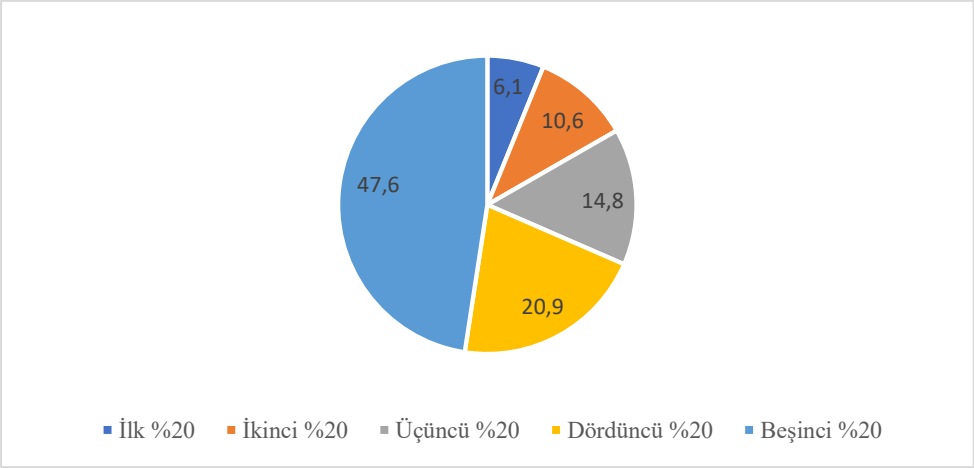


Kaynak. TUİK verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'de kullanılabilir gelir dağılımı incelendiğinde gelir pastası içinde en yüksek geliri ilk %20'lik grubun aldığı görülmektedir. Bu durum ulusal gelirin %47,6'sının nüfusun %20'lik kısmı tarafından paylaşıldığı göstermektedir.

[4] Gini katsayısı 1 ile 0 değerleri arasında olup 0'a yaklaştıkça gelir adaletinin sağlandığı varsayılır

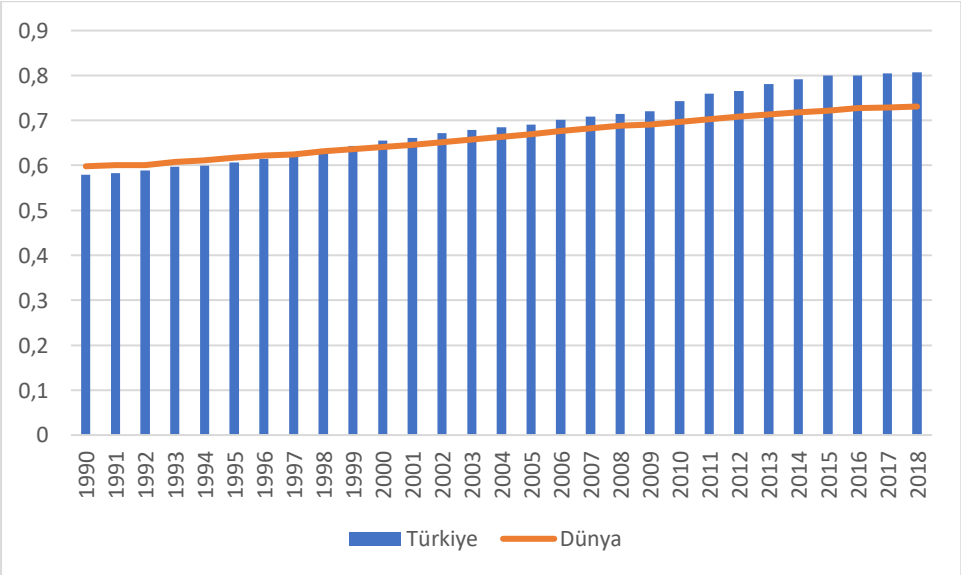
Grafik 5. Türkiye'de Kullanılabilir Gelir Dağılımı



Kaynak. TUİK verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Ülke içinde yaşayan bireylerin ekonomik gelişme ile refah düzeylerini arttırma süreçlerinin gösterildiği insani gelişme endeksi, insan kapasitesinin genişlemesi ve kullanımına yönelik önemli perspektif sunmaktadır (Human Development Report, 1990:9-11). Bu açıdan özellikle kalkınma açısından bireylerin yapabilirlik kapasitesinin genişletilmesinin sağlanması, siyasi, sosyal ve ekonomik fırsatların arttırılmasının gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir (Aydıngil, 209, s. 1). Türkiye açısından insani gelişmişlik endeksi incelendiğinde özellikle 2000 yılından sonra dünya ortalamasının üzerinde bir iyileşme yaşandığı söylenebilir. Bunun yanında Türkiye'nin diğer ekonomilerle karşılaştırıldığında, İnsani gelişmişlik açısından önemli ayrışmaların yaşandığından söz edilebilir (OECD DATA, 2020).

Grafik 6. İnsani Gelişim Endeksi



Kaynak. https://ethz.ch/en.html verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

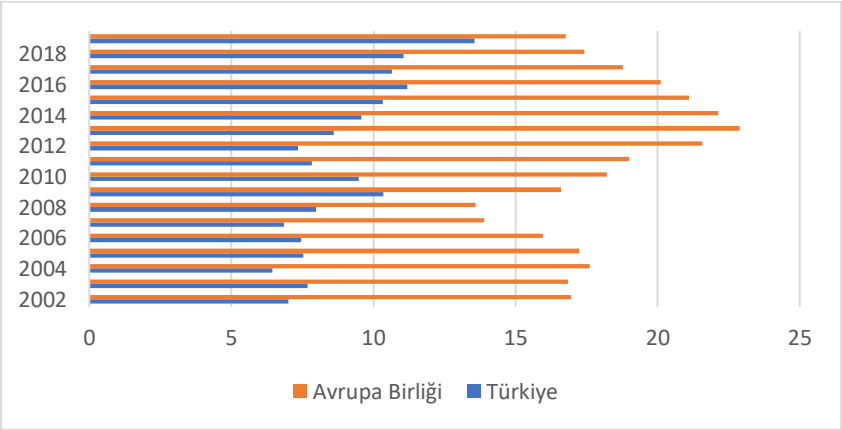
Türkiye'de gelir dağılımı eşitsizliği uzun yıllardır gündemde olan bir sorun olma özelliğindedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeydeki çalışmalar Türkiye'nin gelir eşitsizliği noktasında önemli bir ilerleme kaydedemediği yönündedir (Acar, 2015; Candaş ve Yılmaz, 2012; Karluk ve Ünal, 2017). Ülkemizde yaşanan gelir dağılımı eşitsizliğinin önüne geçmek amacıyla; özellikle ekonomi politikaları uygulayıcılarının tedbir amaçlı politikalarını hayata geçirmesi oldukça önemlidir.

Türkiye'de Gelir Dağılımı ve Yoksulluk

Türkiye'de gelir dağılımı ve yoksulluğa ilişkin genel görünüm incelendiğinde, gelir dağılımı adaletsizliği analizinde, diğer ülkelerde de bireysel gelir dağılımı bağlamında nüfusun %20'lik dilimlerinin milli gelirden aldığı yüzde paylar ve bununla ilişkili olarak hesaplanan Gini Katsayısındaki artı ve eksi yönlü gelişmelerin dikkate alındığı görülmektedir. Bunun yanında gelir dağılımı biçimlerinden olan fonksiyonel ve bölgesel dağılımlarında önem taşıdığı söylenebilir (Üzümcü ve Korkat, 2014, s. 140).

Türkiye'de yoksulluğun nedenlerinden biri olarak gösterilen gelir dağılımı sorunu, toplumun kırılgan ve diğer gruplara kıyasla dezavantajlı durumda olan kadınların cinsiyet bağlamında ayrışmasına neden olduğu söylenebilir. Bu ayrıştırıcı durum toplum nazarında bilinmekle birlikte, kadın yoksulluğu konusunda istatiksel çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir. Bu durumun yaşanmasında, yoksulluk çalışmalarında hanehalkı temelli yaklaşımların benimsenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun yanında Türkiye'de kadın istihdamının genel özellikleri içerisinde; kadınların işgücüne katılım oranlarının düşük olması, göç nedeniyle şehre gelen kadınların istihdam dışından bırakılması, kadınların eğitim olanaklarından yeterli derecede yararlanamaması, kadın çalışanların daha çok ücret düzeyinin düşük olduğu sektörlerde istihdam edilmesi, kadınların büyük ölçüde ücretsiz aile işçiliği ile evde bırakılması gibi nedenler gösterilebilir (Şener, 2012, s. 59). Bunun yanında kadınların temel eğitim ile işgücüne katılımlarının Avrupa Birliği ile karşılaştırıldığında (Şekil 1), Türkiye'de temel eğitim alan kadınların Avrupa Birliği ülkelerine göre istihdamda daha az yer buldukları görülmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak Türkiye'de kadınların emek piyasasında erkek çalışanlara nazaran daha az ücretle çalışmak zorunda bırakılmaları ve kadınların istihdama katılmak yerine ücretsiz aile işçiliğine zorlanmasının neden olduğu söylenebilir.

Şekil 1. Temel Eğitim ile Kadınların İşgücüne Katılım Oranı



Kaynak. World Bank Data verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur

Türkiye'de yoksullukla ilgili üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise çalışan yoksulluğudur. Tablo 1'de TUİK verileri incelendiğinde Türkiye'de 2002-2009 yılları arasında çalışan yoksulluğunun azaldığı gözlemlenmektedir. İstihdam edilenler içinde en fazla yoksulluk yevmiyeli çalışanlara aittir. Her ne kadar yevmiyeli çalışan yoksul oranı yıllar içinde azalış gösterse de Tablo 1'de gösterildiği üzere ücretsiz aile işçiliğindeki yoksulluk oranının azaldığını söylemek oldukça güçtür. Hane halkı fert yoksulluğu içinde yevmiyeli ve ücretsiz aile işçiliği başlığı altında çalışanlar mevsimsel tarım işçiliği temelinde düşünüldüğünde, tarımsal faaliyetlerin bu kesim için öneminin oldukça yüksek olduğunu sonucuna ulaşılabilir.

İşteki durum ve sektör	**Fert yoksulluk oranı (%)**							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
İstihdamdaki fertler	25,08	26,12	23,33	18,96	15,81	14,21	14,82	15,31
İşteki durum								
Ücretli, maaşlı	13,64	15,28	10,35	6,57	6,00	5,82	5,93	6,05
Yevmiyeli	45,01	43,09	37,52	32,12	28,63	26,71	28,56	26,86
Ücretsiz aile işçisi	35,33	38,51	38,73	34,52	31,98	28,58	32,03	29,58
Kendi hesabına	29,91	32,38	30,48	26,22	22,06	22,89	24,10	22,49

Tablo 2. Hanehalkı fertlerinin çalışma şekillerine göre yoksulluk oranları

Kaynak. TUİK

Türkiye'de gelir dağılımı adaletsizliğinin bir sonucu olan yoksulluğun genel görünümünü incelendiğinde, Tablo 2'de gösterildiği üzere yoksulluk sınırının 2006 yılından itibaren devamlı bir şekilde arttığı gözlenmektedir. Her ne kadar Türkiye İnsani Gelişim Endeksi temelinde dünya ortalamasının üzerinde gelişim gösterse de kendi içerisinde yoksulluğun artan bir şekilde devam ettiği söylenebilir. Bu durumun yaşanmasında bazı ülkelerin İnsani Gelişim Endeksi ortalamasına etki edecek düzeyde yoksulluk yaşaması ile bağdaştırılabilir. Bu rağmen yoksul sayısının yıllar içindeki dalgalanmalara ve artan nüfusa göre düştüğü söylenebilir. Önemli bir gösterge olarak kabul edilen yoksulluk açığı oranı ise Türkiye'de yoksul olma riskinin belirli dönemler haricinde azaldığı yönündedir.

Tablo 3. Hanehalkı kullanılabilir fert gelirine göre hesaplanan yoksul sayıları

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Yoksulluk sınırı (TL)	1 881	2 433	2 531	2 818	2 972	3 255	3 611	4 008	4 443	4 997	5 693	6 355	7 113
Yoksul sayısı (Bin kişi)	8 665	6 799	7 021	7 485	7 355	7 288	7 344	6 788	6 572	6 652	6 482	5 865	6 322
Yoksulluk oranı (%)	12,8	9,9	10,1	10,6	10,3	10,1	10,0	9,1	8,7	8,7	8,4	7,4	7,9
Yoksulluk açığı[5]	29,1	24,5	23,7	25,6	24,0	25,4	23,7	22,6	22,3	22,3	20,8	20,0	22,3

Kaynak. TUİK

Türkiye'de bireysel anlamda yoksulluk incelendiğinde ise sağlık, ulaşım ve kültür gibi temel harcamalarının minimum olarak belirlendiği asgari ücretin 2020 yılında 2,324 TL olduğu görülmektedir. Türk-İş 2020 Mayıs ayı açlık ve yoksulluk sınırı araştırmasında belirlenen tek çalışanın "açlık sınırı" 2,961 TL, dört kişilik bir ailenin açlık sınırının ise 2,438 TL olduğu değerlendirildiğinde yoksulluk sınırının 7,942 TL olduğu görülmektedir. Mevcut durum enflasyon oranı ile ele alındığında, üretici ve tüketici fiyatlarındaki dalgalanmaların yaşam koşullarını önemli derecede etkileyebileceğinden söz edilebilir.

Tüketim harcamaları açısından Türkiye'de yoksulluk değerlendirildiğinde, en yoksul % 20'lik nüfusun tüketiminde ilk sıranın %12,8 ile gıda ve alkolsüz içecekler; en az yoksul yüzde %20'lik nüfusun ise %63,6 ile eğitim hizmetlerinin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında en fazla %20'lik yoksul nüfusun tüketim harcamalarında en düşük kalemin ise %2,8 ile eğitim harcamalarına yaptığı önemli bir ayrıntıdır.

Sonuç

Küreselleşme sürecinde devletlerin liberal politika yaklaşımları, ekonomiye müdahale etmeme üzerine kuruludur. Ekonomilerde makro ekonomik düzeyde kabul gören bu yaklaşım, büyümeyi ön plana çıkarırken, yoksulluk sorununun da ekonomik büyümeye paralel bir şekilde artan gelir ile azalacağını öngörmektedir. Nitekim bu yaklaşımda, ekonomik büyümeye bağlı olarak artan gelirin adil bir şekilde dağıtılamaması sorunu göz ardı edilmiştir. Bu nedenle gelir adaletsizliğinin olduğu ekonomilerde fakirlerin daha fakir, zenginlerin ise daha zengin olmasının önüne geçilememiştir.

İktisat literatüründe özellikle Klasik iktisatçıların değer ve dağılım kavramları ile temellendirdiği, ekonomiye devlet müdahalesinin piyasa etkinliğini bozarak yoksulluğu arttıracağına dair yaygın inanış olan "laissez faire"'in geçerliliği, özellikle günümüzde yoğun bir şekilde sorgulanmaktadır. Bu sorgulamada ön plana çıkan kapitalizmin ve küreselleşmenin "gerçek" olarak

[5] Yoksulluk açığı yoksulluğun derecesi bilgisini içermektedir. Bu açığın 100 yaklaşması yoksulluk derecesinin yüksek olduğu, küçülmesi ise yoksulluk risk derecesinin daha az olduğunu ifade etmektedir

piyasalara sunduğu görüşleri eleştirerek, günümüz gelişmiş devletlerinin gelişme döneminde serbest ticarete dayalı iktisat politikalarını, gelişmekte olan ülkelere zora dayalı uygulattıklarını; kendilerinin ise korumacı ekonomi politikaları uyguladıklarını aktarmaktadır. Bu eleştiri günümüz koşullarında değerlendirildiğinde, gelişmişliğini sürdürülebilir kılmak isteyen ülkelerin, belirttiği durumu günümüzde de devam ettirdiğinden bahsedilebilir. Nitekim "Ticaret Savaşları" adı altında gelişmiş ülkelerin korumacı politikaları aleni bir şekilde uyguladıklarını izlenimlerken, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin ise ticari serbestliğe özendirildiğini söylemek mümkündür. Bu durumun ise ülkeler arasında gelir adaletsizliği ve yoksulluk konularında mevcut durumu daha derin hale getireceğini, bunun yanında ülkelerin kendi iç koşullarında gelir adaletsizliği ve yoksulluk makasın her yıl biraz daha açılacağı söylenebilir.

Yoksulluğun teorik altyapısının yanında, dünyada küresel kazanım dağılımlarının günümüzde gösterdiği tablo, en zengin yirmi ülkenin geliri ile, en fakir yirmi ülke geliri arasındaki uçurumu rakamlarla gözler önüne sermektedir. Kapitalizmin temellerinde belirtilen gelir eşitsizliği ön görüsünün, küreselleşme algısında arka planda kaldığı söylenebilir.

Küreselleşme temellerinde Türkiye'deki yoksulluğun genel görünümü dikkate alındığında, gıda ve gıda dışı harcamaları kapsayan yoksulluk oranının gıda yoksulluk oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında yüksek enflasyon oranlarının alım gücü üzerindeki negatif etkisi ile birlikte, vatandaşların gelir kutuplaşmalarında derinleşmenin yaşandığından bahsedilebilir.

Türkiye'nin son on yıllık gelir ve yoksulluk koşulları dikkate alındığında yoksulluk konusunda ilerleme kaydedildiği fakat, gelir adaletsizliği konusunda makasın her yıl biraz daha açıldığı görülmektedir. Bu durum sürdürülemez olmasının yanında, olumsuz durumun düzeltilmesi için harcanacak çabanın her yıl bir önceki yıldan daha fazla olmasını gerektiğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

Acar, İ. (2015). Türkiye'de Gelir Dağılımı. *Emek ve Toplum*, 41-59.

Acemoğlu, D., & Robinson, J. (2016). *Ulusların Düşüdü.* İstanbul: DK Yayınları.

Aktan, C. C., & Vural, İ. Y. (2002). *Başlıca Fonksiyonel Gelir Dağılımı Teorileri ve Bölüşüm Adaleti.* Ankara: Yoksullukla Mücadele Stratejileri, Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayınları,.

Aktan, C. C., & Vural, İ. Y. (2002). Gelir Dağılımında Adalet(siz)lik ve Gelir Eşit(siz)liği: Terminoloji, Temel Kavramlar ve Ölçüm Yöntemleri. *Hak-İş Konfederasyonu Yayınları*.

Alptekin, M. Y. (2015). Kapitalizmin Ortaya Çıkışı: Jeo-Kültürel Yaklaşım. *KTÜ SBE Sos. Bil. Derg.*(10), 231-241.

Arrigi, G. (2000). *Uzun Yirminci Yüzyıl: Para, Güç ve Çağımızın Kökenleri (Çev: Recep Boztemur).* İstanbul: İmge Yayınevi.

Ataman, B. C. (1996). Neo Keynesci Bölüşüm Teorisi: Ücret - Fiyat Sarmalı ve Gelirler Politikası. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 51*(1), 53-60.

Aydın, K. (2012). Türkiye'de Kişisel Gelir Dağılımının Sosyo Ekonomik ve Demografik Belirleyicileri . *Çalışma ve Toplum*, 147-166.

Aydıngil, S. (209). *İnsani Kalkınma Yaklaşımı: İyi Yönetişim ve Sosyal Politika için Önerme-ler*. Ankara: 4. Bölgesel ve Yönetişim Sempozyumu.

Barro, R. J. (2000). Inequality and Growth in a Panel of Countries. *Journal of Economic Growth*, 5-32.

Baş, K. (2009). Küreselleşme ve Gelir Dağılımı Eşitsizliği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(1), 49–70.

Bayar, F. (2010). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, http://www.mfa.gov.tr/sayi-xxxii.tr.mfa (Erişim Tarihi: 07.06.2020).

Boratav, K. (1991). *Türkiye'de Sosyal Sınıflar ve Bölüşüm.* İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Buğra, A., & Keyder, Ç. (2003). *Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi.* Ankara: Birlşmiş Milletler Kakınma Ajansı.

Candaş, A., & Yılmaz, V. (2012). *Türkiye'de Eşitsizlik.* Ankara: Türkiye Sosyal Ekonomik Siyasal Araştırmalar Vakfı (TÜSES).

Carter, J. R. (2006). An Empirical Note on Economic Freedom and Income Inequality. *Public Choice*, 163-177.

Chang, H.-J. (2012). *Sanayileşmenin Gizli Tarihi (altıncı basım), (Çev. Emin Akçaoğlu).* Ankara: Elif Yayınevi.

Cornia, G. A. (1999). *"Liberalization, Globalization and Income Distribution".* Helsinki: Unu World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER).

Çakmak, A. İ., & Tosun, B. (2017). Ekonomik Büyüme-Gelir Dağılımı İlişkisi: Kuznets Hipotezinin Seçilmiş Ülkeler Üzerine Araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33-44.

Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye'De Gelir Eşitsizliği ve Yoksulluk. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 89-132.

Çelik, A. (2004). AB Ülkeleri ve Türkiye'de Gelir Eşitsizliği. *Çalışma ve Toplum*, 53-91.

Çeştepe, H., & Genç, Ö. (2011).), "Bretton Woods Kuruluşlarının Yoksullukla Mücadele Yaklaşımları ve Stratejileri". *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 51-73.

Çetin, B. I. (2013). *İktisadi Sistemler Bağlamında Gelir Dağılımı - Kredi Ekonomisi İlişkisi ve Türkiye.* Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Çobanoğlu, F., & Yılmaz, H. İ. (2019). Türkiye'de Yıllık Hanehalkı Kullanılabilir Gelir Eşitsizliğinin Ölçümü. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 6*(42), 2633-2646.

Danışoğlu, Ç. (2004). Küreselleşmenin Gelir Eşitsizliği Veyoksulluk Üzerindeki Etkileri. *İstanbul ticaret Üniversitesi Dergisi*, 215-239.

Demirgil , B. (2018). Vergilerin Gelir Dağılımı Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir Çalışma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19*(2), 118-131.

Derviş, K. (2008). Küreselleşme, Büyüme Ve Gelir Dağılımı . *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi* , 1-9.

Dünya Bankası. (2010). *"Understanding Poverty, What Is Poverty?* http://www.worldbank.org/ poverty/mission/up1.htm (Erişim Tairihi: 06.06.2020).

Evcim, N., Güneş, S., & Orhan, H. S. (2019). Yoksulluk, Eşitsizlik ve Büyüme Arasındaki İlişki: Türkiye Düzey-1 Örneği. *Yöentim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 17*(4), 145-164.

Fields, G. (1989). "Changes in Poverty and Inequality in Developing Countries,". *The World Bank Research Observer, 4*(2), 167-185.

Gögül, P. K. (2012). *Düşük Gelirli Bireylerin Gelir Dağılımı ve Yoksulluk Sorununa Yönelik Kamu Politikası Algısı: Diyarbakır Örneği.* İstanbul: Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Heller, M. G. (2009). *Capitalism, Institutions, and Economic Development.* Canada, Routledge.

ILO. (2003). *Workıng Out Of Poverty.* Internatıonal Labour Conference: Switzerland.

Immanuel, W. (1993). *"Jeopolitik ve Jeokültür" (Çev: Ç.M. Özel).* İstanbul: İz Yayınları.

Kakıç, S. (1979). *"Konvergens Sorunu ve Üçüncü Yol".* İstanbul: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Sosyal Siyaset.

Karluk, R. S., & Ünal, U. (2017). *Türkiye Ekonomisinde Yoksulluk, Yolsuzluk ve Gelir Dağılımı İlişkisi†.* https://mpra.ub.uni-muenchen.de/70118/ (Erişim Tarihi: 02.07.2020).

Kaya, Y. (2010). Küreselleşme ve İktisadi Entegrasyon Bağlamında 2000 Sonrasında Türkiye Ekonomisi. *İnsan ve Toplum*, 67-85.

Kazgan, G. (2018). *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Keynes, J. M. (2012). *Genel Teori İstihdam Faiz ve Paranın Genel Teorisi.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Koray, M. (2000). *Sosyal Politika.* Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Lippit, V. D. (2005). *Capitalism.* USA & Canada: Routledge.

Mandel, E. (2008). *Geç Kapitalizm (Çev: Canan Badem).* İstanbul: Versus Yayınları.

Manea, D. (2013). Lean Productıon – Concept and Benefıts. *Review of General Management, 17*(1), 164-171.

Marx, K. (2015). *Kapital, (Çev. Erkin Özalp, Mehmet Selik, Nail Satlıgan), .* İstanbul: Yordam Kitap.

Milanovic, B. (2018). *Küresel Eşitsizlik – Küreselleşme Çağı İçin Yeni Bir Yaklaşım.* İstanbul: Elif Yayınları.

Özel, M. (1995). *Piyasa Düşmanı Kapitalizm.* İstanbul: İz Yayıncılık.

Pehlivan, M. S. (2009). *Gelir Dağılımı Eşitsizliğine Devletin Müdahale Araçları: Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Örneği.* Ankara: Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.

Person, T., & Guido, T. (1994). Is Inequality Harmful for Growth?,". *American Economic Review, 84*(3), 600-621.

Piketty, T. (2017). *21. Yüzyılda Kapital (Çev.Hande K. Cimitoğlu).* İstanbul: İs Bankası Kültür Yayınları.

Polanyi, K. (2016). *Büyük Dönüşüm Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri (Çev: Ayşe Buğra)*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Ricardo, D. (2016). *Ekonomi Politiğin ve Vergilendirmenin İlkeleri* . İstanbul: Belge Yayınları.

Smith, A. (2006). *Ulusların Zenginliği.* İstanbul: İşbankası Yayınları.

Şener, Ü. (2012). Kadın Yoksulluğu. *Mülkiye Dergisi*, 51-67.

Tayyar, A., & Çetin, B. (2013). Liberal İktisadi Düşüncede Devlet. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 14*(1), 107-120.

Tireli, M. (2009). *Küreselleşme ve Yoksulluk: Birleşmiş Milletler (UNDP) ve Dünya Bankası Göstergeleri Işığında Bir Analiz.* Ankara: Soyal Yardım Uzmanlık Tezi, Sosyal Yardımlaşma ve Daynışma Genel Müdürlüğü.

Topuz, S. G., & Yıldırım, K. (2017). Gelir Eşitsizliğinin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 57-71.

TUİK. (2008). *Sorularla Resmi İstatistikler Dizisi-6.* Ankara: TUİK.

Türk, İ. (2003). *Maliye Politikası.* Ankara: Turhan Yayınları.

Türk-İş. (2019). *Haber Bülteni.* http://www.turkis.org.tr/dosya/0B7Qd57aTry7.pdf (Erişim Tarihi: 07.06.2020).

UNDP. (1990). *Human Development Report 1990.* Newyork: UN.

UNDP. (2006). *Human Development Report.* Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis.

Uysal, S., & Deviren, N. V. (2016). Küreselleşmenin Gelir Eşitsizliğine Olan Etkisinin Analizinde Yeni Bir Yöntem:. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1250-1259.

Üzümcü, A., & Korkat, M. (2014). Türkiye'De Gelir Dagılımı Adaletsizliği Ve Yoksullukla Mücadelede Sosyal Yardımların Gelişimi (2003-2012). *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5*(8), 135-166.

Wallerstein, I. (1983). *"Kapitalist Dünya-sisteminin Yükselişi ve Geleceği. Karşılaştırmalı Bir Analiz İçin Temel Kavramlar, (Çev: Y. Öner).* İstanbul: Dünya Ekonomisi Bunalım ve Siyasal Yapılar içinde.

Wallerstein, I. (1983). *Tarihsel Kapitalizm ve Kapitalist Uygarlık (Çev: Necmiye Alpay).* İstanbul: Metis Yayınları.

Wallerstein, I. (1993). *"Jeopolitik ve Jeokültür" (Çev:M.Özel).* İstanbul: İz Yayıncılık.

Weber, M. (1999). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu, (Çev. Zeynep Gürata).* İstanbul: Ayraç Yayınları.

World Bank. (2006). *World Development Indicators.* Washington, DC.

Yarkin, G. (2019). Immanuel Wallerstein ve Marksizm. *Praksis*, 159-184.

Yıldız , M. S., Durak, İ., & Zoroğlu, B. (2011). Yalın Üretim Sisteminde Kaızen ve 5S Uygulamaları. *https://www.academia.edu/36746242/Yal%C4%B1n_%C3%9Cretim_Sisteminde_Kaizen_ve_5s_Uygulamalar%C4%B1*, (Erişim Tarihi: 01.07.2020).

Yüce, M. (2001). Türkiye'de Gelir Dağılımındaki Adaletsizliğin İzlenen Vergi ve Harcama Politikaları İle Bağıntısı. *http://www.isguc.org/?p=article&id=73&cilt=3&sayi=2&yil=2001 (Erişim Tarihi: 02.07.2020)*, 1-19.

Zaman , T., Dünder, E., & Aydın, S. (2019). Gini Katsayısını Etkileyen Faktörlerin Beta Regresyon Yöntemi Yardımı ile Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 12*(1), 235-240.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Sevgi Soysal Romanlarında Toplumsal Ayarlanmışlık ve Yabancılaşmaya Edebiyat Sosyolojisiyle Bir Bakış [1]

Kadir AYDOĞDU[2]

Özet

Yapısında birçok kültürel kod barındıran edebiyatın, ham maddesi hayatın kendisidir. Tam da bu noktada yolları sosyolojiyle kesişmektedir. Her ne kadar iki farklı disiplinmiş gibi dursa da ilgi alanları bakımından aynı alanda sayılabilirler. Bununla birlikte edebiyatın ve sosyolojinin verilerini ortaya koyma şekilleri farklılık taşımaktadır. Edebiyat daha sanatsal bir söyleme sahipken sosyolojinin daha bilimsel bir dil kullanması ve tarafsızlık yönünün ağır basması aralarındaki önemli farklardan kabul edilir. Edebiyat, kimi zaman yazarın sübjektif görüşlerini barındırsa dahi temelde insanın içinde bulunduğu durumu, toplumsal eleştirileri, dönemin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerini bizlere aktarmaktadır. Bu bakımdan bir anlamda belge niteliği taşıyan yapısı nedeniyle edebiyatın hem bir sanat hem de bir bilim dalı olduğunu ifade edebiliriz. Edebiyat sosyolojisi olarak adlandırılan disiplin; romanlarda geçen dönem özelliklerini, birey ve dolayısıyla toplum eleştirilerini, yaşam standartlarını, gelenek ve göreneklerin toplumsal yapıya etkilerini, kimlik sorunsalı gibi sosyolojik olguları bizlere yansıtan ve bunu yaparken bir referans olarak kabul edebileceğimiz dönem romanlarını kullanan bir daldır. Sevgi Soysal'ın romanlarında özellikle 12 Mart dönemini ele aldığını, siyasi karmaşayı, askeri vesayetlerin ortaya çıkardığı çarpık sistemi, baskıları, iki yönlü toplumsal yabancılaşmayı, bireyin kimlik arayışını, dönemin kültürel ve ekonomik özelliklerini ele aldığını ve tüm bunlara eleştirel bir tutumla yaklaştığını gözlemlemekteyiz. Bu anlamda Soysal, özellikle içinde bulunduğu dönemde yaşadığı sorunlar, tutuklanması ve sıkıyönetim ile yaşadığı sorunlar nedeniyle dönemine ayna tutan bir yazar olma özelliği taşımaktadır. Sistem eleştirileri yaparak bireyin konformist ve pragmatist yapısını, toplumsal ayrıştırmayı açıkça gözler önüne seren yazar, bu vesileyle edebiyat sosyolojisine de katkı sağlamaktadır. Özellikle kurulu dünya düzeninin, önce bireysel ve bunun sonucunda da toplumsal ayarlanmışlığa neden oluşu, onun hayatında ve romanlarında derin izler bırakmaktadır. Bu makalede Sevgi Soysal romanlarında yer alan toplumsal ayarlanmışlığın neden olduğu bireyin iki yönlü yabancılaştırılması konusu ele alınacaktır. Böylece günümüzde halen geçerli olan büyük bir sorunu, edebiyat ile sosyoloji arasındaki ilişki üzerinden ele alıp, bireyin içinde olduğu toplumsal şartlarla eşleyerek, değerlendirmede bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat Sosyolojisi, Toplumsal ayarlanmışlık, yabancılaşma, eleştiri

---

[1] Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi. El-Mek: kadiraydogdu@kku.edu.tr

Giriş

Edebiyatın ve sosyolojinin yapısal anlamda farklı kodlara sahip olduğunu ifade edenler olsa dahi esasen edebiyat ve sosyoloji, birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki disiplindir. Elbette aralarında belirli bazı farklar olsa da temelde hammadde olarak kullandıkları toplum unsuru ve dönem şartları bakımından ortak bir paydada buluşurlar. (Aytaç, 1999: 11) Bir kısım yazar, eserlerinde her ne kadar reel hayattan veya kendilerinden bir parça yansıtmadıklarını ifade etseler dahi edebiyatın özünde insan ve onun yapıp etmeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte edebiyatın ve sosyolojinin verilerini ortaya koyma süreçleri ile bu verilerin ortaya koyulurken kullanılan dil ve üslup özellikleri bakımından birbirinden ayrıldıkları görülmektedir. Edebiyat özü gereği daha sanatsal bir söyleme sahipken sosyoloji bu anlamda daha bilimsel bir tavır takınmaktadır. Nitekim halen daha tartışma konusu olarak kabul gören edebiyatın bir bilim mi yoksa bir sanat dalı mı olduğu konusunun dayanak noktası, duygu ve düşünce ürünü olan edebi ürünün bilim gibi değişmez doğrulara sahip olamayacağı görüşüdür. (Yazıcı, 2009: 42-43) Bu görüş genel bir çerçeveden değerlendirildiğinde doğru gibi görünse dahi yazarın ve eserinin döneminden bağımsız düşünülemeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle edebiyatı hem bir bilim hem de bir sanat dalı olarak olduğunu ifade edebiliriz. İşte tam da bu nedenlerle ilk olarak 18.yüzyılda Mme de Stael tarafından ortaya atılan edebiyat ve sosyolojinin organik bağı, zaman içerisinde diğer bilim ve sanat camiasını da etkisi altına almıştır. (Kösemihal, 1964: 2) Ahmet Cuma'nın çalışmasında da belirttiği üzere "*Türkiye'de ise edebiyat sosyolojisini terim olarak ilk defa Ziyaeddin Fahri Fındıklıoğlu kullanmıştır. Nurettin Şazi Kösemihal ise edebiyat sosyolojisini bilimsel bir etüt niteliğinde Türkiye'de başlatan ilk kişidir. 1965-1966 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde ilk defa ders olarak okutulmaya başlanmıştır.".* (Cuma,2009: 84)

M. Kayahan Özgül' ün ifadesiyle edebiyat ve sosyolojinin aralarındaki akrabalık ilişkileri çok eskiye dayanmaktadır. Elbette edebiyat, yaşça insanlıkla birlikte ortaya çıkması sebebiyle daha köklü bir geçmişe sahip olarak sosyoloji biliminin temelini oluşturmaktadır. (Özgül, 2018: 38) Zira insan yazının bulunmasından itibaren sürekli kendini ifade etmek ve yaşamda bir iz bırakmak gayesiyle hareket etmiştir. Bu da bizi sosyolojik olgulara götürmektedir. Özellikle Sevgi Soysal'da olduğu gibi romanlarında; dönemini, kurulu dünya düzenini, geleneksel anlayışın oluşturduğu sorunları ve tüm bunların toplum üzerinde oluşturduğu baskı ve sömürüyü anlatan yazarlar hem dönem sorunlarına parmak basarak hem de kültürel anlamda toplumların davranış yapılarını bizlere aksettiren birer ayna olmak özelliği taşımaktadır.

Soysal, konformist ve pragmatist bireyin dönem şartlarında gösterdiği davranış modellerini, bireyin iki yönlü yabancılaştırılmasını, kurulu dünya düzeninin ve geleneklerin bireyin hayatını ne denli etkilediği hususlarına romanlarında ağırlıkla yer vermektedir. 12 Mart döneminde düşünce suçundan cezaevine girmiş bulunan Soysal, eserlerinde, bireyin içinde olduğu ancak farkında olmadığı durumu olan özgürlüğe ve en zati olanağı olan zaman kavramına da değinmiştir.

Soysal Romanlarında Toplumsal Ayarlanmışlık

Toplumsal ayarlanmışlıklar, bireyin karar mekanizmasını etkileyen unsurlardandır. Böylece kişinin özgür iradesini kırıp, onu pasifize ederek yerine geçmektedir. Toplumsal anlamda verdiğimiz kararlar, öğrenilmiş ve dayatılmış kurallardan oluşmaktadır. Birey, bazı davranışların dayatılması sonucu yazılı olmayan kurallar çerçevesinde hayatımızı şekillendirmektedir. Bazı kaygılar çerçevesinde gerçekleştirdiği bu olgular, bizlere kurulu dünya düzenini ve bu düzenin insan üzerinde oluşturduğu baskıyı göstermektedir. Toplumsal ayarlanmışlık dediğimiz şey de tam olarak bu noktada başlamaktadır. Bireyin sistem ve gelenekler tarafından belirlenen, yazılı olmasa da toplum nezdinde bir kanun niteliği taşıyan bazı kuralları uygulaması olarak nitelendirebileceğimiz bu ayarlanmışlık tipi, bireyin içinde bulunduğu ancak farkında olmadığı durumu yani özgürlüğüyle arasındaki en büyük engeli doğurmaktadır.

Soysal, bu ayarlanmışlığın çeşitli fraksiyonlarını açıkça belirten eserleriyle özellikle döneminde ses getirecek eserler kaleme almıştır. Bu nedenle fikirsel ve emeksel anlamda sömürü yapan sistemin hedefinde olmuş; düşünce suçuyla cezaevine girmiştir. Kurulu dünya düzeninin oluşturduğu liberal-kapital sistem ve geleneksellik adı altında bulunan toplumsal değer yargıları, bireyi baskılayarak düşünme yetisini ele geçirip, kişiliğinden ve fikirlerinden taviz vermesine neden olmuştur. Bireyin bu uyku halini dağıtmak isteyen yazar, döneminin insanlarını uyandırma çabasıyla eserlerini kaleme almıştır. Soysal tüm romanlarında, ortak çatı olarak belirleyebileceğimiz toplumsal sınıflandırma, cinsiyet ayrımcılığı, kurulu dünya düzeni ve onun belirlediği kurallar bütünü konularını belirlemiştir.

Yürümek romanı, yazıldığı dönemde müstehcenlik içermesi nedeniyle 1971 yılında mahkeme tarafından toplatılması ve içeriği nedeniyle yazarının cezalandırılması yönünde hakkında dava açılmış ancak ilerleyen süreçte hakkında verilen beraat ve romanın toplatılmasının durdurulması kararı ile düşüncelerine vurulmaya çalışılan engeli ve haklı mücadelesini bir kez daha ortaya koymuştur. (Soysal, 1983: 5-8) Romanda ayarlanmışlık ve yabancılaşma hususunu birçok açıdan ele alan Soysal, özellikle cinsiyetçilik bağlamında ana kadın karakterleri üzerinden toplumun kadın hakkında belirlediği tutum ve davranışları reddeder ve eleştirir. (Zeytin, 2018: 807) Kadının toplumsal düzende karşılaştığı ayrımcılığın esas nedeni, şüphesiz Türk toplumunun ataerkil yapısından kaynaklanmaktadır. Ataerkil yapının ise bize geleneksel anlamda bir miras olarak kaldığı yönünde toplumsal görüş hakimdir. Bu nedenle; namus, saygınlık, cinsellik, eşitlik konularında kadın ve erkek arasında ayrıştırmacı bir tutumu da beraberinde getirmektedir. Toplumun namus kavramını kadın kimliğiyle eşitlemesi, gelenekler tarafından bireyin şartlanmasına temel oluşturur. Öyle ki Aristo'nun cinselliğe yaklaşımında erkek etken, kadın ise edilgen bir birey olarak tanımlanmıştır. Yani eylemi gerçekleştiren ile o eylemden etkilenen olarak iki bireyi ele almaktadır. Bu da bize erkek hegemonyasının o dönemde dahi ne derece etkin olduğunun bir göstergesidir. (Doğru, 2017: 6) Soysal'ın tüm romanlarında romanında özellikle karakterler ve cinsellik üzerinden, bu algıyı meydana çıkarır. Yürümek isimli romanında da bu kavramın çarpıklığını Ela, Mehmet ve onların çevresiyle olan ilişkileri üzerinden, Yenişehir'de Bir Öğle Vakti isimli romanında Ahmet, Şükran, Ali, Olcay ve Doğan üzerinden, Şafak

romanında ise Oya, Zekâi Bey ve Mustafa üzerinden açığa çıkartır. Hepsinde ortak durum kadının cinsel bir obje olarak görülüp metalaştırılması ve bunun normalleştirilmesi olayıdır. Bilgin, cinsellik adına kadının bir meta haline gelmesi durumu için "*Toplumsal yapıdaki tüketimci kültür, kadınları modaya aykırı düşme ile korkutmakta ve kendilerini erkeklerin gözünde cinsel açıdan çekici hale getirmeleri için güzellik ve bakım ürünlerini almaya teşvik etmektedir. Böyle bir yapısal alanda kadın bedeninin daha fazla cinselleştiği ve estetik bir obje olarak görüldüğünü...*" ifade etmektedir. (Bilgin, 2016: 236-237) Bu anlamda Soysal, kadının estetik anlamda kendisini erkeğe beğendirme çabasına ve erkeğin kadını cinsel bir obje olarak görüp birlikte olma arzusunu işlemiştir.

Diğer bir ayarlanmışlık durumu da toplumsal sınıflandırma ve biatçılık kültürüdür. Liberal-kapital dünyanın sorgulamaz, biatçı insanı olarak düşünülecek roman kahramanları, kurulu dünya düzeninin belirlediği ve sistemin çarklarının dönmesini sağlayan kurallarına bakış açısına baktığımızda, bu kuralları sorgulamanın tehlikeli olduğu ve mevcut düzenin korunması gerektiği anlayışı kabullenilmiştir. Yazar genel anlamda baktığımızda romanda iki cephe oluşturmaktadır. Cephelerden birisi Yürümek'te Ela ve Mehmet, Yenişehir'de Bir Öğle Vakti'nde Olcay, Ali ve Doğan, Şafak'ta ise Oya, Mustafa ve Hüseyin'in oluşturduğu sistem karşıtı bireylerken diğer cephede sistemin çarklarının dönmesinin faydalı olacağına inanan konformist ve pragmatist bireyler yer almaktadır. Bireyler sosyal hayata ve kurulu dünya düzenine bağlılığı nedeniyle, kendini ileriye fırlatamamıştır. Bu nedenle de sistem eleştirmeni olmak yerine sistem yanlısı olmayı ve ezilmeyi kabul etmişlerdir. Sistem yanlıları cephesi, karanlık severler olarak toplumsal yapının altını oyma durumunu simgeler. Freire 'e göre, "*Her kural belirleyiş, bir insanın başka bir insana seçimini dayatması demektir, bu da belirlenen insanın bilincini, belirleyeninkiyle uyumlu bir bilince dönüştürür. Böylelikle ezilenleri davranışı belirlenmiş davranıştır; ezenin ilkelerini izler.".* (Freire, Çev. Hattatoğlu, 1991: 24) Örneğin Yenişehir'de Bir Öğle Vakti isimli romanında "*Düşünme yeri değildir burası. Seyretme ve gözleme yeri de değil. Haksız bir iş bölümünün kırbacıyla ağırlığı üzerinde düşünmedikleri bir yükü aylarca ve yıllarca taşımaya mahkûm kölelerdi hepsi.*" (Soysal, 2001: 7) şeklinde geçen ifade, sistem yanlılarının toplum tarafından üst akıl olarak benimsenişini ve kurulu dünya düzeninin biatçı bireyleri köleleştirerek fikirlerini gasp ettiklerini göstermiştir. Esasen distopik toplumların bir gereği olarak sistem tarafından bireyin düşünmesi istenmemiştir. Yönetilenler sınıfı eğer özgür olmak istiyorlarsa, düşünmek yerine yönetici konumundakilerin belirlediği kurallara sorgusuz bağlılık göstermesi gerekmektedir. (Ağkaya, 2016: 32)

Okan Ağkaya'nın makalesinde yer alan Fromm'un görüşüne göre kapitalizm, "*...bireye özgürlük, bağımsızlık ve ussallık vaat etmesine karşın, onu soyutlamış, dolayısıyla kaygılı ve güçsüz kılmıştır. Bu özgürlük sanrısının bedeli, bireyin nesneleşmesi ve kendi benliğinden uzaklaşması olmuştur.*". (Ağkaya, 2016: 40-41) Bu düşünceyi açmak gerekirse, özgürlük için esarete razı olmak denilebilir. Zira sistem çarklarını döndürenlerden biatçı birey, fikirlerinin esaret altına alınmasına para karşılığı müsaade ederek sus payını almıştır. Bu husus Soysal romanlarında varlığını sürdürmektedir. Emek sömürüsü, bu sömürüyü bilerek veya zorunluluktan

kabullenenler romanlarında o kadar geniş yer almaktadır ki hemen her karakterle bu durumu eşleştirebiliriz. Yenişehir'de Bir Öğle Vakti romanında Ali'nin babası, Ahmet, kapıcı, Mehtap ve Mehtap'ın babası; Şafak romanında Ali, fabrika işçileri; Yürümek romanında ise genelev işçileri, Ela'nın işyerinden arkadaşları, görevli Halil karakterleri bu konuya örnek gösterilebilir. Kurulu dünya düzeni olan kapital düzen, özellikle Yenişehir'de Bir Öğle Vakti isimli romanda Mehtap'ın, çocukken hayal gücünde kurguladığı ve babası ile ilişkilendirdiği vahşi kurt örneğinde en açık şekilde betimlenmiştir. Romanda geçen, "*Mehtap'ın bütün çocukluğunu, inanç ve çabalarını hiçe indirgeyen, gözünü bile kırpmadan düşündeki yaşlı kurdu babasının üzerine salan birileri vardı.*" cümlesinde de görüldüğü üzere yaşlı kurt metaforu, vahşi bir simgeleme olarak sistemi ve onun bireye karşı yapıp etmelerini ifade etmektedir. (Soysal, 2001: 67) Tüm bunlara rağmen bu yaşlı kurda teslim olan ve riski kabullenen bireyler, sistemin ayarladığı bireyleri oluşturmaktadır.

Sevgi Soysal romanlarında son olarak yer alan ayarlanmışlık durumu ise gelenekçiliktir. Bu çok geniş bir kavram olmakla birlikte Soysal, kavramı daha özele indirgeyerek cinsellik ve tabu kabul edilen kurallara uyma zorunluluğu karşısında bireyin ayarlanmışlığını işlemiştir. Bu durum cinsiyetçi bakış açısıyla bağlantılıdır. Kadının sürekli bekaretini koruması gereken bir namus simgesi; erkeğin ise geleneksel toplum yapısında gücünün simgesi olarak kabul edilen cinsellik, toplumda bir ayarlanmaya neden olmaktadır. Bu ayarlanış, gelenekler ve toplumsal değerler anlamında erkekler için arkadaş çevresi ve hemcinsleri tarafından bakirliğinin bozulmasının bir övünç kaynağı olduğunu hissinin empoze edilmesine zemin hazırlamaktadır. Böylece yazar, toplumun cinsiyetçi tutumunu ve cinsiyetlere yönelik davranışsal ayarlanmışlığını göstermektedir. (Topcu ve Baş, 2018: 177) Cinsel anlamdaki ayarlanmışlıklar ise bireye cinsel kimliklerini kazandırma yönünde bir merhaleler zincirini oluşturmaktadır. (Tunçok, 2019: 51) Böylece Sevgi Soysal, cinsiyet anlamında toplumsal cinsiyetin çizdiği kurallara bağlı kalarak kadın ve erkek modellemelerini oluşturmuştur. Örneğin Yenişehir' de Bir Öğle Vakti isimli Soysal romanında gözlemlenen Mevhibe Hanım'ın her ne kadar dominant bir tavır sergilese de eşi hakkındaki ataerkil yaklaşımı bize bunun şartlanılmış bir kural ve ayarlanma olarak ifade edilebilir. Onun düşüncesine ve hayatı algılayış şekline göre yazarın aktardığı "*Kocasına hiç vermezdi bu paradan. Evine bakmak onun işiydi.*" ifadesi, eşi Salih Bey'i referans alarak ataerkil düzeni kabullendiğini görmekteyiz. (Soysal,2001:106) Buradan da anlamaktayız ki, yıllar boyunca bir miras olarak süregelen ataerkil toplumsal yapı, kadın için ev işi, çocuk gibi görevler verirken; erkekler için para kazanma, evin otoritesini sağlama gibi görevler atfeder. Böylece toplumsal ayarlanmışlıkla kadın kendisine bir profil çizerek yaşamını ona göre çizerken erkek farklı bir profil çizerek baskın karakter olup iktidarda olma çabası içine girer. (Sultana, Çev. Altay, 2019: 421-423)

Yürümek isimli romanda yer alan Mehmet karakterinin cinselliğe bakışı, toplumun bu hususu tabu olarak görmesi ve bu nedenle cinselliği ayıplanacak bir durum olarak görmesine neden olmaktadır. Mehmet'in sırf arkadaşları arasında saygınlık kazanmak için söylediği geneleve gitme yalanı, Turgay Gündüz'ün Clouse'dan çevirdiği makalesinde de belirttiği üzere

"*Cinsellikle meşgul olma, ergenler tarafından kendilerine yönelik ilginin artmasının bir yolu olarak görülmektedir.*" ifadesiyle açıklanabilmektedir. (Clouse, Çev. Gündüz, 2000: 736) Özellikle Türk toplumu için gerek gelenekler gerekse dini bakımdan evliliğe kadar ötelenmesi gereken bir durum olarak kabul gören cinsellik, akranlar arasında konuşulması bir gövde gösterisi halini alırken toplumun diğer fertleri açısından ayıplanacak bir durum olarak kabul görmektedir. Nitekim Mehmet'in çocukken söylediği yalan arkadaşları arasında hava atmasına ancak ailesinden dayak yemesine sebep olmuştur. Bundan dolayıdır ki Mehmet, hem yaşça kendinden büyük bir hanımefendi olan komşusu Serpil Hanım ile cinsel ilişkiye girerek bu konuda toplum tarafından bastırılmış arzularını tatmin edip bunu bir güç gösterisine çevirmiş hem de geneleve giderek bu özgüven kazanma çabasına yeni bir boyut kazandırmıştır. (Soysal, 1983: 44- 47 ve 70) Bu da toplumun ahlaki anlamdaki baskısının yine de üzerinde hâkimiyet kurduğunu bizlere göstermektedir. Ela ise tıpkı yine toplumun üzerinde kurduğu baskılar sonucu evlenmiş ve evliliği standart bir alışveriş olarak görmüştür. Ayrıca evlendikten sonra gidilen balayı ritüelini yine bir ayarlanmışlıkla bağdaştırmaktadır. "*Kendini bilen, yani toplumdaki yerini bilen bütün yeni evliler balayını orada geçirmeye can atıyorlardı. ... buraya niçin geldim? Aleko'dan, Bülent'ten esirgediğimi Hakkı'ya vermek için mi? Bunu onlara beni Hilton'a getirmedikleri için mi vermedim? Nikah ve Hilton'da balayıyla şartlanmış biriyim demek ki.*" (Soysal, 1983: 71) Tüm bunlarla birlikte balayı odasını ve balayı eylemini bir alışverişle eşleştirmesi bunu açıklar. Zira kendisini bir arabaya veya bir oyuncağa benzeterek metalaştırması ve cinsel birlikteliğe parası ödenip hazırlıklar yapılarak karşılığında gerçekleştirilen bir olay olarak bakmaktadır. (Soysal, 1983: 72-73)

Romanda yansıtılan genel Türk toplumu yapısına baktığımızda kızların eteklerini örtmesi, kendini beğendirme çabası, erkeklerle oyun oynama konusunda daha dikkatli davranması, erkeklere göre ahlaki konulara daha fazla dikkat göstermesi; erkeklerin ise kızlarla duygusal anlamda arkadaşlık kurması, serbest olması, ahlaki kuralların kızlara göre daha esnek görülmesi, 'erkektir yapar' algısını, ayrıştırmacı yaklaşımı ve cinsiyetçi toplumsal bakış açısını oluşturmaktadır. "*Bu açıdan gelişim dönemleri içerisinde bireylerin, ahlâk konularında en hassas oldukları dönem ergenliğin ilk yıllarıdır, denebilir.*" (Koç, 2004: 234-236) Toplumun cinsiyet anlamında gerçekleştirdiği bu ayrım, pek çok olayda karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Madam Marika'nın erkek kardeşinin evlilik dışı ilişkisine erkektir yapar mantığıyla yaklaşılmasının ancak kardeşinin eşi Rita'nın evlilik dışı ilişkisine bir namussuzluk örneği olarak bakılması bunun açıkça örneğidir. Toplumda "*Baba ocağı görmemiş kızdan hanım çıkmaz.*" fikrinin kabul görmesi ise kadın ve erkek arasındaki ayrımın dayandırıldığı sebeptir. (Soysal, 1983: 39)

Roman boyunca gerçekleşen olaylar zincirinde Ela'nın lezbiyen ilişkisini ve eşini aldatmasını; Mehmet'in genelev yalanını ve sonrasında geneleve gitmesini, kendinden yaşça büyük bir hanım olan komşusu Serpil Hanım ile birlikte oluşunu, hoşlandığı kızın yanında Playboy dergisini incelemekten utanmasını bizlere açıklamaktadır. Cinselliğe bir tabu olarak bakan toplumsal düzen, bu şekilde insanları ayarlayarak kendi yazılı olmayan kurallarına uydurup cinselliği evlenince keşfedilecek bir dünya olarak göstermeye çalışır.

Şafak romanındaki toplumsal ayarlanmışlık ise kimliklemenin çeşitli boyutlarından oluşmaktadır. Bu ayarlanmalar ise geleneksellikten ziyade şiddet, makamsal ve ekonomik güç, siyasi görüş, toplumsal sınıflar ve memleketçilik üzerinden kurulmaktadır. Makamsal ve ekonomik anlamda değerlendirdiğimizde 12 Mart döneminde gerçekleşen polis müdürü Zekâi Bey ve Polis Abdullah'ın tutuklulara uyguladıkları fiziksel ve sözle şiddeti, fabrika sahibi Tuğrul Bey'in Zekâi Bey'e işçilerin grev hakkıyla ilgili "*Gelmiş karşıma kanun diye geveliyor. Sizi niçin besliyoruz ha? Kervan yürüyecekse, sizin gibi itlere ne gerek var ha?*" (Soysal, 1980: 126) diyerek ifade ettiği ve böylece toplum üzerinde otorite kurarak dönemin meşhur işçi eylemlerine karşı kanunların sistem yanlısının menfaatine esnetmesi gerektiği, fabrika müdürü Em.Alb. Muzaffer Bey'in işçiler üzerinde kurduğu korkuya bağlı otoriteyi, Oya ve Mustafa'nın düşünce suçundan cezaevine girmesini toplumsal ayarlanmışlıkla açıklayabiliriz. Öyle ki polisler dahi kanunların herkesi koruduğuna inanmamaktadır. Bu güvensizlik ortamı dahi kurulu düzene olan bir güven eksikliğiyle eşleştirilmelidir. Abdullah'ın "*Polislerin tümünde hukuğa güvensizlik yer etmiştir. Devletin hukuğu istediği gibi çiğneyebileceğine, hakkı koruyan hiçbir kanun olmadığına inanırlar. Kodamanın biri bir çulsuzunn hayatını söndürmek isteyecek de bunu engelleyecek kanunlar olacak; yoktu böyle şey.*" (Soysal, 1980: 176-177) sözleri ve Soysal'ın dilinden Polis Müdürü Zekâi Bey'in düşüncesi olan "*Her zaman kanunlara yaslanan, kanunlarla rahat, güvenli yaşadığını sanan Zekâi Bey, kanunların artık kendisini bile korumadığını sezivermişti.*" (Soysal, 1980: 165) ifadesi, Soysal cephesinden kapital düzeninin birey üzerinde korku hegemonyası kurup istediği gibi ayarlayarak şekil verdiğini göstermektedir. (Belge, 1976: 40) Romanın yazıldığı dönem olan 12 Mart dönemi işçi eylemleri Fabrika işçisi Ali'nin nezarethaneye alınırken hemşericilik yapmaya ve böylece polislere sempatik görünmeye çalışırken kullandığı "*Nereye gidiyorlarmış? Bunlar benim misafirim hemşerim. Otur kardaş, siz de oturun. Mustafa hadi. Hüseyin oğlum, oturun şuraya. Böyle sofranın ortasında gitmek var mıdır?* (Soysal, 1980: 60) diyerek Abdullah'ın da Maraşlı oluşuna dayanarak hemşericilik bağı kurucu sözleri ve işkence sonrasında Polis Memuru Abdullah'ın vicdan yaparak hemşericilik yapması sonucunda Ali'nin "*Ha siktir len!*" (Soysal,1980: 174) demesi, toplumsal ayarlanmaya bir başkaldırı ve inandığı değerlerin yıkılışı olarak düşünülmelidir.

Soysal, özellikle 12 Mart'ın ağır etkilerinin gözler önüne serildiği Şafak romanında, kurulu dünya düzeni ve sistemin çarklarının dönme şeklini ve bu çarkları döndürenler ile çark sahiplerinin davranışlarını açıklamaktadır. Dönemin işçi eylemleri ve faşizan davranışlar, insanlar üzerinde baskılayıcı bir yapı oluşturmaktadır. Roman boyunca polislerin, devrimcileri suçladıkları devlet düşmanlığı suçlamasına ve tartaklamalarına genel anlamda odaklandığımızda, bunu milliyetçi bir kimlikle yaptıklarını gözlemlemekteyiz. Özellikle Abdullah'ın tutuklulara yaklaşımında aklından geçen "*Vurduysam milliyetçilikten vurdum. Yakışır mı onun gibi Maraşlıya evini komünistlere açmak.*" düşüncesi bunu bize göstermektedir. (Soysal, 1980: 175)

Son olarak Oya'ya polis tarafından sık sık aşağılayıcı bir üslupla kadın kimliği üzerinden ifadeler kullanılması, dönemin kimlikli bakış açısını yansıtır. Ona, sırf toplumdaki kadınlar içerisinde büyük bir kesim gibi düşünmüyor ve düşüncelerinin arkasında duruyor diye "orospu"

denilerek aşağılanması bu bakış açısının en iyi yansımalarındandır. Yine işkence yöntemlerinden birisi olan copun bir erkek cinsel organı vazifesi yüklenerek kadınlar üzerinde yapılan işkenceden ve aybaşı olduğu zaman Emniyet Müdürü Zekâi Bey'in ona yüklediği orospu damgası ve duyduğu şehvet hissi bunu açıkça gözler önüne sermiştir. (Belge, 1976: 40-41)

Görüldüğü üzere gerek kurulu dünya düzeni gerekse gelenek olarak benimsenen ritüellerin insan üzerinde kurduğu kurallar zinciri, bireyin zamanla kişiliğinden feragat edip bir farklılaşmaya uğrayarak ayarlanmaya uğraması durumu gözlenmektedir. Fiziki, ekonomik veya politik anlamda cebren kurulan otorite, toplumsal yapıda isteyerek ya da mecburiyet kaynaklı bir biatçı kültürü de beraberinde getirmiş, bundan dolayı da dayatılan kurallar toplum içerisinde benimsenerek normalleştirilmiştir.

İki Yönlü Yabancılaşma

Yabancılaşma, kelime anlamı olarak "*Çağdaş psikoloji ve sosyolojide, kişinin kendisine, içinde yaşadığı topluma, doğaya ve başka insanlara karşı duyduğu yabancılık hissine işaret eder.*" şeklinde tanımlanmıştır. (Cevizci, 1999: 906) Yabancılaşma kavramı, bireyi ve dolayısıyla da toplumu referans aldığından sosyolojik bir özelliğe sahiptir. (Tezcan, 1985: 121) İki yönlü yabancılaşma olarak ifade ettiğimiz kavram ise şunlardan oluşmaktadır:

- Bireyin kendisini topluma, kurulu dünya düzenine veya içinde yaşadığı topluma ait hissetmeyip; düzenin yapıp etmelerine, sistemin insan üzerinde kurduğu baskıcı kurallara veya toplumun belirli bir kesimine karşı gelmiş bireyin kendisini toplumdan soyutlaması.
- Toplumun bilerek ya da mecbur kılınarak sistem yanlısı yapılan biatçı kesiminin, düzen karşıtı davranış gösteren bireyleri toplumdan dışlaması yoluyla gerçekleştirilen yabancılaştırma

Aynı anda her ikisine de maruz bırakılan birey, iki yönlü yabancılaşmaya maruz kalmıştır. Soysal'ın romanlarında iki yönlü yabancılaşmaya uğrayan bireyin maruz kaldığı olaylar, genellikle toplumsal sınıflar ve sistem karşıtı bireylerin toplumdan soyutlanmasını üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplumsal sınıflandırmalar, insanları gelir seviyelerinden ve statülerinden kaynaklı yabancılaştırmanın yollarından birisidir. Marx'a göre sınıfsız, komünist bir toplum ideali vardı. (Demir, 2018: 72) Böylece ayrımlar en aza indirgenecek ve bireyin yabancılaşma sorunu ortadan kalkacaktır. Bununla birlikte dünyayı etkisi altına alan kapitalist sistemin çarkları haline gelmiş insanları, yabancılaşmaya uğramaya başlamış ve salgın bir hastalık gibi tüm dünyayı etkisi altına almıştır.

Soysal romanlarında görülen yabancılaşma, bizlere esasen kurulu dünya düzeninin insana yapıp etmelerinden ve bunun sonucunda insanın insana yapıp etmelerinden kaynaklanmaktadır.

Yenişehir'de Bir Öğle Vakti isimli romanda başta Mevhibe Hanım'ın, Mevhibe Hanım'ın babasının, Necip Bey'in, Ahmet'in hayatları olmak üzere romandaki tüm karakterlerin ortak özelliği yabancılaşmayla ilintili olmasındandır. Örneğin Mevhibe Hanım, babasının vekilliği üzerinden sağladığı toplumsal statüyü bir övünç kaynağı olarak görmektedir. Onun gibiler, toplumda sıklıkla karşısındaki bir başka bireyin ekonomik durumuna, toplum içerisinde gördüğü saygınlığa ve mesleğine göre sınıflandırmada bulunurlar. Bu sınıflandırma neticesinde yabancılaşma gerçekleşmiş olur. Özellikle evin çalışanı Nurten Hanım ile aralarında geçen diyaloglar ve iç konuşmalar bize sınıf ayrımının ne denli fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca eşyalarına olan tutkulu bağlılığını gördüğümüz "*… özellikle vekil beybabadan kalma ev eşyalarını, bir anlamda sürdürmek istedikleri durumlarının bir simgesi olarak, değiştirmeye niyetleri yoktu hiç.*" (Soysal, 2001: 99) ifadesinden, toplumsal sınıfına olan düşkünlüğünü görmekteyiz. Bununla birlikte bahsi geçen romanda karşılaştığımız sınıf farklılıklarından biri de Ahmet ve Necip Bey'in durumudur. Dış görünümüyle sınıf kazandığını düşünen Ahmet ve sınıfını muhafaza etmek için mevcudu korumaya çalışan Necip Bey'in davranışları, bize sınıf savaşlarını yansıtmaktadır. (Soysal, 2001: 12 ve 44) Ahmet, kıyafetlerini modaya uygun seçerek toplumdan ayrı olacağını düşünen bir gençtir. Bu nedenle ondaki kimlik bunalımı, kendisini içinde bulunduğu toplumun bir kısmına ait hissetmeme ve yabancılaşma olgularına rastlamaktayız. Ancak bu yabancılaşma tek taraflı gerçekleşen bir yabancılaşmadır. Bunun gibi birçok örnekle karşılaşırız ancak makalenin sınırları çerçevesinde hareket ettiğimizde yabancılaşmanın iki yönlü boyutunu ele almamız gerekmektedir. Dolayısıyla çalışma boyunca sınırlar çerçevesinde örneklendirmelerde bulunmak daha doğru olacaktır.

Öncelikle Yenişehir'de Bir Öğle Vakti isimli romanda Olcay ve Doğan'ın yaşadığı kimlik bunalımına rastlamaktayız. Olcay her ne kadar kendisini olumlamaya çalışsa da buna muvaffak olma yolunda türlü engellerle karşılaşır. Bu engellerden en önemlisi mevcut hayat standartlarına olan alışkanlıkları ve toplumun ona ekonomik seviyesiyle ilişkilendirerek yükledikleri kimliktir. "*Sonunda da Olcay'ın sıkıntısının altında korku izleri aramıştı. Bir düzenden kopmak korkusu. Toplumun dışına düşmek korkusu*" ifadeleri Olcay'ın yabancılaşmasını yansıtan cümlelerden birisidir. (Soysal: 2001: 206) Sıklıkla bir iç muhasebeye giren Olcay, hem burjuvalara karşı bir savaş vermekte hem de içindeki burjuvayı öldürememektedir. Örneğin "*sıcak köpüklü banyo, anası babasıyla operaya gitmek, bazen pantolon giymek. Sonra operaya giderken saçlarını yaptırmak. Anasıyla birlikte terziye gitmek. ...pedikür yaptırmak ansızın.* " ifadeleri ise bize içindeki burjuvayı hala öldüremediğini gösterirken, tüm olay boyunca Ali ile birlikte hareket ederek empati yapıp düzene başkaldırması iki yönlü yabancılaşmasının örneğidir. (Soysal, 2001: 212) Zira hem içinde bulunduğu burjuva sınıfına kendisini ait hissetmez ve kendisini soyutlar hem de "*Beni, yoz bir düzenin yoz bir uzantısı olarak görüyor, onun için güvenmiyor bana" diyordu. Bu karşılıklı rahatsızlık dostluklarına gölge düşürüyordu.*" sözlerinden de anlaşıldığı üzere kendisini kabul ettirme gayreti içinde bulunduğu topluluk onu soyutlamış, böylece her iki sınıf da kendisini arasına dahil etmeye yanaşmayarak ve onu dışlamıştır. (Soysal, 2001: 186) Doğan ise aktör olmak için çıktığı iç yolculuğunda tıpkı kardeşi gibi o da Ali'nin rehberliğinde iç hesaplaşmasını gerçekleştirmektedir. Ailesi ve yakın çevresinin karanlıkta olduğunu

vurgulayarak kullandığı şu sözler, onun kendisini yakın çevresine ve yaşadığı topluma ait hissetmediğini göstermektedir:

> "*Yok, öğrendim . Karanlığı öğrendim anne . Alacakaranlığı. Tam karanlık olmasa da alacakaranlık çok kötü bir şey. İnsan oraya buraya çarpıyor. Şimdi karanlığı öğreniyorum, zifiri karanlığı… Bu gece biri bana, Tam karanlığı bilmeyenler, dünyayı aydınlatacak bir ışığın da ne olduğunu bilmezler, bunu aramazlar.*" (Soysal, 2001: 181)

Ali'nin öncüllüğünde içinde olduğu ancak farkında olmadığı karanlığı algılayarak özgürlüğünün önündeki en büyük engeli aşıp aydınlığa ulaşmayı amaçlayan Doğan, ailesinin karanlığını da fark edip onları uyarmakta ancak sonuç alamamaktadır. Bundan da anlaşıldığı üzere karanlığının farkında olmayanlar, aydınlığı marjinallik olarak görüp yabancılaştırma yoluna giderler. (Uğurlu, 2008: 160) Eğer kendisini ait hissettiği topluluk da herhangi bir sebepten -örneğin eski ekonomik imkanları- bireyi kendi topluluğuna dahil etmekten imtina ederse bu durumda iki yönlü yabancılaşma başlamış olur. Doğan'ın da başına gelen tam olarak budur. O da tıpkı kardeşi gibi burjuvalara karşı bir direniş yolculuğuna çıkmış ancak düzelme çabası içerisindeyken sıklıkla toplumsal sınıf ayrımına uğramak suretiyle iki yönlü yabancılaşmanın yörüngesinde bulunmaktadır. Ali'nin Doğan'a ilettiği şu düşünce, Doğan'ın iki yönlü yabancılaşmaya uğradığının kanıtı niteliğini taşımaktadır:

> "*Biliyor musun Doğan, ne düşünüyorum? Örneğin senin gibi biri, ne kadar kitap okursan oku, ne kadar düşünürsen düşün, hatta ne kadar meseleye bulaşırsan bulaş, bu düzenle bağını kolay kolay koparamaz.*" (Soysal, 2001: 217)

Görüldüğü üzere Doğan da tıpkı Olcay gibi ne doğup büyüdüğü kesim olan burjuvalara ait hissetmekte ne de yakınlık hissettiği devrimci toplumsal kesim tarafından kabul görmektedir. Yaşadığı iki yönlü yabancılaşma, ondaki kimlik bunalımını da açıklar.

Soysal romanlarında görülen iki yönlü yabancılaşmanın en fazla olduğu roman ise şüphesiz yine Şafak olacaktır. Bu romanda ağırlıklı olarak siyasi olaylar, düşünce suçları, sistem karşıtı davranışlar yer aldığı için kurulu dünya düzeninin şartlarını benimsemiş biatçı toplum tarafından bireyin reddedilişi ve aynı anda bireyin de kendisini topluma ait hissetmemesi durumu romanın hemen hemen tamamına yayılmaktadır. Özellikle Mustafa'nın ve fabrikatörün oğlu olarak romanda yer alan Doğan'ın bu bağlamda iki yönlü yabancılaşmaya uğradığı görülmektedir. Mustafa, kendisiyle bir savaş vermektedir. Devrimci yönüyle birlikte burjuva standartlarına sahip bir hayatı da benimseyen kahramanımız, kendisini sorgulamaktadır. (Soysal, 1980: 58) Bununla birlikte burjuvalara olan savaşına bu şekilde menfaat odaklı bir yaklaşımı, onun iki yönlü yabancılaşmasını açıklar.

Şafak isimli romandaki bir diğer örnek ise Doğan'ın yaşadığı iki yönlü yabancılaşmadır. Doğduğu çevre ve ekonomik şartları sebebiyle sıklıkla burjuvalıkla suçlanan Doğan, devrimci

yapısı nedeniyle içinde bulunduğu burjuva kokan hayatı reddetmiş ancak yine de siyasi suçtan yatan koğuş arkadaşları onu aralarına dahil etmemişti. Koğuş arkadaşı Sivaslı Nuri'nin "*Ulan sen bizim orayı bilir misin? Bizim hapse düşmemiz için mahalle bakkalının iki sözü kafidir. Bizim, senin gibiler gibi bilmem kaç cilt Marks, Lenin falan paralamamız gerekmez hapse düşmemiz için. Birinin az nasırına bas, biraz göze bat, yeter.*" sözleri bunun açık bir kanıtıdır. (Soysal, 1980: 144) Ayrıca Doğan'ın her ne kadar devrimci harekete hizmet etse de babasının kapitalist sistem üzerinden elden ettiği parayla harekete destek vermesinden, mevcut alışkanlıklarından hala kopamadığını anlamaktayız. (Soysal, 1980: 145)

Sonuç

Toplumsal ayarlanmışlık yaşanan tüm bu olaylara karşı, bilerek veya zorla duyarsızlaştırma durumudur. Bu nedenle birey sessiz kalarak elindekilere şükretme yoluna gider. Bu ayarlanmanın en bariz sonucudur. Ayarlanmayı reddeden bireyse, toplum tarafından ötekileştirilerek veya kendi isteğiyle toplumdan kendisini soyutlayarak yabancılaşmaya uğramış olur. Böylece özgür iradesini kullanarak seçim yapar. Yapıp etmelerinden sorumlu olan birey, içinde olduğu ancak farkında olmadığı durumu olan özgürlüğüyle arasındaki engeli kaldırıp kaldırmamak arasındaki seçimini de bilinçli veya bilinçsizce gerçekleştirmiş olur. Bu seçimi yaparken en zati olanağı olan zaman kavramı, bireylik bilinci, kimlikli bakış açısı gibi kavramlar etken rol oynamaktadır. Neoliberal düzenin güvensizlik düşüncesi saldığı bir yaşam düzeninde hayatını devam ettirmek ve muhtaç olmamak adına; emeği, fikirleri ve zamanını satarak karşılığında para kazanmaya başlar. Böylece sistemin çarklarını çeviren bir birey olarak sistem tarafından ayarlanır.

Soysal romanlarındaki karakterlerin hemen hepsi, bilerek ya da bilmeyerek sistemin bir yansıması olarak görev yapan toplumun biatçı kesimi tarafından kimliklenerek yabancılaşmaya maruz bırakılmıştır. Özellikle de 12 Mart öncesi, 12 Mart sonrası ve döneminin işleyişi anlamında askeri vesayetlerin ve siyasi otoritelerin toplum üzerinde uyguladığı baskı, ayarlama ve nakşedilen zorlamayla itaat bilinci; Yenişehir'de Bir Öğle Vakti isimli romandaki başta Doğan, Olcay, Mevhibe Hanım, Mevhibe Hanım'ın babası, Necip Bey ve Ahmet olmak üzere romandaki tüm karakterlerin, Şafak isimli romanda ise özellikle Mustafa ve Doğan üzerinden aktarılmıştır. Özellikle de Şafak romanı yazıldığı dönem şartları gereği pek çok betimleyici içeriğiyle edebiyat sosyolojisine hizmet etmiştir. Yazar, bu romandaki yan karakterler olan Em. Alb. Muzaffer Bey, Emniyet Müdürü Zekâi Bey ve Fabrikatör Turgut Bey üzerinden bizleri; sistem çarkının işleme şekline ve 12 Mart'ın halk üzerinde bıraktığı korku hegemonyasına ulaştırmaktadır. Askeri otoriteler tarafından gerçekleştirilen keyfi tutuklamaların görüldüğü, siyasi otoritelerin keyfi uygulamalarının bulunduğu ve her ikisinin de kanunları kendine göre esnetmesi, bu dönemdeki bireyin konformist ve pragmatist yapısını da göz önüne aldığımızda bizi toplumsal bir ayarlanma ile iki yönlü yabancılaştırmaya ulaştırmıştır. Elbette edebiyatın doğası gereği yazarın yanlı görüşleri yer alma ihtimali yüksek olsa da dönem bakımından yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde bu yanlı düşünceler de minimal düzeye getirilebilecektir.

Tüm ayarlanmışlıkların ürünü olarak ortaya çıkan iki yönlü yabancılaşma ifadesiyle de bireyin topluluktan soyutlanma ve kendisini topluluktan soyutlama durumlarını aynı anda yaşayarak dışarda kalması durumu aktarılmaya çalışılmıştır. Soysal romanlarında sıklıkla nakşedilen bu iki sorunun da temelinde kimlik bunalımı yatar. Bu nedenle kimlikli bakış açısı, kurulu dünya düzeninin bir ürünü olarak çözülmesi gereken önemli bir problem olarak insanlığın karşısında yer almaktadır.

İncelenen tüm bu unsurlar ışığında iki farklı disiplin olarak varlığını sürdüren edebiyat ve sosyolojinin, esasen ortak bir çatı altında bulunduğunu ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini anlamaktayız. Zira ikisi de en genel anlamda; insan, onun yapıp etmeleri, toplumsal yapı, dönem şartları gibi hammaddeler bakımından ortak noktalara sahiptir. Edebiyat, hamurunda sanat ögeleri barındırdığından, her ne kadar objektiflik bakımından sosyoloji gibi bilimsel bir üslup kullanmasa da görüldüğü üzere toplum, dönem şartları ve şartların insan üzerindeki etkileri gibi konuları aydınlattığı görülmektedir. Bu nedenle iki disiplinin ortak bir çatıda buluştuğu aşikârdır.

Kaynakça

Ağkaya, O. (2016). *Ütopya ve Distopya: Siyasetin Edebiyat Üzerindeki Etkisi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 14 (4), 23-48.

Aytaç, G. (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*, Papirüs Yayınevi, İstanbul.

Belge, M. (1976) https://www.birikimdergisi.com/images/UserFiles/images/Spot/70/17/safak_ustune_murat_belge.pdf (Erişim Tarihi: 11.10.2020).

Bilgin, R. (2016). *Geleneksel ve Modern Toplumda Kadın Bedeni ve Cinselliği*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 26 (1), 219-244.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları, İstanbul.

Clouse, B . (2000). *Ergenlerde Ahlâk Gelişimi ve Cinsellik* (çev. Gündüz). Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 9 (1), https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/13499/163177

(Erişim Tarihi: 11.10.2020).

Cuma, A. (2009). *Edebiyat Sosyolojisi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi - Sanat ve Bilimin Sınır Ötesi Etkileşimi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. say.22, 81-94.

Doğru, Mehmet S. (2017). *Cinsellik ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Sinemanın Kadına Bakışı*. Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi. https://www.academia.edu/32555588/C%C4%B0NSELL%C4%B0K_VE_TOPLUMSAL_C%C4%B0NS%C4%B0YET_BA%C4%9ELAMINDA_S%C4%B0NEMANIN_KADINA_BAKI%C5%9EI_THE_PLACE_OF_WOMEN_IN_CINEMA_IN_THE_CONTEXT_OF_SEXUALITY_AND_GENDER (Erişim Tarihi: 11.10.2020).

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (çev. Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları. İstanbul

Koç, M. (2004). *Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1 (17), 231-238.

Kösemihal, Nurettin Ş. (1964). *Edebiyat Sosyolojisine Giriş*. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi. 2 (19-20), 1-37.

Özgül, M. Kayahan. (2018). Sosyoloji Edebiyatın Nesi Olur? . Sosyoloji Seminerleri 1: Edebiyat ve Sosyoloji. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü. Alfa Basım Yayım Dağıtım. İstanbul, 37-70.

Soysal, S. (2001). *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti*. Bilgi Yayınevi. Ankara.

Soysal, S. (1980) *Şafak*. Bilgi Yayınevi. Ankara.

Soysal, S. (1983) *Yürümek*. Bilgi Yayınevi. Ankara.

Sultana, A. (2019). *Ataerkillik ve Kadının İkincilliği; Kuramsal Bir Analiz* (çev. Altay), e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research (JOSR), c.11, say. 1 (23), 417-427.

Tezcan, M. (1985). *Gençlik ve Yabancılaşma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18(1), 121-127.

Topcu, B ve Baş, E (2018). *Sosyolojik Açıdan Namus Kavramına Bakış: Trabzon İli Örneği*. Ege Üniversitesi Sosyoloji Dergisi. say.38, 173-196.

Tunçok, Güzel Z. (2019). *Sevgi Soysal'ın Yürümek Adlı Romanını Bildungsroman ve Kadın Bildungsromanı Olarak Okumak*. Söylem Filoloji Dergisi. 4(1), 44-56.

Yazıcı, H. (2009). *Edebiyat Sosyolojisine Toplu Bir Bakış Sosyolojinin Tanımı ve Diğer İlimlerle İlişkisi*. say.39, 41-52.

Zeytin, Şenay M. (2018). *Sevgi Soysal'ın Yürümek Romanından Hareketle Kadın Sorunlarına Bakış*.https://www.academia.edu/38083033/Sevgi_Soysal%C4%B1n_Y%C3%BCr%C3%BCmek_Roman%C4%B1ndan_Hareketle_Kad%C4%B1n_Sorunlar%C4%B1na_Bak%C4%B1%C5%9F (Erişim Tarihi: 08.10.2020).

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Bozkırın Direniş Örgütü: Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti

Necdet AYSAL*

Özet

Birinci Dünya Savaşı sonunda imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması ile Anadolu ve Trakya'da başlayan işgaller, Anadolu insanını çaresizlik ve umutsuzluğa sevk etmiştir. Koşullar, Anadolu halkını yok olmak ya da yeni bir mücadeleye girişmek arasında seçim yapmaya zorlamaktadır. İşgallere Saray ve İstanbul Hükümeti'nin tepki göstermemesi, teslimiyetçi politikalar izlemesi ve işgal bölgelerinde yaşanan katliamlar, Anadolu'da sivil örgütlenmenin yolunu açmıştır. Başlangıçta bu örgütlenmenin askeri kanadını dağınık da olsa Kuvayı Milliye oluştururken, siyasi nitelikli mücadeleyi ise bölgesel olarak kurulan Müdafaa-ı Hukuk Cemiyetleri gerçekleştirecektir. Mustafa Kemal Paşa'nın önderliğinde başlatılan Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın örgütlenme aşamasında olayları en doğru biçimde izleyen, gerçekleri anında gören ve tavrını koyan kentlerin başında ise Ankara gelmektedir. 29 Ekim 1919'da Müftü Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi'nin başkanlığında kurulan Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti**,** Anadolu'da yaşanan her önemli olayla yakından ilgilenmiş ve başlayan mücadeleye maddi ve manevi yardımda bulunmaktan çekinmemiştir. Cemiyet topladığı yardımlarla Temsil Heyeti'nin ağırlama giderlerini karşılamış, Milli Mücadele'nin propagandası için Heyet-i İrşâdiye Başkanı Mehmet Akif (Ersoy) Bey'e 20.000 kuruş vermiş ve TBMM binası eksikliklerinin tamamlanabilmesi için 5.068 kuruş harcamıştır. Anadolu'nun ortasında adeta unutulmuş bir bozkır kasabası görünümünde olan Ankara'nın o günkü nüfusu ve yoksulluğu dikkate alındığında bu yardımların önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu çalışmada Mustafa Kemal Paşa'ya vermiş olduğu destek ve yardımlar sayesinde Milli Mücadele'nin askeri ve siyasi hareket merkezi olan Ankara ve Müdafaa-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti'nin kuruluşu, faaliyetleri ve yardım toplama usulleri, başta arşiv belgeleri olmak üzere birinci, ikinci el kaynaklar ve basın çerçevesinde ele alınarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ankara, Mustafa Kemal Paşa, Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti, Milli Mücadele, Müftü Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi.

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.

Assoc. Prof, Ankara University The Institute of Turkish Revolution History, Department of Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution

E-Posta: aysal@ankara.edu.tr
ORCİD: 0000-0001-9574-6208

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Steppe Resistance Organization: Ankara Defense of Rights Association

Abstract

The invasions started in Anatolia and Thrace after the Mondros Armistice Treaty signed at the end of the First World War led the Anatolian people to despair. Conditions have had the people of Anatolia choose between extinction or a new struggle. The fact that the Palace and Istanbul Government did not react to the occupations, followed submissive policies and the massacres in the occupied regions influenced civil organizationing in Anatolia. In the beginning, while the military wing of this organization was formed by the Civil National Forces, the political struggle would be carried out by the Regional Defense Societies. Ankara is at the top of the list of cities that have followed the events in the most accurate way, saw the facts instantly and adopted their attitude during the organizing phase of the National War of Independence, which was initiated under the leadership of Mustafa Kemal Pasha. Ankara Defense of Rights Association, which was founded by Mufti Rıfat (Börekçi) Efendi on October 29, 1919, was closely interested in every important event in Anatolia and did not hesitate to provide material and moral aid to the struggle. The Society met the hospitality expenses of the Representative Committee with the aid it collected, gave 20.000 kurus to Mehmet Akif (Ersoy) Bey, the head of the Committee for the propaganda of the National Struggle, and spent 5.068 kurus to complete the deficiencies in the TBMM building. Considering the population and poverty of Ankara, which looks like a forgotten steppe town in the middle of Anatolia, the importance of these aids is better understood. In this study, thanks to the support and assistance given to Mustafa Kemal Pasha, Ankara, which is the military and political movement center of the War of Independence, and the establishment, activities and aid collection procedures of the National Defense Association are evaluated within the framework of archived documents, second hand sources and press.

Keywords: Ankara, Mustafa Kemal Pasha, Association of Defense of Rights, National Struggle, Mufti Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi.

Giriş

Klasik dönemde en ihtişamlı yıllarını yaşayan Osmanlı Devleti, XVI. yüzyılın sonlarından itibaren askeri, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik nedenlerle duraklama sürecine ve XVII. yüzyılın sonlarından itibaren ise büyük toprak kayıplarıyla parçalanma sürecine girmiştir.[1] Bu dönemde özellikle sosyal ve ekonomik hayatta yaşanan kargaşa ve huzursuzluklar, devlet kurumlarını hantal ve işlemez hale getirmiş, Batılı devletler bu gelişmelerin etkisiyle "*Hasta Adam*" olarak nitelendirdikleri Osmanlı Devleti'nin mirasını paylaşmak üzere harekete geçmişlerdir.[2] XX. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti'nin Kuzey Afrika'daki topraklarının Batılı devletlerarasında paylaşılması, Balkanlardaki ayrılıkçı isyanlar ve Rumeli topraklarının

[1] Ahmet Emin Yaman, **Kurtuluş Savaşı'nda Anadolu Ekonomisi 1919-1922**, Betik Yayıncılık, Ankara, 1998, s 1-2.

[2] Vedat Eldem, **Harp ve Mütareke Yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomisi**, TTK Yay, Ankara, 1994, s. 12-14; Hatice Dayar ve İsmail Küçükaksoy, "Düyun-u Umumiye İdaresi İle Uluslararası Para Fonu'nun Karşılaştırılması", **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 11, Sayı 21, 2009, s. 35-36; Kadri Unat, "On Dokuzuncu Yüzyıl Osmanlı Modernleşmesi", **Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, Ed. Temuçin F. Ertan, 6. B., Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018, s. 19-20; Alptekin Müderrisoğlu, **Kurtuluş Savaşı'nın Mali Kaynakları**, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 1990, 54-55.

kaybedilmesi, toplumda endişe ve hayal kırıklığına yol açmıştır. Bu arada henüz daha Balkan Savaşlarının yaralarını sarmadan 1914'te başlayan ve dört yıl sürecek olan kanlı küresel savaş, Anadolu insan gücünü daha da azaltmış ve nüfus yapısını değiştirmiştir.[3]

Birinci Dünya Savaşı, Osmanlı şehirlerinde hayatı daha da zorlaştırmıştır. Bu dönemde Anadolu'da bulunan şehirlerin büyük çoğunluğu modern altyapı hizmetlerinden mahrumdur. Elektriği olmayan ve su ihtiyacının geleneksel usullerle karşılandığı, salgın hastalıkların kol gezdiği bu şehirlerde ilaç ve hekim bulmak bir hayli zordur. Savaş yıllarındaki nüfus hareketliliği, salgın hastalıkların bir bölgeden diğerine hızlı bir şekilde yayılmasına sebep olmuş, hastalıkların yanı sıra kıtlık, açlık ve sefalet halkı çaresizliğe sevk etmiştir. Bu sıkıntılardan etkilenen şehirlerden birisi de Ankara'dır.[4]

MÖ. VII. Yüzyılda Frikya Kralı Midas tarafından kurulduğu öne sürülen Ankara, çeşitli dönemlerde Hititlerin, Friglerin, Galatların, Romalıların ve Bizanslıların hâkimiyetinde kalarak birçok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Değişik zamanlarda Ankira, Anküra, Ancras ve Angürü adları ile anılan şehre, Arap ve İslam tarihçilerinin Amudiye veya Kala-i Selâsil dedikleri de görülmektedir. Bununla birlikte yakın tarihlere kadar yerli halk Engürü ve Batılılar ise Angora ismini kullanmışlardır.[5] Ankara, 1071 Malazgirt Zaferi sonrası Türklerin hâkimiyetine girmiş ve XII. yüzyılın başlarından itibaren ise Oğuz Türkleri bölgeye gelerek yerleşmişlerdir.

XX. yüzyılın başlarında Kale içi ve onun eteklerinde kurulu Orta Anadolu'nun küçük bir bozkır kasabası görünümünde olan Ankara Vilayeti,[6] Merkez, Yozgat, Kırşehir, Kayseri ve Çorum olmak üzere 5 sancaktan oluşmaktadır. Merkez Sancağı'na bağlı kazalar arasında Ayaş, Beypazarı, Nallıhan, Mihaliççık, Sivrihisar, Haymana, Bâlâ, Kalecik, Yabanâbâd (Kızılcahamam) yer almaktadır.[7] Vilayet, Hisar (Ankara Kalesi içindeki mahalle), Aşağı Yüz (Ulus) ve Yukarı Yüz (Samanpazarı ve Hamamönü) olmak üzere üç büyük semtten oluşmaktadır. Halkının çoğu Müslüman Türklerden meydana gelen şehirde, Hıristiyanlar ve Museviler de bulunmaktadır.[8] Gayrimüslimler ve durumu iyi olan Müslümanların büyük çoğunluğu şehrin dışında yer alan Keçiören, Etlik, Çankaya ve Abidin Paşa'da bulunan bağ evlerinde oturmaktadır. Müslüman halk daha çok tarımla uğraşmakta olup 1892 yılında demiryolunun şehre gelmesiyle birlikte tarım üretiminde büyük bir artış yaşanmıştır. Hayvancılık, zahirecilik, un ticareti, kasaplık, tütüncülük, baharatçılık, fırıncılık Müslümanların uğraştıkları meslekler olup Gayrimüslimlerin ise daha çok nalbantlık, ayakkabıcılık, terzilik, demircilik, bakırcılık ve gümüş işçiliği gibi mesleklerde çalıştıkları görülmektedir. Sarrafçılık, marangozluk, tefecilik gibi işlerle bölgede üretilen tiftik, sof (ham ipekten yapılmış astarlık kumaş), kilim, halı, heybe, havlu, kuşak, bez, çorap gibi ürünlerin ihracı ve ithal malların ticareti daha çok Rum ve Ermeniler tarafından

---

[3] Sebahattin Selek, **Anadolu İhtilali**, C. I, 3. B, Burçak Yayınevi, İstanbul, 1966, s. 60-61; Anadolu Türklerinin sayısının 8,5 milyon olduğu belirtilmektedir. Bkz., Şevket Süreyya Aydemir, **Makedonya'dan Ortaasya'ya Enver Paşa,** C. III, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1972, s. 91.

[4] Ebubekir Keklik, "Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Ankara'nın Bazı Sosyal Sorunları", **Tarihte Ankara Uluslararası Sempozyumu**, 25-26 Ekim 2011, Bildiriler, 2. Cilt, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara, 2012, s. 724-725.

[5] Bayram Sakallı, **Ankara ve Çevresinde Milli Faaliyetler**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1988, s. 5.

[6] Arnold Toynbee, **Türkiye, Bir Milletin Yeniden Doğuşu**, Çev. Kasım Yargıcı, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1971, s. 103.

[7] Kayseri sancağı ve buna bağlı Develi Kazası; Yozgat Sancağı ve Akdağmadeni, Boğazlıyan kazaları; Kırşehir sancağı ve Keskin, Avanos, Mecidiye (Çiçekdağı) kazaları; Çorum sancağı ve İskilip, Sungurlu, Osmancık kazaları Ankara Vilayeti'ne bağlıdır. Bkz., Sakallı, **a.g.e.**, s. 9.

[8] Kamil Erdeha, **Milli Mücadelede Vilayetler ve Valiler**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1975, s. 231.

yapılmaktadır.[9] Buğdayı, armudu ve balı ile meşhur olan Ankara'da kalenin dışında yer alan alışveriş merkezleri, ticaretin can damarlarını oluşturmuş, ekonomik hayatın daima canlı kalmasında rol oynamıştır.[10] Kışın kar altında kalan ve yazları ise güneş altında kavrulan şehirde yollar çok bozuk olup ulaşım daha çok atlı araba, yaylı ve kağnılarla yapılmaktadır.[11] İş adamı Vehbi Koç hatıralarında dönem hakkında şu bilgileri vermektedir:[12]

> "*Ankara'nın en önemli insanları resmi erkândı. Şehirde Vali, Belediye Reisi, Defterdar, Müftü, Nüfus Başkâtibi, çok büyük kişilerdi. Halka gelince, halkın çoğu, Müslüman Türklerdi, bir de Hıristiyanlar ve Museviler vardı. Hıristiyanlar çalışırlar, kazanırlardı; iyi yer, içer, eğlenirler, iyi giyinirler, güzel evlerde otururlardı. Pazarları hafta tatili yaparlardı… Türkler de çoğunlukla ya hoca ya bakkal, ya da ambarcı olurlardı. Hıristiyanlar askere alınmazlar, bedel öderlerdi. Askere gitmediklerinden daha rahat iş kurma, dükkân açma olanağı bulurlardı. Türkün ise tükenmek bilmeyen bir görevi vardı. Kur'a, ihtiyat, redif denilen, sonu gelmeyen askerlik hizmeti ve bu hizmet sırasında, açlıktan, sefaletten veya düşmanla çarpışırken ölmek. İşte Ankara'nın hali bu, Türkiye'nin hali buydu.*"

Savaş yıllarında Ankara'da çok sık rastlanan salgın hastalıklar arasında sıtma, trahom, kolere, tifüs, tifo ve frengi yer almaktadır. Bu hastalıklarla mücadele şehir için çok önemli bir problemdi. Savaş bütün ülkede olduğu gibi Ankara'da da bir güvensizlik ortamı yaratmış ve eşkıyalık, çetecilik ve asker kaçaklarından dolayı asayiş uzun bir süre sağlanamamıştır.[13] Ulaşım imkânlarının kısıtlı oluşu ve tüccarın elindeki zahireye savaş nedeniyle el konulması, halkın temel gıda maddelerine erişimini engellemiş ve şehirde zaman zaman açlık başgöstermiştir. Aydınlatma başta olmak üzere, her türlü alt yapı imkânlarından yoksun olan şehirde içme suyu sıkıntısı ortaya çıkmış ve halk taşıma sular ile günlük su ihtiyaçlarını karşılar hale gelmiştir.

Birinci Dünya Savaşı öncesi 27.000 civarında olan merkez nüfusun uzun yıllar devam eden savaş, 27 Mayıs 1915 tarihli Sevk ve İskân Kanunu ile gerçekleşen göç ve 1916 yangını nedeniyle azaldığı ve 18.000-20.000 civarına indiği görülmektedir. Özellikle 11-14 Eylül 1916'da meydana gelen büyük yangın, şehirdeki kısıtlı imkânları tamamen ortadan kaldırarak büyük bir göçe sebebiyet vermiştir.[14] "*Harik-i Kebir*" olarak nitelendirilen bu yangın, Ankara'nın en gösterişli semtlerinden birisi olan Dış Kale-Hisarönü mahallesinde çıkmış ve kısa süre içerisinde genişleyerek merkez kazanın 19 mahallesinden 8'inin tamamen, 11'inin ise kısmen yanmasına sebep olmuştur.[15]

---

[9] Enver Behnan Şapolyo, **Mustafa Kemal Paşa ve Milli Mücadele'nin İç Âlemi**, Hale Matbaası, İstanbul, 1967, s. 89; Sakallı, **a.g.e.**, s. 11.

[10] Semih Yalçın, "Atatürk'ün Ankara'ya Gelişi", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, Cilt X, Sayı 29, Temmuz 1994, s. 335.

[11] O yıllarda Ankara'da aydınlatma, şehre belli saatlerde verilen jeneratörle yapılmaktadır. Bkz., Lord Kinross, **Atatürk Bir Milletin Yeniden Doğuşu**, 10. B., Sander Yayınları, İstanbul, 1980, s. 263-264.

[12] Vehbi Koç, **Hayat Hikayem**, Apa Ofset Basımevi, İstanbul, 1973, s. 15-20; Enver Behnan Şapolyo, **Kemal Atatürk ve Milli Mücadele Tarihi**, 3. B., Rafet Zaimler Yayınevi, İstanbul, 1958, s. 348.

[13] İhsan Sabri Balkaya, "Mütareke Dönemi Asayişin Üç Boyutu", **Atatürk Yolu Dergisi**, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap tarihi Enstitüsü, Sayı 41, Mayıs 2008, s. 19-20.

[14] Ebubekir Keklik, "Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Ankara'nın Bazı Sosyal Sorunları", **Tarihte Ankara Uluslararası Sempozyumu**, 25-26 Ekim 2011, Bildiriler, 2. Cilt, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara, 2012, s. 725-726.

[15] Ankara'nın en gösterişli semtlerinden birisi olan Dış Kale-Hisarönü, mahallesinde çıkan yangında tamamıyla yanan mahalleler; Hisar'ı Fukara, Hisar'ı Ağniya, Kurt, Çakırlar, Kethüda, Hacı Mansur, Yeğenbey, Mihriyar'dır. 735 hanenin

Osmanlı Devleti, girmiş olduğu Birinci Dünya Savaşı'ndan şartları son derece ağır 30 Ekim 1918 tarihli "*Mondros Ateşkes Antlaşması*" ile çekilmiştir. 25 maddeden oluşan Ateşkesin 31 Ekim'de yürürlüğe girmesiyle birlikte İtilaf Devletleri, savaş sırasında kendi aralarında imzaladıkları gizli antlaşmalar ve Ateşkesin 7. Maddesine dayanarak Anadolu'yu işgal etmeye başlamışlardır.[16] Mütareke döneminde Anadolu halkının işgallere karşı sessiz kalmasının temelinde, savaş sonrasında ülkenin bitkin, yılgın ve yorgun düşmüş olmasının ve İtilaf devletlerine karşı verilecek bir mücadelenin başarılı olamayacağı düşüncesinin büyük rolü vardır. Özellikle Padişahın ve İstanbul Hükümetlerinin en başından itibaren işgalcilerle işbirliği ve uzlaşmayı tek çıkar yol olarak görmesi ve bu şekilde hayatta kalmayı düşünmeleri, Müslüman unsurlarla barış içinde yaşayan azınlıkları harekete geçirmiştir. Osmanlı Devleti'nin sona ermiş olmasından hareketle işgallerden cesaret alan ve işgalcilerle işbirliği yapan Ermeni ve Rumlar, Türklere karşı yıkıcı eylemlere girişmişlerdir. Ermeniler, Doğu Anadolu'da büyük bir Ermeni Devleti kurmak için faaliyet gösterirken, önceki yıllarda kurulmuş olan Hınçak ve Taşnaksütyun Cemiyetleriyle yıkıcı faaliyetlere ve katliamlara hız vermişlerdir.[17] Rumlar ise Pontus Cemiyeti ile Trabzon ve civarında faaliyet gösterip, Pontus Rum Devleti kurma amacına yönelmiş, Mavri Mira Cemiyeti ile de büyük Yunanistan mücadelesine girişmişlerdir. İstanbul, Trakya ve Batı Anadolu'da faaliyet gösteren Mavri Mira ise *Megali İdea*'nın hayata geçmesi yolunda çaba sarf etmiştir.

Mütareke dönemi yaşanan siyasal olayların ağırlığı ve yabancı devletlerin ülke içindeki varlığından dolayı, hükümetler genellikle uzun ömürlü olamamıştır. Padişahın en başından beri işgalcilerle işbirliğini ve uzlaşmayı tek çıkar yol olarak görmesi, bazı hükümetlerin onunla her konuda fikir birliği içinde olmadığı durumlarda, siyasi bunalımlar çıkmış ve hükümet değişiklikleri söz konusu olmuştur.[18] Fakat Padişah ve Sadrazamın eğilimlerinin tümüyle ortak olduğu zamanlarda ise -Damat Ferit Paşa Hükümetleri- kabineler kısmen daha uzun ömürlü olmuş ama ulusal çıkarlar da o derece zarar görmüştür. Padişah Vahdettin, Tevfik Paşa Kabinesi'nin istifasıyla birlikte eniştesi olan Damat Ferit Paşa'ya hükümeti kurma görevi vermiştir. İttihatçı düşmanı ve İngiliz yanlısı olan Damat Ferit'in 4 Mart 1919'da Hükümeti kurmasından sonra sarfettiği "*Allahtan sonra İngiltere'ye umut bağladıklarına*" dair sözler, izleyeceği politikaların

---

kül olduğu yangında, 8 mahallenin 7'sinde yalnızca Hristiyan veya Yahudi nüfus yaşamaktadır. Bu yangında yalnızca 5 kişi hayatını kaybetmiştir. Dönemin kaynakları zayiatın az olmasını Ankara nüfusunun büyük bir kısmının o dönemde bağ evlerinde oturuyor olmasına bağlamaktadırlar. Yangının tahmin edilenden çok daha yüksek bir hızla yayılması ve şehir merkezinin neredeyse tamamını etki altına almasını, sokakların çok dar oluşu, ahşap evlerin birbirine çok yakın olması ve şehirde tulumbacı sayısının yetersiz olmasına bağlayanlar olmuştur. O dönemde Eskişehir'den istenen takviye ancak 14 Eylül akşamüstü şehre geldiğinde, yangın zaten tüm şehri sarmış ve gelen itfaiye yangını söndürmekte etkili olamamıştır. Bu durumu Refik Halit Karay, "*yangın yakacak başka şey bulamayınca kendiliğinden söndü*" diyerek özetlemiştir. Bkz., Taylan Esin, Zeliha Etöz, **1916 Ankara Yangını: Felaketin Mantığı**, İletişim Yay., İstanbul, 2015.

[16] Şerafettin Turan, **Türk Devrim Tarihi, İmparatorluğun Çöküşünden Ulusal Direnişe**, C. I, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1991, s. 74-75; Selahattin Tansel, **Mondros'tan Mudanya'ya Kadar**, C. I, 3. B., MEB Yay., İstanbul, 1991, s. 32-63; Tevfik Bıyıklıoğlu, **Türk İstiklâl Harbi I Mondros Mütarekesi ve Tatbikatı**, Genelkurmay Harb Tarihi Dairesi Yay., Ankara, 1962, s. 57-129.

[17] Mustafa Kemal Atatürk, **Nutuk**, C. I, 2. B., Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yay., İstanbul, 1971, s. 2.

[18] 4 Ekim 1918'de Talat Paşa Kabinesi'nin görevden çekilmesiyle 14 Ekim'de Ahmet İzzet Paşa Hükümeti kurulmuştur. Fakat bu hükümet, İttihatçıların savaş suçlusu olarak yargılanması konusunda Padişah Vahdettin ile anlaşmazlığa düşmüş ve 8 Kasım 1918'de görevden çekilmiştir. 11 Kasım 1918'de kurulan Tevfik Paşa Hükümeti ise İstanbul'un fiilen işgal edilmesi, İttihatçıların tutuklanması, yargılanması ve İtilaf devletlerinin baskısıyla 3 Mart 1919'da istifa edecektir. Bkz., Hasan Dinçer, "Mondros Mütarekesi ve Sonrasındaki Gelişmeler", **Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, Ed. Temuçin F. Ertan, 6. B., Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018, s. 73-74.

habercisi olmuştur. Yeni kurulan Hükümet içerisinde Hürriyet ve İtilaf Fırkası mensuplarına yer veren Damat Ferit Paşa, İttihatçı olarak tanınan kişileri tutuklatmaya başlamış ve Anadolu'da bulunan bütün mülki amirliklere kendi adamlarını tayin etmiştir. Bu bağlamda yapılan değişikliklerden birisi de Ankara'da gerçekleşmiştir. Mütareke dönemi öncesi Ankara'da vali olarak görev yapan İttihatçı Süleyman Kâni Bey görevden alınmış ve yerine İstanbul Hükümeti'ne yakınlığı ile tanınan, Hürriyet ve İtilaf Fırkası taraftarı Muhiddin Paşa atanmıştır.[19]

Mütareke günlerinde Ankara, kısmen de olsa diğer iller gibi işgale maruz kalmıştır. İtilaf devletleri ve özellikle İngilizler Mondros Ateşkes Antlaşması'nın 15. maddesi hükümlerine göre Anadolu'da bulunan bütün demiryollarını[20] ve bu bağlamda Eskişehir ve Ankara istasyonlarını da işgalleri altına almışlardır. 1918 yılının Aralık ayında İstanbul Haydarpaşa'dan yola çıkan iki bölük İskoçyalı İngiliz askeri, Ankara'ya gelerek İstasyon binasında karargâhlarını kurmuş ve Samanpazarı, Cebeci ve Demirlibahçe civarındaki bağlara yerleşmişlerdir. İngiliz Komutan Yüzbaşı Vitol, Ankara İstasyonu'ndaki bir binayı kendisine karargâh yapmıştır. Sonraki günlerde ise daha çok Kuzey Afrikalı Müslüman askerlerden oluşan bir bölük Fransız askeri birliği de Ankara'ya gelmiş ve Ulus'ta yakın gelecekte Büyük Millet Meclisi binası olacak yapıyı karargâh olarak kullanmaya başlamıştır. Fransız komutan Yüzbaşı Buazo, binanın kapısına bir Fransız bayrağı astırmış ve Fransız askerleri ise binanın tam karşısında yer alan Şehir Bahçesi'ne barakalar kurarak yerleşmişlerdir. Kısa bir süre sonra bu birliklerin Ankara'yı müstemleke şehir olarak değerlendirerek 93 kişiyi tutuklaması, yabancılarla işbirliği içerisinde olan azınlıkların bir takım olumsuz faaliyetleri ve Ankara İngiliz Muhipleri Cemiyeti'ne yardımları, Ankaralı vatanseverleri harekete geçirmiştir.

Mondros Mütarekesi sonrasında gelişen işgallere karşı, Saray ve Hükümetin teslimiyetçi politikalar izlemeleri, işgalci devletler ve azınlıkların Anadolu'da gerçekleştirdikleri katliamlar, Anadolu'da sivil örgütlenmenin yolunu açmıştır. Sivil örgütlenmenin askeri kanadını dağınık bir halde bulunan Kuvayi Milliye üstlenirken, siyasi nitelikli mücadele ise Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri yoluyla gerçekleştirilmiştir.[21] 13 Kasım 1918'de İstanbul'a gelen Mustafa Kemal Paşa, buradaki zayıf kadro ile vatanın kurtuluşunun mümkün olamayacağını anlamıştır. Artık kendisini, milli kurtuluş hareketini başlatacak ve yönetecek bir önder olarak görmektedir. İstanbul Şişli'de Halâskâr Gazi caddesindeki evinde hergün silah arkadaşları ile görüşen Mustafa Kemal Paşa, Şubat 1919'da sınıf arkadaşı Ali Fuat (Cebesoy) ile yaptığı görüşmede, komutanı olduğu 20. Kolordu Karargâhı'nı Konya Ereğlisi'nden Ankara'ya taşımasını ve buranın direnme merkezi haline getirilmesini istemiştir. Mustafa Kemal Paşa, İstanbul'da kendisini yetkili bir göreve tayin ettiremezse "*Anadolu'da güvendiği bir komutanın yanına giderek işe orada başlayacağını*" dile

[19] Süleyman Kâni Bey, İttihat ve Terakki Fırkası yanlısı bir validir. Bkz., Sakallı, **a.g.e.**, s. 58-59.

[20] Mütarekenin 15. Maddesinde, "*bütün demiryolları halkın kullanımına açık olmak kaydıyla, İtilaf devletlerinin zabıtası tarafından kontrol altına alınacaktır*" hükmü yer almaktadır. Bkz., Bıyıklıoğlu, **a.g.e.**, , s. 40-43.

[21] Milli kuvvetler anlamı taşıyan Kuvayı Milliye, başlayan işgaller karşısında halkın örgütlenerek kurmuş oldukları silahlı birliklerdir. Kuvayı Milliye birlikleri türdeş olmayıp, gönüllülerden eşkıyalara, eski askerlerden, efelere kadar çeşitli unsurları içinde barındırmıştır. Liderleri de eski veya yedek subaylar, tanınmış efeler ya da eşraftan kişiler olabilen Kuvayı Milliye, çete, milli müfreze, milis gibi isimlerle de anılmıştır. Kuvayı Milliye, düzenli ordunun henüz kurulmadığı, Hükümetin işgallere sessiz kaldığı günlerde, düşmanın ilerleyişini durdurmak, asıl ordu kuruluncaya kadar zaman kazandırmak, halka moral aşılamak ve iç ayaklanmaları bastırmak gibi yararlar sağlamıştır. Düzenli ordunun kurulmasından sonra, bir askeri güç olarak ortadan kalkan Kuvayı Milliye, direniş ruhunu simgelemesi açısından, dönemsel bir olgu değil, halkın zihninde sürekli yer eden bir anlayış haline dönüşmüştür. Günümüzde sıkça rastladığımız bir kavram olarak Kuvayı Milliye, bağımsızlıkçı ve özgürlükçü bir direniş ruhu olarak varlığını korumaktadır. Bkz., Fahrettin Çiloğlu, **Kurtuluş Savaşı Sözlüğü**, Doğan Kitap, İstanbul, 1999, s. 137-138.

getirmiştir.[22] Bu sözleri Ali Fuat Paşa, "*Ben ve Kolordum daima Emrindedir Paşam*" diyerek onaylamıştır. Böylece Ankara, 20. Kolordu'nun merkezi olarak milli hareketin içindeki müstesna yerine ilk adımını atmıştır.

Anadolu'nun Doğu ve Batısına hâkim olan bu stratejik yeri, İstanbul'un kuvvetlerinden ve işgal orduları birliklerinden önce kontrol altına almak gerekiyordu. Fakat 20. Kolordu merkezinin ve birliklerinin Ankara'ya nakli esnasında pek çok sıkıntı ile karşılaşılmıştır. Sevkiyat esnasında İngilizler güçlük çıkarmış ve vagon başına 60 altın lira istemişlerdir. Nisan ayı başlarında ise kara yoluyla Ankara'ya gelen 24. Tümen birlikleri, Sarıkışla ve Etlik sırtlarında kurulan ordugâha yerleştirilmiştir. Kolordu Komutanı Ali Fuat Paşa'nın bando ve mızıka çaldırarak şehre girişi, şehirde bulunan İngiliz kontrol subaylarını sinirlendirmiştir. Fuat Paşa -bugün Ankara Kızılbey Vergi Dairesi'nin yerinde bulunan ahşap- Kolordu Komutanlığı binasına yerleşmiştir.[23]

20. Kolordu Komutanı Ali Fuat Paşa, Ankara'ya geldiği ilk günlerde kendisini ziyarete gelen bir İngiliz Yüzbaşıyı saygısız davranışlarından dolayı tutuklattırmış ve Merkez Komutanlığı'na göndermiştir. Bu gelişme başta Vali Muhidddin Paşa olmak üzere Hükümet yanlılarında endişeye yol açmış fakat halk nazarında ise gurur ve sevinç ile karşılanmıştır. Demek ki Mütareke döneminde bir İngiliz subayını hapsedecek bir kuvvet doğmuştu?[24] Ali Fuat Paşa, halkın manevi reisi konumunda bulunan Müftü Börekçizade Mehmet Rifat Efendi ve şehrin ileri gelenleriyle bağlantıya geçmiştir.[25] İstanbul Hükümeti'nin çalışmalarını onaylamayan vatansever Ankaralılar arasında Yahya Galip, Fuat, Hanifzade Mehmet, Bulgurluzade Mehmet, Serattarzade Rasim, Kınacızade Mehmet, Hatip Hacı Ahmet, Toğluzade Hacı Rifat ve Ademzade Ahmet Beyler yer almaktadır.[26] O tarihlerde Ankara'da Vali Muhiddin Paşa'nın emrinde Halet Efendi Mektupçu,[27] Yahya Galip (Kargı) Bey Defterdar,[28] Mithat Bey Polis Müdürü, Mehmet Rifat (Börekçi) Hoca Müftü, Rasim (Canbulat) Bey Jandarma Komutanı, Abdurrahman Bey Jandarma Merkez Komutanı ve Hacı Ziya Bey Belediye Reisi olarak görev yapmaktadır.[29]

Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya geçme fırsatı Nisan 1919'da doğmuştur. Yunanistan'ın Mütareke sonrasında Doğu Karadeniz'de Rum nüfusu çoğaltma ve yerlerinden etme çalışmalarına hız verdiği bir dönemde, bölgede yaşayan Türklerin silahlanarak savunmaya geçmelerine yol açmıştır. Fakat Türklerin bu faaliyetleri Avrupa basınına Türklerin Rumları katlettiği şeklinde yansımış ve İngiliz Amiral Calthorpe, Sadrazam Damat Ferit Paşa'dan derhal bu durumun sona erdirilmesini istemiştir. Hükümet bu gelişmeler üzerine Doğu Karadeniz Bölgesi'ne yetkili bir komutan göndererek olayları araştırmayı ve sorunu çözmeyi kararlaştırmıştır. Sonuçta 30 Nisan 1919'da Mustafa Kemal Paşa, 9. Ordu Kıtaları Müfettişliği'ne atanmıştır. Hükümet, Mustafa Kemal Paşa'ya kendilerini savunmaya başlayan Türkleri yatıştırma ve silahsızlandırma görevi vermişti ama O Anadolu'ya geçerek dağınık olan direnişi birleştirmek

---

[22] Naşit Hakkı Uluğ, **Hemşehrimiz Atatürk**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1973, s. 6.
[23] Uluğ, **a.g.e.**, s. 8.
[24] İstasyon binasında kontrol subayı olarak görev yapan bu Yüzbaşı, yaklaşık beş gün tutuklu kalmış ve İngiliz Birlik Konutanı'nın Ali Fuat Paşa ile görüşmesinden sonra serbest bırakılmıştır. Bkz., Uluğ, **a.g.e.**, s. 9-10.
[25] Ankara Müftüsü Hoca Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi'nin fotoğrafı için bkz., **Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK.28, G. 67, B. 67 001; Ek-2.
[26] Uluğ, **a.g.e.**, s. 11.
[27] Bir il idaresinin yazı işlerini yöneten görevli.
[28] Bir ilin mali (para) işlerini yöneten en üst düzeydeki görevli.
[29] Azmi Süslü, "Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya gelişi ve Ankara'nın Milli Mücadeledeki Yeri", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C. X, Sayı 29, Temmuz 1994, s. 515.

ve ulusal örgütlenmenin yolunu açarak, ulusal egemenliğe dayanan tam bağımsız yeni bir devlet kurma amacına yönelmişti.[30]

Birinci Dünya Savaşı devam ederken, İtilaf devletleri arasında 17 Nisan 1917 tarihinde imzalanan "*St. Jean De Maurienne*" gizli anlaşmasıyla İzmir, Aydın ve çevresi ile Antalya ve Konya'nın İtalya'ya verilmesi kararlaştırılmıştı. Ancak Osmanlı topraklarının nasıl paylaşılacağının büyük çapta belirlendiği Paris Barış Konferansı'nda ise İzmir, Aydın ve çevresinin Yunanistan'a verilmesi kararlaştırılmıştır.[31] Yunanistan'ın Anadolu'ya ilişkin taleplerini onaylayan bu kararlar, Türklerin ulusal örgütlenmeye katılımlarını daha da arttırmıştır.[32] İtilaf Devletleri, ilk verdikleri notada İzmir'in İtilaf kuvvetlerince, ikinci notada ise İtilaf Devletleri adına Yunanistan tarafından işgal edileceğini bildirmiştir. Damat Ferit Paşa Hükümeti ise bu gelişmeleri tepkisiz bir şekilde izlemiştir.[33] Bu işgal haberi üzerine 14 Mayıs 1919'da İzmirli Müslüman Türkler tarafından "*Ey Bedbaht Türk*" şeklinde bir bildiri hazırlanmış ve işgali reddedecek olan kitlelerin bir araya gelmesi istenmiştir.[34] 15 Mayıs 1919'da gerçekleşen işgal sırasında Vali ve Kolordu komutanının teslimiyetçi tutumları, kentin kısa süre içerisinde Yunan kontrolüne girmesine ve çok sayıda asker-sivilin öldürülmesine yol açmıştır. İşgal sırasında gazeteci Hasan Tahsin'in (Osman Nevres) ilk kurşunu atması, işgale karşı gösterilen cidi bir tepki olarak tarihe geçmiştir.[35] İşgalden bir gün sonra Bandırma Vapuru ile İstanbul'dan ayrılan Mustafa Kemal Paşa, 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkmıştır. Artık Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın gerçek anlamda başladığı görülecektir:[36] "… *Türk'ün onuru ve yetenekleri çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir ulus, tutsak yaşamaktansa yok olsun daha iyidir. Öyleyse 'Ya İstiklâl Ya Ölüm'"*

Bu parola ile ulusal bilinç, ulusal birlik, ulusal bağımsızlık ve ulus egemenliğine dayanan tam bağımsız yeni bir Türk Devleti kurma düşüncesiyle Anadolu topraklarına ayak basan Mustafa Kemal Paşa, işgallere karşı başlatılan yerel ve bölgesel girişimleri tek çatı altında birleştirmek

---

[30] Ali Fuat Cebesoy, **Milli Mücadele Hatıraları**, Vatan Neşriyatı, , İstanbul, 1953, s. 49; Dinçer, **a.g.m.**, s. 88-89.

[31] Birinci Dünya Savaşı başladığında tarafsız kalmayı tercih eden Yunanistan, İngiltere'nin, Yakındoğu'da toprak kazançlarından söz etmesinin ardından 1917 yılında savaşa katılmıştır. İngiltere, kontrolündeki Yunanistan aracılığıyla Doğu Akdeniz'de sömürge yollarının güvenliğini sağlayacağını düşünmekteydi. Yunanistan Başbakanı Venizelos, Batı ve Doğu Trakya ile İstanbul'un Yunanistan'a verilmesini; Boğazların Milletler Cemiyeti'nin yönetimine bırakılmasını; Marmara kıyısından başlayıp Antalya körfezine kadar uzanan çizginin batısında kalan toprakların Yunanistan'a bağlanmasını; Fransız işgalinde bulunan Meis, İtalya'nın işgalindeki Rodos ve 12 Ada ile Türklerin egemenliliğindeki İmroz ve Bozcaada'nın kendilerine verilmesini; Batum'dan İnebolu'ya kadar uzanan alanın, yine Yunanistan'a bağlanmasını içeren bir memorandum vermiştir. Bkz., Salahi Sonyel, **Türk Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika, Büyük Millet Meclisi'nin Açılışından Lozan Anlaşması'na Kadar**, C. II, TTK, Ankara, 1986, s. 30-41; Osman Olcay, **Sevres Andlaşmasına Doğru (Çeşitli Konferans ve Toplantıların Tutanakları ve Bunlara İlişkin Belgeler)**, AÜ. SBF Yay., Ankara, 1981, s. LXV; İzzet Öztoprak, **Kurtuluş Savaşı İle İlgili Yunan Belgeleri**, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara, 2006.

[32] M. Tayyib Gökbilgin, **Milli Mücadele, Başlarken**, Cilt 1, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011, s. 64-65.

[33] Abdullah Özkan, **A'dan Z'ye Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Dönemi**, Boyut Yayıncılık ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2005, s. 701.

[34] **Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK. 14, G7, B. 7001; Bkz., Ek-1.

[35] Nurdoğan Taçalan, **Ege'de Kurtuluş Savaşı Başlarken**, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1970, s. 247.

[36] Atatürk, Mustafa Kemal, **Nutuk**, C. II, 14. B., İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1982, s. 8-10.

için çalışmalara başlamıştır. Siyasi teşkilatlanmanın temeli Amasya'da atılmış,[37] *"Milli Egemenlik"* esasına dayanan yeni bir devletin kurulma düşüncesi ise ilk defa *"Erzurum Kongresi"*nde dile getirilmiştir.[38] Bununla birlikte bu kongrede Sivas Kongresi'nin hazırlıklarını yapmak, Kuva-yi Milliye hareketini desteklemek amacıyla 9 kişiden oluşan bir Temsil Heyeti, "*Heyet-i Temsiliye*" oluşturulmuş ve başkanlığına Mustafa Kemal Paşa getirilmiştir. Temsil Heyeti'nin üye sayısı Sivas Kongresi'nde 15 kişiye çıkarılmış ve *"Heyet-i Temsiliye vatanın bütününü temsil eder"* şeklinde alınan karar doğrultusunda yetkilerinin bütün ülke için geçerli hale getirildiği görülmektedir. Ayrıca adı geçen kongrede dağınık bir halde bulunan bölgesel direniş cemiyetleri, "*Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti*" adı altında tek çatı altında toplanmıştır.[39] Temsil Heyeti, yürütme erkini kullanarak 20. Kolordu Komutanı Ali Fuat (Cebesoy) Paşa'yı Kuvayi Milliye Komutanlığı'na atamıştır. Artık İstanbul Hükümeti'nin dışında Anadolu'da Milli Mücadele'yi idare edecek yeni bir hükümetin kuruluşu tamamlanmıştır.[40]

Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'dan itibaren başlattığı çalışmalara Ankara halkı duyarsız ve sessiz kalmamıştır. Özellikle İzmir'in Yunanlılar tarafından işgali, 26 Mayıs 1919'da yapılan büyük bir mitingle kınanmış ve bu işgali gerçekleştiren Yunanlılar ve İtilaf devletleri protesto edilmiştir. Hadisat gazetesi, bu miting haberini okurlarına "*Ankara'da Büyük Bir İctima*" başlığı altında şöyle duyurmuştur:[41]

> *"İzmir'in işgali haberi müessefesinden beri kalpleri kan ağlayan yüzbinlerce halkın iştirakiyle bugün daire-i hükümet pişgâhında (önünde) vuku bulan içtimada pek hararetli nutuklar irad olunmuş, vatan-ı muazzezimizin ve hakk-ı hayat ve istiklâlimizin muhafaza ve idâmesi için sevgili Padişahımızın taht-ı saltanatı etrafında hükümet-i seniyyeye arzına samimiyetle karar vermiş ve cereyan-ı hâl canib-i vilâyetden makam-ı aidine izba kılınmıştır (yazılı bildirilmiştir).*

28 Mayıs 1919'da Havza'dan yayımlanan bildirinin gereğini yapmak üzere 29 Mayıs 1919'da Vilayet Konağı önünde bir araya gelen binlerce Ankaralı, İzmir'de yaşanan faciayı protesto eden ikinci bir miting düzenlemiştir. Ali Fuat Paşa, dış görünüşleri sakin ve taş gibi olan bu yayla halkının duyarlılığını şöyle tasvir etmektedir:[42] "*O günkü manzara gözlerimin önüne geldiği zaman, mücadale yıllarının en tatlı heyacanını duyar, vatansever Ankaralıları takdirle anarım.*" Söz konusu mitinglerin yapılması esnasında herhangi bir baskı ve zorlama olmamış, samimi olarak meydanlara inen binlerce Ankaralı, milli davaya olan inanç ve kararlılığını en güzel şekilde göstermiştir.

---

[37] Cihat Akçakayalıoğlu, **Atatürk, Komutan, İnkılapçı ve Devlet Adamı Yönleriyle**, 3. B., Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1998, s. 168-170.

[38] Cevat Dursunoğlu, **Milli Mücadelede Erzurum**, Ziraat Bankası Matbaası, Ankara, 1946, s. 87-90; Mazhar Müfit Kansu, **Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber**, C. I, TTK, Ankara, 1988, s. 10-12.

[39] Enver Ziya Karal, **Türkiye Cumhuriyet Tarihi**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi,1945, s. 41-45.

[40] Osmanlı Meclis-i Mebûsanı'na alternatif olarak kurulan Heyet-i Temsiliye, Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın başlatılması ve milli iradeye dayanan yeni bir Meclisin kurulmasında son derece aktif rol oynamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temellerini atan bu kadroda Başkan Mustafa Kemal Paşa, Hüseyin Rauf, Eyüpzâde İzzet Bey, Hoca Raif Efendi, Hacı Salihzâde Servet Bey, Sadullah Efendi, Hacı Fevzi Efendi, Hacı Musa Bey, Bekir Sami Bey, Refet Bey, Kara Vasıf Bey, Mazhar Müfit Bey, Ömer Mümtaz Bey, Hüsrev Sami Bey, Hakkı Behiç Bey ve Ratipzâde Mustafa Bey yer almaktadır. Bkz., Oğuz Aytepe, "Ankara'nın Merkez ve Başkent Olması", **Atatürk Yolu**, C. 9, No. 33-34, Mayıs-Kasım 2004, s. 17; Mazhar Müfit Kansu, **Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber**, C. II, TTK, Ankara, 1988, s. 498.

[41] Sakallı, **a.g.e.**, s. 56.

[42] Uluğ, **a.g.e.**, s. 12-13; Ankara Vilayet Konağı fotoğrafı için bkz., **Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK. 28, G. 99, B. 99001; Ek-5.

Haziran 1919 yılı başlarında Eski Bahriye Nazırı Hüseyin Rauf (Orbay) Bey, eski İzmit Mutasarrıfı İbrahim Süreyya (Yiğit) Bey ve Yüzbaşı Osman (General Osman Tufan) Bey, Milli Mücadeleye katılmak üzere Ankara'ya gelmişlerdir. Ali Fuat Paşa, güvenlik nedeniyle bu kişilerin gelişlerini gizli tutmak istemiş ve onları şehre sokmadan yolda karşılatarak Keçiören'deki bağ evinde misafir etmiştir. Artık Ankara Milli Mücadele için önem kazanmaya başlamıştır. Bu arada İstanbul Hükümeti'ne yakın olan Vali Muhiddin Paşa ve Belediye Reisi Hacı Ziya Bey'i kuşkulandırmamak gerekiyordu. Ali Fuat ve Rauf Bey, 12 Haziran'da Mustafa Kemal Paşa ile buluşmak üzere Osmancık-Merzifon üzerinden Havza'ya hareket etmişlerdir. 18 Haziran'da Mustafa Kemal Paşa ile Amasya'da buluşmuş ve 20-21 Haziran 1919 tarihli Amasya Genelgesi kararlarına da imza atmışlardır.

26 Haziran'da Amasya'dan Ankara'ya dönen Ali Fuat Paşa, İstanbul Hükümeti'nin Dâhiliye Nazırı olan Ali Kemal Bey'in Valiliğe gönderdiği gizli emirlerden haberdar olmuştur. Mustafa Kemal Paşa'nın kendisine verilen emirleri yerine getirmediğinden görevinden azledileceği ve O'nun vereceği emirlere uyulmamasını içeren talimatlar Anadolu'yu karıştırmıştır. Ali Fuat Paşa, bu talimatlarla Milli Mücadele'nin sarsıntıya uğramaması için hemen harekete geçmiş ve 27 Haziran'da bütün komutanlara, mülkiye amirliklerine ve milli teşekküllere birer genelge yollayarak vatanın içinde bulunduğu durumu anlatmış, İstanbul Hükümeti'nin düşmanla işbirliği içinde olduğunu dile getirmiştir. Aynı gün Müftü Mehmet Rifat Efendi ile görüşen Ali Fuat Paşa, halkı milli mücadeleye ortak etmek ve teşkilatlandırmak için bir cemiyetin kurulması gerektiğini ve Sivas'ta gerçekleşecek Milli Kongreye bilgili ve imanlı birini göndermek için fikir birliğine varmışlardır.

İstanbul Hükümeti'nin tüm engelleme girişimlerine rağmen Mustafa Kemal Paşa yoluna devam etmiş ve 3 Temmuz'da Erzurum'a varmıştır. Erkan-ı Harbiye tarafından 8 Temmuz 1919'da görevinden alınan Mustafa Kemal Paşa, İstanbul'a gönderdiği telgrafta hem müfettişlik görevi hem de askerlik mesleğinden kendisinin ayrıldığını bildirmiştir. Artık Mustafa Kemal Paşa sivil olarak yoluna devam edecektir.

Ali Fuat Paşa, Erzurum Kongresi toplanırken Ankara'da kır bekçilerinin sayısını arttırmış, kendi bölgesinde bakaya kalan erleri ve kaçakları toplatarak eldeki silahları bunlara dağıtmıştır. Bu faaliyetler İstanbul Hükümeti başta olmak üzere Vali Muhiddin Paşa'yı rahatsız etmiştir. Bu arada İstanbul'da Harbiye Nazırı Tümgeneral Şefik Paşa, Anadolu'da görevli kolordu komutanları ile askerlik daire başkanlarının ancak nazırlık makamı ile şifreli haberleşme yapabileceklerini ve komutanların kendi aralarında gerçekleştirdikleri haberleşmelerin şifresiz olarak yapılmasını öngören bir tamim yayınlamıştır. Anadolu'daki kolordu komutanları ve Ali Fuat Paşa bu emri dinlememiş ve Harbiye Nazırı'na şu şekilde cevap vermiştir:[43] "*Şifreli haberleşmeyi yasakladığınız için gizli emirler birliklere verilemiyor. Bu emirler açık telgraflarla verilirse, birçok askeri sır ifşa olacaktır. Bu halin sorumluluğunu daha fazla üzerimize alamayacağız. 24 saate kadar şifreli haberleşmeye müsaade etmediğiniz takdirde, bütün telgrafhaneler askeri işgal altına alınarak haberleşmeye eskisi gibi devam edeceğiz."* 20. Kolordu Komutanı Ali Fuat Paşa'nın bu telgrafına İstanbul'dan bir cevap gelmemiş ve O bölgesindeki bütün telgrafhaneleri işgal ettirerek şifreli haberleşmeye devam etmiştir. Yaşanan bu olay üzerine Harbiye Nazırlığı pek çok komutanın görev yerini değiştirmiş ve emirlere uymayan Ali Fuat Paşa'yı da 29 Ağustos 1919'da görevinden almıştır. İstanbul Hükümeti, 20. Kolordu Komutanlığı'na emekli Tuğgeneral Hulusi Paşa'yı görevlendirmiştir. Ancak bu değişiklik

[43] Uluğ, **a.g.e.**, s. 29.

Ankaralıları rahatsız etmiş ve Hulusi Paşa nezdinde görüşmelere başlamışlardır. Hulusi Paşa'nın bu görevi kabul etmemesiyle birlikte Harbiye Nazırlığı bu göreve 31 Ağustos'ta Kiraz Hamdi Paşa'yı atamıştır. Ancak bu Paşa'da Ankaralıların baskısı sonucu İstanbul'dan Ankara'ya gelememiş ve Eskişehir'den geri dönmek zorunda kalmıştır.[44]

Sivas Kongresi'ne davet edilen Ankara, kendi delegesini seçmek için çalışmalara başlamış ve Ankara ileri gelenleri Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ne temel teşkil edecek olan toplantılarını sıklaştırmışlardır. Hacıayvaz Mahallesinden İsmail Bey'in oğlu Mülkiye mesleğinden Ömer Mümtaz Bey oybirliği ile delege seçilmiştir. Sivas Kongresi'nde Temsil üyeliğine seçilen Ömer Mümtaz Bey, Sivas Komutanlar Toplantısı'na da katılmış ve burada alınan kararlara imza atmıştır.[45]

İstanbul Hükümeti, Anadolu'da başlayan ulusal örgütlenmeyi ortadan kaldırmak için her türlü fitne ve fesada başvurmuş, bu zararlı faaliyetlere de Ankara Valisi Muhiddin Paşa ortak olmuştur. İstanbul Hükümeti'nden aldığı direktiflerle Eylül'ün ilk haftası vilayet kazalarını teftişe çıkan Vali Muhiddin Paşa, Hacıbektaş ve Çorum'a gitmiş, Ankara'da başlayan örgütlenmeyi ortadan kaldırmak için destek ve kuvvet aramaya koyulmuştur. Valinin bu zararlı çalışmaları Mustafa Kemal Paşa'yı harekete geçirmiş ve O'nun tutuklanarak Sivas'a gönderilmesini istemiştir. Nitekim Vali Muhiddin Paşa, Ali Fuat Paşa'nın emrinde olan milli müfrezeler tarafından 19 Eylül'de Sungurlu-Keskin arasında yakalanmış ve tutuklanarak Sivas'a gönderilmiştir.[46] 28 Eylül 1919 tarihli İrade-i Milliye gazetesi, "*Ankara Valisi"* başlıklı haberinde yaşanan olay hakkında şu bilgileri vermektedir:[47] *"Ankara Valisi Muhiddin Paşa, mesture tahsisatından para ile Çorum'a gelerek, orada bazı tertibat ve telkinat icra etmekte iken haber alınmış ve kendisi vilayet merkezine doğru firar etmiş ise de Keskin kazası civarında Kuvayi Milliye tarafından derdest edilerek Sivas'a izâm kılındığı haber alınmıştır.*"

İrade-i Milliye gazetesi, başlatılan ulusal mücadelenin halka ve dünyaya duyurulması amacıyla Mustafa Kemal Paşa'nın emir ve direktifleriyle, Sivas'ta 14 Eylül 1919'da çıkarılmaya başlanmıştır. Milli Mücadele'nin ilk gazetesi olan İrade-i Milliye, Sivas Kongresi'nin 11 Eylül Perşembe günü yapılan oturumunda ilk kez gündeme getirilmiş ve haftada iki gün olmak üzere çıkarılması kararlaştırılmıştır. Gazetenin çıkarılma yetkisi ve sorumlu müdürlüğü Rasim (Başara) Bey'in önerisiyle Sivaslı gençlerden birisi olan Demircizade Selahattin (Ulusalerk) Bey'e verilmiştir.[48]

İrade-i Milliye gazetesi, 28 Eylül 1919 tarihli sayısında Ankara Valisi Muhiddin Paşa'nın yanı sıra Anadolu'da İstanbul Hükümeti'ne yakınlığı ile tanınan diğer valiler hakkında da geniş bilgiler vermektedir. Konya Valisi Cemal Bey ve avanesinin kaçtığı, Konya'nın milli harekete katıldığı; İstanbul'dan milli hareketi engellemek üzere gönderilen Kastamonu Valisi'nin Kuvayi Milliyece İnebolu'dan geri çevrildiği ve bu Valinin İstanbul'dan emir alarak Zonguldak'a gidip göreve başlamaya kalkışması üzerine yine Kuvayi Milliye tarafından İstanbul'a kaçmaya mecbur edildiği; Trabzon Valisinin milli emellere muhalifliğinden dolayı pasifize edilmek üzere Erzurum'a yollandığına dair haberler yer almaktadır.[49]

---

[44] Uluğ, **a.g.e.**, s. 30.
[45] Uluğ, **a.g.e.**, s. 31-32.
[46] Uluğ, **a.g.e.**, s. 33-34.
[47] **İrade-i Milliye**, 28 Eylül 1335 (1919), Birinci Sene, Numara 4, Pazar, s. 1; Bkz., Ek-9.
[48] **İrade- Milliye Tıpkı Basım ve Yeni Harflerle**, III. Baskı, Buruciye Yayınları, Sivas, 2013.
[49] **İrade-i Milliye**, 28 Eylül 1919, s. 1.

Ankara ileri gelenleri, Vali Muhiddin Paşa'nın tutuklanması üzerine Vali Vekilliğine Defterdâr Yahya Galip (Kargı) Bey'i getirmiştir. Yahya Galip Bey, Eyüpsultanlı bir tekke şeyhi ailesine mensuptur. Ankara Valiliğinde Defterdar olarak görev yaparken İngiliz mandası taraftarlığı yapan ve memurları İngiliz Muhipleri Cemiyeti'ne üye yapmaya zorlayan Vali Muhiddin Paşa'yı Padişaha şikâyet etmek için telgrafhaneye giderek İstanbul ile haberleşme yolunu açtırıp, Padişahın saray telgrafhanesine gelmesini isteyen "*Telgraf Olayı*"nın da önderidir. Padişah yerine Sadrazamı karşılarında bulan bu vatanseverler, "*Senin gibi Sadrazamı tanımıyoruz*" diyerek Anadolu İhtilalinin sesini İstanbul'a duyurmuşlardır.[50] Bu esnada Damat Ferit Paşa'nın 30 Eylül'de istifasıyla Ali Rıza Paşa Hükümeti kurulmuş ve bu hükümet Ankara Valiliği'ne Ziya Paşa'yı görevlendirmiştir. Ancak Müftü Mehmet Rifat Efendi ve Ankara halkı yeni valiyi istememiş, geldiği takdirde Vali Muhiddin Paşa'nın akıbetine uğrayacağını söylemiştir. Bu arada Muhiddin Paşa ile işbirliği yapan Belediye Reisi Hacı Ziya Bey'de görevden alınmış ve yerine Kütükçüoğlu Ali Bey getirilmiştir. Bu suretle Ankaralılar, başlarında Müftüleri olduğu halde Sarayın Hükümetine isyan bayrağını açmışlardır. Bu gelişme Mustafa Kemal Paşa tarafından takdirle karşılanmış ve Ankara ise milli hareketin merkezi olma yolunda önemli bir adım daha atmıştır.

Ekim ayının ilk günlerinde Sivas Kongresi'nden dönen Batı Anadolu delegelerini, Ankara'da, Hükümet Konağı önündeki meydanda sevinç gösterileriyle karşılayan Ankaralılar, büyük bir tarihi miting yaparak halkı başlayan milli mücadeleye davet etmiş ve Anadolu'da yaşanan mezalimi dile getirmişlerdir. Bu miting sonrası Müftü Mehmet Rifat Efendi'nin girişimleriyle ihtiyaç görüldüğü takdirde meşru hakların müdafaası için Ankara'da "*Milli Alay*" oluşturulmuştur. Kendisi başta olmak üzere ulemadan Hacı Atıf Efendi, Hacıbayram Hatibi Hafız Mehmet Efendi, Kütükçüoğlu Fevzi, Kınacıoğlu Mehmet, Toygaroğlu Naşit Beyler adı geçen alaya nefer olarak kaydolmuşlardır.[51] Aynı günlerde Ankara ilçelerinde de milli alayların oluşturulduğu görülmektedir.

4-11 Eylül 1919'da toplanan Sivas Kongresi'nde, Mustafa Kemal Paşa'nın başkanlığında ülkenin tamamını temsil edecek 16 kişilik Heyet-i Temsiliye oluşturulmuş ve son gün kabul edilen bildiride, ülkenin parçalanamaz bir bütün olduğu kararına sınır olarak, Mondros Mütarekesi'nin imzalandığı tarihte elde bulunan topraklar alınmıştır.[52] Ankara'da TBMM'nin açılmasına kadar varlığını sürdürecek olan Temsil Heyeti, bir yürütme organı gibi çalışmalarını sürdürmüştür. Bunun en çarpıcı örneği de Ali Fuat Paşa'nın Batı Anadolu'da dağınık bir halde bulunan Kuvayi Milliye birliklerinin başına komutan olarak atanmasıdır. Adı geçen Kongrede Anadolu'da kurulmuş olan bütün Müdafaa-i Hukuk Dernekleri "*Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti*" olarak tek isim altında toplanmış ve başkanlığına Mustafa Kemal Paşa seçilmiştir. Adı geçen cemiyet, yürürlükte olan Cemiyetler Kanunu'na uygun olarak kurulmuş ve 11 Eylül 1919'da Sivas Valiliğine başvurarak resmi onay almıştır. 12 Eylül'de Cemiyetin nizamnamesi yayınlanmış ve nizamnamede Cemiyetin hızlı bir şekilde her tarafta teşkilatlanması istenmiştir. Bu bağlamda Ankara'da, Ali Fuat Paşa başta olmak üzere Müftü Börekçizade Mehmet Rifat Efendi'nin önderliğinde halkın ileri gelenleri, Milli Teşkilat'ın Ankara Şubesini kurmak için çalışmalara başlamışlardır. Bu çalışmalar sonucunda 29 Ekim 1919'da "*Ankara Müdafaa-i*

[50] Uluğ, **a.g.e.**, s. 37.
[51] Uluğ, **a.g.e.**, s. 43-45.
[52] Uluğ İğdemir, **Heyet-i Temsiliye Tutanakları**, Ankara, TTK, 1975, s. XII.

Hukuk-u Milliye Cemiyeti" kurulmuştur. Ankara Müftüsü Rifat (Börekçi) Efendi'nin başkanlığında kuruluşu gerçekleşen Cemiyetin üyeleri şunlardır:[53].

> *"Binbaşı Fuat Bey, Defterdar ve Vali Vekili Yahya Galip Bey, Kütükçüoğlu Ali Bey, Kınacızade Şakir Bey, Kınacızade Mehmet Bey, Bulgurluzade Mehmet Bey, Seddarzade Rasim Bey, Hanifzade Mehmet Bey, Toygarzade Naşit Bey, Hacı Bayram Şeyhi Şemsettin Efendi, Ademzade Ahmet Bey, Tuğluzade Hacı Rifat Bey, Hatip Hacı Ahmet Efendi, Hoca Atıf Efendi, Çayırlıoğlu Hilmi Bey, Ömer Mümtaz ve Ekrem Beyler"*

Cemiyet, vilayet dâhilinde teşkilatlanmaya önem vererek, milli birlik ve beraberliğin sağlanması hususunda başlayan mücadeleye maddi ve manevi destek vermekten çekinmemiştir. Ali Fuat Paşa'nın, Ankara'da bulunan 20. Kolordu Komutanlığı'ndan şeklen ayrılmasıyla Temsil Heyeti tarafından Batı Anadolu Kuvayi Milliye Komutanlığı'na getirilmesi, Ankara'da sevinçle karşılanmış ve Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti Başkanı Müftü Mehmet Rifat Efendi, Ali Fuat Paşa'ya şu telgrafı çekmiştir:[54] "*Muvaffakiyeti âlinizin tebrikine bil-umum memleketimiz halkının ihtiramât ve teşekkürâtını terdif ile kesb-i şeref eyleriz.*"

O günlerde Ankara'da bu çalışmalar devam ederken Hürriyet ve İtilaf Fırkası ile İngiliz Muhipleri Cemiyeti de zararlı faaliyetlerine devam etmekte idi. Ankara asayişinden sorumlu Polis Müdürü Mithat Bey'in rahatsızlanması ve tedavi amaçlı İstanbul'a gitmesi sonucu güvenlik zaafiyeti yaşanmıştır. Dönemin Haymana Kaymakamı olan Ali Cemal (Bardakçı) Bey, o sıkıntılı günlerden hatıralarında şöyle bahsetmektedir:[55]

> "*335 senesi Eylülün sonlarına doğru Ankara'da valiliği deruhte buyuran Yahya Galip Bey, Ankara Polis Müdürlüğü'nü bana tevdi buyurmuşlardı… Müdürlük vazifesini ifaya başladığım sıralarda Ankara'da İngiliz Hükümeti'nin veya ordusunun mümessili sıfatıyla iki zabit 'Vitoli Kardeşler' ve Fransız Hükümeti'nin mümessili olarak da 'Buazo' adında bir yüzbaşı bulunuyordu. Hükümetin zaafından ve bu zabitlerin mevcudiyetinden kuvvet ve cüret alan, şımaran Gayrimüslimlerden bir kısmı, önlerinde laternalar, sabahlara kadar naralar atarak sokakları dolaşıyorlar, halkın sükûn ve huzurunu ihlal ediyorlardı. Şehrin etrafındaki bahçelerden, bağlardan atılan silah sesleri de Ankara'yı bir muharebe meydanına döndürüyordu… Hakan (Vali Yahya Galip Bey) açık konuşmuştu. 'İlk iş olarak beni ve bu şehri, lâterna gürültüsünden kurtaracaksın. Ötesini sen kendin bilirsin… Haydi, bakalım, Allah muvaffak etsin.' …Hakan haklı idi. Önce bu münasebetsizliklere son vermek, orada bugünden itibaren Türk Devleti otoritesinin bulunduğunu kendilerine anlatmak gerekiyordu. Zile bastım. İçeri giren polis memuruna, dün gece benimle gelen dört Haymanalıyı bulup getirmesini emrettim. Biraz sonra beş arkadaş yorgunluklarını alamamış hayvanlarımıza atlayarak, Ankara'nın karanlık, dar ve dolambaçlı sokaklarına daldık. Aradan tam bir hafta geçmişti ki ortalıkta ne laternalar, ne silah sesleri ve ne sokaklarda İngiliz ve Fransız komiserlerine güvenerek serkeşlik edenler kalmıştı…"*

---

[53] Uluğ, **a.g.e.**, s. 89, 264.
[54] Uluğ, **a.g.e.**, s. 51..
[55] İlhan Bardakçı, **Taşhan'dan Kadifekale'ye**, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1975, s. 63-65.

Bir süre sonra Ankara Vali Vekili Yahya Galip (Kargı) Bey, "*Kaymakam, sarhoş naralarının yerini senin atlıların nal sesleri aldı"* diyecektir.

Samsun'a çıktığı günlerde Anadolu'nun en güvenli yeri olarak Sivas'ı gören Mustafa Kemal Paşa, sürekli Sivas'ta kalmak ve burayı merkez yapmak niyetinde olmamıştır. Sivas Kongresi'nin üzerinden bir ay geçmeden Heyet-i Temsiliye karargâhını Sivas'tan Ankara'ya taşımayı düşünen Mustafa Kemal Paşa, bu düşüncesini yakınında bulunan arkadaşlarına kabul ettirmesi kolay olmamıştır. İstanbul'daki gelişmelerin daha yakından takip edilebilmesi için Heyet-i Temsiliye karargâhının Batıya taşınma konusu, 16-29 Kasım 1919 tarihleri arasında Sivas'ta yapılan Heyet-i Temsiliye toplantısında ele alınmıştır. Bu görüşme sonunda Meclis-i Mebusan'ın İstanbul'da toplanması zorunluluğu karşısında, Temsil Heyeti'nin Ankara'ya intikali kararlaştırılmıştır.[56]

Ankara'nın Milli Kurtuluş Hareketi'nin merkezi olarak seçilmesinde etkili olan başlıca faktörler arasında, şehrin taşıdığı stratejik, jeopolitik ve coğrafi konum gelmektedir. Anadolu'nun ortasında bulunması, etrafının dağlarla çevrili olması, demiryolu ulaşımı ve haberleşme imkânına sahip bulunması, İstanbul'a ve işgal altında bulunan yerlere yakın olması, 20. Kolordu Komutanlığı'nın burada bulunması ve herşeyden önemlisi halkının Milli Mücadele'ye gönülden bağlılığı bu seçimde etkili olmuştur.[57]

Sivas'ta bulunan Temsil Heyeti, yolculuk için gerekli hazırlıkları tamamlayarak 18 Aralık 1919 Perşembe günü Sivas'tan ayrılmıştır. İrade-i Milliye gazetesi, 22 Aralık 1919 tarihli nüshasında Temsil Heyeti'nin Sivas'tan ayrılışına şu şekilde yer vermektedir:[58]

> "*…Memleketimizin saygı ve samimiyet dolu sinesinde umumi kongrelerini akdettikten ve dört ay kadar çalıştıktan sonra yer değiştiriyorlar. Milli ve meşru bir inkılap ile ilk feyzini Sivas'a saçtı ve ilk başarısını Sivas'ta kazandı. Sivas'ta parlayan milli ışık yavaş yavaş vatanın her köşesini aydınlatmaya başladı. …Bugün Sivas tarihimizde pek mühim yer tutmuş ve bu ad gerçekten pek ulvi hatıralarla milletin ruhunda yerleşmiştir… Memleketimizin sinesinde kendileri için daimi bir sevginin yaşanacağını ifade ile yeni muhitlerinde muvaffakiyetler dileriz.*"

Temsil Heyeti, Kayseri-Mucur-Kırşehir ve Kaman yolunu izleyerek çok güç koşullar altında 27 Aralık 1919 Cumartesi günü Ankara'ya ulaşmayı başarmıştır.[59] Dokuz gün süren bu uzun yolculuk esnasında inceleme ve görüşmeler için Kayseri ve Mucur'da birer gün kalınmış, yedi gün ise yolda geçmiştir.[60] Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti üyeleri olmak üzere şehir halkı, seymen alayları, esnaf loncaları, öğrenciler ve yüzlerce atlıdan oluşan Ankara Kuva-yı Milliye'si, Mustafa Kemal Paşa ve Heyeti coşkulu bir törenle Dikmen sırtlarında karşılamıştır.[61] Mustafa Kemal Paşa ve Temsil Heyeti üyeleri Ankara'ya yaklaştıklarında, Tellallar sokaklarda dolaşarak "*Mustafa Kemal Paşa ve Yeşil Ordu Geliyor*" diye halkı sokaklara dökmüşlerdir. Halk kendilerini kurtarmaya gelen heyeti karşılamak ve emrine girmek için Kızılyokuşa akın etmiştir. O gün Ankara delikanlıları, zeybek kıyafetlerini giyerek Ulucanlarda Sarı Ahmet'in kahvesi

---

[56] Uluğ, **a.g.e.**, s. 53-54.
[57] Cemil Özgül, **Heyet-i Temsiliye'nin Ankara'daki Çalışmaları (27 Aralık 1919 - 23 Nisan 1920)**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, 1989, s. 34-35.
[58] **İrade-i Milliye**, 22 Kanun-u Evvel 1335 (22 Aralık 1919), Birinci Sene, Numara 17, Pazartesi, s. 1; Bkz., Ek-10.
[59] Aytepe, **a.g.m.**, s. 19.
[60] Kansu, **Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber,** C. II, s. 489-497.
[61] 27 Aralık 1919'da Heyet-i Temsiliyeyi şehir haricinde karşılayan Haymana Kuva-yi Milliyesi için bkz., Ek-3: **Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK. 36, G. 26, B. 26 001; Şapolyo, **a.g.e.**,, s. 25-30.

önünde toplanmışlar ve "*Seymen Alayı*" oluşturmuşlardır.[62] Buradan başlarındaki efeleriyle birlikte Hacı Bayram Camii önüne gelerek kurban kesmişler ve dua etmişlerdir. O gün 700 yaya ve 3.000 atlı birlikten oluşan bir "*Zeybek Alayı*" kurulmuştur. Alayların önünde 20 zurna ve 50 davul çalmakta ve bunlar yeri göğü inletmektedir. İki sıra halinde yürüyen kılıçlı Seymenler zaman zaman zeybek oyunu oynamışlardır.[63] Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşları, Dikmen-Yenişehir-Radyoevi-Demiryolu İstasyonu ve Ulus Meydanı yoluyla Ankara Hükümet Konağı önüne gelmiştir. Hükümet konağında bir süre dinlenen Heyet, önce Kolordu'yu ziyaret etmiş, ardından Ankara Valiliği'nce tahsis edilen Ziraat Mektebi'ne geçmiştir.[64] Mustafa Kemal Paşa, Ziraat Mektebi'nden şu bildiriyi yayımlamıştır.[65]

> *"Sivas'tan Kayseri yoluyla Ankara'ya gitmek üzere yola çıkan Heyet-i Temsiliye, bütün yol boyunca ve Ankara'da, büyük ulusumuzun sıcak ve içten yurtseverlik gösterileri içinde bugün buraya geldi. Ulusumuzun gösterdiği birlik ve dayanç (azim), ülkemizin geleceğini güven altına alma konusundaki inancı sarsılmaz bir biçimde destekleyecek niteliktedir. Şimdilik Heyet-i Temsiliye merkezi Ankara'dadır. Saygılarımızı sunarız efendim."*

29 Aralık 1919 tarihli Ankara Vilayet gazetesi, Temsil Heyeti'nin Ankara'ya gelişini ise sütunlarına şu şekilde taşımıştır:[66]

> *"Bir haftadan beri Ankara'yı teşriflerine intizar olunan Sivas Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Heyet-i Temsiliyesi azayı kiramı, 27 Aralık 1335 Cumartesi günü akşamüzeri merkezi vilayete geldiler. Üç gün önceden başlayan tertibat ve tezahürat, havanın adeta baharı andıran letafetiyle beraber öyle bir şekil almıştı ki, şehrin herhangi bir tarafına bakılsa, umumi bir düğün ya bir bayram şetaret ve inşirahı görülüyordu. Kadın erkek bütün halk sokaklara, caddelere dökülmüş, neşeli bir intizar içinde fevç fevç heyeti muhteremenin geleceği cihete koşuyordu…"*

Heyet-i Temsiliye'nin Ankara'daki ilk günleri mali açıdan da bir hayli sıkıntılı geçmiştir. Heyet-i Temsiliye üyesi Mazhar Müfit Bey bu sıkıntılı durumdan şu şekilde bahsetmektedir:[67]

> *"… Para sıkıntısı bizi sıkmaya başladı. Ekmekçiye bile verecek paramız kalmamıştı. Mustafa Kemal Paşa ile bu ciheti görüşürken bulduğum çareleri eskisi gibi kabul*

---

[62] Seymen Alayının oluşturulması eski bir Oğuz geleneğidir. Türkler yeni bir devlet kurulacağı zaman Seymen düzülürlerdi. Bkz., Enver Behnan Şapolyo, **Mustafa Kemal ve Birinci Büyük Millet Meclisi Tarihçesi**, Ülkemiz Matbaası, Ankara, 1969, s. 10.

[63] Uluğ, **a.g.e.**, s. 75-76.

[64] Karşılama heyetinde Vali Vekili Yahya Galip Bey, Kolordu Komutanı Ali Fuat Paşa, Müdafaa-i Hukuk Üyesi Müftü Mehmet Rifat Efendi, Binbaşı Fuat Bey, Kınacı-zâde Şakir Bey, Kınacı-zâde Mehmet Bey, Toygar-zâde Ahmet Bey, Aktarbaşı-zâde Rasim Bey, Âdem-zâde Ahmet Bey, Hatip Ahmet Bey, Kütükçü-zâde Ali Bey, Kütükçü-zâde Feyzi Bey, Kütükçü-zâde Halim Bey, Hanif-zâde Mehmet Bey, Bulgur-zâde Tevfik Bey, Bulgur-zâde Mehmet Bey, Tollu-zâde Hacı Rifat Bey, Serattar-zâde Rasim Bey, Bulgurlu-zâde Salih Bey, Çubuk-zâde Arif Bey, Yağcı-zâde Halil Efendi, Hacı Bayram Şeyhi Şemsettin Bey, Hoca-zâde Süleyman Bey, Avunduk-zâde Remzi Bey, Ankara seymenleri, esnafı, sanatkârı, halkı, öğrencisi bulunuyordu. Heyet-i Temsiliye Başkanı Mustafa Kemal Paşa, Ankara halkının kendisini en içten şekilde karşıladığını şu sözlerle dile getirmektedir: *"… Beni cidden samimi ve parlak ve emniyetbahş hissiyat ile karşılamış olan Ankara ahaliyi muhteremesi".* Ayrıntılı bilgi için bkz; Şapolyo, **a.g.e.**, s. 245; Ziraat Mektebi binası için bkz., **Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK. 28, G. 67, B. 67 001; Ek-4.

[65] Atatürk, **Nutuk**, C. I, s. 445.

[66] Ankara Vilayet gazetesi, haftada bir gün Çarşamba günleri çıkarılmaktadır. Bkz., Uluğ, **a.g.e.**, s. 80.

[67] Kansu, **a.g.e**., s. 83-85.

etmedi ve yarı geceye kadar hep düşündük ise de para tedariki hususunda bir karar ve neticeye vasıl olamadık. Çünkü bankalardan ve müessesattan ödünç bile olsa para almayı Paşa'ya bir türlü kabul ettiremedim. Ne yapacaktık? Benim bir kürküm vardı. Erzurumlu Nafiz Bey'e müracaatla sattırılmasını rica ettim. Nafiz Bey, 'Kânunusani içindeyiz, ne giyeceksin?' diye satmamakta ısrar ettiyse de bu ısrar, ne olursa olsun, kulağıma giremezdi. Aç mı kalacaktık? Nihayet onu da sattık. Kimsede satılacak bir şey kalmadı…"

İşte böyle sıkıntılı bir ortamda Temsil Heyeti'nin yardımına Ankaralılar koşmuş ve Ankara Müdafa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti Başkanı Müftü Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi, halkın ileri gelenlerinden topladığı 1.000 liralık yardımı, Ziraat Mektebi'nde Mazhar Müfit Bey'e elden teslim etmiştir.[68] TBMM açılıncaya kadar Temsil Heyeti'nin ağırlanma giderleri Cemiyet tarafından karşılanmıştır.[69] Bu harcamalar ve Cemiyetin yaptığı yardımlar, Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Ankara Merkezi'nin karar ve hesap defterlerinde açıkça görülmektedir.[70]

Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti'nin kuruluşunu müteakip başlattığı yardım kampanyasına, Ankaralılar büyük ilgi göstermiş ve maddi durumlarına göre ilk etapta 100 kuruş ile 20.000 kuruş arasında nakdi yardımda bulunmuşlardır. Kasım ve Aralık aylarında toplanan yardımların miktarı 1.720 lira 70 kuruş olmuştur. Cemiyet başkanı Müftü Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi de bu faaliyete 200 kuruşluk bir katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte toplanan nakdi yardımlara Ankara'ya bağlı sancak ve kazalar da duyarsız kalmamıştır. Bu yardımlardan bazıları şunlardır:[71]

26 Aralık 1919'da Beypazarı Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Abbas Zâde 20.000 kuruş,

31 Aralık 1919'da Keskin Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Müftü Efendi'den 20.000 kuruş,

19 Ocak 1920'da Nallıhan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet Efendi'den 5.000 kuruş,

2 Şubat 1920'de Zir (Yenikent) Nahiyesi Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Müftü Efendi yediyle (eliyle) alınan 50.000 kuruş,

7 Şubat 1920'de Nallıhan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nden 5.000 kuruş,

16 Şubat 1920'de Kalecik Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Kalecikli Şükrü Efendi eliyle 10.035 kuruş,

25 Şubat 1920'de Haymana Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hacı Ahmet Efendi'den 10.000 kuruş ve Nallıhan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nden 5.000 kuruş,

1 Mart 1920'de Ayaş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet 5.000 kuruş ve 4.825 kuruş,

---

[68] Uluğ, **a.g.e.**, s. s. 84-85.
[69] Şimşir, **a.g.e.**, s. 170-171.
[70] Naşit Hakkı Uluğ tarafından gün yüzüne çıkarılarak yayımlanan bu defterlerde, Ankaralıların 1919-1920 yıllarında Milli Mücadele'ye olan yardımları yer almaktadır. Bkz., Uluğ, **a.g.e.**, s. 263-315; Bkz., Ek-7.

[71] Uluğ, **a.g.e.**, s. 288-304.

15 Mart 1920'de Ayaş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Müftü Efendi'den alınan 20 para 6.298 kuruş ile Çubuk Nahiyesi Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet Efendi eliyle 14.500 kuruş,

9 Nisan 1920'de Çubuk Nahiyesi Müdafaa-i Hukuk Heyeti İdaresinden Müftü Efendiye 12.500 kuruş,

13 Nisan 1920'de Kalecik Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet Efendi 10.000 kuruş; Beypazarı Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet Efendi 5.000 kuruş ve Haymana Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet Efendi 10.000 kuruş,

15 Nisan 1920'de Balâ Kazası Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Hatip Hacı Ahmet Efendi 20.000 kuruş,

24 Nisan 1920'de Keskin Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti namına Kamil Efendi getirip Müftü Efendi'den alınan 10.000 kuruş.

Ankara Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, topladığı bu yardımlarla Heyet-i Temsiliye başta olmak üzere 10 Ocak 1920'de çıkarılan Hâkimiyet-i Milliye gazetesi ile 6 Nisan 1920'de kurulan Anadolu Ajansı'na yaklaşık 2.630 lira yardımda bulunmuş ve acil ihtiyaçlarını karşılamıştır.

16 Mart 1920 günü İstanbul'un İtilaf devletleri tarafından resmen işgali, bu kentin vatanseverler için yaşanılmaz bir yer olduğunu göstermiş ve artık tek umudun Ankara olduğunu kanıtlamıştır. Bu nedenle işgali izleyen günlerde İstanbul'dan Ankara'ya yoğun bir aydın, subay ve bürokrat göçü başlamıştır. Mustafa Kemal Paşa, 19 Mart 1920'de yerel yönetimlere ve kolordu komutanlarına bir bildiri yayınlayarak ulusun işlerini yönetmek ve denetlemek amacıyla Ankara'da olağanüstü yetkilere sahip bir meclisin toplanacağını haber vermiştir. Ayrıca İstanbul'da bulunan son Osmanlı Mebusan Meclisi milletvekillerinin de imkânları ölçüsünde yeni açılacak meclise katılmalarını istemiştir.[72]

Yaşanan bu gelişmeler Ankaralılara yeni bir masraf kapısı daha açmıştır. İşgalle birlikte Ankara'ya gelen bu misafirlerin konaklama başta olmak üzere yemek vs. masraflarının büyük bir bölümünü Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti karşılamıştır. Yine Cemiyetin çalışmalarıyla bu misafirlerin bir kısmı hanlara yerleştirilmiş ve bir kısmını ise yursever Ankaralılar evlerinde misafir etmişlerdir. Bu dönemde Ankara Valiliğin meclisin nerede ve hangi binada açılacağı konusunda yapmış olduğu çalışmalar sonuçlanmış ve Aşağıyüz mahallesinde (Ulus) bulunan İttihat ve Terakki Kulübü binasında karar kılınmıştır.[73] Bu binanın birçok eksiği

[72] Hasan Dinçer, "Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Açılması ve Yeni Türk Devleti'nin Kuruluşu", **Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, Ed. Temuçin F. Ertan, 6. B., Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018, s. 107.

[73] Bu bina, 1916 yılında Ankara'ya gelen Harbiye Nazırı ve Başkumandan Vekili Enver Paşa'nın emri ile İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin parti binası olarak yaptırılmıştır. İttihat ve Terakki Kulübü olarak yapımına başlanan binanın planı, Evkaf Mimarı Salim Bey tarafından çizilmiş ve bina Türk mimarisi üslubunda Kolordunun askeri mimarı olan Hasif Bey'in denetiminde inşa edilmiştir. Binanın bulunduğu yer mezarlıktır. Bu mezarlıkta bir derviş kulübesi mevcut olup Ankara İstasyonu yapıldığı sıralarda trene giden yolcular bu mezarlıktan geçerlerken dervişe birer kuruş ayakbastı parası ödüyorlardı. Bu mezarlık zorluklarla kaldırılmış ve inşaat başlatılmıştır. Dış cephesi Ankara Küfeki taşıyla yapılan binanın kaba inşaatı 1918'de tamamlanmıştır. Binanın tefrişi için Bursa Mebusu İttihat ve Terakki Cemiyeti temsilcisi Necati Bey görevlendirilmiş ancak mütareke ortamında binanın tefrişi tam olarak bitirilememiştir. Binanın karşısına bir şehir bahçesi yapılmıştır. Şehir bahçesinin yanında Türkmen Beylerinden Kızılbey Türbesi ve Medresesi bulunmaktadır. Ondan sonra Yenişehir'e giden yol ise bomboş tarladan ibarettir. Şehir bahçesinin karşısında Ankara'nın tarihi Taşhan'ı, önünde toz toprak halinde bir meydan (Ulus meydanı), Taşhanın karşısında Muallim

bulunmakta olup damında kiremit, duvarlarında sıva, badana yoktur ve içi de boştur. Bu binayı hızla yetiştirebilmek ve tarihî Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin gecikmeden açılabilmesini sağlamak için Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti ve Ankaralılar olağanüstü gayret sarfetmişlerdir. Binada ikamet eden Fransız işgal Müfrezesi komutanı olan subay oradan tahliye edilmiş, Ulucanlarda bir okul binası için getirilmiş oluklu Marsilya kiremitleri yeni binaya taşınarak çatıya döşenmiş ve okullardan sıralar toplanmıştır. Vali Vekili Yahya Galip Bey'in nezaretinde Kolordu İstihkâm Taburu erleri ile Ankaralı marangozlar el ele vererek reislik kürsüsünü yapmışlar ve bina açılışa hazır hale getirilmiştir. Yaklaşık bir ay içinde Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti, TBMM binası için 5.068 lira harcamıştır.[74] Ankaralıların bu cömert ve yurtseverce yardımları sayesindedir ki TBMM çok gecikmeden 23 Nisan 1920'de açılabilmiştir.

Müftü Mehmet Rifat (Börekçi) Efendi[75] başkanlığında faaliyet gösteren Cemiyetin ve Ankaralıların para yardımları, TBMM açıldıktan sonra da sürmüştür. 5 Mayıs 1920 günü, milli davanın propagandası için "*Heyet-i İrşadiye*" başkanı Şair Mehmet Akif (Ersoy) Bey'e 20.000 kuruş verilmiştir. Bu arada Ankara'ya gelmekte olan asker, sivil ve Kuvayi Milliye birliklerinin masraflarını karşılayan Cemiyet, Çapanoğlu İsyanı'nı bastırmak üzere Yozgat'a giderken 15-16 Haziran 1920 tarihinde Ankara'ya uğrayan Çerkes Ethem ve birliklerinin yemek masraflarını da karşılamıştır. Millet Bahçesi'nde verilen 20.000 kuruşluk yemek bedeli, Heyet-i Merkeziye kasasından karşılanmıştır.[76]

Anadolu'da 1919 yılından itibaren Heyet-i temsiliye ve Kuvayi Milliye'ye karşı gerçekleşen ayaklanmalar, TBMM açıldıktan sonra da devam etmiş ve bu kurumun varlığını ortadan kaldırmaya dönük olarak sürmüştür. Özellikle Nisan aylarında Bolu, Düzce, Hendek ve Adapazarı ayaklanmaları Ankara'yı da tehdit eder hale gelmiştir. Bu sıkıntılı günlerde Ankara'da toplantı ve mitinglerin daha da sık yapıldığı, Ankaralı erkeklerin vatanın kurtarılması için Milli Mücadele'ye canları ve malları ile katılmaktan çekinmeyeceklerine dair and içtikleri görülmektedir. Bu toplantılar "*Namazgâh*" olarak bilinen eski Türk Ocağı ve Etnoğrafya Müzesi'nin bulunduğu tepede yapılmıştır. Eli silah tutan bu gençler, gönüllü olarak Kuvayi Milliye birliklerine katılmış, ayaklanmaların bastırılmasında görev almışlardır. Ankara şehri, kendisine bağlı kazalarıyla bu oluşuma maddi ve manevi destek vermiştir. Özellikle Müdafaa-i Hukuk u Milliye Cemiyeti Başkanı Mehmet Rifat Hoca Efendi, Ankara ve kazalarında (Keskin, Kalecik, Zîr, Beypazarı vs.) ikamet eden gençlerden gönüllü birlikler oluşturmuş, bu birlikler cepheye ve ayaklanma bölgelerine sevkedilmiştir.[77]

Mektebi binası, İş Bankası'nın bulunduğu yerde kerpiçten yapılmış ve beyaz badanalı "Tesisat-ı Askeriye Ambarı" ve oraya bitişik Romalılardan kalma "Jüstinyen Sütunu" dikili taş bulunmaktadır. Ayrıca Ambarın karşısında ahşap bir han (Veli Han) bulunmaktadır. Bkz., Uluğ, **a.g.e.**, s. 141-142; Enver Behnan Şapolyo, **Mustafa Kemal ve Birinci Büyük Millet Meclisi Tarihçesi**, Ülkemiz Matbaası, Ankara, 1969, s. 6-7.

[74] Uluğ, **a.g.e.**, s. 141-142; TBMM binası fotoğrafı için bkz., **Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi**, FK. 28, G. 99, B. 99001; Ek-6.

[75] Müftü Mehmet Rifat Efendi, İstanbul Hükümeti'nin 11 Nisan 1920'de Şeyhülislam Dürrizade Abdullah Efendi'ye hazırlattığı, Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarının öldürülmelerinin dine uygun olduğunu bildiren fetvaya karşılık olarak 16 Nisan 1920'de Ankara'da bir direniş fetvası hazırlamıştır. 155 aydın hocanın imzasıyla yayımlanan bu fetva, Anadolu'da birçok isyanı sona erdirmiş ve İstanbul Hükümeti'nin planlarını bozmuştur. Bkz., Sakallı, **a.g.e.**, s. 102-104.

[76] Sakallı, **a.g.e.**, s. 73; Bkz., Ek-8.

[77] Kazım Özalp, **Milli Mücadele 1919-1922**, C. I, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1971, s. 157-159; Sakallı, **a.g.e.**, s. 114-115.

Dağınıl bir halde bulunan Kuvayi Milliye birlikleri, 1920 yılının ortalarına kadar vatanın düşmandan temizlenmesi, ayaklanmaların bastırılması ve düzenin sağlanmasında etkili olmuş ve Haziran 1920'de bu birlikler düzenli orduya dönüştürülmüştür.

Sonuç

Ankara'da yeni bir Türk Devleti'nin kuruluşu, İstanbul'a isyan eden ve işgal devletlerine karşı gelen milli kuvvetlerin millet iradesine dayanarak başardığı bir sonuçtur. Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile dış güçlere karşı savaşı ve Osmanlı düzenine karşı ihtilali yönetecek yepyeni ulusal bir devlet kurulmuştur. Mondros Ateşkes Antlaşması ile eylemsel olarak ortadan kalkan Osmanlı Devleti'nin bırakmış olduğu boşluk, Ankara'da açılan Büyük Millet Meclisi ile doldurulmuştur. Bu bağlamda başta Ankara Müdafaa-i Hukuk-u Milliye Cemiyeti olmak üzere yurtsever Ankaralılar, yapmış oldukları ayni ve nakdi yardımlarla yeni Türk Devleti'nin temellerine harç koymuşlardır.

Ankara'nın o günkü nüfusu ve yoksulluğu göz önüne alındığında, toplanan bu yardımlar çok önemli ve değerli olup, zamanında ve tam yerine göre harcanmıştır. Bu yardımlar sayesinde Ankara, diğer şehirlere göre biraz daha sivrilmiş ve başkent olma yolunda önemli bir adım atmıştır. Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın örgütlenme ve silahlı eylem aşamalarında ön saflarda yer alan Ankara, ülkenin düşman işgalinden kurtarılması ve bağımsızlık için verilen mücadelede en fazla şehit veren vilayettir. Ankara vilayetine bağlı sancak ve kazalarda toplam şehit sayısı 4.300'ü bulmaktadır. Bu çerçevede Ankara, bağımsızlığı yaşayan, bunun anlamını bilen ve bedelini ödeyen bir şehir olarak tarihteki müstesna yerini almıştır.

Kaynakça

Akçakayalıoğlu, Cihat, Atatürk, Komutan, İnkılapçı ve Devlet Adamı Yönleriyle, 3. B., Ankara, Genelkurmay Basımevi, 1998.

Atatürk, Mustafa Kemal, Atatürk'ün Tamim Telgraf ve Beyannameleri, Der. Nimet Arsan, C. IV, Ankara, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 1991.

_____, Nutuk, C. I, 2. B., Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yay., İstanbul, 1971.

_____, Nutuk, C. II, 14. B., Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982.

Aydemir, Şevket Süreyya, Makedonya'dan Ortaasya'ya Enver Paşa, C. III, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1972.

Aytepe, Oğuz, "Ankara'nın Merkez ve Başkent Olması", Atatürk Yolu, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap tarihi Enstitüsü Dergisi, C. 9, No. 33-34, (Mayıs-Kasım 2004), s. 15-22.

Balkaya, İhsan Sabri, "Mütareke Dönemi Asayişin Üç Boyutu", Atatürk Yolu, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap tarihi Enstitüsü Dergisi, Sayı 41, Mayıs 2008, s. 17-34.

Bardakçı, İlhan, Taşhan'dan Kadifekale'ye, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1975.

Bıyıklıoğlu, Tevfik, Türk İstiklâl Harbi I Mondros Mütarekesi ve Tatbikatı, Genelkurmay Harb Tarihi Dairesi Yay., Ankara, 1962.

Cebesoy, Ali Fuat, Milli Mücadele Hatıraları, Vatan Neşriyatı, İstanbul, 1953.

Çiloğlu, Fahrettin, Kurtuluş Savaşı Sözlüğü, Doğan Kitap, İstanbul, 1999.

Dayar, Hatice ve Küçükaksoy, İsmail, "Düyun-u Umumiye İdaresi İle Uluslararası Para Fonu'nun Karşılaştırılması", Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 11, Sayı 21, 2009, s. 33-48.

Dinçer, Hasan, "Mondros Mütarekesi ve Sonrasındaki Gelişmeler", Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Ed. Temuçin F. Ertan, 6. B., Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018, s. 69-90.

_____, "Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Açılması ve Yeni Türk Devleti'nin Kuruluşu", Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Ed. Temuçin F. Ertan, 6. B., Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018, s. 107-118.

Dursunoğlu, Cevat, Milli Mücadelede Erzurum, Ziraat Bankası Matbaası, Ankara, 1946.

Eldem, Vedat, Harp ve Mütareke Yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomisi, TTK Yay, Ankara, 1994.

Erdeha, Kamil, Milli Mücadelede Vilayetler ve Valiler, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1975.

Esin, Taylan ve Etöz, Zeliha, 1916 Ankara Yangını: Felaketin Mantığı, İletişim Yay., İstanbul, 2015.

Gökbilgin, M. Tayyib, Milli Mücadele, Başlarken, Cilt 1, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011.

İrade-i Milliye, 28 Eylül 1335 (1919), Birinci Sene, Numara 4, Pazar, s. 1

_____, 22 Kanun-u Evvel 1335 (Aralık 1919), Birinci Sene, Numara 17, Pazartesi, s. 1.

İrade- Milliye Tıpkı Basım ve Yeni Harflerle, III. Baskı, Buruciye Yayınları, Sivas, 2013.

İğdemir, Uluğ, Heyet-i Temsiliye Tutanakları, Ankara, TTK, 1975.

Kansu, Mazhar Müfit, Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber, C. I-II, TTK, Ankara, 1988.

Karal, Enver Ziya, Türkiye Cumhuriyet Tarihi, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi,1945.

Keklik, Ebubekir, "Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Ankara'nın Bazı Sosyal Sorunları", Tarihte Ankara Uluslararası Sempozyumu, 25-26 Ekim 2011, Bildiriler, 2. Cilt, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara, 2012, s. 724-725.

Kinross, Lord, Atatürk Bir Milletin Yeniden Doğuşu, 10. B., Sander Yayınları, İstanbul, 1980.

Koç, Vehbi, Hayat Hikâyem, Apa Ofset Basımevi, İstanbul, 1973.

Müderrisoğlu, Alptekin, Kurtuluş Savaşı'nın Mali Kaynakları, Ankara, Atatürk Araştırma Merkezi, 1990.

Olcay, Osman, Sevres Andlaşmasına Doğru (Çeşitli Konferans ve Toplantıların Tutanakları ve Bunlara İlişkin Belgeler), Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

Kazım Özalp, Milli Mücadele 1919-1922, C. I, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1971.

Özgül, M. Cemil, Heyet-i Temsiliye'nin Ankara'daki Çalışmaları (27 Aralık 1919-23 Nisan 1920), Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 1989.

Özkan, Abdullah, A'dan Z'ye Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Dönemi, Boyut Yayıncılık ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2005.

Öztoprak, İzzet, Kurtuluş Savaşı İle İlgili Yunan Belgeleri, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara, 2006.

Unat, Kadri, "On Dokuzuncu Yüzyıl Osmanlı Modernleşmesi", Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Ed. Temuçin F. Ertan, 6. B., Siyasal Kitabevi, Ankara, 2018, s. 17-37.

Sakallı, Bayram, Ankara ve Çevresinde Milli Faaliyetler, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1988.

Selek, Sebahattin, Anadolu İhtilali, C. I, 3. B, Burçak Yayınevi, İstanbul, 1966.

Sonyel, Salahi, Türk Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika, Büyük Millet Meclisi'nin Açılışından Lozan Anlaşması'na Kadar, C. II, TTK, Ankara, 1986.

Süslü, Azmi, "Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya gelişi ve Ankara'nın Milli Mücadeledeki Yeri", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. X, Sayı 29, (Temmuz 1994), s. 511-525.

Şapolyo, Enver Behnan, Kemal Atatürk ve Milli Mücadele Tarihi, 3. B., Rafet Zaimler Yayınevi, İstanbul, 1958.

_____, Mustafa Kemal Paşa ve Milli Mücadele'nin İç Âlemi, Hale Matbaası, İstanbul, 1967.

_____, Mustafa Kemal ve Birinci Büyük Millet Meclisi Tarihçesi, Ülkemiz Matbaası, Ankara, 1969.

Taçalan, Nurdoğan, Ege'de Kurtuluş Savaşı Başlarken, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1970.

Tansel, Selahattin, Mondros'tan Mudanya'ya Kadar, C. I, 3. B., MEB Yay., İstanbul, 1991.

Toynbee, Arnold, Türkiye, Bir Milletin Yeniden Doğuşu, Çev. Kasım Yargıcı, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1971.

Turan, Şerafettin, Türk Devrim Tarihi, İmparatorluğun Çöküşünden Ulusal Direnişe, C. I, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1991.

Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 14, G7, B. 7001; FK. 28, G. 67, B. 67 001; FK. 28, G. 99, B. 99001; FK. 35, G. 23, B. 23001; FK. 35, G. 42, B. 42-1001; FK. 36, G. 26, B. 26 001.

Uluğ, Naşit Hakkı, Hemşehrimiz Atatürk, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1973.

Yalçın, Semih, "Atatürk'ün Ankara'ya Gelişi", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. X, Sayı 29, (Temmuz 1994), s. 333-346.

Yaman, Ahmet Emin, Kurtuluş Savaşı'nda Anadolu Ekonomisi 1919-1922, Betik Yayıncılık, Ankara, 1998.

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Johnson Tsang ve Figüratif Seramik Heykelleri

Burak Yıldırım[1]

Öz

Bu araştırmanın amacı; modern seramik sanatçısı Johnson Tsang ve eserlerini tanıtmak, aynı zamanda ilgili konuda literatüre kapsamlı bir Türkçe kaynak kazandırmaktır. Johnson Tsang; çok iyi bir seramik torna şekillendirme yöntemi ustasıdır. Aynı zamanda oldukça başarılı bir heykeltıraş olan sanatçı; öncelikle seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak oluşturduğu, sonrasında el ile ve birtakım seramik aletleriyle detaylar işlediği figüratif seramik heykelleriyle tanınmaktadır. Tsang'in heykelleri/heykel kompozisyonları daha çok; yüzleri ve mimikleri abartılı şekilde ön plana çıkarılmış bebek/yetişkin insan figürleri, sıçrayan sıvılar, öpüşen kahveler, eriyen figürler gibi düşsel gerçekliği ve gerçeküstücülüğü vurgulayan, birtakım ruhsal ve düşünsel devinimleri somutlaştıran, bazı saniyelik anları yakalayarak kalıcı hale getiren eserlerdir. Johnson Tsang'in eserleri; seramik torna şekillendirme yöntemi kullanılarak üretilmiş olması ile alışılmışın dışında, ülkemizde daha önce yapılmış örneklerine rastlanmayan tarzda ve tam anlamıyla özgün çalışmalardır. Seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak eserler üreten/üretmek isteyen seramik sanatçılarına, ustalarına ve öğrencilerine yeni ufuklar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Seramik, Seramik Torna Şekillendirme Yöntemi, Çömlekçi Tornası, Seramik Heykel, Seramik Sanatçısı, Johnson Tsang.

Johnson Tsang And Hıs Fıguratıve Ceramıc Sculptures

Abstract

The present study aims to introduce Johnson Tsang, a modern ceramics artist, and his works and contribute to the literature with a comprehensive source in Turkish. Johnson Tsang is a very good master of the ceramic lathe forming method. The artist, who is also a very accomplished sculptor, is known for his figurative ceramic sculptures, which he creates using the ceramic lathe forming method and engraves details on by hand or using certain ceramics tools. Tsang's sculptures/sculptural compositions are mostly works that emphasize imaginary realism and surrealism, concretize certain spiritual and intellectual motions and make instantaneous moments permanent through the use of baby/adult human figures with exaggerated faces and mimics, splashing liquids, kissing coffee mugs and melting figures. Due to the fact that they are produced

[1] Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, Orcid:0000-0003-3342-008X

using the ceramic lathe forming method, Tsang's works are unusual, completely unique and in a style with no previous examples in our country. He offers new horizons to artists, masters and learners of ceramics who produce/aim to produce works using the ceramic lathe forming method.

Keywords: Ceramic, Ceramic Lathe Forming Method, Potter's Wheel, Ceramic Sculpture, Ceramic Artist, Johnson Tsang

Giriş

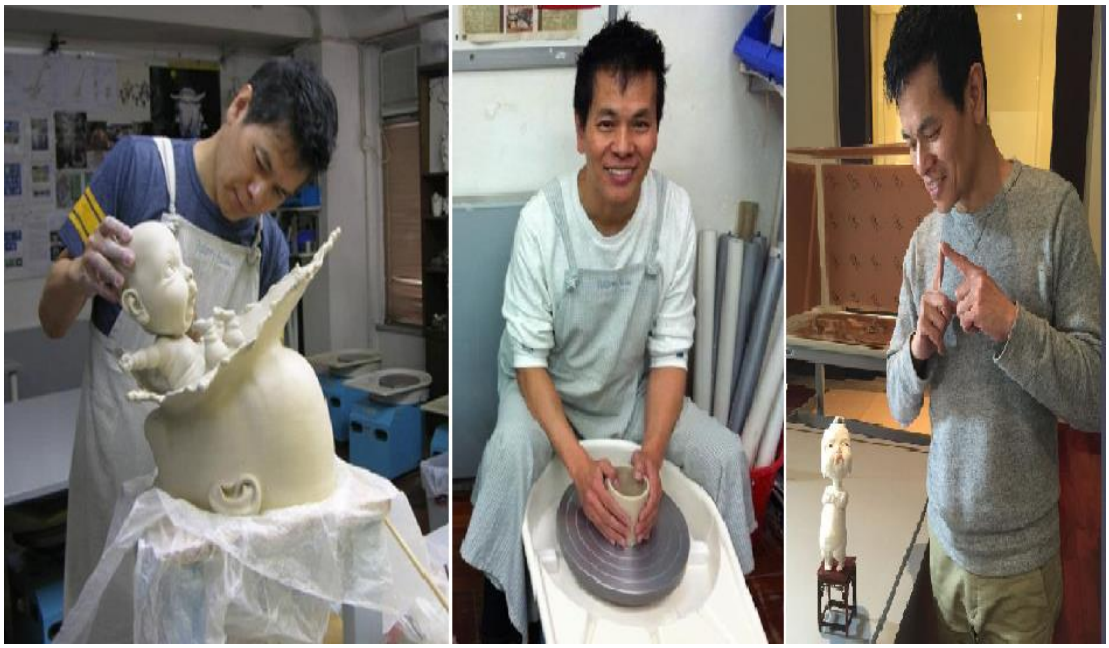
Seramik torna şekillendirme yöntemi, genel kabul görmüş kanıya göre; daha çok klasik seramikler üretmeye yarayan, sadece güveç, testi, vazo, tabak, bardak, çaydanlık gibi belli geleneksel formların üretilebildiği bir yöntem olarak bilinmektedir. Yaşadığımız çağda pek çok modern seramik sanatçısı, seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak; bu genel kanının aksine eserler üretmekte, ilgili yöntem ile ya da ilgili yöntemi temel olarak kullanarak, sınırsız özelliklerde farklı eserler yapılabileceğini kanıtlamaktadır.

Johnson Tsang; seramik torna şekillendirme yöntemini temel anlamda(eserlerinin ilk taslak halini oluşturmak için) kullanmaktadır. Daha sonra tornada oluşturduğu taslak birimlere elle ve/veya birtakım seramik aletleri ile yoğun detaylar işleyerek, alışılmışın dışında ve özgün figüratif heykeller üretmektedir. İlgili yöntemle farklı/özgün eserler üretme konusunda alan araştırmacılarına ilham veren örnek bir sanatçıdır.

Son yılların belki de en başarılı seramik sanatçılarından biri olarak değerlendirilen Johnson Tsang, çalışmalarında gerçeküstücü hayal gücünün eşlik ettiği realistik heykel tekniklerini kullanmaktadır (Aytepe, 2019, s.43).

Johson Tsang

1960 yılında Hong Kong'da doğan, kendi tercihi doğrultusunda daha çok "Johnson Tsang" ismiyle tanınan "Tsang Cheung Shing"; sanatla ilgili hiçbir nitelikli eğitim almamış ve 1993 yılına kadar polis olarak çalışmıştır. 1993 yılında hayatında bir şeylerin daha farklı olması gerektiğini düşünerek seramik kursuna başlamış, daha sonra polisliği bırakıp tamamen sanatla iç içe olacağı bir hayatı tercih etmiş, 1996 yılında kendi seramik atölyesini kurmuştur (Uludağ ve Yeşilmen, 2016, s. 211).



Fotoğraf 1: Johnson Tsang (Tsang Cheung Shing)

Günümüzün en iyi modern seramik sanatçıları arasında gösterilen Tsang, kısa bir kurs eğitiminin ardından; İtalya, Güney Kore, İsviçre, İspanya, Hong Kong ve Tayvan'da aldığı uluslararası seramik ödülleri ile dünyaca ünlü bir sanatçı olmayı başarmıştır.

Özellikle; "Splash On Wonder" adlı eseri ile 2011 yılında Güney Kore Geyeonggi Uluslararası Seramik Bieanalinde ve "Bowls Of Fantasy" adlı eseri ile 2012 yılında Tayvan Uluslararası Seramik Bienalinde aldığı iki ayrı ödül en önemli, prestijli ödülleridir (http://www.redseagallery.com/artists/johnson-tsang). Sanatçının ürettiği eserlerin büyük bir çoğunluğu çeşitli ülkelerdeki; farklı müzelerde, sanat galerilerinde, koleksiyonculara ve bazı kamusal alanlarda kalıcı olarak sergilenmektedir.

Fotoğraf 2: Johnson Tsang (Splash On Wonder_2011)

Fotoğraf 3: Johnson Tsang (Bowls Of Fantasy_2012)

Johson Tsang'in Eserleri

Johnson Tsang eserlerinin önemli bir çoğunluğunu; herhangi bir kalıplama tekniği kullanmadan, öncelikle taslak biçiminde seramik torna şekillendirme yöntemiyle oluşturmuş, sonrasında figüratif seramik heykellerine el ile ve birtakım seramik aletleriyle gerekli gördüğü yoğun detayları işlemiştir. Eserlerini beyaz porselen çamuru ile üreten sanatçı, figüratif heykellerinde daha çok dudak-göz vb. küçük vurgulamalar için renk kullanmaktadır.

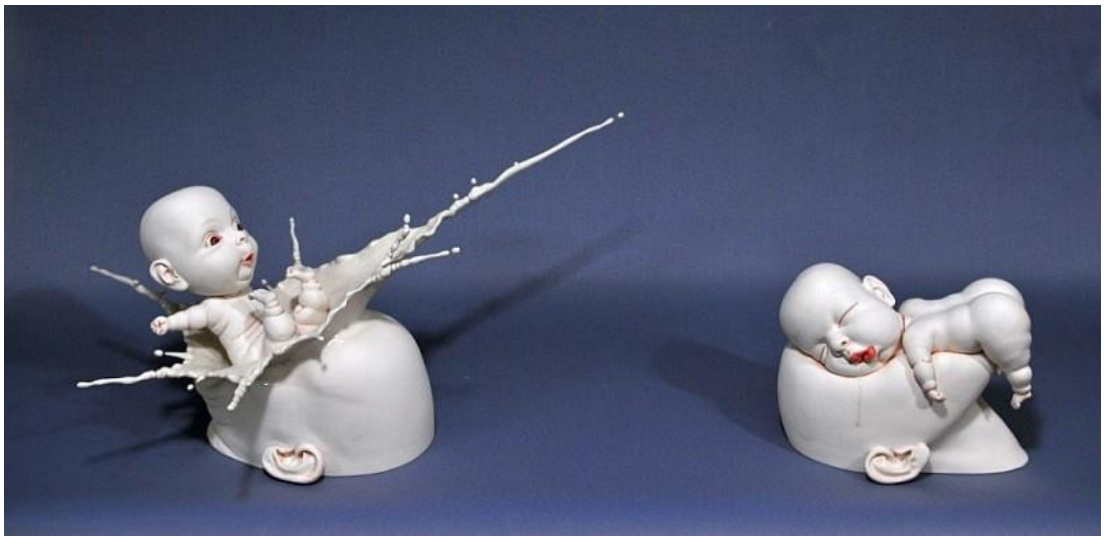
Fotoğraf 4: Johnson Tsang- Eser yapım aşamalarından örnekler

Tsang; daha çok düşsel gerçekliği yansıtan gerçekçi ve yanı sıra gerçeküstücü çalışmalarıyla meşhurdur. Sanatçı, insan/bebek figürleri ve ender rastlanan anlık bazı insan/bebek yüz mimiklerinin; tabaklar, kâseler ve bardaklar gibi işlevsel nesneler arasında zahmetsizce sıçradığı garip ve beklenmedik spesifik anları vurgulayan antropomorfik seramik heykelleri ile tanınmaktadır.

Fotoğraf 5: Johnson Tsang- (Yuanyang ve Open Mind)

İstisnaları olsa da eserleri çoğunlukla sırsız ya da şeffaf sırlı beyaz renktedir. Sanatçı en çok beyaz rengi sevdiğini, beyazı tüm renklerin birleşimi olarak gördüğünü ve beyaz rengin masumiyeti, saflığı, aşkı ifade ettiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra tek renkli ve çok renkli eserleri de bulunmaktadır.

Fotoğraf 6: Johnson Tsang- (Storm İn My Bowl-Lucid Dreams Go Within-Oops)



Fotoğraf 7: Johnson Tsang- (I Luv U Dad&Mum)

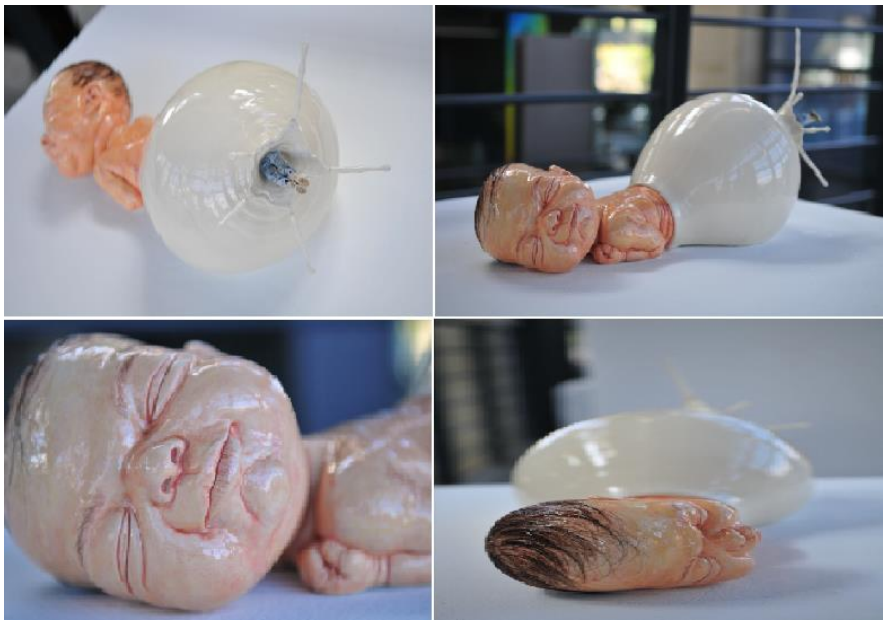
Sanatçı bazı eserlerinde seramik-metal kombinasyonu kullanmaktadır. Seramik eserlerinde kullandığı metal unsurları da seramik parçalara tam uyumlu olacak şekilde kendisi

şekillendirmektedir. Ayrıca figüratif seramik heykellerinin bazılarında, eserlere tam uygun şekilde üretilmiş gerçek kıyafetler, ayakkabılar vb. aksesuarlar kullanmaktadır.

Fotoğraf 8: Johnson Tsang- (In Me-AntiWar-OpenMind)

Fotoğraf 9: Johnson Tsang- (Anti-War)

Sanatçının çoğu eserlerinde masumiyeti ifade eden bebekler ve insanlar temel figürler olarak ön plandadır. Sanatçının pek çok eseri; varoluş ve masumiyet kavramları ile ilgili birtakım sorunsalları bulunduğunu ve bu sorunsalları aktarma/anlatma isteği olduğunu kanıtlar niteliktedir.



Fotoğraf 10: Johnson Tsang- (Journey)

Çocukluğundan itibaren insanları ve doğayı resmetmeye başlayan ve kendini bu şekilde ifade etme yeteneğini, insanları ve çevreyi çok detaylı gözlemlemiş olmasına borçlu olan sanatçı; insanların özellikle de bebeklerin olaylar karşısındaki anlık tepkilerini, yüzlerindeki her türlü ifadeyi ve mimikleri sanatında tüm inceliği ile kullanmıştır (Uludağ, 2016, s. 211, 214). Özellikle eserlerinde temel olarak sıklıkla kullandığı tema; bebeklerin/çocukların dünyasındaki çoğu zaman fark edemediğimiz ya da anlık olmalarından dolayı yeterince izleyemediğimiz gerçeklikler ya da Tsang' in onlara atfettiği, nadir rastlanan anlık gerçekliklerle örtüşen düşsel gerçekliklerdir.

Fotoğraf 11: Johnson Tsang- (Little World)

Sanatçı aynı zamanda eserlerinde sıvıların öngörülemez derecede ani değişkenlikler gösteren anlık yapılarını katı formlara dönüştürerek izleyicilerin ilgisini çekmeyi başarmaktadır. Anatomi konusunda kendisini son derece geliştirmiş olan Tsang'in; özellikle eserlerinde oluşturduğu yüz ifadelerine bakıldığında görülen gerçeklik, düşsel gerçeklik veya gerçeküstücülük şaşkınlık verici boyuttadır.

USVES

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu

International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences

Fotoğraf 12: Johnson Tsang- (Ups and Down-Wash Away-Just Listen-Follig in Love-Soul Talk)

Sanatçı eserlerinin ardındaki fikrin ilham kaynağının; rüyaları ve meditasyonları olduğunu belirtmekte ve eserlerini oluşturma aşamasında sanki ilgili rüyalarına, meditasyonlarına geri dönmüş gibi hissettiğini, eserlerini tamamladığında da rüyalarını gerçekleştirdiğini düşündüğünü vurgulamaktadır.

Fotoğraf 13: Johnson Tsang- (We Luv Dad-A Job Offer-ReMind)

Fotoğraf 14: Johnson Tsang- (Talkig To Me-Breathless-Quarantine)

Sonuç

Johson Tsang; oluş hızından dolayı yeterince dikkatle izlenemeyen, bu yüzden belki de birçoğumuzun farkına varamadığı, nadir rastlanan bazı özel, ilginç, şaşırtıcı anların ve masumiyet, aşk, mutluluk, korku, stres, depresyon vb. duyguların anlık insan ifadelerine ya da düşüncelerine yansımalarını, kalıcı hale getiren öncü bir modern seramik sanatçısıdır. İnsanların sözel olarak mecazen kullandığı fakat gerçekte çoğunlukla yapılabilmesi mümkün olmayan pek çok duygu durumunu ve ruhsal devinimlerini büyük bir ustalıkla somutlaştırmakta, henüz konuşamayan bebeklerin anlık olarak bize neler söylemek istediğini güçlü bir ifade şekliyle, kalıcı olarak canlandırmaktadır.

Sanatçının eserleri; bahsi geçen anlık durumları ustaca vurgulaması gibi seramik torna şekillendirme yöntemi temel alınarak üretilmiş olması ile de çok değerlidir. Tsang, seramik torna şekillendirme yöntemini; alışılagelmiş olan genel kanının aksine, klasik formların çok ötesinde, sıra dışı bir tasarım ve hayal gücünün etkisi altında kullanabilen, ilgili yöntemi kullanarak eserler üreten/üretmek isteyen seramik sanatçılarına, ustalarına ve öğrencilerine yeni ufuklar sunan ender sanatçılardandır. Sanatçı, seramik torna şekillendirme yönteminin; klasik formlar dışında ne gibi farklı alanlarda temel anlamda da olsa kullanılabileceği ve birçok çalışmanın yapım aşamasını ne kadar önemli ölçüde hızlandırabileceği konularında görme-düşünme biçimimize yeni ivmeler kazandırmaktadır.

Tsang, sanat ile ilgili üç yıllık kurs eğitimi dışında herhangi bir yükseköğrenim eğitimi almamasına rağmen; ürettiği eserleri ile tasarım gücünün, metal ve özellikle de seramik malzemeleri sanatsal anlamda ustaca kullanmasının ardında gerçekten doğuştan gelen bir yetenek olduğunu ve kişinin kendi kendisini yetiştirmesinin/geliştirmesinin ne kadar önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Nitelikli bir sanatsal eğitim hiç şüphesiz yadsınamaz derecede önemlidir. Ancak doğuştan gelen yeteneğin ve/veya kişinin kendi kendisini yetiştirme/geliştirme gücünün sanatsal ilerlemeye katkısı da oldukça önemlidir. Tsang gibi dünyaca ünlü ve/veya genel bir kanıyla çok başarılı kabul edilen sanatçıların yaşamına bakıldığında; nitelikli sanatsal eğitim, doğuştan gelen yetenek ve kişinin kendi kendisini yetiştirme/geliştirme gücü unsurlarının en az ikisine, çoğunlukla üçüne de sahip olduğu görülecektir.

Kişinin kendi kendisini yetiştirebilmesinin ve/veya aldığı nitelikli sanat eğitimini, sahip olduğu yeteneğini geliştirebilmesinin en önemli unsurlarından biri de; ilgilendiği sanat alanında dünya çapında neler üretildiğini, alana ne gibi farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığını, ilgili alandaki sanatçıların yaşam öykülerini ve eserlerini yakından takip etmesi, bu konuda kendini daima güncel tutmasıdır.

Kaynakça

Aytepe, H.M. (2019). *Yaratıcı Edimle Seramik Sanatında Nesnelerin Başkalaşımı,* Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Uludağ, K., Yeşilmen, N. (2016). *Gerçekliğin Düşsel Seramik Hali: Talking To Me,* Ulakbilge Dergisi, 4(8), 209-219.

https://www.artfido.com/living-clay-sculptures-by-johnson-tsang/

https://beinart.org/johnson-tsang-little-world/

https://bantmag.com/seramikle-dans-etmek-ruyalari-hayata-gecirmek-johnson-tsang/

https://www.demilked.com/living-clay-sculptures-ceramics-johnson-tsang/

http://www.gallerioxholm.dk/johnson-tsang-1

https://johnsontsang.wordpress.com

https://www.kaft.com/designer/30/johnson-tsang

https://listelist.com/johnson-tsang/

https://www.mobart.net/single-post/2015/09/12/Artist-Johnson-Cheung-Shing-Tsang

https://www.moillusions.com/coffe-kiss-illusion-by-tsang-cheung/

http://www.redseagallery.com/artists/johnson-tsang

https://www.thisiscolossal.com/2013/12/living-clay-johnson-tsang/

https://www.youtube.com/watch?v=E8YfBIokvYI (Having Fun with Babies - A Demonstration on the Making of Ceramic Sculpture)

https://www.youtube.com/watch?v=Ubt_DlaDwwk (Johnson Tsang)

https://www.youtube.com/watch?v=Ubt_DlaDwwk (Johnson Tsang2)

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Jon Almeda ve Minyatür Seramikleri

Burak Yıldırım[1]

Öz

Bu araştırmanın amacı; modern seramik sanatçısı Jon Almeda ve eserlerini tanıtmak, aynı zamanda ilgili konuda literatüre kapsamlı bir Türkçe kaynak kazandırmaktır. Jon Almeda; öncelikle çok iyi bir seramik torna şekillendirme yöntemi ustasıdır. Buna ilaveten; profesyonel bir fotoğrafçı, elektrik-elektronik uzmanı, müzisyen ve iyi bir heykeltıraştır. Kendini aşırı uçları seven biri olarak tanımlayan Sanatçı; uzun yıllar seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak çok büyük boyutlu seramik eserler üretmiş, son yıllarda ise bakış açısını çarpıcı bir biçimde değiştirerek ve bu yaklaşımın tam tersi bir yöne girerek, ortalama 1-3 cm boyutlarında seramik eserler üretmeye başlamıştır. Bu minik seramikleri tornada şekillendirmenin büyük boyutlu seramiklere göre çok daha zor olduğunu belirten Almeda; bu zorluğu biraz olsun kolaylaştırmak için, ortalama 1-5 cm arası formları rahatlıkla şekillendirmeye yarayan kendi minik seramik tornasını üretmiştir. Sanatçı, genel olarak büyük boyutlarıyla bilinen formları; 1-3 cm gibi boyutlarda aşırı uç şekilde küçültmesine rağmen, detaylarını ve zarifliklerini hiç kaybetmeden şekillendirebilme konusunda uzmanlaşarak dünya çapında tanınmış bir şahsiyet haline gelmiştir. Almeda'nın eserleri; seramik torna şekillendirme yöntemi kullanılarak üretilmiş olması ile, alışılmışın dışında, ülkemizde daha önce yapılmış örneklerine rastlanmayan tarzda ve tam anlamıyla özgün çalışmalardır. Seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak eserler üreten/üretmek isteyen seramik sanatçılarına, ustalarına ve öğrencilerine yeni ufuklar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Seramik, Seramik Torna Şekillendirme Yöntemi, Çömlekçi Tornası, Minyatür Seramikler, Seramik Sanatçısı, Jon Almeda.

Abstract

The present study aims to introduce Jon Almeda, a modern ceramics artist, and his works and contribute to the literature with a comprehensive source in Turkish. Jon Almeda is primarily a very good master of the ceramic lathe forming method. Additionally, he is a professional photographer, an expert of electrics and electronics, a musician and a great sculptor. The artist, who defines himself as someone who likes extreme ends, produced large-size ceramic works using the ceramic lathe forming method for many years before dramatically changing his perspective in the opposite direction of this approach in recent years and starting to produce ceramic works with an average size of 1 to 3 centimeters. Almeda, who states that shaping these

[1] Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, Orcid:0000-0003-3342-008X

tiny ceramics using a ceramic lathe/pottery wheel is significantly harder compared to producing large-size ceramics, has produced his own tiny ceramic lathe/pottery wheel to ease this hardship and easily produce forms with an average size between 1 and 5 centimeters. Although the artist extremely miniaturizes forms that are generally known for their large sizes to 1-3 centimeters, he became a well-known figure around the world by specializing in shaping the works without losing their detail and elegance. Due to the fact that they are produced using the ceramic lathe forming method, Almeda's works are unusual, completely unique and in a style with no previous examples in our country. He offers new horizons to artists, masters and learners of ceramics who produce/aim to produce works using the ceramic lathe forming method.

Keywords: Ceramic, Ceramic Lathe Forming Method, Potter's Wheel, Miniature Ceramics, Ceramic Artist, Jon Almeda.

Giriş

Seramik torna şekillendirme yöntemi, genel kabul görmüş kanıya göre; daha çok klasik seramikler üretmeye yarayan, sadece belli geleneksel formların üretilebildiği bir yöntem olarak bilinmektedir. Yaşadığımız çağda pek çok modern seramik sanatçısı, seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak; bu genel kanının aksine eserler üretmekte, ilgili yöntem ile sınırsız özelliklerde farklı eserler yapılabileceğini kanıtlamaktadır. Jon Almeda; seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak alışılmışın dışında, özgün eserler üreten, ilgili yöntemle farklı/özgün eserler üretme konusunda alan araştırmacılarına ilham veren örnek bir sanatçıdır. "Minyatür Seramikler" terimi kapsamında, dünya çapında farklı seramik şekillendirme yöntemleri ile eserler üreten bazı sanatçılar mevcuttur. Ancak Jon Almeda; seramik torna şekillendirme yöntemi ile minyatür seramik eserler üreten ve dünya çapında yaygın şekilde tanınmış olan çok yönlü bir sanatçıdır.

Günümüzde birçok zanaatkâr ve sanatçı tarafından minyatür seramikler üretilmesine karşın sanatçının referans aldığı ve yeni bir söylem geliştirdiği bu özel durum onun eserlerini diğerlerinden ayırmaktadır (Aygün, 2019, s.42).

Jon Almeda ve Minyatür Seramikleri

Jon Almeda; ABD/Hawaii/Oahu'da yaşayan bir modern seramik sanatçısıdır. Kendi tabiri ile klasik anlayışın çok ötesinde aşırı uç işler yapmayı seven, aşırılık yanlısı bir minyatür seramik sanatçısıdır. Öncelikle çok iyi bir seramik torna şekillendirme yöntemi ustası olan Sanatçı, buna ilaveten; profesyonel bir fotoğrafçı, elektrik-elektronik uzmanı, müzisyen ve iyi bir heykeltıraştır (https://almedapottery.com/about-us/).

Fotoğraf 1: Jon Almeda

Fotoğraf 2: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Uzun yıllar seramik torna şekillendirme yöntemini kullanarak çok büyük boyutlu seramik eserler üretmiş, son yıllarda ise bakış açısını çarpıcı bir biçimde değiştirerek ve bu yaklaşımın tam tersi bir yöne girerek, ortalama 1-3 cm boyutlarında minyatür seramik eserler üretmeye başlamıştır. "Minyatür Eserler Yaratmak" adında bir kitap okuduktan sonra sanatsal bakış açısı ve yönelimlerinin değiştiğini belirten Almeda; kendisini "Minyatür Seramik Sanatçısı" olarak tanımlamaktadır.

Fotoğraf 3: Jon Almeda (eserlerinin yapım aşamalarından örnekler)

Bu minik seramikleri tornada şekillendirmenin büyük boyutlu seramiklere göre çok daha zor olduğunu belirten sanatçı; bu zorluğu biraz olsun kolaylaştırmak için, ortalama 1-5 cm arası formları rahatlıkla şekillendirmeye yarayan "Curio Wheel/Tuhaf Torna" adını verdiği, pil ile çalışabilen kendi minik seramik tornasını üretmiştir.

Fotoğraf 4: Jon Almeda (Curio Wheel/Tuhaf Torna)

Almeda, genel olarak büyük boyutlarıyla bilinen formları; 1-3 cm gibi boyutlarda aşırı uç şekilde küçültmesine rağmen, detaylarını ve zarifliklerini hiç kaybetmeden şekillendirebilme konusunda uzmanlaşarak dünya çapında tanınmış bir şahsiyet haline gelmiştir.

Jon Almeda, eserlerinin benzersiz boyutları ve oranları ile izleyicileri derinden etkilemeyi başarmış, kendini çok iyi yetiştirmiş bir seramikçidir (Apaydın, 2019, s.52).

Fotoğraf 5: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Fotoğraf 6: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Sanatçının; kendi ürettiği tornasını özellikle pil ile kablosuz olarak çalışabilir nitelikte tasarlamasının nedeni; açık havada/doğanın değişik bölgelerinde çalışmanın çok daha ilham ve keyif verici olduğuna inanmasıdır. Kapalı bir atölyede çalışmaktansa; deniz kenarında, denizin üzerinde bir teknede, bir ormanın derinliklerinde ağaçlar arasında, gökyüzünü net şekilde görebildiği bir bahçede, kamusal açık alanlarda vb. ortamlarda çalışmanın kendisini çok daha mutlu ettiğini belirtmektedir.

Fotoğraf 7: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Fotoğraf 8: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Jon Almeda; seramik fırınlarını, minyatür seramik tornasını, şekillendirme aletlerini, seramik çamurlarını ve sırlarını tamamen kendi üretmektedir. Minyatür seramikleri için farklı özelliklerde sırlar hazırlamakta ve eserlerine daha çok raku pişirimi yapmaktadır. Kısacası sadece minik seramiklerini şekillendiren biri değil, bunun için doğrudan ya da dolaylı olarak her türlü gereksinimi tamamen kendi üretimleri ve kendi imkânları ile karşılayan biridir.

Fotoğraf 9: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Fotoğraf 10: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Aynı zamanda profesyonel bir fotoğrafçı olan sanatçı; minik seramiklerinin fotoğraflarını, günlük hayatta sıklıkla kullanılan nesnelerle birlikte çekerek, eserlerinin ne kadar küçük olduğunu net ve çarpıcı bir şekilde göstermektedir. Sanatçının eserleri; Seattle Sanat müzesi, Bellevue Sanat Müzesi, Tacoma Sanat Müzesi gibi pek çok müzede kalıcı olarak sergilenmekte, ilgili müzelerin mağazalarında ve şahsi web sitesinde satışa sunulmaktadır.

Fotoğraf 11: Jon Almeda (eserlerinden örnekler)

Sonuç

Bilindiği üzere yaşadığımız çağda; tasarım gücünün ve farklı bakış açılarının sanatsal faaliyetlerde en kıymet verilen olgular olduğu kanısı yaygındır. Jon Almeda; "Minyatür Seramik" tabirini dünyaya güçlü bir ifade şekliyle tanıtan en önemli isimlerin başında gelmektedir. Sanatçının daha önceleri ürettiği çok büyük boyutlu eserler ve günümüzde ürettiği minyatür çalışmalar; seramik torna şekillendirme yöntemine çok iyi derecede hâkim olduğunu kanıtlar niteliktedir. Sanatçı bu açıdan oldukça değerli ve örnek bir kişidir. Ayrıca seramik fırınlarını, minyatür seramik tornasını, şekillendirme aletlerini, seramik çamurlarını ve seramik sırlarını tamamen kendi üretmesinin yanı sıra seramik tornasında şekillendirilmiş minyatür seramikler gibi farklı bir bakış açısı ortaya atması ve profesyonel fotoğrafçı kimliği ile eserlerini izleyicilere en etkili ve çarpıcı şekilde sunması kendisini çok daha değerli kılmaktadır. Jon Almeda; dünyanın beğenisine sunduğu, eserlerine ait kendisi tarafından çekilen profesyonel fotoğraflar ile adeta herhangi bir işi çok iyi yapmak kadar onu çok iyi sunabilmenin de ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Almeda, seramik torna şekillendirme yöntemini; alışılagelmiş olan genel kanının aksine, sıra dışı bir tasarım ve hayal gücünün etkisi altında kullanabilen, ilgili yöntemi kullanarak eserler üreten/üretmek isteyen seramik sanatçılarına, ustalarına ve öğrencilerine yeni ufuklar sunan ender sanatçılardandır.

Bir sanatçının; esas alanı dışında bazı ilişkili alanlara da belli düzeyde hâkim olması, mümkün olduğunca çok yönlü olabilmesi başarı için oldukça önemli bir faktördür. Bu vb. kıymetli çıkarımları yaparak sanat alanımızda her zaman daha başarılı olabilmenin yolu; ilgili alan ve ilişkisi bulunan diğer alanlardaki sanatçılar ve eserleri konusunda kendimizi daima güncel tutmaktır. Kişi tasarım ve hayal gücünün gelişmesini, farklı bakış açılarına sahip olabilmeyi istiyorsa; öncelikle kendi alanında teknik anlamda uzmanlaşmalı, mümkünse alanı ile ilişkili

alanlar hakkında belli düzeyde bilgi-tecrübe sahibi olmalı, yanı sıra ilgili alan ve ilişkili alanlarda dünya çapında neler yapılmakta olduğunu sürekli merak eden iyi bir araştırmacı olmalıdır. Araştırma, gelişmenin anahtarıdır. Kişi araştırmalarının kapsamı ve kalitesi ile doğru orantılı olarak alanında gelişim gösterecektir.

Kaynakça

Apaydın, S. (2019). *The Analysıs Of Micro Art İn Turkey Wıthın The Perspective Of Visual Communication Design,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aygün, S. (2019). *Seramik Sanatında İşlev,* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Katz, E. (2018). *The Tınıest Art In The World – Thınk Small,* California: Chronicle Books

Kline, G. (2018). *Amazing Glaze,* Minneapolis: Quarto Publishig Group

https://almedapottery.com/about-us/

https://artpeople.net/2016/11/jon-almedas-miniature-hand-thrown-pottery2/

https://www.asianpaints.com/colourquotient/showcase/jon-almeda-is-the-ceramicist-creating-detailed-and-coinsized-works-of-art/

https://www.demilked.com/miniature-hand-thrown-pottery-jon-almeda/

https://www.designrulz.com/design/2015/07/jon-almeda-makes-incredibly-ceramic-tiny-pottery-by-hand/

https://www.fineprintart.com/art/incredibly-tiny-thrown-pottery-by-jon-almeda

https://www.marthastewart.com/1508342/tiniest-pottery-you-never-knew-you-needed

https://mymodernmet.com/jon-almeda-miniature-pottery/?context=tag-jon+almeda

https://www.thisiscolossal.com/2015/06/miniature-hand-thrown-pottery-by-jon-alameda/

https://www.vice.com/en_uk/article/wnpb54/crafting-miniature-ceramics

https://www.youtube.com/watch?v=AEuHytIRSJs (Jon Almeda)

https://www.youtube.com/watch?v=Mda7MJxyTNA (Jon Almeda Pottery)

https://www.youtube.com/watch?v=5qiOdRogd7s (Jon Almeda Pottery Wheel)

https://www.youtube.com/watch?v=XagOdnbkIR4 (This master potter makes tiny pottery on the go)

https://www.youtube.com/watch?v=7WCAczN1xoM (Curio Wheel Plein Air Wheel thrown Pottery)

https://www.youtube.com/watch?v=DagNq2Bqxas (Ceramic Artist Creates Stunning Miniature Pottery)

https://www.youtube.com/watch?v=yO-kMjV2Cx4 (Almeda…)

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Kültürel Coğrafya: Türk Halk Hikâyelerinde Mekân

Salih Gülerer[1]

Özet

Halk hikâyeleri yapı bakımından nazım-nesir karışıktır. Usta bir hikâyeci âşık tarafından saz eşliğinde genellikle kahvehanelerde yetişkin erkek çevrelere icra edilir. Halk hikâyeleri konuları itibariyle aşk ve kahramanlık olmak üzere ikiye ayrılır. Hikâyelerde büyük çoğunlukla aşk konusu hâkimdir. Kahramanlık hikâyelerinde de aşk önemli bir yer tutar. Zaman içerisinde anlatıcı neslinin tükenmeye başlamasıyla yazma ve basılı hikâye kitapları piyasaya çıkmaya başlamıştır. Günümüzde artık sadece basılı olarak halk hikâyelerinin yapısında da –şiirli kısımların uzun tutulması gibi- bazı değişiklikler olmuştur. Hikâyelerde ele alınan olaylar genellikle gerçeğe yakın mekânlarda geçmektedir. Gerçeğe yakın dememizdeki sebep bazı hikâyelerde gerçek mekânların dışında masalımsı yerlerin yer aldığı görülmektedir. Halk hikâyelerinde mekân, hareketin geçmesini sağlayan unsurların başında gelir. Bu çalışmada amaç, halk hikâyelerinden belli bir kısmı örnekleme yapılarak bu hikâyeler hangi mekânlarda geçtiğinin belirlenmesidir. Tarihi-kültürel halkbilimi okulunun kabullerinden yola çıkılarak örnek hikâyeler üzerinden çalışma modeli nitel araştırma deseninden betimsel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Her hikâyede geçen mekân çıkarılarak hem iç mekân hem de dış mekân olarak tespiti yapılacaktır. Kültürel coğrafya tabiri bir milletin sadece yaşadığı yerlerin değil aynı zamanda efsanelerinin oluştuğu hikâyelerinin anlatıldığı coğrafyadır. Bu kültürel coğrafyanın sınırları çıkarılarak kültür dünyamıza katkıları ortaya konulacaktır.

Anahtar kelimeler: Halk hikâyesi, mekân, kültürel coğrafya

Giriş

Türk Dil Kurumu'na göre kültür kavramının tanımının 1. anlamı: "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin." 2. Anlamı ise "Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü." şeklindedir. 5. Anlamı "Tarım" olarak verilmiştir (sozluk.gov.tr). Bu anlam kültür sözcüğünün Latincede "ekip ürün almak, üretmek" anlamına gelen "cultura" sözcüğünden gelmesiyle ilgili olarak düşünülmektedir. Bu nedenle Osmanlı Türkçesinde de Arapçadan geçen "hars" sözcüğü de "toprağın işlenmesi" demektir. Sözlükte verilen "ekin" sözcüğü de "kültür" sözcüğüyle aynı anlamda geçmektedir.

Kültür, bir toplumun tarihsel süreci içinde yaratığı bütün maddi ve maddi olmayan unsurların bütünüdür. Örneğin halk hikâyesi anlatılırken hikâyeci âşığın çaldığı saz, saz sapının

[1] Dr. Öğretim Üyesi, salih.gulerer@usak.edu.tr, Uşak Üniversitesi

uzunluğu, perde sayısı, telin yapıldığı malzeme ve sayısı; gövdesinin büyüklüğü yapıldığı ağaç maddi kültürü temsil eder. Saz eşliğinde belli bir makamda söylenen türkü ise maddi olmayan kültürün ifadesidir. Biri olmadan diğeri de olmaz. Kültür coğrafyacıları, insan faaliyetinin gözle görünür delilleri olan unsurları maddi kültür; gözle görülmeyen ama ona karakterini veren özelliklerini de maddi olmayan kültür olarak ayırmaktadırlar. Örneğin, maddi olmayan bir unsur olan müzik ve müziksel anlatım yalnızca şarkı halindeyken maddi değildir; ancak onu üreten araçlar maddi kültürü temsil etmektedirler ve bu yüzden de bu grup içinde değerlendirilirler. Maddi olmayan kültür genellikle müziğin yanı sıra; tiyatro ve dans, edebiyat, gösteri, sanat (resim), gıda alışkanlıkları ve tercihleri, yasal ve hukuki sistemler, dil, din olarak ele alınırlar. Kültür durağan değil dinamik bir olgudur. Kültürü aynı şekilde yeni kuşağa aktarılmaz. Her kuşakta zamanın ve mekânın bağlamı içerisinde kültür yeniden üretilir, değiştirilerek sonraki kuşağa aktarılır. Her kuşak, miras olarak devraldığı kültüre çeşitli eklemeler ve çıkarmalar yapar (Tümertekin ve Özgüç, 2019: 96-115).

Tümertekin ve Özgüç'in tespiti şu şekildedir: "Coğrafyacılar, maddi kültür unsurlarının mekânsal kalıplarını kültürel coğrafya çalışmalarında temel olarak kullanmışlardır. Daha yakın zamanlarda ise maddi kültür içinden seçilmiş zengin bir çeşitliliğe sahip unsurlara, maddi olmayan kültür unsurları da eklenmiştir. Folklor da dâhil, maddi olmayan kültürler; halk şarkıları, peri masalları, inançlar ve batıl inançlar, alışkanlıklar, dille ilgili özellikler (aksanlar, olağan olmayan terminoloji vb.) gibi büyük bir çeşitliliğe sahip unsurlardır ve -yazılı veya sözlü olarak- geleneğin bir parçası halinde nesilden nesle geçerler. Yine, bunların da bir coğrafi dağılımı vardır ve bunlar da coğrafyacılar tarafından incelenirler." (Tümertekin ve Özgüç: 2019: 123)

Kültürel özellikler iki kültür grubu içinde ele alınmaktadırlar: 1. Geleneksel kültür (halk kültürü), 2. Popüler kültür. Geleneksel kültür (Halk kültürü): Sanayileşme, teknolojik gelişmeler ve şehre göçten etkilenmiş, köye özgü hayat biçimi içinde yaşayan kırsal kesimi kapsar. Halk kültürüyle yaşayanlar, geleneklerini devam ettirirler. Hem maddi hem de maddi olmayan kültürel özellikleri yaşamlarının önemli bir parçası olmaya devam eder. (Tümertekin; Özgüç, 2019: 123-124). Kültürel Coğrafya, insan topluluklarının içinde yaşanılan fiziki çevreden ziyade, bu toplulukların var ettiği kültürlerinin vurgulandığı bir anlamı ifade eder. Kültürel Coğrafya da böylece kültür gruplarını ve toplumun mekânsal işleyişi bakımından mekânsal çeşitliliklerini ele alır; dil, din, ekonomi, yönetim ve diğer kültürel olguların bir yerden diğerine değişme veya aynı kalma yollarının tasvir ve analizi üzerinde durur (Tümertekin; Özgüç, 2019: 96).

Bir kültürün doğduğu yere kültür ocağı adı verilir. Türü veya sınırlandırma yöntemi ne olursa olsun, dünyanın kültür bölgeleri, insanlar arasındaki temasın ve iletişimin sonucunda ortaya çıkmışlardır. Başka sözcüklerle, bunlar kültürel yayılmanın -yani, fikirler, yenilikler ve davranışların mekânsal genişlemesinin ürünüdürler. Bir alanda, fikirlerin ve yeniliklerin ortaya çıkması ve buradan yayılması anlamına gelen "kültürel yayılma", Kültürel Coğrafya açısından çok önemli bir konudur (Tümertekin; Özgüç, 2019: 98-99). Kültürel coğrafyacı, kültürün her yönünün mekânsal bakımdan birbiriyle ilişkili olduğunu kabul eder. Kültürler, birbiriyle ilişkisiz özellikler dizisi olmaktan ziyade, karmaşık bütünsel birimlerdir. Kültürün bir yönünün dağılışını

diğer yönlerindeki mekânsal çeşitlilikleri incelemeden anlaşılmaz. Kültürel coğrafi görünümde; görünüm, manzara, peyzaj gibi anlamlar ve çevre, bölge, yer, habitat gibi kavramlarla da iç içedir (Tümertekin ve Özgüç, 2019: 109-111). Kültürel coğrafi geçmişteki görünümler, yüzyıllardır devam eden insan faaliyetinin ürünüdürler. Kültürel yayılma da zamanın akışına bağlıdır. Kültürdeki mekânsal benzerlik ve çeşitlilikleri anlamak ve açıklamak istiyorsak, bir tarihi perspektif benimsemeli ve cevapları bulmak için de geçmişe bakılmalıdır. Gerçekten de kültür, zamana koşullanmıştır ve zaman boyutu olmaksızın tam anlamıyla incelenemez. ((Tümertekin ve Özgüç, 2019: 120).

Herhangi bir kültür özelliğinin veya özelliklerinin incelenmesi veya tek bir özelliğin oluşturduğu kültür bölgelerinin haritada gösterilebilmesi için önce ele alınacak kültür elemanlarının neler olduğunun belirlenmesi gerekir. Bütün kültür unsurlarının belirli bir dağılış kalıbı vardır. Her bir eleman diğer bir kültür elemanını etkiler ve onlardan etkilenir. Kültürel coğrafi görünümün bir bütün olarak veya "kültür bölgeleri" şeklinde parça parça incelenmesi Beşeri Coğrafya'nın ana konularından birisini oluşturmaktadır. Kültür bölgesi; şekilsel (formal) ve işlevsel (fonksiyonel) bölgeler diye ayrılır. Bu kültür bölgelerine bir de vernaküler kültür bölgesi veya halk kültürü bölgesi denilen üçüncü bir bölge türü daha eklenmektedir. Şekilsel kültür bölgeleri: Bir veya daha çok kültür özelliğini paylaşan insanların yerleşmiş oldukları alan olarak tanımlanabilir. İşlevsel kültür bölgeleri: Siyasal, ekonomik ve toplumsal işlev görecek şekilde örgütlenmiş bir alandır. Geleneksel halk kültürü bölgeleri: Bazı coğrafyacılar vernaküler (yerel halk özelliğine ait) veya algılanan olarak anılan üçüncü bir tür kültür bölgesi daha kabul etmektedirler. Bu, şekilsel veya işlevsel bir durum olmadığı halde, yaygın kabul gören ve bölgesel adının kullanımının da kanıtladığı gibi, içinde yaşayanlar arasında varlığı kabul edilmiş bir bölgedir. Bu tür bazı bölgeler fiziki çevre özelliklerine dayanırken, diğer bazıları ekonomik, siyasal, tarihsel vb. özellikleriyle ortaya çıkarlar (Tümertekin ve Özgüç, 2019: 137-138).

Toplumların kültürel farklılıklarını belirleyen unsurların başında dil ve din gelir. Dil, bir kültür içinde düşüncelerin, inançların ve yaşantıların paylaşıldığı ve aktarıldığı en temel araçtır. Kültürün ekonomik, siyasal ve toplumsal kurumlarını sürdürme, kültürel mirasın bir nesilden diğerine başlıca aktarılma yoludur (Tümertekin; Özgüç, 2019: 164).

Sedat Veyis Örnek, halkbilimi "Halkbilim, bir ülke ya da belirli bir bölge halkına ilişkin maddi ve manevi alandaki kültürel ürünleri konu edinen, bunları kendine özgü yöntemleriyle derleyen, sınıflandıran, çözümleyen, yorumlayan ve son aşamada da bir bireşime varmayı amaçlayan bir bilimdir." şeklinde tanımlamıştır (Örnek, 1977: 15). Bu tanımdan hareketle halkbilimi (maddi ve maddi olmayan kültürle ilgili) edebiyat, sosyoloji, antropoloji, etnoloji, teoloji, tarih, coğrafya gibi birçok bilim dalıyla ilişki halindedir. Bu ilişki ve iletişim halinin tezahürü olarak da adı geçen alanların konu ve yöntemlerini de kullanmaktadır. Nitekim halk edebiyatının içerisinde değerlendirilen halk hikâyeleri de beşeri coğrafya alanının içerisinde yer alan kültürel coğrafya da halkbilimin çalışma alanı kapsamındadır.

Metin merkezli halkbilim kuramlarından biri olan Tarihi-Kültürel Halkbilim Okulu'dur. Friedrich Ratzel, halkbilimin hedefini insanın yeryüzündeki hareketleri şeklinde belirtmiştir. Çevresel

faktörlerin insan üzerine, insandan kaynaklanan faktörlerin de çevre üzerine etkisine değinmektedir. Ratzel, farklı kültürler arasındaki benzerliklerin sosyal, maddi ve mitolojik elementlerle açıklanan kültürel olguların yer aldığı tarihsel bir ilişkiye bağlamıştır. Kültür unsurlarının tamamının göçlere dayandığını ve uluslar ve kültürler göçler vasıtasıyla temasa girmişler ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilemişlerdir. Kültür unsurlarının şekilsel benzerliklerini yeryüzündeki dağılışlarını tespitine yönelik haritacılıkla, bu unsurların coğrafyaya rastgele bir biçimde dağılmadığı gösterilebilir. Leo Frobenius, bu düşünceyi daha da geliştirerek, kültürler arasındaki benzerliklerin birçok kültür unsurunu içerdiğini tipik bir kültür unsurunun etrafında toplanan diğer kültür unsurlarının ilişkisi "kültür çevresi" kavramının temelini oluşturmaktadır. Fritz Graebner, farklı kültürlerin karşılaştıklarında birbirleriyle ilişki içine girmeleri ve benzer kültürel elementleri oluşturduklarını, buradan hareketle kültür dairelerinin coğrafik yayılmalarının araştırılarak saptanabileceğini ileri sürer (Çobanoğlu, 2005: 166-168). Bu çalışma Tarihi-Kültürel Halkbilim Okulu kuramına dayalı olarak modeli nitel araştırma deseninden betimsel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda Türk halk hikâyeleri metinleri kültürel coğrafya bağlamında hikâyelerde geçen mekânların analizi yapılacaktır. Çalışmanın evreni Türk halk hikâyeleridir. Örneklem Türk halk hikâyeleri evrenin içerisinde farklı coğrafi alanlarda üretilen halk hikâyeleridir. Edebiyat çalışmalarında en sık kullanılan nitel desenli analiz, betimsel yöntemdir (Solak, 2014: 155).

Türk halk hikâyesi, bir hikâyeci âşığın geçimini sağlamak amacıyla bir topluluk karşısında –genellikle kahvehane, kıraathane vs. sosyal ortamda yetişkin erkek çevrelerinde- yeri geldiğinde saz çalarak ya kendi başından geçmiş ya da çevredeki anlatılardan derlenmiş, çoğunlukla bir aşk bazen de kahramanlık olayını icra ettiği nazım/nesir karışık anlatılara denir. Bir topluluk karşısında sözlü ve sazlı olarak icra edilen halk hikâyeleri divani adı verilen bir fasıl ile başlar. Fasıl bittikten sonra hikâyenin döşeme denilen tekerleme kısmı yer alır. Döşemesini tamamlayan hikâyeci âşık anlatacağı hikâyenin konusunu ve kahramanlarını takdim eder. Bu takdimden sonra giriş, gelişme ve sonuç şeklindeki düz çizgi halindeki olay örgüsü ve dilek tekerlemesi yer alır ve en sonunda okunan bir türkü ile de bitirildiği olmaktadır (Elçin, 2001: 444-446). Halk hikâyeleri, destandakinin aksine tarihsel olayların azlığı, nesir-nazım karışık anlatımın ağır basması, ele alınan olaylar ve kişi kadrosu yönünden gerçeğe yaklaşması halk hikâyelerinin öne çıkan özellikleridir. Hikâye anlatıcılarının zaman içinde işlevlerini kaybetmeye başlaması sürecinde hikâyeler basılmaya başlanmıştır. Matbaanın kullanılması sonucunda önce taş baskı olarak ve çoğu kez basit şekilde resimlendirilmiş bir halde basılmış 1928'den sonra ise yeni harflerle basma yoluna gidilmiştir. Taş baskıdan matbaa baskısına geçilirken hikâyelerin dilinde ve üslubunda bir takım yeni düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Böylelikle taş baskı, normal matbaa baskısı sürecinde anlatıcı olan hikâyeci âşıkların yerini hikâye yazan özel yazarların yer aldığı modern basılı halk hikâyeleri almış olduğu söylenebilir (Boratav, 2000: 60-61). Halk hikâyelerinin bazı ana özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Hikâyelerin asıl kahramanları her zaman olayların merkezinde yer alırlar; asıl kahramanlar çoğu kez olağanüstü şekilde doğmuş tek çocuktur; kahramanların hepsi 13-16 yaşları arasında âşık özelliğiyle hikâyede yer alan yakışıklı ve güzel kişilerdir. (Boratav, 1988: 34-65). Bu çalışmada, halk hikâyelerinde ele alınan konuları

hangi kültürel coğrafyada geçmektedir? Hikâyelerde geçen hususi, eğitim ve sosyal mekânlar nasıldır? Hikâyeci âşıklar anlatma işini icra edildiği mekânlar hikâyelerde de geçmekte midir? Gibi sorulara seçilen dokuz örnek halk hikâyesi üzerinden cevap verilecektir.

1.TÜRK HALK HİKÂYELERİ VE KÜLTÜREL COĞRAFYA

1.1.Şah İsmail Hikâyesi

1.1.1.Hikâyenin özeti

Hikâyenin ana konusu aşktır. Kandahar hükümdarının çocuğu olmaz. Veziri ile birlikte bir gün dolaşırken bir derviş ile karşılaşırlar. Derviş keramet gösterip zürriyetsizliği ortadan kaldırır. Hükümdarın bir oğlu olur ve adını Şah İsmail koyar. Şah İsmail, ava çıktığı sırada Gülperi'yi görür ve ona âşık olur. Şah İsmail aşkını babasına söyler ve Kandahar hükümdarı, kızı ister. Kızı verirler ve düğün hazırlıkları başlar. Daha sonra araya engeller girmeye başlar. Gülperi'nin annesi kızını da yanına alıp Hindistan'a göç eder. Şah İsmail, bunu öğrendikten sonra Arap Üzengi ile birlikte gurbete çıkar. Yolda yaşadığı maceralardan sonra Hindistan'a gelir. Gülperi'nin başka bir kişiyle evlendirildiğini görür. Arap Üzengi'nin yardımıyla birlikte Gülperi'yi Kandahar'a kaçırırlar. Arap Özengi, fitneci bir kişiliğe bürünerek Şah İsmail'e bunların babasının suçu olduğunu söyler ve babasını öldürmek için plan yaparlar. Plan başarılı olur. Şah İsmail, Gülperi ile evlenir ve Kandahar'a hükümdar olur.

1.1.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.1.2.1. Ülke/Bölge/Şehir

Afganistan/Kandahar: Olaylar bugün Afganistan sınırları içerisinde yer alan Kandahar şehrinde başlar: " Kandihar hükümdarı bir gün yerine oturmuş düşünüyordu." (Yy, 1979: 2).

Hindistan: Hükümdar, Yörük Bey'inden kızını istemiştir ve Yörük Bey'i izdivacı olumlu bakmıştır. Ancak annesi bunu duyunca kızıp Yörük çadırını dağıtıp kabilesiyle birlikte Hindistan'a gider: "…Kızın annesi fena halde kızıp çadırın yıkılmasını emretti. Yarım saat sonra Yörük kabilesi Hindistan'a doğru yollanmış bulunuyordu." (Yy, 1979: 14).

1.1.2.2. Hususi Mekânlar

Saray: Şah İsmail araya engellerin girmesiyle birlikte Kandihar'dan uzaklaşmak ister ve gurbete çıkar bir süre sonra bir ovaya varır, oradaki bir saraya girer söz konusu muhitin konumu açıkça belirtilmemiştir: "Şah İsmail çadırın yerinden ayrılarak meçhul bir semte doğru ilerlemeye başladı. Günlerce gittikten sonra düz bir ovaya geldi. Ovanı ortasında büyük bir saray vardı." (Yy, 1979: 20-21).

Hindistan'daki ev: Şah İsmail ve yoldaşı Arap Özengi Hindistan'a varırlar. Burada bir kadının evinde kalırlar. " Günlerce süren yolculuktan sonra Hindistan'da büyük bir şehre vasıl

oldular. İlk rastladıkları koca karıya: Valide bu gece senin evinde misafir olacağız kabul eder misin? dediler." (Yy, 1979: 28).

1.1.2.3. Açık Mekânlar

Gülistan Bahçesi: Şah İsmail, Gülizar'ın Hindistan'da olduğunu öğrendikten sonra koca karı vasıtasıyla onunla gülistan bahçesinde buluşur: "Akşam olunca Şah İsmail Gülistan bahçesine gitti. Sevgilisini beklemeye başladı." (Yy, 1979: 29).

1.1.2.4. Eğitim Mekânları

Dershane: Oğlunun hocası, hükümdara oğlu için yer altında bir dershane yapmasını söyler ve hükümdar bu isteğini gerçekleştirir: " Dershane ikmal edilince adsız bey merasimle Hoca Danyal'a teslim edildi. Çocuk bu suretle aydan, güneşten, açık havadan ayrılarak dört duvar arasında sekiz sene okudu." (Yy, 1979: 6).

1.1.2.5. Coğrafi Oluşumlar

Dağ: Şah İsmail, Gülperi'nin kardeşlerinin bir dağda cenk ettiğini duyunca dayanamaz ve cenge katılmaya o dağa gider: "Kız dağın en kestirme yolunu tarif etti. Şah İsmail hareketinden hayli müddet sonra dağa çıkıp etrafına göz attı" (Yy, 1979: 22).

1.1.3.Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.2.Kirmanşah Hikâyesi

1.2.1.Hikâyenin özeti

Hikâyenin ana konusu kahramanlıktır. Hikâye, Hurşit Şah'ın zürriyetsizliği ile başlar. Bir gün Hurşit Şah bir dervişle karşılaşır ve o dervişin sayesinde bir çocuk sahibi olur. Kirmanşah olağan üstü güce sahiptir. O zamanlarda aynı güce sahip olan Yemen sultanının kızının namını işitir ve onunla dövüşür, onu yener. İkisi birlikte Tiflis'e dönerler. Bir gün Kirmanşah'ın rüyasına pirler girer ona üç bade içirirler. Bu badelerden biri Herat Hükümdarı Selim Şah'ın kızı Mahperi

içindir. Aynı şekilde pirler, Mahperi'nin rüyasına girerek ona da aşk badesi verirler ve hikâye kahramanları birbirlerine âşık olurlar. Kirmanşah, Mahperi için Herat'a doğru yola çıkar. Fakat yolda birçok zorluklarla karşılaşır bu engelleri atlattıktan sonra Herat'a ulaşır. Mahperi'yi bir dev kaçırmıştır. Kirmanşah, Mahperi'yi aramak için yola koyulur. Mahperi'nin tutsak olduğu kaleyi bulur ve devin kafasını keser aynı kalede amcaoğulları da tutsaktır. Onları da kurtarır. Fakat Kirmanşah tam kaleden inerken yaralanır ve orada kalır. Mahperi ve amcaoğulları Şiraz'a doğru yola koyulurlar. Mahperi yolda dayanamaz ve bir ırmağa kendini atar ama ölmez bir değirmenci onu bulur. Yıllar sonra kirmanşah kurtulur ve tesadüf eseri Mahperi ile karşılaşır değirmenci onları evlendirir.

1.2.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.2.2.1. Ülke/Bölge/Şehir

Şiraz-Tiflis: Olayların başladığı ve sonlandığı şehirlerdir. Kirmanşah burada doğmuştur. Bugünkü İran ve Gürcistan sınırları içerisinde yer almaktadır: "Kevn-i mekân içinde, gök kubbe altında, Şiraz toprağında Tiflis vilayetinde Hurşud Şah isminde bir hükümdar eyleşirdi." (Alptekin, 1999: 131).

Yemen: Kirmanşah kendisi gibi güçlü kuvvetli bir kız olan Yemen sultanının kızının namını işitir ve onun yanına Yemen'e gider: " O zamane gader, Kirman Şah gılıç-galkan kuşanmamış idi, gılıç tahmamışidi. Bindi, doğri Yemen şehrine döndi." (Alptekin, 1999: 150).

Horasan: Hurşid Şah'ın kardeşinin yaşadığı şehirdir. Hikâyede şöyle verilmiştir: "Hurşud Şah'ın bir gardaşı vardı. Horosan hökümdarı ismi Ehmed şah." (Alptekin, 1999: 168).

Herat: Mahperi'nin yaşadığı yerdir. Kirmanşah rüyasında aşk badesi içtikten sonra Herat'a gitmeye karar verir babası önce izin vermez daha sonra pirleri etkisiyle izin verir. Önce Horasan'a daha sonra Herat'a gitmesini söyler: "Anne derdimin dermanı Herat'da oldi. Beni Herat hükümdarı Adil Han'ın gızına âşık etdiler. … Sen babama bildir bana desdur versin, izin versin." (Alptekin, 1999: 174).

1.2.2.2. Hususi Mekânlar

Çadır: Kirmanşah, Yemen'e gidince çadır kuracak yer bulamaz ve orada tanıştığı birinin çadırında kalır: "Bu pehlivan Kirmanşahı adamlarıynan gendi çadırına aldi." (Alptekin, 1999: 151).

Yemen Sultanın Kızının Sarayı: Kirmanşah Yemen'e gittiğinde Yemen sultanının kızının sarayına gider. Tasvirlere göre bu saray şehrin ortasındadır: " Gızın sarayini srmuşdi, Kirmanşah' öğretmişdiler. Gızın şehsine ait seray, şehrin orta yerinde idi." (Alptekin, 1999: 152).

1.2.2.3. İbadet ve Eğitim Mekânları

Medrese: Kirmanşah medresede eğitim almıştır:"Cenab-i Hag o geder zekâ vermişdi ki, o geder elim dilemişdi ki Kirmanşah'i medresede okudan hocalar daha derin diğer âlimlerden ders alir…" (Alptekin, 1999: 142).

1.2.2.4. Sosyal Mekânlar

Kahvehane: Yemen'den gelen bezirgân Şiraz'daki bir kahvede kahve içer: "Kervanını yaylaya gönderdikten sonra bir gaveye gelmiş, gave içiyordu." (Alptekin, 1999: 144).

1.2.2.5. Açık Mekânlar

Akarsu: Hurşid Şah zürriyetsizliği yüzünden kederlenir ve veziri ile saraydan çıkarlar o sırada bir akarsu kenarına otururlar: "Buyur şahım burada oturalım, bu akarsuya seyredelim, senin içerindeki sıkıntın gamın gesevetin bu su alır gider" (Alptekin, 1999: 134).

Davutoğlu Süleyman'ın Bahçesi: Kirmanşah, Mahperi'nin kaçırılmasından sonra onu aramaya gitmek ister o sırada bir pir çıkar ve ona Davutoğlu Süleyman'ın bahçesine gitmesini söyler: "…Yalnız oğlum Kirman üç günlük yol daha gidersen, dördüncü gün, Davudoğlu Süleyman'ın bakçasına girersen, Davudoğlu Süleyman'ın bakçasının üzerinde bir levhe yazılıdır." (Alptekin, 1999: 220).

1.2.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.3.Asuman ile Zeycan

1.3.1.Hikâyenin özeti

Hikâyenin konusu aşktır. Hikâyedeki olaylar birçok halk hikâyesinde karşımıza çıkan ailelerin çocuksuzluk çilesi ile başlar. Daha sonra aile reislerinin keramet sahibi bir dervişin elinden elma yemeleriyle çocukları olur. Çocuklar, daha sonra birbirlerine âşık olacaklardır. Bu kısımdan sonra araya zengin ve fakir çatışmasının hâkim olduğu engeller devreye girer. Asuman bu engellere dayanamayıp gurbete çıkar. Zeycan da babasının sarayında matem içerisindedir. Asuman, gurbette güçlüklerle karşılaşır ama yolda

karşılaştığı Hızır gibi yol iyeleri sayesinde tekrar Zeycan ile karşılaşma fırsatı bulur. Tüm bu olumsuzluklardan sonra hikâyenin sonunda âşıklar birbirlerine kavuşurlar.

1.3.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.3.2.1. Şehir/Ülke/Bölge

Erzincan: Söz konusu hikâye Erzincan'da başlar, hikayedeki vakaların bitiş noktası yine bu şehir olacaktır.: "Eski zamanlarda, Erzincan şehrinde Kaleli Bey denilen zengin bir hükümdar, bu hükümdarında Derviş Ahmet adlı bir kâhyası vardı."(Yy, 1959:1).

Basra: Günümüz Irak sınırları arasında yer alan bu şehir hikâyeye engellerle birlikte girer. Zeycan bir padişah kızı olduğu için babası onu kâhyanın oğlu olan Asuman'a vermek istemez ve bunun üzerine Asuman da gurbete çıkar. Gurbette bir pir ile karşılaşır pir onu Basra'ya götürür: "…Burası neresidir babacığım diye sordu. Pir: Basra'ya gelmek istiyordun işte burası Basra'dır, dedi" (Yy, 1959: 25).

Erzurum: Âşıkların engellerden sonra ikinci kez karşılaşmaları Zeycan'ın ısrarıyla Asuman'ın gittiği yerdir. Burada Erzurum hükümdarını bulup izdivaçlarına yardımcı olmalarını ister: " Haydi seninle Erzurum'a gidelim dedi. …Her vakit olduğu gibi derviş Asuman'ın elinden tutup göz yumup açıncaya kadar Erzurum'a götürdü." (Yy, 1959: .37).

1.3.2.2. Hususi Mekânlar

Konak: Zeycan'ın ailesi Erzincan'da bir konakta yaşamaktadır: "Neye uğradığını bilmeyerek şaşıran kâhya karısını ve oğlunu alıp konaktan çıktı." (Yy, 1959: 5).

Çadır: Kaleli Bey ve ailesinin geçici olarak kaldığı yerdir. Bu durumdan yola çıkıldığında Kaleli Bey'in bir Yörük Bey'i olabilme ihtimali yüksektir. "O günlerde Kaleli Bey yaylaya çıkmış ve yolun kenarında çadırlar kurdurmuştu." (Yy, 1959: 13).

Derviş Ahmet'in evi: Evin tasviri hikâyenin ana temasını oluşturan zengin fakir çatışması sonucu ortaya çıkan imkânsız aşkı destekler niteliktedir: "Burası şehrin kenarında fukara mahallelerinden birinde küçük ve eski bir ev idi." (Yy, 1959: 33).

1.3.2.3. İbadet ve Eğitim Mekânları

Okul: Âşıkların ilişkilerinin geliştiği ve olgunlaştıkları mekândır: "Çocukları okula verdiler. Kendilerini kardeş sanan beraberce mektebe giden bu iki çocuk…"(Yy, 1959: 4).

Cami: Asuman, Cuma namazını kılmak için camiye gider ve yolda rastladığı koca karı onu Zeycan'la karşılaştırır. Cami hakkında çok fazla tasvir yapılmamıştır: "…Gel oğlum, şurada yeni bir cami yaptılar. Pek güzel bir cami. Seni oraya götüreyim…" (Yy, 1959: 5).

1.3.2.4. Sosyal Mekânlar

Pazar: “Yavaş yavaş yürüyerek şehre girip çarşıda, pazarda dolaşarak Afyoncu Baba’nın kahvesine geldiler.” (Yy, 1959: 26).

Kahvehaneler: Hikâyede sözü edilen kahvehane tipi âşık kahvehanesidir. Asuman Erzincan şehrinde babasıyla birlikte bir kahvehaneye gider: “Derviş Baba ve Asuman doğruca bir kahvehaneye gittiler. O kahvede bir âşık vardı adına Erbabi derlerdi.” (Yy, 1959: 35).

1.3.2.5. Açık Mekânlar

Bahçe: Asuman, gurbete çıkmadan önce Zeycan’la onun konağının bahçesinde buluşur: “Vedalaşıp gurbete çıkayım diyerek kızın bahçesi etrafında dolaşmaya başladı. Pencereden bunu gören kız hiç kimsenin haberi olmadan aşağıya inip asumanı içeriye aldı.” (Yy, 1959: 12).

1.3.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.4. Emrah ile Selvi

1.4.1. Hikâyenin özeti

Emrah ile Selvi hikâyesi konusu itibarıyla aşk hikâyesidir. Hikâyedeki olaylar Nişabur Şahı’nın âşıklarını Şiraz’a atışmak için göndermesiyle başlar. Âşıkların, Şiraz valisi Azer Han’la görüşmeleriyle birlikte Azer Han atışmayı kazanmak için her yere haber salar. Âşık Ferhat’a da haber gönderilir fakat Ferhat bu âşıkların yeteneklerini görünce hanımı ve oğlu ile birlikte Şiraz’dan Erciş’e kaçar. Âşık Ferhat, Erciş’te Muratoğlu’nun konağına gider ve ona hünerlerini gösterir Muratoğlu, Ferhat’ı çok beğenir ve onu yanına alır. Âşık Ferhat’ın oğlu Emrah da saz çalmaya heveslidir. Pirler tarafından badesi içirilir hem âşıklık kazanır hem de Selvi’ye âşık olur. Bir gün Selvi Emrah’ın nağmelerini dinler ve o da Emrah’a âşık olur. Nişabur Şahı bu sırada Van kalesini kuşatma altına alır fakat kale düşmez ve geri dönerken yağma için Erciş’e uğrar burada Selvi’yi görür onu çok beğenir ve yanına alır. Emrah bunu duyduktan sonra

dayanamaz ve onu aramak için yollara düşer. Emrah, Nişabur'a varmıştır. Burada Buğra Han'ın yardımlarıyla şahın huzuruna çıkar ve Selvi'ye olan aşkını sazla anlatır. Şah, inanır ve onların evlenmelerine müsaade eder ve onları Erciş'e gönderir. Erciş'e döndüklerinde Selvi'nin annesi ve babası ölmüştür. Kardeşleri onu fakir olduğu için Emrah'la evlendirmek istemezler ve zorla Viranşehir'e Caferoğlu ile evlenmesi için kaçırırlar. Emrah yine yollara düşer. Viranşehir'e geldiğinde yakalanır ve idama mahkûm edilir. Tam idam edileceği esnada Nişabur Şahı'nın adamları gelir ve onu kurtarırlar. Nişabur Şahı, onları evlendirir ve Erciş'te mutlu mesut yaşarlar.

1.4.2. Hikâyede Geçen Mekânlar:

1.4.2.1. Ülke/Bölge/Şehir

Nişabur: Hikâyede önceleri engellerde karşımıza çıkan sonrasında ise kahramanın yardımcılığı görevini üstlenen şahın şehridir. Hikâyede çok fazla tasvire yer verilmemiştir: "Nişabur Şahı, gün doğarken birdenbire uyandı." (Baksı, 1970: 5).

İran: Hikâyede sadece bir yerde geçmektedir. Hazırlık epizotunda yaşanan Şiraz'daki âşık atışmalarından önce kısa bir tasvire yer verilmiştir: "İran ülkesi mutluluk içindeydi. Memleketin her yerinde renk renk gül ve lale bahçeleri, gölgeli yollar, serinlik dağıtan irili ufaklı havuzlar vardı." (Baksı, 1970: 13).

Şiraz: Nişabur Şahı'nın sazcılarının atışmak için uğradığı Azer Han'ın valilik yaptığı yerdir: "Ertesi sabah yola çıktı yedi âşık. Sazları ellerinde, türkü dillerinde yürüye yürüye Şiraz iline geldiler." (Baksı, 1970: 14).

Erciş: Âşık Ferhat'ın ailesiyle birlikte Şiraz'daki âşık atışmasından kaçtıktan sonra sığındığı şehirdir. Emrah İle Selvi'nin karşılaşması burada olacaktır: "İyisi mi Türk topraklarına geçmeli, orada rahat etmeliydi. Nitekim öyle yaptı dağlar, ovalar aşarak Erciş'e ulaştı." (Baksı, 1970: 17-18).

Van: Nişabur Şahı Van üzerine sefere çıkar: "Tam yüz gün sürdü bu telaş ve Nişabur şahı büyük bir ordu ile Van üzerine yürümeye başladı. Yorucu ve uzun bir yolculuktan sonra Van Kalesini kuşattılar." (Baksı, 1970: 27).

Tebriz: Emrah, Nişabur Şahı'nın Selvi'yi kaçırmasıyla birlikte onu aramak için Tebriz'e gider Tebriz şu şekilde tasvir edilmiştir: "Emrah, Tebriz'e yaklaştığı vakit mevsim bahardı. Yeşil yamaçlı dağların başını süsleyen kardı. Ve yanık bağrını serinleten ılgıt ılgıt esen rüzgârdı." (Baksı, 1970: 42).

Horasan: Emrah, Selvi'yi Tebriz'de bulamayınca yolda karşılaştığı kişiler onu Horasan'a yönlendirir ve Emrah Horasan'a gider: "…Ertesi günü Horasan'a yöneldi âşık yollarda Selvi Han'ı anarak… Horasan'a varan âşık bir garipler kahvesine girdi." (Baksı, 1970: 45-46).

Viranşehir: Emrah Selvi'yi bulur evlenmek için Erciş'e döndüklerinde ablaları Selvi'yi fakir olduğu için Emrah ile evlendirmek istemezler ve Selvi'yi Cafer Dayı ile evlendirmek için zorla Viranşehir'e götürürler: "Bütün hazırlıklarını tamamlayan kardeşleri o gece- Selvi Han ile Nazlı'yı bıçakla korkutarak önlerine kattılar ver elini Cafer Dayının memleketi Viranşehir…" (Baksı, 1970: 64).

1.4.2.2. Hususi Mekânlar

Muratoğlu Konağı: Âşık Ferhat, Şiraz'dan Erçiş'e kaçtıktan sonra Muratoğlu'nun yanına sığınır. Konak hikâyede şu şekilde tasvir edilmiştir: "Buranın en yücesi Muratoğlu'dur. Ulu çınarların arasındaki konağındadır şimdi." (Baksı, 1970: 18).

Nişabur Şahı'nın Sarayı: Nişabur Şahı'nın sarayı ihtişam içeresindedir, hikâyede şu şekilde geçmektedir: " Sana değil, bizim saray falcısı Enis'e anlatmak lazım oldu onu…"(Baksı, 1970, s.5), "Saray falcısı sırmalı koltuklardan birine ilişti." (Baksı, 1970: 6), "Nişabur sarayı ihtişam içindeydi: halılar, altın yaldızlı koltuklar, çeşitli avizeleri renk renk parıltılar, uşaklar ve uşaklar…"(Baksı, 1970: 53).

1.4.2.3. Sosyal Mekânlar

Kahvehaneler: Nişabur'dan yola çıkan âşıklar Şiraz'da bir kahvehaneye otururlar: "Şiraz iline geldiler. Oradaki kahvehanelerden birine oturup çay içtiler." (Baksı, 1970: 14) Emrah Tebriz'e ulaştıktan sonra bir kahvehaneye gider burası muhtemelen bir âşık kahvehanesidir: " Nihayet Tebriz'e ulaştı. Kahvehanelerden birine bağlamasını asarak oturdu." (Baksı, 1970: 43).

Aşevi: Emrah, İran'dan Erciş'e döndükten sonra Buğra Han'ın aşevinde ikamet eder: "Yabancıların barınağı nerde kardaşım? Barınak dolu! Ama sen bizim Buğra Han'ın Aşevine git, kal dedi ve yerini gösterdi." (Baksı, 1970: 15).

1.4.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.5. Derdiyok ile Zülf-i Siyâh

1.5.1. Hikâyenin Özeti

Hikâyenin konusu aşktır. Horasan hükümdarı İsmail Şah sefere çıkmak ister ama hazinesinde yeterli para yoktur. Bunu üzerine şehrin ayanlarından olan iki tüccardan borç ister ancak onlar yardım etmeyince idama mahkûm eder. Bu tüccarların oğulları bunun üzerine Horasan'dan İsfahan'a kaçarlar. Orada evlenirler ve iki çocukları olur. Bu çocukların adları Derdiyok ve Zülf-i siyâh 'tır. Bu çocuklar birbirlerine âşık olurlar. Derdiyok 'un babasının ani ölümü ve öksüz kalması sebebiyle Zülf-i Siyâh'ın babası evlendirme işinden vazgeçer ve İsfahan'dan Keşan'a kaçarlar. Derdiyok onları Keşan'da bulur. Fakat orada iftiraya kurban gidip Seyit Han tarafından zindana attırılır bu arada Zülf-i Siyâh'ın ailesi Buhara'ya kaçmıştır. Derdiyok'un suçsuz olduğu anlaşılınca serbest bırakılır ve Zülf-i Siyâh'ı aramak için Keremşah'a gider. Orada Zülf-i Siyâh'ın Buhara'da olduğunu öğrenir. Şah İsmail, öldükten sonra yerine Eyüp Şah geçer, Derdiyok'a Zülf-i Siyâh'ı bulması için yardım eder. Sonunda âşıklar kavuşur ve evlenirler.

1.5.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.5.2.1. Ülke/Bölge/Şehir

Horasan: Söz konusu hikâye Horasan'da başlar, hikâyedeki vakaların bitiş noktası yine bu şehir olacaktır: "Acem diyarında bir şehr-i azim var idi. İsmine Horasan şehri derlerdi." (Tör, Ty: 71) "Derdiyok baktı önüne bir azim şehir geldi. Pire sual eyledi. Baba burası ne şehridir? Dedi. Buna Horasan şehri derler…" (Tör, Ty:100).

Isfahan: Abdurrahman ve Recep babalarının ölümünden sonra Isfahan'a kaçarlar: "… Bundan Şurası senin burası benim yirmi beş günde Horasan şehrinden Isfahan şehrine dâhil oldular." (Tör, Ty: 72).

Keşan: Zülf-i Siyâh'ın babası kızını Derdiyok'a vermemek için ailesiyle birlikte Keşan'a kaçar: "…Böyle deyince –Bunun çaresi başka bir vilayete gideriz- deyüp gitme tedarikini gördüler. Nereye gidelim der iken Keşan memleketine deyü kurdular." (Tör, Ty: 83).

Buhara: Derdiyok Zülf-i Siyâh'ın Keşan'da olduğunu öğrenmiştir bunun üzerine Zülf-i Siyâh'ın babası Recep onları Buhara'ya kaçırır: " Bu beldeye yeni geldik, bu beldeye ne derler deyü sual eyledi. Sail derler Buhara-yı Şeriftir. Deyince Zülf-i Siyah'ın aklı başından gitti." (Tör, Ty: 96).

Keremşan: Keşan valisi Seyit Han, Zülf-i Siyâh'ın Keremşan şehrine gittiğini söyler: "Oğlum Recep kızını almış Keremşan şehrine gitmişler." (Tör, Ty:91).

1.5.2.2. Hususi Mekânlar

Çadır: Zülf-i Siyâh'ın ailesi Keşan'da ev bulmadan önce yeşil bir çadırda kalır: "Keşan şehrinin kenarında yeşil bir çadır var. …Çadırın etrafında gezerken bir Zülf-i Siyâh taşra çıkup Derdiyok'u gördü. (Tör, Ty: 84).

1.5.2.3. Ticaret Mekânları

Dikişçiler: Recep Horasan'dan kaçtıktan sonra Isfahan'da dikişçinin yanına çıraklığa girer: "Ali Ağa hemen kalkup kavvuflar içine gitti. Dikiciler kethüdasının dükkânına varup, selam verdi." (Tör, Ty: 72-73).

1.5.2.4. Sosyal Mekânlar

Han/Kahvehaneler: Derdiyok, Keşan'a gittikten sonra atını bir hana bağlayıp kahvehaneye gider: "Bir kahve karşusunda bir han var idi. Hana atını bağlayup kahveye gelüp sazını divara asdı." (Tör, Ty: 93)

1.5.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.6. Kerem ile Aslı

1.6.1. Hikâyenin özeti

Hikâyenin konusu aşktır. Isfahan hükümdarı ve hazinedarı çocukları olmamaktadır. Bir gün hanımlarının dervişin verdiği fidanların kerameti sayesinde çocuk sahibi olurlar ve bu çocukları birbirleriyle evlendirmek üzere sözleşirler. Kerem /Ahmet Mirza), padişahın oğlu Aslı (Kara Sultan) ise hizmetkârın kızıdır. Bir gün Kerem rüyasında gördüğü ve elinden bade içtiği, Aslı'ya âşık olur fakat hazinedar kızını Kerem'e vermek istemez ve Isfahan'dan Zengi'ye kaçar. Kerem bu durumu öğrenince aşk hastalığına düşer ve Aslı'yı aramak için gurbete çıkar. Bu macera dolu yolculukta kahramanın yardımcısı arkadaşı Sofu'dur. Kerem, keşişin izini sürer ama bir türlü Aslı ile karşılaşamaz. Hikâyenin ana kahramanlarından olan Kerem aşka düşmesiyle birlikte âşıklık yeteneği de kazanmıştır. Diyar diyar gezerken her diyarda sazıyla ünlenir. Kahramanın yolculuğu Isfahan'da başlayıp sırasıyla İran'ın kuzeyi, Kafkaslar, Orta ve Doğu Anadolu Bölgesindeki birçok şehirden geçip sonuçta Halep'te sonuçlanır. Büyük mücadeleler veren Kerem ile Aslı kavuşurlar fakat kızın babası Keşiş, Aslı'ya sihirli entari dikmiştir. Hikâyenin sonunda Kerem ve Aslı yanarak hayatlarını kaybederler.

1.6.2. Hikâyede Geçen Mekânlar:

1.6.2.1. Ülke/Bölge/Şehir

Isfahan: Hikâyenin başlangıç noktası bu şehirdir. Bugünkü İran topraklarında yer almaktadır. Kerem ile Aslı burada dünyaya gelirler ve tanışırlar Kerem'in babası Isfahan şehrinin padişahıdır: "Eski zamanlarda Isfahan şehrinde bir padişah vardı, çok adildi." (Kasım, 1946: 5).

Zengi: Hazinedar, kızı Aslı'yı Kerem'e vermek istemez ailesiyle birlikte Zengi'ye kaçar: "Keşiş bir müddet sonra Isfahan'dan üç günlük yerde Zengi adında bir yere gidip yerleşti." (Kasım, 1946: 10).

Hoy: Keşiş, Kerem'in Aslı'yı aramak için Zengi'ye geldiğini duyunca Hoy şehrine kaçar: "Şimdi keşiş ne tarafa gitti? –İyi bilmiyorum amma Hoy'a doğru gitmiştir…" (Kasım, 1946: 25)

Şuşi: Keşiş, Hoy'dan kaçıp Şuşi'ye gitmiştir: "Beli âşık! Keşiş buraya geldi. Yanında kızı ve karısı da vardı. Amma bir müddet burada kaldıktan sonra Şuşi tarafına gitti…" (Kasım, 1946: 42).

Gence: Keşiş, Şuşi'den Gence'ye gider: "Beli geldi. Bir müddet sonra Gence'ye doğru gitti… Cevabını verdiler." (Kasım, 1946: 45).

Revan: Keşiş, Gence'den Revan'a gider: " Buralardan bir keşiş ile bir kız geçti mi? diye sordu. Onlar da: Beli âşık Revan'a doğru gittiklerini gördük dediler." (Kasım, 1946: 47).

Çıldır: Keşiş, Revan'dan sonra Çıldır'a gider: "Senin aradığın Keşiş, Çıldır 'a gitti! Deyince, Kerem bu sefer Çıldır yolunu tuttu." (Kasım, 1946: 52).

Ahıska: Keşiş, Çıldır'dan Ahıska'ya gider: "Senin aradığın keşiş buradan geçeli otuz beş gün oldu. Buradan Ahıska'ya doğru gittiler… Dediler." (Kasım, 1946:.52).

Serki: Keşiş, Ahıska'dan sonra Serki'ye gider: "Beli, geçti amma buradan Serki'ye gittiler." (Kasım, 1946: 54).

Orhan: Keşiş, Serki'den Orhan'a gider: "Sizin aradığınız Keşiş ise buradan geçeli elli gün oldu. Onlar Orhan'a gitti." (Kasım, 1946: 57).

Gürcistan: Keşiş artık coğrafya değiştirmiştir, Orhan'dan Gürcistan'a gider: "Kız onun Gürcistan'a gittiğini söyleyince Kerem'in gözleri yaşla dolup yollara revan oldu. Gide gide Gürcistan'a vardılar." (Kasım, 1946: 58).

Gelbe: Keşiş, Gürcistan'dan Gelbe'ye gider: "Senin aradığın keşiş buradan geçeli otuz gün oldu. Şimdi onlar Gelbe'ye gittiler." (Kasım, 1946: 59).

Kars: Keşiş, Gelbe'den Kars'a gider: "Beli, onlar geçeli dört ay oldu. Şimdi Kars yolundadırlar…" (Kasım, 1946: 61).

Oltu: Keşiş, Kars'tan Oltu'ya gider: "Senin aradığın keşiş buradan geçip Oltu'ya gitti." (Kasım, 1946: 64).

Narman: Keşiş, Oltu'dan Narman'a gider:"…Senin aradığın keşiş buralardan geçip Narman'a doğru gitti…" (Kasım, 1946: 66).

Bayazıd: Keşiş, Narman'dan Bayazıd'a gider: "Beli, senin aradığın Keşiş Bayazıd'a geçti… Dediler." (Kasım, 1946: 67).

Bayat: Keşiş'in ve Kerem'in sonraki durağı Bayat'tır: "Senin aradığın keşiş Bayat'a gitti. Onu orda ara dediler." (Kasım, 1946: 68).

Ürgüp: Kerem, Aslı'yı aramak için Ürgüp'e gider: " Sonra oradan da yola çıkıp Ürgüp'e vardılar." (Kasım, 1946: 69). Kerem İle Sofu keşişin peşinden Ürgüp'e giderler: "Keşişi sorup Deliktaş'tan Ürgüp'e gittiğini haber aldık ta yola revan olup günlerden bir gün Ürgüp'e dâhil oldu." (Kasım, 1946: 136).

Van: Keşiş, Ürgüp'ten Van'a gider: " Kerem Bunlara da keşişi sorup: Beli geçti amma geçeli tam seksen beş gün oluyor. Buradan doğruca Van'a gitti." (Kasım, 1946: 69).

Tiflis: Keşiş, Van'dan Tiflis'e gider: "Beli geçti fakat Tiflis taraflarına gitti…" (Kasım, 1946: 7)

Ahlat: Keşiş, Tiflis'ten Ahlat'a gider: "Beli aşık, amma ki burada durmayıp Ahlat'a gittiler…" (Kasım, 1946: 73).

Muş: Keşiş, Ahlat'tan Muş'a gider: " Kerem yine bu taraflardan bir keşiş geçti mi? diye sordu. Muş'a gittiğini öğrenince…" (Kasım, 1946: 75).

Çanlı Kilise: Keşiş, Muş'tan Çanlı Kilise'ye gider: "Kerem buralarda da keşişi sordu Çanlı Kilise'ye gittiğini öğrenince yola revan oldu." (Kasım, 1946: 78).

Mazgirt: Keşiş, Çanlı Kilise'den Mazgirt'e gider: "Beli geçti amma onlar Mazgirt taraflarına gitti." (Kasım, 1946: 80).

Uzun Ahmed: Keşiş, Mazgirt'ten sonra Uzun Ahmed'e gider: "Uzun Ahmed'e doğru gittiklerini söylediler." (Kasım, 1946: 86).

Erzurum: Kerem yolda bir ceylanla karşılaşır, ceylan keşişin Erzurum'a gittiğini söyler:

Vartik: Keşiş, Erzurum'dan Vartik'e gitmiştir: " O keşiş Şogin dersinden geçip Vartik'e doğru gitti." (Kasım, 1946: 110).

Tercan: Keşiş, Vartik'ten sonra Tercan'a gitmiştir: "Beli aşık geçti amma Tercan'a doğru gittiler." (Kasım, 1946: 114).

Baş Çiftlik: Kerem Tercan'a giderken Baş Çiftlik denilen yere uğrar: "Kerem yokuşu güç hal ile çıkıp Baş Çiftlik denilen yere geldiler." (Kasım, 1946: 117).

Cebeci Beli: Keşiş, Tercan'dan sonra Cebeci Beli'ne gider: "… Anlardan Cebeci Beli'ne gittikleri cevabını aldı." (Kasım, 1946: 118).

Sarılar: Keşiş, Cebeci Beli'den sonra Sarılar'a gider: "Beli, geçti amma… Sarılar'a doğru gitti. Dediler." (Kasım, 1946: 120).

Gemibeli: Kerem ile Sofu, Cebeci Beli'ye giderken Gemibeli'den geçerler: "Kerem yine yola revan oldu gide gide Gemibeli'ne geldiler." (Kasım, 1946: 120).

Eşkat: Kerem, Aslı'yı aramak için Eşkat'a gider: "Kerem yolcu yolunda deyince gide gide Eşkat kasabasına vardılar." (Kasım, 1946: 122).

İbrit: Keşiş, Eşkat'tan sonra İbrit'e gider: "Beli, geçtiler. İbrit'e doğru gittiler…" (Kasım, 1946: 124).

Engürü: Keşiş, İbrit'ten Engürü' ye gider: "… Buradan geçip geçmediklerini sorduklarında Engürüye gitti… cevabını aldılar." (Kasım, 1946: 124).

Ayaş: Keşiş, Engürü 'den Ayaş'a gider: "Kerem orada da keşişi sorup Ayaş'a gittiğini haber aldıkta yola revan oldu." (Kasım, 1946: 127).

Zile: Keşiş, Ayaş'tan Zile'ye geçer: "Buradan bir keşiş geçti mi? Diye sordular. Onlar da geçti ama Zile'ye itti dediler." (Kasım, 1946: 130).

Dokuz Bazı: Keşiş, Zile'den geçip Dokuz Bazı'ya gider:"…Onlar Dokuz Bazı'ya gittiler." (Kasım, 1946: 133).

Kayseri: Keşiş, Kayseri'ye gider: "Bunlar Kerem'den hazzedip keşişin Kayseri'ye gittiğini söyler." (Kasım, 1946: 139).

Orta Mahalle: Kerem Kayseri'ye varmıştır. Orada bir kadına Aslı'nın yerini sorar ve Orta Mahalle isimli yerde olduğunu öğrenir: "Senin aradığın Kayseri'de orta mahallede bir evde oturur." (Kasım, 1946: 145).

Teke: Kerem, Aslı'yı orta mahallede bulmuştur. Kayseri sultanı Aslı ile Kerem'i evlendirecektir. Fakat keşiş Kayseri'den Teke'ye kaçar: " Ben onlara yolda rast geldim. Birer ata binmişler. Teke'ye gittiler. Dedi." (Kasım, 1946: 169).

Karapınar: Keşiş, Teke'den Karapınar'a kaçar: "Beli, geçti ama onlar Karapınar'a doğru gittiler." (Kasım, 1946: 170).

Halep: Keşiş, Karapınar'dan Halep'e gider: "…Yaylalara geldi. Keşişi sorup Halep'e gittiğini öğrendi." (Kasım, 1946: 171).

Belen: Keşiş, Halep'ten Belen'e gider: "Kerem orada da keşişi sual edip Belen'e gitti cevabını aldıkta yola revan olup Belen'e dâhil oldu." (Kasım, 1946: 172).

Antakya: Keşiş, Belen'den Antakya'ya kaçar: "Kerem oradan da keşişi sorup Antakya'ya gitti. Cevabını aldıkta yola revan oldu." (Kasım, 1946: 173).

Terküs: Keşiş, Antakya'dan Terküs'e oradan da tekrar Halep'e gitmiştir: "Kerem burada da kıza sual edip Terküs'e gittiğini öğrendikte yollara revan oldu. Oradan da Halep'e gittiğini söylediler." (Kasım, 1946: 174).

1.6.2.2. Mimari Yapılar

Hasan Kalesi: Kerem, Erzurum'dan Varti'e giderken Hasan Kalesi'ndekilere keşişin yerini sorar: "Bunlar gide gide Hasan Kalesi'ne nasıl oldular." (Kasım, 1946: 92).

Cafer Ağa Hamamı: Erzurum'da yer almaktadır. Kerem bu hamamda Aslı'yı arar: "…Şehir içinde dolaşmağa çıktı. Önüne bir hamam eldi. Sordu: buna ne hamamı derler? Cafer Ağa Hamamı olduğunu öğrenince yanına sokuldu." (Kasım, 1946: 104).

1.6.2.3. Coğrafi Oluşumlar

Suphan Dağı: Kerem Hoy'dan Şuşi'ye giderken Suphan Dağı'na rast gelir, hikâyede şu şekilde tasvir edilmiştir: "Önlerine yüce bir dağ geldi. Kerem baktı ki üzeri karla doludur. … Ben bu dağı bilirim, adına Suphan Dağı derler. Görmez misin, başını duman kaplamış." (Kasım, 1946: 37).

Elciğaz Dağı: Kerem ile Sofu Ahlat'a giderken karşılarına çıkan dağdır: "Kerem, yola düzülüp giderken karşılarına yüce bir dağ çıktı. …Buna Elciğaz Dağı derler…" (Kasım, 1946: 73).

Laleli Dağı: Erzurum'a giderken karşılaştıkları dağdır: "Kerem bir ah çekerek yola revan oldu. Laleli Dağına hava bozulup ortalık karla doldu." (Kasım, 1946: 98).

Yıldız Dağı: Sivas'a giderken karşılaştıkları dağdır: "Bu dağın adını bilir misin? Diye sordu. … Buna Yıldız Dağı derler." (Kasım, 1946: 134).

Elmalı Dağı: Kayseri'ye giderken gördükleri dağın adıdır: "Bu dağı bilir misin? Buna Elmalı Dağı derler." (Kasım, 1946: 139).

Erciyaş Dağı: Günümüzde hala volkanik özelliğiyle bilinen dağ hikâyede şu şekilde tasvir edilmiştir: "Erciyaş Dağına çıktılar. Kerem arkasına baktı ki inkisar eylediği dağ cayır cayır yanar. Hala o dağ şimdiye kadar kapkaradır." (Kasım, 1946: 140).

Kızılırmak: Kerem ile Sofu, Ayaş'tan Zile'ye giderken Kızılırmak'tan geçerler: "Böyle gide gide Kızılırmak'a geldiler. Baktılar ki ırmak köpürmüş akıyor. Üstünde uçan kuşu kapıp götürecek halde." (Kasım, 1946: 131).

1.6.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.7. Tahir ile Zühre

1.7.1. Hikâyenin özeti

Hikâyenin konusu aşktır. Horasan'ı yöneten iki kardeşin çocukları olmaz. Bu durumdan dertlenen padişahlar birlikte dolaşmaya çıkar. Bir dervişle karşılaşırlar. Derviş, bir elma verir ve çocukları birbirleriyle evlendirilmesini söyler. Ethem Şah ve Ahmet Han elmayı yedikten sonra hanımları hamile kalır ve Ethem Şah'ın bir kızı (Zühre) Ahmet Han'ın da bir oğlu (Tahir) olur. Tahir ile Zühre birlikte büyürler ergenlik çağına geldiklerinde birbirlerine âşık olurlar. Ahmet Han kardeşine gidip kızını ister. Ethem Şah vermez üstelik taht sevdasına düşüp karısının sözüne kanıp kardeşi Ahmet Han'ın kafasını vurdurur. Ethem Şah Tahir'i de Mardin'e sürdürmüştür. Zühre'nin sadık dadısının aklına bir fikir verir. Kandahar hükümdarı adamlarına talimat verip Tahir'i buldurtur ve ona yardım eder. Ethem Şah Kandahar hükümdarının sözüne rağmen kızını hâlâ vermek istememektedir. İki hükümdar arasında savaş çıkar. Tahir, Zühre ile evlenir.

1.7.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.7.2.1. Ülke/Bölge/Şehir

Horasan: Hikâye Horasan'da başlar, hikâyedeki vakaların bitiş noktası yine bu şehir olacaktır: " Şiraz ülkesinde Horasan vilayetinde iki kardeş hükümdar eyleşirdi. (Türkmen, 1983: 249).

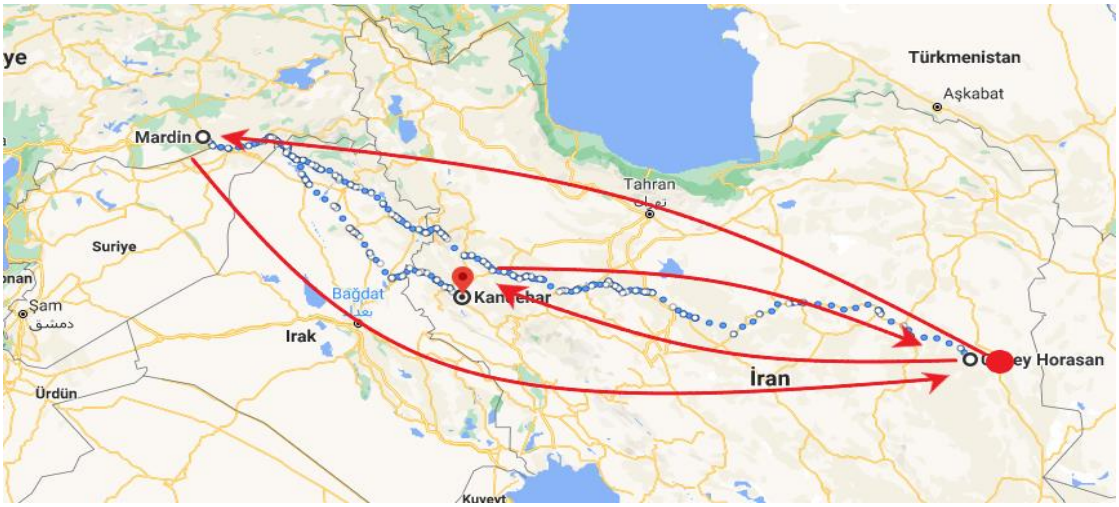
Mardin: Ethem Şah izdivaca mani olmak için Tahir'i Mardin'e sürer: " Zavallı Tahir yalın ayak, baş açık iki atlının önünde Şiraz ülkesinden geçip Mardin civarında bir bahçe duvarının dibine getirildi." (Türkmen, 1983: 257).

Kandahar: Tahir Şat Suyuna atıldığından Kandahar padişahının haberi olur bu nehir Kandahar'a çıkmaktadır. Hükümdar onu kurtarır: " Kandahar padişahı vezirine şu sandıktan çıkan delikanlıyı sarayıma getirin diye emretti" (Türkmen, 1983: 260).

1.7.2.2. Coğrafi Oluşumlar:

Şat Suyu: Varyantlarda Tahir'in atıldığı ırmaktır: " Tahir'i yere yıkıp elini ayağını zincire vurdular. Bir ağzı açık sandığın içine koyup, sandığı sala bağladılar ve Şat Suyuna bıraktılar." (Türkmen, 1983: 234).

1.7.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya



1.8. Âşık Garip

1.8.1. Hikâyenin özeti

Hikâyenin konusu aşktır. Tevriz'de yaşayan Hoca Makşud zengin bir kişidir. Ölümünü hissederek bir gün yanına oğlunu çağırır ve kendisi öldükten sonra mirasını nasıl kullanması gerektiği hakkında telkinlerde bulunur. Hoca Makşud aniden ölür ve tüm mirası oğluna kalır. Şehirdeki mirasyediler bu haberi duyarlar hemen Hoca Makşud'un oğluyla arkadaş olup onun parasını yerler. Beş parasız kalan oğlan Tevriz'de birçok işe girer ama bir türlü başarılı olamaz. En sonunda âşıklara çıraklık eder. Bir gece rüyasında pirler girer ona hem âşıklık verip hem de Şah Senem ile birbirlerine âşık ederler. Oğlan yeteneği sayesinde Âşık Garip olarak anılır. Âşık Garip kız kardeşi ve annesiyle para kazanmak için Tiflis'e gider Orada Şah Senem'le karşılaşır. Şah Senem'in ailesi onu Âşık Garip'e verirler fakat kırk kese altın isterler. Âşık Garip bunu karşılamak için âşıklık yapmaya gurbete çıkar istikamet önce Erzurum sonra Halep olacaktır. Halep padişahı onu çok beğenir ve yanına alır. Âşık Garip yedi sene Halep'te yaşadıktan sonra Şah Senem'in yanına Tiflis'e gider. Bu sırada araya Şah Senemle evlenmek isteyen fitneci rakip âşık engellerle karşımıza çıkar. Âşık Garip tüm engelleri aşarak Şah Senem ile evlenir.

1.8.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.8.2.1. Ülke/Bölge/Şehir:

Tevriz: Hoca Makşud ve ailesinin yaşadığı yerdir. Hikâye bu şehirde başlar: "Hak âşıkları şöyle rivayet ederler ki zaman-e evvel Tevriz şehrinde bir Hoca Makşud var idi." (Türkmen, 1974: 113).

Bağlarbaşı: Âşık Garip, Tifliz'e gitmeden önce diğer âşıklarla burada buluşacaktır: "Eğer sen bizden evvel çıkarsan gel bizi Bağlarbaşı'nda bul dediler." (Türkmen, 1974: 125).

Tifliz: Âşık Garip para kazanmak için annesi ve kız kardeşi ile birlikte Tifliz'e gider: " … Günlerden bir gün Tifliz şehrine yakın gelup bir kenara bunları indirdi." (Türkmen, 1974: 127).

Erzurum: Âşık Garip Tifliz'de Şah Senem ile karşılaşır, birbirlerine âşık olurlar Şah Senem'in babası evlenmelerine müsaade etmek için kırk kese altın ister. Âşık Garip para kazanmak için gurbete çıkar ilk durağı Erzurum olacaktır: " Allahaısmarladık deyüp, çekülub gitti. Bir de gün Erzurum'a gelüb dâhil oldu." (Türkmen, 1974: 152).

Halep: Âşık Garip Erzurum'da umduğu parayı kazanamaz ve Halep'e gider: "… Halep'e doğru çeküb gitti. Günlerden bir gün Halep'e gelüb dâhil oldu." (Türkmen, 1974: 153).

Kars: Âşık Garip, Şah Senem ile evlenmek için Tiflis'e doğru yola çıkar yolda bir Hızır'a rast gelir. Pir onu karsa götürür: " Bir de Âşık Garip gözünü açub baktı ki Kars'ın Kalasının önüne gelmişler." (Türkmen, 1974: 180).

1.8.2.2. Coğrafi Oluşumlar:

Tokmaktepe: Hızır, Âşık Garip'i Tiflis yakınlarındaki Tokmaktepe'ye götürür: "… Vara vara Tokmaktepe'nin üstüne çıktı ki Tifliz şehri bir tabak imiş gibi…" (Türkmen, 1974: 181).

1.8.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

1.9. Dadaloğlu ile Türkmen Güzeli

1.9.1. Hikâyenin özeti

Hikâyenin konusu aşktır. Dadaloğlu bir gün yayla hasretine dayanamayarak yaylalara çıkar, Avşar obasında Türkmen Güzelini görür ve ilk görüşte aşka düşer. Aşkını sazı ile anlattıktan sonra Türkmen Güzeli de ona âşık olur. Daha sonra Dadaloğlu gurbete çıkar. Çukurova'dan Adana'ya gider. Adana'da bir beyden Osmanlı Devletinin tüm Yörük Türkmen aşiretlerini iskân ettireceğini duyar vakit kaybetmeden tüm Yörüklere bunu haber verir ve onları silahlandırır. Yörükler ve Dadaloğlu, Osmanlı'ya karşı göğüs göğüse çarpışırlar fakat yenilgiye uğrarlar. Dadaloğlu'nun içinde Fatma'nın hasreti ağır basar, onun obasına gider bir de bakmıştır ki oba dağılmış. Bu da yetmezmiş gibi kolera salgını insanları telef etmektedir. Dadaloğlu Fatma'nın da koleraya yakalandığını öğrenmiştir. Obada kalan bir Yörük'ten Fatma'nın yerini öğrenir ve onun yanına gider, onu bulur Fatma ne yazık ki koleradan hayatını kaybeder ve Dadaloğlu da bir süre Fatma'nın mezarında görüldükten sonra ortadan kaybolur.

1.9.2. Hikâyede Geçen Mekânlar

1.9.2.1. Ülke/Bölge/Şehir:

Avşar Obası: Dadaloğlu'nun dağlarda gezerken Türkmen Güzeli Fatma ile karşılaştığı yerdir. Hikâyede şöyle verilmiştir: "…Doğru söylersin bacı. Amma kavi bir yüreğimiz var. Elbet bir Avşar obasında kendimize bir barınak buluruz." (Görgen, 1975: 6).

Çelenbel: Avşar Obasının olduğu bölgenin adıdır. Dadaloğlu gurbete çıkmadan önce Fatma'ya bir şiir söyler bu şiirde bu yerden şöyle bahseder:

"Çelenbelde bir güzele uğradım.

Cemalini terk ederim gülünen …" (Görgen, 1975: 18).

Yozgat- Bozok: Dadaloğlu'nun gurbete çıktıktan sonra söylediği bir şiirde şöyle tasvir edilmiştir:

"Şaştım ey Allah'ım ben de pek şaştım

Devrettim Akdağ'ı Bozok'a düştüm

Yozgat'ın üstünde bir ateş seçtim

Yanar oylum oylum duman görünür" (Görgen, 1975: 25)

Kayseri: Dadaloğlu'nun gurbete çıktıktan sonraki söylediği bir şiirinde geçer:

"Çifte bedestanlı koca Kayseri

Erciyaş karşında yaman görünür." (Görgen, 1975: 25)

Adana- Çukurova: Dadaloğlu uzun süren bir yolculuktan sonra Çukurova'dan geçip Adana'ya ulaşır: " Dadaloğlu yayladan dağlara inerek Çukurova'ya sürdü kır atını, vardı Adana'da konakladı." (Görgen, 1975: 26).

Sivas- Aziziye: Osmanlı Devleti ayaklanmayı bastırdıktan sonra Avşar Yörüklerini Sivas'ın Aziziye ilçesinde iskân ettirir. Dadaloğlu da oraya gider: " Vara vara Sivas'ın Aziziye ilçesine vardılar. Padişah fermanı gereği orada konaklayıp iskân ettiler." (Görgen, 1975: 46).

Akpınar: Dadaloğlu Aziziye'ye yerleştikten sonra dayanamaz gurbete çıkar önce Adana'ya ardından Çukurova'ya sonra Akpınar'a Fatma'nın mezarına gider: "Dadaloğlu Çukurova'da da durup oturamadı. Sürdü atını Akpınar'da yatan Fatma'nın mezarı başına kondu." (Görgen, 1975: 47).

1.9.2.2. Mimari Yapılar

Hasan Kalesi: Yörüklerle Osmanlı Devleti'nin askerleri Hasan Kalesinin önünde çarpışırlar: "Her iki ordu Hasan Kalesi önünde karşılaştı." (Görgen, 1975: 29).

1.9.3. Hikâyenin Geçtiği Coğrafya

Sonuç

Çalışmada incelemesi yapılan hikâyeler konusu itibariyle Kirmanşah hikâyesi kahramanlık diğerleri ise aşk hikâyeleridir. Hikâyelerde hususi mekânlar; şah veya padişah diye geçen yerel yöneticilerin yaşadığı saray ya da konak ve kaleler bulunur. Bunun dışında kahramanların sosyal ve sınıfsal durumuna göre ev ya da çadır söz konusudur. Eğitim işini sergileyen yerler okul, cami, medrese ve dershane olarak belirtilmiştir. Sosyal ve kültürel durumu yansıtan yerler saray, konak, han, Pazar yeri ve kahvehanelerdir. Örneğin Emrah ile Selvi Hikâyesinde padişahın sarayın saz ustası âşıklar vardır ve âşık karşılaşmaları yapılmaktadır. Aynı karşılaşmalarının âşık kahvehanelerinde de yapıldığı görülmektedir. Coğrafi mekân olarak Çelenbeli, Elmalı Dağı, Sübhan Dağı, Kızılırmak gibi dağ ve ırmak adlarıyla bazı tepe, bahçe ve pınar başı gibi açık mekânlar da geçmektedir. Hikâyelerde geçen mekânlar gerçek adlandırmalar ve yerlerdir. Sadece Tahir ile Zühre Hikâyesinde geçen Şat Suyu Mardin'den Kandahar'a kadar uzanan yeraltından uzanan bir ırmak olarak masalımsı özellik göstermektedir. Hikâyede geçen gerek barınma yerleri ve sosyal mekânlar gerekse coğrafi oluşumların tasvirleri yapılmayıp sadece adları geçmektedir. Tasvirlerde "büyük", "ulu", "güzel" gibi sıfatlar sınırlı sayıda kullanıldığı görülür.

Günümüz dünyasında kesin çizgileriyle çizilmiş siyasi sınırlar geçmişin dünyasında günümüzdeki gibi belirli değildir. Geçmişteki coğrafi bölge adlandırmaları binlerce yılda oluşturulmuş bir yapılanmanın tezahürüdür. Türkistan, Arabistan, Kafkaslar bu tip adlandırmalardır. Örneğin Güney Türkistan bugün Afganistan, Batı Türkistan'da ise Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan gibi ülkeler bilinir. Yeni adlandırmalar kültürel bütünlüğü ve algıları da değiştirmektedir. Türk kültürü, Türk halkının oluşturduğu temel üzerine kurulup gelişmiştir. İncelenmesi yapılan hikâyeler göstermektedir ki bu kültürün yapıcısı olan halkı sadece ulusal

sınırlar içerisinde değil, bugünkü siyasi yapıda Azerbaycan Türkmenistan vs gibi Türk soylu ülkelerle birlikte Afganistan, İran, Gürcistan, Ermenistan, Suriye ve Irak gibi ülkeleri de kapsayan çok geniş bir kültürel coğrafyaya sahiptir. Adı geçen ülkelerin Kandahar, Tebriz, İsfahan, Tiflis, Revan, Halep gibi şehirler; Horasan, Kirman gibi bölgeler ortak kültürel alanı oluşturmuşlardır. Bu alanlarda yaşayan Türklerle ve diğer halkların kültürel etkileşimi kültürel akrabalığı ortaya çıkarmıştır. Bir halkın kültür bütünlüğünü kültürel coğrafya ortaya çıkarır. Halkbilimi kapsamında ele alınan halk edebiyatının ürünlerinden biri olan halk hikâyeleri ve bu hikâyelerin çıkış ve yayılış alanlarının izini sürmek de Türk halk kültürünün bütünlüğünü gösterme hususunda önem arz etmektedir.

Kaynakça

Alptekin, Ali Berat (1997) Hikâye Araştırmaları I- Kirmanşah Hikâyesi, Ankara: Akçağ Yayınları.

Asüman ile Zeycan (1959) Halk Kitapları Serisi A. Saz Şairleri Hikâyeleri:14, İstanbul Maarif Kitaphanesi, İstanbul.

Baksı, Fuat Edip (1970) Emrah ile Selvi, İstanbul: Kültür Kitabevi.

Boratav, P. N. (1988). Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği İstanbul: Adam Yayınları.

Boratav, P. N. (2000). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Çobanoğlu, Özkul (2005) Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş, Akçağ Yayınları, Ankara.

Elçin, Ş. (2001). Halk Edebiyatına Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.

Görgen, Fevzi (1975) Dadaloğlu ile Türkmen Güzeli, İstanbul: Sağlam Kitapevi.

Kasım, Naci (1946) Âşık Kerem ile Aslı Han, Halk Kitapları Serisi, Saz Şairleri Hikâyeleri:16, Maarif Kitaphanesi, İstanbul.

Örnek, Sedat Veyis (1977) Türk Halkbilimi, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Solak, Ömer (2014) Kuramdan Uygulamaya Edebiyat Çalışmaları, Anı Yayıncılık, Ankara.

Şah İsmail Hikâyesi (1979) Bozkurt Matbaası, İstanbul.

Tümertekin Erol, Özgüç, Nazmiye (2002). "Beşeri Coğrafya İnsan, Kültür, Mekan", Çantay Kitabevi, İstanbul.

Türkmen, Fikret (1974) Aşık Garip Hikâyesi Üzerine Mukayeseli Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi Yayın No.357, Edebiyat Fakültesi Yayın No. 70, Araştırma Yayın No. 59., Baylan Matbaası, Ankara.

Türkmen, Fikret (1983). Tahir ile Zühre, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Tör, Nüket (Ty) Derdiyok ile Zülf-i Siyâh, Devran Matbaacılık, Ankara.

İnternet kaynağı:

Sozluk.gov.tr (Erişim tarihi: 05.10.2020)

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Türkiye Cumhuriyeti'nin Batılı Büyük Güçlerden Birisiyle Yaptığı İlk Antlaşma: 1928 Türk-İtalyan Antlaşması

Yeter Mengeş[1]

Özet

Lozan Barış Antlaşması'nın imzalanmasıyla uluslararası sistemde yerini alan Türkiye Cumhuriyeti, sosyal ve ekonomik yapısını çağın gereklerine ulaştırmak ve yapılan devrimlerin toplum tarafından içselleştirilerek kurumsallaşması için uzun bir barış ve istikrar dönemine ihtiyaç duymaktadır. Uluslararası yalıtılmış durumundan kurtulmaya çalışan Türkiye bir yandan da ekonomik ve sosyal kalkınma için ihtiyaç duyduğu teknoloji ve sermayenin bulunduğu Batı dünyası ile daha sağlıklı ilişkiler geliştirmek isteğindedir. Musul meselesinin en tehlikeli günlerinde İngiltere ile bir savaşın eşiğine gelen Türkiye'de, Rodos, 12 Ada ve Meis'de ciddi bir askeri güç bulundurmakta olan İtalya'nın tehditi önemli bir baskı oluşturmaktadır. İtalya'da iktidara gelen Benito Mussolini ve Faşist Parti, 1926'nın ikinci yarısından itibaren, Akdeniz ve Balkanlarda izlemekte olduğu dış politikasında belirgin bir değişiklik yaparak, Türkiye ve Yunanistan'la üçlü bir ittifak yapma politikası izlemeye başlamıştır. Bu koşulların getirdiği siyasal ortam içinde 3 Nisan 1928 tarihinde Milano'da gerçekleştirilen Benito Mussolini-Tevfik Rüştü (Aras) Bey görüşmesi sonucunda varılan mutabakat doğrultusunda; 30 Mayıs 1928 tarihinde Roma'da Türkiye-İtalya Tarafsızlık, Uzlaştırma ve Yargısal Çözüm Antlaşması imzalanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin, kendisine karşı önemli bir tehdit oluşturmakta olan İtalya ile imzalamış olduğu bu antlaşma, Batılı büyük güçlerden birisiyle imzalamış olduğu ilk siyasal antlaşmadır. İngiltere ve Fransa ile ilişkilerinin oldukça sorunlu olarak devam etmekte olduğu bu dönemde; Türkiye bu antlaşma ile kendisine karşı Akdeniz ve Balkanlarda en önemli tehdit olan İtalya ile dostluk tesis etmektedir. Bu bildirinin amacı, 1928 Türk-İtalyan Antlaşmasının doğuran sebep ve şartlar ile antlaşmanın gerçekleştirilmesi sürecinde Türk ve İtalyan taraflarınca yapılan faaliyetler ve gösterilen gayretlerin; Türk, İtalyan arşiv belgeleri, TBMM zabıt cerideleri ile Türk ve İtalyan basınında yer alan bilgiler ışığında değerlendirilmesidir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, İtalya, Tevfik Rüştü Aras, Benito Mussolini.

Giriş

Lozan Barış Antlaşması'nın imzalanması sonrasında Türkiye, toplum hayatında köklü değişikler yapan önemli devrim ve kalkınma hareketleri başlatmıştır. Bu hareketlerin başarılı

[1] Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, ymenges@yahoo.com., ORC ID: 0000-0002-2767-9311

olabilmesi için hem yurt içinde ve hem de yurt dışında uzun bir barış ve istikrar dönemine ihtiyacı bulunmaktadır. 1923 yılında Türkiye; Kıbrıs ve Irak'ta İngiliz mandası, Suriye'de Fransız mandası, Rodos, 12 Ada ve Meis'de İtalyan varlığı dikkate alındığında 1. Dünya Savaşının galip devletleri ile sınırdaş ve kuşatılmış bir durumdadır. Türkiye'nin bu dönemde dayanabileceği tek devlet, Kurtuluş Savaşı'nda da yardım alabildiği tek büyük güç olan kuzey ve doğu komşusu Sovyetler Birliği'dir. Nitekim Musul meselesinin Milletler Cemiyeti'nde Türkiye'nin istemediği bir şekilde sonuçlanması sonrasında 1925 Türkiye-Sovyet Birliği Dostluk ve Tarafsızlık (Saldırmazlık) Antlaşması imzalanmıştır[2].

Musul meselesinin gündemden çıkması, rejimin giderek oturması, siyasal sistemin gelişmesi, ordunun güçlenmekte olması, sosyal ve ekonomik devrimlerin halk tabanında kabul görmesi, rejim muhaliflerinin tasfiyesi ve diplomatik gücünün artmasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin iç ve dışta prestiji hızla yükselmektedir. 1927 yılından itibaren Türkiye yeniden Batılı Devletler tarafından dostluğu aranır bir devlet olmaya başlamıştır[3].

Kemalist Türkiye'nin toplumsal devrimlerinin ekonomik ve siyasal karşılıklarının elde edilmesi ve hedef olarak belirlenmiş olan "çağdaş uygarlık" seviyesine ulaşmak için ihtiyaç duyulan finansman ve teknolojinin Batı Avrupa devletlerinde olması sebebiyle Batılı devletleriyle ilişkilerini geliştirmesi gerekmektedir. İngiltere ve Fransa ile Kurtuluş Savaşı ve Lozan Antlaşması sonrasında Osmanlı borçları ve Musul meselesi gibi konular sebebiyle ilişkileri oldukça kötü durumda olan Türkiye Cumhuriyeti, bu sebeple Akdeniz'deki komşusu İtalya ile ilişkilerini geliştirmek yoluna gidecektir.

1.Faşist İtalya'nın Balkanlar ve Akdeniz'de Emperyalist Politikalarının Belirginleşmesi

1. Dünya Savaşına İtilaf Devletleri safında büyük umutlarla dahil olan İtalya, savaş sonrası yapılan antlaşmalardan umduğunu bulamamıştır. İtalya'da 1920-1921 yıllarında genel grevler ve fabrika işgalleri, ekilmeyen toprakların işgali şeklinde ortaya çıkan toplumsal huzursuzluk ve iç karışıklıklar, İtalyan kamu düzenini felç etmiştir. Bu dönemde İtalya, işgal etmiş olduğu Anadolu topraklarından, Mustafa Kemal Paşa önderliğindeki Türk milli kurtuluş hareketinin giderek güçlenmesi karşısında bir sonuç alamayacağını değerlendirerek çekilmek zorunda kalmıştır.

Bu ortamda 30 Ekim 1922 tarihinde iktidara gelen Faşizm ve Benito Mussolini, kendisinden önceki İtalyan hükümetlerinin cesaretsiz politikalar izlediğini öne sürerek, Adriyatik ve Balkanlarda daha sert ve enerjik bir dış politika izlemeye başlamıştır. Bu politikanın yansımaları ile Korfu adasının bombardıman edilerek ve işgal edilmesi ve Fiume'nin İtalya'ya dahil edilmesi şeklinde görülecektir.

---

[2] Kamuran Gürün, **Türk-Sovyet İlişkileri, 1920-1953**, 2. Baskı, TTK yay., Ankara, 2010, s.109-111.
[3] Mehmet Gönlübol, Cem Sar, "1919-1938 Yılları Arasında Türk Dış Politikası", **Olaylarla Türk Dış Politikası,** 9. Baskı, Siyasal Kitabevi yay.,Ankara, 1996,s.82.

Adriyatik'te Yugoslavya'yı yalnızlaştırmak ve güneyden kuşatmak isteyen Mussolini ve Faşist İtalya'nın esas amacı Arnavutluk'u bir sıçrama tahtası gibi kullanarak, Yunanistan üzerinden Selanik'e inmek, buradan Bulgaristan ile birlikte Ege Denizi ve Boğazları kontrol altına almaktır. İtalya bu şekilde Doğu Akdeniz'de güçlü bir konuma gelecek ve Fransa'nın bölgedeki etkinliğine engel olacaktır. İtalya, bu amaçla 27 Kasım 1926 tarihinde Arnavutluk ile bir himaye antlaşması imzalamıştır[4].

İtalya'nın Arnavutluk üzerindeki politikaları ve bu devleti kontrolü altına alması ve Fiume meselesinde izlediği politika sonucunda Yugoslavya ve Küçük Antant (Çekoslovakya, Yugoslavya ve Romanya) giderek Fransa'ya yaklaşacaktır. Bunun sonucunda Fransa ile Yugoslavya arasında 11 Kasım 1927 tarihinde Paris'te bir ittifak antlaşması imzalanacaktır[5].

Bu koşullarda, Mussolini, Adriyatik ve Balkanlarda izlemekte olduğu dış politikada keskin bir dönüş yapacaktır. Arnavutluk ile 22 Kasım 1927 tarihinde bir askeri ittifak imzalayan, Romanya ve Macaristan ile yakınlaşan İtalya bir yandan da Yunanistan ve Türkiye ile ittifak yapmak üzere yönelmiştir. İtalya bu devletlere daha sonra Bulgaristan'ın da katılmasıyla meydana getirilecek bir ittifakı stratejik bir hedef olarak belirlemiştir[6].

2.Türk-İtalyan İlişkilerinde Düşmanlıktan Dostluğa Dönüşümün İşaretleri

Lozan Barış Antlaşmasının imzalanmasından sonra ilk onaylayan Batılı devlet olan Faşist İtalya, buna rağmen Türkiye Cumhuriyeti'nin kalıcı olmayacağını değerlendirmekte, Anadolu'yu kolonileştirebileceği bir coğrafya olarak görmektedir[7]. Faşist İtalya bu politikasının bir yansıması olarak, Musul meselesinin en sert günlerinde İngiltere ile birlikte hareket ederek, Rodos ve 12 Ada'da konuşlandırmış olduğu birlikleri ile Anadolu'ya müdahale edebileceğinin işaretlerini de göstermektedir[8]. Bu durum, Türkiye'nin Musul meselesini çözümlemek için askeri seçeneği kullanması ihtimalini azaltmaktadır[9].

Gazi Mustafa Kemal, İtalyanların bu dönemde izledikleri politikalarını değerlendirirken, İtalyan kuvvetlerinin istedikleri zamanda ve yerde Türkiye sahillerine çıkarma yapabileceklerini ancak Türk ordusu karşısında burada tutunmalarının mümkün olmadığını, buna karşılık İtalya'nın, önce Arnavutluk'u ve sonra Yunanistan'ı işgal ederek, Bulgaristan ile birleşip Türkiye'yi hedef alan bir harekette bulunması ihtimalinin daha yüksek olduğunu ve buna göre tedbir alınması gerektiğini kaydetmektedir[10].

---

[4] "Il Trattato d'Amicizia tra Italia e Albania", **Corriera della Sera**, 2 Aralık 1926.
[5] "La Firma del Trattato Franco-Jugoslavia", **LaStampa**, 12 Kasım 1927.
[6] Arnold J.Toynbee, **Survey On International Affairs, 1927**, Oxford University press, Londra, 1928, s.154-156.
[7] Fabio L.Grassi, **Türk İtalyan İlişkilerinde Az Bilinenler**, (Çev. Sadriye Güneş), Tarihçi Kitabevi yay., İstanbul, 2014, s.311-312.
[8] Musul sorunu devam ederken Benito Mussolini'nin İngiltere Dışişleri Bakanı Austen Chamberlain ile İtalya'nın gerektiğinde askeri gücünü Türkiye'ye karşı kullanmak konusunda teklifte bulunduğu, bunun karşılığında Chamberlain'ın Mussolini'yi Doğu Akdeniz işlerinde serbest bırakmayı kabul ettiği daha sonra basında yer alacaktır. Paul Louis, "L'Accordo Franco-Inglese e Lo Scacco Fascista nei Balconi", **Avanti,** 21 Ekim 1928.
[9] Arnold J.Toynbee, **Survey On International Affairs, 1925, C.I**, Oxford University press, Londra, 1927, s.526-527.
[10] Kamuran Gürün, **Savaşan Dünya ve Türkiye, C.II**, İnkılâp Kitabevi yay., İstanbul, 1997, s.193.

Türkiye, Lozan Barış Antlaşmasından kalan meselelerden en çetrefili olan Musul sorununu İngiltere ve Irak Hükümeti ile 5 Haziran 1926 tarihinde Milletler Cemiyeti'nin kararı doğrultusunda Ankara'da imzalanan antlaşma ile bir şekilde çözerek gündeminden kaldırmıştır. Musul meselesinin Ankara Antlaşmasının imzalanması ile çözülmesinin ardından İtalya'nın Türkiye'ye bakışı da yumuşamıştır. Roma'nın beklentilerinin aksine Musul meselesinde İngiltere ile Türkiye arasında bir çatışma meydana gelmemiş ve Türkiye'de rejim çökmemiştir[11]. Fransa ile Osmanlı borçlarının tasfiyesi konusunda yıpratıcı müzakereler ise hâlâ devam etmektedir.

Kemalist rejimin kendisini ispat etmesi ve yeni rejimin giderek oturması, ordu ve sosyal yapının giderek güçlenmesi, muhaliflerin bertaraf edilmesi ile Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin itibarı da 1926 yılından itibaren uluslararası ortamda giderek yükselmektedir. Bu dönemde Türkiye, ekonomik gelişme için ihtiyaç duyduğu kaynaklara sahip olan batılı devletlerle ilişkilerini geliştirmek ve sadece Sovyetler Birliği'ne dayanan dış politikasını dengelemek istemektedir. Yakın geçmişinde İngiltere ve Fransa ile oldukça çekişmeli ve kendi bekasını etkileyebilecek sorunlar yaşayan Türkiye, bu maksatla ilk adım olarak İtalya'ya yaklaşmayı tercih edecektir. Türkiye için kendi toprakları üzerinde emelleri bulunan İtalya ile dostluk kurmak, toprak bütünlüğünü korumak bakımından faydalı olacak ve diğer yandan, İtalya ile bir anlaşmaya vardığı takdirde Sovyetler Birliği'nin siyasi nüfuzundan da bir ölçüde kurtulmuş olacaktır.

Türkiye'nin Batılı devletlerle ilişki kurmasını isteyen Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal, bu dönemde Faşist rejim ve Mussolini'ye pek güven duymamakla birlikte, İtalya ile ilişkilerin geliştirilmesini istemekte ve Türkiye-İtalya yakınlaşmasını uygun görmektedir[12]. Türkiye ile İtalya arasında 1912 yılından kalma bir sorun olan Drama Kruvazörü olayının Ocak 1927'de Mussolini'nin girişimiyle çözülmesi sonrasında Türk-İtalyan ilişkilerinde meydana gelen göreceli yumuşama ile iki ülke arasında bir güvenlik antlaşması imzalanması konusunun gündemde olduğu görülmektedir.

3.Türkiye-İtalya İlişkilerinde Antlaşmaya Doğru Gidişin İşaretleri

Orsini Baroni tarafından, 1 Mayıs ve 30 Haziran 1926 tarihlerinde Mussolini'ye gönderilen raporlarda; Tevfik Rüştü (Aras) Bey tarafından, Türkiye ile İtalya arasında bir "tarafsızlık ve dostluk antlaşması" yapılması için resmi bir öneride bulunulmuş olduğu ve Türk Büyükelçisi Suat Bey'e Türkiye ile İtalya arasında bir "tarafsızlık ve dostluk antlaşması" yapılması için girişimde bulunması talimatı verildiğini bildirmektedir[13].

8 Şubat 1928 tarihinde Roma'da gerçekleştirilen görüşmede; Suat Bey, Mussolini'ye; Türkiye'nin İtalya ile ilişkilerini istikrara kavuşturmak için bir "saldırmazlık ve tarafsızlık

[11] Dilek Barlas-Serhat Güvenç, **Türkiye'nin Akdeniz Siyaseti, 1923-1939**, (Çev. Barış Cezar), Koç Üniversitesi yay., İstanbul, 2014, s.122-125.
[12] Aptülahat Akşin, **Atatürk'ün Dış Politika İlkeleri ve Diplomasisi**, TTK yay., Ankara, 1991, s.129.
[13] I Documenti Diplomatici Italiani (**DDI**), 7/IV, Belge.307,1 Mayıs 1926, s.221. **DDI**, 7/IV, Belge.352, 30 Haziran 1926, s.257.

antlaşması" imzalamak istediğini ifade etmiştir. Mussolini tarafından bu teklif "faydalı ve uygulanabilir" bulunmuştur[14].

Tevfik Rüştü Bey, hatıralarında bu gelişmeleri şöyle özetlemektedir: "*Faşist İtalya'nın Hükümet Başkanı Mussolini'ye hükümetimizin muvafakatı ile ve Roma büyükelçimiz vasıtasıyla aramızda bir dostluk ve tarafsızlık anlaşması yapılmasını teklif ettim. Roma büyükelçimizden bu konuya dair gelen telgrafta Mussolini'nin teklifimizi memnunlukla karşıladığı ve olumlu cevap verdiğini bildiriyordu."*[15]

Benito Mussolini ile Suat Bey (Davaz)'in 2 Mart 1928 tarihinde Roma'da yaptıkları mülakat esnasında ; İtalyan tarafınca "*Türk-İtalyan Dostluk, Tarafsızlık ve Saldırmazlık Paktı*" şeklinde hazırlanan ve üçüncü bir ülkenin girmesine olanak tanıyan taslak antlaşma metni Suat Bey'e verilmiştir[16]. Tevfik Rüştü Bey (Aras), 9 Mart 1928 tarihinde İstanbul'da İtalyan Büyükelçi Orsini Baroni ile yaptığı görüşmede; Mussolini tarafından hazırlattırılan taslak antlaşma metninin uygun olduğunu, 3 yıldır üzerinde çalışılan projede varılan noktadan memnun olduğunu, ancak bu antlaşmaya üçüncü bir tarafın katılmasını erken bulduğunu açıkça ifade etmektedir[17]. Türkiye'nin antlaşmaya bu safhada Yunanisatan'ın da dahil olmasını istememesinin nedeni Türkiye-Yunanistan ilişkilerinin üçlü bir antlaşma için uygun olmaması ve Türkiye'nin üçlü bir anlaşmayla kendisini bağlamak istememesidir.

4.Türk-İtalyan İlişkilerinde Önemli Bir Dönüm Noktası: 1928 Milano Mülakatı

Mussolini'nin Türkiye'nin antlaşma teklifini kabul etmesi sonrasında, Silahsızlanma Konferansı görüşmeleri için Cenevre'de bulunan Tevfik Rüştü Bey, dönüş yolunda Milano'da Mussolini'yi ziyaret ettiğini belirtmektedir. Tevfik Rüştü Bey, mahiyetiyle birlikte 2 Nisan 1928 tarihinde Milano'ya gelmiş ve 3 Nisan'da Mussolini tarafından Prefettura Sarayı'nda kabul edilmiştir[18].

Tevfik Rüştü Bey hatıralarında; Mussolini'nin kendisini büyük bir memnuniyetle karşıladığını ve "*Türkiye ile İtalya arasında dostluk devrinin açılmakta olduğunu*" vurguladığını, devam eden Türk-Yunan antlaşması görüşmelerini kastederek, "*Neden bizi tecrit etmeye çalışıyorsunuz?*" sorusunu sorduğunu, Tevfik Bey'in Türk-Yunan antlaşması görüşmeleri hakkında bilgi vermesinden sonra Mussolini'nin "*Şimdi durumu iyice anladım."* diye cevap verdiğini ve bu konunun netleştiğini belirtmektedir. Tevfik Rüştü Bey, hatıralarında ertesi gün (4 Nisan 1928) Grandi ile bir araya geldiğini, akşama doğru yeniden görüşme yaptığı, Mussolini ile "*metni aynı olmak üzere üç ayrı antlaşma*" yapılması konusunda hükümetlerin onayı şartıyla mutabık kaldıklarını ifade etmektedir[19]. Stefani Ajansı, Tevfik Rüştü Bey'in 3 Nisan 1928

[14] **DDI**, 7/VI, Belge.88, 8 Şubat 1928, s.84.
[15] Tevfik Rüştü Aras, **Görüşlerim, C.II**, Yörük Matbaası, İstanbul, 1968, s.187.
[16] **DDI**, 7/VI, Belge.133, 2 Mart 1928, s.120-121.
[17] **DDI**, 7/VI, Belge.149, 9 Mart 1928, s.131.
[18] "Un incontro fra il Capo del Governo e il Ministro degli Esteri di Turchia", **Corriera della Sera**, 3 Nisan 1928. "Tevfik Rüştü Bey", **Cumhuriyet,** 4 Nisan 1928.
[19] Aras, **a.g.e**, s.188-189.

tarihinde Mussolini tarafından Milano'da kabul edildiğini, iki ülke arasındaki yeni ilişkiler bağlamında uzun süren dostça bir mülakat gerçekleştirildiğini bildirmektedir[20].

22 Nisan 1928 tarihinde TBMM'de Türk Dış Politikası hakkında bir konuşma yapan Tevfik Rüştü Bey; Milano mülakatını şöyle açıklamaktadır: "*Garp komşularımızdan İtalya ile münasebatımız çok dostanedir. Devrimizin çok mühim şahsiyetlerinden komşu ve dost devletin hükümeti reisi ile Milano'da ahiren vuku bulan mülakat bu dostane münasebat yolunda şayanı kayıt bir merhale olmuştur."*[21]

5.Türkiye-İtalya Tarafsızlık, Uzlaştırma ve Adli Çözüm Antlaşması

Orsini Baroni, Tevfik Rüştü Bey'le Milano dönüşünde yaptığı görüşme sonrasında Mussolini'ye gönderdiği raporunda, Tevfik Rüştü Bey tarafından; Türk-İtalyan antlaşmasının imzalanması için Suat Bey'e yetki verildiğinin ifade edildiğini ve Türk basınının da bu antlaşma için hazırlanacağının ifade edildiğini belirtmektedir[22]. Bu gelişmelere karşın Türk-İtalyan Antlaşması metni üzerinde her iki taraf hükümetleri arasında görüşmelerin 20 Nisan-30 Nisan 1928 tarihleri arasında yoğun bir şekilde devam ettiği ve antlaşma metni üzerinde nihai mutabakatın Mayıs ayı başında sağlandığı anlaşılmaktadır. İtalya'nın da arabuluculuk etmekte olduğu Türk-Yunan görüşmelerinin de olumlu bir şekilde sonuçlanmasının beklenmesi ve antlaşmanın Türkiye-Yunanistan ve İtalya arasında imzalanmasının hedeflenmesi nedeniyle Mayıs sonuna kadar beklendiği görülmektedir. Türk-Yunan görüşmelerinde beklenen gelişmelerin sağlanamaması üzerine Türk-İtalyan antlaşmasının öncelikle imzalanması, bundan sonra üç ülke arasında imzalanacak ikili antlaşmalar yoluyla projenin tamamlanması kararı verildiği görülmektedir[23]. Bu gelişmeler sonrasında Mussolini'nin antlaşmayı imzalayacağı bilgisi 29 Mayıs 1928 tarihinde Orsini Baroni tarafından Tevfik Rüştü Bey'e bildirilmiştir. Tevfik Rüştü Bey bu haberden çok memnun olduğu kaydedilmektedir[24].

"Türkiye-İtalya Tarafsızlık, Uzlaştırma ve Yargısal Çözüm Antlaşması", İtalya Başbakanı ve Dışişleri Bakanı Benito Mussolini ve Türkiye Büyükelçisi Suat Bey arasında 30 Mayıs 1928 tarihinde Roma'da Chigi Sarayı'nda imzalanmıştır[25]. Stefani Ajansı tarafından yayımlanan ve İtalyan basınında yer alan tebliğde antlaşmanın tamamlandığı duyurulmaktadır[26]. İtalyan basınında Faşist hükümetin imzaladığı birçok antlaşma arasında Türkiye ile imzalanan antlaşmanın ayrı bir önemi olduğu vurgulanmakta, Türk–İtalyan ilişkilerinin bu antlaşma ile netleştiği, Mussolini ile Tevfik Rüştü Bey arasında Milano'da gerçekleştirilen Milano Mülakatı

---

[20] "Mussolini a Milano", **LaStampa**, 4 Nisan 1928. "Un Colloqiuo fra l'on. Mussolini e il Ministro degli Esteri di Turchia", **Il Messaggero**, 4 Nisan 1928.
[21] **TBMM ZC**, Devre.III, İçtima Senesi.I, C.III, 64.İnikat, 22 Nisan 1928.
[22] **DDI**, 7/VI, Belge.240, 10 Nisan 1928, s.204.
[23] Arnold J.Toynbee, **Survey On International Affairs 1928**, Oxford University press, Londra,1929, s.159-160.
[24] **DDI,** 7/VI, Belge.372, 30 Mayıs 1928, s.326-327.
[25] "Il Trattato Italo-Turco Firmato Ieri a Palazzo Chigi", **Corriera della Sera**, 31 Mayıs 1928. "İtalya-Türkiye Bitaraflık ve Telifibin Muahedesi Roma'da İmzalandı", **Cumhuriyet**, 31 Mayıs 1928.
[26] "La Portata e Il Significato Politico del Tarattato", **Il Popolo d'Italia**, 1 Haziran 1928. "Il Testo del Trattato Italo-Turco", **Il Messaggero**, 1 Haziran 1928.

sonrasında başlayan bir seri dostça görüşmeler sonucunda bu antlaşmanın imzalanmış olduğu kaydedilmektedir[27].

1 Haziran 1928 tarihinde LaStampa gazetesinde neşredilen[28] antlaşmanın 1. maddesi ile taraflar birbirlerinin aleyhine hiçbir siyasi ve ekonomik anlaşmaya veya tertibe girmemeyi taahhüt etmektedirler. 2. Madde "tarafsızlık" ilkelerini açıklamaktadır. Buna göre taraflardan birisi barışçı tutumuna rağmen, başka devlet veya devletlerin saldırısına uğrarsa, diğer taraf anlaşmazlığın devamı süresince tarafsız kalacaktır. Antlaşmanın 3.maddesi tarafların aralarında ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklara ilişkin "uzlaştırma yöntemleri" hakkındadır. 4.madde anlaşmazlık halinde La Haye Adalet Divanı'na gidilebileceğine amirdir. Antlaşmaya ek olarak imzalanan protokol ise beş üyeden kurulan daimi bir Uzlaştırma Komisyonu teşkil edilmesine aittir.

Il Messaggero Gazetesi'nde İtalya'nın son zamanlarda imzaladığı muahedeler arasında Türkiye ile imzalanan antlaşmanın ekonomik ve siyasal ilişkilerin bugün olduğu gibi yarın da gelişeceği anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Popolo di Roma, antlaşmanın her iki millet arasında samimi ve itimatkâr bir işbirliği esasına dayandığını, antlaşmanın Akdeniz ve Avrupa siyasetindeki etkisinin önemli olduğunu belirtmektedir[29].

Antlaşmanın imzalanması sonrasında Tevfik Rüştü Bey ile Mussolini arasında iki dışişleri bakanı olarak karşılıklı telgraf teatisi yapılmıştır. Bu telgraflarda oldukça dostça ve samimi ifadeler kullanılması ve bu paktın Avrupa ve özellikle Akdeniz'de barışa hizmet edeceği vurgusu dikkat çekmektedir[30].

Türkiye'de 3 Haziran 1928 tarihli gazetelerde antlaşmanın tam metni yayımlanmıştır[31]. Türk basınında genel olarak büyük bir memnuniyet gözlemlenmekte, Türkiye'nin uygulamakta olduğu akıllı politikalar ile arka arkaya Afganistan ve İtalya ile imzaladığı antlaşmalar sayesinde siyasi mevkiinin sağlamlaştığı belirtilmektedir[32]. Siirt Mebusu Mahmut (Soydan) Bey, bu antlaşmanın İtalya'yı Türkiye'ye karşı düşman olarak göstermek isteyenlerin elinden tezvir (yalan-dolan) silahını alacağını belirtmektedir[33].

Orsini Baroni Türk-İtalyan Antlaşmasının sonuçlarını Türkiye ve İtalya açısından değerlendirdiği 2 Haziran 1928 tarihli raporunda; Türkiye için İtalya'nın bugünkü dostluğunun geçmişte ne kadar şüphe doğurmuş olursa olsun önemli olduğunu, Akdeniz'de kuvvet dengesinin değiştiğini belirtmektedir. Türkiye'nin bağımsızlık konusundaki hassasiyetinin dikkate alınması

---

27. "L'Amicizia Italo-Turca Solennementa Consacrata", **Il Messaggero**, 31 Mayıs 1928.
28 "Il Testo del Trattato Italo-Turco di Neutralita, Arbitrato e Conciliazione", **LaStampa**,1 Haziran 1928.
29 "İtalya Matbuatı", **Ahenk,** 2 Haziran 1928.
30 "Mösyö Mussolini ile Hariciye Nazırımız" **Cumhuriyet,** 4 Haziran 1928. "Türkiye-İtalya Misakı Münasebetiyle", **Ahenk**, 4 Haziran 1928. "Il Patto Italo-Turco", **Corriera della Sera**, 3 Haziran 1928.
31 "İtalya ile Telifibin Muahedesi", **Anadolu**, 3 Haziran 1928. "Hükümetimiz ile İtalya Arasında", **Ahenk**, 3 Haziran 1928.
32 "Yeni Muhadelerimizin Ehemniyeti Büyüktür", **Cumhuriyet**, 7 Haziran 1928.
33 Siirt Mebusu Mahmut "Türkiye-İtalya", **Milliyet**, 3 Haziran 1928. "Plausi Turchi al Patto con l'Italia" **Corriera della Sera**, 4 Haziran 1928.

gerektiğini vurgulayan Baroni, İtalyan Hükümeti'nin Türkiye'deki İtalyan girişimcilere ilişkin tedbirler alması gerekeceğini, İtalyan sanayicilerin kâr ederek kaçmak şeklinde değil, istihdam yaratan ciddi yatırımlar için Türkiye'ye gelmesi gerektiğini belirtmektedir[34].

Mussolini, 5 Haziran 1928 tarihinde İtalyan Senatosu'nda yaptığı konuşmasında; Türk-İtalyan ilişkilerinde son iki yılda önemli gelişmeler kaydedildiğini, Türk tarafının bir anlaşma yapılması teklifini memnuniyetle kabul ettiğini, Tevfik Rüştü Bey ile Milano'da yapılan mülakatta Türk-İtalyan antlaşmasının ana hatlarının belirlendiğini, ifade etmektedir. Bu antlaşmaya Yunanistan'ın da dahil olmasını beklediklerini belirten Mussolini, bu gerçekleşmeyince 30 Mayıs 1928 tarihinde Chigi Sarayında Türk-İtalyan antlaşmasının imzalandığını, Türkiye-Yunanistan ve İtalya arasında yapılacak üç adet ikili antlaşma ile sağlanacak bağlantı ile Doğu Akdeniz'de barış sağlanacağını beklemekte olduğunu kaydetmektedir. Mussolini ayrıca büyük bir lider olan Gazi Mustafa Kemal tarafından idare edilmekte olan ve cesurca yeni bir ruh yaratan "yeni Türk Devleti'nin tanınması ve hesaba katılması gereken güçlü bir devlet olduğunu" ve İtalya'nın bu gerçeği kabul etmesi gerektiğini ifade etmektedir[35].

6.Türkiye-İtalya Antlaşması Sonrasında Yansımalar ve Gelişmeler

Türkiye-İtalya antlaşmasının imzalanmasından sonra canlanan ilişkilerde ilginç bir örnek olarak hatırlanacak bir olay da Yunus Nadi Bey'in Roma ziyareti ve burada 13 Haziran'da Mussolini ile yaptığı mülakatlar olacaktır[36]. Cumhuriyet gazetesinde iki gün süreyle yayımlanan mülakatta Mussolini tarafından; Türk-İtalyan Antlaşması'nın kazanılmış kıymetli bir iş olduğunu, İtalya'nın Türkiye ile dostluğunun özellikle imzalanmış olan antlaşma ile her türlü kötü etki ve şüpheden kurtulduğunu belirtmekte ve eklemektedir: "*Gazi Mustafa Kemal hazretleri Türkiye'nin çok büyük bir şansıdır. Kendilerini daima hürmet ve takdir ile yad ediyorum.*"[37]

Başvekil İsmet Paşa, 13 Eylül 1928 tarihinde Malatya'da yaptığı konuşmada; İtalya ile imzalanan antlaşmanın özel takdire layık olduğunu, iki devlet arasında uzun yıllardır devam eden ve "*suni olarak körüklenen, belki de arzu edilen şüphe ve güvensizlik*" havasından her iki tarafın da ıstırap çektiğini, bu antlaşmanın uluslararası politika oyuncuların dillerindeki cazibeli yaygarayı düşürmekle onları mutsuz ettiğini, Mussolini'nin hareket ve sözlerindeki kuvvet ve doğruluğun iki ülke ilişkilerindeki layık olunan güvenlik havasına kavuşmasını temin ettiğini, antlaşmanın imzalanmasından sonra zaman geçtikçe iki devlet arasında güvenlik ve dostluğun artmakta olduğunu ifade etmektedir[38].

---

[34] **DDI,** 7/VI, Belge.380, 2 Haziran 1928, s.332-335.
[35] "Sei Anni di Politica Estera Fascista Riassunti dal Duce in un Poderoso discorso al Senato", **Il Messaggero**, 6 Haziran 1928. "Mussolini Gazimizden Heyecanla Bahsediyor", **Milliyet**, 7 Haziran 1928. Toynbee, **Survey On International Affairs 1928**, s.148.
[36] "Mussolini Başmuharrimiz Yunus Nadi Bey'i Kabul Etti", **Cumhuriyet**,14 Haziran 1928.
[37] "Chigi Sarayı'nda Musolini ile Mülakatımız", **Cumhuriyet**,19-20 Haziran 1928. "Mussolini Diyor Ki", **Cumhuriyet**, 20 Haziran 1928.
[38] "La Politica Estera della Turchia", **Corriera della Sera**, 15 Eylül 1928.

Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal, 1 Kasım 1928 tarihinde TBMM açılış konuşmasında; Türk-İtalyan antlaşmasına değinmekte ve şöyle kaydetmektedir: " *İtalya ile imzalanan muahedenin iki memleket arasında emniyet havasını takviye etmesi iki komşunun samimi niyetlerini göstermesi itibariyle takdir ve tasvibine layık olması kuvvetle memuldür*."[39]

Türkiye ile İtalya arasında 30 Mayıs 1928 tarihinde Roma'da imzalanmış olan Tarafsızlık, Uzlaşma ve Adli Tesviye Antlaşması TBMM'de 29 Kasım 1928 tarihinde müzakere edilerek onaylanmıştır[40]. Tevfik Rüştü Bey, yaptığı konuşmada; Türkiye Cumhuriyeti ile İtalya arasında dostluk ilişkilerinin karşılıklı iyi görüş ve anlayışla "*hakiki menfaatlerimize dayandığını*" belirtmektedir[41].

Mussolini, 26 Kasım 1928 tarihinde İtalyan Mebusan Meclisi'nde yapmış olduğu konuşmada; bu antlaşmanın Doğu Akdeniz ve bütün Avrupa'da barışı garantilediğini ifade ederek sözlerini şöyle tamamlamıştır: "*İtalya, Gazi hazretlerinin parlak yönetimiyle idare edilen Türkiye'nin vatanseverliğini nasıl takdir ediyorsa, Türkiye de yeni Faşist İtalya'nın siyasi ve ekonomik gücünden güvenlik dolu ve dostane iş birliğini bulacağını bilir."*[42] Türk-İtalyan Antlaşması 5 Aralık 1928 tarihinde İtalyan Mebusan Meclisi'nde, 21 Aralık 1928 tarihinde ise İtalyan Senatosu'nda onaylanmıştır[43].

Sonuç

Türk-İtalyan antlaşmasının[44] bağıtlanması ile Türkiye Cumhuriyeti ilk defa Batılı büyük bir güçle bir antlaşma imzalamış olmaktadır. Bu güç kısa bir süre önce, Musul meselesi esnasında, İngiltere ile beraber kendisine karşı önemli tehdit yaratan bir devlet olan İtalya'dır. Türkiye böylece Musul meselesindeki yalnızlığı nedeniyle yaklaşmak zorunda kaldığı Sovyetler Birliği'ne karşı bir denge yaratma şansı yakalamaktadır. Bu antlaşmanın imzalanmasıyla birlikte,

---

[39] **TBMM ZC,** Devre.III, İçtima Senesi.II, C.5, İnikat.1, 1 Kasım 1928, s.3.
[40] **Ayın Tarihi,** S.57, Aralık 1928, ss.4099.
[41] **TBMM ZC** Devre: III, İçtima senesi: I, Cilt: 5, İnikat.9, 29 Kasım 1928, s.74-75. Antlaşmanın metni için Bkz. **Düstur**, Ter. III, C.10, s.47 (32). **Ayın Tarihi**, S.57, Aralık 1928, s.4100-4102.
[42] "Il Trattato Italo-Turco", **La Stampa**, 26 Kasım 1928. "Türkiye- İtalya", **Milliyet,** 28 Kasım 1928.
[43] Mussolini Parla alla Camera sul Tratttato Italo-Turco", **Il Messaggero**, 6 Aralık 1928. "Un Discorso di Mussolini alla Camera sull Importanza dei Rapporti Italo-Turco", **La Stampa**, 6 Aralık 1928. "Türkiye-İtalya Muahedesi Tasdik Edildi", **Milliyet,** 7 Aralık 1928.
[44] Türkiye-İtalya Tarafsızlık, Uzlaştırma ve Yargısal Çözüm Antlaşması, tarafların parlamentolarında onaylanması süreci sonunda 29 Nisan 1929 tarihinde 5 yıl için yürürlüğe girmiştir. Bu süre bitmeden 25 Mayıs 1932 tarihinde Türkiye adına İsmet Paşa ve Tevfik Rüştü Bey, İtalya adına Mussolini'nin imzaladığı bir uzatma protokolü ile 29 Nisan 1934 tarihinden başlayarak 3 yıl daha uzatılmıştır. 29 Nisan 1937 tarihinden itibaren 5 yıl daha otomatik uzatılan antlaşma, kuramsal olarak 29 Nisan 1942 yılına kadar yürürlükte kalmış, o gün kendiliğinden ortadan kalkmıştır. Ancak, 1 Eylül 1939 tarihinde İkinci Dünya Savaşı'nın Avrupa'da başlaması sonrasında 10 Haziran 1940 tarihinde İtalya'nın fiilen savaşa dahil olması, öncelikle tarafsızlık ile ilgili 1. ve 2. maddelerini ortadan kaldırmıştır. Bundan önce, Türkiye'nin Ekim 1939'da Üçlü İttifaka dahil olması, İtalya'nın Çelik Pakt ve Mihver Antlaşmasını imzalaması bu antlaşmayı fiilen ortadan kaldırmıştır. Bkz. İsmail Soysal, **Türkiye'nin Siyasal Antlaşmaları, C.I**, (1920-1945), 3. Baskı, TTK yay., Ankara, 2000, s.341-342.

İtalya'nın Akdeniz ve Balkanlarda yarattığı tehditten kaynaklanan endişeler bir süreliğine de olsa geri plana atılacaktır. Türkiye bu dönemde oldukça sınırlı olan kaynaklarını askeri harcamalar yerine çok ihtiyaç duyduğu iç kalkınma hamleleri için kullanma fırsatı yakalayacaktır.

Türk-İtalyan Antlaşmasının getirdiği göreceli rahatlama Mussolini'nin Türkiye üzerindeki emellerinden kuşkulanmakta olan Ankara Hükümeti'ne en azından 1932 yılının son çeyreğine kadar olan dönemde, rahat bir nefes aldıracak ve ilişkiler göreceli olarak normalleşmeye başlayacaktır.

Bu antlaşmanın sağladığı ortamda Türk-İtalyan ticari ilişkilerinde oldukça önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Türk donanmasının ihtiyaç duyduğu savaş gemilerine ilişkin Mayıs 1929'da yapılan ihaleyi İtalyan firmaları kazanacaktır. Bu ihalenin sonuçlarına göre; İtalyan tersanelerinde inşa edilen adet 2 adet denizaltı, 4 adet muhrip ve 3 adet deniz karakol gemisi Türk donanmasına teslim edilecektir. Böylece İtalyan tersaneleri kullanılarak sayıca az fakat modern ve etkili bir deniz gücü meydana getirilmiştir. Bu donanma Türk dış politikasının desteklenmesinde önemli bir etkiye sahip olacak ve denizlerde bayrak göstererek caydırıcılık fonksiyonunu yerine getirecektir.

Türk-İtalyan Antlaşması, İtalya açısından; Mussolini'nin arzu ettiği İtalya-Türkiye-Yunanistan üçlü antlaşması şeklinde gerçekleşmemiş olmakla birlikte, İtalya'nın Doğu Akdeniz'de daha etkili olabilmesi ve Balkanlar ve Akdeniz'de Fransa'ya karşı denge sağlaması bakımından başarılı bir diplomatik atak olarak değerlendirilmektedir. Ancak İtalya, Türkiye'nin yabancı devletlerle ekonomik ilişkiler kurmak konusundaki çekinceleri nedeniyle arzu ettiği ekonomik avantajları tam olarak elde edemeyecektir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

I Documenti Diplomatici Italiani (**DDI**), Settima Serie, Volume.IV, (15 Mayıs 1925-6 Şubat 1927), Istituto Poligrafica dello Stato, Roma, 1962.

I Documenti Diplomatici Italiani (**DDI**), Settima Serie, Volume.V, (7 Şubat-31 Aralık 1927), Istituto Poligrafica dello Stato, Roma, 1967.

I Documenti Diplomatici Italiani (**DDI**), Settima Serie, Volume.VI, (1 Ocak-23 Eylül 1928), Istituto Poligrafica dello Stato, Roma, 1967.

Resmi ve Süreli Yayınlar

Ayın Tarihi

Düstur

TBMM ZC

Gazeteler

Ahenk,

Anadolu,

Avanti,

Corriera della Sera,

Cumhuriyet,

Il Messaggero,

Il Popolo d'Italia,

La Stampa,

Milliyet.

Kitaplar

Akşin, Aptülahat, **Atatürk'ün Dış Politika İlkeleri ve Diplomasisi**, TTK yay., Ankara, 1991.

Aras, Tevfik Rüştü, **Görüşlerim, C.II**, Yörük Matbaası, İstanbul, 1968.

Barlas, Dilek, Güvenç, Serhat, **Türkiye'nin Akdeniz Siyaseti, 1923-1939**, (Çev. Barış Cezar), Koç Üniversitesi yay., İstanbul, 2014.

Gönlübol, Mehmet, Sar, Cem, "1919-1938 Yılları Arasında Türk Dış Politikası", **Olaylarla Türk Dış Politikası,** 9. Baskı, Siyasal Kitabevi yay., Ankara, 1996.

Grassi, Fabio L., **Türk İtalyan İlişkilerinde Az Bilinenler**, (Çev. Sadriye Güneş), Tarihçi Kitabevi yay., İstanbul, 2014.

Gürün, Kâmuran, **Savaşan Dünya ve Türkiye, C.II**, İnkılâp Kitabevi yay., İstanbul, 1997.

Gürün, Kâmuran, **Türk-Sovyet İlişkileri, 1920-1953**, 2. Baskı, TTK yay., Ankara, 2010.

Soysal, İsmail, **Türkiye'nin Siyasal Antlaşmaları, C.I**, (1920-1945), 3. Baskı, TTK yay., Ankara, 2000.

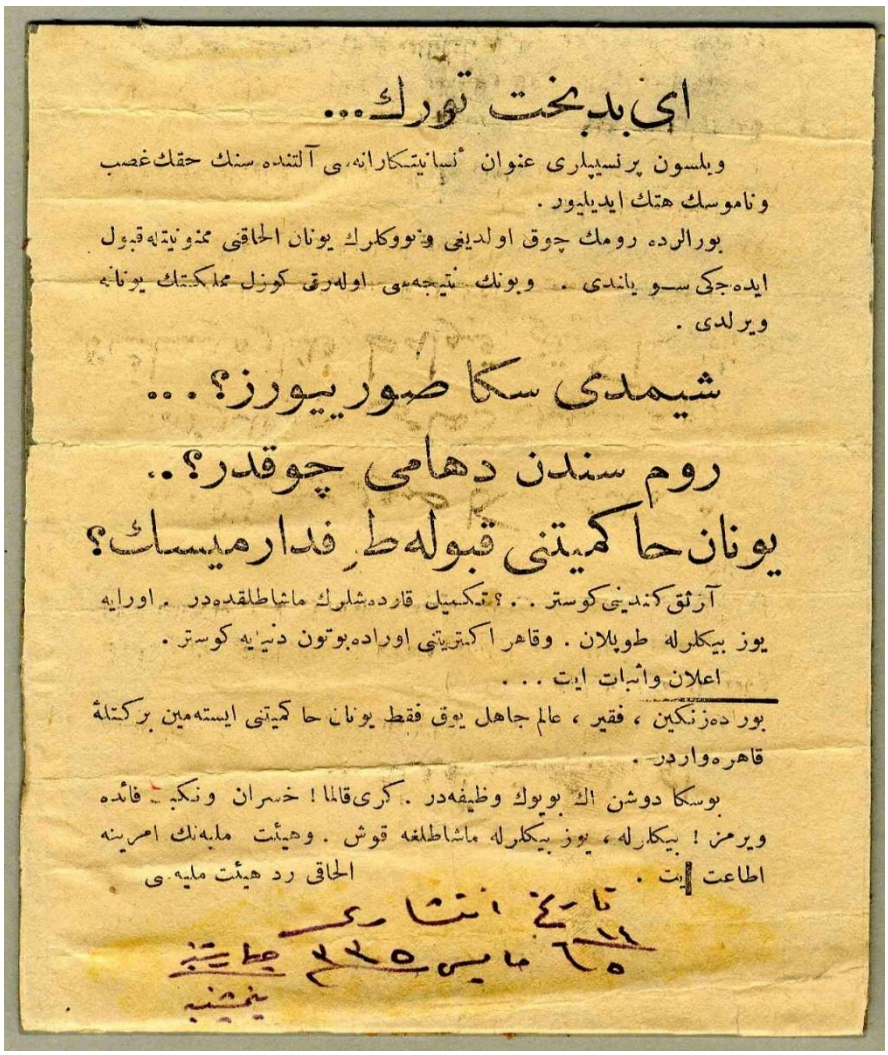
Toynbee, Arnold J., **Survey On International Affairs, 1927**, Oxford University press, Londra, 1928.

Toynbee, Arnold J., **Survey On International Affairs, 1928**, Oxford University press, Londra, 1929.

Toynbee, Arnold J.,**Survey On International Affairs, 1925, C.I**, Oxford University press, Londra, 1927.

EKLER

Ek-1



ای بدبخت تورك...

ویلسون پرنسیپلری عنوان انسانیتکارانه‌سی آلتنده سنك حقك غصب وناموسك هتك ایدیلیور.

بورالرده رومك چوق اولدیغی وتووکلرك یونان الحاقی ممنونیتله قبول ایده‌جکی سویلندی. وبونك نتیجه‌سی اوله‌رق کوزل مملکتك یونانه ویرلدی.

شیمدی سکا صوریورز؟...

روم سندن دهامی چوقدر؟..

یونان حاکمیتنی قبوله طرفدارمیسك؟

آرتق کندینی کوستر..؟ تکمیل قارده‌شلرك ماشاطلقده‌در. اورایه یوز بیکلرله طوپلان. وقاهر اکثریتنی اوراده بوتون دنیایه کوستر.

اعلان واثبات ایت...

بوراده زنکین، فقیر، عالم جاهل یوق فقط یونان حاکمیتنی ایسته‌مین برکتلهٔ قاهره واردر.

بوسکا دوشن اك بویوك وظیفه‌در. کری قالما! خسران ونکبت فائده ویرمز! بیکلرله، یوز بیکلرله ماشاطلغه قوش. وهیئت ملیه‌نك امرینه اطاعت ایت.

الحاقی رد هیئت ملیه‌سی

تاریخ انتشاری
٦٥ مایس ٣٣٥ چهارشنبه
پنجشنبه

"Ey Bedbaht Türk!.

Wilson Prensipleri unvân-ı insaniyetkârânesi altında senin hakkın gasb ve namusun hetk ediliyor (hiçe sayılıyor). Buralarda Rum'un çok olduğu ve Türkler'in Yunan ilhâkını memnuniyetle kabul edeceği söylendi. Ve bunun neticesi olarak güzel memleketin Yunan'a verildi.

Şimdi sana soruyoruz?

Rum senden daha mı çoktur?

Yunan hâkimiyetini kabule taraftar mısın?

Artık kendini göster… Tekmil kardeşlerin Maşatlık'tadır. Oraya yüzbinlerle toplan. Ve kâhir ekseriyetini (ezici çoğunluğunu) orada bütün dünyaya göster.

İlân ve isbat et…

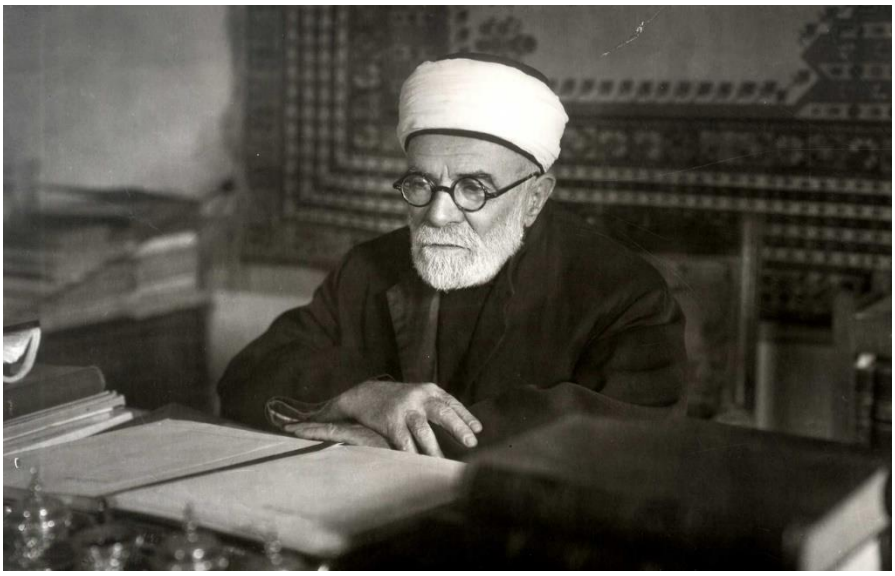
Burada zengin, fakir, âlim, cahil yok, fakat Yunan hâkimiyetini istemeyen bir kitle-i kâhire (ezici çoğunluk) vardır.

Bu sana düşen en büyük vazifedir. Geri kalma! Hüsran ve nekbet (acı ve felâket) faide vermez! Binlerle, yüzbinlerle Maşatlığa koş. Ve Hey'et-i Millîye'nin emrine itaat et.

İlhak-ı Red Hey'et-i Millîyesi
Tarih-i İntişârı
14-15 Mayıs 335"

Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 14, G7, B. 7001.

Ek-2



Ankara Müftüsü Mehmet Rifat (Börekçi) Hoca Efendi
Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 35, G. 23, B. 23001.

Ek-3

Heyet-i Temsiliye'yi Şehir Haricinde Karşılayan Haymana Kuva-yi Milliyesi (27 Aralık 1919)
Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 36, G. 26, B. 26 001.

Ek-4

Ankara Ziraat Mektebi
Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 28, G. 67, B. 67 001.

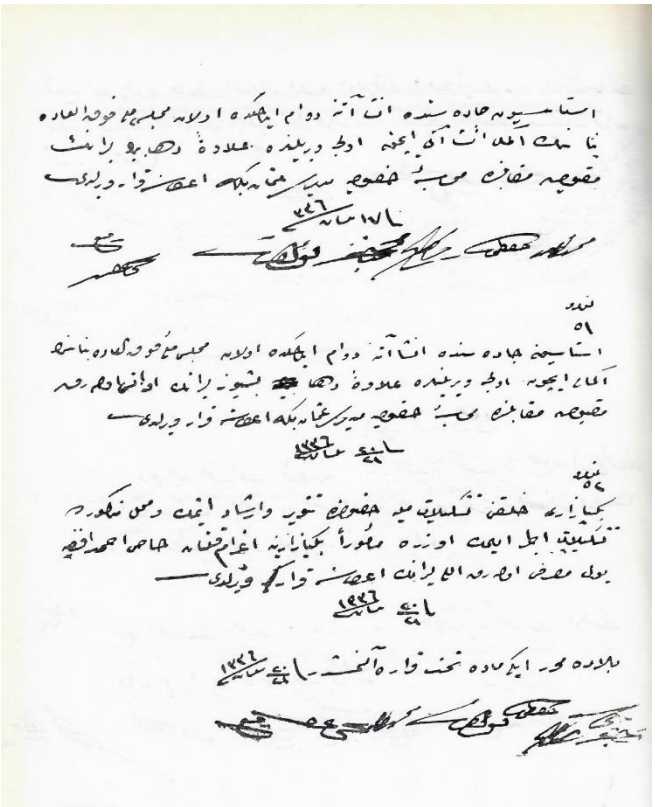
Ek-5

Ankara Vilayet Konağı
Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 28, G. 99, B. 99001.

Ek-6

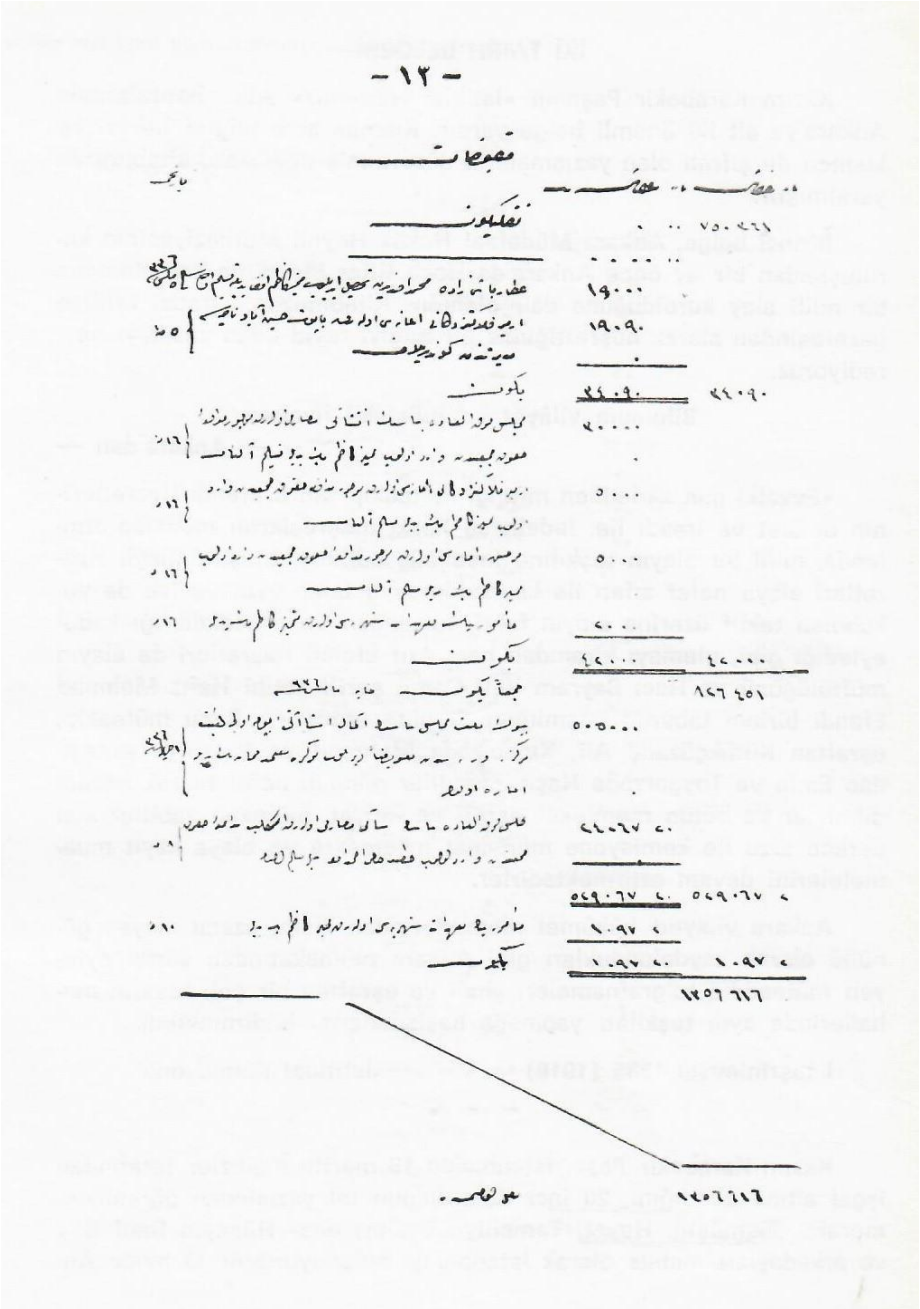
Ankara Birinci TBMM Binası
Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi, FK. 35, G. 42, B. 42-1001.

Ek-7



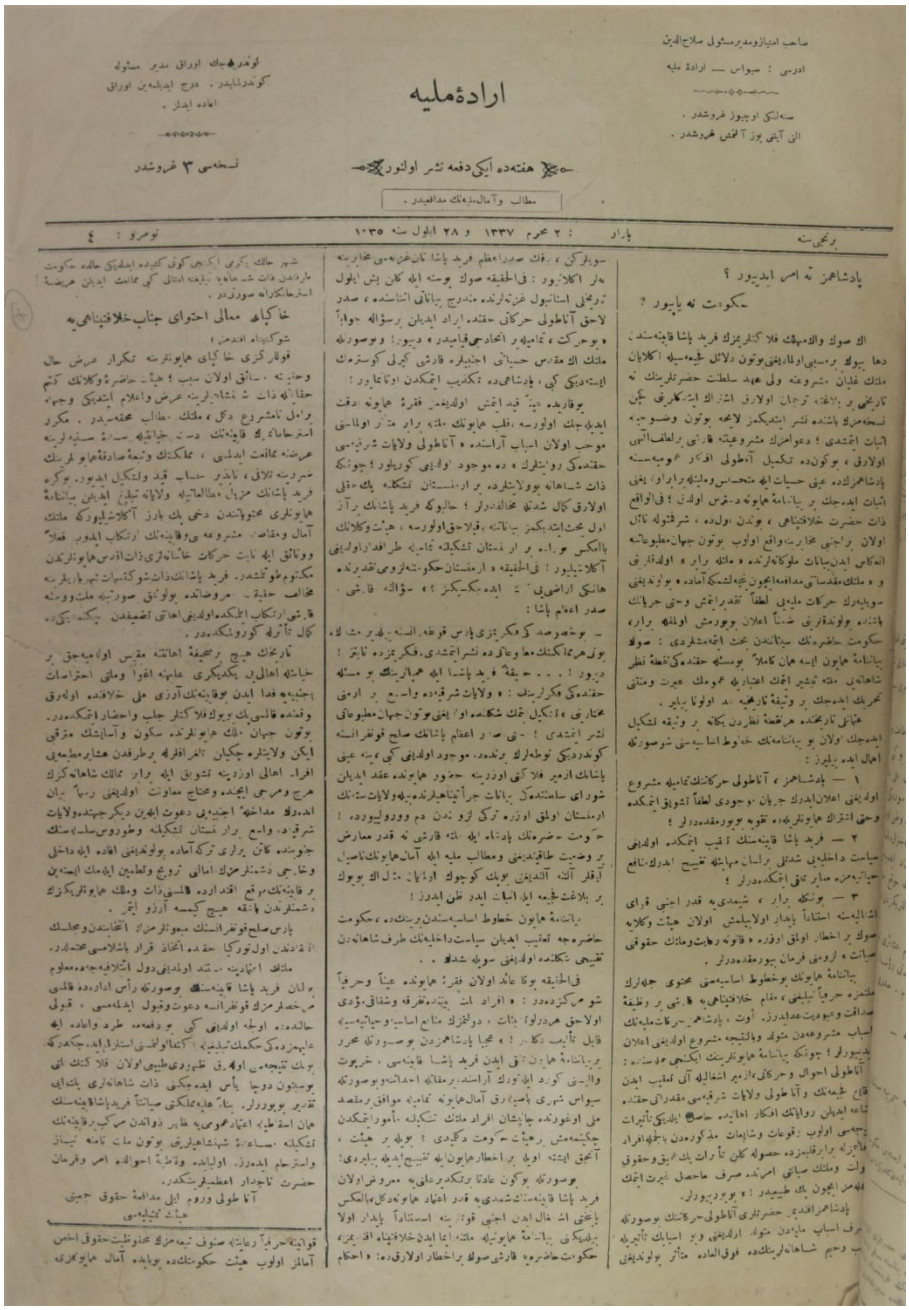
Naşit Hakkı Uluğ, **Hemşehrimiz Atatürk**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1973, s. 308.

Ek-8



Uluğ, Naşit Hakkı, **Hemşehrimiz Atatürk**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1973, s. 315.

Ek-9



صاحب امتیاز و مدیر مسئولی صلاح الدین

ادرسی : سیواس — ارادهٔ ملیه

سه لیکی اوچیوز غروشدر .
الی آیلی یوز آلتمش غروشدر .

ارادهٔ ملیه

هفته‌ده ایکی دفعه نشر اولنور

مطالب وآمال ملیه‌نك مدافعیدر .

لوندره‌ده اوراق مدیر مسئوله کوندرلمایدر . درج ایدیله‌جك اوراق اعاده ایدلز .

نسخه‌سی ۳ غروشدر

برنجی سنه | پازار : ۲ محرم ۱۳۳۷ و ۲۸ ایلول سنه ۱۳۳۵ | نومرو : ٤

پادشاهمز نه امر ایدیور ؟

حکومت نه یاپیور ؟

الك صوك والاهمیتك فلا کتلری عزك فرید پاشا قابینه‌سندن دها بیوك بر مسببی اولمادیغی بوتون دلائل طبیعیه‌سیله اکلانیان ملتك غلیان مشروعنه ولی عهد سلطنت حضرتلرینك نه تاریخی بر بلاغنه ترجمان اولارق اشتراك ایتدکلرینی بیان نسخه‌سنك بلاننده نشر ایتدیکمز لایحه بوتون وضوحیله اثبات ایتمشدی ؛ دعوامزك مشروعیتنه قارشی برلطف الهی اولارق ، بوکون‌ده تشکیل آناطولی افکار عمومیه‌سنه پادشاهمزك‌ده عینی حسیات ایله متحساس و ملیتله برابر اولدیغی اثبات ایدمجك بر بیانامهٔ همایونه دخی اولدی ؛ فی الواقع ذات حضرت خلافتپناهی ، بوندن اول‌ده ، شرفتوله نائل اولان براجنبی مخابرات واقع اولوب بوتون جهان مطبوعاتنه انعکاس ایدن بیانات ملوکانه‌لرنده « ملته برابر » اولدقلرینی و « ملتك مقدساتی مدافعه ایچون نجه لشکرك آماده » بولوندیغی سویلیدیکی حرکات ملیه‌یی لطفاً تقدیر ایتمش وحتی جریانك باشنده بولونان قرینی ضمناً اعلان بیورمش اولمقله برابر ، حکومت حاضرمزك بیاناتندن بحث ایتمه‌مشلردی : صوکره بیانامهٔ همایون ایسه همان کاملاً بوسئله حقنده‌کی نقطهٔ نظر شاهانه‌سی ملته تبشیر ایتمك اعتبارله عمومك عبرت ومنتی تحریك ایدمجك بر وثیقهٔ تاریخیه‌در اولوبقالمایه‌جقدر .

عثمانی تاریخنده هر قطعهٔ نظردن یکانه بر وثیقه تشکیل ایدمجك اولان بو بیاناتمزك خطوط اساسیه‌سنی شرح وتحلیل ایدمه‌یه بیلیرز :

۱ — پادشاهمز ، آناطولی حرکاتنك تمامیله مشروع اولدیغنی اعلان ایدرك جریان وجودی لطفاً تشویق ایتمکده وحتی اشتراك همایونلریله تقویه بیورمقده‌درلر ؟

۲ — فرید پاشا قابینه‌سنك تعقیب ایتمکده اولدیغی سیاست داخلیه‌یی شدتلی براساس مهیانه تقبیح ایدرك نافع سیاستمزه مغایر تلقی ایتمکده‌درلر ؟

۳ — بونکله برابر ، شیمدی‌یه قدر اجنبی قرای اشغالیه‌سنه استناداً پایدار اولابیلمش اولان هیئت وکلاسه سوك بر اخطار اولمق اوزره « قانونه رعایت وملتك حقوقی صیانت » لزومنی فرمان بیورمقده‌درلر .

بیانامهٔ همایونك بوخطوط اساسیه‌سنی محتوی جمله‌لرك ملتمزه حرفیاً تبلیغی ، مقام خلافتپناهی‌یه قارشی بر وظیفهٔ صداقت وعبودیت عدایدرز . اوت ، پادشاهمز حرکات ملیه‌نك اسباب مشروعه‌دن متولد ونتیجه مشروع اولدیغنی اعلان بیورمشلردر ؛ بونکله بیانامهٔ همایونلرینك ایکنجی عمومنده : آناطولی احوال وحرکاتی ، ازمیر اشغالیله آلی تعقیب ایدن قاچ شیمه‌نك وآناطولی ولایات شرقیه‌سی مقدراتی حقنده شاعه ایدیلن روایاتك افکار اهالیده حاصل ایدیکی تأثیرات وبیهمی اولوب وقوعات وشایعات مذکوره‌دن باخلقه اقرار قلنمزك برابر قلبمزده حصوله کلن تأثرات بك عمیق وحقیقی اولوب وملتك صیانتی امرنده صرف ماحصل غیرت ایتمك ایچون بك طبیعیدر ؛ بیوریورلر .

پادشاهمز افندیمز حضرتلری آناطولی حرکاتنك بوصورتله عرف اسباب مایه‌دن متولد اولدیغی وبو اسبابك تأثیریله شرب وحیم شاهانه‌لرینك‌ده فوق العاده متأثر بولوندیغی سویلوکن ، رفقك صدر اعظم فرید پاشا تان غزته‌سی مخابرینه بازر اکلاتیور : فی الحقیقه صوك بوسته ایله کلن پش ایلول تاریخلی استانبول غزته‌لرنده مندرج بیاناتی انتاسنده ، صدر لاحق آناطولی حرکاتی حقنده اراد ایدیلن برسؤاله جواباً « بو حرکت ، تمامیله بر اتحادچی قیامیدر » دیور ؛ بوصورتله ملتك الك مقدس حسیاتی اجنبیلره قارشی کیرلی کوستریلمك ایستندیکی کبی ، پادشاهی‌ده تکذیب ایتمکدن اوتانمایور !

بوقاریده عیناً قیدایتمش اولدیغمز فقره همایونه دقت ایدیلمجك اولورسه ، قلب همایونك ملته برابر متأثر اولماسنی موجب اولان اسباب آراسنده « آناطولی ولایات شرقیه‌سی حقندمکی روایتلرك » ده موجود اولدیغی کورلیور ؛ چونکه ذات شاهانه بوولایتلرده بر ارمنستان تشکیله بك حقلی اولارق کال شدتله مخالفدرلر ؛ حالبوکه فرید پاشانك بر آز اول بحث ایتدیکمز بیاناتنه ، قولاق اولورسه ، هیئت وکلانك بالعکس بو ایشه بر ارمنستان تشکیلنه تمامیله طرفدار اولدیغی آکلاتیلیور : فی الحقیقه « ارمنستان حکومتنه لزومی تقدرنده هانکی اراضیدن ؟ ایدیه‌جکمیز ؟ » سؤالنه قارشی ، صدر اعظم پاشا :

— بوخصوصده کی فکرلرینی پاریس قونفرانسنه بیلدیرمشلاردر ، بونی هر ممالکنك معلوماتی‌ده نشر ایتمشدی . فکرلرینی ده نائبلر ! دیور ! . . . حقیقةً فرید پاشا ایله همالرینك بو مسئله حقنده‌کی فکرلرینك : « ولایات شرقیه‌ده واسع بر ارمنی مختاریتی » تشکیل ایتمك شکلنده اولدیغی بوتون جهان مطبوعاتی نشر ایتمشدی ! — نی صدر اعظم پاشانك صلح قونفرانسنه کوندردیکی نوطه‌لرك برنده ، موجود اولدیغی کبی ، بینه عینی پاشانك ازمیر فلان کتی اوزرینه حدود همایونده عقد ایدیلان شورای سلطنتده‌کی بیانات جرأتیناهیانه‌سیله ولایات سنه‌نك ارمنستان اولمق اوزره ترکی ازوندن دم ووردولیوردی ! حکومت حاضرمزك پادشاه ایله ملته قارشی نه قدر معارض بر وضعیت طاقیدیغنی ومطالب ملیه ایله آمال همایونك ناصل آیقلر آلتنه آلندیغنی بوبك کوچوك اولمایان مثللك بیوك بر بلاغت طبیعیه ایله اثبات ایدیور ظن ایدیرز !

بیانامهٔ همایون خطوط اساسیه‌سندن ، حکومت حاضره‌جه تعقیب ایدیلان سیاست داخلیه‌نك طرف شاهانه‌دن تقبیحی نکلدنه اولدیغی سویله‌شدلر . .

فی الحقیقه بوکا عائد اولان فقره همایونده عیناً وحرفیاً شو مرکزده‌در : « افراد امت بینده تفرقه وشقاق‌دوذی اولاحق هردرلو بنات ، دولتزك منافع اساسیه‌سیله قابل تألیف دکلدر ! » مجیا پادشاهمزدن بو صورتله محرر بر بیانامهٔ همایون تلقی ایدن فرید پاشا قابینه‌سی ، خیریت والاسنی کورد ایلدوك آراسنده ، برمقاله احداث ، بو صورتله سیواس شهری باصره‌سنده ارق آمال همایونه تمامیله موافق ومقصد ملی اوغورنده جانبشان افراد ملتك تشکیله ، مأموراتمکدن چکینمه‌مش رهیئت حکومت دکلدی ؟ بویله بر هیئت ، آنجق ایدنته اولمق بر اخطار همایون ایله تقبیح ایدیلمه‌یه بیلیردی ؛ بو صورتله بوکون عادتا برتکدر برعلی‌یه معروض اولان فرید پاشا قابینه‌سنك شمدی‌یه قدر اعتماد همایونه دکل ، بالعکس بالتخلی اشغال ایدن اجنبی قوتلرینه استناداً پایدار اولا بیلدیکی بیانامهٔ همایونیله ملته ایما ایدن خلافتپناه اقدیمز ، حکومت حاضره‌یه قارشی صوك بر اخطار اولارق‌ده : « احکام قوانینه حرفاً رعایت صنوف تبعه‌مزك محفوظیت حقوق اخص آمالز اولوب هیئت حکومتك‌ده بو بابده آمال همایونمزی شهر حالك بکری اکبهر کونی کیجه‌ده ایدیلیکی حالده حکومت مارتدن ذات شاهانه تبلیغه امتثالی کبی مخالفت ایدیلن هرنه استرحامکارانه صورتده .

خاکپاك معالی احتوای جناب خلافتپناهی‌یه

شوکتپناه افندیم !

قوقلر کزی خاکپای همایونلرینه تکرار عرض حال وحاجت ایتمه‌نك سبب ؛ هیئت حاضرهٔ وکلانك کتم حقیقتله ذات شاهانه‌لرینه عرض واعلام ایتدیکی وجهله بر امل نامشروع دکل ، ملتك مطالب محقه‌سیدر . مکرر استرحاماتمزك قابینه‌نك دست خیانتیله سدهٔ سنیه‌لرینه عرضنه مخالفت ایدلمسی ، مملکتك وتبعهٔ صادقه‌همزك مقدراتنه تلاق ، نایدر حساب قید وتشکیل ایدیور . بوکره فرید پاشانك مزبور مطالعاتیله ولایاته تبلیغ ایدیلن بیانامهٔ همایونلری محتویاتندن دخی بك بارز آکلاشیلیور که ملتك آمال ومقاصد مشروعه‌سی وقابینه‌نك ارتکاب ایدیور فعلاً ووقائعی ایله ثابت حرکات خائنانه‌لری ذات اقدس همایونلرندن مکتوم طوتلمشدر . فرید پاشانك ذات شوکتسمات شهریاریه‌نه مخالف حقیقة مروضانه بوقنی صورتله ملت وومنه قارشی ارتکاب ایلمکده اولدیغی اهانتی اضعیفدن بیکه‌سی‌ده کمال تأثرله کوروبلمکده‌در .

تاریخك هیچ بر صحیفهٔ حادثه مقدسی اولامیه‌جق بر خیانتله اهالی‌یی یکدیکری علیهنه اغوا وملتی احترامات اجنبیه‌یه فدا ایدن بوقابینه‌نك آرزی ملی خلافتده اولاوق وفقده قالمسی‌یك بیوك فلاکتلر جلب واحضار ایتمکده‌در . بوتون جهان ملك همایونلرنده سکون وآسایشك مترقی ایکن ولایتلره چکیلان تلغرافلره برطرفدن عشایر مطیعه‌یی افراد اهالی اوزرینه تشویق ایله برابر ممالك شاهانه کزك هرج ومرجی ایچنده وحتاج معاونت اولدیغنی رسماً بیان ایدرك مداخلهٔ اجنبیه‌یی دعوت ایلهین دیکر جهتدن ولایات شرقیه‌ده واسع برار نستان تشکیله وطوروس سلسله‌سنك جنوبنده کائن برلری ترکه آماده بولوندیغی اعاده ایله داخلی وخارجی دشمنلرمزك امانی تروج وتطبیق ایلدمك ایچنه‌ین بر قابینه‌نك رفع اقدارده قالمسی ذات وملك همایونلریکزك دشمنلرندن باشقه هیچ کیمسه آرزو ایتمز .

پاریس صلح قونفرانسنك مبعوثلرمزك انتخابندن ومجلسك انعقادندن اول تورکیا حقنده اتخاذ قرار پایتلامسی محتملدر .

ملتك امنیه‌سنه دائر اولدیغی دول متحالفه‌یه معلوم بولنان فرید پاشا قابینه‌سنك بوصورتله رأس اداره‌ده قالمسی مرخصلرمزك قونفرانسه دعوت وقبول ایدلمه‌سی ، قبولی حالنده‌ده اوچه اولدیغی کبی بو دفعه‌ده طرد واعاده ایله علیهزده‌کی حکمك تبلیغیله اکثیاولمقسی استلزام ایدیجکدرکه بوك نتیجه‌سی اوقدر ظهوری طبیعی اولان فلاکتك ای بوسیتون دوچا یأس ایدیجکی ذات شاهانه‌لری بك ایی تقدیر بیوریورلر . بناءً علیه ملتکی صیانتاً فرید پاشا قابینه‌سنك همان اعتماد عمومی‌یه ظهور ذواتدن مرکب قابینه‌نك تشکیله مساعدهٔ شاهانه‌لریکی بوتون ملت نامنه نیاز واسترحام ایدرز . اولیابده وقوعهٔ احوالده امر وفرمان حضرت تاجدار اعظمیدر .

آنا ولوس وروم ایلی مدافعهٔ حقوق جمعیتی
هیئت تمثیلیه‌سی

Ek-10

اوندریلیجاك اوراق مدیر مسئولی
کوندریلمیدر . درج ایدیلمه‌یان اوراق
اعاده ایدلر .

ارادهٔ ملیه

صاحب امتیازی و مدیر مسئولی صلاح الدین
ادرسی : سیواس — ارادهٔ ملیه

سنه‌لکی اوچیوز غروشدر .
الی آیلغی یوز آلتمش غروشدر .

هفته‌ده ایکی دفعه نشر اولنور

مطالب وآمال ملیه‌نك مدافعیدر .

نسخه‌سی ۳ غروشدر

برنجی سنه — پازار ایرتسی ۲۹ ربیع الاول ۱۳۳۸ و ۲۲ کانون اول سنه ۱۳۳۵ — نومرو : ۱۷

هیئت تمثیلیه شهرمزدن کیدرکن

آناطولی ودوم ایلی مدافعهٔ حقوق جمعیتی هیئت تمثیلیه‌سی ایکی کون اول شهرمزی ترك ایتدیلر سیواس تاریخی علوی وملی خاطراتله یاشر. بلایان شو برقاچ آیلق وقایعی یاد وتخطر ایدرکن واو وقایع ایچه مخالف اسلامیه و اهلیت عثمانیه‌نك بقا وتمامیتیله وطنك حال واستقبالیله ملتك حیات وا نقلابلیه علاقه‌دار اولان مزدد، مضطرب، فقط شائلی و پر شرف محبقلری اوزرنده براز توقف ایتمك، کچن او دوره‌لرك ملتك سلامت وسعادتیله درجهٔ علاقه‌سنی تدقیق ایچه‌ملك الدن کلز.

حرب عمومی معلوم اولان نتایج الیمه ایله علیهنده نتیجه ایچرکن؛ خدائی حکومتی برد سورتله اشغال ایدن وبرد ا تحاله ایله متعدد فرید پاشا قابینه‌سی شکلنده زمام حکومتی تدویر ایدن قابینه‌لر زمانده جمله‌جه معلوم اولان اراده‌سزلك، فکرسزلك یوزندن وطن ضعف‌حالاته ملك خلاً که سورولوکه نیوردی؛ دشمنلرمز بلا حق وسبب پایتخته‌زه کیرمش، وطنزك هرکوشه‌سنه استیلا اطلریله کوکرین غدار دشمنلر مزك خوین مجاری اوزاتمه باشلامش ایدی.

خارجی دشمنلرمز شو صورتله حالت طهارلرمزی کسدك، بزی اولدرمك عمومیه‌یله مشغول ایکن حکومتمزده اجرا آت عمومیه‌یله اونلرك ایشنی تسهیل ایدیور، تهلکه‌یی کورن، کوردیك استعدادیی کوستون فکرلری بردر بر قیرمق، مانی اوبوشدرمق وآووتمق ایسته‌یوردی.

فرید پاشا وبارانی پارس صلح قونفرانسندن منهزماً عودت ایدرکن، اونك باکلش وجاهلانه سیاستی آرتق افلاس ایتمش ایدی. ملت بتون یوبولسزلقلری کوروب طوروركن اونی صارلدیغی صندالیدن دردلو آییرمه‌یور واو غیر ملی حکومت، ملتك اوزنده اوطوریوردی. ایشته: ارذروم قونفرنسی شکلنده طوفان وبالاخره سیواسده عقد ایتدیکی عمومی قونفرانسه ایله تعدو وتکمل ایدن وبالنتیجه آمال ملیه‌یی توحید، تمثیل ایچك موقعیت ومظهریتی کوستون مدافعهٔ حقوق جمعیتی او خطرناك دقیقه‌لرده ایدیکه ملتك روحندن طوفان آمال واحساس صمیمی وپر شرف بر وقار وتمکین ایله عالم مدنیته ابلاغ ایلدی. عثمانی دوستك، تورك ومسلمان قانك سوتنك، قورومق، اونك بیاحدین عزم وایمانی، فرید پاشا قابینه‌سنك مشروع بر حکومته ترك موقع ایچمسنی تأیین ایتدی، وامامیه‌ده وقوع بولان تماس نتیجه‌سنده حکومت ایله مات آره‌سنده تحدث ایدن اختلاف بر طرف اولدی. داخلاً بو سنه‌لرله اوفرانسه‌لر حکومتمزك وضعیت خارجیه‌سنده استحاله‌لره معروض اولوردی، یاواش یاواش احوال انکشاف ایدیور، حقمزده ویریلجك قرارلرك تعدیلی، تأخیری اوفرانسه باشلادیغی حس اولونیوردی.

آوروپاده تورکلرك هنوز اولمه‌یکی وأولمادیغندن اونلاریی اکلاتیلیور وحرکات ملیه دشمن مطبوعاتنده بیله مظهر تقدیر اولیوردی.

ایشته شو صورتله مجاهدهٔ ملیه‌یه باشلایان ملی قونفرانس هیئت تمثیلیه‌سی وظیفهٔ وطنیه‌سنی ایفا ایچون سیواس محیطنی انتخاب ایتدی. وملکتمزك آغوش حرمت وصمیمیتنده عمومی قونفرانسلری عقد ایتدکدن ودورت آی قدر چالیشدقدن صکره تبدیل مکان ایتدی. ملی ومشروع بر انقلاب ایله تاریخ عثمانیده رصحیفهٔ نوین شرف آچان جریان ملی شو صورتله ایلك یعنی سیواس صاحبدی وایلك موفقیتنی سیواسده قازاندی.

سیواسده پارلایان اوار ملیه یواش یواش وطنك هرکوشه‌سی تنویر ایتمکه باشلادی. هرطرفده ملی مفکوره اویاندی. بوکون سیواس مرکزی تاریخ انقلاب عثمانیده یك مهم بر موقع طوتمش وسیواس اسمی حقیقته یك علوی خاطراتله ملتك روحنده بر بولشدر.

جریان ملی مملکتمزده اویله وقوت وبرتمکین رفیض ایله انکشاف ایتمشدرکه بونی تاریخ عثمانیده مکرراً قید ایدیلن انقلاباتك هیچ بریسیله مقایسه ایتمك طوغری دکلدر. ۱۰ تموز بر عید ملی ایسه ٤ اغستوس : ۳۳۵ دها بیوك ودها شرفلی خاطراتله طولو بر عید اکمل واسلامیدر. بو مقایسه‌یی ایکنجی برمبحثه ترك ایدیروز.

جریان ملیتك صورت انکشافی غایت صبق بر صورتده واقع اولمشدر. سوء اداره‌دن، اویوشقاقدن اوصانمش اولان افکار عمومیه دوشوندیکی طوغری یولی ملی قونفرانسك تعقیب ایتدیکی مسلك ملیده بولدی. دوغری وفکریته موافق بولدیغی بو یوله بوسلك حقیقی‌یه بتون دوحرله صارلدی. مصطفی کمال پاشا ودرفقاسی کمال حرمت ومحبتله دراغوش ایتدی. اونك یوکسك مفکوره‌سی ملتك روحنده، ملتك روح صمیمیسی اونك علوی مفکوره‌سنه قاریشدی. آچیلان مجاهده، زمینی حقیقهً ملتك فرداً فرداً دوشوندیکی بر یول ایدی. فردی مفکوره‌لر غیر ارادی بر صورتله دالغالانیرکن یکدیکرندن صاتلانمالر دوشونجه‌یه، متردد ومضطرب تزرکن کوردیکمز همان بر سس چالاندی. او زمان هرکس مفکورنك اصابتی حس ایتدی. وبو صورتله وحدت ملیه جریانلری بارز بر صورتده بول المه باشلادی.

بوندن آکلاشیلیورکه جریان ملی، ملتك وجداندن دوغندن دوغمشدر. اونی انتظار عمومیه‌یه باشقه بر شکلده کوستریلمك ایسته‌ینلر شبهه یوقدرکه ملتك روحندن خبردار اولامیان غافل وجاهلاردر. . . مصطفی کمال پاشا قونفرانسه کرسیسنده کور سیله مسلك حقیقی‌یی تشریح ایدرکن خلق کندی حسیاتنك کندی وجدانتك اوقوندیغی حس ایدیور، وبلا تردد، اونکله هم روح اولدیغی آکلاپیوردی.

ایشته بو صورتله افکار عمومیه ملیه تمرکز وتکاثف ایتدی. ملتدروح ملیسنی طانیتدیران بو یول حقیقهً ملتك رهابنه خدمت ایتمشدیر، ایدهجکدیر؛ بونی زمان اثبات ایدهجك وتاریخ بشریت قید ایلیه‌جکدر. شبهه‌سز بارز برنی وارسه اوده دلائل ووثائقیه مشهود اولان احسوالدکی تبدلدرکه بونی جمله‌مز کوریوروز حس ایدیوروز.

سوزمزه ختام ویررکن؛ دورت آیلق حیات مساعیدن صوکره بزدن آیرلان محترم هیئت تمثیلیه سیواس تاریخی یالدیزلایان وحدت ملیه جریانتك سوکیلی قهرمانلرینه صمیم روحمزده سلاملر انحاف ایدر، مملکتمزك کنیش وشاشه‌سز سینه‌سنده کندیلری چون دائمی بر سریر صمیمیت موجود اولدیغنی سویلر وبیکی محیطلرنده کندیلرینه موفقیتلرنی ایلرز.

استانبول : باب عالی — ۱۲ — ۱۵ — ۲۰

سیواسده اناطولی ودوم ایلی مدافعهٔ حقوق جمعیتی هیئت تمثیلیه‌سنه

لیلهٔ جلیلهٔ ولادت رسالت پناهدن طولایی عرض شریکات وتعظیمای حاوی اولدرق حاکمای همایون شاهانه‌یه کشیده اولنان تلغرافنامه‌لری مناظر عالی بیوریلدیغی بیریکات وتعظیات معروضه نزد جلیل حلاتپاعیده مستلزم محظوظیت اولدیغی بیان وتبلیغ اولنور . صدر اعظم

علی رضا

دونله بوکونك مقایسه‌سی !

بو یوك بر امید عدالت وحقانیته ویکی دنیا رئیس متفکرینك پرمنسیپلرینه استناداله [آنا نمون] زرهلیسنده امضا ایتمك مجبوریتنده قالدیغمز تاریخك ؛ سنهٔ دوریه‌سی کیریلی چوق بر زمان اولمادی.

هرملت ، هرحکومت بو اوچ یوز سکسان کونی بوته کیچیرمش ، چالیشمش ، چابالامش ، حالی بر فعالیته ، باش دوندریجی بر سرعتله ایستدیکی کبی حاضرلانمش ، لمیر تصبیح ایسه : : اونی آلهمش آلهکی آمش اولدیغی حالده بز ؛ مع‌التأسف سویلیورم زوالی بز بو ایام شك وشبه‌دن انتهاز چاره‌لرینی قطعیاً دوشونه‌مدك دونونك بیله ایسته‌مدك ؛ آلجزه کچن هرفرصتی تیله‌مکه ، کویادنیانك الك مسعود ومرفه ملتلری کبی هرشئیه سیرچی قالقله شخصیات وشئمیاته بر جریان تام ویردك . اوچ بر جریان تامکه : اونك سرمستیله ، اونك سرخوشلغیله آلك بنام محرلرمزی الك مقتدر ادیملرمز ، الك یوکسك رجالمز بررلرینك آیاغنه صابون قالی قویمقدن ، کیرلی چاماشیرلرینی میدانه سرمکدن حیا ایتمدیلر ! صوچلی ، صوچسز برچوق دیمه‌دشمز ، بکر آغا بلو کنه سوق ایدیلمرکن ؛ معکس افکارمزه اوفق مزیتی طاشیاجی لازمکان غزته‌لرمز لحنه یارلقرینه ، محررلرمز قارپوز قابوقلریمزی تشبیه اولنلادی ؟

وحدتمزك بویله مجهول وقورقونچ بر ظلمتك کرداب ضلالتنه سورو کانوب کیتمکده اولدیغی کوره‌نلر ایسه ؛ فعالیتلرینه برکریمی تام ویردیلر ، بیچاره وطنی هر طرفدن استیلایه باشلادیلر ، آثار وآبدات دینیه وملیه‌یه عصرلرد دنبری بر تورك ومسلمان مملکتی اولدیغی اثبات ایدمن ، اذیتکی مهم وعظیم بر کشورمز ؛ سلی اوکندن کوتولك وتهان بر مغربی هوس وحرصیله استلاسی ایلدی ، بیکلرجه وبندانش وملتداشمزك ، معصوم‌وبی کناه‌مأمور وعسکرلرمزك قانمی کیریلدی ، نار اولمادی ؟

هرطرفدن دوچار تعریض اولان زوالی ملتمز ایسه بتون یولره بر صیر متوکلانه ایله تحمل ایدیور ، حقك یولك ، دعواسنك صریح اولدیغی بیلدیکی حالده : بالکز پایتخته‌دکی اولولرینك شو چیرلین ومستکره وضعیتلرینه مرصاد تأثردن نومیدانه باقیوردی .

İrade-i Milliye, 22 Kanun-u Evvel 1335 (22 Aralık 1919), Birinci Sene, Numara 17, Pazartesi, s. 1.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Savaş yaralanmalarında extremite koruyucu cerrahiler

Ahmet Çağdaş Biçen[45]

Özet

Ekstremite yaralanmaları savaş yaralanmalarının çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu yaralanmalarda, yalnız kırıklar görülmemekte; aynı zamanda, damar, sinir, tendon gibi yumuşak doku yaralanmaları da gelişmektedir. Ateşli silahların yol açtığı yüksek enerjili yaralanmalarda cilt defektleri de görülmektedir Kemik stabilizasyonu kadar yumuşak doku yaralanmalarının rekonstrüksiyonu da önemlidir. Biz bu çalışmada Libya İç Savaşı esnasında yaralanmış, definitif ve rekonstrüktif prosedürleri hastanemizde ekstremite koruyucu cerrahi prensibiyle uygulanmış, hastaları incelemek istedik Çalışmaya 13 hasta dahil edildi. Hastalar, Libya İç Savaşı esnasında yaralanan, Aralık.2019 ve Ağustos.2020 arasında hastanemizde yatarak tedavi edilmiş hastalar arasından seçildi. Hastaların yaşı, yaralanma mekanizması, yaralanma lokalizasyonları, Yaralanma Şiddet Skoru, yatış süreleri ve uygulanan operasyonlar değerlendirildi. Çalışmamıza tamamı erkek 13 hasta dahil edildi. Hastaların yaş ortalaması 31'di. Hastaların tamamında ekstremite yaralanması mevcuttu, hepsi ilk operasyonlarını Libya'da geçirmişti. Yaralanmalar; 10 hastada alt ekstremitede, 1 hastada üst ekstremitede ve 2 hastada hem alt hem üst ekstremitedeydi. Kırıklar; 4 hastada femur, 8 hastada tibia, 2 hastada metakarp, 2 hastada metatars, 1 hastada patella, 1 hastada önkol kırığı olarak tespit edilmişti. 3 hastada sinir yaralanması, 2 hastada arter yaralanması, 2 hastada tendon yaralanması, 8 hastada cilt defekti mevcuttu. Kemik fiksasyonlarına ek olarak, 2 hastaya damar tamiri, 3 hastaya cilt grefti, 5 hastaya flep, 1 hastaya tendon tamiri, 1 hastaya tendon transferi, 1 hastaya nöroliz uygulandı. Hastaların ortalama yatış süreleri bizim hastanemizde 33 gündü, geçirdikleri ortalama operasyon sayıları 4'tü. Tedavi sonunda hiçbir hasta ampute edilmedi. Savaşlarda ekstremiteleri tehdit eden yaralanmalar sık görülmektedir. Tekrarlayan operasyonlar ve hastanede uzun yatış sürelerine rağmen yine de rekonstrüktif işlemlerle ekstremitenin korunmasına çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ekstremite yaralanması, Libya iç savaşı, rekonstrüksiyon, savaş yaralanması

[45] Dr., cagdasbicen@hotmail.com, İzmir Ekonomi Üniversitesi Medicalpark Hastanesi Ortopedi ve Travmatoloji Bölümü.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Limb Salvage Surgeries İn War İnjuries

Abstract

Extremity injuries form majority of war injuries. Not only fractures are seen in these injuries; at the same time, soft tissue injuries in arteries, nerves, and tendons develop. Skin defects are seen mostly in high-energy injuries caused by firearms. Reconstruction of soft tissue injuries is as important as bone stabilization. In this study, we examined patients who were injured during the Libyan civil war and underwent definitive and reconstructive procedures in our hospital with the limb salvage principles. Thirteen patients were included in the study. The patients were injured of the Libyan civil war and treated in our hospital inpatient between December 2019 and August 2020. Patients' age, injury mechanism, localization, Injury Severity Score, operations and length of stay were evaluated. Thirteen male patients were included to study. Average age of the patients was 31. All patients had extremity injuries and had their first operations in Libya. Injuries were located; in 10 patients in lower extremities, in 1 in upper extremity and in 2 in both lower and upper extremities. In 4 patients femur, in 8 tibia, in 2 metacarpal, in 2 metatarsal, in 1 patella and in 1 forearm fracture was present. Three patients suffered from nerve, 2 from arterial, 2 from tendon injury and 8 from skin defects. In addition to bone fixations, 2 patients underwent arterial repair, 3 skin grafts, 5 flap, 1 tendon repair, 1 tendon transfer and 1 patient underwent neurolysis. The average length of stay of the patients was 33 days in our hospital and the average number of operations was 4. At the end of the treatment, none of the patients was amputated. Injuries that threaten extremities are common in wars. Despite consecutive operations and long hospitalization periods, protecting extremity with reconstructive procedures should be tried.

Keywords: Extremity injury, Libyan civil war, reconstruction, war injury

Giriş

Günümüzde birçok yerde savaşlar sürmektedir. Bu savaşlarda birçok insan yaralanmakta ve ölmektedir. Yaralanmaların şiddeti son yıllardaki savaşlarda artış göstermektedir. Cerrahi tedaviler ve yara bakım sistemlerindeki gelişmeler yaralanmaların tedavisinde başarı oranını artırmıştır. Bu gelişmelere rağmen yaralanmalar ağrı olmakta ve birçok yaralı kalıcı sakatlıklar görülmektedir (Garfield ve ark. 1991). Savaş yaralanmaların çoğunluğunu ekstremite yaralanmaları oluşturmaktadır (Owens ve ark. 2008; Stewart ve ark. 2019). 2. Dünya Savaşı'nda ağır yaralı ekstremitelere sıklıkla amputasyon uygulanmıştır. İlerleyen yıllarda mikrocerrahi prensiplerdeki gelişmelerle birlikte Kore ve Vietnam Savaşlarında olgularda arteriyel tamir denenmiş, günümüze kıyasla amputasyon oranları fazla olsa da, ekstremite koruyucu cerrahilerde geçmişe kıyasla belirgin başarı elde edilmiştir (Hughes 1958, Rich ve ark. 1970).

Ekstremite yaralanmalarında yalnız kemik patolojiler görülmemekte aynı zamanda, damar, sinir, tendon, bağ hasarı meydana gelmektedir (Johnson 2020). Ekstremite yaralanmalarında kemik fiksasyonu kadar, yumuşak doku yaralanmalarının onarımı da önemlidir. Ateşli silah yaralanması ve patlayıcı maddelerle meydana gelen yüksek enerjili yaralanmalarda belirgin oranda cilt defektleri de görülmektedir. Cilt defektlerinin örtülmesi enfeksiyonların

önlenmesi ve sınırlandırılmasında hayati öneme sahiptir. Yapılan kemik fiksasyonu ve damar sinir onarımları ne kadar stabil olursa olsun, cilt örtümünün yeterli sağlanamadığı olgularda enfeksiyon kontrol edilememekte, osteomyelite eğilim artmakta ve tedaviler tüm çabalara rağmen amputasyonla sonlanabilmektedir (Francel ve ark. 1992).

Ekstremite koruyucu cerrahilerde en önemli aşamalardan biri erken revaskülarizasyondur. Ekstremite iskemi süresindeki uzamalar, savaş yaralanması gibi yumuşak doku bütünlüğünün fazla etkilendiği durumlarda ekstremite kaybı riskini çok artırmaktadır (Vuoncino ve ark. 2020). İskemi süresinin sınırlı tutulabildiği olgularda, tedavinin başarısını belirleyici unsur, dolaşımın devamlılığı ve enfeksiyondur. Tekrarlayan debritmanlar, yeterli ve uygun antibiyoterapi enfeksiyon kontrolünde çok önemlidir(Geiger ve ark. 2008). Savaş yaralanmaları sonrası osteomyelit oranları çalışmalarda belirgin olarak yüksek bildirilmiştir. Osteomyelitin önlenmesi için eksternal fiksatörlerin kullanımı ve tekrarlayan debritmanlar sonrası mümkün olan en erken dönemde cilt örtümünün sağlanması önerilmektedir. Ekstremite koruyucu cerrahi prensibi, enfeksiyon eradike edildikten sonra, kırıkların internal fiksasyonla definitif tedavisi ve takiplerde tendon transferleri, skar revizyonları, kontraktür gevşetme gibi ek rekonstrüktif işlemleri içermektedir. Ekstremite koruyucu tedavilerin tamamlanması, hastaların mobilizasyonunun yaralanma öncesi seviyeye ulaşması ya da bu seviyeye yaklaşması uzun zaman gerektirmektedir. Bu tedavilerde hastanede uzun yatış süreleri ve tekrarlayan cerrahiler gerekmektedir. Ancak amputasyonla kıyaslandığında, tüm bu zorluklara rağmen uzun dönemde ekstremitenin korunması yaralıların psikolojisini belirgin olumlu etkilemektedir (Kaltenborn ve ark. 2020).

Libya'da 2011'de iç savaş çıkmıştır ve bu savaş devam etmektedir. Bu savaşta binlerce insan yaralanmış ve hayatını kaybetmiştir. İç savaş süresince Libya'da, komşu ülkelerde ve Türkiye'nin de dahil olduğu birçok uzak ülkede bu savaşta yaralanan hastalar tedavi edilmiştir. Ekstremite yaralanmalarının ilk müdahaleleri Libya'da yapılmakta ancak tedavi devamında yaralılar başka ülkelere transfer edilebilmektedir. Biz hastanemizde Libya iç savaşı sürecinde birçok ekstremite yaralanmasını tedavi ettik. Ekstremite koruyucu cerrahi prensibiyle, ilk müdahaleleri Libya'da yapılmış hastaların definitif ve rekonstrüktif prosedürlerini hastanemizde uyguladık. Biz çalışmamızda bu savaşta yaralanmış hastalardan, ortopedi ve plastik cerrahi klinikleri tarafından opere edilmiş hastaların tedavilerinde edindiğimiz tecrübeleri paylaşmak istedik.

Materyal ve Metod

Biz çalışmamızda Aralık.2019 ile Ağustos.2020 arasında Libya iç savaşında gelişen extremite yaralanması nedeniyle hastanemizde ortopedi ve plastik cerrahi kliniklerince tedavi ve takip edilmiş hastaları, retrospektif olarak inceledik. Hastalar hakkındaki bilgiler hasta dosyaları ve hastane otomasyon sisteminden elde edildi. Hastaların; yaş, cinsiyet, yaralanma sebebi, yaralanma bölgesi, kırıklar, eşlik eden yumuşak doku yaralanmaları, yapılan operasyonlar ve hastanede kalış süresi değerlendirildi. Ekstremite açık yaralanması olan, cerrahi girişim geçirmiş hastalardan ağır ekstremite yaralanması olan ve ekstremite koruyucu cerrahi prensiple tedavi ve takibi yapılmış 13 hasta çalışmaya dâhil edildi. Tıbbi kayıtlarında eksiklik olan ve 18 yaş altı

hastalar çalışma dışı bırakıldı. Hastaların tamamı daha önce Libya'da opere edilmişti. İlk müdahalesi tarafımızca yapılmış hiçbir hasta yoktu.

Sonuç

Yaş ortalaması 31 olan tamamı erkek, 13 hasta çalışmaya dahil edildi. Tüm hastalarda ekstremite yaralanması mevcuttu. Hastaların tamamı daha önce Libya'da opere edilmişti. 10 hastada yaralanma alt ekstremitede, 1 hastada üst ekstremitede ve 2 hastada hem alt hem üst ekstremitedeydi. 4 hastada femur, 8 hastada tibia, 2 hastada metakarp, 2 hastada metatars, 1 hastada patella, 1 hastada önkol fraktürü mevcuttu (Şekil 1). 3 hastada sinir yaralanması, 2 hastada arter yaralanması, 2 hastada tendon yaralanması, 8 hastada cilt defekti mevcuttu. Kemik tespitlere ek olarak, 2 hastaya damar tamiri, 3 hastaya cilt grefti, 5 hastaya flep, 1 hastaya tendon tamiri, 1 hastaya tendon transferi, 1 hastaya nöroliz uygulandı. Hastaların ortalama operasyon sayıları 4'tü, ortalama yatış süreleri bizim hastanemizde 33'tü.

Şekil 1. Bomba yaralanması sonrası açık tibia fibula fraktürü gelişen 22 yaşında hastanın tedavi sürecine ait görüntüler.

Tartışma

Savaş yaralanmaları; ateşli silah ve patlayıcıların artmış tahrip edici etkisiyle, şiddeti yüksek yaralanmalardır. Hastalarda yumuşak dokularda ve kemiklerde ağır yaralanmalar görülür (Karami ve ark. 2019). Ekstremiteleri tehdit eden yaralanmalar bu grupta, toplumdaki normal yaralanmalara göre daha fazla görülmektedir. Amputasyon 20. yüzyılın başlarında savaşlarda meydana gelen ağır ekstremite yaralanmalarında tercih edilen tedaviyken; günümüzde ekstremiteyi korumak esas prensiptir (Debakey ve ark 1946). Ekstremite koruyucu cerrahilerin başarı oranları oldukça yüksektir. Literatürde vasküler yaralanmanın eşlik ettiği durumlarda bile %80'lere varan başarı oranları açıklayan çalışmalar mevcuttur (Bosse ve ark. 2002; Casey ve ark. 2015). Ancak amputasyon, ekstremite kurtarılamayacak kadar ağır yaralanmışsa ya da yaralanma vital bulguları tehdit etmekteyse kaçınılmaz olmaktadır.

Ekstremite koruyucu cerrahilerde erken revaskülarizasyon çok önemlidir. Ekstremite iskemiden kurtarıldıktan sonra, dolaşımın devamı ve enfeksiyon tedavinin başarısını belirleyen temel unsurlar olmaktadır. Savaş yaralanmaları mekanizmaları sonucu; yalnız kemiği tehdit

etmemekte aynı zamanda yumuşak dokulara da çok zarar vermektedir. Özellikle patlayıcı maddeler sonrası geniş cilt defektleri yara örtüm sorunlarına yol açmakta ve osteomyelit oranlarını artırmaktadır. Ekstremitenin korunması için mümkün olan en kısa sürede cilt örtümü sağlanmalıdır. Açık kırıkların erken örtümünün sağlanmasının komplikasyon oranlarını belirgin azalttığı kanıtlanmıştır (Choudry ve ark. 2008; Byrd ve ark.1985). Enfeksiyonun önlenmesinde ayrıca etkin antibiyoterapi ve tekrarlayan debritmanlar önemli role sahiptir (Geiger ver ark. 2008).

Bizim çalışmamızda hastaların tamamı ilk operasyonlarını Libya'da geçirmişti. Hastaların enfeksiyon kontrolünde, antibiyoterapi ve tekrarlayan debritmanlar uygulandı. Hastaların bazılarında eksternal fiksatör mevcuttu. Hastaların tedavilerinde yara örtümleri sağlandı ve definitif fiksasyonları yapıldı. Ek rekonstrüktif cerrahiler aynı ya da farklı seanslarda tamamlandı. Hastaların hiçbirinde tarafımızca amputasyon uygulanmadı. Bir hastaya kliniğimize transfer edilmeden önce Libya'da ayak parmak amputasyonu uygulanmıştı.

Retrospektif dizayn ve hasta sayısının sınırlı olması çalışmamızın eksik yönlerindendir. Ayrıca hastalar tedavi sonunda ülkelerine geri dönmektedir. Takiplerini yapamadığımız için tedavilerimizin uzun dönem sonuçlarının hakkında fikir sahibi olamamaktayız.

Savaşlarda yaralanmaların şiddeti son yıllarda geçmişe kıyasla daha fazla olmaktadır. Ancak cerrahi ve yara bakım tedavilerindeki gelişmeler sayesinde, ekstremite koruyucu tedavilerde başarı oranları artmıştır. Savaş yaralanmalarında; uzun yatış süreleri ve tekrarlayan operasyonlar olsa da, rekonstrüktif işlemlerle ekstremitenin kurtarılması ve hastaların eski fonksiyonel düzeye ulaştırılması çalışılmalıdır.

Kaynakça

Bosse MJ, Mackenzie EJ, Kellam JF et al (2002) An analysis of outcomes of reconstruction or amputation after legthreatening injuries. N Engl J Med 347(24):1924–1931.

https://doi.org/10.1056/nejmoa012604

Byrd HS, Spicer TE, Cierney G 3rd. Management of open tibial fractures. Plast Reconstr Surg. 1985 Nov;76(5):719-30. doi: 10.1097/00006534-198511000-00011. PMID: 3903801.

Casey K, Sabino J, Jessie E, Martin BD, Valerio I. Flap coverage outcomes following vascular injury and repair: chronicling a decade of severe war-related extremity trauma. Plast Reconstr Surg. 2015 Jan;135(1):301-8. doi: 10.1097/PRS.0000000000000769. PMID: 25285678.

Choudry U, Moran S, Karacor Z. Soft-tissue coverage and outcome of gustilo grade IIIB midshaft tibia fractures: a 15-year experience. Plast Reconstr Surg. 2008 Aug;122(2):479-85. doi: 10.1097/PRS.0b013e31817d60e0. PMID: 18626365.

Debakey ME, Simeone FA. Battle Injuries of the Arteries in World War II : An Analysis of 2,471 Cases. Ann Surg. 1946 Apr;123(4):534-79. PMID: 17858758; PMCID: PMC1803573.

Francel, T. J., Vander Kolk, C. A., Hoopes, J. E., Manson, P.N., and Yaremchuk, M. J. Microvascular soft-tissue transplantation for reconstruction of acute open tibial fractures: Timing of coverage and long-term functional results. Plast. Reconstr. Surg. 89: 478, 1992

Garfield RM, Neugut AI. Epidemiologic analysis of warfare: a historical review. JAMA 1991;266:688. https://doi.org/10.1001/jama.1991.03470050088028

Geiger S, McCormick F, Chou R, Wandel AG. War wounds: lessons learned from Operation Iraqi Freedom. Plast Reconstr Surg. 2008 Jul;122(1):146-53. doi:10.1097/PRS.0b013e3181773d19. PMID: 18594399.

HUGHES CW. Arterial repair during the Korean war. Ann Surg. 1958 Apr;147(4):555-61. PMID: 13521671; PMCID: PMC1450643.

Johnson ON 3rd, Nelson M, Estabrooke I, Sopko N, Swanson EW. Successful Treatment of War Zone Traumatic Lower Extremity Wound With Exposed Tendons Using an Autologous Homologous Skin Construct. Cureus. 2020 May 4;12(5):e7952. doi: 10.7759/cureus.7952. PMID: 32399374; PMCID: PMC7212742.

Kaltenborn A, Krezdorn N, Hoffmann S, Gutcke A, Haastert-Talini K, Vogt PM, Haverich A, Wiegmann B. Ex vivo limb perfusion for traumatic amputation in military medicine. Mil Med Res. 2020 Apr 26;7(1):21. doi: 10.1186/s40779-020-00250-y. PMID: 32334640; PMCID: PMC7183706.

Karami RA, Ghieh FM, Chalhoub RS, Saghieh SS, Lakkis SA, Ibrahim AE. Reconstruction of composite leg defects post-war injury. Int Orthop. 2019 Dec;43(12):2681-2690. doi: 10.1007/s00264-019-04423-w. Epub 2019 Oct 18. PMID: 31628516.

Owens BD, Kragh JF Jr, Wenke JC, Macaitis J, Wade CE, Holcomb JB. Combat wounds in operation Iraqi Freedom and operation Enduring Freedom. J Trauma. 2008 Feb;64(2):295-9. doi: 10.1097/TA.0b013e318163b875. PMID: 18301189.

Stewart L, Shaikh F, Bradley W, Lu D, Blyth DM, Petfield JL, Whitman TJ, Krauss M, Greenberg L, Tribble DR. Combat-Related Extremity Wounds: Injury Factors Predicting Early Onset Infections. Mil Med. 2019 Mar 1;184(Suppl 1):83-91. doi: 10.1093/milmed/usy336. PMID: 30901441; PMCID: PMC6432943.

Rich NM, Baugh JH, Hughes CW. Acute arterial injuries in Vietnam: 1,000 cases. J Trauma. 1970 May;10(5):359-69. doi: 10.1097/00005373-197005000-00001. PMID: 4909463.

Vuoncino M, Soo Hoo AJ, Patel JA, White PW, Rasmussen TE, White JM. Epidemiology of Upper Extremity Vascular Injury in Contemporary Combat. Ann Vasc Surg. 2020 Jan;62:98-103. doi: 10.1016/j.avsg.2019.04.014. Epub 2019 Jul 22. PMID: 31344461.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

TTK M. 1423 Kapsamında Sigortacının Aydınlatma Yükümlülüğünü İhlal Etmesi

Oğuz Yolal[1]

6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu (TTK) m. 1423'de sigortacının aydınlatma yükümlülüğü düzenlenmiştir. Bunun yanında Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından Sigortacılık Kanunu m. 11/3 dayanak gösterilerek Sigorta Sözleşmelerinde Bilgilendirmeye İlişkin Yönetmelik (SSBİY) çıkarılmıştır. TTK m. 1423/1 uyarınca, sigortacı ve acentesi, sigorta sözleşmesinin kurulmasından önce sigorta sözleşmesine ilişkin tüm bilgileri sigorta ettirene yazılı olarak bildirecektir. Sigortacının aydınlatma yükümlülüğünü yerine getirmemesi durumunda sigorta ettiren, sözleşmenin yapılmasına on dört gün içinde itiraz etmemişse, sözleşme poliçede yazılı şartlarla yapılmış olacaktır (TTK m. 1423/2). Görüldüğü üzere aydınlatma yükümlülüğünün yerine getirilmemesi hâlinde sigorta ettirenin itiraz hakkı bulunmaktadır. Söz konusu fıkrada sözleşmenin yapılmasına itiraz edilmesinden bahsedilmiş olup, Türk hukukunda sözleşmenin yapılmasına itiraz kurumunun bulunmadığı dikkate alındığında, itiraz etme ile neyin kastedildiği açık değildir[2]. Ayrıca fıkrada öngörülen on dört günlük itiraz süresinin ne zaman başlayacağı da belirsizdir. TTK m. 1423/2'de sigorta ettirenin itiraz etmemesinin sonucu düzenlenmiştir. Anılan fıkrada sigorta ettirenin süresi içinde itiraz etmesi hâlinde sigorta sözleşmesine uygulanacak yaptırıma ilişkin bir açıklama yer almamaktadır. Ancak SSBİY m. 7'de sigorta ettirenin sözleşmeyi feshedebileceği ve uğramış olduğu zararın tazminini talep edebileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada sigorta sözleşmesine itiraz kavramı, on dört günlük itiraz süresinin başlangıcı ve sigorta ettirenin itiraz etmesi hâlinde uygulanacak olan yaptırım hususları değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sigortacının Aydınlatma Yükümlüğü, İtiraz Hakkı, Aydınlatma Yükümlülüğünün İhlal Edilmesi

I. Genel Olarak

Sigorta sözleşmesi tam iki tarafa borç yükleyen bir sözleşme olduğundan sigorta ettiren ve sigortacının borç ve yükümlülükleri söz konusudur. Sigorta ettirenin beyan yükümlülüğünün karşılığı olarak, sigortacının aydınlatma yükümlülüğü düzenlenmiştir. 6762 sayılı Türk

---

[1] Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Ticaret Hukuku Anabilim Dalı

[2] **Yetiş Şamlı**, Kübra: "Sigortacının Aydınlatma Yükümlülüğünü Düzenleyen TTK m. 1423 Hükmüne İlişkin Bazı Değerlendirmeler", Prof. Dr. Cevdet Yavuz'a Armağan, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, C. 22, S. 3, 2016, s. 2992.

Ticaret Kanunu'nda[3] sigortacının aydınlatma yükümlülüğüne ilişkin bir hükme yer verilmemiştir. Buna ilişkin ilk düzenleme Sigortacılık Kanunu'nda[4] (SK) yer almıştır. SK m. 11/3'e göre, *"Sigorta şirketleri ve sigorta acenteleri tarafından, gerek sözleşmenin kurulması gerekse sözleşmenin devamı sırasında sigorta ettiren, lehdar ve sigortalıya yapılacak bilgilendirmeye ilişkin hususlar yönetmelikle düzenlenir*". Bu fıkraya dayanılarak Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından Sigorta Sözleşmelerinde Bilgilendirmeye İlişkin Yönetmelik[5] (SSBİY) çıkarılmıştır. Bunula ilgili olarak 6102 sayılı Ticaret Kanunu[6] (TTK) m. 1423'te aydınlatma yükümlülüğü düzenlenmiştir. TTK m. 1423 hükmü;

"*(1) Sigortacı ve acentesi, sigorta sözleşmesinin kurulmasından önce, gerekli inceleme süresi de tanınmak şartıyla kurulacak sigorta sözleşmesine ilişkin tüm bilgileri, sigortalının haklarını, sigortalının özel olarak dikkat etmesi gereken hükümleri, gelişmelere bağlı bildirim yükümlülüklerini sigorta ettirene yazılı olarak bildirir. Ayrıca, poliçeden bağımsız olarak sözleşme süresince sigorta ilişkisi bakımından önemli sayılabilecek olayları ve gelişmeleri sigortalıya yazılı olarak açıklar.*

(2) Aydınlatma açıklamasının verilmemesi hâlinde, sigorta ettiren, sözleşmenin yapılmasına ondört gün içinde itiraz etmemişse, sözleşme poliçede yazılı şartlarla yapılmış olur. Aydınlatma açıklamasının verildiğinin ispatı sigortacıya aittir.

(3) Hazine Müsteşarlığı, çeşitli ülkelerin ve özellikle Avrupa Birliğinin düzenlemelerini dikkate alarak, tüketiciyi aydınlatma açıklamasının şeklini ve içeriğini belirler." şeklindedir. TTK m. 1423/1'de sözleşme öncesi ve sözleşme süresinde aydınlatma yükümlülüğü bir arada düzenlenmiştir. Bu çalışma içerisinde sigortacının sözleşme öncesi aydınlatma yükümlülüğünü ihlal etmesi değerlendirilmiştir.

II. Aydınlatma Yükümlülüğünün İhlal Edilmesine İlişkin Kanuni Düzenlemeler

A. 6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu

Aydınlatma yükümlülüğü TTK m. 1423'te düzenlenmiştir. Anılan hüküm gereğince "*Aydınlatma açıklamasının verilmemesi hâlinde, sigorta ettiren sözleşmenin yapılmasına on dört gün içinde itiraz etmemişse, sözleşme poliçede yazılı şartlarla yapılmış olur. Aydınlatma açıklamasının verildiğinin ispatı sigortacıya aittir*". Görüldüğü üzere aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edilmesi nedeniyle sigorta ettirenin on dört günlük itiraz süresi bulunmaktadır. Sigorta ettiren bu süre içerisinde itiraz etmemişse, sigorta sözleşmesi poliçede yazılı şartlarla yapılmış sayılacaktır. TTK m. 1423'ün gerekçesinde ise "*Gerek 6762 sayılı Kanunda gerekse Borçlar Kanununda sigortacının bilgi verme ve karşı tarafı aydınlatma yükümlülüğüne ilişkin özel bir düzenleme yer almamaktadır. Ancak, sözleşmenin*

[3] RG. 09.07.1956, S. 9353.

[4] RG.14.06.2007, S. 26552.

[5] RG. 14.02.2020, S. 31039.

[6] RG. 14.02.2011, S. 27846.

görüşülme safhasında, taraflardan biri diğerinin çıkarlarını korumak için dürüstlük kurallarına göre kendisinden beklenen özeni göstermek zorundadır. Bu noktada madde ile sigortacı açısından doktrin ve yargı kararları da dikkate alınarak sözleşmeden veya dürüstlük kuralından kaynaklanan aydınlatma ve bilgi verme yükümlülüğünün doğacağı kabul edilmiştir. Nitekim benzer düzenlemelere Alman Sigorta Sözleşmesi Kanunu ile Alman Sigorta Murakabe Kanununda da rastlanılmaktadır. Konunun öneminden dolayı aydınlatma açıklamasının verilmemesinin hukuki sonucunun ne olacağı maddenin ikinci fıkrasında ayrıca belirlenirken, üçüncü fıkrada da tüm sigortacılar için yeknesaklık sağlamak üzere bu yükümlülüğün içeriğinin sigortadan sorumlu kurum olan Hazine Müsteşarlığı tarafından tespit edileceği öngörülmüştür." denilmiştir

TTK m. 1452/3 gereğince, TTK m. 1423 sigorta ettiren, sigortalı ve lehtar aleyhine değiştirilemez; değiştirilmesi hâlinde TTK hükümleri uygulanır. Buna göre TTK m. 1423 hükmü nispi emredici olarak düzenlenmiştir.

B. Sigorta Sözleşmelerinde Bilgilendirmeye İlişkin Yönetmelik

6762 sayılı Türk Ticaret Kanunu'nda sigortacının aydınlatma yükümlülüğüne ilişkin herhangi bir hüküm yer almamıştır. Sigortacılık Kanunu m. 11/3 gereğince *"Sigorta şirketleri ve sigorta acenteleri tarafından, gerek sözleşmenin kurulması gerekse sözleşmenin devamı sırasında sigorta ettiren, lehdar ve sigortalıya yapılacak bilgilendirmeye ilişkin hususlar yönetmelikle düzenlenir*". Anılan hükme dayanılarak Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından Sigorta Sözleşmelerinde Bilgilendirmeye İlişkin Yönetmelik (SSBİY) çıkarılmıştır. SSBİY m. 7 gereğince, "*Sigorta sözleşmesinin kurulması ve devamı sırasında; bilgilendirme yükümlülüğü gereği gibi yerine getirilmemiş veya sigortacı hakkında yanıltıcı bilgi verilmiş veya Bilgilendirme Metninde yer alan bilgiler gerçeğe aykırı şekilde düzenlenmiş ve bu hâllerden herhangi biri sigorta ettirenin kararına etkili olmuş ise sigorta ettiren sigorta sözleşmesini feshedebileceği gibi, varsa uğradığı zararın tazminini de talep edebilir*". SSBİY hükmüne bakıldığında TTK'dan farklı olarak bilgilendirme yükümlülüğünün yerine getirilmemiş olmasının yanında yanlış bilgi verilmesi ve bilgilerin gerçeğe aykırı şekilde düzenlenmesinden bahsedilmiştir. Bunun yanında söz konusu bilgilendirme yükümlülüğünün ihlalinin sigorta ettirenin kararına etkili olması gerekmektedir. Görüldüğü üzere SSBİY m. 7, TTK m. 1423/2'den farklı bir düzenleme içermektedir.

III. TTK m. 1423 Kapsamında Sigorta Ettirenin İtiraz Etmesi

A. İtiraz Kavramı

TTK m. 1423/2'de belirtilen itiraz ile neyin kastedildiği açık değildir. Zira Türk hukukunda "*sözleşmenin yapılmasına itiraz*" diye bir kurum bulunmamaktadır[7]. Sigorta sözleşmesi karşılıklı icap ve kabul beyanı şeklinde kurulmaktadır. Sözleşmenin kurulmasına yönelik icap beyanı sigorta ettirenden gelebileceği gibi, sigortacıdan da gelebilir. Nitekim sigortacının sigorta ettirenin sözleşmenin kurulmasına yönelik beyanı olmaksızın sigorta poliçesini vermesi icap olarak nitelendirilebilir. Sigorta ettirenin veya sigortacının icap beyanını kabul etmesi ile sigorta sözleşmesi kurulmuş olur. TTK m. 1423/2'de düzenlenen sözleşmenin yapılmasına itiraz kavramı, sigorta ettirenin sigorta sözleşmesinin kurulmasında önce sigortacının icabına itiraz edeceği şeklinde düşünülebilir. Ancak bu aşamada sigorta ettirenin icabı kabul etmeyerek sözleşmenin yapılmasına engel olabileceği dikkate alındığında, itiraz hakkının kullanılması ile bunun anlaşılmaması gerekir[8]. Dolayısıyla buradaki itiraz geçerli bir sigorta sözleşmesinin kurulmasından sonra ileri sürülebilecektir. Diğer bir ifadeyle sigorta ettiren sözleşme kurulduktan sonra itiraz hakkını kullanabilecek, bu noktada sözleşmenin yapılmasına itiraz edebilecektir.

B. İtirazın Şekli

TTK m. 1423 hükmünde itiraz için herhangi bir şekil şartı öngörülmemiştir. Bu nedenle itirazın sözlü veya yazılı olarak yapılabileceği kabul edilebilir. İtiraz için her ne kadar şekil şartı öngörülmemiş olsa da, itiraz açık ve anlaşılabilir şekilde olmalıdır[9]. Ancak ispat kolaylığı açısından yazıl olarak yapılması sigorta ettirenin lehine olacaktır[10].

Sigorta ettirenin itiraz hakkını kullanmasında, aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edilmesinin sigorta ettirenin kararına etkili olup olmayacağı hususunda TTK m. 1423/2 ve SSBİY m. 7 birbiri ile çelişmektedir. TTK m. 1423/2 hükmü karşısında, itiraz hakkının kullanılabilmesi için aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edilmesinin sigorta ettirenin kararını etkilememesi gerektiği ileri sürülebilir. Ancak sigorta ettiren, kararına etki etmeksizin, aydınlatma yükümlülüğü kapsamında herhangi bir bilginin verilmediğini ileri sürerek itiraz edememesi gerekir Aydınlatma yükümlülüğünün gereği gibi yapılmadığı, ancak söz konusu bilgilendirmenin sigorta ettirenin sözleşmenin yapılmasına etki etmediği bir durumda,

---

7 **Yetiş Şamlı**, s. 2992.

8 **Taşkın**, Melda: Krediye Bağlı Hayat Sigortası Sözleşmesi, İstanbul 2019 s. 187; **Yetiş Şamlı**, s. 2993.

9 **Özdamar**, Mehmet: "6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu Bağlamında Sözleşme Öncesi Aydınlatma Yükümlülüğünü İhlâl Eden Sigortacıya Uygulanacak Yaptırım Sorunu", İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, C. 71, S. 2, s. 355.

10 Öğretide sigorta ettirenin itiraz hakkını kullanması hâlinde, itirazın gerekçesini açıklamak zorunda olmadığı belirtilmiştir. Zira sigorta ettiren kanundan doğan bir hakkını kullanmaktadır. Bu nedenle sigorta ettiren kendisine tanınan itiraz hakkını kullandığını belirtmesi ile itiraz hüküm ve sonuçlarını doğuracaktır. Bkz. **Özdamar**, Mehmet: Sigortacının Sözleşme Öncesi Aydınlatma Yükümlülüğü, Ankara 2009, s. 365.

sigorta ettiren itiraz hakkını kullanamamalıdır. Bu nedenle SSBİY m. 7 gereğince aydınlatma yükümlülüğünün ihlalinin sigorta ettirenin kararına etkili olması gereklidir[11].

C. İtirazın Süresi

TTK m. 1423/2'de sigorta ettirene on dört günlük süre verilmiştir. TTK'da on dört günlük sürenin çok fazla öngörülmediği dikkate alındığında (TTK m. 900 ve 1423/2'de on dört günlük süre yer almaktadır) TTK m. 1423/2'de neden on dört günlük süre öngörüldüğü açık değildir. Burada Alman sigorta Sözleşmesi Kanunu 8'de yer alan on dört günlük sürenin TTK m. 1423/2 düzenlemesine etkili olduğu söylenebilir[12]. Ancak belirtmek gerekir ki, hükümde öngörülen on dört günlük süre, aydınlatma yükümlülüğünün gereği gibi yerine getirilip getirilmediğini anlamak için her zaman yeterli olmayacaktır[13]. Sigorta ettirenin aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edildiğini on dört günden sonraki bir sürede öğrenmişse, itiraz hakkını kullanamadığı için sözleşme poliçede yazılı şartlarla yapılmış sayılacaktır. Bu durumda anılan hükmün sigorta ettirenin lehine olduğu söylenemez.

TTK m. 1423/2 hükmünde belirsiz olan bir husus da on dört günlük itiraz süresinin ne zaman başlayacağıdır. Bu hususta öğretide farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bir görüşe göre bu süre sigorta sözleşmesinin kurulmasıyla[14]; ikinci bir görüşe göre, sigortacının sigorta poliçesinin teslim edilmesi ile başlayacaktır[15]. Üçüncü bir görüşe göre ise, sürenin başlangıcında Türk Borçlar Kanunu[16] (TBK) m. 39'da düzenlenen iptal hakkı dikkate alınacak ve on dört günlük süre sigorta ettirenin aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edildiğini öğrendiği tarihten itibaren başlayacaktır[17]. Kanaatimizce burada sürenin başlangıcı için poliçenin teslim edilmesi esas alınmalıdır. Zira aydınlatma yükümlülüğünün hiç verilmemesi durumunda, sigorta ettiren sözleşmenin kurulması ile aydınlatma yükümlülüğünün yerine getirilmediğini anlayabilse de, eksik veya yanlış bilgilendirme durumunda sigorta ettiren durumu anlayamayacaktır. Çünkü sigorta ettiren aydınlatma yükümlülüğünün eksik veya yanlış yapıldığını sigorta poliçesinden öğrenebilecektir. Nitekim sigorta poliçesinin

---

11 Bu durumun hakkın kötüye kullanılması yasağı ile çelişeceğine ilişkin bkz. **Taşkın**, s. 191.

12 **Özdamar**, Aydınlatma Yükümlülüğü, s. 363, dn. 375.

13 **Özdamar**, Yaptırım, s. 356. Karş. **Aral Eldeleklioğlu**, İrem: "6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu ve Sigortacılık Mevzuatı Uyarınca Sigortacının Aydınlatma Yükümlülüğü", Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, C. 18, S. 1, 2012, s. 397.

14 **Özdamar**, Aydınlatma Yükümlülüğü, s. 364. On dört günlük süre, kanunda açıklık bulunmadığından sigorta sözleşmesinin kurulması ile başlayacaktır. Bkz. **Ünan**, Samim: Türk Ticaret Kanunu Şerhi, C. I, İstanbul, 2016, s. 239. Ancak yazara göre sürenin sigortacının sigorta ettirene itiraz hakkının bulunduğundan itibaren başlaması daha uygun olurdu.

15 **Aral Eldeleklioğlu**, s. 398; **Taşkın**, s. 190; **Yazıcıoğlu**, Emine/**Şeker Öğüz**, Zehra: Sigorta Hukuku, 2. B., İstanbul 2019, s. 113.

16 RG.04.02.2011, S. 27836.

17 **Yetiş Şamlı**, s. 2996. Aşağıda bahsedileceği üzere yazar, TTK m. 1423/2 hükmünün, TBK m. 39'da düzenlenen iptal hakkı olduğunu ileri sürmektedir.

içeriğinin düzenlendiği TTK m. 1425 hükmünde, sigorta poliçesi, tarafların haklarını, temerrüde ilişkin hükümler ile genel ve varsa özel şartları içereceği belirtilmiştir. Buradan hareketle sigorta ettirenin aydınlatma yükümlülüğünün tam veya eksiksiz yerine getirilip getirilmediğini sigorta poliçesini inceleyerek fark edebileceği söylenebilir.

D. İtirazın kapsamı

TTK m. 1423/2'de aydınlatma yükümlülüğünün verilmemesinden bahsedilmiştir. Hükmün gerekçesinde "…*Konunun öneminden dolayı aydınlatma açıklamasının verilmemesinin hukuki sonucunun ne olacağı maddenin ikinci fıkrasında ayrıca belirlenirken…*" denilerek, TTK m. 1423/2'nin aydınlatma yükümlülüğünün verilmemesi hâlinde uygulanması gerektiği anlamı çıkmaktadır. Ancak öğretide de haklı olarak belirtildiği üzere aydınlatma yükümlülüğünün verilmemesi ibaresi geniş yorumlanmalı ve eksik veya hatalı olarak verilen bilgilerinde hüküm kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir[18].

E. İtiraz Edilmesinin Hüküm ve Sonuçları

Kanun koyucu on dört günlük süre içerisinde itiraz edilmemesi durumunda sözleşmenin poliçede yazılı şartlarla yapılmış sayılacağından bahsetmiştir. Ancak sigorta ettirenin itiraz etmesi hâlinde sigorta sözleşmesinin akıbetinin ne olacağı belirtilmemiştir. Ayrıca itirazın sigortacı tarafından kabul edilip edilmeyeceği de belirsizdir. Zira hükümden itirazın yeterli olduğu, sigortacı tarafından itirazın kabul edilip edilmediğine gerek olmadığı anlaşılmaktadır.

SSBİY m. 7 gereğince sigortacı bilgilendirme yükümlülüğüne aykırı davranmış ve bu husus sigorta ettirenin kararında etkili olmuşsa, sigorta ettirenin sözleşmeyi feshetme ve uğradığı zararın tazminini isteme hakkı bulunmaktadır. Söz konusu hakların birlikte kullanılması gerekli olmayıp, sadece sözleşmenin feshi veya sadece zararın tazminini talep edebilir[19]. Sigorta ettirenin itiraz hakkını kullanması hâlinde yaptırımın ne olacağına ilişkin öğretide değişik görüşler ileri sürülmüştür. İlk görüşe göre yaptırım sigorta ettirenin takdirine bırakılmalıdır. Zira sözleşmenin hiç kurulmamış sayılması, sigorta ettirenin itirazın yapılmasında önce sigorta himayesinden yararlanmasına engel olacaktır. İtirazın kullanılması ile sözleşmenin feshinin gündeme gelmesi, feshin ileriye etkili olması nedeniyle sigorta ettirenin menfaatine olabilecektir[20].

İkinci bir görüşe göre, TTK m. 1423/2 hükmünde düzenlenen yaptırım, Türk Borçlar Kanunu m. 39'da düzenlenen iptal hakkıdır. TBK m. 39 gereğince "*Yanılma veya aldatma sebebiyle ya da korkutulma sonucunda sözleşme yapan taraf, yanılma veya aldatmayı*

---

18 **Yetiş Şamlı**, s. 2991.

19 **Özdamar**, Yaptırım, s. 355; **Yetiş Şamlı**, s. 2998.

20 **Özdamar**, Yaptırım, s. 356.

öğrendiği ya da korkutmanın etkisinin ortadan kalktığı andan başlayarak bir yıl içinde sözleşme ile bağlı olmadığını bildirmez veya verdiği şeyi geri istemezse, sözleşmeyi onamış sayılır". Bu hükümle, TTK m. 1423/2 hükmü birbirine benzerlik göstermektedir. Zira TBK m. 39'da iptal hakkının bir yıl içerisinde kullanılmaması hâli, TTK m. 1423/2'de ise on dört gün içerisinde itiraz edilmemesi durumu düzenlenmiştir. TBK m. 39 hükmüne uygulanacak yaptırımdan hareketle, sigorta ettirenin itiraz etmesinin yaptırımı belirlenecektir[21].

Üçüncü bir görüşe göre, sigorta ettirenin itirazı ile sözleşmenin geçmişe etkili olarak sona ermesi gerekir. Zira sigorta ettiren itiraz etmemişse, sözleşme poliçede yazılı şartlarla yapılmış sayılacaktır. On dört günlük süre içerisinde riziko gerçekleşmişse, sözleşme geçmişe etkili olarak sona ereceğinden sigorta ettiren itiraz hakkını kullanmayacaktır. Riziko sonucunda tam hasar meydana gelmişse sözleşme sona erecek, kısmi hasar meydana gelmişse TTK m. 1428/2 gereğince sigorta ettiren sigorta sözleşmesini feshedebilecektir[22].

Dördüncü bir görüşe göre, sigorta ettirenin itirazı dönme, cayma veya fesih bildirimi niteliğinde değildir. TTK m. 1423/2 ve SSBİY m. 7 kapsamında aydınlatma yükümlülüğünün yerine getirilmemiş olması durumunda sigorta ettirenin uğradığı zararın tazmin edilmesi adil olacaktır[23].

Bizimde katıldığımız beşinci bir görüşe göre, aydınlatma yükümlülüğün ihlal edilmesine itiraz edilmesinin yaptırımı sözleşmeden fesih veya sözleşmeden cayma olabilecektir. Öncelikle itiraz edilmemesi durumunda sözleşmenin poliçede yazılı şartlarla yapılmış sayılacağı hükmünün mefhumu muhalifinden itiraz edilmesi hâlinde sözleşmenin poliçede yazılan şartlarla yapılmış sayılmayacağı anlamı çıkarılabilir. Bu durumda sözleşmenin tamamen sona erdirilmesine yönelik sözleşmeden cayma yaptırımın uygulanması gerektiği düşünülebilir. Ancak rizikonun gerçekleşmesi ihtimalinde sözleşmeden cayma sigorta ettirenin menfaatine olmayacaktır. Zira somut olayda sigorta ettiren, itiraz ile birlikte sigorta himayesinden mahrum kalacağını düşünecek ve itiraz etmeyecektir. Böyle bir sonuç aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edildiği hallerde, sigorta ettirenin itiraz hakkını kullanmamasına neden olacak ve TTK m. 1423/2 hükmünün uygulanması çok fazla gündeme gelmeyecektir. Bu nedenle TTK m. 1423/2 kapsamında itiraz edilmesinde itirazın içeriği önem kazanacaktır. Şayet sigorta ettiren sözleşmenin yapılmasına itiraz ediyorsa cayma veya fesih yaptırımı gündeme gelebilecektir. Ancak sigortacı tarafından itiraz kabul edilmişse taraflar sözleşme değişikliği yaparak, sözleşmeyi

---

21 **Yetiş Şamlı**, s. 2994 vd.

22 **Ünan**, s. 239-240.

23 **Ayhan**, Rıza/**Çağlar**, Hayrettin/**Özdamar**, Mehmet: Sigorta Hukuku Ders Kitabı, 3. B., Ankara 2020, s. 215.

devam ettirebilirler. Burada sigorta ettirenin itirazı sigortacı tarafından kabul görmemişse, SSBİY m. 7'de belirtilen hakları kullanabilmelidir[24].

F. İtiraz Edilmemesinin Hüküm ve Sonuçları

TTK m. 1423/2 gereğince sigorta ettiren on dört gün içerisinde itiraz etmemişse, sözleşme poliçede yazılı şartlarla yapılmış sayılacaktır. Bu noktada TTK m.1423/2 ile TTK m. 1425/2 arasındaki ilişkiye değinmek gerekir. TTK m. 1425/2 gereğince "*Poliçenin ve zeyilnâmenin eklerinin içeriği teklifnameden veya kararlaştırılan hükümlerden farklıysa, anılan belgelerde yer alıp teklifnameden değişik olan ve sigorta ettirenin, sigortalının ve lehtarın aleyhine öngörülmüş bulunan hükümler geçersizdir.*". Sigorta ettiren aydınlatma yükümlülüğünün gereği gibi yapılmadığına itiraz etmemiş veya on dört günlük itiraz süresi geçmişse, sigortacının aydınlatma yükümlülüğünü tam ve doğru olarak yerine getirdiği kabul edilir. Ancak bu sonuç TTK m. 1425/2 hükmünün uygulanmasına engel olmaz. Sigorta ettiren itiraz hakkını kullanmamış veya itiraz süresi içerisinde yapılmamış olsa dahi, sigortacı ve sigorta ettiren arasında kararlaştırılan hükümler sigorta poliçesinden farklıysa sigorta ettiren, sigortalı ve lehtar aleyhine öngörülen poliçe hükümleri geçersiz olacaktır.

On dört günlük itiraz süresinin kısa olduğu düşünüldüğünde, sigorta ettiren bu süre içerisinde aydınlatma yükümlülüğünün ihlal edildiğini fark etmemiş olması veya süreyi kaçırmış olması muhtemeldir. Bu dururumda sözleşmenin poliçede yazılmış şekilde yapılmış sayılması sigorta ettirenin menfaatine uygun olmayacaktır. Öğretide bir görüş, bu durumda TTK m. 1425/2 hükmü uygulanabilir. Zira bu durumda taraflar arasında kararlaştırılan bir hüküm mevcut olmadığından bahisle, bahse konu hüküm geçersiz sayılacaktır[25].

Sigorta ettirenin itiraz hakkını kullanmaması veya on dört günlük süre içerisinde itiraz etmemesi durumunda, sözleşme poliçede yazılmış şartlarla yapılmış sayılacağından, SSBİY m. 7'de öngörülen yaptırımların uygulanması mümkün değildir.

Kaynakça

Aral Eldeleklioğlu, İrem: "6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu ve Sigortacılık Mevzuatı Uyarınca Sigortacının Aydınlatma Yükümlülüğü", Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, C. 18, S. 1, 2012, s. 383-402.

Ayhan, Rıza/Çağlar, Hayrettin/Özdamar, Mehmet: Sigorta Hukuku Ders Kitabı, 3. B., Ankara 2020.

24 **Yazıcıoğlu**, Emine: "Sigortacının Bilgilendirme (Aydınlatma Yükümlülüğü)", Sigorta Hukuku Sempozyumları: Sorumluluk Sigortaları Sempozyumu (1-2 Aralık 2017) - Sigorta Hukukunda Güncel Sorunlar Sempozyumu (2-3 Şubat 2018), İstanbul, 2018, s. 412 vd. Aynı yönde bkz. **Taşkın**, s. 188-189.

25 **Yetiş Şamlı**, s. 2998.

Özdamar, Mehmet: "6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu Bağlamında Sözleşme Öncesi Aydınlatma Yükümlülüğünü İhlâl Eden Sigortacıya Uygulanacak Yaptırım Sorunu", İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, C. 71, S. 2, s. 347-360 (Yaptırım).

Özdamar, Mehmet: Sigortacının Sözleşme Öncesi Aydınlatma Yükümlülüğü, Ankara 2009. (Aydınlatma Yükümlülüğü).

Ünan, Samim: Türk Ticaret Kanunu Şerhi, C. I, İstanbul, 2016.

Taşkın, Melda: Krediye Bağlı Hayat Sigortası Sözleşmesi, İstanbul 2019.

Yazıcıoğlu, Emine: "Sigortacının Bilgilendirme (Aydınlatma Yükümlülüğü)", Sigorta Hukuku Sempozyumları: Sorumluluk Sigortaları Sempozyumu (1-2 Aralık 2017) - Sigorta Hukukunda Güncel Sorunlar Sempozyumu (2-3 Şubat 2018), İstanbul, 2018, s. 391-422.

Yazıcıoğlu, Emine/Şeker Öğüz, Zehra: Sigorta Hukuku, 2. B., İstanbul 2019.

Yetiş Şamlı, Kübra: "Sigortacının Aydınlatma Yükümlülüğünü Düzenleyen TTK m. 1423 Hükmüne İlişkin Bazı Değerlendirmeler", Prof. Dr. Cevdet Yavuz'a Armağan, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, C. 22, S. 3, 2016, s. 2977-3004.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında ''Çanakkale Savaşı''

Barış Örgen[1]

Özet

Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın anlatımı, hangi yönleriyle benzerlik ve farklılık göstermektedir? Ders kitaplarında Çanakkale Savaşı anlatımında''Ötekileştirmeye'' yönelik ifadelere yer verilmiş midir? Sorularına yanıt aramak amacıyla hazırlanan çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak Çanakkale Savaşı ile ilgili bölümler değerlendirilmiştir. İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın geçtiği bölümler Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Çalışma sonucunda; Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın nedenleri ile ilgili olarak ortak ifadelerin yanı sıra farklı ifadelerin de yer aldığı, İngiltere ve Avustralya'daki ders kitaplarında Çanakkale Savaşı anlatımlarında Osmanlı Devleti yerine "Türkiye" ifadesinin kullanıldığı, Türkiye'de okutulan tarih ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'ün savaştaki kilit rolüne vurgu yapılırken, İngiltere'de okutulan tarih ders kitabında Atatürk'ten hiç bahsedilmediği ve savaşın kazanılmasında Liman von Sanders'in ön plana alındığı, Avustralya'daki ders kitabında ise Atatürk ve Liman von Sanders'ten söz edilmediği, Türkiye ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarının aksine, İngiltere'de okutulan ders kitabında savaşın tüm yıkımına rağmen, evrensel barış ve milletler arası dostluğun oluşmasına katkı sağlayacak bir anlatıma yer verildiği, Türkiye'de okutulan tarih ders kitabında, deniz ve kara savaşları anlatımının oldukça kısa olduğu ve anlatımda sayısal verilere yer verilmediği, İngiltere'de okutulan ders kitabında deniz ve kara savaşlarında anlatımı zenginleştiren ve savaş içinde yaşanan olaylara yer verildiği ancak sayısal verilerin olmadığı, Avustralya'da okutan tarih ders kitabında ise savaşın kara ve deniz harekâtının detaylı ve sayısal verilerle desteklenerek anlatıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale Savaşı, Türkiye, İngiltere, Avustralya, Ders Kitabı

Giriş

Birinci Dünya Savaşı'nda doğrudan Osmanlılara karşı açılan cepheler içerisinde şüphesiz dünya tarihinin en kanlı savaşlarından birine şahit olmuş olan Çanakkale Cephesi sonuçları ve seyri ile en önemlisidir. Askeri, stratejik ve psikolojik bakımlardan bu cephe ile ilgili İngiliz ve Fransızların hesapları ve beklentileri o kadar fazla idi ki, neredeyse bütün savaşın kaderi bu cepheye yüklenmişti(Altuncuoğlu, 2015)

[1]Karasu Şehit Üsteğmen İbrahim Abanoz Anadolu Lisesi, Tarih Öğretmeni, e-posta:baroo_ksk@hotmail.com

Çanakkale Savaşı'nın başlangıcı olan 3 Kasım 1914 bombardımanı, İtilaf Devletleri'nin Osmanlı Devleti'ne resmen savaş ilan etmek için yaptıkları bir harekâttır. Bombardıman sonucunda Seddülbahir Tabyası dışında diğer tabyalarda ciddi bir hasar oluşmamıştır. Ancak Seddülbahir tabyasının cephaneliği havaya uçmuş ve 5 subay 81 erimiz şehit olmuştur. 3 Kasım harekâtı Türk tarafı için bir uyarı olmuş ve Boğaz savunmasının düzenlenmesi ve güçlendirilmesi için yapılan çalışmaları daha da hızlandırmıştır. Çanakkale Savaşları, Türk tarihî ile beraber dünya tarihinin yeniden şekillenmesine vesile olan tarihî bir vakadır. Çanakkale Cephesi'nin açılma sebepleri ve sonuçları değerlendirildiğinde, bu cephenin I. Dünya Savaşı'nın diğer cephelerinden ayrı ele alınması gerekir. Çünkü İtilâf kuvvetleri bu cepheyi açtıklarında hedefleri sadece Osmanlı Devleti'ni bir cephede mağlup etmek değil, bunun çok ötesinde Osmanlı'nın kalbi ve beyni hükmündeki İstanbul'u ele geçirmek ve bu vesile ile Osmanlı Devleti'ni tarih sahnesinden silmek ya da en azından onu Anadolu'nun içine mahkûm ederek küçük bir devlet olarak hayatını idame ettirmesine müsaade etmekti. İtilâf kuvvetlerinin bu plan dâhilinde gerçekleştirdikleri saldırılar karşısında Osmanlı Devleti de, varlığını sürdürebilmek için büyük bir mücadele azmi göstermiş; var gücü ile mücadele ederek yüz binlerce genç evladını burada feda etmiş ve neticesinde bu cephenin galibi olmuştur. İtilâf kuvvetlerine karşı verilen bu çetin mücadele, kaybedilen on binlerce can ve neticesinde kazanılan büyük zafer Türk milletini derinden etkilemiştir. Türk milleti bu mücadeleyi bir "varoluş" mücadelesi olarak görmüştür. İşte bu bakış açısı Çanakkale Savaşları'na çeşitli anlamlar yüklemiş özellikle halk kültürü içerisinde Çanakkale Savaşları farklı şekillerde yorumlanmıştır (Bayur,1983).

Günümüzde tüm barışçı tarih eğitimi çabalarına rağmen Tarih kitapları ne yazık ki dost/düşman tanımlamalarından kurtulamamışlardır. Bunda askeri başarıların merkezde yer aldığı bir tarih öğretiminin önemli rolünün olduğu düşünülmektedir. Oysa bu tarz bir tarih eğitiminin çocuk ve gençlerde militarist düşüncenin gelişmesine katkıdan başka bir yarar getirmeyeceği söylenebilir Tarih eğitiminde barışçı çabalar öteki imajlarının tespiti ve iyileştirilmesinden geçer. Bu çerçevede Türk tarihinin başka ülkelerin ders kitaplarında nasıl anlatıldığı ve neden böyle anlatıldığını öğrenmek için ülkelerin tarih ders kitaplarını incelemek fikir verici olacaktır(Şimşek & Alaslan, 2014: 12).

Literatür incelendiğinde yabancı ülkelerin ders kitaplarında genel olarak Osmanlı ve Türk imajı ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Tekin'in 2011 yılında yayınlanan "Türkiye'deki İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Rus İmajı" adlı çalışmasındaysa Türk ders kitaplarında Rus imajı bütün yönleriyle ele alınmıştır.

Yılmaz'ın (2008) hazırladığı "Ermenistan Cumhuriyeti'nde Okutulan 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Türkler Aleyhinde İfadeler ve Sözde Ermeni Soykırımı" isimli çalışmasında, Ermenistan ders kitaplarında Türklerle ilgili bölümleri ve ifadelerin *düşman millet* bilincinin yaratılmasına kaynak oluşturduğu görülmüştür.

Köstüklü (2013) "Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Türkiye İmajı" adlı makalesinde Rum kesimi ders kitaplarında "Türk" kavramının öğrencilere olumsuz hatta hakaret içeren kelimelerle anlatıldığını tespit etmiştir.

Şimşek ve Cengiz de (2015) ''Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk-Osmanlı İmgesi'' adlı çalışmasında Türkler ve Osmanlılarla ilgili bazen yanlış, abartılmış ve ötekileştirmeye yönelik bilgilere rastlamıştır.

Literatürdeki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere tarihimizin en önemli savaşlarından olan Çanakkale Savaşı'nı ülkemizde okutulan tarih ders kitabı ile birlikte farklı ülkelerin tarih ders kitapları ile karşılaştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürdeki araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında, Çanakkale Savaşı'nın anlatımındaki benzerlik ve farklılıklar ile konu anlatımında milletlerin birbirine kin ve nefret duymalarına neden olabilecek *''Ötekileştirmeye''* yönelik ifadelerin kullanılıp kullanılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Problem

''Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da[2] okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşının anlatımı, hangi yönleriyle benzerlik ve farklılık göstermektedir?'' sorusu çalışmanın genel problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Türkiye, İngiltere ve Avustralya'daki tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı sadece askeri ve siyasi boyutuyla mı işlenmiştir? Savaşın insani ve sosyal boyutuna ne derecede yer verilmiştir?
- Savaşın tüm yıkımına rağmen, taraflar arasındaki dostluk ilişkilerine ders kitaplarında değinilmiş midir?
- Türkiye, İngiltere ve Avustralya'daki tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın anlatımında, ötekileştirmeyi artıran, milletlerin birbirine kin ve nefret duymalarına neden olabilecek ifadelere yer verilmiş midir?
- İngiltere ve Avustralya'daki tarih ders kitapları incelendikten sonra Çanakkale Savaşı ülkemizdeki tarih ders kitabında hak ettiği ölçüde yer bulmuş mudur?

2. Yöntem

Araştırma, Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında ''Çanakkale Savaşı'' anlatımlarında farklılıklar olabileceği hipotezinden hareketle kurgulanmıştır. Bu araştırmada betimsel analiz kullanılarak Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı ilgili bölümler değerlendirilmiştir. Veri toplama tekniği olarak tercih edilen doküman analizi, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2008: 187-197).

[2] Araştırmada Çanakkale Savaşı'nın tarafları olduğu için İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarının incelenmesi tercih edilmiştir. Fransa'da okutulan tarih ders kitaplarının proje çalışması dışında bırakılma nedeni *Verilerin Toplanması* başlığı altında açıklanmıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada proje amacına yönelik olarak veri toplayabilmek amacıyla Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan ve Çanakkale Savaşının anlatıldığı üç tarih ders kitabı seçilmiştir.

- Çevik ve Diğ.(2018). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 Ders Kitabı'',Devlet Kitapları, Birinci Bask, Ankara.
- GCSE Modern World History 2nd Edition, Student's Book, Hodder Education, London (2012).
- History NSW Syllabus for the Australian Curriculum Year 9 Stage 5 Bundle 3 Textbook and Electronic Workbook Paperback – Student Edition, Cambridge University Press; Student edition edition (October 14, 2013).

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak ders kitaplarında Çanakkale Savaşı ilgili bölümler değerlendirilmiştir. İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın geçtiği bölümler Türkçe'ye tercüme edilerek verilerin analizinde nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Böylece araştırmacı tarafından tam manasıyla incelenemeyecek veriler anlamlı bir hale büründürülür ve yorumlama yeteneği artırılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005: 258-62)

3.Bulgular

3.1.AVUSTURALYA, İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ TARİH DERS KİTAPLARINDA ÇANAKKALE SAVAŞI ANLATIMINDAKİ BENZERLİKLER

Üç ülkenin tarih ders kitapları incelendiğinde Çanakkale Savaşı; İngiliz tarih ders kitabında **Britanya ve Birinci Dünya Savaşı** ünitesinde, **Savaşın Diğer Cepheleri** alt bölümünde **Çanakkale** başlığı altında işlenmiştir. Avustralya'daki ders kitabında tarihte en kötü yönetilmiş savaşlardan biri olarak tanımlanan Çanakkale Savaşı **Birinci Dünya Savaşı** ünitesinde **Avustralyalılar Nerede Savaştı ve Savaşın Doğası** başlığı altında işlenmiştir. Türkiye'de okutulan Tarih ders kitabında ise, **XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya** ünitesi içerisinde **Cephelerde Osmanlı Devleti** başlığı altında işlenmiştir.

1. Araştırma sonucunda Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaş'ının nedenleri ile ilgili olarak ortak ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Türk ders kitabında savaşın nedeni olarak;

''Müttefikleri olan Rusya'ya gerekli askerî ve ekonomik yardımları yapmak''

İngiliz ders kitabında;

''Rusya'ya yardım ulaştırmak için deniz yolu açmak''

Avustralya'da okutulan tarih ders kitabında;

> ''Bu mücadelenin arkasındaki sebep zor durumdaki Rusya'ya yardım edebilmek için Boğaz ve Karadeniz üzerinden bir rota oluşturmak ve hatta Türkiye'yi savaşın dışına itmekti''

Şekline Rusya'ya yardım ulaştırmanın savaşın ortak nedeni olarak ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında savaşın nedenleri ile ilgili farklı ifadelerin de olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıklara ise ileriki bölümde değinilmiştir.

2. İngiltere ve Avustralya'daki tarih ders kitaplarında dikkat çeken noktalardan biri de Çanakkale Savaşı ile ilgili anlatımlarda dönemin devleti olan Osmanlı Devleti yerine ''Türkiye'' ifadesinin kullanılmasıdır.

Ders kitapları incelendiğinde, İngiltere'de okutulan tarih ders kitabında,

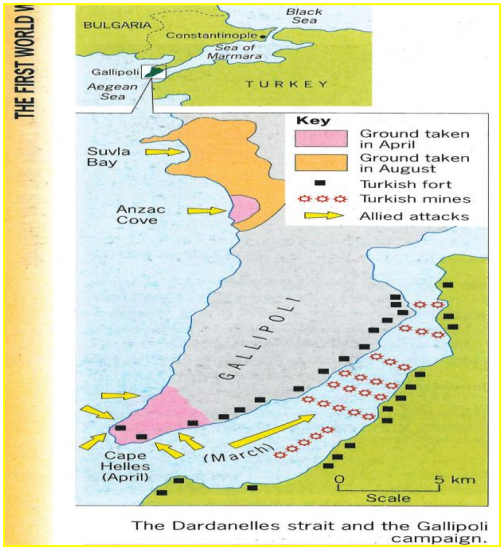
> ''Savaşı planlayıcılar Türkiye'ye karşı savaş başlatmanın iyi bir fikir olacağını düşündüler. Çünkü Türkiye'yi daha hassas görüyorlardı.

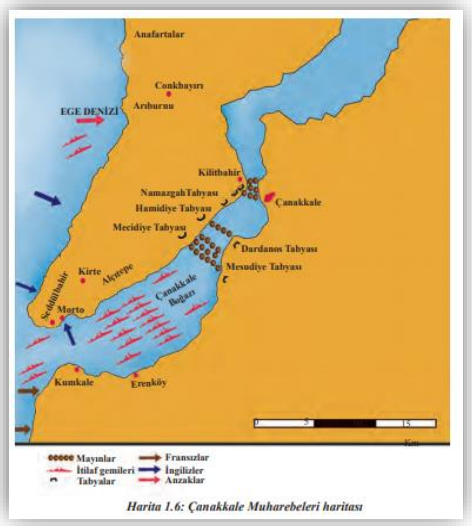
Avustralya'da okutulan tarih ders kitabında ise,

> ''Bu mücadelenin arkasındaki sebep zor durumdaki Rusya'ya yardım edebilmek için Boğaz ve Karadeniz üzerinden bir rota oluşturmak ve hatta Türkiye'yi savaşın dışına itmekti.''

gibi ifadeler buna örnek olarak gösterilebilir.

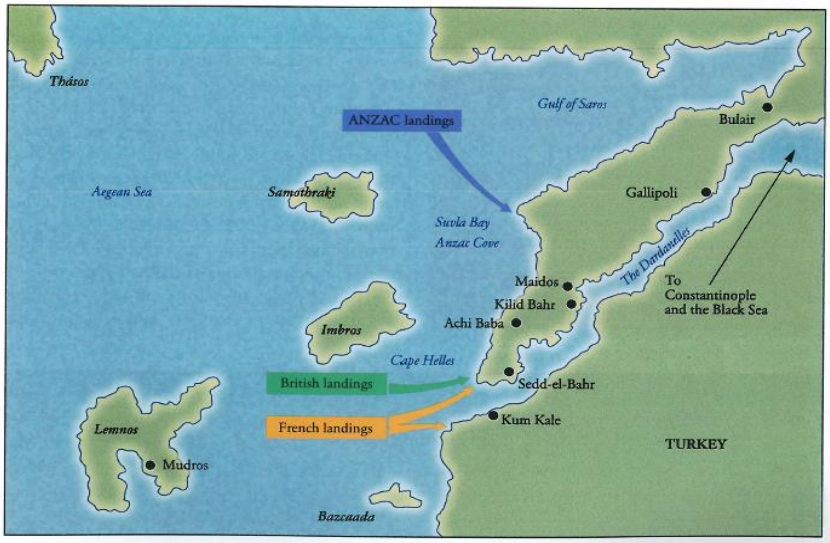
3. Çalışmada ders kitapları incelendiğinde, üç ülkede de Çanakkale Savaşı'nın haritasına yer verildiği görülmektedir.





Harita 1:
İngiltere'de okutulan ders kitabındaki harita

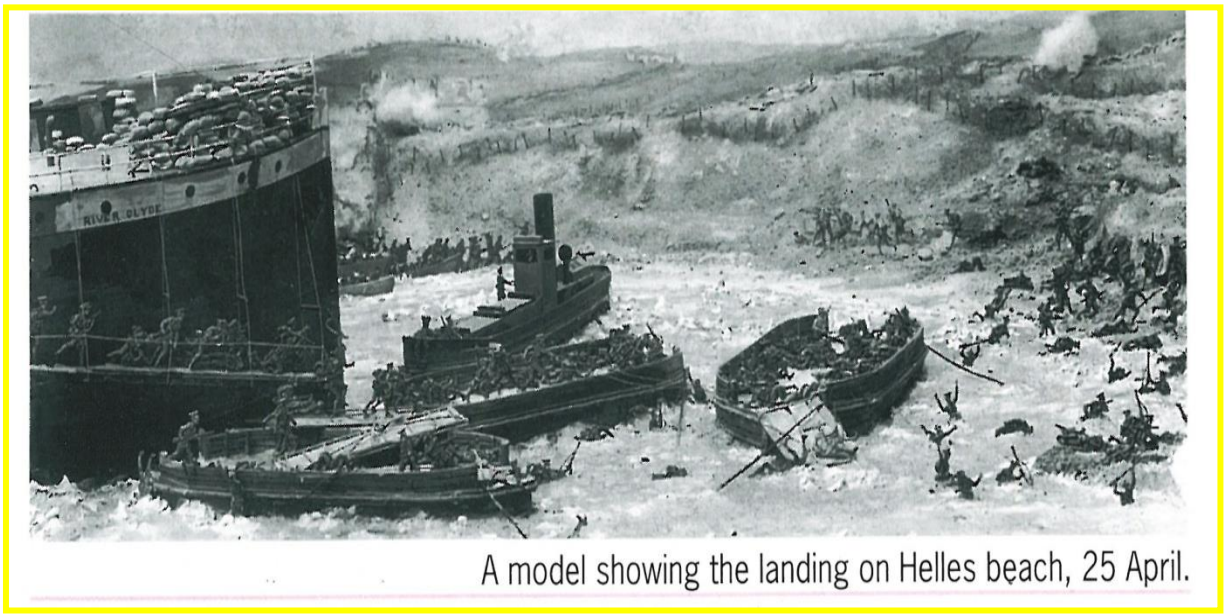
Harita 2:
Türkiye'de okutulan ders kitabındaki harita



Source 7.19 Landing points of Australian, New Zealander, British and French forces in the military invasion of Turkey in April 1915

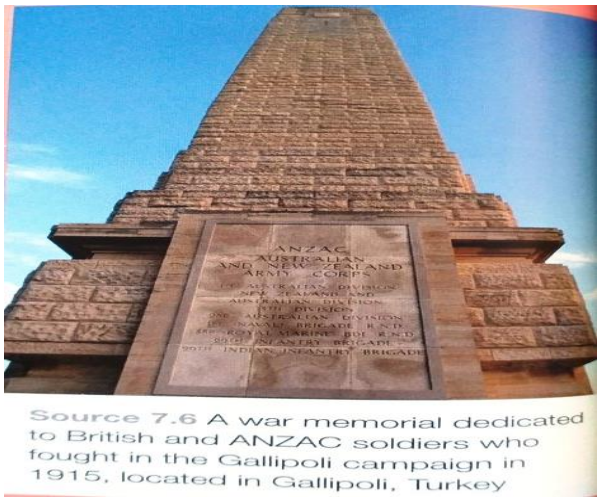
Harita 3: Avustralya'da okutulan ders kitabındaki harita

Ders kitaplarında diğer görseller incelendiğinde Türk kitabında Mustafa Kemal ve Seyit Onbaşı'nın İngiliz ders kitabında da 25 Nisan'da Helles Kumsalı'na (Eceabad) yapılan çıkarmanın Avustralya'daki ders kitabında da Gelibolu'daki savaş anıtı ile Anzakların 1915'te Çanakkale'ye çıkarma yaptıkları bir görselin tercih edildiği görülmektedir. Ders kitaplarındaki diğer ortak yön ise görsellerin savaş ağırlıklı olduğu, barışa ve dostluğa yönelik görsellere yer verilmediği şeklinde değerlendirilebilir.



A model showing the landing on Helles beach, 25 April.

Görsel 1: İngiltere'de okutulan ders kitabındaki görsel



Source 7.6 A war memorial dedicated to British and ANZAC soldiers who fought in the Gallipoli campaign in 1915, located in Gallipoli, Turkey

Source 7.7 Landing of Australian and New Zealand troops, April 1915, Dardane

Görsel 2: Avustralya'daki ders kitabında görseller

Görsel 1.23: Seyit Onbaşı

Görsel 1.24: Miralay (Albay) Mustafa Kemal Anafartalar'da (1915)

Görsel 3: Türkiye'de okutulan ders kitabındaki görseller.

3.2. AVUSTURALYA, İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ TARİH DERS KİTAPLARINDA ÇANAKKALE SAVAŞI ANLATIMINDAKİ FARKLILIKLAR

Araştırmanın bu bölümünde üç ülkenin tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı anlatımlarındaki farklı anlatım ve ifadeler mercek altına alınmıştır.

1. Araştırma sonucunda özellikle Türkiye ve İngiltere'de okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaş'ının nedenleri ile ilgili olarak, çalışmanın önceki bölümlerinde açıklandığı üzere, ortak ifadelerin yanı sıra farklı ifadelerin de yer aldığı görülmektedir.

Türkiye'ye ait tarih ders kitabında,

> Rusya'nın buğdayından faydalanmak
>
> Tarafsız olan Balkan Devletleri'ni kendi yanlarında savaşa çekmek.

İngiliz ders kita

> ''Batı Cephesinde artan kayıplara yeni bir formül olarak Almanya'nın müttefiklerinden Türkiye'ye saldırarak Almanya'nın müttefiklerden aldığı desteği kesmek.''
>
> ''Yeni cephe açılarak İtilaf kuvvetlerinin Balkanlar'da Almanya'nın baş müttefiki Avusturya-Macaristan'a saldırmasını sağlamak.'' olarak dikkat çekmektedir.

Avusturya'da okutulan ders kitabında ise savaşın nedeni ile ilgili olarak farklı ifadelere yer verilmediği görülmüştür. Görüldüğü üzere Türkiye'ye ait tarih ders kitabında, Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak, İngiliz tarih ders kitabında Almanya'nın müttefikleri ile olan bağlantısını keserek Almanya'yı zor duruma düşürmek, Avustralya'daki ders kitabında ise Rusya'ya yardım ulaştırmak savaşın nedeni olarak ön plana alınmıştır.

2. Çalışma sonucunda, Türkiye'de okutulan ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'ün savaştaki kilit rolüne vurgu yapılırken,

> ''19. Tümen Komutanı Yarbay Mustafa Kemal ve emrindeki Türk ordusu; Anafartalar, Conkbayırı, Arıburnu ve Kireçtepe'de destan yazarak düşmana geçit vermediler.
>
> Anafartalar Kahramanı" olarak tanınan Mustafa Kemal'in bu cephedeki başarısı, Millî Mücadele'nin de lideri olmasında etkili oldu.''

İngiltere'de ok da ***O. Liman von Sanders'ın*** ön plana alındığı görülmektedir.

> ''Yeni Alman kumandan **O. Liman von Sanders** savunma güçlerini iki katına çıkarmıştı ve onları kıyıya tepeden bakan olası saldırı yerlerini önceden tespit edip güçlü pozisyonlara yerleştirmişti. Askerlere kendi pozisyonlarını koruyacak eğitimler vermişti.''

Avustralya'daki ders kitabı incelendiğinde ise Atatürk ve O. Liman von Sanders'ten hiç bahsedilmediği dikkat çekmektedir.

3. Tarih ders kitaplarında dikkat çeken anlatım farklılıklarından biri de İngilizlerin savaşın tüm yıkımına rağmen, evrensel barış ve milletler arası dostluğun oluşmasına katkı sağlayacak bir anla

> ''Gömülmemiş bu kadar cesetten dolayı 20 Mayıs'ta bir günlük ateşkes'e karar verildi. Telaş içinde her iki taraf cesetlerini gömdü. ***Türkler ve itilaf birlikleri tanıştılar ve selamlaştılar***. Günbatımında siperlerine döndüler.''

Savaşın askeri-siyasi boyutunun yanı sıra sosyal ve insani boyutuna da yer veren İngiliz ders kitabının aksine Türkiye ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında konunun daha ziyade askeri ve kahramanlık boyutuyla ele alındığı, insanî ve sosyo-kültürel boyuta yer verilmediği büyük eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

> ''Yine de Anzaklar hücum kıtası olarak yetenekleri ve dirayetleri konusunda çokça övgüye layık görülmüşlerdir. Sadece koloni olan bu birliklerin yoğun ateş altında bu kadar cesurca savaşmaları beklenmiyordu.''

> ''19 Mayıs günü Türkler Anzak siperleri saldırılarında hayret verici şekilde bir günde 10000 kayıp verdiler.''

Türk ders kitabında da savaşın askeri ve kahramanlık boyutunun da,

Şeklinde anlatımlarla yoğun olarak askeri ve kahramanlık şeklinde ele alındığı görülmektedir.

4. Her üç ülkenin tarih ders kitabında Çanakkale Savaşı konusu işlenirken öğrencilerin ilgisini çekmek ve anlatımın zenginleştirilmesini sağlamak amacıyla okuma parçalarına yer verilmiştir. Bunu yanında okuma parçalarının içerikleri üç ülkenin ders kitabında da önemli farklılıklar oluşturmaktadır. Türkiye ve Avustralya'da okutulan ders kitaplarına nazaran daha fazla okuma parçasının yer aldığı İngiliz ders kitabındaki okuma parçaları incelendiğinde; metinlerin İngiliz askerlerinin günlüklerinden yararlanılarak yazıldığı, okuyucuyu o döneme götürebildiği, cephe gerisinde yaşananlarda bahsedildiği ve savaşın kaybedilmesine neden olan öz eleştirilere yer verildiği görülmektedir.

> ''Genel saldırıyı bitirdik ve şimdi aptal siper savaşına girmiş gibi görünüyoruz. Dardanel'i bu hızla temizlemek birkaç yıl alır.'

> ''Karaya çıkış noktası zor bir noktaydı. Dar, kumlu sahilin karşısında çetrefilli aşırı derecede dik tepeler vardı. Tekneler karaya çıktığı anda adamlar karşıya akın etti ve yaklaşık 40 metre sahilin ötesindeki dik kayalıklara tırmanmaya başladılar. Dün kıyıya çıktım ve birliklerin olduğu noktayı gördüm ve herhangi bir birliğin bunu yapmış olması nerdeyse inanılmaz görünüyordu. Hatta şimdi mühendislerin yapmış olduğu zig zag patikaya rağmen çok dik bir kayalıktı. O çalı kaplı tepeye tamamen ekipmanlı ve silahlı bir şekilde yukarı tırmandıklarını hayal etmek bile nerdeyse imkansızdı.'

Avustralya'da okutulan tarih ders kitabındaki okuma parçası incelendiğinde, Tarihten bir gerçek başlığı altında,

> ''John Simpson Kirkpatrick, Gelibolu'da en çok tanınan Anzak. İngiltere South Shields'de doğdu. Bir zamanlar Whintey Körfezinde (Kuzeydoğu İngitere'de Tyneside'de) çocukları eşek üstünde gezintiye çıkaran biriydi. Quensland'de yasadışı olarak bir gemiye atlamış ve sonrasında askere kaydolmuştu. Yaralı askerleri taşımak için Anzak Koyunda kullandığı ''Duffy'' adındaki eşek Yunanistan'dandı''

şeklinde ilginç bir okuma parçasına yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'de okutulan Tarih ders kitabında ise iki tane okuma parçasına yer verildiği görülmektedir. Bunlardan biri;

Çanakkale Savaşının en kanlı sahneleri yaşanıyordu... Kocadere Köyüne büyük bir "sargı evi" kuruldu. Kimi Urfalı, kimi Bosnalı, kimi Sivaslı, kimi Halepli, kimi Antepli, kimi Muşlu çok sayıda yaralı buraya getiriliyor ve burada tedavi ediliyordu. Yaralı kahraman erlerden biri de Lapseki'nin Beybaş Köyünden Halil'di. Halil'in yarası oldukça ağırdı. Zor nefes alıp vermekteydi. Alçalıp yükselen göğsüyle hayata biraz daha tutunabilmek için komutanının elbisesine sıkı sıkıya yapıştı. Nefes alıp vermesi gittikçe zorlaşıyordu. Dudaklarından tane tane ve kesik kesik dökülen kelimelerle komutanına şunları söyledi:

"Bana hakkını helâl etsin!"

-Komutanım! Ölme ihtimalim çok fazla. Ben bir pusula yazdım. Alın, bunu arkadaşıma ulaştırın!..

Tekrar derin derin nefes alıp defalarca yutkunan Halil, devam etti:

-Ben... ben köylüm Lapsekili İbrahim Onbaşı'dan bir Mecidiye borç aldıydım. Kendisini bir daha göremedim. Belki ölebilirim... Borçlu ölürsem söyleyin hakkını bana helâl etsin...

Komutan çok duygulandı. Halil'in kırmızıya boyanmış alnını eliyle silip saçını okşarken:

-Sen onu merak etme evlâdım, dedi.

Halil, son nefeste bir kez daha mırıldandı.

-Komutanım... ben ölürsem söyleyin hakkını helâl etsin!..

Ve... Kahraman Er Halil, biraz sonra komutanının kolları arasında kan kaybından şehit oldu...

Sargı yerine sürekli yaralılar getiriliyordu. Bunlardan çoğu daha sargı yerine ulaşmadan şehit düşüyordu. Şehitlerin üzerinden çıkan eşyalar, künyeler komutana ulaştırılıyordu. "Ona hakkımı helâl ettim!"

Fazla zaman geçmedi. Komutana yeni bir künye ve yanında bir pusula ulaştı. Komutan gözyaşlarını silmeye fırsat bulamamıştı. İçinde bir not bulunan pusulayı açıp okuyunca, olduğu yere yığılıp kaldı. Ellerini yüzüne kapattı ve hüngür hüngür ağlamaya başladı.

Pusuladaki not şöyleydi:

"Ben Beybaş Köyünden arkadaşım Halil'e bir Mecidiye borç verdiydim. Kendisi beni göremedi. Biraz sonra taarruza kalkacağız. Belki ben dönemem. Arkadaşıma söyleyin. Ben hakkımı helâl ettim..."

sayısal verilere yer verilmediği görülmektedir. İngiliz ders kitabında ise sadece bir bölümde soğuk ısırması ile ilgili sayısal veri verilmiştir.

> ''Kasım'da Gelibolu'daki birlikler yeni bir problemle karşı karşıya kaldılar. ***''Soğuk ısırması''***. Zorlu Türk kışı kapıya dayanmıştı. Birlikle aşırı derecede zayıf ekipmanlıydı. Bir kara fırtınasında 16.000 soğuk ısırması ve 300 ölüm meydana gelmişti.''

Avustralya'da okutan tarih ders kitabında ise anlatımın sık sık sayısal verilerle desteklendiği görülmektedir.

> Dardanel Mücadelesi (Şubat 1915 – Ocak 1916) ve Gelibolu Çıkarması Nisan 1915'teki nihayetinde bu amaç doğrultusunda değerlendirilebilir. Yaklaşık 16.000 Anzak (Avustralya ve Yeni Zellanda Kolordusu) 25 Nisan 1915'teki şafak saldırısında yer aldılar. O gün içinde 2000'den fazla asker öldü veya yaralandı.
>
> 8 Mayıs günü başarısız bir girişim olan Kirithia saldırısında 1000 Anzak bir saat içimde öldürüldü. 19 Mayıs günü Türkler Anzak siperleri saldırılarında hayret verici şekilde bir günde 10000 kayıp verdiler.

3.3. AVUSTURALYA, İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ TARİH DERS KİTAPLARINDA ÇANAKKALE SAVAŞI ANLATIMINDA ''ÖTEKİLEŞTİRMEYE'' YÖNELİK İFADELER.

Günümüzde milli eğitimi kontrol altında tutan devlet politikaları, öğretim programları ve tarih ders kitapları aracılığı ile ülkelerin tarihi anlayışlarına yön vermektedir. Tarih ders kitaplarının incelenmesi bu yönüyle ülkelerin tarih anlayışının belirlenmesinin yanında, tarihi olguların nasıl gösterildiğini ve daha da önemlisi bu olguların nasıl yorumlandığını göstermesi bakımından büyük öneme sahiptir. Bu sayede genç nesle vatandaşlık ve kimlik bilinci kazandırılırken aynı zamanda gençlerin diğer uluslara karşı bir takım duygu ve düşüncelere sahip olması da sağlanmaktadır. Bu bağlamda üyesi olduğumuz UNESCO, tarih ders kitaplarının diğer milletleri küçük düşürücü ve aşağılayıcı ifadelerden arındırılarak milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önermektedir. Her üç ülkenin Çanakkale Savaşı anlatımları incelendiğinde, Türkiye'deki ders kitabında *Şevket Süreyya'nın Tek Adam* adlı kitabından yapılan alıntıda,

> ''Herkes öldürmek ve ölmek için düşmana atılmıştı''
>
> '' Bu emri alanlar öldürmeyi ve ölmeyi bilen insanlardı''
>
> ''- Nereye gidiyorsunuz?
>
> - Düşman geldi.''
>
> ''Hakikaten düşman tepeye serbestçe yaklaşmaktadır.''
>
> ''Düşman ona, Kocaçimen'deki askerlerinden daha yakındır. Ama bu düşman önlenmez ve gelirse onun kuvvetlerini de mahveder.''
>
> ''- Düşmandan kaçılmaz!''

Şeklinde sert ifadelerin yanı sıra toplam sekiz kere ***''Düşman''*** kelimesinin ders kitabında aynen kullanıldığı görülmektedir. Bu yönüyle milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine neden olabilecek bu ifadelerden dolayı Türkiye'deki tarih ders kitabında uygun olmayan bir alıntılama yapıldığını söylemek mümkündür.

Avustralya'da okutulan tarih ders kitabı incelendiğinde ''Düşman'' kelimesinin sadece bir kere kullanıldığı bunun dışında milletlerarası kin ve nefret duyguları uyandıracak ifadelere yer verilmediği görülmektedir.

''Dahası dik yokuş düşman ateşinden biraz koruma da sağlıyordu.''

İngiliz ders kitabında ise bu türden ifade ve anlatımların hiç olamadığı, karşı taraf için düşman kelimesi yerine ***''Türkler, Türk Savunması, Türk Savaş Gücü, Türk Ordusu, Türk Bataryaları''*** ifadeleri kullanıldığı görülmüştür.

''Ağustos'ta Suğla Körfezi'ne yeni bir çıkartma yapıldı ama Türk savunması geçilemedi.''

''Çok sayıda Türk savaş ve ticari gemisi batırıldı ve Türk savaş gücü ciddi ölçüde etkilendi, ama ana filo asla boğazı geçemedi.''

''Türkler bir saldırı geldiğinin çok iyi farkındaydılar.''

4.

İngiltere, Avustralya ve Türkiye'deki tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaşı anlatımını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel verilere göre İngiliz ders kitabında Çanakkale Savaşı'nın 1291, Avustralya ders kitabında 861, Türk ders kitabında ise 834 kelime ile işlendiği tespit edilmiştir. Nicel verilerden de anlaşılacağı üzere İngiltere'de okutulan tarih ders kitabında Çanakkale Savaşı, Türkiye ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarına göre daha ayrıntılı ve derinlemesine işlenmiştir.

Araştırma sonucunda Türkiye, İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında Çanakkale Savaş'ının nedenleri ile ilgili olarak ortak ifadelerin yanı sıra farklı ifadelerin de yer aldığı görülmektedir. Türkiye'ye ait tarih ders kitabında, Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak, İngiliz tarih ders kitabında Almanya'nın müttefikleri ile olan bağlantısını keserek Almanya'yı zor duruma düşürmek, Avustralya'daki ders kitabında ise Rusya'ya yardım ulaştırmak savaşın nedeni olarak ön plana alınmıştır.

İngiltere ve Avustralya'daki tarih ders kitaplarında dikkat çeken noktalardan biri de Çanakkale Savaşı ile ilgili anlatımlarda dönemin devleti olan Osmanlı Devleti yerine ''Türkiye'' ifadesinin kullanılmasıdır.

Çalışma sonucunda, Türk ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'ün savaştaki kilit rolüne vurgu yapılırken, İngiliz ders kitabında Atatürk'ten hiç bahsedilmediği ve savaşın kazanılmasında ***O.***

Liman von Sanders'in ön plana alındığı görülmektedir. Avustralya'daki ders kitabında ise Atatürk ve O. Liman von Sanders'ten hiç bahsedilmediği dikkat çekmektedir.

Tarih ders kitaplarında dikkat çeken anlatım farklılıklarından biri de İngilizlerin, savaşın tüm yıkımına rağmen, evrensel barış ve milletler arası dostluğun oluşmasına olumlu katkı sağlayacak bir anlatıma da yer vermesidir[3]. Savaşın askeri-siyasi boyutu ile birlikte sosyal ve insani boyutuna da yer veren İngiliz kitabının aksine Türkiye ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitaplarında konunun daha ziyade askeri ve kahramanlık[4] boyutuyla ele alındığı, insanî ve sosyokültürel boyuta yer verilmediği büyük eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Türk ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'ün Çanakkale'de savaşan ve ölen yabancı askerlere hitaben 1934'te kaleme aldığı başka milletlerin hatıralarına saygı gösteren nutkuna yer verilmesi, Türkiye'deki tarih ders kitabı yazarlarına önerilerek yukarıda bahsedilen evrensel barışa ve milletlerarası dostluğa katkı sağlanabilir.

UNESCO, tarih ders kitaplarının diğer milletleri küçük düşürücü ve aşağılayıcı ifadelerden arındırılarak milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önermektedir. **UNESCO,** tarih ders kitaplarının ''ötekiler'' yaratarak düşmanlıkları körüklemek yerine barışın aracı olarak kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır (Safran ve Ata, 1996,2-3). 1946'da Türkiye'nin de üyesi olduğu **UNESCO**'nun, tarih anlayışına yönelik olarak üç ülkenin Çanakkale Savaşı anlatımları incelendiğinde, Türkiye'deki ders kitabında *Şevket Süreyya'nın Tek Adam* adlı kitabından yapılan alıntıda '***''Herkes öldürmek ve ölmek için düşmana atılmıştı''***, ***''Bu emri alanlar öldürmeyi ve ölmeyi bilen insanlardı''*** ifadelerinin yanı sıra, toplam sekiz kere ***''Düşman''*** kelimesinin ders kitabında aynen kullanıldığı görülmektedir. Bu yönüyle milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine neden olabilecek bu ifadelerden dolayı Türkiye'deki tarih ders kitabında uygun olmayan bir alıntılama yapıldığını söylemek mümkündür. Avustralya'da okutulan tarih ders kitabı incelendiğinde ''Düşman'' kelimesinin sadece bir kere kullanıldığı bunun dışında milletlerarası kin ve nefret duyguları uyandıracak ifadelere yer verilmediği görülmektedir. İngiliz ders kitabında ise bu türden ifade ve anlatımların hiç olamadığı, karşı taraf için düşman kelimesi yerine ''***Türkler, Türk Savunması, Türk Savaş Gücü, Türk Ordusu, Türk Bataryaları''*** ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür.

Üç ülkenin tarih ders kitabında Çanakkale Savaşı konusu işlenirken öğrencilerin ilgisini çekmek ve anlatımın zenginleştirilmesi sağlamak amacıyla okuma parçalarına yer verildiği ancak İngiliz ders kitabında, Türkiye ve Avustralya'da okutulan ders kitaplarına nazaran daha fazla okuma parçasının yer aldığı görülmektedir. İngiliz ders kitabındaki okuma parçaları incelendiğinde; metinlerin İngiliz askerlerinin günlüklerinden yararlanılarak yazıldığı, okuyucuyu o döneme götürebildiği, cephe gerisinde yaşananlarda bahsedildiği ve savaşın kaybedilmesine neden olan öz eleştirilere yer verildiği görülmektedir.

Türk tarih ders kitabında yer alan iki okuma parçasın incelendiğinde, iki şehit askerin yoğun duygusallık içeren anısı ile yine duygusal bir içerikle anlatılan ve 57. Alayın tamamının şehit olma olayı

[3] ''Gömülmemiş bu kadar cesetten dolayı 20 Mayıs'ta bir günlük ateşkes'e karar verildi. Telaş içinde her iki taraf cesetlerini gömdü. ***Türkler ve itilaf birlikleri tanıştılar ve selamlaştılar***. Günbatımında siperlerine döndüler.''

[4] Avustralya yenilgiye rağmen ders kitabında; Yine de Anzaklar hücum kıtası olarak yetenekleri ve dirayetleri konusunda çokça övgüye layık görülmüşlerdir. Sadece koloni olan bu birliklerin yoğun ateş altında bu kadar cesurca savaşmaları beklenmiyordu

ile son bulan iki parçaya yer verilmiştir. Bu yönüyle okuma parçalarının sadece duygusal ve kahramanlık temalı olduğu görülmektedir. Çanakkale Savaşı'nın Türk tarihindeki önemi dikkate alındığında, okuma parçalarında; cehennem gibi yandığı belirtilen cephe çıkarmaları, siper savaşları, hayatta kalan askerlerin yaşadığı travmalar, yaralı askerlere yönelik yapılan faaliyetler, generallerin çıkarma planları, sayısal veriler, başarısızlığın sebepleri gibi cephede yaşananları çok yönlü anlatan İngiliz ders kitabının aksine Türk ders kitabının bu alanda yetersiz olduğu söylenebilir. Avustralya'da okutulan tarih ders kitabında ise Anzak koyunda yaralı askerleri eşeği ile taşıyan bir kişiden bahseden bir okuma parçasına yer verildiği görülmektedir.

Günümüzde eğitimde görselliğin önemi her geçen gün artmakta, görseller insan belleğinde uzun süre yer edebilmekte, sıkıcılığı önlemekte, bazen de çok uzun yazılardan daha etkili ve anlamlı olabilmektedir (Zeyrek,2007: 715). Bu açıdan ders kitapları incelendiğinde, üç ülkede de Çanakkale Savaşı haritasına yer verildiği, Türkiye'de okutulan kitapta Mustafa Kemal ve Seyit Onbaşı'nın, İngiltere'de okutulan kitapta 25 Nisan'da Helles Kumsalı'na (Eceabad) yapılan çıkarmanın, Avustralya'daki ders kitabında ise Gelibolu'daki savaş anıtı ile Anzakların 1915'te Çanakkale'ye çıkarma yaptıkları bir görselin tercih edildiği görülmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerin savaş ağırlıklı olduğu, barışa ve dostluğa yönelik görsellere yer verilmediği görülmektedir.

Her iki ülkenin ders kitaplarında deniz ve kara savaşları ilgili anlatım içerikleri incelendiğinde Türkiye'de okutulan tarih ders kitabında, deniz ve kara savaşları anlatımının oldukça kısa olduğu ve anlatımda sayısal verilere yer verilmediği görülmektedir. İngiliz ders kitabı incelendiğinde ise deniz ve kara savaşlarında Türk ders kitabında yer alamayan, anlatımı zenginleştiren savaş içinde yaşanan olaylara da yer verildiği ancak sayısal verilere yer verilmediği dikkat çekmektedir. Avustralya'da okutan tarih ders kitabında ise savaşın kara ve deniz harekatının detaylı olarak anlatıldığı ve anlatımın sayısal verilerle desteklendiği görülmektedir. Bu yönüyle Türk ve İngiliz ders kitaplarında savaşan tarafların askeri ve teknolojik gücü, asker sayıları ve savaştaki insan kayıpları ile ilgili sayısal bilgiler verilmediği de bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada konunun kavranması ve öğrencilerin dikkatlerini yönlendirmek amacıyla hazırlanan konu sonu soruları incelendiğinde, Türk ders kitabında iki okuma parçası ile ilgili iki soruya yer verildiği yine bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. İngiliz ve Avustralya'daki ders kitaplarında araştırma sorularına yer verildiği, öğrencileri düşünmeye sevk eden, empati kurulmasını sağlayabilecek daha kapsamlı soruların yer aldığı görülmektedir.

Tartışma

İngiltere ve Avustralya'da okutulan tarih ders kitapları incelendikten sonra ülkemizde okutulan tarih ders kitabına, Çanakkale Savaşı'nın anlatımı ile ilgili olarak şu eleştiriler getirilebilir:

i. Çanakkale Savaşı'nın Türk ve dünya tarihi açısından önemi dikkate alındığında, konunun dolaylı olarak, I. Dünya Savaşı içinde Osmanlı Devleti'nin mücadele ettiği cepheler içinde sınırlı düzeyde anlatılmış, konu ders kitabında hak ettiği ölçüde yer bulamamıştır.

ii. Çanakkale Savaşı Türkiye'deki tarih ders kitabında sadece askeri ve kahramanlık boyutuyla işlenmiş, savaşın insani, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutuna yer verilmemiştir.

iii. Savaşın sonunda tarafların ne kadar zayiat verdiği ile sayısal bilgi ve tablolara yer verilmemiştir.

iv. Savaşın tüm vahşetine rağmen, savaşan taraflar arasında dostluk ilişkilerine yer verilmemiştir.

v. Konu anlatımını pekiştirmek üzere seçilen okuma parçaları yetersiz bulunmuş, okuma parçaları sadece duygusallık ve kahramanlık unsurlarının içermiştir.

vi. Milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine neden olabilecek ifadelere yer verilmiştir.

vii. Kara ve deniz savaşlarında öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek konunun anlatımını zenginleştiren ve savaş içinde yaşanan olaylara yer verilmemiştir.

Öneriler

Çalışmada son olarak; Türkiye'de okutulan ders kitabında Çanakkale Savaşı'nın, Birinci Dünya Savaşında Cepheler başlığı altında sıkıştırılmış bir şekilde verilmesi yerine

*Konunun ayrı bir başlık altında,
*Savaşın insani, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutuna yer verilerek
*Savaşan taraflar arasında dostluk ilişkilerine değinilerek,
*Okuma parçaları, düşünmeye yönelik sorular ve sayısal verilerle zenginleştirilmiş bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Altuncuoğlu N. (2015). "Çanakkale Savaşlarında Kayserili Şehitler", Yeni Türkiye Çanakkale Özel Sayısı, Yıl.21, S. 65, Ankara.

Altunışık, R., ve Diğ.. (2005). ''Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri'', Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Armaoğlu, F. (1987). ''20. Yüzyıl Siyasi Tarihi'', Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Bayur Y. H. (1983). 'Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt 3, Kısım 2, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Çevik ve Diğ. (2018). ''Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 Ders Kitabı'',Devlet Kitapları, Birinci Bask, Ankara

GCSE Modern World History 2nd Edition, Student's Book, Hodder Education, London (2012).

History NSW Syllabus for the Australian Curriculum Year 9 Stage 5 Bundle 3 Textbook and Electronic Workbook Paperback – Student Edition, Cambridge University Press; Student edition edition (October 14, 2013).

Karal, E. K. (1996). ‘’*Osmanlı Tarihi*,’’ Cilt 9, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Köstüklü, N. (2013). ‘’Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında “Türk” ve “Türkiye” İmajı’’, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi.

Safran, M. ve Ata, B. (1996). ‘’Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar: Türkiye’den Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Kullanılan Dil ve Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri’’, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 11-26.

Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2013). ‘’Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye’de tarih Ders Kitapları’’, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 40.

Şimşek, A. ve Cengiz N. M. (2015). ‘’Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk Osmanlı İmgesi’’, Turkish History Education Journal, *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2015: 4 (2), 225-258

Tekin, N. (2011). ‘’Türkiye'deki İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Rus İmajı’’, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı: 216.

Yılmaz, S. (2008). ‘’Ermenistan Cumhuriyeti’nde Okutulan 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Türkler Aleyhine İfadeler ve Sözde Ermeni Soykırımı’’, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, (177).

Zeyrek Ş. (2007).’’Liselerde Okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Adlı Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşları’’, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, *Atatürk Yolu Dergisi,* Sayı: 40.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Voyant Tools İle Çevrimiçi Metin Analizi

Cengiz Demir[1]

Özet

İnternetin sunduğu, hayatın her alanına yayılan olanaklarından akademik camia da yararlanmasını bilmiştir. İnternetten önce çeşitli bilgisayar programları ile yapılan metin analizi artık çevrimiçi araçlarla daha kolay bir hale gelmiştir. Voyant tools (https://voyant-tools.org), araştırmacıların hizmetine sunulmuş olan bir çevrimiçi metin analizi ve görselleştirme ortamıdır. Beşeri bilimlerde araştırma yapanlara, metin madenciliği ile uğraşanlara büyük kolaylık sağlayan bu web ortamı, özellikle bilgisayar programları ve istatistiğe her zaman mesafeli duran dil ve edebiyat araştırmacıları için oldukça kullanışlı araçlar sunmaktadır. Voyant tools ile metin analizinde, herhangi bir sözcüğün bağlamlı dizinini, sözcük sıklığını, sözcüklerin ve dil bilgisel unsurların metin içerisindeki dağılımını, bu sıklık ve dağılımın çeşitli araçlarla görselleştirmesini ve birden fazla metnin karşılaştırmasını yapmak mümkündür. Sözcüklerin ya da dil bilgisel yapıların metindeki sıklığı ve dağılımı, metin yazarının kendine özgü özelliklerini ortaya koyan üslup belirleyicilerinin saptanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada, Voyant tools web araçlarının tanıtımı yapılmış ve araştırmacılar için Peyami Safa'nın Fatih-Harbiye romanının metin analizi ile örneklendirme yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Voyant tools, metin analizi, sözcük sıklığı, sözcük dağılımı, bağlamlı dizin.

Online Text Analysis with Voyant Tools

Abstract

Academic communities have managed to draw upon the facilities of the Internet that spread over all areas of life. Text analysis done by various computer programmes before the Internet has now become simpler with online tools. Voyant tools (https://voyant-tools.org) offering service to the researchers is a web environment for text analysis and visualization. This web environment, which provides great convenience to those who do research in the humanities and those dealing with text mining, offers handy tools especially for the language and literature researchers who always keep a distance from computer programmes and statistics. With Voyant tools, in text analysis, it is possible to make a concordance of any word, to see the frequency and dispersion of words and grammatical patterns, to visualize the frequency and dispersion of words by means of various tools and to make a comparison of multiple texts. The frequency and dispersion of words or grammatical patterns in the text play an important role in determining the style markers that show the idiosyncratic features of the author. In this study, Voyant tools has been introduced and for researchers, text analysis of Peyami Safa's novel *Fatih-Harbiye* has been exemplified.

Key words: Voyant tools, text analysis, word frequency, word dispersion, concordance.

[1] Dr. , cendemir@gmail.com ; ORCID ID: 0000-0001-9229-3311

Giriş

Dijital beşeri bilimlerin öncüsü İtalyan Cizvit rahip Roberto Busa (1913-2011) kabul edilmektedir. Busa, 1949 yılında IBM'in kurucusu Watson'un desteğini alarak Aziz Thomas Aquinas'ın çalışmalarını dijital ortama aktarmaya başlamış ve 30 yıllık çalışmanın sonunda *Index Thomisticus* adını verdiği yapıt 56 cilt olarak basılmıştır. 1989'da çalışmanın CD-ROM biçimi ve 2005 yılında Web tabanlı biçimi de hayata geçirilmiştir. 60'lı yıllardan itibaren Busa'nın açtığı yoldan ilerleyen pek çok araştırmacı felsefi, dini ve edebi pek çok metin üzerine bilgisayar destekli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan bazıları yazarı meçhul ya da muğlak eserlerin yazarını tespit şeklinde, bazıları önemli romancıların romanlarının dilini ortaya koymak şeklinde olmuştur.

Dijital metin, dijital metin analizi akademik çevreler için büyük bir kazanımdır. Dijital teknoloji yazılı metinlere yeni ve farklı bakış açılarını kazandırabilir çünkü herhangi bir metnin yorumlama olasılıkları farklı bakış açılarıyla çok çeşitlilik gösterir. Aslında metinle uğraşan dijital beşeri bilimlerin amacı metni fiziki varlığından sıyırıp bir dijital depolama ünitesine yığmaktan ziyade; yazma eserler ve kitaplar ile dijital kopyaları arasında köprü kuracak, yeni bakış açıları ve açılımlar kazandıracak şekilde dijital ortama aktarmaktır (Jones, 2014:60).

Sinclair&Rockwell'e göre bilgisayar destekli metin analizi "elektronik metinlerin yorumlanmasında bilgisayarı yardımcı araç olarak kullanmaktır." (Sinclair&Rockwell: 242). İnsanın okuma yoluyla çok emek ve zaman harcaması gereken pek çok çalışma bilgisayar yardımıyla kısa sürede yapılabilmektedir. Metinde çıplak gözle fark edilemeyecek pek çok ayrıntıyı bilgisayar desteğiyle yakalamak ve farklı bakış açıları elde etmek mümkündür.

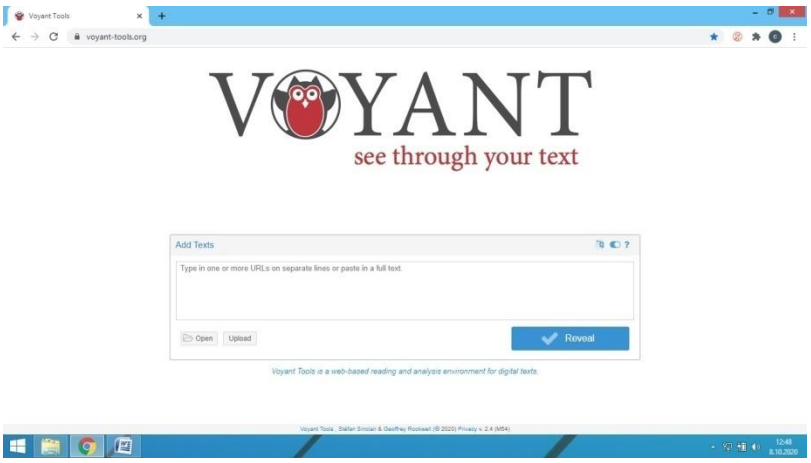
Bir metni incelerken bilgisayar kullanmak, grafik ve tablo yorumlamak, istatistiksel verilerle metni yorumlamak dil ve edebiyatla uğraşan öğrencilerin ve araştırmacıların gözünü korkuturken metin analizi dijital dünyanın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Metin analiziyle arama motorları veriyi önümüze getirmekte, dijital kütüphanelerden metin analizi yöntemiyle yararlanılmakta ve büyük şirketler müşterilerin ürünle ilgili yorumlarından çıkarımlarda bulunup ticari faaliyetlerine yön vermektedir.

Voyant tools

İçinde yaşadığımız çağa damgasını vuran İnternet, dijital metinlere ulaşma ve bu metinler üzerinde yapılacak akademik çalışmaları da kolaylaştırmıştır. Bilgisayara kurulması ve önceden kullanımı öğrenilmesi gereken R, Python, Perl, Concordance, Wordsmith gibi pek çok araçla yapılabilen metin analizi, artık çevrimiçi araçlarla da yapılabilmektedir. Bu araçlardan öne çıkanı, Stéfan Sinclair ve Geoffrey Rockwell tarafından geliştirilen ve dijital metin analizi için büyük bir seçenek olan Voyant tools'dur.

Voyant tools; web tabanlı, açık kaynak kodlu, ücretsiz bir metin analizi ve görselleştirme araçları bütünüdür. Sade arayüzü, kullanıcı dostu yapısı, veriyi dışa aktarma olanağı ve kullanışlı yardım dosyaları (Welsh, 2014:96) ile öne çıkmaktadır. Üyelik gerektirmeyen bu web ortamında 28 farklı görselleştirme aracının yanında; başlangıç, orta ve ileri seviyedeki kullanıcılar için yardım dosyaları mevcuttur (Sampsel, 2018:153).

Araştırmacılar, dijital metinleri ya doğrudan kopyalayıp giriş sayfasındaki metin kutusuna yapıştırarak ya bir web sitesinden çekerek ya da düz metin, Word, RTF, PDF, XML, HTML biçimindeki dosyalardan yükleme yaparak Voyant Tools'u kullanabilmektedir. Voyant tools ile tek bir şiirden yüzlerce romana kadar geniş bir yelpazede metin ya da metin koleksiyonu analizi yapmak mümkündür. Oluşturulan metin ya da metin koleksiyonunun büyüklüğü önemli değildir, sadece işlem performansı etkilenebilir (Sinclair&Rockwell, 2016: 11).

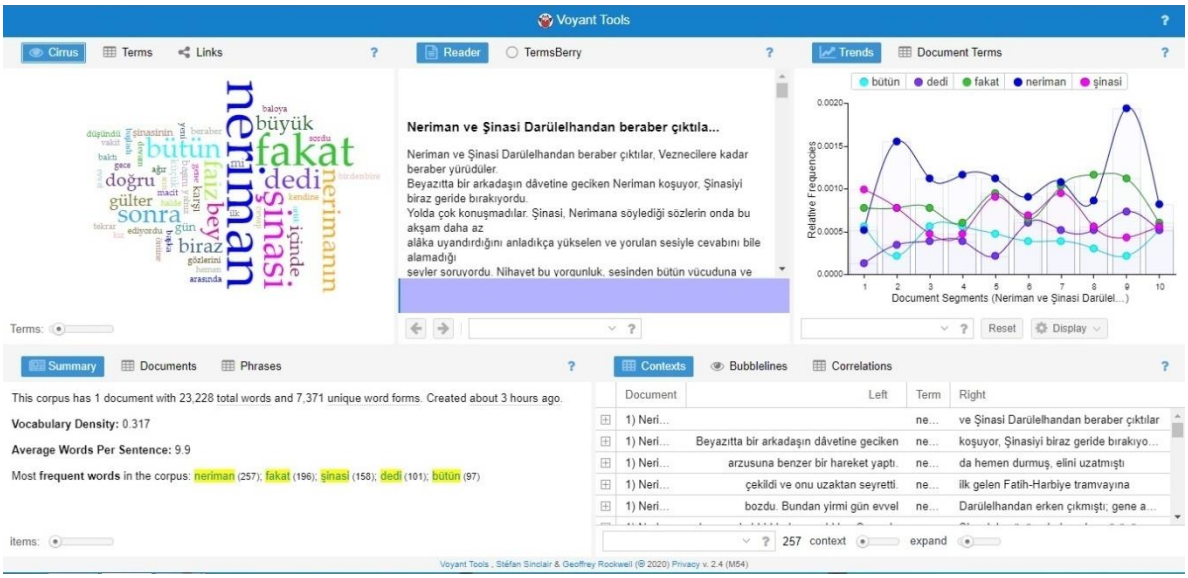


Resim 1: Voyant tools giriş sayfası.

Voyant tools ile çalışmaya başlamak istediğimizde Resim 1'de görülen giriş sayfasında karşımıza üç seçenek çıkmaktadır:

1) Shakespeare'in eserlerinden ya da Jane Austen'in romanlarından oluşturulmuş hazır metin koleksiyonu ile çalışmak (Open).
2) Bilgisayardan herhangi bir metin dosyasını ya da dosyalarını yüklemek (Upload).

3) Kopyaladığımız metni giriş sayfasındaki metin kutusunu yapıştırmak (Add texts).



Resim 2: Voyant tools arayüzü.

Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* adlı romanının MS Word'e aktarılmış biçimini Resim 1'de görülen metin kutusuna yapıştırıp *Reveal* ile ilerlediğimizde *Cirrus, Reader, Trends, Summary* ve *Contexts* pencerelerinden oluşan Resim 2'deki varsayılan arayüz karşımıza çıkar. Bu arayüzün ilgili pencerelerinde ihtiyaca göre kişiselleştirme ve görünüm değişikliği yapılabilmektedir. Ayrıca bu arayüzdeki pencereler diğerleri ile etkileşimli olarak düzenlenmiştir. Örneğin, sözcük bulutunda bir sözcük seçildiğinde grafiğin ve bağlamlı dizinin de değiştiği görülür.

Arayüzü incelemeye geçmeden önce önemli bir noktanın altını çizmek gerekir. Voyant tools metindeki noktalama işaretlerini yok sayar ve *Stopwords* adını verdiği kişi zamirleri, işaret sıfatları, sayılar, bağlaçlar ve edatlar gibi metinde sık geçen ve anlam üzerinde az etkisi olan birtakım işlevsel sözcükleri dahil etmeyerek analizi başlatır. Kullanıcı ya bu şekilde işlevsel sözcüklerden arındırılmış şekilde ya da metindeki tüm sözcüklerle bir metin analizi gerçekleştirebilir. *Cirrus* penceresinin sağ üst köşesinde seçeneklerde düzenleme yapılarak *stopwords* listesini devreden çıkarmak ya da liste üzerinde ekleme ve çıkarma kişiselleştirmek mümkündür. Hem tüm sözcüklerden oluşturulmuş (Resim 3) hem de işlevsel sözcükler arındırılmış (Resim 4) sözcük bulutu örneklerinde fark görülmektedir. Resim 3'te 833 kez geçen

bir, 707 kez geçen *ve*, 421 kez geçen *bu* sözcüklerinin sözcük bulutu içerisindeki konumu görülmektedir.

Resim 3:Tüm sözcüklerin sözcük bulutu. Resim 4: Ayıklanmış sözcük bulutu.

Cirrus metnin sözcük kadrosu ve bu sözcüklerin sıklığını görselleştirmeye yarayan sözcük bulutudur. Metnimiz roman olduğu için romanın kişiler kadrosunu, en sık kullanılan sözcük türlerini sözcük bulutunda görebiliriz. Ayrıca oluşturulan her sözcük bulutu dışarıya PNG biçiminde aktarılabilmektedir. Sözcük bulutu oluşturmada büyük harf ve birleşik sözcük kullanılamaması eksi yönler olarak değerlendirilebilir.

Yine *Cirrus* penceresinde alt menü olarak *Terms* görülmektedir. Metinde geçen sözcükler sıklık oranlarına göre listelenmektedir ve sözcük bulutunda olduğu gibi işlevsel sözcükler ayıklanmış (Resim 5) veya tüm sözcüklerin (Resim 6) sözcük sıklık listesini almak mümkündür.

Cirrus | Terms | Links

	Term	Count	Trend
1	neriman	257	
2	fakat	196	
3	şinasi	158	
4	dedi	101	
5	bütün	97	
6	faiz	93	
7	nerimanın	91	
8	sonra	90	
9	bey	80	
10	biraz	71	

7,203

Cirrus | Terms | Links

	Term	Count	Trend
1	bir	833	
2	ve	707	
3	bu	421	
4	neriman	257	
5	fakat	196	
6	de	171	
7	için	170	
8	şinasi	158	
9	daha	147	
10	gibi	145	

7,371

Resim 5: Ayıklanmış sözcük sıklık listesi. Resim 6: Sözcük sıklık listesi.

Summary penceresinde (Resim 7) ise Fatih-Harbiye romanındaki toplam sözcük sayısı (23,228) ve tekrarlardan arındırılmış sözcük sayısı (7,371) görülmektedir. Sözcük yoğunluğu 0.317 olarak görülmektedir. Bu oran, tekrarlardan arındırılmış tek sözcüklerin toplam sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilir ve metnin sözcük zenginliğini ifade eder. Metin büyüdükçe tekrarlara düşüldüğünden bu oran kaçınılmaz olarak düşer. Romanın cümle uzunluğu, yani cümle başına düşen sözcük sayısı ortalaması da 9.9 olarak görülmektedir.

Summary | Documents | Phrases

This corpus has 1 document with 23,228 total words and 7,371 unique word forms. Created now.

Vocabulary Density: 0.317

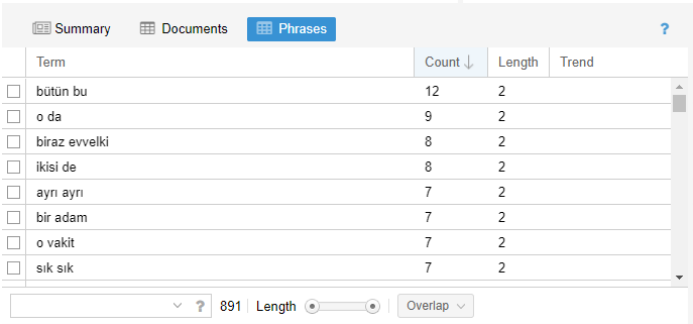
Average Words Per Sentence: 9.9

Most **frequent words** in the corpus: neriman (257); fakat (196); şinasi (158); dedi (101); bütün (97)

items:

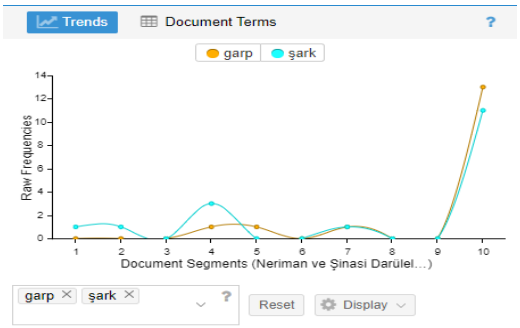
Resim 7 : Özet bilgiler.

Summary penceresindeki *Phrases* aracı ise metinde geçen sözcük dizilerini tespit etmek içindir. Sıklık oranına ya da dizinin uzunluğuna göre ayarlanabilir. Resim 8'de görüldüğü üzere *bütün bu* 12 kez, *biraz evvelki* 8 kez, *ayrı ayrı* ve *sık sık* ikilemeleri de 7'şer kez geçmiştir.



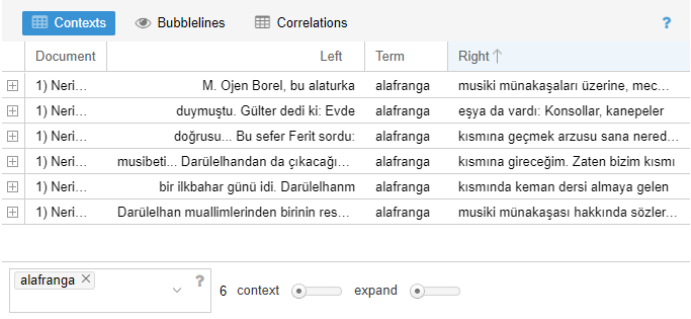
Resim 8: Sözcük dizileri.

Trends penceresinde ise sözcüklerin metin içerisindeki dağılımını gösteren grafik görülür. Metnin bölümleri, grafiğin şekli gibi unsurlar kullanıcının tercihine bırakılmıştır. Tek bir sözcüğün ya da birden çok sözcüğün dağılım grafiğini elde etmek mümkündür. Peyami Safa tarafından romanda Doğu ve Batı çatışması ele alınmaktadır. 17 kez geçen Şark ve 16 kez geçen Garp sözcüklerinin romana paralel bir şekilde yansıdığını, sonlara doğru bu ikilemin romanda tartışıldığını ve roman boyunca bu çatışmanın sürdüğü Resim 9'daki grafikte görülebilmektedir.



Resim 9: Şark ve Garp sözcüklerinin dağılım grafiği.

Contexts penceresinde ise herhangi bir sözcüğün bağlamlı dizinini almak mümkündür. Resim 10'da romanda geçen *alafranga* sözcüğünün hangi bağlamlarda kullanıldığını görmek için sol alttaki kutucukta *alafranga* sözcüğünü seçtiğimizde karşımıza 6 adet bağlam çıkmaktadır. Sözcüğün *alafranga musiki, alafranga eşya* ve *alafranga kısım* şeklinde sıfat öbekleri oluşturduğu görülmektedir.



Resim 10: *Alafranga* sözcüğünün bağlamlı dizini.

Sonuç

Yukarıda gösterilen araçların dışında Voyant tools daha pek çok analiz ve görselleştirme aracına sahiptir ancak bildirinin sınırlarını aşmaması için sadece bunlarla yetinilmiştir. Voyant tools ile herhangi bir metnin sözcük sıklık listesini alarak sıklık oranına göre metnin sözcük kadrosunu sözcük bulutu ve diğer pek çok görselleştirme aracıyla ortaya koymak, sözcük sıklık listesine ve görsel araçlara bakarak metni farklı açılardan yorumlamak, sözcük dağılımına bakarak metin içerisindeki olay örgüsü ya da konunun ele alınışı hakkında fikir edinmek mümkündür.

Özellikle dil ve edebiyat araştırmacıları; yazarların sözcük tercihlerini, tercih ettikleri sözcükleri hangi bağlamda kullandıklarını, dil bilgisel değeri olan bazı bağlaç ve edatları nasıl kullandıklarını, bu bağlaç ve edatların metindeki dağılımını Voyant tools'un araçları yardımıyla tespit ederek yazarların kendine özgü dil ve üslup özelliklerini saptayabilirler. Voyant tools, sade arayüzü ve kolay kullanımı ile bilgisayar programları, grafik, istatistik gibi konulardan uzak duran dil ve edebiyat öğrencileri ve araştırmacıları için önemli bir destek ve teşvik olma özelliğindedir.

Kaynakça

Jones, S. E. (2014). *The Emergence Of The Digital Humanities.* New York: Routledge

Rockwell, G.& Sınclaır, S.(2012). "Teaching Computer-Assisted Text Analysis: Approaches To Learning New Methodologies" *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles And Politics (*Ed. Brett D. Hirsch). England: Open Book Publishers

Rockwell, G.& Sınclaır, S. (2016). *Hermeneutica : Computer-Assisted Interpretation İn The Humanities.*Massachusetts: The Mıt Press.

Safa, P. (2000). *Fatih Harbiye*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Sampsel J. L. (2018) "Voyant Tools", *Music Reference Services Quarterly*, 21:3, S.153-157

Welsh, M.E. (2014) "Review Of Voyant Tools," *Collaborative Librarianship*: C. 6 : Sayı 2 , S. 96-97

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Zülfü Livaneli'nin Mutlululuk Romanında Deniz İmgesi

Dinçer Öztürk*

Özet

Türk Edebiyatı romancılık anlayışının ilk örneklerinde geçmişe özlem, farklı bilinçaltı teknikleriyle sunulmuştur. Edebiyatçı, sanatçı, fikir insanı kimliğiyle bilinen ve edebiyat geçmişi bir hayli zengin olan Zülfü Livaneli'nin sanat hayatı içerisinde kaleme aldığı onlarca eseri vardır. Kaleme aldığı eserleri arasından Mutluluk romanı çalışmamız için uygun gördüğümüz bir eserdir. Bu çalışmada Mutluluk adlı eser ele alınarak, deniz imgesinin kullanımının yazar tarafından nasıl ve ne tür sanatlarla işlendiği incelenmiştir. Eserin içerisinde tespit ettiğimiz deniz imajı ve denizle ilgili bölümler verilmiştir. Bu bölümlerde düşünsel bir unsur olarak deniz imgesi ile ne anlatılmak istendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Kahramanların ruh değişimlerinde güncel faktörlerin etkisi yerine deniz imgesinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, Mutluluk, Zülfü Livaneli, Deniz, Deniz İmgesi.

The Sea Image in The Novel of Happıness Belongs to Zülfü Livaneli

Abstract

Even in the first examples of Turkish Literature novelism, a sentimental longing for the past is presented with different subconscious techniques. Among the dozens of works written by Zülfü Livaneli, whose literary history is quite rich, the novel of Happiness was considered as an appropriate piece for our study. In this study, the novel titled as Happiness was analyzed according to the kind of arts usage for the sea image handled by the author. The image of the sea and sea-related sections are given in the work. It has been tried to explain the impression of the chapters on the readers and the meaning of the sea image as an intellectual element in this work. In addition to the actual factors, the importance of the sea in the characters and their mood changes were studied in accordance with the characters' specifications.

Keywords: Literature, Happiness, Zülfü Livaneli, Sea, Image of the Sea.

* Orcid: 0000-0003-0028-7841, Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, dincer_ozturk@hotmail.com

Giriş

Çocukluğu boyunca okuma hevesi bir hayli fazla olan Livaneli yabancı romancıları da okumaktadır. Yazarlık, sinema yönetmenliği ve müzik hayatı gibi renkli ve bir o kadar emek dolu hayatı olan Zülfü Livaneli'nin ilk plak çalışmaları büyük ilgi görür. Bir süre Almanya, Norveç ve İsveç'te kalarak sanatsal çalışmalarda bulunur. Felsefe eğitiminin yanı sıra Dalcrose okulunda müzik eğitimine devam eder, daha sonraki dönemlerde de ABD Fairfax Konservatuarı'nı bitirir. (Satık, 2015:8)

Sanatsal yönü itibariyle bir değerler bütünü olarak ele alabileceğimiz Zülfü Livaneli kültürünü çağdaşlıkla bağdaştırarak işlemiştir. Türkiye'de sanatın her yönüyle ilgilenen nadir insanlardan birisidir. Yazarlık serüvenin yanında büyük bir kitle tarafından başarı ile takip edilen müzik hayatı ve sinema alanındaki başarısı büyük bir övgü hak eder. Sanat yaşamı onlarca ödüllerle doludur. Kendisini sanata adayan bir insan olan Zülfü Livaneli uzun yıllardır da köşe yazarlığı yapar.

Mutluluk romanı yazarın diğer romanlarına oranla geçmişe daha az bağlıdır. Eser 2002 yılında çıktıktan sonra büyük bir beğeni almıştır. 2007 yılında Barnes&Noble Ödülü almış olan Mutluluk, günümüzde hali hazırda popülerliğini korumaktadır.

Zülfü Livaneli'nin İmge Dünyası

Anadolu'nun yüzyıllar boyunca medeniyetler beşiği olması hasebiyle bir kültür birikimi meydana gelmiştir. Kültürler insanların hayatlarını zenginleştiren en önemli ve hatta hayati öğelerdir. Livaneli sanatın birçok dalına mensup olan bir aydındır. Zülfü Livaneli romanları onlarca dile çevrilmiştir. Kendisi halkın içinden geldiğini bildiğinden Ege'yi ve Doğu'nun en güzel mekânlarından olan Van Gölü'nü de romanlarına bir unsur olarak almıştır.

Mutluluk romanı, dünyanın gördüğü iki büyük savaşın çektirdiği acıları hikâyeleştirmede mükemmel olduğu söylenebilir. Günümüzde hala devam etmekte olan töre cinayetlerini ele alması toplumsal bir mesaj niteliğinden çıkmış onun çizgisini belirlemiştir. Aile içi tacizi işlediği ve romanın akışının adeta bir karakter için başka bir yere evrildiği Mutluluk romanı bu konuyla ilgili güzel bir örnektir. Romanda Struma gemisinin hikâyesini ele almış, onun acıklı hikâyesini gözler önüne sermiştir.

Livaneli'de incelenen eser dolayısıyla imgesel unsurlardan deniz imgesini incelediğimiz çalışmamızda, denizin barındırıldığı veyahut sadece bahis olarak geçmesinden çok yazarın o an kahramanın içinde bulunduğu durumu anlatmak için tasvirsel bir öge olarak gördüğü deniz incelenmiştir.

Mutluluk romanı Zülfü Livaneli'nin çoğu romanında kullandığı teknik ile 'hâkim bakış açısı'yla yazılmıştır. Romancı karakterlerle ilgili her şeyi görür, duyar. Aynı zamanda roman içerisinde kahramanların iç dünyalarının konuştuğunu da görürüz. Livaneli Mutluluk romanında Profesör, Meryem ve Cemal'in başından geçen olayları anlatır. Olayların gelişme evresinin başında hepsinin hikâyesi ayrı yerlerde başlar. Eserin akışı içerisinde birleşir. Ancak tekrardan ayrılırlar. Kahramanların yaşadığı sıkıntıların içerisinde ne durumda olduklarını ve onların çektiği ıstırapları yazar onların düşünceleri ile ve hislerini okuyucuya işleyerek aktarmaya çalışmıştır. Livaneli'nin kahramanları içerisinden aydın kesim olarak seçtiği bir karaktere de bazen kendi düşüncelerini söylettiği görülür. Türkiye panoramasının çıkarıldığı eserde, bireylerin psikolojileri

ve yaşadıkları ruhsal gerilim yazar tarafından ustaca belirtilir. (Aytaç, 2013:73) Zülfü Livaneli'nin eserinin 2000'li yılların başlarında beyaz perdeye aktarılması edebiyat camiasında ne denli önem gördüğünü kanıtlar niteliktedir. (Albiz Telci, 2012:125)

Romanın ilk cümlesi bulunduğu bölgenin denizi olarak bilinen Van Gölü'nden insana yapılan bir sanatla başlar. Kahramanın uykusunun gölün derinliğine benzetilirken Van Gölü'nün karanlık derinlikleri ile Meryem'in karanlık iç dünyası da ilişkilendirilmektedir. Böyle bir giriş cümlesi roman hakkında iki şey vermektedir. Birincisi; romanın Doğu kültürünün en önde gelen unsurlarından birisi olan Van Gölü'nün eserde kullanılacağı bilgisi, ikincisi; başkahramanın bir kız ve daha gençliğinin baharında bir kızken rüyalarında mitolojik bir öğe olan Zümrüdüanka kuşunu düşünebilmesi. Eserin ilk cümlesinde Meryem'in rüyasında kendisini çıplak bir şekilde görmesi onun eksik bir yanına mesaj vermektedir.

Yazar, Meryem'in hayata bakışını ve başına gelebilecek olumsuz olaylara ilişkin değerlendirmesini romanın başında yapar. Bu tahlillere göre Meryem, "sadece kadın olarak dünyaya geldiği için" başına gelebilecek pek çok olumsuz olaya yani bir anlamda "kötü kaderine" baştan hazırlıklıdır ve bunların hepsini yaşayacağını önceden bir anlamda kabullenmiş gibidir. (Ziganshina, 2015:22)

Eser içerisinde tespit ettiğimiz deniz unsurlarını vererek, bunlar üzerinden yapılan betimlemeler, sanatlar ve yazarın amaçladıklarını vermeyi uygun gördük.

Van Gölü'nün dibi kadar derin on yedi yaş uykularına dalmış olan Meryem, düşünde kendisini çırılçıplak bedeniyle Zümrüdüanka kuşunun boynuna binmiş uçarken görüyordu. (Livaneli, 2002:1)

Meryem'in özlemleri deniz gibi gördüğü hayalinde sadece o kadar canlandırabildiği Van Gölü'dür. (Livaneli, 2002:16) Romanın başından sonuna kadar Meryem başkahramanın yanında anlatımı devam eden diğer kahramanların da yani Profesör ve Cemal'in de geçmişe karşı özlem duyması görülür. Profesör çocukluğunu deniz kıyısında bir kasabada geçirmiş olması hasebiyle İstanbul'da yaşadığı yıllarda da geçmişe yine deniz imgesi üzerinden bağlanır. Ancak Profesör buhranlı olduğu bir dönemde olduğu için eskiden İstanbul'da bulunduğu veyahut üniversite yılları dönemine (Boston yılları) karşı da bir özlem duygusu içerisindedir. (Livaneli, 2002: 28)

Livaneli roman içerisinde çokça deniz tasvirine ve benzetmesine başvurmuştur. Profesör'ün kalabalık insanlar içerisinde kaldığı günlerde dahi sadece onun arkadaşının deniz olduğu düşüncesini okuyucuya empoze eder şekilde aktarmıştır. (Livaneli, 2002: 61)

Yazar, anne ve babasını bir daha görmemek üzere onlardan ayrılan hatta kendi düğününe dahi çağırmayan İrfan Kurudal'ı okuyucuya iyi bir yönüyle aktarır. Aslında Türk toplumunda pek fazla kabul görmeyecek davranışları okuyucuya hissettirmeden vermesi, Profesöre karşı bir sempati belki de onda kendisini görmesinden kaynaklıdır. Bu kadar şeye rağmen karısını terk etmek düşüncesi yazarımızı yine denize yönlendirir. Çünkü karısının uykusunu dahi deniz gibi gören Profesör'ün aklında olan tek şey bir an önce hayalini kurduğu özgürlüğe kavuşmasıdır. (Livaneli, 2002: 84) Romanın kahramanı Profesör İrfan Kurudal, çocukluk arkadaşı Hidayet ile beraber deniz maceralarında kalmıştır. (Livaneli, 2002: 105)

Meryem'in uykusunda ortaya çıkan ve Van Gölü çerçevesinde kullanılan Zümrüdüanka kuşu bir mitolojik öge iken, yine aynı şekilde Profesör'de görülen ve romanın gelişim evresinde

de kullanılmıştır. Bu ögeler Profesörün kendi ile hesaplaşmasında ve iç sesinde bir tartışma unsuru olmuştur. (Livaneli, 2002: 110)

Arkadaşını yarı yolda bırakma pişmanlığını hala duyduğu bir durum vardır. Çocukluk yıllarını geride bırakan insanların özlemleri birçok şeye olur. Profesör arkadaşının yanında olmaktan değil belki de arkadaşıyla beraber çıktığı tekne maceralarındaki özgürlüğünden memnun kalmıştır. Deniz'in insanları özgürleştirdiği düşüncesi binlerce yıldır devam eden bir olgudur. (Livaneli, 2002: 129)

Kahramanın kendi benliğinin denize ait olduğunu düşünmesi onun aslında özlemden değil denizin başka diyarlarında bulunmak istemesinden kaynaklıdır. Livaneli burada yaptığı tasvirle beraber bütün okuyucuları o tekneye bindirmiştir diyebiliriz.

.....Motoru çalıştırdı, demiri çekti; iplerin çözülmesiyle birlikte salına salına limandan ayrıldı. O gün deniz yeşildi. Küçük beyaz köpüklü, açık yeşil bir deniz: Ege! İleride adalar görünüyordu. Yelkenleri açtı, motoru kapattı ve arkadan aldığı rüzgârın rahatlatıcı keyfiyle suda kaymaya bıraktı tekneyi. Sadece hafif bir sürtünme sesi, bir parça rüzgâr vınıltısı, arada bir çığlık atan bir iki martı. (Livaneli, 2002: 129)

Hiçbir şeyi umursamadan denize olan açlığını bir an önce gidermek ister şekilde davranır. Aslında bozkır kültürüne daha yatkın olarak yüzyıllar boyunca göçebe yaşamış olan Türklerin hayatlarına denizi almaları çok zor savaşlar vesilesiyle olmuştur. Deniz ürünlerinden, deniz yaşamını hayatlarına dâhil etmelerine kadar birçok aşamayı kat etmişlerdir. Profesör denizin üzerinde bütün sorunların çözüleceğini öğrenmiştir.

.....Firmada çalışan çocukların telaşı ve ona hizmet için çırpınmaları boşunaydı. Son anda tekneye yetiştirdikleri iki torba erzak olmasa da çıkardı Profesör denize. Çünkü çocukluğundan beri, denizde her sorunu çözebileceğine dair bir inanç yerleşmişti içine. Hidayet de öyleydi. (Livaneli, 2002: 129)

Profesör'ün bilgili bir insan olması onu denizde düşündüren en önemli olgulardan birisi olmuştur. (Livaneli, 2002:130) Deniz imgesinin daha önceden kullanılması özlem metaforu çerçevesinde olurken burada siyasi bir olgudur. Ailesi gibi olmak istemediğini belirtmesi dönemin şartlarından da bahsedildiğini gösteren bir olgu iken yazar bunu güzel bir bitiş cümlesi ile taçlandırmıştır.

"Parasız yatılı sınavını kazandım. İstanbul'a gidiyorum."

Pasaport iskelesinde bira içerken böyle demişti Hidayet'e. O da kendisine bin dereden su getirmiş ve liseyi parasız yatılı okuduktan sonra ne olacağını sormuştu.

"Tabii ki üniversite!"

"Sonra?"

"Bir iş, bir hayat, bir kadın, para!"

Bunun üzerine Hidayet, "Sen aynen baban gibi olmaya çalışıyorsun." diyerek onu can evinden vurmuştu. Çünkü hayatta en son olmak isteyeceği şey o kahverengi üniforması içinde gittikçe küçülen, avurtları çökük, ciğerlerini çürütür gibi sigara içen ezik, itilip kakılan adamdı.

"Hayır" demişti. "Tam tersi. Ben para, ün ve güç kazanmak için okumak istiyorum." (Livaneli, 2002: 132)

Denizin geçmişle beraber işlenmesi. Hidayet'in bir deniz kahramanı olarak kullanılmasına yakındır. (Livaneli, 2002: 132) Profesör İstanbul'da yaşadığı ve psikolojik sorunlar yaşadığı dönemi hala atlatamamıştır. Denize açılması onu bir anlık rahatlatmıştır fakat deniz aslında onun için uçsuz bucaksız bir özgürlük olurken aynı zamanda bir sonsuz karanlıktır. Bunu fark etmesi çok uzun zaman almaz. Aslında denizin ortasına gelerek kendisi bile farkına varmadan denizin onu iyileştireceğini ummuştur. (Livaneli, 2002: 133-136)

Askerliğini zor bir terör bölgesinde yapan Cemal, kendisinin uzun zamandır gördüğü cinsel rüyalardan sonra gördüğü bu rüyaya şaşırır. Cemal saf, bir kötülük görmemiş ve bu duyguları daha tazecik iken askere gitmiş bir inşadır. Cemal'in hayalinde yatan askerden sonra sevgilisi ile evlenmektir. Bir diğer amacı askerde öğrendiği bir bilgidir. O da çocukluk arkadaşı artık bir teröristtir ve bütün asker arkadaşlarının ölüm emirlerini o veriyordur. Bu sıkıntıların üzerinde olduğunu bilen Cemal normal geceler geçirmiyor ve kendisinin soğuk sular gibi akan terleri içinde rüyalarını görüyordur. Cemal cahil denilebilecek bir çocuktur. Ancak babasının dini yönü güçlü bir insan olması onu da etkilemiştir. Birçok şey öğrenmiştir. Yazar, Yunan mitolojisinden bahsederken Cemal'i rüyasında Nuh'un gemisine çıkartır.

"Ne oldu?" diye soruyor çocuğa.

"Nuh tufanı!" diyor kara gözlü çocuk.

"Peki bu kayık ne!"

"Nuh'un gemisi."

"Biz nereye gidiyoruz?"

"Cudi Dağı'na. Nuh Peygamber'in yanına." (Livaneli, 2002: 149)

Romanın işleyişi, karakterlerin aynı zaman dilimi içinde birbirlerinden habersiz şekilde yaşamalarıyla sürer. Aynı zamanda bu kahramanların hayatları birleşecektir. Ancak romancı karakterlerin hayatlarından kesitleri sürekli üç karakter etrafında dönerek anlatır. Denizle en iç içe olan ve diğer kahramanların da denize bağlanmasını sağlayan Profesör olmuştur. Yaşlı gözükmesine ve yaşça Meryem ve Cemal'den büyük olmasına güvenerek onun sözlerini dinlemişlerdir. Profesör diğer iki kahramanla karşılaşmadan önce denizde çok zor zamanlar geçirmiş. Yalnızlığın ve çaresizliğin doruklarında kalmıştır. Çölde bir bedevinin serap görmesi gibi deniz üzerinde bir adayı havalanmış görür. (Livaneli, 2002: 160)

İnsanların üzerinde doğanın etkisi kanıtlanmış bir gerçektir. İnsanlar geçmiş bağları ve özlemleri olan her şeye karşı istemsizce arzu duyarlar. Profesör de ilk günlerde özgürlüğünü kazandığını düşündüğü, sonra İstanbul'daki gibi anlık krizlerini geçirdiği hatta bazen mezar olarak nitelendirdiği Ege denizini ne olursa olsun her seferinde daha da benimser. (Livaneli, 2002:160-161) Deniz romancı içinde bir medeniyet düşüncesidir. Profesör'ün denize açıldığı dönem içerisinden çok zaman önce başlayan ve iki önemli ülke arasında tek bir parça kayanın bile önem kazandığı mücadele de romancının satırları arasında yer almıştır. (Livaneli, 2002: 161-162)

Denizin kendisini dindirmesi, daha önceden yaşadığı kendi kişisel bunalımları arasında gidip gelmeleri İrfan Kurudal'ı oldukça yıpratır. Geçmişte Hidayet ile beraber yaptıkları o yoldan giderek özgürlüğe ulaşmaya çalışırken, içinde bulunduğu yelkenli tekne onun kendinden sakladığı yalnızlık korkusunu ortaya çıkartmıştır. (Livaneli, 2002:198)

İrfan Kurudal, İstanbul'da zengin bir ailenin kızıyla evlenmeden önce yurtdışında geçirdiği eğitim hayatı da onun için değerlidir. Kendisi kayınpederi sayesinde bazı televizyon programlarına çıkar ve bunun yanında da yayınları sürer. Ancak çevresindeki birçok akademisyen arkadaşının onu intihal yapan bir insan olarak görmesi onu zedeler. O da biliyordur ki buralara gelerek önem sahibi bir insan olması; kayınpederi sayesinde olmuştur. Ege denizinde geçirdiği zamanların özgürlük özlemi dışında Profesör'ün kendini özgür hissettiği diğer zamanlar olan Boston yılları da hatırına kazınmış değerli zamanlardır. (Livaneli, 2002:198) Profesör'ün kendiyle yüzleşmesi için eşini habersiz terk ederek bırakması ve böyle bir maceraya atılması onu epey zorlar. Ancak kahramanımız denizi birçok şeyin aşılması gereken yer olarak görür. Hatta bir süre sonra deniz sayesinde kendi sıkıntılarını daha iyi isimlendirdiğini fark eder.

Denize açıldıktan sonra İstanbul'daki "korku"larını ve "buhran"larını daha iyi anlama olanağı bulmuştu. (Livaneli, 2002: 201)

Aile taciz ve bunun akabinde hiçbir söz verilmeden hiçbir şekilde gerçeğin peşine düşülmeden işlenen töre cinayetleri Türkiye'de uzun yıllardır bir numara. Meryem kendisinin İstanbul'a uzaklaştırmaya götürüldüğünü sanır. Ancak kuzeni Cemal ailesinin büyüğü babasından aldığı emirle İstanbul'da amcasının kızı Meryem'i öldürecektir. İstanbul dipsiz bir kuyu olduğu için bu zavallı köylü kızını kimsenin umursamayacağını düşünürler. Meryem İstanbul'a ilk adım attıktan sonra kalabalık dışında dikkatini çeken en önemli şey deniz ve onu çağrıştıran şeydir. Çünkü her şey deniz etrafında gelişmiştir. Vapurla Avrupa yakasına geçerken gördüğü manzara onu büyüler. (Livaneli, 2002:210) Profesör'ün denizi bir insan gibi düşünmemesi artık olanaksızdır. Denize açılırken ilk başlarda hiçbir şeye ihtiyaç duymayan bir insanken sonradan yalnızlaşır. Denizin bir kaplumbağanın sırtına benzediğini anımsar. Kaplumbağa sırtının; sertliğini, gri tonlarını, bulanık oluşunu ve gökyüzünün altında renk değiştirdiğini bir tasvir benzetmesiyle sunmuştur:

Kilitlenmiş bir gökyüzü altında grileşen, bulanık bir suya dönüşen deniz, hiçbir yaşam işareti vermiyordu artık; ölmüştü, betonlaşmıştı. Profesör daha sonra zonklayan şakaklarıyla denizin ölüp ölmeyeceğini düşündü..... (Livaneli, 2002: 225)

Profesör her uğradığı kasabada gördüğü yüzler ona hep benzer gelir. Aynı zamanda kıyıdaki balıkçıların yalnızlıkları hepsi birdir. Hepsi deniz yalnızlığıdır. Denizin yalnızlığı karanlık bir yalnızlık olduğu gibi insanı tuhaf bir hüzne sürükler diye düşünür. (Livaneli, 2002: 228) Bir süre sonra kendisinin uzun zamandır yazmak istediği roman için bir isim aramaya başlar. İrfan Kurudal'ın, Ege denizinde başıboş şekilde gezmesi artık kendisini başka bir şeyler yöneltmeye başlatır. "Acaba aradığı şey başka bir kültürde midir?" diye düşünür. (Livaneli, 2002: 235)

İstanbul macerasında ailesinin verdiği görevi yerine getiremeyen Cemal, Meryem'i askerlik arkadaşının yardımı ile bir başka güzel memlekete İzmir'e getirir. Aile töre cinayetinin işlenmediğini duyarsa Cemal'e çok büyük yükümlülükler getirecektir. Cemal sevgilisinin onu beklediğini bildiği için bir an önce köyüne dönmek ister. Bu yüzden ne yapacağını düşünmek için Meryem'i buraya getirir. Asker arkadaşının onlara iki hafta gibi kısa bir süre için bulduğu iş sırasında düşünmeye vakti olacaktır. Geldikleri bir balıkçı barınağı olsa da doğunun ve batının kültürel ayrımının en önemli yeridir. Artık kendi memleketlerindeki gölden anımsadıkları sulara daha yakın olurlar. (Livaneli, 2002: 281, 292)

Anadolu'nun bir ucundan öldürülmek için getirilen o genç kız, gençlik duyguları ve yarım kalan çocukluk duyguları ile ayaklarını Ege denizine sokar. Kaç yaşında olursa olsun her insanın çocukluk duyguları bazen içinde büyür. (Livaneli, 2002:294)

Askerliğini tamamlayıp memleketine döndüğünde kuzeni Meryem'i öldürmek için İstanbul'a geleceğini bilmiyordu. Tek arzusu sevdiği kıza ulaşmaktı. O zamana kadar onlarca terörist öldürmesinin ona avantaj katacağını yine aynı şekilde bir hamle yapabileceğini düşündü. Kötü birisi olmadığı açık, ancak Cemal saf ve duygusuz bir insandı. Ailesinin ona yüklediği yükü kaldıramadı ama başka bir çıkış yolu arıyordu. Geçmiş onun da bir şekilde arkasında aynı zamanda askerlik zamanlarından kalma anılarını bilmek ona acı veriyordu. (Livaneli, 2002: 294)

Yazarımızın göl ile deniz arasında yaptığı benzetmeler roman boyunca sürmekte. Bazen denize göl, bazen göle deniz şeklinde tasvirlerde bulunur. Meryem ve Cemal'in geldiği kültür Van gölünü deniz kadar büyük görüp deniz kabul eden bir kültür olduğu için de olabilir. (Livaneli, 2002: 296)

Meryem ile Cemal balık çiftliğinde iki hafta beraber yaşadıktan sonra Profesörle karşılaşmışlardı. İrfan Kurudal'ı bir akşam misafir etmelerinden sonra bir akşamda Profesör onları misafir etti. Üçünün arasında oluşan enerji hepsinin hoşuna gitmişti. Köyde ailesinin Meryem'i bir kulübeye kapatmasından sonra Meryem ilk defa kendini özel hissetmişti. Bir insan hatta bir erkek ona hizmet etmişti. Onun kültüründe bu kabul edilecek bir durum değildi. Profesör'ün teklifi ile denizde onun teknesinde ona yardım etmeyi kabul ettiler. Denize açılmalarından sonra Meryem denizin uçsuz bucaksız büyüklüğüne şaşırdı. Aslında kendisinin dünyada ne kadar küçük olduğunu düşündü. Meryem'in kendisini tanıması daha yeni başlıyor ve buna vesile olan şey denizdi. (Livaneli, 2002:302)

Zülfü Livaneli romanlarında siyasi mesajları kendi görüşlerini veren bir insandır. Cumhuriyet dönemi yazarlarının birçoğu bunu yapar. Livaneli; romanı çıkardığı sıralarda Türkiye'de belki de en çok konuşulan şeyin, üniversite öğrencilerinin okullara türban ile girip girmeme meselesi olduğunu biliyordu. Kendisinin bu konuda ne düşündüğü değil, romanında işlediği kahramanın nasıl hissettiği önemliydi. (Livaneli, 2002: 303)

Denizin insanı özgürleştirme düşüncesi Meryem'in içine de dışına da vurmuştu. Meryem dünya üzerindeki çoğu Müslüman kadın gibi baskılara maruz kalmıştı. Meryem'in denizde battığını gördüğü nesne denizle bütünleştiğinde "*içine gömüldüğü mutluluk ve köpüren suların üstünde kayarken duyduğu huzur o kadar yoğundu ki buna pek de aldırmıyordu"* (Livaneli, 2002: 304) artık o kendisini daha hafif hissettirir.

Kadın kahramanız Meryem Doğu Anadolu'nun bir köyünde yaşayan 17 yaşında bir genç kızdır. Kültürleri dolayısıyla daha önce bir erkeğin ona hizmet etmesi değil yabancı bir erkekle sohbeti dahi olmamıştı. Ancak ileride baba içgüdüsü şeklini alacağı bu ilgi hoşuna gitmişti. Üç farklı tipte insan tek bir teknenin üzerinde yol alıyorlardı. Meryem kendisinin kurtarıcısı olduğunu düşündüğü *"boz atını bırakıp tekneye binmiş ve denizci kılığına girmiş olan Hızır Aleyhisselam'ı"* (Livaneli, 2002: 310) bulduğunu düşünmeye başlar. Sadece onların deniz aracında değil, diğer bilinmezliğe giden, denize adeta çakılan, efsaneleşen bir teknenin hikâyesinde de benzer durumlar vardı. İrfan Kurudal, dışında teknede bulunan diğer iki saf Anadolu çocuğunun bundan haberi yoktu. İnsanların hayatları birbirlerinin farkında olmadan parçalanmıştı. Hepsinin hikâyesi farklı şekilde ilerlerken bir anda bir araya geldiler. Ancak hepsi farklı düşüncelerle günü kurtarma derdinde birbirlerine saygı gösteriyorlardı. (Livaneli, 2002: 311)

Cemal, çok sakin kalmaya çalışan bir karaktere sahiptir. Profesör ile Meryem'in ilişkisini çözmeye çalışır. Uygunsuz bir durum ile karşılaştığı sırada ne yapacağını planlar. Cemal dışında ikisi tekneden ayrılarak botla beraber başka koyu ziyaret etmeye giderler. Meryem Yunan mitolojisini bilmezdi. Meryem Profesörün arkadaşı Hidayet'i de tanımazdı. Ama Profesöre güveniyordu. (Livaneli, 2002: 316) Profesör yaşına rağmen Meryem ile olan ilişkisinde geçmişe dayalı bir şeyler bulmaya başlamıştı.

Livaneli romanın en başarılı yani yaptığı tasvirlerdir. Mutluluk romanında yazar birçok kez denizi farklı şekillerde ele almıştır. En belirgin olan örnek ise denizin rengini zümrüt yeşili olarak belirlemesidir. (Livaneli, 2002: 334) Meryem'in rüyasında gördüğü romanın ilk cümlesinde olan Zümrüdüanka kuşu da buna dâhil edilebilir.

Profesör ve denizde ona yardım eden tayfası güzel bir koyda olağanüstü sakin bir kasaba bulmuşlardı. Bu kasabada tanıştıkları eski büyükelçi çok hoş sohbet mizahı yüksek bir insandı. Meryem, Cemal ve Profesör dört bir yanı portakal ağaçları ile çevrili olan eski büyükelçinin evinde kalmaya başladılar. Büyükelçi denizin sakinleştirdiği bir insan olmasına rağmen ilginç çıkışları vardı. Profesörle olan sohbetlerinde ikisi de bildiklerini ortaya dökerdi. İrfan Kurudal bir yandan bu büyükelçiye karşı bir kıskançlık hissine kapılmıştır. Kendisi kadar bir şeyleri bilmesini sevmemiştir. Onlarca gündür denizde olan dinginleşmesini bu adamın yoğun sohbetleriyle kirletmek istemez. (Livaneli, 2002: 358)

Anadolu'nun tadı bir başkadır diye düşünmüştü Profesör hatta kitabını yazmak için orayı daha uygun görmüştü. Ancak şu anda en başa dönüp bunları yaşayamazdı. Bununla beraber yanında cahil bir çocuk olan Cemal'in yobaz düşünceleri onu etkiliyordu. Cemal kuzenini öldürememiş olmasına rağmen onu hala ailesinin namusu olarak gördüğü için Meryem'e sahip çıkıyordu. Cemal kendi yöresinin insanı olduğunu her daim hatırlatır. Denizde gördüğü ve çevresinde hissettiği her şeyle memleketini bağdaştırır olmuştu.

Cemal, "Bizim Van Gölü'nün suyu sodalı olduğu için balık yetişmez" dedi. "Ama Erciş'te, nehrin göle döküldüğü yerde bir inci kefalleri olur, ağzınıza layık." (Livaneli, 2002:360)

İstanbul'da karısını bırakması ve ardından içindeki bunalımlara dur diyemeyerek giriştiği bu kendiyle yüzleşme Profesörü çok fazla yıpratmıştı. Ama İrfan Kurudal değişmiş hissetmiyordu. Denizin ortasında geçen onca zaman onun kendisiyle yüzleşmesine değil içinde oluşan çukurun daha da büyümesine yol açmıştı. Deniz karanlık ortasında baktığında insana bir yokluk gibi gelir. Gündüz güzel bir havada baktığında sonsuz bir mutluluk verir insana. Profesör o akşam denize karanlık bir gecede bakıyordu. (Livaneli, 2002: 364)

Doğanın bir dengesi gereği her şeyin kendini yenilemesi gerekir. Profesör de bunu biliyordu. Kendi içinde açılan yaraların çocukluk hissiyatı ile çözüleceğini düşündü. Deniz imgesinin birçok kez farklı şekillerde kullanıldığı roman boyunca Profesör'ün denizle ne kadar içli dışlı olduğunu gördük. Bu kısımda ise İrfan Kurudal'ın son kez deniz hakkında ne düşündüğünü, denizin ona ne hissettirdiğini ve deniz düşüncesinde romancının ne vermek istediğine bakalım. Hayatını düzene uyum sağlayarak geçiren bir insanın aslında bir özgürlük meraklısı olması düşündürücüdür. İrfan Kurudal, kendi içini denizle yıkadı ve ayıldı.

Sonuç

Romanları onlarca yabancı dile çevrilmiş olan Zülfü Livaneli'nin Mutluluk romanını inceledik. Mutluluk romanı töre cinayeti, aile içi tecavüz ve kalabalık şehrin insanı

bulanıklaştırması gibi birçok konuyu barındırır. İncelediğimiz eserde, konumuz itibariyle deniz imgesini ele aldık. Deniz tasvirlerine, bunların alt katmanında yatan mesajlara, okuyucuya neler düşündürebileceğine değindik. Livaneli farklı yöreden insanları ele almıştır. Anadolu kültürü içerisinde olgunlaşmış bir meyve olamayan Meryem'in İstanbul hayallerini ele alır. İstanbul'un bazı insanlar için ne kadar kolay bir kent olmamasını ele alır.

Eserin 2002 yılı içerisinde basılmış olması ve o günün şartlarındaki siyasi birkaç konudan da bahsetmesi güncel konulara da başka bir açıdan ışık tutmuştur. Livaneli dönem dönem tarihi meseleleri romanlarında yansıtır. Örneğin Serenad romanı içerisinde de I. Dünya Harbi, II. Dünya Harbi, mübadeleler ve soykırımlar gibi meseleleri romanda, kahramanları vesilesiyle işler.

Livaneli'nin sanat anlayışı sadece edebiyat üzerinde olmaması onun çok yönlü bir insan olmasını sağlamıştır. İncelediğimiz romanda da kahramanlarından bazılarına örneğin Profesör İrfan Kurudal'ı çok yönlü bir insan olarak göstermiştir. Kahramanların az çok hepsinin deniz metaforu ile bir bağlantısı vardır. Kahramanlar hep beraber denize açıldıklarında kültür farklılıklarına rağmen denizin huzuruna kapılırlar. Deniz imgesini yazar karakterleri bir arada tutmak için kullanmıştır. Eserde Van Gölü'nden başlayarak bir su mistisizminin vurgulandığı görülür.

Ömer Zülfü Livaneli bu eserinde mutluluğu arayan bir Profesör ile Anadolu'nun ücra bir köşesinden töre cinayeti sebebiyle kuzeni ile gelen Meryem'in hikâyesini kaleme almıştır. Mutluluğunu denizde arayan bir üniversite hocasının tek başına çıktığı yelkenli tekne gezintisinde denizle arasındaki bağın inanılmaz kuvvetini anlatırken, deniz imgesini yoğun şekilde kullanmıştır. Çocukluğuna özlem duyan Profesör'ün, yalnızlık ve deniz metaforlarıyla birleştirilmesini görürüz. Livaneli; töresel cinayetlerin, dini kötü kullanılarak yapılan eylemlerin ve kara cahilliğin sonuçlarını verdiği eserinde denizi hepsinin bir kurtarıcısı seçmiştir. Denizi özgürleştirme aracı olarak görmüştür. Aynı zamanda sadece coğrafi bir olgu olarak almadığı denize siyasi açılardan da bakmıştır. Bunun yanında mitolojik unsurlardan da karakterleri vasıtasıyla söz etmiştir.

Kaynakça

Akyüz, Kenan, (1995), Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Aytaç, Aslıhan, (2013), Zülfü Livaneli'nin Romanlarında Yapı ve İzlek, (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Elazığ.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Elazığ.

Bechelard, Gaston, (2006), Su ve Düşler/Maddenin İmgelemi Üzerine Deneme, Haz: Olcay Kunal, YKY, İstanbul.

Günay, Çimen, (2013), "Edebiyatımızda Deniz ve İçimizin Sönmeyen Yangını", İletişim Yayınları, İstanbul.

Kılıç, Merve Nur, (2019), "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Yaz Yağmuru" Hikâyesinde Su İmgesi", Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE) Cilt 5, Sayı 11, s. 728-736.

Livaneli, Ömer Zülfü, (2002), Mutluluk, Doğan Kitap, İstanbul.

Satık, Güzel, (2015), Zülfü Livaneli'nin Romanları ve Romancılığı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Aydın.

Şahin, Kürşat Şamil, (2016), "Şeyhülislam Yahya Divanı'nda Deniz İmgesi", I. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi, s. 861-875.

Tanpınar, Ahmet Hamdi, (1998), 19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, Çağlayan Kitabevi, İstanbul.

Telci, Ümmügülsüm Albiz, (2012) Zülfü Livaneli'nin "Mutluluk" Adlı Romanındaki Kültürel Öğelerin Kaynak Metin, Erek Metin ve Sinema Bağlamında İrdelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Sakarya.

Topçu, Türkan, (2019), "Bilge Karasu Anlatısında Su ve Kadın" TÜBAR XLY, s. 199-208.

Ziganshina, Gulshat, (2015), Zülfü Livaneli Romanlarında Kadın, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, Durali, (2011), Roman Kavramı ve Türk Romanının Doğuşu, Kesit Yayınları, İstanbul.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Felatun Bey İle Rakım Efendi Romanındaki Teknik Sorunlar

Dinçer Öztürk*

Özet

Roman, tür ve kavram olarak Tanzimat Dönemi ile birlikte edebiyatımıza girmiştir. Dönemin aydınları karşılaşmış oldukları bu yeni türü, farklı tarzlarda kaleme alarak okuyuculara vermişlerdir. Bu dönemde Batılı tarzda yazılmaya çalışılan romanlar, yabancısı oldukları bir medeniyetin anlayışıyla inşa edilmiştir. Dolayısıyla bu durum yapısal ve teknik anlamda kusurları da beraberinde getirmiştir. Tanzimat Dönemi'nin özellikle birinci dönemi romanlarında teknik anlamda kusurlar görülmektedir. Dönemin önemli yazarlarından Ahmet Midhat Efendi ilk başlarda hikâyeler kaleme almış, daha sonra romana yönelmiştir. Bu türün tanınıp yaygınlaşmasında, tutulmasında onun romanlarının etkisi olduğu bir gerçektir. Ahmet Midhat Efendi okuru için öğretici, gerçekçi ve eğlendirici olmaya özen göstermiştir. Eğitici tavrının roman içerisinde çok fazla kendini göstermesinden dolayı çoğu kez eserlerinin edebi değerini gölgede bırakmıştır. Bu çalışmada çok yönlü bir yazar olan Ahmet Midhat Efendi'nin Felatun Bey ile Rakım Efendi adlı romanı incelenerek ne gibi teknik sorunlar olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tanzimat, Ahmet Midhat Efendi, Roman, Teknik Kusur, Kavram.

Technıcal Problems in The Novel if Felatun Bey and Rakım Efendi

Abstract

Novel, as a genre and concept, took its place in our literature with the Tanzimat Period. The intellectuals of the period who witnessed this new genre wrote their pieces in different styles and presented it to the readers. Novels that were tried to be written in Western style during this period were built with the understanding of a civilization they were unfamiliar with. Therefore, this situation caused structural and technical defects. There are technical problems especially in the first period of the Tanzimat Period novels. Ahmet Mithat Efendi, one of the important authors of the period, started to write stories at first and then turned to write novels. It is a fact that his novels had an effect on the recognition and widespread use of this genre. Ahmet Mithat Efendi took care to be instructive, realistic and entertaining for his readers. Due to the fact that his educational attitude manifested itself so much in the novel, he often overshadowed the literary value of his works. In this study, the novel of Ahmet Mithat Efendi, a versatile writer, called as Felatun Bey and Rakım Efendi, was examined and technical problems were shown.

Keywords: Tanzimat, Ahmet Midhat Efendi, Novel, Technical Defect, Concept.

* Orcid: 0000-0003-0028-7841, Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, dincer_ozturk@hotmail.com

Giriş

Roman türünü tanımamız Tanzimat'ın ilanından sonra tercümeler vasıtasıyla olmuştur. 1839 yılında Tanzimat ilan edilmesine rağmen yaklaşık yirmi yıl sonra Batılı roman ve hikâye örnekleriyle karşılaşılır. Batı'dan yapılan ilk tercümeyi 1859'da Yusuf Kâmil Paşa'nın Fenelon'dan yaptığı Tercüme-i Telemak adlı eseridir. Ardından Victor Hugo'nun Sefiller adlı romanı gelir. Bu eserlerden sonra edebiyatımızda bir çeviri furyası başlar. Hilmi Ziya Ülken'e göre uyanış devirlerine yaratıcılık kudretini veren tercümedir (Ülken, 2009: 5) Yapılan tercümeler çevirilerin birebir aynısı olacak şekilde yapılmaz. Bunun nedeni de dönemin yaşam tarzı ve ahlaki ilkelerindendir. Dolayısıyla genellikle uyarlama yoluna gitmişlerdir. XIX. yüzyılda yapılan ilk çevirilerin ortak paydasında edebi değerden ziyade ahlaki ya da siyasi değerler söz konusudur. (Alparslan, 2007: 2)

Roman, hatıra, psikoloji, hikâye, tiyatro, iktisat, felsefe, sosyoloji gibi pek çok türde eser vermiş olan Ahmet Midhat Efendi, Tanzimat Dönemi Türk romanının tanınmış sanatçılarındandır. 1872'de dönemin önemli gazetelerinden Devir ve Bedir'i çıkarır. Bu gazeteler kapatılınca Dağarcık ve Kırkambar dergilerini yayınlamıştır. Bu dönemde yanlış batılılaşmayı konu edinen Felatun Bey ile Rakım Efendi romanını yazar. Çok yakından takip ettiği Batı'yı Türk edebiyatına uygulamak isteyen yazar, bu kültürü benimsemek isteyenlerin eksenlerinden şaşmamalarını arzu etmiştir. O, Doğu medeniyetiyle Batı medeniyetinin sentezine inanmıştır. Romanlarının kurgusunda bireysel olanı anlatmak yerine toplumsal olanı anlatmayı tercih etmiştir. Ahmet Midhat Efendi okuru için öğretici, gerçekçi, eğlendirici olmaya özen göstermiştir. Eğitici tavrının roman içerisinde çok fazla kendini göstermesinden dolayı çoğu kez eserlerinin edebi değerine zarar vermiş, hatta eseri gölgede bırakmıştır. Eserlerinde devamlı bilgi verme çabasında olması, bazı yerlerde kendini tekrarlaması kalıp ifadelere çokça yer vermesi yazarın teknik olarak sayılabilecek kusurlarındandır.

Tür olarak yeni olan roman ve roman kavramı üzerinde münakaşalar yaşanmıştır. Dönemin yazarları Batı'dan gelen türlerin halka tarafından okunup, beğenilip tutulması için bu bir çaba içerisinde olmuşlardır. Bunun için yeni kavramları bilinçli bir şekilde sıklıkla kullanırlar. Amaç halkın yeni kavramları daha fazla görmesi ve duymasını sağlayarak belli bir alışkanlık edinmektir. Roman kavramını yazılarında masal ve hikâye kavramlarıyla birlikte kullanırlar. Bu şekilde gelebilecek tepkileri minimize etmeyi hedeflerler.

Tanzimat Dönemi'nde roman kavramının net bir şekilde verilmesi noktasında, sosyal bir düşüncenin problemi olarak ortaya konulduğunu söylemek mümkün değildir. Genellikle günlük hayatta olup bitenleri anlatan ve dilin gelişimini sağlayan bir edebî tür olan roman, Osmanlı edebiyatını ve lisanını geliştirmek, halkı tarih ve politikadan haberdar etmek, halkın ahlakını düzeltmek için kaleme alınan bir tür olarak verilir.

Felatun Bey ile Rakım Efendi Romanında Yer Alan Bazı Teknik Sorunlar

Ahmet Midhat Efendi hikâye ve romanlarında modern teknikle birlikte Türk halk hikâyelerini eserlerine katarak ürünler vermiştir. Yazar romanlarını yazarken halk hikâyelerinden meddahlık geleneğinden faydalanmıştır. Sanatçının aslında bu tarz ile yaptığı halk hikâyelerinin modernleştirilmesi çalışmasıdır. Yazar romanlarını yazarken halk hikâyelerinden meddahlık geleneğinden faydalanmıştır. Sanatçının aslında bu tarz ile yaptığı halk hikâyelerinin modernleştirilmesi çalışmasıdır. Halk hikâyeleri âşıklar ve meddahlar tarafından halkı eğitmek,

hoşça vakit geçirmek ve insanları birbiriyle kaynaştırmak amacıyla okunan nazım nesir karışık hikâyelerdir. Meddahlar, âşıklar hikâyeyi pasif bir şekilde anlatmazlar hep mesaj verme ve doğruyu yanlışı hissettirme gibi dinleyici anlatıcının durumuna göre biçim alır. Ahmet Midhat Efendi meddahların anlattığı hikâyelerden etkilenerek eserlerine bunu yansıtmıştır.

Eserlerinde taraflı davranması romanlarında görülen kusurlardan biridir. Romanların akışı kestiğinde yazarın tam anlamıyla nesnel bir tavır takındığını söylemek yanlış olacaktır. Her şeyi bilen ses, otoriter tavrını sık sık kullanarak cümlelerini yorumlamaya, izah etmeye çalışmıştır.

"*Siz bu iki fikrin hangisini onaylarsınız diye sorar ve Biz Rakım'ı onaylarız. Çünkü mirasyedinin ve özelliklede Felatun Bey gibi bir mirasyedinin servetinin, sabit servet olduğu bu kadar deneyimle kanıtlanmış bir gerçektir*" (s. 96) diyerek Rakım'ı desteklediğini açıkça söyler. Hâlbuki böyle bir açıklama yapma zorunluluğu yoktur. Bu şekilde bir anlatım onu objektiflikten tamamen uzaklaştırmıştır.

Başka bir yerde sözgelimi, muhatabının Dadı Kalfa hakkında olumsuz bir düşünceye kapılacağını düşünen anlatıcı hemen onu savunmaya geçer. Rakım Efendi geceyi Canan ile birlikte geçirmiştir. Anlatıcı devamını şöyle anlatır: "*Şu kadar ki, Dadı Kalfa yanına pek güleç bir yüzle geldiğinden, Rakım, geceki maceradan dadının haberinin olduğunu anlamıştı. Evet, dadının haberi olmuştur. Ama dadı kalfanın onları gözlediğini ya da dinlediğini sanmayın. Hayır, Dadı Kalfa, böyle bir alçaklığa yapan kadınlardan değildi. Canan kendisi söyledi.*" (s. 104) her şeyi bilen anlatıcı, karakterler arasındaki diyaloğu peşin hükümlü, nesnel olmayan bakış açısıyla verir.

Bir başka kusur ise yazarın duygu kısıtlamalarına gitmesidir. Anlatıcının fırsat buldukça verdiği ara bilgiler, vakanın akıcılığını etkilemektedir. Can ve Margrit'e ders vermeye evlerine gittiğinde Felatun'la karşılaşan Rakım, onunla dil konusunda bir tartışmaya girer. Doğrudan anlatıcının ağzından çıkan bilgilerin okuru sıktığını düşünen Ahmet Midhat, bu kez de onu kahramanına yaptırmış ve Rakım'ı konuşturmuştur. (s. 35)

Romanda yazar okuyucuyu sadece yönlendirmez aynı zaman da duygu kısıtlamalarına da gider;

"*Okuyucular arasında bu kadar mutluluğu Rakım için çok görenler varsa, zulmettiklerini kendilerine hatırlatırız. Bir adam ki yedi sekiz yıl, gece gündüz demeden göz nuru döküp mükemmel bir tahsile çabaladıktan sonra, bu kadar özelliğe layık değilse, ne özelliği kalır?*" (s. 45)

Ahmet Midhat Efendi romanlarında okuyucu ile yüksek sesle konuşmayı tercih eden ve okuyucuyu yönlendiren ona doğru seçimin bu olduğunu hissettiren bir anlatım yöntemine başvurmuştur. Bu da teknik bir kusur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlatım yöntemi modern roman tekniğine uygun olmayıp içerikteki mesajlar okuyucuya bırakılmamış direk yazar tarafından bu doğrudur denilerek okuyucuya herhangi bir yorum hakkı verilmemiştir. Seslenme yaparken: "Ey karim! Heyhat karilerim! Ey karin! Ey sevgili kariler! Ey karin-i kiram efendilerim!" Hitaplarıyla okuyucuyu olaydan uzaklaştırarak bilgilendirmiştir.

Teknik sorunlardan biri de yazarın neredeyse kitabın büyük bir bölümünde kahramanlara müdahalede bulunmasıdır. Anlatıcı adeta roman kişilerinden biriymiş gibi bir tutum içerisinde bulunarak olaylara müdahil olur. Yazar olayların akışına ve kişilerin karakteristik özelliklerine

yorum yaparak, fikir beyan ederek ya da bilgilendirici açıklamalarda bulunarak müdahale eder. Eserin bazı bölümlerinde ansiklopedik bilgiler verir. Tercüman-ı Hakikat gzt., "Roman İntihabı", nr. 3623, 25 Zilhicce 1307/12 Ağustos 1890) Hatta sorular sorarak okuyucuları da buna müdahil etmiş olur. Onun romandaki karakterlere müdahale etmesi anlatımda bazı değişikliklere neden olmuştur.

Sonuç

Romanla yeni tanışılmış bir dönemde Ahmet Midhat Efendi'de de görülen modern romanın teknik yapısıyla uymayan bazı hataların bir kısmı verilmeye çalışılmıştır. Bu hatalar nesnel olamama, okuyucunun hataları sezmesine fırsat vermeden otoriter bir tavır takınma, yanlı davranma, iyi budur, kötü budur denilerek okuyucuyu yönlendirme vs. gibi belli başlı açılardan örneklerle sunulmuştur. Anlatıcının kendi düşüncelerini okura benimsetmeye çalışması ve fırsat buldukça verdiği ara bilgiler, vakanın akıcılığını etkilemiştir. Ahmet Midhat Efendi romanlarda seçtiği konu ve kahramanların problemleri gündeme gelince romanın akışını keserek hikemi bir tavır takınmıştır. Bilgilendirmeler esnasında nesnel bir tavır takınması gerekirken bazı noktalarda şahsi fikirlerini araya sıkıştırmıştır.

Felatun Bey ile Rakım Efendi romanında öğretici veya ahlaki amaçlar için hikâyesini durduran Ahmet Midhat Efendi'nin acemilikleri olarak görülmüş ve okurun, okuduğu hikâyeyle her zaman baş başa kalmak isteyeceği yönünde eleştirilere uğramıştır.

Kaynakça

Ahmet Midhat Efendi, (2016), Felatun Bey ile Rakım Efendi, Akvaryum Yayınevi, İstanbul.

Çakır, Özlem, (2018) Ahmet Midhat Efendi'nin Romanlarında Konu Dışı Anlatım Tekniği, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Afyon.

Korkmaz, Ferhat, (2010), Ahmet Midhat Efendi'nin Romanları ve Romancılığı (1874,1884), Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.

Moran, Berna (1983), *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış,* İletişim Yayınları, İstanbul.

Özyurt, Mehmet, (2013), Ahmet Midhat Efendi'de Avrupa Fikri, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Tanpınar, Ahmet Hamdi, (2003), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi,* Çağlayan Basım Evi, İstanbul.

Tercüman-ı Hakikat gazetesi, nr. 3623, 25 Zilhicce 1307/12 Ağustos 1890.

Ülken, Hilmi Ziya, (2009), *Uyanış Devrinde Tercümenin Rolü*, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul.

Yağlı, Ali, (2017), Ahmet Midhat Efendi'nin Felatun Bey ile Rakım Efendi Adlı Romanında Fransız Dili ve Kültürünün İzleri, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Kütahya.

Yener, Cemil, (2016), Ahmet Midhat Efendi ve Orhan Pamuk'un Romanlarında Anlatıcılar Tipolojisi: Müşahedat Felatun Bey ile Rakım Efendi; Yeni Hayat ve Kar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale.

Yeşilyurt, Şamil, (2011), Ahmet Midhat Efendi'nin Romanlarında Yapı ve Tema, Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi, Kayseri.

Yusuf Kamil Paşa, (2007), *Tercüme-i Telemak*, Hazırlayan: Gonca Gökalp Alparslan, Öncü Kitap, Ankara.

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Necâti Bey'in Divanında Bulunan Sıfat-Fiillerin İncelenmesi

Hind Taha Ahmed . Asst. Lecturer

University of Baghdad - College of Languages - Turkish Department

Özet

Bu çalışmanın amacı, Necâti bey'in divanındaki gazel şiir beyitlerinde kullanılan sıfat –fiillerin bir incelemesidir . Bu çalışmamızda sıfat-fiillerin bütün detaylarını uygulamalı bir çalışma şeklinde incelendi. Divanından seçilen gazel şiilerine dayanarak örneklerle tespit ettim.

Araştırmanın girişinde "Necâti Bey'in hayatı"'nı kısa bir bakış ele aldıktan sonra, sıfat-fiillerin tanımını ayrıca da sıfat-fiillerin tarihsel gelişme aşamaları ve dönemleri yanı sıra türkçe cümlelerde kullanılan fiilimsilerin önemi , türleri ve bölümlerini hakkındaki kısa bir bilgi verdim.

Necâti Bey divanı , on beşinci yüzyılda divan edebiyatının en önemli ürünlerinden biridir . Şair, klasik ve gerçek bir şiir üslubuyla sunarken , gazel şiirleri ve ağıtları aracılığıyla o dönemde topluma yönelik en önemli öğütleri ve deyimleri dürüst ve vurgusuz bir tarzda verdi .

Şairin dilsel anlatım biçimi de bir çok Arapça ile Farsça'da dil yapısını ve atasözleri kendi şiirlerinde güzel ifade üslubu olarak bir yol bulmuştur .

Bu divandan (Necâti beg Divanı) araştırmamı hazırlarken ister kelime hazinelerinin ve cümlelerinin çeşitliliğinden yararlanıp ister de Muharrem Ergin , Zeynep Korkmaz ve Mehmet Hangirmen gibi bir çok değreli Türk dilcilerin kitap kaynaklarına dayanarak sonuç bölümünde alfabetik sırasıyla gösterdim .

Anahtar Kelimeler : Fiillimsiler , Sıfat-Fiiller, Ortaçlar, Necati Bey Divanı .

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Study of Verbal Adjectives in Necati Beg Collection

Abstract

This paper aims at investigating the verbal adjectives which are used in various poetic selections in the romantic poetry of Necati Beg Collection. All types of verbal adjectives and suffixes of each type have been analyzed as an applied study with reference to many examples from the collection.

The beginning of the paper involves a brief outline concerning the poet's biography and an introductory overview about semi –verbs; their historical development, types and significance in related to Turkish sentence.

Necati Beg Collection is one of the most important literary works of Divan Literature in the fifteenth century, in which the poet provides classical poetry in a realistic style. Besides, he gives, through his epitaphs and romantic poems, crucial advices and wisdoms which are addressed to society at that time in a plain and honest mode. Linguistically, the poet makes use of many Arabic and Persian linguistic constructions, metaphorical images and proverbs to express his poetic language.

Further, the current paper is based on many valuable sources of Turkish academics such as; Muharrem Ergin, Zeynep Korkmaz and Mehmet Hangirmen, and reached numerous significant results that are mentioned in the conclusion.

Key Words: Semi- verbs, Verbal Adjectives, Necati Beg Collection.

Giriş

Edirne'de 1452-1455 yılları arasında dünyaya gözlerini açan Necati, 15. yüzyılın ikinci yarısında yetişen en önemli ve ünlü divan şairlerinden biri sayılır. Asıl adı İsâ olmasına rağmen bazı kaynaklarda Nuh olarak geçmiştir. Kimi kaynaklarda Fatih Mehmet'in ilk saltanat yıllarında doğduğu belirtilmektedir. Rivayetlere göre, babasının adı Abdullah olup çocukluk yıllarından itibaren ebeveynlerini kaybederek öksüz kalmıştır. Necati, yaşlı bir kadın tarafından evlat edinmiştir. Birçok kaynakta da Necati'nin çocukluk yıllarından itibaren iyi bir eğitim ve tahsil gördüğü belirtilmektedir. Kaleme aldığı eserleriyle kısa bir süre içerisinde halk arasında sevilmiş ve ün kazanmıştır. Sultan 1. Fatih kendisini divan yazarı olarak tayin etmiştir. Fatih'in ölümünden sonradan 2 Beyazıt tarafından da aynı ilgiyi görmüştür.(Banarlı,1997,992)

Eserlerinde basit, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanmış olmasından dolayı divan şairleri arasında adını altın harflere yazdırmış ve öne çıkmıştır. Gazellerinde seçtiği kelimelerin ruhunu bulmuş ve etkileyici bir üslup kullanarak kendine özgü bir tarz edinmiştir. Bu özelliğiyle divan edebiyatı şairlerinin en ünlüsü olmasına yol açmıştır. Şiirlerinde yerli ve milli öğeler kullanmış; atasözleri ve halk deyişlerini ince bir zevkle kullanmıştır.(TürkDünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi,6.Cild,2006 ,566)

Sıfat-fiiller, Türkçenin cümle yapısında önemli unsurlar olup fiil biçimindedir. Hareket ve zaman açısından fiillere benzediği halde fiil sayılmazlar.Sıfat-fiiller, özel ekler aldıktan sonra geniş, şimdiki ve gelecek zaman kavramını verebilir. Ortaçları isimden türetmiştir. Bu nedenle sıfat ve isim-fiiller, fiillerden türetilirler. Fiilden türetilen isim eklerine çoğu zaman yakındır. İşlevi basit olup yan cümleler oluşturmaktır. Cümlede bir sıfat her yerde kullanılabilir.Olumsuz kavramı taşıyıp çekim ekleri ve ad durum eklerini alabilirler. Partisipleri, Türkçede çok çaplı olarak kullanılır. Özellikle Batı Türkçesinde kullanılan ortaçlar oldukça zengindir.

Türkçede sıfat-fiillerle ilgili günümüze kadar çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak bu incelemede "Necati Bey Divanı" başlıklı divanda sıfat-fiiller tespit ve tasnif edilerek incelenmiştir. İncelemenin sonunda divanda Türkçesinin zenginlik ve güzellik özellerinden sayılan ortaçların tespiti, tasnifi ve tahlili yapılarak elde edilen sonuçlar ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Türkiye Türkçesinde Sıfat-Fiillerin Tanımı:

Türk gramercileri sıfat-fiilleri şu şeklide tanımlamışlardır:

"Varlıkları niteledikleri, yada belirttikleri için sıfat; özne, nesne, tümleç alarak yan önerme kurdukları için de fiil gibi sayılan kelimelere sıfat- fiil denir. (Gencan,1971, 314)"

"Sıfat gibi kullanılan eylem şekilleri ile oluşturulan ve cümle içinde isim, sıfat, nesne, özne, zarf gibi görevler yüklenebilen sözcük grubudur. (Korkmaz,2007 909)"

"Kendisinden sonra gelen isimleri niteledikleri için sıfat; bir anlamı taşıdılar, yan cümlecik kurdukları için fiil sayılan kelimelerdir. Sıfat-fiiller fiilin kök yada görevlerinden –en, -miş, -ecek, -dik, -r, -mez ekleri ile türetilir. (Demir,2006,460)".

Ben bu bahsim tanımı destekliyorum: Eylemin sıfat olarak kullanılmasına ortaçlar denir. Sıfat- fiiller bazen ad olarak da kullanılır. Ortaçlar çatı eklerini alır, edilgen ve olumsuz şekilleri yapılır ve zaman anlamı taşırdır .(Hengirmen,2005, 249) .

Bu sebepi ile diğer ortaçlardan ve isim- fiillerden ayrı özellikler gösterir. (Ediskun, 2010,251) .

Dilbilimciler gerçek sıfat-fiilleri üçe ayırmıştırladır:

A.Geniş zaman Sıfat-Fiiller ekleri:

"Eylemin karşıladığı ve hareketi geniş zamana bağlı olarak belirten partisip. Geniş zaman ortaçları -ar, -(I)r / (U)r, /-maz, / -An,-IcI/ -UcU ekleri ile kurulular, sıfat ve isim olarak kullanırlardır. (Korkmaz, 2007,102)".

A.1: –r ekiyle türemiş sıfat-fiiller:

Bu eki genellikle geniş zaman anlamı verir. Fiilin ortaç görevi yapabilmesi için bir ismin önüne gelerek sıfat görevini üstlenmesi gerekir. Geniş zaman sıfat-fiilin olumsuz –maz eki ile yapılırdır. (Hengirmen, 2005,249).

-r yapalı Ortaçlar, geniş zaman kavramıyla birlikte devamlı birer nitelik bildirirler. -r eki sonu sesli ile biten eylem kök yada gövdelerine doğrudan doğruya; sonu sessizle biten bir heceli eylemlere, genellikle sesler uyumuna kullanılmıştır. (Ediskon, 2010,250).

Bu tür sıfat-fiiller ekleri hakkında Necâti Bey divanın başlık eserinde bulunan şu örnekleri seçtik:

Başdan ayağa **görünür** munteha . s.156/8

Ömre **sürer** dostum ab-i hayat . s.163/2

Yoluna canlar **verir** merdane gördün mü hiç . s.167/2

Yemeyince gamını gözyaşı **bozar** temini . s.168/3

Bellidir kim bad-ı ahından **yanar** aşkların . s.172/9

Lekşer-i gam ben gedayı **öldürür** yoldaşlar . s.176/11

Her dilde arasan **bulunur** aşkıdan eser. s.187/6

Bâzâr-ı hüsn içinde gönülden **sınar** saçın . s.191/9

Ah üzerine gül **döşer** gül üstüne sünbül döşer . s.192/4

A.2: -An, -En Ekiyle Yapılır Sıfat-Fiiller:

Bu ekle yapılan sıfat -fiiller genellikle şimdiki zaman ve geniş zamanda durum kavramı verir. Olumsuz şekli –ma -,me eki ile yapılır. (Hengirmen,2005, 250)

Bu ekle türeyen sözcükler, sıfat ve ad olarak kullanılırsa da, aslında bu ek ortaçlar türetme ekidir. (Uysal, 1979,52).

"Eski Türkçede –ġan, -gen şekili idi. Geniş zaman Partisipi yapmak için en çok bu ek kullanılır. Şekil ve zaman eki durumuna geçmeyen, daima yalnız partisipi olarak bir kalan bir ektir. (Ergin, 2011,334)."

Necâti Bey, bu divanda –an, -en eki kullanımı çok azdır aşağıda şundur:

Bilmeyen şöyle sanır kim yok yere ağlar mest. s.165/2

Ağyar ile yar **kaçan** kim elde sohbet . . s.166/4

İki gün **olmayan** İsâya ümmet . s.166/6

Kalır parmağın ağzımda **gören** demez ki canlıdır. s.166/10

Farığ ol ey müddet'-i canı **veren** Sultân alır. s.174/10

Boyun uzak yola **giden** işin Huda bilir . s.189/10

A.3: -maz, -mez ekiyle Türemiş sıfat-fiiller:

-maz, -mez eki eylem kök veya gövdelerine ünlüler uyumuna göre eklenir. Bu da geniş zaman –r ekinin olumsuz şeklidir. Türkiye Türkçesi eskiden beri çok ölçüde de kullanıla gelmiştir. (Bozkurt,2010, 232).

Ortaçların önüne gelerek nitelediği adların düşmesi ile oluşan adlar yapar ve ek, düşen adların aldığı ekleri de alır.

Necâti Bey'in bu divanı incelerken gördüğümüz gibi bu tür (eki) aşağıda sıralıyoruz:

yöresine **uğaramaz** ölümlü bimarın tabib . s.151/2

Nâme'ye **sığmaz** Necati'nin aranız kısası. s.151/9

Kimsene karşı **duramaz** aksa deryâ bir yana . s.152/8

Gerçeği canım kılca **gelmez** ey hilâl-ebru sana . s.155/8

Za'f ile **görünmez** oldum kimden umayım visal. s.161/3

Şiirine mayl eyleyenin **bilmez** ağzı dad . s.172/10

Ayb etme ben gedânı **yenilmez** gönül beğım . s.185/79

Bir kez yüzünü **göremez** oldum belâ durur. s.186/8

B.Geçmiş Zaman Sıfat-Fiil Ekleri:

"Geçmiş sıfat-fiilleri tabanına gelen -mIş ve -dIk ekleri ile yapılırlar ve sıfat fiil cümlelerinde yaygın olarak kullanılır. (Banguoğlu,1979,129)"

B.1: -dIk/- tIk, -dUk, -tUk ekiyle yapılı sıfat-fiiller.

Bu eki geçmiş zaman ifade eden ve geniş bir şekilde kullanılan ortaçtır. Bu ekin iyelik eki daima çıkar ve böylece çok ölçüde kullanılırdır. Eskiden bu ekin sadece –duk, -dük biçimi gösteren. (Ergin,2011, 335)

Bu ortaçları yapan eklerden –dık çok zaman eylemlik (isim-fiil) gibi kullanılır: iyelik ekleri ve isim hal ekleri alarak niteliği taşırdır. (Gencan, 1971, 318).

"Geçmiş zaman çoğul 1. kişini kendisine benzeterek 2. tipteki kişi eklerinin çoğul 1. kişilerinin –k olmasına bu ek sebep olmuştur. (Ergin,2011, 335-336)"

Necâti Bey'in divanında bulunan bu geçmiş zaman bildiren sıfat- fiilleri de ele aldık:

Ey karanu gecelerde **gezdiğim** men eyleyen. s.154/3

Gördü Zülfün **öpdüğüm** hışm eyleyip edilber dedi. s.156/5

Can tabibisin senin **geldiğin** uman olan hastalar . s.157/5

Gördüğün yerde Necati'yi tecâhül edersin. s.162/9

Okuyup **unuttuğum** bülbüllerin destânıdır. s.175/4

Ben sana hâlim **ağladığım** zahmet olmasın. s.176/5

Anun içün **söylediği** sözleri yabanadır. s.177/12

Dil-i bî-çare neler **çekdiğin** Allah bilir. s.178/6

Yine dolâb gibi **inlediğim** bu ki rakib . s.179/11

B.2: -mIş, -mUş, ekiyle türemiş sıfat-fiiller:

"-mIş:Anlatılan geçmiş zaman kavramı ifade eden çok işlek bir partisip ekidir.(Şahin,2011, 75)."

-mIş ortaçları en ölçüde edilen ve geçişsiz eylem kaydalarından edilen ortaçları olurlar ve sıfat olarak kullanılırlardır . (Banguoğlu,2007 , 423)

Bu Divanda geçen geçmiş zaman bildiren sıfat- fiiller –mIş eki aşağıdaki örnekte gösterilir:

Zülf-i dilber **dolamış** ayak sana. s.153/1

Hay miskin **olmuş** olacak sana. s.153/2

Yazılmış çeşme-sar üstünde bir ferd. s.170/8

Sanıram yukusu **gelmiş** memleket sultanıdır. s.175/10

Sakının **bilmiş** olun ılıdı ol şu begler. s.180/4

Işıttım kim rakib **ölmüş** habibin ömrü çoğ olsun. s.181/3

Kapıdan bir şey **eksilmiş** ani sanmam ziyanıdır. s.181/4

Sana öykündüğün lü'lü **işitmış** bâd-ı hacletten. s.191/3

C. Gelecek zaman sıfat-fiill Ekleri:

Eylemin gelecek zaman bağlı olarak isim ve sıfat gibi kullanılan şekli. Türkçede gelecek zaman ortaçları –Acak,-AsI eki ile kurulurdur. (Korkmaz,2007,98).

C.1: -acak, -ecek ek ile yapılmış sıfat- fiiller:

"Sıfat-fiil türetmekte kullanılan gelecek zaman ekidir. Bazı gelecek ortaçları, kalıcı ad durumuna geçtiği için, bu ek de bir yapım eki özelliği kazanmıştır. (Güneş, 1997,98)".

Ortaçlar yapan eklerden -acak çoğunlukla eylemlik gibi kullanılır; iyelik ekleri ve ad durumu ekleri alarak ad niteliği taşır. (Göğüş,1989, 112).

Eski Türkçede (–daçı, -deçi, -taçı, -teçi) şeklinde bilinmektedir.(Ediskun,2010, 251).

Gece **gelmeyeceğin** sohbete eydil biliriz . s.151/11

Kim **göricek** kendi cânım gibi kaynar kan ana . s.152/2

Hey miskin olmuş **olacak** sana. s.153/2

Dedi bu veche görünüür, **düşicek** su üzer sîb. s.160/10

Görmeyicek hastayı kime ilâç eyler tabib. s.161/4

Cenge bunyâd eylemez **olmayıcak** küffâr mest . s.163/10

Bu deme **ereceğim** bir dahi Allâh bilir. s. 179/8

C.2: -ası, -esi Yapılı Sıfat-Fiiller:

Bu ek eyleme ses kurallarına göre eklenerek eylemlerden gelecek zaman ,istek anlamında patisipler yapar. (Benekeçi,2010,171).

Bu da –gası, -gesi şeklinde olan bu ekin (-ġa, -ge) istikkbal zaman sıfat-fiil ekiyle -sı, -si temelluk ekinin birleşmesinde çıktığı bilinmaktadır.(Ergin,2011,337).

Bu divanda, tür son eklerin kullanıldığını fark etmiyoruz.

Sonuç

XV. yüzyılın en önemli şairlerinden biri olan Necati bey, "melikü'ş şuara" olarak anılan ve Eski Türk edebiyatının temel taşlarından biri sayılmaktadır. Necati'nin elimdeki tek eseri, 1992 yılında Ali Nihat Tarlan, divanı , üzerine dil inceleme yapmıştım. Necati bey, Türkçe kelimeleri büyük bir başarıyla aruza uygulayabilmesi de başarılı olmuştur. Şair, konuşma diliyle şiir yazmada Türkçe'yi kullanılmasına dolayısyla sıfatfiiller tüm çeşitlerini almıştır. O, konuşulan Türkçe'nin bir çok sıfatlar, yardımcı fiiller ve özellikle geçmiş zaman sıfatlarından şiirinde ustaca faydalanmayı bildiği gibi, kelimeler ve ekler, atasözleri ve deyimlere de şiirinde yer vermiştir. Gazel şiirleri incelediğinde, bildirme sıfat-fiillerden geniş zaman ve geniş zaman olumsuzluğu kipleri, daha fazla kullandığını görülmektedir. Necati şiirleri de geniş zaman ve –maz,eki tüermiş sıfat- fiiller fazla değildir. Şiirlerde sık sık geçmiş zamanın kullanılır. Necati şiirlerinde az sayıda gelecek zamanın ve şimdiki zamanın gerçek niteliklerini kullanır. Ayrıca da divanda gerçek sıfat-fiilların an,-en modren halini geniş zaman biçiminde kullanmasına rağmen eski hallerini gan,-gen kullanmadığını iyice görülür. Şairin divanındaki çok az kullanılan gerçek nitelik gelince, bunlar 6 tane bahsedildiği gibi şimdiki zamnın (-an,) eki gerçek nitelikleri ve de divanda gerçek sıfat-fiilların an,-en modren halini geniş zaman biçiminde kullanılarak ile eski hallerini gan,-gen kullanımadığını dikkat çekmiştir. Necati, tasannudan uzak durmuş, canlı, rahat üslubu, gerçekçiliği, İstanbul Türkçesi'nin güzelliklerinden yararlanan şiir dili ile Türk edebiyatının ihmal edilmeyecek kadar önemli bir isimdir.

دراسة الصفات الفعلية في ديوان نجاتي بي

م.م.هند طه احمد
جامعة بغداد – كلية اللغات – قسم اللغة التركية

خلاصة البحث

الهدف من الدراسة : دراسة الصفات الفعلية في ديوان الشاعر نجاتي بي , بالأعتماد على مختارات شعرية في شعر الغزل لديوان نجاتي بي . اذ تناولت الموضوع بشكل دراسة تطبيقية لجميع انواع الصفات الفعلية واللواحق الخاصة بكل نوع , وتمت الاشارة اليها بعدة امثلة من داخل الديوان .

في مدخل البحث تطرقنا الى نبذة مختصرة عن حياة الشاعر ونبذة تعريفية عن ماهية الصفات الفعلية وتطورها التاريخي واهميتها في الجملة التركية وانواعها واقسامها .

) واحدا من اهم نتاجات ادب الديوان في القرن الخامس عشر , اذ قدم فيه الشاعر الشعر Necaâti Beg Divanı يعد (الكلاسيكي باسلوب حقيقي للقصيدة , كما اعطى من خلال قصائده الغزلية ومرثياته اهم النصائح والحكم الموجه للمجتمع انذاك باسلوب صادق وغير متكلف . اما من ناحية الاسلوب اللغوي فقد استعمل الكثير من التراكيب اللغوية العربية والفارسية والاستعارات والامثال كوسيلة للتعبير عن اللغة الشعرية .

تمت الاستفادة كثيرا من هذا الديوان لتنوع جمله وغنى مفرداته وكذلك اعتمدت على العديد من المصادر القيمة لاكاديميين اتراك منهم Muharrem Ergin, Zeynep Korkmaz, Mehmet Hangirmen وتوصلت لعدة نتائج مهمه تم ذكرها في الخاتمة .

الكلمات المفتاحية :اشباه الأفعال/ الصفات الفعلية / ديوان نجاتي بي .

Öz geçmiş

Araş.Gör.Hind Taha Ahmed

Diploma: Master/ Yüksek Lisans Diploması-Türk Dili ve Edebiyat pranşı

Çalışmalar Sayısı: 2

Yayınlanan çalışmalar sayısı: 1

Diller: Türkçe , İngilizce , Osmanlıca , Arapça

Hopiler: Okuma , Spor

e-posta: Hind.Ahmed@uobaghdad.colang.edu.iq.

Kaynakça

1- Atatürk Yüksek Kurumu,2006, Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi ,6. C., Atatürk Külür Yayını, Ankara.

2-Banarlı, Nihad Sami, 1998, Türk Edebiyatı Tarihi ,1.C., Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Banguoğlu, Tahsin,1990, Hatlarıyla Türk Gramer, İstanbul. 3-

4-Banguoğlu,Tahsin,2007, Türkçenin Grammeri ,8.Baskı,TDK .Yayınlara , Ankara.

5-Benekçi, Şerif, 2010, Atasözleri Ve Deyimler Sözlüğü , 17. Baskı ,Damla Yayınevi, İstanbul .

6- Bozkurt, Fuat, 2010, Türkiye Türkçesi, 4. Baskı, Kapı Yayınları, İstanbul .

7-Demir,Tufan,2006, Türkçe Dil Bilgisi ,2. Baskı, Kurmay Kitap Yayın Dağıtım, Ankara .

8-Ediskun,Haydar,2010,Türk Dil Bilgisi , 12. Basamak,Ramzi Kitapevi, İstanbul .

9- Ergin, Muharrem, 2011,Türk Dil Bilgisi , Bayrak Yayınevi, İstanbul .

10- Gencan,Tahir,Nejati,1971, Dilbilgisi ,Fen Fakültesi, Döner Sermaye Basımevi, İstanbul .

11-Güneş ,Sezai, 1997 ,Türk Dil Bilgisi , 3. Basım, Rektörlük Basımevi, İzmir.

12- Göğüş, Beşir, 1989,Türk Dili Araştırmalar, Yıllığı Belleten 1968, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara .

13-Hengirmen, Mehmet, 2005, Türkçe Dil Bilgisi, Engin Yayınevi, Ankara.

14-Korkmaz, Zeynep ,2007, Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), 3. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara .

15- Şahin, Hatice,2011,Eski Anadolu Türkçesi ,3. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara.

16-Uysal,Srmet Sami,1979,Yabancılara Türk Dilbilgisi, Sermet Basımevi, İstanbul

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Öğretmen Adaylarının Okul Servislerinin Güvenliği Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri

Doç. Dr. NİDA BAYINDIR[1]

Özet

Hızlı kentleşme ile birlikte ortaya çıkan nüfus artışı ve yoğunluğu trafik sorununu da beraberinde getirmiştir. Büyük bir öğrenci grubunun okullarına ulaşması için kent trafiğine girmesi dolayısıyla trafik kaynaklı sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Araştırmanın amacı, okula giderken okul servisi kullanan öğrencilerin trafik güvenliği açısından herhangi bir sorunla karşılaşmamaları ve taşıt-trafik ve yolculuk okuryazarlığı kazanabilmeleri açısından öğretmen adaylarının güvenli okul taşımacılığına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografi kullanılmıştır. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayı son sınıf öğrencisi 10 kişiden oluşmaktadır. Yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerden okul servislerinin güvenliği hakkındaki öngördükleri sorunlar ve çözüm önerileri kayıt altına alınmış ve her cevap araştırmacı tarafından ayrı çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; adaylar okul servislerinin güvenliği ile ilgili genel ve uygulamaya dönük güvenlik unsurlarına işaret etmişler. Koruyucu önlemlerin alınmasını sağlayacak olan trafik eğitimine ise sınırlı düzeyde değinmişlerdir.

Araştırma; öğrenciler üzerindeki etkisi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin yol güvenliğine ilişkin olası yönlendirmeleri açısından oldukça önemlidir. Çocuk trafik kazalarının önlenmesinde ilk basamak risk etmenlerini saptayıp bunları ortadan kaldırmak ve azaltmaktır. Bu araştırmada konunun önemi ve ciddiyeti vurgulanarak, bu konudaki eksiklikleri göstermek ve ilgili çevrelerin dikkatini çekmek amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Trafik güvenliği, servis güvenliği, okul servisi

[1] *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nida.bayindir@ogu.edu.tr*

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Awareness Levels Of Prospective Teachers About The Safe Of School Servıces

Abstract

Rapid urbanization and rapid population growth have created the traffic problem. A large group of students entering the city traffic in order to reach their schools causes traffic-related problems. The aim of the study is to determine the opinions of the teacher candidates about safe school services in terms of avoiding any problems in terms of traffic safety of the students using the school bus.

In the study, was used phenomenography, one of the qualitative research methods. The research consists of 10 students who are senior class teacher candidates studying in the fall semester of the 2019-2020 academic year. During the interviews, the problems and solution suggestions anticipated by the prospective teachers about the safety of school buses were recorded and each answer was solved separately by the researcher. On the other hand, they made limited mention of traffic education, which will provide protective measures.

The research is very important in terms of possible guidance of the teachers regarding road safety by the teachers, who have a high impact on students.

The first step in preventing child traffic accidents is to identify risk factors and to eliminate and reduce them. In this study, the importance of the subject is emphasized, it is aimed to show the deficiencies in this subject and to attract the attention of the relevant circles.

Key Words: Traffic safety, bus safety, school bus

GİRİŞ

Her gün trafiğe yeni taşıtların çıkması, yeni yolların, yeni konutların yapılması kaza ve tehlike durumunun artışını da beraberinde getirmiştir. Dikkatsizlik ve tedbirsizlik sonucu meydana gelen bu kazalardaki can kaybı, ciddi yaralanmalar ve maddi kayıplar göz önüne alındığında trafik güvenliği daha da önem kazanmaktadır. Modern dünyanın bir gereği olarak insanlar sabah işlerine veya okullarına gitmekte, akşam olduğunda ise bu hareketlilik ters yönde trafiğin bir parçası olarak devam etmektedir. Trafik kazaları bu hareketliliğin bir sonucu olmaktadır. Trafiğin en yoğun olduğu anlarda yine bu zaman dilimleridir. Bu kazaların büyük bir kısmı insan hatası ile gerçekleşmektedir. Sürücü, yaya ve yolcuların üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmemesi sonucu pek çok insan trafik kazalarının mağduru olabilmektedir (Gökdağ ve Atalay, 2015:273).

Bütün bireylerden trafikte güvenli hareket etmesi, olası durumlar karşısında dikkatli ve sorumlu davranması ve trafik kurallarına uyması beklenmektedir. Ancak ilkokul çocukları trafikte güvenli ve doğru hareketleri bilebilecek bilgi, beceri ve özelliklere sahip olmayabilirler. Örneğin, nerede ve nasıl servis beklenir? Araçtan nasıl inilir, binilir, görülebilirlik nedir? gibi sorular çocuklar için ciddi sorunlar haline gelebilir. Bunun yanında büyüyen ve gelişen çocuğun tam olarak olgunlaşmamış duyuları ve tepkileri de trafikte onlara güçlükler yaratabilir (Hatipoğlu, 2011:24).

Çocuk trafik konusunda eğitilmemişse bu fizyolojik sorunlar daha büyük hasar ve kayıplara neden olabilir. Trafik eğitimi öncelikle ailede başlar. Çünkü çocuk ilk olarak anne babasını örnek alır. Bu yüzden ebeveynlerin, çocuklarına trafik kurallarına uyması gerektiğini öğretmesi ve trafikte uygun hareketleri göstermesi gerekir. Ailede başlayan eğitim okulda devam eder. Okulda bu rolü öğretmen üstlenir. Yapılan araştırmalara göre ülkemizde yaşanan kazalar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun insan hatasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu da trafik eğitiminin yeterince verilmediği anlamına gelebilmektedir. Çocukların ister ebeveynleri ister öğretmenleri olsun trafik konusunda farkındalık kazanmaları, trafik güvenliği konusunda bilinçlenmeleri ve trafik kurallarına uymaları gerekmektedir (Şimşek vd, 2009:6, Hatipoğlu vd, 2012).

Trafik farkındalığı ve eğitimi, trafikteki insan ve araç unsurlarının uyum içinde kullanılması ve doğal davranışlar şekline dönüştürülmesidir. Çocukların erken yaşlardan itibaren bilinçli ve sorumlu bireyler olabilmeleri için trafik eğitimi almaları trafik kazalarında zarar görme risklerini azaltacaktır. Kişiliğin, zihinsel ve sosyal gelişimin şekillenmeye başladığı ilkokul dönemleri verilen trafik eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin birinci referans kaynağı olan sınıf öğretmenlerinin trafik ile aktardığı her bilgi örnek alınıp uygulanabilmektedir (Ertürk, 2016:547).

Trafik eğitiminde trafikte yer alan bütün unsurları; trafik hakkında bilinçlendirmek, zorunlu bilgi ve beceriyi kazandırarak can ve mal güvenliğini korumak gerekmektedir. Trafik eğitiminde bilinç ve sorumluluk küçük yaşlardan itibaren başlarsa daha etkili olmaktadır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren ister araç içinde ister yaya olarak bir trafik eğitimi alması, kaza riskini azaltacak ve sorumlu bireyler olmalarını sağlayacaktır. Çocuklara öğretilecek her türlü kural daha etkili ve hayat boyu kalıcı olacaktır. 2019 yılı içerisinde trafik şube müdürlüğü tarafından 16150 öğrenci mobil trafik tırında eğitim, 1.429730 yol kullanıcısına yaya güvenliği eğitimi, 161295 öğretmene yaşam tüneli eğitimleri, 238260 öğretmene trafik güvenliği eğitimi verilmiştir ve 27 ildeki 244 okuldaki 166150 öğrenciye akülü araçlarla uygulamalar yaptırılmıştır (Ertürk, 2016:548, Güner ve Genç, 2012:45, Hürriyet gazetesi, 2020).

Okulların bulunduğu alanlar her zaman trafik yoğunluğunun olduğu alanlardır. Çoğu zaman normal mahalle trafiği ile ortak olarak kullanılan bu alanlar sadece trafiktekileri değil onların ebeveynlerini ve öğretmenlerini de yakından etkilemektedir. Bu nedenle çocuğun okula giderken izlediği yol çok önemlidir. Çocuğun okul rotası ister yaya ister servis kullansın üzerinde planlamaların yapılması gereken ve güvenliğin en üst düzeyde olması beklenen yollardır (Kuğuoğlu vd, 2006).

Okul araç yönetmeliği (resmi gazete) gerekli teknik/teorik önlemleri almıştır ancak, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişmişliği sınırlıdır. Bu da onları trafikte savunmasız bir hale getirmektedir. Örneğin, boyların kısa olması görüş açılarını, dikkatlerinin kısa süreli oluşu, duyma, görme ve düşünme tarzlarının henüz tam olgunlaşmamış olması, hareketli oluşları, tahmin becerilerinin gelişmemesi, hız, mesafe, zaman kavramlarının farklı oluşu ve olası risklerden haberdar olamamaları onları ve trafiği tehlikeye sokabilmektedir. Özellikle okul servisini kullanma ve güvenli yolculuk kurallarını bilmemeleri ise üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Hatipoğlu, 2009). Trafik güvenliği konusunda hem ebeveynleri, hem öğretmenleri hem de öğrencileri bilinçlendirmek ve onlara doğru davranış modelleri sunmak temel görevlerimiz arasındadır. Özellikle büyük kentlerde servis kullanan öğrencilerin çokluğu göz önüne alındığında servislerdeki insan faktörünün ıslah edilmesi, öğretmen ve öğrencilerde okul servisi okuryazarlığı, güvenli trafik öncelikleri konusunda farkındalığın arttırılması ve trafikteki olası risklerin analiz edilmesi gerekmektedir (Bay vd, 2009, Gezici vd, 2014).

Örneğin, çocukların trafikteki olası kazalara ilişkin risk algısının geliştirilmesi, trafikteki tehlikelere karşı ortak sorumlulukların verilmesi, yaya ve yolcu olarak üzerlerine düşen görevleri bilmeleri, servis kullanım sürecinde ebeveyn, okul yönetimi, öğretmen, şoför, ve kendilerinin ortak sorumluluklarını öğrenmeleri gerekmektedir.

Ancak ne yazık ki bugüne kadar okul rotaları ve okul servisleri ile ilgili bir tabanı oluşturulmamış olup yapılmış araştırmalar kurgulanmış kazalarla sınırlandırılmıştır. Bu araştırmanın güvenli okul taşımacılığına ilişkin farkındalıkların artması ve sorunların daha iyi görülüp düzeltilmesi için öğretmen, veli ve öğrencilere yararlı olacağı ve bu alandaki literatüre ciddi katkı yapacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırma, çocuğun akademik eğitiminde büyük rol üstlenen öğretmen adaylarının güvenli okul taşımacılığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Dolayısıyla en önemli husus çocukların okula giderken okul yolunda herhangi bir trafik kazasına maruz kalmamaları noktasında alınan tedbirlerin öngörülerek gözden geçirilmesidir.

YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının okul servislerinin güvenliği hakkındaki farkındalık düzeyleri ve servislerin öncelikli olarak çözüm bekleyen sorunları fenomenografik olarak incelenmiştir. Patton (2014)'a göre nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografi çalışma yaşam deneyimleri ve doğal olaylarda görünen doğal araştırma biçimidir. Marton (1986)'a göre Bu yaklaşımın odak noktası öznel deneyimdir. Kişisel bakış açısıyla olayların birey tarafından yaşandığı şekli ile anlaşılmaya çalışmaktır. Dolayısıyla fenomenografi bir şeyin farkında olma yöntemidir.

Sandberg, (1997)'e göre, fenomenografide kişiler deneyimlerine odaklanır ve bunları o durumun içeriğine göre kavramsallaştırır. Fenomenografik çalışma için özel olarak

veriler toplanır. Bu veriler olay ya da öğrenme durumları ortaya çıktıktan sonra bireysel görüşmelerle sağlanır (Çekmez, vd, 2012:81)
Görüşmelerin ardından bu veriler kavramları tanımlamak için kullanılır. Araştırma sorularıyla ilişkilendirilir, gruplandırılır, sınıflandırılır. İçerik analizi gibi bir kavramın diğerine göre genişliği ile değil, kavramların sadece yapısal ilişkilerine varmaya yöneliktir. Araştırma, staj uygulamalarına başlamış sınıf öğretmeni adayı son sınıf öğrencisi 10 kişiden oluşmaktadır. Araştırma örneklemdeki adaylarla sınırlıdır. Yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerden okul servislerinin güvenliği hakkındaki öngördükleri sorunlar ve çözüm önerileri kayıt altına alınmış ve her cevap araştırmacı tarafından ayrı çözümlenmiştir. Adayların cevapları incelenip alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar bulgular bölümünde ele alınırken "kastedilen" başlığı altında gösterilmiştir. Kastedileni açıklayan öğretmen ifadeleri ise "ifade edilen" başlığı alında değerlendirilmiştir

BULGULAR

Aday öğretmenlerin okul servislerinin güvenliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ve bu alandaki öncelikli olarak çözüm bekleyen sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

kastedilen	İfade edilen sorun	kastedilen	İfade edilen çözüm
Öğrencilerin servis beklerken dikkat etmesi gerekenler	Araç durmadan binmeye çalışmak (1) Belli duraklarda beklemek (2) Beklediği yerde görülebilir olmak(3) Zamanında bekleme yerinde olmak (4)	Servis bekleme kurallarını bilmesi	Araç durduktan sonra araca binmek (1) Bineceği durakta beklemesi (2) Şoförün kendisini görmesi, göz iletişimi kurması(3) Servisi bekletmemesi
Öğrencilerin servis içinde uyması gereken kurallar	Ayağa kalkmaması(1) Kemerinin bağlı olması (2) Gürültü yapmaması (3) Servis rehberini dinlemesi (4)	Servis içinde nasıl davranacağını bilmesi	Kendi ve arkadaşlarını tehlikeye atmaması(1) Zorunlu olan kemer uygulamasını gerçekleştirmesi(2) Arkadaşlarını ve şoförü davranışlarıyla rahatsız etmemesi(3)

			Gereken uyarıları dikkate alması (4)
Öğrencilerin servisten inerken yapması gerekenler	İtişmeden sırayla inmesi(1) Araç tam olarak durduktan sonra inmesi(2) Servis rehberinin gözetiminde eve girmesi(3) Aracın ön ve arkasından geçmemesi(4)	Eve geldiğinde oyalanmadan inmesi	Servis durduğunda hazır olup/inmesi(1) Kapı açılmadan, servis durmadan inmeye çalışmaması(2) Servis rehberi gözetiminde inmesi ve ailesine teslim edilmesi(3) Şoförle göz teması kurup evine güvenle girmesi(4)
Servis güvenliğinde öğretmene düşen görevler	Öğrenci ve velilere servis kurallarını anlatması(1) Okul servis şoföründen düzenli bilgi almak(2) Güvenli yolculukla ilgili öğrencileri ile konuşmak(3) Servis kaynaklı sorunlarda öğrenci ve velilerden dönütler almak(4)	Servis güvenliği için gerekli eğitim ve yönlendirmeleri yapmak	Öğrenci ve velileri servis kullanımı hakkında bilgilendirmesi(1) Okul servis şoförü ile iletişimde olmak(2) Servis/trafik güvenliği eğitimleri vermek(3) Servis kaynaklı sorunları çözmek(4)

Araştırma bulgularına göre, adayların ifade ettikleri sorunlar genel olarak uygulamalara dayalı sorunlar olup, eğitimsel ve teorik kısımların eksik olduğu söylenebilir. Şöyle ki okul servisinin kullanımı trafik olgusu içerisinde değerlendirildiğinde daha anlamlı olabilmektedir. Örneğin, öğrencilerin trafikteki olası tehlikeleri bilmeleri ve duyarlık geliştirmeleri, trafik sisteminin işleyişini bilmeleri, trafik kurallarına yönelik olumlu değer algısı geliştirmeleri, trafik kurallarına pasif değil aktif olarak katılmaları ve katılmayanları uyarabilmeleri, trafikle ilgili sorunları görüp çözüm önerileri geliştirebilmeleri ve kaza anında kimden nasıl yardım isteyeceklerini bilmeleri gerekmektedir (Aybek, 2016). Ancak adaylar genel bir şekilde okul servislerinin güvenliği hakkında görüş bildirmişlerdir. Oysa ki servis beklerken ve servise iniş binişlerde görünür ve güvenli bir yerde durma, görünür giysiler giyme, acele etmeme bir ebeveynin ona eşlik etmesi gibi detaylara değinmemiştirler. Yine servis içinde ses ve görüntülü sistemlerden bahsedilmemesi, servisin taşıma kapasitesi, temizliği, araç içinde yaşanan davranış problemleri, genel ahlaka aykırı söz ve davranışlar, şoförün trafik kurallarına uyup uymadığı, ilkyardım çantasının olması, camların açılmaması gerektiği,

araçların rutin bakımının yapılması, deneyimli ve pedagojik bilgisi olan şoförlerin/hosteslerin olması gerektiğine değinilmemiştir.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, sınıf öğretmeni aday 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Yapılan yazılı görüşmeler yoluyla adayların okul servis güvenliği hakkındaki görüşleri, farkındalıkları, gördükleri sorunlar ve çözüm önerileri alınmıştır.

Buna göre, adaylar okul servis güvenliğini servisi bekleme, servis içi ve servisten inme olarak belirlemişlerdir. Öğretmene düşen görevleri ise servis kuralları, serviste yaşanan sorunlarla ilgili kurulan iletişimle sınırlandırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların güvenliği ve kazaların önlenmesi için genel trafik bilgisi, trafikte riskli davranışlar ve önlenmesi, okul servislerinde güvenli yolculukla ilgili, ebeveynlere ve öğrencilere yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Ayrıca aile ve öğretmen işbirliği ile sürücü davranışları ile sorunların erken tespiti yapılıp gerekli denetim ve kontrolleri yaptırabilirler. Ayrıca öğretmenin trafikle ilgili bilgileri problem merkezli olarak uygulama örnekleri ile yapmaları teşvik edilebilir. Adayların trafik ve ilkyardım derslerinin kapsamı genişletilebilir. Hizmet öncesi eğitimde okul yolu, okul servisi, okul trafiği konularında detaylı ve uygulamalı eğitimler verilebilir. Staj uygulamalarında adayların okul yolu güvenliği ile ilgili görevlerde rol almaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Gökdağ, M, Ve Atalay, A, (2015). Trafik Eğitiminin Trafik Kazaları Üzerindeki Etkisi, EÜFBED, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(2), 272-283.

Hatipoğlu, S, (2011). Okulöncesi Çağı Çocuklarının Trafik Bilgi Ve Algıları, PEGEM Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 1(3) 23-28.

Şimşek, Ö, Akduman, G, G, Ve Alisinanoğlu, F, (2009). Çocuklarda Trafik Güvenliği Eğitiminin Önemi, Ulaşım Ve Trafik Güvenliği Dergisi, 3(1), 5-15.

Ertürk, R, (2016). İlkokul Öğrencilerinin Uygulamalı Trafik Eğitimlerine Yönelik Algıları, Akademik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(34), 546-553.

Güner, F, Ve Genç, S, Z, (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Trafik Güvenliği Bağlamında Kitle İletişim Araçlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Selçuk İletişim, 7(2), 44-57.

Kuğuoğlu, S, Ergün, A, Aslan, E, F, (2006). Güvenli Okul Taşımacılığına İlişkin Pilot Bir Çalışma: Öğrenci Veli Görüşleri, Toplum Hekimliği Bülteni, 25(1), 12-18.

Resmi Gazete, (2017). Okul Servis Araçları Yönetmeliği, Sayı; 30221, 25.10.

Hatipoğlu, S, Özdemir, S, Öztürk, A, E, (2012). Türkiyede İlköğretim Okullarında Verilen Trafik Eğitiminin Farklı Ülkelerde Verilen Eğitimle Karşılaştırılarak İncelenmesi Ve Geliştirilmesi İçin Öneriler, AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 9-22.

Kadiroğlu, T, Ve Tüfekçi, G, F, (2017). Güvenli Okul Taşımacılığında Annelerin Görüşleri Ve Beklentileri Var: Niteliksel Bir Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, 4(3), 13-23.

Yurdabakan, İ, Ve Tektaş, M, (2013). Taşımalı İlköğretim Öğrencilerinin Taşımalı Eğitime İlişkin Görüşleri, Dokuzeylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(3), 511-527.

Kahya, Y, (2018). Kentlerde Öğrenciler İçin Ev İle Okul Arasındaki Ulaşım İmkanlarının İyileştirilmesi, Sosyal Çalışma Dergisi, 2(1), 65-76.

Bucak, M, Ve Çetinkaya, S, (2008). Trafik Açısından Okulların Risk Potansiyellerinin Belirlenmesi: Çankaya Örneği, Polis Bilimleri Dergisi, 10(1), 15-36.

Sönmez, S, Şen, N, Bolışık, B, Akyürek, B, H, (2001). 7-12 Yaş Grubu Çocuklarda Sağlığı Koruma Ve Kazalardan Korunma Davranışlarının Belirlenmesi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 17(1-3), 33-42.

Bay, N, Akduman, G, G, Ve Alisinanoğlu, F, (2009). Trafik Kazalarının Çocuklar Üzerindeki Etkisi, Ulaşım Ve Trafik Güvenliği Dergisi, 3(1), 16-24.

Güven, G, Akduman, G. G, Ve Alisinanoğlu, F, (2009). Çocuklar Ve Trafik Kazaları, Ulaşım Ve Trafik Güvenliği Dergisi, 3(1), 25-29.

Hatipoğlu, S. Okul Öncesi Çocuklarda Trafik Eğitiminin Gerekliliği. Http://Www.Trafik.Gov.Tr/İcerik/Bildiriler/A6-76.Doc (Erişim Tarihi 24.03.2009)

Aybek, B, (2016). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, Kastamonu eğitim dergisi, 24(2), 929-954.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. Journal of Tought, 21(3), 28-49.

Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? Higher Education Research and Development, 16(2), 203-212.

Çekmez, E, Yıldız, C, ve Bütüner, Ö, S, (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi, Necatibey eğitim fakültesi elektronik fen ve matematik eğitimi dergisi, 6(2), 77-102.

Hürriyet gazetesi (2020). https://www.hurriyet.com.tr/gundem/trafikte-seferberlik-olumleri-870-kisi-azaltti-41393888

Uluslararası Sosyal Bilimler
ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu
International Symposium on Social Sciences
and Educational Sciences

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk El Sanatlarına İlişkin Farkındalıklarının Belirlenmesi

Doç. Dr. NİDA BAYINDIR[1]

Özet

Bir toplumun, sosyo-kültürel, psikolojik anlatımının ve ekonomik kişiliğinin en anlamlı belgeleri günümüze kadar gelmiş olan geleneksel el sanatlarıdır. Topluma özgü duyuş ve düşüncenin en önemli ifade aracıdır. Kültürel mirası gelecek nesillere aktarma görevini de üstlenen öğretmenin geleneksel mirasımızın farkında olması ve bunları öğrencilere tanıtabilmesi gerekmektedir. Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının geleneksel Türk el sanatlarının farkında olup olmadıkları ve mesleki yaşantılarında bu sanatları nasıl kullanabileceklerine ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmanın çalışma grubuna, 2019-2020 öğretim yılında ESOGÜ eğitim fakültesinde öğrenim gören el sanatları ile önceden ilgilenmiş 8 aday benzeşik örnekleme ile yolu ile araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma deseni olarak olgu bilim kullanılmıştır. Bu kapsamda, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler temalara ayrılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının kültürel mirasımız olan geleneksel Türk el sanatlarımız hakkındaki farkındalıkları ve bu sanatları yaşatabilmeleri açısından gerçekleştirebilecekleri eğitimsel yaşantılar açısından önemlidir. Araştırma sonucunda; adayların en çok bildikleri ve uğraştıkları el sanatı ebru sanatıdır. Adayların el sanatlardan beklentileri ilgi ve merak düzeylerine bağlı olarak büyük ölçüde hobi olarak kalmaktadır. Adaylar el sanatlarını meslekte öğrencileri içinde benzer ihtiyaçları gözeterek bir hobi aracı olarak kullanabileceklerini düşünmektedirler.

[1] *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nida.bayindir@ogu.edu.tr*

Anahtar kelimeler: Geleneksel Türk El Sanatları, Sınıf Öğretmeni Adayı, Sanatsal Uygulamalar

Giriş

Sanat, bireylerin ve toplumların kendine has yöntemleri ile duygu ve düşüncelerini anlatabilme çabalarının tümüdür. Sosyal yaşamın bir ürünüdür. Geçmişten günümüze insan, çoğrafyasının ve tarihsel kültür yapısının etkisiyle, sosyal, psikolojik, ekonomik değerlerini sanatsal bir şekilde yorumlayarak gelecek nesillere aktarmıştır. Özellikle ihtiyaçtan türeyen ve bir geçim aracı olarak günüze kadar varlığını sürdüren el sanatları o toplumun geleneklerinden, alışkanlıklarından, örf ve adetlerinden, dilinden, müziğinden, dininden, ahlakından, estetik ve ekonomik ürünlerinden ibarettir. Değişik gerekçelerle geleceğe miras bırakılmak istenen o topluma ait değerler bütününü içeren her türlü eserler topluluğudur (Sağ ve Ünal,2019: 1551, Ünalan, 2017:1114).

Ne yazık ki bu eserler topluluğu gitgide ya kaybedilmekte ya da unutulmaktadır. Küresel kitle kültürünün, milli kültür ve kimliğin zedelendiği, kültürel değerlerin unutulduğu, evrensel kodların geleneksel mirasın önüne konmaya çalışıldığı bu dönemde toplumun geçmiş mirası yeni nesle aktarılmakta gecikmelere neden olmaktadır. Toplumsal değerleri yükseltecek, daha gelişmiş ve ileri düzeyde bir yaşam kalitesi sağlayacak, çağımız insanını yabancılaşma tehlikesinden koruyacak en etkin yol, belki de, geleneksel sanatlarımızın tanıtılması ve yaşatılmasıdır. Başka bir ifadeyle değişen ve gelişen toplum dinamikleri nedeniyle geleneksel Türk el sanatlarımız işlevini yitirip, çağın gerisinde kalıp yok olmaya başlamıştır. Bunun için bu mirasın sürdürülebilmesi, küresel olgularca tüketilmemesi ve yeni kuşaklar tarafından sahip çıkılan bir miras olması için gençlerimize, çocuklarımıza, öğretmenlerimize, okullarımıza ve programlarımıza bu sanatların dahil edilmesi gerekmektedir (Altıntaş, 2016: 161).

Kültürel miras kapsamında korunması ve sürdürülmesi gereken somut öğeler UNESCO (2003)'a göre taşınır ve taşınmaz kültürel miras olarak ayrılmıştır. a. Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve

anlatımlar, b. Gösteri sanatları, c. Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler, d. Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar, e. El sanatları geleneği'dir (Sidekli, ve Karaca, 2013: 21)

El sanatları geleneği alanındaki bazı sanat dalları ise; ebru, minyatür, tezhip, hat, çinicilik, oyacılık, dokumacılık, çömlekçilik, oyuncak bez bebek, ahşap oymacılığı, maden, taş, oymacılığı, v.b. olarak belirtilebilir. Ancak geleneksel Türk el sanatlarına ilişkin kapsamlı bir tespit ve tescil çalışması hala bulunmamaktadır (TKB, 2017).

Geleneksel türk el sanatlarının nesilden nesile aktarımında eğitime dolayısıyla öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Sanat eğitimi olarak bilinen bu süreç sanatı hem eğitime dahil etmek hem de sanatsal mirasımızı yaşatmayı kapsamaktadır. Geleneksel sanatlarımızı yaşatmak, için sanat eğitimi okul ve öğrenim düzeyine göre ele alınan sanat müfredatının bir parçası olarak verilen eğitimdir. (IKSV Rapor, 2014:13, Yılmaz ve Şahan, 2016: 719).

Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında 1998 Yılından İtibaren Uygulamaya Konulan Sanat Eğitimi Ders Programı YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında ilköğretimde sanat eğitimi isimli kaynak öğretim materyali hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenliği sanat eğitimi ders programını oluşturmak için hazırlanan bu materyal, 1998-1999 öğretim yılı başından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur (Uysal, 2003).

Şu an itibariyle sınıf öğretmenliği eğitim programında sanatla ilgili dersler, zorunlu alan dersi olarak görsel sanatlar öğretimi, seçmeli olarak ise sanat ve estetik, geleneksel türk el sanatları dersleri gibi genelde 2 kredilik dersler okutulmaktadır. Ilkokul düzeyinde ise geleneksel türk el sanatları içerikleri görsel sanatlar öğretim programında kültürel miras teması kapsamında değerlendirilebilir. Görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan kazanımlara göre.farklı sanat örneklerinden hareketle o milleti, toplumu vey a medeniyeti oluşturan yerel ve evrensel değerler içeren kültür unsurları üzerinde durulur (MEB, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini etkili ve verimli yürütebilmeleri için alan

bilgilerinin iyi olması ve öğretim süreci hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde adayların sanat ve sanat dallarının öğretimine ilişkin yeterli düzeyde eğitimi alamadıkları söylenebilir. Özellikle geleneksel sanatlarımız ya seçmeli derslerle ya da hobi amaçlı kurslarla sınırlıdır. Halbuki toplumun kimliği ile şekillenen sanat ve sanat tarihimiz o sanatların özellikleri, icrası, toplum ve birey üzerindeki etkileri açısından oldukça önemlidir. İlkokul aşamasında sanatsal alanlardaki temel bilgi ve becerileri iyi almış çocuklar çevresindeki değerleri daha iyi algılamakta, sanat ile toplumu ilişkilendirebilmekte ve sanat ile ilgili farklı alanlarla uğraşabilmektedirler. Sanat, kültürel mirasın deneyimlerle birleştirip yeni kuşaklara aktarımında rol almakta, bize özel olarak geleneksel sanatların tanınmasında ve tanıtılmasında önemli bir kültür aktarım rolü üstlenmektedir (Dikici, 2001;4, San, 1993:196).

Geleneksel sanatlarımız hakkındaki farkındalıkla birey yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir. Eğitimin bu anlamdaki amacı, geçmişten günümüze kadar gelmiş olan sanatsal mirasımızı bilmek, korumak ve yaşantılarımıza dahil etmeyi başarmaktır (Diğler ve Atalay, 2016:931).

Bunu gerçekleştirmek için ise öğrencileri tam ve doğru eğitmek, onlara gerekli sanatsal yeterlikleri vermek gerekmektedir. Bunun için okul bünyesi içinde sanat eğitimini verecek öğretmenlerin, iyi yetiştirilmesi, alanlarında uzman, sınıf ortamını ona göre düzenleyebilen eğitimciler olmaları gerekir. Ancak bu doğrultuda istendik sanat eğitimi gerçekleştirilebilir. Sınıf öğretmeninin güzel sanatlarla ve geleneksel sanatlara ait temel bilgi ve becerilere sahip olması, sanatsal etkinlikleri öğrenme sürelerinde kullanması, öğrenme ortamlarına estetik bir bakış açısı getirmesi beklenmektedir (Bayat, ve Kalyoncu, 2018:138, Akyıldız, 2016:72).

Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından, sanatsal mirasımızdaki olgu ve olaylara farklı bakış açıları getirebilen, duygu ve beğenileri zamana ve topluma göre değerlendirebilen, estetik bir beğeni anlayışı ile ortaya çıkmış sanatsal ürünlerin bilen, bu ürünleri tanıtan ve

eğitsel yaşantılarda uygulayabilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Çakmak ve Türkcan, 2019:769)

Bu çalışmanın temel amacı, kaybolmaya yüz tutmuş kültürel ve sanatsal değeri bulunan geleneksel Türk el sanatlarının yaşaması ve kültürümüzün önemli bir unsuru olarak eğitimsel yaşantılarda kullanılması için sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modelinde olup, olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Burada olgu, geleneksel sanatlarımız, amaç ise geleneksel sanatlarımızın farkına varmak ve eğitimdeki kullanım alanlarını öngörebilmektir. Amaçlı örnekleme ile seçilen katılımcılar, benzeşik olarak geleneksel sanatlardan biri ya da daha fazlası hakkında bilgi ve becerisi olan 8 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Geleneksel sanat dalları ile uğraşan aday öğretmenin bu deneyimlerini nasıl adlandırdığı bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu sanatlarla ilgilenen adayların sanatla ilgilenme nedenlerini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren olgu bilim deseni kullanılmıştır. Görüşmeler tek oturumla, 15-30 dk arasında yapılmıştır. Önce odak grup sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İlkinde bütün öğrencilerin geleneksel sanatlar ile ilgili genel görüşleri anlaşılmaya çalışılmış, ikincisinde ise 3 soruluk görüşme ile bireysel cevaplar alınmış, son olarak ise öğrenci görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş ve temalar oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerindeki cümleler ve kelimeler kodlama için işaretlenmiş ve araştırmacı ile bir başka alan uzmanı tarafından ayrı olarak kodlanmış, sonrasında kodlamalar karşılaştırılarak kategorilere ayrılmıştır. Son olarak ise temaların içindeki bazı cümlelerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Oluşturulan temalar, GTES bilip bilmeme durumları, onlara sağladığı katkı/beklentiler ve eğitimsel yaşantılarda nasıl kullanılabilecekleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının geleneksel sanatlarımızla ilgili farkındalık düzeylerini ve bu farkındalıklarının nasıl oluştuğunu incelemektir. Araştırmada şu

sorulara cevap aranmıştır. Geleneksel sanatların ne olduğunu biliyor musunuz? Geleneksel sanatlarla ilgilendiniz mi bu sanatı seçme nedeniniz neydi? Sanatın size sağladığı katkı ne oldu? Meslekte bu sanatı/sanatları nasıl kullanabilir siniz?

Bulgular

Araştırmada bize özgü geleneksel sanatları bilme, geleneksel sanatla ilgilenme nedeni ve bu sanatı/sanatları mesleğinde nasıl kullanacağı hakkındaki öngörüsü temalarına ulaşılmıştır.

Geleneksel sanatları bilme

Bu kapsamda adaylara bize özgü olan geleneksel sanatları bilip bilmedikleri, hangilerini bildikleri, bu sanatların tarihçesi ve icrasına yönelik soru sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya, 'bir kaçını biliyorum. Ebru gibi. 'çini, hat, ebru, folklor, dikiş, ahşap boyama, bağlama gibi. Bağlama ve nakış ile ilgilendim.' 'Ebru, çini, hat, dokuma ve ahşap boyamayı biliyorum. Ebru yaptım.' 'Ebru, minyatür ve tezhip sanatını biliyorum. Ebru ile ilgilendim.' 'hat ve ebru sanatını biliyorum. Ebru ile ilgilendim.' 'geçmişten günümüze pek çok sanat dalı gelmiştir. Ebru, ahşap boyama ve duvar sanatları. Ahşap boyama ile ilgilendim. 2 yıldan bu yana ahşap boyuyorum.' 'halk oyunları, ebru, hat, kilim dokuma, ahşap ve cam sanatlarını biliyorum. 5 ay kadar bağlama çaldım. Zorlanınca bıraktım.' 'ebru, çini ve çömlekçilik gibi alanları biliyorum. Ebru ile çok kısa bir süre ilgilendim.' Olarak yanıt vermiştir. Buna göre adayların geleneksel sanatlardan en çok ebru sanatını bildikleri ve uyguladıkları görülmektedir.

Sanattan beklenti ve sağladığı katkı

Bu kapsamda adaylara ilgilendikleri sanatlardan kişisel beklentileri ve sanatın onlara olan katkısı sorulmuştur. Buna göre, 'ortaokulda resim dersine ilgim vardım. Bu yüzden çizimle ilgili sanatları tercih ettim. Zevk alıyorum.' 'ebru sanatını resim dersinde öğrenmiştim. Derste öğretmenimiz yaptırmıştı. Bana sanat deneyimi kazandırdı ve iyi bir hobi edindim.' 'okulda öğretmenimiz sayesinde sanata ilgim oldu. Beklentim farklı

olmak ve yenilikleri deneyimlemekti. Bana yeni ilgi alanları yarattı.' 'boş zamanlarımı dolduracak bir uğraş arıyordum. Enstrüman çalmak ruhuma iyi geliyor. Kendime güvenimi arttırdı.' 'ahşap boyadığım anlarda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Dikkat yeteneğim gelişti. Odaklanma sürem arttı. El becerim şimdi daha iyi.' 'ders içi etkinlik olarak ebru yaptım. Sonrasında devam ettim. Eğlenerek yapıyorum. Renklerle konuşmak gibi.' 'farklı bir sanatla ilgilenmek istemiştim. Çok ilgi çekici gelmişti. Ebru beni rahatlatıyor. Negatif enerjimi alıyor.' 'çocukluğumdan beri evde sürekli görüyordum. Bu yüzden dikiş yapmaya karar verdim. Sosyal yaşantımı ve mesleki yaşantımı kolaylaştıracağımı düşünüyorum.' Yanıtlarını vermiştir. Adayların geleneksel sanatlarından beklentilerinin kişisel hobi ile sınırlı olduğu, bu sanatları boş zamanlarını değerlendirecek popüler ve eğlenceli bir araç olarak görmektedirler.

Meslekte bu sanatı/sanatları kullanma öngörüsü

Adaylara geleneksel sanatları mesleki yaşantılarında nasıl kullanabileceklerine dair görüşleri sorulmuştur. Buna göre, 'sınıf öğretmeni olarak serbest etkinlik derslerinde geleneksel sanatlarımızı öğretebilirim. Dersleri daha eğlenceli hale getirebilir.' 'resim dersinde öğrencilerime öğretebilirim. Beraber sergi açabiliriz.' 'Öğrencilerle sosyal etkinlik olarak kullanabilir. Böylece yetenekli öğrencileri erkenden keşfedebilirim.' 'mesleğe başladığımda müzik derslerinde çocuklarla çalıp söyleyebilirim. Milli törenlerde çalarım.' 'çocukların en azından geleneksel sanatlardan ebru sanatını öğrenmelerini isterim.' 'öğrencilerime geleneksel sanatları tanıtma şansım olur.' 'öğrencilerimin psikolojik olarak rahatlamalarını sağlar, kendilerini sanatla ifade etmelerini sağlamış olurum.' 'resim derslerinde kullanırım. ilgi alanlarını bulabilirim. Boş zamanlarını bu sanatları yaparak değerlendirmelerini sağlarım.'

Yanıtlarını vermişlerdir. Sınıf öğretmeni olarak bu sanatları derslerinde nasıl ve niçin kullanabileceklerine yönelik bir planlamaları olmamakla birlikte, sosyal veya serbest etkinliklerde kullanabileceklerini belirtmiştirler.

Sonuç ve öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu geleneksel sanatlar olarak en çok ebru, hat, dokuma, çini ve ahşap sanatlarını bilmektedir. Adayların en çok uğraştıkları sanat ise ebru sanatıdır. Aycan ve Güç (2017)'ün araştırmasına göre, ebru sanatı ile derslerini bütünleştiren öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının olumlu olarak etkilendiği, adayların büyük çoğunluğunun sanat ve sanatla ilgili derslere ilgilerinin olduğu, sanat derslerine karşı hem olumlu tutumlarının hem de sanatsal el becerilerine sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunun ebru sanatının bilmesi ve diğer sanatlara göre yapmış olması bu sanatın tanıtımı ve icracıların gayreti ile olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adayların geleneksel Türk el sanatlarından beklentileri boş zamanlarını dolduracakları ve sosyalleşmelerini sağlayıcı bir uğraş olarak algılamaktadırlar. İlgi alanlarına göre tercih ettikleri bu sanatları zevk için yaptıkları çok azının böyle bir beceriyi eğitimsel yaşantılar için edindiği görülmektedir. Adaylar özellikle ebru sanatının kendilerini rahatlattığını, psikolojik olarak iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ebru sanatı kontrol duygusunu bırakıp kabullenmeyi ön plana çıkarması, insana sakinlik, huzur ve olumlu düşünceler aşılaması açısından katkı sağlamaktadır. Kaygıyı azaltıp, sosyal fobilerden uzaklaştırması, kişinin ortaya koyduğu çalışmanın eşsiz olması ile kendine olan güveni arttırması ve sözel olmayan duygu aktarımında boyaların kullanılması ebru sanatını yansıtıcı bir psikolojik çözüm sanatı haline getirmektedir (Gürsu, 2015).

Öğretmen adayları geleneksel Türk sanatlarını mesleklerinde, öğrenme öğretme yaşantılarında kullanmak istediklerini, kullanma yolu olarak ise ya görsel sanatlar dersi içinde ya da serbest zaman etkinlikleri kapsamında sosyal etkinlikler olarak kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Geleneksel Türk el sanatları konuları ortaokul müfredatında yer almaktadır. Ancak Büyükdikmen (2006i)'in araştırmasına göre öğretmenlerin çoğu bu konuları planlarına almayarak işlememekte veya standart motif veya kalıplarla yüzeysel olarak işlemektedirler. Bunun sonucunda öğrencilerden orijinal çalışmalar edinilememiş, öğrencilerin sanat hakkındaki bilgileri, tasarım, renk, desen vb. sanatı içeren uygulamalarla yeterince etkileşemedikleri görülmüştür. Bunun için öğretmenlerin geleneksel sanatlarla ilgili donanımları, uygun fiziki koşullar, amaca

uygun program ve doğru yöntemlerin birlikte değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki gibi öneriler sunulabilir. Öğretmen adaylarının sanatla ilgili derslerinin programları incelendiğinde geleneksel sanatlara yönelik derslerin seçmeli olarak sunulduğu derslerin içeriklerinin teorik olduğu görülmüştür. Bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programına kültürel aktarımın en iyi ve en estetik biçimde sağlandığı sanat tarihi, sanat eğitimi ve özellikle geleneksel sanatlarla ilgili derslerin, programların ve eğimde kullanım alanlarının irdelendiği uygulamaların konması gerekmektedir. Geleneksel sanatlarımızı yaşatmak, gelecek nesillere aktarmak ve bu yolla hem sanat eserleri üreten hem de öğrencilere kendi kültürel değerlerimizi aktaracak öğretmenlerin planlı bir eğitim ve öğretim programı dahilinde yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Geleneksel sanatlar milli eğitimin her basamağında program dahilinde ve sistematik bir biçimde yer almalıdır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının genelinin bize özgü olan bütün geleneksel sanatları bilmedikleri tespit edilmiş olup bu bulguya göre adaylara geleneksel sanatlarımızı üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri yolu ile uygulamalı, derslerle de teorik olarak verilmesi gerekmektedir.

Adayların bu sanatları bir hobi olarak görmesi onların bu sanatları öğrenmesi ve öğretmenlik yaşama boyunca kullanmasına yetmeyebilmektedir. Bunun için adayların bu sanatları hem teorik olarak iyi bilmesi hem de uygulamalarla özünü kavraması gerekmektedir. Yapılacak düzenlemelerle adayların bu sanatları gelecek nesillere aktarılması gereken ve kültürümüzün önemli bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Bunun için bu sanatların önemi, işlevi ve eğitimde uygulamaları ile kullanılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Adayların bu sanatları meslekte sadece görsel sanat dersinde ve sosyal etkinlik amacıyla kullanmak istemeleri bu sanatların kapsamını daraltmaktadır. Bunun için sınıf öğretmeni adaylarının gördükleri sanat derslerinde geleneksel sanatlarımızı öğrenmeleri için bu derslerin içerikleri, kredileri saatleri yeniden düzenlenmeli ve toplumumuzun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir.

Adaylar geleneksel sanatların öğretiminde sanatçılardan yararlanmalı, atölye uygulamaları yapmalı, sanatsal geziler düzenlemeli ve sanatların günümüzle olan bağı kurularak eğitimdeki kullanım alanları öğretilmelidir.

KAYNAKLAR

Sağ, Ç, ve Ünal, F, (2019). Öğrencilerin Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Farkındalıklarının Belirlenmesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1550-1560.

Ünalan, T, H, (2017). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Geleneksel Sanatlardan Minyatürün Grafik Tasarım Dersinde Kullanımına İlişkin Görüşleri, İjoess, 8(29), 1111-1130.

Altıntaş, M, K, (2016). Kaybolmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Türk El Sanatkarlarının Karşı Karşıya Bulunduğu Ticari Sorunların Analizi, Bilig, 77, 157-182.

TKB, (2017). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Çalışmaları, 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, 9580, Ankara. Https://Www.Kulturportali.Gov.Tr/Mrepo/Ekitap/Eb-Somutolmayankulturelmirasinkorumayaklasimlaribaglamindagelenekselelsanatlari/12/İndex.Html

Yılmaz, O, ve Şahan, G, (2016). Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi İhtiyacına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi, AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 717-729.

Uysal, S, (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Ve Bu Kurumlarda Uygulamaya Konulan Sanat Eğitimi Ders Programları, Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 121-130.

Sidekli, S, ve Karaca, L, (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel, Kültürel Miras Öğelerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 5, 20-38.

MEB, (2018). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Ankara. Http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.Pdf

Diğler, M, ve Atalay, C, M, (2016). İlkokul Öğrencileri İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi Ve Öğretmenlerin Alan Bilgisi Yetkinlikleri, 15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Bayat, B, F, ve Kalyoncu, R, (2018). Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerine Dönük Tutumları, Milli Eğitim Dergisi, 220, 133-156.

Çakmak, N, ve Türkcan, B, (2019). Değişmeyen Algılar, Değişmeyen Sorunlar: Öğrenci-Öğretmen-Veli Bağlamında İlkokul Görsel Sanatlar Dersi, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(2), 768-791.

Akyıldız, S, (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sanat Ve Estetik Alanla İlgili Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,71-82.

Aycan, Ş, H, ve Güç, E, (2017). Geleneksel Türk Sanatı Ebrunun Fen Eğitiminde Kullanımı, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(1),1-9.

Büyükdikmen, Y, (2006). İlköğretim İkinci Kademede Geleneksel Türk El Sanatları Eğitimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitisü, Konya.

Gürsu, O, (2015). Sanat Ve Psikoloji Etkileşimi: Geleneksel Türk İslam Sanatları Merkezli Bir Okuma Denemesi, Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(38), 1028-1039.