

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year: 13, Sayı/Issue:XLV, Nisan/April 2020



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Journal of History School dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. *Journal of History School* dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları **Tarih Okulu Dergisi**'ne aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Journal of History School, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir. **ULAKBİM Tr Dizin, Index Islamicus, Sobiad, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, İSAM, TEİ** ve **Research Bible** tarafından taranmaktadır.

Journal of History School is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in www.johschool.com.

Journal of History School has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of *Journal of History School*. It can be quoted as long as referred to the Johs.

The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.

ISSN: 1308-5298 (Baskı) 2148-4260 (Elektronik)

Yıl/Year: 13 – Sayı/Issue: XLV – Nisan/April 2020

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

Web: <http://www.johschool.com>

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 13 – Sayı/Issue: XLV – Nisan/April 2020

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Nesrin SİS	Filoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Naci İSPİR	İletişim Felsefesi	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Zafer DANIŞ	Sosyal Hizmetler	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN	Uygulamalı İletişim	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal TUNÇ	Tarih	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Eğitim Bilimleri	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ali ESGİN	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Kevser TAŞDÖNER	Arkeoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Fuat ŞANCI	Sanat Tarihi	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Salim DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ	Sosyoloji	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Türkçe Eğitimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRMENCİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Abdulnasır SÜT	İlahiyat	Bingöl Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radio Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya
Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü
Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liège Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Seçil Karal AKGÜN, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf AYÖNÜ, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep BOZTEMUR, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Şerife CENGİZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fevzi DEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan GÖKÇE, Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadettin GÖMEÇ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müzeyyen GÜLER, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dimitris KYRTATAS, Thesselia Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Abdülkadir ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman ÖZKAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. John E. WOODS, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÇEVİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yuriy AVERYANOV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdülhamit KIRMIZI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yenal ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yonca KÖKSAL, Koç Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakan ERDEM, Sabancı Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derya ÇİĞİR DİKYOL & Evren ŞAR İŞBİLEN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TARİH ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİ KULLANIMI:
ÇATALHÖYÜK ÖRNEĞİ

The Use of Virtual Reality Technology in History Teaching: The Case of Çatalhöyük

677-712

Fadime TOSİK DİNÇ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MUŞ ALTINOVA GAZETESİ EKSENİNDE DEMOKRAT PARTİ VE 1960 ASKERİ
DARBE DÖNEMLERİNDE MUŞ'TA MALAZGİRT ZAFERİ KUTLAMALARI

*The Celebrations of Malazgirt Victory at the Times of Democrat Party and 1960
Military Coup in Muş: A Study in the Axis of Local Muş Altinova Newspaper*

713-734

Fatma AKIN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OSMANLI SİYASET DÜŞÜNCESİ ÇERÇEVESİNDE ANONİM BİR
NASİHATNAMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

*An Evaluation of an Anonymous Book of Advices within the Framework of Ottoman
Political Thought*

735-757

İnan YÜKSEL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MALATYA ARSLANTEPE'DE KALKOLİTİK ÇAĞ'A AİT İZLER
Traces of the Chalcolithic Age in Malatya Arslantepe

758-783

Metin MENEKŞE

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MORA MÜSLÜMANLARININ HAZİN HİKÂYESİ: İSYAN, ZORUNLU GÖÇ VE İSKÂN (1821-1832) SÜRECİNE GENEL BİR BAKIŞ

Sorrowful Story of Mora Muslims: A General Outlook on the Revolt, Forced Migration And Settlement (1821-1832)

784-832

Mustafa Celalettin HOCAOĞLU

Makale Türü: Araştırma Makalesi

GERTRUDE BELL'İN İRAK MANDASININ KURULMASINDAKİ ROLÜ □

Gertrude Bell's Role in Establishment of Iraq Mandate

833-867

Mustafa KARAZEYBEK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KURULUŞ DÖNEMİNDE OSMANLI VAKIFLARI

Ottoman Foundations in the Establishment Period

868-901

Seyfettin KAYA

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İSFAHAN (MELİKŞAH) GÖZLEMEVİ BİLİM İNSANI: EBÛ'L ABBÂS el-LEVKERÎ

İsfahan (Malikşah) Observatory Scientist: Abû'l Abbâs al-Lawkarî

902-917

Tülay GENCER

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YÖN DERGİSİNİN GÖLGESİNDE BİR YAYINCILIK FAALİYETİ: YÖN YAYINLARI

A Publishing Activity under the Shadow of Yön Magazine: Yön Publication

918-933

Aslı MADEN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İSTASYON TEKNİĞİNİN YAZILI ANLATIM BAŞARISI VE TUTUMUNA
ETKİSİ: ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

*The Effect of Station Technique to Attitude and Academic Success of Writing
Expression: Associate Degree Students' Sample*

934-951

Ayhan DEVER, Ahmet İSLAM & Şevval SARI

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İLK TÜRK BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ: 'ŞEYHÜL İDMAN' ALİ FAİK
ÜSTÜNİDMAN

First Turkish Physical Education Teacher: 'Şeyhül İdman' Ali Faik Üstünidman

952-969

Ayça AVCI

Makale Türü: Araştırma Makalesi

5E ÖĞRENME DÖNGÜSÜ MODELİNE GÖRE TASARLANAN MÜZİK DERSİ
ETKİNLİĞİ: "EŞLEŞEN SESLER KART OYUNU"

*Music Course Activity Designed According To 5e Learning Cycle Model: "Matching
Sounds Card Game"*

970-986

Burhan ÜZÜM & Ahmet ÇOBAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MAPPING ENGLISH TEACHERS' FAVORABLE AND UNFAVORABLE
BEHAVIORS AS VOICED BY HIGH SCHOOL STUDENTS

*Lise Öğrencilerinin Sesinden İngilizce Öğretmenlerinin Olumlu ve Olumsuz
Davranışları*

987-1010

Ebru BOZPOLAT

Makale Türü: Araştırma Makalesi

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA EĞİTİM PROGRAMLARININ
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA VE ÇÖZÜMLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

*Teachers' Opinions about the Problems Encountered in the Implementation of
Curricula in the Multigrade Classes and their Solutions*

1011-1044

Eray EĞMİR & Sümeyye ÇENGELCİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRETİM BECERİLERİNİN YANSITICI
DÜŞÜNMEYİ UYGULAMA BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ

*The Predictive Power of Teachers' 21st Century Teaching Skills on Applying Reflective
Thinking Skills*

1045-1077

Erkan AYDIN & Fatih Mehmet CİĞERCİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ
YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

The Effect of Digital Storytelling on Writing Anxiety in Teaching Turkish to Foreigners

1078-1097

Ahmet KARA & Fadime AKSAK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA İLE İNGİLİZCE
DERSLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

*A Study on the Anatolian Imam Hatip High School Students' Attitudes Towards Arabic
and English Lessons in terms of Some Variables*

1098-1131

Serpil AKÇINAR, Celal TAŞKIRAN & Faruk AKÇINAR

Makale Türü: Araştırma Makalesi

FARKLI FİZİKİ ÖZELLİKLERE SAHİP YERLEŞİM BÖLGELERİNDE YAŞAYAN
ALTI YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN PSİKOMOTOR GELİŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

*Comparaison of the Psychomotor Development of Six Year Old Children Living in
Residential Areas with Different Physical Characteristics*

1132-1146

Gülşah METE

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUMA EĞİTİMİNDE OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN UYGULANMASI

Implementation of Reading Circle Method in Reading Education

1147-1158

Hulusi BÖKE, Mehmet GÜLLÜ & Ali KIŞ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ: META

ANALİZ *Investigation of High School Students' Attitudes Towards Physical Education
and Sports Course According to Gender Variable: Meta Analysis*

1159-1173

Hülya BİNGÖL & Cemal GÜNDOĞDU

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SPOR EĞİTİMİ VEREN KADIN AKADEMİSYENLERİN KARIYER
ENGELLERİNİN MOBBİNGE MARUZİYET, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ
TATMİNİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

*Investigation of Career Barriers of Women Academicians According to Variables of
Exposure to Mobbing, Organizational Commitment and Job Satisfaction*

1174-1184

Kenan BAŞ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SALTANAT CUMHURİYET VE
LAİKLİK KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

*Perceptions of 8th Grade Secondary School Students for the Concepts of the Sultanate
Republic and Secularism*

1185-1208

Özgür SİREM, Gizem Nur BAĞBAŞI & Özlem BAŞ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA:
FERNALD YÖNTEMİNİN KULLANIMI

An Application for The Diminution of Reading Difficulties: Using The Fernald Method

1209-1227

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Mustafa ORHAN & Yasin DEMİR

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ERGENLERDE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE LİSE YAŞAM KALİTESİ
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

*The Relationship between Academic Self-efficacy and High School Life Quality
Perceptions in Adolescents*

1228-1244

Nazmi ÖZEROL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MEHMED CELÂL'İN "GAZELLERİM" ADLI ESERİNİN ÇEVİRİYAZISI VE
İNCELEMESİ

Transliteration and Analysis of Mehmed Celâl's "Gazellerim"

1245-1261

Serdal YERLİ**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

NACİ KALMUKOĞLU ROMAN KADIN PORTRERİNDE SOSYOPSİKOLOJİK YAPI

*Naci Kalmukoğlu Sociopsychological Structure in Roman Female Portraits***1262-1274****Nihad DERVİŞEVİÇ****Makale Türü:** Araştırma Makalesi

SÂVÎ'NİN HÂŞİYE ALÂ TEFSİRİ'L-CELÂLEYN ADLI ESERİNDE TASAVVUFİ BOYUT

*Tasawof Dimension in the Sawi's Book Hashiye ala Tafsiri'l-Jalalayn***1275-1311****Hanefi YAZICI****Makale Türü:** Araştırma Makalesi

ULUSLARARASI BARIŞA BİR ENGEL OLARAK TERÖRİZM

*Terrorism as a Major Obstacle to International Peace***1312-1325****Hanife AKGÜL & Zeynep AYER****Makale Türü:** Araştırma Makalesi

DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ (SANAYİ 4.0) İLE BİRLİKTE MESLEKLERDE OLASI DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM

*Change and Transformation in Occupations in Industry 4.0 Process***1326-1344****Nuri Gökhan TOPRAK****Makale Türü:** Araştırma Makalesi

NATIONAL INTEREST IN POST-COLD WAR TURKISH FOREIGN POLICY: A COMPARATIVE ANALYSIS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PRIME MINISTERIAL PROPOSALS

*Soğuk Savaş Sonrası Türk Dış Politikasında Ulusal Çıkar: Başbakanlık Tezkereleri Çerçevesinde Karşılaştırmalı Bir Analiz***1345-1370**

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2020 tarihli XLV. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 30 Araştırma makalesi bulunmaktadır.

Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "hayata bütüncül bakan" bir felsefenin yatmasıdır. Nitekim tarih ve eğitim bilimleri alanlarındaki seçkin metinlerin bir araya gelmesi bu "bütüncül" bakışın sonucudur.

Bugün XLV. sayısı çıkan Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

Derginin editörü olarak bilim dünyasına az da olsa katkı sunmaya çalışmanın heyecanı içerisinde olmakla beraber, bir bayrak yarışı gibi dergiyi daha da ileriye götürmek için Tarih Okulu Dergisinin tüm ekip arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin XLV. sayısına destek vererek onurlandıran yazarlarımıza, değerlendirme aşamasında kıymetli vakitlerini ayıran hakemlerimize ayrıca müteşekkirim. Yeni sayımızın bilim dünyasına katkı sağlaması ve diğer Tarih Okulu Dergisi sayılarında buluşmak dileklerimizle...

Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40295>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 25.12.2019
Kabul Tarihi: 18.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 25.12.2019
Accepted: 18.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çığır Dikyol, D. & Şar İşbilen, E. (2020). Tarih Öğretiminde Sanal Gerçeklik Teknolojisi Kullanımı: Çatalhöyük Örneği. *Journal of History School*, 45, 677-712.

TARİH ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLIK TEKNOLOJİSİ KULLANIMI: ÇATALHÖYÜK ÖRNEĞİ¹

Derya ÇIĞIR DİKYOL² & Evren ŞAR İŞBİLEN³

Öz

Bu çalışma, teknoloji çağında eğitimde bir devrim niteliği taşıdığı dile getirilen VR teknolojisinin tarih konulu derslerin öğretiminde kullanımına ilişkin bir eylem araştırmasıdır. Çalışmanın katılımcıları bir eğitim fakültesinde ‘Uygurluk Tarihi’ ve ‘Arkeoloji’ derslerini almakta olan 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Değişen çağ ve gelişen teknolojinin getirişiyle, son derece hızlı ve çabuk değişen bir dünyaya doğan günümüz gençlerine, tarih dersleri geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışıldığında, tarih geçmişte yaşanmış sıkıcı olaylar bütünü olarak algılanmakta ve öğrencilerin derse ilgilerini çekmek zorlaşmaktadır. Bu problemin ortadan kaldırılabilmesi için ise dersi destekleyici nitelikte etkinliklerin işe koşulması önem taşımaktadır. Bu çalışmada tarih konulu derslerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulaması kullanımının etkilerini ortaya koymak ve teknolojinin işe koşulması ile öğretmen adaylarının tarih konulu derslere olan yaklaşımlarını olumlu yönde değişip değişmediğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla uygulama için ANAMED tarafından düzenlenmiş olan “Bir Kazı Hikâyesi: Çatalhöyük” Sergisi kapsamındaki Çatalhöyük simülasyonu kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analizi ile değerlendirilerek, alan yazın ve bahsi geçen

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50

² Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa- Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, ddikyol@istanbul.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9366-3011

³ Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa- Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-4384-6519

teknoloji üzerine yapılan uygulamalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak VR uygulamasının tarih konulu derslerde kullanılmasının tarih derslerine ilişkin düşünceleri olumlu yönde değiştirdiği ve tarih öğrenime pek çok katkı sağlayacağı ve katılımcıların bu tür teknolojik uygulamaları öğretmen olduklarında kullanmanın faydalı olacağını düşündükleri ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sanal gerçeklik, sanal tarihsel mekân, tarih eğitimi, eğitim teknolojisi, VR gözlük teknolojisi kullanımı, öğretmen yetiştirme

The Use of Virtual Reality Technology in History Teaching: The Case of Çatalhöyük

Abstract

This study is an action research related to the use of VR technology, which is mentioned as a revolution in education in the age of technology, in history teaching and teacher training. The participants of the study are preservice teachers receiving education in the 1st year and taking the courses of “Civilization History” and “Archaeology”. When the history education is tried to be taught with traditional methods to the youth of today who were born to an extremely fast and rapidly changing world along with the changing era and developing technology, the history is perceived as boring overall events lived in the past, and drawing the attention of students to the lesson gets difficult. It is important to use the activities supporting the lesson in order to eliminate this problem. In this article, which was designed as action research from data gathering tools of qualitative research, it was aimed to reveal the effects of using the application of virtual reality in the history teaching and to contribute to the vocational development of preservice teachers by raising their awareness towards history and archaeology sciences. For this reason, Çatalhöyük simulation, organized within the scope of the exhibition of “An Excavation Story: Çatalhöyük” by ANAMED, was used. Fully structured interview forms were benefited in the investigation. Obtained data were assessed with inductive analysis and evaluated by comparing it with the literature and the applications conducted on the mentioned technology. Consequently, it was presented that the use of VR application in the history lessons changed the opinions positively related to the course of history and contributed much to history teaching, and it will be beneficial for participants to use such technological applications when they become teacher.

Keywords: Virtual reality, virtual historical place, history education, educational technology, use of VR technology, teacher training

GİRİŞ

Z kuşağı olarak tabir edilen günümüz gençlerine tarih eğitimi geleneksel yöntemlerle verilmeye çalışıldığında, tarih geçmişte yaşanmış sıkıcı olaylar bütünü olarak algılanmakta ve dersler öğrenciler tarafından gittikçe azalan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Kaldı ki tarihin bu metotlarla öğretilmesi aslında çok eski yıllardan beri tarih eğitiminin başlıca problemlerinden biri olarak eğitimcilerin karşısında durmakta, öğrenciler bu önyargı ile derslere yaklaşmaktadırlar. Öğrencilerin tarih konulu derslere ilişkin olumsuz tutumlarına ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Safran (1993), Safran (2002), Tekeli (1998, 2000), Parmaksızoğlu (1984), Bilici (1998), Yarema (2002), Vella (2001), Gökkaya ve Yeşilbursa (2009), Aktın (2016)). Tarih konulu derslerde öğrenciler yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konular hakkında genelde sözlü anlatıma dayalı olarak soyut bir biçimde bilgilendirilmektedir. Bu öğretim şekli öğrencilerin ilgi ve meraklarını istenilen düzeyde uyandıramamanın yanında, bilgilerin kalıcılığını sağlamada eksik kalmakta ve dolayısıyla tarih alanına karşı olumsuz tutum sergilenmesine neden olmaktadır (Akbaba, 2010, s. 170).

Bu problemi çözüme kavuşturmak için teknoloji kullanımının müfredata entegre edilmesiyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Bunlara dersleri destekleyici filmler (Demircioğlu, 2007, 77 vd.; Öztaş, 2016: 632 vd.; Marcus, Metzger vd. 2018; Derelioğlu ve Şar, 2010) bilgisayar oyunları (Şar, 2012, s. 776 vd.; Spring, 2015, s. 207-217) ya da bir takım destekleyici yazılımlarla hazırlanan uygulamalar örnek olarak verilebilir. Bunun paralelinde dijital medya kullanımının negatif etkileri de bir çok akademisyen tarafından dile getirilerek incelenmektedir (Anderson & Bushman, 2001; Bartholow & Anderson, 2002; Ferguson, 2007, 2013; Gentile, Lynch, Linder, & Walsh, 2004). Bu da çağımız teknolojilerinin kontrollü ve zararı en aza indirgeyecek şekilde eğitime adapte edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zira geleneksel öğrenme anlayışında bilgiyi sınırlı uyarıcılarla alıp işleyen birey tipinin, çağdaş öğrenme anlayışında yerini uyarıcıları çeşitlendirebilen ve bu yolla bilgiye ulaşan, bunlardan yeni bilgiler üreten ve bu bilgileri yaşama transfer edebilme özelliğine sahip bireye bıraktığı açıktır (Gürbüz Türk, 2013, s. 203). Yapılan bilimsel araştırmalar da bu kuşağın farklı beklentilere sahip olduğunu göstermektedir. 2016 yılında yapılan bir araştırma bu yeni kuşağın interaktif öğrenme deneyimleri istediklerini ortaya koymuştur (Smith, 2016).

Aktif bir süreçleme olarak tanımlanan öğrenmede bilginin anlaşılır ve anlamlı olması için öğrencinin geçmiş deneyimleriyle bağlantılı olması, ilgi ve merak uyandırması gerekmektedir. Beyin yeni bir uyarıcı aldığı anda kendini

yeniden düzenleyen bir oluşumdur. (Duman, 2013, 257). Sosyal, zihinsel ve fiziksel uyarımların çok olduğu bir ortamda zevk veren nörotransmitterlerin de seviyesi artar ve bu sayede yeni öğrenme ve bellek görevlerinde beyindeki hücrelerin çoğu işlevsel hale gelir (Duman, 2013, 258). Günümüz öğrencileri, televizyon, internet, bilgisayar oyunları ve diğer çeşitli medya araçları sayesinde görsel araçlarla çok sık uyarana maruz kaldıklarından, okul onlar için oldukça durağan ve sıkıcı bir hal almaktadır ve yine okul ortamı çoğunlukla işitsel bir ortam sunduğu için öğrencilerde dikkatsizlik ve isteksizliğe sebep olabilmektedir (Belenli, 2010, s. 59). Bu olumsuz durumu tersine çevirebilmek ve derslerin verimliliğini arttırabilmek için bilgisayar oyunları ve bilgisayar oyunlarının bir parçası haline gelmiş olan sanal gerçeklik teknolojisini eğitime entegre ederek hem öğrencilerin dikkatini çekmek hem de bu teknolojilerin ders çalışmaktan uzaklaştırma ve dikkat eksikliği yaratma olasılığından kurtarmak ve denetimli hale getirmek mümkün görünmektedir. Dolayısıyla bu üç boyutlu deneyimlerin, öğrenim hızını arttırmaya, hafızayı güçlendirmeye ve karar verme becerisini geliştirmeye katkıda bulunma potansiyeline sahip oldukları açıktır. Yine de teknolojiyle bütünleşmiş müfredatların en az teknolojinin kendisi kadar önemli olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Sanal gerçekliği kullanmanın tek başına yeterli olamayacağı açıktır ancak içerik ve müfredatların da teknolojinin imkânlarını kullanabilmeye açık, yenilikçi olması ve planlanarak uygulamaya konması gerekmektedir.

Buradan hareketle, bu araştırmada araştırmacıların ‘Arkeoloji’ ve ‘Uygarlık Tarihi’ gibi tarih konulu derslerinde karşılaştıkları sorunlara, teknolojik bir uygulama ile çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Nitekim, araştırma öğretmen adaylarının sıklıkla yinelediği tarih konulu derslerin sıkıcı bulunması, ezberlenmesi gereken bilgileri fazla içeriyor olması ve çok eski zamanlarda geçmiş olması dolayısı ile somutlaştırma ve empati kurmada zorluk çektikleri için bu tür derslere ilişkin kaygıları ve olumsuz görüşlerinin değiştirilmesi yolunda bir çözüm arayışıdır.

Alanyazın Taraması

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde gelişmiş ülkelerde, özellikle son yıllarda VR teknolojisinin eğitim alanında kullanıldığı görülmektedir (Ott,2015, 133-141; Merchant, Goetz, Cifuentes, Keeney-Kennicutt, & Davis, 2014, s. 29-40). Bu teknolojiyi eğitiminde kullanımına ilişkin öngörüler ve deneyimleri içeren bir çalışma ise 1998 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada VR teknolojisinin öğrenmeyi kolaylaştırması beklenen birkaç yolu üzerinde durulmuştur. Bu teknolojinin kendine özgü yeteneklerinden biri, öğrencilerin soyut kavramları

görselleştirmelerine, atomik veya gezegensel ölçeklerdeki olayları gözlemlmelerine ve ortamları ziyaret etmelerine ve mesafe, zaman ya da güvenlik faktörlerinin ulaşamadığı olaylarla etkileşime girmelerine izin verme yeteneği olarak gösterilmiştir. Bu yetenekle desteklenen faaliyet türlerinin öğrencilerin mevcut bir öğrenme ortamında bilginin inşasında aktif olarak yer almalarını sağlayacağı, yeni bilgileri edinmeleri, muhafaza etmeleri ve genelleştirebilmeleri için mevcut eğitsel düşünmeyi kolaylaştıracağı ifade edilmiştir (Youngblut 1998, s. 1-20).

Ancak önceleri daha çok pilotluk, tıp (McGrath, J. L., Taekman, J. M., Dev, P., Danforth, D. R., Mohan, D., Kman, N. & Bond, W. F. ,2018) ya da mühendislik eğitimi (Dinis, F. M., Guimarães, A. S., Carvalho, B. R., & Martins, J. P. P. 2017; Dinis, F. M., Guimarães, A. S., Carvalho, B. R., & Martins, J. P. P. 2017) vb. alanlarda kullanılan VR teknolojisinin, son dönemde sosyal temalı dersler içinde de kullanılmaya başladığı dikkati çekmektedir. Antik bir kentin sanal gerçeklik ile ziyaret edilmesine ve o dönemin anlaşılmasına olanak sağlamak amacıyla yönelik bir çalışma 1995 yılında San Francisco De Young Müzesi'nde bir sergide kullanılmıştır (Youngblut, 1998, s. 17). Son yıllarda ise bu teknolojinin tarih eğitiminde kullanımının giderek arttığı gözlemlenmektedir. Google Expeditions Pioneer Programının (https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/?modal_active=none) antik kentler, müzeler gibi mekanların VR teknolojisi ile sanal mekanlara dönüştürülmesi ve böylece öğretmenlerin kullanımına açmış olması bu noktada kayda değerdir. 2017 yılında yayımlanmış olan bir çalışmada, Sümer tarihi üzerine VR teknolojisi ile hazırlanmış olan sanal Uruk (Sümer kent devletlerinden biri) turunu deneyimlemiş olan öğrencilerin klasik metodlarla aynı konuda eğitim almış olan öğrencilerden çok daha başarılı olmalarının yanında, öğrenme deneyimlerinin daha keyifli olduğunu bildirmiş olmaları bu teknolojinin eğitiminde kullanımının olumlu sonuçlarına örnek olan çalışmalardandır (Bogdanovych ve Trescak 2017, s. 904). Antonacci ve Hu, bu tür aktivitelerin, oyunların ve simülasyonların öğrencileri farklı seviyelerde üst düzey bilişsel düşünmeye, keşfetmeye, yorumlamaya, değerlendirmeye, öğrenmeye ve düşünmeye teşvik ettiğini dile getirirler (Antonacc vd. 2008; Hu vd. 2016). Bilgi ve bilgiyi kendi başınıza keşfetme kabiliyeti, motivasyonu ve bunun sonucunda başarıyı belirlemede büyük bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ilişkin Lau ve Lee'nin sözleri kayda değerdir: *“Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için sanal bir gerçeklik kullanmanın avantajı, yalnızca gerçek dünyadaki durumlarla başa çıkmak için bilgisayar simülasyonları yaratmak değil, aynı zamanda onları yeni fikirleri keşfetmeye motive etmek için olağan dışı bir çevresel uyarım yaratmaktır”* (Lau ve Lee 2015, 15). Kaldı ki 1995 ila 1997

yılları arasında matematik derslerinde yapılmış bir uygulamanın sonuçları VR teknolojisi kullanımının motivasyonu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Youngblut 1998, 9 vd.). VR kullanımının eğitimde kullanımına ilişkin olumlu sonuçlar alınmasına dair bir başka çalışma ise Stanford Virtual Human Interaction Laboratuvarı'nda Blascovich ve Bailenson'un çalışmalarıdır (Blascovich ve Bailenson, 2005).

Günümüzde eğitim işlevi çok daha ön plana çıkmış olan müzelerde de VR uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır (Marcus, Stoddard, Woodward 2017, s. 20). British Museum'da Bronz Çağ'a dair hazırlanan bir simülasyonun sonuçlarını değerlendirmek için yapılan araştırma VR teknolojisinin öğrenmeye dair farklı bir deneyim sunma yanında oldukça etkili olduğunu da ifade etmektedir (Rae ve Edwards, 2016).

VR teknolojisinin tarih eğitiminde hikâye anlatımı gibi önemli bir yöntem ile birleştirilmesine yönelik bir çalışma 2016 yılında Dolan Parets tarafından yapılmıştır (Dolan ve Parets, 2016). Tarih eğitiminde VR kullanımına ilişkin son dönemde hazırlanmış uygulamalara Yunan akropolisi, antik Roma ve İngiltere'de bulunan Stonehedge örnek verilebilir (Unimersiv, 2017). Ayrıca 2017 yılının ilk aylarından itibaren İngiltere, Amerika, Çin, Avustralya gibi ülkelerde VR teknolojisinin eğitimde kullanımına imkân tanıyan bir internet sitesi mevcuttur (VR ve artırılmış gerçeklik teknolojilerine ilişkin uygulamalar vb. için çevrimiçi:<http://www.classvr.com>).

Vr Teknolojisi

Bu noktada VR teknolojisinin kısa bir tanımı ve eğitimde kullanılabilirliği üzerine birkaç söz söylemek yerinde olacaktır. VR (Virtual reality-sanal gerçeklik) teknolojisi pek çok farklı uygulama imkanı sunmaktadır, bunlardan belki de en dikkat çekici olanı sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan uygulamalardır. Bu gözlükler kullanıcıları bulunduğu gerçek mekandan tamamen kopartarak 360 derece çekilmiş fotoğrafı ya da çizimle simülasyonu yapılan bir mekânı kendileri hareket etmek suretiyle gezmelerine veya mekânın barındırdığı eserleri gerçekten oradaymışçasına görmelerine imkan sağlamaktadır. Bu çalışmada da kullanılmış olan Sanal Gerçeklik gözlükleri ile öğrencilere ders kapsamında gezi düzenlemelerinin olanaksız olduğu uzak mekanlarda (müzeler, saraylar, savaş alanları vb.) sanal bir yolculuğa çıkma ve anlatılan konuları bizzat yaşayarak öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Gözlüklü VR uygulamasının tarih eğitimi açısından tablet ya da cep telefonu vb. cihazlarda kullanılabilen sanal gerçeklik uygulamalarından farkı ise, kullanıcıları buldukları mekândan ve hatta bazı örneklerde zamandan kopartarak tarihi mekânların ve olayların

içerisine sokarak tarihi deneyimleme imkânı sunmasıdır (NMC Horizon Report 2016).

1. Tarih Öğretiminde VR Teknolojisi

Tarih konularının öğretimi, okulla sınırlı kalamayacak kadar çok boyutlu bir alandır. Tarihsel mekânlar, eğitsel etkinlikler sunarak bilgi ve deneyim edinmede, önemli öğrenme araçlarıdır (Pinto, 2008; Harper, 1997). Ancak tarihsel mekanlara gitme olanağının olmadığı durumlarda günümüz teknolojisi öğreticinin yardımına koşabilir. Bugün pek çok farklı alanda kullanılan VR gözlüklerin eğitim alanında kullanılmasına yönelik bir uygulama örneği olan bu çalışmayla, öğretmen adayları ders dönemi içerisinde gidilmesi mümkün olmayan Neolitik Dönem için çok önemli bir merkez durumdaki Konya'nın Çumra ilçesinde bulunan Çatalhöyük'e gitme imkanını bu teknoloji ile bulmuşlardır. Orada uzun yıllardır yapılan kazılarda ele geçen buluntular ve Çatalhöyük yerleşiminin insanlık tarihindeki önemli yeri bağlamında bilgileri somut kalıntılarla görebilecekleri sergi içerisinde bulunan VR gözlükleriyle bir Çatalhöyük evinin içerisine girme ve ayrıca Çatalhöyük'te yaşamı kendi gözleriyle görebilme ve neredeyse oradaymışçasına hissetme imkanı bulmuşlardır. Esasen tarihsel bir mekana yapılacak geziden biraz daha farklı bir durum söz konusudur. Şöyle ki, VR gözlükleri ile bugünün kazı alanı Çatalhöyük'e değil Neolitik dönemde yaşayan Çatalhöyük'e (simülasyon) yani sanal tarihsel bir mekana gitme imkanı bulmuşlardır. Bu çalışmada sanal tarihsel mekan olarak tanımlanan mekan esasen içerisinde konu edinilen tarihi yerin (Çatalhöyük) geçmişte nasıl olduğuna dair bir simülasyondur. Yani sanal tarihsel mekan tanımlanmasında zaman boyutunu da barındırmaktadır. Bir nevi zaman makinesi ile geçmişe, o mekâna gitmiş hissi uyandırmak amacıyla, teknolojik imkânlar dâhilinde arkeolojik ya da tarihsel kanıtlara dayandırılarak uzmanlar tarafından oluşturulmuş sanal bir mekândır.

Amaç: Bu araştırma 'Uygarlık Tarihi' ve 'Arkeoloji' gibi tarih konulu derslerde 'Sınıfı nasıl daha iyi hale getirebiliriz?' sorusuyla başlamıştır (Johnson, 2015: 49). Z kuşağı öğrencilerine /öğretmen adaylarına tarih öğrenmeyi daha ilginç kılmak, ilgiyi ve motivasyonu arttırmak, bilgiyi somutlaştırarak akılda kalıcılığını sağlamak için hangi uygulamalar yapılabilir? sorusuyla devam eden süreç, araştırmacıların uzun yıllardır gözlemledikleri, öğretmen adaylarının tarih konulu derslere karşı geliştirmiş oldukları önyarguları kırmak ve tarihi sevdirmek için teknoloji kullanımının işe yararlığını değerlendirmek istenmiştir. Öğrenciler ile yapılan sınıf içi görüşmelerde VR teknolojisi uygulamaları, tarih konulu bilgisayar oyunları gibi teknoloji alt yapılı uygulamalara bir merak ve ilgi olduğunun görülmesi üzerine böyle bir uygulama yapılmasına karar verilmiştir

(Johnson, 2015:46-51). Bu çalışmada tarih konulu derslerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulaması kullanımının etkilerini ortaya koymak ve teknolojinin işe koşulması ile öğretmen adaylarının tarih konulu derslere olan yaklaşımlarını olumlu yönde değişip değişmediğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme açısından eylem araştırmalarının önemine de değinmek gerekir. Bu araştırma türü katılımcılar arasında ortak bir meslek kültürü yaratmaktadır (Calhoun, 2002; Hansson, 2003) ve bu bağlamda araştırma öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından da önemlidir.

Çalışmada, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa’da öğrenim gören öğretmen adaylarının almakta oldukları Uygarlık Tarihi ve Arkeoloji dersleri kapsamında işlenmekte olan “Neolitik Dönem - Çatalhöyük” konusu “Bir Kazı Hikayesi: Çatalhöyük” sergisinde yer alan Çatalhöyük sanal turu ile desteklenmiş ve Neolitik Dönem konusu işlendikten sonra öğrenciler bu sergiye götürülerek sanal tur uygulamasını deneyimlemeleri sağlanmıştır. Bu sayede ziyaret imkanı bulmalarının oldukça zor olduğu tarihi bir bölgeyi ve zaman dilimini sanal gerçeklik ile deneyimlemeleri suretiyle işlenen konunun çok daha akılda kalıcı, eğlenceli hale gelmesi, bunun karşılığında ise soyut ve ezber bilgi kapsamından uzaklaşması hedeflenmiştir. Bu çalışmada somutlaştırma yanında geçmişte meydana gelen olaylara karşı ilgi uyandırabilmek amacıyla, yeni yeni gelişmekte olan ancak daha çok pilotluk ya da mühendislik eğitimi vb. alanlarda kullanılan VR teknolojisinin, tarih eğitiminde kullanımının olası yararları ve işlevselliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bakıldığında VR gözlükleri ile tarih öğrenimi deneyimi kazanmış olan öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında bu tür teknolojik uygulamaları kullanma konusunda bir öngörü kazanmış olacakları ve farklı metodlar kullanmak konusunda daha istekli olacakları düşünülmüştür. Bu çalışmada tarih konulu derslerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulaması kullanımının etkilerini ortaya koymak ve teknolojinin işe koşulması ile öğretmen adaylarının tarih konulu derslere olan yaklaşımlarını olumlu yönde değişip değişmediğini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu çerçevede, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, tarih kapsamlı derslerin işlenişine dair beklentileri nelerdir?
2. Sanal gerçeklik uygulamalarının tarih konulu derslerde kullanımı bu derslere ilişkin öğretmen adaylarının beklentilerini karşılayabilir mi?
3. Sanal gerçeklik uygulaması ‘Arkeoloji’ ve ‘Uygarlık Tarihi’ derslerine katkı sunabildi mi?

4. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında sanal gerçeklik uygulaması kullanımına ilişkin öngörülerini nelerdir?

YÖNTEM

Eylem araştırmasını diğer sosyal araştırmalardan ayıran özelliklerinin başında, uygulamayı iyileştirmek bulunmaktadır. İkinci olarak Elliot'a göre özellikle eğitimsel eylem araştırması uygulamayı yapan kişilerin araştırma sürecine doğrudan katılıyor olmalarını gerektirir. Ayrıca Elliot eylem araştırmasının 'neler olduğunu' problem durumunda eylemde ve etkileşimde bulunan kişilerin bakış açılarından yorumlar demektir. (akt. Dash, 1999, 464-465).

Bu bağlamda, araştırmacıların kendi derslerinde yaşadıkları sorunların bir çözümü olarak (O'Brien, 2003) teknolojik bir uygulamanın kullanıldığı bu çalışma, sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda sistematik bir bakış açısı ve işlevsel bilgi elde etmek amacıyla eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması sistematik ve dinamik bir süreçtir (Johnson 2015:79). Bu bağlamda araştırmacılar süreç içindeki gözlemlerini ve düşüncelerini kayıt defterlerine aktarmışlardır. Eğitimde eylem araştırması dört aşamalı bir döngü şeklindedir ve bu döngü planlama, uygulama, gözleme ve yansıtma şeklinde ilerlemektedir.

Uygulamanın Gerçekleştirildiği Yer: Çatal Höyük Sergisi, Çatalhöyük Simülasyonu

Uygulamanın gerçekleştirilmesine olanak veren ve ANAMED (Koç Üniversitesi Anadolu Medeniyetleri Araştırma Merkezi) tarafından 21.06.2017-18.02.2018 tarihleri arasında düzenlenmiş olan "Bir Kazı Hikâyesi: Çatalhöyük" Sergisi izleyicinin karşısına oldukça farklı ve teknolojik bir yapıyla çıkmaktadır. Sergi kapsamında 1993 yılından itibaren Ian Hodder başkanlığında devam etmekte olan Çatal Höyük kazı çalışmaları gerek kazı teknikleri açısından gerekse buluntular açısından güncel ve interaktif sergileme yöntemleriyle izleyiciyle buluşturulmuştur. Bahsi geçen serginin son kısmında ise VR (sanal gerçeklik) gözlüğü ile ziyaretçilerin, bin yıllar öncesinde Çatalhöyük yerleşmesinde bir yolculuğa çıkmaları sağlanmaktadır. Entegre bir gözlük ve bir yardımcı yönlendirici sayesinde ziyaretçilere direktifler verilip sınırlı bir alanda hareket imkânı tanınarak eski bir Çatalhöyük evinin içinde gezmeleri ve teras kata çıkarak bitişik nizamda inşa edilmiş olan Çatalhöyük evlerinin üzerinden köye yukarıdan bakabilmelerine olanak verilmiştir. Var olan verilerden hareketle gerçeğe en

yakın şekilde canlandırılmış olan simülasyon bu sayede izleyicilere Çatalhöyük yaşamından oldukça gerçeğe yakın bir kesit sunmuştur.

Katılımcılar-Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ve Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıfında okumakta olan öğretmen adaylarıdır. Bahsi geçen derslerde işlenen konuların tarihöncesi çağları kapsıyor olması, teknolojik bir dünyaya doğmuş yeni kuşağın üyeleri olan öğretmen adaylarının bu çağları zihinlerinde canlandırmalarında ve dolayısıyla konuyu anlamalarında bir takım zorluklara neden olmaktadır. Araştırmacılar tarafından uzun yıllardan beri verilmekte olan bu dersler çerçevesinde yapılan gözlemler ve öğretmen adayları ile yapılan sınıf tartışmaları bu problemin ortaya konmasında etkili olmuştur. Her iki araştırmacının da bahsi geçen derslerde karşılaştıkları bu probleme ilişkin yine öğretmen adaylarının da görüşleri doğrultusunda teknolojik uygulamaların işe koşulmasının bu anlamda yararlı olacağı ve öğretmen adaylarına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda yapılan alanyazın taraması ile son yıllarda gözde fakat aynı zamanda henüz başlangıç aşamasında sayılabilecek olan VR teknolojilerinin birçok farklı kurum tarafından farklı alanlarda tanıtım ve yatırım aracı haline getirildiği görülmüş ve bu tür bir uygulamanın faydalı olabileceği düşünülmüştür (Thorsteinsson, 2013). Bu bağlamda sanal gerçekliğin en verimli olarak kullanılabileceği yerlerden birinin eğitim olduğu kuşkusuzdur. Ancak henüz eğitimdeki yerini çok yavaş biçimde almaya başladığı açık olan bu teknolojiye ait çalışmaların ilk etapta daha büyük bir yaş grubu üzerinde deneyimlenmesinin olası korku-baş dönmesi gibi zararları tolere edebilmeleri yönünden daha avantajlı olabileceği de göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca teknolojik gelişmelerin eğitim ortamına adapte edilebilmesinin bir örneğinin öğretmen adayları tarafından deneyimlenecek olması yine araştırmanın önemli noktalarındandır.

Dolayısıyla amaçlı örneklem dâhilinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Anabilim dalı birinci sınıfında okumakta olan ve “Uygarlık Tarihi” ile “Arkeoloji” dersini almakta olan toplam 136 öğretmen adayının gönüllü olan 49’u araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde tarih konulu derslere karşı olumsuz bakış açısına sahip olanlar yanında zaten bakış açısına sahip olanlar da seçilmiş, böylece Vr uygulamasının her iki bakış açısı tarafınnan da değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılar, sergi kapsamında yer alan VR uygulaması deneyimine katılmak için Gönüllü Katılım Formu’nu imzalamışlardır. Araştırma etiği çerçevesinde

katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir ve her bir katılımcıya “Öğretmen Adayı 1- Öğretmen Adayı 49” olmak üzere rumuzlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Eylem araştırmacıları bireylerin karmakarışık gerçek dünya olaylarını gözlemlerler. İnsan davranışları doğal olarak öngörülemez, bu nedenle her seferinde farklı şeyler görmeyi hedefleyerek araştırma yapılır. Nitekim eylem araştırmalarının sonuçları genellenemez ve daha çok özel durumları anlamamızda yardımcıdır (Johnson 2015:122). Bu araştırma da eylem araştırmasının doğasına uygun şekilde genellemeden ziyade özel bir durumu anlamamızı sağlaması açısından değerlendirilmelidir.

Araştırmada süreç boyunca veri toplanmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Veriler arasında tutarlılık olmasına, elde edilen verilerin birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek analiz edilmelerine dikkat edilmiştir (Denzin & Giardina 2011). Araştırma sürecinin her aşamasında düzenlenen geçerlik toplantılarında uzman görüşleri alınmıştır. Geçerlik komitesi sürecin tüm aşamalarını kontrol etmiştir.

Komite dört öğretim elemanından oluşturulmuştur. Üyelerin komiteye seçimlerinde özellikle sınıf dışı eğitim alanında çalışıyor olmaları dikkate alınmıştır. Ayrıca komite üyelerinden biri tarih eğitimcisi, diğeri sosyal bilgiler eğitimcisi olan iki üye nitel ve eylem araştırmalarında deneyimli ve bu konuda çalışmaları olan kişilerdir. Diğeri iki komite üyesi ise eğitim teknolojileri konusunda uzman olan ve bu konuda çalışmaları bulunan kişilerdir. Komite üyelerinin araştırma sürecindeki rolleri veri toplama sürecini izlemek ve öneriler sağlayarak rehberlik etmektir.

Araştırma Süreci

Öncelikle, aynı Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde görevli olan ve tarih konulu dersler veren araştırmacıların bu derslerde aynı sorunları yaşıyor oldukları ve bu probleme bir çözüm üretme amaçlı bu tür uygulamaya gerek gördükleri belirtilmelidir. Eylem araştırması doğası gereği işbirlikçi bir yaklaşım olduğundan araştırmacılar bir arada çalışmayı ve ‘Arkeoloji’ ve ‘Uygarlık Tarihi’ derslerinde ortak olan ‘Neolitik Dönem’ konusunu seçmişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda birer öğretici-öğretmen olarak, dersin işlenişinde uyguladıkları öğretim stratejilerini farklı metodlar uygulamaya koyarak geliştirmek istemişlerdir. Bilindiği gibi eylem araştırmalarının temelinde yatan en önemli varsayım, öğretmenlerin doğrudan uygulayıcı olduklarına, bu nedenle kendi uygulamaları hakkında en iyi kendilerinin bilgi sahibi olabileceklerine ve

karşılaşılan sorunlara en iyi çözüm yollarını yine kendilerinin önerebileceğine dayanmaktadır (Johnson, 2002).

İlk aşamada araştırmacılar önceki yıllarda okutmuş oldukları bu derslerde gözlemledikleri sorunların sebebini, öğretmen adaylarının tarih konulu derslere ilişkin görüşlerini yine araştırmacılar tarafından hazırlanan formlar ile dersin başladığı ilk hafta öğrenmeye çalışmışlardır. Tarih konulu derslere ilişkin öğrencilerin sahip olduğu olumsuz görüşler ve bu tür derslere karşı geliştirdikleri varsa önyargının sebebine ilişkin bir sorunun bulunduğu formların değerlendirilmesi Daha sonra araştırmaya ve VR uygulamasına yönelik olarak alanyazın taraması yapılmıştır. İkinci aşamaya ise araştırmanın amacına uygun şekilde, araştırmacı öğretim üyeleri öncelikle VR uygulamasını kendileri deneyimlemiştir. Bu doğrultuda okutmakta oldukları Arkeoloji ve Uygarlık Tarihi derslerinde öğretmen adayları ile eskiçağ kültürleri ve arkeoloji kapsamında gerçekleştirecekleri VR uygulaması etkinliği öncesi yapılacaklar üzerine planlamalar yapmışlardır. Bu çerçevede birlikte planlanan derslerde, yaklaşık 20 dakika VR teknolojisinin tanıtımının yapılması ve bu teknolojinin eğitimde kullanılmasına dair bilgiler verilmesinin yanı sıra, toplam 150 dakikalık Neolitik dönem ve Çatalhöyük yerleşimine ilişkin ders sunumu ve ders dışında öğretmen adaylarından konuya ilişkin araştırmacılar tarafından belirlenmiş bir bilimsel makale okumaları ve yine araştırmacıların seçtiği bir belgesel izlemeleri istenerek, bilimsel alt yapı oluşturulmuştur. Daha sonra iki araştırmacı öğretim üyesi gerçekleştirdikleri dersleri ve diğer etkinlikleri gözden geçirmek ve yansıtma yapmak üzere toplanmışlar ve sonrasında geçerlilik - güvenilirlik komitesi ile de görüşmeler yapmışlardır. İkinci aşama ise, araştırmacıların rehberliğinde Çatalhöyük sergisi kapsamında yapılan etkinlik ve uygulamalardan oluşmaktadır. Öğretmen adayları, araştırmacı öğretim üyeleri tarafından daha önce birkaç kez ziyaret edilen Çatalhöyük Sergisi'ne götürülmüşler ve yine öğretim üyeleri tarafından deneyimlenmiş olan VR gözlük uygulamasını kullanmaları sağlanmıştır. VR uygulama deneyimi sonrasında ise, öğretmen adayları, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formlarını doldurmuşlardır. Tüm bu süreç içinde araştırmacılar gözlemlerini düzenli olarak aşamaları not tutarak kayıt altına almışlardır. Son aşamada ise tüm sürecin değerlendirilmesi söz konusudur.

Derslerin planlanması aşamasında her hafta yapılan toplantılarda derslerin işlenişine dair kararlar alınmış, konuya ilişkin bilimsel makalenin ve belgeselin seçimi gerçekleştirilmiştir. Ders, bilimsel makale okutulması ve belgesel süreci toplam 4 hafta sürmüştür. Derslerin işlenişine ve ayrılan zamana ilişkin tablo Tablo.1'de görülmektedir. VR uygulaması sonrası ise öğretmen adaylarına görüşme formları doldurularak görüşleri alınmıştır.

Tablo 1

Araştırma Sürecinde gerçekleştirilen Derslere ve içeriklere ilişkin tablo

Ders	Ders adı ve İçeriği	İşleniş	Süre
1.	Arkeoloji/Neolitik Dönem	Powerpoint sunum, soru-cevap, belgesel izletme	90 dk.
2.	Uygarlık Tarihi/ Neolitik Dönem	Powerpoint sunum, soru-cevap, belgesel izletme	90 dk.
3.	Arkeoloji/Çatalhöyük yerleşimi	Anlatım, soru-cevap, powerpoint sunum	70 dk.
4.	Uygarlık Tarihi/Çatalhöyük yerleşimi	Anlatım, soru-cevap, powerpoint sunum	70 dk.
5.	Arkeoloji/VR uygulaması ve Anamed sergisi hakkında sunum	Anlatım, soru-cevap, powerpoint sunum	20 dk.
6.	Uygarlık Tarihi/VR uygulaması ve Anamed sergisi hakkında sunum	Anlatım, soru-cevap, powerpoint sunum	20 dk.

Tablo 1’de görüldüğü gibi VR uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının konuya ilişkin bilgi edinmeleri amacıyla derslerin kapsamında bulunan Neolitik dönem ve yerleşimleri yanında Anadolu ve dünya tarihi açısından bu dönemin en önemli yerleşim yerlerinden biri olarak kabul edilen Çatalhöyük yerleşimi hakkında ayrıntılı dersler işlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eğitim alanındaki çalışmalar, insanı odağa aldıklarından dolayı büyük bir dikkat ve özen gerektirmektedirler. Bu bağlamda çalışma, eğitim uygulamalarının niteliğini geliştirerek daha iyiye ulaşmayı ve değişimi amaçlayan nitel araştırma desenlerinden eylem (aksiyon) araştırmasına göre desenlenmiştir. Araştırma ve uygulamayı bir araya getiren bir araştırma yaklaşımı olan eylem araştırması, teori ile uygulama arasında köprü görevindedir ve bunların arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi sağlayan, süreç odaklı bir yaklaşım olarak kabul görür (Costello, 2003; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitimde kullanılan eylem araştırması, uygulama ortamında gözlemlenen sorunları ortadan kaldırmayı ve daha iyi ve etkili uygulamalar yapmayı, yapılan uygulamaları

geliştirmeyi ve buna bağlı olarak eğitim ortamlarında yapılan uygulamaların değişim ve gelişiminin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bir durum incelenir ve eyleme geçilerek geliştirilir (Ekiz, 2003, s. 125).

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler/Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sanal tarihi mekânları kullanılabilmesine ve öğretim deneyimleri kazanmalarına ilişkin öğrenme yaşantıları sunmak ve bu bağlamda “Arkeoloji ve Uygarlık Tarihi” derslerine ilişkin bilgi kazanmalarına yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmada gerçek isimlerinin kullanılmayacağı; kendilerini deşifre edecek her türlü unsurun, değişik bir isimle ya da örtük olarak ifade edileceği bilgisi sözlü olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına, araştırmaya gönüllü olarak katılabilecekleri bildirilmiş ve görüşme sorularını yanıtlarken gerçek düşünce ve deneyimlerinden bahsetmelerinin araştırma sonuçlarının geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, eylem araştırması sürecinde ortaya çıkan değişimleri, gelişimleri belirlemek ve veri çeşitlemesi (triangulation) sağlamak amacıyla birden fazla veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. (Hesse-Biber ve leavy, 2011) Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşturulan tam yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacıların süreç boyunca tuttıkları notları kullanılmıştır. Bu notlar araştırmacıların gözlemlerini, düşüncelerini, duyu ve izlenimlerini içeren taslaklar niteliğindedir (Johnson 2015, 81). Bu formlar, yüz yüze yapılan görüşmelerin çok zaman alması, az sayıda katılımcıya ulaşması, görüşme verilerinin kayıt altına alınması, not tutulması veya kayıtların nota dönüştürülmesi ve bunların analizinin yapılması oldukça zor ve zaman alıcı olduğu için (Merriam, 2013) tercih edilmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formu aynı anda birçok katılımcıya ulaşmada, her katılımcıya aynı soruların sorulmasında ve çok zaman almamasından dolayı nitel çalışmalarda tercih edilen bir araçtır (Creswell, 2014). Bu form, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca güvenilirlik ve geçerlilik değerlerinin sağlanmasında üç alan uzmanından yardım alınmıştır. Formun geçerliliğinin sağlanmasında, elde edilen veriler alıntılarla sunularak sonuçların doğruluğu ve benzer gruplara aktarılabilir olduğu gösterilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının VR uygulaması ile ilgili olarak doldurdıkları görüşme formları, içerik analizine tabi tutulmuş ve sürekli karşılaştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının görüşlerini bütüncül bir şekilde görebilmek için görüşme formları detaylı bir şekilde baştan sona okunarak kodlanmış ve sonrasında öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit edebilmek için karşılaştırmalar

yapılarak kategoriler oluşturulmuş, kategorilerden de temalara ulaşılmış ve böylece tematik bir çerçevede elde edilmiştir. Bu aşamada yazarların görüşme formlarını birbirlerinden bağımsız okumuşlar ve yine birbirlerinden bağımsız olarak tema ve alt temalar oluşturmuşlardır. Yazarlar daha sonra bir araya gelmişler ve birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları temalar ve alt temaları uzlaşma sağlayıncaya kadar karşılaştırarak bulguları ortaya koymuşlardır.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi betimlemek ve araştırma bulgularının ‘doğruluğunu’ ve ‘inandırıcılığını’ kanıtlamak ve katılımcıların kendi görüşlerini yansıttığının görülmesi için de (akt. Dash, 1999, 464-465) sık sık katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar tırnak işaretiyle sunularak, yapılan alıntılara ilişkin kısaltmalar kullanılmıştır. Kısaltmalar öğretmen sayısı dikkate alınarak cinsiyet, yaş vb. herhangi bir ayırım gözetmeksizin yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

1- **Öğretmen adaylarının** tarih kapsamlı derslerin işlenişine dair beklentileri nelerdir?

Öğrenciler için tarihte var olan siyasi ve sosyal olaylar hakkında yorumlar yapmak ve geçmişte kullanılan kavramları öğrenmek oldukça güçtür. Dolayısıyla tarih öğretimi, eğitim sistemimizdeki en sorunlu alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Safran, 2009, s. 9-21; Bal, 2011, s. 373). Bu bağlamda öğretmen adayları tarih derslerinin sözel bir ders olmasından kaynaklı olarak sıkıcı bulunduğunu ve zamansal anlamda öğrencilere çok uzak geldiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca tarih derslerinin işlenişinde genellikle anlatım tekniği ile sınırlı kalınmasının da tarihi sevdirmeye noktasında sıkıntı olduğundan bahsederek ezberci anlayıştan, sıradanlıktan ve bu tekniklerin araştırma imkânı vermiyor olmasından söz etmişlerdir. Bunlar dışında tarihin diğer derslere nazaran önemsenmeyen bir ders olduğunu da belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Öğretmen adayı 19 “*Yaşanmış olayların sözlü anlatılması hayal etmemizi zorlaştıran, ezberci iten bir yöntem oluyor.*” demek suretiyle yukarıda bahsedilen problemlere değinmiştir. Son zamanlara kadar eğitim kurumlarında verilen tarih eğitimi, ders kitabı ve öğretmen odaklı olmakla kalmış ve öğrencilerden kendilerine verilen bilgileri yorum yapmaksızın ezberlemeleri istenmiştir. Bu bağlamda Öğretmen adayı 41: “*Öğrenciler sıkıcı bir metin yazısıyla savaş ortamını akıllarında ne oranda tutabilirler?*” sorusunu sorarak tarih derslerinin işleniş şekline dair tutumunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Öğretmen adayı

11 de “ *Tarih geçmişe dönüp deney yapılacak bir bilim değil. Bu yüzden anlatılanların havada kaldığı hissi oluşuyor.*” aynı soruna vurgu yapmaktadır.

Bu araştırmada görüşleri alınan öğretmen adayları, Akdemir’in zümre tutanakları doğrultusunda tespit ettiği bazı öğretmen görüşlerinde belirtilen ifadelere benzer biçimde görüş bildirmişlerdir. Akdemir’in tespitlerinden olan “Derslerde başarının yakalanmasında en önemli faktör dersin öğrencilere sevdirmesidir.” ve “Tarih öğretmenleri öğrencilere derslerini sevdirmek ve onların derse karşı olan ilgilerini artırmak için gerekli önlemleri almalıdır” ifadelerine (Akdemir, 2006, s. 171-172) benzer şekilde Öğretmen adayı 46: “*Bazı öğrenciler sürekli bilgi aldıkları için tarih dersini sevmiyor.*” ve Öğretmen adayı 22: “*Özellikle tarih kitaplardan okunarak, maddeleştirerek anlatıldığında fazlasıyla sıkıcı olabiliyor.*” demektedirler. Yine Aktüre’nin tespitlerinden biri “*Öğretmenler yeni eğitim-öğretim yöntemlerinden ve teknolojik gelişmelerden haberdar olabilmeleri için kendi branşlarıyla ilgili olarak düzenlenecek kurslara katılmalıdır*” şeklindedir (Akdemir, 2006, s. 171-177). Öğretmen adayı 2 “*Bu uygulama tarih vb. derslerde kullanılırsa hem dersi sıradanlıktan hem de ezbercilikten bir nebze olsun kurtarmış oluruz. Böylelikle öğrenciler araştırmaya itilebilir diye düşünüyorum.*” demek suretiyle yukarıda belirtilen teknolojik gelişmelerden haberdar olmak ve bunları kullanmayı bilmek için öğretmenin kendini geliştirmesi gerekliliğini vurgulayan maddeyi desteklemiştir.

Bu alt probleme ilişkin görüşler genel kapsamda ele alındığında, tarih içerikli derslere ilgili 49 öğrenciden 19 tanesi görüş bildirmiş ve bunlardan 12 tanesi genel anlamda tarih derslerinin sıkıcı olduğunu, 7 tanesi ise soyut ve akılda kalıcı olmadığını ifade etmişlerdir.

2. Sanal gerçeklik uygulamalarının tarih konulu derslerde kullanımını bu derslere ilişkin öğretmen adaylarının beklentilerini karşılayabilir mi?

Tarih konularının öğretiminde yaşanan sorunlara kronoloji ve tarihsel olguların didaktik bir biçimde öğretilmek istenmesi, ders kitaplarının sıkıcılığı ve bunun paralelinde araştırmaya ve düşünmeye sevk etmeyen, ezbere dayalı bir anlayışın hâkim olmasının olumsuzlukları üzerinde ortak bir görüşün varlığı dikkat çekicidir (Safran, 1993, s. 36; Tekeli, 1998, s. 32 vd.; Tekeli 2000, s. 8 vd.; Parmaksızoğlu, 1984, s. 13- 14; Bilici, 1998, s. 359 vd.; Yarema ,2002, s. 389 vd.; Vella 2001, s. 3-5; Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, s. 483 vd.). Bu sebeple eğitimciler ve tarihçiler tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar (Bruno-Jofre&Schiralli 2002, s. 119-124) , yeni metot ve teknikler uygulamaya çalışmaktadırlar.

Bu metot ve teknikler arasında bulunan ‘z tarih öğretimi’ kapsamında tarihi mekânların önemi yadsınmaz bir gerçektir (Boland, 1993, s. 3; Boland 2002, s. 20; Safran ve Ata, 1998). Bu nedenle tarih öğretiminde kullanılması önerilen etkili unsurlardan biri tarihsel mekânların kullanımınıdır (Boland, 1994, s. 34-35). Tarihsel mekân geçmişten gelen binalar, açık alanda yer alan tarihi mekânlar ve taşınabilir kalıntılar olarak tanımlanabilir. Ancak ülkemizin mevcut eğitim koşulları altında ders kapsamında planlı geziler düzenlemenin, her okulun tarihi bir mekana ulaşımına sahip olmaması, öğrencilerin güvenliği, bürokratik ve ekonomik koşullar gibi sebeplerle oldukça zor olduğu ortadadır (Çengelci, 2013, s. 1823 vd.; Avcı ve Öner, 2015, 125, tablo. 6; Çepni ve Aydın, 2015, s. 323). Ayrıca her türlü imkân oluşturulduktan sonra dahi tarihi mekânlara yapılan gezilerde öğretmenlerin konuya ilişkin bilgilerinin sınırlı olabilmesi (Avcı ve Öner, 2015, s. 127) ya da uzmanların sayıca yetersizlikleri dolayısıyla gezilerin yeterince yapılandırılmaması vb. kaynaklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Neticede gerçekleştirilen geziler de sadece bir yeri ziyaret edip dönmüş olmanın ötesine geçmemekte ve çocuklarda kalıcı bir tutum ve davranış değişikliğine sebep olamamaktadır. Zaten tarihi mekânların çoğu günümüze bütün olarak kalmamış oldukları için ziyaret edilen alan çoğunlukla ‘taş yığını’ olarak algılanmaktadır. Mevcut eğitimcilerin bu yapıların eski hallerini öğrencilerin gözlerinde canlandırabilmeleri için öncelikle büyük bir bilgi birikimine sonrasında ise kuvvetli bir düşünme yetisine de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adayı 22 bu konuda güzel bir örneklem olarak karşımıza çıkmaktadır. İfadesine göre: *“Ben tarih derslerini her zaman çok sevmişimdir ve bu dersin içeriğine her zaman çok ilgili olmuştumdur. Eskiden beri öğretmenimin anlattığı her kavmi, savaşı, uygarlığı ve bunlara tabi olan insanların görünüşlerini, yaşayışlarını, eşyalarını, evlerini zihnimde tasavvur etmişimdir. Yani bir nevi kendi hayal dünyamda onları her ayrıntısıyla canlandırmaya çalışırdım. Bu derste sanal gerçeklik deneyimim zihnimin içinde sürekli tekrarladığım hayalini kurduğum şeyi bana daha doğru, daha gerçeğe uygun ve somut bir biçimde yaşattı. Bu sefer zihnimin içindeki şehirlerde hayali adımlar atarak değil gerçekten gerçek dünyayı adımlayarak gezindim.”* diyerek sanal gerçeklik uygulamasının tarih derslerinde kullanılmasının olumlu etkileri üzerinde durmuştur. Öğretmen adayı 3’ün VR uygulamasının kalıcılığına dair görüşü ise şu şekildedir: *“Şu ana kadar videolardan, anlatımlardan, okumalardan yararlandım ama kalıcı bir bilgi edinemedim. VR kullandım orada yaşayanların (Çatal Höyük) evlerine girdim, içlerini gözlemledim. O zamanda yaşamış gibi oldum. Eskiden Çatal Höyük’ü sorsalar eski bir yer olarak cevap verirdim.”* Bu noktada zihinde bir mekân oluşturarak bir öğrenme deneyimi sağlamak ve hafızamızda daha fazla bilgiyi kalıcı olarak saklayabilmemize ve gerektiğinde hatırlamamıza yarayan antik Yunan ve Roma dönemlerinden

itibaren bilinen ancak çok az sayıda kişi tarafından uygulanabilen ‘hafıza sarayı-loci tekniği’ ve bu tekniğin VR teknolojisi ile bir anlamda benzerliği ve bilginin kalıcılığına dair oynadıkları rol katılımcıların farklı ifadelerinden de sezilebilmektedir (çevrimiçi:<https://www.kickstarter.com/projects/macunx/macunx-vr-memory-palaces-in-virtual-reality>).

Ayrıca, tarihsel mekânlara ulaşma imkânı olmayanlara günümüz teknolojisinden faydalanarak bu mekânları görme ve hatta bu mekânların gerçek zamanlarına şahit olma imkânı vermek büyük önem taşımaktadır. Bu da şimdilik sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik gibi teknolojik uygulamalar ile mümkündür. Bu konuya ilişkin Öğretmen adayı 34’ün görüşü şu şekildedir: *“Bu uygulamanın bendeki en büyük etkisi şuydu; belki de Çatal Höyük’e gitme şansını bulamayacağım fakat bu gözlükle beraber Çatal Höyük’ü bire bir yaşama şansını bulabildim.”*. Öğretmen adayı 28’in sanal gerçeklik uygulamasına ilişkin görüşü de *“Bence çok faydalı bir uygulamadır. Gözünüze gözlüğü taktığımız anda dünyanın her yerine gidebilirsiniz. Hayalgücü gibi bu uygulamanın da sınırı yoktur.”* Eğitimde sanal tarihi mekânların kullanılması, öğrencilerin tarihi olayların geçtiği mekânları somut bir şekilde hatta o zaman dilimindeki hali ile (zaman makinası gibi) görebilme imkânını sunmaktadır. Böylece çok değil on yıl önce sınıfa getirilmesi mümkün olmayan tarihsel çevre (Demircioğlu, 2014, s. 139) öğrencilerin gözlerinin önünde canlanarak tarih dersi ilgi çekici (Witmer, Baily, & Knerr, 1996, 413 vd.; Klopfer & Squire, 2008, s. 203 vd.; Sumadio & Rambli, 2010, s. 462.), öğrenmesi keyifli bir hale gelerek bugünkü sıkıcı ve ezberlenmesi gereken soyut bilgi yığını algısından (Dori & Belcher, 2005, s. 187 vd.; Kaufmann, Schmalstieg & Wagner, 2000, s. 264) kurtarılacaktır. Sanal gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanılmasına ilişkin geleceğe dair fikir beyan eden Öğretmen adayı 15: *“Çok uzak olmayan bir zaman sonrası telefonların yerini alacaktır, diye düşünüyorum.”* demektedir. Öğretmen adayı 45 ise *“VR gözlüğü geçmişteki canlı veya nesnelere sanki gerçekten görüyormuşçasına bir ambiyans yaratır. Dinozorları, geçmişte kullanılmış ilkel balta, taştan taslar, mağaralar, avlanan ilkel insanlar gibi geçmişe ait varlık ve nesnelere canlı görüyormuşçasına bir etki yaratıyor. Taktığımız anda sanki binlerce yıl öncesine gidiyoruz. Binlerce yıl öncesini daha iyi inceleme imkânı yaratıyor.”* diyerek tarih dersinin soyut bilgi yığını algısından teknolojinin nimetleri ile kurtulabileceğine dair görüşünü paylaşmıştır. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamasının diğer bilgi aktarma yöntemlerinden farklılığı konusunda Öğretmen adayı 10: *“Diğer bilgi edinme araçlarına oranla etkisinin büyüklüğü yadsınamaz bir gerçek.”* ve Öğretmen adayı 19: *“Bir takım bilgileri aktarmada diğer anlatım yöntemlerinden daha etkili bir yöntem.”* diyerek görüş

bildirmişlerdir. Bu teknoloji ile bilginin kalıcı olabileceği üzerine Öğretmen adayı 11: *“...Bu uygulama sayesinde anlatılan konu, düşünce kafada soyut kalmıyor. Daha somut bir hal alıyor ve bu da düşüncenin ve konunun daha iyi anlaşılması ve daha kalıcı olmasını sağlar”* demektedir.

Sanal gerçeklik uygulamasının tarih konulu derslerde kullanılmasının aynı zamanda tarih öğretiminde önemi her şekilde vurgulanan empati kurma açısından avantaj sağlamaktadır. Tarih eğitimi alanında tarihsel empatinin tarihsel öğrenmenin meydana gelmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Lee& Ashby 2001, s. 23; Karabağ, 2003; Demircioğlu ve Tokdemir 2008, s. 78). Tarihsel empati ile geçmişte yaşamış insanların dünyaya ve olaylara nasıl baktıklarını değerlendirme yetisi kazanılabilir (Demircioğlu ve Tokdemir 2008, s. 78). Öğretmen adayı 24 *“Sanal gözlük ile aslında kalıplaşmış olan şu cümleyi hayata geçirmiş olduk “Tarihe yolculuk” Bu gözlük ile gerçekten tarihe yolculuk yaparak tarihteki insanlarla empati kurabilmeyi sağladığımı düşünüyorum.”* diyerek sanal gerçeklik uygulamasının tarihsel empatiyi sağlayarak tarihsel öğrenmede etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Öğretmen adayı 38: *“Sanal gerçeklikle bulduğum an kendimi geçmiş ve gelecek arasında bir köprü gibi hissettim. Hatta daha da güzeli biraz uçuk düşünecek olursam bir nevi zamanda yolculuk yapmak gibiydi. Kendimi derste işlenen konuların direkt içindeymişim gibi bir durumda buldum. Ayrıca oldukça eğlenceli olduğunu itiraf etmeliyim. O dönemi canlı kanlı yaşamak hoş bir deneyimdi.”* şekilde düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmen adayı 22 ise: *“Çok etkileyiciydi. O devirdi yaşıyormuş gibi hissettirdi. Sanki orası benim evimdi ve oradaki ocağı az önce ben yakmışım gibiydim.”* diyerek VR uygulamasının tarihsel empatiye katkısını vurgulamıştır.

Sanal tarihsel mekânlar elbette öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebileceği gibi tam tersine de sebebiyet verebilir. Her şeyi hazır olarak önünde bulacak olan öğrencilerin kendi hayal güçlerini dolayısı ile yaratıcılıklarını kullanmalarının önünde sanal gerçeklik uygulamaları engel oluşturabilir. Ayrıca gerçeklik unsurunun bulunmayışı mekânla duygusal bağ kurma bağlamında eksik kalacağından gerçek mekân kullanımının yaratacağı bu kazanım sağlanamamış olacaktır. Öğretmen adayı 37 *“Teknolojinin sunduğu en yararlı uygulamalardan biri. Eğer yıkıcı yönde kullanılmazsa bilgi birikimimize etkisi büyük olur.”* diyerek sanal gerçeklik uygulamasının kullanımında tereddütlerini dile getirirse de faydalı olabileceğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları uygulamanın tarihi yerlere gitmemeye yol açabileceğinden bahsetmektedirler. Aynı zamanda Öğretmen adayı 42 uygulamanın kendi hayalinden daha güzel olmadığını belirtmiş ve kendisinde hayal kırıklığı yarattığından *“...hayalimizdeki kurgunun gözler önünde görmek*

tarifsiz bir duygu oldu. Bu ne kadar harika olsa da hayalimdeki muhteşemliği görememek bir hayal kırıklığı yarattı.” şeklinde ifade etmiştir.

Sanal gerçeklik uygulamasının öğrencilerin merak ve keşfetme duygularını tetiklediği anlaşılmaktadır (Di Blas&Poggi 2007, s. 134). Merak yeni bilginin yanında yeni bir duygusal tecrübe edinme olarak da tanımlanmaktadır (Litman ve Spielberg, 2003, s. 75). Buna istinaden Öğretmen adayı 6: “*Uygulama tarihe farklı açıdan bakmayı öğretti.*”, Öğretmen adayı 47: “*Daha önceden sadece ders kitaplarında gördüğün yeri öylesine gerçekçi görünce hem Çatal Höyük hem de diğer arkeolojik yerlere olan merakım arttı.*” demektedirler. Tarih merakını etkileyen unsurlara değin yapılan çalışmalarda (Barton, 2001; Grant, 2001; Barton, 2008; Reio, 2008; Altun, 2016) henüz VR teknolojisine değinilmemiştir. Bunun sebebi olasılıkla bu teknolojinin son yıllarda etkin hale geliyor olmasından kaynaklanmaktadır.

VR gözlük uygulamasını kullanan 49 öğretmen adayının görüşleri incelendiğinde, bu uygulama ile ilgili çoğunlukla, etkileyici (24 öğretmen adayı), faydalı, somutlaştırıcı ve kalıcı öğrenme sağladığı (19 öğretmen adayı) yönünde görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamasının tarih öğretiminde kullanımının kolaylaştırıcı olduğunu ifade eden 1 öğretmen adayı bulunurken, zaman yolculuğu hissi vererek tarihsel empati sağlayacağına ilişkin görüş bildiren 20 öğretmen adayı vardır. Uygulamanın tarih derslerine ilişkin merak uyandırdığını ifade eden ise 4 öğretmen adayı bulunmaktadır.

3. Sanal gerçeklik uygulaması ‘Arkeoloji’ ve ‘Uygarlık Tarihi’ derslerine katkı sunabildi mi?

VR Uygulamasının Uygarlık Tarihi dersine katkıları incelendiğinde, en belirgin örüntülerin bilgi artışı (24), derse karşı ilgi artışı (14), bilgilerin kalıcılığı (10), empati kurma (7), teknolojinin tarihle ilişkisinin farkına varmaları (5), sınıf dışı öğrenme farkındalığı (5), estetik anlayış kazanmaları (4) şeklinde olmuştur.

Çatal Höyük sergisinde VR teknolojisi aracılığıyla tarihi mekânı somut şekilde görmek aracılığıyla önceden edinmiş olduğu bilgilerin anlaşılabilirliğinin arttığını ve yeni bilgiler edindiğini belirten Öğretmen adayı 27: “*Sanal gözlüğü taktıktan sonra kafamda her zaman soyut olan görüntüler bir anda kimlik kazandı. Binlerce yıl öncesindeki insanlar da bizim gibi kendilerini güvende tutacak bir ev, barınak, yiyeceklerini saklayabilecekleri bir kilere sahipti. Bunu görmek daha doğrusu şahit olmak beni oldukça heyecanlandırdı.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Öğretmen adayı 35: “*VR gözlükleri takıp sanal gerçeklik boyutuna geçince o eski evin içinde oluşum, oradaki nesnelere insanı gerçekten etkiliyor, sonrasında ise sizi dışarıya çıkarıyor ve o zamanın sakin yaşamını,*

evlerini görüyorsunuz ve o an için oradaymış gibi hissediyorsunuz. Gerçekten gittiğim için çok mutluyum. O dönemde neler yaşandığını neler olduğunu pek bilmiyordum ve benim bilgilenmem için çok iyi oldu.” şeklinde ifade etmiştir. Tarihsel empati tarih düşünme becerilerinden olan tarihsel kavramanın üç önemli boyutundan (tarihsel bilgi, anlamlılık ve empati) birini oluşturmaktadır. Tarihsel olayların kavranmasında geçmişin koşullarını göz önünde bulundurarak empati kurabilmek tarihsel kavrama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Altun 2016, 413). VR uygulamasıyla öğretmen adaylarının günümüzden çok uzak bir geçmişte yaşanmış ve koşulları günümüzden çok farklı olduğu için anlaşılması daha zor olan Neolitik Dönem ve o dönemde yaşayan insanlarla empati kurmayı başarabildikleri görülmektedir. Öğretmen adayı 3: “*Sanal Gerçeklik deneyiminin bana kattığı en büyük beceri o devrin yaşantısını daha iyi yorumlayabilmek oldu. Sadece derste anlatılıp geçilseydi orayla ilgili bir taslak kafamda çok eksik kalabilirdi. Ama sanal gerçeklik deneyimi sayesinde artık orası kafamda olması gerektiği halini aldı. Böylece oranın yaşam koşullarını, özelliklerini, görünümünü hafızama yerleştirmiş oldum.*” Aynı doğrultuda Öğretmen adayı 29 : “*Sanal gözlük sayesinde insanların evlerini ve yapı malzemelerini anladım. Eve girişlerin tavadan olduğunu gördüm, bu da bana o dönemde vahşi hayvanların olduğunu düşündürdü, bu yüzden arkeolojik çalışmalar ilgimi çekti ve ileride ben de böyle bir organizasyona katılmak isterim. Arkeoloji dersi için gittiğimiz bu sergide öğrendiklerimiz ve gördüklerimiz bize pratik kazandırdı. Bu dersin sadece sınıfla sınırlanamayacağını da deneyimlemiş olduk.*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Aynı doğrultuda Öğretmen adayı 23: “*Sanal Gerçeklik deneyimi ile evlerin içinde dolaştım ve kendimi çok farklı hissettim. Bizden binlerce yıl önce yaşamış insanlarla aynı ortamı paylaşmış oldum. Artık Çatalhöyük gözümde daha farklı ve bu tür araştırmalar ve kazılarla daha yakından ilgilenmek, neler olduğunu okumak istiyorum.*” Öğretmen adayı 10: “*Şu güne kadar eskiçağlara dair hep sözlü bilgi aldık, bilgilerimiz ancak teorik boyutta kaldı. VR teknolojisi sayesinde bizde var olan bilgilerin üzerine sanki o anı ve çağı yaşıyormuşuz hissi veren deneyimler edindik. Bu teknoloji sayesinde asırlar öncesine dair yaşam biçimlerine, kültüre, insanlara ve daha birçok şeye şahitlik etmiş olduk. Bugüne kadar öğrendiğimiz bilgiler daha da pekişti diyebilirim.*”

Ders dışı bir etkinlik olarak planlanan bu çalışmanın derslerde aktarılan bilgileri somutlaştırma ve ilgiyi artırma bağlamında katkı sağladığı Öğretmen adayı 22'nin: “*İlk girişte pek istekli değildim açıkçası, zaten İstanbul'da yoğun bir koşturmanın içindeyim. Bir de burayla uğraşıyoruz diye geçiriyordum içimden. Sergide ilerledikçe derste konuştuğumuz şeylerle karşılaşınca ilgimi çekmeye başladı. Simülasyonla Çatal Höyük'ü gezmek... Gün batımında sanki İstanbul'dan Konya'ya geçmiştim. Kısacası arkeolojiye karşı olumlu düşünceler*

oluşturdu. Hatta küçükken bir ara arkeolog olmak istediğimi hatırladım.” düşünceleri ile de görülmektedir.

Öğrenciler kendi yaşamsal çevrelerinden aile, arkadaş ve diğer yakın sosyal çevreleri, ders kitapları ve ticari kitaplar gibi basılı yayınlar ve tarihi içeriğe sahip medya yapımları gibi farklı kaynaklar ile de tarihi bilgiler edinmekte ve böylece bu bilgileri yorumlamaktadırlar. Bu öğrenme sürecinde farklı kaynaklardan gelen bilgilerinin çelişmesi, tarihsel gerçekliğe dair şüphenin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Altun 2016, s. 406). Buna dair Öğretmen adayı 43: *“Bilgi olarak uygarlıkların varlığını kabul etmiş olsam da insanda kanıt görme isteği oluyor. Ben bu isteğimi sanal gerçeklik deneyimi ile tatmin etmiş oldum.”* sözleri, Vr teknolojisinin bu bağlamda da kullanılabilirliğini göstermektedir. Benzer şekilde Öğretmen adayı 31: *“Uygarlık tarihi denince insanın aklına genelde, eski, günümüzden çok geri, ilkel kalmış toplumlar geliyor. Ancak bu ders kapsamında gittiğimiz sergi bu düşüncelerimi tamamen yıktı. Çok şaşırdım. Günümüz teknolojisi ile tarihin birleştiğini görmek çok ilgimi çekti. Eğlenceli ve insanların meraklanabileceği işlerin de başarı ile yapılabileceğini gördüm. Bu durum beni bu derse karşı olumlu yönde güdüledi. Hiç bilmediğim ve tahmin bile edemeyeceğim bilgileri birbiriyle alakalı olabileceğini düşünmediğim olayları sanal teknoloji sayesinde öğrendim. “ demektedir. Öğretmen adayı 41’in görüşü ise: *“ VR deneyimim bana o zamanki mimarının hiç de azımsanmayacak şekilde olduğunu gösterdi.”* şeklindedir.*

Sanal gerçeklik uygulaması ve uygulamanın ardından öğretmen adaylarının görüşlerinin sorulduğu formlar, konu üzerine tekrar düşünmelerini sağlamış ve etkinlik sonrası fikirlerini yazıya dökmenin de derslere katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmen adayı 26: *“Sergiye gitmeden ve bu derste bu kadar üzerinde düşünmeden önce eskiçağ uygarlıklarını tam zihnimde canlandıramıyordum. O dönemin şartlarına tam adapte olamıyordum. Sanal gerçeklik deneyiminde evlerin içi çok basit geldi, daha sonra çatıya çıkınca dünyanın aynı dünya olduğunu gördüm, insanların aynı insanlar olduğunu gördüm ve artık daha önce düşündüğüm kadar uzak gelmemeye başladılar.”* Öğretmen adayı 12 : *“Önceden ciddi anlamda bu konuyu, sadece başlık olarak biliyordum. Şimdi ise daha bilinçli yaklaşıyorum. Evet, bir Çatalhöyük olduğunu, eski yerleşim yeri olduğunu biliyordum, şimdi ise orada yaşayan bir tarih olduğunu biliyorum.”* Aynı şekilde Öğretmen adayı 13: *“Bu sergiyi gezmeden önce bu bilgilere ulaşılmasını çok da önemli bulmuyordum açıkçası, bana sıkıcı geliyordu. Ama sergiye gidip orada yapılan çalışmalarını gördükten ve özellikle de gözlüğü takıp sanki o dönemde yaşıyormuşum ve gerçekten o dönemdeki evlerin içindeymişim gibi hissettikten sonra fikirlerim değişti. Yani o dönemde yaşayan insanlar da aslında bizim gibi, çok bizden. Benim o evin içinde gezerken*

gördüğüm fırın, sonra evin çatısına çıkıp gün batımını izlemem çok gerçekçi ve çok güzeldi. O an anladım ki aslında ilk insanlar günümüze gelene kadar insanların duyguları, düşünceleri pek de değişmemiş. İnsan yine aynı insan, değişen tek şey zaman ve gelişen teknoloji.”

Sanal gerçeklik uygulamasının Uygarlık Tarihi ve Arkeoloji dersine katkılarına ek olarak bu derslerin de içerisinde barındırdığı kültürel mirasa karşı duyarlılık kazanımına da katkı sağladığı açıktır. Öğretmen adayı 18: “*Çatalhöyük sergisine gitmeden önce kendimi oraya ait daha doğrusu Çatalhöyük’ün bana ait bir yer olduğunu hissedememiştim. VR gözlükle Çatalhöyük’e gitmek, evin çatısına çıkmak orada yaşıyormuş hissi uyandırdı. Çatalhöyük artık gerçekten benim oldu.”* sözleri ile kültürel mirasa sahip çıkmanın ancak farkındalık ile mümkün olacağını ve bunu yeni neslin dikkatini çekecek uygulamaları kullanarak yapabileceğimizin altını çizmektedir. Aynı doğrultuda Öğretmen adayı 12’nin ifadesi daha da dikkat çekicidir: “*VR gözlükleri takınca eskiye gidebilmeyi, cidden o güneşin batışını, o damda olmayı çok istedim. O karanlık odada oturup, küçücük bölümlerden geçip diğer odalara geçmeyi istedim, kısaca tarihi yaşamak istedim: Ve anladım ki, tarihler, yaşananlar, yaşayanlar ölmez. Onları biz yok ediyoruz en başta da hafızamızda.”*

4. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında VR uygulaması kullanımına dair görüşleri

Bilgi durağan değildir ve zamana ve mekâna göre değişiklik gösterebilir. Bu sebeple yetiştirilecek insan tipinin çağın gerektirdiği bilgilerle ve bu bilgilere ulaşma yetisiyle donatılması her eğitim sisteminin başlıca hedefleri arasında bulunmalıdır. Gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojiye sahip, değişime ayak uydurabilen eğitimciler olması bu sebeple önem taşımaktadır. Bu yeni teknolojilerin bir örneği olan sanal gerçeklik uygulamasını deneyimlemesini sağladığımız öğretmen adayları da bu değişime dair görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayı 22: “*Öğretmen olduğumda sıkıcı, öğrencileri anlamayan, onlarla aynı dili konuşmayan bir öğretmen olmak istemiyorum. Onların dilinden anlamak, onlarla birlikte eğlenmenin bana daha iyi geleceğine inanıyorum. Tarih gibi sıkıcı olduğu konusunda genel bir kanı olan dersleri de eğlenceli hale getirmek ve keyifli bir ders işlemek açısından faydalı olacağını düşünüyorum.”*

Öğrenmeyi arttıran unsurlardan biri de araç-gereç kullanımındır (Yalın, 2003, s. 82). Çünkü yapılan araştırmalara göre, kişiler okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem işittiklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini, yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1991, s. 36). Bu sebeple öğretimde sanal gerçeklik

gibi ileri teknoloji örneği görsel-işitsel araçlarla kullanıldığında öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrencide duygusal tepkiler yaratmak, öğrenciyi motive edecektir (Yalın, 2003, s. 83; Yılmaz,2007, s. 157). Bu bağlamda Öğretmen adayı 23: “Öğretmen olduğumda öğrencilerimin de bu uygulamayı çok seveceğini düşünüyorum. Hem anlattıklarımı pekiştirmek adına hem de onların aklında kalması adına uygulamak isterim. Umarım bu teknolojiyi onlarla tanıştırebilirim.”, Öğretmen adayı 21 :”Dersin temel bilgileri verilip öğrenciye keşfetmesi için zaman tanımak bence çok mantıklı. Bu nedenle kullanmak isterim. Görerek, keşfederek, eğlenceli ve daha akılda kalıcı şekilde öğrenme imkânı sunacaktır.”, Öğretmen adayı 29: “Öğrenciler meraklıdır. Bu uygulama onların dikkatini çeker. Ben de derslerimde kullanmak isterim.” şeklinde aktardıkları görüşleri önem kazanmaktadır.

Yeni teknolojileri kullanmak elbette eğitimde özellikle son yıllarda olmazsa olmazlar arasında görülmektedir. Ancak bu teknolojilerin mevcut müfredatlara ve mevcut sistemlere entegrasyonunda zorluklar yaşanacağı muhakkaktır. Buna dair Öğretmen adaylarının bazıları uygulamayı kullanmak istediklerini ancak bunun maliyetli olduğundan bahsetmişlerdir. Bazılarının kaygısı ise sınıf mevcudunun çok olması dolayısıyla bu uygulamanın çok zaman alacağı ve sınıf ortamının fiziki koşulları sebebi ile uygulanamaz olacağı endişesidir. Öğretmen adayı 33: “Bize bu uygulama şansı verilse bu uygulamayı kullanırdım. Özellikle bu uygulamanın bizim gireceğimiz yaş gruplarına daha çok hitap edeceğini düşünüyorum. Çünkü bu yaş grubundaki öğrenciler soyut kavramları algılamaya daha yeni yeni geçmektedirler ve sosyal Bilgiler öğretiminde soyut kavramlar çoğunlukta. Bu uygulamayla soyut kavramları algılamının kolaylaşacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmen adayı 34: “Ben öğretmen olduğumda derslerimde VR teknolojisini kullanmak isterim. Biraz maliyetli olabilir ama öğrencilerime vereceğim bilgiler eminim ki ders bitişinde kafalarından uçup gidecek. İnsan yaratılışı gereği gördüklerinin daha fazlasını hatırlar. VR gözlüğü ile beraber soyut olan kavramlar somut olan kavramlara dönüşür.” Benzer şekilde Öğretmen adayı 35: “Ben kesinlikle isterim ve umarım ben mezun olup öğretmen olana kadar bu uygulama okullarda yaygınlaşır. Böyle bir uygulamayla derslerimi daha ilgi çekici ve eğlenceli kılabileceğimi düşünüyorum. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını daha da arttıracığını düşünüyorum. Çünkü kalıcılığına inanıyorum.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

VR uygulamanın olumsuz etkilerinin olabileceğine dair kaygıları olan Öğretmen adayı 37: “Derslerimde belirli konularda ve konunun belirli kısımlarında bu uygulamayı kullanırım. Çünkü bu uygulamanın öğrencinin üzerinde yaratacağı etki ben ve öğrencilerim için çok önemli. Yani bu

uygulamanın yararlarını ve zararlarını göz önünde bulundurarak derslerimde kullanırım.” demektedir. Gerçek ile sanal olan arasındaki ‘ince çizginin’ öğrencileri olumsuz etkileyebileceğini kaygısını taşıyan Öğretmen adayı 39: *“Sosyal bilgiler açısından bakıldığında bu uygulamanın kullanımı elbette yararlı olacaktır. Teknolojinin hayatımızın birer parçası olmaya başladığı dönemde hiç şüphesiz bu uygulamanın da hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olacağı kesindir. Bu bağlamda VR gözlüklerinin öğretmenlere tarih, coğrafya gibi derslerde yardımcı olması güzel. Fakat gerçek yaşam gerçek tecrübeler üzerine kurulur. Örneğin bir coğrafya öğretmeni Nevşehir’e gezi düzenlemek yerine VR gözlük kullanacaksa gerçek değil gerçeğe yakın tecrübeler edinilmiş olur. Bence VR gözlükler günümüzde varlığını koruyan mekânlar için kullanılmalıdır.”* ifadesinde bulunmuştur. Sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım olanaklarına dair kaygılarını belirten Öğretmen adayı 36: *“İmkân olursa-devlet VR uygulaması teşviki yaparsa tabii ki kullanırım. Benim anlatmam ve öğrencilerimin bu uygulamayı deneyerek gözlemlemesi bilgiyi destekler ve kalıcı olmasını sağlar.”* demektedir. Bu teknolojinin maddi açıdan külfetli olacağı kaygısına ilişkin benzer sonuçların ortaya konduğu bir çalışma 1996 yılında Y.C. Yu tarafından yapılmıştır (Youngblut, 1998, s. 101).

Bu alt probleme ilişkin 48 öğretmen adayı öğretmen oldukları takdirde VR uygulamasını derslerinde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Uygulamanın kullanımına dair maddi, fiziki endişeleri olan 12 öğretmen adayı bulunurken, uygulamanın etkili olacağını düşünen 9 öğretmen adayı bulunmaktadır. Kalıcı öğrenmeye VR uygulamalarının katkısı olacağını düşünen 27 öğretmen adayı, uygulamanın bilgileri somutlaştıracağını düşünen 9 öğretmen adayı mevcuttur. Bir öğretmen adayı ise bu tür bir uygulamaya temkinli yaklaşılması gerektiğini bildirmiştir. Uygulamanın baş dönmesi gibi etkileri olabileceği üzerinde görüş bildiren 4 öğretmen adayı ve korku ve tedirginlik yaratabileceğini söyleyen 5 öğretmen adayı da bulunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Her toplumsal yapı kendi sistemine uygun insan modelini eğitmek zorundadır. Bu bağlamda tarım toplumu kendine uygun işçi modelini yani tarım işçisini eğiterek, sanayi toplumu ise kendi işçisini yetiştirerek bir sonraki aşamaya geçebilmiştir. Benzer şekilde bilgi toplumu da bu modele uygun insan modelini yetiştirmek durumundadır ve açıktır ki Endüstriyel toplumdan bilgi toplumuna geçişte, eğitimde yeni teknolojilerin işe koşulması gerekmektedir.

Geçmişe nazaran çok daha hızlı bir şekilde değişen dünyamızda yeni düşünüş şemaları, yeni sınıflamalar ortaya çıkmakta, sürekli yeni bilgiler üretilmektedir. Birçok yapının geçici olduğu bu değişim çağında, çeşitli bilgiler arasındaki etkileşimi görebilecek biçimde eğitim vermek gereklilik haline gelmiştir. Bu sebeple günümüzde bilgileri ezberlemek yerine, bilgiyi inşa etmek ve uygulamak için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak daha fazla önem taşımaktadır. Bu yeni dönemde öğrenciler bilgiyi hafızalarına yerleştirmek, yorumlamak ve yaratıcı bir şekilde birleştirmeyi, problemleri izole etmeyi, tanımlamayı ve çözmeyi öğrenmelidir. Tarih konulu derslerde sıklıkla karşılaşılan bilginin sadece ezberlenmesi gerektiği düşüncesi tüm bu yorumlama, yaratıcı şekilde birleştirme v.d. gibi aşamaların atlanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca son dönemde tarih eğitimi üzerine yapılan bazı çalışmalar formal eğitimde öğrencilere ne verilirse verilsin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalığın bireylerin eğitim yaşantıları ile ilişkilendirilmesinin zor olduğunu ve bunların bireyin kişisel ilgi, merak ve deneyimleri ile şekillenen birer olgu olarak ortaya çıktığını işaret etmektedir (Dinç, E., & Keçe, 2011, s. 272). Bu bağlamda formal eğitimin içine VR teknolojisinin entegre edilmesi halinde (Sharma, 2013, s. 2-4) bunun bireysel yaşantının bir parçası olarak tarih ile kendileri arasında bağ kurmalarına ve bu şekilde formal eğitimin handikaplarının aşılmasına fayda sağlayabileceği düşünülebilir (Akçalı& Aslan 2012, s. 678). Tüm bunlara ek olarak, eğitim artık tek bir mekânla yani sınıfla sınırlı görülmemelidir. Öğretmenler, içerik aktarımı yapmaktansa, öğrencileri bu içeriğin içine katmalıdır. Bu çalışma bu yeni vizyonları desteklemeye çalışan VR teknolojisinin tarih öğretiminde kullanımının sonuçları yanında, öğretmen adaylarının bu tür teknolojileri deneyimleyerek benzer uygulamalara aşına olmaları ve mesleki hayatlarında kullanmalarına öncülük etme açısından da önemlidir. Yapılandırmacı eğitim açısından son derece önem taşıyan, öğrencileri sınıf ortamında aktif kılabilen “VR teknolojisinin sunduğu öğrenme ortamları, öğrenmeye başka yöntemlerde mevcut olmayan yeni ve değerli bir katkı sağlıyor mu ?” sorusu bu çalışma ile cevaplanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile yürütülen bu çalışmada, katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerini içeren verilerin kodlanması sonucu ortaya toplam dört kategori çıkmıştır. Bu kategoriler öğretmen adaylarının tarih kapsamlı derslere, sanal gerçeklik uygulamalarının tarih konulu derslerde kullanımına, sanal gerçeklik uygulamasının ‘Arkeoloji’ ve ‘Uygurlık Tarihi’ derslerine katkılarında ve meslek yaşamlarında VR uygulaması kullanımına dair görüşleri şeklindedir.

Öğretmen adaylarının tarih kapsamlı derslerin işlenişine dair beklentileri incelendiğinde genellikle sözel olan tarih konulu derslerin anlatım tekniği dışında

bir yöntem kullanılmadan işleniyor olması dolayısı ile sıkıcı bulunduğu ve içinde yaşadığımız çağa çok uzak olması sebebi ile empati kurmakta zorlandıkları ortaya çıkmaktadır. Tarih konulu derslerin sadece bilgi aktarımı yapılan ve ezberlenmesi gereken konular ve tarihler yükü ile ele alınması öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmuştur. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde tarih konulu derslerle ilgili genellikle bahsi geçen olumsuz görüşler benzer şekildedir. Bu sebeple konuya ilişkin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ilişkin çok sayıda çalışma literatürde mevcuttur.

Araştırmanın ikinci kategorisi sanal gerçeklik uygulamalarının tarih konulu derslerde kullanımı bu derslere ilişkin öğretmen adaylarının beklentilerini karşılayabilir mi sorusunu içermektedir. Bu kategoride Çatalhöyük temalı Vr gözlük (sanal gerçeklik uygulaması) deneyimini yaşamış olan öğretmen adayları çoğunlukla uygulamanın etkileyici ve faydalı olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu uygulamanın öğrenmeyi somutlaştırıcı hale getirdiğini belirten öğretmen adaylarının yanında, VR uygulaması ile daha kalıcı öğrenme sağlandığını ifade edenler de bulunmaktadır. Belki de bu uygulamanın tarih konulu derslerde kullanımına ilişkin en çarpıcı sonuç merak uyandırdığı, keşfetme ve öğrenme isteğini arttırdığı yönünde görüşlerin yaygınlığıdır. Zamanda yolculuk hissi yaratarak tarihsel empati sağlaması da aynı şekilde önemli sonuçlardandır. Teknoloji ile sürekli temas halinde bulunan yeni nesil açısından VR teknolojisinin kullanımı hem derse olan ilginin artışında hem de soyut bilgi yığını olarak görülen tarihin öğrenilmesinde ve kalıcılığında etki sağlamış görünmektedir. Bu görüşler dışında tarihi mekânlara gitmenin farklı sebeplerle çok mümkün olmadığı durumlarda çok daha sıklıkla bu teknolojinin işe koşulabileceğinin altını çizen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Tüm bu olumlu görüşler yanında VR uygulamasının kullanımına daha temkinli yaklaşan öğretmen adayları da olmuştur. Gerçek mekânla bağ kurma ve hayal gücünü olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin görüşler bu tür uygulamaların kullanımında dikkatli olunması gerektiğini de hatırlatır niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü kategorisi ise “Sanal gerçeklik uygulaması ‘Arkeoloji’ ve ‘Uygarlık Tarihi’ derslerine katkı sunabildi mi?” sorusu oluşturmaktadır. Bu kategoride en belirgin örüntüler bilgi artışı, bilginin kalıcılığı, empati kurma, teknoloji ve tarih ilişkisinin farkına varma, sınıf dışı öğrenmenin farkındalığı, estetik anlayış kazanma şeklinde olmuştur. Ayrıca bilindiği gibi tarih konulu derslerde kültürel miras farkındalığı kazandırma noktasının genellikle es geçildiği bilinmektedir. Öğrencilerin çeşitli sebeplerle empati kurma noktasında zorluk çekmeleri ve kendi topraklarında var olan eserlere ilişkin bile bir sahiplenme duygusu geliştirememeleri dolayısıyla kültürel miras farkındalığı ve kültürel mirasın korunmasına ilişkin yeterli eğitimi

alamadıkları da aşıkardır. Sanal gerçeklik uygulaması ile tarihsel empati kurma konusunda çok daha fazla aşama katedilmiş olduğu ve öğretmen adaylarının çok uzak geçmişte var olmuş bir yerleşim yerinden bu farkındalığı kazandıkları görülmüştür.

Kendi deneyimlerinin ardından ileride meslek yaşamlarında bu şekilde bir sanal gerçeklik uygulaması kullanmayı düşünüp düşünmediklerine dair öğretmen adaylarının çoğunukla olumlu görüşler bildirmiş oldukları görülür. Öğretmen adayları bu tür teknolojik uygulamaları çağın gereği olarak görmekte ve Sosyal Bilgiler dersini alacak olacak yaş grubu için de bu tür uygulamaların kullanışlı olacağını düşünmektedirler. Ancak bazı öğretmen adaylarının VR teknolojisini meslek hayatlarında kullanmayı düşünsele de daha temkinli yaklaştıkları ve kontrollü bir şekilde bu tür teknolojik uygulamaların kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu endişelerin başında maddi konuda sıkıntılar yaşanabileceğini belirtenler bulunmaktadır. Bunun dışında öğrencilerine gerçek tecrübeler yaşatmanın, tarihi ve coğrafi alanlara geziler düzenlemenin öneminin altını çizen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Gerçek yaşamın gerçek tecrübelerden kurulu olduğunu belirten öğretmen adayları imkanlar dahilinde gerçek deneyimleri öğrencilerine yaşatmak istediklerini belirtmişlerdir. Sanal gerçeklik teknolojisinin ise kontrollü uygulanırsa amacına ulaşacağını düşünmektedirler. Uygulamanın baş dönmesi, korku ve tedirginlik gibi sorunlara yol açabileceği üzerinde de görüş bildiren öğretmen adayları bulunmaktadır.

Bu çalışma, sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımıyla Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının, bahsi geçen alanları görme fırsatı bulamayan öğrenciler için çok daha akılda kalıcı ve dikkat çekici hale gelmesi ve bu bağlamda ülkemizin ve tarihi zenginliklerini de tanıtmaya açısından da önemlidir.

Sonuç olarak, sanal gerçeklik bilgiye erişimi güçlendirmeye yardımcı olur ve öğrencileri daha derin öğrenmeye teşvik eder. E. Dale'nin yaşantı konisinde belirttiği gibi deneyimlenmiş öğrenmeler %90 oranında başarılı olur (Dale 1969) Sanal Gerçeklik, sürükleyici ve ilgi çekici kişisel deneyimler sağlayarak bilgi birikimini mümkün olan en üst seviyeye ulaştırabilecek bir teknolojidir. Bu sayede öğrenciler kendi kişisel deneyimleriyle gerçekleşmesi mümkün olmayan yeni etkinliklere dâhil olarak bilgiyi elde edebilirler.

Dikiyol ve Pamuk'un çalışmasında müze ziyaretlerinde öğretmen adaylarının tarihi eserlerle bağ kurdukları ve kültürel mirasın değerine ilişkin ifadelerde bulduklarını görmekteyiz. ancak VR uygulaması örneğinde böyle bir beyanda bulunmama dikkat çekicidir ve belki de bu, sanal mekanların ne kadar faydalı olsa da gerçek mekanlarla aynı duygusal bağı oluşturmada eksik

kalabileceğini göstermektedir. Diğer yandan VR teknolojisi ile dünyanın bir ucundaki bir müzeye gezi düzenlemek, antik dönemlere bir zaman yolculuğuna çıkmak ve bu sayede öğrenmeyi merak uyandırıcı, heyecan verici olmanın yanında insanı dönüştürme gücüne sahip bir hale getirmek mümkün olmaktadır.

Pilot bir okulda yapılacak olan bu uygulamanın ardından olumlu sonuçlar elde edilmesi halinde, bu uygulamanın yaygınlaştırılması, bütün bir müfredata yayılması, sadece sosyal bilgiler dersleri ile sınırlı kalmayıp pek çok derse (müzik, matematik vb.) entegre edilerek yaygınlaştırılması ve okullarda bilgisayar laboratuvarlarının VR teknolojisi ile genişletilerek yaygınlaştırılması ve geleceğin eğitim sisteminde yeni ufuklar açması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaba, B. (2014). *Tarih Öğretiminde Görsel Kaynaklardan Yararlanma. Tarih Nasıl Öğretilir.* (3. Basım) (M. Safran Edit.). Yeni İnsan Yayınevi.
- Akçalı, A.A. & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 669-688.
- Akdemir, S. (2006). *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanaklarına Göre Lise Tarih Derslerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktın, K. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimi. (D. Dilek Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içerisinde s. 91-120. Pegem Akademi.
- Altun, A. (2016). Tarih merakına yönelik bir inceleme: Fen Edebiyat Fakültesi (AİBÜ) Tarih bölümü öğrencilerinin tarihe dair merakları. *Turkish History Education Journal*, 5(2), 390-436.
- Anderson, C. & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a metaanalytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359.
- Antonacci, D., DiBartolo, S., Edwards, N., Fritch, K., McMullen, B. & Murch-Shafer, R. (2008). *The Power of Virtual Worlds in Education: A Second Life Primer and Resource for Exploring the Potential of Virtual Worlds to Impact Teaching and Learning.* Angel learning.

- Atmaca, S. & Gökmen, A. (2013). Derslik dışı öğretme-öğrenme yaklaşımları. *Öğrenme-Öğretme yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* içerisinde s. 297-317. Pegem Akademi.
- Avcı, C. & Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-133.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Bartholow, B.D. & Anderson, C. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(3), 283-290.
- Barton, K. C. (2001). You’d be wanting to know about the past: Social contexts of children’s understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37, 89-106.
- Barton, K. C. (2008). Research on students’ ideas about history. (L.S. Levstik and C.A. Tyson, Eds.). *The Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Bilici, L. (1998). İlkokul ders kitaplarında tarih bilgileri ve ilkokul çocuğu. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. Dokuz Eylül Yayınları.
- Blascovich, J. & Bailenson, J. (2005). Immersive virtual environments and education simulations. (Cohen, Portney, Rehberger, Thorsen, Eds.). *Virtual Decisions: Digital Simulations for Teaching Reasoning in The Social Sciences and Humanities*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Bogdanovych, A. & Trescak, T. (2017). Virtual worlds vs books and videos in history education. *Interactive Learning Enviroments*, 25,904-929.
- Boland, B. M. (1993). Where did history happen? *CRM: Teaching with Historic Places*, 16(2) ,1-4. <http://crm.cr.nps.gov/index.htm>.
- Boland, B. M. (1994). Our past / ourselves: teaching with historic places. *CRM: Using The National Register of Historic Places*, 17, 33–35. <http://crm.cr.nps.gov/index.htm>
- Boland, B. M. (2002). Historic places: common ground for teachers and historians. *OAH Magazine of History*, 16 (2). 19-21.

- Bruno-Jofre, R. & M. Schiralli (2002). Teaching history: a discussion of contemporary challenges. *Encounters on Education*, 3, 117-127.
- Calhoun, E. F. (2002). Action Research for School Improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action Research*. Continuum.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. Siyasal kitabevi.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(39), 317-335.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods Teaching*. (3rd edition). The Dryden Press.
- Dash, D. P. (1999). Current debates in action research. *Systematic Practice and Action Research*, 12(5), 457-492.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, 77-95.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Denzin, N. K. & Giardina, M. D. (2011). *Qualitative Inquiry and Global Crises*. Left Coast press.
- Derelioğlu, Y. & Şar, E. (2010). The use of films on history education in primary schools: Problems and suggestions. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 2017–2020.
- Di Blas, N. & Poggi, C. (2007). European virtual classrooms: building effective “virtual” educational experiences. *Virtual Reality*, 11(2-3), 129-143.
- Dinç, E. & Keçe, M. E. M. (2011). Uşak üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8.
- Dinis, F. M., Guimarães, A. S., Carvalho, B. R. & Martins, J. P. P. (2017, April). Virtual and augmented reality game-based applications to civil engineering

- education. In *Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2017 IEEE*, 1683-1688.
- Dinis, F. M., Guimarães, A. S., Carvalho, B. R. & Martins, J. P. P. (2017, June). An immersive virtual reality interface for civil engineering dissemination amongst pre-university students. *Experiment@ International Conference (exp. at'17), 2017 4th*, 157-158, IEEE.
- Dolan, D. & Parets, M. (2016). *Redefining the axiom of story: The VR and 360 video complex*. <http://social.techcrunch.com/2016/01/14/redefining-the-axiom-of-story-the-vr-and-360-video-complex/>
- Duman, B. (2013). Beyin temelli öğrenme platformu. *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri*. 235-297. Pegem Akademi.
- Efstathiou, I. Kyza, E.A. & Georgiou, Y. (2018). An inquiry-based augmented reality mobile learning approach to fostering primary school students' historical reasoning in non-formal settings. *Interactive Learning Enviroments*, 26(1), 22-41.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Ereştirel Kuram Metodolojileri*. Anı yayıncılık.
- Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 78, 309-316. doi:10.1007/s11126-007-9056-9
- Ferguson, C. J. (2013). Violent video games and the Supreme Court. *American Psychologist*, 68, 57-74. doi:10.1037/a0030597
- Gentile, D.A., Lynch, P. J., Linder, J.R. & Walsh, D.A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school Performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22.
- Giordan, A. (1995). New models to learn. *Prospect*, 25(1),109-127.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Gökkaya A. Kürşat, C. & Yeşilbursa, C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(2), 483-506.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? Teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65- 108.

- Gürbüzürk, O. (2013). Basamaklı öğretim programı. *Öğrenme-Öğretme yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* içerisinde s. 199-235. Pegem Akademi.
- Hansson, T. (2003). Learning by action research: A Policy for school development. *Systematic Practice and Action Research*, 16(1).
- Harper, M. (1997). *Including Historic Places in the Social Studies Curriculum*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363568.pdf>.
- Hu, R., Wu, Y-Y. & Shieh, C-J. (2016). Effects of virtual reality integrated creative thinking instruction on students' creative thinking abilities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(3), 477-486.
- Işık, H. (2016). Sosyal bilgilerde müze ve tarihi mekânlar ile eğitim. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içerisinde 515-567.
- Johnson, A.P. (2002). *A Short Guide to Action Research*. Allyn & Bacon.
- Karabağ, Ş.G. (2003). *Öğretilebilir ve Bilişsel Beceri Olarak Tarihi Empati*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Lau, K. M. & Lee, L.Y. . (2015). The use of virtual reality for creating unusual environmental stimulation to motivate students to explore creative ideas. *Interactive Learning Environments*, 23(1), 3-18.
- Lee, P. & R. Ashby. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. (O. L. Davis Jr., E.A. Yeager, and S.J. Foster Edit.). Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Marcus, A.S., Stoddard, J.D. & Woodward, WW. (2017). *Teaching History with Museums: Strategies for K-12 Social Studies*. (2nd Ed.). Routledge.
- Marcus, A.S., Metzger, S.A., Paxton, R. J. & Stoddard, J.D. (2018). *Teaching History with Film*. (2nd ed.). Routledge.
- McGrath, J. L., Taekman, J. M., Dev, P., Danforth, D. R., Mohan, D., Kman, N., & Bond, W. F. (2018). Using virtual reality simulation environments to assess competence for emergency medicine learners. *Academic Emergency Medicine*, 25(2), 186-195.

- Merchant, Z. Goetz, E.T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W. & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- Meriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.). Nobel Yayıncılık.
- NMC Horizon Report 2016: Higher Education Edition*. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/>
- O'Brien, R. (2003). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. <https://youthsextion.files.wordpress.com/2011/04/14action-research.pdf>
- Ott, L. & Freina. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *eLearning and Software for Education*, 1, 133-141.
- Öztaş, S. (2016). Sosyal Bilgiler derslerinde film analizleri ve filmler ile uygulanabilecek öğretim etkinlikleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içerisinde 633-652. (D. Dilek, çev.).
- Parmaksızoğlu, İ. (1984). Tarihi ve dersini sevdirmek. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 49, 13-14.
- Pinto, H. (2008). Kimlik sorunu: Çocukların yerel tarih mirası ile ilgili görüşleri. (M. Safran ve D. Dilek, Ed.). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* içinde 118-131. Yeni İnsan Yayınevi.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması Atölye 1*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Rae, J. & Edwards, L. (2016). Virtual reality at the British Museum: What is the value of virtual reality environments for learning by children and young people, schools, and families? *MW2016: Museums and the Web*. <http://mw2016.museumsandtheweb.com/paper/virtual-reality-at-the-british-museum-what-is-the-value-of-virtual-reality-environments-for-learning-by-children-and-young-people-schools-and-families/>
- Reio, T. G. (2008). Curiosity and primary source materials: making history come alive. (D. M. Mc Inerney ve A. D. Liem, Eds.). *Teaching and Learning: International Best Practice* içinde s. 51- 77. Information Age.

- Safran, M. (1993). Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Dergisi*, 4, 35-40.
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu*, 175, 73-78.
- Safran, M. (2009). Türkiye’de tarih öğretimi ve meseleleri. (M. Demirel & İ. Turan, edit.). *Tarih Öğretim Yöntemleri* içinde, 8-21.
- Safran, M. & Ata, B. (2006). Okul dışı tarih öğretimi. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- San, İ. (2017). *Çocuk ve Sanat*.
- Sharma, S., Agada, R. & Ruffin, J. (2013). Virtual reality classroom as an constructivist approach. *IEEE Southeastcon*, 1-5.
- Smith, F. D. (2016). *Survey: What Gen Z Thinks About Ed Tech in College*. <http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2016/04/survey-what-gen-z-thinks-about-ed-tech-college>
- Spring, D. (2015). Gaming history: computer and video games as historical scholarship. *The Journal of Theory and Practice*. 19(2), 207-221.
- Şar, E. (2012). The role of history-themed non-educational computer games on primary school children'(at grades 6th, 7th and 8th) perceptions of history. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 776-781.
- Thorsteinsson, G. (2013). Developing an understanding of the pedagogy of using a virtual reality learning environment (vrle) to support innovation education. *The Routledge International Handbook of Innovation Education* (Edited by LV Shavinina). Routledge.
- Tesar, J. E. & Doppen F. H. (2006). Propaganda and collective behavior. *The Social Studies*. 97 (6), 257-261.
- Topbaş, E. (2013). Allosterik öğrenme modeli ve sınıf içi uygulaması. *Öğrenme-Öğretme yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* içinde s. 119-157. Pegem Akademi.
- Unimersiv (2017). *Experiences*. <https://unimersiv.com/experiences/>
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. (Bahri Ata, Trans.). *Milli Eğitim Dergisi*, 150. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/vella_ata.htm
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayınları.

- Yarema, A. E. (2002). A decade of debate: improving content and interest in history education. *The History Teacher*, 35 (3). 389–399.
- Yıldırım, A. ve imşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Youngblut, C. (1998). *Educational Uses of Virtual Reality Technology*.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh39681>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10.11.2019
Kabul Tarihi: 08.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 10.11.2019
Accepted: 08.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tosik Dinç, F. (2020). Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları. *Journal of History School*, 45, 713-734.

MUŞ ALTINOVA GAZETESİ EKSENİNDE DEMOKRAT PARTİ VE 1960 ASKERİ DARBE DÖNEMLERİNDE MUŞ'TA MALAZGİRT ZAFERİ KUTLAMALARI¹

Fadime TOSİK DİNÇ²

Öz

Milliyetçiliğin doğuşuyla birlikte başlayan ulus devlet inşasını sağlamak amacıyla millî duyguların ifade edildiği en önemli sembollerden biri millî bayramlar ve millî günleri anma etkinlikleridir. Osmanlı Devleti'nde millî bayram kavramı çok geç bir tarih olan II. Meşrutiyet'in ilanı ile ortaya çıkmış ve II. Meşrutiyet'in ilanı olan 10 Temmuz (23 Temmuz) 1909 yılından itibaren millî bayram olarak kutlanmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren millî bayram ve millî günler kavramı gerçek ifadesini bulmuşsa da Malazgirt Zaferi ile ilgili bir kutlama yapılmamıştır. 26 Ağustos deyinince akla yalnızca ve yalnızca Başkumandanlık Meydan Muharebesi, yani Atatürk ve Cumhuriyet'le özdeşleşmiş Büyük Taarruz gelmiştir. Bu zaferin kutlamaları yerel ve ulusal düzeyde yapılmakta olup, dönemin gazetelerinde manşete çıkan haberlerle verilmekteydi. Malazgirt Zaferi ile ilgili etkinliklere ise dönemin gazetelerinde yer verilmediği görülmektedir. Bu sebeple çalışmada Muş'ta 1953 yılından itibaren çıkmaya başlayan Muş Altınova gazetesi örneğinde Malazgirt Zaferi kutlamalarını esas alarak Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbesi dönemlerinde Muş'ta Malazgirt Zaferi kutlama törenlerinin nasıl yapıldığı, yapılan törenlerde hangi programların uygulandığı, tören

¹ Bu çalışma, 'Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 İhtilali Dönemlerinde Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları' başlığı ile Malazgirt Meydan Muharebesi ve Sultan Alparslan Uluslararası Sempozyumu'nda (26-28 Nisan 2018-Muş) sözlü bildiri olarak sunulmuş olan bildiri metninin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi Gaziantep Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, ftosikdinc@gantep.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8580-5910

nutuklarında nelere vurgu yapıldığı gibi konularda gazeteye yansıyanlar doğrultusunda bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muş, Muş Altınova Gazetesi, Demokrat Parti, Malazgirt Zaferi Kutlamaları

The Celebrations of Malazgirt Victory at the Times of Democrat Party and 1960 Military Coup in Muş: A Study in the Axis of Local Muş Altınova Newspaper

Abstract

National festivals or celebrations and activities to commemorate national days have been one of the events or occasions to express national feelings and thoughts since the construction of the nation states that has started after the emergence of nationalism. The concept of ‘national festival’ emerged after the declaration of the constitutionalism second time, which was indeed very late in the period of the Ottoman State. Then the declaration of the second constitutionalism was started to be celebrated from July the 10th (actually it is July the 23rd) as a national festival. The concepts of national days and national festivals gained their real meanings and use in the first years of the republican era, but there was not any celebration of the Malazgirt Victory at those years. When August 26 came to mind, only and only the Commander-in-Chief Battle, the Great Offensive identified with Atatürk and the Republic. Celebrations of this victory were held at the local and national level, and were given in the newspapers of the period with the headlines. It is seen that events related to the Malazgirt Victory were not included in the newspapers of the period. As a result, this paper examines the issues of Muş Altınova Newspaper started to be published in 1953 to find out how celebrations and commemorations of the Malazgirt Victory in the province of Muş was represented in local press at the times of the Democrat Party Government and 1960 military coup. It also aims to specify how those ceremonies conducted, what kind of programmes were carried out, which issues were emphasised in the speeches, and etc. in those celebrations.

Keywords: Muş, Muş Altınova Newspaper, Democrat Party, Celebrations of Malazgirt Victory,

GİRİŞ

Osmanlı tarih anlayışı gereğince 26 Ağustos 1071 tarihli “vatan kuran” Malazgirt Zaferi, söz konusu dönemde yazılan tarih kitaplarında yer bulamamıştır. İlk defa Ahmet Vefik Paşa, 1863’te basılan “Hikmet-i Tarih” adlı eserinde Türk tarihinin Osmanlılarla başlamadığını ve bütün Türk kavimlerini kapsamı gerektiğini ileri sürmüştü, bu fikri ile de kendisinden sonra gelen tarihçileri etkilediği için II. Meşrutiyet ile birlikte Selçuklu tarihi ders

kitaplarında yerini almıştır³. Türk tarihine yaklaşımlarda bu önemli dönüşüme Asım (Yazıksız) ve Yusuf Akçora'nın önemli katkıları olmuş⁴, Cumhuriyet döneminde bu dönüşüm kendisini daha belirgin olarak göstermiştir. 1924 tarih müfredat programında hem ilkokul, ortaokul ve liseler için yapılan programda Selçuklulara ait bilgiler mevcuttur. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında hazırlanan ilkokul 4. sınıf kitaplarında “Malazgirt Muharebesi ve Alparslan” başlıklı bir okuma parçası verilmiştir⁵. Programa göre lise ikinci sınıf ders içeriğinde “Selçukiler” başlığı altında Selçukluların Samaniler ve Gaznelilerle münasebetleri Selçuk hükümetinin tesisi ve inkişafı, fütuhât, Bizanslılarla temas, Malazgirt Muharebesi ve Selçuklularda kültür ve hayat bölümü yer almaktadır. Cumhuriyet dönemi için bir geçiş programı olan 1924 programı aynı zamanda daha sonra yapılacak bütün tarih programlarının temelini oluşturur.⁶ Lise ikinci sınıf tarih ders kitabı Ali Reşat Bey'e ait olan “Umumi Tarih-II (Kurun-u Vusta)” adlı kitaptır. Kitap, “Maarif Vekâletinin 26. 05. 1928 tarih ve 62 numaralı kararı ile bilumum orta mekteplerin ve liselerde birinci devrelerin ikinci sınıfına kabul edilerek” okullarda okutulmaya başlanmıştır. 1911-1930 yılları arasında okutulan bu kitap Cumhuriyet döneminde biraz değiştirilmesi ve kısaltılması, kimi yerlerde de yeni bilgiler verilmesi yoluna gidilmesi yoluna gidilerek 1931 yılına kadar okutulmuştur⁷. 1929 yılında Latin alfabesi ile basımı yapılan kitapta Oğuz Türkleri ve Selçuk Devleti başlığı altında Malazgirt Savaşı ile ilgili şu bilgileri vermektedir⁸; “Bilad-ı Rum'a seferler düzenlerler. Bu seferden en önemlisi Malazgirt Savaşı'dır. Anadolu'da mahrum kalınca imparatorluğunun yıkılacağını pekiyi bilen Bizans Hükümdarı Romen Diyojen 11. asır sonlarına doğru bütün kuvvetlerini toplar. Her iki devlet Malazgirt civarında karşılaşılır. Alpaslan'ın olağanüstü başarıları karşısında Bizans ordusu baskına uğrar. İmparator Diyojen esir düşer. Düşmanlarına karşı lütufkâr bir hükümdar olan Alpaslan esir imparatoruna iyilikte bulunarak imparatoru bırakır.” Ali Reşat Bey, Malazgirt Savaşı'nın sonucunu ise “Anadolu kat'î bir Türk hâkimiyeti altına girdi” şeklinde değerlendirmiştir.

³Ahmed Cevad, Mehmed Asım, (1333) *Anadolu Yavrusunun Tarih Kitabı*, Dördüncü Kitap, Matbaa-i Amire, İstanbul, s.191.

⁴ Mustafa Oral, (2002), *İmparatorluk'tan Ulusal Devlete Türkiye'de Tarih Anlayışı (1908-1937)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara, s. 48.

⁵ Süleyman Edip, Ali Tefik, (1929), *İlk Mektep Çocuklarına Tarih Dersleri*, (4. Sınıf), Amedi Matbaası, İstanbul, s.85.

⁶ Selver Gök, (2005), *1923-1930 Dönemi Orta öğretim Tarih Dersi Ders Kitapları ve Tarihçilik Anlayışı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s. 119-120.

⁷ Selver Gök, a.g.t., s. 288.

⁸ Selver Gök, a.g.t., s. 310.

1071 Malazgirt Zaferi ile Türk tarihinde yeni bir devir açıldığını ve Anadolu'nun yurt edilmeye başlandığını savunan Anadoluçular 1918'lerde ortaya çıkmış olmalarına rağmen 1924-1925 yılları arasında 12 sayı olarak İstanbul'da basılan *Anadolu Mecmuası*yla vücut bulmuşlardır. "Anadoluculuk hareketi" Anadolu eksenli bir tarih yazıcılığını benimsemiş ve Anadolu düşünceinin önemli isimlerinden olan Necip Asım, Malazgirt Zaferi'nin tarihi olan 26 Ağustos'un millî bayram olması gerektiği fikrini Anadolu Mecmuasının 5. sayısında "Millî Bayramımız" adlı makalesinde yazmıştır⁹. Necip Asım makalesinin başında "Kurun-ı kadîmeden beri gelip geçen bütün milletlerin tarihlerine bakacak olursak, hemen hepsinde bazı mesut günleri takdis etmek arzusunun mevcut olduğunu görürüz. ... Kurûn-ı kadime Türklerinin de ihtimal ki takdis ettikleri millî günleri vardı." demektedir. Necip Asım Türklerin millî bayramının II. Meşrutiyet'in ilanından (23 Temmuz 1908) sonra Turancılık düşüncesinin de etkisiyle Ergenekon'dan çıkış günü olduğu iddia edildiğini ancak Ergenekon'un Türklere değil Moğollara ait bir efsane olduğu için Ergenekon'dan çıkış gününün Türklerin millî bayramı olamayacağını belirtmiştir. Necip Asım, yazısının devamında millî bayramlarla ilgili şunları söylemektedir: "Bayram günleri, umumiyetle milletlerin ya büyük bir mefkûreyi istihsal ettikleri veya esaretten kurtuldukları günlerdir. Filhakika bir millet yıllardan beri taşıdığı bir emelin husul ve tahakkuku gününü te'sid etmekte haklıdır. Fertler bile bazı hususî teşebbüslerinde muvaffak oldukları günleri kendileri için mesut bir gün telakki etmekte değil midirler? Fertlerin vasıl olmak istedikleri saadet merhaleleri olduğu gibi milletlerin de vardır. Milletler de tıpkı fertler gibi mefkûrelerinin husûlünü bir meserret-i âzime ile karşılamakta tabiaten muztardırlar. Binaenaleyh mefkûresini istihsal eden milletin bu istihsal gününde kutsiyet bulmaması gayr-i kabildir. Milletlerin esaretten halâs olmaları ise tabiatla daima taziz edilecek hadisedir. Acaba bizim Anadolu Türklerinin böyle millî bayram günümüz var mıdır? Anadolu halkı şimdiye kadar böyle bir günü te'sid etmiş değildir. Şu kadar ki, zahire bakarak Anadolu Türklerinin bu nevi millî bayramı olmadığına hükmetmemek icap eder. Millî günlerimiz vakta uzun zamanlardır ki, Ramazan, Kurban bayramlarıyla Miraç, Regaip, Veladet-i Nebi gibi dini günlere inhisar etmiştir. Hâlbuki her büyük millet gibi bizim de millî bir bayram günümüz vardır. Bugünü ne kadar tanımamış olursak olalım, o gün, tarihimizde ebediyen canlı olarak yaşamaktadır. O günü bulup çıkarmak, tespit ve te'sid etmek şüphesiz ki bizim için bir ihtiyaç ve zarurettir. Dini bayramlar, eyyam-ı mukaddese-i İslamiye millî günlerimiz değildir. Millî gün başka, dini gün başkadır." dedikten

⁹Necip Asım, (2011), "Millî Bayramımız", *Anadolu Mecmuası*, Yayına Hazırlayan: Arslan Tekin, Ahmet Zeki İzgöer, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, s. 179-181.

sonra Fransızların dini yortularının dışında millî günlerinin de olduğunu ve Türklerin de Fransızlar gibi dini günlerinden ayrı mukaddes millî günlerinin, millî bayramlarının olduğunu yazmıştır. Necip Asım yazısında “bu millî bayram günü acaba hangi gündür?” demekte ve yazısının devamında bu soruya cevap aramaktadır. Necip Asım cevabı ise şu şekilde vermektedir:

“Anadolu Türklerinin hissi takdisini celb edecek böyle bir günün vakası behemehâl Anadolu'nun sinesinde cereyan etmiş olmalıdır. Anadolu'nun haricinde cereyan eden vekayi-i milliyeden herhangi biri Anadolu Türk'ünü doğrudan doğruya alakadar etmediği için bize ne kadar fahr ve gurur verirse versin, bir bayram gününün vakası olamaz. Esasen millî bayram günümüzün vakası olmak üzere Anadolu haricinde bir hadise aramaya da mahal yoktur. Anadolu tarihinde pek büyük ve şerefli günler vardır ki, bunların hepsi ayrı ayrı takdis edilmeye şayandır. Bu günler fetih veya istihlas günleridir: 1-Birinci Sultan Kılıç Arslan'ın salibilerle harb ettiği 1 Temmuz günü, 2-Yine müşarünileyhin sâlibilere galebe ettiği 14 Ağustos günü, 3- Yine müşarünileyhin salibileri tedmir eylediği 3 Eylül günü, 4-Birinci Sultan Mesut'un Alman İmparatoruyla Fransa Kralını hezimete uğrattığı günler, 5-İkinci Sultan Kılıç Arslan'ın Bizans ordusunu mahvettiği meşhur muharebe günü.

Son mücâhede-i milliyemiz istisna edildiği takdirde tarihimizin şerefi bunların şerefleriyle mukayese edilebilecek günleri yoktur. Ne İstanbul'un fethi (29 Mayıs 1453), ne Çaldıran zaferi (23 Ağustos 1512), ne de Mohaç muzafferiyeti (29 Ağustos 1526) günleri hiçbir vakit zikrettiğimiz günlerle ölçülebilecek derecede büyük ve şerefli günler değildir. Fakat bütün tarihimizin en büyük ve en şerefli günü vardır ki, hemen hiçbir milletin tarihinde bunun mümasiline tesadüf edilemez: Anadolu'nun fethi günü. Bugün 463 [1071] sene-i hicriyesi Ağustosunun 26'ncı günü olan Malazgirt Meydan Muharebesi günüdür. Bugün Sultan Alparslan'ın Bizans İmparatoru Romenos Diogenes'i esir ettiği gündür. Bugün Şarki Roma İmparatorluğu'nun Anadolu'daki hâkimiyetinin Türk'ün kat'i bir darbesiyle yıkıldığı gündür. ...O günden itibaren Türkmenler Anadolu'yu adım adım feth eylediler. Bu memlekete yerleştiler. Orada devlet kurdular. Şehirler yaptılar ve hayret-engiz bir medeniyet ibda ettiler. Bu büyük gün tarihimizin hem mebdei hem de en kutsî günüdür. Tarihimizde millî bayram günü addedilmeye lâıyk ve bihakkın lâıyk olan ancak bu gündür. Anadolu Türklerinin millî varlıklarını idrak ettikleri şu zamanlarda bu günün unutulması, bu günün takdis edilmemesi, bu günün te'sid olunmaması belki en büyük cürüm, en büyük günah olacaktır. Bugünü her Anadolu Türk'ü hiç olmazsa kalbine yazmalı ve içinden taziz etmelidir. Bu gün 26 Ağustos günüdür.”

Necip Asım, 1925 yılında Malazgirt'in millî bayram olarak kutlanmasını istemesine rağmen tek parti döneminde millî bayramlar Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 27 Mayıs 1935 tarihinde kabul ettiği 2739 sayılı "Ulusal Bayramlar ve Genel Tatiller" Hakkındaki Kanunun birinci maddesinde "Ulusal Bayram" yalnız cumhuriyetin ilan edildiği 29 Ekim günüdür. Türkiye'nin içinde ve dışında devlet adına yalnız o gün tören yapılır" denmektedir. İkinci maddesinde genel tatil günleri sıralanmıştır. Buna göre 30 Ağustos Zafer Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı, 1 Mayıs Bahar Bayramı tatil günleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Şeker¹⁰ Bayramı'nda üç gün, Kurban Bayramı'nda dört gün, Yılbaşı günü 31 Aralık öğleden sonra ve Ocağın birinci günü tatil yapılmıştır¹¹. 19 Mayıs günü ise 2739 Sayılı Kanuna ek kanun olarak 20 Haziran 1938 tarihinde Gençlik ve Spor Bayramı olarak kabul edilmiştir¹². "Ulusal Bayramlar ve Genel Tatiller" hakkında çıkarılan kanunda da anlaşılacağı üzere 26 Ağustos Malazgirt Zaferi, "Ulusal Bayram" olarak kabul edilmediği ve genel tatil günleri arasına da girmediği için ulusal düzeyde törenlerle kutlanmamıştır. Bu kutlamaların ulusal düzeyde yapılmadığını tek parti süresince ulusal basında yaptığımız taramalarda görmekteyiz. Muş özelinde 1923-1953 yılları arasında bir gazete mevcut olmadığı için Muş'ta Malazgirt Zafer kutlamalarının yapıp yapılmadığı basın üzerinden takip edilememektedir. Bu sebeple dönemin önemli bir kuruluşu olan Muş Halkevi ve Malazgirt Halkodası ile alakalı Başbakanlık Cumhuriyet Arşiv belgeleri incelendi. Bu inceleme sonucunda da kutlama ile ilgili bir kayda rastlanılamamıştır. Ancak Başbakanlık Cumhuriyet Arşivinde (BCA) "Malazgirt Zafer Kutlamaları" şeklinde yapılan taramada kıymete haiz bir klasör bulundu¹³.

Klasörde Kırklareli Mebusu, Ankara Halkevi Başkanı ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) halkevleri sorumlusu Nafî Atuf Kansu, 1943'te Muş Halkevi Reisliğine, Ahlat ve Malazgirt Halkodası reisliğine çektiği telgrafta: "26 Ağustos tarihi sevgili anayurdumuzun kapılarını cetlerimize açan eşsiz bir zaferdir. 1071 Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 872 inci yıldönümüdür. Bu tarihi günün lâyük olduğu değerle kutlanmasını dilerim."¹⁴ demektedir. Bu telgraf sonrasında bu yerlerde Malazgirt kutlamaları ile halkevi ve halkodaları kayıtlarında ilgili herhangi bir kayda rastlamamış olmamıza rağmen bu kutlamaların yapıldığı şahsımızca güçlü kanaattir. Bu kanaatimizi güçlendiren ise 1948 yılında CHP Malazgirt İlçe İdare Kurulu Başkanı Kuddusi Aytaç'ın CHP Genel Sekreter Yardımcısı Cevat Dursunoğlu'na 26 Ağustos 1948'de Malazgirt Meydan

¹⁰ Ramazan

¹¹ *Resmî Gazete*, 27 Mayıs 1935, Sayı: 3017, s. 5262.

¹² *Resmî Gazete*, 20 Haziran 1938, Sayı: 3950, s. 10159.

¹³ *BCA*, 4901009808004.

¹⁴ *BCA*, 4901009808004-4.

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

Muharebesi'nin 877. yıl dönümü münasebetiyle bir telgraf çekmiş olmasıdır. Telgrafta: “Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 877. yıl dönümünü şanlı zaferini kutlayan Malazgirt halkı ecdatlarının manevi huzurunda büyüklerine ve partisine bağlılıklarını anmış olduklarını arz eder ellerinizden öperim”¹⁵ denmektedir. Cevat Dursunoğlu da CHP Malazgirt İlçe Başkanı Kuddusi Aytaç'a 27 Ağustos'ta gönderdiği telgrafta: “Türk tarihinin en büyük gününü kutlar gösterdiğiniz asil duyguyu saygı ve sevgi ile karşılar gözlerinizden öperim.”¹⁶ demektedir. Bu telgraflarda bize en azından 1943 yılından itibaren yerel düzeyde Malazgirt Zafer kutlamalarının yapıldığını göstermektedir. Ancak Malazgirt Halkodası ve Muş halkevinde zaferin nasıl kutlandığı ile ilgili yazışmalara rastlanmamıştır.

1. 1953 Malazgirt Zafer Kutlamaları

Muş'ta, ilk gazete Nazif Kurucu ve Talat Sungur tarafından “Muş gazetesi” ismi ile 15 Aralık 1952'de Ankara'da Nur Matbaası'nda basılmıştır. Şehirde bir matbaanın olmaması gazetenin devamını mümkün kılmamış ve gazete ilk sayıdan sonra yayım hayatına veda etmiştir. Muş'ta ikinci olarak yayınlanan “Muş Altınova gazetesi” ise 5 Ocak 1953'te “Siyasi ve Müstakil Gazete” sloganıyla 4 sayfa olarak Vahdettin Toplu tarafından çıkarılmıştır. Gazete iki defa el değiştirmiş olmasına rağmen incelediğimiz dönem süresince çıkmaya devam etmiş ve 1961 yılı sonunda yayım hayatına son vermiştir. Bu sebeple de Muş'ta Demokrat Parti ve 1960 İhtilali dönemi yapılan Malazgirt Zaferi kutlamalarını takip edebilme şansımız olmuştur.

1953 yılı itibariyle yayım hayatına başlayan Muş Altınova gazetesi çıkışından hemen sonra 19 Şubat'ta “Şehircilik Bakımından Muş” başlıklı yazıda “Sarhoş Bizans'ın Anadolu'yu Türklüğe kapayan kapılarının parçalandığı Malazgirt yaylalarında uyuyan şehidin ruhu şad olsun artık. Yayla çiçekleriyle süslü, türbesiz mezarların üstünde yükselecek bir zafer abidesinin milli gurur ve heyecanını şimdiden duymaktayız. Ergenekon ateşiyle mücehhez Türk ruhunun kudretine râm olmayacak engel var mıdır? Muşlu kardeş, şehir ruhlarının tevafgâhı olan güzel beldende saadetinin ebedi olmasını dilerim.”¹⁷ cümleleri yer almaktadır. Yazıda da anlaşılacağı gibi Malazgirt'te bir zafer abidesinin yapılması Muşluların öncelikli istekleri arasındadır.

Muş'ta 16 Mart 1953'te Malazgirt Meydan Muharebesi ile ilgili Kıdemli Yüzbaşı Lütfi Süer tarafından bir konferans verilmiştir. Gazete konferansı

¹⁵BCA, 4901009808004-3.

¹⁶BCA, 4901009808004-1.

¹⁷Muş Altınova, 19 Şubat 1953.

“Heyecanlı Bir Konferans” başlığı ile sütununa taşımıştır. Gazete, Milli Savunma konferanslarından dördüncüsü olan Malazgirt Meydan Muharebesi konferansının saat 14.00’te belediye sineması salonunda kalabalık bir dinleyici huzurunda yapıldığını yazmış ve konferansta Yüzbaşı Lütfi Süer:

“1.Malazgirt Meydan Muharebesi Türk tarihinde muhteşem bir tablo halinde ebediyete kadar kıymetini kaybetmeyecek bir kati neticeli meydan muharebesidir.

2.Bu muharebe ile bütün dünya medeniyetine bir istikamet vermiş ve şarkın dini, içtimai ve kültürel düşüncülerini garplılara aktarması suretiyle dünya medeniyetine emsalsiz bir hizmette bulunmuştur.

3.Türk tarihinin yaratılması ve Türk milletinin Anadolu’da yerleşmesini intaç eden bu savaşın bir hatırası yerinde bulunmamasından dünya medeniyeti namına millî bir azap duymaktayız. Gönül çok ister ki Malazgirt Meydan Muharebesi’nin muhteşem şaheserini Türk gençlerinin ve çocuklarının hatırasında menekşeleştirmek için abidenin yapılması düşünölsün ve mevki tatbika konulabilsin.”¹⁸

Konuşmada da anlaşılacağı gibi Muş’ta bir zafer anıtının yapılması yönünde güçlü bir beklenti oluşmuş ve gazetenin 26 Ağustos 1953 tarihli sayısında Vahdettin Sabuncuoğlu kaleme aldığı makaleye “1071 Şehitleri için Malazgirt’e Kurulacak Abidenin Temeli Törenle Atıldı” başlığını atmıştır. Makalede “Malazgirt tarihimizin altın sahifelerinin güneşi, ufak kasaba; Koca Bizans İmparatorluğunu, komutasındaki cüz’i bir kuvvetle dize getiren Büyük Kumandan ve Büyük Asker Alparslan’ın zafer meydanı: 882 sene evvel bu gün bütün Türklüğe parlak bir istiklal temin gayesiyle topraklarında can veren binlerce Mehmetçiğin ruhlarını taziz için kurulacak şeref abidesinin temelini atmak üzere on binlerce Türkü sinesine toplayan münzevi diyar Türklüğün şeref madalyası Türk tarihine yeni bir safha ve bütün Türklüğe yeni bir istikamet veren 1071 Zaferinin bizler için şan ve şeref madalyası ve bütün cihan tarihinde bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Şu kadarki, bu büyük zaferden sonra zaman zaman bütün Anadolu Türkler tarafından işgal edilip İstanbul’un fethiyle Orta Çağa son verilip Yeni Çağ tarihini açmış bulunmaktadır. Ecdadımızın Alparslan’ın bu büyük zaferiyle öğünmek hakkımız fakat öğünmüyoruz. Çünkü her işte zafer Türklüğün temel prensiplerindedir. İşte büyük asker ancak bu prensibin her Türk’e bahşettiği vazifeyi bihakkın yerine getirmekle baştanbaşa

¹⁸Muş *Altınova*, 16 Mart 1953; Zafer anıtı 1971 yılında Mimar Mustafa Aslaner tarafından mimari projesi hazırlanmış 1986 yılında inşaatına başlanmış ve 1989 yılında da inşaatı sona ermiştir. Zafer anıtı 42 metre yüksekliğinde bir anıttır. Anıt sütunları arasındaki boşluklar Türklerin Anadolu’ya geçişini, sütunlar ise Anadolu’nun kapısını simgelemektedir.

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde
Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

altın sahifelerle müzeyyen tarihimize parlak bir sahife daha ilave etmiş oluyor. Ruhu şad olsun. Ne mutlu Türküm diyene” cümleleri yer almaktadır. Bu haberde abidenin temelleri atıldı dense de 28 Ağustos'ta haber tekzip edilmiş ve sadece abidenin yerinin tespit edildiği haberde belirtilmiştir¹⁹.

26 Ağustos 1953'te Malazgirt Zaferi'nin 882. yıldönümü kutlamaları çarşamba günü gerçekleştirilmiştir. Törene Muş Valisi Zühtü Öner, Ağrı Valisi Muhlis Babaoğlu, 3. Ordu Müfettişi Fevzi Mengüç başta olmak üzere yüksek rütbeli generaller ve subaylar, 3. Orduya mensup Muş 227. Piyade Alayı ile Karaköse süvari ve motorlu birlikleri ile muazzam bir halk topluluğu katılmıştır.

Tören başlamadan önce yapılması kararlaştırılan 1071 Şehitleri abidesinin kurulacağı yerde Muş Valisi Zühtü Öner günün anlam ve önemini belirten bir konuşma yapmıştır. Daha sonra bir subay Alpaslan'ın az kuvvetle Bizans İmparatoru Romen Diyojen'in muazzam, mağrur kuvvetlerini nasıl alt ettiğini anlatan bir manzume okumuştur. 3. Ordu Müfettişi Fevzi Mengüç ise konuşmasında zaferin büyük kahramanlıklarla başarıldığını, Türkiye'nin Türkler adına tapusunun kesildiğini söylemiş ve konuşmasının sonunda Malazgirt, Çanakkale, Dumlupınar ve Kore şehitlerinin ruhlarını taziz için halkı bir dakikalık saygı duruşuna davet etmiştir. Tören askeri birliklerin resmigeçidinden sonra sona ermiştir.

Gazete tören ile ilgili haberine “Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 882. Yıldönümü Kalabalık Bir Topluluğun İştirakiyle Anıldı” başlığını atmıştır. Gazete, katılımcılar ve resmigeçit hakkından bilgi verildikten sonra ilçede tören hazırlığı ile ilgili yapılanları da okuyucularıyla şu şekilde paylaşmıştır. “İçerisinde tekel idaresi bulunmayacak derecede küçük bulunan münzevi Malazgirt kasabası halkı törenden bir gün evvelisi ve tören bitinceye kadar on binlerde hariçten gelen misafirlerini seve seve haz duyarak karşılamakla hakikaten o mert ve kahraman askerin torunu olduklarını bir daha ispat etmişlerdir. Otel ve lokantadan mahrum bulunan bu küçük güzelim kaza halkı zengin ve fakir herkes içten gelen samimiyetle misafirlere hoş mukabelede bulunup sevgilerini kazanmışlardır. Kazanın eşrafından olup evi köyde olan İl Daimi Encümen Üyesi Kuddusi Aytaç köyünde 500 kişilik bir hazırlık gördüğü halde köyün uzaklığı hasebiyle misafirler köye gitmek külfetine katlanamadıklarından kaza merkezinde kendisine ve akrabalarına ait üç evi boşaltarak misafirlerin ancak bir kısmını barındırabilmiştir. Bir tatbikat icabı Malazgirt mıntkasında bulunan 3. Ordu mensuplarının bir isabet eseri olarak

¹⁹Vahdettin Sabuncuoğlu, (1953), “1071 Şehitleri için Malazgirt'e Kurulacak Abidenin Temeli Törenle Atıldı”, *Muş Altınova*, 28 Ağustos.

törene iştirak etmeleri hakikaten hoş a gitmiştir. Törene iştirak için tatbikatta bulunan birlikleri teşvik eden ve bizzat şeref veren 3. Ordu Müfettişi Sayın Feyzi Mengüç'e, misafirperver Malazgirtlilere ve bilhassa Kuddusi Aytaç'a halkımız adına şükran hislerimizi belirtir bu mutlu günün her yıl yeni bir tazelle anılmasını temenni ederiz.”²⁰

Gazete yazısından da görüldüğü üzere Malazgirt halkı ilçelerine gelen çok sayıda insana kapılarını açmış ve evlerinde misafir etmiştir. Kalabalık bir katılım ile kutlanan Malazgirt Zaferini kutlama ve şehitleri anma etkinlikleri hakkında Vali Zühtü Öner devlet büyüklerine birer telgraf çekmiş ve devlet büyüklerinden de Muş Valisine kutlama telgrafı gelmiştir. Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın Genel Kâtibi Tolon'dan gelen telgrafta: “Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 882. yıldönümü vesilesiyle vaki telgrafınız Reiscumhurumuza arz edildi. Muhteşem millî bir tarih ihya yoluna girişilen teşebbüse memnun oldular. Saygılarımla bildiririm.” demiştir. İçişleri Bakanı Ethem Menderes de telgrafında: “Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 882. yıldönümü törenine daveti bildiren telgrafınızı büyük bir memnuniyetle aldım. Bu güzel teşebbüsünüzden dolayı sizleri tebrik eder hürmetlerimi sunarım.” demektedir. Millî Savunma Bakanı Kenan Yılmaz: “Malazgirt Meydan Muharebesi'nin yıldönümü münasebetiyle yapılacak merasime iştirak için vaki davetinize teşekkür ederim. Türk milletinin düşmanlarına karşı gösterdiği cesaret ve kahramanlık kadar insanlık duygusundaki olgunluğunun bir ifadesini taşıyan bu zaferimizi candan kutlarım.” demektedir²¹. TBMM Başkanı Refik Koraltan: “Telgrafı İstanbul'da olduğu için geç aldığımı bildirmekte ve “Bu tarihi günü anmak ve büyük kahramanın hatırasını ebedileştirmek için tertiplediğiniz toplantı vesilesiyle Sayın Malazgirtlilerin samimi muhitinde bulunmak benim için büyük zevk olacaktı. Bu zevkten mahrum kaldığımdan mütevellit teessürümü o arsanlar diyarına dikeceğinizi memnuniyetle öğrendiğim abidenin açılış töreninde bulunmak emeline tahfif ediyorum. Hakkımda gösterdiğiniz nazik alakaya candan teşekkür eder, hepimize daha iyi günler içinde sıhhat, saadet ve bol neşeler diler sevgilerimi sunarım. Sağ olunuz.”²² demektedir.

Zafer abidesinin dikilmesi noktasında 1953'te girişimler başlamış ve sonraki yıllarda da bu konu tekrar gündeme gelmiştir.

Muş halkının Meclis'ten başka bir beklentisi de yine gazete sütununa yansımıştır. Bu beklenti ise Muş iline “Alparslan” isminin verilmesidir. Bu konu ile ilgili olarak 23 Aralık'ta Vahdettin Sabuncuoğlu'nun kaleminden gazete de

²⁰Muş Altınova, 28 Ağustos 1953.

²¹Muş Altınova, 31 Ağustos 1953.

²²Muş Altınova, 28 Eylül 1953.

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde
Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

“Türkiye Büyük Millet Meclisi Sayın Azalarından Muşluların Dileği” şeklinde bir yazı yayınlanmıştır. Yazıda Sabuncuoğlu şunları yazmaktadır: “Şan, şeref ve kahramanlık menkıbeleriyle müzeyyen tarihimizin bir madalyasını teşkil eden büyük ve muzaffer kumandan Alparslan'ın şeref meydanı Malazgirt kazasının tarihi kıymetinin büyüklüğünü ebediyete kadar ve dillerde daimi terennüm için bu büyük zaferin kahramanı Alparslan'ın isminin şehrimize bırakılıp, Muş isminin de merkezi kasabaya takılması Alparslan torunlarının kafalarında ecdatlarının cengâverliğini ebediyete kadar hayatın her gününde hatırlatacak ve Muş ismi yerine Alparslan adı kullanıldıkça ruhlarımıza atılanlık, cesaret ve kahramanlı kaynağı olacaktır. ... Gerçi tarihimizin madalyasını teşkil eden bu büyük zaferin büyük kumandanı ilelebet içimizde sevgi ve hürmetle yad edilecek, anma yılında mahdut gün ve zamanlarında! Fakat şehrimizin adı olarak her gün ve her saat on binlerce defa kullanıldıkça o büyük kumandan her an için başardığı büyük zaferin gururuyla ruhlarımızı fethedecektir. Binaenaleyh biz Alparslan torunu Muşluların o büyük ve muzaffer kumandanın torunu olmaya layık görüyorsak, yekvücut olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi sayın üyelerimizden arzumuz, Vilayetimizin adını ALPARSLAN olarak değiştirilip, tarihi kıymeti olan Muş adının da merkez kazasına takılması hususu olup, bu bapta yüksek tasviplerine intizar eder neticeyi sabırsızlıkla bekleriz.”²³

Yazıda da anlaşılacağı gibi Muşlular Alparslan isminin şehirlerinin isimleri olarak ölümsüzleşmesini istemişlerdir. Ancak Muşluların bu isteği Meclis tarafından uygun görülmemiştir.

2. 1954 Malazgirt Zafer Kutlamaları

Gazetenin 22 Ocak 1954'teki sayısında “Malazgirt Meydan Muharebesinin 883üncü Yıldönümü Kutlandı.” şeklinde bir başlık vardır. Haberin içeriğinde ise Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 883. yıldönümü münasebetiyle vilayetin belediye salonunda hazırlanan özel toplantıda 227. Piyade Alay Subaylarından Yüzbaşı Lütfi Süer'in Malazgirt Zaferi ile ilgili bir konuşma yaptığını vermiştir. Konuşmasında Lütfi Süer, Meydan Muharebesi'nin Türklük ve dünya için önemini, muharebenin yapılış şeklini haritada izah ettikten sonra ilkökul öğretmenlerinden Ali Rıza Erdoğan'da büyük zaferin önemine işaret eden bir konuşma yapmıştır. Bu konuşmadan sonra, ortaokul öğrencilerinden Orhan Tekme, “Bu Vatan Kimin” başlıklı şiiri okumuştur. Tören Hâkim İsmail Çağal'ın muharebenin başlamasından evvel Büyük Kumandan Alparslan ile veziri ve Roman Diyojen'in gönderdiği elçi ve muharebeden sonrada Alparslan ve Romen

²³ Vahdettin Sabuncuoğlu, (1953), “Türkiye Büyük Millet Meclisi Sayın Azalarından Muşluların Dileği” *Muş Altınova*, 21 Aralık.

Diyojen'in konuşmalarını manzum şekilde kaleme alan Ziya Gökalp'in birkaç mısrasını okuduktan sonra sona ermiştir²⁴.

Gazetenin 25 Ocak'taki sayısında 22 Ocak'taki "Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 883üncü Yıldönümü Kutlandı" başlıklı yazıya bir düzeltme gelmiştir. Yazı: "22 Ocak günlü Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 883. yıldönümü kutlandı başlıklı yazının ve mahiyetini anlattığı toplantının bir kahramanlık günü olarak tertiplenip bu günde Malazgirt Meydan Muharebesi'nin yapılış şekli, neticeleri, Türklük ve beşeriyet için önemi üzerinde durulduğu ve haddizatında Malazgirt Meydan Muharebesi'nin yıldönümü olmadığını okuyucularımıza tadvizhan bildirilir."²⁵ şeklindedir.

Osman N. Türelî, "Alparslan Kahramanlık gününün düşündürdükleri" başlıklı yazısında 21 Ocak Perşembe günü yapılan törende coşkulu bir konuşma yapan Yüzbaşı Lütfi Süer'e teşekkür ettikten sonra yazısına şöyle devam etmiştir: "... İşte o yurdu Türklüğe kazandırmaya azmetmiş, o yurdun kapılarını iki yüz bini aşkın ehlihalibe karşı kırk küsur bini ancak bulan küçük bir kuvvetle kahramanlık anahtarıyla açmış olan savaş dâhisi demekte asla tereddüt etmeyeceğimi Büyük Alparslan'ın kahramanlık günü hakikaten çok yerinde ve çok isabetli olmuştur. Bazen düşünmekten kendimi alamıyor, İslam imanının ve Türk kahramanlığını doğurmuş olduğu kuvvetin uğultularını içimde duyuyorum. O kuvvete bazen: Orta Asya'dan koparak Fransa içlerinde Attila'nın ağzında manasını buluyor. O kuvvet bazen: Bizans surlarına bayrak çeken Ulubatlı Hasan'ın tekbir sesleri toplanıyor. O kuvvet bazen çok çetindir: Çünkü o üç ay orduyu yıldırma dan yürütür, Çaldıran'da Şah İsmail'i perişan eder, altın tahtını İstanbul'a getirir. O kuvvet Akdeniz'i bir Türk gölü olarak kilitler. O güçte: Ridaniye'de ölüleri at nalları altında çiğnetme hıncı gizli. O güçte: Avrupa içinde Türk geliyor dedirmenin korkunç sırrı var. ... O kuvvet Çanakkale'de destanlar yaratmada evlatlarını vatan için namus için, din için toprağa vermektir. ... Alparslan kahramanlık günü çok manalı idi, biz o gün yaşayan ölmeğe asla yanaşmayan ruhun hala mevcut olduğuna inandık."²⁶

26 Ağustos 1954'te Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 883. yıldönümü büyük bir törenle kutlanmıştır. Törende 3. Ordu Müfettişi, Muş ve Karaköse valileri ile civar kaza kaymakamları ve halk hazır bulunmuştur. Tören esnasında 3. Ordu Müfettişi Fevzi Mengüç günün önemini belirten bir konuşma yapmıştır.

²⁴Muş Altınova, 22 Ocak 1954.

²⁵Muş Altınova, 25 Ocak 1954.

²⁶ Osman N. Türelî, (1954), "Alparslan Kahramanlık gününün düşündürdükleri", *Muş Altınova*, 25 Ocak.

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde
Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

Karaköse'den bir öğretmenin konuşmasından sonra askeri birliklerin resmigeçidi ile tören sona ermiştir.

Gazete bu kutlama etkinliğini “Malazgirt Meydan Muharebesinin 883. yıldönümü Büyük Bir Merasimle Anıldı” şeklinde manşette vermiştir. Gazete: “Tören esnasında 883 sene evvel dün Malazgirt Ovasını dolduran kin ve gayzın taşkın seli Bizans'ın mağlup ordusunu telin ve büyük kahraman Alparslan'ın ve kahraman şehitlerinin ruhlarını taziz için Malazgirt Ovası Alparslan torunları altında hıncahınc bir vaziyette. Türklüğe yeni bir çığır ve tarihimizin altın sahifeler kazandıran bu mutlu günümüzü layık olduğu büyük şeref ve ihtimamla taziz için hemen hemen yurdun her tarafından vatandaşlar Malazgirt Ovasına akın etmişlerdi. Büyük günün anılması için Alparslan diyarına toplanan kalabalık halk kitleleri 26 Ağustos 1071 gününün çok ufak bir misalini arz etmekte ve merasime iştirak eden vilayetimiz 227. Piyade Alayı ve 3. Ordudan bir kısım asker parlayan süngülerinin haşmetiyle günün modern bir misalini göstermekten kalmıyordu.” yazının devamında bu kutlamaların büyük canlı olarak her yıl anılmasına Erzurum 3. Ordu Müfettişi Fevzi Mengüç'ün vesile olduğunu yazmıştır²⁷.

3. 1955 Malazgirt Zafer Kutlamaları

Muş Altınova gazetesi pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olmak üzere haftada üç defa çıkan bir gazetedir. 1955 26 Ağustos'u cuma gününe denk gelmiştir. 27 Ağustos cumartesi günü gazete çıkmadığında 29 Ağustos pazartesi günlü gazete sayısında da Malazgirt Meydan Muharebesinin 884. yıldönümü ile ilgili bir haber olmadığından kutlamanın nasıl yapıldığı konusunda bir malumata sahip değiliz. Ancak kutlamanın yapıldığı ile ilgili Muş Valisi Vefki Ertür devlet büyüklerine birer telgraf çekmiştir. Başbakan Adnan Menderes ve İçişleri Bakanı Dr. Namık Gedik tarafından Sayın Vali'ye birer tebrik telgrafi gönderilmiştir. Başbakan Adnan Menderes telgrafında: “Malazgirt Meydan Muharebesi Zaferi'nin 884. yıldönümü münasebetiyle vaki davetinize teşekkür eder size ve kahraman Malazgirtlilere, Muşlulara saygılarımı sunarım.”²⁸ İçişleri Bakanı Dr. Namık Gedik telgrafında: “Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 884. yıldönümü kutlama törenine daveti bildiren telgrafına da teşekkür eder muhterem Muşlu ve Malazgirtli vatandaşlarımın bu mutlu günlerini tebrik ederim.”²⁹ şeklindedir.

²⁷Muş Altınova, 27 Ağustos 1954.

²⁸Muş Altınova, 31 Ağustos 1955.

²⁹Muş Altınova, 2 Eylül 1955.

4. 1956 Malazgirt Zafer Kutlamaları

Malazgirt Meydan Muharebesinin 885. yıldönümü münasebetiyle Malazgirt'te bir tören düzenlenmiştir. Törene 3. Ordu Müfettişi Orgeneral Necati Tacan ve diğer kuvvet komutanları, Muş Valisi Mehmet Belek, Muş Belediye Başkanı Sait Mutlu ve diğer yetkililer ile halk katılmıştır. Tören, Muş Valisi Mehmet Belek tarafından açılmış, müteakiben Belediye Başkanı Sait Mutlu ve merkezi Ankara'da olan Muş Kültür Derneği ve Türkiye Sağlık Memurları Cemiyeti Genel Başkanı Haşim Bingöl tarafından günün mana ve önemini belirten konuşmalar yapıldıktan sonra son konuşmayı 3. Ordu Müfettişi Orgeneral Necati Tacan yerine Kolordu kumandanı yapmıştır. Konuşmaların ardından resmigeçit merasimi yapılmıştır.

Gazete kutlamaları “Malazgirt Meydan Muharebesinin 885. yıldönümü Parlak Bir Merasimle Kutlandı” şeklinde manşete taşımıştır. Gazete kutlamaları şu şekilde vermiştir: “885 sene evvel dün Malazgirt ovasını dolduran kin ve gayzın taşkın seli Bizans'ın mağlup ordusunu tel'in ve büyük kahraman Alparslan'ı ve o günün kahraman şehitlerinin ruhlarını taziz için Malazgirt Ovası Alparslan torunlarının ayakları altında hıncahınç bir vaziyette. Türklüğe yeni bir çığır ve tarihimizin altın sahifeler kazandıran bu mutlu günümüzü layık olduğu büyük şeref ve ihtimamla taziz için hemen hemen yurdun her tarafından vatandaşlar Malazgirt Ovasına akin etmişlerdi. Büyük günün anılması için Alparslan diyarına toplanan kalabalık halk kitlesi 26 Ağustos 1071 gününün çok ufak bir misalini arz etmekte ve bu merasime üçüncü orduya mensup birliklerin de iştirakiyle bayram şenlikleri yapmıştır. ... Kahraman askerlerimizin geçişini halk coşkunu tezahüratla karşılamış ve alkışlamıştır. Mübarek ecdadımıza Anadolu'nun mukaddes kapılarını açan ve burada Türkün ebedi hâkimiyetini sağlayan bu büyük şanlı milletimize candan kutlarız.”³⁰

Gazetenin 27 Ağustos'taki sayısında Salih San “Bir istek” başlıklı yazısında “Kayseri'de yayınlanan ve o zaman için yazı işleri müdürlüğünü ifa ettiğim Erciyeş dergisininin 74-75 sayılı nüshasında ‘Bir Yazı ve Bir Hatırlama’ başlığını taşıyan yazımda: Muş adının Alparslan olarak değiştirilmesini birçok tarihi esbabı mucibeler göstererek arzulamış ve bu yazımda: ‘Muş adı takıldığından bu güne kadar şehrin her şeyi değişmiştir. Bu ovalarda at koşuran ve Anadolu'nun mukadderatını Muş yaylalarında verdiği cenkle çizen Alparslan'ın adını dokuz asırdan beri neden bu bölgenin belli başlı bir şehrine takmak suretiyle yad ettirmedik; bence her geçen sene bu işi yapmadığımızdan ötürü ünlü başbuğumuza karşı kadirbilmezlik, Muş'a karşı haksızlık olmuştur. Muş Alparslan adına layık Alparslan'da bir şehir adını almaya fazlasıyla hak

³⁰Muş Altınova, 27 Ağustos 1956

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde
Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

kazanmıştır. Bu adı almaya en yakın hak iddia edecek olan da sinesinde Alparslan'a zafer kazandıran Muş'tur. Milli hislerimizin kâr kabul etmeyecek şekilde hareketine sebep olacak bu teklifimizin Muş umumi meclisinde nazarı itibara alınarak gerekli formaliteye başlanmasını ALPARLAN'lı demek şerefine ulaşmamızı gönülden arzuluyoruz' demiştik. Gerçi bu yazımızdan sonra Demokratik iktidarın pek yerinde isabetiyle Altınova'mızda kurulan devlet çiftliğine Alparslan Devlet çiftliği adı verildi. Fakat bu bizce kâfi değil. Alparslan, Muş üzerinde kurulacak her eserde adıyla anılmalı Kayzer adını Kayseri şeklinde ayakta tutmasına mukabil Muş'ta Alparslan adını bulunduğu mahalde haritalara nakşedebilmelidir."³¹ diyerek Muş halkının Alparslan ismini şehre verilmesi ile ilgili teklifi gazete yinelemiştir.

1956 yılı 2 Ekim'inde Muş'u ziyaret eden Cumhurbaşkanı Celal Bayar Muş'ta ziyaretlerden bulunduktan sonra 3 Ekim'de Bitlis'e geçmiştir.³² Bitlis, Tatvan, Ahlat, Adilcevaz, Erciş'ten sonra 5 Ekim'de de Alparslan Anıtı'nın yerini tespit etmek için Malazgirt'e uğramıştır. Malazgirt'te halka bir saati aşkın konuşmasında Cumhurbaşkanı ilçenin tarihi ehemmiyetini tebarüz ve kahraman kumandan Alparslan'ı iftiharla yad etmiş ve bu tarihi beldeye Türklük ve İslamiyet için büyük hizmeti dokunan Alparslan abidesinin dikilmesi hususunda lazım gelen bütün yardımlarını esirgemeyeceğini beyanla abidenin yerine bizzat kendileri tespit etmişlerdir³³. Böylece gazetenin 1953 yılı 19 Şubat'ından itibaren gündemine aldığı abidenin yapılması noktasında önemli bir adım atılmıştır.

5. 1958 Malazgirt Zafer Kutlamaları

1957 yılı 26 Ağustos'u Pazartesi gününe denk gelmektedir. Gazete, 27 Ağustos'ta çıkmadığı gibi 28 Ağustos Çarşamba günkü sayısında Malazgirt zaferi kutlamaları ile ilgili bir yazıya rastlanmamıştır.

26 Ağustos 1958'deki zafer kutlamaları öncesinde 23 Ağustos akşamı İmar Bakanı Medeni Berk, Muş Milletvekili Şefik Çağlayan ile birlikte Muş'a gelmiş şehirde gerekli incelemelerde bulunduktan sonra 24 Ağustos'ta Malazgirt'in durumunu tetkik etmek için beraberinde Milletvekili Şefik Çağlayan, Vali Mehmet Belek, Demokrat Parti İl Başkanı Zeki Özkan ve seçkin bir halk kitlesi ile birlikte Malazgirt'e gitmiştir³⁴. Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 887. yıldönümü kutlamalarına İmar Bakanı Medeni Berk katılamamış ise de törene Vali Mehmet Belek, Milletvekili Şefik Çağlayan, Diyarbakır 7. Kolordu

³¹ Salih San, (1956), "Bir İstek" *Muş Altınova*, 27 Ağustos.

³² *Muş Altınova*, 5 Ekim 1956.

³³ *Muş Altınova*, 8 Ekim 1956.

³⁴ *Muş Altınova*, 25 Ağustos 1958.

Komutanı, kaza kaymakamları ve diğer birçok sivil ve asker erkân ile kalabalık halk kitlesi katılmıştır. Gazete, Malazgirt'te yapılan kutlamayı 27 Ağustos'ta "Malazgirt Meydan Muharebesinin 887. Yıldönümü Dün Büyük Merasimle Tes'it Edildi" başlığı ile manşete taşımıştır. Haber şu şekildedir: "Bir avuç asker ile koca Bizans imparatoru Romen Diyoje'nin 200 bin kişilik ordusunu Malazgirt Ovası'nda tarumar edip ve bu suretle şanlı Türk tarihine altın sahifeler ilave eden Büyük Türk Kumandanı Alparslan'ın bu büyük zaferinin 887. yıldönümü Malazgirt kazasında büyük merasimlerle yâd edilmiştir."³⁵

6. 1959 Malazgirt Zafer Kutlamaları

26 Ağustos'ta gazetede "26 Ağustos 1071 Malazgirt Zaferinin Tarihi Önemi" başlıklı yazıda tarihin kaderini değiştiren Malazgirt Meydan Muharebesi'nden bahsedilmiştir. Yazının devamı şu şekildedir: "... 888 yıla rağmen bu şanlı beldeye gereken ehemmiyetin verilmeyişinin acısını yürekten duyan Sayın Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Sayın Adnan Menderes ve Devlet büyüklerimizin Malazgirt'i, Malazgirt Zaferi ve Alparslan'ın şanına layık bir şekilde yeni baştan imar etmek ve iktidarımızın ana prensibi olan vatan sathındaki top yekûn kalkınmanın en ehemmiyetli konularından birini teşkil eden Malazgirt abidesini de yani Malazgirt şehrinin temellerine feyizli elleriyle ilk harcı koymak için teşrif buyurmaları bu mutlu günün ehemmiyetini bir kat daha artırmakta aziz büyüklerimize olan derin saygı ve itimadı bir kat daha kuvvetlendirmektedir."³⁶

Gazetenin "Kutlama Programı" başlıklı yazısında Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 888. yıldönümü münasebetiyle bir kutlama töreninin yapılacağı ve bu törenle birlikte Malazgirt'e kurulacak yeni şehir ve abide inşaatlarının temel atma merasiminin gerçekleştirileceği belirtilmiş ve törene Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Başvekil Adnan Menderes, İmar ve İskân Bakanı, civar vilayet vali ve belediye reisleri ile milletvekillerinin hazır bulunacağını yazmıştır³⁷. Bu program esas alındığında ilk defa Cumhurbaşkanı ve Başbakan düzeyinde üst düzey devlet yöneticilerinin katılacağı zafer kutlamaları olacağı rahatlıkla anlaşılır.

26 Ağustos Çarşamba günü Malazgirt'te gerçekleştirilen Malazgirt Meydan Muharebesinin 888. yıldönümü kutlamalarına Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Bayındırlık Bakanı Tevfik İleri, Milli Savunma Bakanı Ethem Menderes, Adalet Bakanı Celal Yardımcı, İmar ve İskân Bakanı Medeni Berk, milletvekilleri ve pek çok zevat katılmıştır³⁸. Tören Cumhurbaşkanı ve

³⁵ *Muş Altınova*, 27 Ağustos 1958.

³⁶ *Muş Altınova*, 26 Ağustos 1959.

³⁷ *Muş Altınova*, 26 Ağustos 1959.

³⁸ Gazetenin 26 Ağustos sayısında Başbakan Adnan Menderes'in de katılacağını bildirmesine rağmen Başbakan törene katılmamıştır. Bkz. *Muş Altınova*, 26 Ağustos 1959.

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde
Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

beraberindeki heyetin 15.30'da gelmesi üzerine gecikmeli başlamıştır. İstiklal Marşı'nın okunması akabinde tören başlamış ve başta merasim kıtası ve temsili milis kuvvetlerinin resmigeçidini, 16.45'te bir subayın Malazgirt Meydan Muharebesi'nin cereyan tarzını izah eden konuşması takip etmiştir. Muş Milletvekili Şemsi Ağaoğlu'nun Malazgirtliler adına yaptığı konuşmadan sonra sırasıyla Atatürk, Ankara ve İstanbul Üniversiteleri temsilcileri günün tarihi önemini belirten veciz birer konuşma yapmışlardır. Bu arada askerî bando kıtasının yaptığı gösteriler halkın tezahüratına vesile olmuştur. Törenden sonra Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve diğer törene katılan zevat Alparslan abidesinin temel atma töreninde bulunmak üzere inşaatın yapılacağı yere gitmişlerdir. Bayındırlık Bakanı Tevfik İleri'nin kısa bir konuşmasından sonra Cumhurbaşkanı Celal Bayar temellere ilk harcı atmıştır³⁹. Böylece Muş halkının yıllardır beklediği abide isteği gerçekleşme aşamasına girmişse de Demokrat Hükümeti zamanında bu abidenin yapımı gerçekleştirilememiştir.

Gazete'nin 28 Ağustos'taki sayısında Cihat Gürsoy, "Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 888. Yıldönümü Parlak Bir Merasimle Kutlandı" başlıklı bir yazı kaleme almıştır. Cihat Gürsoy yazısında: "... kutlama merasimi için bir hafta evvelinden başlamış olan hummalı bir faaliyetle tarihi Malazgirt büyük imkânsızlıklara rağmen günün önemine layık bir şekilde hazırlanmış, gerek Malazgirtliler ve gerekse civar vilayet ve kazalardan gelen halk bu tarihi günün heyecanı, Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve değerli misafirleri bir an evvel karşılamının sabırsızlığı içinde beklemekte, sabahın erken saatlerinden beri Malazgirt sokaklarını tıklım, tıklım doldurmuş bulunan halk saat 12'ye doğru merasim alanında yerlerini almak için akın etmekte, saat 2'de alanda mahşeri bir kalabalık var. Merasim kıtası temsili milis kuvvetleri son provalarını askerî bandonun refakatinde bir defa daha yapıyorlar. Şeref tribününün yakınında yer kapmaya çalışan halkla inzibat kuvvetleri arasındaki mücadele neticesiz, organizasyonun yegâne zayıf tarafı inzibati tedbirlerin zayıf oluşu saat 14.30'da beklenen misafirler bir saat gecikme ile saat 15.30'da halkın coşkun tezahüratları arasında Malazgirt'e muvasalat ederek şeref tribününde yerlerini alırlarken inzibat kuvvetleri halkın şeref tribünü civarına akınını önlemekte güçlük çekiyor."⁴⁰ demekte ve merasimle ilgili bilgi vermektedir.

1959 yılı Malazgirt kutlamaları adına ilklerin yaşandığı bir yıl olmuş ve bir ilk olarak Malazgirt hatıra pulları satışa çıkarılmıştır. Gazete bu haberi 31 Ağustos'ta sayfasına taşımıştır. "Malazgirt Hatıra Pulları Satışa Çıkarıldı"

³⁹ *Muş Altınova*, 28 Ağustos 1959.

⁴⁰ Cihat Gürsoy, (1959), "Malazgirt Meydan Muharebesinin 888'inci Yıldönümü Parlak Bir Merasimle Kutlandı", *Muş Altınova*, 28 Ağustos.

başlıklı yazı şu şekildedir: “Malazgirt Meydan Muharebesinin 888’inci yıldönümü münasebetiyle PTT Umum Müdürlüğüne çıkarılması kararlaştırılan Malazgirt Hatıra pulları satışa çıkarılmıştır. 2,5 lira kıymetinde olan bu pullar bütün pul gişelerinde ve PTT müdürlüklerinde satılacaktır.”⁴¹

Demokrat Parti Hükümeti’nin 27 Mayıs 1960’da askerî darbe ile iktidardan indirilmesi sonucu Malazgirt’in yeniden imarı ve abide projesi gerçekleşmemiştir.

7. 1960 Malazgirt Zafer Kutlamaları

1960 yılı Mayıs ayının 27’sinde ordu yönetime el koydu. Oluşturduğu askerî yönetimle ülkeyi yaklaşık bir buçuk yıl yönetmiştir. Askerî yönetimin hüküm sürdüğü 1960 yılında Malazgirt Zaferinin 889. yıldönümü kutlamaları yapılmıştır. Bu kutlamalarla ilgili gazetede takip ettiğimiz etkinlikler ise şu şekildedir.

Gazete, 26 Ağustos’taki sayısında “Malazgirt Meydan Muharebesinin 889. Yıldönümü Bugün Kutlanıyor” haberini manşette vermiştir. Haber şu şekilde verilmiştir: “Büyük Türk askerî eşsiz kahraman Alparslan’ın günün kahhar hükümdarı Romen Diyojen’i ve onun Bizans Devletini eşsiz mağlubiyete uğratıp şanlı tarihimize altın sayfeler ilave ettiğinin 889uncu yıldönümü münasebetiyle bu gün şirin Malazgirt’te muazzam bir tören ifa ediliyor. Bu vesile ile bütün civar vilayetlerden ve şehrimizden kalabalık halk toplulukları Malazgirt’e gitmiş bu tarihi günü huzuren yaşama saadetine erişmiş bulunmaktadır. Ecdadları Alparslan’ın büyük mirası bu mutlu günün gurur ve huzuru her Türk’e helal olsun.”⁴²

Gazete, 27 Ağustos’taki sayısında kutlama haberini “Malazgirt Meydan Muharebesi’nin 889 uncu Yıldönümü Büyük Tezahüratla Kutlandı” şeklinde manşetten vermiştir. Malazgirt Meydan Muharebesi’nin 889. yıldönümü kutlamalarına, 3. Ordu Komutanı Orgeneral Celal Alkoç, Muş Valisi Ahmet Gümüşlü ile Bitlis ve Ağrı valileri, civar vilayet ve kazalardan gelen binlerce vatandaş iştirak etmiştir. Vali Ahmet Gümüşlü ve merasim komutanı askeri birlikleri teftiş ve Malazgirtlilerin bayramını tebrik etmiştir. Daha sonra 3. Ordu Komutanı Orgeneral Celal Alkoç kısa bir konuşma yapmıştır. Konuşmasının başında kendisini takdim etmiş daha sonra Devlet ve Hükümet Reisi Cemal Gürsel ile Milli Birlik azalarının hava muhalefeti yüzünden uçaklarının kalkmadığını bu sebeple törene katılmadıklarını söylemiştir. Törene katılamayan devlet büyüklerinin kendisini aradıklarını ve kutlama programına

⁴¹Muş Altınova, 31 Ağustos 1959.

⁴²Muş Altınova, 26 Ağustos 1960.

katılamamanın üzüntüsünü bildirdiklerini belirttikten sonra Malazgirtlilere sevgi ve muhabbetlerini iletmesini kendisinden istediklerini söylemiştir. Orgeneral Celal Alkoç'un konuşması dinleyiciler tarafından coşkun tezahüratla alkışlanmıştır. Orgeneral Celal Alkoç'un konuşmasından sonra günün anlam ve önemi hakkında Vali Gümüslü ve Binbaşı Enver Ergun tarafından konuşmalar yapılmış ve askeri birliklerin resmigeçidinden sonra tören sona ermiştir⁴³. Dikkat edilirse 1960 yılında yapılan törenle Demokrat Parti döneminde yapılan törenler arasında herhangi bir fark yoktur.

8. 1961 Malazgirt Zafer Kutlamaları

Gazete'nin 26 Ağustos 1961 tarihli sayısında "Malazgirt Zaferi'nin 890. Yıldönümü Bugün Kutlanıyor Civar Vilayetlerin Askerî ve Mülkü Erkânının Katılacakları Tören Çok Muhteşem Olacaktır" manşeti atılmıştır. Haber gazetede şu şekilde verilmiştir: "Şanlı tarihimizin madalyonu haline gelen Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 890. yıldönümü münasebetiyle bugün Malazgirt'te civar vilayet valileri, garnizon kumandanları, askerî ve sivil erkân ve çok kalabalık halk kitlesinin katılacakları çok muhteşem bir merasim akdedilecektir. Büyük Türk Kumandanı Alparslan'ın hasım tarafa karşı kıyaslanmayacak derecede az bir miktar cengaverle silah ve yiyecek darlığına rağmen Bizans'ın yüzbinlerce mücehhez askerini hüsrana uğratıp tarumar edişinin rastladığı 890 sene evvel bugün aslında menkıbelerle dolu tarihimize yeniden yaldızlı bir sahife ilave ettirmiş ve bu tarihi gün keza iftihar ve gururla yad edilecek günlerimiz arasına karışmış bulunmaktadır. İşte onun içindir ki her sene Ağustosun 26'ncı günü bu büyük zaferin beşiği olan şirin Malazgirt kazasında on binlerce vatandaşın katıldıkları muazzam törenler yapılmakta ve büyük asker Alparslan iftiharla yad edilmektedir. Bu şeref günü Türklüğe mutlu olsun."⁴⁴

26 Ağustos 1961'de Malazgirt'te, Malazgirt Meydan Muharebesi'nin 890. yılı kutlanmıştır. Kutlamalara Muş Valisi Ahmet Gümüslü, Kars, Bitlis, Ağrı ve Van valileri, daire amirleri, basın mensupları ve 8. Kolordu Kumandanı Fikret Esen, Tümen Kumandanı Kemal Taran askerî birlikleri ile çok kalabalık halk topluluklarının iştirak etmiştir. Tören saat 10.00'da İstiklal Marşı ile başlamış ve Malazgirt şehitlerini anmak için 2 dakika saygı duruşunda bulunulmuştur. Daha sonra Tümen Kumandanı Kurmay Albay Kemal Taran merasimi açış konuşması yapmış ve sözlerini şöyle bitirmiştir. "... İcap ederse; dün olduğu gibi bugün ve yarında Alparslan evlatları vazifelerini yapacaklardır." Tümen kumandanından sonra söz alan Yüzbaşı Ömer Lütfi Kaynak, Alparslan'ın hayatını, Anadolu'ya

⁴³Muş Altınova, 27 Ağustos 1960.

⁴⁴Muş Altınova, 26 Ağustos 1961.

geçişini ve mağruru Diyojen’i dize getirişini, Türklerin esir ettiği kimselere karşı gösterdikleri hüsünüyeti, Malazgirt Meydan Muharebesi’nin tarihimizdeki önemini belirtmiş, Alparslan evlatlarının bu vatan üzerinde müreffeh yaşamaları temennisinde bulunarak konuşmasına son vermiştir. Müteakiben Malazgirtli iki genç heyecanlı birer konuşma yapmışlar ve bir öğretmen de konu ile ilgili bir şiir okumuştur. Konuşmalardan sonra hazır bulunan askeri birlik ve 3ncü orduya mensup uçaklar resmigeçit merasiminde civar vilayet ve kazalardan, köylerden gelen binlerce halk tarafından heyecanla alkışlanmışlardır. Merasim saat 11.45’te son bulmuştur.

Gazete bu haberi 28 Ağustos’taki sayısında “Malazgirt Meydan Muharebesi 26 Ağustos Cumartesi Günü Törenle Kutlandı” şeklinde vermiştir⁴⁵.

SONUÇ

1071 Malazgirt Zaferi, Osmanlı Devleti, Cumhuriyet’in kuruluş yılları ve sonrasında öyle çok bilinen, öne çıkarılan kutlanan tarihi olgu değildi. Bu ihmali Türk milletinin büyük hadiseleri tabii görmeye alışmış bir millet olmasından arayabileceğimiz gibi Osmanlı Devleti’nin ve Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki tek parti iktidarının tarih anlayışından da kaynaklı olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Cumhuriyet’in ilk yıllarında 26 Ağustos deyince akla yalnızca ve yalnızca Başkumandanlık Meydan Muharebesi (26 Ağustos 1922), yani Atatürk ve Cumhuriyet’le özdeşleşmiş Büyük Taarruz gelmekteydi. Bu zaferin kutlamaları yerel ve ulusal düzeyde yapılmakta ve dönemin gazetelerinde manşete çıkan haberlerle verilmekteydi. Tek parti döneminde Malazgirt Zaferi’nin Muş ve Malazgirt yerinde kutlanması ile ilgili ilk bilgiye 1943 yılında rastlamaktayız. 1948 yılında da Malazgirt’te böyle bir kutlama yapılmış olmasına rağmen ayrıntıları konusunda bilgi sahibi değiliz. Demokrat Parti iktidarının (1950-1960) ilk üç yılında kutlamaların yapılıp yapılmadığı konusunda bir malumata sahip olmamıza rağmen bu kutlamaların 1943’ten beri yapıldığını düşündüğümüzde Demokrat Parti iktidarının ilk üç yılında da bu kutlamaların yapıldığını kabul ediyoruz. 1953 yılından itibaren kutlamalarını takip ettiğimiz Malazgirt Zaferi’nin 1955 ve 1957’de nasıl kutlandığı konusunda gazetede haber olmadığı için bir malumata sahip değiliz. Ancak daha önce yapılan kutlamaları göz önünde bulundurduğumuz zaman bu kutlamaların da diğer yıllarda yapılan kutlamalar gibi olduğu yönünde güçlü kanata sahibiz. İncelediğimiz dönem içerisinde 1959 yılını istisna olarak kabul edersek hem Demokrat Parti hükümeti, hem de askeri yönetim dönemlerinde Muş’ta yapılan zafer kutlamaları birbirinin aynısı

⁴⁵Muş *Altınova*, 28 Ağustos 1961.

Muş Altınova Gazetesi Ekseninde Demokrat Parti ve 1960 Askerî Darbe Dönemlerinde
Muş'ta Malazgirt Zaferi Kutlamaları

niteliğindedir. 1959 yılı kutlaması ise en üst düzey katılımlı zafer kutlaması olmuş Cumhurbaşkanı Celal Bayar, pek çok bakan ve milletvekili, gazeteci, üniversite hocaları, çevre il valî ve belediye başkanları katılmıştır. Yine bu törende abidenin de temel atma merasimi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Cumhurbaşkanı düzeyinde bir katılım olduğu için Malazgirt Meydan Muharebesinin 888. yılı kutlamaları ulusal basında da yer bulmuştur.

Muş Altınova gazetesi, Malazgirt Meydan Muharebesi'nin yıldönümü ile ilgili yayınlarıyla ve bu konuda halkla yaptığı paylaşımlarıyla, millî bilincin tazelenmesi noktasında önemli bir görev üstlenmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

1) Arşivler

BCA,4901009808004-1.

BCA,4901009808004-3.

BCA,4901009808004-4.

2) Süreli Yayınlar

Muş Altınova, 19 Şubat 1953.; 16 Mart 1953.; 28 Ağustos 1953.; 31 Ağustos 1953.; 28 Eylül 1953.; 22 Ocak 1954.; 25 Ocak 1954.; 27 Ağustos 1954.; 31 Ağustos 1955.; 2 Eylül 1955.; 27 Ağustos 1956.; 5 Ekim 1956.; 8 Ekim 1956.; 25 Ağustos 1958.; 27 Ağustos 1958.; 26 Ağustos 1959.; 26 Ağustos 1959.; 28 Ağustos 1959.; 31 Ağustos 1959.; 26 Ağustos 1960.; 27 Ağustos 1960.; 26 Ağustos 1961.; 28 Ağustos 1961.

Resmî Gazete, 27 Mayıs 1935, Sayı: 3017.

Resmî Gazete, 20 Haziran 1938, Sayı: 3950.

3) Araştırma ve Kaynak Eserler

Ahmed C. & Mehmed A. (1333). *Anadolu Yavrusunun Tarih Kitabı*. Dördüncü kitap. Matbaa-i Amire.

Gök, S. (2005). *1923-1930 Dönemi Orta öğretim Tarih Dersi Ders Kitapları ve Tarihçilik Anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürsoy, C. (1959). Malazgirt Meydan Muharebesinin 888'inci Yıldönümü Parlak Bir Merasimle Kutlandı. *Muş Altınova*, 28 Ağustos.

- Necib, A. (2011). Milli Bayramımız. *Anadolu Mecmuası*. Yayına hazırlayan TTK yayınları.
- Oral, M. (2002). *İmparatorluk'tan Ulusal Devlete Türkiye'de Tarih Anlayışı (1908-1937)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Sabuncuoğlu, V. (1953). 1071 Şehitleri için Malazgirt'e Kurulacak Abidenin Temeli Törenle Atıldı. *Muş Altınova*, 28 Ağustos.
- Sabuncuoğlu, V. (1953). Türkiye Büyük Millet Meclisi Sayın Azalarından Muş'luların Dileği. *Muş Altınova*, 21 Aralık.
- San, S. (1956). Bir İstek. *Muş Altınova*, 27 Ağustos.
- Süleyman E. & Ali T. (1929). *İlk Mektep Çocuklarına Tarih Dersleri*. (4. Sınıf). Amedi Matbaası.
- Türel, O. N. (1954). Alparslan Kahramanlık gününün düşündürdükleri. *Muş Altınova*, 25 Ocak.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41825>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18.02.2020
Kabul Tarihi: 23.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 18.02.2020
Accepted: 23.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akın, F. (2020). Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 45, 735-757.

OSMANLI SİYASET DÜŞÜNCESİ ÇERÇEVESİNDE ANONİM BİR NASİHATNAMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma AKIN¹

Öz

Osmanlı Devleti siyaset düşüncesi, devlet idaresi ile ilgili XVI. yüzyıldan itibaren kaleme alınan eserler üzerinden değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle devlet ve siyaset üzerine yazılan eserlerin detaylı kritiklerinin yapılması, Osmanlı siyasi düşüncesinin niteliklerinin tartışılması ve dönemsel değişimlerin ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda makalede İstanbul Üniversitesi kütüphanesinde T6108 koduyla bulunan bir yazma eserin içerisinde yer alan ve daha önce değerlendirilmesi yapılmamış olan anonim bir nasihatname Osmanlı siyaset düşüncesi çerçevesinde ele alınmaktadır. Böylece Osmanlı devlet düşüncesi çalışmalarına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Tarihi ve müellifi belli olmayan bu eserin, Osmanlı siyaset düşüncesine katkı sağlaması amacıyla yöntemsel olarak, eserde savunulan görüşler ve ileri sürülen fikirler mevcut Osmanlı siyaset düşüncesi literatürü çerçevesinde ele alınmıştır. Bununla birlikte temel problem nasihatnamenin değerlendirilmesinin, tarihinin ve müellifinin bilinmesiyle alakalı olmasıdır. Nasihatnamenin hem içeriğinden hem de yazma eserin başında yer alan bazı ipuçlarından hareketle müellif ve tarihlendirme ile ilgili bazı tespitlerde bulunulmaya çalışılmıştır. Eserin II. Mahmud döneminde üç ay sadrazamlık yapmış olan Abdullah Paşa'ya ait olma ihtimali ise nasihatnamenin önemini artırmaktadır. Öyle ki Lütfi Paşa'nın Asafname'sinden sonra bir sadrazam tarafından yazılan ikinci bir siyasetname olma özelliği ve önemine sahip olmaktadır.

Anahtar kelimeler: Nasihatname, Siyaset düşüncesi, Devlet, Yazma eser, Abdullah Paşa.

¹ Arş. Gör. Hitit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, fatmaakin@hitit.edu.tr,
Orcid: 0000 0001 6649 2026.

An Evaluation of an Anonymous Book of Advices within the Framework of Ottoman Political Thought

Abstract

The political thought in the Ottoman Empire can be interpreted over the works on state administration composed as of the sixteenth century to onwards. For this reason, a detailed critique of the books written on state and political affairs is important for the discussion of the attributes of Ottoman political thought and discovering the periodical changes. In this study, a Book of Advices, which was included in a manuscript coded T6108 available in Istanbul University Library, and which has not yet been interpreted were evaluated within the framework of Ottoman political thought. So, it is aimed that the text of this Book of Advices will contribute into the studies on Ottoman political thought. In this sense this work which is undated and anonymous, for contribute to Ottoman political thought procedurally, the ideas suggested and advocated in the Book of Advices were evaluated within the framework of Ottoman political thought. However, main problem in the evaluating of the Book of Advices related to its date' and author's unknown. For this reason, it has been made some predictions about the author and date from both the contents of the Book of Advices and the clues which contained in the beginning of the manuscript. The possibility of that the book's belonging to Abdullah Paşa, who served as grand vizier for three months at the time Mahmud II, increases the importance of Book of Advice. In this case, it has the feature and importance of being a second political treatise written by a grand vizier after Lütü Pasha's Asafname.

Keywords: Book of Advices, Political thought, State, Manuscript, Abdullah Pasha.

GİRİŞ

Tarihin neredeyse her döneminde fikir adamları tarafından devletlerin nasıl bir siyaset izlemesi gerektiğini belirten, halkın sıkıntılarını dile getiren ve bu anlamda hükümdarı ve devlet idarecilerini uyaran siyasetnameler yazılmıştır (Levend, 1963, s. 167; Uğur, 1992, s. 7-12). Osmanlı Devlet'inde bu anlamda ilk eserler Arapça ve Farsçadan tercümeleler şeklinde kendisini göstermiş, İbn-i Kabus'un Kabusname adlı eseri Farsça'dan II. Murad'ın emriyle Mercimek Ahmed tarafından tercüme edilirken, Gazali'nin Tıbrü'l-mesbuk fi nasihati'l-müluk adlı eseri Rüstem Paşa aracılığıyla çevrilmiş ve Kanuni Sultan Süleyman'a takdim edilmiştir. Bunların yanında Kanuni'nin veziri Lütü Paşa tarafından kaleme alınan Asafname ile ilk telif eserler yazılmaya başlamıştır. Sonraki yıllarda ise devletin idari ve sosyo-ekonomik yapısında görülen değişimlere paralel olarak eserlerin sayısı giderek artmıştır (Öz, 2013, s. 19).

Osmanlı Devlet'inde XVI. yüzyıldan itibaren yaygınlaşan siyaset eserlerinde devlet ve toplum teşkilatında görülen değişim ve dönüşüm "olumsuz" olarak nitelendirilmiş, Kanuni Sultan Süleyman veya Yavuz Sultan Selim

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

dönemleri “altın çağ” olarak nitelendirilerek buna geri dönüş çağrısı yapılmıştır. Bu tespitlerden sonra bozulmanın sebepleri, idarenin en tepesinde yaşanan nizamsızlık, kanun-ı kadimin terk edilmesi, rüşvetin yaygınlaşması ve mansıbın ehline verilmemesi, hazinenin dengesinin korunamaması olarak sıralanmıştır. Ardından altın çağa dönüş için bazı nasihatlerde bulunulmuştur ki, padişahın devlet işleriyle doğrudan ilgilenmesi, kanun-ı kadime uygun hareket edilmesi, mansıpların ehline verilmesi, halka zulüm edilmemesi ve adaletle ülkenin yönetilmesi bunlar arasındadır (Öz, 2013, s. 99).

Bu minvalde kaleme alınan Osmanlı siyaset eserlerinin devlet düşüncesi anlamında önemli birer kaynak olduğu bilinmektedir (Kafadar, 2001, s. 25-27). Siyasetnamelerle ilgili yapılan çalışmalar ise matbu eserler üzerinden yapılmakta yazma eserlere çok daha az yer verilmektedir. Ayrıca Osmanlı siyaset düşüncesinin tarihi XIV. ile XV. yüzyıllara temellendirilmiş ve çoğunlukla XVIII. yüzyıla kadar olan eserler üzerinde çalışmalar yapılmıştır. İncelemelerde ise siyasetname türü eserlere daha çok Osmanlı siyasi tarihinin kaynakları olarak yaklaşıldığından soyut bilgiler veren eserler arka planda kalmıştır. (Yılmaz, 2003, s. 284). Bu anlamda ele alınan eserin matbu eserlerden ziyade bir yazma eser olması sebebiyle bahsedilen boşluğu önemli oranda dolduracağı düşünülmektedir. Diğer yandan makalenin konusunu teşkil eden siyasetnamenin tarih olarak II. Mahmud dönemiyle ilişkilendirilmesi XIX. yüzyıla ait bir siyasetnamenin çözümlenmesi bakımından Osmanlı siyaset düşüncesinin kırılma noktasının hemen öncesine denk gelmesi eserin önemini artırmaktadır. Tüm bunların ötesinde siyasi tarih ile ilgili bilgileri ihtiva etmenin tam aksine tamamen soyut bilgiler taşıması da eserin bir diğer artısıdır. Eser kendi türü içerisinde değerlendirildiğinde geleneksel siyasetname literatürüyle benzer şekilde müellifin kanun-ı kadime dönüşü vurguladı görülmektedir. Bununla birlikte müellifin Avrupa’dan askeri teknolojinin alınması yönünde tavsiyelerde bulunması da dikkat çekicidir. Bu anlamıyla Osmanlı siyaset düşüncesinin araştırılması ve yorumlanmasında birinci el kaynaklardan olan siyasetname yazınında geçiş döneminde yer almakta olduğundan dönemin siyaset düşüncesini yansıtması dolayısıyla önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Müellifinin ve tarihinin belli olmadığı eserin zulm ve adalet ile Padişah’ın kudretini konu alan kısa bir parçası Rhoads Murphey tarafından 1540 tarihli Yasakname ve 1595’te çıkarılan Adaletname ile karşılaştırılmıştır. Siyasetnamenin tarihini Murphey, eserin baş kısımlarında Abdullah Paşa’nın sadarete atanmasıyla ilgili yer alan hatt-ı hümayundan hareketle 1822 olarak ele almıştır. Murphey burada XVI. yüzyıldan XIX. yüzyıla bir köprü kurarak Osmanlı devlet yapısı ve iyi idarenin temel yapı taşlarının benzer minvalde

yüzyıllarca devam ettiğini ileri sürmüştür (Murphey, 2013, s. 35-46). Bunun dışında eser özel olarak bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Dolayısıyla hem eserin muhteva ve dönem olarak önemli olması hem de daha önce bir değerlendirilmeye tabi tutulmaması nedeniyle hem tarihlendirme hem de müellif olarak kritik edilmesi, içeriğinin değerlendirilmesi siyasetnamenin hakkının teslim edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla ele alınan makalede eserin içeriği, Osmanlı siyaset düşüncesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte siyasetnamenin müellifinin kaydedilmemiş olması ama eserin başında II. Mahmud döneminde üç aylık sadrazamlık görevinde bulunan Abdullah Paşa'nın İstanbul'a davetini içeren bir yazının bulunması, ayrıca müellifin devlet işleyişine olan hâkimiyeti, geçmiş dönemlerdeki siyasetnameler hakkındaki bilgisi ve eserin fiziksel özellikleri onun sıradan bir kimse tarafından yazılmadığına işaret etmektedir. Tüm bunlar ise eserin Abdullah Paşa'ya ait olabileceğini akla getirmektedir. Şu durumda eserin önemi daha da artmaktadır ki Lütfi Paşa'dan sonra bir vezir tarafından kaleme alınan ikinci bir siyasetname olma özelliğine sahip olacaktır. Tüm bunlar çerçevesinde yöntem olarak eserin içeriğinden bazı ipuçları yakalanmaya çalışılırken ayrı zamanda Abdullah Paşa'nın hayatı ve muhallefâtı incelenmiştir. Böylece Osmanlı siyasi düşüncesi çalışmalarına katkı sunması amaçlanmıştır.

Nasihatname

Nasihat içerikli eserler, daha çok adab-ı muâşeret kitapları olarak tertip edilmekle birlikte XVII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devlet'inde kaleme alınan nasihatnameler devlet ve yönetim sorunlarının yer aldığı siyaset eserleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kanuni Sultan Süleyman'ın veziri Lütfi Paşa'nın vezirlikten alınmasından sonra kaleme aldığı Asafnamesi bu anlamda başlangıcı teşkil etmektedir. Özellikle idari yapı içerisinde bulunanlara nasihatler etmek ve önerilerde bulunmak maksadıyla yazılmıştır (Kütükoğlu, 1991). Kuşkusuz bu anlamda en çığır açıcı eser ise XVII. yüzyılda kaleme alınan Koçi Bey Risalesidir. Kötü gidişata engel olmak için idarecileri uyarmak amacıyla yazdığı telhislerden oluşan risalesinde devletteki bozulmayı sosyal, iktisadi ve idari açıdan ele almış, yöneticilere somut önerilerde bulunmuştur (Koçi Bey Risalesi, 2008). XVIII. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise devletin içerisinde bulunduğu durum farklı bir yöne doğru evrilmişti. II. Viyana kuşatması, akabinde meydana gelen değişimler, savaşların kaybedilmeye başlanması ve toprak kayıpları Osmanlı aydınlarını Padişah'a nasihatlere yöneltti. Bu ise siyasetname düşüncesinde yeni bir kapının aralanması demektir. Şöyle ki artık gelenekçi yaklaşımda olduğu gibi kanun-ı kadime dönüşün yanında Batının örnek alınması

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

gerektiği düşüncesi siyasetnamelerde yerini almıştı. Bu anlamda vezirlere ve devlet idarecilerine yol göstermek amacıyla yazılan Defterdar Sarı Mehmet Paşa tarafından yazılan Nesayih'ül-Vüzera Ve'l-Ümera adlı eseri batının bazı konulardaki üstünlüğüne dikkat çekmektedir (Defterdar Sarı Mehmet Paşa, 1969). İlerleyen dönemlerde İbrahim Müteferrika tarafından kaleme alınan Usûlü'l-Hikem Fî Nizami'l-Ümem'i batıdan özellikle askeri teknolojinin alınması konusunda önerilerde bulunmuştur (Ünsal, 2018).

XIX. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise artık siyasetname türü eserler kısa manzumeler şeklinde kaleme alınmaya başlamıştır (Pala, 2006, s. 409). Ele alınan eser de önceki yüzyıllara kıyasen kısaca yazılmıştır. Türüne bakıldığında, son kısmında yazılmış olan “padişah-ı âlem olanlara lazım olan her ne ise zihn-i acizanemizin ayırdığı kadar yazılmıştır ve riyasızca tahrir edilmiştir, mütalaa olunursa çok faide hâsıl olur” ifadesinden padişahlara hitaben yazılmış bir nasihatname olduğu anlaşılmaktadır. Ancak müellif, eserinde çoğunlukla padişaha nasihatler etmekle birlikte ıslahat tekliflerinden de geri durmamıştır. Nitekim Osmanlı ordusunun yenilmesinin sebeplerini her ne kadar padişahla ve tepeden başlayan bir bozulmada arasa da, Kuran-ı Kerim'den bir ayet naklederek düşmanda olan harp aletlerinin alınması gerektiğini savunmuştur. Bu anlamıyla ıslahat tekliflerinde bulunan bir nasihatname özelliği sergilemektedir.

Bir yazma eserin içerisinde yer alan nasihatname, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Yazma Eser koleksiyonunda “Padişahlara Te'mit ve Hatt-ı Hümayun” başlığı ve 6108 demirbaş numarası ile bulunmaktadır. 215x125mm ebatında, 13 satır şeklindedir. Eseri iki kısma ayırmak mümkündür ilk 12 varağı Kütahya valisi Abdullah Paşa'nın sadarete davetini içeren ve padişahın çeşitli konularda muhtemeldir ona gönderdiği hatt-ı hümayunlardan oluşmaktadır. Ardından 13-29 arası varaklar boş olup nasihatname, 30. varakta besmele ile başlamaktadır. Eserdeki numaralandırmaya göre 30-41 arasında yer alan nasihatname 12 varaktır. Nasihatnamenin bulunduğu aralıktan sonra numaralandırılmamış olarak yaklaşık 35 boş varak bulunmaktadır.

Eser bordo renk ve zerendud ile çerçevelemek suretiyle süslenen kapaklar arasındadır. Yazılı kısma geçmeden evvel, yazma eserler literatüründeki karşılığı ile kapaktan sonra bir vikâye varağı bırakılmıştır (Bilgin, 2013, s. 369-373). Dış cilt ve içeriğinde herhangi bir yıpranma bulunmamaktadır. Dolayısıyla muntazam olarak günümüze ulaştığı, iyi muhafaza edildiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yaprakların özellikle boş sayfalarından anlaşıldığı kadarıyla mistar çekmek suretiyle satır çizgilerinin belirlenip yazının üzerine yazıldığı görülmektedir. Daha sonra yazıları içine alan ve bir cetvelkeş tarafından çizildiği tahmin edilen

oldukça düzgün ve intizamlı bir şekilde çerçeve yapılmış, çerçevenin çizgileri altın yaldızla doldurulmuştur.

Nasihatname, büyük oranda siyah mürekkep kullanılarak yazılmış olup nasihatnamenin içerisinde sadece yarım satır kırmızı mürekkep kullanılmıştır. Bunun dışında eserin ilk sayfalarında yer alan hatt-ı hümayunlarda başlıklar kırmızı mürekkep ile yazılmıştır. Mürekkeplerde herhangi bir solma veya kararına söz konusu değildir. Ancak çok az da olsa oksitlenmeden olsa-gerek mürekkep, yaprağın öteki yüzüne geçmiştir. Bunların yanında eserin yazısı oldukça okunaklı olup rik'a yazı ile yazılmış, yer yer kırık nesih türü de bulunmakta olup nasihatname kısmında hareke kullanılmıştır. Eserin herhangi bir sayfasına veya satırına sonradan ekleme yapılmamıştır. Sadece bir yerinde "olsa" olduğu tahmin edilen bir kelimenin eksik yazılması dışında anlam ve dilbilgisi açısından bir sorun olmayıp eser, oldukça intizamlı bir şekilde kaleme alınmıştır.

Bununla birlikte nasihatname, belirgin bir şekilde bölümlere ayrılmamakta, dualarla kesilerek kendi içerisinde üç kısım ve bir sonuçtan oluştuğu anlaşılmaktadır. Her bölümün sonunda padişah ve devlet için dua edilmektedir. Birinci kısımda, padişahın vasıfları, halk ile olan ilişkisi ile yapması gerekenler üzerinde durulurken, ikinci kısımda padişahın vezirler ve sadrazamlarla olan münasebetleri, zulüm ve adalet kavramları yine padişahın görevleriyle alakalı bir biçimde ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise diğer kısımlardan farklı olarak memlekette hâkim olan fesat ve kargaşanın sebepleri sıralanmıştır. Sonuç bölümü olarak nitelendirilebilecek kısımda ise müellif, eseri neden kaleme aldığını belirtmekte ve son kez padişah olacak kimselere tavsiyelerde bulunmaktadır.

Osmanlı siyasetname literatürü yazarları, birbirlerinden etkilendiklerinden genel olarak benzer kalıp ve üslupları kullandıkları bilinmektedir. Özellikle ayet, hadis, atasözleri veya kısa hikâyelerle anlatılmak istenilen aktarılmaktaydı. Buna paralel olarak çalışmanın konusu olan nasihatnamede de kısa hikâyeler, ayet ve hadisler sık sık kullanılmıştır. Bunun dışında oldukça okunaklı ve anlaşılır bir Türkçe kullanılmıştır. Ancak anlam açısından eserde bazı konular hakkında tekrarlar bulunmaktadır. Örneğin mansıpların ehline verilmesine ilk sayfada değinilirken aynı konuya yirmi sekizinci sayfada da değinilmektedir. Benzer şekilde ahiret inancına olan vurgu genel olarak metnin birkaç yerinde işlenmektedir. Bunun yanında eserde bazı konularda çelişkiler de söz konusudur. Örneğin, padişahı etrafındaki kişilerin kendi hırs ve heveslerini gerçekleştirmek için kandırabileceklerini, şayet aldanırsa memleketin harap olacağını dile getirerek Padişah'ın aldanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bir taraftan da "halife-i resul-i ekrem olan Padişah mürüvvet suretinde aldanır yoksa

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

hakikatte aldanmaz zira emr-i bariyle peygamber postunda oturur” diyerek kendisiyle çelişmektedir.

Diğer yandan Osmanlı bürokrasisinin kaleminden çıkan nasihatname türü eserler İslami düşünce ekollerinden beslenmeleri yanında kendine özgü farklılıklar da barındırmaktaydılar. Bunlardan en çok kullanılanlarından birisi yaşadıkları dönemin tahlilini önceki dönemlere atfla yapmalarıdır. Bu dönemler, eserden esere değişmekle birlikte çoğunlukla Fatih Sultan Mehmed, Yavuz Sultan Selim veya Kanuni Sultan Süleyman olmaktadır (Özvar, 1999, s. 140). Çalışmaya konu olan eserde her ne kadar harp aletlerinin batıdan alınması gerektiği vurgulanmış olsa da Kanuni dönemine sık sık atıf yapılmaktadır. Kanuni'nin özellikle seferlere kendisinin iştirak etmesini, ordunun o dönemde güçlü olmasından dolayı Beç kalesinin alınmasından övgüyle bahsetmektedir. Diğer taraftan geleneksel literatürden farklı olarak Osmangazi'ye de atıf yaparak Osmanlı Devlet'inin bunca vilayeti almasını onun ülkeyi adaletle yönetmesine, rüşvet ve ricaya başvurmamasına bağlamaktadır.

Nasihatname türü eserler, çoğunlukla “adab-ı salatin” yani sultanların nasıl davranması gerektiği ile “adab-ı kavanin”, kanunlar ve kurullarla ilgili eserlerdir. Çoğunlukla da tarihsel bir olayı vermekten ziyade nasıl davranılmalı/nasıl yapılmalı yönünde kılavuz niteliğindedirler. Bu bağlamda sadece yazıldığı dönemin sultanları için değil genel olarak idarenin en tepesinde bulunacak kişiler için yazılmaktadırlar (Rıfa'at Ali Abou-El-Haj, 2000, s. 56-57). Padişahlarla ilgili sunulan fikirler ise genellikle İslam devletlerinde hâkim olan devlet düzenini yansıtmaktadır. Öyle ki Osmanlı Devlet'inde sultan, eski Türk ve İslam devletlerinde olduğu gibi tebaasının hem bu dünyada hem de ahirette refahını sağlamakla görevli olup tebaa da padişaha mutlak bir itaat sağlamakla mükelleftir. Sultan, bunun için halkın refahının temeli olan adaleti sağlamalıdır. Adalet ise zulmün ortadan kaldırılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda İslam devletlerinde reaya sürü mesabesindeyken padişah da bunu idare etmekle görevli çoban hükümdaredir (İnalçık, 1958, s. 68-79). Ele alınan nasihatnamenin sonunda da “Padişah-ı âlem olanlara lazım olan her ne ise zihn-i acizanemizin ayırdığı kadar yazılmıştır ve riyasızca tahrir olunmuştur.” ifadesiyle belirtildiği üzere eser, padişahlara nasihat etmek amacıyla kaleme alınmıştır. Bu nedenle de çoğunlukla padişah üzerinde durulmakta ve benzer önerilerde bulunulmaktadır.

Müellife göre hükümdarın temel görevi, Allah ve Peygamberin emrettiğini uygulayıp yasak ettiğinden kaçınmalıdır. Reayayı gözetip üzerlerinden zulmü uzak tutmalıdır. Padişahlar, beş vakit namazını kılmalı, Allah ve Resulüne duada olmalıdır. Kendisine sadık bir vezir ve şeyhülislam bulmalıdır. Rüşvet ile mansıp vermekten kaçınmalı ve mansıbı ehline vermelidir. Padişah özellikle sıklıkla

okuyup yazmalı, kendisinden önce atalarının ülkeyi nasıl yönettiğini bilmelidir. Çünkü yazara göre, Padişahın kimseye muhtaç olmadan ülke yönetimi ile ilgili kararları verebilmesi bol bol okumasına bağlıdır. Bunun dışında padişah, haftada iki defa divan edip halkın davalarını dinlemeli, ihkak-ı hak² etmeli, her işi vezirlere bırakmamalıdır. Padişah olanları güzel sözlerle kandırırlar, aldanmamak padişahların temel görevlerindedir. Bu nedenle hükümdar kendisinden istenilen şeylerin fayda ve zararları üzerinde düşünmeli, işlerinde acele etmemelidir. Daima hükümet işlerini düşünmeli, zevk ve sefadan uzak durmalı, fukarayı gözetmelidir. Padişah kadınların sözlerinden kaçınmalıdır, onların isteklerini düşünmeden ve mülhaza etmeden uygulamamalıdır. Padişah demek, tüm ehl-i İslam'ın ona biat etmesi yani sen bizim padişahımızsın, cümlemiz senin itaatindeyiz, eğer şer-i şerife ve senin hilafına hareket edersek bizi katl eyle demektir. Neticede ise padişah, bir ülkenin yönetiminde elzendir. Bir bahçeye çeşit çeşit çiçek dikilse her gün suyu verilip yabancı otları temizlenmediğinde nasıl o bahçeyi ot basar ise Devlet-i Aliyye-i Osmani gibi bir devletin de düşmanı çok olduğundan padişah devlet işleriyle ilgilenmediği zaman ülke harap olur.

Bozulmanın sebepleri ise siyasetnamelerde çoğunlukla en tepeden başlatılmakta, bu bazen padişah bazen de veziriazam olmaktadır. Nasihatnamede ise “çobansız koyunu kurt yer” sözüyle de ifade edildiği üzere sorumluluk çoğunlukla padişahıta toplanmaktadır. Örneğin, müellife göre, padişah, validesi veya karındaşlarının ricasıyla bir işe müsaade ettiği takdirde şeyhülislamın ve sadrazamın da benzer şekilde rüşvet alarak iş görmesine kızmamak lazımdır. Diğer taraftan siyasetname literatüründe işlenen diğer bir konu olan zulüm kavramı da padişaha bağlanmaktadır. Buna göre, padişah vezirlere zulüm ile davranırsa onlar da halka aynı şekilde karşılık verirlerdi. Nihayetinde devletteki ve toplumdaki fesadın temeli zabitanın ihmalinden kaynaklanmakta, bu ihmal ise padişahıta zuhur etmektedir. Öyle ki padişah işlerle ilgilenmeyip zevkine baktığında herkes zevke duçar olur, zevk akçe ile mümkündür. Akçe ise zulüm ile toplanır, bunun gittikçe artması ise âlemin fesada karışmasıyla sonuçlanmaktadır.

Müellif, ayet, hadis ve atasözlerine sıkça atıflarda bulunarak padişahların adaletli olması ve zulümden uzak durması gerektiğini anlatırken çoğunlukla ahiret inancına vurgu yapmıştır. Özellikle padişahın bir kişinin sözüyle hareket ederek suçsuz birisini azletmesi veya siyaseten katletmesinin hesabını “ol adamı katle müstehaktır dediler onun için katl ettim günahı var ise bana söyleyenler çeksin” demekle veremeyeceğini belirtmektedir. Başka bir ifadesinde, “dünyanın

² Hakkının teslim edilmesi.

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin Değerlendirilmesi

fani ahiretin baki” olduğunu vurgulayarak kıyamet gününde Padişah olan kimsenin ettiği zulüm ve uyguladığı adalet ile Allah’a vereceği hesabın farkında olması gerektiğini söylemektedir. Ahiret inancı ile ele alınan durum Koçi Bey ile oldukça benzerlik göstermektedir ki buna göre, seferlerde ordunun yenilmesinin, reaya ve berayanın ayaklar altında kalmasının hesabının ahiret gününde padişahın sorulacağı beyan edilmektedir (Koçi Bey Risalesi, 2008, s. 83-86).

Eserde Osmanlı Devlet’ine neden zeval geldiği, nizam-ı âlemin nasıl bozulduğu noktasında “mukaddema nizam-ı devlet-i Osmaniye’ye gelen noksan ve rabitasına dair risalede güzel yazmıştır.” şeklindeki ifadesiyle önceden yazılan bir risaleye atıfta bulunmaktadır ki; bu Sultan IV. Murad ve I. İbrahim’e devlet yönetimindeki bozukluklar ve alınması gereken tedbirler hakkında sunulan Koçi Bey Risalesi olmalıdır. Diğer yandan geriye gidişin sebeplerini kendisi de çeşitli örnekler üzerinden dile getirmiştir. Buna göre, ülkeye gelen huzursuzlukların ve Osmanlı ordusunun girdiği savaşlarda mağlup olmasının başlıca sebebi zulümdü. Öyle ki bir ülkede zulüm varsa o devletin ordusunun bozulup girdiği savaşları kaybetmesi normaldir. Bu bağlamda zulmün anlamı oldukça geniş bir çerçevede ele alınırken zulmün başlangıcı Padişah’a bağlanmıştır. Örneğin, Padişah’ın kabahati olmayan birisini başkalarının sözüyle araştırmadan katletmesi devleti temelinden sarsan en büyük zulümlerden birisidir. Yine Padişah’ın işlere bakmayıp zevke düşmesi akçe demek olduğu gibi bunun yolu da zulümden geçmektedir. Zulmün karşısına ise adalet olgusu yerleştirilmektedir. Bir padişahın herkesin hakkını vermesi, işleri şer’e uygun şekilde yapması, başkalarının sözleriyle hareket etmemesi ve haramdan geri dönmesiyle adaletin yerini bulacağını ifade etmektedir. Hatta padişahın bir saat bu şekilde ülkeyi adaletle yönetmesinin yetmiş yıl ibadet etmekten daha faziletli olduğu görüşündedir. Bozulmanın bu sebepleri yanında ülkeye gelen fesadın nedenlerini daha somut olarak şu şekilde sıralamıştır; bir konu ile ilgili birden fazla hatt-ı hümayun gönderilmesi, tecrübesiz kimselerin ve kadınların sözüyle hareket edilmesi, akli noksan kişiyle sohbet, sefere çıkmak gerektiğinde hazinenin ve ordunun durumunun iyice gözden geçirilmemesidir.

Nasihatnamenin Müellifi ve Tarihi Hakkında Bazı Tespitler

Eserin müellifi ile ilgili herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Yazar kendisi ile ilgili metin içerisinde sadece “bizler her birimiz derebeyi, kapu kethüdasıyız” şeklinde genel bir ifade kullanmıştır. Bununla birlikte eserin müellifi ile ilgili çeşitli tahminlerin yürütülebilmesi mümkündür. Öncelikle nasihatnamenin bulunduğu yazmanın baş kısımlarında Abdullah Paşa’nın sadarete atanmasına

dair ve çeşitli konularda padişahın vezirine yazdığı hatt-ı hümayunların bulunması eserin onunla alakalı olabileceğini akla getirmektedir. Baş kısımda ismi geçen Abdullah Paşa, Deli veya Bostancıbaşı olarak da bilinen Hamdullah Paşa ile aynı kişi olmalıdır. Abdullah Paşa, 1809'da Bostancıbaşı olmuş, 1815'de bu görevinden azledilerek 1816'da sipahiler ağalığına atanmıştır. 1819'da donanmayı itaat altına alması için vezir rütbesiyle kaptanıderya yapılmıştır. Bu görevinde başarılı olduysa da 1821'de azledilerek Kütahya ve Karahisar-ı Sahip mutasarrıflığı ile İstanbul muhafızlığına tayin edilmiştir (Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi cilt 1, 2008). 1822'de Halet Efendi'nin azledilmesi üzerine sadrazamın değiştirilmesi uygun görülerek Hacı Salih Paşa'nın yerine Abdullah Paşa sadrazam olmuştur (BCA, TS.MA.E, 154/10). Fakat Abdullah Paşa'nın sadareti uzun sürmemiş, 1823'te azledilerek yerine Silahdar Ali Paşa geçmiştir (Tarih-i Cevdet, Cilt 12, 1301, s. 64-65). Dolayısıyla dört aylık kısa bir sadareti sonrasında sebepsiz yere azledilmiş görünmektedir.

Hem bu durum göz önüne alındığında hem de nasihatname türü eserlerin Osmanlı devlet yönetimi ile ilgili önemli kaynaklar olmaları yanında aslında hepsinin yazılmasının özel bir sebebi olduğu dikkate alındığında ve bazen gücünü kaybeden kişilerin sesi olduğu (Abou-El-Haj, 2000, s. 59-61) düşünüldüğünde ele alınan nasihatnamenin Abdullah Paşa'ya ait olması ihtimal dahilindedir. Baş tarafta yer alan sadrazamlığa davetine ilişkin hatt-ı hümayun, ardından eserin içeriğinde veziriazamların sebepsiz yere azledilmemesi, Padişah'ın vezir değiştireceği zaman ani bir karar vermektense bununla ilgili birkaç ay düşünmesi, atamayı istediği kişiyi bir müddet gözlememesi şeklindeki görüşler de onun dört ay sonra sebepsiz yere azledildiği hesaba katıldığında eserin ona ait olması ihtimalini güçlendirmektedir.

Diğer yandan Abdullah Paşa sadrazamlıktan azledildikten sonra Mart 1823'te İznik'e gönderilmiştir (BCA, HAT. 1561/75)³. Paşa kısa bir süre sonra burada vefa etmiştir. Bunun üzerine muhalefatının düzenlenmesi gündeme geldiğinde, İznik mütesellimi Hüseyin Bey, Paşa'nın borcunun çok olması sebebiyle hem muhalefatın hem de borcun defterdar tarafından ayrıntılı olarak çıkarılması istemiştir (BCA, HAT, 518/25298). Mehmet Emin Ağa tarafından Paşa'nın borç ve muhalefatı düzenlenmiştir. Buna göre, Paşa'nın darbhane-i amire ve başka yerlere bir hayli borcunun olduğu tespit edilmiş ve detaylı bir muhalefat düzenlenmemiştir. Daha çok para eden şeyler muhalefata konu edilmiş, diğerleri "eşya-yı mevcudesi" şeklinde genel bir ifadeyle yazılmıştır (BCA, C.ML. 41/1886, 8 Şaban 1239, 8 Nisan 1824). Bu nedenle defter eğer

³ Azlinden sonra İznik'e gitmesi emredilmiş, Paşa, oraya vardıktan sonra İznik'e ulaştığına dair bilgi vermiştir.

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

kendisine aitse muhalefattan bunun tespit edilmesi mümkün olamamıştır ki zaten eşyalarının da büyük kısmı satılarak borçlarına sayılmıştır.

Şu durumda kesin olmamakla birlikte nasihatnamenin Abdullah Paşa tarafından yazıldığı varsayıldığında eseri, Lütfi Paşa'nın Asafnamesi'nden sonra sadrazamlık mevkiinde bulunmuş olan bir kimse tarafından kaleme alınan ikinci bir nasihatname olarak değerlendirmek gereklidir. Asafname ile benzer şekilde, ele alınan nasihatnamenin Abdullah Paşa'nın azlinden sonra kaleme alınmış olması muhtemeldir. Çünkü müellif, Padişah'ın vezirleri sebepsiz yere azletmemesi gerektiği görüşünü ısrarla savunmaktadır. Diğer taraftan Asafname'de Padişah ile vezirler arasında kimsenin girmemesi gerektiği ve ikisi arasındaki söyleşi ve görüşmelerin herhangi birisine bahsedilmemesi hususunda yapılan vurguları (Kütükoğlu, 1991, s. 6 vd), ele alınan nasihatnamede de görmek mümkündür. Eserin özellikle ikinci bölümünde padişah ve vezir ile şeyhülislam arasında kimsenin müdahil olmaması gerektiği örnek ve hikâyelerle açıklanmıştır. Bununla birlikte Lütfi Paşa eserinde vezirler, seferler, hazine ve reaya ile ilgili geniş bilgiler vermektedir. Ele alınan nasihatnamede tüm bu konulara değinilmekle birlikte daha çok padişah olanlara nasihatler sıralanmıştır.

İkinci bir ihtimal ise eserin Abdullah Paşa'ya ait olmadığıdır ki bu ihtimali destekleyecek veri ise yine eserin içeriğinde geçen “paşa kapısından bir telhis gelip falan adam iyi adamdır ve falan fenadır ve falanı mansıb-ı riyasette ve falanı azl babında emir şekvetlü padişahımdır deyü yazarlar. Padişah-ı cihan dahi esna-yı sohbette yanında olan nüdemasına söyler ma-heza nüdema ile şeyhülislam ve vezirin sözü bir olmakla hemen münasıptır ve böyle olmak layıktır derler. Ama padişah düşünüp bunlar bana bu sureti hayırlı dediler lakin birden bire aldanmak olmaz deyip her ne ise o işi bir iki gün bırakıp aslından tedarik ve tecrübe eylediği sadık adamlardan sual edip güzelce tashih etmedikçe umurunda al'ed-devam acele caiz değildir.” ifadesi padişahın vezirlere sorgusuz sualsiz güvenmemesi, düşünmesi, sadık adamlarına da danışması gerektiğini belirtmesi müellifin bir vezir olmayabileceğini düşündürmektedir. Diğer taraftan “paşa kapısı” tabirinin yerini XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Bab-ı Ali'nin aldığı düşünüldüğünde 1820'lerde yazılan bir eserde bu ifadenin kullanılması eserin Abdullah Paşa'nın atanmasından çok daha önceki yıllarda yazılmış olabileceğini, buna bağlı olarak nasihatnamenin de Abdullah Paşa'ya ait olmama ihtimalini güçlendirmektedir. Bu durumda ise müellif ile ilgili okumuş-yazmış bir kimse olduğu, tarihi bildiği, kendisinden önceki risale, nasihatname ve siyasetname türü eserleri okuduğu ve bu eseri bilinçli bir şekilde kaleme aldığını, ayrıca devlet işleyişini de iyi bildiğini söylemek gereklidir. Eserin dış cildi,

yazının bu denli düzenli ve muntazam yazılması da yine eserin yazarının kalem erbabı olduğunu göstermektedir.

Nasihatname ile ilgili en önemli sorunlardan bir tanesi de başında veya sonunda herhangi bir tarihin yer almayışıdır. Bu tür eserlerin tarihleri çoğunlukla içerisinde verdikleri dönemin olaylarıyla da tespit edilebilmektedir. Ancak eser ağırlıklı olarak padişaha nasihatleri içermekte, somut hiçbir olay vermemektedir. Tek verdiği tarihi kayıt, padişahın işleri kendisinin devralmasıyla ilgili olarak Anadolu ve Rumeli’de var olan zulmü, sadece padişahın engelleyebileceğini belirtmesidir. Nasihatnamenin küçük bir bölümünü kullanan Rhoads Murphey, eserin baş kısımlarında yer alan Kütahya valisi Abdullah Paşa’nın vezir olarak atandığına dair hatt-ı hümayundan hareketle, tarih olarak 1822 olabileceği tahmininde bulunmuştur (Murphey, 2013, s. 45). Bununla birlikte nasihatnamenin içerisinde geçen “paşa kapısı”⁴ tabirinin yerini XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Bab-ı Ali ifadesinin almaya başladığı düşünüldüğünde, eğer eser XIX. yüzyılda yazılmışsa müellifin sadrazamı ifade ederken neden “paşa kapısı” terimini kullandığına şüpheyle yaklaşmak gereklidir.

Bunların ötesinde eseri, tam tarihi bilinmemekle birlikte içeriğinden hareketle geleneksel ıslahat literatürü ile çağdaş gelişmeler arasında bir yerde konumlandırmak mümkündür. Şöyle ki, Hasan Kâfi el-Akhisari’nin XVII. yüzyılda kaleme aldığı Usulül-hikem fi Nizami’l-âlem adlı eseri, geleneksel Osmanlı siyasetname mantığından farklı olarak ilk defa yeni harp aletlerinin düşmana sağladığı faydadan bahsederek Osmanlı ordusunun bu konuda ihmal edildiği üzerinde durmuştur (İpşirli, 1979-80, s. 243). Bu ilk tespitten sonra İbrahim Müteferrika tarafından harp teknolojisindeki gelişmeler ve Osmanlı ordusunun dönüştürülmesi fikri ortaya atılmıştır (Ünsal, 2018, s. 14). XVIII. yüzyıl ile birlikte ise kanun-ı kadime dönülmesi ve çözümün bu noktada toplanması anlayışının yanında III. Selim’e sunulan layihalarda yenilikçi fikirler de ortaya atılmaya başlamıştır (Öz, 2013, s. 99). Dolayısıyla çalışmanın konusunu teşkil eden nasihatnameyi de hem geleneksel yanlarının hem de özellikle harp teknolojisi alanında yenilikçi fikirlerinden dolayı bahsedilen bu iki anlayış arasına oturtmak mümkündür.

SONUÇ

Çalışmanın konusunu teşkil eden anonim nasihatnamenin değerlendirilmesi neticesinde hem eserin dönemi ve müellifi hem de siyasetname

⁴ “paşa kapısından bir telhis gelip falan adam iyi adamdır ve falan fenadır ve falanı mansıb-ı riyasette ve falanı azl babında şevketlü padişahımdır.”

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

literatürü içerisindeki yeri ve önemi hakkında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle nasihatnamenin içerisinde bulunduğu yazma eserin baş kısımlarında Abdullah Paşa'nın sadrazam olarak atanmasıyla ilgili olan yazılar, nasihatnamenin muhtemelen XIX. yüzyılın başlarında kaleme alındığını göstermektedir. Müellifinin ise devletin işleyişine ve tarihi bilgilere olan hâkimiyeti göz önüne alındığında devlet kademesinde birisi olduğu, eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Şu durumda eserin Abdullah Paşa'ya ait olabileceği en yakın ihtimal olarak durmaktadır. Buradan hareketle defter eğer Abdullah Paşa'ya aitse muhallefattan bir kanıt ulaşılabileceği düşünülerek Osmanlı Arşivinden Paşa'nın muhallefati temin edilmiştir. Ancak çok genel bir şekilde tutulmuş olan muhallefatta Abdullah Paşa'nın sadece evleri konu edilmiş, diğer eşyaları "eşya-yı saire" şeklinde geçirilmiştir. Dolayısıyla buradan kesin kanıtlara ulaşamamakla birlikte defterin "eşya-yı saire" içerisinde yer almış olması muhtemel olduğundan nasihatnamenin Abdullah Paşa'ya ait olduğu ihtimali bir kenarda durmaktadır.

Öte yandan nasihatname, geleneksel Osmanlı siyasetnameleri ile benzer şekilde kanun-ı kadime dönüşü devletin içerisinde bulunduğu durumdan bir çıkış olarak görmektedir. Bununla birlikte kötü gidişattan tek kurtuluş yolu bu değildir. Özellikle askeri sahada, Avrupa'nın örnek alınması gerektiği, bu bağlamda da top ve humbaranın geliştirilmesi nasihat edilmektedir. Eser bu açıdan düşünüldüğünde de geleneksel siyasetname yapısı ile modernleşmenin benimsendiği erken modern dönem içerisinde yer almaktadır.

Bismillahirrahmanirrahim

20a. Evvelân padişâh olanlara daimâ Allah ve Resûllulah'ın emri her ne ise yani emr ettiğine imtisâl ve nehy ettiğinden kaçınmak ve mülâhaza itmek üzerine farzdır zirâ dünyâda olan ehl-i İslâm ve reaya cümlesi koyun gibi olup padişâhlar çoban gibidir hükmünde olan İbadûllahı görüp ve gözedüb üzerlerinden zulmü def' edib gîce ve gündüz yârabbi ben bir kulum bu kadar Müslüman ve reayaya beni padişâh eyledin beni bunların yanında hacîl etme deyû beş vakit namazı âdâb ve şart-ı şurutuyla edâ ittikten sonra niyâzda ve hırka-ı resûlde derûnî duada olup ve umur-ı şer'iyyesini bir Şeyhülislama ve umur-ı kanuni bir sadık vezir bulup ana ısmarlayıp **20b.** onlar dahi ricâl ve ulemâyı rica ve rüşvet ile mansub etmeyip lâyıkı olanı kullanub filan rica eyledi ve rüşvet virdi mansub oldu dirler ise gayet fena olur hatır için devleti harâb itmek lâyıık değildir meselâ bir adamın haremine bir başka adem baksa ol harem sahibi razı olur mu cümle ehli İslâm elinden geldiği kadar haremmini nâ-mahremden sakınmağa sâi gayret ettiği gibi bu Devlet-

i Aliye dahi padişahların haremî mesâbesinde olmakla ibâdullahı adâlet ile ve üzerlerinden zûlmü gidermekle ve mansıbı ehline vermekle ve zalimin hakkından gelmekle ve şer'î şerife inkiyâd idüp Allahdan imdâd talep iderek devleti gözetmek lâzımdır bizim dinimiz büyüktür ve bu Devlet-i âli osman şer'î şerife bağlanmış olmağla zevâl yoktur **21a**. kıyâmete dek bakidir ancak padişâhlar yazup ve okuyup ve tarihleri birer birer okuyup benden evvel ecdâdım ne asıl iş gördü ve ocakları ne asıl yaptı ve sefere ne asıl götürdü ve asker padişahı ne asıl sevdi ve bu kadar vilayeti ne asıl aldı cümlesini bilmek lazımdır zirâ padişâhlar memleketsiz olmaz memleket reayasız olmaz reaya padişâhsız olmaz eğer padişâh zûlm-ü vücûd ile vezirleri kullanır ise onlar dahi saire zûlm ederler âlem harâb olup ve küffâr memleketimizi alır ve İslâm memleketine derebeyleri müstevlî olup bir iş görülmez olur zirâ ulemâ ve kibâr rüşvet alır her işi padişâha güzel söylerler fenâsını örterler ve ricâ suretinden efendim şöyle olsa güzel olur **21b**. Dedikte padişâh-ı âlem birkaç gün düşünüp ricâ eyledikleri her ne ise iyisini ve kötüsünü fikr itmek lazımdır meselâ sadrazamı azl idüb yerine gayrı vezir komak murâd olundukta hiç olmazsa üç ay kadar zaman arayup izleyüp azl olunacak vezirin yerine gelecek vezir dahi eyü olmalı amma gaibi Allah bilür lâkin elden geldiği kadar sai lazımdır sonra hüdâya emanet eylemek gerek zirâ memâlik-i osmâniyye cesmî olup büyük memlekettir yedi iklimde eli vardır ve her yerde dindâr ve sâdik birer vezire muhtaçtır bu cihân küfür ile yıkılmaz zûlm ile yıkılır ve bu devlet din-i Muhammedî üzeredir adl ve dâr ve zûlmü sedd itmek ile güzel olur âli osman efendilerimizin ecdâdı osmangâzi hazretleri bu kadar vilâyetleri ve kal'aları askeri İslâm ile feth eyledi rüşvet ve akçe ve hediye ve peşkeş ve ricâ ve şefâat ve falan bu âdeme eyi deyü diye kullanmadı **22a**. Padişahların kuvveti bir fakiri gani etmek ve gani olanı fakir etmek zahirde elinden gelir amma Allah-ı teâlinin izni olursa bunları bu mahalle gelince yazmaktan murâdımız padişâh-ı âlem olanları güzel söz söyleyerek aldatırlar aldanmamak üzerine vâcibdir zirâ aslı olmayan iftirayı ederler padişâh ol saat gazaba gelir ise sonra nâdim olur ve biçâre âdem katl olur ahrette huzûr-ı bârîde ne cevâp virir padişâh dirse ol adamı katle müstehaktır didiler anın için katl ettim günâhı var ise bana söyleyenler çeksın dimekle hâlâs olunmaz gereği gibi tashîh idüb filhakîka şer'en katle müstehak ise ol adamın katli câizdir ibtidâ padişâha lâzım olan dindâr ve Müslüman rüşvet almaz ve hizmetkârını kayırmaz bir şeyhülislâm ve bir vezir ve iki kazasker **22b**. bulmak ve eğer bulur ise onları resm üzere yılda bir kere azl itmek kazaskerlere âdet olmuştur amma veziri bir kabâhati zuhur etmedikçe azl etmek câiz değildir ve Rumeli ve Anadolu'da olan zûlmü kaldırmak ve bu zûlmün kaldırılması himmet-i padişâh ile olur eğer bizlere kalur ise vay hâle zirâ bizler her birimiz derebeyi, kapu kethüdâsıyız, akçe tatlıdur padişâh sormadıktan sonra bizler dahi bir taraftan akçe alırız memleket harâb olduğunu kimse kayırmaz işte âlem zûlmle vîrân olur anın için her ne tarafa sefer

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

olsa ehl-i İslâm mağlûb olur ve beyt'ül-mâl nâfile yere telef olur bir iş görülmez reaya kâfirleri arasında rezil olunur bu hususların cümlesi padişâhların kendi zevkine bakub ibâdûllahı görüb ve gözetmediğinden olur zirâ çobansız **23a.** koyunu kurt yer meşhûrdur bir bağçeye envâ'ı dürlü çiçek dikilse eğer ol bağçe her gün su virilüb yabânî otları çıkarub bakılır ise elbetde ol bağçe güzel olub eğer bakılmaz ise yabânî ot basar ol nâzenîn çiçekler bir işe yaramadığı gibi bu devlet-i âli osman gibi bir nâzik devlet dahi dünyâda misli olmayub ve düşmanı çok olmağla padişâh kendi zevkine bakub devletini hıfz etmediği surette düşman fırsat bulur birer birer memleketleri alur gavurlar yüze çıkar ehl-i İslâm ayak altında kalur padişâha inkisâr ederler gerçi zâhirde duâ iderler amma kalpleri ile etmezler cihan harâba bâis olur padişâh dahi rahat edemez allah-u azim'üş-şan hazretleri bu devlet-i aliyyeyi cemi' kazadan ve afâttan ve düşman şerrinden **23b.** masûn ve mahfûz idüb nesl-i ali osman efendilerimizin ömr-i şeriflerini efzûn ve saye-i hümâvâye-i devletlerinde ehl-i islâm ve cümle fukara kullarını asûde ve merhamet ve şefaatterinden gâlip eyleye amîn bî hürmet-i habîb ve resûl'ül-sakaleyn

Yukarıda yazdığım gibi padişâh-ı âlem ile vezir ve şeyhülislâm arasına kimse karışmak olmaz bu devlete her kim hıyânet eyledi ise âkibeti hayr olmadı amma bunda dahi düşüncecek yer vardır eğer padişâh dirse ki validem ve karındâşım ricâ eyledi hatırları kalmasun deydü müsâade ittim dinür ise o zaman şeyhülislâm ve sadrazam mesrûr olur zirâ padişâhın bunlara müsâadesiyle anlar dahi güzel güzel rüşvet alır ve kanûn-ı şer'e muhâlif iş görürler padişâh gazab eylese ol-vakit cevabında **24a.** yalnız biz almadık şuraya buraya şu kadar akçe virdik dirler padişâh bu hususta siyâset eylese yani adam öldürse gadr etmiş olur zira ibtidâ kendi akrabasına müsâade eyledi ânın için bizde aldık dirler bâ-husûs padişâhların Allaktan ve peygamberden gayrı kimesneye ihtiyaçları yoktur bu dünyâda cümlemiz padişâha muhtâcız cümlemiz vesâyelerinde rahat üzereyiz bunları yazmaktan murâdımız padişâh olanlar her umûrunda fikr idüp her kim olur ise olsun bir şey söyledikleri vakit bizden i'timâd etmeyüb ol maddeyi düşünüp encâmında zuhur edecek fâide ve zararı mülâhaza idüb anâ göre hareket olsa güzel olur Allah tevfik-i aliyyesin refik eyleye yüze gülücü düşmandan emin eyleye amîn **24b.** ve hîn-i iktizâda Rumeli ve Anadolu'da mühr-ü hümâyûna şâyeste beş altı vezir bulunmak nitekim ecdâd-ı a'zâm-ı osmaniyyede bulunduğu gibi ve fukaranın haline merhamet etmek gerek selefde olduğu gibi padişâhlar her umûrunda acele etmeyüb aramak vâcibdir zirâ padişâhların bir saatte lisân ve kalemiyle ve emrile bin adem öldürür eyi eyledim zan ider o ise münâfık sözüyle öldürdü kıyâmet gününde maktûl adem yarâbbî hakkımı hak eyle benim suçum yok iken katl eylediler didikte ne cevap vermeli meselâ şeyhülislâm ve sadrazam günâhı bizim ve sevâbı sizin didiler onun için öldürdüm dinür ise padişâha dahi

hazreti Allah ben seni kemâl-i azamet-i ulûhiyyetim ile habîbîm Muhammed Mustafa'ya dünyâda halîfe eyledim idi sen niçün umur-ı ehli İslâm ve reayayı gözetmedin de **25a.** zevkinde ve sefânda gün geçirdün benden havf etmedin ve peygamberden hicâb etmedin ve bu kadar adam katl eyledin cürmünü bilmedin deyû suâl ettikte ne cevâb virmeli dünya fânî ahiret bakîdir bu cihân süleymâna kalmadı ve kimseye kalmaz netice dünyada padişah cümle ibadûllahın hizmetkârıdır zevke ve sefâyâ sülûk etmek câiz değildir daimâ umurunu düşünüp fukarayı gözetmeli Sultan Süleymân hân hazretleri fukarayı hıfz etmek için ömrü ahir olunca seferden kalmadı bu dîn-i mübîn devletindir kâfir devleti değildir gıceyi gündüze katub tarih ve edebe dair kitap okuyub her umûra aşinâ olmak lazımdır zirâ paşa kapusından bir telhîs gelüb falan adam eyü adamdır ve falan fenâdır ve falanı mansıb-i riyâsette ve falanı azl bâbında emir şevketlü padişahıdır **25b.** deyû yazarlar padişâh-ı cihân dahi esnâ-yı sohbetinde yanında olan nüdemâsına söyler ma'-hezâ nüdemâ ile şeyhülislâm ve vezirin sözü bir olmağla heman münasiptir ve böyle olmak lâyıktır dirler amma padişâh düşünüp bunlar bana bu sureti hayırlı didiler lakin birden bire aldanmak olmaz diyüb her ne ise o işi bir iki gün bırakub aslından tedarik ve tecrübe eylediği sâdik adamlardan suâl idüb güzelce tashih etmedikçe umurunda al'ed-devâm acele câ'iz değildir zirâ padişâhlar murâd eylediğini her zaman ider bâ-husûs nisâ tâ'ifesinin ricâsına mülâhaza ve düşünmedikçe müsâ'ade buyurmayalar daimâ Allah-ü tealîdan havf ve peygamberden hicâb idüb Allah'ın emrini tutup ve nehyinden kaçınıp ve hakkın rızasında olup dünyâda hükmünde olan reayasına zûlmü layık görmeyeler cümlesini evlâdım deyû gözedeler **26a.** evvelen padişâh demek ne demektir padişâh şol şeydir ki bir adama cemî' ehli-i İslâmın bîat etmesiyledir bîat demek ma'nâsı sen bizim cümlemizin padişâhımızsın cümlemiz senin itâatindeyiz eğer şer'i şerife mugâyyir ve senin hilâfına bizim hareketimiz zuhûr idüb şer'en katle müstehak olanlarımızı katl eyle demektir yoksa kabâhati olmayub nâ-hak yere nifâk sözüyle adam katl ettiği hâlde zûlm olur zirâ cenâb-ı Allah-ı Tealî'yi ayet-i kerîmesinde buyurdu ki Allah ve mâ lizzâlimîne min ensâr deyû emr- buyurdu ma'nâsı budur ki zâlim için nusret yoktur yani gerek düşman-ı kâfir ve gerek sair düşmân zuhûr etse üzerine asker gönderilse mâdemki zûlm vardır düşmânın hakkından gelmez asker bozulur amma bir adamın kabâhatî aşikâr ve şer'en sâbit ve katle müstahak ola anın dahi katlinde **26b.** te'hîr etmek câ'iz değildir heman durmayıp katl eder ise tamam adalet etmiş olur adâlet ona dirler ki ibadûllahın hakkını hak etmek ve mazlûmun hakkını zâlimden alıvirmek ve hakk söze râzı olmak ve umur-ı nâsı ibtâl etmemek ve cümle umûrunu şer'e tatbîk itmek ve mizâca muvâfik ve hâtır için söz söyleyenlere i'tibâr etmemek ve harâm olan şey her ne ise rücû' etmek bunların cümlesi ile amel oldukda âdil padişâhdır dünyâ ve ahireti ma'mûr olur ibadûllahın hayır duâsına mazhar olur kâle resûllullah-i sallallahü aleyhi vessellem adlûsaatin hayrun min ibadeti

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

seb'ine senetün hadîs-i şerîfinin ma'nâsı budur ki bir padişâh bir saat adâlet eylese yetmiş yıl ibâdet etmekten eftaldır ve hayırlıdır deyû hadîsi sahîhdir bu cihânın fesâdı cümle zabıtânın ihmâlinden zuhûr eder **27a**. zabıtânın ihmâl etmesi padişâhtan zuhûr eder zirâ padişâh zevke bakıp umûruna bakmadıkça herkes zevke tayîn olur zevk didikleri akçe ile olur ve akçe zûlm ile olur ve zûlm ettikte âlem fesâda varır derebeyi başkaldırır fukara ayakaltında kalur padişâh fermânı yürümez olur bir mahalle sefer etmek iktiza etse iş görölmez olur zirâ padişâhların eli altında olan müslim ve reaya hakk-ı teali tarafından emanettir gice ve gündüz hazreti Allah'ın emri ve resûl-i kibriyânın şerî'atini düşünüb bir dakika hatırdan çıkarmamalı ve lâyıq-ı padişâhâne okuyub yazmak lâzımdır hilekâr olub takarrüb edenleri def' etmek ve eski hizmetkârım deyû yüz vermemek lâzımdır zira fakirlik çekmiş olan birden dünyâ benim olsun dir böyle adamlar veliy'ün-naim âlem-i padişâh-ı cihâna **27b**. hıyânet eder ve eylediği hıyâneti bilmez para kazandım deyû güler bilmezki hem kendisini katle müstehak ider ve padişâhı âlemi dahî aklınca aldâtır amma halife-i resûl-ı ekrem olan padişâh mürüvvet sûretinde aldanur yoksa hakikatte aldanmaz zirâ emr-i bâriyle peygamber postunda oturur bir kerre derûnî dilden niyâz ve duâ ider ise elbette Allah kabul eder nitekim risâlelerde yazılmıştır mütâlâa buyrula malûm olur ancak aslında top ve humbara ve lağım ve tüfenk kâfirde noksân olup bizde çok îken Beç kal'esini muhâsara eyledik ve galebe eyledik kâfir gördü kî top işe yarıyor sonra biz zevke başlâdık düşman top peydâ eyledi ve ihtimâm eyledi ve ehl-i islâmı zebûn eyledi şimdi bize lâzım olan Kur'ân-ı Kerimde Allah ve e addü lehüm mâsta'tüm min kuvvetin min ribât'il- hanil türhisun bihi adüvallahı ve adüvveküm **28a**. ayeti kerîmesî ma'nâ-yı şerîfi üzere düşman-ı dîn her ne dürlü silâh ile gelür ise ehl-i İslâm dahî ol silâh ile kâfire hücum eyleye böyle olunca top ve humbara ve tüfenk lâzımdır nitekim kafirde olduğu gibi padişâhlar ma'sümdür ona hıyânet idenler hayr görmez ve padişâh haftada iki def'â divân idüb huzûrunda halkın da'vâsını görüp ihkâkı hak etmek üzerine vâcipdir yâlmız her umûru vüzerâya ve vükelâya havale câ'iz değildir bâ-husûs fukarâya lâzım olan et ve etmek husûsunu güzelce görmek lâzımdır estaezübillah innallahe la yugayyiru ma bi kavmin hatta yugayyiru ma bi enfusihim ayeti kerîmesi mazmûn-ı şerîfi üzere yani ma'nâsı oldur ki tahkîk Allah-u teâli hazretleri bir kavimde olan ni'meti tağyîr eylemez ta ki **28b**. ol kavim kendilerinde olan eyû hallerini ve eyû işlerini terk etmeyüb ve yaramazlık etmeyince mâdemki padişâh ve kavmî adâlet eyleye hakk-ı teâli nizâmlarını bozmaz adâlet olunmadığının hikmeti müstehak var îken nâ-ehle mansıb tevcîh olduğundan olur ve eyû ve hayırlû olan adamlarile müşâvere itmek sünnetdir padişâh Allahdan korkmak ve vezir padişâhdan havf etmek lâzımdır ve asker dahî vezirlerden ve zabitlerden korkmak lâzımdır ve padişâhlar nisâyâ mağlûb olmamaktır bundan mukaddem

nizâm-ı devlet-i osmaniyeye gelan noksân ve râbitasına dâir risâlede güzel yazmıştır ondan okunur ise bu âlem niçün böyle oldu deyü sûâl lâzım gelmez koyun başdan kokâr meselî meşhûrdur padişâh-ı âlem dünyâyâ göz kulak⁵ **29a**. bir kimesne fenâ şeyleri edemez böylece ma'lûm ola at sâhibine göre eşdiği zâhirdir hülâsası padişâhlara lâyük olan rüşd ve sedâd ve akl-ı kiyâset ile düşünüp vüzera ve ulemâ ve kibâr ve guzât-ı islâm vezir destinde min emrullah zebûn olan vedâyi' halk reaya ve berâyâyı kendî evlâdı gibi görüp gözetmek lâzımdır padişâhlar ül'ül-emirdir ve cihanallah tarafından ba'is olunmuş halîfedir lâyük olan gice ve gündüz alemin rahatını aramak lâzımdır zirâ kıyâmet gününde padişâhlar padişâhı hazreti Allah saltanatın her saatini halifesinden sûâl ider padişâh olmak kendi sefâsına bakmak değildir cümleten hükmünde olânın rahatına bakmaktır ve aramaktır ve beytûlmâlî muhâfaza ve isrâfından tehâşî etmektir **29b**. zirâ padişâhların şer'en ve kânûnen vazîfesinden mâ-adâ akçesi yoktur darphane vesâir mahalden aldığı akçe bir nev'i zûlm ile tedârik olunmuştur bu sûrette isrâfa hüdâ râzî değildir eyüsi telef etmeyip ahirette cevâba kâdir olmaktır ve beyt'ül-mâl-ı müsliminî elden geldiği kadar hıfz etmektir yani beyt'ül-mâl-ı müsliminî zarûrette sefere sarf olunmaktır yoksa telef etmeğe rızâyı bârî yoktur hazret-i Mevlâ muvaffak ve mansûr ve muzaffer eyleye amin ve bundan sonra padişâhlara lâzım olan iki imâm ve bir hekimbaşî kânûn olmuştur lakin onların ba'zısı dîn-ü devlet ve kânûnu ve Kur'ânı bilmez cahillerdir amma gice ve gündüz padişâhı görürler söz söylemeye vakit bulur ise bildiği ve bilmediği umûr-ı devlete dâir ağzına gelân kelâmı söyler padişâh-ı âlem ise ol saatten başka fikri olduğundan nâşî bu makûlelerin **30a**. lakırdısı kalbinde kâlûr eğer anın sözüyle iş görür ise peşimân olur zirâ anların murâdı birâz akçe kapalımlı yalu ve konâk alalım ve şöyle böyle edelim dirler bu sûrette aşâğı doğru cümle âleme sirâyet eder ve sûâl olundukta anlar ediyor bizde ideriz gibi hareket ederler dünyâ harâba varır âlem yıkılır ah-ı mazlûm göğe çıkar zâlimler yüz bulur zirâ bu devlet-i aliyyede vezir olanlar ve eyyâmında fütühât idib kal'a alanlar cümle sarây-ı padişâhide terbiyye olarak gelmişlerdir havâceğân ve kalem katibinden sâhib-i mühr olanlardan kangî vezir bir köy aldı ve alamazlar zirâ mizâçları mütelevvin ve suyun akındısına giderler umûr-ı devlete münâsib olmayan her ne ise kendisinden sûâl olundukta vesveseye tâbi' olup yüze gülücülük ederler ve bunların elinde zebûn olan **30b**. vezirzadeler nân ve nemek bilür doğru sözlü ademler dahî ağzını açmağa korkar ve padişâh bi-nefsihi doğruyu sorsa cevâba kâdir olmaz hemân akçe kazanmâğı bilür ve hediyyesini beğendirmeyi ve selâmetini arar lâkin Enderun-ı hümâyûndan çıkan vezirlerin hâlî başkadır bu devlete fesâd birkâç şeyden hâsıl ibtidâ hatt-ı hümâyûnun ve fermânın kesreti iledir yani bir mâdde için tekrâr tekrâr fermân göndermek fenadır bir fermân

⁵ Olsa.

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

gönderip icrâsını etmeli ikincisi olur olmaz tecrübe olunmadık adamın sözüyle iş görmek üçüncüsü tâife-i nisâ sohbetiyle iş görmek câiz değildir ve iş erlerini ve ocâklığı küstürmek dördüncüsü akli az adem ile müşâvere itmek beşinci iki üç senelik sefer lazım gelir ise asker ve hazine ve me'kûlât ve araba ve bârgir ve deve ve kâtır ve çâdir ve mühimmât ve top ve **31a.** cebehânedeki üç senelik mühimmât bulunmadıkça altıncısı hazinedeki üç senelik mevâcibe yetiyecek kadar akçe olmayınca ve bundan mâ-adâ serhadde varüb gelince kadar başkaca bir hazine dahi mevcûd bulunmadıkça gerek sefer açmak ve gerek sâir umûru mülâhazasız görmek devlete fesâd getirür her bir şeyi hâzır idüb cümlesi tekâmül olduktan sonra hazinem var ve askerim var ve top ve cebahanem var hiçbir şey'e müzâyakam yoktur deyû gurur itmeyüb mütevekkilen al'el- allah deyüb iktiza eder ise sefer acilse mâni' değildir zirâ gurûr pek fenâ şeydir her lâzım olanı hazır idüb daimâ Allah-ı teali hazretlerine tevekkül olmalı ve gice ve gündüz duâ ve niyâzda olmalı ve bu umûrlara kullanılacak kibâr tecrübe olmuş adem lazım ezcümle zahire cem'ine mübâyaa için bir adem me'mur oldukda gâyet dikkat lâzımdır zahirenin içine **31b.** başka şey karıştırırlar vakt-i hâcette işe yaramaz olur bu mahalle gelince padişâh-ı alem olanlara lâzım olan her ne ise zihn-i âcizânemizin ayırdığı kadar yazılmıştır ve riyâsızca tahrir olmuştur mütâlaa olunur ise çok fâide hâsıl olur Allah-ı teali tevfik-i aliyyesin refik eyleye amîn cümlesinden ziyâde lâzım olan hemân durmayıb okuyub yazmalı her bir şey'i kendisi anlayub ve bilmeli gayriye muhtâc olmamalı Allah selamet versin amîn.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

BCA, C. ML, 41 / 1886.

BCA, HAT, 518 / 25298.

BCA, TS.MA.E, 154 / 10.

BCA, HAT, 1561 / 75.

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Yazma Eserler Birimi

TY6108.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

- Ahmet Cevdet Paşa. (1301). *Tarih-i Cevdet*. Cilt. 12, Dersaadet; Matbaa-i Amire.
- Bilgin, O. (2013). *Yazma*. TDV İ.A, 43, 369-373.
- Defterdar Sarı Mehmet Paşa. (1969). *Nesayih'ül-Vüzera V'el-Ümera, Nizam-ı Devlete Müteallik Risale*. (der: Hüseyin Ragıp Uğural). Türk Tarih Kurumu basımevi.
- Gelibolulu M. A. (2015). *Siyaset Sanatı, Nustai's-Selatin*. (haz: Faris Çerci). Büyüyenay yayınları.
- İnalcık, H. (1958). Osmanlı Padişahı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 13(4), 68-79.
- İpşirli, M. (1979-1980). Hasan Kâfi el-Akhisâri ve Devlet Düzenine Ait Eseri Usûlü'l-hikem Fi Nizâmî'l-âlem. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi*, 10(11), 239-278.
- Kafadar, C. (2001). Osmanlı Siyaset Düşüncesinin Kaynakları Üzerine Gözlemler, M.Ö. Alkan (ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi* içinde s.23-28.
- Koçi Bey Risalesi. (2008). *Sade Çakmakcioğlu*. Kabalcı yayınevi.
- Kütükoğlu, M. S. (1991). *Lütfi Paşa Âsafnâmesi*, (Yeni Bir Metin Tesisi Denemesi). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi.
- Levend, A. S. (1963). *Siyasetnâmeler*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Türk Tarih Kurumu basımevi.
- Murphey, R. (2013). Zaman İçinde Adalet: Halil İnalcık'ın İmparatorluk Tarihi Boyunca Osmanlı Devleti ve Toplum Düzeniyle İlgili Bazı Temel İdari Düsturları Belirlemek ve Ortaya Çıkarmak Hususundaki Katkıları. Erol Özvar (ed.), *Türk Tarihçiliğinde Dört Sima; Halil İnalcık, Halil Sahillioğlu, Mehmet Genç, İlber Ortaylı* içinde s.35-46. Timaş yayınları.
- Öz, M. (2013). *Kanun-ı Kadimin Peşinde, Osmanlı'da "Çözülme" ve Gelenekçi Yorumları (XVI. Yüzyıldan XVIII. Yüzyıl Başlarına)*. Dergâh yayınları.
- Pala, İ. (2006). *Nasihatname*. TDV. İA, 32, 409-410.
- Özvar, E. (1999). Osmanlı Tarihini Dönemlendirme Meselesi ve Osmanlı Nasihat Literatürü. *Divan Dergisi*, 4 (7), 135-151.

Osmanlı Siyaset Düşüncesi Çerçevesinde Anonim Bir Nasihatnamenin
Değerlendirilmesi

- Rıfa'at Ali Abou-El-Haj. (2000). *Modern Devletin Doğası, 16. Yüzyıldan 18. Yüzyıla Osmanlı İmparatorluğu*. (Çev: Oktay Özel-Canay Şahin). İmge kitabevi.
- Uğur, A. (1992). *Osmanlı Siyasetnameleri*. Erciyes Üniversitesi yayınları.
- Ünsal, Ç. (2018). *İbrahim Müteferrika, Usûlü'l-Hikem Fi Nizami'l-Ümem (İnceleme-Metin)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilimdalı Yeniçağ Tarihi Bilimdalı.
- Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi 1* (2008). Yapı ve Kredi yayınları.
- Yılmaz, Ç. (2003). Osmanlı siyaset düşüncesi kaynakları ile ilgili yeni bir kavramsallaştırma: Islahatnâmeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 1(2), 299-338.



پادشاهان زندان مجدداً برینه نهانی مهرها بوی
 ویرانک ایچمن دعوت ایلدکه کز لو کیدر
 کیدن اتم ایله یازنه جتی خطلها این صورتیدر
 سنک کواهییه وایسی عبدالله پاشا سنک حمه وزرا
 بیئنده عقل و فکر و علم و عدل ایله بر قاج سنه در
 حسن سلوخی خیرالدینخان ناخی پکسنک
 تقریبیه اولیه ریظام باریه سفی کالت ایله ممتاز
 ایلیم کوره هم سخی امت مجده و دولته لایق اوزده
 خدمت ایده سلو و نهانی تبدیلی صورت ایله بر
 کونه اول بر کدن حرکت و بولده کلور این مملکت

اعیانله نایره و ره حکمرانی و بارکیه و اشیاء سائره
 مثلور رشوتدن کف بدایدوب سنون سکره کله جان
 اتباعیکه اکیدا تئیه ایده سنک پاشا مرصدر اعظم
 اولدی دیو بولده قیو کفالتی تداریکی و هدیه نایمه
 رشوتدن حذر و قفرا به جور و ازا اولدیفنه رضاک
 هابو نم اولدیجی معلوملی اوله رفیق مجاللة اسانیه
 کله سنک و السارم

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ
اَوْلَا يَدِ اِسْهَاءِ اَوْلَادِهِ دَائِمًا اَللّٰهُ وَرَسُوْلُ الْاَهْلِ الْمَرْيَمِ
هَرَبَةً اِسْمُهُ مَعْنَى اَمْرٍ اَنْتَ كَيْفَ اِسْتِثْنَالٌ وَهِيَ اَيْدِيكَ اَنْ
فَاَجْتَمَعَتْ وَرَسُوْلُ حَكْمَةِ اِسْمِكَ اَوْ دَرَبِيَّةٍ وَفَتَدِرُ دَرَبًا
دِيْنًا هُوَ اَوْلَانُ اَهْلِ اِسْلَامٍ وَرَعَا يَا سَجْدَةَ سَيُّوْنٍ كَيْفَ
اَوْلُوْبٍ يَارُوْسًا هَلْ جُوْبَانٌ كَيْدِيْرٌ حَكْمِدَهُ اَوْلَانُ
عِيْلًا دَالِغِيْ كُوْرُوْبٍ وَكُوْرُوْدَهُ دُوْبٍ اُوْرُوْرُوْدَهُ اَوْلَانُ
دُوْبٍ اَيْدِيْ كَيْفَ كُوْرُوْدُهُ يَارُوْبِيْ بِنِ اَيْدِيْ كَيْفَ بُوْقُوْدُ
مَسْلُوْبَانٌ وَرَعَا يَا بِيْ يَارُوْبَانَا اَوْلَانُ اَوْلَانُ
يَا اَيْدِيْ كَيْفَ اَيْدِيْ دُوْبِيْ وَفِيْ تَمَارِيْ اَوْلَانُ وَرَسُوْلُ
سُرِيْحِيْ اَوْلَانُ اَيْدِيْ كَيْفَ اَيْدِيْ دُوْبِيْ وَفِيْ رَعَا
دُوْبِيْ دَعَا هُوَ اَوْلُوْبٍ وَرَسُوْلُ حَكْمَةِ اِسْمِكَ اَوْلَانُ
وَاصُوْرِيْ فَاَنْتُوْبِيْ رُوْبٍ وَرَبِيْ كُوْبٍ اَوْلَانُ

اَنْتَ دُوْبِيْ رِيْحَانٌ وَرَعَا يَا رِيْحَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
اَيْدِيْ كُوْبٍ لَابِيْ اَوْلَانُ فَاَنْتُوْبٍ فَاَوْلَانُ رَعَا اَوْلَانُ
وَيْدِيْ مَسْجُوْبٍ اَوْلَانُ دُوْبِيْ اَيْدِيْ غَايْبٌ فَاَوْلَانُ
خَاْلِيْ اَيْدِيْ دُوْبِيْ خَرَابٌ اَيْدِيْ لَابِيْ دُوْبِيْ مَسْجُوْبٌ
اَوْلَانُ حَرِيْبَةٌ يَرْسُوْبُهُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
رَاغِيْ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
فَوَيْدِيْ نَاغِيْرَةٌ صَاغِيْرَةٌ سَعِيْ وَرَعَا يَا اَيْدِيْ كُوْبِيْ
دَوْلَتِ حَلِيْبَةٍ دُوْبِيْ يَارُوْبَانُ حَرِيْبَةٌ مَسْجُوْبَةٌ اَوْلَانُ
عِيْلًا دَالِغِيْ مَسْجُوْبَةٌ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
اَهْلِيَّةٍ وَرَعَا يَا اَوْلَانُ حَقِيْقَةٌ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
اَيْدِيْ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
كُوْرُوْبِيْ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ
اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ اَوْلَانُ

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41692>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09.02.2020
Kabul Tarihi: 21.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 09.02.2020
Accepted: 21.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yüksel, İ. (2019). Malatya Arslantepe’de kalkolitik Çağ’a ait İzler. *Journal of History School*, 45, 758-783.

MALATYA ARSLANTEPE’DE KALKOLİTİK ÇAĞ’A AİT İZLER¹

İnan YÜKSEL²

Öz

Kalkolitik Çağ, Anadolu’da MÖ 6000-3000 yılları arasında izi sürülebilen bir dönemdir. Kelime kökeni itibariyle Eski Yunan dilinde “khalkos”: bakır, “lithos”: taş kelimelerinin birleşmesi ile “bakırtaş” anlamını oluşturur. Kalkolitik Çağ’da taş aletlerin yanı sıra madenlerden de yararlanılmaya başlanması dolayısıyla bu isim verilmiştir. Malatya’da bulunan arkeolojik yerleşmeler içerisinde en önemli yere sahip olan Arslantepe’dir. Geç Kalkolitik, İlk-Orta Tunç ve Demir çağları boyunca kesintisiz ve kronolojik dizilim içerisinde ele geçen Arslantepe arkeolojik buluntuları, bu uzun zaman dilimi boyunca yerleşmenin, bölgedeki politik yaşam ve kültürel gelişiminde önemli rol oynadığını ve önemli bir merkez olduğunu gösterir niteliktedir. Elli yılı aşkın süredir Arslantepe’de yürütülen kazılar neticesinde İtalyan kazı ekibi tarafından Arslantepe’nin kültür tabakaları büyük ölçüde ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmalar sırasında bulunan Ubeyd ve Halaf Dönemi çömlek kırıkları Arslantepe’nin kesinlikle en az MÖ 6. binyıldan itibaren iskân edilmiş olduğunu göstermektedir. Özellikle MÖ 3350-3000 yılları arasında temsil eden 6A tabakasında bulunan bir yapı Yakınoğlu’da keşfedilen en eski saray örneği olması açısından Arslantepe’yi çok önemli kılar. Bu yapı, tapınaklar, depolar, idari bölümler, avlu ve koridorları olan ve neredeyse höyüğün tamamını kaplayan büyük bir saray kompleksidir. Bu yapı Arslantepe’nin Kalkolitik Çağ’da Anadolu ve Mezopotamya kültürleri açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğunun delilidir.

Anahtar Kelimeler: Malatya, Arslantepe, Kalkolitik, Halaf, Ubeyd.

¹ Bu makale Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde sunulmuş olan “Tarih Öncesi Dönemde Malatya” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Eskiçağ Tarihi Anabilim Dalı, inanyuksel2@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3915-1255

Traces of the Chalcolithic Age in Malatya Arslantepe

Abstract

The Chalcolithic Age is a period in Anatolia that can be traced between 6000-3000 BC. The word origin is in the Ancient Greek language; “Khalkos” means copper, “lithos” means stone. Thus, the meaning of the Chalcolithic word becomes “copper stone”. This name was given because of the use of mines as well as stone tools. Arslantepe has the most important place among the archaeological settlements in Malatya. There is an uninterrupted and chronological settlement in the Arslantepe in the Late Chalcolithic, First and Middle Bronze Age and Iron Age. Arslantepe archaeological finds indicate that settlement during this long period of time played an important role in the political life and cultural development of the region and was an important center. As a result of the excavations carried out in Arslantepe for more than fifty years, the cultural layers of Arslantepe have been revealed to a great extent by the Italian excavation team. The pottery of Ubaid and Halaf Period found during these studies show that Arslantepe was settled at least from the 6th millennium BC. Especially, a building in the 6A level(3350-3000 BC) makes Arslantepe very important because it is the oldest palace example discovered in the Near East. This structure is a large palace complex with temples, warehouses, administrative divisions, courtyards and corridors and covering almost for the mound. This structure is proof that Arslantepe has a very important place in Anatolian and Mesopotamian cultures in the Chalcolithic Age.

Keywords: Malatya, Arslantepe, Chalcolithic, Halaf. Ubaid.

GİRİŞ

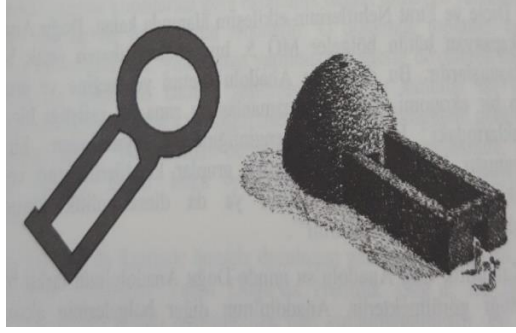
Neolitik Çağ’da ortaya çıkan köy kültürünün, Anadolu’nun bazı yerlerinde yeni bir dönüşüm daha yaşayıp büyüyen köyler halini almaya başlamasıyla birlikte Kalkolitik Çağ (MÖ yak. 6000-3000) adı verilen zaman dilimine geçilmiş olur (Özdoğan, 2011, s. 102). Kelime anlamı itibariyle “kalkolitik”, Eski Yunan dilinde “bakır-taş” anlamına gelmektedir. Eski Yunan dilinde “khalkos”: bakır, “lithos”: taş anlamına gelmektedir. Taş aletlerin yanı sıra madenlerden de yararlanılmaya başlandığı bu çağı ifade etmek için seçilen isim dönemin en önemli özelliklerinden birini yansıtabildiği için oldukça anlam taşımaktadır. Kalkolitik Çağ’da madeni kullanabilen toplulukların daha az gelişmiş ve henüz madenden yararlanamayan insan toplulukları üzerinde hem ekonomik hem de askeri anlamda üstünlük kurmalarına yol açmıştır (Kadrow, 2015, s. 248; Memiş, 2009, s. 27).

Kalkolitik Çağ’da, tapınak ekonomisinin kurumsallaşmaya başlamasıyla birlikte binlerce yıl hüküm sürecektir olan kültürlerin temeli de atılmış olur. Kalkolitik Çağ’da toplulukların hızla büyüyerek kurumsallaşmasının altında

yatan en önemli sebep, iklim koşullarına bağlı olarak insanların ihtiyaçlarını karşılayacakları yapılar oluşturmuş olmalarıdır. Özellikle tarımsal ekonominin yağışa endeksli olduğu bölgelerde kurak geçen yıllarda kullanılmak üzere, verim alınan yıllarda ihtiyaç fazlası üretim yapılarak bunların saklanacağı mekânlar (depo) inşa edilmeye başlanmıştır. Böylelikle kullanılan işgücü, depolarda saklanan tahılların güvenliğini sağlayan insanlar ve bunların tümünü sevk ve idare eden insanlar gibi farklı meslek gurupları da oluşmaya başlamıştır. Ekonomiyi, yani gücü elinde bulunduran insanların bunu sistematik bir hale getirmesi sonucu Kalkolitik Çağ'da devlet sistemleri oluşmaya başlamıştır (Özdoğan, 2011, s. 102-103).

Kalkolitik Çağ'ın en önemli karakteristiğini yansıtan kültürler Halaf, Ubeyd ve Uruk kültürleridir. Bu dönemleri aynı zamanda İlk, Orta ve Son Kalkolitik olarak adlandırmak da mümkündür. Suriye'nin kuzeydoğusunda yer alan Resulayn yerleşimi yakınlarında bulunan Tell Halaf'tan ismini alan Halaf Kültürü, MÖ 5600'lerden 5000'lere kadar etkisini yoğun biçimde sürdürmüştür. Bu kültür, Kuzey Mezopotamya ile Güneydoğu Anadolu'yu merkezine alarak oldukça geniş bir alana yayılmıştır. Bu kültürün ülkemizdeki bazı önemli merkezleri şunlardır: Mersin Yümüktepe, Gaziantep Turlu, Diyarbakır Girikihacıyan, Elazığ Tülüntepe, Urfa Cavi Tarlası, Fıstıklı Höyük, Kahramanmaraş Domuztepe, Adıyaman Samsat, Malatya Değirmentepe ve Pirot Höyük (Koroğlu, 2011, s. 43-44; Özdoğan, 2011, s. 105).

Dar caddelerle birbirinden ayrılmış, çeşitli büyüklükteki dikdörtgen ve yuvarlak planlı evler Halaf Kültürü'nün karakteristiğini ortaya koyan önemli unsurlardan birisidir. *Tholos* (Şekil 1) adı verilen bu evler genellikle 3 m. ile 7 m. arasında çapa sahip olan yuvarlak bir oda ve bu odaya eklenen dikdörtgen şeklinde diğer bir odadan oluşmaktadır. Halaf Kültürü çanak çömleği ise genellikle tek renkli boya bezeme ile yapılmış geometrik motifler barındıran ev içi üretimden ziyade ustalar tarafından üretildiği anlaşılan mallardan oluşur. (Miyake, 2011, s. 120; Arslantaş, 2013b, s. 42; Akdeniz, 2004, s. 1-4).



Şekil 1. Tholos Planı (Arslantaş, 2013b, s. 42)

MÖ 5500-4000 yılları arasında ise Ubeyd Kültürü etkili olmuştur. MÖ 6. binyılın sonlarında Ubeyd Kültürü kuzeye doğru yayılarak bütün Mezopotamya’yı etkisi altına almıştır. Özellikle güneyde sulu tarımın yaygınlaşmasıyla ekonomik ve sosyal yapı değişime uğramış, geniş ve uzun su kanallarının kazılması, sulamanın organize edilmesi ve benzeri gelişmelerin baş göstermesiyle insanlar, iş bölümüne yönelerek daha büyük ve anıtsal yapılar inşa etmeye başlamışlardır. Ubeyd Dönemi’nde, çömlekçi çarkının atası olarak kabul edilen ancak daha yavaş dönen çark (turnet) yaygın olarak kullanılmıştır (Köroğlu, 2011, s. 46).

Ubeyd Kültürü’nün yayılım alanı da Halaf Kültürü gibi çok geniştir. Günümüz İran’ının doğu sınırlarından Güney Mezopotamya’ya ve oradan Akdeniz’e kadar birçok yerde Ubeyd seramiğinin örneklerini bulmak mümkündür (Landsberger, 1944, s. 419-420). Ubeyd Kültürü’nün bu denli yayılması savaşlar ile değil genellikle ticari ilişkiler ve göçler ile uzun bir süreç içerisinde gerçekleşmiştir. Değirmentepe’de bulunan damga mühürler ve bullalar Doğu Anadolu’dan Güney Mezopotamya’ya kadar Fırat Nehri boyunca ilerleyen güzergâh üzerinde yoğun ticari ilişkilerin varlığını işaret eder. Arslantepe, Değirmentepe, Tülintepe ve Yümüktepe gibi yerleşmelerde görülen Ubeyd tipi yapıların yanı sıra Ubeyd çanak çömleğinin varlığı, buna karşın güney Mezopotamya’da Anadolu’dan gelen, başta obsidyen olmak üzere çeşitli madenlerin kullanılıyor olması bu ilişkilerin kanıtıdır (Arslantaş, 2013b, s. 49).

ARSLANTEPE HÖYÜĞÜ

Arslantepe Höyüğü, Malatya’da Karakaya Barajı’nın yapılmasına karar verildikten sonra gerçekleştirilen kurtarma kazıları dolayısıyla kısa sürede kazılıp su altında kalan diğer yerleşim merkezlerine kıyasla ayrıcalıklı bir yere sahiptir.

Geç Kalkolitik, İlk-Orta Tunç ve Demir çağları boyunca kesintisiz ve kronolojik dizilim içerisinde ele geçen Arslantepe arkeolojik buluntuları, bu uzun zaman dilimi boyunca yerleşmenin, bölgedeki politik yaşam ve kültürel gelişiminde önemli rol oynadığını ve önemli bir merkez olduğunu gösterir niteliktedir (Arslantaş, 2008, s. 91).

Arslantepe, Suriye-Mezopotamya şehirleriyle kıyaslandığında küçük olmasına rağmen, Malatya ovasının en büyük yerleşim yeridir ve bölgenin en baskın merkezidir. Spienza Üniversitesi İtalyan Arkeolog heyetinin 50 yılı aşkın çalışmaları neticesinde ortaya çıkarılan Arslantepe'nin binlerce yıllık tarihi, bölgenin genelinin özelliklerini yansıtmakta olup, yakınoğuda yaşanan gelişim ve değişimi de aydınlatmaktadır. Arslantepe insanları, höyüğün en erken aşaması olan Kalkolitik Çağ'da Suriye-Mezopotamya bölgesi ile yakın ilişkiler içinde bulunmuştur. Birçok kültürel özellik ve mimari yapıdaki benzerlikler de bu ilişkilere işaret etmektedir (Frangipane, 2011, s. 970).

Elli yılı aşkın süredir devam eden Arslantepe'deki İtalyan kazıları, 30 m. yüksekliğindeki höyük üzerinde yaklaşık olarak 4 bin m² alanın ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Höyüğün batı yamacında yapılan kazılarda bulunan Ubeyd ve Halaf Dönemi çömlek kırıkları Arslantepe'nin kesinlikle en az MÖ 6. binyıldan itibaren iskân edilmiş olduğunu göstermekle birlikte kazılardan elde edilen son veriler MÖ 5. binyılın sonlarına aittir (Frangipane, 2011, s. 971).

Arslantepe Höyüğü'nün 8, 7 ve 6A olarak numaralandırılan tabakaları, Son Kalkolitik Çağ kültürlerini temsil etmektedir. 8. tabaka Son Kalkolitik I ve II (MÖ yak. 4250-3800), 7. tabaka Son Kalkolitik III ve IV (MÖ yak. 3800-3350), 6A tabakası ise Son Kalkolitik V (MÖ yak. 3350-3000) döneminin özelliklerini taşır (Frangipane, 2004a, s. 18; Alvaro vd., 2008, s. 651).

Mimari

Arslantepe'nin 8. tabakasında (MÖ 5. binyılın sonları) bulunan kerpiç evler genellikle bir avlu etrafını çeviren beş, altı odadan ibarettir. Bazı evlerin duvarlarında boyalı sıva izleri mevcuttur. Bu odalardan biri genellikle içerisinde kubbeli bir fırın barındıran mutfaktır. Bazı evlerin mutfağında tahıl işlenmesine yardımcı ekipmanların da bulunduğu görülmektedir (www.arslantepe.com E.T. 16.02.2017).

Arslantepe Höyüğü'nde uzun yıllardır yapılan kazı çalışmaları neticesinde elde edilen bulgular arasında mimari açıdan fikir veren önemli unsurlardan biri de kullanılan ağaç ve kereste türleridir. Arslantepe dolaylarında bulunan odun olabilecek ağaç türleri arasında: Kavak, söğüt, karaağaç, dişbudak ağacı, geniş

yapraklı meşe ve alıç, ovanın yüksek kenarlarına doğru çalılık gülgiller ve Anti-Toros Dağları’nda yetişen birkaç ardıç sayılabilir. Ardıç ağacının Malatya civarında görülmesi normal sayılabilecek bir durum değildir. Bu ağaç türünün dağlık bölgelerden getirildiği düşünülebilir (Kuniholm ve Newton, 2004, s. 62; Alvaro, vd. 2010, s. 81).

Kazıdan elde edilen ahşap numunelerin birçoğu B Tapınağı’ndan ve onun batı koridorundan gelmiştir. Sarayın yıkılmasını sağlayan şiddetli bir yangın neticesinde bu odaların çatıları ve duvarları da yıkılmış, böylelikle ahşap kalıntıları olduğu yerde korunmuştur. Saraydaki diğer numuneler diğer birkaç oda ve koridordan gelmiştir. Bu çeşitli durumlardaki küçük numuneler, giriş ve benzeri yapısal elemanların parçaları olarak tanımlanabilecek unsurlardır. Kömürleşmiş ahşap aynı zamanda lüks evlerden de çıkmaktadır. Bu evlerin bazı odaları yanmış, çöken çatıların kirişleri de yerde korunabilmiştir. Bu tip evlerde ocağın içinde kömür ve sazdan yapılmış hasırların kömürleşmiş kalıntıları da bulunmuştur.

Bu ahşap örnekleri dikkate alındığında anlaşılmaktadır ki, mimari özellikler yere ve döneme göre farklılık göstermektedir. Höyüğün 6A ve 7. tabakalarında resmi binalar (tapınaklar, merkezi depolar ve diğer resmi yerler) ve hatta lüks evler inşa edilmiştir. 7. tabakada bunların yanında küçük yerel üniteler de bulunmuştur. Buna karşın farklı biçimlerde yerel yapılar yalnızca 8. tabakanın erken dönemleri ve sonrasını (6B1- 6D) karakterize eder. Arslantepe’de üç farklı çatı sisteminden bahsetmek mümkündür: Merkezi direği olmayan düz çatı (7 ve 6A tabakaları tapınaklarının tipik ana odaları), merkezi direği bulunan düz çatılar (6C ve 6D tabakalarının iç ünitelerinde fark edilebilir) ve merkezi direkli eğimli çatılar (6B1, 6C ve 6D tabakalarının yapılarını makul bir biçimde karakterize eder). İlk bahsettiğimiz direksiz düz çatı tipi 6A tabakasında sadece bir defa kullanılmıştır (Alvaro, vd. 2010, s. 82).

7. tabakada ortaya çıkarılan üst üste yerleştirilmiş en az yedi katmandan oluşan bina yapısı Arslantepe’nin Malatya ve çevresinde önemli bir merkez olduğunu gösteren önemli bir bulgudur (www.arslantepe.com E.T. 16.02.2017).

Höyüğün kuzeydoğu kesiminde, çevre duvarı yakınlarında yer alan bir ya da iki odalı kerpiç konutlar bulunmaktadır. Bu konutların bazılarının duvarları kırmızı, beyaz veya siyah boya ile geometrik motiflerle süslenmiştir. Bu evlerin içerisinde birer ocak bulunan çalışma alanları vardır. Evlerin tabanlarında ise mezarlar bulunmaktadır.

Höyüğün tepe noktasında ise duvar kalınlığı 1 m. ile 1.2 m. arasında değişen heybetli kerpiç binalar yer almaktadır. Farklı sektörlere göre

gruplandırılmış bu binalar resmi işler için inşa edilmiş devlet binalarıdır. En kuzey bölgede iş yerleri ve depoların yanı sıra bazı özel elit binalar bulunmuştur. Bu yapıların güneyinde ise Mezopotamya mimari geleneğine göre inşa edilmiş, muhtemelen bir tapınak olan üç taraflı büyük bir törensel bina bulunmuştur. Böylece 7. katmanın çok sayıda üst üste gelmiş, hatırı sayılır derecede geniş ve birbirinden farklı özelliklere sahip olan odalarla karakterize edildiği söylenebilir (Alvaro, vd. 2008, s. 652).

Höyüğün en kuzey kesiminde boyalı duvarlar ve kerpiç sütunlar içeren büyük bir bina da dâhil olmak üzere içlerinde çalışma ve depolama alanları barındıran özel elit binalar bulunmaktadır. Kerpiç sütunlu bina kuvvetle muhtemel önemli bir fonksiyona sahip olmakla birlikte dini ya da idari belirgin bir iz olmadığından fonksiyonu tam olarak bilinmese de idari bir yöneticinin konutu ya da önemli bir aileden birilerinin yaşadığı bir konut olmalıdır.

Bu yapı topluluğunun güneyinde yer alan, kuvvetle muhtemel tapınak olan üçlü törensel bir bina yer alır. 20 x 22 m. ölçülerinde taş ve kerpiç tuğlalarla dolu bir platform üzerine kurulan bu yapının Mezopotamya mimarisinde örnekleri mevcuttur. Binanın içerisinde bulunan yüzlerce yerli, seri üretim kâsedan ve çok sayıda mühür baskılı kil örtüsünden anlaşıldığına göre bina idari yönetimin kontrolünde tören yemeklerinin dağıtımının yapıldığı bir mekândır. Bu mekânın içerisinde depo amacıyla kullanılan bazı kapıları mühürlemek amacı ile yapılmış beş ayrı kil mühür baskısı tespit edilmiştir (Frangipane, 2004c, s. 29; Mezzasalma, 2004, s. 37; <http://www.arslantepe.com> E.T. 16.02.2017).

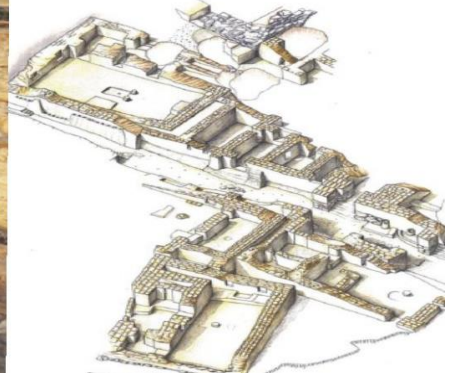
Höyüğün MÖ 3350-3000 yılları arası dönemini temsil eden 6A tabakasında, şehirde üretilen malların toplanarak yeniden dağıtımının yapıldığına işaret eden yapılar yer almaktadır. Bu sistem, bu dönemde merkezi siyasal iktidarın varlığını ve buna bağlı olarak da toplum içinde yönetim işlerini, başka bir deyişle gücü elinde bulunduran elit bir sınıfın oluştuğunu göstermektedir (Frangipane, 1995, s. 168-169).

6A tabakasında bulunan bir yapı Yakınoğu'da keşfedilen ilk saray örneğidir (Şekil 2). Bu yapı, tapınaklar, depolar, idari bölümler, avlu ve koridorları olan ve neredeyse höyüğün tamamını kaplayan büyük bir saray kompleksidir. Höyüğün yamacının en üst kısmında diğer binalara üstünlük kurarcasına hâkim bir noktada kat planları ve boyutları neredeyse birbirinin aynı olan iki tapınak yer almaktadır. A Tapınağı ve B Tapınağı olarak adlandırılan bu tapınaklar Mezopotamya geleneğinin önemli bir parçası olmalarının yanı sıra yerel ihtiyaçlar ve gelenekleri karşılamak üzere tasarlanmış pek çok özelliğı de içerisinde barındırmaktadır. Saray odalarından ikisi depolama için kullanılan odalardır. Bu odalardan biri asıl depo odası olup içerisinde büyük sandıklar,

Malatya Arslantepe’de Kalkolitik Çağ’a Ait İzler

şişeler ve kavanoza benzer kaplar bulunmuştur. Diğer oda ise daha küçük olup dağıtım için kullanıldığı düşünülmektedir. Dağıtım amacıyla kullanılan depo odasında sayısı yüzleri aşan seri üretim kaplar ele geçmiştir (Frangipane, 2002, s. 269-278; Frangipane, 2004b, s. 47-55).

Oldukça büyük bir yüzölçümünü kapsayan bu yapılar, höyük üzerinde neredeyse konut için yer bırakmamıştır. Konut yapımı için ayrılan alanın daha önceki dönemlere nazaran oldukça küçülmesi, merkezileşmiş politik yapının büyüdüğünün göstergesidir. Bu durum Tepe Gawra ile ün kazanan şehircilik anlayışına ters olmakla birlikte arkaik bir devlet yapısını ortaya koymaktadır. Bu yapıların dinsel, yönetsel ve ekonomik amaçlar için kullanılan kamusal alanlar olduğuna dair şüphe yoktur. Bu kamu yapıları kültürel, örgütsel ve mimari anlamda değerlendirildiğinde, Geç Kalkolitik Çağ ve Geç Uruk Dönemi için merkezi bir gücü yani devleti temsil ettiği anlaşılmaktadır (Frangipane, 2002, s. 269-270, Frangipane 1997, s. 55).



(Şekil 2) B Tapınağı ve Saray Kompleksi (Frangipane, 2004b, s. 48)

Sarayın girişi anıtsal bir giriş kapısından yapılmaktadır. Beyaz alçı bir zemin üzerine siyah ve kırmızı renklerle yapılmış resimler giriş kapılarını, saray duvarlarını ve koridorları süslemiştir (Şekil 3). Bu resimler hem insan figürleri hem de hayvan motiflerinin kullanıldığı farklı sahnelerden oluşmaktadır. Süsleme amacı ile yapılan bu resimler kaba toprak duvarın üzerinde adeta birer tablo gibi durarak mekânın önemini yansıtan bir izlenim yaratır (Fazio ve Lulli, 2004, s. 64; Frangipane, 2004b, s. 53).



Şekil 3. Arslantepe Höyüğü Kalkolitik Çağ Saray Kompleksi Girişi Boyalı Duvar Resimleri Rekonstrüksiyonu, M.alatya Müzesi (Fotoğraf, İ. Yüksel)

Çanak Çömlek

MÖ 4. binyılda Mezopotamya’da yaşanan büyük sosyal değişim çanak çömlek imalatında da oldukça belirgin şekilde etkisini göstermiştir. Bu aşamada boyalı seramik büyük ölçüde kesintiye uğramıştır. Seri üretimde ise ancak daha kaba ürünlerde yoğunluk kazanıldığı görülmektedir. Arslantepe’nin MÖ 4. binyıl çanak çömleği içerisinde hem yerel özellikler taşıyanlara hem de ithal ürünlere rastlamak mümkündür.

Höyüğün 8. tabakasında bulunan çanak çömlek, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, özellikle Gaziantep civarında görülen çanak çömlekle benzer özellikler gösterir. 7. tabakada törensel özellikler gösteren bina içinde bulunan yüzlerce kâsenin yerli malı olduğu düşünülmektedir. Bu ürünler dönemin Mezopotamya geleneği olan kalıp yapımı kesik ağızlı mal gurubunun aksine, ağır işleyen çarkta seri üretim olarak imal edilmiştir. MÖ 4. binyılda Mezopotamya’da dini yapılar içerisinde bu şekilde toplu olarak seri üretim mallarının görülmesi oldukça yaygındır. Arslantepe C Tapınağı’nda bulunan ve sayısı binin üzerinde olduğu tahmin edilen mal grubu biçimsel olarak Mezopotamya çanak çömleğine benzemese de, bulunduğu mekân ve bulunma biçimi açısından Mezopotamya geleneği ile oldukça ilişkili bir toplum yapısı olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan çıkan çanak çömlekler Arslantepe’nin özellikle Güneydoğu’da Fırat’ın batısı ile ilişkide olduğunu gösterir (Oylum Höyük). Yine de genel olarak Post-Ubeyd seramiğinin bir parçası sayılmaktadır. (D’anna ve Guarino, 2004, s. 34-35; Palmieri, 1981, s. 110; Frangipane, 2011, s. 917).

7 ve 6A çanak çömleği incelendiğinde seramik üretimi yöntemlerinin yanı sıra yiyecek hazırlama ve tüketme alışkanlıkları ve bu alışkanlıkların yüzyıllar

içerisinde nasıl korunduğu ya da değiştiği hakkında fikir elde edilmesine olanak sağlar. Bu bağlamda 6A’da meydana gelen ani farklılaşma, toplumun sosyal yapısında yaşanan değişikliklerin sonucudur. 6A ve 7 katmanları arasındaki yemek hazırlama ürünleri arasındaki farklılıklar karşılaştırıldığında denilebilir ki, 6A, 7’ye nazaran daha çeşitli bir mutfak kültürüne sahiptir. Ancak 7’de bulunan fırınlar da 7’nin daha değişik pişirme yöntemlerine sahip olduğunu işaret eder. Böylelikle 6A ve 7’nin birbirinden farklı mutfak geleneklerine ve yemek pişirme yöntemlerine sahip olduğu ileri sürülebilir (D’Anna ve Guarino, 2012, s. 73).

Dini Yapı

Kalkolitik Çağ özelliklerini yansıtan C Tapınağı’nın bir odasında ele geçen ve sayısı binin üzerinde olan kap parçaları, bu tapınağın dini şölen ya da benzeri sebeplerle yakın çevreden gelen misafirlere yemek ikramı için kullanılan bir mekân olduğuna işaret edebilir. Dini bir amaçla inşa edilen bir tapınağın içerisinde binlerce insanın yemek ihtiyacını giderebilecek miktarda kap kacak bulunması, MÖ 4. binyılda Arslantepe toplumunun dini yapıları bir kaynaşma ve sosyal uyumluluk amacı ile kullandığını düşündürmektedir.

Bu mekânda bulunan kapların iki farklı ölçü miktarını göstericesine tamamına yakınının iki farklı boyutta olması, yukarıdaki düşüncenin aksini işaret edebilecek bir soruyu akla getirmektedir. Bu soru; C Tapınağı’nın mabet sosyalizmi dolayısıyla tapınakta toplanan ürünlerin halka yeniden pay edilip dağıtıldığı mekân olarak kullanılıp kullanılmadığıdır. Bu sorunun cevabının müspet olması durumunda bu kâseler iki farklı ücret birimini işaret etmekte olup iş performansına göre gıda dağıtımının yapıldığı ölçü birimleridir (D’anna ve Guarino, 2004, s. 35).

Arslantepe’de dini anlamda fikir verebilecek en önemli buluntulardan birisi gözlüklü idoldür. Geç Kalkolitik Çağ’a tarihlenen gözlüklü idol (Şekil 4), yuvarlak göz açıklığına sahip gözlerin betimlendiği şematik bir baş ile alının orta kısmına doğru girinti yapan yassı iki yuvarlak dilimden oluşmaktadır. Geniş çevresi ile olduğundan daha büyük gibi görünen gözler, başta belirtilen tek organdır ve pişmiş topraktan imal edilmiştir. Benzer ürünler Pirot Höyük, Tell Brak, Türbe Höyük ve Uruk’ta görülebilir (Yaylalı, 2014, s. 14).



Şekil 4. Arslantepe Gözlüklü İdolü (Yaylalı, 2014, s. 14)

Kalkolitik Çağ'da bu ve benzeri göz idolleri Mezopotamya, İran ve Anadolu'nun çeşitli yerlerinde görülür. Bu idolün bu kadar geniş bir coğrafyaya yayılmış olması ortak bir inanç ya da düşünce kültürünün varlığına işaret ediyor olabilir. Üzerinde sadece göz organının betimlenmesi sebebi ile göz idolü olarak adlandırılan bu idoller iki ayrı biçimde yapılmıştır. İlk biçimde başın tamamını kapsayan bir çift gözün kenarları kalın ve derin yivle belirtilip göz bebekleri de küçük yuvarlak derin ya da sığ yiv biçiminde belirtilmiştir. Göz idollerinin bitişik halde birden çok idolün bir arada tasvir edildiği örnekleri de mevcuttur. Diğer biçimde ise öncekinde olduğu gibi gözler şematik başın tamamını kapsamaktadır ancak gözler delinmek suretiyle oluşturulmuştur. Alt yarısı şişkin kubbemsi, çan ya da dörtgen biçimde olan bu idollere “Gözlüklü İdol” adı verilir (Batıhan, 2018, s. 23; Yaylalı, 2014, s. 3-4).

Tell Brak'ta her iki idol tipinin bir arada bulunması ve höyükteki en büyük tapınağın içerisinde sayısı binlerle ifade edilebilecek kadar göz idolü ortaya çıkarılması, bu idollerin bir tanrı ya da tanrıçaya adandığının şüphesiz göstergesidir (Şekil 5). Bugüne kadar göz idollerinin önerildiği tanrılar arasında Ningal ve İnanna gibi tanrılar bulunmaktadır. Tanrıça Ningal'in büyük gözleri ile her şeyi görüp ve gözeterek inananlarını koruyacağı inancı yatar. Bunların yanı sıra bu göz idollerinin başlı başına bir göz tanrısını ifade ettiği de savunulan görüşler arasında yer alır. Hangi tanrıyı temsil ederse etsin göz idollerinin baş tanrı ya da baş tanrıça olduğu muhakkaktır. İran, Mezopotamya ve Anadolu kültürleri arasında yayılmayı başarmış, bu geniş coğrafyada kendisine yer edinebilmiş bir tanrı(ça), dönemin insanları için en önemli dini karakterlerden biri olmalıdır (Yaylalı, 2014, s. 2-4).

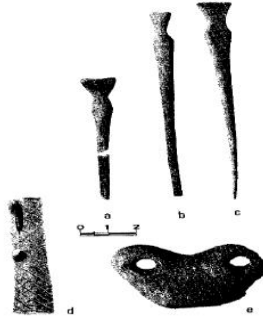


Şekil 5. Solda Tell Brak Gözlüklü İdolü, Sağda Tell Brak Göz İdolü (Batıhan, 2018, s. 24)

Taş ve Kemik Aletler

Arslantepe Höyüğü 7. tabakada MÖ 4. binyıla ait birçok kemik alet ele geçirilmiştir (Şekil 6). Ortasından bir delik geçen parlak ışıklı küçük bir hayvana benzeyen mermer heykelcik MÖ 4. binyıl Arslantepe taş ve kemik aletleri içerisinde en göze çarpanlarından birisidir. Bu heykel yaklaşık olarak MÖ 3800-3400 yılları arası döneme aittir. Yine MÖ 4. binyılın ilk yarısına ait kemikten yapılmış bir müzik aleti oldukça dikkat çekicidir. Baklava dilimi oyma desen işlemeli olan bu alet ortasında bulunan delik dolayısıyla flüt benzeri üflemeli bir çalgıyı andırmaktadır.

MÖ 4. binyılın başına tarihlenen obsidyenden yapılmış bıçaklar ve ok uçları Arslantepe Höyüğü’nde çokça bulunmaktadır. Kemik saplı bakır bir keski aleti Kalkolitik Çağ taş ve kemik aletleri içerisinde dikkat çeken bir diğer eserdir. (Frangipane, 2004, s. 42 – 44).



Şekil 6. Kalkolitik Çağ Kemik Aletleri (a, b, ve c), Baklava Dilimli Üflemeli Müzik Aleti (d), Göz İdolü (e) (Frangipane, 1992, s. 195).

Mühürler

Arslantepe’de saray kompleksinin içerisinde Kalkolitik Çağ’a ait sayısı binin üzerinde olan çeşitli kil mühürler ve bulleler bulunmuştur. Bu buluntular Arslantepe idari teşkilatının karmaşıklığını ifade etmek için fikir verebilecek bir unsurdur. C Tapınağı’nda sadece kap kapama parçaları için kullanılmış yirmi iki farklı mühür baskısı ve depolama alanlarının kapatılması için kapı mandalları üzerine kullanılan beş farklı mühür baskısı tespit edilmiştir. Özellikle idari kapıların kapatılmasında kullanılan mühür baskıları ayrıntılı ve çok ince işçilikle işlenmiş olup göz alıcı niteliktedir (Şekil 7). Saray odasında desenlerine göre tasnif edilmiş halde bulunan yüzlerce bulle, kuvvetle muhtemel ilkel bir muhasebe sistemini işaret etmektedir (Mezzasalma, 2004, s. 37; Enrica ve Frangipane, 2004, s. 77-79; Frangipane, 1997, s. 51; Laurito 2004, s. 87; Güner ve Türe, 2017, s. 380).



Şekil 7. Arslantepe Kil Mühür Baskısı (Laurito, 2004, s. 37)

Arslantepe’de bulunan damga mühür ve silindir mühürlerinde kullanılan insan figürleri, genellikle oldukça basitleştirilmiş biçimde işlenmiştir. Bazı mühürlerde insan yaşamının bazı yönlerine işaret etmek amacıyla bıçak ya da çatal gibi küçük ve basit bazı eşyalar insan figürünün yanına yerleştirilmiştir (Palmieri, 1982, s. 75).

MÖ 4. binyılın sonundaki kamu binalarında bulunan mühürler hem Mezopotamya kent merkezlerine ait hem de Doğu Anadolu’nun yerel özelliklerini taşıyan izler barındırmaktadırlar. Bu bakımdan Arslantepe mühürlerinin oldukça zengin figüratif çeşitliliğe sahip olduğu söylenebilir. Mühürler üzerindeki her görüntünün Malatya’nın karmaşık idari, ekonomik ve siyasi ilişkilerinde kullanılan birer anlam taşıdığına şüphe yoktur (Pittman, 2004, s. 88).

Arslantepe Kalkolitik Çağ mühürleri arasında en yaygın olarak kullanılan figürler hayvan temsilleridir. Mühür baskısında kullanılan hayvan temsillerinde çoğunlukla av hayvanı olabilecek geyik, muflon koyunu, dağ keçisi gibi boynuzu

ile dikkat çeken hayvanlar yoğunluktadır. Bunun yanı sıra mühür baskılarında sığır çok nadir görülürken kedi ve köpek türü hayvanlar yok denecek kadar az kullanılmıştır.

Akbabalar, çeşitli su kuşları ve yılanlar da mühür baskılarında sıklıkla temsil edilen hayvan türlerindedir. Mühür baskıları üzerinde bu hayvanların tanınması genellikle çok kolaydır. Ancak zaman zaman bu hayvanların soyut biçimde de temsil edildiği görülebilmektedir. İnsan figürleri nadir olmakla birlikte hem silindir hem de kalıp mühür türlerinin her ikisinde de kullanılmıştır. Mühürlerde insan figürünün yer aldığı sahnelerde Mezopotamya etkisini gözlemlemek mümkündür. Ancak bu mühürler ithal değil yerel ustalar tarafından seçilip kopyalanarak yapılmıştır. Fırat Nehri boyunca uzanan Hacinebi ve Hassek Höyük gibi yerleşimlerde de bunlara benzer Mezopotamya izlerini taşıyan mühür örneklerini görmek mümkündür (Pittman, 2004, s. 88-89).

Arslantepe’nin MÖ 4. binyıla ait olan mühürlerinden en dikkat çekici olanlarından biri çömelmış bir kuş şeklinde olan fildişi mühürdür. Mühürün tabanında kıvrımlı bir şekilde oyulmuş bir yılan bulunmaktadır. Bir başka mühürde başı arka tarafa çevrilmiş oturmuş vaziyette oyulan ejderhaya benzer bir hayvan figürü bulunmaktadır. Zengin bir saçak içerisine yerleştirilmiş olan bu mühür dikdörtgen biçimli bir taşta oyularak yapılmıştır (Frangipane, 2004, s. 44-45).

Arslantepe’de silindir mühürlerden çok damga mühür kullanılması, hayvan figür ikonografisinin çokluğu, Arslantepe taş oymacılığının tamamıyla Kuzey Suriye-Mezopotamya geleneğinin, özellikle Tepe Gawra’nın bir parçası olduğunun göstergesidir. Sayısız ikonografik element, orijinal karakterlerin varlığını ortaya çıkarmış olup zanaat aktivitelerinin güçlü gelişimini işaret etmektedir (Frangipane, 1997, s. 52-53).

Ekonomi

Eski bir yerleşimin ekonomisini analiz etmek sadece o yerleşim yerinde üretilen ürünleri değil aynı zamanda o ürünlerin kim tarafından ve nasıl tüketildiğini de incelemekle mümkün olabilmektedir. Kabaca ekonomi bir toplumun hayatta kalabilmesi ve gelişebilmesi için ihtiyaç duyduğu maddi eşyaları tedarik etmeyi amaçlayan karmaşık bir faaliyetler dizisidir. Gerek en temel ihtiyaç maddesi olan gıda ürünleri, gerekse lüks tüketim malları olarak adlandırılacak süs eşyaları ya da benzeri ürünler bu kapsamda değerlendirilir. Ekonomik hayatın bu ve benzeri tüm alanları arkeolojik araştırmalara konu olur

ve arkeolojik yöntemlerle yeniden yapılandırılarak dönemin ekonomisinin gözler önüne serilmesi sağlanır.

Ekonomiyi etkileyen en önemli unsur çevredir. Çevre insan hayatını, toplum yapısını ve temel ihtiyaçları belirleyen en önemli faktördür. Ekonomik tercihlerin belirlenmesinde insanların sosyal statüleri de oldukça önemlidir. Örneğin elit tabakaya sahip bir toplumda, zenginlerin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan ürünü fazlasıyla üretme eğilimi hâkimdir. Arslantepe Höyüğü Geç Kalkolitik Çağ (MÖ 3350-3000) saray ekonomisi, daha önceki çağlarda uygulanan eşitlikçi ekonomiden oldukça farklıdır. Kazı çalışmaları ile ortaya çıkarılan bitki ve hayvan kalıntıları bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Kalkolitik Çağ'ın başları ile sonları arasında Arslantepe ekonomisinde farklılıkları izleyebilenin en iyi yollarından birisi tarım ve hayvancılık alışkanlıklarının nasıl değişime uğradığını takip etmektir (Restelli, 2004, s. 96-97).

Tarım ve Hayvancılık

MÖ 3. binyılın başlarında, 4. binyıl saraylarının yıkılmasından sonra oluşan köy kültürü Karaz Kültürü ile benzer özellikler taşımakta olup ekseriyetle koyun ve keçi yetiştiriciliği üzerine kurulu bir ekonomik yapı sergilemiştir.

Erken Bronz Çağı I dönemini temsil eden yapı katının büyük bir yangın neticesinde yok olmuş ve neredeyse tabakanın tamamının kömürleşmiş tahılla kaplanmış olması bu dönemde tahılların kurutulmak üzere evlerin damlarına serilmiş olabileceğini düşündürür (www.arslantepe.com E.T. 16/02/2017).

Höyüğün 7. tabakasında bulunan (MÖ 3800-3400) hayvan kemiklerinin incelenmesi, Arslantepe Höyüğü'nde en çok tüketilen hayvanın sığır ve keçi olduğunu göstermiştir. Sığırın ve keçinin yanı sıra domuz ve koyun gibi hayvanlar da besin zincirinde yer almaktadır. Keçinin koyun miktarından daha fazla olması çok normal sayılabilecek bir durum değildir. Genellikle sığır ve koyun gibi çiftlik hayvanları keçiden daha fazla tercih edilir (Siracusano ve Bartosiewicz, 2012, s. 114).

Esasen Arslantepe Höyüğü'nün tüm dönemlerinde toplam koyun ve keçi kemiklerinin sayısı sığır kemiklerine üstün gelse de, bir sığır takriben bir koyun ya da keçinin sekiz-on katı olduğundan et tüketiminde en önemli pay sığıra aittir. Arslantepe'de bulunan hayvan kemiklerinin sadece %10'luk bir kısmı yaban hayvanlarına aittir. Demek oluyor ki Arslantepe toplumunun tükettiği et miktarının sadece %10'u av hayvanı olup geri kalanı hayvancılık yaparak yetiştirilen evcil hayvanlardan elde edilmektedir. Geç Kalkolitik Çağ'ın sonlarına

doğru sığır ve keçi miktarı hemen hemen aynı kalırken, domuz miktarında ciddi bir artış gözlemlenir. Domuz miktarının artması ile gelinen durum, ev tipi tarımsal gıda ekonomisinin yaygın olarak uygulandığı bir ortamın oluştuğunu gösterir (Restelli, 2004, s. 96; Bartosiewicz, 2004, s. 98).

Arslantepe’de kemik kalıntıları bulunan bir sığırın kalça kemiği yapısı, bu sığırın yük çeken bir hayvan olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak bu hayvanın yük taşımada ya da tarla sürmede kullanıldığı söylenebilir. Arslantepe Höyüğü’nde at kemikleri de mevcuttur. Ancak bunlar höyüğün tüm zamanlarında bulunabilmesine karşın düzenli olarak varlıkları söz konusu değildir (Bartosiewicz, 2004, s. 98).

Saray döneminde (MÖ 3350-3000) gelişen merkezileşme sürecinde, geçim ekonomisinde yaşanan değişiklikler de açıkça gözükmektedir. Sarayın içinde yer alan depolar muhtemelen gıda ürünlerinin toplanarak yeniden dağıtımının yapılması sürecinde rol oynayan mekânlardır. Bu dönemde av hayvanlarının sayısı belirgin miktarda azalmakla birlikte çeşitliliğini koruyabilmiştir. Saray döneminde bulunan av hayvanları sadece tapınaklarda, muhtemelen tören yemeklerinden kalan kalıntılar arasında bulunmuştur.

Saray kompleksinin içerisinde bulunan üzüm hasadı kalıntıları, yakın doğuda bulunan kültüre alınmış en eski üzüm asma türlerinden biri olması açısından oldukça ilgi çekicidir (Restelli, 2004, s. 97). Üzüm haricinde Kalkolitik Çağ’da Malatya’da yetiştirildiği bilinen tarım ürünlerinden bazıları buğday, arpa, mercimek, bezelye, nohut ve benzeri tahıl ve baklagillerdir. Bulunan tohumların birçoğu saray çöplüğü ya da çevresinden elde edilmiştir. Bu sebeple bu ürünlerin ıslahının yapılarak tarım ürünü olarak kullanıldığı söylenebilir (Folleri ve Sadori, 2004, s. 99).

Arslantepe Kalkolitik Çağ tarım aletleri içerisinde bir tanesi oldukça ilgi çekicidir. “Döven” ya da “düven” adı verilen bu alet ahşap zemin üzerine küçük taş parçacıklarının çakılmasıyla yapılır (Şekil 8). Döven, günümüzde hala modern tarımla tanışmamış bazı köylerde kullanılmaktadır. Hasadı yapılan buğday harman yeri adı verilen boş bir araziye yayılır. Döven, bir öküz ya da atın arkasına bağlanarak yere yayılmış olan buğday başaklarının üzerine getirilir. Hayvanın çektiği aletin üzerine bir insan çıkar ve bu şekilde buğday taneleri başaklarından ayrılır. Başaklarından ayrılan buğday toplanarak havaya savrulur. Böylelikle buğday taneleri sap ve çöplerinden tamamen temizlenmiş olur.

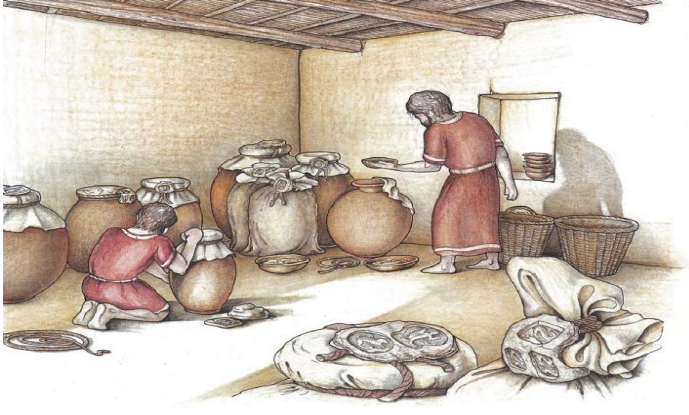


Şekil 8. Arslantepe Kalkolitik Çağ'dan Kalan Döven (Caneva, 2004, s. 100)

Ticaret

Arslantepe Kalkolitik Çağ'ında en yoğun ilişkilerin Mezopotamya ile sürdürüldüğü düşünülmektedir. Kazı çalışmalarında ortaya çıkarılan çanak çömlek, mühür, mimari ve benzeri unsurlar değerlendirildiğinde, MÖ 4. binyıl Arslantepe kültürünün Mezopotamya kültürlerinin etkisi altında kaldığı kolayca anlaşılır. Bu sebeple bu dönemde Malatya ile Mezopotamya arasında yoğun ticari ilişkilerin kurulduğunu söylemek yanlış olmaz.

MÖ 4. binyılda Arslantepe'de ticari amaçla paketlenen ürünler bağlandıktan sonra beyaz kil üzerine mühür vurularak muhabata teslim edilmektedir (Şekil 9). Eğer ürün bir küp içerisinde gidecekse önce kap kapama parçası örtülür, üzerine bir bez parçası daha sarılır, bez parçasının üzeri ip yardımıyla bağlanır ve ipin üzerine kil mühür baskısı yapılırdı. Malı teslim alan kişinin de kendi mührünü basmasıyla yazı olmasa dahi, iki taraflı bir anlaşma tamamlanmış sayılmaktadır. Malı bu şekilde teslim alan tacir artık sorumluluğu da üzerine almış olduğundan bu işlem ile taşınacak olan malın ve yapılan ticaretin güvenliği temin edilmiş olmaktadır (Laurito, 2004, s. 36). Ticari malların taşındığı küplerin bu şekilde mühürlenerek kapatılması örneği Mezopotamya'da da görülmektedir. Tepe Gawra'da da aynı yöntemin kullanıldığı bilinmektedir (Arslantaş, 2013a, s. 19-20).



Şekil 9. Ticareti Yapılacak Olan Ürünlerin Küpler İçerisine Yerleştirilerek Mühürlenmesini Gösteren Rekonstrüksiyon (Laurito, 2004, s. 36)

Madencilik

Araştırmalara göre Arslantepe Höyüğü’nün en eski metalurjik faaliyeti MÖ 3800-3500 arası dönemde gerçekleşmiştir. Bu tarihlerde genellikle eritme işleminin kolay olması ve ürün kalitesinin optimize edilmesi açısından yararlı olan bakır madeni ve kurşundan yararlanılmıştır. Bu dönemde metal işçiliği için toplumsal talep çok sınırlıdır. Metal eritme işlemleri genellikle basit maden döküm sisteminde kullanılan potalar ile yapılmıştır (Şekil 10). Pota içinde eritilen metal genellikle boncuk, iğne ve biz gibi küçük eşyalara dönüştürülmüştür. MÖ 4. binyılın ikinci yarısında Anadolu’da madencilikte yaşanan büyük gelişimin en önemli örneklerinden biri Malatya’da gerçekleşmiştir. Bu dönemde metal üretiminde süs eşyalarının yanı sıra daha farklı araç ve eşyaların üretimine de başlanmıştır. Bakır ve arsenik karışımı alet yapımının keşfi de bu dönemde olmuştur. Gümüşten yapılan aletler de ilk olarak bu dönemde kullanılmaya başlanmıştır (Di Nocera, vd. 2004, s. 66-67).



Şekil 10. Arslantepe Kalkolitik Çağ'da Kullanılan Maden Ergitme Potası (Di nocera vd., 2004, s. 75)

Arslantepe Höyüğü'nün Geç Kalkolitik V dönemini ifade eden 6A tabakasında (MÖ 3350-3000) olağanüstü bir buluntu ele geçirilmiştir. Dokuz kılıç, on iki mızrak ve dörtlü sarmal plak olmak üzere 22 çeşit silahtan oluşan bu buluntu, dünyada kılıç kullanımının ilk örneklerini oluşturması açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu göze çarpan eşyalar muhtemelen duvarda asılı duruyor ve metalin güç üretmedeki olağanüstü rolünü işaret ediyordu. Silah üretimi toplumsal saygınlık, iktidar ve statülerin belirlenmesi açısından oldukça önemli bir gelişmedir. Metalurjinin bu gelişmelerle farklı bir boyut kazanması ayrıca el sanatlarına da yeni bir ivme kazandırmıştır. Eritme, sıcak ve soğuk dövme işlemleri uygulanarak elde edilen kılıçların, gümüş işçiliği ile süslenerek sanat eseri haline dönüştürülmesi, bu dönemde Arslantepe'de yaşayan zanaatkarların ne denli işlerinin ehli olduğunun en büyük göstergesidir. Bu buluntular ayrıca Anadolu ile Mezopotamya arasında MÖ 4. binyıl bölgeler arası değiş tokuş ticaretinin varlığını da işaret etmektedir (Di Nocera, vd. 2004, s. 66-67; <http://www.arslantepe.com> E.T. 16.03.2017).

Arslantepe Höyüğü Kalkolitik Çağ tabakasında bulunan MÖ 3800-3400 yıllarına ait aletlerden bir diğeri de kemik saplı bakır bir keskidir (Şekil 11). Saray alanının girişinde yer alan bakır, arsenik ve kurşun karışımı bir sarkıt ve ayrıca büyük bir binanın giriş kapısında yer alan bakır bir menteşe, süs eşyası ve silahların yanı sıra mimari aksesuar olarak da maden kullanımının bulunduğunu göstermektedir (Frangipane, 2004, s. 42). Anlaşıldığı üzere MÖ 4. binyılda Arslantepe'de gelişmiş bir metalurjinin varlığından söz edilebilir. Bu cümleden olmak üzere, bugüne dek yapılan çalışmalar doğrultusunda Malatya civarında küçük de olsa bir bakır rezervinin varlığından söz etmek yanlış olmaz (Arslantaş, 2008, s. 39)

Malatya Arslantepe’de Kalkolitik Çağ’a Ait İzler



Şekil 11. Arslantepe Kemik Saplı Bakır Keski (Frangipane, 2004, s. 43)

Ölü Gömme Geleneği

Höyüğün Geç Kalkolitik Çağ katmanına ait ortaya çıkarılan konutlarda birçok gömü içerisinde kişisel takılar, mühürler, gümüş yüzükler, çanak çömlekler bulunmuştur (Şekil 12). Ancak bu eşyaların içerisinde sosyal tabakalanmayı gösteren herhangi bir delil mevcut değildir (Frangipane, 1997, s. 46).



Şekil 12. Arslantepe Geç Kalkolitik Çağ Mezarı (Malatya Müzesi) (Fotoğraf: İ. Yüksel)

Höyüğün kuzeydoğu bölgesinde 1960-1970 yılları arası yürütülen araştırmalarda ortaya çıkarılan, küçük hacimli en çok üç odalı evlerin tabanına ya da hemen dışına gömülmüş birkaç mezar ve mezar eşyaları bulunmuştur.

Yetişkinler genellikle süs eşyaları ile birlikte bir yanına hocker pozisyonunda yatırılıp gömülmüştür. Sadece bir mezarda taş damga mühür bulunmuştur. Diğer bir mezarda ise, beden iki büyük yemek pişirme kabının üzerine yatırılmış ayakucuna da bir büyük geniş ağızlı kap konulmuştur. Küçük çocuklar kapların içinde evin zemininin altına gömülmek suretiyle defnedilmiştir. Kalkolitik Çağ ve Neolitik Çağ ölü gömme geleneklerine uygun olarak çömlek içerisine defnedilmiş olan çocukların yanına mezar hediyesi olarak herhangi bir eşya bırakılmamıştır (Frangipaane, 2007, s. 169; Frangipane, 2011, s. 972).

7 tabakada (MÖ 3800-3400) ölümlerin evlerin tabanına gömüldüğü bilinmektedir. Arslantepe Höyüğü Kalkolitik Çağ'ını temsil eden son tabaka olan 6A tabakasında herhangi bir mezar bulunmamıştır. Bunun sebebi bu dönemde höyüğün özellikle batı yakasının tamamının kamusal alanlarla kaplı olması dolayısıyla mesken sayılabilecek herhangi bir yapıya rastlanmaması olabilir (Frangipane, 2007, s. 174).

Tekstil Ürünleri

MÖ 4. binyıl ile 3. binyılın başlarını kapsayan dönem için yapılan araştırmalar neticesinde Arslantepe'de 120'den fazla tekstil ürünü kaydedilmiştir. Bu ürünler Arslantepe'nin yanı sıra MÖ 4. binyıl ile 3. binyıl Doğu Anadolu'sunun tekstil üretimi ve kullanılan teknolojiye ışık tutacak niteliktedir. İplik eğirme aletleri Arslantepe'de bulunan en yaygın tekstil aletidir. Odalarda, çukurlarda ve dolgu katmanlarında toplam 66 iğ bulunarak gün ışığına çıkartılmıştır. İğler genellikle kemikten yapılmıştır. Fakat taştan ve kilden yapılmış olan iğler de bulunmaktadır. İğlerin temel şekli bombeli, konik, çift konik, disk şeklinde ve toparlaktır. Kemik iğler ile taş ve kil iğler arasında belirgin farklılıklar mevcuttur. Kemik iğler genellikle sığır uyluk kemiğinden imal edilmiştir. Bu sebeple kemik iğler genellikle bombeli ya da az oranda konik şeklindedir. Taş iğler sıklıkla disk şeklinde ya da bombeli iken, kil iğler konik ya da çift konik şekline sahiptirler. Sonuç olarak iğlerin şekilleri, yapımında kullanılan materyalle ilişkilidir. İğlerin şekilleri ile ağırlık ve çapları arasında herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Sadece kemik iğler homojen çap ve ağırlığa sahiptir. Taş ve kil iğlerle kıyaslandığında kemik iğler daha geniş yapıya sahiptirler (Laurito, 2012, s. 317-319).

Dokuma araçları ile ilgili 45 dokuma tezgâhı kaydedilmiştir. Bu tezgâhlar dikey kullanıma uygun tezgâhlardır. Dokuma tezgâhları pişmiş ya da pişmemiş kilden üretilmişlerdir. Pişmemiş kilden olanlar genellikle yarı-küresel olup pişmiş olanların çoğunluğu ise konik şekle sahiptirler. Dokuma tezgâhları ve

iğlerin yanı sıra az sayıda makara, tokmak ve mekik dokuma araçları gibi diğer tekstil üretim araçları da bulunmuştur. Dokuma tezgâhında yapılan üretim için çok önem arz etmeyen birkaç dikiş iğnesi de ele geçmiştir. Tekstil araçlarının çoğunluk grubu Arslantepe 7 tabakasına aittir. Arslantepe 7’deki tüm tekstil araçları meskenlerden çıkarılmıştır. Birtakım farklı tekstil aleti elit yapılardan çıkarılmıştır. İğlerin en çok bulunduğu tabaka 7’dir. Bunların çoğu kemikten yapılmışlardır (Laurito, 2012, s. 319-320).

SONUÇ

Arslantepe Höyüğü Kalkolitik Çağ açısından oldukça önemli bir yerleşim yeridir. 6A tabakasında (MÖ yak. 3350-3000) bulunan yapı Yakındoğu’da keşfedilen ilk saray örneğidir. Bu yapının tapınaklar, depolar, idari bölümler, avlu ve koridorları olan ve neredeyse höyüğün tamamını kaplayan büyük bir kompleks olduğu, belki de çevrede bulunan diğer yerleşim birimlerinin idare edildiği kamusal bir alan olduğu anlaşılmıştır. Saray binasının içinde yer alan A, B ve C tapınağı olarak adlandırılan tapınaklar, Mezopotamya geleneğinin önemli birer parçasıdır. Bunun yanı sıra yerel ihtiyaçlar ve gelenekleri karşılamak üzere tasarlanan pek çok özelliği de içerisinde barındırması açısından oldukça önem arz eder. Saray kompleksinin bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda dini, idari ve iktisadi amaçlar için kullanılan kamusal alanlar olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Saray kompleksinin içinde bulunan Kalkolitik Çağ’a ait binlerce kil mühür ve mühür baskıları Arslantepe idari teşkilatının oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Şöyle ki sadece C Tapınağı’nda kap kapama parçaları için kullanılan 22 farklı mühür baskısı bulunmaktadır. Oldukça ince işçilikle ve özenle hazırlanan bu mühür ve mühür baskıları Kalkolitik Çağ’da Arslantepe’nin ne denli önemli bir merkez olduğunu gösterir.

Arslantepe başta olmak üzere, Kalkolitik Çağ’da Malatya’da bulunan yerleşim yerlerinin birçoğu Mezopotamya ile yakın ilişki içindedir. Höyüklerden çıkarılan damga ve silindir mühürler, çanak çömlek parçaları ve şehirlerin mimari yapıları bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Ancak aynı döneme ait birçok yerleşimde mimari özellikler ve çanak çömlek açısından yerel izler taşıyan buluntular oldukça fazladır. Bu veriler Kalkolitik Çağ Malatya insanlarının Mezopotamya kültüründen etkilenmeler dahi kendi yerel kültürlerini de koruduklarını göstermektedir. Malatya ile Mezopotamya arasında Kalkolitik Çağ’da varlığı kanıtlanan bu kültür alışverişinin istila ya da savaşlar gibi toplumsal olaylar sonucu oluştuğunu gösteren herhangi bir delil yoktur. Yüzlerce

yıl süren ticari ilişkilerin yoğunlaşp gelişmesi neticesinde yavaş yavaş gelişen bir ilişki söz konusudur. Bu bağlamda Arslantepe’de bulunan göz idolleri de bölgede gözlemlenen geniş kültürel etkileşimi kanıtlar niteliktedir. Bu idollerin Mezopotamya, İran ve Anadolu gibi geniş bir yayılım alanı mevcuttur. Göz idollerinin bu kadar geniş bir coğrafyaya yayılmış olması ortak bir inanç ya da düşünce kültürünün varlığına işaret eder. Kalkolitik Çağ’da Malatya ve civarında yaşayan insanların da bu inanç sisteminin bir parçası olduklarını ortaya koymaktadır.

Arslantepe’nin Kalkolitik Çağ insanların madencilikte de oldukça ileri bir seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Geç Kalkolitik Çağ’ı temsil eden tabakada bulunan dokuz kılıç, 12 mızrak ve dörtlü sarmal plak olmak üzere 22 çeşit silahtan oluşan buluntular, dünyada kılıç kullanımının ilk örneklerini oluşturmaktadır. Bu eşyalar muhtemelen duvarda asılı duruyor ve metalin güç üretmedeki olağanüstü rolünü işaret ediyordu. Silah üretimi toplumsal saygınlık, iktidar ve statülerin belirlenmesi açısından oldukça önemli bir gelişmedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akdeniz, E. (2004). Halaf ve Obeyd kültürleri üzerine bazı gözlemler ve Pirot Höyüğü’nün Halaf-Obeyd boyalı çanak çömleği. *Anadolu Araştırmaları*, 17/2, 1-48.
- Alvaro, C., Frangipane, M., Liberotti G., Quaresima, R. & Volpe, R. (2008). The study of the fourth millennium mud-bricks at Arslantepe: Malatya (Turkey): preliminary results. *Proceedings of the 37th International Symposium on Archaeometry, 13th - 16th May 2008*, 651-656.
- Alvaro, C., Sadori, L., Masi, A., Susanna F. & Frangipane, M. (Ed.) (2010). Timber use at the end of the 4th millennium BC at Arslantepe. *Economic centralisation in formative states. The archaeological reconstruction of the economic system in 4th millennium Arslantepe*, Sapienza Università Di Roma Dipartimento Di Scienze Storiche Archeologiche e Antropologiche Dell’antichità, Studi di Preistoria Orientale (SPO), 3, 81-93.
- Arslantaş, Y. (2008). *Prehistorik çağlarda Anadolu’da madencilik (En eski çağlardan Asur ticaret kolonileri dönemine kadar)*. Fırat Üniversitesi basımevi.
- Arslantaş, Y. (2013a). Kuzey Mezopotamya’da bir kavşak noktası Tepe Gawra. *Fırat Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Dergisi* 8/2, 1-50.

- Arslantaş, Y. (2013b). *Tarihöncesi Dönemde Elazığ*, Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- Bartosiewicz, L. (2004). L’allevamento. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 98.
- Batıhan, Ö.Ö. (2018). Göz idolleri: ritüel ve iktidar. *Aktüel Arkeoloji Dergisi*, 62, 22-25.
- Caneva, I. (2004). Lo strumentario in pietra. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 100.
- D’anna, M.B., Guarino, P. (2004). Produzione in massa di ciotole: banchetti, cerimonie o pagamenti in natura?. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 34-35.
- D’anna M. B., Guarino, P. (2012). Pottery production and use at Arslantepe between periods VII and VIA. evidence for social and economic change. *Origini – XXXIV Preistoria e Protostoria Delle Civiltà Antiche - Prehistory and Protohistory of Ancient Civilizations*, s.55-78.
- Enrica, F., Frangipane, M. (2004). Controllo dell’economia e nascita della burocrazia. Le cretulae: un efficace strumento di potere nelle mani delle prime élites di governo. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 77-81.
- Fazio G., Lulli, E. (2004). I dipinti parietali del palazzo di Arslantepe: La straordinaria efficacia di tecniche pittoriche primitive. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 63-64.
- Follieri, M., Sadori, L. (2004). L’Agricoltura. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 99.
- Frangipane, M. (1992). The 1990 excavations at Arslantepe, Malatya. *XIII. Kazı Sonuçları Toplantısı (Ankara 27-31 Mayıs 1991)*, c. I, T.C. Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, s. 177-196.
- Frangipane, M. (1995). Arslantepe-Malatya, results of the 1993 season. *XVI. Kazı Sonuçları Toplantısı (Ankara 30 Mayıs – 3 Haziran 1994)*, c. I, T.C. Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, s. 165-176.
- Frangipane, M. (1997). Arslantepe-Malatya external factors and local components in the development of an early state society. *Emergence and Change in Early Urban Societies*, (Manzanilla, L., Ed.) Universidad Nacional Autónoma de México, s.43-58.

- Frangipane, M. (2002). *Yakındoğu'da devletin doğuşu*. (Z. İlkelen. çev.). Arkeoloji ve Sanat yayınları.
- Frangipane, M. (ed.). (2004). *Arslantepe*. Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni, Electa S.p.A.
- Frangipane M. (2004a). II Sito di Arslantepe. storia di una ricerca archeologica, dal frammento alla storia. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 12-20.
- Frangipane, M. (2004b). Dal tempio al palazzo. espansione del potere. uno stato prima della scrittura. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 47-59.
- Frangipane, M. (2004c). L'Aurora Del Potere. Economía E religione. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 29-32.
- Frangipane, M. (2007). The Arslantepe "royal tomb": New funerary customs and political changes in the upper Euphrates valley at the beginning of the third millennium BC. *Scienze Dell'Antichità 14*, 2007-2008. s. 196-194.
- Frangipane, M., vd. (2011). Arslantepe-Malatya: a prehistoric and early historic center in eastern Anatolia. *Steadman-Capter*, 45, 968-992.
- Güner, E., Türe, A. (2017). Malatya yöresi Kalkolitik Çağ yerleşmeleri buluntusu mühürlerin arkeolojik ve sosyolojik önemleri. *Geçmişten Günümüze Malatya Kent, Kültür, Kimlik Uluslararası Sempozyumu 14-16 Nisan 2016, 1*, ATAM, s. 373-390.
- Kadrow, S., vd. (2015). The idea of the eneolithic. *Paradigm Found*, Kristian Kristiansen, Ladislav Šmejda, Jan Turek ed. Oxbow Books.
- Köroğlu, K. (2011). *Eski Mezopotamya tarihi- başlangıcından Perslere kadar*. İletişim yayınları.
- Kuniholm, P.L., Maryanne W. (2004). Contare il tempo negli alberi: datazione di travi lignee dal Tempio B. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 62.
- Landsberger, B. (1944). Mezopotamya'da medeniyetin doğuşu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 3/2, 419-437.
- Laurito, R. (2004). La cretula: uso e funzione. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 36.

- Laurito R. (2012). Changes in textile production at Arslantepe during the 4th and 3rd millennia BCE. *Origini – XXXIV Preistoria e Protostoria Delle Civiltà Antiche - Prehistory and Protohistory of Ancient Civilizations*, s. 317-328.
- Memiş, E. (2009). *Eskiçağ Medeniyetleri Tarihi*. Ekin Yayınevi.
- Memiş E. (2012). *Eskiçağ’da Mezopotamya-en eski çağlardan Asur İmparatorluğu’nun yıkılışına kadar*. Ekin yayınevi.
- Mezzasalma, A. (2004). Le prime cretulae di Arslantepe: l’amministrazione nel tempio. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, Electa S.p.A., s. 37.
- Miyake, Y. (2011). Kalkolitik çağ statü eşyaları. *Arkeoatlas, Özel Sayı 1*, 120-121. Doğan Burda Dergi yayıncılık ve pazarlama.
- Özbal, R. (2010). A comparative look at Halaf and Ubaid period social complexity and the Tell Kurdu case. *TÜBA-AR, 13*, 39-59.
- Özdoğan, M. (2011). Kalkolitik çağ, köyden kente. *Arkeoatlas, Özel Sayı 1*, 102-118. Doğan Burda Dergi yayıncılık ve pazarlama.
- Palmieri, A. (1981). Aspects of proto-urban culture in Arslantepe. *II. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 109-111. T.C. Kültür Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü.
- Palmieri A. (1982). The 1980 excavations at Arslantepe. *III. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 73-76. T.C. Kültür Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü.
- Pittman, H. (2004). L’arte dei sigilli ad Arslantepe e la glittica del IV millennio nel vicino oriente. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, 88-89. Electa S.p.A.
- Restelli, F.B. (2004). L’economia primaria. Interdisciplinarietà e ricostruzione, della vita quotidiana. *Alle Origini del potere. Arslantepe la collina dei leoni*, 95-97. Electa S.p.A.
- Siracusano, G., Bartosiewicz L. (2012). Meat consumption and sheep/goat exploitation in centralised and non-centralised economies at Arslantepe, Anatolia. *Origini – XXXIV Preistoria e Protostoria Delle Civiltà Antiche - Prehistory and Protohistory of Ancient Civilizations*, 111-123.
- Yaylalı, S. (2014). Göz idolleri ve Pirod Höyük örneği. *CEDRUS-Akdeniz Uygarlıkları Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-26.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh36904>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 05.09.2019
Kabul Tarihi: 10.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 05.09.2019
Accepted: 10.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Menekşe, M. (2020). Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç Ve İskân (1821-1832) Sürecine Genel Bir Bakış. *Journal of History School*, 45, 784-832.

MORA MÜSLÜMANLARININ HAZİN HİKÂYESİ: İSYAN, ZORUNLU GÖÇ VE İSKÂN (1821-1832) SÜRECİNE GENEL BİR BAKIŞ

Metin MENEKŞE¹

Öz

XVIII. yüzyılda art arda meydana gelen Sanayi Devrimi, Fransız Devrimi ve bunların yarattığı ortamın içinde filizlenen bağımsızlık ve milliyetçilik fikirleri, isyan süreçlerini ve çok uluslu yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nden ayrılmaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim bu fikirlerin etkisiyle Osmanlı'dan ayrılma girişiminde bulunan bir millet de Rumlar olmuştur. Osmanlı millet sistemi içerisinde diğer etnik gruplara oranla oldukça ayrıcalıklı bir konuma sahip olan ve adil bir şekilde yönetilen Rumlar, 1821 yılında Eflak-Boğdan ve Mora'da bir isyan başlatmışlardır. Bu isyan, bir müddet sonra Avrupa'nın gözünde bağımsızlık mücadelesine dönüşmüş ve Avrupa kamuoyunca da desteklenmiştir. 1821 Rum isyanı, aynı zamanda, Mora'yı vatan edinip, buraları mamur hale getiren Müslümanlar için acılarla dolu, çok sancılı bir süreci de başlatmıştır. İsyân boyunca kalelerde kuşatma altında tutulan Müslümanlar arasında dayanılmaz boyutlara ulaşan açlık ve sefalet, günlük yaşamın olağan bir parçası haline gelmiştir. Ağır şartlara daha fazla dayanamayıp teslim olanlardan pek çoğu ise acımasızca katledilmiştir. Bu katliamlar neticesinde Mora yarımadasında yaşayan Müslüman nüfusta önemli bir azalma meydana gelmiştir. Katliamdan kurtulanlar ise, yerlerini, yurtlarını terk etmek zorunda kalmıştır. Pek çok Mora Müslümanı adalara, Batı Anadolu sahillerine göç etmiştir. Muhacirler, yeni topraklarında *hukuk-ı müsâferet* ve *uhuvvet-i İslamiyet* anlayışı

¹ Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, m.menekse@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1192-3161.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

çerçevesinde karşılanmışlardır. Yerel yöneticilere gönderilen tenbihnamelerle muhacirlerin yiyecek, giyecek ihtiyaçlarının karşılanmasına, iskân edilmelerine çalışılmıştır. Neticede bu çalışma ile 1821 Mora İsyânı, isyan esnasındaki Rum mezalimi, Mora Müslümanlarının zorunlu göçü ve yeni iskân topraklarındaki durumları ortaya konulmuştur. Bunu yaparken de hem konuyla ilgili mevcut literatürün bir arada değerlendirilmesine hem de yeni kaynaklarla konunun aydınlatılmasına çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 1821 Mora İsyânı, Rum Mezâlîmi, Mora Müslümanları, Zorunlu Göç, İskân.

**Sorrowful Story of Mora Muslims: A General Outlook on the Revolt,
Forced Migration And Settlement (1821-1832)**

Abstract

In the 18th century, which took place consecutively, The Industrial Revolution, the French Revolution and the ideas of independence and nationalism that have sprung up in the environment created by them brought about the processes of rebellion and separation from the Ottoman Empire, which had a multinational structure. As a matter of fact, with the effect of these ideas, the Greeks were also the ones nation who attempted to leave the Ottoman Empire. The Greeks, who had a very privileged position in the Ottoman nation system compared to other ethnic groups, and managed fairly, initiated a rebellion in 1821 in Eflak-Boğdan and Mora. This rebellion, after a while, transformed into a struggle for independence for Europe and was also supported by the European public opinion. The Greek uprising of 1821, at the same time, initiated a excruciating and painful process for the Muslims who make Mora the homeland and make it flourishing. Hunger and misery reaching unbearable dimensions among the Muslims who were kept under siege at castles during the rebellion became an ordinary part of daily life. Many of those who could not bear heavy conditions and surrendered were slaughtered ruthlessly. As a result of these massacres, there was a significant decrease in the Muslim population living on the Mora peninsula. The survivors of the massacre had to leave their places and dormitories. Many Mora Muslims migrated to the islands, to the coasts of Western Anatolia. The emigrants were welcomed within the framework of the principles of " hukuk-ı müsaferet and uhuvvet-i İslamiyet" in their new territory. With the help of the tenbihnameler sent to local administrators, the emigrants were attempted to be settled and the food and clothing needs of the immigrants were met and settled. With this study, the 1821 Mora Revolt, the Greek atrocities during the rebellion, the forced immigration of the Mora Muslims and their situation in the new settlement areas were revealed. In doing so, it was tried to evaluate the current literature related to the subject and to clarify the issue with new sources.

Keywords: 1821 Mora Rebellion, Greek Persecution, Mora Muslims, Forced Migration, Settlement.

GİRİŞ

Tam anlamıyla bir Avrupa yüzyılı olan XIX. yüzyılda değişiklik getiren büyük güçler, dünyayı tek bir faaliyet alanı haline getirip Endüstri Devrimi, Liberalizm, Milliyetçilik ve Emperyalizmin yarattığı etkiler doğrultusunda globalleşme sürecini tamamlarken, dünyanın paylaşılması konusunda da büyük bir yarış başlatmışlardır (Luraghi, 2000: 325). Buna karşılık XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti kademesindeki eğitim, ordu, mali ve siyasi dengelerin Avrupa'daki güç denge unsurlarının karşısında zayıflaması, Avrupa'nın "Doğu"² olarak tanımladığı Osmanlı Devleti için "*hasta adam*" nitelendirmesini de kaçınılmaz kılmıştır. Avrupa'nın yeni bir siyasi ivme kazandığı, Osmanlı'nın ise bu ivmenin gerisinde kaldığı dönemin en önemli mücadelesi, Avrupa'yı ve Anadolu'yu Türklerden arındırma projesi olarak bilinen *Doğu Sorunu/Şark Meselesi*³'dir. *Doğu Sorunu*, Batılı güçlerin Osmanlı'nın topraklarına el

² "Doğu/Şark", Batı'nın Avrupa merkezci (Eurocentric) bakış açısıyla tanımladığı dünya sınırları içerisinde, Avrupa sınırının bittiği coğrafyada, Türkleri tanımlamak için kullanılan bir kavram olmuştur. Özşuer, 2018: 455.

³ Genel olarak Şark Meselesi, emperyalist politikalar izleyen büyük devletlerin (düvel-i muazzama) Osmanlı Devleti'nin başta Avrupa'daki kısmı olmak üzere özellikle Ortadoğu'ya ve diğer yerlere (Afrika) yayılmış geniş topraklarının paylaşımı, devletin hükümlerlik sahası üzerinde siyasi ve iktisadi tahakküm kurulması, bu arada Müslüman olmayan halkların durumlarının istismar edilmesi, bağımsızlık mücadelelerine maddi ve manevi destek verilmesi ve bunun, Avrupa -ve geç dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri- kamuoyunun kazanılması amacıyla yoğun bir anti-Türk propagandası halinde yürütülmesi anlamında, Osmanlı gücünün XVIII. yüzyıl başından itibaren kendini hissettiren gerilemesiyle beraber gelişen kendi aralarındaki şiddetli rekabetin geleneksel bir tanımlamasıdır. Detaylı bilgi için bkz. Beydilli, 2010: 353. Hüner Tuncer'e göre "*Doğu Sorunu*", "*Batılı Güçlerin Osmanlı İmparatorluğu'nun egemenlik altında bulunan Hıristiyan halkların Müslüman bir devlet olan Osmanlı İmparatorluğu'nun buyruğunda yaşamasını bir türlü kabul edememiş olmasının*" bir ifadesidir. Bkz. Tuncer, 2003: 9. Halil İnalçık, *Doğu Sorunu*'nu Osmanlı'nın güçsüzlüğünün anlaşılmasıyla Avrupa devletlerinin Osmanlı'yı paylaşım ittifakı olarak tanımlamakta ve şu ifadelerle yer vermektedir: "*Avrupa devletleri arasında ittifak, birleşme, koalisyon, konfederasyon girişimleri o zaman ortak savunma ihtiyacıyla gündeme geldi... XVII. ve XVIII. yüzyıllarda ise Avrupa, Osmanlı karşısında ezici bir üstünlük kazanınca, Osmanlı ülkesini istila ve paylaşma konusu önem kazandı; paylaşmada rekabet bu kez Avrupa devletleri için ortak hareket etme ve uzlaşma politikasını gündeme getirdi; Böylece Avrupa için bir Şark Meselesi ortaya çıktı... Viyana Bozgunu sonrası savaşlar (1683-1699) Osmanlı'nın artık direnme gücünün tamamen yok olduğuna Avrupa'yı inandırdı ve şimdi bu devasa zengin ülkenin taksimi projeleri ele alındı.*" Bkz. İnalçık, 2010: 217. Şark Meselesi ile ilgili olarak ayrıca bkz. Driault, 2005; Saib, 2008; Anderson, 2010.

koyabilmek amacıyla aralarında yürüttükleri diplomasi düellosunun özeti ve özüne verilen addır (Tuncer, 2003: 14). Tarihi menşei eski olmasına karşın ilk defa 1815 *Viyana Kongresi*'nde siyasal bir terim olarak kullanılmış, Osmanlı Devleti'nin sona ermesine kadar da siyasal bir paylaşım projesi şeklinde varlığını korumuştur (Karal, 2011: 203-204).

Viyana Kongresi ile Avrupa'da kurulan denge, XIX. yüzyılda milliyetçilik akımının Avrupa merkezinin dışına çıkararak yayılmasına da olanak sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki toprakları sayılan Balkanlar'da hızla yayılan bu milliyetçi tezahür, isyan süreçlerini ve etnik kökene dayalı ulus yapılanması ile Osmanlı Devleti'nden ayrılmaları da beraberinde getirmiştir (Özsüer, 2018: 456-457). Nitekim milliyetçi tezahürün etkisiyle Osmanlı'dan ayrılma girişiminde bulunan bir millet de Rum⁴lar olmuştur. Alınan önlemlere rağmen Rumlar'ın, Fransız devrimi fikirlerinden etkilenmeleri engellenememiştir. Bernard Lewis'in ifadesiyle; "*Hürriyet ağacından kesilen dal İslam toprağında kök sürmüştü. Hem acı hem tatlı meyveler verecekti.*" (Lewis, 1984: 74).

⁴ "Romalı, Roma'ya mensup" anlamındaki Romaio isminin Arapça'ya geçmiş şekli olan Rûm kelimesi, Arap-İslâm kaynaklarında Romalılar, Bizanslılar ve İslâm topraklarında yaşayan Rumlar için kullanılmıştır. Selçuklular ve Osmanlılar da Rum kelimesini hem coğrafi bir isim hem de bu coğrafyada yaşayanları nitelemek üzere kullanmışlardır. Meselâ Anadolu Selçukluları'na *Selâcika-i Rûm* denilmiştir. Osmanlılar'ın ilk döneminde Anadolu'da Müslüman-gayrimüslim herkes için Rûm/Rûmî isminin kullanıldığı görülmektedir. Anadolu'ya mülk-i Rûm, Osmanlı Devleti'nin Avrupa yakasındaki kısmına Rumeli, Osmanlı hükümdarlarına da Rum padişahı denilmiştir. Bizans'ın varlığına son veren Fâtih Sultan Mehmed diğer unvanları yanında Kayser-i Rûm unvanını almıştır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda önemli hizmetleri görülen dinî-askerî dört zümre abdalân-ı Rûm, ahîyân-ı Rûm, bâciyân-ı Rûm ve gâziyân-ı Rûm adıyla kaydedilmiştir. Osmanlılar'da Rum kelimesi, tebaaları olan ve Grekçe konuşan Hristiyanları ifade etmek üzere de kullanılmıştır. Bu anlamıyla Anadolu'da Türkler'in gelmesinden önce Doğu Roma hâkimiyeti altında Hristiyanlaşmış ve dilleri Grekçe/Yunanca'ya dönüşmüş yerli halkları nitelemiştir. XVIII ve XIX. yüzyıllarda Anadolu ve Osmanlı anlamındaki Rûmî tabiri tamamen ortadan kalkarken etnik bir grubu ifade eden Rum kelimesi yaygın biçimde kullanılmıştır. Detaylı bilgi için bkz. Avcı, 2008: 222-225. M. Bayrak tarafından hazırlanan doktora tezinde, 1821 Mora isyanı döneminde ait tüm Osmanlı belge ve kaynaklarında, söz konusu halk için bölge ayırtmeksizin Rum sözcüğü kullanıldığı belirtilmiştir. Detaylı bilgi için bkz. Bayrak, 1999a. Palabıyık ve Bozkuş tarafından hazırlanan çalışmada ise, Osmanlıların, Yunan bağımsızlığına kadar Yunanlılar'ı tanımlamak için "Rum" kelimesini kullandıkları belirtilmiştir. Bkz. Palabıyık ve Bozkuş, 2011: 91.

1. Osmanlı Devleti'nde Rumlar ve 1821 Rum İsyanı

Rumlar, bugünkü Yunanistan coğrafyasında, özellikle Mora, Attika ve Tesalya'da yoğun olarak yaşamışlardır (Toprak, 2015: 2844). Osmanlı millet sistemi⁵ içerisinde diğer gayrimüslim unsurlara nazaran daha ayrıcalıklı bir konuma sahip olmuşlardır (Karal, 2011: 107; Jelavich, 2009: 81). İslam hukukundaki zimmîlerle ilgili hükümler gereği can ve mal güvenlikleri temin edilmiş, din ve vicdan hürriyetlerine karışılmamış, İstedikleri gibi kilise açıp⁶ dini örgütlenmelerini geliştirebilmişlerdir (Açıkkaya, 2012: 178).⁷ Dil ve din hürriyetine sahip olmalarının yanı sıra toprak üzerinde mülkiyet hakları da bulunmuştur (Karal, 2011: 107; Jelavich, 2009: 81).

Rumlar, Batı ile sürekli temas halinde olmuşlardır. Nitekim kültür merkezleri İstanbul, Selanik, Adalar ve Osmanlı Devleti dışında Venedik, Viyana ile Odessa olmuştur. Osmanlı yönetimi, Rumların eğitim ve kültür hayatına hiçbir zaman müdahalede bulunmamıştır. Hatta XVII. yüzyıldan itibaren ticaretle zenginleşen Rumlar⁸, sadece Mora ve Epir'de değil, Karadeniz kıyılarında ve

⁵ Osmanlı sistemindeki "Millet" kelimesi klâsik İslâm literatüründeki anlamına uygun bir şekilde belirli bir sözü veya vahiy kitabını kabul eden topluluklar için kullanılmış ve bu sistemde her millet grubu kendi içinde hiyerarşik olarak ve mensup oldukları dinin hükümlerine bağlı kalarak düzenlenmiştir. Bu çerçevede Osmanlı Devleti'nin hâkimiyeti altında bulunan toplulukların din ya da mezhep esasına göre örgütlenip yönetilmesine "millet sistemi" denilmiştir. Detaylı bilgi için bkz. Eryılmaz, 1992; Küçük, 2014; Ortaylı, 2002.

⁶ Osmanlı Devleti'nde İslahat Fermanı'nın ilanına kadar İslam hukuku çerçevesinde yeni kilise, havra ve manastır yapımı teorik olarak yasaktır. Mevcut olanların aslına uygun şekilde tamir edilmesi veya yeniden inşası da sultanın onayına bağlıdır. Ayrıca, tamirat esnasında binanın genişletilmesi veya yükseltilmesi de şer'an yasaktır. Osmanlı kanunnâmeleri, fermanlar ve fetva literatüründe bu konuda bir esneklik olmamasına rağmen, uygulamadaki örneklere bakıldığında, hem yeni kurulan şehirlerde, hem de sulhen veya anveten fethedilen pek çok şehirde yeni kilise ve havralar yapıldığı, keza kırsal kesimlerde, özellikle derbent köylerinde kiliseler, dağlık bölgelerde ise manastırlar dahi inşa edildiği görülmektedir. Bunların inşasına resmî izin verildiğine dair herhangi bir ferman ve yazılı bir kayıt da yoktur, ancak zaman içinde pek çoğunun meşrulaştığı anlaşılmaktadır. Bu konuda yapılan örnek bir çalışma için bkz. Koyuncu, 2014: 35-87.

⁷ Osmanlı Devleti, hâkimiyeti altına alıp tebaası haline getirdiği bütün din ve mezheplerin müntesiplerine karşı hoşgörülü, eşit ve adâletli bir yaklaşım tarzı sergilemiştir. Osmanlı Devleti'nde gayrimüslimlerin durumları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Ercan, 1983: 1138-1149; Ercan, 2001; Bozkurt, 1996.

⁸ Batılı tarihçilere göre XIX. yüzyıl başlarındaki Osmanlı-Rum köylüsü, Batı Avrupa'daki köylüden daha güvenli ve bolluk içinde yaşamıştır. Yine kıyı kentlerde ve adalarda yaşayan, ticaret ve gemicilik yapan Rumlar, köylüye göre daha iyi yaşama imkânlarına sahip olmuşlardır. Bu imkânlar onlara, Akdeniz ticaretinin büyük bir kısmını ellerine geçirmeleri fırsatını vermiş; zamanla önemini kaybetmiş olan Venedik Cumhuriyeti'nin Doğu Akdeniz'deki ticari konumlarını ele geçirmelerini sağlamıştır. Bkz. Turan-Gürbüz, 2006: 12; Karal, 2011: 107.

Batı Anadolu'da da çok sayıda okul açmışlardır (Toprak, 2015: 2844). Dolayısıyla, Sultan II. Mehmet'i memnuniyetle karşılamışlar⁹ ve devletin hemen hemen en rahat Hıristiyan tebaası olma imtiyazına erişmişlerdir.

Rumlar, ticaret alanında da etkin bir şekilde rol almışlardır. *D'ohsson*, XVIII. yüzyılda Müslüman Türklerin yabancı ülkelere yerleşmesinin mevcut törelere ters düştüğünden dolayı, bunlar yerine Osmanlı tebaası olan Rum tacirlerin Venedik, Petersburg, Amsterdam gibi Avrupa'nın önemli merkezlerine yerleştiklerini ve Osmanlı'nın ticari faaliyetlerinde ön plana çıktıklarını belirtmiştir.¹⁰ Liman koruma, gözetleme, balık avlama, gemi onarımı gibi ticari ilişkilere zemin hazırlayıcı işlerde çalışmışlardır. İmparatorluk ürünlerinin yanında Güney Rusya'nın her türlü ürününü de Avrupa'ya taşımışlardır (Karal, 2011: 107). Avrupa ile kurdukları bu ticaret ağı sayesinde Avrupa'da diaspora oluşturmayı da başarmışlardır. Avrupa'nın ve Rusya'nın özellikle bazı liman kentlerinde kümelenmişler, dernekler kurmuşlar ve çocuklarına Avrupa'da eğitim aldirmişlerdir. Nitekim ilerde bahsedilecek olan *Filiki Eteryâ'nın*¹¹, ayaklanmanın başlamasından yedi yıl önce Rusya'nın bir liman kenti olan Odesa'da kurulmuş olması da tesadüf değildir (Ortaylı, 2013: 57, 92-93).

XVIII. yüzyılda Osmanlı'nın iki büyük düşmanı olan Rusya ve Avusturya, fırsat buldukça ayrı ayrı veya birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nun içten çökmesini hızlandırmak için çalışmışlar ve bu maksatla da Rumlar arasında milliyetçilik düşüncesini yaymışlardır (Karal, 2011: 108-109). Pan-Slavist bir politika takip etmekte olan Rusya, Doğu Roma'yı ihya ederek Ortodoks Hıristiyanların hamisi durumuna gelmeyi amaçlamıştır.¹² Nitekim 1768-1774

Ayrıca, sadece cizye vergisi ödeyip askerlikten muaf tutulmamaları da zengin hale gelmelerinde etkili olmuştur. Bu şekilde ekonomik faaliyetlerini kesintisiz sürdürebilmişlerdir.

⁹ Sonyel, 1988: 107. Nitekim Karlofça Antlaşması ile Mora Venediklilerin eline geçince bura halkı, bu devletin ağır vergilerinden, sert idaresinden, vicdan hürriyeti tanımayan dini politikasından nefret etmiş, eski idareyi aramış ve Pasarofça Antlaşması ile tekrar Osmanlı tebaası haline gelmeyi sevinçle karşılamıştır. Bkz. Sertoğlu, 2011: 2877. 1855-1857 yılları arasında Fransa'nın Atina elçiliği görevinde bulunan *La Gorce*, Yunanistan'ın ancak Osmanlı hâkimiyeti altında refaha kavuştuğunu ve Yunanlıların hiçbir zaman kendi aralarında bile Türkler kadar hoşgörülü yöneticiler bulamamış olduklarını anlatmaktadır. Bkz. La Gorce, 1986: 397.

¹⁰ XVIII. yüzyıl Osmanlı toplum yapısına dair bir gözlem için bkz. *D'ohsson*, 1992.

¹¹ Cemiyetle ilgili detaylı bilgi için bkz. Günay, 2005: 263-287.

¹² Yusuf Akçura, Rusya'nın bilinen hedeflerini sıralarken şu ifadelere yer vermiştir: "*Rusya, balkanları geniş imparatorluğuna ilhak ile, şimal ve cenup Slavlarını birleştirecek, böylece Ayasofya kubbesine haç dikerek Ortodoksluğun meydana geldiği beşiği, yani Rusların dinlerinin çıktığı yeri, Mescid-i Kamame'yi (Hz. İsa'nın gömülü olduğu iddia olunan kabir üzerine inşa edilen ibadet mekânı) idareleri altına alarak Hıristiyanlığın membaını memleketinden sayılır*

Osmanlı-Rus Harbi sırasında bir aralık Mora ve Yunan Adaları'nda milliyetçilik kışkırtmaları yapan Ruslar, harp sonunda imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşması'na; *diledikleri yerlerde konsolosluklar açmak, İstanbul'da bir Rus kilisesi kurmak ve Ortodoks tebaa lehinde Osmanlı nezdinde teşebbüslerde bulunmak* gibi maddeler koydurarak milliyetçilik propagandasına devam etmeyi amaçlamıştır. Hatta 1787 yılında Avusturya ile müttefik olarak Osmanlı İmparatorluğu'na açtığı harbin esasını da Eski Bizans İmparatorluğu'nu kurmak gayesini taşıyan “*Grek Projesi*” teşkil etmiştir (Karal, 2011:108-109).

Fransız İhtilâli'nin ortaya attığı “*İnsan Hakları Beyannamesi*”, Napolyon'un Yedi Yunan Adası'na yerleştikten sonra Rumlar arasında yaptığı kışkırtmalar¹³, 1799-1805 yılları arasında bu adalarda Fransızlar yerine geçen Ruslar'ın aynı manada yaptıkları telkinler Rumların Osmanlı aleyhine ayaklanmalarında büyük tesir göstermiş ve egemenlik fikri Rum aydınları tarafından işlenmeye başlamıştır (Karal, 2011: 109).

Filiki Eteryâ cemiyeti, XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde yaşayan Rumların bağımsızlığını sağlamak amacıyla gizli çalışmalara başlamıştır. Bu çalışmalarını daha geniş alanlara kaydırabilmek için de her türlü araçtan faydalanmış, siyasi ve ekonomik açıdan güçlü olan kişileri üye olarak kaydetmiştir.¹⁴ Yunanistan'ın bağımsızlık mücadelesinin fiili olarak başlamasından önce, bu cemiyetin birçok şubesi Osmanlı İmparatorluğu'nun çeşitli yerlerinde açılmıştır (Süleyman Tevfik-Abdullah Zühdü, 1315: 69-70).¹⁵ Cemiyet, kültür, eğitim ve siyasi propaganda alanlarında faaliyet göstermiş, bağımsızlık düşüncesinin oluşmasında önemli bir misyon yüklenmiştir (Ortaylı, 2013: 92-93).

Kısa bir süre içerisinde Eflak-Boğdan ve Mora'da yayılacak olan Rum isyanı, bir süre sonra Avrupa'nın gözünde bağımsızlık mücadelesine dönüşecektir (Özkaya, 1986: 114-130). Bu isyan hareketi, Osmanlı İmparatorluğu içinde meydana gelen milliyetçi isyanlar içinde en planlı ve en

kılacak ve bu suretle, hemen hepsi fazlasıyla dindar tebaasının kalp ile diledikleri en yüksek bir emellerini, dini ve ruhi bir emeli gerçekleştirecektir.” Akçura, 1976: 29.

¹³ Napolyon, Yedi Ada'nın yönetiminden sorumlu olan General Centili'ye şu talimatı vermiştir; “*Halkı teshir için elinizden geleni yapın. Eğer halk istiklâl meyâl ise istiklâl arzusunu körükleyin.*” Bkz. Karal, 1937: 112.

¹⁴ Rum ayaklanmasının en ünlü kişilerinden biri olan ve sonradan Yunan devlet başkanlığına bile seçilen Korfu'lu Capo d'İstria, Rusya'nın delegesi olarak katıldığı Viyana Kongresi'nde, Odessa'daki *Filiki Eteryâ* için para yardımı toplamayı başarmıştır. Bkz. Üçok, 1978: 66.

¹⁵ Örgütün kolları 1818 yılı Ekim ayında Kıbrıs'a kadar uzanmıştır. O tarihte *Eteryâ*'nın Mısır ve Kıbrıs gizli ajanı, Metsovolu Dimitrios İpatros, Kıbrıs'a giderek başpiskopos Kiprianos'u örgüte üye kaydetmiş ve ondan maddi manevi yardım sözü almıştır. S. Sonyel, 1988: 109.

sürekli olarak tabir edilmiştir. Hiçbir ayaklanmanın daha önce bu kadar ince ayrıntısına kadar düşünülmeyeceği, hiçbir ayaklanmadan önce böyle bir hazırlık yapılmadığı belirtilmiştir (Üçok, 1978: 65). Nitekim Ortodoks kilisesinin hiyerarşisinden ileri gelen örgütlenme yeteneğiyle, Rum armatörlerin altı yüzü aşkın ticaret gemisindeki beş bini aşkın top, ayaklanmanın küçümsenmeyecek bir güce sahip olduğunu göstermektedir (Ortaylı, 2013: 57).

Rum isyanının genel başkanı *Aleksandr İpsilanti*'dir. Filiki Eterya cemiyetinin üyeleri isyanın Mora'dan başlamasını istedikleri halde *İpsilanti*, Eflak-Boğdan'da harekete geçilmesini uygun görmüştür. Bu suretle Rusya'nın yardımını sağlamayı ve isyan hareketine Rumenleri, Sırpı ve Bulgarları da katmayı hedeflemiştir. Bu maksatla *İpsilanti*, 3.000 kişilik bir kuvvet ile Yaş üzerine yürümüş ve bu şehre girmiştir. Bunun üzerine harekete geçen Osmanlı birlikleri *İpsilanti*'nin topladığı kuvveti dağıtmışlardır. *İpsilanti*, Avusturya'ya sığınmak zorunda kalmıştır. Ancak bu isyanın bastırılması sırasında bu sefer de Mora'da Rumlar başkaldırmışlardır (Kartal, 2011: 112).

Aleksandr İpsilanti'nin kardeşi *Dimitri İpsilanti*'nin önderliğini yaptığı Mora isyanı karşısında II. Mahmut, 22 Şubat 1822'de bir Meşveret toplamış ve bu toplantıda ayaklanmanın bastırılması için alınacak tedbirler görüşülmüştür. Aynı zamanda *Halet Efendi*'nin entrikaları sonucu *Tepedelenli Ali Paşa*'nın ortadan kaldırılması gündeme gelmiştir. Tepedelenli'ye karşı gönderilen Hurşit Paşa, görevini kısa sürede yerine getirmiş ve Tepedelenli'yi ortadan kaldırmıştır. Mora isyanını bastırmak üzere de Yusuf Paşa gönderilmiştir. Mora'ya ulaşan Yusuf Paşa, Patras'ı ele geçirmiş ve isyancıları cezalandırmıştır (Üçok, 1978: 67).

Yusuf Paşa, Mora isyanını bastırmada başarılı olmuş, fakat isyanı sona erdirememiştir. Bu nedenle ayaklanma gittikçe daha şiddetli bir hal almaya başlamıştır. Kendi kuvvetleri ile ayaklanmayı bastıramayacağını anlayan II. Mahmut, Mısır Valisi *Mehmet Ali Paşa*'dan yardım istemeye karar vermiştir (Üçok, 1978: 68). Mehmet Ali Paşa, İsyanı bastırması karşılığında Mora ve Girit valiliklerini istemiştir (Edouard Driault, 2005: 161; Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: II, 1309: 94; Kartal, 2011: 115). Bu talebinin kabul edilmesinden sonra Mehmet Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa, 54 parçalık bir filoya bindirilmiş 16.000 kişilik bir kuvvetin başında, 1825 ilkbaharında Mora'ya çıkmış ve kısa bir süre içinde bütün ayaklanmayı bastırarak Yunanlıların en kuvvetli ve en önemli kalesi olan Misolongi'yi ele geçirmiştir (23 Nisan 1826) (Üçok, 1978: 68).

İsyancıların üstünlüklerini kaybetmesiyle birlikte bölgedeki hesapları alt üst olan Rusya, Rumların lehine bazı önlemler alınmasına ilişkin İngiltere

nezdinde bulunduğu girişimlerine olumlu yanıt alınca, iki taraf arasında 4 Nisan 1826 tarihinde *Petersburg Protokolü* imzalanmıştır (Matthew Smith Anderson, 2010: 83-84). Bu protokolde Yunanistan'ın, Osmanlı Devleti'ne vergiyle bağlı özerk bir devlet olması ve Türklerin Mora'yı tahliye etmesi öngörülmüştür.¹⁶ Böylece İngiltere ve Rusya, Yunan devletinin kurulması için ilk adımı atmıştır. Alınan kararlar Avusturya, Prusya ve Fransa'ya da bildirilmiştir. Bunlardan Avusturya ve Prusya protokolü reddetmiştir. Fransa ise Avrupa'da kendisine karşı kurulan ittifakı yıkmak için protokolü kabul etmiş ve Yunan devletinin kurulması için başlatılan sürece ortak olmuştur (Uçarol, 1989: 260).

Petersburg Protokolü'nün kabul edildiği dönemde Rusya ile Fransa arasında bir yakınlaşmanın başlaması, Rum isyanı ile ilgili yeni gelişmelerin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu yakınlaşmanın yeni kurulacak Yunan devleti üzerindeki kontrolünün kaybolmasına sebebiyet vermesinden endişelenen İngiltere, Rusya ve Fransa ile antlaşma yapmak için birtakım girişimlerde bulunmuştur (Uçarol, 1989: 260). Bunun sonuç vermesi üzerine İngiltere, Fransa ve Rusya Londra'da bir araya gelerek 6 Temmuz 1827 tarihinde *Londra Protokolü*'nü imzalamışlardır (Sezer, 1999: 92). Buna göre, İngiltere ve Rusya arasında 4 Nisan 1826'da yapılan *Petersburg Protokolü*'nün öngördüğü Yunanistan'ı bağımsız bir devlet haline getirme üzerinde uzlaşmıştır (Bayrak, 1999b: 78). Devletler, Osmanlı Devleti'nin *Londra Protokolü*'nü kabul etmemesi halinde Yunanlı muhriplere yardım etme kararı almışlardır (Uçarol, 1989: 260).

Osmanlı Devleti'nin, içişlerine müdahale edildiği gerekçesiyle *Londra Protokolü*'nü reddetmesi üzerine 20 Ekim 1827'de Navarin'de Rus, İngiliz ve Fransız savaş gemilerinden oluşan müttefik donanma, Osmanlı-Mısır donanmasını imha etmiştir (Ahmed Lûtfî Efendi, Cilt: I, 1999: 65). Denizcilik tarihimizde "*Navarin Faciası*"¹⁷ adıyla anılan bu haksız ve hukuksuz saldırı, Osmanlı Devleti tarafından protesto edilmiş ve batırılan gemiler için tazminat istenmiştir. Ancak bu istek kabul görmemiştir (Gökbilgin, 1983: 333; Bostan, 2006: 443). Bu durum, taraflar arasındaki ilişkilerin kopmasına neden olmuştur. İngiltere, İbrahim Paşa'nın Mora'daki kuvvetlerini Mısır'a geri çekmesi için Mora'ya gemiler göndermiştir. Fransızlar da 30.000 kişilik bir kuvvetle Mora'yı geçici olarak işgal etmiştir. Osmanlı Devleti'nin kötü durumundan faydalanmak isteyen Rusya ise, Nisan 1828'de Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etmiştir. Rusya,

¹⁶ Jorga, 2009: 262. "Yunanistan Osmanlı İmparatorluğu'na vergi ile bağlı muhtar bir devlet haline getirilecek ve bütün Türkler Yunanistan'dan çıkartılacak" şeklinde bir madde yer almıştır. Bkz. Hülagü, 2004: 324.

¹⁷ Osmanlı donanması Navarin baskınında 3,5 saatlik bir zaman diliminde 57 gemi ve 8.000 asker zayı etmiştir. Bkz. Danişmend, Cilt: IV, 1972. Navarin baskını hakkında detaylı bilgi için ayrıca bkz. Kurtoğlu, 1944.

Londra Protokolü'nü kabul ettirmek için Türklere savaş açtığına dair verdiği teminatla İngiltere, Fransa ve Avusturya'nın tarafsızlığını sağlamıştır (Karal, 2011: 118-119). Türk birliklerinin Rus ordusu karşısında tutunamaması üzerine Osmanlı Devleti barış istemek zorunda kalmış ve 14 Eylül 1829'da *Edirne Antlaşması*¹⁸ imzalanmıştır. Böylece Osmanlı Devleti, Yunan Devleti'nin kurulmasını öngören *Londra Protokolü*'nü de kabul etmiştir (Uçarol, 1989: 381).

Osmanlı Devleti tarafından 24 Nisan 1830'da kabul edilmiş olan *Londra Protokolü* ile Yunanistan'a bazı ayrıcalıklar verilmiştir. Örneğin, protokolün birinci maddesinde: “*Yunanistan bağımsız olacak ve tam bir bağımsızlığa mahsus olan her türlü siyasi, mülki ve ticari haklardan müstefit olacaktır*” (Hülagü, 2004: 325) ibaresi yer almıştır. Dolayısıyla 1897 Türk-Yunan Savaşı'na kadar geçerli olacak olan sadece bu ibareyle Yunanistan'a, bağımsızlığının yanında kalkınma ve gelişme imkânı da sağlanmıştır.

1821 Rum İsyanı, aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin diplomatik hizmetlerinin geçici olarak kaldırılmasına da yol açmıştır. 1821 Rum İsyanı'nı Divan, Donanma Tercümanlıkları ile Eflak-Boğdan voyvodalıkları yapmış bulunan bazı Fenerlilerin desteklemesi, Divan-ı Hümayun Tercümanlığı hizmetinde önemli değişikliklere sebebiyet vermiştir. İsyânla birlikte Osmanlı Devleti hizmetindeki Rum Divan-ı Hümayun tercümanlarına devletin güveni kalmadığından devlet hizmetinde Rumların kullanılmamasına karar verilmiştir (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XII, 1309: 43).

2. 1821 Mora İsyanı ve Rum Mezâlimi

Akdeniz ve çevresindeki adalar hakkında önemli bilgiler veren seyyah Evliya Çelebi, Mora ile ilgili olarak şu bilgilere yer vermiştir:

“*Mora Adası: Dört tarafı denizdir. Ancak Gördüs adlı kalesi tarafında bir denizden bir denize 8 bin adım karadır. Daha önce eskinin kralları onu kesip*

¹⁸ Edirne Antlaşması maddeleri için bkz. *Muâhedât Mecmuası*, Cilt: IV, 2008: 70-80; Edirne Antlaşması Osmanlı Devleti'nin Kaynarca Antlaşması'ndan sonra imzaladığı en ağır antlaşmadır. Her ne kadar Ruslar harp neticesinde aldıkları toprakları bu antlaşma ile boşaltmayı kabul ettilerse de Tuna'nın ağzındaki adalarda kalmakla bu nehrin kontrolünü; Poti, Anapa ve Ahıska'yı ellerinde bulundurmakla da Doğu Anadolu'nun kontrolünü sağlayacak yerler kazanmıştır. Osmanlı Devleti, Eflak-Boğdan'a ve Sırbistan'a tanıdığı haklarla bu yerlerin geniş ölçüde muhtarlıklarını tanımış, kabul ettiği harp tazminatı ile de ekonomisini uzun süre kalkındıramayacak bir durumun ortaya çıktığına şahit olmuştur. Antlaşmanın ağırlık noktasını ise bağımsız bir Yunan devletinin kurulması teşkil etmiştir. Detaylı bilgi için bkz. Turan, 1951: 111-151.

denizi akıttı Mora Adası olmuş. Ama zamanla çukuru olup kara olmuştur. Ama yine 759 mil ada sayılır. Ve 18 Kahkaha gibi kalesi ve 70 limanı var, geniş bir adadır. Önce Fatih, sonra Bayezid-ı Veli yarısını fethetmiş ve üçüncü olarak Süleyman Han fethi tamamlamıştır.” (Evliya Çelebi, 2011: 283).

Hexamilia (6 mil) adlı dar bir berzahla Yunanistan anakarasına bağlanan yarımadanın yüzölçümü 21.480 km²'dir. Antik dönemde *Peloponnesos* olarak adlandırılan yarımada Corinth, Sparta, Mantinea, Megalopolis ve olimpiyat oyunlarının anavatanı olan Olympia gibi tarihi şehirleri barındıran eski Yunan merkezidir. Geç Ortaçağ döneminde kültürel bakımdan parlak başşehri Mistra (Mezistre) olmak üzere kısmen Bizans Mora Despotluğu'nun idaresine girmiş, bazı kasabaları Frank (Fransız/İtalyan) yönetiminde kalırken önemli limanlarına Venedikliler hâkim olmuştur (Kiel-Alexander, 2005: 280).

Mora yarımadası, Trakya ve Balkanlarda hâkimiyet kurmaya çalışan Osmanlıların stratejik gerekçelerle hedef haline getirdikleri yerler arasında önde gelen bir özellik göstermiştir (L. Kayapınar, 1999: 222-223). Osmanlılar, Mora yarımadasını aşamalı Osmanlı fetih metotlarına uygun olarak fethetmişlerdir. Bu aşamalar; bölgeyi tanıma, fethedilecek bölgenin siyasi güçleriyle ittifak oluşturma, yine bu siyasi güçleri vassal konuma getirme ve bölgeyi Osmanlı topraklarına ilhak etme ve tımar sisteminin uygulama sistemini kapsamaktadır.¹⁹ 1387'den 1460 yılına kadar serdarlar komutasında on, II. Murat komutasında bir ve Fatih Sultan Mehmet komutasında iki olmak üzere Mora'ya toplamda on üç sefer düzenlemiş ve bu sayede yarımadanın büyük bölümünü ele geçirmişlerdir (L. Kayapınar, 1999: 222-223).²⁰ Yarımada, Osmanlı Devleti idaresinde (1460-1829) çok defa mütevazı bir ekonomik ve kültürel gelişmeye sahne olmuştur. XVII. yüzyılda Müslüman nüfusu ve özellikle camileri, medreseleri, hamamlarıyla bu kültürün bir parçası olarak ön plana çıkan Tripoliçe (*Trablca/Tripolis*), *Balya Badra (Patras)*²¹, *Anabolu/Anapoli (Nauplion)* ve diğer bazı şehirleri İslam kültürünün önemli merkezleri haline gelmiştir (Kiel-Alexander, 2005: 280).

Osmanlı Devleti'nin kontrolü hiçbir zaman ele geçiremediği yarımadada yönetim boşluğu ve Rumlara sunulan özerk yaşam, zamanla birçok başka etken ile birleşerek yerli halkın, yönetimi ele geçirme ve bağımsız yaşama isteklerini

¹⁹ Mora'nın Osmanlı Devleti tarafından fethinin aşamaları için bkz. L. Kayapınar, 2006: ss. 3-22.

²⁰ Fatih Sultan Mehmet, Mora'ya 1458 ve 1460 yıllarında sefer düzenlemiştir. Bu seferlerin ayrıntılı olarak gelişimi hakkında bkz. Zinkeisen, 2011: 127-175. Mora'da Osmanlı hâkimiyetinin kurulmasından sonra idari taksimatın uygulanması konusunda detaylı bilgi için bkz. L. Kayapınar, 1999: 237-242.

²¹ Osmanlı döneminde Mora'da bir sahil şehri olan *Balya Badra/Patra (1460-1715)* ile ilgili yapılan bir çalışma için bkz. A. Kayapınar, 2015: 67-93.

arttırmıştır. Genellikle Rumeli'deki, Mora'daki ve adalardaki Rumlar kendilerine has çıkarları ve amaçları olan ayrı gruplar oluşturmaya başlamışlardır (Bayrak, 1999a: 30).

XIX. yüzyıl başlarına kadar ulusal bilinçlenme yönünde büyük yol kat eden Rumlar, Eflâk-Boğdan'daki başarısız ayaklanma girişiminden sonra, ayaklanmaya en uygun yer olarak Mora Yarımadası'nı görmüşlerdir. Mora'daki ayaklanmanın asıl çıkış nedeni ise Yunan ticaret ve gemi burjuvazisinin içine düştüğü krizdir. Ayaklanmaya ilk katılanlar; ticaret gemilerinin savaş gemisine dönüştüren armatörler, Moralı cemaat liderleri, dağlarda eşkıyalık yapan kleftler, yoksul köylüler, köy papazları, Hıristiyan çiftlik sahipleri ve cumhuriyetçi aydınlar olmuştur (Kutlu, 2007: 51-52).

Asi Rumlar, her yerde ansızın Müslümanlar üzerine saldırarak onları öldürme ve saldırılarda başarısız olurlarsa da suçu Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa'nın üzerine atma konusunda aralarında anlaşmışlardır (Toprak, 2015: 2848). Nitekim Mora'da isyanlar başladığında bölgede Tepedelenli Ali Paşa'nın isyanı da söz konusudur (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XI, 1309: 43-46). Bu isyan nedeniyle Osmanlı ordusu Balkanların batı kısmında yer almış ve bu olaya odaklanmıştır. Bu durum da Rum isyancı grupları için aynı zamanda bir fırsatı teşkil etmiştir. Mora'da bir isyanın organizasyonu için oldukça elverişli bir ortamı yaratmıştır (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XI, 1309: 51; Jelavich, 2009: 241).²²

Rum halkı kışkırtmak amacıyla Mora'nın kasaba ve köylerine papazlar gönderilmiştir (Toprak, 2015: 2848). Yedi Ada'da ve diğer adalardaki kaçak Rumlar, Mora'ya toplanarak Mora'nın her tarafında isyan çıkarmaya başlamışlardır (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XI, 1309: 53). Özellikle Aleksander İpsilanti'nin kardeşi Demetrios İpsilanti ve Prens Kantakuzen Mora'ya giderek Moralı Rumları kışkırtmışlardır. Hatta Mart 1821 tarihinde, Filiki Eteryâ Cemiyeti'nin bayrağını açarak Rumları isyana çağırılmışlardır (Edouard Driault, 2005: 154). Bu çağrıdan sonra Mora'da Rum asilerin saldırılarına maruz kalan Mizistre, Levendar, Fenar ve Bardine halkı Trapoliçe'ye; Endruse ve Nişter halkı Koron, Modon ve Anavarin'e; Gaston halkı da Lale Kalesi'ne sığınmıştır.

²²1788'de Yanya valiliği görevine getirilen Tepedelenli Ali Paşa, Mora ve nüfuzu altındaki bölgede Rumları sıkı bir kontrol altında tutmuştur. Rumların bölgede isyan hazırlığında olduğunu öğrenince durumu padişah II. Mahmut'a bildirmiştir. Fakat Tepedelenli Ali Paşa ile II. Mahmut'un mühürdarı olan Halet Efendi arasındaki uyumsuzluk sebebiyle Halet Efendi'nin çevirdiği entrikalar padişahın gelen haberlere itibar etmemesine neden olmuş ve bunun neticesinde padişah bazı nedenlerden dolayı onu cezalandırmak istemiştir. Bunun üzerine padişah valinin üzerine Hurşit Paşa'yı göndererek idam ettirmiş ve bölgede doğan bu otorite boşluğu Rumların isyanı için gerekli ortamı sağlamıştır. Bkz. Finkel, 2007: 382-383.

Vistice’de ise 400 kadar Müslüman öldürülmüştür (A. Cevdet Paşa, Cilt: XI, 1309: 53-54).

Mora yarımadasındaki Rumlar, 12 Şubat 1821 tarihinde Patros Kalesi’ni kuşatarak ayaklanmayı başlatmıştır (Yoğurtçuoğlu, 1999: 108-128). Mart 1821 tarihinde yerel liderler tarafından yönetilen küçük asi gruplar Türklere saldırmaya başlamıştır. 2 Nisan 1821’de Manya’da tam bir isyan çıkmıştır (Jelavich, 2009: 241). 6 Nisan 1821 (eski Yunan takvimine göre 22 Mart 1821) tarihinde ise, Kalamata bölgesi yakınlarındaki Aghia Lavra Manastırı’nda Piskopos olan Arsevek Germanos, Kalavrita Kalesi’ne bağımsızlık bayrağını çekmiş ve isyanı ilan etmiştir (Jelavich, 2009: 241-242; Bayrak, 1999b: 70).²³ Bir şarkının “*Hiçbir Türk kalmayacak; ne Mora’da ne Dünya’da...*” sözleri ağızdan ağza dolaşarak bir toptan yok etme savaşının başladığı ilan edilmiştir (Phillips, 1897: 48). Nitekim asiler bu sözlere riayet ederek tüm Türk ve öteki Müslümanları yok etmeye başlamıştır. İsyân, rahiplerin faaliyetleriyle Nisan ayının ilk haftasında bütün Mora’ya (Sonyel, 1988: 110), birer savaş gemisi haline getirilen Rum ticaret tekneleri vasıtasıyla da kısa sürede adalara yayılmıştır (Kütükoğlu, 1986: 133).

Piskoposlar, etkili oldukları her yerde asi Rumları, “*dinsiz Müslümanları yok etmeye*” kışkırtmıştır (Sonyel, 1988: 110). İngiliz yazar Clair’a göre, “*Rumlar arasındaki bu vahşice öç alma iştiyakı, çok geçmeden katletme zevkine dönüşmüştür.*” (Clair, 1972: 12; Sonyel, 1988: 110). David Howarth adlı İngiliz yazar ise, “*Rumlar bu cinayetleri işlerken herhangi bir neden aramamıştır. Kan dökme şehvetine kapıldıkları için öldürmüşlerdir*” (Howarth, 1976: 28; Sonyel, 1988: 110) demektedir. McCarthy, *Ölüm ve Sürgün* adlı eserinde, Mora’da Rumların Müslümanlara karşı genel bir yok etme politikası içinde olduklarına vurgu yaparak ayaklanmanın milliyetçi sloganını Piskopos Germanos’un ağzından dökülen; “*Hıristiyanlara huzur! Konsoloslara saygı! Türklere ölüm!*” söyleminin temsil ettiğini belirtmektedir (McCarthy, 2012: 9-10).

Mora yarımadasında yaşayan 150.000 civarındaki Hıristiyan nüfusun²⁴ en az 40.000 kadarı savaşabilecek durumda iken Müslüman nüfusun ancak 12.000’i savaşabilecek durumdadır (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XI, 1309: 52). Sonyel, 1821 Mart ayında Mora’da tahmini 50.000’e yakın Müslümanın yaşadığını, bir ay sonra Rumlar Paskalyalarını kutlarken Mora’da tek bir Müslümanın dahi

²³ Bu tarih aynı zamanda isyanın başlangıç tarihi olarak kabul edilmiştir. Jelavich, 2009: 242.

²⁴ Yusuf, *Mora Vak’asına Dair Tarihçe*, Yazma Eser, Fatih Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Efendi Tarih Tasnifi, Yazma Eser No: 564, Varak: 2b. (Moralı Ahmed Paşazâde Mîr Yusuf Bey, *Mora Vak’asına Dair Tarihçe* adlı eseri kendi müşahedeleriyle Esad Tarihi’ndeki bilgilerden istifade ederek yazmıştır. Bkz. Afyoncu, 2003:168.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

kalmadığını belirtmektedir. Aralarından çok az sayıda kişi kaçabilmiş, kaçamayanlar ise Rumlar tarafından öldürülmüştür (Sonyel, 1988: 111). Tarihçi *Dakin*'e göre bu dönemde Mora yarımadasında 40.000 Müslüman öldürülmüştür (Castellan, 1995: 272). *Barbara Jelavich*'e göre ise, Mora'da yaşayan 40.000 Müslüman'dan 15.000'i öldürülmüştür. Yaşayanlardan bir kısmı isyanın sonuna kadar korunan sur içindeki kasabalara kaçmıştır (Jelavich, 2009: 241-242). Yunan ihtilalinin tarihini yazmış olan *George Finlay*, 10-15.000 Türk'ün öldürüldüğünü yazmaktadır.²⁵ Ahmed Lütfi Efendi ise, isyanın daha ilk günlerinde Mora'da en az 35 bin Türk'ün katledildiğini yazmıştır (Ahmed Lütfi Efendi, Cilt: II-III, 1999: 543).

Yaşanan katliam olaylarıyla ilgili olarak *Clair*; “*Yunanistan’ın Türkleri pek az iz bıraktılar. 1821 yılı ilkbaharında ani olarak, tümüyle ve dünyanın haberi olmadan yok edildiler*” (Clair, 1972: 1; Sonyel, 1988: 111) demiş ve sözlerine şöyle devam etmiştir: “*20.000’i aşkın Türk erkek, kadın ve çocuk birkaç hafta süren boğazlamalar sırasında Rum komşuları tarafından katledildiler. Çiftliklerde veya tecrit edilmiş toplumlar halinde yaşayan Türk aileler kısa bir sürede öldürüldüler; yakılan evleri cesetlerinin üzerine yıkıldı. Olaylar başlayınca evlerini bırakarak en yakındaki kente sığınmaya çalışanlar da Rum asiler tarafından yollarda öldürüldüler.*” (Clair, 1972: 1; Sonyel, 1988: 111).

Rum isyanının tarihini yazmış olan *W. Alison Phillips*, isyan sırasında yaşanan olaylara ve Türklerle yönelik uygulanan katliama dair şu ifadelere yer vermiştir:

“*...Nisan ayında isyan yaygınlaşmıştı. Sanki bir yerden işaret almış gibi köylüler aniden her tarafa ayaklandılar ve ellerine geçirdikleri tüm Türkleri çocuk, kadın, erkek ayırt etmeden katlettiler... Ağızdan ağıza dolaşan “Mora’da hiç Türk kalmasin, hatta tüm dünyadan silinsinler” şarkısı, bir yok etme savaşının başlangıcını haber verdi. Mora’daki Müslüman sayısının 25 bin olduğu sanılıyordu. İsyân başlangıcından sonraki üç hafta içinde, şehirlere kaçan birkaç kişi haricinde hiç Müslüman kalmamıştı...*” (Şimşir, 2017: 30).

Mora isyanının süratle genişlemesi karşısında şehir ve kasabalarda bulunan Müslüman halk ile askerler kalelere sığınarak kapanmaya mecbur kalmıştır. Dışardan gelecek yardımı beklemeye başlamışlardır. Fakat yardım yetişmeyince

²⁵ Her zaman Yunan medeniyetine büyük ilgi duyan *George Finlay*, büyük bir Yunan tarihi kaleme almıştır. Lord Byron’un Yunanlar hakkında yazdığı şiirlerinden de etkilenerek Kasım 1823’te Kafelonya’ya geçmiş ve Yunan isyanına katılmıştır. 13 Aralık’ta da Atina’ya geçerek isyana destek vermeye devam etmiştir. Bilgi için bkz. Clair, 1972: 140. *George Finlay*’ın eseri için bkz. Finlay, 1861.

bir süre sonra tüm kaleler zahiresizlik ve susuzluk yüzünden teslim olmuştur (Yoğurtcuoğlu, 1999: 108-128; Sertoğlu, 2011: 2879). Kendilerine verilen güvencelere rağmen çocuk, erkek kadın, yaşlı genç toptan katledilmişlerdir (Şimşir, 2017: 31).

1821 Nisanı'nda Mora'nın kırsal alanlarında dağınık halde yaşayan ve tarımla uğraşan 20 bin Türk'ün tamamına yakını katledilmiştir. İleriki yıllarda pek çok yaşlı Yunanlı, “*işte şurada Ali Ağa'nın pyrgos'u, kulesi (konağı) vardı; burada hem onu, hem eşlerini ve hizmetkârlarını öldürdük*” gibi sözler sarf ederek bir zamanlar Ali Ağa'nın olan tarlaları sürmeye gitmiştir (Yılmaz, 2011: 14). 1821 isyanı boyunca Mora'da açlık ve ölüm günlük yaşamın doğal bir parçası haline gelmiştir (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XII, 1309: 239).

İsyanın ilk günlerinden itibaren Benefşe (Monev Vasia) Kalesi Müslümanları kuşatma altına alınmıştır. Deniz yolu isyancılar tarafından tutulduğu için buraya takviye imkânı kalmamıştır. Yardım alamayan kuşatma altındaki Türkler çok zor duruma düşmüştür. Kalede dayanılmaz bir açlık baş göstermiştir. Bu duruma daha fazla direnmeyen kale halkı, 5 Ağustos 1821'de İpsilanti'nin emrindeki Rumlara teslim olmuştur. Teslim şartları gereği 600 Türk'ün Anadolu sahiline götürülmesi gerekirken, Suluca Adası'na ait teknelere bindirilmişlerdir. Bu Türklerin çoğu asilere teslim oldukları halde vahşice katledilmiştir. Kalanlardan bazıları bütün varlıkları gasp edildikten sonra Akdeniz'de Girit'e yakın Kaşot Adası'na terk edilmiştir (Örenç, 2011: 12-13; Sonyel, 1988: 113). Aynı şekilde birçok Türk'ün yaşadığı Navarin Kalesi de Rum isyancılar tarafından kuşatılmıştır. Bu kale de uzun süre direnmiş ise de yardım gelmeyince teslim kararı alınmıştır (19 Ağustos 1821). Buradaki Türklerin de Anadolu kıyılarına götürülmesi şartı yerine getirilmemiş ve kadın ve çocuklar dâhil tamamı öldürülmüştür (Örenç, 2011: 12-13).²⁶

Rumlar, yönetim merkezi Tripoliçe'yi ele geçirerek önemli bir stratejik üstünlük kazanmak istemişlerdir. Tarihin en büyük katliamlarından birinin eşiğinde olan Tripoliçe şehri, 5 ay boyunca 50–60 bin Rum tarafından aralıksız kuşatılmıştır (Örenç, 2011: 13-14). Kuşatma başladıktan bir müddet sonra kaleye yardım için gelen Bayram Paşa, Rum isyancılar karşısında yenilgiye uğramış ve 7 Eylül 1821'de çekilmiştir. Bu gelişmeden sonra şehirde erzak sıkıntısı hat safhaya ulaşmıştır. Bu durumda isyancılarla teslim şartlarının görüşülmesi

²⁶ Sonyel'in tespitlerine göre 2.000 ilâ 3.000 Müslüman öldürülmüş, Türk kadınları çıplak olarak üzerleri aranmış, kurtulmak isteyen bazı kadınlar suda vurularak öldürülmüş, Müslüman çocuklar denize atılarak boğdurulmuş, yavrular ise annelerinden koparılıp kayalara atılarak canlarına kıyılmıştır. Yarı çıplak ve korku içinde tutulan Müslüman kızlar daha sonra fahişe olarak satılığa çıkarılmıştır. Bkz. Sonyel, 1988: 113.

kararlaştırılmıştır.²⁷ Rumlar, kaledeki Türklerin İzmir'e nakledilmeleri karşılığında 5 milyon kuruş bedel istemiştir. Bu nedenle müzakereler uzamıştır (Jorga, 2009: 270). Fakat sonunda anlaşmaya varılmış ve Tripoliçe'deki Türklerin önce Guston İskeleyi'ne, oradan da Arnavutluk sahillere nakli hususunda mukavele yapılmıştır. Teslim şartları görüşülürken şehirdeki Arnavutların lideri de Rum isyancılarla ayrıca gizli bir anlaşma yapmıştır. Bu anlaşma gereği Arnavutlar 7 Ekim 1821 (10 Muharrem 1237) Cuma gecesi kale kapılarını açmıştır. Arnavutlar dışarı çıkarken, Rum isyancılar da anî bir baskınla şehre girmeyi başarmış ve Müslüman ahali üzerine hücum etmişlerdir (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XII, 1309: 25; Örenç, 2011: 13-14).

Şehre giren asiler, Rum isyanı boyunca meydana gelen en büyük katliamlardan birini gerçekleştirmişlerdir. Tabya ve evlerde bulunan 40.000'i aşkın Müslüman'ın nerdeyse tamamını, *aman* ile teslim oldukları halde, 3 gün boyunca vahşice öldürülmüşlerdir (İpek, 2006: 80-81; İpek, 2005: 97; Örenç, 2011: 14). Burada bulunan komutanlar ile ailelerinden oluşan 97 kişi ise rehin alınmıştır (Örenç, 2011: 14).²⁸ Tripoliçe şehrinden, sadece dumanı tüten bir harabeden başka bir şey kalmamıştır (Jorga, 2009: 270).²⁹ Hatta bununla yetinmeyen asiler, Müslüman mezarlığını kazarak ölüleri çıkarıp yakmışlardır (Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XII, 1309: 26; İpek, 2006: 81). McCarthy, Tripoliçe katliamını şu çarpıcı cümlelerle aktarmaktadır:

“Üç gün boyunca zavallı Türk yerleşimciler, bir vahşiler guruhunun şehvetine ve zulmüne teslim edildiler. Ne cinsiyet ve ne de yaş yönünden bir esirgeme yapıldı. Kadınlarla çocuklar dahi öldürülmeden önce işkenceden geçirildiler. Kıyım öylesine büyük ölçekteydi ki, çetecilerin sergerdesi Kolokotronis'in kendisi bile, kasabaya girdiğimde yukarı hisar kapısından başlayarak atımın ayağı hiç yere değmedi demektedir. İlerlediği zafer kutlama töreni yolu, cesetlerden bir örtüyle döşenmişti.” (McCarthy, 2012: 12-13).

²⁷ Mustafa Nuri Paşa, Tripoliçe Kalesi'ne sığınan Müslümanların durumunu şu şekilde aktarmaktadır: “...Mora'nın makarr-ı vilâyeti olan Trablıca Kal'ası vasat-ı cezirede ve imdâd-ı i'ânenen me'yûs ve zahîresizlikden bî-tâb olmağla der ceng-i evvel teslime mecbur oldu.” Bkz. Mustafa Nuri Paşa, 2008: 482.

²⁸ Esir edilenler, dört ay sonra İngiliz konsolosunun aracılığıyla kurtarılmışlardır. Yanya Seraskeri Hurşid Paşa, 97 kişi karşılığında 300 esir ve 400 kese akçe vermiştir. Bkz. Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XII, 1309: 26.

²⁹ Anderson, haklı gördüğü Rum isyanının Tripoliçe katliamıyla lekelenip gölgelendiğini belirtmektedir. Katliamdan önce Tripoliçe'deki 4.500 evden yarısının Türklere ait olduğunu kaydetmektedir. Kısa sürede Mora'nın her yerinden kendini güvende hissetmeyen Türk ve Yahudilerin buraya akın ettiğini, şehrin dolup taşığını anlatmaktadır. Rumlar tarafından Tripoliçe'nin ele geçirilişi ve sonrasında yaşananların örtbas edilmesini ise eleştirmektedir. Bkz. R. Anderson, 1830, 51, 54-55, 62, 72-74'den aktaran Örenç, 2011: 24.

Tripoliçe'nin kuzeyindeki yerleşmelerde bulunan Türkler ise çareyi daha kuzeydeki güvenli kalelere veya kayıklarla Attik yakasına çekilmekte bulmuşlardır (Berker, 1942: 69; İpek, 2006: 81). Yusuf Paşa, Lala ve Gaston ahalisinden 15.000 kişiyi Badra'ya nakletmiştir. Tripoliçe'nin elden çıkması üzerine Badra'daki muhafızlar firar edince Badra'nın yerli nüfusu ile mülteci Gaston ve Lalalıların bazıları İnebahtı'ya yerleştirilmiştir. Bu arada Yanya Ordusu ve Arnavutluk'tan kısa bir sürede askerî yardım gelmeyince Karlıeli Müslümanları da zorunlu olarak teslim olmuşlardır (İpek, 2006: 81).

Mora'nın stratejik mahallerinden olan Anabolu Kalesi³⁰ ise, Rum isyancılar tarafından kara ve denizden kuşatılmıştır. Buradaki Rumların yanında savaşmak üzere, Helen dostu Fransız, Alman, İtalyan, Polonya, İsviçre ve İngiliz gönüllüler de yer almıştır. Anabolu'da 7.500 kadar Müslüman kalmıştır. Kuşatma nedeniyle kalede şiddetli yiyecek sıkıntısı meydana gelmiştir. Yardım gelmeyince kaledeki Müslümanlar, hayvan leşi ve pabuç köselesi yiyerek hayatta kalmaya çalışmıştır. Fakat birçoğu açlıktan ölmüştür. Bu ağır şartlara daha fazla dayanamayan Müslümanlar, bir mukavele ile kaleyi Rumlara teslim etmek zorunda kalmıştır. Fakat yapılan anlaşmaya rağmen birçoğu teslim olduktan sonra dahi katledilmiştir (Örenç, 2011: 16; Sonyel, 1988: 117).

Anabolu Kalesi Müslümanlarından Abdi, Mahmut, Şakir, Hafız İbrahim, Hasan, Haşim, Mir Hasan ve Mehmet adlı kimselerin verdiği bilgiye göre, kale 20 ay kadar bir süre eşkıya tarafından kuşatılmış olup bu süreçte zahireleri tükenmiş ve çevreden yardım da gelmemiş olduğundan bitâb düşmüşlerdir. Bir süre sonra eşkıyalar kaleye saldırmışlar ve Müslümanların evlerine zorla girerek bütün mal varlıklarını yağmalamışlardır. Müslümanlara türlü türlü eziyetlerde bulunmuşlardır (BOA., HAT., 904/39693, 18 Cemazeyilevvel 1238/31 Ocak 1823). 1822 yılı sonu ve 1823 yılı başlarında, Anabolu kalesinden ayrılan İslam askerlerinden Yeniçeri zabiti İbrahim Ağa, bir müddet kaleyi müdafaa için gayret gösterdiklerini fakat bunun bir süre sonra yeterli gelmediğini ifade etmiştir. Nitekim eşkıyalar, 13 Aralık 1822 Perşembe günü gecesini Palamut Kalesini ve 17 Aralık 1822 Pazartesi günü de Anabolu kalesini zapt etmişlerdir (BOA., HAT., 910/39834, Selh-i 1238/Ocak 1823).

Rum isyanının başlamasıyla birlikte Atina, 7 Mayıs 1821'den itibaren Rumlar tarafından kuşatma altına alınmıştır. Nüfusu 6.000 olan Atina'da yaklaşık 2.000 Türk yaşamaktadır. Rumlar teslim olunması koşuluyla Türklere zarar verilmeyeceğini bildirseler de teslimiyet sonrası katliam yapmışlardır (Örenç,

³⁰ Mora yarımadasının kuzeydoğusunda bulunan Anabolu, 1790 yılına kadar Mora'nın yönetim merkezi olmuş, Osmanlı paşaları burada oturmuştur. Bkz. Ahmet Cevdet Paşa, Cilt: XI, 1309: 147.

2011: 15-16). Katliamdan kurtulmayı başarabilenler ise İzmir ve Eğriboz'a sevk edilmiştir (İpek, 2006: 81). Görgü tanıklarının ifadesine göre kuşatma esnasında Atina sokakları kızıla boyanmıştır. Çoğu sivil ve hepsi de silahsız olan Türklerin üçte biri öldürülmüştür. Geride kalan çocuk ve kadınlar esir alınmış veya köle olarak satılmıştır. Bir tek Rum bile onlara yardım elini uzatmamıştır (Mackenzie, 1999'dan aktaran İpek, 2006: 81-82).³¹

1821-1822 yıllarında gerçekleşen olaylarda asi Rumlar, sadece Müslüman Türkleri değil, diğer milletlerden kişileri de öldürmüşlerdir. 5 Ekim 1821 tarihinde, 35. 0000 Türk, Arnavut, Musevi ve diğer milletlerin yaşadığı Tropoliçe'de, iki günde 10.000 kişi öldürülmüştür. Çoğunun kafası kesilerek vücutları parçalanmıştır. Ocak 1822 tarihinde Akrokorint kentinde 1.500'den fazla Müslüman öldürülmüştür. Yine 1822 yazında Atina'da 400 Müslüman öldürülmüştür. Böylece Rum ayaklanması, 1822 yazına kadar Türk, Rum, Musevi, Arnavut ve diğer milletlerden olmak üzere 50.000 kişinin ölümüne neden olmuş (Sonyel, 1988: 113-115) ve bütün Avrupa bu katliama sessiz kalarak izlemekle yetinmiştir.

1823 yılına gelindiğinde isyanların yoğunluğu biraz azalmış gibi görünse de tamamen son bulmamıştır. Nitekim 1824 yılı başlarında isyanlar tekrar şiddetlenmiştir. Bu yıl içerisinde Avrupa'dan birçok gönüllü “*Yunan Bağımsızlık Savaşı*” adı verilen ayaklanmaya destek vermek için Mora'ya gitmiştir. Çok sayıda gönüllü de isyancılara para yardımında bulunmuştur. Bazılarının adını vermek gerekirse; asker olan *Richard Church*, *Thomos Cochrane* ve *Thomas Gordon*; hukukçu *Jeremy Bentham*; eğitimci *Guilford*; şair *Lord Byron*; geleceğin tarihçisi *George Finlay*; denizci *Hastings* sayılabilir (Douglas, 1955: 6; Demirhan, 2012: 46-48). İngiltere'de Rum isyanına destek veren bu önemli isimler arasında en büyük etkiyi ise ünlü şair *Lord Byron* yapmıştır. Öyle ki *Lord Byron*'un ismi Avrupa'da Rum isyanı ile birlikte anılmıştır. *Lord Byron* ile birlikte bir İngiliz miralayını, isyanın en şiddetli yıllarında önemli miktarda bir parayla Misolongi'ye giderek hem Rumları isyana teşvik etmiş hem de onlara para yardımında³² bulunmuştur. *Lord Byron*'un Yunanların özgürlüğü için yazdığı şiirler ve bizzat Yunanistan'a (Misolongi şehrine) giderek isyana

³¹ İlerde Türk ordusunun kaleyi geri alması üzerine isyan edenlerin bir kısmı yükte hafif, pahada ağır eşyaları alarak adalara çekilmiştir. Ölen veya göç eden reayanın âtil konumunda kalan emlak, akar, bağ ve bahçe gibi taşınmazları miriye devredilmiştir. Bkz. İpek, 2006: 81.

³² İsyana teşvik ve para yardımı ile ilgili belgeler için bkz. *BOA.*, *HAT.*, 926/40255, 17 Cemazeyilahir 1239/ 18 Şubat 1824; *BOA.*, *HAT.*, 926/40255, 29 Zilhicce 1239/ 25 Ağustos 1824.

katılması ve orada ölmesi³³ tüm Avrupa'nın gözlerini Yunanistan'a çevirmesine sebep olmuştur (Demirhan, 2012: 48-49; Walter Alison Philips, 1897: 88-113).³⁴

Mora'daki isyanlar şiddetli bir şekilde devam ederken Osmanlı Devleti ise, asilerle mücadelede çok fazla birlik ve belirli bir düzen içinde hareket etmemiştir. Rum asileri üzerine yapılan harekât, *ittihâdsızlık ve kış gelmeden evvel faaliyet gösterilememesi* (BOA., HAT., 874/38787, 1 Ramazan 1239/30 Nisan 1824) nedeniyle başarıya ulaşamamıştır. İhtilal başladıktan sonra düzensiz yeniçeri birliklerinin ve imparatorluk bürokrasisinin ehliyetsizliği ortaya çıkmıştır (Ortaylı 2013: 58). İhtilalin, bölgede mevcut olan Osmanlı güçleri tarafından bastırılmayacağı anlaşılınca Osmanlı hükümeti Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'dan yardım istemiştir. Nitekim Mehmet Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa idaresindeki donanma yarımadaya çıkmış (Şubat 1825) ve isyanı bastırmıştır (1825-1827) (Kiel-Alexander, 2005: 284).

6 Temmuz 1827'de İngiltere, Fransa ve Rusya arasında imzalanan *Londra Protokolü*'yle Mora'da ve Yunan topraklarının yarısında bağımsız bir eyalet oluşturulması ve Osmanlı sultanına sadece vergi bağıyla bağlı olması kararlaştırılmıştır. Osmanlı Devleti'nin, Avrupa güçlerinin kendi iç işlerine karışmasını reddetmesi üzerine de 20 Ekim 1827'de Avrupa müttefik donanması Osmanlı-Mısır donanmasını Navarin körfezinde imha etmiştir. Navarin'de Osmanlı-Mısır gemilerinin yakılması ve olaya Avrupalı devletlerin müdahalesi sonucunda İbrahim Paşa'nın kuvvetleri Mora'dan çekilmiştir (Armaoğlu, 2006: 184-185).

Bundan sonra Mora ve çevresi Osmanlı toprağı olmaktan çıkacak, Yunanlıların eline geçecektir. Asiler, yerli Türk halkını hedef tahtasına koyacaklar ve Mora ve adalardaki Türk nüfusa karşı ırkçı bir savaş açacaklardır. Çünkü Türkler, Osmanlı Devleti'nin kurucuları, asli sahipleri ve yöneticileridir. Osmanlı Devleti bu topraklardan çekilirken Türkler de yerlerinden yurtlarından sökülüp atılacaklardır (Şimşir, 2017: 16).

On yıl boyunca şiddetini sürdüren Mora isyanında ne kadar Türk'ün ve Rum'un hayatını kaybettiğini tam olarak tespit etmek ise mümkün görünmemektedir. Bunun en önemli sebebi Osmanlı Devleti'nde o döneme ait düzenli nüfus verilerinin bulunmamasıdır. Bir diğer sorun ise Osmanlı tarihçisi Ahmet Lûtfî Efendi'nin de değindiği gibi Osmanlı Devleti, kamuoyundan gelecek tepkileri önlemek ve imparatorluğun diğer bölgelerinde yaşayan Rumlara

³³ Asilere yardım eden Lord Byron'un Mesolongi'de öldüğüne dair tahrirat için bkz. BOA., HAT., 874/38785, 29 Zilhicce 1239/ 25 Ağustos 1824.

³⁴ Byron hakkında dtaylı bilgi için bkz. Ozansoy, 2003: 21-38.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

yönelik şiddet eylemlerine mani olmak için ölen Müslümanların sayısını gizleme ihtiyacı hissetmiştir (Ahmed Lûtfî Efendi, Cilt: I, 1999: 38; Örenç, 2011: 18).

Ahmet Lûtfî Efendi, Mora'daki katliamlar hususunda çok önemli tespitlerde de bulunmuştur. Bölgedeki savaşlarda sadece Rumların kayıplarının dile getirilip Müslümanlardan hiç bahsedilmemesini devletçe ve halkça ürküntüye sebep olmamak kaygısından kaynaklandığını dile getirmiştir. Yazar, bu durumun ileride vatana ve devlete zarar vereceğini, Rumların haklı gibi görünebileceklerini öngörmüş, bunun yanlışlığına vurgu yapmıştır. Lûtfî Efendi, gerçeklerin tek taraflı değil her yönüyle ortaya konulmasının önemine vurgu yapmıştır. Yazar, devlet görmezlikten gelse de, isyan boyunca Mora ikliminde Rumların İslamları yok etmelerini, hamile kadınların karınlarındaki ceninlere kadar envai zulümlerle idam edip ateşe atılmalarını, böyle nice kadın ve çocuğu yok etmesini, sağ kalanların ise vatanlarından sürülmeleriyle, az bir süre içinde koca Mora bölgesindeki bütün Türklerin perişan oldukları gerçeğinin herkesçe bilindiğini aktarmıştır (Ahmed Lûtfî Efendi, Cilt: I, 1999: 38-39; Örenç, 2011: 18).

McCarthy ise, Türklere karşı işlenen suçun bir milletin suçu olduğunu açıkça belirtmiştir. İsyânın başlamasıyla Güney Yunanistan'daki Türklerin üzerine genel bir saldırı başlatıldığını, bu saldırıda Rum çetelerin ve köylülerin buldukları her Türk'ü öldürdüklerini eserinde anlatmıştır. Yazar, Mora'daki yağma ve katliamlarla Yunanistan'daki Türklerin telef edilmesinin, savaş zamanının olağan telefâtı olmadığını, Türklerin, kadınlar ve çocuklar da dâhil, Rum çetecilerince alınıp götürülmek suretiyle öldürüldüğünü belirtmiştir. İşlenen cinayetlerin çoğu kez önceden tasarlandığını ve soğukkanlılıkla işlendiğini, kasabalardaki Türklerin toplanarak uygun bir yere yürütülüp orada kıyımdan geçirildiğini tespit etmiştir (McCarthy, 2012: 12).

1821 Rum İsyânı'ndan bir asır sonra Sinop Milletvekili Doktor Rıza Nur, TBMM'de yaptığı bir konuşma esnasında konu Mora Müslümanlarına geldiğinde şu ifadelere yer vermiştir:

"...vaktiyle Mora'da ihtilâl çıktığı vakit Türkler Mora'da dahi bir ekseriyet teşkil ediyorlardı. Bu hususta katî erkam yoktur. Fakat hiç olmazsa müsavi miktarda idiler. Yunan'ın Mora'daki revolüsyonunda bilirsiniz ki ne kadar Türkler ve Müslümanlar kesilmiştir. Kan gövdeyi götürmüştür. Büyük bir feci manzaradır. Yunanistan istiklâl etmiş, aradan pek az zaman geçmiş, görmüşsünüzdür ki Mora'daki Türklerden bir tane bile yoktur. Ya bin türlü hakaret ve zulüm altında kaçırılmışlar veyahut öldürülmüşler veyahut hapishanelerde, şurada burada sefalet içinde imha edilmişlerdir. Nihayet bir gün görüyoruz ki Yunanistan Tesalya'ya vaziyet ediyor ki belki orada bir tane bile Rum yoktur. Büyük bir ekseriyet Türk'tü. Bir müddet sonra bakıyoruz ki Tesalya'da da Türk'ten bir eser

kalmamıştır. Ahali hep Rum'dan ibarettir." (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 30.10.1340: 84)

3. Yunanistan'ın Bağımsızlığı ve Müslüman Nüfusun Durumu

1830 yılında bağımsızlığını kazanan Yunanistan'ın 1832 Londra Antlaşması ile sınırları çizilerek kuruluş safhası tamamlanmıştır. Yarı yarıya kara ve deniz üzerinde kurulan bu devlet, Mora ve Attik yarımadalari ile Eğriboz başta olmak üzere, güneyde Kiklat ve kuzeyde de uzaktan Selânik Körfezi'ne bakan ve toplam 80 adadan meydana gelen Kuzey Sporadları almıştır (Yılmaz, 2011: 14). Osmanlı hâkimiyetinden çıkan bu bölgede yeni siyasi yönetim Yunan krallığına ait olduğundan söz konusu sınırlar dâhilinde yaşayan Müslümanlar için de göç, kaçınılmaz bir süreç olarak başlamıştır (Özsüer, 2018: 460).

Mora İsyanı patlak vermeden önce bağımsız Yunan devletinin ilk topraklarını oluşturan Peleponnez (Mora) ve Rumeli bölgesinde (Orta Yunanistan) yaklaşık 90 bin³⁵ (Örenç, 2009: 287) Müslüman nüfusun yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu Müslüman grup, Türklerden, Müslüman Arnavutlardan ve İslamiyet'e geçen yerli Hıristiyan halktan (dönmeler) oluşmuştur. Mora İsyanından başlayarak 1830 Londra Antlaşması'nın ilk protokolü gereğince Yunanistan'ın bağımsız devlet olarak tanınmasına kadarki sürede, bölgede çıkan karışıklık ve savaş ortamı, Müslümanları ya bu topraklardan tahliye edilmeye ya da Osmanlı'nın hâkimiyeti altında kalan topraklara göç etmeye zorlamıştır. 1833 Mart ayında Yunan topraklarından son Osmanlı askerinin ayrılması ile birlikte can ve mal güvenliği sorunuyla yüzleşmek durumunda kalan Müslüman nüfus, Yunanistan'ın ilk bağımsız devlet topraklarından kendilerine ait malları ve mülkleri satarak ayrılmak zorunda kalmıştır (Özsüer, 2018: 460). Nitekim bu dönemde Müslüman nüfusu oldukça azalmıştır. 1821 yılında 938.765 olan genel nüfus, 1828'de 753.400'e ve 1838'de 752.077'ye düşmüştür (Svoronos, 1936: 14'den aktaran Yılmaz, 2011: 14). Yani 17 yıl içinde nüfus hiç artmamış, tersine 186.688 kişi azalmıştır. Azalanlar, Yunanistan topraklarında katledilen ve göçe zorlanmış olan Müslümanlardır (Şimşir, 2017: 27; Castellan, 1995: 301).

Osmanlı Devleti ile Yunanistan arasında düzenlenen 22 Temmuz 1832 tarihli siyasi belgeye göre, Narde Körfezi ve Yunda Kalesi Osmanlı tarafında kalacak, 31 Aralık 1832 tarihine kadar Yunanistan kendisine terk edilecek olan yerler karşılığı tazminat verecek, iki taraf arasındaki sınır 6 ay içerisinde belirlenecek ve *Osmanlı Devleti'nin tahliye edeceği arazide meskûn Müslümanlara gayrimenkullerini tasfiye için 18 ay süre tanınacaktır. Bu süre*

³⁵; Aleksandre Popovic, 1821 yılında Mora ve Attik yarımadası civarında 63.000 ilâ 90.000 arasında Müslüman nüfusun olduğunu tahmini olarak vermiştir. Bkz. Popovic, 1995: 299.

zarfında Müslümanlar emlak ve arazilerinin ürün ve gelirlerini tasarruf hakkına ve vakıflardaki hisselerinin devir ve satışına yetkili olacaklardır. Diğer taraftan Osmanlı Devleti istediği takdirde Yunanistan, kendisine iltica etmiş olan Osmanlı tebaasını iadece edecektir (İpek, 2006: 80).

4. Mora Müslümanlarının Zorunlu Göçü: Sevk ve İskânı

Göç, kişilerin gelecek yaşantılarının tamamını veya bir kısmını geçirmek üzere, sürekli veya geçici bir süre için bir yerleşim ünitesinden bir başkasına yerleşmek amacıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme olayını kapsayan sosyal bir değişim sürecidir (Akkayan, 1979: 23) Tarih boyunca çok önemli bir toplumsal olgu olan göç, gönüllü veya zorunlu, kısa ya da uzun dönemli olsun toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik biçimlenmelerini doğrudan etkileyen temel öğelerden birisi olarak kabul edilmektedir (Mutluer, 2003: 10).

Göç, ortaya çıkış sebepleri, cereyan ettiği mekân ve katılan insan sayısına istinaden çeşitli tasniflere tabi tutulmaktadır. Mekân değişikliği açısından iki gruba ayrılmaktadır. Ülke sınırları dâhilinde meydana gelen yer değiştirme hareketlerine *iç göç*, ülke sınırları aşılarak yapılanlara ise *dış göç* denilmektedir. Göç hareketine iştirak edenlerin sayısı dikkate alındığında *münferit göçler* ve *kitle göçleri* diye ikiye ayrılmaktadır. Birkaç kişilik küçük grupların farklı sebeplere istinaden yaptıkları göçlere *münferit göç* denir. Savaş, ihtilal, isyan ve doğal afetleri müteakiben kişilerin kitleler halinde yer değiştirmesine ise *kitle göçü* adı verilmektedir. Kişi, kendi rızasıyla iskân mahallini değiştiriyorsa meydana gelen göçe *serbest göç*, kişinin meskûn olduğu bölgede yaşayabilmesi için gerekli asgari şartların ortadan kalkması halinde meydana gelen göçlere ise *zorunlu göç* denilmektedir (İpek, 1996: 15). Mora Müslümanları da zorunlu göçe tabi olmuşlardır.

Osmanlı göç terminolojisinde göçmen tabiri yerine genel olarak *muhacir* kelimesi kullanılmıştır. Bunlar genellikle ya malını mülkünü terk ile savaş alanından ve düşman mezâliminden kaçanlar ya da savaş sonrası düşmana terk edilen arazide kalıp yabancı devletin gizli ve aşikâr zulüm ve istibdadına tahammül edemeyerek Anadolu'ya iltica edenlerdir (İpek, 1996: 15). Bu çalışma kapsamında ele alınan Mora Müslümanları için de *muhacir* tabiri kullanılmıştır.

Osmanlı Resmî belgelerinde genel bir tanımlama olarak kullanılan Mora muhacirleri tabiri, aslında 1830 ve 1832 tarihleri itibariyle Yunanistan'ın sınırlarına bırakılan yerlerin tamamından ayrılmak durumunda kalan Müslüman ve Türk muhacirleri işaret etmektedir. Buna göre Mora yarımadasından başta

Eğriboz Adası, Atina ve çevresi ile Rumeli tarafında Livadya, İstefe ve İzdin gibi mahallerin muhacirleri Mora muhaciri statüsündedir (Örenç, 2009: 9-10).

Mora, Attik ve Ege adalarında ikamet eden ve asi Rumların icra ettikleri katliamdan kurtulmayı başarabilen Müslümanlar, başta İstanbul ve Batı Anadolu sahilleri olmak üzere daha güven duydukları yerlere göç etmeye başlamışlardır (İpek, 2011: 15). Bu anlamda; Yanya, Tırhala, Mısır³⁶, İzmir, İstanbul, Kuşadası, Antalya, Edirne, Varna ve Preveze³⁷ muhacirler için iskân yeri olmuştur (İpek, 2005: 98). 1831 yılı ilk resmi nüfus sayımı istatistiklerine göre ise Teke sancağına 522; Muğla sancağına bağlı İzmir, Çeşme, Seferihisar, Kuşadası ve Söke'ye 1.278; Midilli'ye 349; Sakız'a 39 ve Kıbrıs'a 274 Mora ve Eğriboz muhaciri yerleştirildiği tespit edilmiştir. Kütahya kasabasına 22 muhacir yerleştirilirken Kütahya sancağına bağlı Kütahya, Emrudili, Örencik, Giray, Tavşanlı, Altundaş, Uşak, Niyaz, Kula, Eşme, Sirke, Küre, İnay, Silindi, Danişmendluyukebir, Çal, Simav, Dağardı, Gedus, Şehli, Tazkırı, Kenbler, Soma ve Baklan'a 4.799 muhacir yerleştirilmiştir (Karal, 1995: 122 vd.; İpek, 2006: 85-86).

Büyük bir kısmı kadın ve çocuklardan oluşan muhacirlerin geçimlerini temin edecek durumları yoktur (İpek, 2005: 98). Bu nedenle Sultan II. Mahmut, büyük eziyet çekmiş, katliamlara uğrayıp ve mal ve mülklerinden olmuş bu muhacirlerin sorunlarıyla yakından ilgilenmiştir. Bu hususta devlet yetkililerine sık sık uyarıda bulunmuştur. Ancak muhacirler için sistematik bir organizasyondan ve bunun için ayrılan bütçeden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle sorunlar çok uzun vadeye yayılmıştır (Örenç, 2013: 83-84).

25 Temmuz 1822'de Atina'nın³⁸ yerli halkından 270'i aşkın kadın ve çocuk iki Fransız gemisiyle İzmir'e sevk edilmiştir. 1822 yılının sonu ve 1823'ün başlarında Mora'da asi Rumların eline geçen kalelerde bulunan asker ve yerli

³⁶ Mora isyanı esnasında yurtlarını terk eden bazı Müslümanların, Mısır'a göç ettikleri tespit edilmiştir. Bunlardan birisi de aslen Türk olan ve ailesi Mora'dan önce Anadolu'ya ve ardından Mısır'a göç eden öykücü Yahya Hakkî'dir. Yahya Hakkî ve eserleri için bkz. Yakupoğlu Erket, 2017: 79-87.

³⁷ Trablusgarp Valisi Hasan Paşa tarafından gönderilen bir evrakta, Mora'dan ayrılıp Preveze'ye giden muhacirlerden arzu edenlerin Trablus'a gönderilip iskân edilmelerinin talep edildiği belirtilmiştir. Bkz. *BOA., HAT., Dosya No: 1351, Gömlek No: 52784, 29 Zilhicce 1253/26 Mart 1838.*

³⁸ 1827'de Atina yeniden fethedilince devlet burayı şenlendirmek istemiştir. Bu maksatla da bölgeyi terk eden Türklerin ve Rumların asıl vatanlarına geri dönebilmeleri için çalışma başlatılmıştır. Eğriboz ve İzmir gibi yerlerde bulunan Atinalıların dönmeleri, emlak ve arazilerine sahip olmaları istenmiştir. Fakat Atina Rumlarının çoğu etraftaki küçük adalara kaçmıştır. Böyle olunca Atina'da kaleye kapanan ve savaşta ölenlerin malları sahihsiz kalmıştır. Devlet bu gibi kuşatmada ölen Rumlara ait emlak, arazi, bağ-bahçe, değirmen, zeytin ağaçları ile diğer gelirlerin devlet hazinesine ait olacağını duyurmuştur. Bkz. Örenç, 2013: 85.

ahaliden oluşan yaklaşık 3.000 kişilik bir grup, İngiliz ve Çamlıca gemileri ile İzmir ve Kuşadası'na taşınmıştır (İpek, 2006: 82).

Anabolu Kalesi içinde bulunan İslam ahalisinden katliamdan kurtulan kadın ve erkek 2.500 kadar nüfus, Çamlıca Adası'na ait on adet tekneye bindirilerek Kuşadası sahiline çıkarılmak üzere kaleden ihraç edilmiştir (*BOA., HAT., 910/39834, Selh-i 1238/Ocak 1823; BOA., HAT., 902/39660, 25 Cemazeyilevvel 1238/7 Şubat 1823*). Teknelerden sekiz tanesi Kuşadası sahiline, iki tanesi de Sakız Adası'na ulaşmıştır. Aynı zamanda *Anabolu muhafızı Ali Namık Paşa ile eski muhafız Salim Paşa'nın adamlarıyla birlikte rehin olarak kalede hapsedildiği*³⁹, Kuşadası'na gelen Anabolu kalesi Yeniçeri zabıtları tarafından haber vermiştir (*BOA., HAT., 902/39660, 25 Cemazeyilevvel 1238/7 Şubat 1823; BOA., HAT., 910/39834, Selh-i 1238/Ocak 1823*). Ayrıca Kuşadası Muhafızı Reşid Paşa, Anabolu ahalisini taşıyan teknelerdeki kaptanların, Müslümanlara eziyet ettiklerini öğrenmiştir (*BOA., HAT., 843/37892, 25 Cemazeyilevvel 1238/7 Şubat 1823*). Nitekim Müslümanları taşıyan tekneler, Suluca, Çamlıca gibi adalara ait eşkıya tekneleri⁴⁰ olduğundan bu tür olayların yaşanması da kaçınılmaz olmuştur.

Kuşadası sahiline ulaşmayı başaran Müslümanlardan birçoğu, evlatları ve yakınları bir önceki teknelerle gelmiş olduğundan, Kuşadası'nda ihtiyaçlarının ve istirahatlerinin sağlanmasından sonra Çeşme yakasına gitmek isteğinde bulunmuştur (*BOA., HAT., 904/39693, 18 Cemazeyilevvel 1238/31 Ocak 1823*). Diğer taraftan bu muhacirlerden bir kısmı Anadolu'ya geldiklerinde, daha önce uzun süre açlık çektiklerinden, yemek yer yemez ölmeye başlamıştır (Sonyel, 1988: 116-117; Örenç, 2011: 16).

Anabolu Kalesi'nin zaptı ile kaleden ihraç edilmiş olan Müslümanlardan kadın ve erkek 400 kişi, 1823 yılı başında bir İngiliz gemisiyle İzmir Limanı'na getirilmiştir. Ayrıca bundan başka 3 adet Çamlıca ve 2 adet Suluca tekneleriyle de muhtaç durumda olan Müslümanların Kuşadası sahillerine getirileceği haber verilmiştir. İzmir'e çıkarılan Müslümanlarla ilgili gerekli tedbirlerin alınması yönünde daha önce İzmir muhafızına, Aydın ve Saruhan mütesellimlerine hususi

³⁹ Anabolu Kalesi muhafızı Ali Namık Paşa'nın, ahali ile beraber kaleden ayrılmasına mani olunmayacağı asiler tarafından söz verilmiş ise de ahali kaleden ayrıldıktan sonra Paşa, kalenin teslimine dair olan evrakta mührü yok bahanesiyle hapsedilmiştir. Nitekim Salim Paşa'yı da onun ile beraber tevkif etmişlerdir. Anabolu ahalisi, asilerin asıl amacının, Ali Namık Paşa ve Salim Paşa üzerinden fazla akçe almak olduğunu ifade etmiştir. Bkz. *BOA., HAT., Dosya No: 913, Gömlek No: 39898, 3 Cemazeyilevvel 1238/16 Ocak 1823*.

⁴⁰ Çamlıca ve Suluca Adalarına ait eşkıya tekneleri, Rum isyanı sırasında da Ege Denizi'ndeki bazı adalara saldırılarda bulunmuştur. Kütükoğlu, 1986: ss. 133-134.

mektup gönderilmiştir. Fakat bu mektup ulaşmadan Anabolu Müslümanları İzmir Limanı'na ulaşmıştır. Bunun üzerine İzmir Muhafızı, mevcut imkânlar doğrultusunda muhacirlerin yerleştirilmesi, yiyecek ve giyecek ihtiyaçlarının giderilmesi konularına eğilmiş ve onların istirahatlerini sağlamaya çalışmıştır (*BOA., HAT., 913/39905, 2 Cemazeyilevvel 1238/ 15 Ocak 1823*).

1822 yılı sonu ve 1823 yılı başlarında, Kuşadası'nın 1 saat mesafesinde bulunan Boyalı isimli mahale bir gemi geldiği ve sandallarıyla karaya asker çıkarmakta olduğu sahil muhafızı Mustafa Reşid Paşa'ya haber verilmiştir. Bunun üzerine Reşid Paşa, mevcut delil ve sekban askerlerini savunma için ilgili mahale göndermiştir. Askerler bölgeye ulaştıklarında gemiden karaya inen Müslüman askerlerle karşılaşmışlardır. Kendilerine durumları sorulduğunda, Anabolu ahalisinden olduklarını ve kalelerinin işgal edildiğini bildirmişlerdir. Daha sonra bu askerler, bölgedeki münasip mahallere misafir olarak verilmişlerdir. Bundan sonra başka gemilerle gelecek olan askerlerin de İzmir, Manisa ve sair mahallere gönderileceği kararlaştırılmıştır (*BOA., HAT., 910/39834, Selh-i 1238/Ocak 1823*).

Anabolu Kalesi ahalisinden erkek, kadın ve çocuk olmak üzere 71 kişi, iki Rum teknesiyle Sakız adasındaki Mastaki kazasının İlata? Köyü limanına gelmiştir. Kötü hava şartlarında yolculuk yaptıkları için perişan bir halde limana ulaşmışlardır. İçlerinden üç dört kişi karaya çıkarak Sakız Muhafızı Yusuf Paşa'ya müracaat etmiş ve teknedeki yakınlarını Sakız'a çıkarmak için yardım talebinde bulunmuştur. Muhafız Yusuf Paşa, ilgili mahale memurlar göndermiş ve ahalinin karaya çıkarılmasını sağlamıştır. Daha sonra hepsi Sakız kalesine nakledilmiş ve yiyecek ve giyecek ihtiyaçları karşılanmıştır. Muhacirlerden bazısı, çocukları, aile ve yakınları Kuşadası tarafına gitmiş olduğundan birbirlerini bulmak ve bir mahalde toplanmak için Çeşme yakasına gönderilmelerini talep etmiştir (*BOA., HAT., 904/39693, 18 Cemazeyilevvel 1238/31 Ocak 1823*).

Mora'da *Moton* ve *Balya Badra* bölgesi Türkleri, İbrahim Paşa ordusu bölgeden çekilince buradan ayrılmak zorunda kalmış ve yerleşmek için İzmir'i tercih etmiştir (Örenç, 2013: 86). Nitekim *Moton* kalesi, Mısır ordusunun çekilmesinin ertesi günü, Fransızlar tarafından işgal edilmiştir. Fransız generali yerli ahaliyi göç konusunda serbest bırakmıştır. Ahaliden bir kısmı Mısır'a, 234 kişi ise İzmir'e müstemen gemileri ile sevk edilmiştir (İpek, 2006: 82). Nitekim *Moton* Kalesi ahalisinden olup Urla'ya gelen muhacirlerden 12 kişi, İzmir'e gelerek İzmir Muhafızı Hasan Paşa'ya müracaat etmiştir. Muhacirler, Mora Valisi İbrahim Paşa'nın kendi askerini ve ahalinin bir kısmını gemilere alarak Mısır'a gittiğini ve kaleyi teslim alan yabancıların kendilerini, gemileriyle İzmir'e

gönderdiklerini ifade etmişlerdir (*BOA.*, *HAT.*, 849/38070, 15 Rebiulahir 1244/25 Ekim 1828).

1828 yılında 600 kadar Balya Badralı Müslüman İzmir sahiline çıkmıştır. İzmir Muhafızı Hasan Paşa, durumu hemen İstanbul'a bildirmiş ve hâlâ bölgede Mora ve Atina muhacirlerinden çok sayıda insanın bulunduğunu, imkânlarının bu son gelen Balya Badralılar ile ilgilenmeye el vermediğini, bunların sefil duruma düşmesinden endişe ettiklerini bildirmiştir. Hasan Paşa, bu muhacirlerin, şartların daha iyi olduğu Bursa (Hüdavendigar), Mentеше ve Kütahya sancaklarında iskân edilmesini istemiştir (*BOA.*, *HAT.*, 850/38091, 15 Rebiulahir 1244/ 25 Ekim 1828; Örenç, 2013: 86). Yine 1827-1838 yılları arasında Mora ile Eğriboz'dan göç eden Müslümanların bir kısmı Tesalya ve Makedonya'ya (Gökpınar, 1973: 22-29), diğer bir kısmı da Çeşme ve Seferihisar⁴¹ civarına yerleştirilmiştir (Yılmaz, 2011: 15).⁴²

Batı Anadolu kıyılarına yönelik muhaceretin devam etmesi üzerine 1828'de İzmir ve Kuşadası'nda muhacir iskânına elverişli yer kalmamıştır. Bu nedenle İzmir Muhafızı Hasan Paşa ve Kuşadası Muhafızı Mustafa Reşid Paşa, başta Balya Badralılar olmak üzere 1828'den itibaren gelenlerin yerleştirilmesi için Manisa, Hüdavendigar, Mentеше ve Kütahya'nın muhacir iskânına açılmasını talep etmişlerdir (İpek, 2006: 83). Diğer taraftan muhacirlerden bazıları, devletten yardım alarak hali vakti yerinde olan Müslüman ailelerin yanında yaşamını sürdürmüştür (Örenç, 2013: 86).

İzmir muhafızı Hasan Paşa ile Aydın ve Saruhan mütesellimlerine merkezden yazılan tenbihnamelerle Mora muhacirlerinin, "*hukuk-ı müsaferet*" ve "*uhuvvet-i İslamiyet*" gereği, hâli vakti yerinde olan yerli ahalinin meskenlerine yerleştirilmesi, kendilerine şefkât ve inayet gösterilmesi istenmiştir (*BOA.*, *HAT.*, 910/39834, Selh-i 1238/Ocak 1823; İpek, 2006: 83). Nitekim İzmir ve Kuşadası'na gelen Mora muhacirlerinin sorunlarının çözümünde ve yerleştirilmelerinde *İzmir Muhafızı Hasan Paşa* ile *Kuşadası Muhafızı Mustafa*

⁴¹ 15 Mayıs 1919 tarihine kadar Seferihisar'da % 50 Rum, % 50 yerli ve Mora muhaciri Türk ahali birlikte yaşamıştır. Bkz. *İzmir İli İlçelerinin Sorunları, Çözüm Önerileri ve Yatırım Olanakları*, 2016: 202.

⁴² Böylelikle, en son Türk'ün Mübadele Anlaşması ile ayrılacağı Eğriboz Adası hariç, Yunan Krallığının kurulduğu ilk coğrafyada kayıtlı Müslüman nüfus kalmamıştır. Kaldı ki, bu olayları izleyen dönemden ve 1827 yılından sonra, Yunanistan'dan (ve sonrasında topraklarına katacağı Tesalya, Makedonya ve Ege Adalarından) Anadolu'ya gelen muhacir meselesi gündemden hiç düşmemiştir. Yeni kurulan Yunan Krallığı'na devredilen Eğriboz Adası Müslümanlarının son kafilesi ise, Lozan Görüşmeleri esnasında Türk ve Yunan delegasyonunun 30 Ocak 1923 tarihinde imzaladığı Zorunlu Nüfus Mübadelesi Antlaşması ile Türkiye'ye gelmiştir. Bkz. Babacan, 2017: 197.

Reşid Paşa'nın büyük gayreti olmuştur (Öreñç, 2013: 85). İzmir'e gelen Mora muhacirlerinin ilk etapta şehirde yerleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Muhacir aileleri geçici olarak firari Rumların terk ettikleri meskenlere yerleştirilirken, kimsesiz kadınlar ve çocuklar, hâli vakti yerinde olan yerli ahalinin evlerine ikişer üçer kişilik gruplar hâlinde dağıtılmıştır (İpek, 2006: 83). Örneğın, 1823 yılı başında İzmir'e gelen 400 Anabolu Müslümanı, firari Rumların evlerine yerleştirilmiş ve yiyecek, giyecek ve diğer ihtiyaçları karşılanmıştır (*BOA., HAT., 913/39905-A, 2 Cemazeyilevvel 1238/ 15 Ocak 1823; Öreñç, 2013: 85*).

Kuşadası Muhafızı Reşid Paşa, Kuşadası sahiline gelmiş olan biçare muhacirlerle kış mevsiminde *setr-i avret* edecek mertebede giyinmelerini temin için elbise (palto ve yağmurluk); Manisa, Aydın ve İzmir gibi münasip mahallere yerleştirilmelerine kadar da ellerine bir miktar harçlık vermiştir. İzmir Muhafızı Hasan Paşa ise muhacirlerin iaşe ve ibate ihtiyaçlarının giderilmesine çalışmıştır (*BOA., HAT., 910/39834, Selh-i 1238/Ocak 1823; Gökpınar, 1973: 9-13; İpek, 2006: 83*). Her ne kadar yerel imkânlar doğrultusunda muhacirlere yardım edilmiş ise de elde yeterli servet olmadığından hükümetten de yardım talep edilmiştir (*BOA., HAT., 910/39834-A, Selh-i 1238/Ocak 1823*). Nitekim söz konusu masrafların padişah ianesiyle de karşılanması sağlanmıştır. Bu muhacirlerden bir kısmı gönüllü olarak Aydın ve Saruhan sancaklarına gönderilirken, bir kısmı da Kuşadası'nda ikamet etmek istediğinden burada kalmıştır (İpek, 2006: 83).

Mora muhacirleri, Kuşadası'na ilk geldiklerinde yerel halk ile bazı anlaşmazlıklar yaşamışlardır. Özellikle Türkçe konuşamamaları nedeniyle yerel halk, onları her türlü alışverişten uzak tutmuştur. Kız alıp verme hoş karşılanmamıştır. Hatta kendilerine ait başka bir mezarlık oluşturmuşlardır (Belen 2004: 96; Menekşe, 2016: 717).⁴³ Fakat zamanla iki taraf arasında uyum sağlanmış ve Kuşadası'nda hayatlarını devam ettirmişlerdir. Nitekim bugün hâlâ Mora muhacirlerinin torunları Kuşadası'nda yaşamaktadır. Hatta yapılan tespite göre, Kuşadası'nın ilk belediye reisi Hacı İbrahim Ağa (1879/1296), Mora'dan gelen muhacirlerdendir. Onun neslinden gelenlerin de cumhuriyet döneminde belediye reisliği yaptığı bilinmektedir. Bir başka aile ise Kuşadası'nın Milli Mücadele tarihinde çok önemli bir yeri olan *Mahmut Esat Bozkurt*'tur. M. Esat'ın babası Hasana Bey, 1900/1317 yılında Kuşadası belediye reisliği yapmıştır (Belen, 2004: 96).

⁴³ Kuşadası Yat Limanının önünde yeniden açılan 2. halk plajının olduğu yerde deniz kenarında Moralı mezarlığı kurulmuştur. Moralılar, cenazelerini 1931 yılına kadar buraya defnetmişlerdir. Atatürk'ün burayı ziyaretinden sonra belediye başkanı Sedat Akdoğan, sahildeki mezarlıkları kaldırarak şuan Kuşadası'nın tek mezarlığı olan Adalızâde Mezarlığı'na taşımıştır. Bilgi için bkz. Belen, 2004: 96-97.

1830 yılında İzmir İhtisab Nazırı Ömer Lütfi Efendi tarafından Sadaret'e gönderilen bir evrakta, İzmir'de muhacirlerle ilgili karşılaşılan bir durum ve bununla ilgili çözüm arayışları üzerinde durulmuştur. Anabolu Kalesinde muhasara altında olan Müslümanlardan İzmir tarafına gelmiş olan Anabolu, Artos ve Tripoliçe (Trablıca) ahalileri, İzmir civarına dağılmışlardır. Bir kısmı, aileleriyle birlikte akrabalarının yanında bulunmak üzere başka mahallere gönderilmiştir. Bir kısmı ise geçinmeye kudreti olmadığından İzmir'de kalmıştır. Bunlardan işe güce yarayanları, çalışarak hayatlarını sürdürmekle birlikte, aynı zamanda yardım da almaya devam etmişlerdir. Fakat bir süre sonra ferman buyrulduğu üzere, bunların hasta, muhtaç durumda olanları dışındakilere, bundan sonra vilayetten nafaka ve hane kirası verilmeyeceği belirtilmiştir. Ancak Mora'daki kalelerde esirlikten kurtularak İzmir'e gelmiş ve gelmekte olan kadın ve çocukların vilayetten nafaka ve İzmir ihtisabından yardım almaları ve bir süre için de İzmir'de ikamet edilmelerinden başka çare olmadığı; bunlardan işe güce yarayanların, içlerinden ileri gelenlerin kendilerine kefil olmasıyla, burada ikametlerinde bir problem olmayacağı hatta fayda sağlayacağı; kadın, çocuk, yetim ve hasta olanlarına aylık dört beş yüz kuruş kadar masraf edilmesinin de bir sorun teşkil etmeyeceği İzmir İhtisab Nazırı Ömer Lütfi Efendi tarafından ifade edilmiştir. Ancak Koron, Modon, Anavarin ve Badra'da bulunarak oldukça kıymetsiz ve hafif mal ve eşyalarıyla İzmir'e gelmiş ve hırsızlık ve edepsizlikle meşhur olan Lala ve Bardineli ahali için durum başkadır. Bunlar, etrafa dağılmakla birlikte İzmir'de 300-400 kişi kalmıştır. Fakat bunların, edepleriyle durmayıp ikide bir fukara halkı rencide ettikleri ve etrafa gidip hırsızlık etmekten geri durmadıkları belirtilmiştir (*BOA.*, *HAT.*, 489/23988, 15 Rebiulevvel 1246/3 Eylül 1830).

Bunların haklarından gelinmesi mümkün ise de muhacirinden bulduklarına hürmeten sühuletle buradan gönderilmeleri ve Kıbrıs cezaresine sevk ve iskân edilmeleri planlanmıştır. Nitekim İrade-i Seniyye uyarınca kendilerine şefkatle yaklaşılması istenmiştir. Ancak burada yaptıkları hareketleri orada yapamayıp edepleriyle ikamet ederek bir işle uğraşmaya mecbur olacaklarını anladıklarında pek de rızalarıyla gitmeyecekleri anlaşılmıştır (*BOA.*, *HAT.*, 489/23988, 15 Rebiulevvel 1246/3 Eylül 1830).

Diğer taraftan İzmir İhtisab Nazırı Ömer Lütfi Efendi, İzmir'in konumuna ve önemine dikkat çekmiştir. İzmir, Bahr-i Sefid'in büyük limanı ve Anadolu eyaletlerinin ticaret mevkisi olmasından dolayı, Müslim ve gayrimüslim tüccarların uğrak yeri olmuştur. Devlet-i Aliyye'nin hazinesi mertebesinde olup erbâb-ı kâr ve sanatın her birisini içinde barındırmaktadır. Bunların mahalle, çarşı ve hanlarda edep ve namusla ikametlerine ruhsat verilmesi için, esnaf ve tüccarın

kethüda ve ustabaşları kefaletine başvurulmaktadır. Kefili olmayan ecnebi ve başıboş güruha, her ne milletten olur ise olsun, ikametlerine ruhsat verilmeyip ne taraftan gelmiş ise yine o tarafa iade olunmaktadır. Belde sakinlerinin, erbâb-ı sınai ve tüccarın asayiş ve istirahatleri ile ticaretin istihkamına dikkat edilmektedir (*BOA., HAT., 489/23988, 15 Rebiulevvel 1246/3 Eylül 1830*).

Mora ve Eğriboz taraflarından gelmiş ve gelmekte olan muhacirinin büyük bir kısmı, sanat ve ticaret müellif olmayıp asker ve rençber taifesindedir. Muhacirlerin sanat ehli ve edep sahibi olan tüccar ve esnafından, kethüda ve ustabaşların kefil olacağı kişilerin İzmir’de çalışabilecekleri; işe güce kudreti olmayan, hasta ve yetimlerin şimdilik birer mahale yerleştirilip kendilerine yardım sağlanması; bunlar dışında esnaflığa kabiliyeti olmayarak tüccar ve esnafın kethüda ve ustabaşlarının kefillik etmeyeceği asker, rençber ve sairenin de İzmir’de başıboş bulunmaları caiz olmadığından münasip bir mahale sevk ve iskânı gerekli görülmüştür (*BOA., HAT., 489/23988, 15 Rebiulevvel 1246/3 Eylül 1830*).

Nitekim Kıbrıs adasında Müslüman ahalinin azlığı ve tarıma elverişli boş arazilerin çokluğu hasebiyle muhacirlerin oraya sevk ve iskân ettirilmesinin, hem kendilerinin refahına hem de adada Müslüman nüfusun artmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla esnaflığa kabiliyeti ve kefil olmayan muhacirin İzmir’de ikamet ettirilmeyerek aileleri ile birlikte gemilere bindirilip Kıbrıs adasına gönderilmelerine çalışılmıştır. Böylece İzmir’de gerek muhacirin gerekse kefilsiz ve başıboş ferdin bulunmaması sağlanarak asayiş ve düzenin korunması hedeflenmiştir (*BOA., HAT., 489/23988, 15 Rebiulevvel 1246/3 Eylül 1830*).

Mora muhacirlerinin önemli bir kısmı da İstanbul’a yerleştirilmiştir. İstanbul’a gelenler ya Anabolu ve Mostar gibi doğrudan işgal sahasından veya daha önce geldikleri İzmir gibi Anadolu’nun bir şehir veya kasabasından İstanbul’a ulaşmışlardır (İpek, 2006: 84). Muhacirlerin birçoğu bölgedeki mallarını satamadıkları için mağdur duruma düşmüştür. İstanbul’a gelen muhacirlerin iskânı ve diğer sorunları ile bizzat Sadrazamın ilgilenmesi emredilmiştir (Örenç, 2013: 84).

1824 yılında yaşanan yoğun göç dalgasında muhacirlerin büyük bir bölümünün İstanbul’a gelmesi ve diğer mahallere gönderilen muhacirlerin de bunlara eklenmesiyle İstanbul’da bir yığılma yaşanmıştır. Bu da bazı şikâyetlere neden olmuştur. Babıâli durumun kontrolden çıkması üzerine bütün ilgili mahalleri tekrar uyarmıştır. İstanbul’da muhacir barındıracak yer kalmadığı, Sadrazamın bizzat bu işlerle yoğun bir şekilde meşgul olduğu bildirilmiştir (Örenç, 2013: 84).

Geçici olarak İstanbul'da yerleştirilen muhacirlerden yardıma muhtaç olanlar Suriçi ve Eyüp civarında devlet tarafından kiralanan evlere yerleştirilmiştir (BOA., A. MKT. NZD., 50/23, 9 Cemazeyilahir 1268/1 Mart 1852; İpek, 2006: 84). Bu evlerin kiralari uzun yıllar devlet bütçesinden karşılanmıştır. Nitekim 1836 başından itibaren 6 aylık ev kirasının Darphane tahsisatından ödenen miktarı 1.080 kuruştur (Örenç, 2013: 84). Yine, 1852 yılı Mart ayından Ağustos ayına kadar olan 6 aylık hane kiralari 1.080 kuruş hesaplanmış ve ilgili masraf Maliye Nezareti tarafından karşılanmıştır.⁴⁴ Suriçi'nde ve Eyüp civarında kiralanan hanelerin kira ücretlerinin İstanbul ve Eyüp kadıları marifetiyle hane sahiplerine verildiği (BOA., C. DH., 128/6364, 15 Şevval 1261/17 Ekim 1845) görülmüştür. Ayrıca Mora muhacirlerine hane kirası olarak verilen paradan harç alınmaması (BOA., A. MKT. NZD., 349/10, 10 Şevval 1277/21 Nisan 1861) emredilmiştir. Bu hanelerde zaman içerisinde ortaya çıkan problemler de yine devlet eliyle giderilmiştir. Örneğin, Mora muhacirlerinden Ayşe Hatun'un Atik Ali Paşa Mahallesi'ndeki hanesi tamir edilmiş ve bu işlemde doğan masraf devlet bütçesinden karşılanmıştır (BOA., A. MKT. NZD., 261/10, 29 Zilhicce 1274/10 Ağustos 1858).

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'nde 2881 numaralı *Maliye Vâridât Muhasebesi Defteri* içerisinde, İstanbul'da bulunan Mora muhacirlerinin hane kiralariına dair bir liste tespit edilmiştir. Listede, 12 hane sahibinin ismi, mahallesi ve kira parası verilmiştir. Örneğin Keçeci Pîr Mahallesi'nden Emine Hanım'ın hane kirası 60 kuruş, Horhor'da ikamet eden Hafız Hüseyin'in hane kirası 60 kuruş, Hatice ve Azize hatunların hane kirası 30 kuruş olarak kaydedilmiştir. Dolayısıyla Mora muhacirlerine ait 12 hanenin kira bedelinin 15 ilâ 60 kuruş arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Hanelerin toplam kira bedeli ise 480 kuruş olarak hesaplanmıştır (BOA., ML. VRD.d., No: 2881).

Mora muhacirlerine "*sadaka-i padişahi*" olmak üzere maaş da bağlanmıştır (İpek, 2006: 84). Yani fakir, işsiz güçsüz, yardıma muhtaç durumda olan muhacirlere günlük para tahsis edilmiştir. Nitekim Mora'dan gelen muhacirlere *atiyye-i seniyye* olarak aylık 18,5 kuruş maaş tahsis olunmasına dair II. Mahmut'un iradesi söz konusudur (BOA., HAT., 531/26191, 25 Zilkade 1250/25 Mart 1835). Bu anlamda yapılan maaş tahsislerine dair pek çok örnekle karşılaşılacaktır. Örneğin, Mora muhacirlerinden Mustafa Ağa'nın yeğeni

⁴⁴ BOA., A. MKT. NZD., 50/23, 9 Cemazeyilahir 1268/1 Mart 1852. Muhacirlerin hane kiralari için diğer dönemlere dair yapılan ödemelere dair bkz. BOA., A. MKT. NZD., 13/73, 20 Şevval 1266/29 Ağustos 1850; BOA., A. MKT. NZD., 29/20, 9 Cemazeyilevvel 1267/12 Mart 1851; BOA., A. MKT. NZD., 42/43, 10 Zilkade 1267/6 Eylül 1851.

Yusuf Efendi'ye (*BOA., A. MKT. NZD., 125/67, 15 Rebiulahir 1271/5 Ocak 1855*); Mora muhacirlerinden Mustafa Bey'in kızına (*BOA., A. MKT. NZD., 182/50, 11 Şaban 1272/17 Nisan 1856*); Mora muhacirlerinden Fatma Hatun'a (*BOA., A. MKT. NZD., 360/89, 26 Muharrem 1278/3 Ağustos 1861*); Mora muhacirlerinden vefat eden Halil Efendi'nin ailesine (*BOA., A. MKT. NZD., 171/77, 10 Rebiulevvel 1272/20 Kasım 1855*) maaş tahsis edildiği tespit edilmiştir. Yine, 1832 yılında fakir muhacirler için ayrılan aylık 920 kuruşun Darphane Hazinesi'nden ödenmesi emredilmiştir (Öreñç, 2013: 84).

Moralı muhacirlerden bir kısmının resmî işlerde istihdam edilmesine çalışılmıştır. Nitekim 1860'a kadar İstanbul'da bulunan ve maaş alan Moralı muhacirler tespit edilebilmektedir (İpek, 2006: 84). Örneğın, Mora muhacirlerinden İbrahim Ağa'nın Bölükbaşılık'ta istihdamı (*BOA., A. MKT. NZD., 32/26, 13 Cemazeyilahir 1267/15 Nisan 1851*), Mora muhacirlerinden ve Aksaray sakinlerinden Mehmed Rıfat Bey'in Şehremaneti'nde istihdamı (*BOA., A. MKT. NZD., 214/66, 27 Cemazeyilahir 1273/22 Şubat 1857*), Mora muhacirlerinden Ahmed Ağa'nın gümrükte istihdamı (*BOA., A. MKT. DV., 31/70, 11 Rebiulevvel 1267/14 Ocak 1851*) sağlanmıştır. Bu yönde yapılan harcamalar, hazinenin çeşitli kademelerine havale edilmiştir. Taşra da ise durum daha ziyade yerel idarecilere ve halkın hamiyetine havale edilmiştir (Gökpinar, 1973: 22-29; İpek, 2006: 83-84).

II. Mahmut, muhacirlere tahsis edilen maaşın, ileride gelecek olanlara emsal teşkil etmesinden ve İstanbul'a yönelik muhacir trafiğinin artmasından endişelenmiştir. Bu nedenle, maaş talebinde bulunan söz konusu muhacirlerin Çirmen kazasının münasip mahallerinde iskân edilerek geçimlerinin temin edilmesine dair Hatt-ı Hümayun sadır olmuştur (İpek, 2006: 84).

Mora'da yaşanan katliamlardan kaçan bir grup Müslümanın Kıbrıs'a göç ettiği tespit edilmiştir. Aslında, 1821'de Mora'da Rum asiler ayaklandığında aynı zamanda hem Kıbrıs hem de Girit'te isyan konusunda bir heyecan yaşanmış ancak alınan sert tedbirler sayesinde Osmanlı egemenliği devam ettiğinden bu heyecan ve beklenti ciddi bir etki yaratmamıştır.⁴⁵ Kıbrıs'ta asayişin sağlanmış

⁴⁵ 1821 yılında Mora isyanından cesaretlenen Kıbrıs'taki Rumlar, adada bağımsızlık için faaliyetlere başlamışlardır. Rumların silahlandığı bilgisini haber alan Padişah, validen bunun önlenmesini istemiştir. Adaya 3 bin kadar asker gönderilmiştir. Bu arada adadaki Rumlar, yer yer olaylar ve isyanlar başlatmışlardır. O dönemde Kıbrıs'ta vali olan Muhassıl Mehmet Ağa (Silahşor Küçük Mehmet), hemen harekete geçerek Rum kilise ve evlerinde araştırmalar yaptırmıştır. Bu araştırmalarda silahlar ve mühimmat ele geçirilmiştir. Nihayetinde müsebbipler ve suçlular yakalanıp idam edilmiştir. Detaylı bilgi için bkz. Dinç, 2017: ss. 393-404. Kıbrıs'ta alınan sert tedbirler neticesinde Rumların bir kısmı adayı terk etmiştir. Rum müellif Kyriazes, Osmanlı'nın aldığı sert tedbirler sebebiyle adayı terk eden Rumların sayısını 20-25 bin olarak

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

olması, aynı zamanda Mora'dan kaçan bir grup muhacirin buraya sığınmasına da olanak sağlamıştır. Nitekim 274 Mora muhacirinin Kıbrıs adasına yerleştiği tespit edilmiştir (İpek, 2006b: 85). Bunu, 1831 yılı nüfus sayımı verilerinde görmek mümkündür. İlgili sayımda Kıbrıs adasının mevcut nüfusu 14.983 olup, bu toplam nüfus içerisinde Mora'dan ve sair yerlerden gelen 274 kişi kaydedilmiştir. Bunun 49'u çocuk, 171'i yetişkin (güçlü ve dinç) ve 54'ü ihtiyardır (Karal, 1995: 162).

Mora isyanı sırasında Anadolu'ya gelen çok sayıda muhacirden önemli bir kısmı Antalya'ya yerleşmiştir (Erten, 1997: 89). Yunanistan'ın farklı şehirlerinden gelen muhacirler için “*Mora muhaciri*”, “*Moralı*”, “*Moravî*” adları kullanılmıştır. Antalya'ya tam olarak ne zaman geldikleri ise belli değildir. Ancak muhacirlerin, ağırlıklı olarak 1822 ve 1823 yıllarında Modon ve Koron'dan Antalya'ya geldikleri ileri sürülmüştür.⁴⁶ Bir bölümü Şarampol mevkiindeki saz damlara yerleştirilmiş⁴⁷, bir bölümü de başta Kızılsaray Mahallesi olmak üzere şehrin dış mahallelerine iskân edilmiştir (Dayar, 2018: 24). Birkaç yıl içinde Antalya'ya gelen Moralıların sayısının yaklaşık 400 haneye ulaştığı belirtilmiştir (Danieloğlu, 2010: 141). Ancak Osmanlı Devleti bu sürece hazırlıksız yakalandığından 1840'ların başlarında bile muhacirlerin bir bölümü şehir ve limandaki kahvehanelerde barınmak zorunda kalmıştır (Dayar, 2018: 24). Diğer taraftan Antalya'ya gelen Mora muhacirlerinin bölgede hissedilir bir etkide buldukları ileri sürülmüştür (Dinç, 2007: 70).

Osmanlı Devleti'nin ilk nüfus sayımında (1831) Antalya şehir merkezinde 2.879, tabi nahiye ve köylerde 1.963 nüfus, bu dönemde Anadolu eyaletine bağlı Teke sancağı genelinde ise toplam 35.839 nüfus tespit edilmiştir. Bu toplam nüfus içerisinde Mora'dan göç eden 522 muhacir de yer almıştır. Bunların çoğunluğunun “*sekban*” olduğu belirtilmiştir (Karpaz, 2010: 236; Karal, 1995: 122).

1840 tarihli nüfus sayımlarında Mora muhacirlerinin miktarı daha net bir şekilde tespit edilebilmektedir. 1840 yılı nüfus sayımına göre Antalya'da 288

vermiştir. Fakat Halil İnalıcık, bu rakamı abartılı bulmaktadır. Celal Erdönmez'in tahminine göre ise firar edenlerin sayısı 1.500'ü geçmez. Bilgi için bkz. Erdönmez, 2004: 48.

⁴⁶ Danieloğlu, 2010: 141; Dinç, 2017: 776. Antalya Şer'iyye Sicilleri'nde muhacirlerin hangi bölgelerden geldiklerini belirten çok az kayıt vardır. Bu kayıtlarda Modon ve Koron'un yanı sıra Bardinye adı da zikredilmiştir. Nüfus defterlerinde ise Modon, Koron ve Bardinye haricinde Arkadya ve Andurye adları da geçmektedir. Bkz. Dayar, 2018: 24.

⁴⁷ Seyyah Edward Forbes ve Thomas Spratt, Antalya kasabasına varmadan önce, bir bölümünü Müslüman Arnavutların, bir bölümünü de Mora'dan gelen muhacirlerin oluşturduğu yaklaşık 3 bin kişilik kulübeleri gördüklerini yazmıştır. Bkz. Spratt- Forbes, 1847: 210.

Metin MENEKŞE

erkek Mora muhaciri kayıtlıdır. Bu sayının ikiye katlanmasıyla tahmini olarak 576 kişilik tam nüfus elde edilebilmektedir. Bu dönemde Antalya şehir merkezinde 3.132 kişilik erkek nüfus kayıtlı olduğuna göre, bunun içerisinde Moralı nüfus %9,2'lik bir orana sahiptir. Ancak 1831 nüfus sayımında Karal'ın verdiği 522 erkek nüfus sayısı göz önüne alındığında toplam rakamın düşük kaldığı görülmektedir. Bu durumun en önemli sebebinin, bazı muhacirlerin şehri terk etmesi veya 1830'larda yaşanan salgın hastalıklar olabileceği belirtilmektedir (Dinç, 2017: 777).

Tablo 1

1840 Yılı Nüfus Sayımına Göre Mora Muhacirlerinin Antalya'da Yaşadıkları Yerler (Dinç, 2017: 777)

Kale İçinde Mahalle Adı	Moralı Muhacir Sayısı	Kale Dışında Mahalle Adı	Moralı Muhacir Sayısı
Cami-i Cedit	3	Timurcu Süleyman	28
Cami-i Atik	5	Bâli Bey	5
Makbul Ağa	7	Divan Piri	0
Hatib Süleyman	7	Kızılsaray	86
Mecdeddin	11	Elmalı	12
Has Balaban	6	Âşık Doğan	2
Karadayı	1	Sağır Bey (Sagır Bey)	2
İskender Çelebi	0	Keçi Bali	4
Baba Doğan	2	Şeyh Sinan	40
Tuzcular	5	Çavuş Bahçesi	2
Çullah Kara	0	Tahıl Pazarı	0
Ahi Yusuf	4	İğdir Hasan	6
Ahi Kızı	0	Şücaeddin (Şeyh Şüca)	1
		Sofular	17
		Arab Mescidi	7
		Araban	0
		Kızılsaray	0
		Takyeci Mustafa	21
		Kirişçiler	2
		Meydan	0
		Timurcu Kara	2
Toplam	51		237

Antalya ve yakın çevresinde tutulan *Temettuât* kayıtlarının incelenmesi sonucunda, şehir merkezinde bulunan 14 mahalle, iki köy ve bir çiftlikte yerleşen Mora muhaciri ailelerin önemli ölçüde 12 mahalleye dağınık şekilde yerleştikleri tespit edilmiştir. Antalya'da en çok Mora muhaciri iskân edilen mahallelerden Kızılsaray Mahallesi'nde bulunan Mora muhacirleri, toplam 117 hanenin 55'ini yani mahallenin yaklaşık yarısını oluşturmuştur. Diğer kale dışındaki

mahallelerden Demirci Süleyman Mahallesi'nde bulunan toplam 94 haneden 30'u; Takyeci Mustafa Mahallesi'nde toplam 65 haneden 21'i; Keçi Bali Mahallesi'nde toplam 37 hanenin 11'i (Babacan, 2017: 198); Bâli Bey Mahallesi'nde toplam 65 hanenin 4'ü; Divan Piri Mahallesi'nde 20 hanenin 1'i; Aşık Doğan Mahallesi'nde 56 hanenin 1'i; Sağır Bey (Sagir Bey) Mahallesi'nde 70 hanenin 5'i; Şeyh Sinan Mahallesi'nde 21 hanenin 3'ü; İğdir Hasan Mahallesi'nde 47 hanenin 6'sı; Sofular Mahallesi'nde 59 hanenin 13'ü; Arab Mescidi Mahallesi'nde 34 hanenin 4'ü; Araban Mahallesi'nde 24 hanenin 1'i; Kirişçiler Mahallesi'nde 14 hanenin 1'i olmak üzere toplam 935 haneden 156'sının (%16,68) Mora muhacirlerden meydana geldiği görülmüştür. *Cami-i Atik, Hatib Süleyman, Has Balaban, Tuzcular, Çullah Kara, Ahi Yusuf* gibi kale içindeki mahallelerde ise toplam 288 haneden 19'unun (%6,59) Moralı olduğu kaydedilmiştir. Neticede Temettuat defterlerine bakıldığında, Antalya şehir merkezinde (nefs-i Antalya) Mora muhacirlerinin sahip oldukları hane miktarı “en az” 175 olarak hesaplanmıştır (Dinç, 2017: 778). Ayrıca *Yıldız*, mahallelerin yaklaşık üçte birini Mora muhacirlerinin meydana getirdiğini belirterek, genel olarak Antalya merkezinde iskân edilen Mora muhaciri sayısının yaklaşık 692 nüfus (Yıldız, 2018: 528) olduğu yönünde tahminde bulunmuştur.

Şer'iyye Sicilleri içerisinde yer alan veya müstakil olarak tutulan *Tereke* kayıtları, dönemin sosyo-kültürel yapısı ve yaşamıyla ilgili olarak veriler sunmasının yanı sıra aile kurumuna dair bilgiler vermesi açısından da önemlidir. Nitekim 1854-1859 yıllarına ait tereke kayıtlarında, Antalya'daki Mora muhaciri nüfusuna, aile yapılarına dair bilgilere ulaşılmıştır. Örneğin, tereke sahibi olan Mora muhaciri *Hüseyin Ağa ibn Mustafa*, Antalya'nın Tuzcular Mahallesi'nden olup 3 kız ile 2 erkek çocuğuna sahiptir (Tezcan, 2018: 172). Mora muhaciri *Salih Efendi ibn Tosun Hasan Ağa* ise, Hasbalan Mahallesi'nden olup Mısır diyarında binbaşı olmuş ve İskenderiye'de vefat etmiştir. 1 erkek ve 1 kız olmak üzere 2 çocuğu vardır (Tezcan, 2018: 175).

İskânın ilk yıllarında muhacirlerin Antalya şehrinin dışında yerleşmesi, Moralılar ve yerliler arasındaki farkı belirginleştirmiştir. Fakat muhacirler ve yerliler arasındaki esas farklılık konuşma dilinde ortaya çıkmıştır. Mora muhacirleri, Türkçe dışında bir dil bilmeyen Antalya Rumlarının aksine Yunanca konuşmuşlar ve bu şaşırtıcı karşıtlık Antalya'ya gelen birçok kişinin de dikkatini çekmiştir. Örneğin, 1862 Ekim'inde Antalya'da bulunan *E. Sperling*, şehirdeki Moralıların Türkleşmiş Rumlara anadillerini tekrar öğrettiklerini ve Rumların “ulusal” kimliklerini pekiştirdiklerini iddia etmiştir. *Sperling*'e göre şehirdeki Rum okulları bu göç sürecinden sonra açılmıştır (Dayar, 2018: 24). *Antalyalı Danielloğlu* da Antalya Rumlarının, unuttukları Yunancayı Moralı muhacir

Müslümanlardan öğrendiklerini dile getirmiştir (Danieloğlu, 2010: 141; Dayar, 2018: 24).

Bérard, Antalya'daki Rumların Türkçe dışında lisan bilmediklerini, fakat şehir nüfusunun önemli bir kesimini oluşturan Müslüman Moralıların Yunanca konuştuklarını, uzun yıllar kendilerini "Moralı" olarak tanımlamaya devam ettiklerini yazmıştır (Dayar, 2018: 24). Amerika'nın İzmir konsolosu *Ernest Lloyd Hariss*, 1915'teki Ege seyahati esnasında karşılaştığı Antalya'daki Moralıları "çok ilginç bir etnik topluluk" olarak tanımlamıştır (Hariss, 1915: 260; Dayar, 2018: 24). 1926'da *Charles P. Howland* ise, Antalya'daki Moralıların Yunanca konuştuğunu söylemiştir (Howland, 1926: 617; Dayar, 2018: 24).

Mora'dan Antalya'ya gelen bazı ailelerin uzun bir süre söz sahibi oldukları ve nüfuzlarını birkaç kuşak devam ettirdikleri görülmektedir. Bu ailelerden en önemlisi Moraviler'dir. Moraviler, Yunan ayaklanmasından sonra Antalya'ya gelen göçmenler arasında adı en çok anılan aileler arasında yer almıştır. Ailenin Antalya'daki ilk temsilcisi Abdullah oğlu Mustafa Ağa, Mora'da doğmuş ve o öldükten sonra Moraviler'in Antalya'daki en önemli temsilcisi, oğlu Ali Muhlis Ağa olmuştur (Dayar, 2018: ss. 24-25). Kısacası Antalya, bilhassa XIX. yüzyıldan sonra meydana gelen göçlerle sosyolojik açıdan oldukça renklenmiştir. Moralılar ile birlikte Mısırlılar, Giritliler, Balkan Muhacirleri, Kafkas muhacirleri, Kıbrıs Türkleri bu şehre mutfak kültürleri ve yeme-içme alışkanlıkları ile birlikte gelmiş ve derin izler bırakmışlardır.

Burada Kızılhisar⁴⁸ Türklerine ayrı bir yer vermek gerekmektedir. Osmanlı dönemi boyunca (1470-1833) Eğriboz adasının merkezini oluşturan Eğriboz kalesi ve çevresinden sonra, adanın ikinci sırada gelen yerleşimi Kızılhisar olmuştur. 1821'de Mora'da başlayan ve kısa sürede geniş çaplı bir ihtilale dönüşen isyanla beraber Kızılhisar da yoğun saldırı altında kalmıştır. Mora sahillerine toplanan eşkıya birkaç gemi ile Kızılhisar'a da hücum etmiştir. Başlangıçta bu saldırılar başarıyla püskürtülmüş ise de (*BOA., HAT., 744/35211*, 3 Muharrem 1237/30 Eylül 1821) bir süre sonra kalede zahire ve mühimmat sıkıntısının baş gösterdiği haber verilmiştir. Nitekim bu sıkıntı 1822 yılı boyunca da devam etmiştir (*BOA., HAT., 611/29986*, 3 Muharrem 1237/7 Nisan 1822). Donanma gemileriyle Eğriboz ve Kızılhisar'a asker ve zahire gönderilmiş ve 1823

⁴⁸ "Kızılhisar" için bilhassa erken dönem Osmanlı kaynaklarında "Karisto" adı da kullanılmıştır. Buna göre, 15. yüzyıl sonlarında bir merkez ve buna bağlı sekiz köyden oluşan bir nahiyeye karşılık gelen bu yöre, "Vilâyet-i Karisto" olarak geçerken, bu nahiyenin merkezi de "Nefs-i Kızılhisar" olarak adlandırılmıştır. Diğer yandan Kızılhisar Türkleri de burayı "Karistos" olarak adlandırmaya devam etmişler, dolayısıyla her iki isim de Osmanlı dönemi boyunca kullanılmaya devam etmiştir. Bu durumun en belirgin göstergesi "Karisti" sözcüğünün Seferihisar'da Kızılhisar kökenliler arasında kuşaklar boyunca lakap olarak yaşamasıdır. Arısoy, 2015: 85.

yılının Eylül ayı itibariyle bölgenin güvenliği sağlanmış ise de⁴⁹ sıkıntılar bitmemiştir. 1825 yılında iklim koşullarına da bağlı olarak tekrar zahire sıkıntısı baş göstermiştir.⁵⁰ 1827 yılı Mayıs ayı itibariyle Eğriboz ve Kızılhisar'da tekrar baş gösteren zahire sıkıntısı⁵¹ ve aynı yılın Kasım ayında Eğriboz ve Kızılhisar kaleleri muhafızı Ömer Paşa tarafından takviye kuvvet talebi⁵² isyanın ilk günlerinden itibaren yıllar boyunca Kızılhisarlıların neredeyse hiç durmaksızın muhasara altında olduklarını, özellikle gıda sıkıntısının isyanın sonuna kadar devam ettiğini göstermektedir (Arisoy, 2015: 104).

Yunan İhtilali boyunca Osmanlı Devleti'nin kontrolünde kalan bu bölge, İngiltere, Fransa ve Rusya arasında imzalanan *Londra Protokolü* uyarınca bağımsız Yunan devletinin bir parçası haline gelmiştir. Ancak Eğriboz'un Osmanlı askeri ve mülki idarecileri tarafından tam olarak tahliyesi 1833 yılı ortalarını bulmuştur. Adanın merkezinde yaşayan Müslüman aileler peyderpey adadan ayrılmış, bunların küçük bir kısmı ise yıllar boyunca burada azınlık olarak yaşamaya devam etmiştir.⁵³ Fakat hem coğrafi yerleşim alanı, hem de sosyo-ekonomik bakımdan farklı bir grup teşkil eden Kızılhisar Türkleri, 1833 yılında adadan topluca ayrılarak Sığacık ve Seferihisar taraflarına göç etmişlerdir. Her ne kadar *Londra Protokolü* Müslümanların adadan ayrılmasını şart koşmamış ise de, ilgili hükümlerin uygulamaya konması ile bu yörenin Türkleri için göç, fiili bir zorunluluk halini almıştır (Arisoy, 2015: 105-106).

⁴⁹ BOA., HAT., 911/39860, 25 Şevval 1238/5 Temmuz 1823. Donanmayla Midilli'ye uğrayan Kaptan-ı Derya Hüseyin Mehmed Paşa, Eğriboz asilerinin Kızılhisar'a hücum ettiklerini haber alınca oraya gitmiş ve üç bin gönüllü asker çıkararak zahire yardımında bulunmuştur. Ayrıca Mora ordusuna verilmek üzere Eğriboz Muhafızı Ali Paşa'ya buğday ve peksimet yollanmıştır. Bkz. BOA., HAT., 903/39679, 25 Şevval 1238/6 Temmuz 1823.

⁵⁰ Nitekim 16 Temmuz 1825 tarihli tahriratta, Kızılhisar halkının zahireleri kalmadığı ve bir miktar zahire gönderilmesi rica edilmiştir. Bkz. BOA., HAT., 895/39452, 1 Zilkade1240/17 Haziran 1825; BOA., HAT., 895/39452, 30 Zilkade1240/16 Temmuz 1825.

⁵¹ Eğriboz ve Kızılhisar'a on beş yirmi güne kadar zahire yetişmez ise felaket olacağı bildirilmiştir. Bkz. BOA., HAT., 869/38655, 7 Şevval 1242/4 Mayıs 1827.

⁵² BOA., HAT., 1090/44283, 9 Cemaziyevvel 1243/28 Kasım 1827. Kalelere mühimmat ve zahire satın alınması için Darbhane-i Amire'ce tahsis olunan 3.500.000 kuruşun taksimini gösteren defter için bkz. BOA., HAT., 1090/44283, 15 Cemaziyevvel 1243/4 Aralık 1827.

⁵³ 1854 yılında dahi İslam nüfusunun Eğriboz'da bulunduğu görülmektedir. Nitekim bu tarihte, Eğribozda bulunan 25 kadar İslam ailesinin sıkıntı içinde olduğu tespit edilmiştir. Bu ailelerin herhangi bir hezimet uğramadan isteklerine göre Selanik ve İzmir taraflarına çıkarılması veya Dersaadet'e gelmek isteyenlerin buraya getirilmesi hususunda Tersane-i Amire'den bir küçük vapur gönderilmesi Kaptan-ı Derya Paşa'ya bildirilmiştir. Bkz. BOA., İ. HR., 107/5281, 7 Receb 1270/5 Nisan 1854.

Metin MENEKŞE

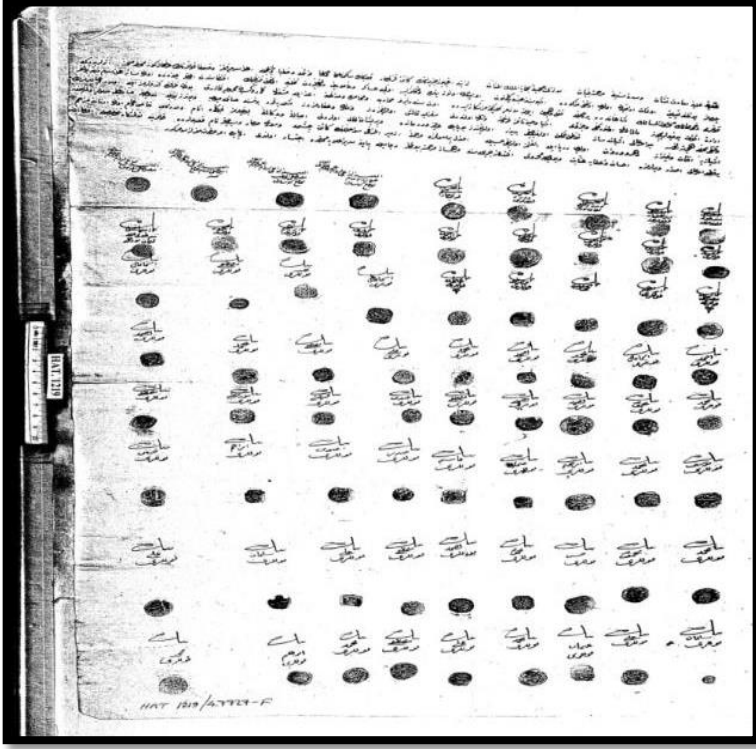
Kızılhisarlıların Çeşme, Seferihisar ve Sığacık taraflarına yerleştirilmeleri kararlaştırılmadan önce bu hususta Meclis-i Şura'da bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda, muhacirlerin ilgili mahallerde iskânlarıyla, gemicilik ile meşgul olduklarından, bazı faydalar da sağlayacağı ifade edilmiştir. Fakat Anadolu ahalisiyle uyum sağlayamayarak birtakım uygunsuzluklara da sebep olabilecekleri düşünülmüş ve bir aralık Kızılhisarlıların, Kıbrıs cezaresine nakilleri gündeme gelmiştir. Bu husus kendilerine ileildiğinde ise, mal varlıklarını kaybettiklerini ve maddi imkânsızlıklarını ileri sürerek İzmir ve havalisine yerleşmeyi ve Osmanlı'nın kendilerine maddi yardımda bulunmasını istemişlerdir. Hatta Kıbrıs adasına nakilleri durumunda kendilerini idare edemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Çeşme, Seferihisar ve Sığacık taraflarıyla sürekli alış-verişte bulduklarını ve bu mahallerin ekser ahalisiyle yakınlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla vatanlarından ayrılmalarıyla birlikte bu mahallere yerleştirilmelerini rica etmişlerdir. En nihayetinde de herhangi bir uygunsuzluğa meydan vermemek şartıyla Çeşme ve Seferihisar taraflarına yerleşmelerine izin verilmiştir (BOA., HAT., 1218/47682, 19 Rebiulahir 1248/15 Eylül 1832; BOA., HAT., 1221/47759-C, 19 Rebiulahir 1248/15 Eylül 1832).

Kızılhisarlıların, taleplerini dile getirmek için bir de arzuhal kaleme aldıkları tespit edilmiştir. Bu arzuhal sayesinde bu esnadaki durumlarını kendi ifadelerinden öğrenmek mümkündür. Bu ifadelerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

“fukara kulları on seneden beri muharebe ve muhasara ve düşmana karşı müdafaa ile meşgul olup işten güçten, kârdan kazançtan mahrum kalarak bu müddet zarfında kendilerimizle evlat ve ailelerimizin geçimi için cüz'i eşya ve hayvanlarımızı satarak parasız kalmış olduğumuzdan ve emlâk ve akarımızdan şimdiye kadar bir nesne satulamayıp ve bundan böyle ne vechile satılacağı malum olmadığından (...) ve deryâ ile ülfetimiz olduğu hasebiyle (...) ahvâl-i pür melâlimize merhameten İzmir etrafı sahillerinde bulunan Çeşme ve Seferihisar ve Siyacık (Sığacık) nam kasabalarda vatan edineceğimiz yerler verilmesini rica ederiz.”⁵⁴

⁵⁴ Ahmed, Yusuf, Ali, Mahmud, İsmail, Ali, Mehmed gibi 72 Müslümanın mührünün yer aldığı arzuhal için bkz. BOA., HAT., 1219/47727-F, 29 Zilhicce 1248/19 Mayıs 1833.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış



Belge: 72 Kızılhisarlı Türk'ün Mührünün Yer Aldığı Arzuhal
(BOA., HAT., 1219/47727-F, 29 Zilhicce 1248/19 Mayıs 1833)

Kızılhisardan göç edip başka mahallere yerleşen bazı önemli şahsiyetler de vardır. Bunlardan biri de Bodrum'a yerleşen *Kızılhisarlı Mustafa Paşa*'dır. Kızılhisarlı Mustafa Paşa, Mora'nın Eğriboz Adası'nın Kızılhisar kasabası ahalisindedir. 1689 ile 1718 tarihleri arasında oğulları ile beraber Bodrum'a gelerek bir tersane inşa ettirdiği bilinmektedir. Özellikle tersanenin inşasından sonra Bodrum Yarımadası'nda imar faaliyetlerinin yoğun biçimde artması dikkat çekicidir. Kızılhisarlı Mustafa Paşa bunun yanında, Bodrumda bir cami ve bir okul inşa ettirmiştir. Başardılar ve Kırılancılar başbuğu gibi kumandanlıklarda da bulunan Mustafa Paşa, daha sonra kaptan-ı deryalığa kadar yükselmiştir. Ölümünün ardından, Gemibaşı Mahallesi Tersane Mevkii'nde bulunan bu türbeye defin olunmuştur (Eroğlu, 1939: ss. 210-211; Bodrumlu, 1996: 60).

Mora muhacirlerinin, bazı yerleşim yerlerinde yerli ahali ile uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Buna örnek, Mora'nın *Karaferiye* ahalisinden

olan ve *Lalot* adı verilen muhacir gurubu gösterilebilir. Bu muhacir gurubu erkek, kadın ve çocuk dâhil olmak üzere toplam 542 kişiden oluşmaktadır. Selanik'e yerleştirilen *Lalotlar*, yerli ahalinin, uygunsuz hareketlerinden şikâyetçi olması üzerine Varna'ya gönderilmiştir. Varna'da, Osmanlı-Rus Savaşı'nın yapmış olduğu tahribat sebebiyle imkânlar elverişli olmamasına rağmen, muhacirlere evler hazırlanmış, araziler tahsis edilmiştir (Öreñç, 2013: 87). Gelen muhacirler dört beş hane bir arada olmak üzere yerli ahaliye boşalttırılan evlere geçici olarak yerleştirilmiştir. Bunların bir kısmı ziraî krediler ile desteklenerek çiftçilik yapmaya özendirilmiştir (İpek, 2006: 83). Ancak muhacirler, Varna'daki yerli ahaliyle de anlaşamamışlar ve Selanik, Tırhala ve Rumeli dâhilinde iskânları düşünülmüştür. En nihayetinde Varna'daki muhacirlerin, başta Filibe ve Pazarcık olmak üzere Yenişehir ve Edirne havalisinde yerleştirilmesi yoluna gidilmiştir.⁵⁵

SONUÇ

XVIII. yüzyılda art arda meydana gelen Sanayi Devrimi, Fransız Devrimi ve bunların yarattığı ortamın içinde filizlenen bağımsızlık ve milliyetçilik fikirleri, isyan süreçlerini ve çok uluslu yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nden ayrılmaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim bu fikirlerin etkisiyle Osmanlı'dan ayrılma girişiminde bulunan bir millet de Rumlar olmuştur. Osmanlı millet sistemi içerisinde diğer etnik gruplara oranla oldukça ayrıcalıklı bir konuma sahip olan ve adil bir şekilde yönetilen Rumlar, 1821 yılında Eflak-Boğdan ve Mora'da bir isyan başlatmışlardır. Bu isyan, bir müddet sonra Avrupa'nın gözünde bağımsızlık mücadelesine dönüşmüş ve Avrupa kamuoyunca da desteklenmiştir.

1821 Rum isyanı, aynı zamanda, Mora'yı vatan edininip, buraları mamur hale getiren Türkler için acılarıyla dolu, çok sancılı bir süreci de başlatmıştır. Rumlar, isyanın en başında hedeflerinin Mora'da bir tek Türk kalmayana kadar savaşmak olduğunu bütün dünyaya ilan etmişlerdir. İsyân boyunca kalelerde kuşatma altında tutulan Türkler için dayanılmaz boyutlara ulaşan açlık ve sefalet, günlük yaşamın olağan bir parçası haline gelmiştir. Bu şartlar altında, Mora ve diğer isyan bölgelerinde yaşayan Türler için ölüm bazen kurtuluş olmuştur. Ağır şartlara daha fazla dayanamayıp teslim olanlardan pek çoğu ise acımasızca katledilmiştir. Bu katliamlar neticesinde Mora Yarımadası'nda yaşayan Müslüman nüfusta önemli bir azalma meydana gelmiştir. Katliamdan kurtulanlar

⁵⁵ BOA., HAT., Dosya No: 1322, Gömlek No: 51641, 11 Receb 1252/22 Ekim 1836; BOA., HAT., Dosya No: 1322, Gömlek No: 51641, 29 Zilhicce 1252/6 Nisan 1837; İpek, 2006: 83-84; Öreñç, 2013: 87.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

ise, yurtlarını terk etmek zorunda kalmıştır. Dünün çift-çubuk, arazi sahibi itibarlı insanları, bir anda orada burada sefalet içinde yaşamaya mahkûm olmuştur. Bir kısmı devletin yardımları ile hayatlarını sürdürmeye çalışmıştır. Yüzyıllar boyu Mora'da oluşturulan Türk emlak ve vakıfları ile bölgedeki asırlık Türk medeniyetinin izleri, gözü dönmüş isyancılar eliyle silinmiştir. Mora Müslümanları isyan süresince canlarından, Yunanistan'ın bağımsızlığı sonrasında ise mallarından olmuşlardır.

Pek çok Mora Müslümanı adalara, Batı Anadolu sahillerine göç etmiştir. Muhacirler, yeni topraklarında *hukuk-ı müsaferet* ve *uhuvvet-i İslamiyet* anlayışı çerçevesinde karşılanmışlardır. Yerel yöneticilere gönderilen tenbihnamelerle muhacirlerin yiyecek, giyecek ihtiyaçlarının karşılanmasına, iskân edilmelerine çalışılmıştır. Nitekim bu anlamda özellikle İzmir ve Kuşadası muhafızları önemli hizmetlerde bulunmuşlardır.

Yürütülen çalışmalar neticesinde muhacirlerin Midilli, Sakız ve Kıbrıs adalarına; İstanbul'a; Antalya'ya; Muğla sancağına bağlı İzmir, Çeşme, Seferihisar, Kuşadası ve Söke'ye; Kütahya sancağına bağlı çeşitli mahallere yerleştirildiği tespit edilmiştir. Geçimlerini sağlayabilmeleri için kendilerine maaş bağlanmıştı. Yine bazı muhacirlerin çeşitli iş sahalarında istihdam edildikleri görülmüştür. Başlangıçta yerel ahali ile muhacirler arasında her ne kadar bazı uyum sorunlarıyla karşılaşılırsa da bu sıkıntılar zamanla ortadan kalkmış ve Moralı muhacirler, hayatlarını yeni kurdukları düzen içerisinde devam ettirmişlerdir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

a. Arşiv Vesikaları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi Vesikaları

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Cevdet Dâhiliye Evrakı (C. DH):

BOA, Dosya No: 128, Gömlek No: 6364, 15 Şevval 1261/17 Ekim 1845.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Hatt-ı Hümayûn Tasnifi (HAT):

BOA, Dosya No: 904, Gömlek No: 39693, 18 Cemazeyilevvel 1238/31 Ocak 1823.

BOA, Dosya No: 910, Gömlek No: 39834, Selh-i 1238/Ocak 1823.

Metin MENEKŞE

BOA, Dosya No: 926, Gömlek No: 40255, 17 Cemazeyilahir 1239/ 18 Şubat 1824.

BOA, Dosya No: 926, Gömlek No: 40255, 29 Zilhicce 1239/ 25 Ağustos 1824.

BOA, Dosya No: 874, Gömlek No: 38787, 1 Ramazan 1239/30 Nisan 1824.

BOA, Dosya No: 1351, Gömlek No: 52784, 29 Zilhicce 1253/26 Mart 1838.

BOA, Dosya No: 902, Gömlek No: 39660, 25 Cemazeyilevvel 1238/7 Şubat 1823.

BOA, Dosya No: 913, Gömlek No: 39898, 3 Cemazeyilevvel 1238/16 Ocak 1823.

BOA, Dosya No: 913, Gömlek No: 39905, 2 Cemazeyilevvel 1238/ 15 Ocak 1823.

BOA, Dosya No: 849, Gömlek No: 38070, 15 Rebiulahir 1244/25 Ekim 1828.

BOA, Dosya No: 489, Gömlek No: 23988, 15 Rebiulevvel 1246/3 Eylül 1830.

BOA, Dosya No: 744, Gömlek No: 35211, 3 Muharrem 1237/30 Eylül 1821.

BOA, Dosya No: 611, Gömlek No: 29986, 3 Muharrem 1237/7 Nisan 1822.

BOA, Dosya No: 911, Gömlek No: 39860, 25 Şevval 1238/5 Temmuz 1823.

BOA, Dosya No: 903, Gömlek No: 39679, 25 Şevval 1238/6 Temmuz 1823.

BOA, Dosya No: 895, Gömlek No: 39452, 1 Zilkade1240/17 Haziran 1825.

BOA, Dosya No: 895, Gömlek No: 39452, 30 Zilkade1240/16 Temmuz 1825.

BOA, Dosya No: 869, Gömlek No: 38655, 7 Şevval 1242/4 Mayıs 1827.

BOA, Dosya No: 1090, Gömlek No: 44283, 9 Cemazeyilevvel 1243/28 Kasım 1827.

BOA, Dosya No: 1090, Gömlek No: 44283, 15 Cemazeyilevvel 1243/4 Aralık 1827.

BOA, Dosya No: 1218, Gömlek No: 47682, 19 Rebiulahir 1248/15 Eylül 1832.

BOA, Dosya No: 1219, Gömlek No: 47727-F, 29 Zilhicce 1248/19 Mayıs 1833.

BOA, Dosya No: 531, Gömlek No: 26191, 25 Zilkade 1250/25 Mart 1835.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), İrade Hariciye (İ. HR.):

BOA, Dosya No: 107, Gömlek No: 5281, 7 Receb 1270/5 Nisan 1854.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Maliye Nezareti (ML), Varidat Muhasebesi Defteri (VRD. d.), No: 2881.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Sadâret Mektubî Kalemî (A. MKT), Nezâret ve Devâir Evrakı (NZD):

BOA, Dosya No: 50, Gömlek No: 23, 9 Cemazeyilahir 1268/1 Mart 1852.

BOA, Dosya No: 13, Gömlek No: 73, 20 Şevval 1266/29 Ağustos 1850.

BOA, Dosya No: 29, Gömlek No: 20, 9 Cemazeyilevvel 1267/12 Mart 1851.

BOA, Dosya No: 42, Gömlek No: 43, 10 Zilkade 1267/6 Eylül 1851.

BOA, Dosya No: 349, Gömlek No: 10, 10 Şevval 1277/21 Nisan 1861.

BOA, Dosya No: 261, Gömlek No: 10, 29 Zilhicce 1274/10 Ağustos 1858.

BOA, Dosya No: 182, Gömlek No: 50, 11 Şaban 1272/17 Nisan 1856.

BOA, Dosya No: 360, Gömlek No: 89, 26 Muharrem 1278/3 Ağustos 1861.

BOA, Dosya No: 171, Gömlek No: 77, 10 Rebiulevvel 1272/20 Kasım 1855.

BOA, Dosya No: 32, Gömlek No: 26, 13 Cemazeyilahir 1267/15 Nisan 1851.

BOA, Dosya No: 214, Gömlek No: 66, 27 Cemazeyilahir 1273/22 Şubat 1857.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Sadâret Mektubî Kalemî (A. MKT), Deâvî Evrakı (DV):

BOA, Dosya No: 31, Gömlek No: 70, 11 Rebiulevvel 1267/14 Ocak 1851.

b. Kaynak Eserler, Resmi ve Süreli Yayınlar

Ahmed Lûtfî Efendi. (1999). *Vak'anüvis Ahmed Lûtfî Efendi Tarihi (1-3)*. A. Hezarfeni (Haz.). Yapı Kredi Yayınları.

Ahmet Cevdet Paşa. (1309). *Tarih-i Cevdet (11-12)*. Dersaadet: Matbaa-i Osmaniye.

Danieloğlu, D. E. (2010). *1850 Yılında Yapılan Bir Pamfilya Seyahati*. Ayşe Ozil (Çev.). Suna-İnan Kıraç Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü.

D'ohsson, I. M. (1992). *XVIII. Yüzyıl Türkiye'sinde Örf ve Adetler*. Zerhan Yüksel (Çev.). Tercüman 1001 Temel Eser.

Evliya Çelebi. (2011). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. I, Seyit Ali Kahraman (Haz.). Yapı Kredi yayınları.

Finlay, G. (1861). *History of The Greek Revolution*. II, William Blackwood and Sons.

Muâhedât Mecmuası. (2008). IV, 70-80.

Mustafa Nuri Paşa. (2008). *Netâyicü'l-Vukû'ât, Kurumlarıyla Osmanlı Tarihi*, I-IV, Yılmaz Kurt (Haz.). Birleşik yayınevi.

Phillips, W. A. (1897). *The War of Greek Independence, 1821 to 1833*. Smith Elder & Co.

Spratt, T. A. B.-Forbes, E. (1847). *Travels in Lycia, Milyas and the Cibyratis*. I. John Van Voorst.

Süleyman Tevfik-Abdullah Zühdü. (1315). *Devlet-i Aliyye-i Osmaniye ve Yunan Muharebesi 1314*. Mihran matbaası.

T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, IX, Devre: II, İçtima Senesi: 2, (30.10.1340).

c. Araştırma Eserler

Açikkaya, S. (2012). Türkiye'nin Garp Meselesi-Yunan Galesi. *İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Tarih Dergisi*, 2011/2 (54), 173-191.

Afyoncu, E. (2003). Osmanlı siyasi tarihinin ana kaynakları: Kronikler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 1(2), 101-172.

Akçura, Y. (1976). *Üç Tarz-ı Siyaset*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Akkayan, T. (1979). *Göç ve Değişme*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay. No: 2573.

Anderson, M. S. (2010). *Doğu Sorunu 1774-1923 Uluslararası İlişkiler Üzerine Bir İnceleme*. İdil Eser (Çev.). Yapı Kredi yayımları.

Anderson, R. (1830). *Observations Upon The Peloponnesus and Greek Islands, Made in 1829*. Crocker and Brewster.

Arısoy, İ. A. (2015). Adalar Arasında, Balkanların Kıyısında: Kızılhisar (Karisto) Müstahkem Mevkii ve Kasabası. 8. *Uluslararası Mübadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Kongresi Bildirileri (06-07 ARALIK 2014)*, 77-122.

Armaoğlu, F. (2006). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914)*. Alkım yayınevi.

Avcı, C. (2008). Rum. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXXV, 222-225.

Aybars, E. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-1 (Kuruluş)*. Zeus Kitabevi.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

- Babacan, H. (2017). Temettuat Kayıtlarına Göre Antalya'daki Mora Göçmenleri. *Geçmişten Günümüze Göç*, I, Osman Köse (Edit.), 195-207.
- Bayrak, M. (1999a). *1821 Mora İsyanı ve Yunanistan'ın Bağımsızlığı*. Basılmamış doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Bayrak, M. (1999b). Osmanlı Arşivleri Işığında Rum İsyanı Sırasında Avrupa Devletlerinin Tutumu. *Osmanlı Ansiklopedisi*, II, Yeni Türkiye yayınları, 71-86.
- Belen, N. (2004). *1900-1973 Yılları Arasında Kuşadası'nın Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Tarihi*. Basılmamış doktora tezi, Ege Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Türkiye Cumhuriyeti Anabilim Dalı.
- Berker, A. (1942). Mora İhtilâli Tarihçesi. *Tarih Vesikaları Dergisi*, II/VII, 63-80.
- Beydilli, K. (2010). Şark Meselesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXXVIII, 352-357.
- Bodrumlu, A. G. (1996). *Bodrum Tarihi*. A. İnan ve R. Özgürel (Haz.). Bosav yayınları.
- Bostan, İ. (2006). Navarin. *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXXII, 441-443.
- Bozkurt, G. (1996). *Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukukî Durumu (1839-1914)*. Türk Tarih Kurumu yayınları.
- Castellan, G. (1995). *Balkan Tarihi*. Milliyet yayınları.
- Clair, W. St. (1972). *That Greece might still be free: the Philhellenes in the War of Independence*. Oxford University press.
- Danişmend, İ. H. (1972). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, IV. Türkiye yayınevi.
- Dayar, E. (2018). 19. Yüzyıl Antalya'sında Mora Göçmeni Bir Aile Moraviler. *Toplumsal Tarih*, 292, 24-33.
- Demirhan, H. (2012). Yunan İsyanı'nda (1821-1832) Londra Yunan Komitesi ve İngiliz Yunanseverlerin Faaliyetleri. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 22, 41-64.
- Dinç, G. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Antalya'ya Olan Göçler ve Sonuçları (1800-1923). *Geçmişten Günümüze Göç*, II, (Editör: Osman Köse), 771-788.

- Dinç, G. (2007). Cumhuriyet'in ilk nüfus sayımına göre Antalya'nın demografik yapısı. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 12, 65 – 87.
- Dinç, G. (2017). 1821 Yılında Kıbrıs'ta Yaşanan Gelişmeler ve Emvâl-i Metrûke. *Tarihte Kıbrıs (İlkçağlardan 1960'a Kadar)*, I, Osman Köse (Editör), 393-404.
- Douglas, D. (1955). *British and American Philhellenes (During the War of Greek Independence 1821-1833)*. Etaireia Makedonikôn Spudôn.
- Driault, E. (2005). *Şark Meselesi, "Bidâyet-i Zuhûrundan Zâmanımıza Kadar"*. Nafiz (Çev.), Emine Erdoğan (Yay. Haz.). Berikan Yayınevi.
- Ercan, H. Y. (1983). Türkiye'de XV. ve XVI. Yüzyıllarda Gayrimüslimlerin Hukuki, İçtimai ve İktisadi Durumu. *Bellekten*, XLVII (188), 1138-1149.
- Ercan, H. Y. (2001). *Osmanlı Yönetiminde Gayrimüslimler: Kuruluştan Tanzimat'a Kadar Sosyal, Ekonomik ve Hukuki Durumları*. Turhan Kitapevi.
- Erdönmez, C. (2004). *Şeriyeye Sicillerine Göre Kıbrıs'ta Toplum Yapısı (1839-1856)*. Basılmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, Z. (1939). *Muğla Tarihi*. Marifet basımevi.
- Erten, S. F. (1997). *Antalya Livasi Tarihi*. Antalya: Altın Portakal Kültür ve Sanat Vakfı yayınları.
- Eryılmaz, B. (1992). *Osmanlı Devletinde Millet Sistemi*. Ağaç yayınları.
- Finkel, C. (2007). *Rüyadan İmparatorluğa: Osmanlı*. Timaş yayınları.
- Gökbilgin, M. T. (1983). Navarin. *MEB İslam Ansiklopedisi*, IX, 127-135.
- Gökpınar, V. (1973). *Mora Muhacirleri Meselesi*. Basılmamış lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphânesi, Nr. 6973.
- Günay, N. (2005). Filik-i Eteryâ Cemiyeti. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/1, 263-287.
- Harris, E. L. (1915). Historic Islands and Shores of the Aegean Sea. *The National Geographic Magazine*, 28, 231-261.
- Howarth, D. (1976). *The Greek Adventure: Lord Byron and Other Eccentrics in the War of Independence*. Collins.
- Howland, C. P. (1926). Greece and Her Refugees. *Foreign Affairs*, 4(4), 613-623.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

- Hülagü, M. (2004). 1897 Türk-Yunan Harbine Kadar Osmanlı İdaresinde Girit. *XIV. CIEPO (Çeşme 18-22 Eylül 2000)*, 321-347.
- İnalçık, H. (2010). *Osmanlılar*. Timaş yayınları.
- İpek, N. (2005). Yunanistan'ın Nüfus Siyaseti ve Mora'dan Batı Trakya'ya Kadar Türkler. *Yakın Tarihimizde Türklere Karşı İşlenen Katliam ve Sürgünler*, Mustafa Kahramanyol (Yay. Haz.), 95-107.
- İpek, N. (2006). Rum İsyanı ve Sonrasında Türk-Yunan Nüfusu Meselesi. *İmparatorluktan Ulus Devlete Göçler*, 79-94. Serander yayınevi.
- İpek, N. (2011). Rumeli'den Anadolu'ya Göç. *Mücadele Şen Gittik&Yash Döndük*, 15-19, Samsun Mücadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Derneği Kültür yayınları.
- İpek, N. (1996). Göçmen Köylerine Dair. *Tarih ve Toplum*, 25 (150), 15-21.
- İzmir İli İlçelerinin Sorunları, Çözüm Önerileri ve Yatırım Olanakları*. (2016). İzmir Ticaret Odası yayını.
- Jelavich, B. (2009). *Balkan Tarihi, 18. ve 19. Yüzyıllar*. I. Küre yayınları.
- Jorga, N. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi (1774-1912)*. V, Nilüfer Epçeli (Çev.). Yeditepe yayınları.
- Karal, E. Z. (1995). *Osmanlı İmparatorluğu'nda İlk Nüfus Sayımı 1831*. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü matbaası.
- Karal, E. Z. (2011). *Osmanlı Tarihi*. V. Türk Tarih Kurumu basımevi.
- Karal, E. Z. (1937). Yunan Adaları'nın Fransızlar Tarafından İşgali ve Osmanlı-Rus Münasebetleri (1797-1798). *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Semineri Dergisi*, 1, 100-127.
- Karpat, K. (2010). *Osmanlı Nüfusu (1830-1914)*. Bahar Tırnakçı (Çev.). Timaş yayınları.
- Kayapınar, A. (2015). Osmanlı Döneminde Mora'da Bir Sahil Şehri: Balya Badra/Patra (1460-1715). *Cihannüma, Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, I/1, 67-93.
- Kayapınar, L. (1999). *Osmanlı Klasik Dönemi Mora Tarihi*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kayapınar, L. (2006). Mora'da Türkokratia'nın Kurulması (1387-1461). *XIV. Türk Tarih Kongresi (9-13 Eylül 2002, Ankara) Kongreye Sunulan Bildiriler*, II, I. Kısım, 3-22.
- Kiel, M.-Alexander, J. (2005). Mora. *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXX, 280-285.
- Koyuncu, A. (2014). Osmanlı Devleti'nde Kilise ve Havra Politikasına Yeni Bir Bakış: Çanakkale Örneği. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 16, 35-87.
- Kurtoğlu, F. (1944). *Yunan İstiklâl Harbi ve Navarin Muharebesi (Çengelöğlü Tahir Paşa)*. I-II. Deniz Matbaası.
- Kutlu, S. (2007). *Milliyetçilik ve Emperyalizm Yüzylında Balkanlar ve Osmanlı Devleti*. Bilgi Üniversitesi yayınları.
- Küçük, C. (2014). Osmanlı Devleti'nde "Millet Sistemi". *Osmanlı*, IV, Güler Eren (Edit.), 208-216. Yeni Türkiye yayınları.
- Kütükoğlu, M. S. (1986). Yunan İsyanı Sırasında Anadolu ve Adalar Rumlarının Tutumları ve Sonuçları. *Üçüncü Askeri Tarih Semineri Bildirileri (Türk Yunan İlişkileri)*. 133-161, ATASE.
- La Gorce. (1986). *Çağlar Boyu Yunanlılar*, Doğu Araştırma Merkezi (Türkçe Yay. Haz.), Belge yayınları.
- Lewis, B. (1984). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. Metin Kıratlı (Çev.). Türk Tarih Kurumu basımevi.
- Luraghi, R. (2000). *Sömürgecilik Tarihi*. e yayınları.
- Mackenzie, M. (1999). *Türk Atinası Unutulan Yüzyıllar (1456-1832)*. Mehmet Harmancı (Çev.). Aksoy yayıncılık.
- McCarthy, J. (2012). *Ölüm ve Sürgün, Osmanlı Müslümanlarının Etnik Kıyımı (1821-1922)*. Fatma Sarıkaya (Çev.). Türk Tarih Kurumu basımevi.
- Menekşe, M. (2016). XX. Yüzyıl Başlarında Kuşadası'nda Girit Muhacirleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, IX/42, 715-734.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye: Kuramsal ve Ampirik Bir Alan Araştırması-Denizli/Tavas*. Çantay kitabevi.
- Ortaylı, İ. (2013). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. Timaş yayınları.
- Ortaylı, İ. (2002). Osmanlı İmparatorluğu'nda Millet Sistemi. *Türkler*, X, Salim Koca vd. (Ed.), 216-220. Yeni Türkiye yayınları.

Mora Müslümanlarının Hazin Hikâyesi: İsyân, Zorunlu Göç ve İskân (1821-1832)
Sürecine Genel Bir Bakış

- Ozansoy, E. (2003). Lord Byron Yunanistan'da: Byron'un 19. Yüzyıl Çağdaş Yunan Kültürü Etkisi. *LITERA*, 15, 21-38.
- Örenç, A. F. (2013). Yunanistan'ın Bağımsızlığı Sonrası İlk Türk Muhacirlerin Sorunları. *Balkanlar ve Göç*, Ali Fuat Örenç-İsmail Mangaltepe (Edit.), 69-97.
- Örenç, A. F. (2009). *Balkanlarda İlk Dram: Unuttuğumuz Mora Türkleri ve Eyaletten Bağımsızlığa Yunanistan*. Babıali Kültür yayıncılığı.
- Örenç, A. F. (2011). Yunanistan'ın Bağımsızlığı Sürecinde Yok Edilen Mora Türkleri. *Uluslararası Suçlar ve Tarih*, 11/12, 5-32.
- Özkaya, Y. (1986). 1821 Yunan (Eflak-Boğdan) İsyânları ve Avrupalıların İsyân Karşısında Tutumları. *Üçüncü Askeri Tarih Semineri, Türk Yunan İlişkileri*. 114-130.
- Özsüer, E. (2018). Balkan Savaşı'ndan Lozan'a Yunanistan'da Ekalliyet Sorunu ve Müslüman Nüfus. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, XXXIV, 453-491.
- Palabıyık, M. S.- Deveci Bozkuş, Y. (2011). Pontus meselesi: Genel bir bakış. *Uluslararası Suçlar ve Tarih*, 11/12, 77-139.
- Popovic, A. (1995). *Balkanlarda İslâm*. İnsan yayınları.
- Saib, A. (2008). *Şark Meselesi*. Saadetin Gömeç (Yay. Haz.). Akçağ yayınları.
- Sertoğlu, M. (2011). *Mufasssal Osmanlı Tarihi (Resimli-Haritalı)*. V. Türk Tarih Kurumu yayınları.
- Sezer, H. (1999). Mora İsyanı ve Yunanistan'ın Bağımsızlığı (1821-1829). *Osmanlı*, II, 87-93. Yeni Türkiye yayınları.
- Sonyel, S. (1988). Yunan Ayaklanması Günlerinde Mora'daki Türkler Nasıl Yok Edildiler?. *Belleten*, LXII/233, 107-120.
- Svoronos, N. J. (1936). *Yunanistan Nüfusu ve Yunanistan Nüfus Sayımları*. M. Galip (Çev.). Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü yayını.
- Şimşir, B. N. (2017). *Balkan Savaşlarında Rumeli Türkleri: Kırımlar, Kıyımlar, Göçler (1821-1913)*. Bilgi yayınevi.
- Tezcan, B. (2018). 1854-1859 Yıllarına Ait Tereke Kayıtlarında Antalya'da Çok Eşlilik ve Çocuk Sayısı (8 Numaralı Antalya Şer'iyecisine Göre). *Antalya Kitabı: Selçukludan Cumhuriyet'e Sosyal Bilimlerde Antalya-1*, 163-182. Palet yayınları.

- Toprak, S. (2015). 19. Yüzyıl Milliyetçilik Çıkmazında Rumlar. *Yeni Türkiye Dergisi*, 68, 2840-2884.
- Tuncer, H. (2003). *Doğu Sorunu ve Büyük Güçler*. Ümit yayıncılık.
- Turan, Ş. (1951). 1829 Edirne Antlaşması. *DTCFD*, IX/1-2, 111-151.
- Turan, M.-Gürbüz, M. (2006). Yunan Bağımsızlık Düşüncesinin Tarihi Temelleri ve Tripolice Katliamı. *Uluslararası Suçlar ve Tarih Dergisi*, 1, 9-43.
- Türkmen, Z. (2002). Girit Adası'nı Osmanlı İdaresinden Ayırma Çabaları: Yunan İsyanını Takip Eden Dönemdeki Gelişmeler(1821-1869). *Türkler*, XII, 859-869.
- Üçok, C. (1978). *Siyasal Tarih (1789-1960)*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi yayını.
- Yakupoğlu Erket, E. (2017). Mora Yarımadasından Türk Göçü ve Yahya Hakkı'nın Eserlerinde Göç Olgusu. *Doğu Göç Edebiyatı*, Onur Kılıçer-Hatice Görgün (Yayına Hazır. ve Editör), 79-87. Demavend yayınları.
- Yıldız, S. (2018). 1845 Yılı Temettüat Defterlerine Göre Antalya Merkez Mahallelerinin Sosyal ve Ekonomik Yapısı. *Antalya Kitabı: Selçukludan Cumhuriyet'e Sosyal Bilimlerde Antalya-1*, 520-529, Palet yayınları.
- Yılmaz, M. (2011). Balkan Savaşı'ndan Sonra Türkiye'den Yunanistan'a Rum Göçleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 13-33.
- Yoğurtçuoğlu, A. (1999). *Rum İsyanı ve Yunanistan Devleti'nin Kuruluşu (1821-1830)*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zinkeisen, J. W. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, Nilüfer Epçeli (Çev.), II. Yeditepe yayınevi.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh38619>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02.10.2019
Kabul Tarihi: 25.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 02.10.2019
Accepted: 25.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Hocaoğlu, M. C. (2020). Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü. *Journal of History School*, 45, 833-867.

GERTRUDE BELL'İN IRAK MANDASININ KURULMASINDAKİ ROLÜ*

Mustafa Celalettin HOCAOĞLU**

Öz

1899'dan 1914'e kadar Osmanlı coğrafyasında seyyah kisvesiyle gezen Gertrude L. Bell, İngiliz ordusunun Çanakkale ve Kutü'l Ammare'de yenilmesi üzerine Arap kabilelerini isyan ettirebileceği iddiasıyla, 1916 Mart'ında Basra'da görevlendirildi. Müçtehitlerin verdiği Türkler lehine fetvalarla İngiliz işgaline karşı mücadele eden Şiiler, Osmanlı taraftarı Müntefik Aşireti Şeyhi Uceymi Sadun Paşa, Reşidi Şeyhi, İbni Suud, Duleyim Şeyhi Ali Süleyman, Anaze Şeyhi Fahad b. Hazzal gibi önemli kesim ve isimlerin önce tarafsız kalması ardından da İngiliz müttefiki olması için mücadele etti. Mart 1917'de Bağdat düşünce şehre yerleşen Bell, ölene kadar burada yaşadı. Percy Cox, Yüksek Komiser sıfatıyla Bağdat'ta görevlendirilirken, Bell de; Doğu Sekreterliğine (Oriental Secretery) terfi ettirildi. Bell-Cox ikilisi, Basra, Bağdat ve Musul'dan oluşan topraklarda Irak'ın kurulması ve sınırlarının belirlenmesi, Türkler ile işbirliği yapan Şiiler, Türkiye'ye bağlanmaya çalışan Musul Türkleri, mümkünse bağımsızlık, değilse Türkiye'ye katılmak isteyen Kürtlerle mücadele ettiler. 1921'de Irak tahtına oturtulan Şerif Hüseyin'in oğlu Faysal'a manda antlaşmasını da Kingmaker'ı Bell kabul ettirdi.

Anahtar Kelimeler: Gertrude L. Bell, Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı, Irak, Percy Cox

* Bu makale, "Gertrude Bell'in Ortadoğu Algısı ve Irak'ın Kuruluşundaki Rolü" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr, mchermenek@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7896-2662

Gertrude Bell's Role in Establishment of Iraq Mandate

Abstract

Gertrude Bell, who travelled through the Ottoman regions as a traveller from 1899 to 1914, was employed in Basra in 1916 due to allegations that Arabic tribes might have rebelled after British army's failure in the wars of Dardanelles and Kutu'l Ammare. Shiah, fighting against the British occupation with the fatwas of shiah religious leaders in favour of Turks, struggled for some important Ottoman follower leaders' being neutral at first and then being allies of the British such as the Sheikh of Muntefiq tribe, Uceymi Sadun Pasha, the Sheikh of Rashidi, Ibn-i Suud, the Sheikh of Dulaim Ali Sulaiman, the Sheikh of Anazeh Fahad b. Hadhdhal. After Bagdat was captured in 1917, Bell settled and lived there until her death. While Percy Cox was employed as the High Commissioner in Bagdat, Bell promoted to Oriental Secretary. The couple (Bell-Cox) endeavored to enable the foundation of Iraq and determining the borders of it on the area of Bagdat, Basra and Musul, and made an effort to resolve such political problems as Shiah, who were the partners of Turks, Musul Turks, who wanted to unite with Turkey even if they couldn't gain their independence, and Kurds. Bell represented Iraq in the Paris Peace Conference in 1920 and in the Cairo Conference in 1921. Kingmaker Bell, made King Faisal accepted the mandate who acceded to the throne in 1921.

Keywords: Gertrude L. Bell, Ottoman Empire, World War I, Iraq, Percy Cox.

GİRİŞ

XVI. yüzyıldan beridir Osmanlı toprağı olan Basra ve Bağdat vilayetlerinin¹ Hindistan yolu üzerindeki stratejik mevki ve varlığı kanıtlanmış olan zengin petrol yatakları, emperyal İngiliz politikası için bölgeyi cazip kılıyordu.² Hindistan ve İran'a yerleşmiş bulunan İngilizler, 1900'lü yılların başından itibaren Körfez Şeyhlerini baskı altına almıştı.³ II. Abdülhamit'in İslamcılık, İttihatçıların milliyetçi/merkeziyetçi politikaları birbirine zıt görünse de her halükarda devlet otoritesini daha çok hissedeceklerini anlayan bazı Arap önde gelenleri İngilizlerle işbirliği yaptılar.⁴ Bu işbirliğini kuracak, Arapça, Farsça, Kürtçe ve Türkçeyi ana dilleri gibi konuşan Kraliçe ve Britanya⁵ için

¹ Phebe Marr, *The Modern History of Iraq*, Boulder 2012, p. 6.

² Peter Sluglett, *Britain in Iraq: Contriving King and Country*, Newyork 2007, p. 3-6.

³ William R Polk., *Irak'ı Anlamak*, (Çev: Nurettin Elhüseyni), İstanbul 2007. s. 73-74.

⁴ Zekeriya Kurşun, "21. Yüzyılda Doğı Arap Dünyası Hakkında Bazı Değerlendirmeler", *XXI. Yüzyılda İslâm Dünyası ve Türkiye Sempozyumu*, 28-30 Mart 2003, İstanbul, s. 161-164.

⁵ Yaygın ismi İngiltere olarak bilinen Birleşik Krallık'ta (United Kingdom/UK) İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda şeklinde özerklik yapıları farklı dört ülke vardır. Büyük Britanya (Great Britain) Kuzey İrlanda dışındaki üç ülkeyi kapsayan isimdir. Türkiye'de İngiltere kavramı

kendini feda etmesi beklenen İngiliz gençleri, Victoria⁶ İngiltere'si döneminde yetiştirildi. Britanya'nın emperyal hedefleri için, Kanada, Avustralya, Hindistan ve Afrika'da ülkesine dönmeden on yıllarca mücadele eden bu gençler, ömürlerinin ikinci yarısında Londra'da işgal edecekleri politik koltuklar için de referans oluşturmuyorlardı.

XIX. yüzyılın sonlarına doğru Britanya, sömürdüğü ülkelerle “üzerinde güneş batmayan imparatorluk”⁷ olarak tarif edilirken, Victoria döneminin dinamikleriyle güçlenen demir-çelik sektörünün önde gelen ailelerinden⁸ Bell'lerin, Oxford Üniversitesi Tarih Bölümünü birincilikle bitiren kızları Gertrude Lowthian Bell, bir adım ileri giderek ömrünün tamamını ülkesi uğruna harcamaya hazırlanıyordu. Bütün maddi gücünü bu uğurda harcayan Bell'i “görünmeyen bir el” Orta Doğu tarihini değiştirmesi için hazırlıyordu.

Bu makalede; hakkında çok az akademik çalışma yapılan Gertrude Bell'in, Arap şeyhlerini Osmanlı aleyhine kışkırtması, I. Dünya Savaşı Irak Cephesi'ndeki faaliyetleri, Irak'ın kurulması ve manda anlaşmasının imzalanmasındaki rolü incelenecektir. Osmanlı Arşivi, British Library/India Office, National Archives ve Newcastle Gertrude Bell Archive belgeleri çalışmada karşılaştırmalı olarak kullanılacaktır.

Gertrude Bell'in Savaş Öncesi Faaliyetleri

Üvey annesi⁹ eliyle, liseye kadar evde Alman mürebbiye ve hocalar tarafından eğitilen Bell, Almanca ve Fransızca'yı mükemmel öğrenmiş, 1892'de

genelde Birleşik Krallık yerine kullanılır. <https://www.britannica.com/place/United-Kingdom> (15.1.2018)

⁶ 1837'de amcası Kral IV. William'ın ölümü üzerine tahta çıkıp 1901'de ölene kadar Birleşik Krallığı yöneten İngiliz Kraliçesidir. Richard Rivington Holmes, *Queen Victoria*, Los Angeles 2017, p. 31.

⁷ Francois Bedarida, *A Social History of England 1851-1990*, London and Newyork 2004, p. 144.

⁸ Kimya eğitimi alıp metalürji konusunda kitapları olan dedesi İsaac Lowthian Bell, Baronet ünvanı almış, Newcastle belediye başkanlığı ve Liberal Parti'den parlamento üyeliği yapmıştır. I. Lowthian Bell, *The Chemical Phenomena of Iron Smelting*, London 1872; Georgina Howell, *Daughter of The Desert, The Remarkable Life of Gertrude Bell*, London 2006, p. 2; Susan Goodman, *Gertrude Bell*, Worcester 1985, p. 3; Peter Burman, “An Introduction to the East Rounton Estate”, *Looking Forwards-The Country House in Contemporary Research and Conservation Conference*, York 24 - 28 May 1999, p. 118.

⁹ Paris İngiltere Elçiliğinde çalışan Joseph Olliffe'in kızı Florence Eveleen Eleanore Olliffe'tir. Goodman, *a.g.e.*, p. 4.

gittiği İran'da Hafız Divan'ını¹⁰ çevirmeye karar verdiği için bildiği dillere Farsçayı da eklemiştir. Yüzyılım sonunda ve başında çıktığı iki dünya turunda, Amerika, Okyanusya, Uzak Doğu, Hindistan ve Afrika'yı dolaşıp 1899'dan 1914'e gezdiği Osmanlı coğrafyasında bildiği dillere Türkçe ve Arapçayı da eklemiştir.

Oxford'ta aldığı Modern Tarih eğitiminden sonra, İtalya'da Arkeoloji ve Sanat Tarihi eğitimi alıp gezileri esnasında kazılar yapmıştır. Hogarth¹¹ ve Lawrence¹² gibi arkeolojiyi ajanlık için perde yapan Bell, 1907'de Ramsay ile Konya Karadağ Binbirkilise'de bir taraftan Hititlerin başkentini ararken diğer taraftan da Almanlar tarafından inşa edilen İstanbul-Bağdat demiryolunu

¹⁰ Howell, *a.g.e.*, p. 52-53; İran gezisinde nişanlandığı Konsolosluk görevlisi Henry Cadogan ile evlenmelerine izin verilmeyince, üzgün döndüğü Londra'da, annesi tarafından hatıralarını yazmaya teşvik edilmiştir. Altı ay sonra, Cadogan şüpheli bir şekilde ölünce üzüntüsü iyice artmıştır. İran hatıralarını yazdığı eseri, bu gözle okunmalıdır. Gertrude Lowthian Bell, *Safar Namah, Persian Pictures*, London 1894; İran'da gül bahçelerinde gezerken Cadogan'ın okuduğu aşk şiirlerinden etkilenip Hafız-ı Şirazi'nin Divan'ını İngilizceye çevirmeye karar vermiş, Farsça hocası Denison Rose önsözünü yazdığı çeviri kitapta, öğrencisinin ulaştığı seviyenin artık kendisini aştığını ifade etmiştir. Gertrude Lowthian Bell, *Poems from the Divan of Hafiz*, London 1897.

¹¹ British Museum adına Osmanlı topraklarında kazı yapma izni verilen David Hogarth, ileriki yıllarda Kahire Arap Bürosu'na Bell'i davet edecek ancak Bell'e resmi bir unvan vermeyince araları bozulacaktır. Yine de ikili Paris Barış Konferansı ve Kahire Konferansı'nda ortak komisyonlarda çalışacaklardır. Hogarth Bell için, "istihbarat desteği olmasaydı Lawrence Arap işyanını başaramazdı" diyecektir. Hogarth'a kazı izni; BOA.MF.MKT. 1160/1; GBA.L., GB'den HB'ye ? Nov 1915. Bell, *The Arab War*, p. 3; Barbara Griffith Furst, "Gertrude Bell and Iraq: Deja Vu All Over Again", *Foreign Service Journal*, Vol. 82, No 1, Jan 2005, p. 48.

¹² David Hogarth'a kazı ve gözlemlerinde yardım eden Thomas Edward Lawrence ile Bell, 1911'de Cerablus'ta tanıştılar. Savaş günlerinde Lawrence'a "oğlum" diye hitap edecek kadar samimi olsalar da; Churchill'in Irak'tan asker çekme politikasını destekleyen Lawrence'ın makaleleri Bell'i kızdırmış ve araları bozulmuştur. Yine de Lawrence, Bell'in ardından; "Araplarla kurduğumuz uzak hayal uğrunda, hiçbir zorluğa takılmadan ve sadece hedefine kilitlenerek gözünü budaktan sakınmaksızın çalıştı" demiştir. T. E. Lawrence, "France, Britain, and the Arabs", *The Observer*, 8 Aug 1920; Liora Lukitz, *A Quest in the Middle East*, Newyork 2006, p. 237.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

gözlemiştir. 1905¹³, 1907¹⁴, 1909¹⁵, 1911¹⁶ ve 1914'te¹⁷ Anadolu, Mısır, Suriye, Irak ve Arabistan gezilerini yaparken adını arkeoloji dünyasına da yazdıracak bir keşif peşinde koşmuş ve Irak'ta bulunan Ukaydir kalesini bularak kazı raporunu kitaplaştırmıştır.¹⁸

Gezileri esnasında gittiği şehirlerde bulunan Türk, Kürt, Arap, Fars, Ermeni, Rum, Müslüman, Hristiyan ve Yahudi kanaat önderleriyle görüşen Bell,

¹³ Port Said'den Beyrut'a geçip buradan Kudüs'e varmış, Cebel-i Dürüz'a izinsiz girip Dürziler ile temas kurduktan sonra, Hama-Humus üzerinden Antakya'ya yürümüştür. Çukurova'yı gezip Silifke'ye kadar deniz kıyısından yürüdüktan sonra, Yörüklerin yürüdüğü yollardan Karaman'a varıp trenle İstanbul'a ulaşmıştır. Gezi notlarını Londra'ya döndüğünde kitaplaştırmıştır. Gertrude Lowthian Bell, *Syria, the Desert and the Sown*, 1907 London.

¹⁴ Bell'e verilen kazı izni; BOA. DH.MKT 1157/3; BOA. DH.MKT 1157/4; Sadrazamlık, Müze Müdürlüğü ve Maarif Nezareti arasındaki aynı içerikli yazışmalar için; BOA. MF.MKT 989/1-2-3; Binbirkilise'nin Hitlerlerin başkenti olabileceğini düşünen Ramsay, kendisine verilen British Museum bütçesinin burayı kazmaya yetmeyeceğini bildiğinden, acemi bir arkeolog olsa da Bell'in finanse ettiği kazıyı düzenlemiş ve kazı raporu mahiyetindeki eseri beraber basmışlardır. Ramsay William M.-Bell Gertrude L., (Ed: Robert G. Ousterhout, Mark P. C. Jackson), *The Thousand and One Churches*, University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology Publ, Pennsylvania 2008; Eserin özgün baskısı için; W.M. Ramsay, Gertrude L. Bell, *The Thousand and One Churches*, London 1909.

¹⁵ Port Said-Beyrut yoluyla Suriye'ye girdikten sonra Karkamış'a kadar yürütmüş, Fırat boyundan güneye yönelerek Bağdat'a kadar inmiştir. Bağdat'tan Dicle nehri boyunca Diyarbakır'a çıkmıştır. Gezisi boyunca gündeminde; II. Meşrutiyet, Ermeniler, Meclis-i Mebusan ve II. Abdülhamit vardır. Musul'da 31 Mart olayından haberdar olunca, Elazığ, Malatya, Kayseri üzerinden hızlıca İstanbul'a geçmiştir. Aynı günlerde Adana Ermeni olayları dolayısıyla sevgilisi Wylie bölgede olduğundan kulağı hep Adana'dan gelen haberlerdedir. Gezisinin sonunda yayımlanan eseri; Gertrude Lowthian Bell, *Amurath to Amurath*, 1911 London.

¹⁶ Yafa'dan giriş yaptığı Suriye topraklarında Şam'da gezi hazırlıklarını tamamladıktan sonra en zor güzergahtan, Havran Çölü'nden Bağdat'a gitti. Ukaydir Kalesi'nde ölçümler yaptıktan sonra Dicle nehri yoluyla Musul, Mardin ve Diyarbakır'a ulaştı. Buradan Bilecek'e kadar yürüdüktan sonra Halep'e dönüp Beyrut'ta gemiye bindi. Gezisi boyunca gündemi, İttihatçı Şam ve Bağdat valilerinin bölgede devlet otoritesini nasıl tesis ettiği olmuştur. GBA.L., GB'den HB'ye 21 Apr 1909; Gertrude Lowthian Bell, "The Vaulting System of Ukheidar", *The Journal of Hellenic Studies*, Vol. 30, I. 01, Ocak 1910; M. Asher-Greve, "Gertrude L. Bell, 1868-1926", *Breaking Ground: Pioneering Women Archaeologists*, (Ed. Getzel M. Cohen, Martha Sharp Joukowsky), Michigan 2004, p. 193.

¹⁷ Gezisine Beyrut'tan başlayan Bell, İstanbul büyükelçisi Mallet'in gitmeme tavsiyesi ve Ziza'da Osmanlı makamlarının engelleme çabalarına rağmen Reşidi ve Suudilerin savaş halinde olduğu Necit çölüne girmiş, Reşidi sarayının bulunduğu Hayyil'e ulaşmayı başarmıştır. Burada bir müddet alıkonulan Bell, yine çöl yolundan Bağdat'a gitmiş, buradan da Havran Çölünü geçerek Şam'a dönmüştür. Suudi-Reşidi hanedanlarını karşılaştırmak için çıktığı gezisinde, Suudi merkezi Riyad'a gidememiştir. Bu gezisi sonunda edindiği malumat, Kahire Arap Bürosu'na davet edilmesini sağlamıştır. GBA.L., GB'den HB'ye ? Nov 1915. Bell, *The Arab War*, p. 3

¹⁸ Gertrude Lowthian Bell, *Palace and Mosque at Ukhaider. A Study in Early Mohammedan Architecture*, London 1914.

Türklük ve Müslümanlık aleyhine kullanılabilir etnik ve dini, şahıs ve kurumlar üzerinde daha çok durmuştur.

Osmanlı Devleti ve Britanya Krallığı'ndan izin almaksızın¹⁹ gerçekleştirdiği efsanevi 1913-1914 gezisi, I. Dünya Savaşı kariyeri için önemli bir aşama olmuş ve Londra'ya ulaştığında savaş patlamıştır.

I. Dünya Savaşı Irak Cephesi'ndeki faaliyetleri

Son gezisinde arkasında durmadığını iddia ettiği İstanbul sefaretine olan kızgınlığından, Fransa'da İngiliz yaralıların bakıldığı hastanelerde hasta bakıcı²⁰ olarak bir müddet çalışsa da aşık olduğu Doughty Wylie'nin²¹ Çanakkale'de ölmesi Bell'i kinle doldurdu. Dostu Wyndham Deedes²² aracılığıyla Arthur Hirtzel'e yazdığı "Arap aşiretlerini Türklere karşı kıskırtabilirim" temalı mektubu²³ ile savaş lordlarının ilgisini çekmeyi başardı.

Kahire Arap Bürosu'ndan²⁴ David Hogarth'ın resmi çağrısı ile 1915 Kasım'ında Mısır'a hareket eden Bell, Kahire'ye ulaştığında Arap topraklarının nasıl işgal edileceği konusunda Hindistan Yüksek Komiserliği ile Mısır Komiserliği arasındaki krizin ortasına düştü. Bombay ve Kahire, Osmanlı Devleti'nin Arap vatandaşlarının yaşadığı coğrafyanın nasıl işgal edileceği ve işgal sonrası nasıl yönetileceği konusunda fikir ayrılığı yaşıyordu. Hindistan, doğrudan İngiliz ordusunun bölgeye girmesini ve Hindistan gibi Arabistan'ın da sömürülmesini savunurken Kahire; Şerif Hüseyin gibi yerel güçlerle işbirliği yaparak işleri kolaylaştırmayı ve savaştan sonra bu işbirlikçi liderlere bir takım payeler vermeyi öneriyordu.²⁵

¹⁹ GBA.L., GB'den HB'ye 9 Jan 1914; GBA.D., 5-16 Jan 1914; Howell, *a.g.e.*, p. 189-191.

²⁰ GBA.L., GB'den FB'ye 10-27 Nov 1914; GB'den HB'ye 25-26 Nov 1914.

²¹ Gertrude Bell'in Henry Cadogan'dan sonraki ikinci aşkıdır. Evli olan Charles Doughty-Wylie tanışıklarında İngiltere Konya Konsolosuydu. Howell, *a.g.e.*, p. 138-140.

²² 1910'da Osmanlı zabdiye/jandarma teşkilatının ıslahı için danışman olarak görevlendirilen Wyndham Deedes, 1914'te Dâhiliye Nazırı Talat Paşa'nın kendisiyle çalışmasını teklif ettiği muazzam Türkçesiyle kaliteli bir uzmana dönüşmüştür. David Fromkin, *Barışa Son Veren Barış*, (Çev: Mehmet Harmancı), İstanbul 1993, s. 26-27.

²³ Goodman, *a.g.e.*, p. 73-74.

²⁴ Büronun kuruluşu ve işleyişi için; Mustafa Çabuk, "İngiliz Belgelerine Göre İngiltere'nin Ortadoğu'daki İstihbarat Merkezi: Arap Büro (1916-1920)", *Belgi Dergisi*, c.2, S.17, s. 1132.

²⁵ IOR/L/PS/18/B294, *Disposal of Conquered Territories*, p. 118-121; Hogarth'a göre Hindistan, Şerif Hüseyin politikasını reddederken Faysal'ın Irak Kralı olmasına giden süreç Gertrude Bell'in eseri olmuştur. Hogarth D. G., "Obituary: Gertrude Lowthian Bell", *The Geographical Journal*, Vol. 68, No. 4, Oct. 1926, p. 367.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

1889'da Bükreş'te tanıştığı Charles Hardinge, Britanya Hindistan Valisiydi. Yine Romanya'da tanıştığı gazeteci/ajan Valentine Chirol bu krizin çözümü için araya girdi ve Bell'i Bombay'a davet ettiler. Savaşın ortasında bir kadından alacakları bilgiye muhtaç olmaktan rahatsız olan Kahire askeri kadrosunun şaşkınlığı geçmeden, arabulucu olarak Hindistan'a gitti.²⁶

Bell'in Irak, Suriye ve Necit aşiretleri hakkındaki bilgileri, Hardinge ve ekibini şok etti. İşgalin ardından Irak'a damgasını vuracak olan Baş Siyasi Subay Percy Cox ile tanıştırılan Bell'in sahip olduğu malumat, o günlerde Kutü'l Ammare'de Türkler tarafından kuşatılmış olan General Townshend komutasındaki yaklaşık 14.000 İngiliz'in mukadderatı için pek mühimdi.²⁷

Bell'in katıldığı toplantılarda Mezopotamya ve Yemen'in Hindistan, Suriye, Hicaz ve Akabe bölgelerinin Mısır Yüksek Komiserliği tarafından işgal edilmesi kararı alındı. Ancak Bell'den, Kahire'ye değil, Percy Cox'a yardım etmek üzere Basra'ya gitmesi istendi. Kahire'de kendisine resmi bir unvan verilmemesine çok içerlemiş olan Bell, bu teklifi hemen kabul etti. Basra'ya gitmesinde; Çanakkale'de ölen sevgilisi Wylie'nin intikamını Türklerden alma arzusu, Kahire askeri bürokrasisinin Bell'den hazzetmemesi, Bell'e resmi bir unvan ve maaş verilmemesi, "tam bir centilmen" olan Cox'un nezaketi etkili oldu.

Bell'in verdiği bilgiler ve Lawrence ekibinin teklif ettiği iki milyon pound²⁸, İngiliz ordusunun Kutü'l Ammare'den kurtulmasına yetmedi. Ancak Anaze Arapları lideri Fahad b. Hazzal ve Duleyim Şeyhi Ali Süleyman gibi yerel liderleri satın alarak Osmanlılardan kopartan Bell, İngilizleri Basra'dan Bağdat'a çıkartacak olan güzergâhları orduya vererek işgalin önünü açtı. Türklerin Almanların etkisiyle ordularını İran'a kaydırmaları²⁹ ve İngiliz ordusunun başına geçen General Maude'un getirdiği yeni askerlerle, 11 Mart 1917'de İngilizler

²⁶ GBA.L., GB'den FB'ye 10 Jan 1916; GB'den HB'ye 18 Feb 1916; *Summary of Papers Dealing with the Transfer of the Control of the Operations in Mesopotamia from the India Office to the War Office*, Simla 1916, p. 1;

²⁷ Gertrude Bell, *Mezopotamya'da 1915-1920 Sivil Yönetimi*, (Çev: Vedii İlmen), İstanbul 2004.s. 66; Fromkin, *a.g.e.*, s. 194-195.

²⁸ Asher, *a.g.e.*, p. 144; Mahir Küçükvatan, "İngiliz Basınında Osmanlı'nın Kut'ül-Amare Zaferi", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C. XIII, S. 26, Bahar 2013, s. 77.

²⁹ *Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi Irak-İran Cephesi, 1914-1918*, 3'üncü Cilt, 2'nci Kısım, Ankara 2002, s. 696-698; IOR/L/MIL/17/15/72/1, *Critical Study of the Campaign in Mesopotamia up to April 1917: Part I – Report*, p. 54.

Bağdat'ı işgal ettiler.³⁰ Bağdat işgal edilince Cox'a Sivil Komiser ünvanı verildi.³¹

Paris Barış Konferansı ve Irak'ın Kuruluşundaki Rolü

Gertrude Bell, I. Dünya Savaşı'nın ardından Paris'te toplanan barış konferansına Irak'ı temsilen katılmak üzere 8 Şubat 1919 günü Bağdat'tan ayrıldı³² ve 7 Mart 1919 günü Paris'e ulaştı³³. ABD Başkanı Wilson'un on dört maddesi ve Araplara verdikleri sözler doğrultusunda³⁴ Bell ve Lawrence, bağımsız ve birleşik bir Arabistan hayal ediyorlardı.³⁵ Bu noktada galip devletler, Wilson ilkelerini arkadan dolanıp manda³⁶ sistemini ortaya attılar.

³⁰ IOR/L/PS/18/B273, *Middle East Committee, Mesopotamia: British Engagements as to future Status*, p. 1.

³¹ IOR/L/PS/18/B328, *Mesopotamia, Administrative Record during British Occupation*, p. 1.

³² FO 608/94/5368, *Peace Conference (British Delegation), Self-Determination in Mesopotamia*, 15 Sep 1919, p. 8; Bell'in Bağdat'tan ayrılıp Kahire üzerinden Paris'e ulaşma süreci hakkında yazışmalar için; FO 608/94/11.

³³ GBA.L., GB'den HB'ye 31 Jan 1919; ? Mar 1919; Janet Wallach, *Desert Queen*, London 1997, s. 332.

³⁴ Glenn P. Hastedt, "Fourteen Points", *Encyclopedia of American Foreign Policy*, p. 170; Michael Beschloss, *Our Documents: 100 Milestone Documents from the National Archives*, Oxford 2003, p. 151.

³⁵ David Garnett (Ed.), *Selected Letters of T. E. Lawrence*, London 1941, p.77-78.

³⁶ Latince "mandatum", Fransızca "mandat" kelimelerinden gelmekte olup *vekalet* manasında kullanılmaktadır. General Smuts, manda teklifini konferans toplanmadan 16 Aralık 1918'te komisyona sunmuştur. Teklife göre; yenilen devletlerden ayrılacak olan ve kendisini idare etme kapasitesine sahip olmayan ülkelerin yönetimi, Milletler Cemiyetine bırakılacak; Cemiyet de bu görevi büyük devletlerden birine verecekti. Manda yönetiminin çerçevesini belirlemek için Paris Konferansı komisyonlarında görev yapan Albay House, Lord Milner, M. Simon ve Baron Chinda mağlup devletlere uygulanmak üzere üç çeşit manda yönetimi önerdiler. A mandası; Osmanlı topraklarında kurulacak olan manda idareleri, B mandası; Afrika'daki Alman kolonileri ve C mandası da yine Pasifik adalarındaki Alman kolonileri için uygulanacaktı. *Treaty of Peace with Turkey*, London 1920, p. 11-12; Manda komisyonu 14 Şubat 1919'a kadar ABD, Fansa, İtalya, Japonya ve İngiltere'nin verdiği ikişer üye ile on toplantı yaptı ve 26 maddeden oluşan bir misak tertip etti. 22. Maddesi manda meselesini düzenleyen bu misak ile Milletler Cemiyeti de kurulmuş oldu. Manda maddesinin tam metni için; Kadir Kasalak, *Milli Mücadele'de Manda ve Himaye Meselesi*, Ankara 1993, s. 11, 24-26; Batı zihniyeti manda sistemine erken bir dönemde alıştırdı. 1874'te Westlake, dünya üzerindeki medeni olmayan bölgelerin Batılı güçler tarafından işgal ya da ilhak edilerek medenileştirilmesini savunuyordu. Medeni olmayan bölgeler, Türkler dâhil sarı ırkın oluşturduğu düşkünler bölgesi ve siyah ırkın yayıldığı vahşiler bölgesiydi. Medeniyet götürme görevi beyaz adam için ahlaki bir sorumluktu ve bu vazifesinden kaçamazdı. John M. Hobson, *Batı Medeniyetinin Doğulu Kökenleri*, (Çev: Esra Ermert), İstanbul 2008, s. 237-239.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

Toplantılara katılmaya başlamasından itibaren gündemin yoğunluğundan başı dönmüş bir halde ailesine “daha önce benden hiç duymadığınız bir şey duyacaksınız; fakat bu doğru. Öyle bir dünyanın içine düştüm ki her konuşana ağzı açık bakıyorum” diye yazdı.

Bell'e göre Avrupalıların Şark Meselesi, kelimelerden öte karmaşıktı ve kendileri gelene kadar Mezopotamya meselesi doğru dürüst konuşulmamıştı. Lloyd George'un danışmanı Lord Milner ve Balfour'a görüşlerini aktarmayı başardı ancak başbakan ile görüşme talebi reddedildi. Lawrence ile meseleleri tam savunamadıklarını düşündüklerinden Kahire'den Hogarth'ı da davet ettiler.

Bell, Mezopotamya meselesini Suriye meselesi ile doğrudan ilgili görmekteydi. Davasına Chirol gibi gazeteciler destek verdikleri halde, Louis Mallet gibi meselenin merkezindeki isimlerin geri durmalarından sitayişle bahsetti. Babasının Paris ziyaretinden sonra muhatapları nezdinde kredisi biraz daha artsa da A.T. Wilson, General Allenby ve Hogarth gelene kadar “bizi dinleyen yok” satırlarını açık yüreklilikle yazdı.³⁷

12 Mart günü Mezopotamya'nın sınırlarının tespiti için yapılan kısa bir toplantıya katıldığı anlaşılan Bell, asıl sınır toplantısı için iki hafta bekledi. 26 Mart 1919 günü Paris'te, Mezopotamya'nın Türkiye, Suriye, Filistin ve Sykes-Picot antlaşması doğrultusunda Filistin, Mısır ve Hicaz bölgelerinin tanzimi konulu bir toplantı yapıldı. Toplantıya Arthur Hirtzel, David Hogarth, Albay Wilson, Albay Gribbon, Albay Lawrence, Gertrude Bell ve Forbes Adam katıldılar.³⁸

³⁷ Gertrude Bell, *The Letters of Gertrude Bell (Volume 2) 1874-1917*, (Ed. Florence Bell), Middlesex 2006. p. 43-44; GBA.L., GB'den HB'ye 7 Mar 1919; GB'den FB'ye 16 Mar 1919.

³⁸ Jane Priestland, Ed.), *Records of Syria 1918-1973, Vol 1: 1918-1920*, Chippenham 2005, p. 450-453.

Bell, Türklerin çekilişinin ardından Suriye’de³⁹ babası adına krallığını ilan eden Faysal’la⁴⁰ Paris’te tanıştı. Faysal, Sykes-Picot⁴¹ Antlaşmasını tanımadığını ilan etse de kısa süre sonra İngiliz askerlerinin boşalttığı Suriye topraklarına Fransızlar yerleşeceklerdi. Bölgenin kaderinin Sykes-Picot çerçevesinde belirleneceğinin ortaya çıkmış olması, hem Bell’i hem de Arapları Paris’te hayal kırıklığına uğrattı.⁴²

Bağdat ve çevresinde 1918’de başlayıp 1920’de en şiddetli evresine çıkan Arap isyanlarının sebebi temelde Araplara söz verilen bağımsızlığın verilmemesi kaynaklı bu hayal kırıklığıdır. Milliyetçi Arap söylem ve isyanlarının bastırılmasında, on binlerce⁴³ Arab’ı hiç düşünmeden öldüren İngiliz ordusu kadar, bedevi ve şehirli önderleri İngilizlerle masaya oturtan Bell’in de katkısı büyüktür. Türklerin Bakü’ye yürümeleri üzerine İran’a gönderilen Cox’a vekalet eden ve Bell’in hayal ettiği İngiliz danışmanlar eşliğinde Arap bakanlardan

³⁹ Cemal Paşa’nın başarısız olduğu Kanal Harekâtı’ndan sonra Türkler geri çekilmek zorunda kaldı. İngiliz General Allenby komutasındaki İngiliz ordusu, Lawrence ve Faysal yönetimindeki Arap aşiretleri (Lawrence’a göre Huveydî, Sakhr, Şerarat, Ruvalla ve Serahin aşiretleri) ve sekiz Ermeni gönüllü taburu desteği ile 1917 Aralık’ında Kudüs’ü, oldukça iyi işleyen ikmal hatları sayesinde 1 Ekim 1918 tarihinde de Şam’ı ele geçirdi. Son Türk ve Alman birlikleri şehri terk ederken hükümet konağından Türk bayrağı indirilip yerine Arap bayrağı çekildi. Şehre danışmanları Cornwallis ve Clayton eşliğinde Rolls Royce’u ile giren Allenby, geçici hükümeti onadı ve son olarak kente özel treni ile Emir Faysal girdi. Önder Kocatürk, *Osmanlı İngiliz İlişkilerinin Dönüm Noktası*, c. II, İstanbul 2011, s. 513-514; T. E. Lawrence, *Bilgeliğin Yedi Sütunu*, (Çev: Bilal Çölgeçen), Ankara 2015, s. 369; William C. Cleveland, *Modern Ortadoğu Tarihi*, (Çev. Mehmet Harmancı), İstanbul 2008, s. 169-172.

⁴⁰ Etnik kıyafetleri ile Paris’te olumlu bir iz bırakan Faysal, Arapların, müttefiklerin safında çatışmalara girip 20.000 kadar şehit verdikleri iddiası ile savaşın başında kendilerine verilen bağımsızlık vaatlerini ısrarla hatırlatıyordu. Kenan Kırkpınar, *Ulusal Kurtuluş Savaşı Dönemi İngiltere ve Türkiye*, Ankara, 2004, s. 71.

⁴¹ Savaş devam ederken Ruslardan elde edilen anlaşma metni, Cemal Paşa tarafından Faysal üzerinden Şerif Hüseyin’e ulaştırıldığında Şerif, “bunun bir Bolşevik uydurması olduğunu ve İngilizlerin sözlere sadık kalacaklarını” ifade etmiştir. M. Derviş Kılınçkaya, *Osmanlı Yönetimindeki Topraklarda Arap Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Suriye*, Ankara 2004, s. 103.

⁴² Kırkpınar, *a.g.e.*, s. 106; Lukitz, *a.g.e.*, p. 124.

⁴³ Lawrence, “France, Britain, and the Arabs”, *The Observer*, 8 Aug 1920.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

oluşan meclisin kurulmasını geciktiren Komiser Vekili Arnold Talbot Wilson'un⁴⁴ politikaları da Bell'e göre isyanın sebeplerindendi.⁴⁵

Paris Konferansı'ndan San Remo'ya giden süreçte Arap rahatsızlığı artmış, bağımsızlık isteyen Kürtler⁴⁶ ve Mustafa Kemal liderliğinde yeniden toparlanmaya başlayan Türklerin bölgeye ilgisiz kalmayacakları ortaya çıkmıştı.⁴⁷

Bell'in durmadan altını oyduğu Komiser Vekili Wilson bu arada görevden alındı. Percy Cox, bu defa Irak mandasını tesis etmek için Bağdat'a yeniden görevlendirildi.⁴⁸ Cox, Bağdat'a gelir gelmez 1917'de General Maude'un engel olduğu "Doğu Sekreteri"⁴⁹ unvanını (Oriental Secretary) Gertrude Bell'e tevdi etti. Cox-Bell ikilisi geçici meclis olarak Devlet Şurasını⁵⁰ tesis etmeye başladılar.

Meclis Başkanlığı vazifesinin Nakib'ül Eşraf Abdurrahman Geylani'ye verildiği, Bell'in görevleri, bakanları ve İngiliz danışmanları konusunda günlerce çalıştığı Devlet Şurası şu şekilde tesis edildi.

⁴⁴ Wilson, 1907'de Hindistan ordusuna katılmış ve Huzistan petrol arama personelinin korunmasını görevlendirilmişti. Başarısı nedeniyle Muhammara İngiliz Konsolosluğu tarafından İran'a yapılacak demiryolları güzargahının belirlenmesi, haritalandırma ve Osmanlı sınırı tesbit faaliyetlerinde görevlendirdi. I. Dünya Savaşı başlayınca Basra'da gönderildi. Komiser Vekili iken Irak isyanından sorumlu tutularak görevinden alındı ve Muhammara petrol bölgesinde görevlendirildi. Kaveh Ehsani, *The Social History of Labor in the Iranian Oil Industry: The Built Environment and the Making of the Industrial Working Class (1908-1941)*, Leiden 2014, p. 44; Cox'un İran'da kaldığı iki yıl boyunca Yüksel Komiserine vekalet etmiştir. Sluglett, *a.g.e.*, p. 4.

⁴⁵ Bell, *The Letters...II.*, p. 40-41, 50-52; GBA.L., GB'den HB'ye 6 Dec 1918; 14 Feb 1920; GB'den FB'ye 12 Jan 1920; 1-4 Feb 1920.

⁴⁶ Wadie Jwaideh, *The Kurdish National Movement: Its Origins and Development*, Newyork 2006, p. 139.

⁴⁷ Bell, *The Letters...II.*, p. 113-114; GBA.L., GB'den HB'ye 29 Nov 1920; İngilizlerin, muhtemel Mustafa Kemal hareketine karşı tedbirleri, Anita L.P. Burdett, (Ed.), *Iraq Defence Intelligence 1920-1973*, Vol. 1: 1920-1925, Cippenham 2005, p. 158-165.

⁴⁸ IOR/L/PS/18/B346, *Mesopotamia Proposed Constitution: Telegraphic Correspondence with Baghdad*, p. 8.

⁴⁹ GBA.L., GB'den HB'ye 18 Oct 1920; Philip Perceval Graves, *The Life of Sir Percy Cox*, London and Melbourne 1941, p. 268; Kavram; İngiltere'nin İstanbul büyükelçiliğinde "yerel dragomanlara güvenilmemesi neticesinde" 1812'de Londra'dan İstanbul'a gönderilen Terrick Hamilton'a, "Oriental Secretary" ünvanı verilmesiyle diplomasi literatürüne girmiştir. G.R. Berridge, Lorna Lloyd, *Dictionary of Diplomacy*, Hampshire 2012, p. 273; Raymond Jones, *The British Diplomatic Service, 1815-1914*, Ontario 1983, p. 95-96, 223; Charles William Richard Long, *British Pro-consuls in Egypt, 1914-1929: The Challenge of Nationalism*, Abingdon 2005, p. 201.

⁵⁰ Belgelerde *Council of State* olarak geçen kavram için Öke'nin *Devlet Şurası* çevirisi esas alınmıştır. Mim Kemal Öke, *Musul Kürdistan Sorunu 1918-1926*, İstanbul 1995, s. 160.

Mustafa Celalettin HOCAOĞLU

İçişleri	Genel İdare, Polis, Arazi gelirleri, Tarım, Hapishaneler, Basın
Maliye	Finans, Muhasebe, Denetim, Osmanlı borçları ve Özel Gelirler
Adalet	Adalet, Tapu
Savunma	Jandarma, Arap kuvvetleri, Ermeni ve Nesturi Birlikleri,
Eğitim ve Sağlık	Eğitim, Sağlık, Geçici olarak belediyeler
Bayındırlık ve Haberleşme	Binalar, Yollar, Demiryolları, Posta ve Telgraf, Sulama Kanalları
Ticaret	Liman ve Gümrükler
Evkaf	Vakıflar ve Krediler

Çoğu Şii müçtehidin seçimsiz işbaşına geldiği için reddettiği meclis, 2 Kasım 1920’de ilk toplantısını yaptı. Nakîb başkanlığındaki kabine şöyle teşekkül etti; İçişleri Bakanı, Seyyid Talib Paşa, Maliye Bakanı Sasun Heskail Efendi, Adalet Bakanı Mustafa Alusi Efendi, Savunma Bakanı Cafer Askeri, Bayındırlık Bakanı İzzet Paşa, Eğitim ve Sağlık Bakanı Şii Seyyid Muhammed Mehdi Tabatai, Ticaret Bakanı Abdüllatif Mendil Paşa, Evkaf bakanı Muhammed Ali Fazıl Efendi idiler.⁵¹ Manda antlaşmasının kabul edilip edilmeyeceği bilinmediği için Dışişleri Bakanlığı tesis edilmedi.⁵²

İcracı bakanlardan başka Abdülgani Kubbe, Abdülcabbar Hayat Paşa, Abdülmecit Şavi Bey, Abdurrahman Haydari Paşa, Ahmed Sani Paşa, Acil Semermed Paşa, Davud Yusutani Efendi, Fahri Cemilzade Efendi, Muhammed Seyhud Emir Rabia, Seyyid Hadi Kazvini devlet bakanları; Seyyid Hüseyin Afnan da Hükümet Sekreteri olarak atandı. Devlet bakanları arasında Bağdatlı bir Hristiyan lider, bir Musullu, Süleymaniye eşrafından bir Kürt, Bağdatlı bir Şii, Şii kabilelerden de iki Şeyh vardı.⁵³

Bakan danışmanı olarak İngiliz politik subaylarından İçişleri’ne Harry Philby, Maliye’ye Yarbay Slater, Adalet ve Evkaf’a Edgar Bonham-Carter,

⁵¹ Robert L. Jarman, (Ed.), *Iraq Administration Reports 1914-1932*, Vol. 7, Cambridge 1992, p. 3, 197.

⁵² IOR/L/PS/18/B347, *Mesopotamia, Appointment of Sir Percy Cox as High Commissioner: Instructions of His Majesty's Government*, p. 2.

⁵³ IOR/L/PS/18/B363 *Mesopotamia...*, p. 2; *Iraq...*, p. 3.

Savunma'ya Binbaşı Eadie, Eğitim'e Norton, Bayındırlık ve İletişim'e Atkinson, Ticaret'e de Watkins atandılar.⁵⁴ Bell'in ve Cox'un, sisteme entegre olabilmeleri için mutlaka oy kullanmalarını istedikleri Şiiler hakkındaki düzenlemeleri, meclis tarafından kabul edilerek 14 Aralık 1920 günü geçici seçim kanunu kabul edildi.⁵⁵

1920'nin son günlerinde, Hindistan Dışişleri Bakanı Montagu'den Bağdat'a, İngiliz askerlerinin geri gönderilmesi hazırlıklarına başlama emri gelince Bell dehşete düştü. Lawrence'ın yazılarıyla İngiltere'de, işlerin yoluna girdiği ve artık askerlerin dönebileceği beklentisinin oluşması Bell'i kızdırmıştı. Henüz bir Arap ordusunun kurulmamış olması⁵⁶ nedeniyle red cevabı verildi. Montagu ise cevabında eğer parayı İngiltere ödemeye devam edecekse, Nasiriye'den Kurna'ya bir hat çekilmesini ve Musul'a kadar uzanan mandanın buradan yönetilmesini istedi. Bell de, kuzey sınırında Mezopotamya ile Türk İmparatorluğunu birleştirmeyi hedefleyen Bolşeviklerin destek verdiği⁵⁷ bir Türk⁵⁸ varlığından bahsederek “Basra'ya çekilirsek Araplar kendilerini koruyamayacak kadar güçsüz kalırlar” şeklinde cevap verdi. Bunun sonucunda, İngilizler bölgeden ayrılmadan Türklerle Araplar yeniden kavuşacaktı. “Irak'ta en az iki tümen bulundurmazsak, iki yıl içinde defolur gideriz” şeklinde düşüncelerini özetledi.⁵⁹

1921 Kahire –Kırk Haramiler- Konferansı ve Faysal b. Hüseyin'in Kral İlan Edilmesi

1921 baharına gelindiğinde işgal edilmiş Mezopotamya, Suriye, Filistin, Mısır ve Necit-Hasa bölgesinin nasıl yönetileceği ve kurulacak devletlerin başına kimin getirileceği meseleleri İngiliz çıkarlarını ciddi olarak tehdit etmeye başladı.

⁵⁴ Bell, *Mezopotamya'da...*, s. 176; Robert L. Jarman (Ed.), *Iraq Administration Reports 1914-1932*, Vol. 2, Cambridge 1992, p. 576; IOR/L/PS/18/B363, *Mesopotamia...*, p. 7; *Iraq...7*, p. 4; Cox'un raporuna göre Politik Subaylık kadrosunda sadece 120 subay görev yapmaktadır. IOR/L/PS/11/181/8104.

⁵⁵ Bell, *The Letters...II.*, p. 115-117; GBA.L., GB'den HB'ye 18 Dec 1920; Seçim kanununun tam metni: *Iraq...7*, p. 489-500.

⁵⁶ Cafer Paşa, Savunma Bakanı olarak Irak ordusunu kurmakla görevlendirildiğinde ordu on subaydan ibaretti. Cafer el-Askeri, *İşyancı Arap Ordusunda Bir Harbiyeli: Cafer el-Askerî*, (Haz: Necdet Fethi Safvet), (Çev: Halit Özkan), İstanbul 2008, s. 194; Irak Ordusunda rütbelere ve maaşlar. *Iraq...7*, p. 35; Resmi görüş; Burdett, *a.g.e.*, p. 58-65.

⁵⁷ 16 Mart 1921 tarihli Moskova Anlaşması'ndan sonra Sovyet Rusya'nın Türklere yaptığı yardımlar için; Alptekin Müderrisoğlu, “Kurtuluş Savaşının Mali Kaynakları”, *Atatürk Yolu*, c. 4, S. 13, 1994, s. 51.

⁵⁸ Bell bu grubu “ayaktakımı” olarak itham etmiştir. GB'den HB'ye 18 Dec 1920.

⁵⁹ Bell, *The Letters...II.*, p. 115-117; GBA.L., GB'den HB'ye 18 Dec 1920.

Sömürge Bakanı Winston Churchill'in önerisiyle bölge sorunlarının çözülmesi için Kahire'de bir konferans düzenlenmesine karar verildi.⁶⁰

Savaşın sonra Churchill'in üzerinde askerlerde oluşan terhis beklentisi ve savaş masraflarını azaltma baskısı oluştu.⁶¹ Paris'ten, bağımsız Arabistan hayali yıkılarak dönen Bell, asker çekme ve gerekirse Basra'ya çekilme sözlerini duyunca, hem Lloyd George hem de Churchill hakkında ağızını bozabiliyor, Filistin'den asker çekilmemesini, Yahudilerden rüşvet yemelerine bağlıyordu.⁶²

Kahire Konferans'ında, Şii ağırlıklı Irak nüfusunu, Sünni Türkler ve Kürtlerle dengeleyebilmek için Musul'un Irak'ta kalması tezi kabul edilen ve çekilen asker yerine de Kraliyet Hava Kuvvetleri (RAF) uçaklarının yerleştirileceği sözünü alan Bell, birkaç gün önce hakaret ettiği Churchill'e şimdi özgüler düzüyordu.⁶³

Filistin, Şam ve Ürdün hakkında da önemli kararlar alınan Kahire Konferansı'nda (12-25 Mart 1921), devletin adının Mezopotamya değil Irak olması kararlaştırıldı. Iraklılar tarafından davet edilmesi şartıyla, Şerif Hüseyin'in oğlu Faysal'ın, seçimle kral yapılması tasarlandı. Kendisini "Ümmü'l-Mü'minîn⁶⁴" diyecek kadar çok seven Arap liderlerini ikna etme görevi Bell'e verildi.

Umutlu gittiği Paris'ten hayal kırıklığı ile dönen Bell, umutsuz gittiği Kahire'den "taçsız kraliçesi⁶⁵" olacağı Irak devleti müjdesini aldı. Bağdat'a döndüğünde kendisini, Kral olmak isteyen yerel liderlerin arasında buldu. Muhammara şeyhi Hazzal, İttihat ve Terakki Partisi eski vekili Seyyid Talip, Bağdat Nakîb'ül Eşrafi Abdurrahman Geylanî gibi isimler, Irak krallığına en layık ismin kendileri olduğunu düşünüyordu. Muhammara şeyhini Cox caydırırken Nakîb ve Seyyid Talip muhalefetini sindirmek Bell'e kaldı.⁶⁶

⁶⁰ Bell, *The Letters...II.*, p. 121-122; GBA.L., GB'den HB'ye 13 Feb 1921.

⁶¹ Fromkin, *a.g.e.*, s. 384-386, 469.

⁶² *Burada manda idaresinin devam ettirilmesinin maliyetinin ne kadar olacağını Sir Percy Cox, Kraliyet Hükümeti'ne net bir şekilde hesaplayacaktır ama Churchill ve Lloyd George gibi düzenbazlar -halkın kendilerine davrandığı gibi- dürüst davranırlar mı acaba?* GBA.L., GB'den HB'ye 10 Jan 1921.

⁶³ IOR/L/PS/11/199/3088, *Report on Middle East Conference held in Cairo and Jerusalem*, p. 59-72, 194; James Barr, *A Line in the Sand*, London 2012, p. 122.

⁶⁴ GBA.L., GB'den HB'ye 10 Jan 1921; Lukitz *a.g.e.*, p. 141-142; Goodman, *a.g.e.*, p. 103; Bell'e "Ümmü'l-Mü'minîn" hitabı; Bell, *The Letters...II.*, p. 46-47; GBA.L., GB'den HB'ye 7 Dec 1919; Muhammed Peygamberin hanımları için kullanılan bir tabirdir. Aynur Uraler, "Ümmehâtü'l-Mü'minîn" *DİA*, c. 42, 2012, s. 306.

⁶⁵ "Taçsız kraliçe" lakabı sık sık Bell için kullanılır. Örneğin; "An Uncrowned Queen of Arabia", *The New York Times*, 23 Oct 1927.

⁶⁶ GBA.L., GB'den HB'ye 12 Apr 1921.

Nakîb, kralın mutlaka Irak'lı olması teziyle Faysal'a karşı çıkmaktaysa da her zor durumda kaldığında Bell'in imdadına koşan Duleyim ve Anaze Şeyhleri, çok yaşlı olduğunu ve bu işi kaldıramayacağını empoze ettiler.⁶⁷ Seyyid Talip ise muhalefetini çok farklı bir cepheden yürütüyordu. Babasının Basra Nakîb'ül Eşrafi olması, İttihat ve Terakki listelerinden uzun yıllar Osmanlı Mebusan Meclisinde Basra'yı temsil etmesi, geniş arazileri ve nüfuzu kanalıyla savaş esnasında birçok varlıklı aileyi haraca bağlamış olması yönüyle Iraklıların en çekindikleri isimdi. Seyyid Talip şayet kendisine Irak tahtı verilmezse 30.000 silahlı adamının olduğu ve Hindistan Müslümanlarını Nakîb'lik müessesesi kanalıyla isyan ettireceğini söyleyince bir sabah operasyonu ile Bell tarafından tutuklatırılıp Seylan'a sürüldü.⁶⁸ Ardından da ikbalini Seyyid Talip'te arayan Cox'un en sevdiği, Bell'in en sevmediği İngiliz bürokratu Philby, valizlerini toplamak zorunda kaldı. Taçsız Kraliçe, önüne çıkan her Arap ya da İngiliz'i gücüne bakılmaksızın tasfiye ediyordu.

Faysal b. Hüseyin, 29 Haziran 1921'de Mekke'den Bağdat'a geldi. Bir referandum yapılarak Faysal'ın tahta oturtulması planlanıyordu. Faysal'ı, Bağdat eşrafi ve halkına kabul ettirmek için gece gündüz çalışan ve resmi toplantılardan yorulan Bell, “üniformalar, kaftanlar uşaklar, hizmetkârlar, gergin geçen yemekler, yükselen tansiyonlarla burada bir tarih yapıyoruz” diyerek “bir daha asla bir Kral yaratma işine girmeyeceğim” yazıyordu.⁶⁹

Kingmaker⁷⁰ Bell, Kralı olmaya geldiği Irak'ı tanımayan Faysal'a, bir taraftan bir Kral gibi davranmayı öğretirken diğer taraftan da coğrafya, tarih ve kabileler hakkında brifingler veriyordu. Bu samimi toplantıların birinde Bell Faysal'a, halkı kazanabilmesi için eşraf ve şeyhlerden oluşan bir ayan meclisi kurmasını önerdi.⁷¹ Bu fikir Faysal tarafından beğenilecek ve Irak meclisinde bir de Ayan Meclisi tesis edilecektir.⁷²

⁶⁷ Bell, *The Letters...II...*, p.128-129, 146; GBA.L., GB'den HB'ye 29 May 1921; 5-12 Jun 1921.

⁶⁸ Bell, *The Letters...II...*, p. 123-124; GBA.L., GB'den HB'ye 17 Apr 1921; Polk., s. 89.

⁶⁹ Bell, *The Letters...II...*, p. 135-137; GBA.L., GB'den HB'ye 7-8 Jul 1921.

⁷⁰ “Kingmaker” kavramı; 1421'de ölen Kral V. Henry'nin dokuz aylık oğlu VI. Henry'ye naiblik yapan, *16th Earl of Warwick* ünvanlı Richard Neville için kullanıldı. Neville daha sonra York Dükünü IV. Edward ünvanıyla tahta çıkardı ve *Warwick the Kingmaker* ünvanını aldı. Bu sıfat, Kralı belirleyebilecek kadar etkili konuma sahip naibler için kullanıldı. Gertrude Bell Faysal'ı; hanedan mensubu olmadığı halde Kral'a dönüştürdüğünden literatürde “Kingmaker” olarak anılır. John J. Regazzi, *Scholarly Communications: A History from Content as King to Content as Kingmaker*, Maryland 1992, p. xi; John Platts, *Universal Biography*, Vol IV, Series III, London 1826, p.132-134; Richard Neville hakkında; Aulnoy (Madame d', Marie-Catherine), *The History of the Earl of Warwick*, London 1708.

⁷¹ Bell, *The Letters...II...*, p. 135-137; GBA.L., GB'den HB'ye 7-8 Jul 1921.

⁷² Radhey Shyam Chaurasi, *History of Middle East*, New Delhi 2005, p. 45.

Şam'dan kovdukları Faysal'ın Bağdat'ta tahta oturmasına tepki veren Fransızlar, Kürtlerle dini ve milli bağlarını kopartmak istemeyen Türklerin Musul bölgesindeki askeri hareketlilikleri, Şiilerin devamlı Türkleri bölgeye davet etmeleri gibi sebepler, Bell'de, "bir an önce halka Arap bir kral vererek milliyetçi tepkiyi Türklere döndürme" fikrini oluşturdu ve Faysal 11 Temmuz'da Irak tahtına referandumsuz oturtuldu⁷³. Faysal'ı bir türlü sindiremeyen Anaze ve Duleyim Araplarının ayağına götürülen Faysal'a, Duleyim şeyhi Ali Süleyman'ın çadırında, Bell'in *Akabe Biati*'na⁷⁴ benzettiği törenle bedevi Araplar biat ettiler.⁷⁵

1921 Temmuz'unda başlayıp Ağustos'ta biten zorlama referandumda evet oylarında %96'lık bir orana ulaşıldı. Zaten tahta oturmuş olan Faysal'ın Irak kralı "seçilebilmesi" için her şey, evet oylarının azami düzeyde olması için tasarlandı.⁷⁶ Tüm baskıya rağmen sokaklarında Türk bayrakları asılı olan Musul'da sandık kurulamamış, Kerkük ise "hayır" demişti.⁷⁷

İngiltere'de bile kaynaklar bu referandumun sahte ve hileli olduğu iddiasındadırlar. Tüm baskılara rağmen Süleymaniye kenti referandum sandığına gitmezken, Kerkük sandığa gidip açıkça "hayır" dedi.⁷⁸ Referandum öncesi Bell'in gezdiği Süleymaniye, bağımsızlık vaadiyle referanduma evet dedi ve Faysal'a karşı Türk-Kürt birliği kırılınca muhalefet dozu düştü.⁷⁹

26 Ağustos 1921 Cuma günü Faysal, milli marş yerine "God Save the King"⁸⁰ çalarken taç giyerek Irak Kralı ilan edildi. Törende Faysal'ın eline verilen konuşma metninde nihai otorite olarak Yüksek Komiserlik kavramının gösterilmesine itiraz eden Faysal'a, "bu cümleyi okumazsa törenin yapılmayacağı" ifade edilse de Bell'in arabuluculuğuyla cümle metinden

⁷³ Bell, *The Letters...II...*, p. 137-138; GBA.L., GB'den HB'ye 10-16 Jul 1921; GB'den FB'ye 10 Jul 1921.

⁷⁴ 620'de Medine/Akabe'de, Peygamberi dinleyerek Müslüman olan altı kişinin ardından Medine'nin büyük kısmı Müslüman olmuş ve hicret eden Mekkeli Müslümanlara yardım etmişlerdir. Ahmet Önkal, "Akabe Biatları", *DİA*, c. 2, 1989, s. 211.

⁷⁵ GBA.L., GB'den HB'ye 31 Jul 1921; Bell, *The Letters...II*, p. 139-140.

⁷⁶ Courtney Hunt, *The History of Iraq*, Greenwood Press, Connecticut 2005, p. 65; Referandumda seçmenlere verilen ve *mazbata* denilen pusula metni şöyleydi; *We, the undersigned residents of Nahiyah/Mahallah in Qadha/Town of, in the Liwa of have heard, understood and fully considered the above Resolution of Council of State: and it results that express themselves in agreement therewith, and profess their allegiance to Amir Faisal while Have signified their dissent./Signatures. Jarman, Iraq...7, p. 9.*

⁷⁷ Bell, *The Letters...II*, p. 139-140; Suphi Saatçi, *Irak'ta Türk Varlığı*, İstanbul 1996, s. 189.

⁷⁸ Louise Fawcett, *International Relations of the Middle East*, Oxford, 2009, p. 52; Philip Willard Ireland, *Iraq*, Newyork 2004, p. 333; Jarman, *Iraq...7, p. 9.*

⁷⁹ GBA.L., GB'den HB'ye 9-13 Nov 1921.

⁸⁰ Britanya milli marşı. Ellis Wasson, *A History of Modern Britain: 1714 to the Present*, Singapore 2010, p. 52.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

çıkartıldı.⁸¹ Kral olma isteği reddedilen Nakib'e, ödül olarak 1921 Eylül'ünde yeniden hükümeti kurma görevi verildi.⁸²

Hükümetin kurulmasıyla Kingmaker'lık vazifesine dönen Bell, Faysal'ın eşi Kraliçe Hazayma'nın Bağdat'a gelmesi gerektiğini söyledi. Baş başa yapılan kültür turlarında Bell'den hoşlanmaya başlayan Faysal; Vallahi sen bu evin hanımı gibisin!" diyerek gönlünü Bell'e açtı. Bu tek taraflı duygusal ilişki Bağdat'ta duyulduğundan *el-Hatun* lakabı Bell için daha sık kullanılmaya başlandı. Yıllar önce evleneceği erkeği "akıllı, yakışıklı, dünyaya geniş açıdan bakan, kabiliyetçe kendine benzeyen, savaşan, avlanan, şiir yazan, tarih ve yabancı dil bilen, tiyatrodan ve National Gallery'den zevk alabilen, politikacı ile devlet adamını kendisi gibi ayırt eden, dünyayı dolaşmış bir kahraman" şeklinde tarif ettiğinden, Bell'in Faysal'a aşık olması düşünülemez. Ancak Faysal'ın kendisinden hoşlandığını bildiğinden sık sık Londra'ya dönmekle tehdit ederek istediği kararları aldırılmıştır.⁸³

Tahtını referandumla sağlamlaştıran Faysal, yurt gezisine çıktı. Dönüşünde İstanbul'da bulunan Kürt derneklerinden Mevlanzade Rıfat ve Bedirhan Emin Ali Bey, bir Kürt devleti kurma iddiasıyla Bell'e geldiler. Bell bu "ihtiyarlara" İstanbul banliyölerinde bahçeli evlerde, emekliliklerini yaşamalarını salık verdi. Bell, "bir Kürt devleti kurulacaksa onu da ben kurarım" diyerek Cox'a "Kürdistan'ın taşsız kraliçesi olmak istediğini söyledi ancak bu istek reddedildi.⁸⁴

Manda Anlaşması'nın Kabulündeki Rolü

Faysal'ın krallığı, referandumla halka zorla onaylatıldıktan sonra sıra, İngilizlerin ittifak anlaşması dedikleri manda anlaşmasının, Irak meclisine kabul ettirilmesine geldi. Paris Barış Konferansında manda gerçeğiyle yüzleşen Bell toplantının bitmesini dahi beklemeden önce Londra, sonra da Bağdat'a dönerken Lawrence'ın dediği gibi "hayatı boyunca bükemediği eli öptüğünden⁸⁵" hemen manda taraftarı olacaktı. Yakın zamana kadar İngiliz danışmanlarla Arap bağımsızlığından bahseden Bell şimdi şöyle diyordu;

⁸¹ Bell, *The Letters...II*, p. 141-144; GBA.L., GB'den HB'ye 14 Aug 1921;21 Aug 1921; 28 Aug 1921; Sluglett, *a.g.e.*, p. 44.

⁸² II. Nakib hükümeti 10 Eylül 1921'de kuruldu. Askeri, *a.g.e.*, s. 195.

⁸³ Bell, *The Letters...II*, p. 144-146; GBA.L., GB'den HB'ye 4-25 Sep 1921; 13 Oct 1921; Howell, *a.g.e.*, p. 141-147;

⁸⁴ Bell, *The Letters...II*, p. 147-152; GBA.L., GB'den HB'ye 17 Oct 1921;1 Nov 1921.

⁸⁵ Garnett, *a.g.e.*, p. 250.

*Doğu toplumları kendilerine verilecek özgürlükleri suiistimal edip kısa sürede kaybedeceklerinden, onlara hürriyetlerini vermeyip kurulacak küçük devletçiklere hamilik yapmak Batı devletlerinin sorumluluğudur.*⁸⁶

Faysal'ın Kral ilan edilmesinin ardından İngilizler, manda anlaşması aleyhinde hiç beklemedikleri bir Faysal-Nakîb ittifakı ile karşılaştılar. Faysal, Suriye'de başına gelenlerin Bağdat'ta da gerçekleşmesi, Nakîb ise dini saygınlığının yerle yeksan olmasından korktuğundan anlaşmaya muhalefet ediyorlardı. Bell kurdurduğu gazeteler üzerinden manda karşıtları ile mücadele ederken bir taraftan da müttefiki şeyhler aracılığı ile Faysal'a aba altından sopa gösteriyordu.⁸⁷

Takvimler 1922'yi gösterdiğinde hala Faysal mandaya ikna olmayınca, Bell'in hep çekindiği Şiiler harekete geçtiler. Mehdi Halisi tam bağımsızlıktan başka hiçbir şartı kabul etmeyeceklerini ilan ettiği⁸⁸ gibi Şiilerin seçimlere katılmasını yasaklayıp manda taraftarlarının Müslüman mezarlığına gömülmesini yasakladı.⁸⁹

Faysal, İngiliz muhalifleri ile daha sık görüşmeye başlayınca, 1922 Ramazanı akabinde Bell, Faysal'ı tehdit ederek meseleyi şahsen çözmeye karar verdi;

*Kulak verdiğin adamlar, savaş esnasında İngilizlere muhalefet eden Türk ve Araplar... Adamlarımın gözlerimin önünde harcamasını seyredemem. Tüm bunlar olacağına giderim daha iyi.*⁹⁰

Tehdidi algılayan Faysal, “anlaşmayı onaylayın ve meclise sevk edin” deyince Başbakan Nakîb liderliğindeki hükümet, 22 Haziran 1922'de ilk defa görüştüğü manda antlaşmasını⁹¹ 3 Temmuz 1922 günü, İngilizlerin baskısı altında kabul etti.⁹²

1922 Temmuz'unda Faysal ve Nakîb, hükümetin kabul ettiği antlaşmanın mecliste oylanması için ayak direyince umutsuzluğa düşen Bell, bu konuda şunları yazdı;

⁸⁶ GBA.D., 5 Oct 1919.

⁸⁷ Bell, *The Letters...II.*, p. 128-129, 152; GBA.L., GB'den HB'ye 4, 18 Dec 1921;

⁸⁸ Bell, *The Letters...II.*, p. 157; GBA.L., GB'den HB'ye 18-25 May 1922.

⁸⁹ Lukitz, *a.g.e.*, p. 171.

⁹⁰ GBA.L., GB'den HB'ye 4 Jun 1922.

⁹¹ Bell, *The Letters...II.*, p. 157-160; GBA.L., GB'den HB'ye 18-25 May 1922; 8, 22 Jun 1922.

⁹² GBA.L., GB'den HB'ye 6 Jul 1922.

Hiçbir ülkede mandanın yürümeyeceğini anladım. Fransızlar Suriye'de, biz Filistin'de manda sistemini kırıttık. Bu işin yürümeyeceği belli. Araplar asla geri adım atmayacaklar. Önce burada, sonra da Suriye'de⁹³ mandayı söküüp atacaklar, İslam dünyasına bir Müslüman devlet kurabileceğini ispatlayacaklar ve halifelîği yeniden Araplara kazandıracaklar....En büyük engelse Fransızlar ve Siyonistler.⁹⁴

Faysal'ı sık fikir değiştirmekle suçlasa da, Bell'in de manda konusundaki fikirleriyle, üstlerinden aldığı emirler doğrultusunda takip ettiği politika çelişiyordu. Lawrence'ın "anlık güçlerin kölesiydi"⁹⁵ diyerek güce tapmakla itham ettiği Bell, manda konusunda kendi fikirlerinin değil Cox'un emirlerinin peşinde giderek Lawrence'ı haklı çıkarıyordu. Bell, kendisiyle çelişkiye düşmek pahasına, muhalefetin örgütlenerek karşılarına çıkmasından endişe ederek manda antlaşmasının onaylanması için çabalıyordu.

1922 Mart'ında, milliyetçi Şii Seyyid Muhammed Sadr'ın parti kurma dilekçesi vermesi İngilizleri korkuttu. Ağustos ayında meclis, Sadr'ın parti kurmasını engellemek için, oldukça ağır düzenlemeler getiren Siyasal Partiler ve Cemiyetler Yasasını çıkarttı. Kanun, Kral tarafından onaylanınca milliyetçi Cafer Ebu Timman liderliğinde *Hizb'ül Vatani Partisi*, Şii Emin Çelebi Çarşafcı ve Abdürresul Kubbe tarafından *Hizb'ün Nahda Partisi (Uyanış)* kuruldu. Nahda'nın arkasındaki güç Seyyid Muhammed Sadr'dı. Nakib'in oğlu Seyyid Mahmud Geylani liderliğinde de ılımlıları temsil eden *Hizb'ül Hürr (Özgürlük) Partisi* kuruldu. Mandanın kabul edilip edilmemesi tartışılırken, 14 Ağustos'ta hükümetin bütün üyeleri istifa ettiler ve hükümet düştü.⁹⁶

Faysal, bir türlü meclisi karşısına alarak antlaşmayı onaylayın emrini veremeyince, Londra'nın sabrı taştı ve Churchill tarafından Britanya'ya davet edildi. Faysal, ne yapması gerektiğini Bell'e sorduğunda "gidersen Kral olarak geri dönemezsin" cevabını aldı.

Cox Faysal'a, mandayı referanduma sunmayı önerdi. Öneriye göre, manda halk tarafından kabul edilirse Faysal rahatlayacak ama reddedilirse İngilizler ertesi gün Irak'ı boşaltacaktı. Faysal bu öneriyi kabul ettiyse de; plan Londra'ya sorulduğunda cevap olumsuzdu.

⁹³Faysal'ın Ramadi'de yaptığı bir konuşmada Fransızları Suriye'den çıkartacağını söylediğine dair istihbarat; IOR/L/PS/11/199/3424.

⁹⁴Bell, *The Letters...II.*, p. 160-161; GBA.L., GB'den HB'ye 16 Jul 1922.

⁹⁵Garnett, *a.g.e.*, p. 250.

⁹⁶Jarman, *Iraq...7*, p. 333-335.

Londra'nın, Bağdat İngiliz bürokrasisine manda antlaşmasını şiddetle dayatması, manda müessesesinin işlerliğine zaten inanmayan Bell'in devletine olan güvenini kaybetmeye başlamasına sebep oldu. 15 Ağustos 1922 tarihli babasına yazdığı mektupta, bir İngiliz ajan/bürokratından ziyade, Irak Arap milliyetçisi gibi konuşuyordu:

Kral ve milliyetçileri manda konusunda tam ikna etmişken, "yalancı alçak hükümetimizin" Filistin'e oynadığı oyunu⁹⁷ bize de oynayıp Milletler Cemiyeti'ne sunduğu metin ile bizim imzaladığımız metnin aynı olacağına nasıl inanırım. Burada işler kötüye gidiyor baba. Emin olabilirsin ki Milletler Cemiyeti, Suriye ve Filistin lanet mandalarını kabul ettiği için önümüzde isyandan başka bir şey yok.

Bell 1920 isyanlarının hortlamasından endişeliyken, 1922 Ağustos'unda şeyhler, muhtemel manda referandumunda "evet" çıkaracaklarına dair Bell'e söz verdiler. Faysal da Churchill metni onaylarsa kendisinin de imzalayacağına söz verdi.⁹⁸

Faysal'ın antlaşma konusunda net bir fikri yoktu. Bell ve İngiliz bürokrasisi ile görüştüğünde manda taraftarı, milliyetçi Araplar ile istişare ettiğinde muhalifi oluyordu.

Bell'in beklediği 1920 ruhlu darbe, saray teşrifatçısı Fehmi Müderris'ten⁹⁹ geldi. Müderris'in başlattığı protesto eylemlerinin Bağdat'ı kapladığı 23 Ağustos 1922 günü Faysal'ın acilen apandisit ameliyatı olmasıyla inisiyatif Cox'a geçti. Fırsatı kaçırmayan Yüksek Komiser, listesini Bell'in hazırladığı bütün isyan liderleri ve muhalif gazetecileri tutuklattı.¹⁰⁰

Nekahet döneminden çıkan Kral, yaveri Rüstem Haydar¹⁰¹ ile 28 Eylül 1922 günü, yeni hükümeti kurma iradesini, Bell'in de huzurunda Nakîb'e tebliğ

⁹⁷ Kastettiği alçaklık Filistin topraklarından yapay bir Ürdün devleti devşirilmesidir. Philip Robins, *A History of Jordan*, Newyork 2004, p. 27.

⁹⁸ Bell, *The Letters...II.*, p. 160-161;GBA.L., GB'den HB'ye 15 Aug 1922; 16 Aug 1922.

⁹⁹ Savaşın önce İstanbul'da Arapça hocalığı yapan Fehmi Müderris, Kasım 1920'de Bağdat'a gidebilmek için İngilizlerden izin istemiştir. IOR/L/PS/11/181/8019; Müderris'in "Mandanızla beraber kahrolun" narasıyla başlayan protesto, Kral'ın durdurmaya çalışmasına rağmen milliyetçilerin desteği ile büyümüştür. Lukitz, *a.g.e.*, p. 172; Hizb'ül Nahda'nın başını çektiği hareket 23 Ağustos günü yayınladığı bildiri ile açıkça İngilizlerin Irak'tan kovulmalarını öneriyordu. Jarman, *Iraq...7*, p. 336.

¹⁰⁰ Hizb'ül Nahda ve Hizb'ül Vatani partilerini geçici olarak kapattıran Percy Cox milliyetçi yayın yapan *Rafidan* ve *Mufid* gazetelerini de kapattırdı. Editörleri de tutuklandı. Jarman, *Iraq...7*, p. 338.

¹⁰¹ Baalbekli bir Şii'dir. Lukitz, *a.g.e.*, p. 162; Bağdat'ta kurulan ve kısa adı Fettat olan "Cemiyet'ül Arabiyyet'ül Fettat" cemiyetinin kurucu üyelerindendir. Kılınçkaya, *a.g.e.*, s. 75.

etti. Bell'e göre yeni kabine pek parlak değildi. İçişleri bakanı Abdülmuhsin Sadun, Maliye Bakanı Sasun Efendi, Savunma Bakanı Cafer Paşa, Bayındırlık Bakanı Sabih Bey, Adalet Bakanı Tevfik Halidi, Eğitim Bakanı Hacı Muhsin Salaş ve Evkaf Bakanı Muhammed Ali Fazıl'dı. Kabinenin yeni üyesi Hacı Muhsin Salaş, Necef'li Şii bir bankerdi ve Bell de Bayındırlık Bakanlığı bünyesinde Arkeoloji Direktörü olarak atanmıştı.¹⁰²

1922 Ekim'inde antlaşma hala hükümet tarafından meclise sevk edilmeyince Cox, ünlü beyaz üniformasını giyerek, Nakib'i ziyaret etti. Bell'in de itiraf ettiği üzere, antlaşmanın asıl metni Nakib'in bilmediği İngilizceydi. İngilizce ve çeviri Arapça metinler¹⁰³ Nakib'e zorla imzalatıldı ancak bu stresle hastalanan Nakib, başbakanlıktan istifa etti.¹⁰⁴

Bell, antlaşmanın 12 Ekim günü imzalandığını yazsa da basılı metin 10 Ekim 1922 tarihidir. İngiltere Kralı adına Yüksek Komiser Percy Cox ve Irak Kralı¹⁰⁵ adına Başbakan Abdurrahman'ın imzaladığı antlaşma metninde *manda* (mandate) terimi yerine *antlaşma/ittifak* (alliance) tercih ediliyordu. Antlaşma karşılıklı 19 Aralık 1924'te onaylansa da hemen uygulanmaya başlandı. İkinci maddede yer alan Arap bakanlara İngiliz danışmanlar meselesi, Kasım 1920'de fiilen başlamıştı. Antlaşma, Kral'ın yapacağı atamaları Yüksek Komiser iznine bağlaması (Madde 2), dış ilişkilerin tamamen İngiltere kontrolünde olması, Kral'ın, tavsiye edilen antlaşmaları imzalamak zorunda olması (Madde 4-8) ve misyonerlik faaliyetinin serbest bırakılması (Madde 12) maddeleri ile çok ağırdı. Kral, en kısa sürede bir anayasa yapılmasını sağlamak, İngiltere ile her sahada işbirliği yapmak ve yabancı ülke vatandaşlarının imtiyazlarını onaylamakla mükellefti. Antlaşma yirmi yıl geçerli kalacaktı ve taraflar devamını istedikleri takdirde süreyi uzatacaklardı. İngiltere'nin tek yükümlülüğü, Irak Devleti'nin Milletler Cemiyeti'ne üye olmasına yardım etmektir.¹⁰⁶

Siyasi hayatı biten Nakib'in yokluğuna çabuk alışan Cox-Bell ikilisi, Faysal'a yeni başbakan olarak Bell'in yakın dostu, İçişleri Bakanı Muhsin Sadun

¹⁰² Bu hükümet Kasım ayında yıkılacaktır. Bell, *The Letters...II...*, p.166-169; GBA.L., GB'den HB'ye 28 Sep 1922; 12-24 Oct 1922; 1, 19 Nov 1922; Jarman, *Iraq...7*, p. 341.

¹⁰³ İngilizce ve Arapça antlaşma metinleri için; *Treaties and Agreements between the British Government and certain Arab Rulers*, Calcutta 1926, p. 9-13.

¹⁰⁴ GBA.L., GB'den HB'ye 10 Oct 1922; 12 Oct 1922; Cox, Britanya'nın Nakib'e çok şey borçlu olduğunu ve iki yıldır sadakatle hizmet ettiğini ifade etmiştir. Jarman, *Iraq...7*, p. 345-346; Edmund A. Ghareeb Beth Doughert, *Historical Dictionary of Iraq*, Maryland 2004, p. 77.

¹⁰⁵ Faysal'ın antlaşmanın imzalanmasından duyduğu memnuniyeti izhar ettiği ve bundan sonraki adının Milletler Cemiyeti üyeliği olduğunu belirttiği açıklaması için; Jarman, *Iraq...7*, p. 342-343.

¹⁰⁶ *Treaty of Alliance between Great Britain and Irak*, London 1925, p. 2-9; *Treaty with King Feisal*, Edinburgh 1922, p. 1-6.

Bey’i işaret ederek hükümet kurma görevini verdirdiler. 1923 Ocak ayında Lozan görüşmeleri devam ederken, Percy Cox Londra’ya davet edildi. Cox’un Irak Yüksek Komiserliği’nden ayrılacağı ve yerine Henry Dobbs’un geçeceği ilan edildi.¹⁰⁷

Arapların *Kokus*¹⁰⁸ dediği Percy Cox emekliliğini tebellüğ etmek için gittiği Londra’dan antlaşma metninin meclise de onaylatılması gerektiği emri ile döndü ve görevi Henry Dobbs’a devretti.

Bell’in “hiçbir İngiliz bu kadar Doğu’yu etkilememiştir” dediği Percy Cox, 15 Eylül 1923 günü görevi resmen -Arapların “Hon-ri” dediği -Henry Dobbs’a devrederek Bağdat’tan ayrılacaktı.¹⁰⁹ Cox ise Bell için “sayesinde (ayaklarının altında) bir Irak Krallığı kuruldu ve sınırları çizildi” demektedir.¹¹⁰ Cox; başarısını borçlu olduğu iki kişiyi sayarken “bana sadakatle hizmet eden Doğu Sekreteri Gertrude Bell ve Wilson” demiştir.¹¹¹

1914’ten beridir Britanya’nın Irak politikalarına damgasını vurmuş olan ve İngiltere’nin Arabistan’daki yumuşak gücü denilebilecek Cox’un gidişinden sonra, Sadun Bey kabinesi yerine gelecek olan Cafer Paşa kabinesi, 1923 Kasım’ında kurulabildi. Yeni hükümet kontrolünde seçimler tekrarlandı ve yeni meclis 27 Mart 1924 günü, Bell’in adayı Muhsin Sadun’u başkan seçti.¹¹² Muhsin Sadun Bey, seçimlerden sonra manda antlaşmasında değişiklik istemeye başlayınca sinirlenen Bell, Başbakan Cafer Paşa’ya “kulağını çektirtti.”¹¹³

¹⁰⁷ Bell, *The Letters...II.*, p. 170-171; GBA.L., GB’den HB’ye 13 Feb 1923; 19-23 Nov 1922; 4 Dec 1922; 16 Jan 1923; Askeri, *a.g.e.*, s.195-196; Dobbs, Hindistan’da Gelirler Genel Müdürü ünvanı ile çalışmaktayken Basra’nın ele geçirilişi ardından bölgenin mali kaynaklarını kayıt altına almak maksadı görevlendirilmiştir. Bell, *Mezopotamya’da...*, s.18; IOR/L/PS/18/B328, *Mesopotamia...*, p. 1.

¹⁰⁸ J.M. Hammond, *Battle in Iraq: Letters and Diaries of the First World War*, London 2009, p. 240.

¹⁰⁹ Bell, *The Letters...II.*, p. 175-176; GBA.L., GB’den HB’ye 10 Apr 1923; GB’den FB’ye 9 May 1923.

¹¹⁰ Barbara Griffith Furst, “Gertrude Bell and Iraq: Deja Vu All Over Again”, *Foreign Service Journal*, Vol. 82, No 1, Jan 2005, p. 53.

¹¹¹ John Townsend, *Proconsul to the Middle East: Sir Percy Cox and the End of Empire*, London 2010, p. 102.

¹¹² Bell, *The Letters...II.*, p. 191-192; GBA.L., GB’den HB’ye 8, 26-27 Mar 1924; Faysal’ın açılış konuşmasının tam metni için; Jarman, *Iraq...7*, p. 532-533.

¹¹³ Bell, *The Letters...II.*, p. 192-193; GBA.L., GB’den HB’ye 1 Apr 1924; GBA.L., GB’den HB’ye 2-12 Apr 1924.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

Yeni mecliste oluşan mandaya muhalif “baş belası avukatlar grubu¹¹⁴”, Yasin Paşa ve Nuri Said Paşa örneği gibi hükümet üyeleri arasındaki sürtüşmeler¹¹⁵, şeyhlerin fırsattan istifade yetkilerini genişletme çabaları İngilizleri sıkıştırmışken hükümet yanlısı Şeyh Selman Berrak'ın¹¹⁶ evinin önünde silahlı saldırıya uğraması bir defa daha Bell'e fırsat verdi. Selman Berrak bahane edilerek yirmi bir muhalif avukat tutuklanırken muhalif yayın yapan iki gazete de kapatıldı.¹¹⁷

1924 Ramazan'ı mecliste manda antlaşması aleyhine konuşmalarla geçti. Ancak Londra'dan “antlaşmanın onaylanması için son gün 11 Temmuz 1924 Cuma'dır” ultimatomu geldi.¹¹⁸ Londra'nın tehditlerine rağmen, günler süren görüşmeler Rauf Çadırcı ve Ahmet Davud'un muhalif konuşmalarının alkışlanması ile geçerken, meclis önünde protestoların arttığı 29 Mayıs 1924 günü, İngiliz askerler muhaliflere silahla müdahale ettiler ve iki Arap öldürüldü.

Bell'in dostum dediği, Meclis Başkanı Muhsin Sadun Bey'in bile antlaşma için çaba göstermemesi, Bell'i şimdiye kadar takip ettikleri politikaları sorgulamaya itti. Kinahan Cornwallis ile yaptıkları bir görüşme sonrasında görüşleri şöyle netleşmişti;

Ken (Cornwallis) ile bir hata yaptığımızı kabul ediyoruz. Irak'tan yapabileceğinden fazlasını bekledik. Şimdi anladık ki acemi bir politikacıdan gelecek hakkında yaşamsal bir karar almasını beklemek, beyhude bir iş. Cahillik, kişisel hırs, kör düşmanlık hemen oyunun içine girer ve ortam öyle bir kararır ki kimse önünü göremez olur. Örnek vereceğim kişi Ali Süleyman.¹¹⁹ Bize o kadar bağlıydı ki Arap hükümetini baskımızla bize tercih etti ve ardında büyük bir kalabalıkla Faysal'a biat etti. Oysa şimdi antlaşma muhalifi bildirilere imza atıyor.

Antlaşma ümidini yitirmeye başlayan Bell'i sarayına davet eden Faysal; geceleri saraydan çıkıp sokaklarda gezdiğini, pazarda gördüğü fakir üstü başı

¹¹⁴ Bağdat'ta 1918'de altmış diplomalı avukat vardı. *Progress of Iraq during the period of 1920-1931*, London 1931, p. 82-83.

¹¹⁵ Bell, *The Letters...II.*, p. 194; GBA.L., GB'den HB'ye 15 Apr 1924.

¹¹⁶ Yaralı kurtulan Şii Selman Berrak, 7 Ocak 1928'de kurulan Sadun Bey hükümetinde Sulama ve Tarım Bakanlığı yaptı. Sluglett, *a.g.e.*, p. 108-109.

¹¹⁷ Bell, *The Letters...II.*, p. 194-195; GBA.L., GB'den HB'ye 21 Apr 1924.

¹¹⁸ GBA.L., GB'den HB'ye 20 May 1924.

¹¹⁹ Kahire tarafından, 1917 sonlarında Türkler ile Almanlar arasında irtibatı sağlayan Alman subayına mektup yazmakla itham edilmiştir. T.E. Lawrence - D. G. Hogarth (Ed.), *Arab Bulletin, Bulletin of the Arab Bureau in Cairo, 1916-1919*, Vol I, London 1986, p. 9.

perişan seyyar satıcı çocukların bile gelip elini eteğini öptükten sonra “şeyhim, babam, bu antlaşmayı reddet, bizi İngilizlere satma” dediğini söyledi.¹²⁰

Görüşmeler uzayıp gidince, Yüksek Komiser Henry Dobbs, saraya giderek Kral Faysal’ı¹²¹ tahtı ile tehdit etti. Şam krallığı hatırlatılan Faysal, Başbakan Cafer’den antlaşmanın onaylanmasını istedi. 10 Temmuz 1924 Perşembe günü, muhaliflerin korkusu ile meclise gelemeyen ılımlı vekillerin polis eşliğinde gelmeleri sağlandı.

Oylama sonuçlarına etki eden gruplardan, Nuri Said’in aralarına oturarak destek verdiği Amara şeyhleri antlaşmaya evet dediler. Erbil vekilleri hariç, Kürtler evet derken Musul vekilleri de üç fireyle evet dediler. Naci es-Süveydi ve Rauf Çadırcı hayır dedikleri için bundan sonra resmin dışına çıkacaklardı. Bell’in, antlaşmaya evet demezlerse Musul’u Türklere bırakmakla¹²² tehdit ettiği Süleymaniye Kürtleri evet dediler. Kral’a yakın duran milliyetçiler olumsuz oy verdiklerinden Bell’e göre bu krala bir ders olmalıydı.

10 Temmuz 1924 Perşembe gece yarısı onaylanan antlaşmaya, Dobbs’un resmi raporuna göre, mevcut 69 vekilden 37’si evet derken, 24’ü hayır demiş ve 8’i de çekimser kalmıştı.¹²³

Manda antlaşmasından sonra yıpranan Cafer Paşa hükümeti, Henry Dobbs tarafından sık sık “kulaklarını çekilerek”¹²⁴ anayasayı yaptıktan sonra istifa etti. Cafer Paşa Londra elçiliğine atandı. Yasin Haşimi’ye başbakanlık verilen

¹²⁰ GBA.L., GB’den HB’ye 4 Jun 1924.

¹²¹ Faysal’ın Dobbs tarafından yönetildiği iddiaları için; David E. McNabb, *Oil and the Creation of Iraq: Policy Failures and the 1914-1918 War in Mesopotamia*, Newyork 2016, p. 162.

¹²² Othman Ali, “The Kurds and the Lausanne Peace Negotiations, 1922-23”, *Middle Eastern Studies*, Vol. 33, No. 3, Jul., 1997, p. 529.

¹²³ GBA.L., GB’den HB’ye 11 Jun 1924; Jarman, *Iraq...7*, p. 534.

¹²⁴ Bell, *The Letters...II.*, p. 196-197; GBA.L., GB’den HB’ye 25 Jun 1924; Cafer Paşa ikinci başbakanlığı süresince gevşek bir Arap Federasyonunun kurulması ve Irak ordusunun güçlenmesi için mecburi askerlik uygulamasını getirmek istedi ise de bu İngilizler tarafından reddedildi. Bu krizde İngiliz General Daly dahi Başbakan’ı haklı bularak görevinden ayrılmış ve Caferi de Londra’yı, teklifi kabul edilmezse istifa etmekte tehdit etmiştir. Kriz çözülemedi ve Caferi 1928 Ocak’ında istifa ederek yeniden Londra temsilciliğine atandı. Askeri, 1930-34 arasında Londra elçiliği, Tahran elçiliği, Meclis başkanlığı, Ayan Meclisi üyeliği Dışişleri ve Savunma bakanlıkları gibi görevlerde bulundu. 17 Nisan 1935’te kurulan Yasin el Haşimi hükümetinde son defa Savunma Bakanı oldu ve 1936 sonlarında Bekir Sıdkı’nın başlattığı ihtilale katılan askerleri ikna etmek için yola çıktı. Askerleri ikna edeceğini bilen Bekir Sıdkı, 51 yaşındaki Caferi’yi öldürttü. Askeri, *a.g.e.*, s. 196-199; Cafer Paşa ile aynı köylü olan Bekir Sıdkı, askeri eğitimini İstanbul’da tamamlamış ve Suriye’de Faysal’ın isyancı ordusuna katılmıştır. Caferi ile 1921’de Irak’a gelmiş ve Caferi’nin kurduğu Irak ordusuna taktik dersler vermiştir. Sıkı bir Mustafa Kemal hayranı olup 1937’de Musul üzerinden Türkiye’ye giderken muhaliflerince öldürülmüştür. Ghareeb-Doughert, *a.g.e.*, p. 224.

hükümette Bell'in şartı, meclis üyesi olmasa da Sasun Efendi'nin Maliye Bakanı olmasıydı. Buna göre yeni hükümet şöyle tesis edildi. Başbakan Yasin Paşa, Maliye Bakanı Sasun Efendi, Savunma Bakanı vekâleten Yasin Paşa, Bayındırlık Bakanı Muzahim Paçacı, Adalet Bakanı Raşid Ali Geylani, Evkaf Bakanı İbrahim Haydari, Eğitim Bakanı Şeyh Muhammet Rıza Şabibi oldular. 1924 Aralık'ında, bu hükümet döneminde Irak Dışişleri Bakanlığı tesis edildi ve bu görevi de Başbakan Yasin Paşa üstlendi.¹²⁵

Milletler Cemiyeti, 16 Aralık 1925 tarihli kararında Musul'u Irak'a bırakırken, Irak ile İngiltere hükümetleri arasında 25 yıllık yeni bir manda antlaşması tavsiye edince, Bell iyice rahatladı. Bell'e göre "Irak, Britanya ile gerçek manada uyumlu çalışabilen Doğu'nun tek ülkesi yani bağımsız Arap devleti" olmayı başarmıştı.¹²⁶

Resmi adı *Treaty of Alliance Great Britain and Irak* olan antlaşma, iki devlet arasında 30 Mart 1926'da Londra'da imzalandı. İngiltere Kralı adına, Irak Yüksek Komiser vekili Bernard Henry Bourdillon, Irak adına da Başbakan Abdülmuhsin Sadun'un imzaladığı antlaşma metni dört maddedir. Temelde 1922 antlaşmasının 25 yıllığına yenilenmesinden ibarettir.¹²⁷

5 Haziran 1926 tarihinde Ankara'da imzalanan *Türk-Irak Sınır ve İyi Komşuluk Antlaşması* meclis tarafından onaylanır onaylanmaz Kral Faysal, 1 Kasım 1925'ten beridir aralıksız çalışan Irak Meclisini, Temmuz 1926'dan 1 Kasım 1926'ya kadar ilk olağan tatiline çıkardı.¹²⁸

Bağdat'ta Son Günleri

Eylül 1922'den beridir Arkeoloji Direktörü unvanıyla öğleden önce mesailerini Irak Müzesine harcayan Bell, müzede biriken çok kıymetli kitap ve arkeolojik malzemenin güvenliği problemi ve yoğun siyasal gündem nedeniyle çok yorulmuştu. 1892'de gittiği Tahran'da, nişanlısı Henry Cadogan'ın nehre düşüp ölmesi, 1905'te Konya'da aşık olduğu Doughty Wylie'nin Çanakkale

¹²⁵ Jarman, *Iraq...7*, p. 535; Bell, *The Letters...II.*, p. 199; GBA.L., GB'den HB'ye 9 Jul 1924; Askeri, *a.g.e.*, s. 196; Bell, "güzel bir aile yaşantısı var" dediği başbakanı ve karısını evinde ağırlamıştır. Lukitz, *a.g.e.*, p. 189; Jarman, *Iraq...7*, p. 536.

¹²⁶ Bell, *The Letters...II.*, p. 230-231; GBA.L., GB'den HB'ye 11 Nov 1925; 13-20 Jan 1926.

¹²⁷ *Treaty between the United Kingdom and Irak Regarding the Duration of the Treaty between the United Kingdom and Irak of Oct 10, 1922*, London 1926; Jarman, *Iraq...8*, p. 192.

¹²⁸ Tatil ilanından önce, onayı için Ankara Anlaşması'nın imzalanması beklenen Çiftçilerin Pompa Kullanımını Teşvik Kanunu, Esnaf Tüccar ve Avukatlar Tescil Kanunu, Ticaret Odası Kanunu, Bulaşıcı Hastalıklar Kanunu, Gümrük Kanunu, Anglo Persian Oil Company İmtiyazı Kanunu, Bahra Anlaşması, 1926 Anglo-Irak Anlaşması meclisten geçirildi. Jarman, *Iraq...8*, p. 195-196.

Savaşı'nda vurulması ve son aşkı Kinahan Cornwallis'in Bell'den gelen evlilik teklifini reddetmesi Bell'i duygusal olarak da hırpalamıştı. Müsekkin ilaçlar almadan uyuyamıyordu.

1915'te geldiği Basra'dan, 1919'da Paris Barış Konferansı vesilesiyle birkaç ay¹²⁹, 1923'te yaz tatili¹³⁰, son olarak da 1925'te Temmuz'dan Ekim başına kadar¹³¹ olmak üzere sadece üç kez Britanya'ya gitmişti. Kardeşi Maurice'in 1926 Şubat'ında ölümünün acısını üzerinden atamayan Bell, son aşkı Cornwallis'e "köpeği Tundra'ya bakması" notunu gönderdikten birkaç gün sonra, 12 Temmuz 1926 gecesi, elli sekizinci yaş gününden iki gün önce, Bağdat'taki evinde, uykusunda öldü. Ölüm sebebi "dial zehirlenmesi" olarak raporlara geçti. Bu ilaç *diallybarbituric asit* de denen bir tür müsekkin, fazla dozlarda sık sık kullanıldığı şekli ile bir suikast malzemesidir. Rapora göre ölüm, gecenin ilk saatlerinde gerçekleşmişti.¹³²

Ölümünden bir ay önce annesine; intihar ettiği iddialarına destek verecek şekilde "dünya çok zalim değil mi?... Burada yapayalnızım. Hiç kimse sonsuza kadar yalnız yaşayamaz. En azından ben yaşayamam" yazmıştı. 7 Temmuz 1926 tarihli son mektubunu "artık yazmayı bırakmalıyım, sıcaklık uzun mektuplar yazmaya müsaade etmiyor. Seni seven kızın Gertrude" diye bitirdi.¹³³

Albay Frank Stafford resmi ölüm raporunda, doktorunun rahat uyuması için verdiği Dial isimli ilacı yüksek dozda içerek intihar ettiği iddiasını yalanlayıp, doğal yollarla öldü dese de, uşağı ilaçtan yüksek dozda içtiğini iddia etmişti.¹³⁴

SONUÇ

İstanbul'dan Tahran'a, Hakkâri'den Kahire'ye kadar Ortadoğu'da konuşulan bütün dillere hâkim, kültürlerle aşına ve gittiği her şehirde çalacak bir kapısı olan Gertrude Bell, günümüzde hala kadının toplumsal konumunun tartışıldığı bu coğrafyada, rahatlıkla şeyhlerin sofralarına oturabilmiştir. Gezileri ve arkeolojik kazıları esnasında, Irak ve Suriye coğrafyasında edindiği bedevi

¹²⁹ Bell, *The Letters...II.*, p. 44; GBA.L., GB'den FB'ye 21 Aug 1919; GB'den HB'ye 26 Sep 1919.

¹³⁰ GBA.L., GB'den FB'ye 21 May 1923; 23 Jun 1923.

¹³¹ Temmuz ayında dahi İngiltere'de üşüyüp şömineleri yakıtıyor ve kürküyle dolaşıyordu. Emir Turam, "Gertrude Bell", *Kutsal Topraklarda Casuslar Savaşı*, (Ed: Mim Kemal Öke), İstanbul 1995, s. 151; Bell, *The Letters...II.*, p. 223-224; GBA.L., GB'den HB'ye 9-21 Oct 1925.

¹³² Howell, *a.g.e.*, s. 447-448.

¹³³ GBA.L., GB'den FB'ye 16 Jun 1926; GB'den HB'ye 7 Jul 1926.

¹³⁴ "The King's Message to Sir Hugh Bell", *The Times*, 14 Jul 1926.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

dostları, savaş esnasında İngilizlerin en büyük yardımcısı olmuş, Bell'in verdiği istihbaratla İngilizler, Osmanlı-Arap şehirlerini birer birer ele geçirmiştir. Savaşın ardından Paris Barış Konferansı'na Bağdat'ı temsilen katılmış ve birleşik Arabistan hayalinin, nefret ettiği Sykes tarafından nasıl parçalandığını görmüştür. Suriye'nin Fransızlar, Filistin'in de Yahudiler tarafından işgaline karşı olan Bell, Irak'ta Arap muhalefetini aşmak için şehirli ve bedevi liderlerle işbirliğini savunmuş, siyasi yetki verilen Arapların İngilizlerle işbirliği yapacaklarını iddia etmiştir. Faysal'ın krallığa atanması ve manda anlaşmasının onaylanması için 1921'den 24'e kadar mücadele eden Bell, manda anlaşmasına mesafeli duran taze Kral'a, her defasında Şam tahtını nasıl kaybettiğini hatırlatarak istediğini almıştır. Manda Antlaşmasının 1924'te Britanya ve Irak devletleri tarafından karşılıklı olarak onaylanmasından sonra arkeoloji ve müzecilik faaliyetlerine ağırlık veren Bell, aktif politikadan kısmen çekilerek ölene kadar Bağdat'ta yaşamıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arşiv Belgeleri

Osmanlı Arşivleri

BOA.DH.MKT 1157/3.

BOA.DH.MKT 1157/4

BOA.MF.MKT 1160/1.

BOA.MF.MKT 989/1-2-3.

Gertrude Bell Archieve

GBA: Gertrude Bell Archieve (Newcastle/UK),

D: Diaries, **L:** Letters, **GB:** Gertrude Bell, **HB:** Babası Hugh Bell, **FB:** Üvey annesi Florence Bell

GBA.D., 5 Jan 1914.

GBA.D., 6 Jan 1914.

GBA.D., 5 Oct 1919.

GBA.L., GB'den HB'ye 21 Apr 1909.

GBA.L., GB'den HB'ye 9 Jan 1914.

GBA.L., GB'den HB'ye 25 Nov 1914.

GBA.L., GB'den HB'ye 26 Nov 1914.

GBA.L., GB'den FB'ye 10 Nov 1914.

GBA.L., GB'den FB'ye 27 Nov 1914.

GBA.L., GB'den HB'ye ? Nov 1915.

GBA.L., GB'den FB'ye 10 Jan 1916.

GBA.L., GB'den HB'ye 18 Feb 1916.

GBA.L., GB'den HB'ye 6 Dec 1918.

GBA.L., GB'den HB'ye 31 Jan 1919.

Mustafa Celalettin HOCAOĞLU

GBA.L., GB'den HB'ye ? Mar 1919. GBA.L., GB'den HB'ye 7 Mar 1919
GBA.L., GB'den FB'ye 16 Mar 1919. GBA.L., GB'den FB'ye 21 Aug 1919.
GBA.L., GB'den HB'ye 26 Sep 1919. GBA.L., GB'den HB'ye 7 Dec 1919.
GBA.L., GB'den FB'ye 12 Jan 1920. GBA.L., GB'den FB'ye 1 Feb 1920.
GBA.L., GB'den FB'ye 4 Feb 1920. GBA.L., GB'den HB'ye 14 Feb 1920.
GBA.L., GB'den HB'ye 18 Oct 1920. GBA.L., GB'den HB'ye 29 Nov 1920
GBA.L., GB'den HB'ye 18 Dec 1920. GBA.L., GB'den HB'ye 10 Jan 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 13 Feb 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 12 Apr 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 17 Apr 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 29 May 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 5 Jun 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 12 Jun 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 7 Jul 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 8 Jul 1921.
GBA.L., GB'den FB'ye 10 Jul 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 10 Jul 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 16 Jul 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 31 Jul 1921
GBA.L., GB'den HB'ye 14 Aug 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 21 Aug 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 28 Aug 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 4 Sep 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 25 Sep 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 13 Oct 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 17 Oct 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 1 Nov 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 9 Nov 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 13 Nov 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 4 Dec 1921. GBA.L., GB'den HB'ye 18 Dec 1921.
GBA.L., GB'den HB'ye 18 May 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 25 May 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 25 May 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 4 Jun 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 8 Jun 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 22 Jun 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 6 Jul 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 16 Jul 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 15 Aug 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 16 Aug 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 28 Sep 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 10 Oct 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 12 Oct 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 24 Oct 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 1 Nov 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 19 Nov 1922.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

GBA.L., GB'den HB'ye 23 Nov 1922. GBA.L., GB'den HB'ye 4 Dec 1922.
GBA.L., GB'den HB'ye 16 Jan 1923. GBA.L., GB'den HB'ye 13 Feb 1923.
GBA.L., GB'den HB'ye 10 Apr 1923. GBA.L., GB'den FB'ye 9 May 1923.
GBA.L., GB'den FB'ye 21 May 1923. GBA.L., GB'den FB'ye 23 Jun 1923.
GBA.L., GB'den HB'ye 8 Mar 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 26 Mar 1924.
GBA.L., GB'den HB'ye 27 Mar 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 1 Apr 1924.
GBA.L., GB'den HB'ye 2 Apr 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 12 Apr 1924.
GBA.L., GB'den HB'ye 15 Apr 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 21 Apr 1924.
GBA.L., GB'den HB'ye 20 May 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 4 Jun 1924.
GBA.L., GB'den HB'ye 11 Jun 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 25 Jun 1924.
GBA.L., GB'den HB'ye 9 Jul 1924. GBA.L., GB'den HB'ye 9 Oct 1925.
GBA.L., GB'den HB'ye 11 Nov 1925. GBA.L., GB'den HB'ye 13 Jan 1926.
GBA.L., GB'den HB'ye 20 Jan 1926. GBA.L., GB'den FB'ye 16 Jun 1926.
GBA.L., GB'den HB'ye 7 Jul 1926.

British Library

IOR/L/MIL/17/15/72/1, *Critical Study of the Campaign in Mesopotamia up to Apr 1917: Part I – Report.*

IOR/L/PS/11/181/8019.

IOR/L/PS/11/181/8104.

IOR/L/PS/11/199/3088, *Report on Middle East Conference held in Cairo and Jerusalem.*

IOR/L/PS/11/199/3424.

IOR/L/PS/18/B273, *Middle East Committee, Mesopotamia: British Engagements as to future Status.*

IOR/L/PS/18/B294, *Disposal of Conquered Territories.*

IOR/L/PS/18/B328, *Mesopotamia, Administrative Record during British Occupation.*

IOR/L/PS/18/B346, *Mesopotamia Proposed Constitution: Telegraphic Correspondence with Baghdad.*

IOR/L/PS/18/B347, *Mesopotamia, Appointment of Sir Percy Cox as High Commissioner: Instructions of His Majesty's Government.*

British National Archives

FO 608/94/11.

FO 608/94/5368, *Peace Conference (British Delegation), Self-Determination in Mesopotamia*, 15 Sep 1919.

Resmi Yayınlar

Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi Irak-İran Cephesi, 1914-1918, (2002), 3'üncü Cilt, 2'nci Kısım. Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı yayınları.

Burdett, Anita L.P. (2005) *Iraq Defence Intelligence 1920-1973*, 1, 1920-1925. Archive editions.

Lawrence, T.E. & Hogarth, D. G. (1986). *Arab Bulletin, Bulletin of the Arab Bureau in Cairo, 1916-1919*, IV. Cambridge University press.

Progress of Iraq during the period of 1920-1931, (1931). H.M Stationery Office.

Summary of Papers Dealing with the Transfer of the Control of the Operations in Mesopotamia from the India Office to the War Office, (1916). Manager Government of India press.

Treaties and Agreements between the British Government and certain Arab Rulers, (1926). Manager Government of India press.

Treaty between the United Kingdom and Irak Regarding the Duration of the Treaty between the United Kingdom and Irak of October 10, 1922, (1926). H.M Stationery office.

Treaty of Alliance between Great Britain and Irak (1925). H.M Stationery office.

Treaty with King Feisal (1922). Edinburgh, H.M Stationery office.

Gazeteler

The New York Times, 23 Oct 1927, "An Uncrowned Queen of Arabia"

The Observer, 8 Aug 1920, LAWRENCE T. E., "France, Britain, and the Arabs"

The Times, 14 Jul 1926, "The King's Message to Sir Hugh Bell"

Araştırma Eserler

Akabe Biatları, (1989). DİA, 2, 211-211. TDV yayınları.

Ali, O. (1997). The Kurds and the Lausanne Peace Negotiations, 1922-23. *Middle Eastern Studies*, 33/3, 521-534.

Asher-Greve, M. (2004). Gertrude L. Bell, 1868-1926, Getzel M. Cohen, Martha Sharp Joukowsky (Ed.), *Breaking Ground: Pioneering Women Archaeologists* (s.142-197). University of Michigan press

Aulnoy, M. (1708). *The History of the Earl of Warwick*. F. Woodward publ.

Barr, J. (2012). *A Line in the Sand*. Second Ed. Simon and Schuster publ.

Bedarida, F. (2004). *A Social History of England 1851-1990*. Routledge Books digital printing.

Bell, G. L. (1894). *Safar Namah, Persian Pictures*. Richard Bentley and Son publ.

Bell, G. L. (1897). *Poems from the Divan of Hafiz*. William Heinemann publ.

Bell, G. L. (1910). The Vaulting System of Ukheidar. *The Journal of Hellenic Studies*, 30/I, 69 - 81.

Bell, G. L. (1914). *Palace and Mosque at Ukheidir*. Clarendon press.

Bell, G. L. (1920). *Review of the Civil Administration of Mesopotamia*. H.M Stationery office.

Bell, G. L. (2004). *Mezopotamya'da 1915-1920 Sivil Yönetimi*. (Çev: Vedii İlmen), 1. Baskı. Yaba yay.

Bell, G. L. (2006). *The Letters of Gertrude Bell (Volume 2) 1874-1917*, (Florence Bell, Ed.). Echo Library publ.

Bell, G. L. (2008). *The Desert and the Sown*. Dover publ.

- Bell, G. L. (2008). *Amurath to Amurath*. Juniper Greve Reprint (1911 William Heinemann Edition).
- Bell, G. (1940). *The Arab War*. (Ed: Kinahan Cornwallis). The Golden Cockerel press.
- Bell, I. L. (1872). *The Chemical Phenomena of Iron Smelting*. Routledge and Sons.
- Berridge, G. R. (2009). *British Diplomacy in Turkey: 1583 to the Present*. Martinus Nijhoff publ.
- Beschloss, M. (2003). *Our Documents: 100 Milestone Documents from the National Archives*. Oxford University press.
- Burman, P. (1999). An Introduction to the East Rounton Estate, *Looking Forwards-The Country House in Contemporary Research and Conservation Conference*, 118-129.
- Cafer el-Askeri, (2008). *İsyancı Arap Ordusunda Bir Harbiyeli: Cafer el-Askerî*, (Haz: Necdet Fethi Safvet), (Çev: Halit Özkan). Klasik yay.
- Chaurasi R. S. (2005). *History of Middle East*. Atlantic publ.
- Cleveland, W. C. (2008). *Modern Ortadoğu Tarihi*, (Çev. Mehmet Harmancı). Agora kitabevi.
- Çabuk, M. (2019). İngiliz Belgelerine Göre İngiltere'nin Ortadoğu'daki İstihbarat Merkezi: Arap Büro (1916-1920), *Belgi Dergisi*, 2/17, 1130-1147.
- Ehsani, K. (2014). *The Social History of Labor in the Iranian Oil Industry: The Built Environment and the Making of the Industrial Working Class (1908-1941)*. Leiden University publ.
- Fawcett, L. (2009). *International Relations of the Middle East*. Third Ed. Oxford University press.
- Fourteen Points, (2003). *Encyclopedia of American Foreign Policy*. Facts on File Inc.
- Fromkin, D. (1993). *Barişa Son Veren Bariş*. (Çev: Mehmet Harmancı). Sabah kitaplari.
- Furst, B. G. (2005). Gertrude Bell and Iraq: Deja Vu All Over Again. *Foreign Service Journal*, 82(1), 43-48.
- Garnett, D. (1941). *Selected Letters of T. E. Lawrence*. The Reprint Society.

- Ghareeb, E. A. – Doughert, B. (2004). *Historical Dictionary of Iraq*. The Scarecrow press.
- Goodman, S. (1985). *Gertrude Bell*. Berg publ.
- Graves, P. P. (1941). *The Life of Sir Percy Cox*. Hutchinson publ.
- Hammond, J.M., (2009). *Battle in Iraq: Letters and Diaries of the First World War*. Palgrave Macmillan publ.
- Hobson, J. M. (2008). *Batı Medeniyetinin Doğulu Kökenleri*, (Çev: Esra Ermert). Yapı Kredi yay.
- Hogarth, D. G. (1926). Obituary: Gertrude Lowthian Bell. *The Geographical Journal*, 68(4), 363-368.
- Holmes, R. R. (2017). *Queen Victoria*. Enhanced media.
- Howell, G. (2006). *Daughter of The Desert, The Remarkable Life of Gertrude Bell*. Panbooks.
- Hunt, C. (2005). *The History of Iraq*. Greenwood press.
- Jarman, R. L. (1992). *Iraq Administration Reports 1914-1932*, 2. Cambridge University press.
- Jarman, R. L. (1992). *Iraq Administration Reports 1914-1932*, 7. Cambridge University press.
- Jones, R. (1983). *The British Diplomatic Service, 1815-1914*. Wilfrid Laurier University press.
- Jwaideh, W. (2006). *The Kurdish National Movement: Its Origins and Development*. Syracuse University press.
- Ireland, P. W. (2004). *Iraq*. Taylor & Francis group.
- Kasalak, K.(1993). *Milli Mücadele'de Manda ve Himaye Meselesi*. Genelkurmay basımevi.
- Kılınçkaya, M. D. (2004). *Osmanlı Yönetimindeki Topraklarda Arap Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Suriye*. Atatürk Araştırma Merkezi yay.
- Kırkpınar, K. (2004). *Ulusal Kurtuluş Savaşı Dönemi İngiltere ve Türkiye*. Phoenix yayınları.
- Kocatürk, Ö. (2011). *Osmanlı İngiliz İlişkilerinin Dönüm Noktası*, II. Boğaziçi yayınları.

- Kurşun, Z. (2003). 21. Yüzyılda Doğu Arap Dünyası Hakkında Bazı Değerlendirmeler”, *XXI. Yüzyılda İslâm Dünyası ve Türkiye Sempozyumu kitabı içinde* (ss. 161-182). Ensar Neşriyat.
- Küçükvatan, M. (2013). İngiliz Basınında Osmanlının Kut’ül-Amare Zaferi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIII(26), 55-85.
- Lawrence, T. E. (2015). *Bilgeğin Yedi Sütunu*. (Çev: Bilal Çölgeçen). 3. Baskı. Chiviyazıları yay.
- Lloyd, L. (2012). *Dictionary of Diplomacy*. Third Ed. The Palgrave Macmillan publ.
- Long, C. W. R. (2005). *British Pro-consuls in Egypt, 1914-1929: The Challenge of Nationalism*. First Ed. Taylor and Francis Group.
- Lukitz, L. (2006). *A Quest in the Middle East*. Tauris & Co. Ltd. publ.
- Marr, P. (2012). *The Modern History of Iraq*. Westview press.
- McNabb, D. E. (2016). *Oil and the Creation of Iraq: Policy Failures and the 1914-1918 War in Mesopotamia*. Routledge Books.
- Müderrişoğlu, A. (1994). Kurtuluş Savaşının Mali Kaynakları. *Atatürk Yolu*, 4(13), 27-53.
- Öke, M. K. (1995). *Musul Kürdistan Sorunu 1918-1926*. İz yayınları.
- Platts, J. (1826). *Universal Biography*, IV/III. Sherwood publ.
- Polk, W. R. (2007). *Irak’ı Anlamak*. (Çev: Nurettin Elhüseyni). NTV yayınları.
- Priestland, J. (2005). *Records of Syria 1918-1973, 1: 1918-1920*. Antony Rove publ.
- Ramsay, W.M.-BELL G.L. (2008). *The Thousand and one Churches*. (Ed: Robert G. Ousterhout, Mark P. C. Jackson). University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology publ.
- Regazzi, J. J. (1992). *Scholarly Communications: A History from Content as King to Content as Kingmaker*. Rowman & Littlefield publ.
- Robins P. (2004). *A History of Jordan*. Cambridge University press.
- Saatçi, S. (1996). *Irak’ta Türk Varlığı*. Tarihi Araştırmalar ve Dokümantasyon Merkezleri Kurma ve Geliştirme Vakfı.
- Sluglett, P. (2007). *Britain in Iraq: Contriving King and Country*, 2nd ed. Tauris publ.

Gertrude Bell'in Irak Mandasının Kurulmasındaki Rolü

Townsend, J. (2010). *Proconsul to the Middle East: Sir Percy Cox and the End of Empire*. Tauris books.

Turam, E. (Tarihsiz). Gertrude Bell, *Kutsal Topraklarda Casuslar Savaşı*, (Ed: Mim Kemal Öke). İrfan yayınları.

Ümmehâtü'l-Mü'minîn, (2012). DİA, 42, 306-308). TDV yayınları.

Wallach, J. (1997). *Desert Queen*. Phoenix publ.

Wasson, E. (2010). *A History of Modern Britain: 1714 to the Present*. Wiley Blackwell publ.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh39701>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12.11.2019
Kabul Tarihi: 24.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 12.11.2019
Accepted: 24.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karazeybek, M. (2020). Kuruluş Döneminde Osmanlı Vakıfları. *Journal of History School*, 45, 868-901.

KURULUŞ DÖNEMİNDE OSMANLI VAKIFLARI

Mustafa KARAZEYBEK¹

Öz

Selçuklu Devleti toprakları üzerinde Anadolu'da birçok beylik kurulmuştur. Kurulan beyliklerden biri de Osmanlı Beyliği'dir. Bu beylik geçmişte kalan Türk ve İslam mirası üzerine büyük bir medeniyetin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Vakıflar da bu medeniyetin önemli bir parçasını oluşturmuştur. Başta padişahlar olmak üzere, üst düzey devlet adamları, ilim adamları, varlıklı ya da sıradan insanlar tarafından vakıflar oluşturulmuştur. Asporça Hatun Vakfı, Mekece Vakfı, Bursa'daki İmaret Vakfı, Gebze Külliyesi Vakfı ve Gazi Süleyman Paşa Evkâfı Osmanlı erken döneminde kurulan vakıflardan bazılarıdır. Kuruluş dönemi Osmanlı vakıflarının çok belirgin özelliklerinden biri vakfiyelerinin Arapça olarak kaleme alınmış olmasıdır. Kuruluş döneminde Türkçe olarak kaleme alınan en önemli vakfiye Orhan Gazi'nin Bursa'da yaptırdığı imaretin M.1360 tarihli vakfiyesidir. Asporça Hatun Vakfiyesi ise ilginç bir şekilde Türkçe ve Arapça karışık bir şekilde kaleme alınmıştır. Taş üzerine yazılmış vakfiyeler de vardır. Kanuni Sultan Süleyman zamanında M.1553 senesinde içeriğinden iyi istifade edilmek üzere selâtin vakfiyelerinin Türkçeye çevrilmesi emredilerek tercüme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Kuruluş Dönemi, Vakıf, Vakfiye.

¹ Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Yeniçağ Tarihi Anabilim Dalı, kzeybek@aku.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9295-1510

Ottoman Foundations in the Establishment Period

Abstract

Many beyliks were established in Anatolia on the territory of Seljuk State. Ottoman Beylik was one of those beyliks. This beylik led to the emergence of a great civilization on the Turkish and Islamic heritage of the past. Waqfs were an important part of this civilization. Waqfs were formed especially by sultans, high-ranking statesmen, scientists, wealthy people or ordinary people. Asporça Hatun Waqf, Mekece Waqf, İmaret Waqf in Bursa, Gebze Social Complex Waqf and Gazi Süleyman Paşa Waqf are some of the waqfs that were established early Ottoman period. One of the most significant characteristics of the Ottoman waqfs during the foundation period was that their waqf certificate charters were written in Arabic. The most important waqf certificate charter, which was written in Turkish during the foundation period, is the waqf certificate charter dated 1360 C.E of the imaret in Bursa built by Orhan Gazi. Asporca Hatun Waqf Certificate Charter was interestingly written in a mix of Turkish and Arabic. There are also waqf certificate charters written on stone. During the reign of Suleiman the Magnificent, in the year 1553 C.E., sultan's waqf certificate charters were translated into Turkish by the order of the sultan in order to make good use of the contents.

Keywords: Ottoman Empire, Foundation Period, Waqf, Waqf Certificate.

GİRİŞ

Anadolu Selçukluları zamanında uçlara yerleştirilen gazi kuvvetler vücut bulmaya başlamışlardır. Bunlar, kuvvetli devrinde Selçukluların hüküm ve nüfuzları altında bulunarak Rum imparatorluğu topraklarına taarruz hareketlerinde bulunmamışlardır. Fakat XIII. Asrın ortalarına doğru, bilhassa Alaüddin Keykubat'ın son zamanlarında Moğol tehlikesinin baş göstermesi üzerine Selçukluların doğu hudutlarındaki aşiretlerden bir kısmı alınarak batı hududuna yerleştirilmişlerdir (Uzunçarşılı, 1982: 39).

Selçuklu Devleti M.1243'deki Köseadağ Muharebesi'yle çöküntü göstererek Moğollara vergi vermeyi kabul etmişlerdir. Bu duruma karşı Rum hudutlarına yerleştirilmiş olan Türkmenler, yani hudut aşiretleri kendi başlarına harekete başlamışlardır. İmparatorluğun zaafından istifade ederek Batı Anadolu'ya doğru yayılmak fırsatını bulmuşlardır. Bizans İmparatorluğu'ndaki çöküntüden de faydalanan Türkmenler Bizans toprakları üzerinde faaliyetlerini artırmışlar, bu suretle uç beyleri istila ettikleri yerlerde küçük beylikler kurmaya başlamışlardır (Uzunçarşılı, 1982: 39-40). Bu süreçte kurulan beyliklerden biri de Osmanlı Beyliği olmuştur. Beyliğin kurucusu olan Osman, Söğüt'te ona bağlı bir Türkmen boyunun lideridir. Osman, Türkmenleri ve muhtelif yerlerden gelen, yerini yurdunu terk etmiş garipleri gazâ savaşları için örgütleyen subaşılarından bir alp

gazi idi (İnalçık, 2007a: 444). Onun tarihi bir şahsiyet olarak sivrilmesi, tarihinin M.1301 mi yoksa 1302 mi olduğu tartışmalı olan Koyunhisarı savaşında bir Bizans kuvvetini bozguna uğratmasından sonradır (Emecen, 2005: 20).

Osmanlıların, gazalardaki başarılar sonucunda elde ettikleri ün, komşu bölgelerden birçok savaşçının Osman Gazi'nin kuvvetlerine katılmasını sağlamıştır. Rumeli'ye geçip burada yeni topraklar ele geçirmeleri, Osmanlıların otoritesini bir kat daha artırmış ve bölgede gitgide daha da güçlenmelerini sağlamıştır. Osmanlılar, Germiyanogulları'nın baskılarına karşı bir himaye siyaseti izlemiş ve etkili propaganda aracılığıyla kendi adaletlerine olan inancı yerleştirmeyi başarmıştır. Bundan sonra, fetih yolları üzerinde olan Karesi topraklarını birer birer ilhak etmişlerdir (Emecen, 2000: 36). Batı Anadolu beyliklerinin Osmanlılara tabi hale gelmesi I. Murat ve Yıldırım Bâyezid zamanlarında tamamlanmış olmakla birlikte Timur istilasından sonraki kısa dönem hariç, Osmanlılara karşı uzun süre direnecek olan tek beylik, kendilerini Selçukluların meşru varisi olarak gören Karamanoğulları olmuştur (Emecen, 1994: 11).

Başlangıçta kimsenin fazlaca dikkatini çekmeyen ve Kastamonu uç bölgesinde bulunan, yönünü Bizans'a çeviren küçük bir beylik olarak ortaya çıkan Osmanlı Beyliği, fazla uzun sayılmayacak bir zaman zarfında hızla genişleyerek güçlenmiştir. Bu gelişme, önce civarındaki Türkmen beylikleri, sonra da Avrupa ve dünya tarihi açısından şaşırtıcı sonuçlara yol açmıştır (Emecen, 2005: 19). Batı Anadolu'da ortaya çıkan bu oluşum, hızla gelişerek önce beylik, sonra hatırı sayılır bir devlet ve daha sonra dünyada gelmiş geçmiş en güçlü imparatorluklarından biri olarak değerlendirilen bir devlete dönüşmüştür. Bu gelişim, geçmişte kalan Türk ve İslam mirası ve birikiminin üzerine büyük bir medeniyetin ortaya çıkmasını da sağlamıştır. Ortaya çıkan medeniyetin önemli yapı taşları arasında belki de en önemlisi vakıf müessesesi olmuştur. Bu sebeptendir ki zaman zaman Osmanlı medeniyeti "vakıf medeniyeti" olarak nitelendirilmiştir. Osmanlı devlet ve toplumunda vakıf müessesesinin müdahil olmadığı bir alan yok gibidir. Bilhassa eğitim, kültür ve sosyal hizmetler büyük ölçüde bu müessese tarafından üstlenilmiştir. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan tarih sahnesinden çekilişine kadar, aradan geçen uzun zaman diliminde devlet ve toplumla ilgili hususların hakkıyla anlaşılabilmesi için de vakıfların rolünün idrak edilmesine ihtiyaç vardır. Osmanlıdan günümüze intikal eden taşınmaz kültür varlıklarının çok büyük ekseriyetinin de vakıf kurumunun ürünü olduğu dikkate alındığında vakıf kurumunun önemi daha iyi anlaşılacaktır.

1. Vakfın Anlamı

Vakfın sözlük anlamı, taşınır veya taşınmaz bir malı daima durdurmak ve yasal olarak mülkiyetten çıkarıp menfaatini özel şartlarla ebediyen bir hayra tahsis ederek saklamaktır (Kunter, Tarih Yok: 13). Bir başka ifadeyle vakıf, kişinin, taşınabilir veya taşınmaz bir malını, hiçbir dış tesir altında kalmaksızın, sadece kendi istek ve arzusu ile, yapılmasını ön gördüğü hayrî ve sosyal hizmetlerin yerine getirilmesi için, ebedi olarak, özel mülkiyetinden çıkarıp, ön gördüğü hizmete tahsis etmesidir (Ateş, 1983: 6). Vakıf, içtimai ve insani bir müessesedir. Hususi mal ve mülkün umuma bahşedilmesidir (Kunter, Tarih Yok: 128). Vakıf kurumu ise, insanoğlunun, esirgeme koruma ve yardım etme duygularının bir ürünüdür (Çağatay, 1978: 7). Hukuki manada vakıf da, bir malı ammenin mülkü hükmünde olmak üzere bir veya birkaç gayeye ebediyen tahsis etmektir. Fıkıh kitaplarında menfaati insanlara ait olmak üzere bir malı Allah'ın mülkü hükmünde temlik ve temellükden alıkoymak anlamında tarif edilmiştir (Berki, 1962a: 9).

2. Vakıf Hukuku

İslâm dünyasında vakıf müessesesi, Suriye ve Mısır'daki ilk islâm fütuhâtından sonra yani hicretin birinci asrından başlayarak tesis edilmeye başlandığı görülür. İkinci asırda, İslâm hukuk meslekleri teşekkül ederek bütün hukukî meseleler inceden inceye tetkik edildiği zaman, vakıf meselesi hakkında sistematik yapılanmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki devirlerde de, muhtelif mesleklerle mensup hukukçuların yaptıkları birtakım ilâveler ve tadillerle vakıf hakkındaki hukukî sistemleri tedvin edilmiştir (Köprülü, 1938: 1).

İslam hukukçularının vakıf müessesesini Peygamber ve Hulefâ-yı-Râşidin devirlerine kadar çıkarmak istemelerine rağmen, mezhep kurucusu olan ilk büyük imamlar, hattâ aynı mezhebe mensup büyük hukukçular arasında vakfın mahiyeti ve hukukî esasları hakkında çok derin ayrılıklar ve görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Vakfın şiddetli taraftarı olan İmâm-ı Şâfiî, vakfa taraftar olmayanları şiddetle tenkit etmiştir. İmâm-ı Şâfiî'nin fikirleri, vakıf hakkında daha sonraları umumiyetle kabûl edilen esasların oluşmasına çok yardım etmiştir. Vakıf müessesesi, Hazreti Peygamberin ölümünden sonra, Hicretin ilk asrında teşekkül etmiş, ve ikinci asrın son yarısında hukukî şeklini almıştır. Üstadı olan İmâm-ı A'zam'a ve arkadaşı İmâm-ı Muhammed'e rağmen, Hanefî mezhebindeki vakıf prensiplerinin esasını, âdetâ İmâm-ı Ebû Yusuf kurmuş, birçok meselelerde üstadından ayrılmıştır (Köprülü, 1942: 4).

Abbassiler devrinde, genel hayatta artık iyiden iyiye yer tutmuş olan vakıf müessesesinin hukuki mahiyeti de bilhassa Ebû Yusuf tarafından, zamanın eğilim ve ihtiyacına uygun olarak geniş ve müsait bir şekilde tespit edilmiştir. Ebû Yusuf'un kurduğu sistem, yalnız Hanefi fihhına tabi memleketlerde değil diğer mezheplerin birtakım muhitlerinde de asırlarca tatbik olunmuştur (Köprülü, 1942: 12).

İslâm'da vakfın meşruiyeti Kuran, Sünnet ve icma ile sabittir (Berki, 1958: 20). İctihat devrinde vakfın tasarrufunun lüzum ve adem-i lüzumu hakkında müctehitler arasında içtihat ihtilâfı hasıl olmuştur. İmamı Azam, vakıf tasarrufu ariyet kabilinden olduğu mütalâasıyla lüzum ifade etmeyeceği ve İmamı Muhammed vakıf olunan mal mütevelliyeye teslim edilmeden evvel vâkıf ve veresi vakıftan rücû' edebileceği ve İmâmı Yusuf vâkıf "Vakfettim" demekle ve İmâmı Muhammed vakfolunan mal mütevelliyeye teslim olunduktan sonra lüzum ifade edeceği, içtihadında bulunmuşlardır. Yalnız mescit vakıfları ile mezarlık vakıflarının ittifakla lüzum ifade edeceği kabul görmüştür (Berki, 1962a: 12).

Vakıf kurulduktan sonra cumhûr-ı fukahâ tarafından kabul olunan re'ye göre, o malda vâkıfın mülkiyeti zâil olur ve bundan sonra vakıf mal gayesine ve vakf edenin şartlarına göre idare olunur (Berki, 1962a: 9). Prensipten evkaf, gayrı kabili rücû' idi. Ebedî olarak tesis edilir, vakfiye hükümleri değiştirilemezdi. Hukukçular arasında bu noktada ihtilâf olmakla beraber bir vakıf, tesis edildiği andan itibaren işlemeye başlardı. Vakfiye yürürlüğe girer girmez, vâkıfın, vakfa tahsis ettiği mallar üzerinde tasarrufu kalmazdı (Selçuk, 1965: 27). Vakıf müessesesinde mühim olan husus vâkıfların şartlarına riayet edilip edilmemek meselesidir. Hukuk ilmi vâkıfların makul ve meşrû olan şartlarına riayeti lüzumlu görmüştür (Berki, 1962a: 13).

Osmanlılar, beylikten devlet olmaya geçiş sürecinde daha ziyade batıya, kâfir memleketlere doğru yapılan fetihlerle her anlamda güçlenmesine paralel olarak yeni vakıflar tesis etmişlerdir. Bununla birlikte, Anadolu Beyliklerini birer birer ortadan kaldırarak topraklarını kendisine dahil eder iken daha önce tesis edilmiş vakıflar da Osmanlı idaresine girmesi ile birlikte vakıf sayısı hızla artış göstermiştir. Osmanlı Devleti, Müslüman Beyliklerden kendisine intikal eden vakıfların gerçekliğini tespit işleminin arkasından tescillerini yaparak hayatiyetlerini sağlamıştır. Bu vakıfların da kayıtlarını sıkı bir şekilde takip ederek denetleme işlemlerinde hassasiyet göstermiş, hatta zaman zaman bu vakıflara ilaveler yapılarak güçlenmeleri sağlanmıştır. Osmanlı öncesi ve Osmanlı dönemi vakıfları arasında hiç bir fark olmaksızın kanunlar çerçevesinde aynı şekilde muamele yapılmıştır. Vakfiyeleri kaybolmuş olmalarına rağmen

tahrirler sırasında şahitlerin ifadelerine dayalı olarak birçok vakıf kayıt altına alınmış ve mal varlıklarına müdahale edilmemiştir. Kuruluşlarının üzerinden uzun zaman geçtikten sonra ortaya çıkan vakfiyeler kadılar tarafından incelenip gerçek olduğu kanaati oluştuğunda tescilleri yapılarak devlet merkezine gönderilerek kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar esas alınarak işlemler takip edilmiştir.

3. Vakfın Târihî Tekâmülü

Vakıf müessesesi, doğrudan doğruya İslâm dininin dinî, ahlâkî esaslarından doğmuş ve münhasıran İslâmî bir müessese değildir. Bütün büyük dinler gibi İslâm dininin de hayır ve yardımlaşma kabilinden ahlâkî prensipleri teşvik etmesi pek tabiidir. Ancak bu sırf Müslümanlığa has bir vasıf teşkil etmez. Suriye'de, Mısır'da Sâsânî ve Bizans müesseseleri ile temas eden Müslümanlar, sair birçok şeyler gibi vakfın ilk örneklerini de buralardaki dini ve hayrî tesislerde görmüşlerdir. Emevi hükümdarları zamanında da vakıf müessesesi genişlemiştir (Köprülü, 1942: 10-11).

Vakıf meselesinin tetkiki için kullanılacak en mühim vesikalar, pek tabîîdir ki, doğrudan doğruya her hangi bir vakıf tesisine ait olan vakıf vesikalarıdır. Vakıf kitabelerinden sonra, nasılsa zayi olmayarak bize kadar intikal edebilmiş vakfiyeleri, vakıf müessesesinin en mühim kaynağı olarak zikretmek lazımdır. Esasen vakıf kitabelerinin ehemmiyeti de onların asılları zayi olmuş birer vakfiye parçası, daha doğrusu, hulasası olmasından ileri gelir (Köprülü, 1938: 3, 4).

Selçuklular, beylikler dönemi ve Osmanlıların kuruluş yıllarına ait elde çok fazla vesika kalmamıştır. Türlü türlü hâdiseler, harpler, istilâlar, ihtilâller, yangınlar, maalesef arşivleri ve vesikaları yok etmiştir. Bununla birlikte vakıf işlerine ait bazı emirlerin yahut herhangi bir vakıf tesisine ait şartların taşlar üzerine kazdırılarak tespit edildiği de malumdur. Zamanın tahribatına mukavemet eden bu gibi resmî vesikalar, doğrudan doğruya vakıflara ait en eski ve en itimada lâyık kaynaklardır (Köprülü, 1938: 3). Tarih içerisinde yaşanan bütün badirelere rağmen aslı veya suretleri günümüze kadar ulaşan vakfiyeler veya vakıf işlemleri ile ilgili vesikalar da azımsanmayacak derecede mevcuttur.

Vakıflarla ilgili en değerli belgeler hiç şüphesiz vakfiyelerdir. Vakfiyeler, vakıflara varlık veren resmî belgelerdir. Vakfiye hukukî tabiri ile vakfın tescilidir. Vakfî kuran adamın adı, sanı, vakfedilen malların veya paranın miktarı, nevi ve evsafi, bunların geliriyle yapılacak işler ve bunun gibi gerekli hususlar vakfiyelerde yazılıdır. Vakfiyeler şahitlerin önünde tanzim olunur ve mahkeme kütüğüne geçirilirdi. Vakfiyeler umumiyetle kâğıt veya deri üzerine yazılmıştır.

Nadiren taş üzerine kazılmış olanları da vardır. Taş üzerine yazılanların bazıları vakfiyenin tam metni bazıları da hulâsasıdır (Kunter, Tarih Yok: 116).

Dili, türü ve içeriği düzenlendiği zamana ve yere göre farklılık göstermekle birlikte vakfiyelerin umumiyetle mukaddime, asıl metin ve hâtime kısımlarından oluştuğu görülmektedir. Besmele ile başlayan mukaddimedede Allah'a hamd ve peygambere övgüden sonra, eğer vakıf hükümdar veya yüksek devlet erkânından biri tarafından tesis edilmişse vâkıfın adı ve unvanları uzun uzadıya zikredilerek dindarlığı ve hayrata düşkünlüğü methedilir. Ardından gelen asıl metinde vakfedilen arazi ve diğer gayrimenkullerin mahiyeti ve sınırları açık bir şekilde belirtilir, vakfa tahsis edilen gelirler ve bunların işletilme biçimi izah edilir. Daha sonra vakfın yönetimi ve denetimi, bu işle görevli kimselere verilecek tahsisatın miktarı, bunların tayin ve azilleri anlatılır. Vakfiyenin hâtimesinde ilgili âyet ve hadisler yazılır; vakfiyeyi bozmaya veya vâkıf tarafından konulan şartları değiştirmeye teşebbüs edecek kimselere beddua edilir, metnin sonuna da şahitlerin adları kaydedilir (Özgüdenli, 2012: 466).

Vakfiyelerde duaya geniş yer verilmiştir. Her vakfiyenin baş kısmında, Allah'a hamd u sena ve Peygambere salât u selamla başlanılmakla beraber, birden çok çeşitli dua türünü içeren vakfiyeler pek çoktur. Değişik şekil ve ifadelerle kaleme alınmış olan vakfiyelerde geçen dua cümleleri değişik şekiller arz etmektedir (Ateş, 1983: 9).

4. Osmanlılarda Vakıf

Anadolu Selçuklularına halef olan küçük beylikler zamanında ve bilhassa Osmanlı İmparatorluğu'nda, vakıf müessesesi çok büyük ehemmiyet kazanmıştır. Osmanlı Devleti'nde, daha ilk beyler zamanında başlayan ve devletin siyasî ve mâlî kudretinin gelişmesiyle mütenasip olarak artan vakıfların idare ve mürâkabe sistemi, İlhanlılar'da, Anadolu Selçukîleri'nde ve onların yerine geçen diğer beyliklerde mevcut usulden farklı değildi (Köprülü, 1942: 14, 22).

Selçuklular ve Beylikler zamanı vakıfları için doğrudan doğruya vesikalar yok gibidir. Vakıfların birden bire arttığı devir, Osmanlı akını ile Batı Anadolu'nun tamamen ele geçtiği ve Rumeli'ye geçildiği devirdir. Bu ilerleme hareketinde orduyu gayrete getiren dervişlerin büyük rolü olduğu için Batı Anadolu bölgesinde hükümdar ve kumandanlarına ait vakıflar yanında derviş vakıfları büyük yer tutar. Bunlar ikinci Türkmen göçü ile ilgili olan ve Alp, Gazi, Baba, Ahi, Emre (Aşık), Abdal, Dede, Çelebi, Ata veya Ede adlarını almışlardır. Bunlara bir de kahramanlık ve erenlik vasıflarını birleştiren "Alp-Eren"ler katılmalıdır. Genel olarak Bektaşiler bu askerî tarikatların başında gelmiştir.

Nitekim Osmanlı beyliğinin hızla genişleyen bir Devlet halini almasında bu tarikatın rolü olduğu Yeniçeri'lerin bu tarikata bağlanmasında da görülmektedir. İlk vakıfların küçümsenemeyecek bir kısmı da bu tarikata aitti. Adapazarı yakınında Akyazılı Sultan, Dimetoka'da Kızıldeli Sultan vakıfları bunlardandır. Onun yanında, daha önce veya daha sonra başka derviş kabileleri de aynı rolü oynamışlardır. Halvetîlik, Celvetîlik, Şabanîlik, Bayramîlik, Kâdirîlik, Mevlevîlik, Rufâîlik, v.b. bunlardandır (Ülken, 2006: 22-23).

Anadolu'ya yerleşen Türkmenlerden bir kısmı eski ülkelerinde zaten şehirlî oldukları gibi burada da şehirlere yerleşmişler veya şehirlere kurarak ilk vakıfları teşkil etmişlerdir (Ülken, 2006: 21). Eski vesika, temlikname ve vakfiyelerde görüldüğü üzere, zamanın hükümdarı bir veya müteaddit köy veya mezranın devlet tarafından toplanan vergi gelirleri ile mirî menfaatlerini cami, medrese, mektep ve hastahane gibi devlet tarafından temini lazım gelen bir müessesenin ihtiyaçlarına tahsis etmektedir. Bu köy ve mezraların hazineye ait vergi gelirleri vâkıf tarafından alınıp, vakfiye şartları gereğince dağıtılmaktadır. Bu suretle, devlet hazinesi tarafından verilecek maaş ve masraflar karşılanmaktaydı. Yahut bir veya daha fazla köy ve mezranın devlete ait gelirleri, devlete büyük hizmet yapan veya takva sahibi bir zata hükümdar tarafından mülk olarak verilmektedir. O zat tarafından da bir veya daha fazla hayra vakf ve tahsis olunmaktaydı. Bu temlik, arazinin rakabesini temlik değil, o köy ve mezralardan devlet tarafından toplanan vergi gelirleriydi. Bazan da, kimseye tahsis edilmemiş devlete ait arazinin tasarruf hakkı bir cihete tahsis ve vakf olunurdu. Tasarruf hakkı vakf olunan araziye, mütevellî idare eder, vakıf namına icar veya o nama ziraat eylerdi (Berki, 1965: 11).

Bugünkü devlet anlayışına göre amme hizmetleri mahiyetinde olan birçok toplumsal görev, vaktiyle vakıf müessesesi tarafından yerine getiriliyordu. Yollar, köprüler, sulama işleri, hastaneler ve fakirlere yardım gibi toplumsal yardımlaşma işleri, medreseler ve kütüphaneler, okutanların ve okuyanların yiyecek ve içeceklerini temin gibi kültür işleri, doğrudan vakıflarla idare edilmekte idi (Köprülü, 1938: 2).

Türk şehirlerinde vakıf kurumları şehircilik bakımından birinci derecede rol oynamıştır. Fethedilmiş olan şehirlerin yenileştirilmesi ve bir Türk şehri haline getirilmesinde en çok vakıf kurumunun ve vakıf binaların hizmeti olmuştur. Yeniden kurulan şehirlerde ise bu rol daha büyüktür (Ülken, 2006: 31).

Vakıfların Osmanlı ekonomisinin içerisinde de önemli bir ağırlığı vardı. M.1527/1528 yıllarında Osmanlı Devleti'nin genel olarak sağladığı vergi gelirlerinin % 51'i padişah hasları olarak merkezî devlet idaresinin elindedir. Aynı gelirin %37'si ümera hasları, zemet ve timar sahiplerinin dirlikleri

halindedir. Geriye kalan % 12'lik gelir bölümü ise vakıflara aittir (Barkan ve Meriçli, 1988: 121).

Vakıfların tasarrufunda bulunan devlet gelirlerinin dağılışı, miktar ve nispetlerinin daha yakından izleyecek olur isek, aynı devir ve kaynaklara göre, Hüdavendigâr Livası'nın dahil bulunduğu 17 sancaklık Anadolu Eyaleti'nde genel gelir içinde vakıf ve mülklerin hissesi %17,6'dır. Hüdavendigâr Livası'nda ise vergi gelirleri içerisinde vakıf ve mülklerin oranı %30,7 gibi yüksek bir seviyeye ulaşmaktadır. Bu livada bulunan 1882 köyden 450'si vakıf topraklar üzerinde bulunmaktadır (Barkan ve Meriçli, 1988: 121).

4.1. Vakıf Kurucuları

Vakıf kurumlarına ve vakıf yapanlara bakılacak olursa, birinci derecede hükümdarlar, oğulları ve kardeşleri (şehzadeler) ikinci derecede vezirler, beylerbeyiler, zeamet ve has sahiplerinin olduğu görülür. Çünkü bunlar geniş ölçüde vakıf yapma mâlî imkânlarına sahip kimselerdi. Bunları din ve sanat ocaklarını seven zengin kimseler takip etmektedir. Zenginler bir yandan siyasî kuvvetlerin baskısından korunmak, bir yandan da "hayır sever" adını alarak halkın sevgisini kazanmak için vakıf yapmışlardır. Bu sıraya göre nispeten az vakıf yapanlar ilim adamları ile şairlerdir. Bunun sebebi de onların yukarda zikr ettiğimiz sosyal tabakalara nispetle daha az gelirlî olmalarıdır (Ülken, 2006: 32).

İnşa ve tesis masraflarının vakfa ismini veren sultan veya vezirlerin özel hazinesinden ve kendi mallarından temin edilmiş olması görünümüne karşı, onların devlet eliyle kurulmuş olup, büyük bir kısım itibarıyla devlet gelirleriyle işleyen kurumlar olduğu görülür. Bunlar idari ve mali bakımından özerk ve özel bir statüye tabi olup, amme hizmeti gören iktisadi yatırımlardır. Özellikle hayatlarını sürdürebilmeleri için lüzumlu olan gelir kaynaklarından önemli bir kısmı, devlete ait topraklar ve bu topraklar üzerinde çalışmakta olan halktan elde edilmektedir. Sultanlar, devletin alması lazım gelen vergi gelirlerini devamlı olarak bir tesise tahsis etmiş veya böyle bir tahsiste kullanmak vaat ve şartıyla bir şahsa bağışlamış ve o da söz konusu geliri vakıflaştırmıştır (Barkan ve Meriçli, 1988: 122).

Devlet reisi sıfatıyla sultanların tesis ettiği vakıfların yanında, kuruluş döneminin erkek veya kadın diğer hanedan mensuplarıyla ünlü kumandan ve devlet adamları adına kurulmuş vakıflar da mühim bir yer tutmaktadır. Osmanlı padişahları ilk devirlerde büyük kumandan ve idare adamları ile soylu kişilere, ahî ve şeyh gibi devletin örgütlenmesi ile maddî ve manevî güçlü temeller üzerine kurulmasında yardımcı olabilecek zümrelere yeni fethedilen bölgelerde geniş

toprak bağışları yapmışlardır. Özellikle hudut boylarında varlıklı ve yetenekli şefler, tâbi ve yardımcıları bulundurmak ve onları yeni fetihlere teşvik etmek için böyle bir hareket tarzı gerekli görülmüştür. Kuruluş devirlerinde ortaya çıkan büyük toprak malikâneleri bir müddet sonra aile mülkü büyük toprak vakıfları haline dönüşmüştür (Barkan ve Meriçli, 1988: 123).

Büyük ve zengin ülkeler fetheden imparatorluğun sultanları, vükelâsı, kumandanları ve diğer ricali zaferlerden kendilerine düşen hisselerle cami, medrese, sebil gibi sanatkârâne eserler vücuda getirerek bir taraftan dünyada namlarını ibka etmek ve diğer taraftan âhirette de sevaba nail olmak kaygısına düşmüşlerdir. Bu da vakıfların çoğalmasına ve güzel vakıf eserler meydana gelmesine sebep olmuştur (Kunter, Tarih Yok: 106). Osmanlı hükümdarları bu hayır işleriyle ilgili vakıflar yanında, daha önce Anadolu Selçukluları ve Beylikler devirlerinde de olduğu gibi, ülkenin geleceğini güven altında tutmak, doğudan batıya, düşman sınırlarına, cihad bölgelerine akın akın gelen Türkler'in buralara rahatça yerleşmelerini sağlamak için, ülkenin gerekli bütün yerlerinde derviş ve ahi kolonileri oluşturup bunların giderleri için zengin vakıflar yapmışlardır (Çağatay, 1978: 9).

Hükümdarlar, vezirler ve üst düzeydeki devlet yöneticileri eliyle kurulan vakıflar yanında, şehir, kasaba ve köylerdeki zengin kişilerce de bir çok vakıf kurulmuştur (Çağatay, 1978: 9). Bu vakıfları kuranların dünya ve ahret saadetine gerçekleştirmeyi amaç edindikleri görülmektedir. Varlıklarının tümünü veya büyük bir bölümünü vakf ederek böylesine yüce bir amaca yönelik hizmetlerin ifasını öngören bu hayır sever insanlar, kendileri, yakınları ve tüm insanlık için iyilik düşünmüş ve iyi dileklerde bulunmuşlardır (Ateş, 1983: 5).

4.2. Vakıfların İdaresi

Vakıflar, vâkıfın vakfiyede koymuş olduğu şartlar çerçevesinde mütevelliler tarafından idare edilmiştir. Müteveli, vakfiye şartları, şer'î hükümler ve mer'î mevzuat çerçevesinde vakfın işlerini idare etmek üzere görevlendirilen kimseyi ifade eder (Öztürk: 2006: 217). Vakfın şartlarına uygun olarak işletilmesinden mütevelliler, şartların fiilen icra edilmesinden ise nâzırlar mesuldür (Güler, 2011: 231). Devlet ise vakıf kayıtlarını tutan, vakfın vakfiye şartları ve kanunlara uygun şekilde yönetilmesini sağlayan, bunun için sürekli teftişlerini yaptıran ve aynı zamanda vakıfların varlığının garantörü durumundaki güçtür.

Müteveli'nin akıllı, erişkin, vakıf işlerini yönetme gücünde olması gerekir. Müteveli diye gösterilen kimse çocuksa, ergin yaşa gelinceye kadar bir vekil

tain edilir. Mütevellî'nin erkek olması şart değildir. Bir kimse birçok vakıfların mütevellîsi olabilir. Bir mütevellî işinden alınır veya ölürse, yargıç yerine başka bir mütevellî tayin eder. Vakıfnamede mütevellî kaydı bulunmayan bir vakıfta vakf edenin kendisi mütevellîlik görevini görebilir. Bir vakfın mütevellîsi varken yargıç o vakfın kullanma işlerine karışamaz. Hayır kurumlarından bir vakıf işe yaramayacak kadar-harap bir hale gelirse, o vakıf en yakın başka bir vakfa bağlanır. Birincinin geliri ikinciye devredilirdi (Ülken, 2006: 17).

Osmanlı Devleti'nde ilk vakıf idaresi, devletin birçok müessesesinin temelini atıldığı H.760 (M. 1359) tarihinde Orhan Gazi tarafından kurulmuştur. O, Bursa'da inşa ettirdiği cami ve zaviye vakıflarının nezaretine Sinan Paşa'yı tayin etmiştir. Yıldırım Bâyezid ise vakıfların nezaretini Ahkâm-ı Şer'iyeye Müfettişliği'ne bırakarak nezâreti bir manada mahallileştirmiştir. Çelebi Sultan Mehmet de vakıfların nezaretini Mevlânâ Celâleddin Muhammed Efendi'ye tevcih etmiştir (Güler, 2011: 231-232).

Çelebi Mehmet devrinde bütün kadılık teşkilâtları bir merkeze bağlanarak Hâkimül-hükkâm lakabıyla bir baş kadı tayin edildiği zaman (H.821'den evvel), bütün vakıfların kontrol ve teftişi görevi de onun üzerinde idi. II. Murat ve Fatih zamanlarında kadıaskerlerin bu vazifeyi ifa ettiklerini görüyoruz. Bununla birlikte büyük hükümdar vakıflarının, vakfiyede tasrih edilen büyük devlet adamları tarafından nâzır sıfatıyla ve maiyetindeki hususî bir teşkilât vasıtasıyla idare edilmesi ananesi hiçbir zaman unutulmamış, hatta İmparatorluk büyüyüp hükümdar vakıfları çok muazzam bir nispet kazandığı zaman, böyle hususi teşkilâtlar günden güne çoğalmıştır. Fatih, I. Selim ve Kanuni Süleyman vakıflarının idaresi sadrazamlara ve II. Bayezid ve I. Ahmet vakıflarının idaresi şeyhülislâmlara aitti (Köprülü, 1942: 22).

XV. asırda Mısır, Suriye, Şimalî Afrika, Arabistan fütuhâtından sonra Haremeyn -yâni Mekke ve Medine- vakıfları büyük bir ehemmiyet kazandığından, buna nezâret üzere oldukça geniş bir teşkilât vücuda getirilerek önce kapı ağaları, sonra Dârüssaade ağaları nâzır sıfatıyla bunun başına geçirildi (Köprülü, 1942: 23). M.1588'de Osmanlı topraklarının tamamında mevcut olan Haremeyn-i Şerîfeyn Vakıfları'nın yönetimi merkeze alındı (Güler, 2011: 233). Böylece (H.1242)'de Evkaf Nezâreti teşekkül edinceye kadar Osmanlı vakıfları bu gibi teşkilâtlar tarafından, nâzır ve mütevellîleri vasıtasıyla idare edilmiştir (Köprülü, 1942: 23).

4.3. Kuruluş Dönemi Osmanlı Vakıflarının Genel Özellikleri

Kuruluş dönemi Osmanlı vakıflarının genel özelliklerini elde mevcut vakfiyeler ile dönemin vakıflarını önemli ölçüde toplu olarak bir arada görmeyi mümkün kılan Kirmasti Mufassal Tahrir Defteri (Kaplanoğlu vd., 2014: 207-208) verilerine dayalı olarak ortaya koymak nisbeten mümkündür.

Söz konusu verilere göre, Osman Bey döneminde tesis edilen vakıfların ekseriyeti zaviye vakıflarıdır. Osmanlı Devletinde zâviye, herhangi bir tarikata ait olup içinde dervişlerin yaşadığı ve gelip geçen yolcuların bedava misafir edildiği binalardır. İster şehir, kasaba ve köyde, ister dışarıda yollar üzerinde olsun hepsi zâviyedir. Ancak XV. yüzyıldan itibaren şehirlerdeki âbidevî çaptaki zâviyelere "imâret" de denmeye başlandığı görülmektedir. Bunları yaptıranlar genellikle devlet adamlarıdır. Şehirlerde mescit, medrese, hamam v.s. gibi mîmârî üniteleri bir araya toplayan külliyeler için de yine "zâviye" terimi kullanılmaktaydı. Geçitlerde, derbentlerde ve yol üzerlerinde yolculara bir sığınak niteliğinde olup yiyecek, içecek ve yatacak yer sağlayan ufak misafirhânelere de yine "zâviye" adı verilmekteydi. Bunların başlangıçta tasavvufî hüviyete sahip oldukları halde zamanla bunu kaybederek sadece birer misafirhâne durumuna geçen zâviyeler olduğu düşünülebilir (Ocak, 1978: 250). Zaviye vakıflarını iki ana grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, zaviyenin kendisi ve verilen hizmetlerin masraflarının karşılanması için oluşturulan vakıflardır. İkincisi ise zaviye şeyhleri ile neslinden gelenlerin tasarruf etmesi için oluşturulan evlatlık vakıf niteliğinde vakıflardır. Adlarına zaviyeler oluşturulan veya vakıflar tesis edilen, toplumun kanaat önderleri denilebilecek söz konusu kişiler, şeyh, fakih, ahî, bey, paşa, gazi, alp, alperen, dede ya da baba olarak anılan kişilerdir. Bunlar, fetihler ve fetih sonrasında devletin ve toplumun şekillendirilmesinde önemli katkıları olan kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Kuruluş devri hükümdarları söz konusu kişilerin hizmetlerini takdir edip destekler iken aynı zamanda toplum dinamiklerini oluşturan ve yönlendiren kişiler olarak gördüğü bu kişilerin desteğini almak için de bu vakıfları oluşturmakta gayretkâr tavır göstermiş olmalıdırlar.

Kuruluş dönemi vakıf kurucuları incelendiğinde, vakıfların çok büyük ekseriyetinin kurucusunun bizzat hükümdarlar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda hükümdarın dışında diğer hanedan ailesi fertleri de vakıf kurucuları arasında ön plana çıkmaktadır. Daha sonra da paşa ve bey unvanlı kişilerin kurdukları vakıflar dikkati çekmektedir. Ayrıca devlet kademelerinde yer almayan, çoğu zaman isimlerinin başında Hacı sıfatı bulunan kişiler de vakıf kurucuları arasında yer almaktadır.

Tesis edilen vakıfların akarları göz önünde tutulduğunda bu durumun gayet tabii olduğu ortaya çıkmaktadır. Kuruluş dönemi Osmanlı vakıflarının akarları incelendiğinde bunların büyük ölçüde köy, mezraa, çiftlik, bağ ve zeminlerden oluştuğu görülmektedir. Diğer bir deyişle ziraat alanları vakıflaştırılmıştır. Osmanlı Devleti toprak sistemi göz önüne alındığında ise genel olarak ziraat alanlarının timar arazisi olarak kullanıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla, timar toprakları sistemden çıkarılarak vakıflaştırılmış ve muhtelif amaçlar için tahsis edilmiş demektir. Bir timar arazisinin sistemden çıkartılarak vakıflaştırılması da ancak hükümdarın müsaadesiyle gerçekleştirilebilecek bir durumdur. Timar arazisinin vakıflaştırılmasının yolu, önce söz konusu arazinin temlik yolu ile birisinin mülkiyetine padişah fermanıyla verilmesi ve sonra da ilgili şahsın vakıf senediyle bir kadı huzurunda vakfı tescil işlemiyle mümkün olabilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, vakıf kurucuları arasında öncelikle hükümdarlar ve hanedan mensuplarının ve sonra da üst düzey devlet erkânının gelmesi anlaşılır bir durumdur.

Orhan Bey döneminde de Osman Bey döneminde olduğu gibi tekke ve zaviye vakıfları ile şeyh, fakih, baba, dede vb. dini kisvesi bulunan kişiler için oluşturulan evlatlık vakıfların çoğunluğu oluşturması durumu devam etmiştir. Bunun yanı sıra cami, mescit, medrese, imaret ve köprü vakıfları ile bunlar için hizmet edecek kişiler ve muhtelif masraflarının karşılanmasına yönelik olarak oluşturulan vakıflar da giderek artış göstermiştir.

Devletin genişlemesi ve her alanda güçlenmesine paralel olarak vakıf sayısı hızla artar iken, vakıf kurucuları, vakıfların hizmet alanları ve akar çeşitliliği de çoğalarak gelişme göstermiştir. Toplumun muhtelif katmanlarının ekonomik gücünün artması ve medeniyetin de gelişmesiyle birlikte özellikle şehir merkezlerinde bu gelişim daha belirgin bir hal almıştır. Osmanlı toplumunda şahsi mülklerin ve ticaret hayatının şehir merkezlerinde daha yoğun olması ve aynı zamanda sosyal hizmetler ile eğitim hizmetleri gibi toplum hayatı için önemli görevlerin vakıflar tarafından üstlenilmesi, toplumun vakıf müessesesine sahip çıkıp desteklemesiyle sürekli gelişmesini sağlamıştır.

Başlangıçta daha ziyade köy, mezraa ve çiftlik gibi timar arazisinden çıkarılarak oluşturulan vakıfların yanı sıra daha sonraları, kervansaray, han, hamam, dükkân, ev gibi gayr-i menkullerin tahsisi ile vakıflar oluşturulmuştur. Aynı zamanda doğrudan nakit para tahsisi ile de çok sayıda vakıf tesis edilmiştir. Bu gelişim süreci vakıfları Osmanlı sosyal ve eğitim hayatı ile birlikte ekonomik hayatı içerisinde de önemli bir faktör haline getirmiştir.

Kuruluş dönemi Osmanlı vakıflarının çok belirgin özelliklerinden biri vakfiyelerinin Arapça olarak kaleme alınmış olmasıdır. İlk dönem vakfiyelerinin

pek azı istisna Arapça olarak kaleme alınmıştır. Kuruluş döneminde Türkçe olarak kaleme alınan en önemli vakfiye Orhan Gazi'nin Bursada yaptırdığı imaretin M.1360 tarihli vakfiyesidir (Berki, 1962b: 128-129; Hüsameddin, 1926: 284-292; VGMA.574/99/43; 2225/236/104). Asporça Hatun Vakfiyesi ise ilginç bir şekilde istisna olarak Türkçe ve Arapça karışık bir şekilde kaleme alınmıştır (VGMA.2163/58/37). Yıldırım Bâyezid'in Orhan Gazi İmaretini için oluşturduğu H.802 tarihli koyun ve sığır vakfı ile aynı tarihli Sultan Orhan Zâviyesi vakfının bahçesine yaptırdığı caminin vakfiyesi de Türkçedir (VGMA.2225/240/106; 574/102/44, 45). Ayrıca, H.826 tarihli Şeyh Çırak Bey ibni Ahî Bayezid Vakfı (VGMA.574/103/46), H.855 tarihli Şah Muhammed Bahaüddin bin Mehmed el-Buhari en-Nakşibendi Vakfı (VGMA.582-1/10/4), H.876 tarihli Bâyezid Han Vakfı (VGMA.574/103/47) ile H.897 tarihli Veliyyüddin oğlu İskender Paşa (VGMA.573/104/19) vakıflarının vakfiyeleri, Türkçe olan vakfiye örneklerindedir.

Vakfiyelerin içinde pek az da olsa Türkçe olarak taş hak edilmiş, cemaatin kontrolüne arz edilmiş olan vakfiyeler de görmek mümkündür. Buna, Germiyanoglu İkinci Yakup Bey'in (M.1411) tarihli taş vakfiyesi ile Timurtaş Paşa-zâde Umur Bey'in Bursa'da Set başındaki cami kapısının iki tarafına konmuş ve yine taş kazınmış vakfiyeler örnek gösterilebilir (Uzunçarşılı, 1941: 550-551).

Osmanlıların ilk döneminde vakfiye tertibinde oturmuş belli bir usul yoktur. Sonraları da bir buçuk asır ve belki biraz daha fazla devam eden Arapça vakfiye tertibini medreselerin teşekkülü ile beraber Arapçanın ilim dili olarak birinci safta yer almasına dayandırmaktan ziyade Osmanlıların teşkilatlarını örnek yaptıkları Anadolu Selçuklularıyla İlhanlılarda da aynı tarzın devam edip geldiğine bağlamak daha doğru olur. Vakfiyeleri Arapça yazmak usulünün, Orhan zamanında kabul ve devam ettiğini anlamaktayız. Fakat gerek Orhan'ın ve gerek kendisinden sonra gelen hükümdarların vermiş oldukları temliknamelerle beratların hep Türkçe oldukları görülmektedir. Vakfiyelerin Arapça olarak devamı XVI. asrın ortalarına veya ona yakın zamana kadar devam ederek sonradan Türkçeye çevrilmeye başlamıştır. Kanuni Sultan Süleyman zamanında M.1553 senesinde içeriğinden iyi istifade edilmek üzere selâtin vakfiyelerinin Türkçeye çevrilmesi emredilerek bu işe Hürrem Sultan Medresesi Müderrisi Alâüddin Efendi Memur edilmiştir (Uzunçarşılı, 1941: 550).

4.4. Kuruluş Dönemi Osmanlı Vakıflarından Örnekler

4.4.1. Osman Bey Dönemi Vakıfları

Osman Gazi döneminde, Söğüt, Yenişehir, Ermeni Pazarı, İznik ve Beypazarı çevresinde muhtelif vakıflar tesis edildiği görülmektedir. Sultan Osman tarafından Bilecik'te Ede Şeyh Zâviyesi Vakfı, Söğütte Ömer Fakih Vakfı ve Söğüt Derbendi vakıfları, Yenişehir'de Mevlânâ Osman Fakih Zâviyesi Vakfı, Şeyh İshak Zâviyesi Vakfı ve Mevlânâ Mehmet Fakih Vakfı, Ermeni Pazarı'nda Zekeriya Baba Zâviyesi Vakfı, Beypazarı'nda Ahi Evren Zâviyesi Vakfı kurulmuştur. Ayrıca İznik'te Gündüz Bey tarafından oğlu için tesis edilmiş bir vakıf bulunmaktadır. Söz konusu vakıfların akarları incelendiğinde, köy, mezraa, çiftlik, bağ ve zeminlerden oluştuğu görülmektedir (Kaplıanoğlu vd., 2014: 207-208). Osman Bey döneminde tesis edilen vakıflara Ertuğrul Gazi Vakfı ile Asporça Hatun Vakfını da ilave edebiliriz.

4.4.1.1. Ertuğrul Gazi Vakfı

Osmanlı'nın kuruluş dönemi vakıflarından biri, Ertuğrul Gazi'nin hatırasına oluşturulan bir vakıftır. Bilecik şehri ile Dekinözü, Avlaguözü, Günyarık ve Samakov köylerinin vergisi; Bilecik'in bağçe, bağ, ev, dükkân, han, değirmen ve mukataaları Ertuğrul Gazi'nin hatırasına vakfedilmiştir. Vakfın kim tarafından tesis edildiği kesin belli olmamakla birlikte Osman Bey tarafından oluşturulduğu tahmin edilmektedir (Erdoğru, 1990: 83, 85).

4.4.1.2. Asporça Hatun Vakfı

Osman'ın kuruluş dönemine ait en önemli belge ise Asporça vakfiyesidir. Söz konusu vakfiye, H.723 Ramazan ayı başlarında (M.Eylül 1323 başları) düzenlenmiştir. Bir kısmı Türkçe, bir kısmı Arapça olarak düzenlenmiş olan belgeye göre, önce Sultan Osman, Alaeddin Paşa'yı vekil tayin ederek mülkü olan Kete'ye bağlı Narlı, Kapaklı, Burunhisar, Firenkli, Çepni, Yörüklü köyleri ile iki çiftlik miktarı mezraa ve ayrıca Bursa Kazası'na bağlı Balıklı Çiftliği Aspurca Hatun'a hibe etmiştir. Arkasından, Aspurca Hatun da söz konusu yerleri hayatta oldukça kendisi ve iki oğlu Şerefullah ile İbrâhim Bey'lere ve sonra onların neslinden gelenler tarafından tasarruf edilmek üzere vakfetmiştir. Asporça Hatun, vakfın mütevelliliğini de oğlu İbrâhim Bey'e vererek vakfettiği akarları ona teslim etmiştir (VGMA.2163/58/37; Uludağ, 1940: 61-68; İnalçık, 2007a: 451).

4.4.2. Orhan Bey Dönemi Vakıfları

Orhan Bey dönemi bir bakıma Bursa'nın M.1326'da fethiyle barlar. Bu tarihten sonra Osmanlılar, bir taraftan Marmara sahillerine ve Gelibolu yarımadasına uzanma yolunda, diğer taraftan da yakın çevreden başlamak üzere civardaki Türkmen beyliklerine karşı yeni bir siyasi anlayışı ortaya koymuştur. Osmanlı Beyliği Bizans'a karşı izlediği dengeli siyaseti ve iç karışıklıkları nazarı itibara alarak, zaman zaman da ittifaklar kurarak Rumeli kesiminde yerleşmeye başlamış ve bu durum Orhan Bey'in şöhretini artırmıştır (Emecen, 2000: 20, 22).

M.1350'li yıllarda Rumeli'ye kalıcı bir şekilde geçiş hadisesinden sonra birçok savaşı Rumeli'de fetihlere katılmaya başlamış ve Osmanlılar Rumeli'de topraklarını hızla genişletmiştir (Emecen, 2000: 23). Diğer taraftan, M.1350-1450 yılları arasında gelişen Osmanlı hâkimiyeti sırasında, Anadolu'daki birçok beylik tedricen Osmanlı idaresi altına girdiği gibi bunların pek çok müesseseleri, maddi kültür unsurları yeni idarecilerin sistemiyle adapte olmuş ve karşılıklı olarak bir uyum oluşturmuştur (Emecen, 2000: 74).

Orhan Gazi döneminde Osmanlı Devleti hem Anadolu'da hem de Rumeli'de hızla genişleyip siyasi olarak güçlenir iken aynı zamanda ekonomik olarak da güçlenmiştir. Bu gelişme vakıf tesisinde de önemli ölçüde artışı beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır.

Osman'ın oğlu Orhan H.726 Hicrî (M. 1326) de babasının ölümünden az bir zaman önce Bursa'yı zapt edince, şehri yeni doğan İmparatorluğun merkezi yapmıştır. Bey, hisara yeni müdafaa tertibatı yaptırdı ve kendi sarayını hisarın içine inşa ettirdi. Civarda bir cami yaptırttığı gibi aşağı şehirde de diğer bir cami tesis etmiştir (Gabriel, 1942: 37).

Sultan Orhan'a babası vefat eder iken kendisine vasiyetleri arasında, ilim ve ulemaya hürmet ve rağbet ve Allahın kullarına rahmet ve şefkat göstermesini de vasiyet eylemişti Sultan Orhan ilk defa İznik'te Hayreddin Paşa Camii'nin bitişiğinde mükemmel bir medrese tesis ve bu müessesenin idaresine yetecek kadar gelir getirecek gayr-i menkuller vakf etmiştir. Bu medreseye ilim ve fazileti ile meşhur Davud-ı Kayserî'yi müderris tayin eylemiştir (Berki, 1962b: 127; VGMA.2163/173/123).

Orhan Gazi tarafından tesis edilen "Sultan Orhan Vakfı"na ait, Bursa'da Cami, Türbe ve İmaretiler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Bursa'da Manastır Medresesi ile İznik'te bir medrese yer almaktadır (VGMA.55/148). Ayrıca, vakfın İznik Kasabası'nda "Sultan Orhan Camii" olarak anılan bir camii ile "Kebe Kilise Mescidi" isminde bir mescidi vardır (VGMA.17/65, 68; 803/97/133). Orhan Gazi'nin, Bilecik Kasabasında da yine "Sultan Orhan Câmii" adında bir

camii daha vardır (VGMA.17/64). Orhan'ın Bursa Hisar Medresesi, Soloz köyünde Ahî Zâviyesi ve Camii ile bunlara ait vakıfları da vardır (İnalçık, 2007b: 385). Sultan Orhan'ın bina ettiği ilim ve hayır müesseseleri bundan ibaret değildir. Adapazarı'nda halen Orhan Bey Camii adıyla anılan cami-i şerif ile bir medrese ve Kandıra'da bir cami inşa ederek bunlara vakıflar tahsis etmiştir. Orhan Gazi vakıflarından ikisinin vakfiyesi elde mevcuttur. Bunlardan biri İznik medrese ve vakıflarına diğeri Bursa'daki cami ve zaviye vakıflarına aittir. Diğer vakfiyeler herhalde bir şekilde kaybolmuş olmalıdır. Nitekim tarih ve içeriğinden anlaşıldığı üzere İznik'teki medrese vakfiyesi denilen vesika, medresenin tesisinde tanzim olunan vakfiye değildir. Metninde yazılı olduğu üzere, asıl vakfiye zayi olduğundan Sultan İkinci Bâyezid zamanında yeniden tespit edilerek kayıt olunmuştur. Arapça yazılan bu vakıf vesikasında ibare ve tarihlerde bazı fâhiş hatalar vardır (Berki, 1962b: 128).

Orhan Gazi döneminde, Bursa, Yarhisar, Kete, İznik, İnegöl, Yenişehir, Söğüt, Akhisar, Ermenipazarı, Yalakova, Adapazarı, İzmit, Gölpazarı, Yenicetaraklı, Geyve, Akyazı, Göynük ve Adranos (Orhaneli) çevresinde çoğunluğu Orhan Gazi tarafından tesis edilmiş pek çok vakıf oluşturulmuştur (Kaplanoğlu vd., 2014: 209-221).

Orhan Gazi Döneminde Kurulan Başlıca Vakıfları Şöyle Sıralayabiliriz:

Bursa'da, Orhan Gazi'nin İmaret Vakfı, Balaban Paşa Vakfı, Alaaddin Bey Vakıfları,

Yarhisar'da, Alaaddin Bey Zaviyesi ve Orhan Medresesi vakıfları, Ermeni Baba Zaviyesi Vakfı, Çoban Bey Vakıfları ve Bazarlı Bey Vakfı,

İznik'te, Gazi Orhan Bey'in İznik Medresesi ve İmaret vakıfları, Nilüfer Hatun Zâviyesi Vakfı, Eseleme Hatun Vakfı, Sinan Paşa Vakfı, Hüsam Bey Zâviyesi Vakfı, Hacı Çakra Zâviyesi Vakfı, Ali Erdicik Zâviyesi Vakfı, Hacı Hamza Mescidi Vakfı, Mevlânâ Alâeddinzâde Câmii Vakfı, Çarıkçı Zâviyesi Vakfı, Sarıca Subaşı Zaviyesi Vakfı, Ahi Çoban Zaviyesi Vakfı, Balaban Bey Zaviyesi Vakfı, Ahi Savcı Zaviyesi Vakfı, Koca Ahmed Zaviyesi Vakfı ve Davut Fakih Vakfı,

İnegöl'de, Geyikli Baba Vakfı, Orhan Bey Vakfı ve Segid Fakih Vakfı,

Yenişehir'de, Postin-Puş Zaviyesi Vakfı, Süleyman Paşa Medresesi(İznik'te) Vakfı, Şeyh Sevinç Evlâdı Vakfı ve İsmail Fakih Vakfı,

Söğüt'te, Sultan Orhan vakıfları,

Akhisar'da, Orhan Bey tarafından tesis edilen Karaoğlan Zâviyesi Vakfı, Şerâfeddin Paşa Zâviyesi ve Mescidi vakıfları,

Kuruluş Döneminde Osmanlı Vakıfları

Ermenipazarı'nda, Orhan Bey tarafından tesis edilen Sarı Baba Zaviyesi vakfı ve, Şeyh İlyas Vakfı,

Yalakova'da, Orhan Bey tarafından tesis edilen Alaca Şeyh Vakfı, Gürle Nahiyesi'nde Orhan Bey İmaretı Vakfı ve Hz. Eyyüb Ensârî Efendi Vakfı ve İbrahim Paşa İmaretı Vakfı (İznik'te),

Adapazarı'nda, Orhan Bey tarafından tesis edilen, zaviye, cami, mescit ve medrese vakıfları,

İzmit'te, Orhan Bey tarafından tesis edilen, Gebze Camii Vakfı, Şemsi Şeyh Vakfı ve İlyas Bey Zâviyesi Vakfı,

Gölpazarı, Yenicaretaklı ve Geyve'de, Orhan Bey vakıfları,

Akyazı'da, Orhan Bey tarafından tesis edilen köprü vakıfları (Kaplanoğlu vd., 2014: 209-221).

4.4.2.1. Gazi Orhan Bey (Mekece) Vakfı

Orhan Gazi Mekece'de yaptırdığı hankâhı vakfemiş ve aynı zamanda hankâhda misafir olan, gelip geçen fakirler, garipler, miskinler, dervişler ve ilim erbabının masraflarının karşılanması için Mekece Nâhiyesi'nin gelirlerini tahsis etmiştir. Hankahın vakfiyesi bugüne ulaşmamıştır (vakıf defterlerinde özeti vardır). Bununla birlikte Orhan Gazi'nin hankâhın tevliyetini azatdı kölelerinden Tavaşi Şerefeddin'e verdiği ve vakfin şartlarına dair H.724 Rebiülevvel (M.1324 Mart başlarında) tarihli Farsça yazılmış bir berat vardır. Orhan, hankahın mütevelliliğine âzat edilmiş kullarından hadım Şerefeddin Mukbil'i tayin etmiştir. Ondan sonra da mütevellilik hankâhda hizmet eden kölelerinin nesilden nesile Salih olanlarına tahsis edilmiştir. Orhan'ın kurduğu birçok zâviyenin beratlarında görüldüğü üzere Mukbil mütevellilik hizmeti karşılığında hâsılâtın onda birini alacaktır. Tevliyet hizmetlerini görürken üçüncü şahısların karışmamaları veya sultanların kendisini tevliyetten azletmelerini önlemek üzere de kendisine söz konusu berat verilmiştir. Mukbil, vakfiyede belirtilen hankah gelirlerini toplayacak, dervişlere, güçsüzlere, yurdundan ayrılmışlara ve fakirlere sarf edecektir. Hizmeti hak etmeyenler ise hankahta misafir edilmeyecektir. Orhan Bey'in çocuklarından veya varislerinden hiç kimsenin vakıfla ilgili bir hakkı yoktur (Uzunçarşılı, 1995: 279-282; İnalçık, 2007b: 384).

4.4.2.2. Orhan Gazi'nin Bursa'daki Zaviye (İmaret) Vakfı

Orhan Gazi, Bursa'da yaptırdığı ve halk arasında imaret olarak bilinen zaviyesi için H.Evâil-i Cemâziye'l-âhir 761 (M.Nisan 1360) tarihinde vekil tayin etmeden bizzat kendisi bir vakfiye tesis ettirmiştir. Söz konusu vakfiyenin bir sureti Şûrâ-yı Evkâfın R.28 Kânûn-ı Evvel 1330 tarihli kararına istinaden H.15 Rebiü'l-evvel 1333 tarihli irade-i seniye gereğince evkaf defterine kaydolmuştur. Sureti çıkarılan vakfiyenin aslı muhafaza edilmek üzere Evkâf-ı İslâmiye Müzesi'ne gönderilmiş ve R.1 Şubat 1335 tarihinde müze esas defterinin 3211 numarasına kaydedildiği bildirilmiştir (VGMA.574/99/43). Vakfiyenin bir sureti de Türk İslam Eserleri Müzesi'nde bulunmaktadır. Söz konusu sûretin sonunda, "*İşbu vakfiye Şûrâ-yı Evkâfın 28 Kânûn-ı Evvel sene 330 târihli kararına müsteniden 15 Rebiü'l-evvel sene 1333 târihinde sudûr iden irâde-i aliye mücebince kayd olundu fi 15 Rebiü'l-âhir sene 336 ve fi 28 Kânûn-ı sâni sene 336*" kaydı bulunmaktadır (TİEM.2188). Söz konusu sûret, hem ilk vakfiyenin hem de sonradan takaslar sonucunda vakfa dahil edilen diğer vakıf kayıtlarının toplanarak kaydedildiği ciltli bir defter şeklindedir.

Muntazam Türkçe ile yazılmış olan vakfiyeye göre, Bursa'da yaptırdığı, halk arasında İmaret olarak bilinen zaviye ile bitişiğinde bulunan büyük bir bahçeyi içerisinde bulunan bağlar, meskenler, matbah ve saire ile birlikte şeyhler, ilim erbâbı, seyitler ve fakirlerden gelip-geçenler için vakf etmiştir. Aynı zamanda zaviyenin masrafları için Bursa ile deniz arasında bulunan dağdaki kale, bazı köyler, panayır, han, hamam, dükkân, değirmen, baklalık, bağ ve bostanlar vakf olunmuştur. Fâsık ve namaz kılmayan kimseler müstesna, zaviyeye gelen hiç kimseye engel olunmayacaktır. Gelen kişiler üç gün misafir edilecek ve bunların hayvanlarının yemi karşılanacak, kendilerinin hamamdan yararlanmalarına müsaade edilecek, diğer hankâh ve zaviyelerde olduğu gibi hizmet verilecektir. Üç günden fazla kalmak isteyenlerin durumu mütevellinin takdirinde olacaktır. Mütevellinin uygun görmediği durumda vâkıfın şartı gereği çıkması gerektiği tenbih edilecektir. Vakıfların gelirinden, masraflardan fazla kalan miktarın, cami ve zaviyenin hademesinin ihtiyaçlarına ve zaviye tamamen harap olup hizmet veremeyecek hale gelir ise geliri fakirlere ve muhtaç durumda olan Müslümanlara sarf olunması şart kılınmıştır. Mütevelliliği, Sinan Paşa olarak bilinen Yusuf bin Es-Sadru'l-Kebîr Muslihüddin Musa bin el-Merhûm Mecdüddin İsa'ya ve bunun vefatından sonra da Bursa'da kadı olan zata şart olunmuştur. Zaviye şeyhinin, imam, hâfız, nakîb, câbî, bevâb, aşçı gibi zaviyede vazifeli olanların tâyin ve azilleri mütevelliyeye bırakılmış ve kusuru görülenlere evvelâ nasihat, tesir etmezse zecr ve men' bu da tesir etmezse vazifesinden azl selâhiyeti verilmiştir (Berki, 1962b: 128-129; Hüsameddin, 1926: 284-292; VGMA.574/99/43; 2225/236/104).

Kuruluş Döneminde Osmanlı Vakıfları

Orhan Gazinin torunu Yıldırım Bâyezid de imaret için Evâhir-i Ramazan 802 tarihinde iki bin koyun ile elli su sığırı ineği vakfetmiştir (VGMA.2225/240/106; 574/102/44). Yıldırım Bâyezid ayrıca Sultan Orhan Zâviyesi vakfının bahçesine bir cami yaptırmak istemiştir. Bunun için söz konusu bahçe karşılığında vakfa Ortakızık köyü verilerek takas yapılmış ve söz konusu köy zaviye vakfına dâhil olmuştur (H.802) (VGMA.2225/240/106; 574/102/45). Ayrıca H.1 Ramazan 826 tarihinde Sultan II. Murat'ın izni ile zaviye vakfı adına vakıf parasıyla Cerdane Köyü satın alınarak vakfa dâhil edilmiştir (VGMA.2225/241/106; 574/103/46). Daha sonra II. Bâyezid de Sultan Orhan Zâviyesi vakfına ait olan ve zaviyenin yanında bulunan bahçeye bir han yaptırmayı istemiştir. Bahçe, karşılığında birçok bahçe, deve ahırları, dükkânlar, evler, hıyarlık ve mezraa verilerek takas edilmiştir. Böylece söz konusu gayr-i menkuller de İmaret vakfına katılmıştır (H.Evâsıt-ı Zilhicce 896) (VGMA.2225/241/107; 574/103/47).

4.4.2.3. Gebze Külliyesi

Orhan Gazi'nin M.1329 Pelekanon savaşından sonra Gebze'yi Kocaeli'nin merkez şehri haline getirdiği burada bir külliye kurmasından anlaşılmaktadır. Cami ve hamamı günümüze ulaşmıştır. Orhan Dânişmenddivanı, Kartal köyü, Hatunsuyu köylerini Gebze Camii'ne vakıf yapmış, Gedikli, Dereköy, Dânişmentli, Çepni köylerini imaretine tahsis etmiştir (İnalçık, 2007b: 385).

Gebze Kasabasındaki Sultan Orhan Câmii Vakfından bir imam, bir hatip, üç müezzîn ve diğer cami ve vakıf görevlileriyle ilgili atama işlemleri XIX. ve XX. yüzyıllarda yapılmasına dair kayıtlar mevcuttur (VGMA.144/2-4/9-23).

4.4.2.4. Gâzî Süleyman Paşa Evkâfi

Orhan Gazi Döneminde tesis edilen önemli vakıflardan biri Gâzî Süleyman Paşa Evkâfi'dir. Malum olduğu üzere Süleyman Paşa, Orhan Gazi'nin Nilüfer Hatun'dan doğan büyük oğludur. Ana, Baba bir diğer kardeşi Murat Hüdâvendigâr'dır. Süleyman Paşa babasının fetihlerinde beraber bulunmuş ve Karesi Beyliği'nin bir kısmının alınmasını müteakip o tarafların idaresi Süleyman Paşa'ya verilmiştir. Bu tarihlerde Bizans İmparatorluğu'ndaki taç kavgalarından ve yardım için davetlerden istifade eden Orhan Gazi, oğlunun Gelibolu tarafına geçmesini emrettiğinden Süleyman Paşa karşı sahile geçerek Kantakuzen'e yardımı müteakip Gelibolu yarımadasında yerleşmiş ve bir av esnasında da attan düşerek kırk üç yaşında vefat edip Bolayır'a defnedilmiştir (H.761/M.1360) (Uzunçarşılı, 1963: 443). Orhan Gazi oğlunun anısına bazı vakıflar tesis

etmesinin yanı sıra Gazi Süleyman Paşa da Akhisar, Akyazı, Yenicetaraklı, Adapazarı, Geyve, Göynük, Safranbolu, Mengen, Mudurnu, Biga, Ezine, Lapseki, İzmit, Mihaliç, Gelibolu, Malkara, Ferecik ve Gümölcine'de pek çok vakıf tesis etmiştir. Vakıfların çoğunluğu zâviye ve şeyhler için tesis edilmiş olmakla birlikte camiler, medrese ve köprüler için de vakıflar oluşturmuştur. Bunların masraflarının karşılanması için de pek çok köy, mezra, çiftlik, zemin, hamam ve bağ vakfetmiştir (Kaplıanoğlu vd., 2014: 222-231).

4.4.2.4.1. İznik'te Zaviye Vakfı

Oğlunun vefatından etkilenen Orhan Gazi, oğlu için İznik'te Karaoğlan diye bilinen Yusufoğlu Osman'ın zaviyesine vakıf yapmıştır. Haziran 1360 tarihli Arapça vakfiyesini tertip ettirmiş ve bu vakfın mütevelliliğini ve nezaretini de Hacı Karaoğlan ve ondan sonra oğul ve torunlarına bırakmıştır. Bu vakfiye Osmanlı Padişahlarının tertip ettirdikleri en eski vakfiyelerden biridir (Uzunçarşılı, 1963: 437-438). Orhan Bey tarafından vakfına nâzır ve mütevellî tayin edilen Hacı Karaoğlan Osman bin Yusuf muhtemelen ahilerden ve Osman Gazi ve Orhan Gazi devri manevi şahsiyetlerinden olup İznik suru içinde mescit ve imareti vardır. Osmanlı Devleti'nin teşekkölü sırasında Osman Gazi ile beraber bulunan gaziler arasında adı geçmektedir. Orhan Gazi, tertip ettirdiği vakfiyesinde oğlunun ruhu için İznik köylerinden Tirse ile Katırözü köylerini vakfetmiştir (Uzunçarşılı, 1963: 439, 443).

4.4.2.4.2. Bolayır'da Cami İmaret ve Zaviye Vakfı

Hüdâvendigâr Livâsı Tahrîr Defteri'ne göre Süleyman Paşa Evkafı, Süleyman'ın ruhu ve Bolayır'da mezarı yanında inşa edilen zâviye için tahsis edilmiştir. Bolayır, Evreşe, Seyyidkavağı, Migalkara (Malkara) bu vakfedilen bölgenin sınırları içindedir (İnalçık, 2007b: 385).

Süleyman Paşa'nın babası Orhan Gazî, bu vakfiyenin vücûda geldiği zamâna kadar Süleyman Paşa'nın mülkü ve tasarrufunda olan yerleri oğlunun rûhu için vakf ve sebîl etmiştir. Süleyman Paşa'nın kabrinin bulunduğu Bolayır'a yakın ve birbirine bitişik Bolayır, Seyyid Kavağı ve Demircili köyleri ile Akça Birgos, Eksimil, Korıcı Çiftliği, Sayyâdîn Köyü vakf edilmiştir. Ayrıca Malkara'da otuz köy vakfedilen yerler arasındadır (Ayverdi, 1968: 20-21).

Bu 38 köyün geliri, Bolayır'daki câmi, imâret ve kervansaraydan ibaret zâviyenin, türbenin, Kavak Mescidi'nin masraflarına dağıtmakta, ayrıca üç kişiye nakdî tahsîsât ayrılmaktadır. Vakfın gelirinin dörtte biri gelip-gidenler,

muhtaçlar, âlimler ve salihler, şeyhler, âbidler, zâhidler ve fakihlere tahsis edilir iken onda birinin mütevellîye verilmesi şart koşulmuştur. Bununla birlikte, zâviye şeyhine, Bolayır imâmına, iki müezzine, vekilharca ve anbarcıya, türbedâra, nakîbe, kapıcıya, aşçılara, ekmekçiye, câmi ve zâviye kayyumlarına, kassâma, Bolayır'daki Kârbansaray hademesine ve kilerciye, câmi hasırlarına ve kandil yakılmasına, zâviye ahır hademesine, câbîlere, İznikmid-İzmit medresesi talebelerine, cüzhanlara muhtelif miktarlarda tahsisatlar yapılmıştır. Ayrıca zaviyenin yiyecek masraflarının karşılanması için de para ayrılmıştır. Diğer taraftan, Selçuk Hâtûn'a zâviyeden her gün on, Ömer Çelebi'ye on, Seyyid Hasan yetimlerine iki dirhem verilmesi şart edilmektedir (Ayverdi, 1968: 22-23).

Süleyman Paşa'nın yaptırdığı başlıca eserler şunlardır: Bilecik'te cami, Bolayır'da câmi, İmâret ve Kervansaray, Bursa'da Câmi, Ferecik'de Câmi, Geyve'de Câmi, Göynük'te Câmi ve hamam, İzmit'te medrese, hamam, İznik'te mescid, medrese, mekteb, Kavak Köyü'nde câmi, Lapseki'de câmi, Malkara'da câmi, Şabhâne'de câmi, Vize'de câmi, Yeni Şehir'de medrese ve makam türbesi bulunmaktadır (Ayverdi, 1968: 28).

4.4.2.5. Geyikli Baba Vakfı

Geyikli Baba onun adı değil lakabıdır. Muhtemelen bu lakap ona geyik postuyla dolaştığı için verilmiş olmalıdır. Asıl adı Hasan olan Geyikli Baba, Orhan Bey zamanında Anadolu'ya Hoy'dan (Azerbaycan) gelmiş bir derviş olup müridleriyle beraber İnegöl yakınlarına yerleşmiştir. Geyikli Baba, Osmanlı hükümdarına yakınlığıyla tanınan Turgut Alp ile çok samimi görüşmektedir, hatta bu zat şeyhin müridi olmuştur. Turgut Alp Orhan Gazi'ye kendisinden bahsetmiş, menkıbelerini dinleyen hükümdar onu görmek üzere huzuruna davet ettiğinde Geyikli Baba önce bu davete itibar etmemiştir. Ancak ısrarı üzerine Orhan Gazi ile görüşmeye râzı olmuş, bu görüşmeden memnun kalan hükümdar kendisine İnegöl bölgesini bağışlamak istemiş, fakat Geyikli Baba yalnızca dervişleri için inşa edeceği bir zâviye yerinden fazlasını kabul etmemiştir (Ocak, 1996: 46). Orhan, dervişe Uludağ eteğinde bugün Babasultan denilen yeri bağışlamış ve sonradan onun mezarı üzerine kubbeli bir türbe, yanına zâviye ve cuma mescidi yaptırmıştır (İnalçık, 2007b: 384). Bursa'nın Gürsu ilçesine bağlı Babasultan Köyü'nde bulunan külliye, cami, tekke, türbe ve hamamdan meydana gelmektedir. Külliyenin gelir kaynakları arasında civardaki bahçeler, kestane ve ceviz ağaçları, külliyenin bünyesindeki hamam, aynı mevkide yer aldığı anlaşılan, ancak günümüze ulaşmayan değirmenle Bursa'da üç dükkân bulunmaktadır (Tanman, 1996: 47).

4.4.3. Murat Hüdavendigâr Dönemi Vakıfları

Murat Hüdavendigâr zamanında, Kete, Sögüt, İnegöl, Akhisar, Yalakova, İznik, Yenişehir, Yarhisar, Gebze, Yoros, Gölpazarı, Yenicetaraklı, Aydıncık, Kızılcaturza, Adranos, Akyazı, Geyve, Kütahya'da vakıflar tesis edilmiştir (Kaplanoğlu vd., 2014: 232-237).

Murat Hüdavendigâr Döneminde Kurulan Başlıca Vakıfları Şöyle Sıralayabiliriz:

Kete'de, Evkâf-ı Kapluca adıyla anılan Gazi Hündkâr İmâreti Evkâfi,

Sögüt'te, Murat Hüdavendigâr tarafından Bursa'daki Orhâniye Vakfı'na ilave edilen Cemaat Vakfı,

İnegöl'de, Sultan Murad Vakfı ve Emir Sultan Vakfı,

Akhisar'da Gazi Hüdavendigâr Vakfı,

Yalakova'da, Mehmed ve Hamza Bey Zâviyesi Vakfı ve Mûsâ Dânişmend Evlâdı Vakfı,

İznik'te, Murat Hüdâvendigâr tarafından oluşturulan Hızır İlyas Fakih Vakfı ile Halil Paşa Vakfı,

Yenişehir'de, Şeyh Akbıyık Zâviyesi Vakfı, Hasan Fakih Vakfı ve Yeğen Paşa Zâviyesi Vakfı,

Yarhisar'da, Gâzî Hüdâvendigâr Câmii Vakfı, Toyhisar'da Hundi Hatun Türbesi Vakfı, Runguş Paşa Vakfı ve Tuğrul Bey Zâviyesi Vakfı,

Gâzî Murat Han'dan Gebze'de Ahmet Fakih Vakfı, Yoros'ta Hızır Fakih Vakfı, Yenice Taraklı'da Murat Şeyh Oğlu Vakfı, Mûsâ Şeyh Vakfı, Kızılcaturza'da Behram Medresesi Vakfı, Medine-i Münevvere Vakfı, Mehmet Bey Vakfı, Mustafa Fakih Vakfı, Kütahya'da Mehmet Seydî ve Ali Seydi Vakfı ile Şah Çelebi vakıfları (Kaplanoğlu vd., 2014: 232-237).

4.4.3.1. İmam Eminüddin Fakih Vakfı

Murat Hüdâvendigâr tarafından düzenlenen vakfiyelerden biri H. 772 Şaban ayında (M.Şubat-Mart 1371'de) Arapça olarak düzenlenmiştir. Vakfiyede sınırları çizilen Telkat Köyü, Seydi Bey Oğlu İmam Eminüddin Fakih'e, ondan sonra onun çocuklarına, daha sonra da soyu yürüdüğü sürece nesilden nesle ve kuşaktan kuşağa, çocuklarının çocuklarına vakfedilmiştir. Ayrıca vakıf gelirinin

bölüşülmesinde mütevellinin kızları ile erkek çocuklarının eşit haklara sahip oldukları, bunların soyu tükenince ve onlardan hiç bir hak sahibi kalmayınca bu vakfın gelirinin bilim adamlarına sarf edileceği ve vakfın tümünün ve sınırlarının değiştirilemeyeceği belirtilmiştir (Çağatay, 1978: 11).

4.4.3.2. Murad Hudavendigâr Han'ın Kaplıca İmareti (Zaviye) Vakfı

Murat Hüdâvendigâr, Bursa'da Kaplıca denilen mevkide "Kaplıca İmareti" adıyla meşhur bir imaret yaptırmış ve civarda bulunan tüm mekânları, meskenleri, aşevlerini, odunlukları, samanlıkları, ahırları, ambarları bu imarete vakfetmiştir. H.Evâhir-i Cemâziye'l-âhir 787 (M.Temmuz 1385) tarihli vakfiyesine göre, oldukça büyük bir bölgenin sınırları içerisinde kalan köylerin gelirleri vakfa gelir kaydedilmiştir. Ayrıca Mudanya, Eğriceköy, Ürmenos ve Gürle köylerindeki birkaç bağ ve değirmen ile Bursa'da bulunan biri erkeklere ve diğeri kadınlara tahsis edilen iki hamam ve 19 dükkânın gelirleri vakfa bağlanmıştır. Vakfın tevliyet ve nezaretine Hayreddin Paşa tayin olunmuştur. Vakıftaki görevli tayinleri ile ilgili yetki de mütevellinin sorumluluğunda olacaktır. Ulemâ, salihler, seyyidler ve hafızlardan gelip gidenler ile bunlardan başka zaviyeye her kim gelir ise yedirilip içirilecek ve diğer ihtiyaçları karşılanacaktır. Zaviyeye gelen misafirlerin üç gün misafir edileceği, üç günü dolduranların ancak mütevellinin uygun görmesi halinde birkaç gün daha kalmasına müsaade edilebileceği belirtilmektedir. Diğerlerinin ise vakfın şartları gereği çıkması gerektiği kendisine bildirilecektir. Fâsıklar haricinde kimsenin zaviyede konaklamasına mani olunmayacağı da ifade edilmiştir (VGMA.2157/100/81; Topçu, 2005: 47).

4.4.3.3. Sultan Murat Külliyesi

Sultan Murat yaptıracığı binanın yerini bizzat seçmiştir. Bu yer, eski zamanlardan beri Bursa'ya büyük bir şöhret temin eden ve her tarafından maden sularının fişkırdığı Çekirge tepesinin zirvesidir. Sultan Murat burada yalnız bir cami değil, bir medrese, bir mektep ve kendi türbesini de bina ettirmiştir (Gabriel, 1942: 41).

Evâhir-i Şaban 802 tarihinde dönemin Sultan Murat vakfının nazırı vakfın gelirinden artan para ile Bursa'da bir hamam yaptırarak vakfa ilhak etmiştir (VGMA.741/231/138, 1989/612/47).

4.4.3.4. Asılhan Bey Camii

Murat Hüdâvendigâr döneminde, Ezine Kasabası'nın 12 kilometre kadar güney batısında Kemaller Köyü'nde cami, hamam, kabir ve köprüden mürekkep mühim bir mimarî manzume bulunmaktadır. Bu eserlerden hamam H.755 yılında Kemal Bey ve Caminin de oğlu Asılhan Bey namında bir zat tarafından H.784 (M. 1382) de yapıldığı anlaşılmaktadır. Ne Asılhan Bey'in, ne babasının hüviyetini tespit edecek bir emareye ulaşılammıştır. Asılhan Bey'in Ezine'nin 3 km. kuzeyinde Menderes suyu üstünde Sarmusaklı isminde bir köprüsü bulunmaktadır (Ayverdi, 1956a: 65, 67, 68).

4.4.4. Yıldırım Bâyezid Dönemi Vakıfları

4.4.4.1. Yıldırım Bâyezid'in Mudurnu Evkâfi

Yıldırım külliyesi, Mudurnu kasabasının ortasından geçen derenin sağ kıyısında. Solda Kânûnî Sultan Süleyman'ın çatılı güzel bir camii onun yanında bir Halveti zâviyesi ve şeyhlerinin türbesi yer almaktadır (Ayverdi, 1962: 79). Külliye, cami, imaret ve hamamdan oluşmaktadır. Caminin yapılış tarihi kesin olarak belli değildir. Bununla birlikte hamamın kitabesi mevcut olup H.784 tarihidir (Ayverdi, 1962: 85). Hamamdaki mufassal kitabe ve taş vakfiyeler, hamamın cami için gelir elde etmek üzere yapıldığını bildirdiğine göre, cami herhalde hamamdan evvel veya aynı tarihte yapılmış olmalıdır (Ayverdi, 1962: 80). Yani babası sağ iken bunu yaptırmıştır.

Hamamın gelirinin evvelâ imâretine sarf olunması, sonra gelirden günlük iki dirhem külhanda çalışanlara, bir dirhem Hacı bint-i Dâd Bâlî'ye verilmesi şart koşulmuştur. Gelirin bakiyesi de beldenin âlim, fakih ve hafızları arasında dağıtılacaktır (Ayverdi, 1962: 85).

Külliyenin büyük tek kubbeli cami ve çifte hamamı mevcuttur. Yıldırım'ın (muhteşem) olarak tavsif edilen imareti yıkılmış bulunmaktadır. M.1956-1960 yılları arasındaki tamirde tezyinat ve kalem işleri yeniden yapılmıştır (Ayverdi, 1962: 80).

Yıldırım bu tarihten yedi sene sonra ve yine şehzade iken Bolu'da H.791 yılında bir manzume yaptırmıştır. Buradaki hamamın gelirini ulemaya ve ilim erbâbına vakfetmiş, iptal edene de lanet eylemiştir (Ayverdi, 1962: 85).

4.4.4.2. Yıldırım Bâyezid'in Bursa Evkâfı

Sultan Yıldırım Bâyezid'in Bursa'da bulunan evkâfının H. Evâsıt-ı Ramazân 802 (M. Mayıs 1400) tarihli vakfiyesinin, vakfiye defterlerinde iki sureti bulunmaktadır. Suretlerin her ikisinin üzerinde vakfiyenin Şûrâ-yı Evkâfın R.28 Kânûn-ı Evvel/Sânî 1330 tarihli kararına istinaden H.15 Rebûl-evvel 1333 tarihinde sâdır olan irade-i seniye gereğince vakfiye defterine kaydedildiği belirtilmektedir (VGMA.990/167/161, 608/79/95). Bunlardan birinde ilaveten aslının muhafaza edilmek üzere Evkaf Müzesi'ne gönderildiği belirtilmektedir (VGMA.990/167/161). Söz konusu vakfiye Türk-İslam Eserleri Müzesi'nde kayıtlıdır (TİEM.2203).

Yıldırım Sultan Bâyezid, Bursa'nın doğusunda şehri gören tepe üzerinde bir zaviye ve imaret yaptırmıştır. Buradaki matbah, mahzen, hamam, iki medrese, bir han, hizmet edenlerin oturması için meskenlerin bulunduğu avlu, imarete akan su ile kaynağından imarete kadar üzerinden su geçen köprü, ahır, musluk ve sair imarete mahsus müstemilatı vakfetmiştir. Ayrıca, söz konusu tepenin doğusunda küçük tepe üzerine yaptırdığı Şifâhâne'yi de avlusuyla birlikte vakfına dahil etmiştir. Zaviye ve imaretin masraflarını karşılamak üzere de Kayı İli denilen birbirine bitişik köyler, bağları, bahçeleri ve meraları, Direkli Köyü, Gemlik Köyü, Tuzla Köyü ve memlehasının yarı hissesi (Diğer yarısı, yine Yıldırım Bâyezid vakfı olan Ebû İshak Zâviyesi'ne bırakılmıştır), Samanlı Köyü, İnegöl çevresindeki İmrahor Ali Bey Köyü, Sultanöyüğü hududunda Devrek Köyü, Yassıyük Köyü, Bursa Kalesi altında Yeni Bedesten vakf edilmiştir. Ayrıca, Nilüfer Hâtûn'un Buğday Pazarındaki arsasına yapılan başçı dükkânı, Şehir civârında otlayan 500 câmûs, Kapluca ile Karacadağ tepesi ortalarında otlayan 200 öküz, Sultan Öyüğü hudûdunda 32000 koyun, Samanlı Köyü'nde Koru denilen mevzide oturan 30 köle ailesi, Kocaeli sahilinde Niğde Köyü, tuzlası ve keten beziri değirmenleri ile berâber vakfedilmiştir. Elde edilen gelirlerden, her şeyden evvel hayrat ve vakıf binalarının tamirine gerekli para hazır bulundurulacaktır. Zâviye için her gün et, ekmek, pirinç ve saire alınacaktır. Günde iki defa, zâviyede hazır olanlara yemek verilecek, hayratta hizmet edenlerin evlerine de aynı yemekten gönderilecektir. Ayrıca Zaviyenin şeyhine, imamına, müezzinlerine, temizlikçilerine, kapıcılarına, nakîbelerine, câbiyelerine, aşçılarına, ekmekçilerine, mimarlara, cüz okuyan hâfızlara, vakıf kölelerine, müderrislere, medrese temizlikçilerine, şifahanedeki tabiplere, eczacılara, Şifâhânenin aşçı ve ekmekçisine, hastaların yiyecek ve diğer masraflarına, bakım ve onarım görevlilerinin maaşlarına ve muhtelif masraflarına tahsisatlar yapılmıştır (VGMA.608/79/95, 1862/218/46; Ayverdi, 1969: 38-41).

Yıldırım zamanında Bursa'da Yıldırım Camii yapıldı ve vakfiyesi tanzim edildi. Bu medrese, imaret, Darüşşifa ve türbeden ibaret bir külliye idi Halk arasında Emir Sultan camii diye tanınan cami'in ilk vaizi Hacı Bayram'ın mürşidi Şeyh Hamid Kayserî idi (Ülken, 2006: 24).

4.4.5. Çelebi Mehmet Dönemi Vakıfları

4.4.5.1. Çelebi Mehmet'in Vakıfları

Bursa'da cami (H.822/M.1419), medrese, imaret ve türbe (H.824/M.1421) yaptırmış, bunlara vakıflar tahsis etmiştir (İnalcık, 2003: 394). Çelebi Mehmet Yıldırım'ın ölümünden sonra parçalanmış devleti yeniden kurmak için kardeşleriyle mücadele ederken, bir yandan da büyük imaretler ve hayır kurumları yaptırmıştır. Musa Çelebi ile savaşırken Yeşil imaret diye tanınan Yeşil Camii ve Yeşil türbenin inşası işini Elhâc İvaz Paşa'ya bırakmıştır. Karamanoglu Mehmet Bey bu sırada Bursa'ya hücum etmiş ve kaleyi kuşatmaya kalkmış ise de, Mehmet Çelebi'nin Musa Çelebi'yi öldürdüğü haberi gelince ordusunu geri çekmiş ve imaretin inşaatı tamamlanmıştır (Ülken, 2006: 24). Edirne'de Emir Süleyman tarafından yapımına başlanılan cami de onun zamanında tamamlanmış (H.816/M.1413) ve buraya vakıf olmak üzere bir bedesten inşa ettirmiştir (İnalcık, 2003: 86; Ayverdi, 1962: 86). Dimetoka'da da Çelebi Sultan Mehmet tarafından, H.823 (M.1420) tarihinde yapımına başlanılan ve H.824'te tamamlanan bir cami bulunmaktadır (Ayverdi, 1956b: 15).

Çelebi Sultan Mehmed Merzifonda bir de medrese yaptırmıştır. Söz konusu medrese H.817-820 (M.1414-1417) yılları arasında inşa edilmiştir. Yapı erken dönem Osmanlı medreseleri içinde âbidevî görünümü, Osmanlı öncesi Türk mimarisine bağlanan tasarımı ve Memlûk mimarisinden etkiler taşıyan ayrıntılarıyla dikkati çeker. Türk- İslâm mimarisinin en eski medrese tasarımlarından olan açık avlulu ve dört eyvanlı tasarımı Osmanlı devrinde belirli bir ölçüde yaşatan bu medresenin yöre halkı arasında Merzifon Sultâniyesi olarak anıldığı bilinmektedir (Tanman, 2003: 395).

4.4.5.2. Candarlı-zâde Ali Paşa Vakfı

Candarlı-zâde Ali Paşa Vakfiyesi Arapça olup H.808 (M.1405-1406) tarihlidir (Uzunçarşılı, 1941: 549). Bursa'da yaptırdığı zaviyesinin sakinlerine, hâfız, âlim ve fakirlerden zaviyeye geleceklere, Yenişehir Nâhiyesi'nde geniş bir araziye vakfetmiştir. Aynı zamanda zâviyeye gelenlere hizmet etmek üzere bazı

köleleri görevlendirmiştir. Zâviyede misafirlik üç gecedir (Uzunçarşılı, 1941: 557-558).

4.4.5.3. Evrenuz Gazi Zaviyesi Vakfı

Evrenuz Gazi, Karesi Beyliği'nin ileri gelen şahsiyetlerinden birisi iken bu beyliğin Orhan Bey tarafından Osmanlı topraklarına katılması sonucu babası İsa Bey, yeğeni Fadıl Bey, Ece Yakup ve Hacı İlbeyi gibi ileri gelenlerle birlikte Osmanlı hizmetine girerek Osmanlı Devleti'nin Rumeli topraklarına geçişinde ve bu bölgenin ilk fetih yıllarında önemli hizmetleri görülen bir akıncı beyi ve komutandır (Zengin, 2004: 103).

Evrenuz Gazi'ye yaptığı hizmetlere karşılık olarak Serez, Gümülcine ve Vardar civarındaki bazı yerlerin tasarruf hakkı bırakılarak mülk olarak verilmiştir. Evrenuz Gazi de bu geniş arazi içerisinde çeşitli vakıflar kurmuştur. Onun, Serez'deki vakfından başka Selanik, Gümülcine ve Vardar Yenicesi'nde de vakıfları vardır. Evrenuz Gazi, Çelebi Mehmet'in tahta geçişinden iki yıl sonra H.818 (M.1415) tarihli Arapça vakfiyeyi düzenlemiştir. Evrenuz Gazi bu tarihte Vardar Nâhiyesi'ndeki Valtos adlı göl ile Gölko ve Malıcaay adlı köyleri, Zıhno Vilayeti'ndeki Dunba Köyü'nü, Serez'deki menzili, dükkânları, müstemilatı ile evinin tamamını, Zekeriya adlı bahçesini, bu bahçeye yakın üzüm bağlarını, tarlalarını, bahçe ve bağ arasındaki evlerin tamamını ve değirmeni, Boika Köyü'nün tamamını, Serez yakınlarındaki Karasu adlı tarlası ile Ulu Bahçe adlı meyvalık ve bağını vakfettiği. Söz konusu vakfın kuruluş amacı genel olarak zaviyede konaklayan misafirleri imkânlar ölçüsünde ağırlamak, yiyecek ve barınma ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bunun yanı sıra şayet pişen yemeklerden artan olursa çevredeki fakir ve muhtaçlar da bundan istifade edebilecektir (Zengin, 2004: 105-106).

4.4.5. II. Murat Dönemi Vakıfları

İkinci Murat Edirne'de Üçşerefeli Camii yaptırdı, başka bir cami ile bir de imaret kurdurdu ve bunları vakf etti. Bursa'da bir cami, medrese ve imaret yaptırdı. Timurtaş Paşa ve İbrahim Paşa'nın Bursa'da hayratı ve vakıfları vardır. Kasım paşa Cezerî Bursa'da Emir Sultan türbe ve medresesi yanında bir medrese ve bir çeşme vakf ve bunları Emir Sultan Evkafı'na ilave etti. Molla Fenari'nin oğlu Ahmet Paşa'nın Bursa'da yaptırdığı Cami ve zaviye onun vakıf eserlerindedir (Ülken, 2006: 24).

II. Murad, Bursa'da Simavlılar mahallesinde Muharrem H.830'da (M.Kasım 1426) tamamlanmış olan camisinin etrafında bir zâviye ile bir medrese yaptırmış, bunların H.22 Şevval 833 (M.14 Temmuz 1430) tarihli vakfiyesi günümüze ulaşmıştır. II. Murad'ın ve oğlu Alâeddin'in türbeleri de buradadır. Bursa'nın bu köşesi Murâdiye adını taşır. II. Murad büyük eserlerini Edirne'de yaptırmıştır. Tunca kenarında dârülhadisi inşa ettirdikten dört yıl sonra (vakfiyesi H.Şâban 838 / M.Mart 1435) Şeyh Şücâeddin Karamânî için mescid ve zâviye kurdurmuştur. Bu devrin büyük mimari eserleri Yenicami ile (sonra Üç Şerefeli adını almıştır) Ergene Köprüsü'dür (Uzunköprü). Üç Şerefeli Cami'de imparatorluk döneminin büyük cami tipinin ilk örneği görülür. II. Murad M.1438'de Macaristan seferine çıkarken caminin temelini atmış, fakat bina ancak M.1447'de bitirilebilmiştir. Caminin avlusunda yapılan Üç Şerefeli Medrese, Fâtih döneminde Sahn-ı Semân kurulduktan sonra da imparatorluğun yüksek medresesi mevkiini muhafaza etmiştir. Bu külliye bir dârülfakr ve imaret ilâvesiyle tamamlanmıştır. Ergene Köprüsü, Üç Şerefeli Cami ile beraber yapılmaya başlanmış ve M.1443'te tamamlanmıştır. 392 m. uzunluğunda 174 gözden oluşan köprünün bakım ve güvenliği için bir ucunda mescid, imaret, hamam ve pazarlar yaptırılarak Ergene kasabası kurulmuş, halkın bir kısmı vergilerden muaf tutulmuş ve köprüye zengin vakıflar bağlanmıştır. Ayrıca onun Manisa Sarayı'nı inşa ettirdiği, Üsküp, Alacahisar, Selânik, Merzifon'da adını taşıyan camiler ve diğer hayratının bulunduğu belirtilir. II. Murad bu muazzam eserleri dolayısıyla "ebü'l-hayrât" unvanını kazanmıştır (İnalçık, 2006: 171).

4.4.5.1. Sultan Murat'ın Bursa Külleyesi Vakfı

II. Murat Bursa'nın batısında Simavyan Mahallesi'nde bir imaret yaptırmıştır. Etrafında bir zaviye ve bir medrese inşa ettirerek bir bahçeyle birlikte H.22 Şevvâl 833 tarihinde düzenlenen vakfiye ile vakf etmiştir. İmaret, fakir ve fukarayı yedirip içirmek ve medrese de fıkıh ilmi tahsil edecek kişiler içindir. İmaret ve medresede hizmet vermek üzere görevliler tayin edilmiştir. Vakıf şartnamesi gereği verilecek hizmetler ve görevli masraflarının karşılanması için, Şhreküstü Mahallesi'ndeki yeni hamam, hamam civarında bir yer ile dört dükkan, Subaşı Hamamı yakınında 22 dükkan, Manyas Nâhiyesi'nde Göbel Köyü ve Karlı Köyü, Kirmasti etrafında Salihler Köyü, Toyhisar Nahiyesi'nde Emre Köyü, Timur Köyü, Ayaş Arğı, Efendi Tarlası, Sarı Zekeriya Tarlası, Yenice Köyü, Kadı Köyü'nde piriñç tarlası, Dola Köyü, Karasu Köyü, Yenice Arğı, çevresi ile birlikte Toyhisar, Bergama'ya bitişik Tavşanlılık Tuzlası, Bakır Arğı ve Kesersun Arğı ile bu arklarla sulanan piriñç tarlaları, Edremit etrafında Manastır Divanı, Firenk Köyü Divanı, Firenk Köyü Divanı'nda Çamlıca Kürü'nde Beği

yeri denilen yerler ile Akçasaz'da Yeni yer, ve Gökköy Divanı, Kemer Divanı, Pelit Eğnük Köyü, Hatuneli Divanı, Manyas'ta Belücek Ağaç Köyü, Mihaliç Nahiyesi'nde Dibcik Köyü, Anahor Irmağı yakınında Balıklağı Köyü, Çalık Halil Köyü ve Canbazıranı Köyü vakfedilmiştir. Vakfın mütevelliliğini hayatta oldukça kendi üzerine almış ve daha sonra neslinden gelenlere tahsis etmiştir. Şayet nesli kesilecek olur ise dini olarak uygun görülenlere verilmesini şart koşmuştur. Vakıf için bir nâzır, bir müderris, mu'îd, medresede bulunanlara namaz kıldırarak bir imam, müezzin tayin edilecektir. Aynı zamanda zaviyede otuz hafız ve bekar kimse sabah vaktinde birer cüz okuyacaklardır. Ayrıca zaviyede vâkıf olan Sultan Murat'ın ruhuna hediye etmek üzere kelime-i tevhîd okuyacak on dört kişi bulundurulacaktır. İmaretin işlerini görmek üzere yine iki nakîb, biri zaviye ve biri medresede görev yapacak iki kapıcı, iki ferrâş, iki mimar, bir anbarcı, bir kilerci, bir kâtip, bir vekili harç, imarette görev yapacak dört ekmeççi ile dört aşçı görev yapacaktır. Elde edilecek gelirlerden öncelikle vakfın bakım ve onarım işleri yaptırılıp sonra diğer masraflar karşılanacaktır. Vakıf tesis edilmesinin arkasından vakıf belitilen şartlar ile idare edilmek üzere Veziriazam Dânişmendoğlu Hoca Mehmet Paşa'ya teslim edilmiştir (VGMA.741/225/136, 595/96/93).

SONUÇ

Selçuklu Devleti'nin Köseadağ Savaşı'nda Moğollara mağlup olması sonrasında Anadolu'da kurulan beyliklerden biri de Batı Anadolu'da ortaya çıkan Osmanlı Beyliği olmuştur. Osmanlı Beyliği, Bizans İmparatorluğu'nun içerisine düştüğü çöküntüden de yararlanarak hızla genişlemeye başlamıştır. Bu beylik, Fazla uzun sayılmayacak bir zaman zarfında, Bursa, İznik ve İzmit'i ele geçirmiş, daha sonra bir taraftan Gelibolu'yu ele geçirerek Rumeli'de fetihlerin yolu açılırken diğer taraftan Karesioğulları toprakları gibi diğer Türk beyliklerinin toprakları Osmanlıya katılmış ve önemli bir devlet haline gelmiştir. Bu Devlet, kendinden önceki İslam ve Türk devletlerinin her anlamda miras ve birikimlerinden faydalanarak yükselir iken, kurumlar itibariyle de bu birikimden faydalanmıştır. Vakıflar da bu kurumlar arasında yer almıştır.

Osmanlı Devleti hızla genişleyip her anlamda güçlenirken vakıflar da hızla çoğalmış ve devlet ile toplumun ihtiyaç duyduğu birçok alanda hizmetleri üstlenerek önemli bir boşluğu doldurmuştur. Başta hükümdarlar ve hanedan ailesinin diğer fertleri olmak üzere devletin önde gelen devlet adamları ve sonra sıradan mali gücü olan kişiler insan hayatının ihtiyaç duyduğu bütün alanlarla ilgili irili ufaklı vakıflar tesis etmişler ve hizmetleri yerine getirmek için ihtiyaç duyulan maddi kaynağı oluşturmak üzere gelir kaynakları tahsis etmişlerdir.

Kuruluş dönemi vakıfları içerisinde öncelikle zaviye vakıfları ile zaviye şeyhleri ve neslinden gelenlerin tasarrufu için oluşturulan vakıflar dikkati çekmektedir. Adlarına zaviye kurulan, şeyh, fakih, ahî, bey, paşa, gazi, alp, alperen, dede ya da baba olarak anılan kişiler Osmanlının kuruluş döneminde fetihlere katılan ve her anlamda destekleyen, aynı zamanda fetihten sonra da ele geçirilen toprakların iskân ve şenlendirilmesi hususunda önemli görevler üstlenen kişilerdir. Bununla birlikte dönemin kanaat önderleri denilebilecek şahsiyetleridir. Fetihlerin ardından köyler ve şehirlerin kurulup imar edilmesinde de vakıflar birinci derecede rol oynamıştır. Camilerin, mescitlerin, hanların, hamamların, çeşmelerin, ticaret mahallerinin vb. şehri oluşturan ana unsurların yapımında, hayatiyetlerinin sağlanmasında ve hizmetlerinin yerine getirilmesinde hep vakıflar söz sahibi olmuşlardır. Özellikle dinî, sosyal, eğitim ve kültür hizmetleri vakıflar aracılığıyla yerine getirilmiştir. Bu sebeple tekke ve zaviye vakıflarının yanı sıra kuruluş döneminde cami, mescit, medrese, imaret ve köprü vakıfları ile bunlar için hizmet edecek kişiler ve muhtelif masraflarının karşılanmasına yönelik oluşturulan vakıflar giderek artış göstermiştir.

Vakıfların masraflarını karşılamak üzere ilk dönemde daha ziyade köy, mezraa ve çiftlik gibi timar arazisinden çıkarılarak vakıflaştırılan gelir kaynakları ön plana çıkmaktadır. Daha sonraları, kervansaray, han, hamam, dükkân, ev gibi gayr-i menkullerin tahsisi ile vakıflar oluşturulmuştur. Aynı zamanda doğrudan nakit para tahsisi ile de çok sayıda vakıf tesis edilmiştir. Devletin gelişmesine paralel olarak zaman içerisinde vakıf türleri, hizmet alanları ve gelir kaynaklarındaki çeşitlilik de giderek artış göstermiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları

Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi Defterleri (VGMA), 17/64, 65, 68; 55/148; 144/2-4/9-23; 573/104/19; 574/99/43, 102/44, 45, 103/46, 47; 582-1/10/4; 595/96/93; 608/79/95; 741/225/136, 231/138; 803/97/133; 990/167/161; 1862/218/46; 1989/612/47; 2157/100/81; 2163/58/37, 173/123; 2225/236/104, 240/106, 241/107;

Türk İslam Eserleri Müzesi (TİEM).2188; 2203.

Araştırma ve İnceleme Eserler

- Ateş, İ. (1983). Vakfiyelerde Duâ ve Bedduâlar. *Vakıflar Dergisi*, 17, 5-54.
- Ayverdi, E. H. (1956a). I. Murat Devrinde Asılhan Bey Mimarî Manzumesi. *Vakıflar Dergisi*, 3, 65-68.
- Ayverdi, E. H. (1956b). Dimetoka'da Çelebi Sultan Mehmed Camii. *Vakıflar Dergisi*, 3I, 13-16.
- Ayverdi, E. H. (1962). Mudurnu'da Yıldırım Bâyezid Manzûmesi ve Taş Vakfiyesi. *Vakıflar Dergisi*, 5, 79-86.
- Ayverdi, E. H. (1968). Gazi Süleyman Paşa Vakfiyesi ve Tahrir Defterleri. *Vakıflar Dergisi*, 7, 19-28.
- Ayverdi, E. H. (1969). Yıldırım Bâyezid'in Bursa Vakfiyesi ve Bir İstibdalnâmesi. *Vakıflar Dergisi*, 8, 37-46.
- Barkan, Ö. L. & Meriçli, E. (1988). *Hüdavendigâr Livası Tahrir Defterleri* (Cilt 1). TTK Yayınları.
- Berki, A. H. (1958). İslâm'da Vakıf Zağanus Paşa ve Zevcesi Nefise Hatun Vakfiyeleri. *Vakıflar Dergisi*, 4, 19-36.
- Berki, A. H. (1962a). Hukuki ve İçtimaî Bakımdan Vakıf. *Vakıflar Dergisi*, 5, 9-13.
- Berki, A. H. (1962b). Vakıf Kuran İlk Osmanlı Padişahı. *Vakıflar Dergisi*, 5, 127-129.
- Berki, A. H. (1965). Vakıfların Tarihi, Mahiyeti, İnkişafı ve Tekamülü, Cemiyet ve Fertlere Sağladığı Faideler. *Vakıflar Dergisi*, 6, 9-13.
- Çağatay, N. (1978). Sultan Murad Hüdavendigâr Adına Düzenlenmiş Bir Vakfiye. *Vakıflar Dergisi*, 12, 7-14.
- Emecen, F. M. (1994). Kuruluştan Küçük Kaynarca'ya. Ekmeleddin, İhsanoğlu (Ed.), *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi* (Cilt 1) içinde (ss. 5-63). IRCICA Yayını.
- Emecen, F. M. (2000). Osmanlı'nın Batı Anadolu Türkmen Beylikleri Fetih Siyaseti: Saruhan Beyliği Örneği, Elizabeth A., Zachariadou (Ed.), *Osmanlı Beyliği (1300-1389)* (2. Baskı) içinde (ss. 34-40). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Emecen, F. M. (2005). *İlk Osmanlılar ve Batı Anadolu Beylikler Dünyası* (3. Baskı). Kitabevi yayınları.

- Erdoğru, M. A. (1990). Ertuğrul Gâzi'nin Bilecik'teki Vakıfları. *Vakıflar Dergisi*, 21, 81-113.
- Gabriel, A. (1942). Bursa'da Murad I Camii ve Osmanlı Mimarisinin Menşei Meselesi. *Vakıflar Dergisi*, 2, 37-44.
- Güler, M. (2011). *Osmanlı Devleti'nde Haremeyn Vakıfları (16. ve 17. Yüzyıllar)*. Çamlıca yayınları.
- Hüsameddin, (1926). Orhan Bey'in Vakfiyesi. *Türk Tarih Encümeni Mecmuası*, 17 (94), 1 Eylül 1926, 284-301
- İnalcık, H. (2003). Mehmed I, *DİA* içinde (Cilt 28, ss. 391-394). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- İnalcık, H. (2006). Murad II, *DİA* içinde (Cilt 31, ss. 164-172). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- İnalcık, H. (2007a). Osman I, *DİA* içinde (Cilt 33, ss. 443-453). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- İnalcık, H. (2007b). Orhan, *DİA* içinde (Cilt 33, ss. 375-386). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- Kaplanoğlu, R., Topçu, N. & Delil, H. (2014). *1455 Tarihli Kirmasti Tahrir Defteri'ne Göre Osmanlı Kuruluş Devri Vakıfları (Giriş-Tıpkıbasım-Çeviriyazı)*. Avrasya Etnografya Vakfı yayınları.
- Köprülü, F. (1938). Vakıf Müessesesi ve Vakıf Vesikalarının Tarihî Ehemmiyeti, *Vakıflar Dergisi*, 1, 1-6.
- Köprülü, F. (1942). Vakıf Müessesesinin Hukuki Mahiyeti ve Tarihî Tekamülü, *Vakıflar Dergisi*, 2, 1-35.
- Kunter, H. B. (1938). Türk Vakıfları ve Vakfiyeleri Üzerine Mücmel Bir Etüd, *Vakıflar Dergisi*, 1, 103-130.
- Ocak, A. Y. (1978). Zâviyeler (Dinî Sosyal ve Kültürel Tarih Açısından Bir Deneme). *Vakıflar Dergisi*, 12, 247-269.
- Ocak, A. Y. (1996). Geyikli Baba, *DİA* içinde (Cilt 14, ss. 45-47). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- Ömer Hilmi Efendi, (Tarih Yok). *İthâf-ül Ahlâfî Ahkâm-il Evkâf*. Vakıflar Genel Müdürlüğü yayını.
- Özgüdenli, O. G. (2012). Vakfiye, *DİA* içinde (Cilt 42, ss. 465-467). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.

Kuruluş Döneminde Osmanlı Vakıfları

- Öztürk, N. (2006). Mütevellî, *DİA* içinde (Cilt 32, ss. 217-220). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- Selçuk, F. (1965). Vakıflar (Başlangıçtan 18. Yüzyılına Kadar). *Vakıflar Dergisi*, 6, 21-29.
- Tanman, M. B. (1996). Geyikli Baba Külliyesi. *DİA* içinde (Cilt 14, ss. 47-49), Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- Tanman, M. B. (2003). Mehmed I Medresesi, *DİA* içinde (Cilt 28, ss. 394-395). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.
- Topçu, N. (2005). Murat Hüdavendigâr'ın Bursa Vakfiyesi ve Vakıf Köyleri. *Bursa Araştırmaları*, 10, 46-53.
- Uludağ, İ. (1940). Osman Gaziye Dair Mühim Bir Vesika Aspurça Hatunun Vakfiyesi. *Uludağ*, 26, 61-68.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1941). Çandarlızâde Ali Paşa Vakfiyesi (808H./1405-1406M.). *Belleten*, 5 (20), 549-576.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1963). Orhan Gazi'nin, Vefat Eden Oğlu Süleyman Paşa İçin Tertip Ettirdiği Vakfiyenin Aslı. *Belleten*, 27 (107), 437-451.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1982). *Osmanlı Tarihi* (Cilt 1, 4. Baskı). TTK. Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1995). Gazi Orhan Bey Vakfiyesi 724 Rebiülevvel-1324 Mart, *Belleten*, 5 (19), (1941) (2. Baskı): 277-288.
- Ülken, H. Z. (2006). Vakıf Sistemi ve Türk Şehirciliği. *Vakıflar Dergisi*, 9, 13-37.
- Zengin, Z. S. (2004). İlk Dönem Osmanlı Vakfiyelerinden Serez'de Evrenuz Gazi'ye Ait Zâviye Vakfiyesi. *Vakıflar Dergisi*, 28, 101-120.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh39565>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 01.11.2019
Kabul Tarihi: 31.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 01.11.2019
Accepted: 31.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaya, S. (2020). İsfahan (Melikşah) Gözlemevi Bilim İnsanı: Ebû'l Abbâs el-Levkerî, *Journal of History School*, 45, 902-917.

İSFAHAN (MELİKŞAH) GÖZLEMEVİ BİLİM İNSANI: EBÛ'L ABBÂS el-LEVKERÎ

Seyfettin KAYA¹

Öz

Büyük Selçuklular Dönemi'nde (1040-1157) Sultan Melikşah zamanında (1072-1092) başkent İsfahan'da bir gözlemevi kurulmuştur. Başkanlığını Ömer Hayyâm'ın yaptığı sekiz kişiden oluşan bir bilim insanları heyeti bu gözlemevinde çalışmıştır. *İsfahan (Melikşah) Gözlemevi*'nde çalışan bu bilim insanları heyeti içinde yer alan önemli isimlerden biri de *Ebû'l Abbâs el-Levkerî*'dir. *El-Levkerî*'nin *İsfahan (Melikşah) Gözlemevi*'nde nasıl çalışmalar yaptığı ve rasat çalışmalarına hangi düzeyde katkılar sağladığı konusunda bilgiler bulunmamaktadır. Ancak sahip olduğu bilgi birikimi ve akademik kimliğinden yararlanılmak üzere *İsfahan (Melikşah) Gözlemevi*'ne davet edildiği konusunda kuşku duyulmamalıdır. Astronomiden ziyade felsefe konusunda adını duyuran *el-Levkerî*, *İbn-i Sinâ*'nın öğrencisi *Behremyar b. Marzubân*'ın talebesidir. *İbn Sinâ*'nın felsefeye dair birçok öğretisi *Behremyar b. Marzubân* üzerinden *el-Levkerî*'ye intikal etmiştir. *El-Levkerî* ise *İbn Sinâ*'nın felsefî öğretilerinin Horasan'a yayılmasında önemli bir rol oynamıştır. Yaşamı boyunca birçok eser yazan *el-Levkerî*, "*Bayân el-Hakk bi-Damân el-Sıdk*" adlı felsefî içerikli eseri ile öne çıkmıştır. Ayrıca birçok öğrenci yetiştirmiş ve felsefe alanında akranları *Ömer Hayyâm*, *İbn Kûşek* ve *el-Vâsıtî*'yi geride bırakmıştır.

Anahtar Kelimeler: El-Levkerî, Ömer Hayyâm, İsfahan, İbn Sinâ, Astronomi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Orta çağ Ana Bilim Dalı, kaya_fdd23@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-2181-5973.

İsfahan (Malikşah) Observatory Scientist: Abû'l Abbâs al-Lawkarî

Abstract

In the Great Seljuk Period (1040-1157), an observatory was established in the capital İsfahan during the reign of *Sultan Malikşah* (1072-1092). A delegation of eight people, chaired by *Umer Khayyâm*, worked in this observatory. One of the important names within this delegation of scientists working at the *İsfahan (Malikşah) Observatory* is *Abû'l Abbâs al-Lawkarî*. There is no information on how *al-Lawkarî*'s works at the *İsfahan (Malikşah) Observatory* and at what level it contributes to the study of observations. But, there should be no doubt that he was invited to the *İsfahan (Malikşah) Observatory* for his knowledge and academic identity. *Al-Lawkarî*, who has made a name for philosophy rather than astronomy, is a student of *Bahramyar b. Marzubân* who is a student of *Avicenna*. Many of *Avicenna*'s teachings on philosophy were transferred to *al-Lawkarî* through *Bahramyar b. Marzubân*. *Al-Lawkarî* played an important role in spreading the philosophical teachings of *Avicenna* to Khorasan. *Al-Lawkarî*, who wrote many works during his life, came to the forefront with his philosophical work entitled "*Bayân al-Haqq bi-Damân al-Sıdk*". He also trained many students and his peers in the field of philosophy leave behind *Umer Khayyâm*, *İbn Kûşek* and *al-Vâsıtî*.

Keywords: Al-Lawkarî, Umar Khayyâm, İsfahan, Avicenna, Astronomy

GİRİŞ

Orta çağda Abbasiler Dönemi'nde (750-1258) İslam Rönesans'ı yaşanmış ve Müslümanların bir asırdan fazladır yürüttükleri fetih hareketleri dışında yeni bir uğraş alanları olacak olan bilimsel ve kültürel faaliyetler başlatılmıştır. Abbasiler kurdukları Beytü'l-Hikme adlı tercüme bürosu ve akademi kurumu vasıtasıyla Batı dünyasına ait eserleri Arapçaya çevirmişlerdir. Bilimin birçok alanında çalışmalar yapmış ve kültürel etkinliklere hız kazandırmışlardır. Abbasilerin yaptığı bilimsel ve kültürel çalışmalar zamanla İslam Dünyası'nın diğer devletlerine de yayılmıştır.

Selçuklular bilimsel, kültürel ve eğitim çalışmalarına dönemin koşulları gereği önem vermek zorunda kalmışlardır. Bilim ve eğitim kurumlarının kuruluşuna ilk dönemlerden itibaren önem verilmiştir. Nitekim Selçuklularda ilk medrese Tuğrul Bey (1040-1063) Dönemi'nde Nişâbü'r'da tesis edilmiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine medrese düzeyinde imkân ve olanak sağlanmıştır. Ancak Tuğrul Bey tarafından Nişâbü'r'da açılan medrese Orta çağ İslam dünyasının tipik medreselerinin bir devamı niteliğindedir. Sultan Alparslan Dönemi'nde (1063-1072) bilim ve eğitim faaliyetleri daha sistematik ve kurumsal hale getirilmiştir. Fatımilerin Kahire'de kurdukları Darü'l-Hükme medreselerinin propagandasını etkisiz hale getirmek ve devlet bürokrasisi için

memur yetiştirmek amacıyla Nizamiye Medreseleri kurulmuştur. Bu medreselerde 20'nin üzerinde farklı alanda ilgili dersin eğitimi (fıkıh, kelâm, tefsîr, hadis, felsefe, matematik, Arapça, kimya vb.), dönemin önde gelen müderrisleri tarafından verilmiştir. Bir bilim ve eğitim kurumu olarak faaliyet gösteren Nizamiye Medreseleri Orta çağ dünyasına adeta damgasını vurmuştur. Sultan Melikşah Dönemi'nde (1072-1092) ise bilimsel, kültürel ve eğitim faaliyetleri belli bir düzeye ulaşmış ve ihtisaslaşma çalışmaları kapsamında çok önemli bir adım atılarak ilk kez medrese kurumu dışında akademik bir kuruluş hüviyeti de bulunan bir rasathane İsfahan'da inşa edilmiştir. Böylece medrese kurumu dışında ilk ihtisas kurumu olan İsfahan (Melikşah) Gözlemevi resmen vücut bulmuş oldu. Sultan Melikşah ve vezir Nizâmü'l-Mülk tarafından finanse edilen İsfahan (Melikşah) Gözlemevi, Yezdücerd (İran-Farisi) Takvimi'ni reforme etmek ve tarımsal faaliyetleri belli bir düzene koymak için yalnızca astronomi alanında çalışmaların yürütülmesi için hizmete açılmıştır. İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde dönemin önde gelen bilim insanları toplanmıştır. Ömer Hayyâm'ın (1048-1131) başkanlığında toplam 8 kişiden oluşan bir bilim insanları ekibi İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde görevlendirdi. Ömer Hayyâm'ın dışında İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde çalışan bu bilim insanları ekibinde *Ebü'l Muzaffer el-İsfizâfi*, *Meymûn b. en-Necib el-Vâsıtî*, *Abdurrahman Hâzinî*, *Muhammed Hazin*, *Muhammad b. Ahmed el-Memûrî*, *Ebü'l Abbâs el-Levkerî* ve *Muhammed Baykal* gibi dönemin önde gelen âlimleri yer almıştır.

İşte tam da bu noktada adı dışında; yaşamı, çalışmaları ve rasat faaliyetlerine katkıları hakkında neredeyse hiç bilgi sahibi olunmayan İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nin bilim insanları ekibinde yer alan *Ebü'l Abbâs el-Levkerî*'ye dikkat çekmek istiyoruz. Zira *Ebü'l Abbâs el-Levkerî*, İşlam dünyası ve Selçuklu bilim dünyasında hiç de yabana atılacak cinsten bir bilim insanı değildir ve olmamalıdır. Ana kaynaklardan edinilen bilgiler çerçevesinde felsefe, matematik ve astronomi alanlarında kayda değer çalışmaları bulunmaktadır. Yetiştirdiği öğrenciler ise *el-Levkerî*'nin öğretilerini ve düşünce anlayışını sonraki nesillere aktarmışlardır. Bu yönü ile bakıldığında bu kadar önem arz eden bir bilim insanının hayatını ve çalışmalarını kaleme almak doğru ve tutarlı bir yaklaşım olmalıdır.

1. Ebü'l Abbâs el-Levkerî'nin Hayatı (d.?- ö. 1123?)

Asıl adı *Ebü'l Abbâs Fadl ibni Muhammed el-Levkerî* olarak bilinmektedir. Hayatı hakkında çok az bilgiler bulunmaktadır. Zahiruddin el-Beyhekî ve Şemseddîn es-Şehrezurî'nin kendisi hakkında verdiği bilgilerden başka ana kaynaklarda *Ebü'l Abbâs el-Levkerî* ile ilgili malumata ulaşmak nerede

ise imkânsızdır. Doğum ve ölüm tarihi tam olarak bilinmemektedir. XI. yüzyılda doğduğu ve on ikinci yüzyılın ilk yarında hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir. Ayrıca büyük bir olasılıkla Merv yakınlarında bulunan *Levker* köyünde doğduğu için *el-Levkerî* nisbesini almış olmalıdır (Marcotte, 2006: 136). Başta felsefe olmak üzere mantık, metafizik, matematik, kozmoloji ve astronomi konularında ustalaşmıştı (Kalm, 2015: 290). Özellikle felsefe alalında gösterdiği başarıları ile tanındığı için bu konuda dönemin biyografi yazarlarının da dikkatini çekmiştir. Es-Şehrezûrî, “*el-Levkerî'nin, akrabaları Ömer Hayyâm, İbn Kûşek ve el-Vâsıtî'yi felsefe alanında geçtiğini... Bunlardan hiçbirinin ibare olarak onu geçemediğini... Onların oluşturduğu grubun çok büyük bir grup olduğunu ve liderlerinin de o (el-Levkerî) olduğunu; seçkinlikte en başta onun geldiğini...*” ifade etmiştir (es-Şehrezûrî, 2015: 750; 2007: 327).

El-Levkerî'nin felsefe alanındaki başarısı el-Beyhakî'nin de gözünden kaçmamıştır. Bu konuya kaynaklarda değinen el-Beyhakî, “*el-Levkerî'nin İbn Sinâ'nin (ö. 1037) meşhur öğrencilerinden Behremyar b. Marzubân'ın öğrencisi olduğunu, İbn Sinâ'nın felsefe geleneğinin Horasan'a yayılmasında el-Levkerî'nin önemli bir rol oynadığını...*” ifade etmiştir (el-Beyhaki, 1946: 126; el-Beyhaki, 1351: 120; Sarton, 1927: 759; Fuchécour, 1994: 827-831; Janssens, 2010: 17; Griffel, 2011: 343). *Behremyar b. Marzubân* (ö. 1066), *İbn Sinâ'nın* (ö. 1037) en yakın arkadaşlarından ve ortak çalışanlarından biriydi. *İbn Sinâ, Behremyar b. Marzubân'ı* (ö. 1066) oğlu gibi yetiştirdi (Marcotte, 2006: 137). *Behremyâr b. Marzubân'm* ise bir Zerdüşt mü? Yoksa bir Müslüman mı? olduğuna dair bazı belirsizlikler bulunmaktadır (Morony, 1986: 1110-1118). Es-Şehrezûrî, “*Onun bir Mecusi olduğunu*” ifade etmiştir (es-Şehrezûrî, 2015: 718; 2007: 315). Zaten kullandığı isme bakarak onun bir Zerdüşt olduğu söylenebilir. Ama kullandığı *Ebü'l-Hasan* veya *Ebü'l-Hüseyn* künyesi -eğer doğruysa- onun ya bir Müslüman olduğu ya da en azından babası tarafından kendisine bir Müslüman isimi verildiği iddia edilebilir (el-Rahim, 2009: 11). Doğal olarak bu tartışmaların sürüp gittiği bir ortamda *İbn Sinâ'nın* felsefik fikirleri *Behremyar b. Marzubân* üzerinden talebesi olan *El-Levkerî'ye* intikal etti. Bu açıdan bakıldığında İslam dünyasında ve doğuda (Horasan'da), *İbn Sinâ* felsefenin yayılmasından dolayı *el-Levkerî* kayda değerdir (el-Beyhaki, 1946: 126; el-Beyhaki, 1351: 120). Aristo doktrinini temel alan felsefik bir öğreti olan ve *İbn Sinâ* tarafından benimsenen Peripatetizmin (meşşâîlik) (Kaya, 2004: 393), doğuda yayılmasında *Behremyâr b. Marzubân'm* öğrencisi olarak önemli bir rol üstlenmiştir. Dolayısıyla *İbn Sinâ* ile doğuda gelişen Peripatetizm (meşşâîlik) geleneğine ait daha sonraki yazarlar arasında XII. ve XIII. yüzyıllarda önemli bir köprü vazifesi görmüştür. Peripatetizm geleneğini yeni nesillere öğretmeye ve yaymaya çalışan birçok öğrenci eğitti ve bu geleneğe ait hem Arapça hem de

Farsça eserler yazdı (Marcotte, 2006: 138). Peripatetizm (meşşâilik) geleneği *el-Levkerî*'den sonra *Nasîrüddîn Tûsî* (ö. 1274), *Dabiran el-Kâtibi el-Kazvîni* (ö. 1276), *Kudbettîn el-Şirâzî* (ö. 1311) ve sonraki kuşaklar tarafından öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinden sürdürülmüştür (Izutsu, 2007: 95).

El-Levkerî, Selçuklular Dönemi'nde bir bilim ve kültür merkezi haline gelen Horasan'da bir veya birden daha çok ders almış veya ders vermiş olabilir. Selçuklu hanedanının İran'a gelişiyle (1040-1194) Horasan bölgesi büyüdü. 1037'de Tuğrul Bey (ö. 1063) tarafından fethedilen Nişâbûr başkent yapıldı. Sultan Alp Arsan (ö. 1072) daha sonra şehirde ikamet etti. Nişâbûr, Horasan'da bulunan dört büyük kent (Nişâbûr, Merv, Herat ve Belh) en önemli entelektüel eğitim ve öğretim merkeziydi. En ünlüsü 1067 yılında Bağdat'ta olmak üzere ve akabinde Merv, Herat, Belh'te benzer eğitim ve öğrenim kurumu olan *Nizamiyye Medreseleri* kuruldu. Nizamü'l Mülük tarafından 1058'de ise Nişâbûr'da *Nizamiyye Medresesi* kuruldu. Bütün bu büyük Horasan kentleri dini temellere dayalı vakıf kütüphanelerine sahipti. Örneğin, Merv'de yer alan bazı kütüphanelerde 12.000 cilt eser içeren vakıf kütüphanesi bulunmaktaydı. Horasan'ın bu önemli şehirleri eğitim-öğretim merkezleri olarak varlıklarını sürdürdüler. *Ömer Hayyâm*, çalıştığı Nişâbûr şehrendi. *Kâdî Zeyneddîn Ömer b. Sehlân el-Sâvi* (ö. -yaklaşık- 1145) *el-Levkerî*'nin iki öğrencisi olan *Es'ad al Meyhanî* ile *el-Îlâkî*'nin ders halkalarına katıldığı Nişâbûr'a Save'dan gelmişti (Marcotte, 2006: 139). Ders vermiş olduğu Merv Nizamiyye Medresesi'nde saygı duyulan seçkin kişiler arasında yer alan *El-Levkerî* (el-Rahim, 2009: 21), Selçuklular Dönemi'nde Horasan bölgesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamış olmalıdır.

El-Levkerî'nin yaşamının son yıllarına ilişkin bazı detaylara da rastlanmaktadır. Ancak bu bilgilerin doruluğunu tespit etmek zordur. Es-Şehrezûrî, "*el-Levkerî*'nin yaşlılığı sırasında gözlerinin kör olduğunu... Merv bölgesinde saygıdeğer olup önde gelenlerden biri olarak görüldüğünü... ve ömrünün sonuna doğru 'İlmi ve marifeti konusunda daha fazlasının peşini bıraktığını... kendisi için elde ettiğinden daha fazlasının olamadığını... zayıflık ve körlük sebebiyle acze düştüğünü... Dâr-ı ukbayı (ahireti) arzular olduğunu'... bunu çok defa tekrarladığını ve ahiret özlemi çektiğini etrafındaki herkesçe bilindiğini..." beyan etmiştir (es-Şehrezûrî, 2015: 750; 2007: 327).

Es-Şehrezûrî, *el-Levkerî*'nin ölüm nedenini de açıklamaktadır. Es-Şehrezûrî, "*Tesadüfen bir gün kızartılmış kelle yemişken öğrencilerinden biri tarafından hamama çağırıldığını... bu durumun, onu ölüme götürecek hastalığa sebep olduğunu... bir öğrencisinin onu tedavi ile uğraşırken; kendisinin, 'Bırak beni! Rabbim eğer bana şifa verirse emir onundur; eğer canımı alırsa hüküm*

onundur. Ben yüce Allah'ın seçtiğinden başkasını seçecek değilim.' dediğini... söylemiştir (es-Şehrezûrî, 2015: 750; 2007: 327).

El-Levkerî'nin ölüm tarihi konusunda çok fazla spekülâtif bilgiler bulunmaktadır. Bu konuda birbirinden farklı bilgiler dile getirilmektedir. *İbn Sinâ*'nın, el-Ta'likât adlı eserinin fihristini (İndeksini) 1109'da *El-Levkerî*'nin yazıldığı iddia edilmektedir. Dolayısıyla *el-Levkerî* bu tarihten sonra ölmüş olmalıdır (Marcotte, 2006: 136). Bu konuda Alman bilim insanı Carl Brockelmann herhangi bir kaynak belirtmeden net bir tarih olarak 1123-24 yılları vermektedir² (Griffel, 2009: 309; Kalbarczyk, 2016: 309; Janssens, 2011: 7). Ayrıca şunu hemen belirtmekte fayda var; Carl Brockelmann, Ömer Hayyâm (ö. 1132) ile el-Levkerî'nin (ö. 1123?) ölüm tarihlerini karıştırmış ve Ömer Hayyâm'ın ölüm tarihini 1123 olarak vermiştir (Brockelmann, 1937: 855).

2. Ebû'l Abbâs el-Levkerî ve İsfahan (Melikşah) Gözlemevi

Sultan Melikşah ve ünlü vezir Nizâmü'l-Mülk tarafından kurulan İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde görev alan sekiz kişiden oluşan çalışma ekibinde *el-Levkerî*'nin de yer aldığı tahmin edilmektedir. Selçuklular Dönemi'nde önemli bir bilim ve kültür merkezi olan İsfahan, Sultan Melikşah tarafından 1073 yılında başkent ilan edildi (Marcotte, 2006: 139). Başkent yapıldıktan sonra İsfahan'da bilim ve kültür çalışmalarına hız verildi. *Ömer Hayyâm*, bir astronomik bir gözlemevi düzenlemek ve tarımsal işler için gerekli olan Farişi güneş takvimini yeniden düzenlemek için Selçuklu Sultanı Melikşah tarafından başkent İsfahan'a davet edildi (Pingree, 2000: 832). Büyük Selçukluların ilk ihtisas kurumu olan İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nin kurulması için çalışmalar başlatıldı. İbnü'l-Esîr'in verdiği bilgiye göre "*Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı Sultan Melikşâh, kendi adına bir gözlemevi inşa etmek ve İran (Farişi-Güneş-Yezdücerd) Takvimi'nde ortaya çıkan hataları düzeltmek için 1074-1075 yıllarında ünlü veziri Nizâmülmülk'ün de desteği ile Ömer Hayyâm, Ebû'l Muzaffer el-İsfizârî, el-Vâsîti ve diğerler gökbilimcileri başkentte (İsfahan'da) bir araya toplamıştır.*"

² Griffel, Carl Brockelmann'ın, 1937 yılı basımlı *GAL* adlı eserini kaynak göstererek *el-Levkerî*'nin ölüm tarihini 1123-24 şeklinde vermektedir. Ancak Carl Brockelmann'ın, 1937 yılı basımlı *GAL* adlı eserinde tarafımca inceleme ve titiz bir çalışma yapılarak iddia edilen *el-Levkerî*'nin ölüm yılını aramama rağmen böyle bir tarihe rastlanmamıştır. Carl Brockelmann, *el-levkerî*'nin çağdaşı ve çalışma arkadaşı olan *Ömer Hayyâm*'ın (ö. 1132) ölüm tarihini yanlışlıkla (ö. 1123?) olarak vermiştir. Muhtemelen Carl Brockelmann *el-levkerî* ile *Ömer Hayyâm*'ın ölüm tarihlerini karıştırmış da olabilir.

İbnü'l Esir “*Zaman kaymasına uğrayan ve bundan dolayı Güneş'in Hût (Balık) burcunun yarısına geldiği günü Nevruz (Yeni yıl başlangıcı) saymak yerine Hamel (Koç) burcunun ilk gününün (Ferverdin yani 15 veya 21 Mart'ın) Nevruz olarak kabul edildiğini ve yapılan bu değişikliğin Sultan Melikşâh tarafından takvim başlangıcı olarak kabul gördüğünü*” vurgulamıştır (İbnü'l Esir, 1991: 97). Tabii isminin İsfahan'a çağrılan bilim insanları ekibi arasında İbnü'l Esir tarafından bizzat zikredilmemiş olması *el-Levkerî'nin* astronomi bilimi ile ilgilenmediği veya İsfahan (Melikşah) Gözlemevi çalışma kadrosunda yer almadığı anlamına gelmez. Bu konuda en çarpıcı bilgi Said Nefisi tarafından verilmiştir. Said Nefisi, Melikşah tarafından İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde sürdürülen takvim çalışmalarında görevlendirilen gökbilimciler listesine *Abdurrahman Hâzinî'nin* yanında özellikle *Ebû'l-Abbâs-el-Levkerî'yi* eklemiştir (Said Nefisi, 1344: 60). Benzer durumdan bahseden Aydın Sayılı ise Said Nefisi'nin ifade ettiği gibi *Ebû'l Abbâs el-Levkerî'nin* İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde çalıştığını savunmuştur (Sayılı, 1960: 164; Abattouy, 2007: 577). Ancak hemen şunu belirtmekte fayda vardır ki; *el-Levkerî'nin* İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde hangi pozisyonda çalıştığı veya nasıl çalıştığına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Muhtemelen İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde görev alan matematikçiler ve astronomların iş birliğiyle oluşturulması planlanan Celali Takvimi'nin hazırlanmasında kozmoloji ve astronomi bilgisinin yanında matematik alanında gösterdiği başarı da *el-Levkerî'nin* bu gözlemevinde çalışma imkânı bulmasında etkili olmuştur (Muhammedi, 2011: 11-28).

El-Levkerî'nin İbn Sinâ'nın öğrencisi *Behmenyar b. Marzubân'ın* öğrencisi olduğu gerçeğinden hareketle *İbn Sinâ'nın* astronomi ve kozmoloji konusunda ileri sürdüğü tezlere ne kadar katıldığı veya ne kadar karşı çıktığı ile ilgili bilgilere rastlanmamaktadır. Zira *İbn Sinâ'nın*, Ptolemaik sistemi (Yer merkezli evren modeli) benimsemesi, *Almagest'in* detaylarının artık Arap astronomlarının gözlemsel sonuçları ve hesaplamaları için geçerli olmadığını savunması, bundan dolayı modern gözlemlerden elde edilen yeni verileri kendi bazında doğrulamaya gayret etmesi, Venüs'ün güneşin kendisinden önce geçtiğini görmesi ve astrolojiyi temelde reddetmesi (Sezgin, 1978: 276-277), gibi çarpıcı bilgileri öğrencilerine hangi düzeyde ve ne kadar öğrettiği veya anlattığı tam olarak bilinmemektedir. Ancak *İbn Sinâ'nın* öğrenci-öğretmen ilişkisi çerçevesinde astronomi ve kozmoloji konusunda *Behmenyar b. Marzubân'a* öğrettikleri *el-Levkerî'ye* de muhtemelen hocası *Behmenyar b. Marzubân* üzerinden intikal etmiş olabilir. Yani *el-Levkerî*, büyük bir olasılıkla felsefe konusunda olduğu gibi dolaylı yollardan astronomi ve kozmoloji konusunda da *İbn Sinâ'nın* bilim mirasına veya bakiyesine sahip olmuş olabilir. Nitekim bu iddiamızı destekleyen en önemli kanıt *Beyân el-Hakk bi-Damân el-Sidk* adlı

eserinde karşılaşmaktayız. *El-Levkerî*, bu eserin üçüncü cildinde nispeten *İbn Sinâ*'nın kozmoloji anlayışından bahsetmektedir (Kalın, 2015: 290).

3. El-Levkerî'nin Eserleri

Beyhakî'nin ifade ettiğine göre *El-Levkerî*'nin *Beyân el-Hakk bi-Damân el-Sidk*, *Divan-ı Şiir* (Şiirleri), *İbn Sinâ'nın Ta'likat'ına Bir Fishrist*, *Muhtasarat*, *Risale-i Aher* (Son Risaleler) ve *Kasidetu Maa Şerha Bi'l-Farsiyye* (Kaside ve şerhi) adlı eserleri bulunmaktaydı (el-Beyhaki 1946: 127; el-Beyhaki, 1351: 121).

3.1. Beyân el-Hakk bi-Damân el-Sidk

Beyân el Hakk bi Damân el-Sidk adlı eser mantık, doğa felsefesi ve metafizik olmak üzere üç ciltten oluşmaktadır. Eserin birinci cildi olan mantık kitabı, bilginin tanımı ile başlar ve akabinde şiir, belagat, safsata, diyalektik, kanıt-ispat, kıyas, sözcük grubu-deyiş, kategoriler, mantıkta kullanılan tek terimleri içeren ve geleneksel mantığın temel kavramları şeklinde 9 bölümden oluşur. Eserin ikinci cildi, doğal felsefesine adanmış ve gökler-evren, nesiller-yozlaşma, mineraller, süper yıldız varlıkların yersel dünyaya etkileri, psikoloji, bitkiler ve hayvanlar bölümlerinden oluşur. Eserin üçüncü cildi olan metafiziğe dair kaynak ise iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölüm, metafiziğin tanımı, “tüm bilimlerin ilkelerini içeren” “evrensel bilim” konuları ele alınmıştır. Bölümleri, madde ve kaza, madde ve biçim, nedensellik, birlik, çokluk, bireysellik ve ilişki, maddi varlıklar, evrenseller ve Platonik Formlar ile ilgili potansiyel ve gerçeklikler gibi kısımlardan oluşmaktadır. Aristoteles'in sahte teolojisine atıfta bulunan *el-Levkerî*'nin dediği metafizik kitabının ikinci bölümde, teolojiye veya “ilahi bilime” genel bir bakış yapılmıştır. Bu bölümde gereklilik, mükemmel ve mutlak varlık olarak Tanrı, Tanrı'nın birliği, Tanrı'nın isimleri ve nitelikleri, *İbn Sina*'nın kozmolojisi, çoklukçuluğun Bir'den bir dizi hiyerarşik varlık, kuram, diriliş, kehanet ve bunların vahiy yoluyla yayılması ve duaların gerekliliği-yararları gibi konulara değinilmiştir (Kalın, 2015: 290; Apaydın, 2018: 344).

3.2. Divan-ı Şiir

El-Levkerî'nin ikinci eseri şiirlerini topladığı Divan adlı eserdir. Bu konuya değinen es-Şehrezuri, “*El-Levkerî'nin, güzel ve etkileyici şiirler yazdığını... şiirlerini topladığı Divan adlı bir eser kaleme aldığını... şiirinin*

gerçekten sağlam olduğunu” ifade etmiştir (es-Şehrezûrî, 2015: 750; 2007: 327). Hem Arapça hem de Farsça şiiirler yazan *el-Levkerî*, bu şiiirlerini Divan-ı Şiiir adlı eserde bir araya toplamıştır (el-Beyhaki, 1946: 127; el-Beyhaki, 1351: 121; Marcotte, 2006: 147; Kalın, 2015: 290).

3.3. İbn Sinâ'nın el-Ta'likât'ına Bir Fishrist

İbn Sinâ'nın el-Ta'likât'ını içeren bir el yazmasına göre, *el-Levkerî*'nin bu el-Ta'likât'a bir Fihrist (Dizin) yazdığı söylenir. Yine bu eserin verdiği bilgiye göre *el-Levkerî* bu fihristi 1109 yılında tamamlamıştır (Marcotte, 2006: 147-148; Kalın, 2015: 290).

3.4. Muhtasarat

Bu eserin giriş kısmında *el-Levkerî*, *Aristoteles*, *İbn Sinâ* ve *el-Fârâbî*'nin eserlerinin özeti ve içerikler hakkında görüşler bildirmiştir (Marcotte, 2006: 148).

3.5. Hikâm

El-Levkerî'ye atfedilmiş gnomolojik (Bir deyişler antolojisi) cümleler veya alıntılar sunar. Eserde “*Bilgi özlemleri yükseltir, iyi niteliklere yarar sağlar ve dilleri gevşetir*”, “*Asalete saygısız ve kötü insanlar zarar veremez*”, “*Mutlu bir insan mutluluğunu, sıkıntılarında endişelerinden daha kolay bir şekilde başkalarına iletir*” ve son olarak “*Size yardım eden kimselerin sizin hakkınızda kötü bir düşüncesi olmaz*” demiştir (Marcotte, 2006: 148).

3.6. Kasîde-i Esrâr-ı el-Hikme

El-Levkerî, eserlerini Arapça kaleme alınmasına rağmen bu eseri Farsça kaleme alınmıştır. Bu eser tamamen şiiirsel bir yapıt değildir. Muhtemelen öğrencilerin zamanın felsefi konularının en önemli tezlerini (mantık, fizik ve metafizik) ezberlemelerine yardımcı olmak için bir anımsatıcı veya bir araç olarak hizmet etmesi için oluşturulmuştur. Bu yönü ile “*Kasîde-i Esrâr-ı el-Hikme*” adlı eser bir bilimsel (ilmî) şiiirler topluluğu şeklinde derlenmiştir. Eserin içinde bir yorum yaparak, bilimsel içeriğini açıklamaya çalışmıştır. *El-Levkerî*'nin kasidesinde, mantık, fizik, matematik, metafizik ve etik konuları olmak üzere beş bölüm vardır (Marcotte, 2006: 148-150).

3.7. Serh-î Kasîde-i Esrâr-ı el-Hikme

Farsça kaleme aldığı bu eserde, *el-Levkerî* kendi kasidelerini yorumlamıştır. Bir önceki kasidenin şerhi olan eser, yine pedagojik bir mantıkla yazılmış ve öğrencilere aldıkları derslerin içeriklerini unutmamaya yönelik bir çalışma olmuştur. Bu eserde mantık, fizik, matematik, metafizik ve etik bölümleri yer almaktadır (Marcotte, 2006: 150-151).

4. El-Levkerî'nin Yetiştirdiği Öğrencileri

El-Levkerî, yaşamı boyunca birçok öğrenci yetiştirmiştir. Bu öğrenciler tanınmış birer bilim insanı olmuşlardır. Yetiştirdiği öğrenciler yalnız bir alanda değil, birçok alanda veya farklı dallarda ön plana çıkmışlardır.

4.1. El-Hasan el-Kattân el-Mervezî el-Buharî (ö. 1153)

Beyhakî, “*El-Hasan el-Kattân el-Mervezî el-Buhârî'nin (d. 548/1153) el-Levkerî'nin öğrencisinden biri olduğunu*” ifade etmiştir (el-Beyhaki, 1351: 155). Tıp, felsefe, matematik ve şiir-edebiyat ile ilgilenen *El-Kattân*, Merv'de kaldığı bir sırada (498/1104 ve 500/1107 tarihleri arasında) astronomi ile ilgili *Kihân-i Şinâkht (el-hey'e)*, vezinli bir kitap olan *Arûz*, soy-secere üzerine *el-Dûha fî el-Ensâb (Büyük Soy Ağacı)*, tıp ile ilgili bir tez ve bir şiir kitabından oluşan eserler yazmıştır (Marcotte, 2006: 153).

4.2. Ebü'l Feth Es'ad İbn Muhammed el-Meyhanî (ö. 1133)

El-Meyhanî, ile ilgili esas bilgilere es-Şehrezurî'nin kaynağında rastlamaktayız. Es-Şehrezurî, “*El-Levkerî'nin öğrencilerinden biri olan Ebü'l Feth Es'ad İbn Muhammed el-Meyhanî'nin, Bağdat Nizamiyye Medresesi'nde müderris olarak çalıştığını, Darü'l Halife'de takdir gördüğünü, ne zaman Darü'l Halife'de hazır bulunsa üst onay çıktığını, kendisinin gelişinin halifeye bildirildiğini, İbn Sehlan'a yazdığı bir mektupta 'İleri gelenlerin başarısızlığı noksanlıktır; ihsanları ise erdemdir' dediğini*” kaleme almıştır (es-Şehrezûrî, 2015: 752; 2007: 329; Meyerhof, 1948: 185). Muhtemelen Horasan'dan Bağdat'ta giderek ünlü Bağdat Nizamiyye Medresesi'nde müderrislik yapan *el-Meyhanî*, Horasan'dan ayrılmadan önce hocası *el-Levkerî* ile çalışmış olmalıdır. Ünün Irak'ta ve halifenin sarayında duyulması, Bağdat'ta Nizamiyye Medresesi'ne davet edilmesine ortam oluşturmuştur. O sırada Horasan'da bulunan ve zamanla Horasan'dan ayrılarak yetiştiği ve çalıştığı Nişâbûr'a taşınan

el-Kadı Zeyneddîn Ömer ibn Sehlân el-Savî (ö. 1145) ile mektuplaştığı bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında *el-Meyhanî*'nin Nişâbûr'un entelektüel çevresi ile bağlarını koparmadığı görülmektedir. Bağdat'ta sapkınlıktan dolayı bir süre hapsedildikten sonra geldiği Hamedan'da hayatını 1133 yılında kaybetmiştir (Marcotte, 2006: 153, 156).

4.3. El-Kadı Muhammed el-Efdal Abdülrezâk et-Türkî

El-Levkerî'nin öğrencilerinden biri olan *El-Kadı Muhammed el-Efdal Abdülrezâk el-Türkî*, yaşadığı Buhara'da kadı olarak çalışmıştır (el-Rahim, 2009: 22). Matematik ve entelektüel bilimlerde deneyim sahibiydi. Ölene kadar Buhara'da yöresel bir camide aritmetik ve tıp dersleri vermiştir. *İbn Sinâ*'nın eserlerinin çoğunu okudu ve ezberledi, ancak sonrasında gelen düşünceleri derin bir anlayışla kavrayamadı ve genellikle hiçbir zaman bariz meselelerden öteye gidemedi. *El-Levkerî*'nin başka bir öğrencisi olan *Seyyed Şerefeddîn Ebu Abdullah Muhammed ibn Âli (Yusuf) el-İlakî* ile aralarında bilimsel anlamda tartışmalar (münazarat) içerisine girdiği görülmüştür (Marcotte, 2006: 154).

4.4. Kutbülzaman Muhammed ibn Ebû Tâhir el-Tabasî el-Mervezî

El-Levkerî'nin öğrencilerinden biri olduğunu dile getirilmektedir. (el-Rahim, 2009: 21). Annesi Harezmlî ve babası ise Merv yakınlarında bulunan köylerin idarecilerinden biri olan *Kutbülzaman Muhammed ibn Ebû Tâhir el-Tabasî el-Mervezî*, yüksek bir zekâya ve felsefî bir yeteneğe sahip idi. *El-Tabasî*, Selçuklu hükümdarı Sultan Sencer'in (1118-1157) veziri *Nasirüddîn Mahmud ibn el-Muzaffer ibn Abdulaziz ibn ebu Tevbeh*'in (ö. 1110) himayesinde çalışmıştır. Yaptığı bir hatadan dolayı tutuklanarak hapishaneye atıldı ve hapishanede bulunduğu sırada felç oldu. Daha sonra 1114'te esaret altında hayatını kaybetti ve Serahs'a gömüldü. Felsefede uzmanlaşan ve astronomi-astroloji üzerine bir çalışma olan *el-âthâr el-Ulvayyah* adlı eseri yazan *Ebü'l Feth ibn Es'ad el-Fandûrjî*'nin (d. 1122 öncesi) onun öğrencilerinden biri olduğu söylenmektedir (Marcotte, 2006: 154).

4.5. Seyyed Şerefeddîn Ebu Abdullah Muhammed ibn Âli (Yusuf) el-İlakî (ö. 1141)

Seyyed Şerefeddîn Ebu Abdullah Muhammed ibn Âli (Yusuf) el-İlakî, *El-Levkerî*'nin en ünlü ve en tanınmış öğrencisidir. *İbn Sinâ*'nın üçüncü kuşak takipçisi olan *el-İlakî*, felsefe, tıp ve diğer alanlarda birçok çalışmaya sahiptir. *El-*

İlakî ile *el-Levkerî*'nin bir diğer öğrencisi olan *El-Kadı Muhammed el-Efdal Abdülrrzâk el-Türkî*, Buhara'da bir camide birtakım tartışmalar içerisine girmiştir. XII. yüzyılın önemli müderrislerinden biri olan *el-İlakî*, *İbn Sehlân el-Sâvî*'yi etkilemiş olarak anılmaktadır. Hatta Nişâbûr'a döndüğü zaman matematikçi ve şair *'Ömer el-Hayyyâm* öğrencisi bile olmuş olabilir. Tıbbi hastalıklar ile ilgili *el-Esbab ve'l 'Alâmât*, tıbbi bir el yazması olan *Muhtasar fi el-Tıbb*, hastalıkların tedavisi ile ilgili *Mu'âljât el-İlakî*, bunlara ek olarak *Lavahik*, *Kitabü'l el-Vefâ*, *Dûst-namah*, *Sultan-namah* ve *el-Hayvanat* (*Hayvanlar*) adlı eserleri yazmıştır. Felsefe alanında da eserler yazmayı ihmal etmemiştir. Bu alanda mantık ve felsefe tanımları üzerine kısa bir *Risale*, bilgi ve bilgini doğası ile ilgili *Vecih el-Vücut* adlı eserleri kaleme almıştır. *El-İlakî*'nin savaşta öldürüldüğü ya da Selçuklu Sultanı Ahmed Sencer'in (1118-57) Karataylılar tarafından mağlup edildiği Katvan Savaşı'nda (1141) öldürüldüğü tahmin edilmektedir (el-Rahim, 2009: 22-24; Marcotte, 2006: 154-155). Bu konuya değinen es-Şehrezûrî, *el-İlakî*'nin kişisel niteliklerine değinerek ölümü hakkında şu bilgileri vermektedir. Es-Şehrezûrî, *"İlmi ve ameli erdemlerin tümüyle kendisinde toplandığını, birçok eser yazdığını, mübarek biri olduğunu, hastalıkları çok güzel tedavi ettiğini, Baharz'da mukim iken Belh'e Alâüddîn b. Kumaç'ın onunla irtibata geçtiğini (Katvan'da), ancak Kûrhân mevzisinde öldürüldüğünü"* dile getirmiştir (es-Şehrezûrî, 2015: 750; 2007: 328).

4.6. Efdallüddîn Ferîd el-Geylânî

Efdalleddîn Ferîd el-Geylânî, *el-Levkerî*'nin öğrencilerinden bir diğeri gibi görünmektedir. Kaynaklar kendisi hakkında çok fazla bilgi vermemektedir. Ancak 1128 yılında Merv'deki Nizâmiye Medresesi'nde çalıştığı bilinmektedir. Merv'den ayrılmadan önce *el-Levkerî* ile çalışmış olabilir. *İbn Sinâ*'nın dünyadaki yaratılmamışlık teorisini reddeden bir risale (*Risâle-i fî Hudût el-'Alem*'ı) yazdı. *İbn Sinâ* ile *Nasîrüddîn Tûsî* arasında *el-Levkerî* üzerinden bağlantıları sağlamıştır. *El-Levkerî*, *el-Geylanî'nin*, *el-Geylanî*, *Sadreddîn el-Saraki'nin*, *Sadreddîn el-Sarakî*, *Fareddîn el-Damad'ın*, *Fareddîn el-Damad ise Nasır el-Dîn el-Tûsî'nin* hocalığını yapmıştır. *İbn Sinâ*'nın Peripateticism'inin (meşşailik) *Nasîrüddîn Tûsî*'ye kadar ulaşmasında bağlantıları sağlayan halkalardan biri olmuştur. Özellikle *el-Levkerî* ile ilişkilendirilen *Fareddîn el-Damad'ın* hocası *Sadreddîn el-Sarakî*, *İbn Sinâ'nın* geleneğinden de haberdardı ve *İbn Sinâ*'nın *El-Necât*'i üzerine bir yorum yazmıştı (Marcotte, 2006: 155-156; Ziai, 2008: 1044).

SONUÇ

El-Levkerî'nin, mantık, metafizik, matematik, kozmoloji ve astronomi gibi çok geniş bir yelpazede çalıştığı bilinmektedir. Ancak bilimsel açıdan asıl başarısı felsefe alanında savunduğu fikirler ve ortaya koyduğu eserleriyle olmuştur. Ana kaynakların da ifade ettiği gibi XI. ve XII. yüzyılda felsefe alanında *el-Levkerî*'nin ortaya koyduğu başarıyı hiç kimse sağlayamamıştır. En ünlü eseri, "*Beyân el-Hakk bi-Daman el-Sidk*" adlı kaynak bu alanda yazılmıştı. Ancak felsefe alanında gösterdiği başarı bununla sınırlı değildir. Meşşâilik akımının İran'da yayılmasında önemli bir rol oynamıştır. *İbn Sinâ*'dan *Behremyar b. Marzubân* üzerinden aldığı Meşşâilik akımını Horasan'a yani doğu İslam dünyasına yaymış ve yetiştirdiği öğrencileri vasıtasıyla bu akımın kendisinden sonra da devamını sağlamıştır. Nitekim öğretmen-öğrenci veya daha amiyane bir tabirle usta-çırak ilişkisi çerçevesinde XII. ve XIII. yüzyıl bilginlerine ulaştırmıştır. Bu yönü ile *el-Levkerî*, *İbn Sinâ*'nın felsefi öğretisi olan meşşâilik akımının sonraki nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamıştır. *El-Levkerî*'nin ortaya koyduğu bu üstün başarı, adının daha sonraki nesiller tarafından unutulmamasını sağlayacaktır. Eserleri, eğitim verdiği öğrencileri ve sonraki yüzyıllarda yetişen hem bilim insanları hem de meraklı çevreler tarafından ilgiyle takip edildi. Eserleri ilk önce Horasan'da bulunan bilim insanları tarafından okundu. Daha sonra İran veya Horasan bölgesinden İslam dünyasının diğer alanlarına da yayıldı.

El-Levkerî, İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde bir astronom ve matematikçi olarak çalışmıştır. İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde dönemin en ünlü bilim insanlarının çalıştıkları düşünülürse *El-Levkerî*'nin ilmi anlamda çok başarılı olduğu ve bu haklı başarısının Sultan Melikşah ve ünlü vezir Nizâmü'l-Mülk'ün de dikkatini çektiğine şahit olunmaktadır. Ancak makalemizin bir bölümünde de değindiğimiz gibi mevcut kaynaklarda hakkında çok az bilginin olması ve astronomi ile ilgili doğrudan bir eserinin olmaması veya böyle bir eseri yazmışsa dahi bu kaynağının günümüze kadar ulaşmaması, *El-Levkerî*'nin İsfahan (Melikşah) Gözlemevi'nde Yezdücerd (Farisi) Takvimi'nin reform çalışmaları ile işe başlayıp, nihayetinde Celâlî Takvimi gibi yeni bir takvimin yapılması ile neticelenen çalışmalara ne kadar ve hangi düzeyde katkı sağladığını ifade etmek pek mümkün görünmemektedir.

El-Levkerî'nin XI. ve XII. yüzyılda öne çıkmasını sağlayan kurumlardan bir diğeri ise müderris olarak görev aldığı Merv Nizamiyye Medresesi olmuştur. Orta çağın en önemli eğitim ve öğretim kurumlarından biri olan Nizamiyye Medreseleri, dönemin hem öğrencileri hem de akademik personelinin dikkatini çekmiştir. Bu medreselerde çalışmak büyük bir prestij olarak kabul edilmiştir.

Doğal olarak *el-Levkerî*'nin Merv Nizamiyye Medresesi'nde çalıştığı düşünülürse bu prestije ve şerefe nail olduğu ve itibar sahibi bir bilim insanı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir.

Sonuç olarak eldeki birkaç ana kaynak hariç *el-Levkerî* hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Çok az sayıda bulunan bu bilgilerde son yıllarda Arapça ve Farsça eserlerin bir kısmının düzenlenmesi ile ortaya çıkmıştır. Muhtemelen *el-Levkerî*'nin eserlerinin bilimsel ve felsefi içeriğini araştırmak için gelecekte daha fazla sayıda akademisyen bir çaba içerisine girecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ana Kaynaklar

- İbnü'l Esir (1991). *El-Kamil Fi't Tarih*. X. (A. Özeydin, Çev.). Bahar Yayınları.
- Said Nefisi (1344). *Târîh-i Nazm u Nesr der Îrân u der Zeban-ı Fârisi*. I. Kitabfuruş-i Furugi.
- Şemseddin es-Şehrezurî (2007), *Tarihü'l-Hükema: Nüzhetü'l-ervah ve ravzatü'l-efrah*, Nşr. Abdülkerim Ebû Şüveyrib, Cem'â el Hukuk Mahfuzat, Dar Byblion and Paris.
- Şemseddîn es-Şehrezurî (2015). *Nüzhetü'l-Ervâh*. (E. Altaş, Çev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Zahireddin el-Beyhakî (1351). *İtmam Tetimmat Şivan el-Hikme*. Lahor.
- Zahireddin el-Beyhakî (1946). *Tarih-i Hükemü'l-İslam*. Neş. Muhammed Kürd Ali, Matbaatü't-Türki be-Dimaşkî.

Kitaplar

- Brockelmann, C. (1937). *GAL (Geschichte der Arabischen Litteratur)*. I.E.J. Brill.
- Griffel, F. (2009). *Al-Ghazâlî's Philosophical Theology*. Fons Vitae.
- Izutsu, T. (2007). *Concept and Reality of Existence*. Islamic Book Trust.
- Kalbarczyk, A. (2016). *Predication and Ontology: Studies and Texts on Avicennian and Post Avicennian Readings of Aristotle's*. Zugl. Diss. Ruhr. Universitat Bochum.

- Sarton, G. (1927). *Introduction to the History of Science*. I. From Homer to Omar Khayyam. Carnegie Institution of Washington.
- Sayılı, A. (1960). *The Observatory in Islam*. Türk Tarih Kurumu.
- Sezgin, F. (1978). *GAS (Geschichte des arabischen Schrifttums)*. VI. Leiden: E.J. Brill

Makaleler ve Ansiklopedi Maddeleri

- Abattouy, M. (2007). Isfizârî: Abû Hâtim al-Muzaffar ibn Ismâîl al-Isfizârî. *The Biographical Encyclopedia of Astronomers*, I, Editor in Chief: T. Hockey, 577-578. Springer.
- Apaydın, Yasin (2018). Kara Seydî-i Hamîdî (v. 912/1507) ve Umûr-ı Âmme'ye Dair Risâlesinin Tahlil, Tahkik ve Tercümesi. *Darülfünun İlahiyat Dergisi*, 29 (2), 343-377.
- De Fouchécour, C.H. (1994). Umar Khayyâm. *Encyclopedia of Islam*, X, 827-831. E. J. Brill.
- El-Rahim, Ahmed H. (2009). Avicenna's Immediate Disciples: Their Lives and Works. *In Avicenna and His Legacy: A Golden Age of Science and Philosophy*, Ed. Y.T. Langermann, 1-25.
- Griffel, F. (2011). Fakhr al-Dîn al-Râzî. *Encyclopedia of Medieval Philosophy*, Springer, 341-345.
- Janssens, J.L. (2010). The Reception of Ibn Sînâ's Physics in Later İslamic Thought. *İlahiyat Studies, A Jurnal on İslamic and Religious Studies*, I(1), 15-36.
- Janssens, J.L. (2011). Al-Lawkarî's Reception of Ibn Sînâ's İlâhiyyât. *The Arabic, Hebrew and Latin Reception of Avicenna's Metaphysics*, Band VII, Edited by Dag Nikolaus Hasse & Amos Bertolacci, 7-27.
- Kalın, İ. (2015). Al-Lawkarî, Fadl b. Muhammad. *The Biographical Encyclopedia of Islamic Philosophy*, Editor O. Leaman, 289-290, Bloomsbury academic.
- Kaya, M. (2004). Meşşaiyye. *DİA*, XXIX, 393-396. TDV yayinlari.
- Marcotte, Roxanne D. (2006). Preliminary Notes on the Life and Work of Abû al-'Abbâs al-Lawkarî (d. ca. 517/1123). *Anaquel de Estudios Arabes*, 17, 133-157.

İsfahan (Melikşah) Gözlemevi Bilim İnsanı: Ebû'l Abbâs el-Levkerî

- Meyerhof, Max (1948). Alî al-Bayhaqî's Tatimmat Siwân al-Hikma. A *Biographical Work on Learned Men of the Islam*, Osiris, VIII, 122-217.
- Morony, M. (1986). Madjûs. In *the Encyclopaedia of Islam*, V, 1110-1118. E.J. Brill.
- Muhammadi, M. (2011). Lawkari, the Last Peripatetic-Sinan Philosopher. *History of Philosophy*, II(2/6), 11-28.
- Pingree, D. (2000). Umar Khayyâm. 4. Astronomy and the Calendar. *Encyclopaedia of Islam (EL²)*, Edited By Pj. Bearman, Th. Bianquis, C. E. Bosworth, E. Van Donzel & W. P. Heinrichs, X, 832-833. E.J. Brill.
- Ziai, H. (2008). The Illuminationist tradition. *History of Islamic Philosophy*, Ed. Seyyed Hossein Nasr & Oliver Leaman, 835-890. Routledge.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Nisan 2020
Yıl 13, Sayı XLV, ss.918-933.

Journal of History School (JOHS)
April 2020
Year 13, Issue XLV, pp.918-933.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41980>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02.03.2020
Kabul Tarihi: 28.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

ArticleType: Research article
Submitted: 02.03.2020
Accepted: 28.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gencer, T. (2020). Yön Dergisinin Gölgesinde bir Yayıncılık Faaliyeti: Yön Dergisi, *Journal of History School*, 45, 918-933.

YÖN DERGİSİNİN GÖLGESİNDE BİR YAYINCILIK FAALİYETİ: YÖN YAYINLARI

Tülay GENCER¹

Öz

1960'lı yıllarda Türkiye'de sol düşünce belki hiç olmadığı kadar özgür olmuş, pek çok sol dergi ve yayınevi kurulmuştur. Öyle ki sosyalizm kelimesi artık günlük hayatta sıkça kullanılan bir kelime haline gelmiştir. 1961 Anayasası'nda ifadesini bulan sosyal adalet, planlama ve kalkınma gibi kavramlar özellikle sol düşünce içerisinde farklı sosyalizm anlayışlarının tartışılmasını da beraberinde getirmiştir. Şüphesiz bu anlamda 1960 sonrası süreçteki en büyük katkıyı *Yön* dergisi vermiştir. *Yön* 1960'lı yılların düşün hayatının tam merkezinde yer almıştır. Keza dergi dönemin tabu yıkıcısı gibi hareket etmiş, sosyalizme katkı sunmak adına başka faaliyetlerde de bulunmuştur. *Yön Yayınları* bunlardan sadece birisidir. Yayınevinden çok fazla kitap çıkmamış olmakla beraber kitaplar Türk sosyalizminin yaratılmasında özgün katkılar sunmuştur. Hemen her kitapta hem derginin hem yayınevinin kurucusu Doğan Avcıoğlu'nun önsözü vardır ve muhtemeldir ki kitaplar onun tarafından seçilmiştir. Seçilen bu kitaplarda İslam-sosyalizm birlikteliği, emperyalizm karşıtlığı, Osmanlı toplumsal yapısı vb. konular *Yön* dergisindeki konularla da paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yön Dergisi, Yön Yayınları, Doğan Avcıoğlu, Sol, Sosyalizm.

¹ Dr. Bitlis Eren Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, tlygencer@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8194-4307

A Publishing Activity under the Shadow of Yön Magazine:

Yön Publication

Abstract

In the 1960s, the leftist has been liberated as never before in Turkey, many left magazines and publishing houses have been established. Such that, the word that socialism has become a frequently used word in daily life. Concepts such as social justice, planning and development that found its expression in the 1961 Constitution, have brought with it especially the discussion of different socialism insights in the leftist. Surely, in this sense, Yön magazine has made the biggest contribution after 1960. It has been at the center of the thinking life of the 1960s. Likewise, the magazine acted as the taboo destructor of the period and also carried out other activities to contribute to socialism. Yön Publications is just one of them. Although not many books have been published by the publishing house, the books made original contributions to the creation of Turkish socialism. In almost every book, there is a preface of Doğan Avcıoğlu, the founder of both the magazine and the publishing house and it is likely that the books were chosen by him. In these selected books, the topics that are Islam-socialism unity, anti-imperialism, Ottoman social structure, etc., are in parallel with the topics in *Yön* magazine.

Key Words: Yön Magazine, Yön Publications, Doğan Avcıoğlu, Left, Socialism.

GİRİŞ

1961 Anayasası, çalışma hayatında önemli değişikliklere yol açmıştır. Çalışanlar ve işverenler, izin almaksızın sendika kurma, üye olma ve üyelikten ayrılma hakkına kavuşmuş, ayrıca işçiler, işverenlere karşı iktisadi ve sosyal durumlarını korumak veya düzeltmek amacıyla toplu sözleşme ve grev hakkına sahip olmuşlardır. Anayasa ile sol düşünce üzerindeki baskılar da aralanmıştır. 1963'te kabul edilen yasalarla, sendikalar parasal bir güce kavuşmuş, böylece araştırma grupları kurulmuş, yaygın sendikal eğitim sağlanmış ve çeşitli dergi ve yayınlar çıkarılmıştır (Çavdar, 2008, s. 103-104, 123).

Türkiye özelinde solun siyasi, örgütsel, düşünsel, ideolojik macerası 1960'lardan sonra bir ivme kazanmıştır. Bu döneme kadar sol, yer altında yasak ve baskılarla varoluş mücadelesi vermiştir. Solun 1940'lı yılların ortalarına dek "Tek Parti"si (TKP)Türkiye Komünist Partisi iken, 1960 sonrasında yeni anayasanın getirdiği görece özerklik ortamında sol kendini ortaya koyabilmiştir. Yerasimos'un ifadesiyle hukuki olmaktan çok, fiili bir söz ve düşünce özgürlüğü gelmiştir. Üniversite ve basın yavaş yavaş resmi-milliyetçi ideolojinin tekelinden çıkarken, haber ve bilgi edinme imkânları da çoğalmıştır. Daha önceki kuşakların, dar görüşlü milliyetçi kavramlarının ötesinde meseleleri köklerine

inerek araştırabilecek yeni bir kuşak belirmiştir. Böylece halk yığınlarının gelişmeye başlayan pratik eylemi, ona yön verecek güçte teorik bir dayanak kazanırken aydınlar da ilk defa olarak özlemlerini üstüne oturabilecekleri sosyal bir gerçeği keşfetmişlerdir (Yerasimos, 1992, s. 249).

Başka bir ifadeyle (CHP) Cumhuriyet Halk Partisi ve (DP) Demokrat Parti Dönemi'nde ağır baskı koşulları altında, oldukça sınırlı bir çevrede gizlilik içinde gelişebilen Sosyalist hareket, 1963 başı ile 1968 sonu arasında ivme kazanmıştır. Düşünsel hayatın renklenip çeşitlenmesini müteakip kitle hareketlerinin artması sosyalizmin gelişme koşullarını bir anda değiştirmiştir. Öyle ki, 27 Mayıs sonrasında gözlerini sosyalizmin dünyasına açan ve herhangi bir kitapçıdan Marx, Lenin, Kropotkin, Sartre ya da başka herhangi birinin kitabını alıp bunu açıkça okuyup tartışabilen 20'li yaşlarının başındaki genç kuşak ile sürekli olarak polis takibi altında buldukları kuşkusuyla konuşan eski kuşak solcuları arasındaki çatışma, 1968 devrimci gelişmeler ile son bulmuştur. İnsanlar, ister Atatürkçü ister Leninist olsun gözlerinin önünde akıp giden, kendilerinin de bizzat katılabilecekleri ve başarı vadeden örneklerden esinlenmişlerdir. 1968'de üç pratik uluslararası kaynak ortaya çıkmıştır: Avrupa'daki öğrenci hareketi, Asya, Afrika ve Latin Amerika'daki anti-emperyalist savaşlar ve ulusal kurtuluş mücadeleleri ve Çin Kültür Devrimi. Marksizmin ve toplumsal mücadeleler tarihinin bilgisi gelişip yaygınlaştıkça ve uluslararası alandan gelen enformasyon miktarı, yeni kitaplar, dergiler vb. artmıştır (Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeler Ansiklopedisi, 1988, s. 2093-2096).

Sol, bu dönemde öncekiyle kıyaslanmayacak bir rahatlık içinde, geçmiş birikimin de farkında olarak ağır bir sorumluluk üstlenmiş ve teorik-programatik temelde bir siyasi örgütlenme stratejisi kurmak zorunda kalmıştır. Bu da içinde yaşanılan toplumun analiz edilebilmesiyle yakından ilgilidir. Osmanlı geçmişi bu bağlamda solun en temel araştırma, öğrenme ve tartışma alanlarından bir haline gelmiştir (Aydınöğlü, 1992, s. 50-53). Solun düşünsel tekelinde bu tartışmalarla amaçlanan Türk toplumunun Batı'dan farklı olduğunu kanıtlamak, bu farklılıkların tarihsel güncel kaynaklarını belirlemek ve bu farklılıkları gidererek kalkınabilmek için yapılması gerekenleri tespit etmek olmuştur (Kaçmazoğlu, 1995, s. 35).

Bu süreç, dünyada solun ve Marksizm'in kabuk değiştirme ve yenilenme çabaları ile kesişmiştir. Türk solu, başlangıcından beri Batı'ya dönük bir modernleşmeden vazgeçmediği için bu dönemde de (Asya Tipi Üretim Tarzı-ATÜT ve azgelişmişlik tartışmaları çerçevesinde) solun kuramsal bilgilenmesi Batı kaynaklıdır. Türkiye'de sol, Cumhuriyet tarihinde hiçbir zaman başat güç olamamış, modernleşmenin yan ürünü olarak ancak kitleselleşebilmesi mümkün

Yön Dergisinin Gölgesinde Bir Yayıncılık Faaliyeti: Yön Yayınları

olmuştur. Türkiye’de solun, Cumhuriyet’in ilerlemeci, aydınlanmacı-pedagojik iradesi ve ideolojisini, kendi içinde bulunduğu koşulların güçsüzlüğünü de hesaba katarak desteklediği görülür. TİP’in (Türkiye İşçi Partisi) kurulması, CHP’nin “Ortanın Solu”na kayması, *Yön* dergisinin yayın hayatına başlaması, MDD (Milli Demokratik Devrim) hareketi ile geliştirilen fikir ve devrim stratejileri, temelde Kemalizm’e bağlı kalmayı seçmiştir. En azından Marksizm’in algılanması ve sosyalist bir düzenin kurulması çabalarında meşrulaştırıcı öge Kemalizm olmuştur.

Dönemin sol tartışmaları daha çok olası bir devrimin "sosyalist" mi, "milli" mi, "burjuva demokratik" mi olacağı, sosyalizmin hangi sınıfın önderliğinde, hangi yöntemle kurulacağı gibi Ortodoks Marksizm ile Üçüncü Dünya’ya özgü kabul edilen kalkınmacı seçenekler arasında seyretmiştir (Şener, 2010, s. 349-363). Sol, bu dönemde Cumhuriyet’in 1950'lere kadar izlediği hukuki-kültürel Batılılaşma projesinin, 1960'larda kalkınmacı bir perspektifle revizyonu görevini üstlenmiştir. Başka bir ifadeyle bilinene alternatif olacak çapta ve derinlikte bir düşünce tarzı yaratamamış ve kendi paradigmasını topluma kabul ettirememiştir (Belge, 1983, s. 1962; Çulhaoglu, 2004, s. 186).

Dönemin Sol Dergi ve Yayınları

1960'larda soldaki tartışmalar, dönemin sol dergileri/yayınevlerinden takip edilebilir. Dönemin ruhuna uygun pek çok dergi çıktığı gibi, telif ve tercüme pek çok da eser basılmıştır. *Yön* (1961), *Sosyal Adalet* (1963), *Türk Solu* (1967), *Ant* (1967), *Aydınlık Sosyalist* (1968), *Devrim* (1969), *Emek* (1969) gibi sol – sosyalist eğilimli dergilerin yanı sıra, yine aynı nitelikte yayınevleri de kurulmuştur: *Sol*, *Toplum*, *Dost*, *Sosyal*, *Ant*, *Yön*, *May*, *Bilim* ve *Sosyalizm* vb. (*Cumhuriyet Ansiklopedisi*, 2005, s. 121).

Sosyal Adalet, TİP tarafından 1965 Kasım’ına kadar yayımlanmıştır. Ayrıca TİP’li gençlerin, Şubat 1967 yılına kadar çıkardığı 12 sayı yayımlanan *Dönüşüm* adlı da bir dergi vardır. *Aydınlık Sosyalist* dergisi, MDD hareketinin aylık teorik dergisidir. *Emek* dergisi, Sadun Aren ve Behice Boran tarafından, 1968 TİP muhalefeti sonrası Mehmet Ali Aybar’a karşı çıkartılmıştır. Dergi, hem Aybar’ı eleştirmiş hem de MDD tezine karşı mücadele vermiştir. *Sosyalist* dergisi, Hikmet Kıvılcımlı tarafından çıkarılsa da maddi yetersizlikler nedeniyle ömrü kısa olmuştur. *Devrim* dergisi, *Yön*’ün devamı olarak çıkmıştır (Aydın, 2008, s. 23-24). *Ant* dergisi, *Yön*’ün karşısında gerek enformasyon, gerekse ajitasyon açısından yeterli etkinliğe sahip bir derginin eksikliğini doldurmak amacıyla, sınıf düşmanlığına karşı, işçi sınıfı sosyalizmini savunmak adına

çıkarken (Özgüden, 2004, s. 669-671). *Türk Solu* ise MDD hareketinin yayın organıdır (Sevli, 2007, s. 54).

Bu dergiler içinde *Yön*'ün ayrı bir yeri vardır. Keza *Yön*, sol için önemli bir tartışma platformu olduğu kadar dönemin en önemli, en popüler dergisidir aynı zamanda. *Yön*'ü diğer sol dergiler için bir öncü olarak görmek de mümkündür. Döneme dair pek çok tabu ilk kez bu dergide kırılmıştır.

Dergi, 20 Aralık 1961'de Doğan Avcıoğlu tarafından çıkartılmıştır. Avcıoğlu, yöndeki ilk başyazısında "... 20. Yüzyılın ikinci yarısında az gelişmiş memleketler için tek çıkar yol sosyalizmdir" diyerek 27 Mayıs sonrasında sosyalizm kavramının basılı yayında ilk kez kullanılmasını sağlamıştır (Atılğan, 2008, s. 101).

Doğan Avcıoğlu ayrıca o dönemde oldukça popüler bir isimdir. Vaktiyle *Yön* dergisi etrafında toplanan bir grup sosyalistin kurduğu "Devrimci Yayınlar Kooperatifi" adlı bir yayınevinin ilk kitabı olan *Sosyalizme Giriş*, Jules Moch'tan, Selahattin Hilav ve Doğan Avcıoğlu tarafından 1964 yılında çevrilmiştir ve önsöz Avcıoğlu'na aittir.

1960'larda yazınsal çevirilerden ziyade siyasi içerikli çeviriler önem kazanmış, 1960-80 arası Marx, Lenin, Engels, Mao vb. sol düşünce ve eylem adamlarının eserleri geniş kitlelerce ilgi görmüştür (Gürsel, 1983, s. 323). Cumhuriyet döneminde devlet eliyle yürütülen çeviri hareketinin faili, 1960'larda soldur. 1960'larda çoğu yayınevinin toplumsal hareketlerden örgütsel ve düşünsel anlamda nispeten bağımsız bir çizgi ile çeviri yaptığı görülür. *Sosyal Yayınlar* bunun ilk örneklerindedir. Daha çok sanat ve felsefe alanında Plehanov, Kuusinen, Oscar Lange, John Strachey ve Politzer gibi yazarların kitaplarını basan yayınevi, varoluşçuluk tartışmalarıyla birlikte hakim olan sosyalizm ve Marksizmi öğrenme çabasını cisimleştirmiştir. 1960'ların ortalarına doğru Muzaffer Erdost'un yönetiminde kurulan *Sol ve Onur Yayınları* Marx, Engels ve Lenin'in başlıca eserlerini, yani bilimsel sosyalizmin kurucu metinlerini sistemli bir şekilde çevirmiştir. Ayrıca Stalin ve Mao çevirileri de yapılmıştır. 1960'ların ilk yıllarında daha çok sosyalizmin felsefi temelleri, az gelişmişlik, kalkınma, emperyalizm vb. konular revaçtayken, 1965 sonrası "devrime rehberlik edecek" çalışmalar önem kazanmıştır. *Sol Yayınları*'ndan Mihri Belli çevirisiyle çıkan Marx'ın *Kapitalizm Öncesi Ekonomi Şekilleri* bu bağlamda zikredilebilir. Kitap, devrim stratejisi ile ilgili olarak Osmanlı toplum yapısının tartışıldığı bir dönemde çevrilmiştir (Ünal, 2004, s. 422).

Sol Yayınları'ndan çıkan diğer kitaplar yine klasik Marksist kitapların tercümesi olmuştur (Atılğan, 2008, s. 287). *Sol Yayınları*, sosyalist düşünce

yapıtlarına Darwin çevirileri ile başlamış, Kapital çevirisiyle etkinlik kazandırmıştır (Günyol, 1983, s. 330). 12 Mart'ta faaliyetten menedilinceye kadar *Sol Yayınevi* önce Leo Huberman, Georges Politzer ve benzerlerinin el kitaplarını, ardından Marx, Engels, Lenin, Stalin, Mao, Giap ve benzerlerinin klasik metinlerini çevirerek genç kuşaklar kadar eski kuşağın da Marksist teoriyi tanımalarına, devrimci bir bakış açısı edinmelerine yardımcı olmayı hedeflemiştir. Doğan Özgüden'in yönettiği "Ant Yayınevi" ise Ortodoks olmayan teori kadar, yaşanan devrimci pratiğin bilgisini de aktarmaya çalışmıştır. Ernesto Guevara'nın *Savaş Anıları* Avrupa'da basılır basılmaz Türkçe'ye çevrilmiştir. 1968 Avrupa öğrenci hareketinin de, FKF'nin de süreci nasıl değerlendirdiğini Türkiye'deki okuyucu anında öğrenebilmiştir. Bu çevirilerle gençlerin fikir dünyası genişlerken, bir taraftan da gençler kitle hareketi içinde kendi yeteneklerini sınama, kendi deneyimlerini yaşayabilme olanağı bulmuşlardır. Öyle ki, kendiliğinden bir ayıklanmayla önderler, militanlar, teorisyenler henüz 20'lerinin başındayken dikkat çekmeye başlamıştır (Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi, 1988, s. 2093-2096). 68'de bütün Türkiye'yi saran toplumsal uyanış, kültür ve sanat alanlarını da etkilemiştir. Kitap yayıncılığındaki bu nitel ve nicel sıçrama ile Marksist klasikler düzenli biçimde yayınlanırken devrimci deneyime ilişkin Batı'da çıkan yeni yayınlar da *Ekim*, *Toplum*, *Ant*, *Gün*, *Sosyal*, *Payel*, *Öncü*, *Habora* gibi yayınevleri tarafından sığağı sığağına çevrilerek yayınlanmıştır (Zarakolu, 1988, s. 2099).

Yön Yayınları

Devletçi, milliyetçi, halkçı ve demokratik bir Türkiye sosyalizmi'nden yana olan *Yön* dergisi, sosyalizmi yaymak adına bir takım faaliyetlerde bulunmuştur. *Yön Yayınları* da bu faaliyetler çerçevesinde ortaya çıkmıştır. *Yön Yayınevi*, Doğan Avcıoğlu, İlhami Soysal ve Hamdi Avcıoğlu ortaklığı ile 1962 yılında İstanbul'da kurulmuştur. *Yön Yayınları*'ndan çıkan hemen her kitap Doğan Avcıoğlu'nun önsözü ile yayımlanmıştır ve bu bir bakıma kitapların onun tarafından seçildiğine işaret etmektedir (Atılğan, 2008, s. 283).

Yön Yayınları da sol tartışmalara katkı sunmuş fakat solun klasik metinlerini basmayı tercih etmemiştir. *Yön* hareketinin görüşlerine paralel olarak, işçi sınıfının salt öncülüğünü değil, siyasi olarak ağırlığını da reddeden bir perspektifle, Türkiye'de asker-sivil-bürokrat ağırlıklı rejim öneren bir yayıncılık yapmıştır (Özgüden, 2004, s. 669). Yayınevinden toplam sekiz kitap çıkmıştır. Bunlardan birinci ve ikinci kitap 1964'de, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı kitaplar 1965'de, yedinci ve sekizinci kitaplar ise 1966'da çıkmıştır.

Yön Yayınları'nın ilk kitabı *Yön*'ün önemli yazarlarından Niyazi Berkes'e aittir. Berkes, Doğan Avcıoğlu'nu etkileyen isimlerden biri olarak da önemlidir. Avcıoğlu'nun *Türkiye'nin Düzeni ve Türklerin Tarihi* kitabının giriş bölümü büyük ölçüde Berkes'in düşüncelerine dayanmaktadır (Kayalı, 2003, s. 128-129). Yves Lacoste'un 1965'de Yaşar Gürbüz tarafından çevrilen *Az gelişmiş Ülkeler* kitabından sonra Doğan Avcıoğlu, Berkes'ten bu konu hakkında bir yazı kaleme almasını istemiş, bunun üzerine Berkes, *Az gelişmişliğin Tarihsel Nedenleri* başlıklı yazı dizisini *Yön*'ün 182 ve 187 sayıları arasında tefrika etmiştir. Bu durum Avcıoğlu'nun Berkes'in düşüncelerine verdiği kıymeti göstermesi adına da önemlidir.

Yön Yayınları'nın ilk kitabı olan *200 Yıldır Neden Bocalıyoruz? 1962-1963 yılında Yön dergisinin, 57 ile 69'uncu sayıları arasında çıkan makalelerin toplamıdır ve aynı isimle 1964 yılında kitaplaştırılmıştır* (Atılğan, 2008, s. 253).

Kitap, Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme ve çökme nedenlerini Batı ile yapılan bir karşılaştırma ile anlatmaya çalışırken, meselenin merkezine de ekonomiyi koymaktadır. Buna göre; Ortaçağ Hristiyan Avrupası ile Ortaçağ İslam ve Osmanlısında, ekonomik zihniyet farklı değildir. Devlet idaresine hâkim olan ekonomik sınıflar (köylü, işçi, tüccar, esnaf) değil, din adamları ile gaza adamlarıdır. Bu durum Batı Avrupa'da meydana gelen devrimler sonucu oluşan müesseselerle değişmeye başlamıştır. Yeni sınıflar doğup kuvvetlenmiş, devleti sınıf yararına, yeni ekonomik yönlere doğru yöneten idareler kurulmaya başlanmıştır. Fakat Osmanlı'da ancak 19. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra yeni müesseseler görülmüştür. Devlet adamları daha çok harp yenilgilerini önlemeye çalışmış ve yenilgiye sebep olan asıl şeyi görememişlerdir. 3. Selim ve 2. Mahmut zamanında ekonomide bir takım düzenlemeler yapılsa da ancak 1840 yıllarında devlet eliyle bir ekonomik kalkınma siyaseti düşünülmüştür. Tarım ve endüstride devlet eli ile teşebbüslere geçilmiş, fakat toplumda ve ekonomide temelli bir değişim yapılamamıştır. Oysa her şeyden önce, değişme için toplumdaki sınıfların ve genel olarak halk yığınlarının değişikliği istemesi, itmesi ve hatta yürütmesi gerekmektedir. Bu olmadan yapılan değişme, toplumu daha iyiye değil, belki daha bile kötüye götürecektir (Berkes, 1964, s. 9-16).

Osmanlıdan günümüze devam eden modernleşme nihayet Kemalizm ile doğru yolunu bulmuştur. Kemalizm'in üç önemli yanı vardır: ulusçuluk, devrimcilik ve devletçilik. Buna rağmen Kemalizm'in hedefine ulaşamaması onun yeterince kavranamamasından kaynaklanmaktadır. Berkes'in bu kitabı, Kemalizm'in kavranması ve sosyalizm ile tamamlanması gerektiğini savunan *Yön* hareketi ile uyum içindedir ve ilk kitap olarak seçilmesi muhtemelen tesadüf değildir (Atılğan, 2008, s. 284).

İkinci kitap yine Niyazi Berkes'e aittir. 1964 yılında *Baticılık, Ulusçuluk ve Toplumsal Devrimler* adı ile çıkan kitap, daha önce *Yön* dergisinin 98 ile 108'inci sayıları arasın kaleme alınan yazı dizisinden oluşturulmuştur (Atılğan, 2008, s. 253). *200 Yıldır Neden Bocalıyoruz?* adlı kitabında geri kalmış bir toplumun Batı yardımı ile kalkınamayacağını anlatan Berkes, bu kitabında milliyetçilik ve baticılık söylemini yeniden yorumlayan Kemalizm'i, Türk toplumunun modernleşme ve kalkınma sorunları açısından tartışmaktadır (Berkes, 1964b, s. 184). Bu tartışmada tarihsel bağlamda özelliklerini sıraladığı aydına büyük bir görev yüklemiştir. Ona göre bütün geri kalmış toplumların değişme işlerinde bu grup olumlu ya da olumsuz önemli bir role sahip olmuştur (Berkes, 1964b, s. 88). Dolayısıyla Kemalizm'in formüle ettiği toplumsal devrimin genişletilmesi ve günün koşullarında kalkınma ekseninde tartışılma mesaisi Türk aydınına aittir.

Berkes, Atatürk devrimlerini ülkenin kalkınması için bir başlangıç, eşik olarak kabul ettiğinden gerçek bir ekonomik ve toplumsal değişme programının yürütülebilmesini bu eşğin aşılabilmesine bağlamıştır: “*Türk toplumunun kuruluşunda yapısında ekonomik, toplumsal, kültürel, kalkınma ve ilerleme sağlayacak devrimler gerçekleştirilmedikçe iyi niyetli baticıların kastedtiği batılılaşma denen şeyin gerçek olacağına inanmıyorum.*” (Berkes, 1964b, s. 201-202). Bu bağlamda Osmanlı Türk modernleşme geleneğinde şekillenen, Baticılık ekseninde kurumsallaşmış fikir akımlarının tartışmalarını özetlemiştir.

Üçüncü kitap Nazım Hikmet'e aittir. Aslında bu kitap *Yön* dergisinin başlattığı Nazım Hikmet kampanyasının bir parçası, bir sonucudur. *Yön* dergisi 83. sayıda “*YÖN, Bir Demagojiyi Daha Yıkıyor*” başlığı ile bir kampanya başlatmıştır. Komünist olduğu gerekçesi ile şiirleri yasaklanan Nazım Hikmet, *Yön*'e göre aslında şiire Anadolu'nun sesini sokan, Kurtuluş Savaşı'nın destanını yazan en güçlü şairdir. *Yön*'ün amacı Atatürk devrinde herhangi bir yasağa maruz kalmayan hatta 1935 yılının Türk şairleri antolojisinde yer alan bu şairi günün yobaz zihniyetin baskısı altından kurtarmaktır. *Yön*, aydınları bu utanç tablosundan kurtarmak ve Türk kültürüne hizmet etmek adına Nazım Hikmet'in memleketçi şiirlerini yayınlayacağını duyurmuştur (Yön, 1964a, s. 15).

Yayınladığı bu şiirler için dava edilmesine rağmen, 123. sayıya dek *Yön* her sayısında bir Nazım Hikmet şiiri yayınlamaya devam etmiştir. *Yön* için Nazım Hikmet Türk kültürünün olduğu kadar Milli Kurtuluş Savaşı'nın da ayrılmaz bir parçasıdır ve bu şiirleri reddetmek Kurtuluş Savaşı'nı reddetmekle eşdeğerdir (Yön, 1964b, s. 12). Kimi zaman Nazım Hikmet şiirlerin yanı sıra Aziz Nesin, Nurullah Ataç, Orhan Kemal gibi bazı isimlerin Nazım'ın hayatına, şiirine dair yazdığı bir takım yazılar da yayınlanmıştır. Nihayet *Yön* Yayınları Mart 1965'te

Nazım Hikmet'in *Kurtuluş Savaşı Destanı*'nı yayımlamış ve *Yön* 122. sayısında kampanyaya son verdiğini şu şekilde duyurmuştur:

“Bugün artık Nazım'ın şiir kitapları basılmakta, çeşitli dergilerde şiirleri yer almaktadır. Demagoji yıkılmıştır. Bu sebeple Nazım'ın hiçbir yerde yayınlanmamış en yeni beş şiirini okuyucularımıza sunarak Nazım kampanyasına son veriyoruz.” (Yön, 1965, s.14).

Gerçekten de *Yön*'ün başlattığı bu kampanya Nazım Hikmet şiirlerini bir tabu olmaktan kurtarmıştır. Dönemde pek çok yayınevi Nazım Hikmet şiirleri basmıştır. Nazım Hikmet'in 1938'den önce Türkiye'de basılan kitaplarını (şiir, oyun, roman) İstanbul'da İzlem Yayınları, Pınar Yayınevi, Evren Yayınları; Ankara'da Dost Yayınları; İzmir'de Kovan Kitabevi, 1965 ile 1966 yılları içinde, tek tek ya da toplu basımlarla yarışircasına okur önüne çıkarmışlardır (Fuat, 2000, s. 697-698).

Yön hareketi için Kurtuluş Savaşı süreci çok önemli olduğundan *Yön Yayınları* Nazım Hikmet'in *Kurtuluş Savaşı Destanı*'nı seçmiştir. Keza hareket, söylemini bu süreç üzerinden şekillendirerek içinde bulunduğu süreci, İkinci Kurtuluş Savaşı'na benzetmektedir. *Yön*'e göre Kurtuluş Savaşı'nda yazılan destanın kahramanları herhangi bir sınıf değil, Türk halkının kendisidir. Nitekim Nazım Hikmet de kitabında Türk halkını şöyle tarif etmiştir: “*Toprakta karınca, suda balık, havada kuş kadar çok*”, “*korkak, cahil, hâkim ve çocuk*.” (Hikmet, 1965, s. 7).

Sekiz baptan oluşan kitapta destan, 1918-19 işgal yıllarından başlar, 30 Ağustos 1922 Dumlupınar Zaferi'nin ardından Türk askerinin 9 Eylül'de İzmir'e girmesi ile son bulur.

Kitap aslında *Memleketimden İnsan Manzaraları* adlı külliyyatın bir bölümüdür. Nazım hayattayken yayımlanmadığı için doğruluğu tartışmalıdır ve asıl metin ancak çeşitli kopyaların baskılarından sonra yapılacak bir karşılaştırma ile ortaya çıkabilir. Keza kronoloji de bir sıkıntı vardır. Sekiz bab olarak tasarlanan metinde İstanbul'un işgali (16 Mart 1920) beşinci bab iken, ardından yaşananlar ise üçüncü babda yer bulur. Fakat kitabın basılıyor olması bile, bu hataları mazur gösterebilecek bir sevinç yaratmıştır (Emre, 1965, s. 15).

Destanda işgal altındaki Antep, Erzurum ve Sivas Kongreleri, Laz takalarıyla emanet silahları Ankara'ya ulaştırmaya çalışan Arhavili İsmail, savaş zamanı Ankara'da öğretmenlik yapmanın haksız ve hazin bir iş bölümü olduğunu düşünüp istifa ederek cepheye katılan Nurettin Eşfak ve İstanbul işgalini haber veren Manastırlı Hamdi Bey anlatılır. Son olarak Birinci ve İkinci İnönü

Muharebeleri ve Dumlupınar Muharebesi'nde cephede ölmeyi bekleyen yokluk içindeki Türk askeri ile Türk kadınının hikâyesi verilir.

Dördüncü kitap 1965 yılında basılan Roger Garaudy'nin *Sosyalizm ve İslamiyet* adlı çalışmasıdır. 1913'te Fransa'da doğan Garaudy, gençlik yıllarında bir süre "Protestan Gençlik Teşkilatı"nın başkanlığını yapmış ve ayrıca (FKP) Fransız Komünist Partisi'ne üye olmuştur. Partide önemli görevlerde bulunan Garaudy, Rusya'nın Çekoslovakya'yı işgaline karşı çıktığı için 1970'te parti üyeliğinden ihraç edilmiştir. Yazdığı kitaplarda genel düzeyde bütün dünyanın, özelde ise Batı medeniyetinin sorunları, insanlığın geleceği ve Üçüncü Dünya'nın bilgelikleri gibi temalar üzerinde durmuştur. Garaudy hakkındaki en ilginç detay 1982'de, İslam'ı seçmesidir (Öztürk, 2004, s.78-80). Dolayısı ile Garaudy, sosyalizm ve İslam'ın bir arada olabileceğinin en somut halidir ve bu çeviri bilinçli bir tercihtir. Çevirisini Doğan Avcıoğlu ve Erdal Tüfekçi'nin (Mihri Belli) yaptığı kitapta iki ayrı önsöz mevcuttur. Avcıoğlu yazdığı önsözde kitabın çevrilme gerekçesini, Türk aydınının içinde bulunduğu çaresizliğe dikkat çekmek adına kendisi üzerinden yaptığı bir eleştiriyi vermiştir.

"O kadar kendimizi unuttuk ki, kendi kültürümüzden o kadar koştuk ki, doğunun Montesquiesu olan bir İbn Haldun, batınlıklarından binlerce kat bizden yabancı. Thomas Moore'un Ütopyasını biliriz de Simavnalı Şeyh Bedrettinin sosyalizmini tanımayız. Bu satırların yazarı Fransız sosyal, ekonomik, politik kültürel vs. tarihini en teferruatlı şekilde öğrenmiştir, ama Türk sosyal, ekonomik, politik ve kültürel tarihi hakkında bir takım klişeler dışında ciddi pek az şey bildiği için utançların en büyüğünü duymaktadır." (Garaudy, 1965, s. 5).

Hem *Yön* için hem Avcıoğlu için Türk sosyalistleri ekonomik bağımsızlık savaşıyla birlikte, bir kültürel bağımsızlık savaşı da vermek zorundadırlar. Sosyalizmi seçmek, yabancı değerleri seçmek olmamalı, toplum kendi büyük entelektüel kaynaklarına dönmelidir. Bu bakımdan sosyalist düşünür, tarihçiye, iktisatçıya, sosyoloğa, sanatçıya büyük görevler düşmektedir. Dolayısıyla Garaudy'nin kültürel kaynaklara dönüş çağrısının, Türk sosyalist hareketine yeni ufuklar açacağına inanılmaktadır. Avcıoğlu'na göre kaynağını yalnız Batı kültüründen alan bir sosyalizm, bölgesel kalacaktır. Oysa evrensel ulaşmak adına doğu ülkelerinin de katkılarına ihtiyaç vardır. Açık olarak, Batı'nın izlemiş olduğu kapitalist gelişme yolu bu uluslara kapalıdır ve bağımsızlık diyen, sosyalizm de demek zorundadır (Garaudy, 1965, s. 6-8).

Garaudy, Kuran'ın sosyalist bir yasayı ve rejimi tanımladığını, dogmatik ve yüzeysel bir yorum olarak kabul etmekle beraber, sosyalizmde Kuran'ın ruhuna aykırı bir şey olmadığını göstermeye çalışır. Ona göre bunların sentezi

mümkündür ve dinin bir afyon olmadığına en somut örnekleri Cezayir, Sudan, Hindistan ayaklanmalarıdır (Garaudy, 1965, s. 41).

Kitabın çevrilmesinin nedeni, Garaudy'nin kültürel kaynaklara dönme çağrısı ile Doğu'yu ve de özellikle İslam'ı anlatmaya çalışmasıdır. Kitap, sosyalizmin çıkış yerini Doğu olarak göstermekle beraber, Doğu'nun hatta İslam'ın Batı'ya kaynaklık ettiğini de iddia etmektedir. Dönemin tartışmalarındaki “Türkiye’de sosyalizm olabilir mi?”, “Din buna engel midir?” vb. sorulara bir anlamda cevap niteliğindedir. Garaudy, İslam'ın sosyalizme olan yakınlığının istenirse, sosyalizm mücadelesine güç katabileceğine inanmaktadır. Asıl zorluk ise ona göre her toplumun kendi içinden, kendi gerçeğinden bir sosyalizm çıkarabilmesidir.

Yön hareketi için, kalkınmanın önündeki en büyük engel emperyalist Batı olmuştur. Bu nedenle, doğu kimliği ile İslamiyet arasında olumlu bir ilişki geliştirmek istediği açıktır. Bu yönelim, dine olan derin inançtan değil, Mustafa Kemal'in İslam'ın etkinliğinden yararlanmış olma düşüncesinden kaynaklıdır (Atılın, 2008, s. 150).

Beşinci kitap 1965'te basılan Pierre Jalee'in *Yoksul Ülkeler Nasıl Soyuluyor?* adlı eseridir. Selahattin Hilav tarafından çevrilen kitabın önsözü yine Doğan Avcıoğlu'na aittir. Kitap, Üçüncü Dünya'nın geleceğinin çağın en önemli meselesi olarak ortaya çıktığı bir dönemde meseleye açıklık getirdiği düşünülerek Türk okuruna sunulmuştur (Jalee, 1965, s. 7).

Kitapta sanayileşmiş kapitalist ülkelerle, Üçüncü Dünya Ülkeleri'nin dünya ekonomisine olan katkısına bakarak, özellikle Üçüncü Dünya ile emperyalizm arasındaki ekonomik ilişkiler incelenmiştir. Buna göre Üçüncü Dünya Ülkeleri'nin gelişme düzeyi ile sanayileşmiş kapitalist ülkelerin gelişme düzeyi arasındaki fark azalacak yerde gittikçe büyümüştür (Jalee, 1965, s. 25). Başka bir deyişle emperyalizm; yardım, destekleme vb. yeni bir şey olarak varlığını sürdürmüş ve eski sömürgecilik paktını maskeleyerek devam ettirmiştir (Jalee, 1965, s. 150-151).

Altıncı kitap Yves Lacoste'un *Sınıf Açısından Azgelişmişlik* adlı araştırmasıdır ve yine 1965'te basılmıştır. Sevil Avcıoğlu tarafından çevrilen kitabın önsözü Doğan Avcıoğlu'na aittir. Kitap, Doğan Avcıoğlu'nun sürekli olarak ele aldığı “kalkınma” konusuna Türk aydınını sevk etmek için çevrilmiştir.

Lacoste'a göre Azgelişmiş ülkelerdeki gelişme süreci ve dinamiği Avrupa'dakinden farklıdır. Azgelişmiş ülkelerde, geleneksel yapıların çözülmesi çok daha serttir ve nüfus yeni yapılarla kaynaşmamıştır. Batı Avrupa'da topraksız köylü, iflas etmiş küçük sanat erbabı, acılı bir uyum sürecinden sonra

proleterler olmuş, fakat az gelişmiş ülkelerde bu durum (sanayinin sınırlı kalması, proletaryanın küçüklüğü vb. sebeplerle) ortaya çıkmamıştır (Lacoste, 1965, s. 37). Ne yazık ki, eski dayanışmaların yıkıldığını gören bu insanların, yeni bireyciliklerine temel oluşturabilecek sürekli bir işe sahip olabilme imkânını da olmamıştır. Dolayısıyla Üçüncü Dünya, yolunu şaşırılmış insanlarla doludur (Lacoste, 1965, s. 40).

Lacoste, yüzyıllar boyunca Avrupa dışında neden gerçek bir burjuvazinin teşekkül edemediğini açıklamaya çalışmıştır. Asya ve Ortadoğu'da tüccar, zenginliği dolayısı ile yönetici aristokrasiye dâhil edilirken, Avrupa'da burjuvazi, zenginliğine rağmen yönetici sınıfın dışında bırakılmıştır. Böylece, aristokrasiye entegre olamayarak yavaş yavaş iyice bireyselleşmiş bir sosyal sınıfa dönüşmüştür. Bu sınıfın, feodal sistemi yıkarak yerine kendi ölçüsüne ve çıkarına uygun yeni bir düzen kurmak istemesi kaçınılmaz olmuştur. Oysa Hindistan, Çin ve Arap dünyası gibi feodal yapıların yerleşmediği ülkelerde tüccarlar, devamlı olarak aristokratik azınlığa entegre edilmiştir. Sonuç olarak, Avrupa'daki çelişmeler, burjuvazinin ayrı bir sınıf olarak ortaya çıkmasına ve bu sayede sosyal ve ekonomik yapının değişmesine neden olurken, sömürge ülkelerde prekapitalist yerli aristokrasi ile sömürgecilerin ittifakı "piçleşmiş" bir kapitalist sistemin doğuşuna yol açmıştır. Dolayısıyla dünyada modern ekonominin yayılması, gerçek bir burjuvaziye sahip bulunmayan ve ilkel yetkilerle donanmış aristokrasilerin hükmettiği bütün ülkelerde az gelişmişliğe götüren bir süreç ortaya çıkarmıştır (Lacoste, 1965, s. 69-73).

Yedinci kitap, Helene Carrere D'encausse & Stuart Schram tarafından hazırlanan *Asya'da Marksizm ve Milliyetçilik* kitabıdır. 1966'da çıkan kitap Sevil Avcıoğlu ve Adil Aşçıoğlu ile birlikte çevrilmiştir. Önsözünü yine Doğan Avcıoğlu'nun yazdığı kitap, sosyalist ve milliyetçi akımları anlaması adına Türk aydınının mutlaka okuması gereken bir kitap olarak tavsiye edilmiştir. Kitap, Asya'da Hanefi Muzaffer ve Sultan Galiyev gibi Türk Marksistlerin ümitsiz çabalarını göstermesi adına da önemlidir. Ayrıca dönemin ATÜT tartışmalarına katkı sunmaktadır. Kitabın yazarlarının, Marksist olmadığı da özellikle belirtilmiştir.

Marksizm'in "ulusal sorun"u en başından beri nasıl tartıştığını anlatmaya odaklanan kitap, meseleyi üç ayrı yönüyle ele almıştır: taktik, stratejik ve kültürel (D'encausse ve Schram, 1966, s. 10). Taktik ve bir dereceye kadar stratejik problemler çözülebilmeye de asıl sorun kültürel problemin çözülmesinde yatmaktadır. Çünkü stratejik planda insanların eylemleri, kültürel planda ise onların var oluş biçimi söz konusudur (D'encausse ve Schram, 1966, s. 11). Kültürel alana verilen önem Marksizm'in Avrupa dışı memleketlerde

kurulabilmesindeki temel sıkıntıyı açık olarak tanımlamaktadır: kendi benliğine sadık kalarak modernleşmek. Bu tanımlama zikredilen ülkelerde Marksizm'in yerel koşullar bağlamında taktik, stratejik ve en önemlisi kültürel bir gelişim programı ortaya koyacak şekilde yorumlanması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Sekizinci ve son kitap M. Fahri'nin *Amerikan Harp Doktrinleri* adlı kitabıdır. Bu da 1966'da çevrilir ve önsözü yine Doğan Avcıoğlu'na aittir. Avcıoğlu, kitabın çevrilme gerekçesini şöyle açıklamıştır.

“Harb doktrinleri yakın zamana kadar askerlerin işi sayılabılırdi. Fakat bugün, özellikle Amerika'da geliştirilen harp doktrinlerinden habersiz bir aydının çağımızın temel sorunlarını anlamasına imkân yoktur. M. Fahri'nin kitabı aynı zamanda Hür dünya, NATO, Truman Doktrini gibi kavramların arkasında yatan gizli amaçları da gözler önüne sermekte ve emperyalizmi gerçek yüzü ile Türk kamuoyuna tanıtmaktadır.” (Fahri, 1966, s. 5-6).

Nitekim modern emperyalizmin en tehlikeli ve korkunç metotlarından birisi olarak askeri yardım Türkiye'de uygulanmakta, NATO ve Amerikan askeri tesislerinin varlığı, Türkiye'yi muhtemel bir genel harbin ilk hedefleri arasına sokmaktadır. (Fahri, 1966, s. 18) *Amerikan Harp Doktrinleri*, emperyalist dünya politikasının bir özeti olarak okunabilir. Kitap, Avcıoğlu'nun mazlum milletler arasında ilk kurtuluş savaşı veren Mustafa Kemal'in Türkiye'sinin, artık Wall Street-Pentagon ikilisinin egemenliğinde olduğu düşüncesiyle örtüşmektedir.

SONUÇ

1960'lı yılların ilk yarısında sol yayıncılıkta bir patlama yaşansa da aslında tüm bu yayınlar *Yön* dergisinin güdümlendirmesi altında olmuştur. Başka bir ifadeyle dönemin diğer dergi ve yayınevleri kendilerini *Yön* dergisi/hareketi karşısında/yanında konumlandırmaya çalışarak gündemini belirlemiştir. Derginin ne denli önemsendiği otuz bini bulan aylık tirajından da bellidir. Fakat bunun anlamı derginin diğer sol düşünceleri önemsemediği değildir. Nitekim dönemde çıkan ve sol literatüre katkı sağlayan hemen her yeni kitabın tanıtımı ya da reklamı *Yön*'de yer bulmuştur.

Bununla birlikte *Yön* dergisi kendi sosyalizm anlayışına uygun düşen bir yayıncılık faaliyetine girmeyi de gerekli görmüştür. Amaç Türkiye'nin içinde bulunduğu şartlara has bir sosyalizm perspektifi ortaya koyabilecek düşünsel bir atmosfer yaratabilmektir. *Yön Yayınları*'nın bu bağlamda iki önemli işlevi bulunmaktadır: Birincisi Türk sosyalizminin meselelerinin tarihsel sürece dikkat çekerek ele alabilecek bir teorik birikim oluşturmak. İkincisi ise sol düşünce içinde yerel koşulları ön plana çıkaran bir tartışma kültürü yaratabilmek. Bu

gereçekler yayınevini ilk iki kitabının neden Berkes'e ait olduğunu da açıklamaktadır. Berkes'in Osmanlı tarihine yaptığı vurgu önemlidir çünkü Türkiye'nin mevcut meselelerine tarihsel süreç içerisinde bakılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bir birikime ve bir özgünlüğe dikkat çekilmiştir. Yayınevini ihtilalci sosyalizm olarak adlandırılan komünizmle arasına mesafe koyması ve emperyalizme karşı açık ve kesin bir tavır alması da yine yayın politikasına ve tercihlerine yansımıştır. Nitekim yayınevinden çıkan diğer kitaplar özgün/milli bir sosyalizm yaratılabileceğine dikkat çekerken, sürekli olarak emperyalizmin sakıncalarına değinmiştir.

Bu düşüncenin tezahürü olarak *Yön Yayınları* Kemalizm'e eklenmiş bir sosyalizmi hayata geçirmeyi hedeflemiştir. Çünkü *Yön* için Kemalizm bir birikimin bir sürecin sonucunda ortaya çıkmış özgün bir ideolojidir. Üstelik *Yön* dergisi ülkenin içinde bulunduğu süreci ikinci bir kurtuluş mücadelesine benzetmekte ve bu mücadelenin özellikle ordu önderliğindeki bir güçle verilebileceğine inanmaktadır. Bu nedenle yayınevi çıkardığı kitaplarda askeri direkt olarak karşına alacak Marksist, Leninist vb. başlıklardan sakınmıştır. Dolayısıyla bu pragmatik bir yaklaşım olduğu kadar yayınevini Türkiye'nin, eğer isterse kendi geçmişinden ve mevcut koşullarından bir sosyalizm yaratabileceğine inanmasından da kaynaklıdır. Sonuç olarak niceliksel olarak tatmin edici olmayan bu eserler aslında özgünlük noktasında önem arz etmektedir ve Yön Yayınlarını Türk düşünce dünyası içinde değerli kılmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atılğan, G. (2008). *Yön-Devrim Hareketi Kemalizm ile Marksizm Arasında Geleneksel Aydınlar*. Yordam.
- Aydın, S. (2008). *12 Mart 1971 öncesinde ant dergisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydinoğlu, E. (1992). *Türk Solu (1960-71) Eleştirel bir Tarih Denemesi*. Belge.
- Belge, M. (1983). Türkiye cumhuriyeti'nde sosyalizm (1960'tan sonra), S. Gürsel (Haz.). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi (7)* içinde (ss. 1955-1962). İletişim.
- Berkes, N. (1964a). *200 yıldır Neden Bocaıyoruz*. Yön.
- Berkes, N. (1964b). *Batıcılık, Ulusçuluk ve Toplumsal Devrimler*. Yön.
- Sol Yayında Patlama. (2005). *Cumhuriyet Ansiklopedisi* içinde (5. Baskı, 3, s.121). YKY.

- Çoşkun, İ. (1991). Niyazi berkes üzerine. *Sosyoloji Dergisi*, 3(2), 49-86.
- Çavdar, T. (2008). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1950'den Günümüze*. İmge.
- Çulhaoğlu, M. (2004). Modernleşme, batılılaşma ve türk solu, (U. Kocabaşoğlu, Ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce C.3 Modernleşme ve Batıcılık* içinde (ss. 170-188). İletişim.
- D'encausse, H. C. & Stuart, S. (1966). *Asya'da Marksizm ve Milliyetçilik*, (Sevil-Adil Aşçıoğlu, Çev.). Yön.
- Emre, S. (1965). Kurtuluş Destanı. *Yön*, 9 Nisan, 106.
- Fahri, M. (1966). *Amerikan Harp Doktrinleri*. Yön.
- Fuat, M. (2000). *Nazım Hikmet*. Adam.
- Garaudy, R. (1965). *Sosyalizm ve İslamiyet*. (Doğan Avcıoğlu, E. Tüfekçi, Çev.). Yön.
- Günyol, V. (1983). Türkiye'de çeviri. S. Gürsel (Haz.). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi 2* içinde (ss. 324-330). İletişim.
- Gürsel, N. (1983). Uygarlık ve çeviri, S. Gürsel (Haz.). *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi 2* içinde (ss. 320-323). İletişim.
- Hikmet, N. (1965). *Kurtuluş savaşı destanı*. Yön.
- Jalee, P. (1965). *Yoksul ülkeler nasıl soyuluyor?* (Selahattin Hilav, Çev.). Yön.
- Kaçmazoğlu, B. (1995). *27 Mayıs'tan 12 Mart'a Türkiye'de Siyasi Fikir Hareketleri*. Birey.
- Kayalı, K. (2003). *Türk Düşünce Dünyasında Yol İzleri*. İletişim.
- Lacoste, Y. (1965). *Sınıf Açısından Azgelişmişlik*. (Sevil Avcıoğlu, Çev.). Yön.
- Özgüden, D. (2004). Sosyalist dergi ant. M. Gültekingil (Ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce C.8* içinde (ss. 668-678). İletişim.
- Öztürk, M. (2004). Kur'an'ın aktüel değeri -roger garaudy'in kur'an tasavvuru üzerine. *Usûl İslam Araştırmaları*, (2), 77-101.
- Sevli, K. (2007). *Milli Demokratik Devrim 1960'larda Türkiye Solunda bir ayırım noktası*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi 6* içinde (ss.2093-2096). İletişim.

Yön Dergisinin Gölgesinde Bir Yayıncılık Faaliyeti: Yön Yayınları

- Şener, M. (2010). *Türkiye Solunda Üç Tarz-ı Siyaset Yön Mdd Tip*. Yordam.
- Ünal, E. (2004). Sol düşüncenin ortasında ve kıyısında: çeviri kitaplar. M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce C.8* içinde (ss. 418-431). İletişim.
- Yerasimos, S. (1992). *Az gelişmişlik sürecinde Türkiye Kitap 3*, (B. Kuzucu, Çev.). Belge.
- Yön (1964a). 30 Ekim, 83, 15.
- Yön (1964b). 11 Aralık, 89, 12
- Yön (1965). 30 Temmuz, 122, 14.
- Zarakolu, R. (1988). 68'in mirası. E. Kürkçü (Ed.). *Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi C.6 (STMA)* içinde (ss. 2098-2099). İletişim.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh24739>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11.07.2019
Kabul Tarihi: 18.02.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 11.07.2019
Accepted: 18.02.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Maden, A. (2020). İstasyon Tekniğinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Tutumuna Etkisi: Ön Lisans Öğrencileri Örneği. *Journal of History School*, 45, 934-951.

İSTASYON TEKNİĞİNİN YAZILI ANLATIM BAŞARISI VE TUTUMUNA ETKİSİ: ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

Aslı MADEN¹

Öz

Temel eğitimden yükseköğrenime kadar tüm eğitim kademelerinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi önemsenmekte ve bir ders olarak müfredatlarda yer almaktadır. Ancak mezun olan gençlerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken yazım-noktalama kurallarını doğru ve etkili biçimde kullanamadıkları, bu konuda önemli sorunlar yaşadıkları ilgili araştırmalarda görülmektedir. Bu araştırmada, istasyon tekniğinin ön lisans öğrencilerinin yazılı anlatım başarı ve tutumuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, ön lisans programlarında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bağlamda deney grubunda istasyon, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, başarı testi ve yazmaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nicel analiz tekniklerine başvurulmuştur. Veri analiz sürecinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, istasyon tekniği ile yapılan öğretimin ön lisans öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarında ve tutum düzeylerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma, yazım ve noktalama, istasyon tekniği, başarı, tutum.

¹ Dr. Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümü, asli.maden@giresun.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3336-0198

The Effect of Station Technique to Attitude and Academic Success of Writing Expression: Associate Degree Students' Sample

Abstract

The lessons for written expression skills are in the curriculum at all education levels from the primary level to the higher education. However, it is seen in related research that young people who graduate use not the spelling-punctuation rules correctly and effectively while expressing themselves in writing, and that they have significant problems in this regard. In this study, it was aimed to determine the effect of station technique on the success and attitude of written expression of the associate degree students. The research was conducted according to the pretest-posttest pattern with control group. Research sample is composed of 54 students studying at associate degree. In this context, station method was used in the experimental group and traditional teaching method was used in the control group. In the research, the data were collected with the achievement test and writing attitude scale. In the study, quantitative data collection techniques will be made use of. Obtained data was analyzed and reported by using relevant statistical techniques via SPSS 16.0. As a result of the research, it has been determined that the teaching done by station technique is more effective in the written expression success and attitude levels of the associate students compared to traditional teaching.

Keywords: Writing, spelling and punctuation, station technique, achievement, attitude.

GİRİŞ

Yazma, insanın duygu ve düşüncelerini aktarmak ya da karşı tarafa iletmek için başvurduğu en etkili yollardandır. Yazma veya yazılı anlatım, insanlar arasındaki iletişime semboller ve maddi unsurlar ile kalıcılığı ve düzeni sokmaktadır. Yazma “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması” (Karadağ & Maden, 2013, s. 266) şeklinde; yazılı anlatım ise “Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarımlara ulaştırarak kalıcılığını sağlamaya imkân veren araç” (Aktaş & Gündüz, 2004, s. 57) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla yazılı anlatım insanın dili en güzel şekilde kullanıp kalıcı biçimde kendini ifade etmesi için başvuracağı bir araçtır. Bunlardan hareketle yazının duygu, düşünce, tasarı ve hayalleri aktarmada kullanılabilmesine yazma, bu işlemin bütünü de yazılı anlatım olarak ifade edilebilir.

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Yazma aynı zamanda toplumsal bir

zorunluluğun gereğidir. Bu zorunluluk insanın toplumun bir ferdi olmasıyla başlar. Toplum içinde iletişimle sürer. Hiçbir insan toplum içindeki dinamik iletişimden uzak duramaz” (Özbay, 2007, s.122). Toplumsal yaşamın bir parçası olabilmenin yegâne şartı da bahsedilen iletişim ortamında yer alabilmektedir. İnsanın bu amaçla başvurduğu yollardan biri de yazı ve yazma eylemidir. İnsanın çok yönlü bir varlık olmasından dolayı duygu ve düşüncelerini eksiksiz biçimde çevresine aktarması gerekir. Yazarken de bu ilkeye göre hareket edilmelidir. Bunun için yazmanın belirli kurallarla işleyen bir sistemle gerçekleşmesi önemlidir.

Güzel ve doğru yazma, kişinin kendisini tam ve etkili biçimde ifade edebilmesinde, bilgiye ulaşabilmesinde, sosyal ortamda sağlıklı ilişkiler kurmasında ve iletişim kurduğu kişileri anlamasında önemli bir yere sahiptir. Yazma becerisinin gelişimi de uzun solukludur ve dikkat gerektirir. Çocuklarda ilk önce dinleme / izleme yeteneği ortaya çıkar ve bu beceri/yetenek anne karnından itibaren gelişme gösterir. Dinleme becerisini 1,5-2 yaş döneminden itibaren konuşma becerisinin takip ettiği ve ardından görsel okuma; okul çağında da okuma ve son olarak yazma becerisi ile dil gelişiminin sürdüğü görülmektedir. Bu zincirin son halkasında bulunan yazma eğitimi diğer süreçlere göre daha yavaş ve zordur. Yazma edinim sürecinin karmaşık olması, yazma becerisini tam ve doğru kazanmayı çoğu zaman olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yazma eğitimi, temel eğitimden yükseköğretime kadar her seviyede önemsenmekte ve yazılı anlatım ile ilgili çeşitli dersler yürütülmektedir. Ancak kendini yazılı olarak ifade etme noktasında; günlük hayatta ve diğer alanlarda ciddi yanıtların yapılması, yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılmadığının ve yazma eğitimine dair eksikliklerin olduğunun bir kanıtıdır. Nitekim Özbay’a (2003, s.3) göre, “Ülkemizde dil öğretiminin vahametini görmek için bu alanın uzmanı olmaya gerek yoktur. Bugün üniversite öğrencilerimizin önemli bir kısmı ders notları ve magazin haberleri dışında bir şey okumamaktadır. Kısa, kuru kalıplaşmış cümleciklerle konuşan, tüm ihtiyaçlarını birkaç yüz kelimeyle ifade etmeye çalışan, yazı yazmaktan korkan, basit bir dilekçeyi bile kurallarına uygun yazamayan, karşısındakini dinlemeyi bilmeyen insanlarımız dil eğitimimizde önemli sorunlarla karşı karşıya olduğumuzun göstergesidir”.

Yazılı anlatımla ilgili eksiklikler, yazma eğitimi sürecinde yürütülen etkinliklerin ve temele alınan yaklaşımın yeterli olmadığına işaret etmektedir. Zira ülkemizde uzun yıllardır temele alınan öğretmen merkezli eğitim anlayışının eğitimin hemen her alanında yeterli başarıyı gösteremediği bilinen bir gerçektir. Söz konusu başarısızlığın başlıca sebeplerinden biri, yazma eğitimi sürecinde başvurulan yöntem ve araçların yetersizliğidir. Alan yazında farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri üzerine çeşitli araştırmalar

bulunmaktadır (Alkan, 2006; Arıcı & Urgan, 2008; Aydın, 2014; Avcı, 2006; Demir, 2003; Kardaş 2013; Maden, 2011; Pekaz, 2007; Şahin ve diğerleri, 2011; Tağa & Ünlü, 2013; Temizkan, 2001; Tok & Potur, 2015). Bahsedilen araştırmaların genellikle yazılı anlatım başarısını ölçmeye ve durum tespitine yönelik olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmalarda yaşanan sorunların nasıl çözüme kavuşturulacağına dair izlenecek yol yeterince ortaya konulamamıştır. Diğer taraftan bahsedilen araştırmalarda yazılı anlatım becerilerine dair ilgi, tutum ve alışkanlık boyutuyla duyuşsal; biçim ve içerikle ilgili kurallara uyulmaması boyutuyla ise bilişsel anlamda çok yönlü eksikliklerin olduğu da belirlenmiştir. Yapılan tespitlerden yola çıkarak yazılı anlatım becerilerini geliştiren ve bu eyleme yönelik ilgi, tutum ve kaygı gibi duyuşsal yönü güçlendiren uygulamalara başvurulması yerinde olacaktır. Zira Kardaş (2013) konuyla ilgili çalışmasında, öğrencilerin yazılı anlatım yönelik olumlu tutum geliştirmedeğini hatta yazma etkinliklerine katılmamak için bahaneler ileri sürdüklerine sık rastlandığını ifade etmektedir.

Temel eğitimden yükseköğretime kadar her seviyede teori ve uygulama yönü ile alışkanlığa dönüştürülmeye çalışılan yazılı anlatım becerileri üniversiteye başlamış öğrenciler için de başarılması gereken bir süreçtir. Çünkü üniversiteyi bitirip iş yaşamına atıldıktan sonra yazılı iletişimlerini şekillendirecek temel bilgi ve deneyim bu aşamada elde edilmiş olacaktır. Buna karşın gerek yazılı anlatım becerileri gerekse yazım ve noktalama konusundaki sorunların çözümüne dair uygulamaya dayanan araştırmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir. Yazılı anlatım başarısı ile birlikte yazmaya yönelik ilgi ve tutum gibi duyuşsal yönleri destekleyebilecek uygulamalardan biri öğrenme istasyonlarıdır.

İstasyon tekniği, sınıf içinde iş birliği ve sosyalleşmeye imkân tanıyan öğrenme merkezleri fikrine dayanmaktadır (Fox, 2004; Maden & Durukan, 2010). İstasyonlarda öğrenme çalışması, iş birlikli ve aktif öğrenmeyi destekleyen bir nitelik taşır. Ayrıca istasyonlarda öğrenme, bütün sınıfın tüm öğrenme faaliyetlerine (her istasyona) katılması ve katkı sağlaması ile bir önceki grubun yaptıklarını daha ileri götürmeyi hedefleyen öğrenci merkezli bir yöntemdir (Gözütok, 2007). “İstasyon tekniğinde yapısal ve kavramsal düşüncenin, zor konuların ve üst düzey becerilerin kazandırılmasında istasyon modeli hazırlanmakta ve bu çerçevede zorunlu ya da seçimli istasyonlar oluşturulmaktadır. Öğrenciler eş zamanlı olarak belirtilen sürede bu istasyonlara uğramakta ve karşılıklı etkileşim ve iletişim yoluyla tüm duyu organlarını da işe koşarak etkinliklere katılabilmektedir. Yapılan çalışmalarda bu modelin hem içerik hem de yöntem olarak öğrencilerin beğenisini kazanan bir uygulama olduğu vurgulanmıştır” (Morgil 2002’den akt. Maden & Durukan, 2010, s.301).

Bu doğrultuda istasyonlarda gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin öğrenciler için çekici ortamlar sağladığı, birden fazla duyuya hitap edebildiği, basitten karmaşığa doğru ilerlediği, farklı özellikteki katılımcıların fayda sağlayabileceği ve becerilerini geliştirmede destekleyici olduğu kabul edilmektedir. Yine istasyon tekniğinin belirli bir amaca göre mantıksal bütünlük içinde sıralanan aşamalarda gerçekleşmesi ve değerlendirme sürecinin belirli bir düzen içermesi de öğrenme başarısını olumlu etkiler (Fehrle & Schulz, 1977; Manuel, 1974). İstasyon tekniği ile gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde “öğrencilerin istasyonda yer alan çeşitli etkinlik uygulamaları sayesinde yaratıcılıkları gelişir, takım bilinci oluşur, görev paylaşımı, yardımlaşma, dayanışma ve sorumluluk duyguları gelişir. Öğrenciler etkileşim hâlinde olduklarından iletişim becerileri gelişir ve sosyalleşir” (Güç & diğ., 2016, s.172). Öğrenme istasyonlarında iletişim sürecinin sürekli canlı tutulması, bu süreçte sözlü ve yazılı iletişime dayanan yoğun bir etkileşim ağının kurulması bu tekniğin dil öğretimi için uygun olduğunun işaretidir. Öğrenme ortamına sağladığı diğer katkılar da istasyonların hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerini geliştireceğini göstermektedir. Çünkü öğrenme istasyonlarının oluşumunda ve uygulanmasında dinleme ve konuşma; yazılı ve görsel materyaller oluşturma ve onları okuma temel bir işlemdir.

Alan yazındaki birçok araştırma, istasyonlarda öğrenmenin akademik başarı ve tutum gibi özelliklere olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Avcı, 2015; Batdı & Semerci, 2012; Demir, 2008; Demirörs, 2007; Duman, 2018; Erdağı & Önel, 2015; Fraling, 1982; Genç, 2013; Güç & diğ., 2016; Howatson, 1971; Karacalı & diğ., 2019; Koca, 2018; Morgil & diğ., 2002; Maden & Durukan, 2010; Sunday, 1979; Tofte, 1982). Ancak istasyon tekniğinin dil becerilerinin geliştirilmesinde ve özellikle yazma eğitiminde kullanımına dair çalışmaların alan yazında birkaç çalışma ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bozpolat ve Arslan’ın (2018) konuyla ilgili araştırmasında da istasyon tekniğinin başarı ile birlikte derse karşı ilgi, etkin katılım, grupla çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirme, sorumluluk alma, özgüven açısından faydalı olacağı alan yazına dayanılarak belirtilmiş buna karşın Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımına dair yeterli çalışmanın olmamasına dikkat çekilmiştir.

Bu gerekçelerle araştırmada, istasyon tekniğinin ön lisans düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin yazılı anlatım başarısı ile yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, deneysel nitelik taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada, deneysel desenlerden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen, bağımsız değişken olarak deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmesine dayanır. Ayrıca elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi içinde yorumlanmasını sağlar (Büyüköztürk, 2001). Diğer bir ifadeyle, deneysel desen bağımsız değişken olarak bir öğretim yönteminin bağımlı değişken olarak başarı ve tutum üzerinde etkisinin olup olmadığına karar vermek için uygulanabilir (Plano Clark & Creswell, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmada bir devlet üniversitesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, ön lisans programlarında iki ayrı şubede öğrenim gören 54 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları olarak tesadüfi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma klasik deneysel niteliktedir. “Klasik ve yarı deneysel yöntemler arasındaki en önemli fark klasik deneysel yöntemde grupların rastgele oluşturulmasıdır” (Cohen, Manion & Morrison, 2000’den akt. Ekiz, 2009, s. 112). Çalışma grubunu oluşturan 54 öğrenci, ön test sonuçları dikkate alınarak random (yansız atama) yöntemiyle; 26’sı deney (A şubesi), 28’i kontrol grubuna (B şubesi) atanmıştır.

Deneysel İşlem

İstasyon tekniğinin ön lisans öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmada; uygulama öncesindeki derslerde işlenmiş metin türleri ile yazım kurallarından büyük harf kullanımı; noktalama işaretlerinden kesme ve noktalı virgül konuları ile konu sınırlandırılmıştır. Belirlenen konular, deney grubunda istasyon tekniği ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yoluyla yürütülmüştür. Geleneksel öğretim Demirel’e (2004, s.72) göre “öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntem” olarak tanımlanmaktadır.

Deney grubunda konu başlıklarına göre oluşturulan istasyonlarda önceden hazırlanmış etkinlikler çözüldükçe öğrencilerin de yazılı anlatım çalışmaları yapmasına izin verilmiştir. Farklı temalar belirlenerek 3 ayrı istasyon oluşturulmuş, her bir istasyonda ilgili tema ile ilgili metin örnekleri ve öğrencilerin tamamlaması ve yeniden yazmasına ilişkin gereken yönergeler sunulmuştur. Ayrıca yazım ve noktalama kurallarına dair metin örnekleri de

verilmiştir. Örnek metinlerden istedikleri türde yeni metinler oluşturmaları ancak bu süreçte belirlenen yazım ve noktalama kurallarına uymaları istenilmiştir. Her bir öğrencinin de kendisinden önceki arkadaşının yazdıklarını bu açıdan değerlendirmesi ve varsa değişiklik önerileri farklı renkteki kalemlerle belirtmesi telkin edilmiştir. Deney grubundaki istasyonlarda çalışırken öğrencilerin basılı ve elektronik kaynaklardan yararlanmasına izin verilmiştir. Kontrol grubunda ise, dersler olağan sırasıyla düz anlatım ve soru cevap yöntemleri ile işlenmiştir. Her iki grupta konunun işlenişi 2 hafta sürmüştür.

Uygulama öncesinde ön test, uygulamadan sonra ise son test uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde yapılan işlemler aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Araştırma Uygulama Süreci

Grup	Ön test	Süreç	Son test
Kontrol	Başarı Testi Tutum Ölçeği	Geleneksel öğretim	Başarı Testi Tutum Ölçeği
Deney	Başarı Testi Tutum Ölçeği	Öğrenme İstasyonları	Başarı Testi Tutum Ölçeği

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır.

Yazım ve Noktalama Başarı Testi (YNBT)

Araştırmada yazım ve noktalama başarısıyla ilgili veriler, Yazım ve Noktalama Başarı Testi ile toplanmıştır. YNBT aşağıdaki aşamalar izlenerek hazırlanmıştır:

Soru havuzu oluşturma: Başarı testinin oluşturulmasında, geçmiş yıllarda yapılmış olan merkezî sınavlarda sorulmuş, yazım ve noktalama konularıyla ilgili

sorular belirlenmiştir. Örnek olarak belirlenen sorularla ilgili Türkçe eğitimi uzmanlarından görüş alınarak 30 soru havuza seçilmiştir.

Madde analizi: 30 soruluk taslak test, uygulama öncesinde pilot olarak 40 ön lisans öğrencisine uygulanmış; güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda madde güçlüğü (p) ve ayırt ediciliği (r) hesaplanmıştır. Madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan sorular ayrılmıştır. Bu işlem ile testten 4 soru çıkarılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik analizi: “Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. ... Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2006, s. 167, 168). Bu ilkeye göre testin geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi uzmanlarının (3) görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, gerekli olmadığı değerlendirilen 1 soru testten çıkarılmıştır.

“Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. ... Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2006, s. 169). Yapılan güvenilirlik analizi sonunda YNBT'nin *Cronbach alpha* katsayısı 0,80 olarak belirlenmiştir.

Bu işlemlerin ardından 25 soruluk YNBT'nin uygulama için uygun olduğu değerlendirilerek deney sürecinde kullanılmıştır. Yazım ve Noktalama Başarı Testi'nde (YNBT) her bir soru 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YTÖ)

Tutum ile ilgili veriler, Temizkan ve Sallabaş (2009) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan tutum ölçeği ile toplanmıştır. Tutum ölçeğinin aslında okuma ve yazma tutumunu ölçen maddeler birlikte sunulmuştur. Ancak araştırmada sadece yazma ile ilgili maddeler dikkate alınmış ve 25 madde hâlinde ölçek kullanılmıştır. Tutum ölçeğindeki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde likert tiptedir ve olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Alfa iç tutarlılık katsayısı bahsi geçen araştırmada olarak 0.84 tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliği ise faktör analizi ile sağlanmıştır. Ölçeğin geçerliği ile ilgili olarak KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.81, Bartlett testi ise 1924,11 olarak hesaplanmıştır (Temizkan & Sallabaş, 2009). Ölçeğe ilişkin geçerlik ve

güvenirlilik değerlerine dayanarak araştırmada uygulanabilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

BULGULAR

Yazım ve Noktalama Başarısı ile İlgili Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına dair başarıları üzerinde uygulanan yöntemlerin ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol grubu ve deney grubu YNBT ön test - son test ortalamaları *Wilcoxon Z* ve *Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun YNBT sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2

Kontrol Grubunun YNBT Ön - Son Test Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	2,00	3,00		
Pozitif sıra	24	12,50	418,00	-3,330	,000
Eşit	2				
Toplam	28				

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin YNBT ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z=-3,330$; $p<0,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim yöntemi ile yürütölen yazım ve noktalama kuralları öğretimini başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.

İstasyon tekniği ile öğretim uygulandığı deney grubunun YNBT sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3

Deney Grubunun YNBT Ön - Son Test Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	25	12,00	335,00	5,002	,000
Eşit	1				
Toplam	26				

İstasyon Tekniğinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Tutumuna Etkisi

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin YNBT ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z= 5,002$; $p<,05$). Bu bulgu, istasyon tekniği ile işlenen yazım ve noktalama kuralları öğretiminin başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası YNBT ortalamalarına bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda yazım ve noktalama başarısının arttığı anlaşılmaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının YNBT ön-son test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4
Kontrol ve Deney Gruplarının YNBT Ön ve Son Test Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ön test	Kontrol	28	37,00	14,20	25,00	642,50	355,500	,969
	Deney	26	35,00	13,43	28,34	675,50		
Son test	Kontrol	28	66,00	10,53	15,01	436,00	38,000	,000
	Deney	26	89,00	10,31	38,73	955,00		

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazım ve noktalama başarılarını ön ve son testlere göre birlikte değerlendirmek için Mann Whitney U analizine başvurulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, ön test ortalamaları açısından kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U= 355,500$; $p>,05$). Bu bulgu, uygulama öncesinde her iki grupta da yazım ve noktalama açısından benzerliğin olduğunu göstermektedir. Ancak son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu da belirlenmiştir ($U= 38,000$; $p<,05$). Bu bulgu, istasyon tekniğinin yazım ve noktalama kuralları öğretiminde geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla geleneksel öğretimin yazım ve noktalama konusunun öğretiminde etkili olduğu fakat istasyon uygulamasının daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Yazmaya Yönelik Tutum ile İlgili Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları üzerinde uygulanan yöntemlerin ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol ve deney

grubu YTÖ ön test - son test ortalamaları *Wilcoxon Z* ve *Mann Whitney U testi* ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun YTÖ sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5
Kontrol Grubunun YTÖ Ön - Son Test Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif sıra	5	10,00	50,00		
Pozitif sıra	22	14,91	328,00		
Eşit	1			-3,340	,001
Toplam	28				

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin YTÖ ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z=-3,340$; $p<,05$). Bu bulgu, geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülen yazım ve noktalama öğretiminin yazmaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkide bulunduğunu göstermektedir.

İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun YTÖ sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6
Deney Grubunun YTÖ Ön - Son Test Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	6,67	20,00		
Pozitif sıra	22	13,86	305,00		
Eşit	1			-3,836	,000
Toplam	26				

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin YTÖ ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z=-3,836$; $p<,05$). Bu bulgu, istasyon tekniği ile yürütülen yazım ve noktalama öğretiminin yazmaya yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, hem geleneksel öğretiminin hem de istasyon tekniğinin ön lisans öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu biçimde etkilediğine işaret etmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının YTÖ sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Kontrol ve Deney Gruplarının YTÖ Ön ve Son Test Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ön test	Kontrol	28	2,4386	,87537	25,43	712,00	306,000	,313
	Deney	26	2,7338	,95001	29,73	773,00		
Son test	Kontrol	28	3,3857	,73726	18,91	529,50	123,500	,000
	Deney	26	4,0123	,58937	36,75	955,50		

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte 2,43, deney grubunun ise 2,73 düzeyinde bir ortalamaya sahip olduğu; son testte ise kontrol grubunun 2,38 iken deney grubundaki öğrencilerin 4,01’e yükseldiği anlaşılmaktadır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise; ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 306,000$; $p>,05$). Bu bulgu, uygulama öncesinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum açısından benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

Son testte ise, kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($U= 7,000$; $p<,05$). Bu bulgu, istasyon tekniği ile öğretiminin geleneksel öğretime göre yazmaya yönelik tutumu daha fazla artırmış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; geleneksel öğretimin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin anlamlı farklılık yaratacak düzeyde olmadığı, fakat istasyon tekniği ile yazma etkinliği yapan öğrencilerin tutumlarında uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yazılı anlatımın istenildiği şekilde gerçekleşebilmesi birtakım kurallara uyulması ile mümkün olabilmektedir. Konu, tema, biçim, tür, ana fikir, plan gibi unsurlara bağlı kuralların yanında yazım ve noktalamaya ilişkin kurallar da yazma sürecinde önem taşır. Yazım kuralları, yazının insanlar tarafından anlaşılabilmesini sağlayan uyulması zorunlu olan hususlardır. Bu nedenle

eğitimin her kademesinde eksiksiz biçimde ve kalıcı olarak öğretilmesi gerekir. Mesleki eğitim almak isteyen üniversite öğrencilerinin tüm öğrenme yaşantıları ve sonrasında ise iş yaşamları yazılı iletişim durumları ile iç içedir. Nitekim bu yaşantılardan başarı ile çıkmaları da yazılı ve sözlü iletişim davranışlarını doğru ve yerinde gerçekleştirmeleri sağlanabilecektir. Üniversiteye başlarken öğrencilere ilkökul, ortaokul ve lise öğrenimlerinde edindikleri yazılı anlatım ile ilgili bilgi ve becerilerin, Türk Dili dersinde tekrar verilmesi yazma konusunda alışkanlık kazandırma hedefi ile açıklanabilir. Söz konusu gerekçelerle araştırmada, istasyon tekniğinin ön lisans öğrencilerinin yazım ve noktalama başarısı ile yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

İstasyon tekniğinin yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla arttırdığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, istasyon tekniğinin yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla geleneksel öğretimin yazım ve noktalama konusunun öğretiminde etkili olduğu fakat istasyon uygulamasının daha fazla etkide bulunduğu söylenebilir. Aktif öğrenme tekniklerinden olan istasyonun yazım ve noktalama başarısı üzerindeki olumlu etkisi ilgili alan yazındaki birçok çalışmanın sonucunu desteklemektedir (Ergin, 2009; Karateke, 2006; Koç, 2007; Maden, 2011). Maden ve Durukan'ın (2010) istasyon tekniğinin yaratıcı yazma üzerinde etkisini araştırdığı çalışma ile ulaşılan sonuçlar aynı doğrultudadır. Bunlarla birlikte Erdağı ve Önel (2015) ve Benek'in (2012) fen ve teknoloji dersi, Güç ve diğerlerinin (2016) matematik dersi, Demir'in (2007) hayat bilgisi dersi, Avcı'nın (2015) ise İngilizce dersi başarısı üzerinde istasyon tekniğinin ne düzeyde etkisinin olduğuna dair araştırmaları ile de sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Yazmaya yönelik tutum üzerinde istasyon tekniğinin geleneksel öğretim yöntemine oranla daha etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle; geleneksel öğretimin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin anlamlı farklılık yaratacak düzeyde olmadığı, fakat istasyon tekniği ile yazma etkinliği yapan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. İstasyon tekniğinin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisine dair sonuçlar ile Maden ve Durukan'ın (2010) ulaştığı sonuçlar örtüşmektedir. Bununla birlikte bu tespitler, Şahin (2010) ve Kardaş'ın (2013) iş birlikli uygulamaların yazılı anlatım tutumuna etkisini araştırdıkları çalışmalarında ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Bozpolat ve Arslan'ın (2018) Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımına dair araştırmasında, öğrencilerin bu tekniğe yönelik olumlu görüş sunmaları ve tekrar bu teknikle ders işlenmesini istemeleri de ulaşılan sonuçlarla aynı doğrultudadır.

İstasyon Tekniğinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Tutumuna Etkisi

Ulaşılan sonuçlardan hareketle; farklı ön lisans ve lisans programlarındaki öğrencilerin yazım ve noktalama konusundaki başarılarını artıracak iş birliği ve aktif öğrenmeye dayalı tekniklerin kullanılması önerilebilir. Yazmaya yönelik tutumu artıracak istasyon gibi tekniklerin belirlenmesi için farklı tekniklerle deneysel uygulamaların yapılması fayda sağlayabilir. Yazılı anlatım öğretiminde sadece üniversite düzeyinde değil tüm kademelerde öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olabileceği, sosyal paylaşımlar yapabileceği, sorumluluk alabileceği, problem çözebileceği öğretim yöntem ve tekniklere başvurulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım* (5.Baskı). Akçağ yayınları.
- Alkan, E. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde “de””ki” bağlaçlarının ve eklerinin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I), 166-170.
- Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Batdı, V. & Semerci, S. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Benek, İ. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi. *Milli Eğitim*, 170, 67-82.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. PegemA Akademi yayıncılık.

- Bozpolat, E. & Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (39), 55-97.
- Büyüköztürk, S. (2001). *DeneySEL Desenler*. PegemA yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. PegemA yayıncılık.
- Calp, M. (2010) *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Nobel yayınevi.
- Demir, G. K. (2003). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. PegemA yayıncılık.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. Sınıf Öğrencileri İÇİN Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen - öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 13(4), 499-518.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Erdağı, S. & Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Erdağı, S. & Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi. *Caucasian Journal of Science*, 2(1), 57-64.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fehrle, C.C. & Schulz, J. (1977). *Guidelines for Learning Stations*. Missouri University pub.

İstasyon Tekniğinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Tutumuna Etkisi

- Fox, J. (2004). *Rotate, Differentiate, and Motivate: How a Blend of Learning Stations and Multiple Intelligences Theory Can Boost Motivation and Enhance Learning in The Middle School Classroom*. Master thesis, College of William & Mary.
- Fraling, C. C. (1982). *A study to Improve Comprehension Skills through the Study of Prepared Reading Learning Stations*. Unpublished doctoral dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Furutani, S. S. (2007). *How Does one Successfully Implement Learning Centers at the Third Grade Level*. Master thesis, Pacific Lutheran University.
- Genç, M. (2013). Prospective teachers' views about using station technique at environmental education course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 188-203.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. basım). Ekinoks yayınları.
- Güç, F., Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Bacanak, A. (2016). İstasyon tekniğinin matematik dersi akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 171-190.
- Howatson, G. B. (1971). *An Attempt to Evaluate a Work Centers Approach to Teaching at the Second-Grade Level*. Master's thesis, Wyoming University.
- Karaaliolu, S.K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon*. İnkılap yay.
- Karacalı, K., Bulunuz, N. & Özkan, M. (2019). Examining the effects of the learning station method on 7th grade students' conceptual understanding levels regarding the light unit. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 122-144.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel A. ve Karatay H. Ed., *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, içinde (s.265- 301). Pegem akademi.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim İkinci Kademede 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kardaş, M.N. (2013) İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 152-163.
- Koca, M. (2018). *Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersi Hücre Konusunun Öğretiminde İstasyon Tekniği Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *e-International Journal of Educational Research*, 2(3), 52-67.
- Maden, S. & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Manuel, B. (1974). *How to Build a Learning Station: Everything a Teacher Should Know*. Merrimack Education Center.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., ve Yavuz, S. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Gölge ofset matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü kitap.
- Özkan, M., Tören, H. & Esin, O. (2001). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Filiz kitabevi.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmla Hataları ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltmesinde İpucu ve Geribildirim Teknikleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (2015). *Understanding Research: A Consumer's Guide*. Pearson education.

İstasyon Tekniğinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Tutumuna Etkisi

- Sunday, B. A. (1979). *An Investigation of Learning Stations for Elementary Art*. Master thesis. University of Columbia British.
- Şahin, A. (2010) Effects of Jigsaw II technique on academic achievement and attitudes to written expression course. *Educational Research and Reviews* 5(12), 777-787.
- Şahin, E. Y., Maden, S., Gardaş, M. N. & Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 257-268.
- Tağa, T. & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Temizkan, M. (2001). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tofte, W. L. (1982). *The Comparative Effectiveness of Learning Center and Traditional Approaches for College Introductory Geology Laboratory Course*. Unpublished doctoral dissertation, New Mexico State University.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh24949>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18.07.2019
Kabul Tarihi: 22.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 18.07.2019
Accepted: 22.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Dever, A., İslam, A. & Sarı, Ş. (2020). İlk Türk Beden Eğitimi Öğretmeni: ‘Şeyhül İdman’ Ali Faik Üstünidman. *Journal of History School*, 45, 952-969.

İLK TÜRK BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ: ‘ŞEYHÜL İDMAN’ ALİ FAİK ÜSTÜNİDMAN¹ Ayhan DEVER², Ahmet İSLAM³ & Şevval SARI⁴

Öz

Ali Faik (Üstünidman) Bey; ilk, orta ve lise öğrenimini Mekteb-i Sultani’de tamamlamış ve mezun olunca da aynı okulda ilk Türk beden eğitimi öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Öğretmenliği süresince öğrencilerine aletli jimnastik eğitimini yoğun bir şekilde veren Faik Bey, aynı zamanda halter sporunun da ülkemizde gelişmesinde etkin rol oynamış ve zaman içerisinde özel bir jimnastikhane de açarak öğrenci olmayan kişilerin de sportif aktivitelere katılmasını sağlamıştır. Gerek okulda gerekse de özel jimnastikhane de yetiştirdiği öğrencileri arasında Yunanistan’da düzenlenen ara olimpiyatlarda şampiyon olan Alibrandi Kardeşler, dünya şampiyonu güreşçimiz Kara Ahmet, Türk sporunun duayen isimlerinden Ali Sami Yen ve Selim Sırrı Tarcan gibi isimler de bulunmaktadır. Ali Faik (Üstünidman) Bey’in Türk spor tarihi açısından diğer bir önemi ise ülkemizde ilk spor kitabını yazmış olmasıdır. 1890 yılında yazmış olduğu *Jimnastik yahut Riyazat-ı Bedeniyye* isimli çalışması ile ülkemizde spor yayıncılığının ilk örneğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Fransa ve İsviçre’de yayınlanan spor gazete ve dergileri için İstanbul muhabirliği yaparak; ayrıca dönemin ilk spor dergilerinden olan *İdman* dergisine de jimnastikle ilgili makaleler yazarak yazılı spor basımımızın ilk öncülerinden birisi olmuştur.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar %50, 2. yazar 30, 3. yazar %20.

² Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yönetimi Anabilim Dalı, ayhandever@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8300-5290

³ Öğr. Gör., Ordu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, ahmetislam@odu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6735-1583

⁴ Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, sevvallsariiii@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3565-0922

Anahtar Kelimeler: Ali Faik Üstünidman, Jimnastik, Aletli Jimnastik, Beden Eğitimi Öğretmeni, Mekteb-i Sultani.

First Turkish Physical Education Teacher:

‘Şeyhül İdman’ Ali Faik Üstünidman

Abstract

Ali Faik (Üstünidman) Bey completed his primary, secondary and high school education in *Mekteb-i Sultani*. After graduation, he started to work in the same school as the first Turkish physical education teacher. He taught gymnastics and also played an active role in the development of weightlifting in our country. Later on, he opened a private gymnasium to provide non-students with the opportunity to participate in sports activities as well. Some of his students from the school or gymnasium are Alibrandi Brothers, who won the championship in the Olympic Games in Greece; Kara Ahmet, who was a world champion wrestler; and Ali Sami Yen and Selim Sırrı Tarcan, who are prominent figures of the Turkish sports history. Another contribution of Ali Faik (Üstünidman) Bey to the Turkish sports is that in 1890 he wrote the first book on sports entitled *Jimnastik yahut Riyazat-ı Bedeniyye* in our country. He was the Istanbul reporter of some French and Swiss sports newspapers and journals. He also wrote articles about gymnastics to *Idman* magazine, which was one of the first sports magazines of that period. He was, therefore, one of the first pioneers of our printed sports media.

Keywords: En az dört en fazla altı sözcük, her sözcüğü ilk harfi büyük yazılır, sözcükler virgül ile ayrılır (10 punto).

GİRİŞ

Ali Faik Üstünidman, Türk Spor Tarihi’nde unutulagelmış bir isimdir. Öğrencisi olduğu Mekteb-i Sultani (Galatarasay Lisesi)’de, mezuniyetinin ardından beden eğitimi öğretmenliği yapmış; ülkemizde jimnastik ve halter sporlarının gelişiminde etkin bir rol oynamış ve dönemin pek çok spor insanının ortaya çıkmasında aktif bir şekilde rol almıştır.

Faik Bey, Türk spor tarihi için big bang olarak kabul edilebilecek önemli bir simadır. Hatta ülkemiz sporu da Faik Bey’in çabalarıyla ortaya çıkmıştır (Şabanoğlu, 2013:56). Sermet Muhtar’a göre (1932:6) bu memlekette spor kelimesi ağza alınca akla ilk gelecek ilk kişi Faik Bey’dir.

Spor tarihine yönelik çalışmaların tamamında ilk Türk Beden Eğitimi öğretmeni olarak ifade edilen ancak hayatı hakkında pek fazla bilgiye yer verilmeyen Ali Faik (Üstünidman) Bey, Düyun-u Umumiye muhasebeci Mesut

Bey ile Lalidur Hanım’ın çocuğu olarak İstanbul’da dünyaya gelmiştir (Çankaya, 1969:932). Faik Bey, kendisiyle yapılan röportajda Mekteb-i Sultani ’ye 11 yaşında iken girdiğini ifade etmektedir. Faik Bey’in okula giriş tarihi 1870’dir (Muhtar, 1932:6) ve kendi anlatımına göre Faik Bey 1859 doğumludur Buna karşılık bazı kaynaklarda Faik Bey’in doğum tarihi 1858 olarak da verilmektedir (Şabanoğlu, 2013:58; Aral, 2002:123). Faik Bey’in büyük babası Maliye Nezareti’nde Emekliler Maaş Şubesi Müdürü Ahmet Efendi (Aral, 2002:123); büyük dedesi ise II. Mahmut’un İstabl-ı Amire başkâtibi; Mekke ve Medine’ye atıyla gidip gelmiş bir sporcu olan İbrahim Ethem Efendi’dir (Güven, 1999:648).

Faik Bey; 1870 yılında 164 okul numarası ile Mekteb-i Sultani ‘ye girmiş (Şehir Üniv. Arşivi, TT552833); ilk, orta ve lise öğrenimini bu okulda tamamlamış ve 1879 yılında okuldan mezun olmuştur (Çankaya,1969:932). Mezun olduktan sonra Mekteb-i Sultani’de beden eğitimi öğretmenliğine başlamış ve yaklaşık 45 sene boyunca bu görevine devam ederek emekli olmuştur.

Bir Türk’ün, Türkleri sporun içerisine çekmesi, sporu Türklere tam anlamıyla sevdirmesi, bunun yanı sıra mücadeleci olmayı ve gücünü daha dengeli bir şekilde kullanmayı öğretmesi bakımından, Faik Bey Türk sporuna bir çağ atlatmıştır (Kalpakçioğlu, 2009:36). Bu çalışmanın amacı Türk sporunun ortaya çıkmasında, şekillenmesinde oldukça önemli bir isim olmasına karşın unutulmuş bir öğretmen olan Ali Faik (Üstünidman) Bey hakkında bilgi vermektir. Ancak Faik Bey hakkında herhangi bir akademik çalışma olmadığından dolayı ilk Türk beden eğitimi öğretmenine yapılan bu haksızlık, biraz burukluk yaratmış olsa da bu çalışmanın bundan sonra Faik Bey ile ilgili yapılacak çalışmalara öncülük edeceği ve ilk Türk beden eğitimi öğretmenine yapılan haksızlığın bir parça da giderileceği düşünülmüştür.

1. Mekteb-i Sultani ve Jimnastik Dersleri:

1481⁵ senesinden beri Galata Sarayı olarak bilinen Galatasaray Lisesi, İstanbul’un Beyoğlu semtinin en güzel yerine kurulmuş bir okuldur. Okulun yerinin ve isminin belirlenmesinde Sultan II. Bayezid etkili olmuştur. Rivayete göre Sultan II. Bayezid tahta çıktığı dönemlerde sürekle avı düzenlemiş ve av dönüşü orada bulunan bir kulübe gözüne çarpmıştır. Dinlenmek amacıyla gördüğü kulübeye giden Sultan II. Bayezid, burada yaşayan ve birbirinden nadir güller yetiştiren Gülbaba isimli ihtiyarın sohbetinden oldukça memnun kalmış, kendisinden bir isteği olup olmadığını sorunca; Gülbaba, lisenin bugün

⁵ Galatasaray Tarihi isimli çalışmasında Fethi İsfendiyaroğlu bu yılı 1482 olarak vermektedir.

bulunduğu yere bir okul yapılmasını istemiş ve bu isteği doğrultusunda Galata Sarayı adı verilen okul yaptırılmıştır (Tekil, 1985:8; Engin, 2003:16).

Belirli bir döneme kadar Enderun öğrencilerinin ilk ve orta eğitimlerini tamamladıkları yer olan Galata Sarayı Ocağı, 1823 yılında çıkan yangında küle dönmüş ve bir süre sonra bina dört bölümden (küçük oda, orta oda, başoda, hünkâr odası) oluşacak şekilde tekrardan inşa edilmiştir. Ancak 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın ortadan kaldırılmasıyla beraber Enderun zayıflamaya başlamış ve ocak sistemi terk edilerek saray mektebi statüsünden çıkarılmıştır. 1839 yılında ise okul binası Mekteb-i Tıbbiye olarak kullanılmaya başlamıştır (Uslu, 2017:1).

Okul binası bu dönem içerisinde tekrar yanmış ve 1862 yılında kargirden inşa edilmiştir. 1868 yılına gelindiğinde ise Osmanlı'nın batıya açılan penceresi olarak nitelendirilen Mekteb-i Sultani açılmıştır. Mekteb-i Sultani'nin kuruluşu, Osmanlı İmparatorluğu'nun batılılaşma ve yenileşme hareketleri ile doğrudan ilişkilidir (Ergin, 21).

Mekteb-i Sultani'nin başlıca açılış sebebi; Sultan Abdülaziz'in bir sergiyi ziyaret etmek amacıyla 1867 yılında Fransa'ya gitmesi; burada Fransız eğitim sistemini daha yakından tanınması ve İstanbul'da da aynı eğitime sahip bir okulun açılması düşüncesidir (Ergin, 481).

Avrupa'daki liselerle eşit ve doğrudan bir şekilde Fransız okulları program ve müfredatlarına uygun olan, diplomasının geçerliliği Avrupa üniversitelerince kabul edilen ve Türkçe ile Fransızcanın eşit düzeyde öğretildiği Mekteb-i Sultani (Sandıkçıoğlu vd., 1974:16) Sultan Abdülaziz döneminde açılmıştır.

1 Eylül 1968 tarihinde öğretime başlayan Mekteb-i Sultani' de öğrenci mevcudu 409'dur ve bu öğrencilerin çoğu Fransızca bilmemektedir. Okulda Müslüman öğrencilerin yanı sıra Bulgar, Musevi, Katolik Latin, Rum, Hristiyan ve Ermeni öğrenciler de eğitim görmekteydi (Şişman, 1989:26).

Dersler ise Türk dili, Fransız Dili ve edebiyatı, genel ve özel ahlak, latince temel bilgiler, yunan etimolojisi, dünya tarihi ve Osmanlı tarihi, temel ve ileri düzey matematik, kozmografya, fizik, kimya, doğa tarihi, hukuk, kamu iktisadı, söz bilim, geometrik çizim (Uslu, 2017:35) şeklindedir.

Bu derslerin haricinde Mekteb-i Sultani içerisinde öğrencilerin yaşlarına göre her türlü alet ve edevatın bulunduğu bir jimnastikhane yapılmış ve jimnastik dersleri de verilmiştir (Şişman, 1989:19). Modern anlamda bir eğitim anlayışına sahip olan Mekteb-i Sultani' de verilen dersler arasında çalışmamız açısından en önemli ders jimnastik dersidir.

İlk Türk Beden Eğitimi Öğretmeni: ‘Şeyhül İdman’ Ali Faik Üstünidman

Okul, Fransız eğitim sisteminden etkilenilerek oluşturulduğundan Fransa’dan çeşitli branş öğretmenleri getirilmiştir. Bu öğretmenlerden ilki, 1868 – 1872 yılları arasında okulda jimnastik öğretmeni olarak görev yapan jimnastik öğretmeni Monsieur Curel’dır (Şişman, 1989: 38). Bu dönem içerisinde dersin adı İdman ve Riyazeti Bedeniye’dir ve jimnastik dersi olarak işlenmektedir (Bilge, 1989:27). Curel’in okuldaki ilk işi, geniş bir salonu jimnastikhaneye çevirmesi olmuş ve Fransa’dan getirdiği spor aletlerini buraya yerleştirmiştir. Dönem içerisinde öğrencilerin jimnastik derslerine olan ilgilerini arttırabilmek amacıyla 1870 yılında Kâğıthane’de bir idman bayramı düzenlemiştir; öğrencilere çeşitli beden hareketleri yaptırmış ve derece alanlara armağanlar dağıtmıştır (Ateş, 2017:103). Bu şekilde öğrenciler jimnastik dersine yavaş yavaş da olsa ısınmaya ve kayıtsız kalmamaya başlamıştır.

Sonrasında Monsieur Morioux⁶ isimli Fransız beden eğitimi öğretmeni okula gelmiş; jimnastik derslerinin yanı sıra yüzme ve kürek branşlarında da öğrencilere dersler vermiş; okulda deniz sporları ayrıca bir öneme sahip olmaya başlamıştır. Zaman içerisinde Morioux adından oldukça fazla söz ettirmeye başlamış ve Yüzbaşı rütbesiyle Tophane Askeri Sanayi Mektebi’ne yüzme öğretmeni olarak atanmıştır (Yıldız, 1979:301).

Türk Sporunu ‘nun önemli isimlerinden birisi olan ve Galatasaray Lisesi’nde de kısa bir süre beden eğitimi öğretmenliği yapan Selim Sırrı Tarcan, Morioux’un dersleriyle ilgili olarak; spor salonundan; halkaların, trapezlerin, iplerin, sırtkların, ip merdivenlerin sallandırıldığını, etrafta demir güllerin bulunduğunu, temel amacın pazuları, göğüs ve baldır adaleleri sert sporcu ve akrobatlar yetiştirmek (Tarcan, 1928:142) olduğunu belirtmektedir. Gerek jimnastikhanenin içeriğine bakarak gerekse de yetiştirilmek istenen kişilerin özelliklerine bakarak aletli jimnastiğin ön planda olduğunu söylememiz mümkün olmaktadır.

Ardından okula Beden Eğitimi öğretmeni olarak Monsieur Martinetti gelmiş ve aletli jimnastik çalışmalarına daha da fazla önem vermiştir. Ancak 1878 yılında Martinetti, Mekteb-i Harbiye’ye jimnastik öğretmeni olarak atanmıştır (Yıldız, 1979:301). Hatta Martinetti, Mekteb-i Sultani’de sabahları jimnastik derslerini verdikten sonra eşya satış dükkanına geri dönmekte ve ticaretine devam etmekteydi (Tayga, 113).

Takip eden dönem içerisinde Mekteb-i Sultani’nin beden eğitimi öğretmeni Stangalli olmuş ve çok yönlü bir sporcu olan Stangalli, Beyoğlu’nda

⁶ Ruşen Eşref Ünaydın, bu ismi Moiroux olarak ifade eder; bknz: Galatasaray ve Futbol, Ka Kitap, İstanbul, 2014:19.

özel bir jimnastikhane açarak pek çok öğrenci yetiştirmiştir (Yıldız, 1979:301). Stangalli'nin en önemli özelliği ise bir cambaz olmasıdır (Bilge, 1989:27).

Stangalli'nin ardından okuldan yeni mezun olan Faik Bey jimnastik öğretmeni olarak göreve başlamış ve Türkiye'nin ilk Türk idmancısı unvanını almıştır (Hiçyılmaz, 2016:29). Faik Bey, öğrencilerine kendisini ve derslerini sevdirmeyi başarmış; hatta arşiv belgelerine göre öğretmenliğe başladığının 6. yılında (1885), görevinde gösterdiği üstün başarılarından dolayı rütbesi yükseltilmiş ve ödüllendirilmiş (Ünal, 2019:383); emekli olduktan sonra da Maarif Vekâleti tarafından kendisine fahri beden eğitimi unvanı verilmiş ve Maarif nişanı ödüllendirilmiştir.

2. Mekteb-i Sultani'de İlk Türk Jimnastik Hocası: Ali Faik (Üstünidman) Bey

Ali Faik Bey, Tanzimat dönemiyle başlayan batılılaşma hareketlerinin önemini kavramış ve bu düşünceler doğrultusunda geliştirdiği modern spor anlayışını, toplumun yapısını da göz önünde bulundurarak öğrencilerine aktarmaya çalışmıştır (Aral, 2002:121). Belki de öğrencileri tarafından aşırı derece de sevilmesinin ve mesleğinde oldukça başarılı olmasının nedenlerinden birisi de budur.

1870 yılında öğrenci olarak girdiği Mekteb-i Sultani'den 1879 yılında mezun olmuş ve akabinde yine aynı okulda jimnastik öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 1879 yılı; bir Türk'ün, Türkleri sporun içerisine çekmesi, sporu topluma tam anlamıyla sevdirmesi, bunun yanı sıra mücadele etmeyi ve güçlerini tasarruflu kullanmayı öğrenmeleri bakımından yepyeni bir dönem (Kalpakçıoğlu, 2009:37) olarak ifade edilmektedir.

Ali Faik Bey, kendisiyle yapılan bir röportajda mezuniyeti ve öğretmenliğe başlamasıyla ilgili şu şekilde bir açıklama yapmaktadır:

'Mektebe, Alman sefaretinden bir ecnebi heyet geldi. Beni imtihana çektiler ve diploma verdiler. Orada, Berlin Darülmuallimininde dahi hocalık edebilecek iktidarda olduğum yazılıyor, tasdik ediliyordu' (Sadullah, 1934:9). Buna karşılık bazı kaynaklarda ise Ali Faik Bey'in bu sınav sonrasında bir yıllığına Almanya'ya jimnastik eğitimine gittiğine dair ifadeler de yer verilmektedir (Aral, 2002:123;). Ancak kendisinin bu konuda herhangi bir açıklama yapmamış olması ve 1879 yılında mezun olduktan sonra Mekteb-i Sultani'de beden eğitimi öğretmenliğine başlamış olması bu düşüncenin geçerliliğini tartışılır hale getirmektedir. Hatta Faik Bey, Mekteb-i Sultani'de son sınıf öğrencisi iken okulda jimnastik öğretmeni bulunmadığından dolayı üç ay

kadar jimnastik öğretmenliği yapmış ve yaptıklarıyla okul idaresinin gözüne girmiş; büyük takdir kazanmış ve Mekteb-i Sultani’ye öğretmen olarak başlamasında bu durumun etkisi olmuştur.

Faik Bey, sporla beraber vücudun daha da güçlü hale geldiğinin ve özellikle daha gösterişli bir beden için spora yönelinmesi gerektiğini savunmaktadır. Kendisi sporla ilgilenmeye başlamadan önce zayıf, çelimsiz bir çocuk olduğunu; sporla ilgilenmeye başladıktan sonra spor sayesinde vücudunun genişlediğini, canlandığını ve kuvvetlendiğini (Sadullah, 1934:9) belirtmektedir.

Faik Bey’in, eski Yunan heykellerini andıran vücudu ile dillere destan bir kuvvetinin olduğu, çevik, zeki ve dirayetli bir yapıya sahip olduğu; özellikle oldukça güler yüzlü olduğu (Engin,2003: 263) bilinmektedir. Ruşen Eşref ise (2014:21) Faik Bey ile ilgili olarak ‘aşırı semizleşmiş bir pehlivanın kalın gövdesine sahip’ olduğunu ifade eder. Faik Bey’in kuvvetli bir yapıya sahip olması ile ilgili bir başka kaynakta ise zayıf ve naif bir yapıya sahip olan bedeninin, jimnastik talimlerinden büyük istifadeler elde ettiği ve sportif aktivitelere yoğun şekilde katıldığından dolayı az bir zaman dilimi içerisinde oldukça kuvvetli bir yapıya sahip olduğu (Şehir Üniversitesi Arşivi, TT552833) yazmaktadır.

Faik Bey’in eski öğrencisi Selim Sırrı Tarcan, hocasıyla ilgili kaleme aldığı yazıda şöyle demektedir: *Benim çocukluğumda kafama nakşolan hayali, eski yunan heykeltıraşlarına örnek olacak bir sıhhat, kuvvet ve tenasüp timsali idi... Faik Hoca geniş omuzları, biçimli endamı, uzunca boyu, daima mütebessim sevimli yüzü, canlı bakışları, heyecanlı sesiyle hilkatın fevkalade lütfuna uğramış bir insandı* (1941:2) Faik Bey’in oldukça gösterişli ve güçlü bir bedene sahip olmasının temelinde ateşli bir aletli jimnastik taraftarı olması ve belirli kasların geliştirilmesine aşırı derecede önem vermesi etkili olmuştur. Faik Bey’in aletli jimnastik konusuna düşkün olduğu, hatta bu konunun, onun can damarlarından birisi olduğunu söyleyememiz mümkündür.

Mekteb-i Sultani’nin açılmasıyla birlikte Fransa’dan getirtilen öğretmenler arasında yer alan Curel, okulda büyükçe bir jimnastikhane kurmuş ve öğrencilere burada idmanlar yaptırmıştı. Diğer hocalar da Curel’in yaptığı gibi aletli jimnastiği devam ettirmiş ve bu hocaların öğrencisi olan Faik Bey’de aletli jimnastik taraftarı olarak derslerine devam etmiştir.

Faik Bey’in jimnastik sporuna yönelmesi bir tesadüf sonucunda olmamıştır. Zira 1932 yılında kendisiyle yapılan röportajda bunun nedenini şu şekilde dile getirmiştir:

Çocukluğumda gayet nahiflimizaç idim; çelimsizdim. Çocukluk âlemi malum... Oyunlarda arkadaşlarımın birine galebe çalamazdım; kimse ile başa çıkamazdım. Bunun üzerine jimnastiğe merak ettim. Tatilde, evimde bir barfiks, trapez, halkalar kurdum; başladım meşgul olmaya, dört beş sene geçti geçmedi. Vücutça tamamıyla değiştim. Akranlarımın hepsinden kuvvetli oldum (Muhtar, 1932:6). Faik Bey'in jimnastiğe yönelmesinde özellikle bedensel anlamda güçlenmek istemesi diğer bir ifade bedenen kuvvetli bir yapıya bürünme isteği etkili olmuştur. Dikkat edilecek olursa küçük yaşlardan itibaren ilgilendiği jimnastik türü de aletli jimnastik olmuştur. Diğer bir ifade ile Mekteb-i Sultani'deki hocaların aletli jimnastikle ilgileniyor, dersleri aletli jimnastiğe yönelik veriyor olmaları ve Faik Bey'in bu hocalardan etkilenecek aletli jimnastiğe ilgi duymaya başladığı düşüncesi bu noktada desteksiz kalmaktadır. Zira kendisi çok daha önceleri aletli jimnastikle ilgilendiğini ifade etmektedir.

Mekteb-i Sultani'de jimnastik öğretmenliğine başlayan Faik Bey, jimnastik derslerini hem teorik hem de uygulamalı olarak veriyordu. Faik Bey, aynı zamanda batıda alanında yapılan çalışmaları takip etmekte ve batı jimnastik eğitim anlayışında bir jimnastik müfredatı da hazırlamıştı. Hatta Cürel tarafından oluşturulan jimnastikhanenin sınırlarını daha da geliştirerek yeni aletler aldırılmıştır (Güven, 1999:648).

Faik Bey'in Mekteb-i Sultani'de jimnastik derslerini aletli olarak işlediği, hatta öğrencilerin bu spor dalına oldukça uzak zaman zaman da önyargılı olmalarına karşın, kısa süre içerisinde bu dersi öğrencilerine sevdiği bilinmektedir. Zaman içerisinde özellikle jimnastik derslerine olan ilgiden dolayı okula ikinci bir jimnastik hocası da alınmıştır (Tekil, b.y.y:5). Mekteb-i Sultani'de okuyan ve Faik Bey'in öğrencisi olan 412 numaralı Selim Sırrı Tarcan Faik Bey'in jimnastik dersleri hakkında şu şekilde bir açıklama yapmaktadır:

Mektebe yazıldığımın üçüncü günü idi. Bir sabah erkenden Rum mubassır bizi ikişer dizdi, merdivenlerden indirdi, bahçenin bir köşesinde zemini kum döşeli geniş bir salona soktu. Kırk kadar çocuk, nereye geldiğimizin farkında değildik. Tavandan sallanan iplere, sıriklara, trapezlere hayretle bakıyorduk. O sırada başı açık, saçları gayet itinalı taranmış, beyaz keten pantolonlu, lacivert ceketli biri geldi. Bu gelen adam yakışıklı, uzunca boylu, güler yüzlü idi. Bizimle çok samimi konuşuyordu. Çocuklar burası nedir, biliyor musunuz? dedi. Hiç birimiz bilemedik. Hepimizde böyle acayip bir yere ilk defa gelmiştik. Burası jimnastikhanedir. Burada koşacaksınız, sıçrayacaksınız, bu iplere tırmanacaksınız, trapezleri göstererek bunlarda sallanacaksınız, uğraşa uğraşa benim gibi kuvvetli olacaksınız... İplerden birine tırmandı, yüksekte olan trapezin üstüne çıktı, sallandı, birdenbire vücudunu arkaya attı, bacaklarından tepe aşağı

sarktı. Hepimizin yüreği ağzına geldi, daha bazı zorlu hünerler yaptı. Kocaman gülleleri bir elma gibi kaldırdı. Bize o gün hem jimnastiği hem kendini sevdirdi (Tarcan, 1941:2).

Bu alıntıdaki vurgu iki yönlüdür. Bunlardan ilki Faik Bey’in derslere doğrudan bir şekilde kendisi de katıldığı, sadece teori ile yetinmediği ve uygulamayı da ön plana çıkarttığıdır. Bir diğer yön ise Faik Bey’in jimnastik sayesinde oldukça güçlü bir bedene sahip olmasıdır.

Faik Bey’in jimnastik derslerinin içeriğine bakacak olursak öncelikli olarak jimnastiğe ilk başlayan küçük öğrencilerin, serbest hareketler yaptıkları (kolları aç – kapa, çömel – doğrul – kalk) ve sınav çektikleri bilinmektedir. Üst sınıflara geçildikçe öğrenciler yetenekleri doğrultusunda kimisi barfikse, kimi paralele, kimisi gülleye yönlendirilmekteydi. Sonrasında ise uzmanlaşma daha da ön plana çıkardı. Barfiks’de uzmanlaşmış olan bir öğrencinin; barfiks demirinin üstüne çıkmak, eller demirde iken yere paralel durmak, vücudu barfiks demirinde döndürebilmek, tek kolla kendini yukarı çekmek gibi hareketleri yapması gerekmektedir. Paralel ’de uzmanlaşmış öğrencilerin amuda kalkarak kollar üstünde yürüme ve sonrasında düşme, paralelde sallanırken dirseğe inip geri kalma gibi hareketleri; halkalarda uzmanlaşmış öğrencilerin kolları gerip haç biçimi alma; ip de uzmanlaşmış öğrencilerin ipe nizami bir şekilde tırmanmaları; güllede uzmanlaşmış öğrencilerin ise tek veya çift kolla koparma ve uçurma tekniklerini gayet iyi uygulamaları gerekmektedir (Muhtar, 1935:7). Dikkat edilecek olursa yaşın ilerlemesine bağlı olarak yaptırılan jimnastik faaliyetleri de değişmekte daha da zorlaşmaktadır. Bu durum ise sportif aktivitelere katılımın, öğrencilerin psiko – motor gelişimleriyle eş zamanlı olarak farklılaştığının bir göstergesidir.

Hatta zaman zaman derslerin içeriği o kadar sakıncalı hale gelmekteydi ki, ders esnasında bir öğrenci ölmüş ve bazı öğrenciler de sakatlanmıştır. Bu durum üzerine 1895 yılında Maarifi Umumiye Nezareti, okula bir yazı yazarak, jimnastik derslerinde yüksek yerlere çıkarak oradan baş aşağı inmek ve ağır şeyler kaldırmak gibi hareketlerin öğrencilerin sağlığını tehlikeye attığından dolayı yapılmaması ve bundan sonra daha dikkatli olunması gerektiğini bildirir (Ünal, 2018:385).

Faik Bey’in gücüne ilişkin anlatılanlara bakıldığında ise Concordiya Tiyatrosu’nda yaşanan olayın nesilden nesile aktarıldığı bilinmektedir. Concordiya Tiyatrosu’na gelen meşhur Avrupalı güreşçi, ağır gülleleri kaldırmaya başlamış ve kendisine rakip olacak birisini aramıştır. Bunun üzerine Faik Bey’in Türklük kanı harekete geçmiş birden bire sahneye atlayarak ağır

gülleleri havaya kaldırmış ve bu esnada Avrupalı güreşçi sahneden kaybolmuş ve bir daha İstanbul'da görülmemiştir (Engin, 2003:264).

Faik Bey'in halter alanındaki başarılarını da unutmamak gerekmektedir. Atina'da düzenlenen modern olimpiyat oyunlarında halterde Danimarkalı Viggo Jensen, 115,5 kilo ağırlık kaldırmasıyla Olimpiyat şampiyonu olmuştur. Buna karşın Faik Bey, günlük idmanlarında 115 kilo ağırlığı kolayca kaldırabilmekte hatta zaman zaman da 125 kiloyu da kaldırdığı (Atabeyoğlu, 1991:37) ifade edilmektedir.

Faik Bey, bedenen oldukça kuvvetlidir çünkü gençlerin bedenen güçlü, kuvvetli olmasını vatan savunmasında önemli bir unsur olarak görmüştür. Faik Bey ile ilgili oldukça az bilgi arasında bu düşüncenin doğruluğunu ortaya koyacak belli başlı bir takım anlatılara rastlamak mümkündür. Öncelikli olarak Faik Bey, jimnastik öğretmenliğini evladı vatana bir hizmet olarak nitelendirmektedir (Muhtar, 1932:6).

Faik Bey, İstanbul gençlerinin bozulmaya yüz tutmuş olan bünyelerini terbiye etmek ve bu suretle onlara lâzım gelen ırkî kuvveti, kudreti kazandırmak, şetareti ve cesareti vermekle vatana hizmet etmeyi en mukaddes bir vazife bilmiş ve bu uğurda çelik gibi sarsılmaz bir azimle çalışmıştır (Şehir Üniversitesi Arşiv TT552833)

Faik Bey, milliyetçilik duygularını sporla beraber yoğun şekilde ortaya koymuştur. Daha önce ifade edildiği gibi, jimnastik aracılığıyla gürbüzleşen, kuvvetli hale gelen öğrencilere, memleket savunmasında büyük görevler düşecektir.

Örneğin Faik Bey, yetiştirmiş olduğu öğrencilerden bazılarını alarak Yunanlıların kulübü olan Heraklis'e gitmiş ve orada bulunan Yunanlılara, Rumlara meydan okumuş ve öğrencilerine şu şekilde nasihatler vermiştir: 'Haydi pehlivanlarım! Bu akşam çorbacılarla boy ölçüşmeye gidelim. Atina'dan Türkleri yenmek için Yunanlı sporcular gelmiş. Türklüğümüzü, babayiğit ecdadımızın çocukları olduğumuzu gösterelim. Görsünler ki Türk yiğitliği ölmemiştir (Şehir Üniversitesi Arşivi - 3).

Aynı konuyla ilgili Faik Bey hakkında yazılmış bulunan bir arşiv belgesine göre Faik Bey, özellikle jimnastik alanındaki hizmetleriyle vatana gürbüz, cesur, müteşebbis, dinç bir gençlik kazandırmıştır (Şehir Üniversitesi Arşivi - 2).

Faik Bey, jimnastiği sadece vücut hareketleri olarak görmemiş aynı zamanda jimnastiği fikirsel bir terbiye aracı olarak da kullanmıştır (Koloğlu, 2002:57). Faik Bey'e göre jimnastik sayesinde insanın yiğitliği, cesareti, zekâsı, hisleri, kuvveti, kabiliyetleri, atikliği daha da gelişecek ve bu durumun sonucunda

insan, hayatın zorluklarına, her türlü güçlüğe dayanabilir hale gelecektir. Jimnastik bedeni geliştirip, güçlendirip onu hastalıklardan koruyacak aynı zamanda zekâyı da güçlendirecektir. Diğer bir ifade ile jimnastik, bireyleri güçlü hale getirirken, zeki hale getirirken, daha yiğit ve cesur bir hale getirirken, aynı zamanda devlete olan görevlerini daha iyi bir şekilde yerine getirebileceklerdir (Ateş, 2012:107-108).

Faik Bey, bu dönem içerisinde Türk Spor Basını için önemli bir ilki gerçekleştirerek bir kitap yazmıştır. Jimnastik yahut Riyazet-i Bedeniyye isimli kitap 1890 yılında (1307) Mahmud Bey Matbaası tarafından yayınlanmıştır.

250 sayfadan oluşan kitabın içeriğine bakıldığında ise giriş kısmında Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane (Tıp Fakültesi) fizyoloji hocası Mehmet Mahmud Bey’in tanıtım yazısını görürüz. Kitap kısm-i nazari (teori) ve kısmi amel (uygulama) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kısm-i nazari, beş bölümden oluşmaktadır. Bu kısım içerisinde jimnastiğin tarifi, faydaları, kuvve-i maneviye (maneviyata) etkileri, sağlık üzerine etkileri, gelişime etkileri ve diğer etkileri üzerinde durulmuştur. Sonrasında jimnastik usulleri hakkında bilgi verilmiş ve askeri, genel ve oda jimnastik hareketlerine teorik olarak yer verilerek bir hatıra ile ilk kısım bitirilmiştir (Ali Faik, 1890:7-36).

Kitabın ikinci kısmı olan jimnastik hareketlerinin uygulanması kısmı ise 37. sayfadan başlamış ve kitap bu şekilde son bulmuştur. Dört bölümden oluşan uygulama kısmında öncelikle aletsiz talimler hakkında bilgi verilmekte ve baş, kol, bel, bacak hareketlerinin nasıl olması gerektiği çizimlerle anlatılmaya çalışılmaktadır. Ardından alet kullanılarak yapılan cop, demir çubuk hareketlerine ve çift kol hareketlerine yer verilmiştir. Sonrasında tarifli ve tarifsiz paralel hareketlerine yer verilmekte ve demir hareketlerine değinilmektedir. Daha sonra halka, ip ve trapez hareketlerinin nasıl yapılması gerektiği yine çizimler eşliğinde anlatılmakta ve çalışma sonlandırılmaktadır (Ali Faik, 1890:37-250).

Çalışmanın o dönem için dikkat çeken en önemli özelliklerinden biri ise kaynakça kısmında gösterilen referans listesinin oldukça geniş olması ve özellikle Fransızca – Almanca kaynakların yoğun şekilde kullanılmış olmasıdır. Diğer bir ifade ile Faik Bey, jimnastik alanında yurt dışında yayınlanan eserleri sürekli bir şekilde takip etmiş ve modern batı jimnastiğini ülkemize getirmeye çalışmıştır. Kaynakçalar arasında özellikle de aletli jimnastiğe ait kitapların⁷ yoğun olması ise Faik Bey’in aletli jimnastik taraftarı olduğunun en basit örneği olarak düşünülebilir.

⁷ Faik Bey, kütüphanesinde 300’e yakın jimnastik kitabı olduğunu belirtir. Bknz: 13 Mart 1932 Akşam Gazetesi, s:6.

Faik Bey Mekteb-i Sultani'ni de jimnastik öğretmenliğinin yanı sıra 1890 yılında Beyoğlu'nda açtığı özel jimnastikhanede de dersler vermiş ve Türk gençliğinin bu spor alanında yetişmesine katkıda bulunmuştur (Yıldız, 330; Düzenli, 1996:35; Alus, 1971:5494). Hatta 1906 yılında Yunanistan'da düzenlenen ara olimpiyatlarda altın madalya kazanan Alibrandi kardeşler, bu jimnastikhanede yetişmişlerdir (Gövsa, 1945: 130).

Faik Bey'den eğitim alan ve Paris'de dünya şampiyonu olan pehlivan Kara Ahmet, başarılarını hocasına borçlu olduğunu ifade eder. Kara Ahmet, Faik Bey tarafından açılan jimnastikhanede bizzat Faik Bey'in denetiminde dersler almış ve antrenmanlar yapmıştır. Bunun yanı sıra 1908 Londra Olimpiyatları'nda Osmanlı İmparatorluğu'nu temsil eden Aleko Mullos'ta yine Faik Bey'in öğrencisi olmuştur (As, 2016:29).

Hatta Faik Bey ve yetiştirmiş olduğu öğrenciler, Yıldız Sarayı'nda Sultan Abdulhamid'in huzurunda, 1892 senesinde jimnastik gösterisi yapmış ve Sultan Abdulhamid, kendisine madalyalar ihsan eylemiştir (Ebüzziya – Kozikoğlu, 1986:34). Bu durum ise Faik Bey'in yaptığı ve yaptırdığı hareketlerin saray tarafından da benimsendiğinin ve jimnastik sporunun özellikle okullarda gelişim göstermesinin bir nedeni olarak düşünülebilir.

Faik Bey, başarılı sporcuları teşvik etmek amacıyla kendi cebinden 1894 yılında Fransa'dan madalyalar bastırması ve sporculara bu madalyaları vermiştir.(mülkiye şeref, 932). Böylece öğrenciler jimnastiğe daha fazla ilgi duymaya başlamışlardır. Zira ülkemizde bahsi geçen dönem içerisinde, sporda başarılı olanlar için madalyaların verilmesi durumu söz konusu değildir. Bu durumun bir sonucu olarak madalyalar öğrencileri kendisine daha çekecek ve madalya kazanabilmek amacıyla yarışacaklardır. Sporda başarılı olana madalya verilmesi durumu da Faik Bey ile beraber ortaya çıkmıştır.

Bu arada Faik Bey 1899 ve 1903 yılında Maliye Nezareti tarafından oluşturulan heyetlerde tercüman olarak Viyana ve Paris'e gitmiş (Aral, 2002:123) ve buralarda jimnastikle ilgili son gelişmeler hakkında bilgi edinmiştir. Bu gezilere katılma durumu Faik Bey'in Almanca ve Fransızca bildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca Faik Bey'in Mekteb-i Sultani'de verdiği jimnastik derslerini Fransızca verdiğini de belirtmekte fayda vardır.

Faik Bey 1900 yılından itibaren aynı zamanda Mekteb-i Mülkiye'de de beden eğitimi dersleri vermeye başlar ve bu okuldaki görevi Meşrutiyetin ilanı ile birlikte Mekteb-i Mülkiye'de beden eğitimi derslerinin kaldırıldığı yıl olan 1908'e kadar devam eder. Hatta Mekteb-i Mülkiye'ye bir jimnastik salonu yapılır ve bu iş için 60578 kuruşluk bir bütçe ayrılmıştır (Çankaya, 1969:866).

İlk Türk Beden Eğitimi Öğretmeni: ‘Şeyhül İdman’ Ali Faik Üstünidman

1879 yılından itibaren ülke genelinde beden eğitimi çeşitli yönleriyle öğreten ve sayısız öğrenci yetiştiren Faik Bey, 45yıl boyunca jimnastik öğretmenliği yapmıştır (Tekil, 5). Faik Bey’in yetiştirdiği öğrenciler arasında Selim Sırrı Tarcan, Ali Sami Yen (Uslu, 2017:39) gibi Türk sporuna önemli izler bırakmış olan isimler bulunmaktadır.

Selim Sırrı Bey, beden eğitimi alanında ülkemizde derin etkiler bırakmış, İsveç jimnastiğinin (aletsiz jimnastiğin) ülke genelinde baskın hale gelmesinde etkili olmuş, Osmanlı Milli Olimpiyat Komitesi’ni kurmuş ve Cumhuriyet döneminde beden eğitiminin şekillenmesinde oldukça etkili olmuştur.

Ancak Selim Sırrı Bey’in aletsiz jimnastiğe yönelmesi ve getirildiği önemli görevler sonrasında ülke geneline aletsiz jimnastiği yaymış olması, hocası Faik Bey’i rahatsız etmiştir. Sıkı bir Alman jimnastiği (aletli jimnastik) taraftarı olan Faik Bey, İsveç Jimnastiğini kadınlar için bir jimnastik olarak ifade eder ve O’na göre jimnastik aletsiz olmaz. Hatta Selim Sırrı Bey, aletli jimnastikten aletsiz jimnastiğe geçiş yaptığı için, Faik Bey, kendisi için ‘dönek’ ifadesini kullanmıştır (Aray, 1959:80). Bu durum Faik Bey’in öğrencisinin İsveç jimnastiğine yönelmesinden duyduğu rahatsızlığı net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Faik Bey ile Selim Sırrı Bey arasındaki kırgınlık bir başka kaynakta şöyle ifade edilmektedir: İsveç’e eğitime gönderilen Selim Sırrı Bey, birkaç yıl sonra yurda dönmüş ve büyük bir çoğunluk tarafından yadırganan aletsiz jimnastiğin en önemli savunucusu olmuştur. Bu nedenle uzun yıllardır aletli jimnastiğin faydalarını anlatan Faik Bey’le görüş ayrılığına düşmüş ve aralarında büyük bir kırgınlık oluşmuştur (Yıldız, 1979: 331)

Ayrıca Faik Bey’in Galatasaray Lisesi’ndeki görevinden bazı nedenlerden dolayı istifa ettiğini de yine Selim Sırrı Tarcan’dan öğrenmekteyiz. Tarcan’a göre (1941:2) Faik Bey’in o zamanki okul müdürü ile arası açılmış ve görevinden ayrılmıştı. Hatta Faik Bey, o dönem Beden Terbiyesi Genel Müfettişi olan Selim Sırrı Bey’e görevine tekrar dönmesi için mektup yazmış ancak Selim Sırrı Bey’in çabalarına rağmen bu istek asla gerçekleşmemiştir.

Ayrıca Faik Bey gerek o dönemki ulusal gerekse de uluslararası dergilerde de jimnastik hakkında yazılar yazmıştır. Ulusal dergi olarak ülkemizin ilk spor dergilerinden birisi olan İdman Dergisi’nde ‘*Olmaya Devlet Cihanda Bir Nefes Sıhhat Gibi*’ isimli makalesi, derginin 15 Mayıs 1913 tarihinde yayınlanan 1. sayısında yazının devamı ise 15 Haziran 1913’de yayınlanan 3. sayısında yer almıştır. Bu makale serisinde Faik Bey, jimnastik sporunun ne demek olduğunu, ortaya çıktığı tarihsel süreci, jimnastiğin felsefesini, tarihini, doğasını, kısımlarını vb. özetleyerek irdellemektedir (Faik, 1913a: 3-5; Faik, 1913b:40-42).

Uluslararası düzeyde ise Paris'te haftalık olarak yayınlanan bir spor dergisi olan Stand'ın İstanbul muhabirliğini yapmış ve ülkemizdeki jimnastik aktivitelerini, batıda tanıtmaya çalışmıştır (Güven, 1999:648). Bunun yanı sıra Hakkı Tarık Us (1943:69), Faik Bey'in İsviçre'de yayınlanan spor gazeteleri için de İstanbul muhabirliği yaptığını ifade etmektedir.

Ayrıca Faik Bey sadece jimnastik sporunun ülkemizde gelişmesinde değil aynı zamanda halter sporunun gelişmesinde de etkili olmuştur. İlk dönemlerde ağırlık kaldırma, jimnastiğin içerisinde düşünülmüş ve bu nedenle jimnastik hareketleri yapılırken, ağırlık kaldırmaya da önem verilmiştir (Atabeyoğlu, 1985:1508).

Faik Bey'in kendisine eğitecek gençler bulmak, insanların dikkatlerini çekmek amacıyla ağırlıklar kaldırarak gösteriler yaptığı bilinmektedir (Şaral, 2015:58). Bu sayede etrafına topladığı öğrencilerle birlikte hem jimnastik hem de ağırlık kaldırma sporunun tanınmasında, gelişmesinde etkili olmuş ve bu iki sporunda öncülüğünü yapmıştır.

Bunun yanı sıra Faik Bey'in hokey sporunu da Mekteb-i Sultani'ye getirdiği, okula tenis kortları yaptırdığı ve belirli dönemlerde spor bayramları yaptırdığı da bilinmektedir (Ebüzziya – Kozikoğlu, 1986:20).

Faik Bey'in en önemli özelliklerinden bir tanesi de derslerinde Türklüğü yüceltmeyi esas alan manzumelere yer vermesi ve zaman zaman da kendi yaşantısından örnekler anlatmasıdır (Aral, 1959:81). Bu durum sıkı bir Alman jimnastiği taraftarı olmanın bir göstergesi olarak düşünülebilir. Zira Alman jimnastiğinin kurucusu olan Friedrich Ludwig Jahn'ın da derslerinde kahramanlık hikâyeleri anlattığı, öğrencilere marşlar söylediği bilinmektedir (Alpman, 1972:169-170). Hatta Jahn'ın jimnastikten beklentisi ile Faik Bey'in beklentisi aynıdır: Gerektiğinde vatani için canını ortaya koyabilecek demir yumruklu kişiler yetiştirmek. Yine sıkı bir Alman jimnastiği takipçisi olan Don Francisco Amoros'un da bu özelliklere sahip olduğu, jimnastikten beklentisinin aynı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ise Faik Bey'in özellikle Alman jimnastiğinden aşırı derece etkilendiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Vatan sevdalısı olan Faik Bey'in ateşkes dönemlerinde İstanbul'dan Anadolu'ya insan ve silah kaçırarak milli mücadeleye destek veren Müsellah Müdafaa-i Milliye grubunun da üyesi olmuştur (Şabanoğlu, 2013:56). Hatta bu durumun sonucunun en güzel yansımasını Refet Paşa'nın İstanbul'u ziyaretinde görürüz. Milli mücadelenin önemli isimlerinden olan Refet Paşa İstanbul'da karşılanmadan önce Faik Bey eşi Hatice Hanım'a atlas kumaştan bayrak hazırlatmış ve Paşa'yı karşılamaya öğrencileriyle birlikte gitmiştir. Hatta yoğun

İlk Türk Beden Eğitimi Öğretmeni: ‘Şeyhül İdman’ Ali Faik Üstünidman

kalabalığı, sevgi gösterilerini gördükten sonra öğrencilerine dönerek ‘işte çocuklarım, bunun için her şeye değer’ (Aral, 207-209) şeklinde naralar atmıştır.

1924 yılında emekliliğe ayrılan Faik Bey, 1925 yılında dönemin spor yönetiminden sorumlu olan Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı (TİCİ) tarafından ‘Şeyhül İdman’ – İdmanlılar Şeyhi – unvanı ile şereflendirilmiş ve soyadı kanunu çıktıktan sonra Üstünidman soyadını almıştır (Çankaya, 1969:933). Faik Bey bundan sonra ilk Türk beden eğitimi öğretmeni olarak Ali Faik Üstünidman ismiyle anılmaya başlamıştır.

Faik Bey’in, jimnastikle ilgili 2 adet yayınlanmış, 4 adet de yayınlanmamış kitabı bulunmaktadır. Faik Bey’in yayınlanmış kitapları; Jimnastik Yahut Riyazeti Bedeniye, Jimnastik Mecmua-i Eşkâli; yayınlanmamış eserleri ise Jimnastik Tarihi, Amudi Fıkarininin Sui Teşekkûlatı, Ecdadımız, Jimnastik Âleminde Taharri-i Hakikat (Şehir Üniversitesi Arşivi, TT552833) olarak belirtilebilir.

Ölümünden yaklaşık olarak 8 yıl öncesinde görme yetisini kaybeden Ali Faik Üstünidman, 2 Aralık 1942 tarihinde 83 yaşında vefat etmiş ve cenazesi Karacaahmet’teki Aile Kabristanı’na defnedilmiştir.

SONUÇ

Mekteb-i Sultani, ülke sporunun ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde oldukça etkili olmuştur. Fransız eğitim sistemi doğrultusunda gelişim gösteren okul müfredatı, Türk spor tarihi açısından özellikle jimnastik sporuyla ön plana çıkmıştır. Okula yurt dışından jimnastik öğretmenleri getirilmiş ve batılı bir anlayış doğrultusunda bu ders öğrencilere verilmiştir. Yurt dışından getirilen öğretmenlerden dersler alan ve 1870 yılında Mektebi Sultani ‘ye giren Ali Faik Bey, 1879 yılında okuldan mezun olmuş ve aynı yıl okula ilk Türk beden eğitimi olarak atanmıştır. Bu özelliği Ali Faik Bey’i ön plana çıkartmaya ve Türk spor tarihine girmesine yeterli olmaktadır. Faik Bey gerek kendi sportif çalışmalarından gerekse okuldaki beden eğitimi hocalarından aletli jimnastiği öğrenmiş ve Alman jimnastiği olarak bilinen aletli jimnastiğin ülkemiz genelinde yayılmasında ve yerleşmesinde etkili olmuştur. Bundan dolayıdır ki Ali Faik (Üstünidman) Bey’i ülkemiz jimnastiğinin kurucusu olarak ifade etmemiz mümkündür. Faik Bey’in jimnastikten beklentisi güçlü, kuvvetli bir gençlik yetiştirerek, bu gençleri vatan savunmasına hazırlamaktır. Bu da Türk kültürü içerisindeki spor anlayışının bir yansıması olarak düşünülebilir. Zira kültürümüzde spor, her zaman için savaşa hazırlık aktivitelerinden birisi olarak düşünülmüştür. Faik Bey, Türk spor basınında da önemli bir yer edinmiş ve

yazmış olduğu Jimnastik yahut Riyazat-ı Bedeniyye isimli kitabıyla Türk spor basınının öncüsü olmuştur. Ayrıca yurt dışından çeşitli gazete ve dergilerin İstanbul temsilciliğini yaparak spor haberciliğinin de öncülerinden birisi olmuştur. Faik Bey, İstanbul'da ilk özel spor salonunu açarak, sporun sadece okul öğrencilerine değil aynı zaman da öğrenci dışındaki bireylere de eğitimini vermiştir. Böylece mekteplilerin yanında alaylıların da spor alanında yetişmesini sağlamış ve buralarda yetiştirdiği öğrenciler sayısız başarılar kazanmıştır. Faik Bey'in Mekteb-i Sultani'de yetiştirdiği öğrencileri Türk sporunun şekillenmesinde oldukça etkili olmuştur. Bu öğrenciler arasında Selim Sırrı Tarcan, Ali Sami Yen, Vildan Aşir Savaşır gibi isimler, Türk sporunun öncüleri olarak kabul edilmekte ve isimleri hala zikredilmektedir

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alpman, C. (2001). *Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi*. Gençlik ve Spor Bakanlığı yayınları.
- Alus, S. M. (1971). *İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt 10). Koçu yayınları.
- Aral, F. (2002). Sporumuzda öncü bir Galatasaraylı 'İdmançılar Şeyhi Ali Faik Üstünidman. *Galatasaray Dergisi*, Eylül, 3.
- Aray, S. (1959). *Bir Galatasaraylının anıları*. TCDD basımevi.
- As, E. (2016). İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş sürecinde bir uluslararası entegrasyon örneği olarak modern olimpiyatlara katılım. *A.Ü. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 59.
- Atabeyoğlu, C. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Entegrasyon Ansiklopedisi* (Cilt 6). İletişim yayınları.
- Atabeyoğlu, C. (1991). *1453-1991 Türk Spor Tarihi Ansiklopedisi*. AN grafik basın sanayi.
- Ateş, S. Y. (2012). Asker Evlatlar Yetiştirmek 'II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askeri Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri. İletişim yayınları.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*. Beden Kültür Bakanlığı yayınları.
- Çankaya, A. (1969). Ali Faik Üstünidman. *Yeni Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler (Mülkiye Şeref Kitabı)* (Cilt 2). Mars matbaası.

İlk Türk Beden Eğitimi Öğretmeni: ‘Şeyhül İdman’ Ali Faik Üstünidman

- Düzenli, G. (1996). Mekteb-i Sultani’den bugüne Galatasaray Lisesi. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 26.
- Ebüzzıya, Z. & Kozikoğlu, S. (1986). *1921 – 1933 Galatasaray Tarihçesi 1993 Mezunları ve 50 Yılları*. Galatasaray Eğitim Vakfı yayınları.
- Engin, V. (2003). *Mekteb-i Sultani*. Galatasaraylılar Derneği yayınları.
- Faik, A. (1890). *Jimnastik Yahut Riyazet-i Bedeniyye*. Mahmud Bey matbaası.
- Faik, A. (1913a). Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi. *İdman Dergisi*, 1, 3-5. Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı.
- Faik, A. (1913b). “Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi, *İdman Dergisi*, 3, 40-42. Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı.
- Gövsâ, İ. A. (1945). Faik Bey, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*. Yedigün Neşriyatı.
- Güven, Ö. (1999). Ali Faik Üstünidman. *Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi* (Cilt 2). Yapı Kredi yayınları.
- İsfendiyoğlu, F. (1952). *Galatasaray Tarihi*. Doğan Kardeş yayınları.
- Kalpakçioğlu, Ö. (2009). *Galatasaray’da Bilinmeyenler*. Simurg kitapçılık.
- Koloğlu, O. (2002). Çağdaş spor anlayışını benimseten adam ‘Faik Üstünidman’. *Tarih ve Toplum Aylık Ansiklopedik Dergi*, 37(222).
- Muhtar, S. (1932). *Cimnastik Muallimi Faik Bey ‘Deli’ Lakabını Nasıl Almış*. 13 Mart Akşam Gazetesi.
- Muhtar, S. (1935). Galatasaray Lisesi’ndeki eski jimnastik ve jimnastikçiler. *Yedigün Dergisi*, 7.
- Sandıkçioğlu vd. (1974). *Galatasaray Lisesi (Mekteb-i Sultani) 1868 – 1968*. Gün matbaası.
- Şabanoğlu, M. (2013). İdmancılığın babası: Faik Üstünidman. *Galatasaray Dergisi*, 11(130), 56-61.
- Şaral, Ö. M. (2015). Gücün saf hali halter. *Televizyon TRT Aylık Radyo TV Dergisi*, 311.
- Şehir Üniversitesi Arşivi, TT552833. Faik Bey (Jimnastik Muallimi).
- Şehir Üniversitesi Arşivi-2, Öğrenci Gözüyle Ali Faik
- Şehir Üniversitesi Arşivi – 3, Fikir Adamlarımızın Pehlivanlıkları.

- Şişman, A. (1989). *Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları 1868 – 1871*. Edebiyat Fakültesi yayınları.
- Tarcan, Selim Sırrı (1941). *Spor aşığı Faik Hoca kimdir?* Ulus Gazetesi, 23 Kasım, s: 2.
- Tekil, S. (?). *Galatasaray Tarihi 1905 – 1985*. Efes inşaat ve emlak işletmeciliği AŞ.
- Us, H. T. (1943). *Elli Yıl*. Türk Basın Birliği yayınları.
- Uslu, S. S. (2017). *Basın Kaynaklarıyla Galatasaray Tıbbiyesi'nden Mekteb-i Sultani'ye Eğitimde Yenilik ve Gelenek*. Domingo yayınevi.
- Ünaydın, R. E. (2014). *Galatasaray ve Futbol*. Ka kitap.
- Yıldız, D. (1979). *Türk Spor Tarihi*. Ser yayıncılık.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh37885>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30.09.2019
Kabul Tarihi: 24.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 30.09.2019
Accepted: 24.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Avcı, A. (2020). 5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”. *Journal of History School*, 45, 970-986.

5E ÖĞRENME DÖNGÜSÜ MODELİNE GÖRE TASARLANAN MÜZİK DERSİ ETKİNLİĞİ: “EŞLEŞEN SESLER KART OYUNU”

Ayça AVCI¹

Öz

Müzik dersinde kullanılmak üzere tasarlanan kart oyununun 5E öğrenme döngüsü modeline göre nasıl kullanılacağına aşamalarının anlatılması ve müzik öğretmenlerine öneri olarak sunulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma müzik öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları materyallerine katkı sağlamak ve bir dersin sürecinin nasıl planlanabileceğini örneklemek adına önemli yerdedir. Amaca ulaşmak için de kart oyununun tanıtılması ve 5E öğrenme döngüsü basamaklarına göre açıklanması da alt amaçları oluşturmaktadır. Öncelikle alanyazın taraması yapılarak 5e öğrenme döngüsü modeli kullanılan müzik alanındaki çalışmalar gözden geçirilmiştir. Ardından araştırmanın analizinde, önce Eşleşen Kartlar oyunu tanıtılmış sonrasında da 5E öğrenme döngüsü modeline göre oyunun uygulanma aşamaları maddeler halinde verilmiştir. Sonuç olarak da müzik öğretmenlerine materyal ve 5E öğrenme döngüsü modelinde ders planı örneği sunulmuştur. Araştırmanın sonucuna bakılarak da, müzik öğretmenlerinin ders planlama süreçlerini ve materyallerini paralel bir süreçte tasarlamaları ve mutlaka her derse aşamaları maddeleyip yapılandırarak gelmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: 5E modeli, öğrenme modeli, müzik, müzik eğitimi.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuarı Müzikoloji Bölümü, aavci@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9887-1722

Music Course Activity Designed According To 5e Learning Cycle Model: “Matching Sounds Card Game”

Abstract

The aim of the research is to explain how to use the card game designed for use in music lesson according to 5E learning cycle model and to present it to music teachers as a proposal. This research is important in order to contribute to the materials used by music teachers in their lessons and to illustrate how a lesson's process can be planned. In order to achieve the goal, introducing the card game and explaining it according to 5E learning cycle steps are also sub-objectives. Firstly, the literature was reviewed and the studies in the field of music using the 5e learning cycle model were reviewed. Then, in the analysis of the research, first the Matching Cards game was introduced and then the implementation stages of the game according to the 5E learning cycle model were given as items. As a result, material and 5E learning cycle model lesson plan sample was presented to music teachers. Looking at the results of the research, it is recommended that music teachers design lesson planning processes and materials in a parallel process and necessarily come to each lesson by materializing and structuring the stages.

Keywords: 5e model, learning model, music, music education.

GİRİŞ

2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tematik yaklaşım ile hazırlanmış olan ilköğretim müzik dersi öğretim programı, İlköğretim Genel Müdürlüğüne teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilip 2007-2008 öğretim yılında yürürlüğe konularak okutulur hale getirilmiştir (MEB, 2006). Bu yeni yaklaşımı daha iyi sunabilmek adına, öğrenci çalışma kitapları hazırlanıp MEB müzik derslerinde kullanılması üzere hizmete sunulmuştur (Demirci ve Albuz, 2010). Ancak bazı çalışmalar ışığında görülmüştür ki İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın uygulamasında bazı aksaklıklar mevcuttur. Demirci'ye (2009) göre, müzik öğretmenlerinin %95'i programın uygulanmasıyla ilgili sorunlar yaşamakta, %75'i de öğretmen kılavuzundaki etkinlikleri sınıflarında uygulayamadıklarını ifade etmektedir (Demirci, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden hazırlanan ilköğretim öğrenci çalışma kitaplarındaki çocuk şarkılarının birçoğunda öğrencilerin dilsel, müziksel, bilişsel/kavramsal ve duyuşsal gelişimini tamamiyle etkileyip harekete geçirecek öğelerin olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte hem müzik dersi kitaplarının hem de içinde yer alan şarkıların, öğrencilerin gelişimi için gerekli olan nitelikleri bütüncül olarak kapsamadığını ifade etmiştir (Satır, 2008). Gök ve Tufan (2012)

tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, yenilenen ilköğretim müzik dersi öğretim programının özellikle hem etkinlik çeşitliliği ve niteliği hem de kazanımların edinilmesi yönünden ne kadar eksik kaldığı anlaşılmaktadır. Gök ve Tufan'ın (2012) aynı araştırmasında, öğrenci çalışma kitaplarına ilişkin olarak müzik öğretmenlerinin %89'u olumsuz yönde yanıt vermişlerdir. Bu nicel veriler bağlamında düşünüldüğünde müzik dersi öğrenci kitabının kapsamlı olmaması, kitaptaki etkinliklerin öğretmenler tarafında kullanışlı bulunmaması ve aynı alandaki kazanım sayısının yeterli olmaması açısından farklı kategoriler öne çıkabilmektedir. Gök ve Tufan'ın (2012) araştırmasının bir başka sonucuna göre de, 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının, öğrencilerin en temel müziksel sembol, terim ve kavramları kazanım haline getirmeleri hakkında müzik öğretmenlerinin %60'ının olumsuz olarak beyanda buldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak görülmektedir ki, ilköğretim müzik dersi öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre yeniden şekillenmiş olsa da, öğrencilerin müzik dersindeki soyut ve kavramsal olan bilgileri olması gerektiği gibi yapılandırması için yeterli değildir. Sağer (2009) ise, müzik öğretim programında yer alan konuların uygulamalarla desteklenmesi ile kazanıma dönüştürülebileceğini önermiştir. Bu araştırmalar ışığında da 5E öğrenme döngüsü modeline uygun yeni müzik dersi etkinliklerinin ve uygulamalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5E öğrenme döngüsü modeli, öğrencilerdeki araştırma merakını arttırarak öğrenci beklentilerini tatmin edebilen, bilgi edinme ve kavramların doğru anlaşılabilmesi için aktif bir araştırmaya zemin hazırlayan beceri ve aktiviteleri içeren bir öğrenme döngüsü modelidir (Aksoy ve Gürbüz, 2013) 5E modeli, 1967 yılında Karplus ve Their tarafından ilk olarak “keşfetme, kavram tanıma ve kavram uygulama” başlıkları altında üç aşamalı olarak geliştirilmiştir (Sülükçü, 2017). 5E öğrenme döngüsü modeli daha sonra geliştirilerek “öğrenme halkası modeli”nin geliştirilmesi ile “giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme” basamaklarından oluşturulmuştur (Gök ve Tufan, 2014). 5E modelinin ismi, basamaklarını oluşturan kavramların İngilizce karşılıklarının baş harflerinden (Engage, Explore, Explain, Elaborate/Extend, Evaluate) almaktadır. Bazı kaynaklarda Rodger Bybee'nin 5E modeli olarak da belirtilir. (Bybee vd., 2006). 5E modelinin “Dikkat çekme- Giriş” basamağında, öğrencilerin bilişsel düzeyde yani zihnen, kavramlarla ilgili kafa karışıklıkları olabilir. Dikkat çekme-giriş basamağındaki bu karışıklık, zihinsel aktivitelerin harekete geçirilmesi, öğrencinin keşif basamağına kendini hazır hissetmesi için ortam hazırlamaktadır (Wilder ve Shuttleworth, 2004). “Keşfetme” basamağında, adı üzerinde olduğu gibi öğrencilerin öğrenim sürecine aktif olarak katılmaları ile somut deneyimler yaşayarak bilgiyi yapılandırmaları sağlanır. Giriş basamağında zihinleri

5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”

kariştirilerek sezdirilen kavramlar, keşif basamağında uygulama yoluyla öğrenciler için gerçek yaşam deneyimi hâlinde getirilirler (Wildier ve Shuttleworth, 2004). “Açıklama” basamağında öğretmen, temel bilgi düzeyinde bilimsel kelimeler ve kavramları kullanıp açıklamalar yaparak öğrencilerin o ana kadar gördüklerinden ve deneyimlediklerinden sonuç çıkartmalarını ve zihinlerinde yeni kavramlar oluşturabilmelerini sağlar (Yalçın ve Bayrakçeken, 2010). ‘Derinleştirme’ basamağı, bazı kaynaklarda derinleştirme-geliştirme aşaması olarak da yer almaktadır (Gök ve Tufan, 2014). Derinleştirme basamağında ise öğrenciler önceki basamaklarda edindikleri bilgileri, kavramları ve problem çözme üzerine yaklaşımlarını daha da derinleştirip geliştirerek kullanıp, bu bilgi ve tecrübelerini yeni olaylara, problemlere ve günlük yaşamdaki alanlara aktarmaya başlarlar (Bybee vd. 2006). “Değerlendirme” basamağı, öğretmenin kavram yanılıgısı olup olmadığını belirlediği 5E modelinin son basamağıdır (Keleş, 2011) Bu aşamada, öğrenciler problem çözerken öğretmen tarafından izlenir ve öğretmen o sırada öğrencilere açık uçlu sorular sorarak anlaşılmayan bir yerin kalıp kalmadığını kontrol eder. Değerlendirme basamağını önemli kılan şudur ki belirli bir zamanı yoktur ve öğrenme süreç olarak sayıldığından değerlendirme de süreklilik göstermektedir (Aksoy ve Gürbüz, 2013; Özmen, 2004; Lorsbach, 2006). Ayrıca bu basamakta, öğrenci kendi kendini ve grupta çalışma süreçlerini de değerlendirebilir (Ward ve Wandersee 2002).

5E öğrenme döngüsü modeli, öğrencilerin yeni kavramları zihinlerinde somutlaştırarak kalıcı bir şekilde öğrenebilmelerinde etkili bir öğrenme modelidir. Bununla birlikte her öğrencinin biricik olduğunu ve öğrenme sürecinin buna göre şekillenmesi gerektiği düşünüldüğünde bireysel farklılıklardan biri olarak öğrenme stilinden bahsetmek mümkündür (Ekici, 2002). 5E öğrenme döngüsü modeli, öğrencileri somut öğrenme süreçlerine yöneltmekte ve bu somut deneyimler sayesinde yeni fikirler üretmelerini sağlamaktadır (Ergin, 2007). Yani her öğrenci, kendine en uygun yolu yapılandırarak öğrenmesini gerçekleştirebilir. 5E öğrenme döngüsü modeline göre tasarlanan bir ders süreci ile öğrencilerin müzik kavramlarını yapılandırarak kalıcı olarak öğrenmeleri sağlanabilir. 5E öğrenme döngüsü modeli ile işlenen müzik dersinde öğrencilerin dersteki kavramları kolaylıkla öğrenmeleri ile derse yönelik tutumlarında da olumlu yönde değişimler olabilir.

5E Öğrenme Döngüsü Modeli

1- Dikkat Çekme-Giriş (Engage- Enter)

Bu bölümde öğrencilerin daha önceden edindikleri bilgilere girilir ve öğrenme sürecine devam etmeden önce var ise kavram yanlışlarını tespit edilir (Trowbridge, Bybee ve Powell 2004). Öğretmen bu basamakta kafa karıştırıcı öğrencinin ilgisini çekmek, kuşçu uyandırmak için enteresan bir olay ya da durumla öğrencileri meşgul eder (Barufaldi, 2002). Bunu sağlamak için öğrencilere çeşitli sorular sorulabilir ancak bu soruların doğru cevabının bulunması önemli değildir. Önemli olan onların o konuya dikkatlerini çekebilmek ve zihinlerine ön bilgilerini çağırabilmelerini sağlayabilmektir. Bu sayede önceki deneyimlerini ve şahit olup edindikleri bilgilerini sınıf ortamında paylaşabilmelerine ve dile getirmelerine imkân sunulmuş olunur. Çünkü bu basamağın en önemli işlevi, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurabilmelerini sağlayabilmektir. Bunun dışında öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek materyaller ile sınıfa gelebilir ve böylece onların bu materyal ile ne olabileceğini düşünmeleri ve derse dikkatle yaklaşmaları da sağlanabilir.

Dikkat çekmenin yolları öğretmenin yaratıcılığı sayesinde artırılıp çeşitlendirilebilir. Soru sorma ve materyal örneği dışında, öğretmen öğrencilere kısa bir hikâyeye anlatarak veya ilginç bir bilgi vererek onların dikkatlerini çekebilir. Bunlarla birlikte ders içinde zıt durumları kullanarak vereceği ilginç ilk bilgiler de (mor fil örneği gibi) öğrenciler için dikkat çekici ve kalıcı öğrenme temeli oluşturabilir (Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997; Smerdan ve Burkam, 1999; Çepni, Akdeniz, Keser 2000; Özmen, 2002; Keser, 2003; Ekici, 2007; Türker, 2009).

2- Keşfetme (Exploration)

Keşfetme basamağı, öğrencilerin daha fazla mantık yürütmelerini sağlayarak onların ön bilgilerini ve eksikliklerini, kavram açısından yanlışlarının olup olmadığını ortaya koymalarına ve somut deneyimler sahibi olmalarına yardımcı olur (Sunal ve Haas, 2012). İlk basamakta çeşitli aktiviteler ile öğrencilerin dikkatleri çekilip ve dersin konusuna yönelik motivasyonları sağlandıktan sonraki aşamada, öğrencilerin yeni fikirleri kendi kendilerine keşfetmelerini ve konu üzerine bir çıkarımda bulunabilmelerini sağlamak için öğretmen, öğrencilere gruplar halinde yani işbirlikçi bir çalışma ortamı ile birlikte çalışacakları etkinlikler yaptırır. Bu aşamada öğrenciler son derece aktiftir. Öğrencinin aktif olduğu süreçlerden bazıları şunlardır: öğrenme sürecinde materyalleri kontrol altına alır, değişkenleri belirler, gözlem yapar, araştırma ve

5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”

deneyler planlayıp hipotezleri test eder, harita okur, grafikler oluşturur ve çıkan sonuçları da önce kendi çabası ile sonra da öğretmeninden gelen dönütler ile yorumlamaya çalışırlar (Bell ve Odom, 2012). Çünkü bu aşamada adı üzerinde öğrencilerin konuyu önce kendilerinin keşfetmesi beklenir. O kadar önemli bir aşamadır ki, öğrencilerin konuyu kaynak ve materyal araştırması yaparak derinlemesine incelemesi beklenir. Bu aşama her ne kadar öğrencinin aktif olduğu bir aşama olarak görülse de öğretmen mutlaka öğrencilerine rehberlik eder. Öğretmen, önerileri, yönlendirici soruları, sunduğu kaynakları, geribildirimleri ile öğrencilerin önünü açarak rahatça ilerlemelerinin önünü açar. Bu aşamada, öğrencilerin uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri kullandıkları düşünülürse tüm bunların yapılabilmesi için yeterli bir zamana ihtiyaç olduğu da akla gelir. 5E öğrenme döngüsü modelinde bu aşamaya daha fazla süre ayrılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenin ve öğrencilerin bu aşamadaki süreyi iyi bir şekilde planlayıp kullanmaları gereklidir.

Öğrenciler keşfetme aşamasında hem kendilerinin hem de arkadaşlarının daha önce fark etmedikleri becerilerini fark edebilirler. Öğretmenin ilk basamakta dikkat çekmek için ortaya koyduğu bir soruna çözüm yolu ararken yeni fikirler üretirler ve bu fikirleri gerçekleştirebilmek için bazı yeni becerilerini de kullanırlar. Kısacası bu aşamada tüm olasılıklar düşünülür, yeni hipotezler kurulur, deneyler yapılır ve elde edilen bulgular da tartışılır. Böylece öğretmenin ortaya koyduğu sorunun yanıtı öncelikle öğrenciler tarafından araştırılmış olur (Turgut vd., 1997; Smerdan ve Burkam, 1999; Çepni vd., 2000; Özmen, 2002; Keser, 2003; Ekici, 2007; Türker, 2009).

3- Açıklama (Explanation)

Dersin konusunu öğrencinin kalıcı olarak ve doğru bilgiler ışığında öğrenmesini sağlamak üzere bu aşamada öğretmen, öğrencinin keşfetme basamağında yaptıklarına yönelik geribildirimlerle bilgilerin üzerinden bir kez daha geçer. Bu aşamada öğrencinin bir önceki basamakta keşfettiklerini değerlendirebilmesi için öğretmen birtakım modeller, yasalar ve kuramlar sunar. Öğrenci, verilen bu modeller, kuramlar, yasalar rehberliğinde kendi sonuçlarını özetler. Öğretmen bu süreçte öğrencinin tutarlı ve geçerli genellemelere ulaşabilmesini sağlamak üzere öğrenciye rehberlik eder. Bu aşamada özellikle öğrencinin kavramları kullanarak kendi sonuçlarını açıklaması beklenir. Özellikle öğrencilerin bu aşamada cesaretlendirilerek “nasıl bildiğini açıklamaları” ve “bir sonraki aşamada neyin fark olduğunu tahmin etmeleri” için cesaretlendirilmeli uygundur. (Lederman, 2010)

5E öğrenme döngüsünün açıklama aşamasında konuya yönelik kavramlar netleşmeye başlar. Özellikle öğretmen ve öğrencilerin her yaptığı açıklama, kavramların kalıcı olarak öğrenilmesi için daha zengin bir bilgi havuzu oluşturur. Burada öğretmenin görevi, yapılan bu açıklamaları doğru yöne çekip kavramaların olması gerektiği gibi anlaşılıp öğrenilmesini sağlamak üzere çeşitli yöntem ve teknikleri uygun bir şekilde ve yerinde kullanmaktır. Böylece açıklamaların daha da zenginleşmesine olanak sağlayacaktır (Bybee vd., 2006).

4- Derinleştirme (Elaboration)

Bazı kaynaklarda “transfer etme” aşaması olarak da geçen modelin bu basamağında, şimdiye kadar öğrenilen bilgileri, öğrencilerin yeni durumlara transfer edebilmeleri beklenmektedir. Öğretmen, bunu sağlamak üzere öğrencilerine yeni sorular sorar, bazı uygulamalar yaptırır ve böylece bilgiyi yeni durumlara transfer etmelerini sağlar. Bu aşamada öğrenciler konuyla ilişkili olarak birçok problem ile karşılaşabilir ve bu problemleri çözmesi beklenebilir. Özellikle de öğrencilerin kendi keşiflerini ortaya koymaları için onlara fırsat verilmesi de gereklidir. (Lederman, 2010)

Bybee (1997)’ye göre, “Transfer aşamasının en temel amacı sürecin, becerilerin ve kavramların genelleştirilmesidir” (s. 181). Transfer aşaması sayesinde öğrencilerin kavram yanılgılarını düzeltmeleri ve o kavramlara ait anlamların güçlendirmesi için öğrencilere imkân verilir. Bunu sağlanması için işbirlikçi bir grup çalışması sayesinde konunun derinlemesine tartışılmasına ve böylece öğrencilerin öğrendiklerini kendi aralarındaki konuşmalarla zenginleştirmeleri sağlanabilir (Bybee vd., 2006).

Yeni öğrenilen bir konu ya da kavramın uzun süreli hafızaya gönderilerek kalıcı olarak öğrenilebilmesi için farklı durumlarda kullanılması ya da ona ilişkin birkaç uygulamada tekrar edilmesi önemlidir. Bu nedenle “bilgiyi derinleştirme” (transfer etme) aşaması, öğrenilen kavramın pekişmesi ve kalıcı olarak öğrenilmesi açısından son derece önemli bir yerdedir. Özellikle imkânlar dâhilinde farklı uyarılara hitap eden (görsel, işitsel, uygulamalı dokunsal) materyallerin kullanılması kavram öğrenimini olumlu yönde etkileyecektir (Öztürk, 2008). Bu sayede öğrencilerin konuya ilgisi de artabilecektir.

5- Değerlendirme (Evaluation)

5E öğrenme döngüsü modeli, öğrencilerin her aşamada elde ettiklerini, değerlendirmeyi amaçlayan bir modeldir (Campbell, 2006). Yani bu modelin her aşamasında bir değerlendirme süreci yaşanır. Ancak ilk dört aşamada, öğrenciler, öğretmenin desteği ile değerlendirme yeterliliğe sahip olurlar. Değerlendirme aşamasında ise öğretmen, öğrencinin sürecin sonunda edindiği bilişsel ve

5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”

duyuşsal gelişimini belirlemek üzere bazı değerlendirmeler yapar. Diğer bir deyişle, öğrencilerin konuyu ne denli anlayıp anlamadıklarını sorgulayarak anlama düzeyleri üzerinde bir çıkarımda bulunur (Bybee vd., 2006). Bunu yapmak üzere de çoktan seçmeli testlerden yararlanılsa da, açık uçlu sorular ve sunum gibi etkinliklerin kullanılması daha etkili olabilmektedir (Bybee, 1997). Tüm aşamaların sonunda öğretmen, formal bir değerlendirme ile sürecin çıkarımlarını ortaya koyar (Lederman, 2009).

Araştırmanın Problemi

Alanyazın incelendiğın, 5E öğrenme döngüsü modeli ile ilgili birçok çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan çalışmaların çoğunluğunun fen alanlarında olduğu (Ergin, 2006; Saka, 2006; Özsevgeç, 2007; Ekici, 2007; Atılboz, 2007; Haras, 2009; Türker, 2009; Temiz, 2010; Yalçın ve Bayrakçeken, 2010; Hokkanen, 2011; Cornelius, 2012), müzik dersinin öğretimine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında ise gerek Türkiye’de (Gök, 2012; Gök ve Tufan, 2014; Kaleli, 2018; Küçük, 2019;) gerek yurtdışında (Adams, Pedersen, ve Narboni, 2014) çok fazla olmadığı belirlenmiştir. Özellikle bu çalışmalarda 5E öğrenme döngüsünde kullanılacak yeni bir materyal önerisine de çok yer verilmediğı görülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmada yeni bir materyal önerisi sunularak bu materyalin 5E öğrenme döngüsü sürecinde nasıl kullanılması gerektiğine yer verilmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi de şöyledir: Müzik dersindeki kullanılmak üzere tasarlanan yeni kart oyunu materyalinin 5E öğrenme döngüsü modeline göre kullanılması nasıl olur?

Araştırmanın Amacı

Müzik dersinde kullanılmak üzere tasarlanan yeni kart oyunu materyalinin 5E öğrenme döngüsü modeline göre nasıl kullanılması gerektiğinin aşama aşama anlatılması ve müzik öğretmenlerine öneri olarak sunulması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Alt Amaçlar

- 1- Kart oyununun tanıtılması.
- 2- Kart oyunu materyalinin 5E öğrenme döngüsüne basamaklarının göre açıklanması.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın Analiz ve Uygulama Süreci

Eşleşen Kartlar Oyunu

Sekiz sol anahtarlı dizek üzerinde orta do-ince yazılı, sekiz de fa anahtarlı dizek üzerinde orta do-ince notalarının yazılı olduğu toplam 16 tane nota kartı bulunmaktadır. Bunların dışında yine sekiz sol anahtarlı dizek üzerindeki notaların isimlerinin yazılı olduğu, sekiz de fa anahtarlı notaların isimlerini yazılı olduğu 16 tane isimli kart vardır. Bu iki çeşit kart takımı bir araya geldiğinde 32 tane kartı olan eşleşen kartlar oyunu karşımıza çıkmaktadır. Bu kartlar dizek üzerindeki notaların doğru isimle eşleştirilmesi şekliyle hafıza kartı oyunu kuralları çerçevesinde oynanır.

5E Modelinde “Eşleşen Sesler” oyunu ile ders işleme aşamaları

1-Dikkat Çekme-Giriş:

a- Kartların üzerindeki şekillerle ilişkilendirilmiş bir hikaye, öğretmenden tarafından okunur.

Hikâye: Müzik Ülkesi’nden gelen notalardan sadece Dondurma Do ve Reçel Re notası isimlerini hatırlayabiliyorlardı. (Bu sırada tahtada kartlar eşleştirilir.) Ancak kalan notalar Disonans’ın sebep olduğu o büyük patlamadan sonra isimlerini unutmuşlardı. Üstelik seslerinin adını unutan notalar giderek çıkardıkları seslerini de kaybedeceklerdi. Bu nedenle bir an önce notaların isimlerini bularak doğru notayla eşleştirilmesi gerekiyordu.

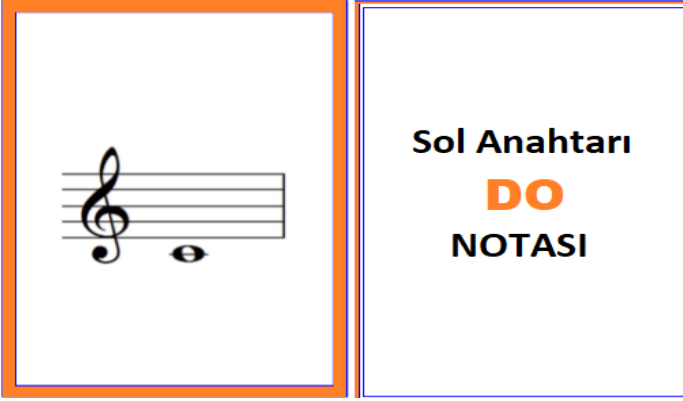
2-Keşfetme:

a-Öğretmen, öğrencilerden sınıfın mevcut sayısına göre dörder kişilik gruplar oluşturur. Her bir gruba hangi kartların birbiri ile eşleştiğini anlatan oyunun kullanma kılavuzunu dağıtır. Gözden geçirmelerini ister. Sonrasında öğretmen, oyunun mantığını öğrencilere verebilmek için üç adet ikili kart takımını eline alır ve tahtaya karışık olarak yapıştırır.

5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”

b- Üçlü kart takımı aşağıdaki gibidir:

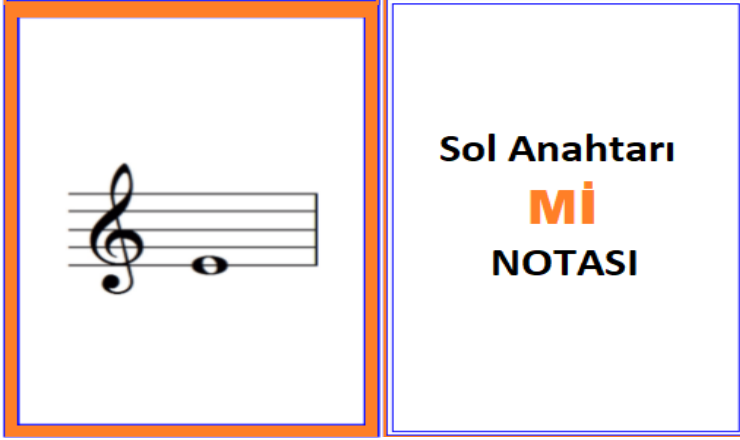
Do Notası İkili Kart Takımı



Re Notası İkili Kart Takımı



Mi Notası İkili Kart Takımı



Yukarıda yer alan bu kartları öğretmen dağınık olarak yapıştırdığı tahtada ilk önce aşağıdaki gibi eşleştirir. İlk basamakta Do takımını birbiri ile eşleştirip ikili bir takım ortaya koyar. Bu eşleştirmeyi yaparken de kartları tanıtarak yapar.

c- Örneği verdikten sonra bunun nasıl bir mantıkla oynandığını düşüncelerini ve yanıt vermelerini ister.

d- Sonrasında sıradaki Re kartı takımını ellerindeki oyun kılavuzuna bakarak bulup eşleştirmelerini ister.

e-Daha sonra her bir gruba bir notayı görev olarak verir ve sonrasında her bir gruptan verilen süre sonunda hem verilen notayı kılavuzdan yararlanarak eşleştirmelerini hem eşleştirme sebebini açıklamalarını söyler.

3-Açıklama

a-Keşfetme aşamasında öğrencilerin verdikleri cevapları not alan öğretmen cevaplarda düzeltilmesi gereken noktalar var ise bunları açıklar.

b-Öğretmen, en sonunda tüm kartların birbiri ile eşleşme nedenini kısaca ifade eder. Bunu yaparken de oyundaki bütün kartları tahtaya ikili takım halinde yapıştırır ve bu şekilde hem görsel hem de işitsel aktarımla oyunu açıklamış olur.

4-Derinleştirme

a- Öğretmen, öğrencilere önce üzerinde nota yazılı kartlarla oyunu oynatır. Her bir gruba oyunu oynarken yeri geldiğinde rehberlik eder. Öğrenciler bu rehberlik sırasında tahtada olan eşleştirmelerden de yararlanabileceklerini söyler. (Her ne kadar öğrencilerin elinde hangi kartların birbiri ile eşleştiğini gösteren oyunun oynama kılavuzu olsa da öğretmen arada tahtadaki eşleştirmeye de bakmalarını ister. Buradaki maksat oyunun temelini verebilmektir. Oyun kılavuzu ise öğrencilerin oyunu evlerine almak istediklerinde yanlarında bir destek olması içindir.)

b- İki hafta boyunca, oyun, üzerinde sol anahtarlı dizekte nota olan kartlar ile oynatıldıktan sonra üçüncü hafta ile birlikte tahtada yazılı olan bir eserde sadece nota isminin yazılı olduğu yerlere uygun oyun kartlarının yerleştirilmesi gereken bir oyun oynatılır. Böylece öğrencilerin mevcut öğrendiklerini yeni durumda kullanmaları ve öğrendiklerini daha iyi kavramaları sağlanmış olur. Bununla birlikte öğrenci kavramlara ilişkin yeni formüller, bağlantılar adına da fikir sahibi olabilir.

5-Değerlendirme

a- Değerlendirmenin yapılması için öğrencilere son yani 4. haftada oyun baştan sona kuralları tekrar hatırlatılarak açıklanır. Bunun için tekrar tahtada kartlar yapıştirilip görsellerle açıklamalar yapılır.

b- Ardından gruplara bir turnuva yapılacağı belirtilir. Bunun haberi bir hafta önceden yapılır. Öğrenciler bu sefer iki kişilik gruplara ayrılır. Her bir grubu oyunu bile gözlemciler izler.

c- Her bir gruptan kazananlar ile yeni gruplar eşleştirilip çeyrek ve yarı finale çıkan oyuncular sırayla belirlenir ve nihayetine final oyuncuları seçilir. Sonrasında son oyun ile kazanan belli olur.

d-Değerlendirme için de oyunun sonunda tüm öğrencilere kartların eşleştirmelerini konu alan bir test uygulanır. Neticesinde de oyunun başarıya etkisi ölçülür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı olan, müzik dersinde kullanılmak üzere tasarlanan yeni kart oyunu materyalinin 5E öğrenme döngüsü modeline göre kullanılması basamaklarının açıklanması süreci için öncelikle 5E öğrenme döngüsüne ait işlem basamakları açıklanmıştır. Bu açıklamaların ışığında yeni kullanılacak olan

materyalin her bir basamakta nasıl yer alacağı, öğrenmenin neler yapması gerektiği, öğrencilere düşen görevler teker teker maddeler halinde belirtilmiştir. Sonuç olarak da müzik öğretmenlerinin derslerinde kullanılmasına uygun 5E öğrenme döngüsüne göre tasarlanmış yeni bir ders süreci ortaya çıkarılmıştır. Diğer bir sonuca göre müzik öğretmenlerinin bir öğretim materyalini 5E öğrenme döngüsü modeline göre nasıl kullanıp öğrenme sürecini tasarlayacaklarına örnek teşkil edecek bir kaynak sunulmuştur.

Bu araştırmanın sonuçları dâhilinde, bir dersin materyalinin ve işlenme sürecinin aynı ayna tasarlanmasının her ikisinin de birbiri ile ilişkilmesini destekleyeceği önerilmektedir.

5E öğrenim döngüsü modeli, çeşitli disiplinlerde kullanılan ve etkililiği kanıtlanmış bir öğrenim modelidir. Öğrenciler için dikkat çekici etkinliklere imkân sunan, kavram oluşturabilmelerini ve kavramları uygulamalar sayesinde kolaylıkla öğrenmelerini sağlayan bir modeldir. Bu çalışmada ise müzik dersi müfredatı dikkate alınarak geliştirilen bir kart oyunu, 5E modeli içerisinde sunulmaktadır. Bu tür etkinliklerin müzik derslerinde kullanılması ile öğrencilerin müzik dersine ait kavramları kolaylıkla öğrenebilmelerine, etkin olarak kullanabilmelerine, derse yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerine, olumlu tutum geliştirmeleriyle birlikte de akademik başarılarının da artabilmesine olanak sağlanacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmadaki 5E öğrenim döngüsü modeli ile sunulan Eşleşen Sesler kart oyunu sayesinde müzik dersinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına, sosyal etkileşim sürecine dâhil olup sorgulayarak ve araştırarak öğrendikleri müzik içeriğini uygulamalar halinde deneyimlemelerine, bu deneyimlerini yorumlayıp kendilerinin yapılandırmasıyla kavram, ilke ve prensipler haline getirmelerine imkân tanınmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adams, K., L., Pedersen, J., & Narboni, N. (2014). A 5E lesson combines music, science, and students' background, "Do You Hear What I Hear?". *Journal of Science and Children*. https://www.gvsu.edu/cms4/asset/AF5F8044-C1CA-D385-2E8007C14930B056/do_you_hear_what_i_hear_adams_pedersen_narboni_reprint.pdf, Erişim tarihi: 13.10.2019
- Aksoy, G. & Gürbüz, F. (2013). 5E modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına etkisi: "kuvvet ve hareket" ünitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 01-16.

5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”

- Barufaldi, J. (2002). The 5E model of instruction. *Eisenhower Science Collaborative Conference*. <https://lfp.learningforward.org>, Erişim tarihi: 13.10.2019
- Bell, C. V. & Odom, A. L. (2012). Reflections on discourse practices during professional development on the learning cycle. *Journal Science Teacher Education*, 23, 601-620.
- Bybee, R.W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Heinemann.
- Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A., Scotter, P.V., Powell, J.C., Westbrook, A. & Landes, N., (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Office of Science Education National Institutes of Health, https://www.researchgate.net/publication/272177897_The_BSCS_5E_Instructional_Model_Origins_and_Effectiveness_A_Report_Prepared_for_the_Office_of_Science_Education_by_5415_Mark_Dabbling_Boulevard, Erişim tarihi: 13.09.2019
- Campbell, M. (2006). *The Effects of The 5E Learning Cycle Model On Students' Understanding of Force And Motion Concepts*. A master's thesis, University of Central Florida Department of Teaching and Learning Principles.
- Çepni, S., Akdeniz, A.,R. & Keser, Ö.F. (2000). Fen bilimleri öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun örnek rehber materyallerin geliştirilmesi. *19. Fizik Kongresi*, 26-29 Eylül 2000, Fırat Üniversitesi.
- Demirci, B. & Albuz, A. (2010). 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının uygulamadaki görünümüne yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2).
- Demirci, B. (2009). *2006 İlköğretim müzik dersi 6. Sınıf öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının uygulamadaki görünümüne yönelik değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme- İndirgenme Tepkimeleri ve Elektrokimya Konuları Anlamalarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 123, 42-47.
- Ergin, İ. (2007). Fizik eğitiminde 5e modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 191-209
- Gök, M. (2012). *Müzik Eğitiminde 5E Modeli'nin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Gök, M. & Tufan, E. (2012). Müzik öğretmenlerinin 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri (Ankara İli Örneği). *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 25-27 Nisan.
- Gök, M. & Tufan, E. (2014). 5e Modelinin 'müziksel algı ve bilgilenme' alanında akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0611, 9(2), 135-161.
- Kaleli, Y. S. (2018). *Piyano Eğitiminde 5E Modeli ve Öğrenme Stillerine Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Keleş, Y. (2011). Fen eğitiminde öğrenme döngüsü modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Keser, Ö.F. (2003). *Fizik Eğitimine Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, B. (2019). *Kodaly ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Oluşturulmuş Etkinliklerin 5e Modeline Göre Tasarlanan İlkokul 3. Sınıf Müzik Derslerinde Kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Lederman, J.S.(2009). *Levels of Inquiry and the 5 E's Learning Cycle Model*. National Geographic School Publishing. <http://www.ngspscience.com>, Erişim tarihi: 13.10.2019
- Lorsbach, A. W. (2006). *The Learning Cycle as a Tool for Planning Science Instruction*. State University
- MEB (2006). *İlköğretim Müzik Dersi 1/8 Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

5E Öğrenme Döngüsü Modeline Göre Tasarlanan Müzik Dersi Etkinliği: “Eşleşen Sesler Kart Oyunu”

- Özmen, H. (2002). *Kimyasal Reaksiyonlar Ünitesindeki Kavramların Öğretimine Yönelik Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)* 3(1), 100-111.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağır, N. (2009). *İlköğretim 6.7.8. Sınıf müzik dersinde yer alan kazanımların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satır, Ö.C. (2008). *İlköğretim Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Çocuk Şarkılarının Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunluğu Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smerdan, B. A. & Burkam, D. T. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practiced? *Teachers College Record*. 101(1), 5.
- Sülükçü, Y. (2017). *Dil ve Edebiyat Öğretimi- I Özel Öğretim Yöntemleri*. Akkay, A. Edit. ASOS yayınları.
- Trowbridge, L.W., R.W. Bybee, & J.C. Powell. (2004). *Teaching Secondary School Science*. 8th ed. Pearson Prentice Hall.
- Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi yayınları.
- Türker, H. H. (2009). *Kuvvet Kavramına Yönelik 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Anlamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ward, R.E. & Wandersee, J.H. (2002). Struggling to understand abstract science topics: a roundhouse diagram-based study. *International Journal of Science Education*. 24 (6), 575-591.

- Wilder, M. & Shuttleworth, P. (2004). Cell inquiry: a 5E learning cycle lesson. *Science Activities Projects and Curriculum Ideas in STEM Classrooms*. 41(1), 37-43.
- Yalçın, F.A. & Bayrakçeken, S. (2010). The effect of 5e learning model on pre-service science teachers' achievement of acids-bases subject. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2 (2), 508-531.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh29267>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02.08.2019
Kabul Tarihi: 22.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 02.08.2019
Accepted: 22.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Üzüm, B. & Çoban, A. (2020). Mapping English Teachers' Favorable and Unfavorable Behaviors as Voiced by High School Students. *Journal of History School*, 45, 987-1010.

MAPPING ENGLISH TEACHERS' FAVORABLE AND UNFAVORABLE BEHAVIORS AS VOICED BY HIGH SCHOOL STUDENTS¹

Burhan ÜZÜM² & Ahmet ÇOBAN³

Abstract

This paper aims to examine English teachers' favorable and unfavorable behaviors from viewpoint of high school students, and high school students' opinions about English lesson. The study was carried out with 368 students from different high schools in Siirt. 177 of the students were female and the rest 191 students were males, and students from the four grades participated in the study. In this study, which was carried out with qualitative data collection technique, students' written opinions were elicited through a structured interview form consisting of 3 questions. Content analysis procedures were applied in order to scrutinize the data. According to the study results, among favorable teachers' behaviors, the first three ones ranked as follows being caring/ understanding/tolerant, being able to teach well and entertaining/humorous. On the other hand, among unfavorable teachers' behaviors, the first three ones were found to be harsh, indifferent/insensitive/intolerant and not teaching effectively. Regarding teaching profession competence areas, favorable behaviors of English teachers in the present study mostly fell into the professional skill area whereas most of the unfavorable behaviors were in the attitude and value competence area. As to the students' views about English

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar %50 2.yazar %50

² Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller ve Kültürler, Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Bölümü, uzum_b@siirt.edu.tr Orcid: 0000-0003-3385-5841

³ Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ahcoban@gmail.com Orcid: 0000-0002-8177-5670

lesson, it was investigated that female students had more positive opinions towards the English lesson than male students did.

Keywords: Qualitative method, English teacher, Students' view, Behavior, English lesson

Lise Öğrencilerinin Sesinden İngilizce Öğretmenlerinin Olumlu ve Olumsuz Davranışları

Öz

Bu çalışma, lise öğrencilerinin görüşlerine göre, İngilizce öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz davranışları ile öğrencilerin İngilizce dersine dair görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma Siirt ilinde bulunan farklı liselerden 368 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 177'si kız geriye kalan 191'i erkek olup her sınıf seviyesinden öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniği ile gerçekleşen bu çalışmada toplam 3 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilerden yazılı görüş alınmıştır. Veriler, içerik analizi prosedürüne göre çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere karşı olumlu davranışları arasında ise ilk üç sırada ilgili-anlayışlı olmaları, dersi iyi anlatmaları ve esprili-eğlenceli olmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere karşı olumsuz davranışları arasında ilk üç sırada öğrenciye karşı sert ve ilgisiz olma, etkili öğretmeme olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarında ise olumlu davranışların çoğunluğu mesleki beceri alanına denk gelirken olumsuz davranışların çoğu değer ve tutum alanına düşmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili görüşlerine göre, kız öğrencilerin İngilizce dersine karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nitel yöntem, İngilizce öğretmeni, Öğrenci görüşü, Davranış, İngilizce dersi

INTRODUCTION

Occupational adequacy of teachers alone is not enough for an efficient and effective teaching and learning process. As well as occupational adequacy, teachers' attitudes, behaviours and approaches towards students are important factors in successfully handling this process. Şişman (2004) states that such agents as teachers, curriculum, managers, physical and financial sources have important effects on students' achievement and attitudes towards the lesson in the teaching-learning process (as cited in Demirtaş, Cömert and Özer, 2011, p. 98).

With his attitudes and behaviours, teacher is an important agent in students' learning environment. Most of the time, this 'agent' is in the center of this

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

process. When there is a need for direct relation between the teacher and the student, the attitudes and behaviours of the teachers form an important part of conditions necessary for learning (Ashton and Webb, 1986, cited in Gurbetoğlu and Tomakin, 2011, p. 62; Ertürk, 2013). In order for the student to develop positive attitudes towards the lesson and like the teacher and the course, the teacher should have a rapport and behave in such a way that could motivate student.

Rather than having such strict disciplinary manners as punitive, threatening, tyrnical, the teacher, one of the key players in teaching activities, is supposed to have a motivating approach in which he cares individual differences, interests and needs of students and their affective characteristics. Building good relationships with students, being vigorous, cheerful and happy are among good qualities of an influential teacher (Reed and Bergeman, 1992 as cited in Gurbetoğlu and Tomakin, 2011, p. 263). It is well-known that teachers who are sincere and patient with their students have positive effects on students while the opposite behaviours of teachers have an adverse affect on both students and classroom management (Sanford and Emmer, 1988; Ergün and Duman, 2000; Güçlü, 2002; Jeans, 1995 as cited in Şahin, 2011, p. 241).

Teachers' manners towards students either decrease or increase foreign language anxiety. In their study 'Anxiety In Foreign Language Teaching: A Literature Review', Aydın and Zengin (2008, pp. 82-94) determined anxiety causing factors like efficacy level of students, examinations, difficulty level of language courses and cultural differences as well as teachers' behaviours. As cited in Ergür (2004, p. 51), Rardin, Tranel, Tirone and Green (1988) also emphasized the importance of teachers' being good listeners and developing a sense of empathy for their students. The information stated up to this point makes it clear that teachers have a variety of competencies, skills and knowledge. In this context, the Ministry of the National Education (MoNE) launched a revised framework for "*General Competencies in Teaching Profession*". According this framework, these competence areas consist of three main areas and are as follows: "*professional knowledge*", "*professional skills*" and "*attitudes and values*". Each of these competence areas has 11 sub-competencies and there are 65 indicators in total related to these areas (MoNE, 2017). Since they are among key indicators of students' academic achievement and of their views about the lesson, it is thought that analyzing teachers' behaviours in our educational system is important. In the light of thoughts presented above, this paper aims to examine English teachers' favorable and unfavorable behaviors from the viewpoint of high school students, and their opinions about English lesson.

Research Objectives

The purpose of this study was to analyze attitudes of English teachers towards students at high school and determine students' views about English lesson. Thus, the following research questions were determined to be answered:

1. What are the positive and negative opinions of students about English teachers?
2. How is the distribution of the positive and negative opinions of students about English teachers in terms of “*teaching profession competence areas*”?
3. How is the distribution of the positive and negative opinions of students about English teachers in terms of their *gender*?
4. How is the distribution of the positive and negative opinions of students about English teachers in terms of their *grade level*?
5. What are the students' opinions towards English lesson and the reasons lying behind these opinions?

Research Importance

Reviewing the literature, it was seen that the attitudes and behaviours in the teaching-learning process were searched according to different variables and from different viewpoints. The studies carried out on this topic can be divided into three categories **a)** teachers' point of view **b)** students' point of view **c)** both teachers' and students' point of views. The studies taking teachers' viewpoints into account (Büyükkaragöz and Kesici, 1996; Büyüköztürk, et al. 2004; Semerci and Semerci, 2004; Walker, Shafer and Iiams, 2004; Sarıtaş, 2006; Deniz, Avcıoğlu and Fidan, 2006; Lavrič, 2006; Reeves, 2006; Bozdoğan, Aydın and Yıldırım, 2007; Balay and Sağlam, 2008; Bulut, 2009; Ahmad and Sahak, 2009; Siyez, 2009; Smith, 2010; Şahin, 2011; Demirtaş, Cömert and Özer, 2011; Koutrouba, 2013; Sun and Shek, 2012; Konur and Konur, 2014) are generally about attitudes and behaviors of students from teachers' viewpoints, and attitudes of teachers towards teaching profession. The studies based solely on students' viewpoints (Gorham and Christopel, 1992; Ergin and Geçer, 1999; Çapa and Çil, 2000; Senemoğlu, 2001; Öztürk, Koç and Şahin, 2002; Geçer and Deryakulu, 2004; Batumlu and Erden, 2007; Kumral, 2009; Gurbetoğlu and Tomakin, 2011; Huan et al. 2012; Mehdipour and Balaramulu, 2013) analyze attitudes of teachers towards students. The studies on attitudes and behaviors in the learning environment according to the students' opinions (Ergün and Duman, 2000; Altinel, 2006; Sert, 2007; Vural, 2007; Celebi, 2009; Atici and Cekici, 2009;

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

Şahin and Arslan, 2014; Tuncel and Balci, 2015), on the other hand, were found to be limited in number and rather than being for a certain branch. They were only an evaluation in a general sense. As stated above, some of the studies up to now (Altinel, 2006; Çelebi, 2009; Huan at al. 2012) included the opinions of the teachers and students at primary or secondary education level, and some of them (Semerci and Semerci, 2004; Gurbetoğlu and Tomakin, 2011; Mehdipour and Balaramulu, 2013) were conducted to university students. The present study is thought to be important both in terms of exploring the favorable and unfavorable behaviors of English teachers from the point of view of high school students and the effect of these behaviors on the opinions of the students about the English lesson.

METHODOLOGY

This chapter includes information on research desing, study group, data collection tools and data analysis.

Research Design

Qualitative research method was used in the present study. Qualitative research is “a research that uses qualitative data gathering methods such as observation, interview and document analysis, and a qualitative process in which the perceptions and events are revealed in a natural and realistic manner” (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 45). Case study, one of the qualitative research desings, was used for the present study. According to Creswell (2016, p.97), case study is a qualitative approach in which the researcher has the opportunity to analyze events in detail and in depth through various and multiple sources of information such as observation, interview, documents and reports. In the present study, the data needed was collected through structured interview forms.

Study Group

Taking into account that they had taken English classes since primary school, high school students were determined as the study group of the present study because they had more experience with English teachers. Therefore, in the present study, the universe was the students at the secondary education institutions located in the city center of Siirt, in spring term of 2015-2016 academic year. The criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used in determining the sample of the study. Depending on the objectives of the study, purposive sampling allows in-depth research by selecting cases rich in information. Criterion sampling is the creation of samples, events,

objects, or situations that have qualities relevant to the problem (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016, pp. 90-92). Here the basic criterion was high school students. Because high school students are exposed to English lesson approximately 6 years until they enrol at high school. They are thought to have observed English teachers' behaviors more than any other students during these years. So, it can be said that they have more in depth information about their English teachers' behaviors. No one, other than these high school students, can best describe English teachers' favorable and unfavorable behaviors. As a result, the study was conducted to the students at the four Anatolian High Schools (Atatürk Anatolian High School, Selami Değer Anatolian High School, Siirt Anatolian Imam Hatip High School, Zübeyde Hanım Vocational and Technical Anatolian High School). The information about the students in the sample is provided in Table 1 below.

Table 1
Information About Participants in the Interview

Variables		f	%
Gender	Female	177	48
	Male	191	52
	Total	368	100
Grade	9	181	49
	10	84	23
	11	92	25
	12	11	3
	Total	368	100

Table 1 shows that the majority of the students participated in the study consisted of 9th grade students with a rate of 49 %, and the participation of the 10th and 11th grades was nearly equal with the rates 23% and 25%, and the 12th grades had the lowest participation with a rate of 3%. As regards the gender, it was determined that the number of the males and female participants was found to be close to each other. The number of the females was 177 (48 %) and the number of the males was 191 (52 %).

The reason why the number of the 12th grades was so small in the sample is assumed to be due to the fact that they were studying Higher Education Transition Examination (HETE) and they were at their last grade. Since such a small number of students could not represent 12th grade, the opinions obtained from this group of students were not included in the data analysis.

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

Data Collection Tools

In the present study, structured interview forms were used as data collection tool. There are a series of questions prepared in an order by the researcher in advance in the structured interview forms. This method enables the data to be quickly coded, analyzed and measured (Buyukozturk et al. 2016, p. 154).

Students were asked to take into account the English teachers who had attended their lessons so far and a total of three questions were included in the interview forms in order to determine (1) unfavorable teacher behaviors, (2) favorable teacher behaviors, and (3) students' opinions on English lessons. To check how well the developed forms served the objectives of the study, their clarity and applicability, experts in the fields of education curriculums and teaching (n=3), in English teaching (n=2) and English teachers (n=5) were consulted. Field experts and teachers suggested that interview forms were appropriate, clear and feasible. The questions in the interview form were as follows:

1. Write down the 3 favorable behaviors of the English teachers who have entered your course so far.
2. Write down the 3 unfavorable behaviors of the English teachers who have entered your course so far.
3. What do you think about the English lesson? Why? Why not?

Data Analysis

As a result of the data analysis of the interviews, following findings were obtained:

- Those who wrote 2 unfavorable behaviors and did not write 1, 108 (%29)
- Those who wrote 1 unfavorable behaviors and did not write 2, 57 (%15)
- Those who did not write any unfavorable behaviors, 55 (%15). Analysis of the unfavorable behaviors was made on the remaining 717 behaviors.

As to the positive behaviors;

- Those who wrote 2 favorable behaviors and did not write 1, 117 (%32)
- Those who wrote 1 favorable behaviors and did not write 2, 39 (%11)

- Those who did not write any favorable behaviors, 45 (%12). Analysis of the favorable behaviors was made on the remaining 774 behaviors.

After the above-mentioned determinations were made, 717 unfavorable and 774 favorable behaviors were divided into categories according to certain characteristics and the frequencies and percentages of the behaviors mentioned in these categories were determined. Category is the classification of the concepts obtained in content analysis under a certain theme in relation to each other (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.260). As a result of the analysis, positive behaviors were collected under a total of 15 categories (*See Table 2*) and the negative behaviors under 17 categories (*See Table 3*). To strikingly reflect the opinions of the students about English lesson, direct citations from their opinions were provided (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 253). Students were numbered from 1-368. Direct quotations from the students' views are written in quotation marks and in italics. Direct citations of students' opinions were coded as **FS** (*Female Student*) and **MS** (*Male Student*).

RESULTS

Findings related to the first sub-problem

- a) The findings on the favorable behaviors of English teachers according to the opinions of high school students

The findings on the favorable behaviors of English teachers according to the opinions of high school students and the frequency of the behaviors are shown in Table 2.

Table 2 reveals that among the first four behaviors that students evaluated as positive in English teachers were being understanding and tolerant ranked at the top with a frequency of 168. The other three top behaviours were teaching well (f=129), being entertaining and humorous (f=124) and being cheerful and loving (f=114). According to the opinions of the high school students, the favorable behaviors of English teachers found to be moderately frequent were as follows: being fair (f=51), presenting activities (f=36), being encouraging (f=33) and being helpful (f=26). On the other hand, the positive behaviors least stated by the students were classroom management, attending class prepared, teaching grammar, teaching in English

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

Table 2

Favorable Behaviors of English Teachers According to the High School Students' Opinions and Frequency of the Behaviors

FAVORABLE BEHAVIORS	Frequency (f)
1.Caring/Understanding/Tolerant	168
2.Teaching well	129
3.Entertaining/Humorous	124
4.Cheerful/Loving	114
5.Diligent/Endeavouring	55
6.Fair	51
7.Presenting activities (speaking, listening, pronunciationso on)	36
8.Encouraging	33
9.Helpful	26
10.Good classroom management	14
11.Coming to class prepared	12
12.Teaching grammar	4
13.Teaching in English	4
14.Attending the class on time	2
15.Speaking Turkish during the lesson	2
Total	774

b) Findings on the opinions of the high school students about unfavorable behaviors of English teachers

Unfavorable behaviors of English teachers according to the high school students' opinions and the frequency of the behaviors are given in Table 3.

In Table 3, it is seen that the most frequently stated first four unfavorable behaviors were as follows: English teachers' often shouting at and getting angry with students and thus being harsh towards students (f=120), being indifferent/insensitive and intolerant to needs and problems of the students (f=104), not being able to teach English efficiently (f=89) and English teachers' discrimination between students (f=80). In other words, according to the opinions of the high school students, the most first four unfavorable behaviors of English teachers were being harsh and indifferent, not being able to teach English efficiently due to wrong methods (constantly making students memorize words, dictating writing, not practising, not paying attention to daily conversations and

pronunciation, often having them translate texts) and discriminating between students who were good at English, participated in the activities, didn't like English.

Table 3

Unfavorable Behaviors of English Teachers According to the High School Students' Opinions and Frequency of the Behaviors

UNFAVORABLE BEHAVIORS	Frequency (f)
1.Harsh	120
2.Indifferent/Insensitive/Intolerant	104
3.Not teaching efficiently	89
4.Discrimination	80
5.Excessive homework	58
6.Humiliation	57
7.Low marks	45
8.Boring teacher and lesson	45
9.Oppressing	25
10.Threaten	19
11.Hard exams	19
12.Violence	16
13.Teaching just grammar	12
14.Dealing with something else	10
15.Bad classroom management	8
16.Not speaking English	7
17.Not attending class on time	2
18.Not knowing students' names	1
Total	717

On the other hand, the unfavorable behaviors which were stated by the students and whose frequency rate were moderate are as follows: giving assignments more than necessary 8%, humiliation (harsh criticism, joke, ridicule, nicknaming, demoralising) 8 %, giving low marks 6%, boringness of the lesson and teacher 6 %.

The rate of less repetitive unfavorable behaviors, however, are as follows: putting pressure on students 3%, threatening students with marks, parents and administrators 3%, difficult examinations (questions from the parts which haven't been taught, providing exams often based on memorization) 3 %, violence (hitting students, throwing chalks and so on) 2%, teaching just grammar 2%,

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

dealing with other things during the lesson, bad classroom management, not speaking English in the class 1% each, and not attending the classroom on time and not knowing the name of the students ranked last with 0,5 % each.

Findings related to second sub-problem

a) Findings on the distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of “teaching profession competence” areas

The distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of “teaching profession competence areas” is presented in Table 4.

Table 4

The distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of “teaching profession competence” areas

Favorable Behaviors In Terms of Teaching Profession Competence		
Professional Knowledge	Professional Skills	Attitude and Value
<ul style="list-style-type: none"> • Presenting activities • Speaking Turkish during the lesson • Teaching in English 	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching well • Fair • Encouraging • Good classroom management • Coming to class prepared • Teaching grammar 	<ul style="list-style-type: none"> • Caring/Understanding/Tolerant • Entertaining/Humorous • Cheerful/Loving • Diligent/Endeavouring • Helpful • Attending the class on time

Table 4 demonstrates that the favorable behaviors of English teachers are more accumulated around professional skills and attitude and value competence areas in terms of teaching profession competence areas. According to the views expressed by the students, 6 favorable behaviors correspond to professional skills and 6 favorable behaviors match up to attitude and value competence areas. On the other hand, it is seen that 3 favorable behaviors are expressed in the field of professional knowledge competence, which is a field of competence including field knowledge, knowledge of field education and knowledge of legislation.

b) Findings on the distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of “*teaching profession competence*”

Findings on the distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of “*teaching profession competence*” are presented in Table 5.

Table 5

The distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of “teaching profession competence” areas

Unfavorable Behaviors In Terms of Teaching Profession Competence		
Professional Knowledge	Professional Skills	Attitude and Value
<ul style="list-style-type: none"> • Excessive homework • Teaching just grammar • Not speaking English 	<ul style="list-style-type: none"> • Not teaching efficiently • Low marks • Boring teacher and lesson • Hard exams • Violence • Bad classroom management 	<ul style="list-style-type: none"> • Harsh • Indifferent/Insensitive/Intolerant • Discrimination • Humiliation • Oppressing • Threaten • Dealing with something else • Not attending class on time • Not knowing students' names

Table 5 suggests that the majority of unfavorable behaviors expressed by students are in the field of attitude and value competence. In other words, it turns out that attitudes and values covering the competence areas such as approach to and communication with students, which include the general attitudes and values towards the teaching profession, of the unfavorable behavioral types 9 ones correspond to this field of competence. The second area of competence where unfavorable behaviors take the most place is the field of professional skills with 6 unfavorable behaviors. It is seen that the proficiency field in which the least unfavorable behaviors are found is the field of professional knowledge competence with 3 unfavorable behaviors.

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

Findings related to the third sub-problem

a) Findings on the distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of *gender*

Findings on the distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of *gender* are presented in Table 6.

Table 6

The distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of gender

FAVORABLE BEHAVIORS	GENDER		Total
	FEMALE	MALE	
	Frequency (f)	Frequency (f)	
1. Caring/Understanding/Tolerant	78	90	168
2. Teaching well	69	60	129
3. Entertaining/Humorous	66	58	124
4. Cheerful/Loving	48	66	116
5. Diligent/Endeavouring	30	25	53
6. Fair	30	19	49
7. Presenting activities (speaking, listening, pronunciation so on)	25	8	33
8. Encouraging	7	25	32
9. Helpful	13	10	23
10. Good classroom management	7	11	14
11. Coming to class prepared	6	7	10
12. Teaching grammar	3	3	4
13. Teaching in English	3	3	4
14. Attending the class on time	0	2	2
15. Speaking Turkish during the lesson	0	2	2
Total	385	389	774

When the distribution of favorable behaviors in terms of gender is examined in Table 6, it is seen that total frequencies [*Female* ($f = 385$), *Male* ($f = 389$)] are very close to each other. An in depth examination of favorable behaviors one by one reveals that the frequencies of other behaviors are close to each other except for *caring/understanding/tolerant*, *cheerful/loving*, *fair* and

encouraging behaviors. It is seen that while *caring/understanding/tolerant*, *cheerful/loving* and *encouraging* behaviors are more expressed among the males than the girls, *fair* and *presenting activities* behaviors are expressed more by the girls. Besides, it turns out that the two behaviors (*attending the class on time* and *speaking Turkish during the lesson*) are only expressed by males.

b) Findings on the distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of gender

Findings on the distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of *gender* are presented in Table 7.

Table 7

The distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of gender

UNFAVORABLE BEHAVIORS	GENDER		Total
	FEMALE	MALE	
	Frequency (f)	Frequency (f)	
1.Harsh	54	66	120
2. Indifferent/Insensitive/Intolerant	59	45	104
3. Not teaching efficiently	54	35	89
4. Discrimination	59	21	80
5. Excessive homework	13	45	58
6. Humiliation	27	30	57
7. Low marks	19	26	45
8. Boring teacher and lesson	21	24	45
9. Oppressing	12	13	25
10. Threaten	6	13	19
11. Hard exams	2	17	19
12. Violence	4	12	16
13. Teaching just grammar	8	4	12
14. Dealing with something else	3	7	10
15. Bad classroom management	2	6	8
16. Not speaking English	2	5	7
17. Not attending class on time	2	0	2
18. Not knowing students' names	1	0	1
Total	348	369	717

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

When the distribution of unfavorable behaviors in terms of gender is examined in Table 7, it is seen that male students declare 21 more unfavorable behaviors than female students [*Female* ($f = 348$), *Male* ($f = 369$)]. It is investigated that the frequencies of the 9 unfavorable behaviors (*humiliation, boring teacher and lesson, oppressing, teaching just grammar, dealing with something else, bas classroom management, not speaking English, not attending class on time and not knowing students' names*) are very close to each other. However, there are obvious differences in the frequency of expression among girls and boys in the remaining 9 behaviors (*harsh, indifferent/insensitive/intolerant, not teaching efficiently, discrimination, excessive homework, low marks, threaten, hard exams and violence*). It turns out that being *harsh, excessive homework, low marks, threaten, hard exams and threaten* behaviors were voiced by males while being *indifferent/insensitive/intolerant, not teaching efficiently and discrimination* behaviors were expressed more by females. Apart from this, it is seen that the two behaviors (*not attending class on time and not knowing the students' names*) were never expressed by males.

Findings related to the fourth sub-problem

- a) Findings on the distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of *grade level*

Findings on the distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of *grade level* are presented in Table 8.

Looking at the distribution of favorable behaviors according to grade level, it is seen that 9th graders expressed the most favorable behaviors with 369 frequencies. It is revealed that the 11th grade is 2nd with 209 frequencies and the 10th grade 3rd with 196 frequencies. In all favorable behavior dimensions, it is seen that the 9th grade has the highest frequencies and the 10th and 11th grade have close frequencies.

Table 8

The distribution of the favorable opinions of students about the English teachers in terms of grade level

FAVORABLE BEHAVIORS	GRADES			Total
	9	10	11	
	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	
1. Caring/Understanding/Tolerant	74	49	45	168
2. Teaching well	68	37	24	129
3. Entertaining/Humorous	49	37	38	124
4. Cheerful/Loving	64	27	25	116
5. Diligent/Endeavouring	20	12	18	53
6. Fair	32	5	12	49
7. Presenting activities (speaking, listening, pronunciation so on)	12	9	12	33
8. Encouraging	19	4	9	32
9 Helpful	13	5	5	23
10. Good classroom management	10	2	2	14
11. Coming to class prepared	7	3	0	10
12. Teaching grammar	0	1	3	4
13. Teaching in English	1	0	3	4
14. Attending the class on time	0	2	0	2
15. Speaking Turkish during the lesson	0	0	2	2
Total	369	196	209	774

Findings on the distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of grade level

Findings on the distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of grade level are presented in Table 9.

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

Table 9

The distribution of the unfavorable opinions of students about the English teachers in terms of grade level

UNFAVORABLE BEHAVIORS	GRADES			Total
	9	10	11	
	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	
1. Harsh	73	20	27	120
2. Indifferent/Insensitive/Intolerant	43	26	35	104
3. Not teaching efficiently	32	30	27	89
4. Discrimination	36	30	14	80
5. Excessive homework	46	8	4	58
6. Humiliation	15	13	29	57
7. Low marks	24	14	7	45
8. Boring teacher and lesson	15	21	9	45
9. Oppressing	7	5	13	25
10. Threaten	6	0	13	19
11. Hard exams	7	6	6	19
12. Violence	12	2	2	16
13. Teaching just grammar	1	1	10	12
14. Dealing with something else	5	0	5	10
15. Bad classroom management	5	0	3	8
16. Not speaking English	1	0	6	7
17. Not attending class on time	1	0	1	2
18. Not knowing students' names	0	1	0	1
Total	329	177	211	717

Table 9, which shows the distribution of the unfavorable behaviors in terms of grade level, indicates that the 10th and 11th graders have the closest frequencies and 9th graders the highest frequencies. In other words, the 10th graders 3rd with 177 frequencies, and 11th graders 2nd with 211 frequencies, the 9th grades ranked 1st with 325 frequencies. It is seen that the 9th graders have the highest frequency in all behavioral dimensions except *humiliation*, *boring teacher and lesson*, *oppressing*, *threaten*, *teaching just grammar* and *not speaking English* behavioral dimensions. In these behavioral dimensions, except for *boring teacher and lesson*, 11th graders have more frequency than the other grades.

Findings related to the fifth sub-problem

The positive and negative opinions of high school students about the English lesson are shown in Table 10.

Table 10

High School Students’ Opinions about English Lesson and Frequency of the Opinions

Variables	Students’ Opinions About English Lesson					
	Positive Opinions		Negative Opinions		Total	
Gender	Female	133	%75	44	%25	177 %100
	Male	97	%51	94	%49	191 %100
Total		230	%63	138	%37	368 %100

Table 10 points out that female students' opinions about English lessons (58%) are higher than their negative opinions (42%). Compared to male students, female students (58%) seem to have a more positive view of English lessons. It is seen that the positive (97) and negative (94) views of male students towards English lessons are almost equal. In other words, almost half of the male students have negative views towards English lessons, while the other half has positive opinions.

Direct citations from students opinions towards English lesson are presented below:

MS1 “When I do my homework, It is very enjoyable and I like it, but when don’t do my homework, I don’t want to join the lesson.”

MS2 “I used to like English lesson, but I don’t anymore, because I don not understand anything due to the teacher.”

MS3 “Due to the excessive homeworks, we can’t study for the lessonand thus we fail.”

MS4 “Rather than six hours a week, English lesson should be two hours a week. Because Englisg lesson is hard and it is not easy to understand.”

MS5 “During all my school life, I have never liked English lesson, because English teachers are always boring.”

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

MS6 *"I think there is no need for English lesson, because we do not use it in Turkiye."*

MS7 *"I like English lesson very much, because we study it every year, so it is easy. Interesting words, interesting dialogues."*

MS8 *"I study English as if I would live in England for the rest of my life! I do not understand this lesson."*

MS9 *"English lesson is very boring because the English teacher doesn't teach well."*

MS10 *"A hard, boring and not interesting lesson, I don't like this lesson because I always get low marks."*

MS11 *"I like English lesson very much because I am interested in foreign languages. Also, I like the teacher so I am very interested in it."*

MS12 *"If the teacher tries to teach properly and in an entertaining way so do I try to learn more. However, as teachers are boring most of the time, so is the lesson."*

FS1 *"As long as it is not boring, I think it is a good lesson. And in fact it is up to the teacher."*

FS2 *"English lesson is a useless lesson because I do not understand and like it."*

FS3 *"English is good. It can be useful in future for master degree."*

FS4 *"English is a good lesson. We learn useful words."*

FS5 *"English lesson is like a wrapped candy. Good, Sweet and Protected."*

FS6 *"If the teaching of English goes on like this, learning English will never happen, because every year, the same subject are thought and speaking is never thought."*

FS7 *"English lesson take me to the other places. Once I speak English, I feel as if I were in England."*

FS8 *"Rather than grammar, a speaking based lesson should be thought. Because, in spite of so many years with grammar based-teaching, we can't speak."*

FS9 *"Though it has been lesson the which I have liked and enjoyed most, this year I don't want to go to school when we have English lesson."*

FS10 *“English lesson should focus on communicative skills not on memorization.”*

FS11 *“It should be on selectivity basis because there are people who don not like it.”*

FS12 *“I don’ like it because of English teacher.”*

Examining the negative opinions of the students towards English lesson, it can be said that they develop anxiety and dislike feelings towards English at a later stage of their life. According to MacIntyre and Gardner (1989), when students begin to learn a foreign language they do not feel any anxiety, but this anxiety results from the negative experiences they are exposed to later.

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

In this study, the purpose was to investigate favorable and unfavorable behaviors of English teachers from high school students’ point of view, and their opinions about English lesson. According to the findings obtained in this study, it was determined that the most important behaviors students considered as favorable in English teachers were being concerned, sensitive and tolerant. Mehdipour and Balaramulu (2013, p. 3) found similar results in their studies that 93% of the students in their study with 900 university students expressed that the teachers were friendly and tolerant. Moreover, the students who expressed the understanding and tolerance of the English teachers were found to be similar to the ones obtained in the study of Tuncel and Balcı (2015, p. 91). The researchers found that the number of students who said their teachers were mostly tolerant in their work was 23. However, contrary to the findings in the present study, in the study titled “Communication Forms of Instructors According to Student Perceptions” by Ergin and Geçer (1999, p. 8), the items least marked by students were “Our instructors communicate with students on an equal basis” and “Our instructors put themselves into our shoes when necessary”.

Among the results obtained in the present study were that English teachers teach well and they offer lots of activities. Likewise, in her study “ A Research On Teachers’ Behaviour Within Class”, Senemoğlu (1987, pp. 50-57) found teachers’ use of a variety of methods and techniques as 2,9 % and their mastery over the subjects as 3,4 %.

Another result of this study was that English teachers are humorous, gentle and fair. In her study, Senemoğlu (2001, p. 15) also found that of 413 student

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

opinions, 48 opinions were about cheerful and humorous approaches of the teacher, 30 opinions about their being fair.

According to the expressions of high school students, despite all the negativity, the result was that English teachers struggle to teach them something. This is thought to be a motivating influence on the students. Because a diligent and hard-working teacher is always an exemplary figure for his / her student. As a matter of fact, Gorham and Christopel (1992, p. 245) found in their study that the enthusiastic and diligent nature of teachers is a motivating factor for students. Of the 308 students surveyed, 186 expressed their opinions in this way.

In the present study, it was found that English teachers encouraged the students, even low in rate, they were prepared for the lesson. It can be said that the English teachers with these characteristics have a high proficiency level, they love their profession and they know the importance of their profession. Otherwise, as Sünbül (1996, p. 602) stated, teachers with low self-efficacy can not motivate their students and according to Atıcı (2014, p. 423) those teachers who come to class unprepared and discriminate between their students can cause undesired behaviors in the classroom. In another study, Mehdipour and Balaramulu (2013, p. 3) investigated that teachers encouraged their students by applying different techniques. Moreover, in the study, Şahin (2011, p. 147) determined that according to the teacher perceptions among the professional qualifications required for an efficient teacher, coming to classroom planned and prepared ranked first with a rate of 27,8 %.

High school students in the present study stated that English teachers helped them with various matters such as facilitating marks on the exams. English teachers are supposed to do this in order to motivate students and prevent them from developing negative attitudes towards English lesson. A helpful teacher is thought to have important effect on students. In her study, Vural (2007, p. 52) discovered that 98,5 % of the students regarded teachers' being helpful and supportive as motivation increasing factors.

In the present study, one of the results was that English teachers' teaching in English and their on time attendance to the classroom were considered as favorable behaviors. This can be attributed to the fact that students were aware of the importance of English and that the teacher took the lesson seriously.

According to the findings obtained in this study, the most prominent and apparent unfavorable behaviors of English teachers were being harsh, indifferent and not being able to teach English effectively. Similar findings can be seen in the study carried out by Atıcı and Çekici (2009, p. 514). They found that to the

students, shouting (18) and getting angry (12) were among the negative methods teachers used. In his study “ Teachers Attitudes and Their Reflections”, Yapıcı (2007, p. 10) also stated that authoritarian teachers were distant in their relations with students and thus were indifferent, and sometimes even harsh to them. Accordingly, Şahin (2011, p. 245) determined that according to the teachers’ perceptions, among the characteristics a teacher should have with a 41 % rate was to be able to convey what he knows to his students.

In this study, English teachers turned out to be discriminatory by ignoring those who didn’t like English lesson, discriminating between male and female students, allowing certain students to speak more than others, showing different behaviours towards those good at English and bad at it. Those findings paralleled with the results in the study by Mehdipour and Balaramulu (2013, p. 3). In their study, the researchers established that 50 % of students expressed that their teachers were nicer towards certain students. For an effective and efficient teaching, without discriminating between students and by taking individual differences into account, it is necessary for a teacher to arrange the learning environment in a way to include all students in the process. Pointing out the necessary features of today’s teacher, Oktay’s (1991) statement about the importance of being objective and fair shows how much attention should be paid to this issue (as cited in Bozdoğan, Aydın and Yıldırım, 2007, p.86).

It can be deduced that in this study English teachers gave too much assignments, constantly dictated writing, taught just grammar and asked difficult questions in examinations, did not consider students’ interests and needs, and not sufficiently and equally focus on speaking, listening, reading and writing-four basic aspects of a language. In line with the findings obtained in this study, students in the study of Tuncel and Balcı (2015, pp.81-87) pointed out that their teachers did not teach in the way that would appeal to their interests and needs. Also, in their study Gorham and Christopel (1992, pp. 246-247) found out that 137 students out of 308 felt demotivated as a result of excessive homework. Besides, the results Liou (2009, p.147) obtained in his study are in line with the ones in this study. The researcher discovered that 98 % of the students expressed that teachers focus more on pronunciation. In other words, the majority of the students’ emphasis on the significance of the pronunciation revealed the necessity of not dwelling on grammar too much.

One of the results obtained as consequence of findings was such violent acts from English teachers towards students as throwing chalks, beating etc. Bulut (2008, p. 114) figured out similar results in his study. The researcher pointed out that teachers committed violence towards students mostly during the lesson, and

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

when cannot do this, they send students to the headmaster or deputy principal's office with serious accusations. In this study, it was also concluded that English teachers pottered reading book, playing with cell phone, paying too much attention to their clothes, wearing perfume. This can be linked with teachers' having negative attitudes towards and not caring for their job.

Another result of this study was English teachers' humiliation of students through severe criticism, jokes, kidding, nicknaming and demoralization. Similarly, Kumral (2009, p. 99) found out in his study that 17 students stated that instructors had problems in their relation with students and disdained them. With a rate of 3,9 among the necessary traits a teacher should have according to teacher perceptions, Şahin (2011, p.253) investigated that a teacher should not disdain or make fun of his students.

It was also determined in this study that English teachers put pressure on their students by threatening them with low marks and reporting them to their parents. According to the students' opinions, English teachers constantly took students' point off on the exams, intended to give minuses to students who make mistakes during the class period, gave low marks to students' projects. In the teaching-learning process, all these practices both spoil class atmosphere and lead students to develop negative opinions towards the lesson. In another study, Tuncel and Balcı (2015, p.9) determined that teachers threatened students either with low marks (5) or sending them in front of the discipline committee (8). However, as Deniz, Avsaroglu and Fidan (2006, p.64) stated, a positive class atmosphere the teacher creates, allows students to develop positive opinions towards the lesson and increases their motivation.

One of the results of this study was English teachers' inefficiency in classroom management. This can be associated with their low self-efficacy beliefs or overcrowdedness of classrooms. In their study, Demirtaş, Cömert and Özer (2011, p.105) investigated that prospective teachers studying at department of English teaching had low self-efficacy. On the other hand, the results in this study that English teachers were boring and taught in an unexciting way paralleled with the findings in the studies by Ergin and Geçer (1999, p.10), Saylan and Yurdakul (1999 as cited in Ergin and Geçer, 1999, p.10). It was deduced from the study by Ergin and Gecer (1999) that the least item which students marked on the instructor evaluation inventory was the item "Our instructors present the topics in an interesting way". Saylan and Yurdakul (1999 as cited in Ergin and Geçer, 1999, p.10) determined in their study that 46 % of the students stated that English teachers failed in teaching in an exciting way. This is thought to be due to the fact that teachers do not use foreign language teaching techniques

and methods satisfactorily and efficiently. Koutrouba (2013, p. 9) also found out in her study that students expressed boring lesson as the reason with a rate of 10,7 % for their misconducts in the class. Misconducts can result from students' getting bored in the lesson. As a matter of fact, in his study, Saritaş (2006, p.183) discovered that the teachers who had classroom management lesson resorted to strategies including punishment and authority more often.

According to the opinions of the students, the late arrival or the early arrival of the teachers to lessons were among the unfavorable behaviors. Though low in the rate of expression, English teachers' not knowing the name of the students and constantly confusing them with each other were stated as unfavorable behaviors. This is thought to be due to the fact that the physical infrastructure of schools in our country's education system is not at the desired level. In other words, since the number of the students per class is very high, it makes it difficult for teachers to remember students' names and personal information about them. Nevertheless, as Ercan (1997, p. 24), for an efficient, productive and successful learning, and for students to feel worthy, it is important for a teacher to know the students.

In the light of the data obtained in the study, it can be assumed that English teachers have professional knowledge by presenting activities, speaking Turkish during the class and delivering the lesson in English, and professional skills by teaching well, being fair, encouraging, having good classroom management, coming to class prepared and teaching grammar, and that they have attitudes and values towards their profession by being caring/understanding/tolerant, cheerful/loving, diligent/endeavouring and helpful. This data demonstrate that they have such competencies stated in the General Competencies in Teaching Profession by the MoNE (2017) as being able to use different strategies, methods and techniques, taking into account individual characteristics of students, coping with undesirable behavior and situations in class, being empathic and tolerant and valuing students. The findings of Al-Mohaimed and Khan (2014, p.185) in their study can be said to support the findings of this study. Researchers have found in their study on the students' perceptions about the qualities of the effective teachers that among the qualities expressed by students were understanding students, being sensitive to the needs and interests of the students, making jokes, being helpful, and not being prejudiced. Likewise, in his study "Effective Teacher's Attitudes According to Teacher's Perceptions", Şahin (2011, p. 245-248) found that teachers' qualifications such as coming to school in a planned and prepared way, providing classroom discipline and order, entering classroom in time were among the qualifications of teacher. The fact that having English proficiency, being able to implement English teaching principles,

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

managing classroom and personal characteristics were among the qualities of English teachers in Nghia's study (2015, p. 14) can be said to be paralleled with the findings of the present study.

As a result of the distribution of the unfavorable behaviors of the English teachers in terms of the teaching profession competence areas, it was revealed that the competence field, which had the most unfavorable behaviors, was the attitude and value competence area. In other words, it was concluded that the unfavorable behaviors English teachers should not have mostly accumulated in the attitude and value competence area. Bearing in mind these data, it can be stated that English teachers do not have such qualifications mentioned stated in the General Competencies in Teaching Profession by MoNE (2017) as demonstrating supportive attitudes to support students development and having good rapport with them adequately. As a matter of fact, the findings of Mezrigui (2015, pp.570-575) can be said to support the findings obtained in present study. The researcher observed that the teachers expressed the undesirable aspects of the affective roles such as disinterestedness, not calling the students with their names, being irrelevant, harsh, making fun of the students, discrimination. Similarly, in their study, Maden, Durukan and Aslan (2010, p.1374) determined that among the teachers's qualities having very low or negative effects were discrimination among students, nicknameing students, and applying brute force against students.

On the other hand, it was observed that other unfavorable behaviors expressed in the present study were frequently related to the field of professional skills competence area. In other words, according to the students' views, it appeared that English teachers cannot teach well, constantly give low marks, are boring, prepare hard exams for students, resort to brute force and cannot manage the class. From this point of view, it can be said that English teachers have some deficiencies in terms of professional skills. Similarly, Mezrigui (2015, p.571) observed features such as not being able to control the class, giving low grades, difficulty in examinations among the undesirable behaviors of the teachers' academic roles. Also, Qureshi et al. (2015, p.66) emphasized the importance of instructing and directing the class so that the teacher would prevent students from being bored while the course was being taught as excellent teacher characteristics. Even Raufelder et al. (2016, p. 38) determined not being able to teach effectively as one of the poor qualities of teachers in their study.

The other three unfavorable behaviors expressed in the present study were in the area of professional knowledge competence. Accordingly, Ida (2017, p.144) concluded that giving excessive homework was the least important aspect of being a good teacher. MoNE (2018) underlines that the four basic skills in the

secondary English Language Teaching Program must be integrated in a communicative way. The fact that English teachers do not speak English in the class and lead a grammar-based teaching points out that they both overlook the communicative aspect of the language and resort to outdated teaching approaches in English.

It was concluded that the frequencies of the favorable behaviors stated by female and male students were close to each other except for the *caring/understand/tolerant, cheerful/loving, fair* and *encouraging* behaviors. On the other hand, of the 19 unfavorable behaviors, the frequencies in terms of gender were close while there were obvious differences in terms of gender in the remaining 9 unfavorable behaviors.

In the light of the findings of the study, the following recommendation can be given:

1. Considering one of the most important results in the present study that English teachers are harsh and indifferent to students, effective communication programs either via in-service training courses or seminars can be arranged for English teachers to better understand and approach students.
2. English teachers should keep in mind that a language is not merely consisted of grammar and thus should not overlook the aspects in language such as speaking, listening, reading and writing. As a result, it can be recommended that students at English teaching department in universities can be instructed more heavily about the foreign language teaching techniques and methods, and more lessons relate to this issue can be added to the curriculums.
3. Teachers who are currently in charge can be trained on special teaching methods and techniques through seminars and courses.
4. English teachers should attend the lesson on time, not discriminate between students and be diligent in attending the class on time.
5. Keeping in mind the findings of the present study in which the positive and negative opinions of students toward English lesson were close, English teachers should motivate students to increase the positive opinions and use different techniques and methods to make students like English lesson.

REFERENCES

- Ahmad, A., & Sahak, R. (2009). Teacher-student attachment and teachers' attitudes towards work. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 24(55-72). <https://core.ac.uk/download/pdf/83543406.pdf>
- Al-Mohaimed, A. A., & Khan, N. Z. (2014). Perceptions of Saudi medical students on the qualities of effective teachers. A cross sectional study. *Saudi Medical Journal*, 35(2), 183-188. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24562519>
- Altinel, Z. (2006). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Bakış Açularından, İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında Öğrenci İstenmeyen Davranışları [Student misbehaviour in EFL classes: Teachers' and students' perspectives]*. (Yüksek Lisans Tezi)[Master Thesis]. Çukurova Üniversitesi.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrencilerin davranışlarına etki eden etmenler [Student attitudes in class factors affecting]. *The Journal of Academic Social Science Studies. II* (28). 413-427. doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2445>
- Atıcı, M., & Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması [Comparison of Teachers and Students' Ideas about Dealing with Misbehaviour in Secondary Schools]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 495-522. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/108247>
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğretiminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1) 81-94. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/58/58>
- Balay, R. & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri [The opinions of teachers concerning the negative behaviors in class]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24. http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/r_balay-1542112905.pdf
- Batumlu, D.Z. & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki [The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages preparatory students]. *Çanakkale On Sekiz Mart*

Üniversitesi Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 24-28.
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/63258>

- Bozdoğan, A.E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [Attitudes of teacher candidates towards teaching profession]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/0d0631dc-8455-e711-80ef-00224d68272d>
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği) [Evaluation of Teacher Candidates' Attitudes Concerning Teaching Profession (Dicle and Firat University Sample)]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24. http://zgefdergi.com/Makaleler/1052267735_14_02_Bulut.pdf
- Bulut, S. (2008). Öğretmenden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: nicel bir araştırma [Violence that emerges from teachers toward students: a quantitative investigation]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 105-118. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000091359>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, A. G. E., Karadeniz, Ö. G. Ş., & Karataş, Ö. G. S. (2004). Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri [Development teacher behaviors within classroom scale: Validity and Reliability analysis]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 212-239. <http://Mutercim/Downloads/413-791-1-SM.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Bs.)*. Pegem Akademi
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365. <http://Mutercim/Downloads/724-1387-1-SM.pdf>
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitab Evi.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1063-published.pdf>

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

- Çelebi, S. (2009). *İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılara İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi [Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards]*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniveristesi.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının ve Öğretmenlik Mesleğini İlişkin Tutumları [Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Profession]. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111. <http://Mutercim/Downloads/278-8419-2-PB.pdf>
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. & Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi [An investigation of the levels of English teachers' motivating the students]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11).61-73. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/11681deniz.pdf>
- Ercan, A.R. (1997). *Öğrenmeyi Etkinleştiren ve Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları*. Tekışık yayıncılık
- Ergin, A. & Geçer, A. (1999). Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim biçimleri.[The perceptions of student regarding communication styles of faculty]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-28. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/860.pdf>
- Ergun, M., & Duman, T. (2000). Kritik durumlarda öğretmen davranışları-II. *Milli Eğitim*, 145. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/ergun.htm
- Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı [Anxiety in foregn language learnig]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 48-53. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048694/5000046014>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Tarcan matbaacılık.
- Geçer, A. & Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi [The effect of teacher immediacy on sudents' success attitude and motivation]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/108386>

- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252.
- Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi [An analysis of students' views of liked and disliked teacher behaviours]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/6ffde6bf-5d53-e711-80ef-00224d68272d>
- Güçlü, N. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/terzi.htm
- Huan, V. S. L., Quek, G. C. L., Yeo, L. S., Ang, R. P., & Chong, W. H. (2012). How teacher-student relationship influenced student attitude towards teachers and school. *The Asia-Pacific Education Researcher* 21(1), 151-159. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/14285/1/TAPER-21-1-151.pdf>
- Ida, Z. (2017). What Makes a Good Teacher?. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147. doi:10.13189/ujer.2017.050118 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124615.pdf>
- Konur, B. & Konur, K.B. (2014). Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen davranışları [Teachers' strategies against undesired student behaviors in classroom environment]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 219-232. doi: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.421> http://www.asosjournal.com/Makaleler/145902929_421%20BARBAROS%20KONUR.pdf
- Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628122>
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları [Prospective teachers' perceptions of instructors' behaviors]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 92-102. <https://docplayer.biz.tr/18810047-Ogretmen-adaylarinin-ogretim-elemanlarinin-davranislarina-yonelik-algilari.html>

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

- Lavrič, A. (2006). Teachers' reflections on their attitude toward students. In *Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference: Co-operative Partnerships in Teacher Education*. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/>
- Sprinthall, NA & Sprinthall, RC (1990). *Educational psychology: A developmental approach*.(5thed.). McGraw-Hill International Editions.
- Liou, Y. S. (2009). Who wants EIL? Attitudes towards english as an international language: a comparative study of college teachers and students in the greater taipei area. *College English: Issues and Trends* 3, 133-157. <https://pdfs.semanticscholar.org/2d69/d8917aceb4e185ce104e8bd80a9eb11a238e.pdf>
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- Maden, S., Durukan, E. & Aslan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşleri [Turkish teacher candidates views about teacher qualifications]. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1364-1378. <http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/handle/123456789/312>
- Mehdipour, Y. & Balaramulu, D. (2013). Students' attitude toward teacher's behavior in Hyderabad universities. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 1-5. <http://www.ijsrp.org/research-paper-0613.php?rp=P181274>
- Mezrigui, Y. (2016). The Qualities of a successful EFL Teacher in the Eyes of Learners. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)* ISSN 2356-5926, 2(3), 569-585. http://journals.euser.org/files/articles/ejls_may_aug_17/Youssef.pdf.
- MoNE (Ministry of National Education).(2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9.10.11 ve 12.sınıf] öğretim programı [Secondary school (9.10.11 and 12 grade) English lesson Teaching curriculum]. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- MoNE [Ministry of National Education].(2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General Competencies in Teaching Profession] <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>

- Nghia, T. L. H. (2015). Vietnamese students' perception of English teacher qualities: Implications for teacher professional development. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3(1), 7-19. doi: 10.14662/IJARER2014.058, <https://www.researchgate.net/publication/322714917>
- Öztürk, B., Koç, G., & Şahin, F. T. (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu [Behavioral differences of the classroom teachers about high and low expected students]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 161-181. <http://www.ebuline.com/pdfs/2Sayi/2-2.pdf>
- Qureshi, M. A. et al. (2015). First Year Medical Student's Viewpoint Regarding Qualities of an Excellent Teacher. *Pakistan Journal of Education*, 32(2), 61-74. https://aiou.edu.pk/sab/pje/Pakistan%20Journals/VOL-32,ISSUE-II,%202015/Artical_4.pdf
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Reeves, J. R. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 131-143. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=teachlearnfacpub>
- Sanford, J. P. & Emmer, E.T. (1988). *Understanding Classroom Management: An observation guide*. Allyn and Bacon.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler [The Strategies Used in Order to Change and Ameliorate the Students' Classroom Behaviors That are Considered Undesirable in the Evaluations of Teacher Trainees]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935613.pdf>
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları [Attitudes towards teaching in Turkish]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146. <http://web.firat.edu.tr/sosyabil/dergi/arsiv/cilt14/sayi1/137-146.pdf>

Mapping English teachers' favorable and unfavorable behaviors as voiced by high school students

- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11(64), 50-57.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri. *Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi*, 11-13.
- Sert, N. (2007). İngilizce eğitim programında sınıf disiplini [classroom discipline in elt curriculum]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 93-127. <https://www.pegem.net/Akademi/3-2859-Ingilizce-Egitim-Program-inda-Sinif-Disiplini.aspx>
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri [High School Teachers' Perceptions of and Reactions towards the Unwanted Student Behaviors]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/334748244_Di%C4%9Fdem%20M%C3%BCge%20Siyez1.pdf
- Smith, M. R. (2010). Teachers' Attitudes Towards English Language Learners in Rural Schools Implementing Sheltered English and English as a Second Language Compared to Teachers' Attitudes in Schools with No Clearly Defined Model of Language Services. *Student Work*. Paper 23. (Doctoral Dissertation). Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=studentwork>
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*. Article ID 208907. <http://dx.doi.org/10.1100/2012/208907>
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitimde Nitelik*, 1, 597-607. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/748>
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları [Effective Teacher's Attitudes According to Teacher's Perceptions]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_239_259.pdf

- Şahin, S., & Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri [The effects of teacher strategies used against undesirable student behaviours on students according to student and teacher opinions]. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1399-1415. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=6103>
- Tuncel, G. & Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları [Attributes of teachers and their reflections on students in democratic societies]. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 82-97 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/3458>
- Walker, A., Shafer, J., & Iiams, M. (2004). Not in my classroom”: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.579.2287&rep=rep1&type=pdf>
- Vural, S. (2007). *Teachers' and Students' Perceptions of Teacher Motivational Behavior*. Master thesis. Bilkent University.
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı.). Seçkin yayınları.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh4001>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04.12.2019
Kabul Tarihi: 25.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 04.12.2019
Accepted: 25.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bozpolat, E. (2020). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of History School*, 45, 1011-1044.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Ebru BOZPOLAT²

Öz

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretmen, öğrenciden, veliden, programdan, eğitim sisteminden ve donanımdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili merkeze bağlı okullarda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun birinci kısmında öğretmenlerin kişisel bilgileri bölümüne yer verilmiş; ikinci kısmında ise öğretmenlerin eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen, öğrenciden, veliden, programdan, eğitim sisteminden ve donanımdan kaynaklanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeye yönelik 6 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, nitel araştırma desenine uygun

¹ Bu çalışma, 18-20 Nisan 2019 tarihleri arasında Alanya’da düzenlenen Asos Congress 6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu’nda sunulan bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

² Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ebozpolat@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1890-8167

olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar arasında öğretmenin deneyimsiz olması, birden çok sınıfa yetişememesi; öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasında öğrencinin hazırlanmışlık düzeyinin düşük olması, derse karşı ilgisiz olması, eğitimin önemini bilmemesi, veliden kaynaklanan sorunlar arasında velinin ilgisiz olması; programdan kaynaklanan sorunlar arasında birleştirilmiş sınıflara özgü programın olmaması; eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar arasında dört sınıfın bir arada okutulması; donanımdan kaynaklanan sorunlar arasında teknolojik araç-gereç ve internet sorunu yaşanması en çok vurgulanan sorunlardır. Öğretmenlerin sorunlara ilişkin çözüm önerileri arasında ise en çok üniversitede birleştirilmiş sınıflarda eğitim dersinin saatinin artırılması, üniversitede birleştirilmiş sınıflarda staj yapılması, öğretmenin sınıfta etkili sınıf yönetimi sayesinde öğrencinin ilgi ve dikkati sağlanması, velinin eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmesi, birleştirilmiş sınıflara özel program hazırlanması, teknolojik araç-gereçler temin edilmesi ve internet problemi çözülmesi yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, Eğitim programı, Sınıf öğretmeni

Teachers' Opinions about the Problems Encountered in the Implementation of Curricula in the Multigrade Classes and their Solutions

Abstract

The purpose of this study is to reveal the teachers' opinions about the problems encountered in the implementation of curricula in the multigrade classes and their solutions. With this purpose; it was determined the opinions of the multigrade classroom teachers about the problems and their solutions arising from the teacher, student, parents, curriculum, education system and equipment. A case study pattern, which is one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 15 classroom teacher who were working in multigrade classes in schools connected to the center of Sivas in the 2017-2018 academic years. In the participation of teachers to research is based on volunteerism. To obtain the data in the research, semistructured interview form that were prepared by the researcher were used. In the first part of the form, the personal information of the teachers was included; in the second part of the form, 6 open-ended questions sentences was included to determine view of teachers about the problems and solution suggestions arising from from teachers, students, parents, curriculum, education system and equipment in the implementation of the curricula. In the evaluation of the obtained data, content analysis method was used in accordance with the qualitative research design. According to the results of the research; the problems resulting from teachers include being inexperienced and being ineffective in more than one class; the problems resulting from students include having low level of readiness, being indifferent to the lessons and not knowing how important education is; the problem resulting from parents includes being indifferent to their children; the problem resulting

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

from curriculum includes having no curriculum exclusive to multigrade classes; the problem resulting from education system includes teaching four different grades in a classroom; the problems resulting from equipment include having limited technological devices and the Internet problems. The aforementioned problems are the most emphasized ones which teachers state. Among suggested solutions of teachers to these problems include increasing number of course hours in multigrade class teaching at university, having university students internship in multigrade classes, attracting attention and interest of the students by using effective class management methods, raising awareness of the parents on the importance of education, preparing a special curriculum to multigrade classes, providing technological devices and dealing with the Internet problems.

Keywords: Multigrade class, Curriculum, Problem, Classroom teacher.

GİRİŞ

İnsanlar eski çağlardan beri dünya coğrafyası üzerinde sürekli hareket hâlinde olmuşlardır. Ekonomik, askerî, siyasi ve tabii afetler nedeniyle büyük topluluklar hâlinde mekân değiştirmişlerdir. Bu hareketler, birçok yerleşik medeniyetin yıkılmasıyla sonuçlanırken, yeni medeniyetlerin, yeni oluşumların da doğmasına neden olmuştur. Sanayi devriminden sonra ise ekonomik niyetlerle iç göçler yaşanmış ve kırsaldan kent yerleşim birimlerine yoğun ve sürekli nüfus hareketleri meydana gelmiştir (Özdemir, 2004). Hızlı yaşanan sosyo-ekonomik değişimler, bireylerin kırsal alanlardan şehirlere göç etmesine ve köylerin boşalmasına yol açmıştır. Köyden kente göç, zamanla köylerdeki okullarda öğrenci sayısının azalmasına da neden olmuştur. Bu durum, eğitim-öğretim sürecinde de düzenlemeleri beraberinde getirmiştir.

Bilindiği üzere, eğitim ve öğretim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası tarafından güvence altına alınan, kapsamı ilgili yasalarca tespit edilen ve düzenlenen sosyal bir hak ve ödevdir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının (1982) 42. maddesinde yer alan “Kimse, eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz.” ifadesi ve Millî Eğitim Temel Kanununun (1973) 7. maddesinde yer alan “Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” ifadesi bu durumu gözler önüne sermektedir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesinin (1976) 13. maddesinde yer alan eğitim hakkı başlığında da eğitim kurumlarının hiçbir ayırım gözetilmeksizin herkes için ulaşılabilir olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede, kırsal kesimde yaşayan bireylerin eğitim hakkından yararlanmaları için geçmişten günümüze bazı önlemler alınmıştır. Kırsal kesimde zorunlu eğitim çağında olan çocuklar için yaşadığı yerde, ailesinden kopmadan eğitim fırsatı

verilip eğitim kalitesi artırılarak toplumda yetenekli kişiler olarak yetiştirilmesi, insani bir yaklaşım ve kamu yatırımı olarak düşünülmektedir (Fidan, 1987; Miller 1991; Veenman, 1995; Doğan, 2000; Köklü, 2000; Akt. İltar, 2015). Nitekim Millî Eğitim Temel Kanununda (1973) da temel eğitimin amacı, “Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak” olarak belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye’de kırsal kesimlerde temel eğitim kapsamında zorunlu eğitimin ilk kısmını oluşturan ilkokullarda; taşınabilir, yatılı-pansiyonlu ve birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaların ortaya çıkış noktası paralellik göstermekle birlikte özellikle “birleştirilmiş sınıf uygulaması”nın çıkış noktasının; kırsal kesimde öğrenci sayısının ve dersliklerin yetersizliği, öğretmen eksikliği (Binbaşoğlu,1999; Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köksal, 2009; Gebelek, 2011; Göçer, 2014; Erdem, 2015; Şahin, 2015; Kaya, 2015; Çalışoğlu ve Tanışır, 2017; Çoşkun, 2018); sosyal, coğrafi ve ekonomik alanda yaşanan sorunlar (Little, 2001; Tunç, 2013; Göçer, 2014; Şeker, 2014; Köksal, 2009; Taşdemir, 2012; Erdem, 2015; Çoşkun, 2018) vb. nedeniyle öğrencilerin temel eğitiminin aksamasının ve mağdur olmalarının önüne geçmek olduğu söylenebilir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, Türkiye’ye özgü bir uygulama değildir, benzer nedenlerle dünyada gelişmiş ve gelişmekte olan Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hemen hepsinde, ABD, Kanada ve Japonya (MEB, 2014; Şahin, 2015; Erdem, 2015), İngiltere, Hollanda, İrlanda, İskoçya, Finlandiya, Norveç, Avusturya, Yunanistan, Çek Cumhuriyeti, İsviçre, Almanya, Avustralya (Mulryan-Kyne, 2007) gibi birçok ülkede, birleştirilmiş sınıf uygulamasına rastlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; birçok ülkede uygulaması olan birleştirilmiş sınıf kavramıyla ilgili benzer tanımlar yapıldığı görülmektedir. Başta öğrenci sayısının azlığı olmak üzere, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle birden fazla sınıfın aynı derslikte bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından yetiştirilmesiyle oluşan eğitim ortamına “birleştirilmiş sınıf” denir (Köksal, 2009). Birleştirilmiş sınıflar bir öğretmenin birden çok sınıftan sorumlu olduğu ve sınıf bazında seviye gruplarının oluşturulduğu ortamlardır (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Binbaşoğlu, 1999; Hargreaves, Montreo, Chau, Sibli ve Thanh, 2001; Erdem, 2015; Şahin, 2015). Birleştirilmiş sınıflarda, geleneksel bağımsız sınıfların aksine birden fazla sınıf, eş zamanlı olarak aynı derslikte eğitim görmekte ve öğretim faaliyetleri bir öğretmen tarafından sürdürülmektedir (Brunswic ve Valérien, 2004). Birleştirilmiş sınıflar, birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde, birlikte çalışması esasına dayalı olarak oluşturulmuş sınıflardır. Little (1994; Akt. Başar

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara
ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

ve Akan, 2015) ise birleştirilmiş sınıflarda eğitimi; farklı yaş, sınıf ve özellikteki öğrencilerin aynı grup içinde öğrenim görmeleri olarak ifade etmektedir.

Türkiye’de 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012)” ile zorunlu eğitimde 4+4+4 sistemine geçilmiştir. Bu çerçevede; birleştirilmiş sınıf uygulaması, Türkiye’de eğitim sisteminde yer alan 12 yıllık zorunlu eğitimin ilk 4 yıllık döneminde uygulanmaktadır. Yeni uygulama ile 4+4+4 sisteminde; ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan; ortaokul ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşmuştur. Yapılan bu değişiklik, birleştirilmiş sınıf uygulamasında da değişikliği beraberinde getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 07.09.2012 tarih ve 151 sayılı “Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları” kararı ile birleştirilmiş sınıfların 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tek öğretmenli, iki öğretmenli ve üç öğretmenli oluşturulma şekilleri, öğretmenli ve ödevli dersleri haftalık ders programlarıyla belirtilmiştir (MEB, 2014). Birleştirilmiş sınıf oluşturma şekilleri, öğretmen ve derslik sayısına göre farklılık göstermektedir. Tek öğretmenli okullarda; 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur. İki öğretmenli okullarda, 1 ve 2. sınıf öğrencileri bir grup, 3. ve 4. sınıf öğrencileri bir grup olacak şekilde uygulama yapılması önerilir. Üç öğretmenli okullarda ise 1. sınıf bağımsız, 2. ve 3. sınıf öğrencileri bir grup, 4. sınıf bağımsız olacak şekilde uygulama yapılması önerilir (MEB, 2014; Erdem, 2015). Ancak öğrenci, derslik sayısı gibi etkenlere bağlı olarak iki ve üç öğretmenli sınıflarda farklı modeller düzenlenebilir.

Türkiye’de 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırıcı eğitim yaklaşımı benimsenmektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması süreci, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Ün Açıkgoz, 2002). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında kalıcı öğrenmeler sağlayacak üst düzey becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin öğretimin merkezinde yer alması, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve en önemlisi öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenir. Böylece bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını, kendi öğrenme yollarını ve zorluklarını keşfeder. Bu yaklaşımda, öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf içi etkin katılımı önem kazanırken, öğretmen öğrenciye rehberlik etmektedir (Gözütok, 2007). Sınıf içinde etkili bir eğitim yapılabilmesi ise yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun hazırlanan eğitim programlarının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesine bağlıdır. Birleştirilmiş sınıflı okullar dikkate alındığında, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir arada okutulması doğal olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasında biraz daha fazla sorun yaşanabileceği gerçeğini gündeme

getirmektedir. Bu çerçevede, birleştirilmiş sınıf uygulamasının yürütüldüğü okulların köylerde yer alması ve bu okulların kültür merkezi olarak kabul edilebilecek tek yer olması, yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasının ve çözüm yolları aranmasının önemini artırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretmenden, öğrenciden, veliden, programdan, eğitim sisteminden ve donanımdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracı ve verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül biçimde derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırma yöntemine (Yıldırım ve Şimşek, 2013) uygun olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir ya da daha fazla durumu ayrıntılı bir biçimde ortaya koyduğu nitel araştırma desenidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Durum çalışması araştırmaları gücünü; araştırmacının durumu detaylıca araştırmasından, derinlemesine incelemesinden, özetten detaya çıkıp uzun dönemli yoğun uğraşlar yoluyla ya durumu düzenli bir şekilde ziyaret ederek ya da yüz yüze gelerek durumun karmaşıklığını anlamasını sağlamasından alır (Ashley, 2017). Böylece araştırmacı, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlayabilir, olaya ilişkin geçerli olabilecek açıklamalar geliştirebilir ve bir olayı değerlendirebilir (Gall ve Borg, 1996; Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda, Sivas ili merkeze bağlı 21 okulda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 30 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Her bir öğretmene mail ve telefon aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bu süreçte birçok öğretmenin görevlendirme ile merkezde olduğu, bazılarının doğum izninde olduğu, bazı

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

okullarda da liste ile okullarda bulunan öğretmen sayısının uyuşmaması nedenleriyle görüşme yapılamamıştır. Bu çerçevede araştırmancının çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili merkeze bağlı 15 farklı okulda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan ve ulaşılan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin araştırmaya katılımında, gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine Tablo1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	6
Mezun Olunan Fakülte/ Bölüm	Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği	14
	Güzel Sanatlar Fakültesi/ Resim	1
Görev	Müdür Yetkili Öğretmen	9
	Öğretmen	6
Kıdem	1-5 yıl arası	5
	6-10 yıl arası	7
	11-15 yıl arası	3
TOPLAM		15

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 9’u erkek, 6’sı kadın; 14’ü Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu, 1’i ise Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü mezunudur. Öğretmenlerin 9’u müdür yetkili öğretmen, 6’sı öğretmen olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin 5’i 1-5 yıl arası, 7’si 6-10 yıl arası, 3’ü ise 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı görüşme formunu hazırlamadan önce alanyazını detaylı bir şekilde incelemiş ve soru havuzu oluşturmuştur. Hazırlanan görüşme formu, alanında uzman 2 öğretim üyesine (uzmanlık alanı Eğitim Programları ve Öğretim ile Sınıf Öğretmenliği olan) uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formun birinci kısmında, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler bölümüne; formun ikinci kısmında ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenden, öğrenciden, veliden, programdan, eğitim sisteminden ve donanımdan kaynaklanan sorunlarının ve çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik 6 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Öğretmenlere formlar, e-

mail ve telefon aracılığıyla gönderilmiş ve bu yollarla geri toplanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlere kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilerek, sorulara içten ve doğru cevap verebilmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Hem nitel veri analizinin gerçekleştirilmesi hem de ortaya çıkan durumun modellenmesinde, QSR NVIVO 10 programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin daha küçük içerik kategorilerinin özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2013). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması süreçleri birbirine benzer olan verilerin kod ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesine ve yorumlanmasına imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, kodlar ile temalar bulunmuş ve düzenlenmiş, bulgular açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda, geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması çok önemlidir. Araştırmada geçerliği sağlamak için araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak gerekmektedir. Bu çerçevede toplanan veriler, özgünlüğü korunarak, yorum katmadan okuyucuya aktarılmıştır. Ayrıca araştırmada geçerliliği artırmak amacıyla veriler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çerçevede, her bir aşamada yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Araştırmada güvenirliliği sağlamak amacıyla, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramının dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü okuyucu, araştırma verilerini yorum katmadan okuma fırsatı bulmalı, araştırmanın sonuçlarını verilere göre değerlendirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmacı tarafından yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen kodlar, tablolatırılmış ve çözümlenmelere kaynaklık eden doğrudan alıntılar, metin içerisinde üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan ve tırnak içerisinde italik yazı stiliyle gösterilmiştir. Ayrıca kimlik gizliliği, alıntılarının başında verilen açıklayıcı kodlar aracılığıyla sağlanmıştır (Örneğin; **Ö2-E** kısaltmasının açılımı **Ö2** Öğretmen-2, **E** = Erkek şeklindedir). Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından araştırmada elde edilen veriler tekrar tekrar yeniden çözümlenmiş, değerlendirilmiş ve araştırmacı dışında bir Eğitim Bilimleri uzmanının araştırma

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

sürecinin tüm aşamalarına ilişkin değerlendirmelerde bulunması sağlanmıştır. Bu sayede, uzman görüşü aracılığıyla veriler üzerinde tekrar düşünülmesi; veriler arasındaki boşlukların kapanması, daha derin ve güçlü fikirlerin ortaya çıkması sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2014; Lichtman, 2006).

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara ve görüşlere kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorunlar	f
Deneyimsiz olma	13
Birden çok sınıfa yetişememe	7
Yeterince birleştirilmiş sınıf eğitimi almamış olma	4
Okulun yapısal sorunları ile uğraşmak zorunda olma	4
Köy yaşamına uzak olma	3
Sürekli öğretmen değişmesi	3
Sınıf yönetimini sağlayamama	2
Yaşının fazla olması	2
Meslektaş desteği alamama	1
Teknolojiyi yeterince kullanamama	1
Kendini yetiştirmede isteksiz olma	1
TOPLAM	41

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “Deneyimsiz olma” ve “Birden çok sınıfa yetişememe” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşan kategoriler; “Yeterince birleştirilmiş sınıf eğitimi almamış olma”, “Okulun

yapısal sorunları ile uğraşmak zorunda olma”, “Köy yaşamına uzak olma”, “Sürekli öğretmen değişmesi”, “Sınıf yönetimini sağlayamama”, “Yaşının fazla olması”, “Meslektaş desteği alamama”, “Teknolojiyi yeterince kullanamama” ve “Kendini yetiştirmede isteksiz olma” şeklindedir. Öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö2-E “*Daha mesleğinin ilk yıllarında öğretmenliğe dair sadece teorik bilgisi olan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda görev yapması yani tecrübe eksikliği.*”

Ö12-E “*Öğretmen deneyimimizin az olduğu meslek yıllarımıza gelen birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulu öğretmenliği.*”

Ö10-E “*Aynı anda dört sınıfı bir arada yönetmek ve ilgilenmek konusunda zorlanıyorum.*”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan en önemli sorunlarının meslekte deneyimsiz olmaları ve birden çok sınıfa yetişememeleri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara ise Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çözüm Önerileri	f
Üniversitede birleştirilmiş sınıflarda eğitim dersinin saati artırılmalı.	10
Üniversitede birleştirilmiş sınıflarda staj yapılması sağlanmalı.	10
Fiziki yapı ile öğretmen ilgilenmemeli.	4
Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşması sağlanmalı.	4
Deneyimsiz öğretmenler gönderilmemeli.	3
Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere maddi iyileştirme yapılmalı.	3
Köy şartları bilinerek tercih yapılması sağlanmalı.	2
Emekliliği gelenler zorunlu emekli olmalı.	2
Öğretmenlerin sürekli yer değişimi olmamalı.	2
Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi eğitimi verilmeli.	1
Tek öğretmen olmamalı.	1
Teknoloji eğitimi alınmalı.	1
En fazla iki şube bir arada olmalı.	1
TOPLAM	44

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olan kategorilerin “Üniversitede birleştirilmiş sınıflarda eğitim dersinin saati artırılmalı” ve Üniversitede birleştirilmiş sınıflarda staj yapılması sağlanmalı” olduğu görülmektedir. Daha sonra en fazla frekanstan en aza doğru sırasıyla “Fiziki yapı ile öğretmen ilgilenmemeli”, “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşması sağlanmalı”, “Deneyimsiz öğretmenler gönderilmemeli”, “Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere maddi iyileştirme yapılmalı”, “Köy şartları bilinerek tercih yapılması sağlanmalı”, “Emekliliği gelenler zorunlu emekli olmalı”, “Öğretmenlerin sürekli yer değişimi olmamalı” ve “Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi eğitimi verilmeli” çözüm önerilerinin öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

Ö13-E “Üniversitede Sınıf Öğretmenliği Bölümünde eğitim alan öğrencilerin birleştirilmiş sınıf dersini alırken veya stajları sırasında kesinlikle köy okulunda mümkünse BSİO’larda uygulama yapmalarını sağlamak.”

Ö1-E “Üniversitede birleştirilmiş sınıf öğretimi dersinin saati artırılmalı, öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullarda staj yapmaları sağlanmalı.”

Ö6-K “Eğitim fakültelerinde birleştirilmiş sınıflar için ayrı ve daha kapsamlı eğitim verilmeli.”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında en fazla, üniversitede alınan eğitim sırasında bu sorunların çözülmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin mesleğe başlamadan önce üniversitede birleştirilmiş sınıflarda eğitim ders saati artırılarak ve birleştirilmiş sınıflarda staj yapma imkânı sağlanarak bilgi ve deneyim kazanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında öğrenciden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4**Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Sorunlar	f
Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması	5
Derse karşı ilgisiz olması	5
Eğitimin önemini bilmemesi	5
Köy işlerinde çalışması	4
Derse dikkatini verememe	3
Yeterli materyali olmaması	3
Diğer öğrencilerle ilgilenilirken sıkılması	3
Seviye farklılığı olması	2
Ödev yapmaması	2
Devamsızlık yapması	2
Sosyal olmaması	1
Hedef belirleyememesi	1
Okumaması	1
TOPLAM	37

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması”, “Derse karşı ilgisiz olması”, “Eğitimin önemini bilmemesi” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşan kategoriler; “Köy işlerinde çalışması”, “Derse dikkatini verememe”, “Yeterli materyali olmaması”, “Diğer öğrencilerle ilgilenilirken sıkılması”, “Seviye farklılığı olması”, “Ödev yapmaması”, “Devamsızlık yapması”, “Sosyal olmaması”, “Hedef belirleyememesi” ve “Okumaması” şeklindedir. Öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö12-E “Öğrenciden kaynaklanan sorunlar hazırbulunuşluk düzeyinin sınıf seviyesine göre altta oluşu.”

Ö7-K “Öğrencinin geldiği çevrenin okuma oranı düşük olduğu için okula ve derslere karşı ilgi düşük olabiliyor.”

Ö9-E “Köyde öğrencilerin yeteri kadar derslere ilgili olmaması”

Ö4-K “Eğitimin öneminin gelecekteki öneminin yeterince bilinmemesi anlaşılabilmesi.”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan en önemli sorunlarının hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması, derse karşı ilgisiz olmaları, eğitimin önemini bilmemeleri olduğu söylenebilir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara ise Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çözüm Önerileri	f
Öğretmenin sınıfta etkili sınıf yönetimi sayesinde öğrencinin ilgi ve dikkati sağlanmalı.	10
Veli ile görüşülerek devamsızlığın önüne geçilmeli.	4
Veli ile iletişime geçilerek desteği sağlanmalı.	3
Araç-gereçlerin temini sağlanmalı.	3
Birleştirilmiş sınıflar kapatılmalı.	2
Örnek kişiler getirilerek motivasyon artırılmalı.	2
Ödevleri takip etmesi sağlanmalı.	1
Eğitimin önemi kavratılmalı.	1
Hazırbulunuşluk düzeylerini artıran etkinlikler yapılmalı.	1
Sosyal faaliyetler artırılmalı.	1
Öğrencilere çalışma ortamları oluşturulmalı.	1
TOPLAM	29

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olan kategorinin “Öğretmenin sınıfta etkili sınıf yönetimi sayesinde öğrencinin ilgi ve dikkati sağlanmalı” olduğu görülmektedir. Daha sonra en fazla frekanstan en aza doğru “Veli ile görüşülerek devamsızlığın önüne geçilmeli”, “Veli ile iletişime geçilerek desteği sağlanmalı”, “Araç-gereçlerin temini sağlanmalı”, “Birleştirilmiş sınıflar kapatılmalı”, “Örnek kişiler getirilerek motivasyon artırılmalı”, “Ödevleri takip etmesi sağlanmalı”, “Eğitimin önemi kavratılmalı”, “Hazırbulunuşluk düzeylerini artıran etkinlikler yapılmalı”, “Sosyal faaliyetler artırılmalı” ve “Öğrencilere çalışma ortamları oluşturulmalı” çözüm önerilerinin öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö6-K “Birleştirilmiş sınıflarda dikkat sorununun çözümü öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmesine bağlıdır.”

Ö2-E “Birleştirilmiş sınıflar köylerde olduğundan devamsızlık çok fazla yapılmaktadır. Özellikle ilkbaharda artmaktadır. Bu durumun en aza indirilmesi için okul veli işbirliği çok önemlidir. Gereksiz devamsızlığın önüne geçmek için birebir veli görüşmesi veya ev ziyaretleri yapılabilir.”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında en fazla, öğretmenin sınıfta etkili sınıf yönetimi sayesinde öğrencinin ilgi ve dikkati sağlanması gerektiğini belirtmesi, başta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, derse karşı ilgisiz olması olmak üzere öğrenciden kaynaklanan sorunların öğretmenin mesleki yeterliliği ve becerisi ile çözülebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Veliden Kaynaklanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında veliden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Veliden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorunlar	f
İlgisiz olması	13
Eğitimin değerini bilmemesi	7
Eğitim seviyesinin düşük olması	6
Maddi destek sağlamaması	4
Velinin öğrencinin yanında olmaması, uzakta çalışması	2
Sistemi bilmemesi	2
Kalabalık aile ortamı olması	2
Çocuğunu köy işlerinde çalıştırması	2
Öğrencisini tanımaması	1
Olumsuz yönleri kabullenmemesi	1
Ailevi sorunları çocuğa yansıtması	1
TOPLAM	41

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “İlgisiz olması”, “Eğitimin değerini bilmemesi” ve “Eğitim seviyesinin düşük olması” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşan kategoriler; “Maddi destek sağlamaması”, “Velinin öğrencinin yanında olmaması, uzakta çalışması”, “Sistemi bilmemesi”, “Kalabalık aile ortamı olması”, “Çocuğunu köy işlerinde çalıştırması”, “Öğrencisini tanımaması”, “Olumsuz yönleri kabullenmemesi” ve “Ailevi sorunları çocuğa yansıtması” şeklindedir. Öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö10-E “Velilerin çocuklarıyla ilgilenmemesi.”

Ö4-K “Eğitim ve öğretimin değerinin ailece bilinmesinin yetersizliği.”

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ö8-E “*Annelerin ve babaların eğitim seviyesi düşük olması nedeni ile öğrenciye yeterince yardımcı olamaması.*”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin veliden kaynaklanan en önemli sorunlarının velilerin ilgisiz olmaları, eğitimin değerini bilmemeleri ve eğitim seviyesinin düşük olmasından dolayı öğrencisine yardımcı olamaması olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara ise Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Veliden Kaynaklanan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çözüm Önerileri	f
Veli eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmeli.	9
Velilerin eğitime katılması sağlanmalı.	5
Ev ziyaretleri yapılarak öğretmen-veli iletişimi sağlanmalı.	3
Öğrencilerini takip etmesi, ilgilenmesi sağlanmalı.	2
Sistem velilere anlatılmalı.	2
Çocuğunu tanıması sağlanmalı.	2
Çocuğunu okula göndermeyen velilere yaptırımlar uygulanmalı.	2
Velilere yaşadığı yerde iş imkânı sağlanmalı.	1
Velinin okula maddi desteği yasal boyuta taşınmalı.	1
Ailevi sorunlar çocuğun yansıtılmamalı.	1
TOPLAM	28

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olan kategorilerin “Veli eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmeli”, “Velilerin eğitime katılması sağlanmalı”, “Ev ziyaretleri yapılarak öğretmen-veli iletişimi sağlanmalı” olduğu görülmektedir. Daha sonra en fazla frekanstan en aza doğru “Öğrencilerini takip etmesi, ilgilenmesi sağlanmalı”, “Sistem velilere anlatılmalı”, “Çocuğunu tanıması sağlanmalı”, “Çocuğunu okula göndermeyen velilere yaptırımlar uygulanmalı”, “Velilere yaşadığı yerde iş imkânı sağlanmalı”, “Velinin okula maddi desteği yasal boyuta taşınmalı” ve “Ailevi sorunlar çocuğun yansıtılmamalı” çözüm önerilerinin öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö4-K “Ailelerin eğitim ve öğretiminin değerini bilmesi için velilere eğitim verilmesi.”

Ö12-E “Velilerin de yaygın eğitim, panel, konferans, seminer, burs toplantı vs. ile eğitilmesi gerekli.”

Ö10-E “Velinin de ilgisini çekecek öğrenci veli iş birliğine dayalı etkinlikler yapılabilir.”

Ö2-E “Köylerde velilerin okula ilgi göstermesi için onlarla daha iyi ilişkiler kurmak zorunludur. Bunun için köyün sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı bilinmelidir. Onları anlamaya çalışmalı, sorunları çözmek için yardımcı olma isteği gösterilmelidir. Bunun için ev ziyaretleri ya da belirli aralıklarla telefon görüşmeleri etkili olmaktadır.”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlarının üstesinden gelebilmek için velilerin eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmesi, velilerin eğitime katılmasının sağlanması, öğretmenler tarafından ev ziyaretleri yapılarak öğretmen-veli iletişimi kurulması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Programdan Kaynaklanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında programdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Programdan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorunlar	f
Birleştirilmiş sınıflara özgü programın olmaması	18
Bazı derslerde etkinliklerin seviyeye uygun olmaması	7
Programı yetiştirememesi, süre sıkıntısı yaşama	6
Kılavuz ve ders kitaplarının birleştirilmiş sınıflara uygun olmaması	4
Programların sürekli değişmesi	1
TOPLAM	37

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “Birleştirilmiş sınıflara özgü programın olmaması” kategorisine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşan kategoriler; “Bazı derslerde etkinliklerin seviyeye uygun olmaması”, “Programı

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

yetiştirememeye, süre sıkıntısı yaşama”, “Kılavuz ve ders kitaplarının birleştirilmiş sınıflara uygun olmaması”, “Programların sürekli değişmesi” şeklindedir. Öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö6-K “Müstakil ve birleştirilmiş sınıfların müfredatının aynı olması.”

Ö1-E “1. 2. 3. sınıflarda Türkçe dersinde etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmaması”

Ö10-E “Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması.”

Ö7-K “Müfredatın tamamı yetişmeyebiliyor.”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin programdan kaynaklanan en önemli sorununun birleştirilmiş sınıf uygulamasının normal sınıf uygulamasından farklı olmasına rağmen birleştirilmiş sınıflara özgü programın olmaması olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara ise Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Programdan Kaynaklanan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çözüm Önerileri	f
Birleştirilmiş sınıflara özel program hazırlanmalı.	19
Birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitabı ve etkinlikler hazırlanmalı.	8
Program ve fiziki şartlar birlikte ele alınmalı.	3
Programlar sürekli değiştirilmemeli.	1
TOPLAM	31

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olan kategorilerin “Birleştirilmiş sınıflara özel program hazırlanmalı” ve “Birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitabı ve etkinlikler hazırlanmalı” olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla “Program ve fiziki şartlar birlikte ele alınmalı” ve “Programlar sürekli değiştirilmemeli” çözüm önerilerinin öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ö6-K “Birleştirilmiş sınıflar için ayrı müfredat oluşturulmalı.”

Ö12-E “Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların düzeyinde, ihtiyaçlarına göre, niteliği ve niceliği yaşlarına uygun birleştirilmiş sınıflar için ilkokul müfredatı olmalı.”

Ö5-E “Ders kitapları BSİO'ya uygun olarak düzenlenmeli.”

Ö10-E “Öğretmenlerden etkinlikler hakkında dönüt alınmalı ve etkinlikler güncellenmeli.”

Bu görüşlerden hareketle; öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlarının öncelikli olarak birleştirilmiş sınıflara özel program, birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitabı ve etkinlikler hazırlanmasıyla çözülebileceğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorunlar	f
Dört sınıfın bir arada okutulması	9
Birleştirilmiş sınıf gerçeğinin bakanlıkça kavranmaması, önemsenmemesi	6
Birleştirilmiş sınıflardan mezun öğrencilerin aynı sınava tabi tutulması	6
Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olması	5
Sınıfta kalmanın veli inisiyatifine bırakılması	3
Sistemin sürekli değişmesi	2
Sürekli öğretmen değişmesi	1
Deneyimsiz öğretmen ataması yapılması	1
TOPLAM	33

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “Dört sınıfın bir arada okutulması”, “Birleştirilmiş sınıf gerçeğinin bakanlıkça kavranmaması, önemsenmemesi”, “Birleştirilmiş sınıflardan mezun öğrencilerin aynı sınava tabi tutulması” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşan kategoriler; “Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olması”, “Sınıfta kalmanın veli inisiyatifine

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

bırakılması”, “Sistemin sürekli değişmesi”, “Sürekli öğretmen değişmesi”, “Deneyimsiz öğretmen ataması yapılması” şeklindedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö7-K “Bir okula bir müdür yetmez iken BSİO’da bir öğretmenin hem 4 sınıfın öğretmeni hem müdürü hem de hademesi olması bekleniyor.”

Ö1-E “4 sınıf bir arada eğitimin zorlukları, birleştirilmiş sınıf gerçeğinin bakanlıkça kavranmamış olması. Temeli sağlam tutmadan üstüne kat çıkılması.”

Ö6-K “Eşit şartlarda eğitim almayan öğrencilerin aynı sınavlara tabi tutulması.”

Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan en önemli sorunları; dört sınıfın bir arada okutulması, birleştirilmiş sınıf gerçeğinin bakanlıkça kavranmaması, önemsenmemesi, birleştirilmiş sınıflardan mezun öğrencilerin aynı sınava tabi tutulması olarak belirtmeleri öğrencilerin eşit şartlarda eğitim-öğretim görmediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir

Tablo 11

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çözüm Önerileri	f
Birleştirilmiş sınıflar tamamen kapatılmalı.	10
Birleştirilmiş sınıflara gereken önem ve destek verilmeli.	6
Sınıfta bırakma öğretmen kararı olmalı.	3
Bakanlıkta birleştirilmiş sınıflar için birim kurulmalı, birimdeki kişiler deneyimli olmalı.	3
Eğitim sistemi sürekli değişmemeli.	2
Deneyimli öğretmenler atanmalı.	2
Birleştirilmiş sınıflara uygun sistem geliştirilmeli.	1
Birleştirilmiş sınıf öğrencileri ayrı değerlendirilmeli.	1
TOPLAM	28

Tablo 11’de, öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olan kategorinin “Birleştirilmiş sınıflar tamamen kapatılmalı” ve “Birleştirilmiş sınıflara gereken önem ve destek verilmeli” olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla “Sınıfta

bırakma öğretmen kararı olmalı”, “Bakanlıkta birleştirilmiş sınıflar için birim kurulmalı, birimdeki kişiler deneyimli olmalı”, Eğitim sistemi sürekli değişmemeli”, “Deneyimli öğretmenler atanmalı”, “Birleştirilmiş sınıflara uygun sistem geliştirilmeli”, “Birleştirilmiş sınıf öğrencileri ayrı değerlendirilmeli” çözüm önerilerinin öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

Ö1-E “Mümkünse 4 sınıf bir arada okulların kapatılarak en yakın köydeki müstakil sınıflara öğrencilerin taşınması.”

Ö6-K “Bütün köy okulları müstakil sınıflı olmalı ya da ilkokullar da taşınmalı eğitime dâhil edilmeli.”

Ö8-E “Bir yıl boyunca amir, memur olarak ziyaret edilmeyen okullar vardır. Bu okullarda sahipsizlik denetimsizlik ve öğretmen amir ilişkisi yoktur. Okulun muhtara değil Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olduğu amir, memur ve teknik ekiple okullara hissettirilmelidir.”

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların öncelikli olarak ya birleştirilmiş sınıfların tamamen kapatılarak ya da birleştirilmiş sınıflara gereken önem ve desteğin verilerek çözülebileceğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Donanımdan Kaynaklanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında donanımdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 12

Donanımdan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorunlar	f
Teknolojik araç-gereç ve internet sorunu yaşanması	10
Soba olması	8
Materyallerin yetersiz olması	8
Laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamların olmaması	7
Çevre düzenlemesinin yeterli olmaması	4
Temizlik ve su sıkıntısı olması	3
Ödeneğin yetersiz olması	2
Elektrik kesintisi olması	1
Gerekli personelin olmaması	1
TOPLAM	44

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde en çok “Teknolojik araç-gereç ve internet sorunu yaşanması”, “Soba olması”, “Materyallerin yetersiz olması” ve “Laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamların olmaması” kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşan kategoriler; “Çevre düzenlemesinin yeterli olmaması”, “Temizlik ve su sıkıntısı olması”, “Ödeneğin yetersiz olması”, “Elektrik kesintisi olması”, “Gerekli personelin olmaması” şeklindedir. Öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö12-E *“Teknolojik araç gereçler yetersiz, internet uzaklıkla ilgili kesintili olabiliyor, toz çok olduğu için donanımlar sık sık arıza veriyor.”*

Ö11-K *“Okullar genel olarak materyal, donanım eksikliği yaşıyor. Özellikle merkezden uzaklaştıkça bu sorunlar daha da artıyor.”*

Ö1-E *“Okulların sobalı olması.”*

Ö6-K *“Fen laboratuvarı, bilişim sınıfı eksikliği.”*

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan en önemli sorunları; teknolojik araç-gereç ve internet sorunu yaşanması, hâlen okullarda ısınmanın soba ile sağlanması, materyallerin yetersiz olması, laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamların olmaması olarak belirtmeleri öğrencilerin alması gereken nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu sorunlardan etkilendiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin cevaplarından elde edilen bulgulara ise Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinde en çok frekansa sahip olan kategorinin “Teknolojik araç-gereçler temin edilmeli ve internet problemi çözülmeli”, “Materyal desteği sağlanmalı”, “Personel desteği sağlanmalı, böylece öğretmen donanımsal sıkıntılarla uğraşmamalı”, “Laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamlar oluşturulmalı” ve “Kalorifer sistemi kurulmalı” olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla “Su problemi çözülmeli”, “Çevre fiziki şartları iyileştirilmeli”, “Ödenekler artırılmalı”, “Elektrik sorunu çözülmeli”, “Teknolojik aletlerin garanti süresi artırılmalı” çözüm önerilerinin öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Tablo 13

Donanımdan Kaynaklanan Sorunlara Ait Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çözüm Önerileri	f
Teknolojik araç-gereçler temin edilmeli ve internet problemi çözülmeli.	9
Materyal desteği sağlanmalı.	8
Personel desteği sağlanmalı, böylece öğretmen donanımsal sıkıntılarla uğraşmamalı.	6
Laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamlar oluşturulmalı.	5
Kalorifer sistemi kurulmalı.	5
Su problemi çözülmeli.	2
Çevre fiziki şartları iyileştirilmeli.	2
Ödenekler artırılmalı.	2
Elektrik sorunu çözülmeli.	2
Teknolojik aletlerin garanti süresi artırılmalı.	1
TOPLAM	42

Öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ait çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Ö4-K “Normal okullar gibi BSİO'lara da akıllı tahta takılmalı, Fen laboratuvarı oluşturulmalı, okullara kalorifer sistemi kurulmalı.”

Ö6-K “Milli Eğitim Müdürlükleri birleştirilmiş sınıflı okullara da malzemelerin temininde ve bakımında daha fazla ilgi göstermeli. Tüm köy okullarında fen laboratuvarı ve bilişim sınıfları oluşturulmalı. Bunun içinde yine Milli Eğitim Müdürlükleri köy okullarına destek olmalı.”

Ö9-E “İşkur veya köylere hizmet götürme birliğinden düzenli ve maaşlı okullara hizmetli temin edilmeli.”

Ö1-E “*Soba yerine kalorifer sistemi yapılmalı.*”

Bu görüşlerden hareketle; öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunların arasında öncelikli olarak teknolojik araç-gereçler temin edilmesi ve internet problemi çözülmesi, materyal desteği sağlanması ve personel desteği sağlanarak öğretmenin donanımsal sıkıntılarla uğraşmamasının sağlanması, laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamların oluşturulması, kalorifer sisteminin kurulması ile çözülmesini belirtmesi Millî Eğitim Bakanlığının okullara eşit imkânlar sunma noktasında yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenden, öğrenciden, veliden, programdan, eğitim sisteminden ve donanımdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların konu ile ilgili alanyazınla karşılaştırılması neticesinde oluşan tartışma bölümüne yer verilmiştir.

Öncelikle birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin en çok meslekte deneyimsiz olma ve birden çok sınıfa yetişememe konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin üniversite eğitimi süresince yeterince birleştirilmiş sınıf eğitimi almamış olmalarını, okulun yapısal sorunları ile de uğraşmak zorunda olmalarını, köy yaşamına uzak olmalarını, okullarda sürekli öğretmenlerin değişmesini, sınıf yönetimini sağlayamamalarını, yaşlarının fazla olmasından dolayı zorlandıklarını, meslektaş desteği alamamalarını, teknolojiyi yeterince kullanamamalarını ve kendini yetiştirmede isteksiz olmalarını sorunlar arasında dile getirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Elma (2013) tarafından yapılan araştırmada Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda (BSO) görev yapan öğretmenlerin BSO’da görev yapmak için yeterli deneyime sahip olmadığını düşündüğü tespit edilmiştir. Sözer (2019), Yıldırım, Elma, Yazıcı, Öcal ve Zabun (2016), Karakuş (2016), Yıldız ve Köksal (2009) tarafından yürütülen araştırmalarda da elde edilen bulguyu destekler nitelikte, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yaparken öğretmenlerin deneyimsiz olmalarından dolayı sorun yaşadıkları dile getirilmiştir. Araştırmada birden çok sınıfa yetişememe konusunda öğretmenlerin sorun yaşadığı sonucu da birleştirilmiş sınıflarda zaman sorunu yaşandığını ortaya koyan birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir (Yıldız ve Köksal 2009; Adanur, 2011; Kırıl ve Sağır,

2013; Başar ve Akan, 2015). Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, birçok araştırmada öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları birleştirilmiş sınıflarla ilgili eğitimi yetersiz bulduklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Özben, 2000; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Gebelek, 2011; Palavan ve Göçer, 2017; Çalışoğlu ve Tanışır, 2017). Ayrıca araştırma bulgularına paralel olarak, yapılan araştırmalar ile birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi sorunu yaşandığı (Adanur, 2011; Gebelek, 2011; Sözer, 2019) ve sürekli öğretmen değişiminin eğitim-öğretimi olumsuz etkilediği (Yıldız ve Köksal, 2009; Gönül ve Arslan, 2018) ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, özellikle üniversitede birleştirilmiş sınıflarda eğitim dersinin saatinin artırılması ve üniversitede birleştirilmiş sınıflarda staj yapılmasına imkân sağlanması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin fiziki yapı ile öğretmenin ilgilenmemesi yönünde çalışmalar yapılması, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmasını sağlayacak ortamlar oluşturulması, yeni mezun deneyimsiz öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak atanmaması, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere maddi iyileştirme yapılması, öğretmenlerin köy şartlarını bilerek tercih yapmasının sağlanması, emekliliği gelenlerin zorunlu emekli olmasının sağlanması, öğretmenlerin sürekli yer değişimine izin verilmemesi ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi eğitimi verilmesi çözüm önerilerini sundukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, yapılan araştırmalarda da birleştirilmiş sınıf konulu hizmet içi eğitimler düzenlenmeli (Yıldırım vd., 2016), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi otantik öğrenmeye fırsat verecek şekilde düzenlenmeli ve bu ders kapsamında birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik geziler planlanmalı, öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflı okullarda da uygulama yapma olanağı tanınmalı (Karakuş, 2016), üniversitelerde lisans derslerinde okul yönetimiyle ilgili dersler yer almalı (Palavan ve Göçer, 2017), birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin teorinin yanında uygulama ağırlıklı olarak okutulmalı, imkânlar çerçevesinde birleştirilmiş sınıf bulunan çevre okullarına gidilmeli ve derse katılım sağlanmalı, öğrenciler ortamı görüp kendini geliştirmeli, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi en az iki dönem okutulmalı, karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak için bu konuda deneyimli kişilerden bilgi alınmalı (Çalışoğlu ve Tanışır, 2017), üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik daha detaylı bilgiler verilmeli, özellikle mevzuat ve okul yönetimi konusunda detaylı bilgiler verilmeli (Göçer, 2014), Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında bulunan birleştirilmiş sınıf dersi sadece teoride kalmamalı köy ortamı ile ilgili deneyimlerini artırmak ve köy ortamına uyumu sağlamak amacıyla köy okullarında uygulamalı olarak yapılmalı (Yıldız, 2011), öğretmen eğitimi açısından YÖK ile iş birliğine

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

geçilerek “birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamaları” dersinin içerik ve süresi artırılmalı, öğretmen adayları göreve başlamadan önce uzun süreli deneyim kazanmalı (Sözer, 2019) çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca Adanur (2011), birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışacak olan öğretmenlerin hem birleştirilmiş sınıf hem de yapılandırmacı yaklaşımla ilgili daha donanımlı hâle getirilmesi için çalışmalara yer verilmesinin önemine değinmiştir.

Araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında öğrenciden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasında en fazla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, derse karşı ilgisiz olmaları, eğitimin önemini bilmemeleri konularında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; öğrencilerin köy işlerinde çalışmaları, derse dikkatlerini verememeleri, yeterli materyale sahip olmamaları, birleştirilmiş sınıf uygulanmasında öğretmen diğer öğrencilerle ilgilenilirken sıkılmaları, öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olması, ödev yapmamaları, devamsızlık yapmaları, sosyal olmamaları, hedef belirleyememeleri ve yeterinde okumamaları sorunlarını da ifade ettikleri belirlenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, araştırma bulgularına paralel olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük, derse karşı ilgisiz (Summak, Gören Summak ve Gelebek, 2011; Adanur, 2011; Gönül ve Arslan, 2018) ve dikkatlerinin dağınık olduğu (Summak vd., 2011, 2011; Adanur, 2011; Elma, 2013; Gönül ve Arslan, 2018), öğrencilerin köy işlerinde çalışmaları, devamsızlık yapmamaları (Yıldız ve Köksal, 2009; Başar ve Akan, 2015; Palavan ve Göçer, 2017), sosyalleşme problemi yaşamaları (Yıldız ve Köksal, 2009) yaşanan sorunlar arasında dile getirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, özellikle öğretmenlerin sınıfta etkili sınıf yönetimi sayesinde öğrencilerin ilgi ve dikkati sağlaması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler; öğretmenler tarafından veli ile görüşülerek devamsızlığın önüne geçilmesi ve velilerin desteğinin sağlanması, araç-gereçlerin temininin sağlanması, birleştirilmiş sınıfların kapatılması, okullara örnek kişiler getirilerek öğrencilerin motivasyonun artırılması, velilerin öğrencilerin ödevlerini takip etmesinin sağlanması, eğitimin öneminin kavratılması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artıran etkinliklerin yapılması, sosyal faaliyetlerin artırılması ve öğrencilere çalışma ortamları oluşturulması çözüm önerilerini sundukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Palavan ve Göçer (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin devamsızlık problemlerini çözmek için ailelerle çok iyi bir iletişim kurulmalı önerisi sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen birleştirilmiş sınıfların

kapatılması önerisini destekler nitelikte, Gönül ve Arslan (2018) tarafından birleştirilmiş sınıftan mezun öğrencilerin üst eğitim kademesinde karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırmada da öğrencilerin büyük bir bölümünün birleştirilmiş sınıfta okumayı önermediği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında veliden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğudur. Araştırma kapsamında; öğretmenlerin en çok; velilerin ilgisiz olmalarını, eğitimin değerini bilmemelerini ve eğitim seviyesinin düşük olmasından dolayı öğrencilerine yeterince destek olamamalarını sorun olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; velilerin maddi destek sağlamamalarını, öğrencilerinin yanında olmayıp uzakta çalışıyor olmalarını, uygulanan eğitim sistemini bilmemelerini, kalabalık aile ortamlarının olmasını, çocuklarını köy işlerinde çalıştırmalarını, öğrencilerini tanımamalarını, öğrencilerinin olumsuz yönleri kabullenmemelerini ve ailevi sorunlarını çocuklarına yansıtmalarını da veliden kaynaklanan sorunlar arasında belirttikleri tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; birçok araştırmada velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması sorununa vurgu yapıldığı görülmektedir (Adanur, 2011; Gebelek, 2011; Summak vd., 2011; Başar ve Akan, 2015; Yıldırım vd., 2016). Ayrıca velilerin eğitimin değerini bilmemeleri, eğitime önem vermemeleri (Adanur, 2011; Yıldız ve Köksal, 2009; Summak vd., 2011; Elma, 2013); çocuklarını köy işlerinde çalıştırmaları (Adanur, 2011), yeterince maddi destek sağlamamaları, ekonomik yetersizlik yaşamaları (Yıldız ve Köksal, 2009; Başar ve Akan, 2015) sorunları mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, özellikle velilerin eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmesi, eğitime katılmalarının sağlanması ve ev ziyaretleri yapılarak öğretmen-veli iletişimi kurulması çözüm önerilerini sundukları tespit edilmiştir. Ayrıca velilerin öğrencilerini takip etmesi, ilgilenmesinin sağlanması, velilere sistemin anlatılması, çocuğunu tanımasının sağlanması, çocuğunu okula göndermeyen velilere yaptırımlar uygulanmasının sağlanması, velilere yaşadığı yerde iş imkânı sunulması, velinin okula maddi desteğinin yasal boyuta taşınması ve velilerin ailevi sorunlarını çocuğuna yansıtmamasının sağlanması öğretmenler tarafından ortaya konan diğer çözüm önerileridir. Yıldırım vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada veli eğitimi yapılmalı ve Palavan ve Göçer (2017) tarafından yapılan araştırmada okulun problemlerini çözmede ailelerin desteği alınmalı çözüm önerilerinin mevcut araştırma sonuçlarıyla birebir örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında programdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

çözümlerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Programdan kaynaklanan sorunlar arasında birleştirilmiş sınıflara özgü programın olmaması sorununun bütün öğretmenler tarafından dile getirilmesi dikkat çeken bir sonuçtur. Bunun yanı sıra; programda yer alan bazı derslerde etkinliklerin seviyeye uygun olmaması, programın yetişmemesi, süre sıkıntısı yaşanması, kılavuz ve ders kitaplarının birleştirilmiş sınıflara uygun olmaması, programların sürekli değişmesi sorunlarının yaşandığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflara özgü programın olmaması sorununu benzer şekilde ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Sağ vd., 2009; Yıldız ve Köksal, 2009; Adanur, 2011; Summak vd., 2011; Gebelek, 2011; Yıldırım vd. 2016). Ayrıca bulguları destekler nitelikte, bazı araştırmalarda da birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitaplarının olmaması (Sağ vd., 2009), aynı sürede birden fazla sınıfla uğraşmak zorunda oldukları için müfredatı ve zamanı yetiştirememesi (Sommak vd., 2011), dersler ve hazırlıklar için zamanın yetmemesi (Yıldız ve Köksal, 2009), ders araç-gereç desteği olmaması (Yıldırım vd., 2016) sorunları tespit edilmiştir. Yıldız ve Köksal'ın (2009) birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda aynı programın uygulanmasından dolayı beklenen hedeflerin gerçekleşmediğini ortaya koyması mevcut sonuçları desteklemektedir. Öğretmenlerin programdan kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, öncelikle öğretmenlerin tamamı tarafından birleştirilmiş sınıflara özel program hazırlanmalı çözüm önerisinin sunulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra; öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitabı ve etkinlikler hazırlanmalı, program ve fiziki şartlar birlikte ele alınmalı ve programlar sürekli değiştirilmemeli çözüm önerilerini sundukları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut sonuçlara paralel olarak birçok araştırmada da özellikle birleştirilmiş sınıflara özgü program olmalı, birleştirilmiş sınıflara yönelik ders ve çalışma kitaplarının hazırlanmalı (Özben, 2000; Adanur, 2011; Yıldız ve Köksal, 2009; Başar ve Akan, 2015; Yıldırım vd., 2016; Palavan ve Göçer, 2017), kitaplardaki etkinlikler öğrenci seviyeleri düşünülerek düzenlenmeli (Adanur, 2011; Yıldız ve Köksal, 2009), okulların fiziki şartları iyileştirilmeli (Yıldırım vd., 2016) çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğudur. Araştırma kapsamında; öğretmenlerin en çok dört sınıfın bir arada okutulmasını, birleştirilmiş sınıf gerçeğinin bakanlıkça kavranmamasını önemsenmemesini ve birleştirilmiş sınıflardan mezun öğrencilerin aynı sınava tabi tutulmasını sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ortaya konan diğer sorunların birleştirilmiş sınıf uygulamasının olması, sınıfta kalmanın veli inisiyatifine bırakılması, hem sistemin hem de öğretmenlerin sürekli değişmesi ve deneyimsiz

öğretmen atanması yapılması olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan detaylı araştırma sonucunda; dört sınıfın bir arada okutulması (Sağ vd., 2009; Başar ve Akan, 2015; Yıldırım vd., 2016), birleştirilmiş sınıflara gereken maddi/manevi desteğin verilmemesi, birçok okulun fiziki yönden çok yetersiz olması ve üst kurumların yazılara cevap dahi vermemesi (Summak vd., 2011), yetkililerden gerekli yardımı görememe (Başar ve Akan, 2015) sorunlarına rastlanması mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok ya birleştirilmiş sınıflar tamamen kapatılmalı ya da birleştirilmiş sınıflara gereken önem ve destek verilmeli çözüm önerilerini sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; öğretmenler tarafından sınıfta bırakma öğretmen kararı olmalı, bakanlıkta birleştirilmiş sınıflar için birim kurulmalı, birimdeki kişiler deneyimli olmalı, eğitim sistemi sürekli değişmemeli, deneyimli öğretmenler atanmalı, birleştirilmiş sınıflara uygun sistem geliştirilmeli, birleştirilmiş sınıf öğrencileri ayrı değerlendirilmeli çözüm önerilerinin ortaya konduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak, birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmeli, taşınmalı eğitim yapılmalı (Yıldırım vd., 2016), Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından birleştirilmiş sınıflı okullara gereken hassasiyet gösterilmeli, bu tür okulların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alınmalı, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerle sürekli olarak iletişim kurulmalı, işbirliği yapılmalı (Adanur, 2011) çözüm önerilerine alanyazında rastlanmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda eğitim programlarının uygulanmasında donanımdan kaynaklanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlar arasında en fazla teknolojik araç-gereç ve internet sorunu yaşanması, okullarda hâlâ soba olması, materyallerin yetersiz olması ve laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamların olmaması sorunlarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; çevre düzenlemesinin yeterli olmaması, temizlik ve su sıkıntısı olması, ödeneğin yetersiz olması, elektrik kesintisi olması, gerekli personelin olmaması konularında da sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak, alanyazında yer alan araştırmalarda da birleştirilmiş sınıflı okullarda ısınma, temizlik, su sorunları yaşanması (Yıldız ve Köksal, 2009; Sağ vd., 2009; Adanur, 2011; Elma, 2013; Yıldırım vd., 2016; Palavan ve Göçer, 2017); gereken fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı vb. ortamların olmaması (Adanur, 2011; Gebelek, 2011; Yıldırım vd., 2016), araç-gereç eksiklikleri, teknolojik donanım yetersizliği yaşanması (Sağ vd., 2009; Adanur, 2011; Gebelek, 2011; Summak vd., 2011; Elma, 2013, Yıldırım vd., 2016; Palavan ve Göçer, 2017; Sözer, 2019) okullara verilen

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

ödenğin yeterli olmaması (Yıldırım vd., 2016; Palavan ve Göçer, 2017; Sözer, 2019), gereken personelin (hizmetlinin) olmaması (Yıldırım vd., 2016) bu nedenle okulda temizlik işlerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılmasının eğitim-öğretimi aksatması (Elma, 2013) sorunlarının yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin donanımdan kaynaklanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çözülmesi beklenen teknolojik araç-gereçler temin edilmeli ve internet problemi çözülmeli, materyal desteği sağlanmalı, okullarda düzenli çalışacak personel desteği sağlanmalı, böylece öğretmen donanımsal sıkıntılarla uğraşmamalı, laboratuvar, bilişim sınıfı vb. ortamlar oluşturulmalı, kalorifer sistemi kurulmalı, su ve elektrik problemi çözülmeli, çevre fiziki şartları iyileştirilmeli, ödenekler artırılmalı ve teknolojik aletlerin garanti süresi artırılmalı çözüm önerilerini sundukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da; okulun/sınıf(ların) ısınma ve temizlik sorunu çözülmeli (Sağ vd., 2009), okullara maddi ve manevi destek verilmeli, hizmetli eksikliği giderilmeli, ödenek ayrılmalı, donanım malzeme ihtiyacı belirlenmeli, internet erişimi sağlanmalı, teknolojik araç gereç desteği verilmeli, okullar teknik ekipler tarafından ziyaret edilerek gerekli yardımlar yapılmalı (Yıldırım vd., 2016), okulların fiziki ve sosyal ortamı uygun hâle getirilmeli (Adanur, 2011) çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmen adaylarına üniversitede lisans eğitimlerinde verilen birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi daha nitelikli, uygulamalı olarak planlanmalı ve yürütülmelidir.
- Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda staj yapması sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yaparken öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vererek öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve dikkatini artırmalıdır.
- Velilere yönelik konferans, seminer, toplantılar vb. düzenlenerek velilerin bilinçlendirilmesi ve sürece katılımı sağlanmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenler tarafından aile ziyaretleri düzenlenmelidir.
- Birleştirilmiş sınıf uygulaması kaldırılmalı, öğrencilerin ayrı ayrı sınıflarda eğitim alma hakkı sağlanmalıdır. Şayet, birleştirilmiş sınıf uygulamasına devam edilecek ise birleştirilmiş sınıflara özgü programlar hazırlanmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı bütün okullara teknolojik araç-gereç, materyal ve personel desteği sağlamalıdır.
- Benzer araştırmaların, farklı bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulaması bulunan okullarda daha kapsamlı olacak şekilde yapılması alana katkı

sağlayacaktır. Böylece farklı çalışma grupları ile benzer araştırmaların yapılması; araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasını, benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma, öğretmenler ile yürütülmüştür. Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin veli ve öğrencilerin görüşlerinin alınması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaşlı, S. & Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Mikro yayınları.
- Ashley, L. D. (2017). Durum çalışması araştırması. *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* içinde. J. Arthur, M., Waring, R. Coe ve L. HedgesV. (Ed.) (Çev. A. Atılgan ve E. Büyüköksüz). (s. 165-174). Anı yayıncılık.
- Başar, M. ve Akan, D. (2015). Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 79-99.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Anı yayıncılık.
- Brunswic, É. & Valérien, J. (2004). *Multigrade schools: improving access in rural Africa?* UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. M. Sever (Çev.). A. Alpay (Çev. Ed.). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* içinde (s. 400-433). Anı yayıncılık.
- Çoşkun, M. (2018). *Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th edition). SAGE publications.

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Çalışoğlu, M. & Tanışır, S. N. (2017). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin “birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi”ne yönelik görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(71), 215-227.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1976). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 16 Aralık 1966 tarihli ve 2200 A (XXI) sayılı kararı. <https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf>, Erişim tarihi: 21.11.2019.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75-87
- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Anı yayıncılık
- Gebelek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, V. (2014). *Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan problemler (Malatya örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönül, İ. & Arslan, R. (2018). Birleştirilmiş sınıftan mezun öğrencilerin üst eğitim kademesinde karşılaştıkları sorunlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 43-62.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ekinoks yayınevi.
- Hargreaves, E., Montreo, C., Chau, N., Sibli, M. & Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı Kanun. 28261 sayılı, 11 Nisan 2012 tarihli Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>, Erişim tarihi: 15.11.2019.
- İlter, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 14(4), 1450-1468.

- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *International Turkish Studies Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 491-510.
- Kaya, E. (2015). *Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, E. & Sağır, E. (2013). Hem birleştirilmiş sınıf okutan hem de müdür yetkili olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve onların çözüm önerileri (s. 373-381). XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Mayıs 2013.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (5. Baskı). Pegem Akademi yayıncılık.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Sage publications inc.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- MEB (2014). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 06.02.2014 tarihli ve 43769797/121/529705 sayılı yazısı. https://www.memurlar.net/common/news/documents/470984/06014646_birleştirilmiş_sınıflar.pdf, Erişim tarihi: 15.11.2019.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu 1739 sayılı, 14 06.1973 tarihli kanun. 14574 sayılı, 24.06.1973 tarihli Resmi Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim tarihi: 15.11.2019.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Özben, K. (2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 162-171
- Özdemir, K. (2004). Türkiye'de kırsal sanayiinin kentlere olan göçler üzerine etkisi. Kentsel Ekonomik Araştırmalar Sempozyumu, Cilt II, (Mart 2004).

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Palavan, Ö. & Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-95.
- Sağ, R., Savaş, B. & Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37-56.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1. Baskı). Anı yayıncılık.
- Sözer, M. A. (2019). 2023 vizyon belgesinde temel eğitim. *Perspektif*, 227, 1-6.
- Summak, M. S., Gören Summak, A. E. & Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221 -1238.
- Şahin, Ç. (2015). Birleştirilmiş sınıflara ilişkin temel bilgiler. Ç. Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* içinde s.2-31. Pegem Akademi yayıncılık.
- Şeker, H. (2014). *Birleştirilmiş Sınıflı Okullardan Mezun Öğrencilerin Üst Eğitim Kademelerindeki Akademik ve Sosyal Başarı Durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim*. Pegem Akademi yay.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi (Kilis ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 2709 sayılı, 7.11.1982 tarihli Resmi Gazete. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf, Erişim tarihi: 15.11.2019.
- Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, N., Elma, C., Yazıcı, L., Öcal, S. & Zabun, E. (2016). 4+4+4 yapısal değişikliğin birleştirilmiş sınıflı okullara yansması ve öğretmenlerin beklentileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 83-109.

Yıldız, M. & Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.

Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41513>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 29.08.2019
Kabul Tarihi: 20.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 29.08.2019
Accepted: 20.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Eğmir, E. & Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRETİM BECERİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNMEYİ UYGULAMA BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ¹

Eray EĞMİR² & Sümeyye ÇENGELCİ³

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini ne düzeyde yordadığını incelemektir. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Orhan-Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” ve Alp ve Şahin-Taşkın (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulama Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için ise Pearson moment çarpım korelasyon testi, bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin 21. yüzyıl

¹ Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yapılan “Öğretmenlerin 21. YY. Öğretim Becerileri ile Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerileri Arasındaki İlişki” isimli dönem projesinin genişletilmiş halidir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, eegmir@aku.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3054-1011

³ Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sumeyye_cngl@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9336-8522

öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmazken, branş, kıdem ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordamasına dönük regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğretim becerilerinin bu beş alt boyutu, birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerindeki değişimin %66'sını açıklamaktadır. Yönetimsel becerinin öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordayan en önemli değişken olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Yansıtıcı Düşünme, Öğretmenler.

The Predictive Power of Teachers' 21st Century Teaching Skills on Applying Reflective Thinking Skills

Abstract

The aim of this study is to examine the extent to which teachers' 21st century teaching skills predict their ability to apply reflective thinking. For this purpose, correlational survey method was used in the research. The sample of the study consisted of 308 teachers working in pre-school, primary, secondary and high school levels in Afyonkarahisar city center in 2018-2018 academic year. "21st Century Teacher Skills Scale" developed by Orhan-Göksün (2016) and "Teachers' Skills of Applying Reflective Thinking in Learning-Teaching Process Scale" developed by Alp and Şahin-Taşkın (2010) were used as data collection tools. For analysis of the data, Pearson moment product correlation test, independent samples t test, one-way ANOVA and multiple linear regression analysis were used. According to the results, 21st century teaching skills and applying reflective thinking skills were found to be high. The study also found that there is a significant and highly positive relationship between 21st century teaching skills and applying reflective thinking skills. While 21st century teaching skills and applying reflective thinking skills of teachers do not differ significantly according to gender variable, they differ significantly according to branch, seniority and level variables. It is seen that the regression model for teachers' 21st century teaching skills predicting the application of reflective thinking is meaningful. These five sub-dimensions of 21st century teaching skills, together, explain 66% of the change in teachers' ability to apply reflective thinking. It is seen that management skill is the most important variable predicting teachers' ability to apply reflective thinking.

Keywords: 21st century skills, Higher Order Thinking Skills, Reflective Thinking, Teachers.

GİRİŞ

Son zamanlarda dünya genelinde eğitim alanında yapılan akademik çalışmalara bakıldığında, bireylerin düşünme yetileri üzerine yoğun biçimde odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda “bilgi çağı” olarak kabul edilen 21. yüzyılda, öğrencilerin araştırma, sorgulama, düşünme, problem çözme, öğrenmesinin farkında olma gibi üst düzey becerilere sahip olması gerekliliği; düşünmenin önemi, nasıl gerçekleştiği ve nasıl olması gerektiği konularını gündeme taşımaktadır (Durdukoca ve Demir, 2012).

Bilginin kontrol edilemez şekilde arttığı ve dünyanın dört bir yanına sınır tanımadan ulaşabildiği bilgi çağının gereksinim duyduğu bireyler; düşünen ve düşünme süreçlerinin bilincinde olarak sorgulayan, düzenleyen, çözüm üreten ve problem çözme becerisine sahip kimselerdir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinden öğrencilere bilgi yüklemek yerine bilgiyi organize edip kullanabilme ve yeni bilgi üretebilme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleri beklenir.

Bireylerin teknolojiye ayak uydurabilmeleri, hızla yayılan bilgi yığınları arasından ihtiyaçları olan bilgiyi seçerek, inceleyerek ve değerlendirerek almaları ve aldıkları bilgiyi günlük hayatlarında kullanarak ürüne dönüştürebilmeleri için var olan temel becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerilerine ve yeterliliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerden beklenen bu beceriler ve yeterlilikler, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

Sing (1991) yakın geçmişte hayatımıza giren önemli kavramlardan biri olan 21. yüzyıl becerileri kavramı ile geleceğe çocuklarımızı hazırlarken, onların hangi becerilerle donatılması gerektiği tanımının yapılmaya çalışıldığını belirtmektedir. Günün koşullarına göre değişim gösteren bu becerilerin sabit bir içeriği yoktur (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Artık temel bilgi ve becerilerle elde edilen diplomalar, 21. yüzyılın iş sektöründe pay sahibi olabilmek için yeterli olmamakta, bu becerilerin ötesinde 21. yüzyıl becerileri şeklinde de ifade edilen üst düzey becerilere de sahip olunması beklenmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). 21. yüzyıl becerileri, bireylerin sosyal yaşamlarında ve iş hayatlarında şimdi ve gelecekte başarılı olabilmeleri için gerekli temel becerilerdir (Partnership for 21st Century Skills, 2010).

Eğitim ve iş yaşamında başarılı olabilmesi için 21. yüzyıl bireyinin; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, etkili iletişim kurabilen, yaratıcı ve işbirliği yaparak çalışabilen, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve bu noktada teknolojiden faydalanan, esnek, yeni fikirlere ve deneyimlere açık, uyumlu ve sorumluluk sahibi, kendi kararlarını verip sorumluluğunu alabilen,

sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, çalışkan, üretken ve liderlik becerilerine sahip bir birey olması gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Bu amaç doğrultusunda Günbayı (2006)'ya göre, eğitim yeniden yapılandırılmalı ve öğretmenler bu yeni sistemi etkin biçimde uygulayabilecek donanımda yetiştirilmelidir. Ayrıca eğitimin önemli bir basamağı olan okulların da çağın şartlarına elverişli hale getirilmesi, öğrenen ve aktif okullara dönüştürülmesi de amaçlara ulaşmada etkili olacaktır.

2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarıyla beraber 21. yüzyıl becerileri, ülkemiz eğitim sisteminde de yer edinmeye başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2006). Ülkemizde, MEB, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlik ve becerilere ilişkin bir çerçeve belirlemiştir. Öğrencilere öğretim programları çerçevesinde kazandırılması hedeflenen bu yeterlilikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifadedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

21. yüzyılda eğitim sistemi ve öğrenme ortamının daha serbest, öğrenciyi temele alan ve sonuçtan ziyade sürece önem veren bir yapıya doğru dönüşüm içinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler artmakta ve eğitim ve öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine özellikle vurgu yapılmaktadır (Gültekin, 2014). 21. yüzyıl eğitim programı, disiplinler arası ve bütüncül nitelikte olmalıdır (Shaw, 2008). 21. yüzyıl eğitim programının “çerçeve program” yapısıyla; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan, kişisel farklılıklara önem veren, bireylerin değişen ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda toplumsal ihtiyaçlara da cevap verecek, birey ve toplumun gereksinimlerini ilişkilendirecek esnek bir yapıya tasarlanması gerekmektedir (Hesapçuoğlu, 2001).

Gülpınar (2005)'a göre eğitimde istenilen dönüşümün yaşanması, öncelikle eğitim sistemini işleten öğretmenlerin gerçekleşen değişimleri benimsemelerine bağlıdır. Drucker (1996)'ın deyimiyle de, başta eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, bu “yeni gerçekler”in bilincinde olmaları ve bu doğrultuda 21. yüzyıl paradigmasının eğitime yansımalarını doğru değerlendirmeleri gerekir (akt. Çalık ve Sezgin, 2005). Yeni yüz yılın getirdiği değişiklikler ile birlikte, yaşanan bu değişikliklere toplumun da ayak uydurabilmesi zorunlu hale gelmiş ve bunun sonucunda çağın gerekliliğine göre daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Kazu ve Yenen, 2014).

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

Uluslararası yeterlik çalışmalarından yola çıkılarak ülkemizde de MEB tarafından “Çağdaş Öğretmen Nasıl Olmalı?” düşüncesiyle, 2001 yılında bir çalışma başlatılmış ve çağdaş öğretilerde bulunması gerekli yeterlikler belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda 2008 yılında, birçok farklı bölümden oluşan, genel ve tüm branşlara özel yeterlik alanlarını barındıran bir kitap yayınlanmıştır. Bu kitapta genel öğretmen yeterlikleri altı ana yeterlik alanı ve bu alanların her birinde çeşitli sayılarda yer alan toplam 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesi ile birlikte sunulmuştur (MEB, 2008).

Eğitimde yaşanan gelişmelerin etkisiyle eğitim sistemimizde yapılan yeniliklere ayak uydurabilmek amacıyla “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni de güncelleme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yenilenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak belirtilen ve birbirlerini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunların altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken beceriler öğretmen becerilerini etkilediği gibi, öğretmenlerin sahip olması beklenen beceriler de öğrenci becerilerini geliştirebilecek bir rol oynayabilir (Sanders ve Rivers, 1996). Dolayısıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini üst düzeyde kullandıkları bir sınıf ortamında öğretmen de sahip olduğu becerilerin tamamını kullanmak durumunda kalabilir. Buna paralel olarak öğretmenin becerilerini üst düzeyde kullandığı bir derste de öğrenciler üst düzey becerilerini kullanmak için güdülenebilir. Bu açıdan bakıldığında, 21. yüzyıl öğrenci becerileri ve öğretmen yeterliklerinin birbirini etkileyen parametreler olduğu ve bunları kazandırabilmek için öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları gerekliliği karşımıza çıkmaktadır (Orhan-Göksün, 2016).

Günümüz öğretmeni; aslını bozmadan var olan olanakları geliştirmeli ve değiştirmeli, yeni durumlara uyarlamalı, karşılaşılacak risklere hazır olmalı, okul ortamlarında cesaretli, dayanıklı ve tutarlı olmalı, öğretimin hedeflerine ve konuların içeriğine göre öğrenme ortamlarını düzenlemeli, program geliştirmeye yönelik bilgi ve becerilerini arttırmalı, programların etkililiği ve verimliliği için program yenileme ve değiştirme çalışmalarına aktif olarak katılmalıdır. Öğretmenler yetkin bir birey olarak belli haklara sahip birer yurttaş olmalarının yanında toplumdaki düzensizlik ve sorunlara karşı kayıtsız kalmayıp, bunlara müdahale etme sorumluluğu da taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenler değişikliğin etkilediği ilk kişiler olarak 21. yüzyıla ve beraberinde getirdiği yeni taleplere hazırlanmalıdırlar (Collwill ve Gallagher, 2007; IBE, 1998; IBE, 1999; akt.

Tutkun ve Aksoyalp, 2010; Pettersson, Postholm, Flem, ve Gudmundsdottir, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımın kullanımıyla beraber, öğrencilerin aktif olmalarını, öğretmenlerin ise kendilerini sorgulamalarını ve değerlendirmelerini sağlayan “yansıtıcı düşünme” becerisi de günümüz eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak yerini almıştır (Aydın ve Çelik, 2013). Öğretmen eğitimi hususunda son zamanlarda sıklıkla değinilen yansıtıcı düşünme, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesi ve yetiştirilmesi hususlarında yoğun şekilde üzerinde durulan bir kavram olmuştur (Tümkiye ve Hurioglu, 2013).

Dewey (1910) insanların doğuştan düşünme yeteneğine sahip olduklarını ve bu potansiyel yeteneği en üst seviyeye çıkarmanın eğitimcilerin en önemli görevi olduğunu ifade etmiştir. Kılınç (2010)’a göre ise öğretim ortamlarında öğrencilere yardımcı olmanın en etkili yolu, onlara yansıtıcı düşünmeyi öğretmektir. Yansıtıcı düşünme üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan son derece önemli bir beceridir (Çiğdem ve Kurt, 2012).

Yansıtıcı düşünme kavramını ilk kullanan kişi, bundan 200 yıl önce öğrenmenin yanında nasıl öğrenildiğinin öğrenilmesi açılımını öne süren Vilhelm von Humbolt olmuştur (Fichtner, 2005). Ancak yansıtma kavramı, köklerini John Dewey’in yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımından almıştır (Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014). Dewey (1910) “How We Think?” isimli kitabında yansıtıcı düşünmeyi, “herhangi bir inanç veya bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünmenin oluşturulmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Literatürde pek çok tanımı bulunan yansıtıcı düşünme en genel anlamıyla, bireylerin geçmişteki, gelecekteki ve şimdiki yaşantıları üzerine ayrıntılı bir şekilde düşünmesi, kendi düşüncelerini ve öğrenme-öğretme sürecini sorgulaması, kendini değerlendirmesi ve bunların sonunda tespit edilen problemleri çözebilmek için ne yapması gerektiği ile ilgili düşünmesi sürecidir (Ersözlü ve Kuzu, 2011).

Yansıtıcı düşünmenin hayata geçirilebilmesi için öncelikli olarak temel düşünme becerilerine ve yansıtmayı destekleyecek ortam ve koşullara ihtiyaç vardır (Demirel, 2003). Öğretilbilir ve geliştirilebilir bir düşünme biçimi olan yansıtma, sonuçtan ziyade sürece odaklanma söz konusudur (Kılınç, 2010). Birçok beceride olduğu gibi yansıtıcı düşünme becerisi de erken yaşlarda kazandırıldığında daha etkili olacağı için; ilköğretim kademesinden başlanarak bu becerilerin öğretilmesine, ilerleyen kademe ve yıllarda da bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bir zemin oluşturulmalıdır (Ersözlü ve Kuzu, 2011). Güney (2008) yansıtıcı düşünme eyleminin amacını, bir problemi veya bir durumu anlama, düşünme ve en doğru şekilde çözme olarak ifade etmiş ve

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

öğrenci merkezli eğitimi en etkili hale getirecek modelin yansıtıcı düşünme olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu bilgilerden hareketle, yapılandırmacı yaklaşım açısından önemli bir beceri olan yansıtıcı düşünmenin eğitim programlarında ve eğitim süreçlerinde mutlaka işe koşulması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin süreci ve sınıf içi etkinlikleri değerlendirmeleri, süreç içinde kararlarına etki eden unsurları bilinçli olarak ifade etmeleri, daima uygulama ve etkinliklerini geliştirme gayreti içerisinde olmaları önemlidir (Alp ve Taşkın, 2008). Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ve öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan ilköğretim programında, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanımını ve gelişimini destekleyen yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Gündoğar, 2006). 2009 yılında güncellenen programlarda ise yansıtıcı düşünmeye ilişkin vurgu artarak daha belirgin hale gelmiştir (MEB, 2009).

Bilginin yapılandırılarak oluşturulduğu düşünme sürecine vurgu yapan program, öğretmenlere de birçok sorumluluk yüklemekte ve yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek isteyen bir öğretmenin öncelikle kendisinin bu beceriye sahip olması gerekmektedir (Eğmir, 2019). Dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerilerini uygulamak ve öğrencilere de bu beceriyi kazandırmak, günümüz öğretmenlerinin amaçları arasında yer almalıdır.

Öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yarayan yansıtıcı düşünme, teori ve pratik arasındaki ilişkiyi anlamaya da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle Güney (2008)'e göre yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmak ve geliştirmek eğitim dünyası için bir çözüm olacaktır. Yaptığı araştırmalarda yansıtıcı düşünme ve etkili öğretim arasında anlamlı ve kuvvetli bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koyan Norton (1997), etkili öğretmenlerin, üretken, yetenekli, titiz, mesleğine bağlı, içsel kontrolü güçlü, yansıtıcı düşünen bireyler olduğunu ifade etmiştir.

Yeni eğitim anlayışında, kendilerine sunulan hazır bilgileri sorgulamadan alan ve tüketen, bilgi ile yüklü insanlar yetiştirmekten ziyade; neyi, neden ve nasıl öğreneceğini analiz eden, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi üreten ve ürettiğini inceleyerek değerlendiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl toplumunda ihtiyaç duyulan bu özellikler aracılığıyla da yansıtıcı düşünme becerileri gündeme gelmektedir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim sistemin en önemli işlevi olmalıdır (Karadeniz, 2006). Bu bağlamda 21. yüzyıl

öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerinden mahrum olması ve yansıtmayı kullanmaması düşünülemez.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünme ile ilgili ayrı ayrı birçok çalışmanın yapılmış olduğu görülmekle birlikte, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak, alanyazına bir katkı yapılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri konusundaki yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından ortaya çıkarılması ile de alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemi “Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?” olarak belirlenmiştir. Ayrıca problem cümlesinde belirtilen problemin daha iyi aydınlatılabilmesi için bazı alt problemler belirlenmiştir.

Bunlar:

1. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri sırasıyla cinsiyet, kıdem, branş ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada yukarıdaki soruların cevapları betimsel olarak araştırılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasındaki ilişkinin ve 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2008, s. 79).

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla; 2018-2019 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 326 öğretmen ile çalışılmıştır. 308 öğretmenden elde edilen veri analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın örnekleme belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Çalışma verilerini toplamak için belirlenen örneklemin bazı değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1
Örnekleme dağılımı

Değişken	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	186	60.4
	Erkek	122	39.6
Branş	Sınıf Öğrt.	98	31.8
	Okul Öncesi Öğrt.	53	17.2
	Yabancı Dil Öğrt.	31	10.1
	Türkçe Öğrt.	29	9.4
	Matematik Öğrt.	22	7.1
	Din KAB Öğrt.	21	6.8
	Yetenek Dersi Öğrt.	20	6.5
	Fen Bilimleri Öğrt.	18	5.8
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	16	5.2
	1-5 yıl	19	6.2
Kıdem	6-10 yıl	74	24.0
	11-15 yıl	72	23.4
	16 yıl ve üzeri	143	46.4
	Okul Öncesi	52	16.9
Kademe	İlkokul	105	34.1
	Ortaokul	70	22.7
	Lise	81	26.3
	Toplam	308	100

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla biri öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerini diğeri ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini belirlemek amacıyla iki adet ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerini belirlemek amacıyla Orhan-Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 5 alt boyuttan oluşan (yönetmel, teknopedagojik, onamacı, esnek öğretim, üretimsel) ölçek 27 madde içermektedir. Ölçekteki maddeler, “hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, genellikle, her zaman” şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddeler 1’den 5’e doğru puanlanırken 23. madde (Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim) olumsuz anlam içerdığı için ters puanlanmaktadır. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde dikkate alınan değerlendirme kriterleri incelendiğinde (Tavşancıl, 2006, s. 29), ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar şu şekilde gibi belirlenmiştir: “1.00–1.80: Hiçbir Zaman”, “1.81–2.60: Nadiren”, “2.61–3.40: Ara Sıra”, “3.41–4.20: Genellikle”, “4.21-5.00: Her Zaman”.

Diğeri taraftan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini belirlemek amacıyla Alp ve Şahin-Taşkın (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretim Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulama Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre bu ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçekteki maddeler “Her zaman, sık sık, bazen, hiç” şeklinde dördümlü likert olarak tasarlanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar şu şekilde gibi belirlenmiştir: “1.00–1.75: Hiç”, “1.76–2.50: Bazen”, “2.51–3.25: Sık Sık”, “3.26–4.00: Her Zaman”.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Envanter ve bilgi formu 326 öğretmene dağıtılmış ancak 18 öğretmenin doldurduğu ölçek, hatalı doldurma ve eksik cevaplar sebebiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının puanlarının ölçek maddeleri bazında incelenmesi amacıyla katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamaları alınmıştır.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri düzeyleri belirlenirken, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için Pearson moment çarpım korelasyon testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sırasıyla cinsiyet, kıdem, branş ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre, 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Son olarak ise öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmada yapılan tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada ilk olarak örnekleme oluşturan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerine ilişkin düzeyleri, ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları hesaplanarak belirlenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretim ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama beceri düzeyleri

Boyut	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Standart Sapma
21. yy. Öğretim Becerileri	300	73,00	134,00	110,96	11,97
Yönetmel	300	30,00	60,00	50,46	5,90
Teknopedagojik	300	17,00	39,00	30,66	3,81
Onamacı	300	11,00	15,00	14,24	1,04
Esnek Öğretme	300	2,00	10,00	7,29	1,96
Üretimsel	300	2,00	10,00	8,29	1,61
Yansıtıcı Düşünme	300	61,00	120,00	96,24	13,35

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri “genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Buna paralel bir doğrultuda 21. yüzyıl öğretim becerileri alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri ise “sık sık” düzeyinde bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin araştırma kapsamında incelenen 21. yüzyıl öğretim becerilerini ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini öğretim süreçlerinde işe koştuklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Öğrencilerime saygılı davranırım.” ($\bar{x}=4,80$) ve “Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım.” ($\bar{x}=4,73$) olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulama becerileri ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler ise “Öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerimi göz önünde bulundururum.” ($\bar{x}=3,62$) ve “Öğrencilerime düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat veririm.” ($\bar{x}=3,62$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk probleminde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan korelasyon analizinin sonucu Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasındaki korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6	7
1. 21. yy. Öğretim Becerileri	1,00						
2. Yönetimsel	,950**	1,00					
3. Teknopedagojik	,857**	,726**	1,00				
4. Onamacı	,625**	,614**	,432**	1,00			
5. Esnek Öğretme	,630**	,497**	,433**	,258**	1,00		
6. Üretimsel	,742**	,666**	,533**	,401**	,445**	1,00	
7. Yansıtıcı Düşünme	,810**	,790**	,685**	,549**	,481**	,557**	1,00

* p<.01

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri ile 21. Yüzyıl öğretim becerileri ölçeğinin alt boyutları ile yüksek ve orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahiptir.

Araştırmanın ikinci probleminde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Cinsiyet	N	Art. Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kadın	186	111,81	11,20		
Erkek	122	109,66	12,99	1,547	.123

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerine sahip olma algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bunun ardından öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Cinsiyet	N	Art. Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kadın	186	97,46	12,53		
Erkek	122	94,37	14,38	1,939	.054

Tablo 5’deki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri açısından kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada üçüncü olarak, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Branş	N	Art. Ortalama	sd	F	p	AF
1. Sınıf Öğrt.	98	117,67	8	8,676	,00*	1-3; 1-4;
2. Okul Öncesi Öğrt.	53	114,94				1-9; 2-3;
3. Yabancı Dil Öğrt.	31	108,77				2-4; 2-5;
4. Türkçe Öğrt.	29	104,82				2-7; 2-9;
5. Matematik Öğrt.	22	105,63				
6. Din KAB Öğrt.	21	108,00				
7. Yetenek Dersi Öğrt.	20	105,65				
8. Fen Bilimleri Öğrt	18	107,77				
9. Sosyal Bilgiler Öğrt.	16	101,12				

*p<.05; AF: Aradaki Fark

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi branşlar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerin birçoğuna oranla anlamlı olarak yüksek beceriye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bunun ardından öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

Tablo 7

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p	AF
1. Sınıf Öğrt.	98	100,03	8	6,875	.02*	1-4; 1-9;
2. Okul Öncesi Öğrt.	53	103,00				2-3; 2-4;
3. Yabancı Dil Öğrt.	31	93,77				2-5; 2-7;
4. Türkçe Öğrt.	29	90,10				2-8; 2-9
5. Matematik Öğrt.	22	90,68				
6. Din KAB Öğrt.	21	96,23				
7. Yetenek Dersi Öğrt.	20	92,05				
8. Fen Bilimleri Öğrt.	18	90,94				
9. Sosyal Bilgiler Öğrt.	16	85,43				

*p<.05; AF: Aradaki Fark

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi branşlar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerin birçoğuna oranla anlamlı olarak yüksek beceriye sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada dördüncü olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerine ilişkin verilerin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Kıdem	N	Art. Ortalama	sd	F	p	AF
1. 1-5 yıl	19	105,84	3	2,354	.02*	2-1; 3-1
2. 6-10 yıl	74	111,82				
3. 11-15 yıl	72	113,13				
4. 16 yıl ve üzeri	143	110,10				

*p<.05; AF: Aradaki Fark

Analize dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerine ilişkin verilerin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kıdem düzeyleri arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bir beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Yine 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin anlamlı olarak olmasa da 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bunun ardından öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Kıdem	N	Art. Ortalama	sd	Ki-Kare	p	AF
1. 1-5 yıl	19	90,83	3	2,624	.03*	2-1; 3-1
2. 6-10 yıl	74	98,33				
3. 11-15 yıl	72	98,05				
4. 16 yıl ve üzeri	143	94,99				

*p<.05; AF: Aradaki Fark

Analize dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerine ilişkin verilerin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kıdem düzeyleri arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bir beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Yine 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin becerilerinin anlamlı olarak olmasa da 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada beşinci olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 10’da verilmiştir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

Tablo 10

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Kademe	N	Art. Ortalama	sd	F	p	AF
1. Okul Öncesi	52	117,75	3	19,956	.00*	1-3; 1-4;
2. İlkokul	105	114,52				2-3; 2-4
3. Ortaokul	70	105,75				
4. Lise	81	106,49				

*p<.05; AF: Aradaki Fark

Analize dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerine ilişkin verilerin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kademe seviyeleri arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda okul öncesi ve ilkokul kademelerinin diğer kademelere göre anlamlı olarak yüksek beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Bunun ardından öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Sonuçları

Kademe	N	Art. Ortalama	sd	F	p	AF
1. Okul Öncesi	52	103,13	3	15,466	.00*	1-3; 1-4;
2. İlkokul	105	99,74				2-3; 2-4
3. Ortaokul	70	91,74				
4. Lise	81	91,17				

*p<.05; AF: Aradaki Fark

Analize dair bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerine ilişkin verilerin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kademe seviyeleri arasında

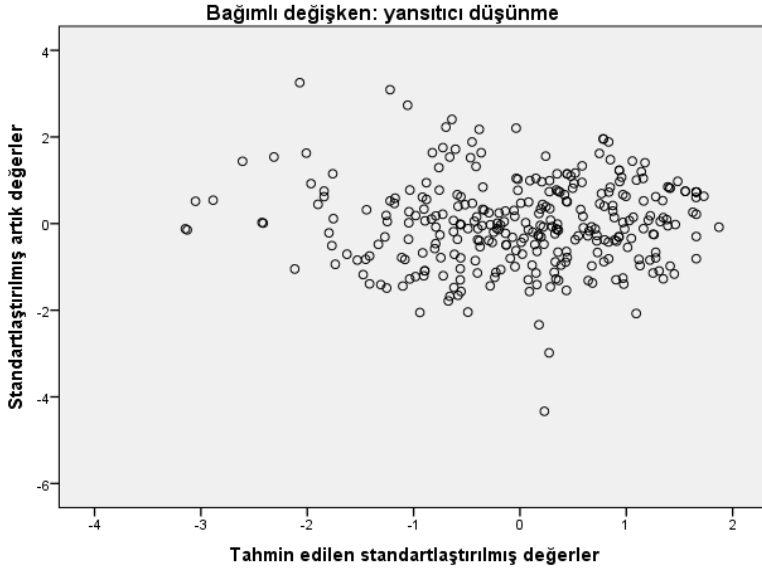
farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda okul öncesi ve ilkököl kademelerinin diğler kademelere göre anlamlı olarak yüksek beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada son olarak, öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce, analiz için gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Buna göre ilk olarak verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş ve normallik varsayımı sağlanmıştır. Sonrasında korelasyon analizinin bulgularının sunulduğu Tablo 3'te görüldüğü üzere yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar vermesi için yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmamalıdır. Yordayıcı değişkenlerin aralarında .80'den yüksek bir ilişki bulunuyorsa burada çoklu korelasyondan söz edilebilir (Büyüköztürk, 2005; akt. Can, 2009, s. 280). Yine Tablo 3 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin .726 ile yönetsel beceriler ve teknopedagojik beceriler boyutları arasında bulunduğu görülmektedir. Son sayılı ise tahmin edilen değerler ile gözlenen değerler arasındaki farkların normal dağılımasıdır. Bunun için tahmin edilen standartlaştırılmış değerlerle standartlaştırılmış uç değerlerin saçılma grafiği çizilir (Şekil 1). Bu grafikte noktaların 0 değeri etrafında rastgele dağıldığı görülmüş; hatanın normal dağılım sergilediği ve artık değerlerin sabit kabul edilebileceği kabul edilmiştir (Field, 2005; akt. Can, 2009, s. 285).

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

Şekil 1

Tahmin edilen standartlaştırılmış değerlerle standartlaştırılmış uç değerlerin saçılma grafiği



Bu sayıtların sağlanması sonrası gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerisinin 21. Yüzyıl Becerileri Tarafından Yordanmasına Dönük Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	-11,323	6,216		-1,822	,06		
Yönetimsel	1,127	,142	,499	7,961	,00*	0,790	0,416
Teknopedagojik	,775	,171	,221	4,527	,00*	0,685	0,252
Onamacı	1,460	,539	,114	2,708	,00*	0,549	0,154
Esnek Öğretme	,687	,267	,101	2,577	,01*	0,481	0,147
Üretimsel	,132	,376	,016	,351	,72	0,557	0,020

R=,816; R²=,66;
F_(5,302)=120,362;
p=.00

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordamasına dönük regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [F(5,302)=120,362; p=.00]. 21. yüzyıl öğretim becerilerinin bu beş alt boyutu, birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerindeki değişimin %66'sını açıklamaktadır. Yönetimsel becerinin ($\beta = .499$) öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordayan en önemli değişken olduğu görülmektedir. Bunu takiben teknopedagojik ($\beta = .221$) ve onamacı ($\beta = .114$) becerilerin modeldeki en önemli değişkenler olduğu görülmektedir. Üretimsel beceri ise yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri, yönetimsel, teknopedagojik, onamacı ve esnek öğretme becerileri tarafından anlamlı ve güçlü biçimde yordanmaktadır.

Bulgulara göre yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordayan regresyon denklemi;

$$YDUB=1,127*Yönetimsel+0,775*Teknopedagojik+1,460*Onamacı+0,687*Esnek Öğretme-(11,323)$$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri “genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Buna paralel bir doğrultuda 21. yüzyıl öğretim becerileri alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri ise “sık sık” düzeyinde bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin araştırma kapsamında incelenen 21. yüzyıl öğretim becerilerini ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini, öğretim süreçlerinde işe koştuklarını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar literatürdeki birtakım araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Orhan-Göksün ve Kurt (2017), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri kullanımını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeyini ortanın üzerinde bulmuşlardır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalarda (Anagün ve ark., 2016; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013) öğretmen ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının orta düzey ve orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Duban ve Yanpar-Yelken (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Köstekçi (2016) de gerçekleştirdiği tez çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2017) tez çalışmasında, Türkçe öğretmenleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Evin-Gencel ve Güzel-Candan (2014) ise çalışmasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini araştırmış ve farklı olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri ile 21. yüzyıl öğretim becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında yüksek ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Literatür kısmında da bahsedilen birçok hususta öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri, yapıları gereği yüksek oranda benzerlik göstermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi uygulayan bir öğretmenin aynı zamanda 21. yüzyıl öğretim becerilerinin bir kısmına sahip olduğu; 21. yüzyıl öğretim becerilerine sahip olan bir öğretmenin ise öğretim sürecinde yansıtma sürecini ve becerisini kullanabildiği, dolayısıyla bu iki olgu arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonuçlarına varılabilir.

Örneğin; öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri arasında bulunan “mesleki gelişim etkinliklerine katılarak mesleki görev ve sorumluluklar ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme” ve “meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma” becerileri aynı zamanda öğretmenlerin sahip olmaları gereken yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri olarak da kabul görmektedir.

“Öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlamak” ve “onlara yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar sunmak” da hem 21. yüzyıl öğretmeni hem de yansıtıcı öğretmen özellikleri arasındadır. 21. yüzyıl öğretmenlerinin sahip olduğu, “öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin kayıtlar tutarak gelişim dosyalarını takip etme” özelliği de yansıtıcı düşünmeyi uygulayan öğretmenler için gerekli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerinin neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalayan, öz değerlendirme becerilerinin gelişimine destek olan ve ders içi etkinliklerde karşılaştığı sorunlara karşı alternatif planlar yapan 21. yüzyıl öğretmeni, aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi uygulayan bir öğretmen vasfına sahiptir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri kapsamında sonuçlara baktığımızda, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine, bağımsız olarak çalışabilmelerine, yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmelerine ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine yönelik etkinliklere yer verme davranışları aynı zamanda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri arasında da yer almaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemleri çözmek için meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunan, meslektaşları ile deneyimlerini paylaşarak onların deneyimlerinden faydalanan yansıtıcı öğretmen, 21. yüzyıl öğretmeni özelliklerine de sahiptir. Yine öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak buna uygun bir öğrenme-öğretme süreci planlamak da her iki beceriye sahip öğretmenler için önemli bir özelliktir.

Araştırma verilerine göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında her iki beceride de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ancak bu gelişmenin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi üzerine çalışan Gürültü, Aslan ve Alıcı (2018) da çalışmalarında, 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kozikoğlu ve Altunova (2018) da 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bunların aksine Orhan-Göksün (2016) ise tez çalışmasında 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın kadınlar lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ve eğilimlerini belirleyen ve yansıtıcı düşünmenin cinsiyet değişkenine göre incelendiği

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmaların birçoğunda yansıtıcı düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı (Alp ve Şahin-Taşkın 2010; Durdukoca ve Demir, 2012; Eğmir ve Ocak, 2018; Gedik ve ark, 2014; Keskinçılıç-Yumuşak, 2015; Saygılı ve Teheldere, 2014; Şahin, 2011; Tümkaya ve Hurioğlu, 2013) belirlenirken, bazı araştırmalarda (Aydın ve Çelik, 2013; Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014; Hasırcı ve Sadık 2011; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Köstekçi, 2016; Sıvacı, 2017) kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği belirtilmiştir.

Bunun ardından, araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Hangi branşlar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda ise okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlerin birçoğuna oranla anlamlı olarak yüksek beceriye sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerinin de branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin diğer bölümlere oranla anlamlı olarak yüksek beceriye sahip olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde Köstekçi (2016)'nin öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasının sonuçlarında, bölüm değişkeni açısından sınıf öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Alkan ve Gözel (2012) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerine yapılan bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri %73,4 ile "Tamamen katılıyorum" şeklinde çıkmıştır. Bu sonuç da çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bunların aksine Ergüven (2011) çalışmasında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kalkay (2013) da tez çalışması sonuçlarında öğretmen görüşlerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği branşlarının diğer branşlara oranla yüksek beceri düzeyine sahip olmasının birkaç nedeni söz konusudur. İlkokul ve özellikle de okul öncesi program ve müfredatlarının esnek ve alternatif yöntemler kullanmaya elverişli olması ve buna bağlı olarak da öğretmenin farklı kararlar alıp uygulamasına fırsatlar sunması bakımından yansıtıcı düşünmeyi uygulama konusunda kolaylık sağladığı düşünülebilir. Aynı zamanda bu branşlara ilişkin öğretim programlarının disiplinler arası yapıya sahip olması, konuların ve kazanımların birçok dersle ilişkilendirilmesini ve bunun da yansıtıcı düşünmede etkili olmasını sağlamaktadır. Ölçme ve değerlendirme bağlamında,

okul öncesi ve sınıf öğretmenleri diğer branşlara göre daha esnek ve alternatif yöntemler (portfolyo vb.) kullanabilmektedir. Buna karşın, özellikle matematik, fen bilimleri gibi branşlarda daha katı bir öğretim programı ve ölçme-değerlendirme süreci mevcuttur. Köstekçi (2016) de aynı doğrultuda, eğitim hayatının en başından itibaren tüm öğrencilerle birebir etkileşim kurma imkânına sahip olan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine uygun bir yaklaşımı daha kolay benimsemekte ve daha etkili öğretim sunmakta olduklarını belirtmiştir.

Kıdem değişkeni açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında, 21. yüzyıl öğretim becerilerine ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerine ilişkin verilerin kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kıdem düzeyleri arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bir beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Yine 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin becerilerinin, anlamlı olarak olmasa da 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen çalışma bulgularına benzer şekilde, Üstün'ün (2011), çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumu ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kılınç (2010) ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelediği tez çalışmasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Demiralp ve Kuzu (2012) ise mesleki kıdemi 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikleri, mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlere göre daha çok kullandığını belirtmiştir. Buna göre, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alp (2007) "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları" adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamalarında meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğunu belirtmiştir. 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşüncenin uygulanmasına yönelik görüşlerinin, 11-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Saygılı ve Tehnedere (2014) de hazırladıkları çalışmada

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu anlamda en fazla etkileyen faktörün mesleki kıdem olduğunu bulmuşlardır.

Bunun aksine Gürültü, Aslan ve Alcı (2018)'nin çalışmasında İlköğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Doğan-Dolapçioğlu (2007) ise ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyinde genel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Ergüven (2011), Hasırcı ve Sadık (2009), Durdukoca ve Demir (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde kıdem durumu açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Karadağ (2010) tarafından gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği çalışmada sonucunda ise öğretmenlerin mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre (il, ilçe, köy) yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte yansıtıcı düşünme eğiliminin gerek alt boyutlar gerekse ölçek toplam puanı açısından 11–15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünme eğiliminin yüksek kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek olması, yansıtıcı düşünmenin deneyimle birlikte arttığını göstermektedir. Yeni mezun öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde yansıtıcı düşünme konusunda yetersiz kaldıkları, ancak bilinçsiz de olsa zaman içerisinde kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu görüşleri destekler nitelikte Alp ve Şahin-Taşkın (2012), mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi etkili kullanabileceklerini belirtirken; Taggart ve Wilson (2005) da, öğretmenlerin teori ve pratiği harmanlama konusunda yetkinleşmesinin, deneyimle sağlanacağını belirtmektedir.

Bulgular diğer bir değişken olan kademe açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerine ve yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerine ilişkin verilerin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hangi kademe seviyeleri arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili analizler sonucunda okul öncesi ve ilköğretim kademelerinin diğer kademelere göre anlamlı olarak yüksek beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenliğinin anlamlı olarak yüksek beceri düzeyinde olması, okul öncesi öğretim programının en esnek yapıya sahip olması ve branş değişkeninde de bahsedildiği gibi bu öğretim programının esnekliğinin yansıtıcı

düşünmeyi uygulama konusunda kolaylık sağlaması bakımından açıklanabilir. İlkokul kademesinin ortaokul ve lise kademelerinden daha yüksek beceri düzeyinde sonuçlanması da yine ilkokul programının etkisi ile açıklanabilir. Benzer şekilde Gürültü, Aslan ve Alcı (2018) da çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının, ölçeğin geneli ve yönetsel, teknopedagojik, esnek öğretme, üretimsel beceriler alt boyutlarında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Anagün ve ark., (2016) da Türkiye’de uygulanan ilkokul programlarında yer alan becerilerin, P21’de yer alan 21. yüzyıl becerilerine yakın olduğunu belirtmiştir. Demiralp (2010), ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim programının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlköğretim programlarının öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içerdiğini düşünen öğretmenler, bu içeriğin öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olduğu görüşüne de kısmen katılmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin, yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordamasına dönük regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(5,302)=120,362$; $p=.00$]. 21. yüzyıl öğretim becerilerinin bu beş alt boyutu, birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerindeki değişimin %66’sını açıklamaktadır. Yönetimsel becerinin ($\beta = .499$) öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordayan en önemli değişken olduğu görülmektedir. Bunu takiben teknopedagojik ($\beta = .221$) ve onamacı ($\beta = .114$) becerilerin modeldeki en önemli değişkenler olduğu görülmektedir. Üretimsel beceri ise yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri, yönetsel, teknopedagojik, onamacı ve esnek öğretme becerileri tarafından anlamlı ve güçlü biçimde yordanmaktadır.

Yönetimsel beceriler alt boyutunun öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordayan en önemli değişken olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin yönetsel becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerileri ile yapısal olarak daha fazla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Özellikle mesleki görev ve sorumlulukları ve güncel gelişmeleri takip etme, mesleki gelişim etkinliklerine katılma, meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunarak deneyimlerinden yararlanma gibi yönetsel beceriler yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerisi açısından da önemli bir yere sahiptir. Yine öğrenci gelişim dosyaları hazırlama, öğrenme süreçlerine yönelik kayıtlar tutma, sınıf

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü

kurallarını birlikte belirleme ve öğrencilerin yeni fikirler üretmeleri, neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalama gibi yönetimsel beceriler de yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerindedir.

Bulgularda elde edilen diğer bir sonuca göre üretimsel becerilerin, aksine bir sonuçla yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini anlamlı biçimde yordamasının nedeni de, bu alt boyuta ilişkin becerilerin, yansıtıcı öğretmen becerileri arasında yer almaması ile açıklanabilir. Öğrencilere çalışma yaprakları hazırlama ve derslerde özgün materyal hazırlama gibi üretimsel beceriler 21. yüzyıl öğretmeni için önemli beceriler olarak kabul görürken yansıtıcı düşünmeyi uygulayan bir öğretmen için önde gelen beceriler değildir. Yansıtıcı düşünmede daha çok deneyimlerin yansıtılması ve problemlerin öğrenciler tarafından özgün bir şekilde çözümünün desteklenmesinin önemli olduğu düşünülecek olursa; çalışma yaprakları hazırlamanın ya da materyal hazırlamanın öğrencilerin yansıtılmalarını güçlendirmesi beklenemez. Bu nedenle de bu alt boyutun yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerisini anlamlı olarak yordamadığı ifade edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alkan, V. & Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 8(1), 1-12.
- Alp, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Alp, S. & Şahin-Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Alp, S. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki düşünceleri. *Milli Eğitim*, 188, 99-108.
- Alp, S. & Şahin-Taşkın, Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme: Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceyi uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 134-146.
- Anagün, S. Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi:

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.

Aydın, M. & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Pegem akademi.

Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (8. baskı). Pegem Akademi yayıncılık.

Collwill, J. & Gallagher, C. (2007). Developing a Curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425.

Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

Çiğdem, H. & Kurt A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 475-493.

Demiralp, D. (2010). *İlköğretim I. Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.

Demiralp, D. & Kazu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A yayıncılık.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Heath & Co., publishers.

Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.

Duban, N. & Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.

Durdukoca, F. & Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.

Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.

Eğmir, E. & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 431-456.

Erdoğan, F. & Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)*, 2(1), 18-30.

Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi.

Ersözlü, Z. N. & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.

Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 35(2), 209-229.

Evin-Gencel, İ. ve Güzel-Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 55-68.

Fichtner, (2005). Reflective learning - Problems and Questions Concerning a Current Contextualization of the Vygotskian Approach. In (Eds.) Hoffmann, M. H.G., Lenhard, J. and Seeger, F. *Activity and Sign Grounding Mathematics Education* (179-190). Springer.

Gedik, H., Akhan, N. E. & Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.

Gülpınar, A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306.

- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Günbayı, İ. (2006). İstendik Davranışları Destekleyen Bir Sınıf Yapısı Oluşturma: Öğrenen Sınıf Yapısı Oluşturma. (M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı, Ed), *Sınıf yönetimi*. Lisans.
- Gündoğar, A. (2006). 2005-2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Günüç, S., Odabaşı, F. & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 543-560.
- Hasırcı, Ö. & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern / Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan, (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde s. 39-80. Serdar eğitim araştırma yayıncılık Ltd. Şti.
- Kalkay İ. (2013). 6. – 7. ve 8. Sınıf Öğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Karadeniz, A. (2006) *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Nobel yayın dağıtım.
- Kazu, İ. Y. & Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

- Keskinkılıç-Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kozikoğlu ve Altunova, (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6. 7. 8. sınıflar)*. MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_MENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Norton, J. L. (1997). Locus control and reflective thinking in preservice teachers. *Education Chula Vista*, 117(3), 401-410.
- Orhan-Göksün, D. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri ve 21. yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Orhan-Göksün, D. & Aşkın-Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Partnership for 21st Century Skills. (2010). *21st Century Readiness for Every Student: A Policymaker's Guide*. www.p21.org, Erişim tarihi: 20.03.2019.

- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Araştırma ilerleme raporu. https://www.heartland.org/_template-assets/documents/publications/3048.pdf, Erişim tarihi: 23.03.2019.
- Saygılı, G. & Tehneldere, S. (2014). Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 192-202.
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi*. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB16), 3-5 Şubat 2016.
- Shaw, A. (2008). *What is 21st century education?*. <http://www.21stcentury schools.com/>, Erişim tarihi: 19.04.2019.
- Sıvacı, S. Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile zekâ alan profilleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42, 254-271.
- Sing, R. R. (1991). *Education for the twenty first century: Asia-Pacific perspectives*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091965E.pdf>, Erişim tarihi: 21.04.2019.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Taggart G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers, 50 action strategies*. Second Ed., Corwin press.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf Erişim tarihi: 05.05.2019.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Basım). Nobel yayın dağıtım.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama
Becerilerini Yordama Gücü

- Tutkun, Ö. F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Tümekaya, S. & Hurioğlu, L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, N. (2017). *8. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41513>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 29.01.2020
Kabul Tarihi: 14.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 29.01.2020
Accepted: 14.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aydın, E. & Cığercı, F. M. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi. *Journal of History School*, 45,1078-1097.

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE
ANLATIMININ YAZMA KAYGISINA ETKİSİ¹**

Erkan AYDIN² & Fatih Mehmet CİĞERCİ³

Öz

Araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisinin olup olmadığı incelemektir. Araştırma, yarı deneysel desen olan “ön-test ve son-test kontrol gruplu” modele uygun tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Harran Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya da, TÖMER’de eğitim gören B1 düzeyinde bulunan 2 sınıf seçilmiştir. Bu sınıflar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırma, 21’i deney grubu ve 19’u kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dijital hikâyelere dayalı uygulama süresi on hafta sürmüştür. Uygulama, B1 düzeyinden başlayıp B2 düzeyinin sonuna kadar devam etmiştir. Araştırmanın verileri; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik Şen ve Boylu (2017) tarafından hazırlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın veri analizinde, yazma kaygısını değerlendirmek için t-testi ve karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Verilerin

¹ Bu araştırmaya, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50

² MEB, Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü, erkanaydin02@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6452-6058

³ Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, fatihmehmetcigerici@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4175-7048

Yabancılar Tür k e  ğretiminde Dijital Hik ye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi

analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu  ğrencilerinin yazma kaygısı son-test puanlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yazma, Yazma Kaygısı, Dijital Hik ye Anlatımı.

The Effect of Digital Storytelling on Writing Anxiety in Teaching Turkish to Foreigners

Abstract

The aim of the research is to examine whether digital storytelling has an effect on writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language. The research is designed in accordance with the semi-experimental pattern "pre-test and post-test control group" model. The study group of the research consists of B1 level foreign students studying at TOMER in Harran University. In the research, 2 classes at B1 level were selected in T MER. These classes are divided into experimental and control groups through unbiased appointment. The research was carried out with a total of 40 students, 21 of whom were experimental groups and 19 were control groups. The duration of the research based on digital stories took ten weeks. The implementation started from B1 level and continued until the end of B2 level. The data of the research; It was collected with the "Writing Anxiety Scale" prepared by Şen and Boylu (2017) for those who learn Turkish as a foreign language. In the data analysis of the research, t-test was used to evaluate writing anxiety and two-way variance analysis test for mixed measurements. SPSS 23.0 package program was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was revealed that there was a significant difference in favour of the experimental group according to the post-test scores of the writing anxiety of the experimental and control group students.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Writing, Writing Anxiety, Digital Storytelling.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları ve yazmaya karşı kaygı yaşadıkları bilinmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde öğrencilerin yazma becerisinde farklı problemler yaşadığı görülmektedir. Bu problemlerden bir tanesi de öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygıdır. Yazma kaygısı üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazma kaygısı yaşamalarının birçok nedeni olduğu görülmektedir. Buna göre, IŐcan (2015) yabancı dil olarak Türkçe  ğrenen öğrencilerin kompozisyon yazma çalışmalarında zaman sınırlaması olduğunda, yazdıklarının değerlendirileceğini

bilmesi ve kötü not alma korkusu gibi çeşitli durumlarda yazma kaygısı yaşadığını ifade etmektedir. Maden, Dincel ve Maden (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uyrukları, ülkelerinde kullanılan alfabe ve kitap okuma alışkanlıkları gibi nedenlerden dolayı yazma süreçlerinde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, yazmayı zor bir görev olarak algıladıkları için yazma öz yeterlik ve yazma kaygısı gibi duygusal durumlardan olumsuz etkilenmektedir (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016). Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı yaşamaları birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma sıkıntılarının giderilmesi, yazma kaygılarının azaltılması için daha etkili yol, yöntem ve araçların kullanılması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bilgisayar ortamları ve dijital ortamlar çeşitli öğrenme araçlarıyla beraber kullanılmaktadır. Dijital dönüşümle beraber eğitim ortamlarında kullanılan akıllı tahtalar, tabletler ve telefonlardaki uygulamalar sayesinde dersler daha verimli hâle gelmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin sunduğu eğitim araçlarından olan dijital hikâyeler bir konuya bağlı olarak bilgiyi aktarmak veya öğretmek için kullanılmaktadır. Frazel'e (2009) göre dijital hikâye, öğrenciyi aktif bir sürece sokmakta ve öğrenciye eğlenceli bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Dijital hikâye, teknolojik imkânlar doğrultusunda okul ile toplum arasında bir bağlayıcı rol üstlenmektedir. Yabancı dil öğretiminde dijital hikâyelerin kullanılması, öğrencilerin hem yazma hem de konuşma pratiğini geliştirir ve öğrencilere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında motivasyon sağlar (Reinders, 2011).

Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin yazma sürecinde kaygı yaşadıkları görülmektedir. Bu bakımdan dijital hikâye anlatımının kullanılması, öğrencilerin yazma kaygılarının giderilmesinde etkili bir araç olabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma yönelik kaygısına etkisinin olup olmadığını incelemek şeklinde belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Deneysel grup ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel grup ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yazma Kaygısı

Kaygı kelime anlamı olarak “üzüntü, tasa, endişe duyulan düşünce” (TDK, 2005: 2025) anlamına gelmektedir. Kaygı “tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı, bir çeşit tedirginlik” (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016: 101) olarak düşünülebilir. Kaygı anında insan stres, endişe ve tedirginlik yaşamaktadır. Kaygı, bireyi çok farklı yönleriyle etkileyen psikolojik bir durumdur.

Kaygının farklı türleri bulunmaktadır. Bunlar arasında; “öğrenme motivasyonuna etkisine göre *kolaylaştırıcı* ve *engelleyici kaygı*, süreye göre *durumluk* ve *sürekli kaygı*, başarı ölçümüne göre *sınav kaygısı* ve *başarı kaygısı*, etkileşim ve iletişime göre *olumsuz değerlendirme kaygısı* ve *iletişim kaygısı*, derslere göre *fen*, *matematik*, *yabancı dil kaygısı*” (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014: 50) gibi türler bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli unsurlardan bir tanesi de kaygıdır. Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, yabancı dil kaygısına sebep olan birçok etken görülmektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope’ye (1986) göre yabancı dil kaygısına neden olan etkenler arasında sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirme kaygısı gibi farklı kaygı sebepleri bulunmaktadır.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, bir düşünce ürünü olup belli bir birikim sonunda ortaya çıkar (İşcan, 2015: 136). Yazma becerisi, öğrencilerin en fazla zorlandıkları becerilerdendir (Yaman, 2010). Yazma becerisinde yaşanan zorluklar, öğrencilerin yazma kaygısı oluşturmaya ve yazmaya karşı tepki geliştirmesine neden olur. Örneğin öğrencilere verilen ev ödevleri veya derslerde yapılan kompozisyon yazma çalışmaları ve farklı yazma etkinliklerinin yazma kaygısına neden olduğu söylenebilir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34). Bu durumda öğrenciler, yazmaya karşı olumsuz bir tavır takınır ve yazmaktan kaçınırlar (İşcan, 2015: 135).

Yazma kaygısı, yabancı dil kaygısı gibi geçici bir kaygı olarak düşünülmektedir. Şen ve Boylu (2017) yazma kaygısının “yazma eylemi öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilen; kişinin geçmiş yaşantısı ve öğrenmeleri ile yakından ilgili ve kalıcı olmayan bir özelliğe sahip” olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadığı kaygı durumları araştırmacılarca incelenmiştir (Cheng, 2004; Genç ve Yaylı, 2019; İşcan, 2015; Maden ve diğerleri, 2015; Özbay ve Zorbaz, 2011; Susoy ve Tanyer, 2013). Cheng (2004) geliştirdiği yazma kaygısı ölçeğinde yazma kaygısını “somatik

(bedensel) kaygı, kaçınma davranışı ve bilişsel kaygı” diye üç boyutta ele almıştır. Jebreil ve diğerleri (2015), Cheng (2004) tarafından geliştirilen yazma kaygısı ölçeğini kullanarak farklı seviyede olan İranlı 45 EFL öğrencisinin yazma kaygı düzeylerini ölçmüştür ve öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel kaygı düzeyinin somatik ve kaçınma kaygısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Younas ve diğerleri (2014) çalışmasında, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı yaşamalarının nedenleri arasında, *öğretmenin olumsuz yorum korkusu, dilsel zorluklar, zaman baskısı ve mükemmel çalışma, yetersiz yazma pratiği* gibi nedenler bulunduğunu ifade etmiştir. Đumlja (2018) yaşları 15-18 arasında değişen ve farklı sınıflarda bulunan 300 EFL öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin kullandığı yazma stratejileri, yazma kaygısı ve yazma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin yazma stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını, orta düzeyde yazma kaygısı yaşadıklarını ve kaygı düzeyinin yazma başarısıyla negatif, yazma stratejileriyle pozitif ilişkide olduğunu tespit etmiştir. İşcan (2015) yaş ortalamaları 19 olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü Arap kökenli öğrencilerle yaptığı çalışmasında, Ürdünlü öğrencilerin yazma kaygısı boyutlarından somatik ve sosyal kaygı düzeylerinin yüksek; bilişsel kaygı düzeylerinin ise düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarının değerlendirileceğini bilmesi durumunda ve zaman sınırlaması olduğunda yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Dijital Hikâye Anlatımı

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin çoklu medya araçlarını kullanarak özgün ürünler ortaya koyma sürecidir. Robin (2006) dijital hikâyeyi “belirli bir konu hakkında bilgi sunmak için resim, müzik, metin, ses ve video gibi türlü unsurları dijital ortamda bir araya getirme” olarak tanımlamıştır. Dijital hikâye anlatımı, okul öncesi eğitimden tutun da lisansüstü eğitime kadar birçok farklı yaş ve okul kademelerindeki bireylerin eğitimi için kullanılmaktadır. Aynı zamanda dijital hikâye anlatımı; tıp, psikoloji, matematik, sanat, teknoloji, tarih, sosyal bilimler gibi alanlardan tutun da öğretmen yetiştirme, dil öğretimi, yaratıcı yazma, çeşitli beceri alanlarına kadar farklı disiplin ve konularda bilgi sunmak için kullanılmaktadır.

Dijital hikâye, birden fazla zekâya ve duyguya hitap eden işitsel ve görsel öğeleri içinde barındıran bir eğitim aracıdır. Bu eğitim anlayışında öğretmen öğrencileri yönlendiren rehber konumundadır. Dijital hikâye hazırlama süreçleri dikkate alındığında öğrenciler sürekli aktiftir. Öğrencilerin kendi hikâyelerini dijital ortama aktarırken araştırma yapmak, yeni bir şeyleri keşfetmek, dijital

olanakları kullanmak ve ortaya yeni bir ürün koymak için düşünsel, duygusal ve fiziksel olarak sürekli aktif olduğu gözlenir.

Dijital Hikâyenin Öğeleri

Birden fazla bileşenli bir araç olan dijital hikâyelerin birbiriyle alakalı yedi ögesi bulunmaktadır (Ohler, 2006; Robin, 2006). Birbirini tamamlayıcı olan ve dijital hikâye oluşması için gerekli bu yedi öge Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Dijital Hikâye İçin Bulunması Gereken Öğeler

Dijital Hikâyenin Öğeleri	Bakış açısı (Point of view): Yazarın belli bir bakış açısına sahip olması
	İlgi/Dikkat çekici soru (Dramatic question): Hikâyenin başından sonuna kadar ilgiyi canlı tutacak sorunun sorulması.
	İyi bir seslendirme (The gift of your voice): Hikâyenin anlaşılmasını sağlayacak bir seslendirmenin seçilmesi.
	Duygusal içerik (Emotional content): Kişisel ve güçlü bir şekilde konuşulacak ciddi konuların seçilmesi.
	Müziğin kullanımı (Soundtrack): Hikâyeyi destekleyen müzik veya başka seslerin kullanılması.
	Ekonomi (Ekonomy): Hikâyeyi oluşturan unsurlara aşırı yüklemeye yapmadan yeterli içerik kullanılması.
	Hız (Pacing): Hikâyenin hızının ayarlanması.

Dijital hikâye, Tablo 1’de yer alan yedi temel öge dikkate alınarak oluşturulur.

Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar

Dijital hikâye oluşturma, farklı aşamaların kullanılmasıyla yapılan bir iştir. Bu aşamalarda yapılacak olan titiz bir çalışmayla ortaya teknik ve pedagojik açıdan kaliteli ürünler çıkacaktır (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; 1625).

Araştırmacıların yaptığı çalışmalar (Barret, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Tolisano, 2008) doğrultusunda, dijital hikâye oluşturma sürecindeki aşamalar göz önüne alınarak dijital hikâye oluşturma süreci altı aşamada açıklanmıştır:

1. *Aşama:* Bu aşamada, öğrenci tarafından ilk önce bakış açısına, amaç ve hedef kitlenin özelliğine, hikâye türüne, kullanacağı görsel ve işitsel materyale uygun bir senaryo ya da hikâye metni yazılır.

2. *Aşama:* Yazılan hikâyenin sessiz bir ortamda ses dosyası oluşturulur, yani ses kaydı yapılır.
3. *Aşama:* Yazılan ve ses dosyası oluşturulan hikâyenin telif hakları dikkat edilerek görselleri toplanır. Bu görseller, öğrencinin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya internet ortamında bulunduğu görsellerden olabilir.
4. *Aşama:* Görsellerin belirli bir akışının sağlanması ve sıralanması için hikâye panosu (storyboard) oluşturulur.
5. *Aşama:* Önceki aşamalarda yazılan hikâye metni, toplanan görseller ve seçilen müzik gibi unsurlar; Photo Shop, Windows ses kaydedicisi, Paint, Movie Maker, Photo Story 3, iMovie, Pawtoon, Power Point, Power Director gibi programlar kullanılarak dijital ortama (bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi) aktarılır ve 2-5 dakikalık dijital hikâye filmi oluşturulur.
6. *Aşama:* Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeler, Mp4 şeklinde kaydedilip çeşitli ortamlarda (internet ortamı, bloklar vb.) yayımlanır. Web tabanlı oluşturulan dijital hikâyeler, internet ortamında izlenebilir.

Dijital hikâye oluştururken bu aşamaların izlenmesi öğrencinin başarılı bir deneyim sağlanmasına yardımcı olur.

Dijital Hikâye Türleri

Dijital hikâyeler; *kişisel hikâyeler, tarihi olayları anlatan hikâyeler ve bilgilendirici veya öğretici hikâyeler* olmak üzere üç türe ayrılır (Robin, 2006).

1. *Kişisel Hikâyeler:* Kişisel hikâyeler; anılardan, yaşanmış olaylardan, yaşamımızda önem arz eden yerlerden, aşk ve sevgi gibi hikâyelerden oluşmaktadır (Ciğerci, 2015: 42).

2. *Tarihsel Olayları İnceleyen Hikâyeler:* Tarihi konuları ele alan bu hikâye türünde, tarihi bir şahsiyet, savaş, buluş gibi tarihi yaşamış ya da kurgusal olay ve durumlar anlatılır (Borneman ve Gibson, 2011).

3. *Bilgilendirici veya Öğretici Hikâyeler:* Bu tür hikâyeler, herhangi bir konu hakkında, hikâyeyi oluşturan kişinin yapacağı çeşitli araştırmalarla dinleyici ve izleyicilere bilgi vermek için hazırlanır. Bu hikâye türü, eğitsel içeriklerin aktarılmasında, içeriğe uygun bir hikâye kurgusu oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Baki, 2015: 31).

Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Araç ve Yazılımlar

Dijital hikâyede kullanılan video, ses, resim gibi öğeleri dijital ortama aktarma sürecinde çeşitli yazılımlara ihtiyaç bulunmaktadır.

- Masaüstü/dizüstü bilgisayar yazılımları (Photo Story 3, Movie Maker gibi)
- Akıllı telefon/tabletlerde yazılımlar (Video Maker, AndroVid, Video Trimmer ve Power Director gibi)
- Web (2.0) ortamı yazılımları (Animoto, Wevideo ve Facebook gibi)

Yukarıda bahsedilen araç ve yazılımlarla dijital hikâyeye üretme aşamaları daha kolay ve etkili olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel verilerin toplanmasında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini anlamayı amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma modeli olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende düzenlenmiş ve denetim altına alınmış bir ortamda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubu basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçildiği için yarı deneysel desen olan ön-test ve son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneysel çalışmada, ölçme araçları ile ön-test ve son-test aşamalarında ölçümler yapılır (Creswell, 2017; Büyüköztürk vd., 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Harran Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları, Harran Üniversitesi bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma, 21’i deney grubu ve 19’u kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca, deney grubunda, “Yabancılar İçin Türkçe” kitabındaki yazma çalışmaları dijital hikâyeye anlatım

yöntemine dayalı olarak yapılırken; kontrol grubunda ise yazma çalışmaları, ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak sürdürülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının tespit edilmesi için Şen ve Boylu'nun (2017) geliştirdiği 13 maddelik yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, B1, B2 ve C1 kur düzeyinde toplamda 280 öğrenciye uygulanmıştır. 13 maddeden oluşan ölçek, beşli likert modeliyle düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği açılımlı faktör analiziyle yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda faktörler “Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1) ve Çevre Odaklı Kaygı (Faktör 2)” diye iki kısma ayrılmıştır. Ölçekle ilgili birinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,773 ile 0,637 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin yükleri ise 0,686 ile 0,409 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçlarında ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının birinci faktörde 0,84; ikinci faktörde ise 0,70 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %33,343, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı ise %13,477 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranı ise %46,820 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65; en düşük puan 13'tür. Ölçekten alınan toplam puanın artması, öğrencilerin yazma kaygısının yükseleceği; toplam puanın düşmesi, öğrencilerin yazma kaygısının azalacağı anlamını taşımaktadır.

Araştırma için kullanılacak olan kaygı ölçeği B1 düzeyinde 40 yabancı uyruklu öğrenciye ön-test olarak uygulanmış ve ön-testten elde edilen veriler, SPSS 23 programında analiz edilmiş ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi varsayımlarına bakılmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testten aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının varyansları eşit olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son test puanlarındaki değişimin anlamlı derecede artıp artmadığını test etmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Bu analiz, grupların tekrarlı iki ölçüm sonuçları arasındaki farkları karşılaştırma imkânı sağlar. Yarı deneysel bir araştırmada süreçteki uygulamanın etkisini ortaya koymak için uygun bir analiz tekniğidir (Can, 2016: 246). Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının dağılımının normal olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının dağılımının normal olduğu görülmüştür. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının Levene testi sonuçlarına göre eşit olduğu görülmektedir. Kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden Box's M testine göre kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin koşulları sağlandığı için elde edilen sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testten aldıkları puanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin ön-test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Gruplar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	0.907	-0.30
Kontrol	- 0.157	-0.562

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, normal bir dağılım olduğunu gösterir (George ve Mallery, 2003). Tablo 16'ya göre, deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal bir dağılımda olduğu görülmektedir. Levene testi sonucuna göre, ($p=0.638$, $p>0.05$) gruplar arası varyansın homojen olduğu görülmektedir. Her bir veri diğerinden bağımsızdır. Bu bulgular, t-testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu “Yazma Kaygısı Ölçeği” ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu yazma kaygısı ölçeği ön-test puan ortalaması ($\bar{X}= 44.62$) ile kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği ön-test puan ortalaması ($\bar{X}= 45.21$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(38)}= 0.303$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği ön-test ortalamaları t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeği Ön-Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Deney	21	44.62	5.88	38	0.303	0.763
Kontrol	19	45.21	6.44			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.763$, $p>0.05$) görülmektedir. Öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-test sonuçlarına göre yazma kaygısı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin son-test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeği Son Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Gruplar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	0.520	0.143
Kontrol	-0.004	0.669

Tablo 4'e göre, deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal bir dağılımda olduğu görülmektedir.

Levene testi sonucuna göre, ($p=0.629$, $p>0.05$) gruplar arası varyansın homojen olduğu görülmektedir. Her bir veri diğerinden bağımsızdır. Bu bulgular, ilişkisiz gruplar için t testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 26.24$) ile kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 41.37$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(38)} = 8.405$ $p < 0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği son-test ortalamaları t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeği Son-Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	<i>sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	21	26.24	5.78	38	8.405	0.00
Kontrol	19	41.37	5.57			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p= 0.00$ $p < 0.05$).

Deney ve kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü $d= 2.66$, etki boyutu ise $r = 0.78$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e göre (2005) gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkın oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Kaygı Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, derslerde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısı üzerindeki etkisini test etmek amacıyla iki faktörlü varyans analiz testi uygulanmıştır. Bu test ile dijital hikâye anlatımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut programla öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırılmıştır. Testin koşullarından biri, ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir farkın olmamasıdır. Kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden Box's M testine göre kovaryanslar arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre Box's M testinin kovaryans matrisi eşitliği Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Box's Testinin Kovaryans Matrisi Eşitliği

Box's M	.187
F	.059
<i>df1</i>	3
<i>df2</i>	399135.677
Sig.	.981

Testin koşullarından biri de varyanslar arasında anlamlı bir farkın olup olmamasıdır. Varyanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Levene's testinin sonucunda varyanslar arasında anlamlı bir fark yoktur. Levene's testinin sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Levene's Testi Sonuçları

	F	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig
Ön Test	.225	1	38	.638
Son Test	.237	1	38	.629

Dijital hikâye yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla öğretim yapan kontrol grubuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Karışık Ölçümler İçin Ön-test ve Son-test İki Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Gruplar	Ön-test			Son-test		
	n	\bar{X}	sd	n	\bar{X}	sd
Deney	21	44.62	5.88	21	26.24	5.87
Kontrol	19	45.21	6.44	19	41.37	5.57

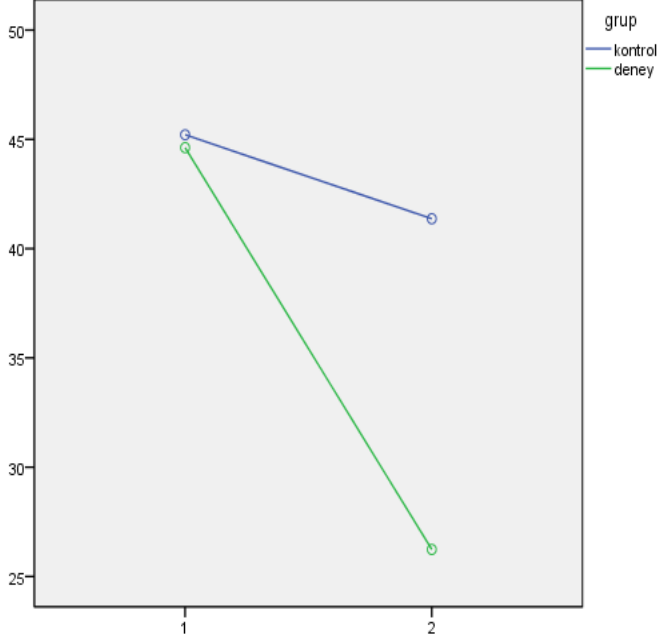
Tablo 8'e göre deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinden aldığı ön-test puanı, $\bar{X} = 44.62$ ve son-test puanı, $\bar{X} = 26.24$ iken kontrol grubu öğrencilerinin aldığı ön-test puanı, $\bar{X} = 45.21$ ve son-test puanı, $\bar{X} = 41.37$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Ölçüm	df	Ortalama Karesi	F	Sig.
Ölçüm	Doğrusal	1	2463,148	60,242	,000
Ölçüm * Grup	Doğrusal	1	1054,248	25,784	,000
Hata(Ölçüm)	Doğrusal	38	40,888		

Dijital hikâye anlatımının yazma kaygısı üzerindeki etkisini test etmek için yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, dijital hikâye anlatımı yapan deney grubundaki kaygı puanlarındaki düşüşün, mevcut programla öğretim yapan kontrol grubundaki puan düşüşüne göre anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ($F_{1-38} = 25.784$, $p < 0.05$). Yazma kaygısı ölçeği ön-test ve son-test puanlarındaki değişim Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Yazma Kaygısı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarındaki Değişim

Yazma kaygısı ölçeği ön-test ve son-test puanlarındaki değişimi gösteren grafiğin sonuçlarına göre her iki grubun ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yokken; son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Grafiğe bakıldığında, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde düşüşün az olduğu ancak deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde düşüşün ciddi oranda olduğu gözlenmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER / SONUÇ

Uygulama sonunda, deney ve kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 26.24$) ile kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 41.37$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(38)} = 8.405$ $p < .05$, ($p=.00$, $p < 0.05$)]. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygıları, kontrol grubu öğrencilerine göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü $d = 2.66$, etki boyutu ise $r = 0.78$ olarak hesaplanmıştır. Bu

sonuç etki büyüklüğünün oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, dijital hikâye anlatımının yazma kaygısı üzerindeki etkisini test etmek için yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, dijital hikâye anlatımıyla yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygı puanlarındaki düşüşün, mevcut öğretimle yazma çalışmaları yapan kontrol grubu öğrencilerin yazma kaygı puanlarındaki düşüşüne göre anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ($F_{1-38} = 25.784$, $p < 0.05$). Bu sonuçlardan hareketle dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmede mevcut programa göre daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye uygulamalarıyla yazma kaygısını düşürmeye dönük çalışmaların bulgularıyla yapılan çalışmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, Turkben (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, yaratıcı yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarının düştüğünü tespit etmiştir. Kaplan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, otantik etkinliklerle yapılan yazma uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin yazma kaygısının anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Taşdemir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki deney grubu öğrencilerinin özel yazma uygulamalarıyla yazma kaygısının düştüğünü tespit etmiştir. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yabancı dil öğretiminde, dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisiyle ilgili pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Balaman Uçar (2016) yabancı dil öğrenen lisans öğrencileriyle dijital hikâyeler anlatımına dayalı yapılan çalışmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısının düştüğünü ve yazma öz yeterliklerinin de buna bağlı olarak arttığını bulmuştur.

Dijital hikâye anlatımının yazma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen ana dili öğretimine yönelik çalışmalar incelenmiştir. Buna göre, Baki (2015) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital hikâyeleri kullanarak yazma kaygılarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Yamaç (2015) ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye çalışmalarıyla yazma süreçlerine katılmada motive olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde dijital hikâye anlatımı yoluyla yapılan çalışmalarda, farklı yaş ve kademelerde bulunan öğrencilerin yazma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dijital hikâyelerle yazma çalışmaları yaptıktan sonra

yazmaya karşı kaygılarının düştüğü görülmüştür. Bu bakımdan yapılan çalışmalar ile araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Yapılan çalışma doğrultusunda, araştırmacılara ve eğitim-öğretim sürecine yönelik sunulan bazı öneriler şunlardır:

- Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik tutum, öz yeterlik gibi durumların geliştirilmesi için yazma derslerinde dijital hikâye etkinlikleri kullanılabilir.
- Alanyazın taraması sonucunda, Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımıyla ilgili pek fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu alanda, akademik çalışmalar arttırılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik öğretmenlere ve öğrencilere tanıtıcı seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri.
- Arslan, M. & Kılıcık, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital Öykülemenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barret, H.C. (2009). How to Create Simple Digital Stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html>, Erişim tarihi: 28.06.2019.
- Borneman, D. & Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem A yayıncılık.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13*, 313-335.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Eğiten kitap.
- Đumlija, A. (2018). *The Relationship Between Writing Strategies and Writing Anxiety in EFL*. Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*. International Societyfor Technology in Education.
- Genç İltar, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, (163), 36-45.
- Genç, E. & Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety: the perceived sources and consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 235-251.
- George, D. & Mallery, P. (2013). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Green, S. & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and Analysing Data*. Prentice Hall.
- Horwitz, B, M., Horwitz, K, E. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).

- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling*. http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf
- Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H. & Jamalinesari, A. (2015). A Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 68-72.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. & Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 100-109.
- Maden, S, Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).
- Melanlıoğlu, D. & Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Ohler, J. (2006). The World of dijital storytelling, *Edicational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Özbay, M. & Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması/adaptation of Daly-Miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9. <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-the-foreign-language-classroom-2/>
- Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling, *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1, 709-716.
- Susoy, Z. & Tanyer, S. (2013). *A Closer Look at the Foreign Language Writing Anxiety of Turkish EFL Pre-Service Teachers*. Paper presented at the International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi

- Şen, Ü. & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Tolisano, S. R. (2008). *Digital Storytelling - Part II*. <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/>
- Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 183-208.
- Türkçe Sözlük (2005). TDK. 2005.
- Varışoğlu, M.C. & Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğrenme kaygısı. (Editör) A. Şahin. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler)* içerisinde s.77-90. Birinci Baskı. Pegem A yayınları.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Younas, M., Subhani, A., Arshad, S., Akram, H., Sohail, M., Hamid, M., & Farzeen, M. (2014). Exploring the causes of writing anxiety: A case of BS English Students. *Language in India*, 14(8), 197-208.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh32655>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 25.08.2019
Kabul Tarihi: 17.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 25.08.2019
Accepted: 17.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kara, A. & Aksak, F. (2020). Aandolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça ile İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 45, 1098-1131.

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA İLE İNGİLİZCE DERSLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Ahmet KARA² & Fadime AKSAK³

Öz

Bu çalışmada Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan Anadolu İmam Hatip Liselerinden 368'i erkek, 512'si kadın olmak üzere 880 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri, Arapça ve İngilizce derslerine ilişkin tutumları tarama modeliyle ortaya konmuştur. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumlarında anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Arapça dersi, İngilizce dersi, lise, tutum.

¹ Bu makale Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde düzenlenen 4. Asos kongresinde sözlü bildirden ve birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Prof. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Bil. Böl. Eğitim Programları ve Öğretim, ahmet.kara@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6196-2292.

³ İngilizce öğretmeni, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, fyilmaz123@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-3826-5189

A Study on the Anatolian Imam Hatip High School Students' Attitudes Towards Arabic and English Lessons in terms of Some Variables

Abstract

In this study, Anatolian Imam Hatip High School students' attitudes towards Arabic and English lessons were examined in terms of some variables. The study group of this research consists of 880 students, 368 males and 512 females, from Anatolian Imam Hatip High Schools located in the centre of Malatya province in 2017-2018 academic year. The demographic characteristics of the students, their attitudes towards the Arabic and English lessons were revealed by the survey model. As a result of the data analysis, significant differences were found out in attitudes of Anatolian Imam Hatip High School students' to Arabic and English lessons.

Keywords: Arabic lesson, English lesson, high school, attitude.

GİRİŞ

Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan insanoğlu, iletişim kurmak için artık sadece bir dil öğrenmekle yetinmemektedir. Birden fazla dil öğrenmek, bir gereklilik olmuştur. İnsanlar, sadece buldukları çevrede değil, farklı milletlerden de insanlarla iletişim kurmak ve bu insanlarla etkileşimde bulunmak istemektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel vb. her yönden gelişen ve değişen dünyada uluslararası iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için dünya ülkelerinin dillerini öğrenip kullanmak zorunlu hale gelmiştir. Bu ve buna benzer nedenlerden dolayı uluslararası bir veya birden fazla dil öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklı kültürlerden insanlar ile ortak noktayı aynı dil konuşularak bulunabilir. İletişim kurabilmenin yolu ise hedef dili iyi kullanabilmekten geçer. Bir yabancı dili öğrenmenin birçok yolu vardır: bireysel çabalar ile bir kursa devam ederek, o dilin konuşulduğu ülkelere gidilip orada bir süreliğine kalınarak, sosyal medyada söz konusu dili anadili olarak kullanan kişilere ulaşip dili kullanarak vb. Bu sayılanlardan çoğu ekonomik sebeplerden dolayı tercih edilememektedir. Bu sebeple, en yaygın kurumlardan biri olan okullarda okula devam eden her öğrencinin bir yabancı dili rahatlıkla öğrenme imkânı bulunmaktadır. Okullarda verilen yabancı dil eğitiminin enine boyuna tartışılması, dil öğrenmede istenilen sonuca ulaşılamamasının sebepleri, bu sebeplerin kaynağı arasında sayılabilecek öğrencilerin dil derslerine yönelik tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde Anadolu İmam Hatip Liselerinin sayısı gittikçe artmaktadır. Ailelerin çocuklarını bu liselere gönderme sebeplerine bakıldığında toplum olarak din eğitime verilen önem, başta gelmektedir. Bu okullarda ağırlıklı olarak meslek dersleri verilmektedir. Bunlar içinde sayılan Arapça, anahtar konumunda sayılmaktadır. Çünkü başta Kuran ve Hadis gibi dini kaynakların dili Arapçadır.

Yeryüzünde yaygın şekilde konuşulması bakımından dünya dilleri arasında Çince, İngilizce, Hintçe ve İspanyolca dillerinden sonra Arapça, beşinci dünya dilidir ve bu ona, daha fazla önem kazandırmaktadır. Arapçanın köklü bir kültür ve medeniyet dili olması da meseleye farklı bir boyut katmaktadır. Günümüzde Arapça konuşan toplumların yaşadığı coğrafya, sadece Arap topraklarıyla sınırlı kalmamakta, eski Sovyetler Birliği, Afganistan, İran gibi ülkeleri de içine almaktadır. Böylece konuşulduğu alan kuzeyde Orta Asya, güneyde Orta Afrika, batıda Atlas Okyanusu, doğuda Hint Okyanusu'na kadar uzanmaktadır. Lübnan ve Suriyeli göçmenler yoluyla 19. Yüzyıldan itibaren Kuzey ve Güney Amerika'da da konuşulmaya başlanmıştır. Bütün bunların yanı sıra Arap olmayan Müslümanlar da İslam kültürünün temel dini olması sebebiyle Arapça öğrenmektedir. 1970'li yıllara kadar dünyada fazla önemsenmeyen Arapça, büyük bir bölümü Arap ülkelerinde çıkartılan ve sanayi için hayati önem taşıyan petrolün değerinin anlaşılmasıyla ekonomik bakımından daha fazla önem kazanmış ve dünyanın birçok ülkesinde ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Civelek, 1998, s. 227).

İmam Hatip Liseleri (İHL)'nde Arapçanın da içinde bulunduğu meslek derslerinin yanı sıra pozitif bilimler de okutulmaktadır. Bu okullarda yabancı dil olarak İngilizce dersleri ise zorunlu olarak verilmektedir. Milli Eğitim'in programlarında vazgeçilmez bir yere sahip olan İngilizce öğretimi, daha öncesinde ilköğretim 4. sınıf kademesinde başlarken 2012 yılından itibaren 4+4+4 sistemiyle birlikte öğrenciler daha 2. sınıfta iken İngilizce ile tanışmaya başlamışlardır. İngilizce dersine ilköğretimden ortaöğretime tüm kademelerin öğretim programlarında yer verilmektedir. Peki, İngilizce neden bu kadar önemsenmektedir?

Uluslararası düzeyde gerek bilgi alışverişi gerek sosyal gereksinimlerden dolayı en yaygın kullanılan dil olarak akıllara ilk olarak İngilizce gelmektedir. Teknolojinin hızına yetişemeyen yeni nesil, ait olduğu toplumda sosyal varlığını sürdürmek bir yana uluslararası platformda da söz sahibi olmak istemektedir. Llurda'ya (Akt. Güreş, 2008) göre, İngilizce, anadil olarak değil fakat ikinci dil olarak daha fazla insan tarafından konuşulmaktadır. Bu da İngilizcenin ne kadar evrensel bir dil olduğunu göstermektedir. Hüllen'e (Akt. Güreş, 2008) göre

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

yıllardır birçok insanın ortak amacı; İngilizceyi öğrenerek modern yaşamın, uluslararası ve küresel projelerin bir parçası olmaktır.

Yabancı dil öğrenmeye bu kadar önem verilen Türkiye’de bu alanda yeterince başarı sağlanamadığı, tartışılmaz bir gerçektir. Bunda öğrencinin yabancı dil derslerine yönelik tutumunun payının merak edilmesinden dolayı böyle bir araştırma yapma gereği duyulmuştur. Tutum hakkında çok sayıda tanım yapıldığı gözlenmektedir. Tolan (1983), tutumu “En geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir” diye tanımlamıştır. Tutumların öğrencilerin okullarda öğrenim gördükleri süre içinde başarı ya da başarısızlıklarını etkilediği ilgili yazında çok sayıda araştırma sonucunda görülmüştür. Nitekim öğrencilerin derslere, öğretmenlere, idareye ya da okul kurallarına yönelik olumlu tutumları öğrenme sürecinde başarı getirirken olumsuz tutumlar başarısızlık getirebilmektedir. Genç ve Aksu (2004), tutumu, özellikle, dil öğrenme sürecinin başarısında bilinen en etkili ve en baskın faktör diye tanımlamışlardır.

Yeni yetişen bir bireyin toplumda yer edinebilmesi için ister ekonomik ister sosyal ister iletişimsel bir varlık olarak hayatını sürdürebilmesi amacıyla kendini ifade edebilmesi gerekmektedir. Bu ve buna benzer sebeplerden ötürü, bireylerin İngilizce ve Arapça dillerine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmesi beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) öğrencilerinin Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumları bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Alt Problemler

Araştırmanın probleminde hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarında; (1) cinsiyetleri, (2) devam ettikleri sınıf ve (3) okulu tercih etme durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

AİHL öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında; (4) cinsiyetleri, (5) devam ettikleri sınıf ve (6) okulu tercih etme durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

AİHL (7) öğrencilerinin Arapça ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

AİHL'leri tercih eden öğrencilere baktığımızda bu öğrencilerin dini eğitime verdikleri önemden ve meslek tercihlerini de çoğunlukla bu yönde yapmak istediklerinden dolayı Arapçayı; yine aynı öğrencilerin akademik başarı ve dünya vatandaşlığını göz önünde bulundurdıklarından dolayı da İngilizce dersini önemsedikleri görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin bu derslere yönelik tutumlarının, AİHL'lerin programları düzenlenirken dikkate alınması gerektiği; tutumların programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme alanları ve değerlendirme basamakları düzenlenirken göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada AİHL öğrencilerinin Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumları ve bu derslere ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın, öğrencilerin Arapça ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarının farklı olması sonucunda bu durumun sebeplerinin tartışılması ve bu derslere ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamak amacıyla neler yapılabileceği konusunda başta eğitim programcıları olmak üzere öğretmenlere, velilere, eğitimcilere fikir sunması ve yapılacak diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Varsayımlar

2017-2018 eğitim öğretim yılının birinci yarısında düzenlenen bu araştırmada AİHL öğrencilerinin ölçeklere verdikleri yanıtların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Araştırmaya katılan 880 AİHL öğrencisi,
- Kullanılan veri toplama aracından elde edilen bilgiler,
- Araştırmacının maddi imkân, zaman ve ulaşabildiği kaynaklar ve
- 2017- 2018 eğitim öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlıdır.

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde Türk Eğitim Sisteminde tartışılmaya devam eden İmam Hatip Liseleriyle ilgili genel bilgilerin yanında Arapça ve İngilizce derslerine yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Bilgiler

Türkiye’de İmam Hatip okulları sürekli siyasallaştırıldığı için iktidar değişikliklerinden en kolay etkilenen kurumlar olmuşlardır. Nitekim bu okulların genel tarihçesine bakıldığında söz konusu durum net bir şekilde görülebilmektedir.

Dini eğitimin yapıldığı kurumlar olarak ilk akla gelen, şüphesiz medreselerdir. Ancak araştırma konusuna dâhil olmadığı için bu kurumlardan burada detaylı bahsedilmemiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nde yıllardır tartışılmaya devam eden İHL’lerinin varlığı, Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile gündeme gelmiştir. Bu kanunla adı geçen din eğitimi veren medreseler kapatılmış, yerine İmam Hatip okulları açılmıştır. Kaçar’a (Akt. Polat, Uçar ve Altun, 2016) göre İHL’ler eğitim sistemimiz içerisinde yer alan sağlıklı din eğitimi kurumlarının dünyadaki en güzel örneklerindedir. Ancak tarihi incelendiğinde sürekli açılıp kapanmak zorunda bırakılan bu okulların Türkiye’de 1951’e kadar işlevsiz bırakıldığı görülmektedir. Bu tarihte tekrar İmam Hatip Okulları açılmıştır. Sözü edilen okulların adı 1973’te İHL olarak değiştirilmiştir; ancak 1997’de çıkarılan kanunla Türkiye’de zorunlu İlköğretimin süresi kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır ve İHL’lerin orta bölümleri kendiliğinden kapanmıştır (Bayram, 2011). Bu okullarla ilgili daha sonraki gelişmelere bakıldığında ise katsayı uygulamasının bu okulların sayısının azalmasında etkili olduğu hatta kimi okulun kapatıldığı görülmektedir. 2011’de YÖK Genel Kurulu’nun aldığı bir karar ile öğrencilerin üniversiteye yerleştirilme puanları hesaplanırken kullanılan bu uygulamanın tamamen kaldırıldığı görülmektedir (Bayram, 2011). Günümüzde ise bu okulların sayısı gittikçe artmaktadır.

Söz konusu okullarda uygulanan programlar incelendiğinde derslerin, meslek dersleri ve ortak dersler diye iki ana başlık altında gruplandırıldığı görülmektedir. Araştırma konumuzun odağında bulunan Arapça (9. ve 10. Sınıf) ve İngilizce dersleri ortak dersler grubunda yer alırken Mesleki Arapça dersi ise meslek grubu derslerinden sayılmaktadır (MEB, 2017a). Söz konusu derslerin haftalık ders çizelgesi aşağıdaki tabloda verilmiştir. Talim Terbiye Kurulu, 2017’de yapılan program değişikliğinin ve ders çizelgelerindeki değişikliklerin 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 9. sınıftan başlayarak kademeli bir şekilde uygulanacağı kararını almıştır.

Tablo 1

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün Yayımladığı AIHL İngilizce ve Arapça Haftalık Ders Çizelgesi

	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Yabancı Dil	5	2	2	2
Arapça	4	3	3*	3*

* Mesleki Arapça

AIHL Arapça dersi öğretim programının temelinde iletişimsel ve sarmal yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlarda amaç, dili ezberlemek yerine ihtiyaç anında günlük hayatta dili kullanabilmek ve yeri geldikçe öğrenilenleri tekrar edip aşamalı olarak yeni bilgileri, öğrenenlere eklemektir. Program ile öğrencilerin dinleme- anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Kazanımlar, dil öğrenmede üzerinde önemle durulan dört temel beceriyi geliştirmek amacıyla öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde geçen 'Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları'na uygun olarak hazırlanan program, her sınıf düzeyi için 6 tema ve her tema için 3 konudan oluşmaktadır. Ders kitabının yanı sıra her türlü hareketli- hareketsiz materyal kullanılmasının yolu açıktır. Ölçme ve değerlendirmede farklı yöntemler kullanılarak sadece ürün değil öğrenme süreçleri de göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2017b).

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, programın temel amacının İngilizcenin verimli, akıcı ve hatasız kullanılabilmesi için öğrencilere teşvik edici ve eğlenceli öğrenme ortamları sunmaktır. Bunu sağlamada öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve materyal tasarlayanların işbirliği yapmaları gerekmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2.maddesinde geçen 'Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları' dikkate alınarak hazırlanan programın öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma temel becerilerinin geliştirilmesi esastır. Birey, merkezdedir ve derste sürekli aktiftir. Materyaller, gerçeğe yakın ve öğrencilerin farklı duyularına hitap edebilecek çeşitliliktedir. Değerlendirmede ise geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade iletişimsel aktiviteler vurgulanarak gerçek dil kullanımı ölçülmelidir (MEB, 2017a).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçinde ve yurtdışında öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalar incelenerek çalışmaların bulgularına da yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan yerli araştırmalar tarandığında, AİHL öğrencilerinin Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumlarının ve bunlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma bulunmamıştır. Bundan dolayı, benzer konular üzerine yapılan konular taranmıştır. Bu bölümde İngilizce dersine ilişkin tutumun incelendiği çalışmaların ardından Arapça dersine yönelik tutum çalışmalarına yer verilmiştir.

Bağçeci (2000), yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 26 liseden 414 öğrenci oluşturmaktadır. Kişisel bilgi ve İngilizceye ilişkin tutumları içeren iki bölümlü anket uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden devam ettikleri sınıfın, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını etkilemediği görülürken cinsiyetin söz konusu öğrencilerin tutumlarını etkilediği görülmüştür.

Coştu (2007), yaptığı araştırmada Türkiye’de ilk defa bir İlahiyat Fakültesinde zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı okutulan tek yer olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin, bu sınıfa ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, eğitim yılının başında ve sonunda iki anket uygulamıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının tercihlerini yaparken söz konusu bölümün zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı olduğunu bilmediklerini, bundan dolayı tercih ettiklerine pişman olduklarını ve hazırlık sınıfının kaldırılmasını istediklerini belirttikleri görülmüştür.

Güreş (2008), bir ilköğretimde yaptığı çalışmada kubaşık okuma dinleme yazma ve konuşma tekniğinin öğrencilerin başarıları ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Aydın ilinde resmi bir ilköğretim okulunda yapılan çalışmaya 129 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak deney ve kontrol gruplarına “İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Dinlediğini Anlama Testi” ve “İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın başında öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Sonuç olarak, dilbilgisi başarı testinden elde edilen sontest puanları ve İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken okuduğunu ve dinlediğini anlama testlerinden elde edilen puanlar açısından gruplar arasında birinci deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Güven ve Sünbül (2009), yaptıkları araştırmada farklı öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını, dinleme erişilerini ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Gömlüksiz (2010), Fırat Üniversitesi'ne devam eden 1275 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm açısından araştırmıştır. Yapılan analiz sonucunda tutumlarını etkileyen bu değişkenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Kömürcü (2015), araştırmasında ilahiyat fakültesi Arapça hazırlık sınıfları öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. 259 öğrenciye uygulanan Arapça dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin ilgili derse yönelik tutumlarında erkek ve kadın öğrenciler arasında bilişsel ve duyuşsal boyutta anlamlı bir fark olmadığı ancak davranışsal boyutta kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Polat, Uçar ve Altun (2016), çalışmalarında İHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Örnekleme 452 öğrenciden oluşan araştırma sonucunda, İHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının genel ortalamalarının orta düzeyde olduğu, ölçeğin alt faktörlerinin ortalamalarında farklılıklar olduğu görülmüştür.

2016'da yaptıkları araştırmada Özcan ve Yapıcı, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya hazırlık ve lisans eğitimi görmekte olan 429 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler, Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (ADYTÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilgili derse ilişkin tutumlarının duyuş ve davranış boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak bilişsel boyutta kadınlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Benzer şekilde cinsiyete göre öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçlarında anlamlı bir farklılık mevcutken haftalık çalışma süresi farklılaşmamıştır. Devam ettikleri sınıf açısından bakıldığında öğrencilerin ilgili derse yönelik tutumlarının biliş ve davranış boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir; ancak duyuş boyutunda ve genel tutum düzeyinde Arapça hazırlık sınıfı lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yurtiçinde yapılan İngilizce ve Arapça derslerine yönelik tutum ile ilgili incelenen çalışmaların çoğu betimsel tarama araştırması, bir tanesi deneysel çalışmadır. Bu çalışmalarda tutumların, adı geçen bazı değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İlgili yazın tarandığında yurtdışında da öğrencilerin hem Arapça hem de İngilizce derslerine ilişkin tutumlarının ve bunlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma bulunamamıştır. Benzer konular taranmıştır. Bu bölümde yurt dışında

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

yapılan İngilizce dersine ilişkin tutumun incelendiğinde çalışmaların ardından Arapça dersine yönelik tutum çalışmalarına yer verilmiştir.

Gajalakshmi (2003), araştırmasını 9.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla yapmıştır. Puduçeri bölgesinde 600 öğrenciye uyguladığı anket sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine tutumunu cinsiyet, okulun yerleşim yeri, okulun türü, okulun yönetimi değişkenlerinin anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Daha fazla sınıf içi aktivitelerinin yapılması, öğrencilerin bu derse yönelik tutumunu artıracığı yorumu yapılmıştır.

Abidin, M. J. Z., Pour- Mohammadi, M. ve Alzwari, H. (2012), yaptıkları araştırmada Libya’da bir ortaokulda öğrencilerin İngilizceye yönelik davranışsal, bilişsel ve duyuşsal tutumlarını incelemiştir. Ayrıca bu tutumların, öğrencilerin cinsiyet gibi demografik profillerine göre anlamlı derecede değişip değişmediğini araştırmışlardır. 180 öğrenciye uygulanan anket sonucunda öğrencilerin tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmüştür.

Alkaff (2013), öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve algılarını incelemiştir. Pre-intermediate ve intermediate seviyesinde İngilizce bilen 47 kadın öğrenciye uyguladığı ankette öğrencilerin çoğunun İngilizceye yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin öğrenme sırasında karşılaştıkları engelleri ve onların öğrenme sürecini kolaylaştırmak için sundukları önerileri de içermektedir.

Ahmed (2015), yaptığı araştırmada Malezya’da bir devlet üniversitesine devam eden 238 öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkileyen sebepleri ve İngilizceye bakış açılarını incelemiştir. Araştırmada İngilizceye ve dili farklı alanlarda kullanmaya yönelik tutumun oldukça olumlu olduğu, çoğu öğrencinin İngilizce öğrenirken olumsuz duygular ve korku hissettiği ve farklı alanlardaki öğrencilerin tutumlarının değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Donitsa Schmidt, S., Inbar, O. ve Shohamy, E. (2004), yaptıkları araştırmalarında Arapçayı ikinci dil olarak öğrenen İsraili öğrencilerin bu dile yönelik tutumlarını incelemişlerdir. 692 ortaokul öğrencisi ve 362 velinin katıldığı araştırmada, Arapça konuşma dilini öğrenen öğrencilerin bu dili öğrenmeyen kontrol grubu öğrencilerine göre Arapçaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin Arapça öğrenmeye daha istekli oldukları görülmüştür. Bulgular, ailelerin tutumlarının çocukların Arapça öğrenmeye istekli olmalarında önemli bir etken olduğunu da göstermektedir.

Al-Nofaie (2010), araştırmasında İngilizce derslerinde Arapçayı kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanan Suudi öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını incelemiştir. Veri toplama araçları olarak anket, röportaj ve gözlem kullanılan araştırmaya orta düzeyde İngilizce bilen 30 kişilik bir sınıf ve üç İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin Arapçayı kullanma tutumlarının genelde pozitif olduğu görölmüştür. Katılımcılar, belli durumlarda bazı sebeplerden dolayı Arapça kullanmayı tercih etmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin tutumları benzer olsa da bazı noktalarda birbirlerinden ayrılmışlardır.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmaların çoğu, betimsel çalışmadır. İlgili derslere yönelik tutumların incelenen değişkenler ağışından farklılık gösterdiği görölmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmasında katılımcıların bir konu ya da olaya ilişkin görüş, ilgi, tutum, beceri vb. özellikleri belirlenir ve bu model diğer araştırma modellerine göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada AİHL öğrencilerinin Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumları ve bunlar arasındaki ilişki bazı değişkenler ağışından incelenmiştir. Araştırmada Malatya’da Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenimine devam eden öğrencilere Uçar (2013) tarafından hazırlanan ‘Arapça Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (ADYTÖ)’, Güreş (2008) tarafından hazırlanan ‘İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (İDİTÖ)’ ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu’ uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017- 2018 eğitim öğretim yılı birinci dönemde Malatya il merkezinde yer alan Malatya AİHL (970 öğrenci) ve Turgut Özal Kız AİHL (760 öğrenci) okullarında öğrenim gören 9. 10. 11 ve 12. sınıflarına devam eden toplam 880 öğrenci üzerinde yürütölmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilere ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler		
		N	%
Cinsiyet	Erkek	368	41.8
	Kadın	512	58.2
Sınıf	9.Sınıf	234	26.6
	10.Sınıf	204	23.2
	11.Sınıf	204	23.2
	12.Sınıf	238	27.0
Kendi İsteğiyle Bu Okulu Tercih Etmesi	Evet	438	49.8
	Hayır	442	50.2

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin bazı değişkenlere göre frekans dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %41.8’i (368) erkek, %58.2’si (512) kadındır. Öğrencilerin sınıf düzeyi oranlarına baktığımızda %26.6’sı (234) 9.sınıf, %23.2’si (204) 10.sınıf, %23.2’si (204) 11.sınıf ve %27’si (238) 12.sınıf olarak her birinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Diğer bir bağımsız değişken olarak öğrencilere AİHL’yi kendi istekleriyle seçip seçmediği soruldu. Tabloya baktığımızda kendi istekleriyle bu okulu seçenler ile kendi istekleri dışında bu okula gelenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu oranlar sırasıyla %49.8 (438) ve %50.2 (442)’dir.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Malatya ilinde bulunan AİHL öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 1025 öğrenci katılmıştır. Ancak ölçekleri eksik dolduran öğrencilerin formlarının elenmesi sonucunda toplamda 881 öğrencinin formları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere bağımsız değişkenlerin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu dağıtılıp doldurmaları istenmiştir. Bu formda; cinsiyet, devam ettikleri sınıf düzeyi ve okulu tercih etme durumları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Öğrencilerin Arapça ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geçerliği ve güvenilirliği önceden test edilmiş ve doğrulanmış birer tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler ‘Kesinlikle Katılıyorum:5, Katılıyorum:4,

Kararsızım:3, Katılmıyorum:2, Hiç Katılmıyorum:1' şeklinde beşli likert tipi tutum ölçekleridir.

Uçar 2013 yılında geliştirdiği ADYTÖ yedi faktörden oluşmaktadır; 1- Özyeterlik, 2- Motivasyon, 3-İlgi, 4-Mesleki Alana Yönelik Gereklilik, 5-Beklenti, 6-Kaygı, 7-Gereklilik ve Önem. 53 maddeden oluşan ölçeğin 23'ü olumsuz, 30'u olumlu ifade taşımaktadır. Veriler, ilahiyat fakültesinde öğrenim gören 316 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.85; KMO (Kaiser-MeyerOlkin) değeri 0.876; Bartlett testi ise 5516.111 olarak bulunmuştur.

Güreş (2008) tarafından geliştirilen İDİTÖ, beş faktörden oluşmaktadır: 1- Hoşlanma, 2- Anlama, 3- Önyargı, 4- Kaygı, 5- İlgisizlik. Olumsuz ifadesi bulunmayan bu ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Aydın ilinde dört İlköğretim okulunda 4.sınıfta okuyan yaklaşık 150 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değerinin .83 ve Bartlett test sonucunun ise 1529.035 olduğu ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Söz konusu bu iki ölçeğin çalışma grubuna uygulanması sonucunda elde edilen geçerlik ve güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3
Geçerlik ve Güvenirlik Verileri

	Cronbach's Alpha	KMO	Bartlett küresellik testi	p	Madde sayısı
ADYTÖ	.926	.948	17575.077	.000	53
İDİTÖ	.685	.933	9120.141	.000	18

Verilerin analiz için uygun olup olmadığına KMO katsayısına, Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakılarak karar verilir(Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada kullanılan her iki ölçeğin KMO değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett testi sonuçlarının anlamlı bulunması, verilerin istatistiğinin yapılabilmesi için uygun olduğunu gösterir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için bilgisayar paket programından yararlanılmıştır. Demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları ile ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve aralarındaki korelasyonel ilişkisi belirlenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinin 'Anlama' alt boyutunda uç değerlerin çıkarılması amacıyla 199 nolu anketin çıkarılmasına

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

karar verilince çarpıklık ve basıklık değerlerinin, % 5 anlamlılık düzeyinde -.88 ile +.74 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Toplanan verilerin normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir.

Tablo 4
Ölçeklere Ait Alt Boyutların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		İstatistik	Std. Hata
Özyeterlik	Çarpıklık	-.069	.082
	Basıklık	-.362	.165
Motivasyon	Çarpıklık	-.298	.082
	Basıklık	-.311	.165
İlgi	Çarpıklık	-.299	.082
	Basıklık	-.614	.165
Mesleki alana yönelik gereklilik	Çarpıklık	.073	.082
	Basıklık	.060	.165
Beklenti	Çarpıklık	-.427	.082
	Basıklık	.047	.165
Kaygı	Çarpıklık	.099	.082
	Basıklık	-.318	.165
Önem	Çarpıklık	-.368	.082
	Basıklık	-.887	.165
Hoşlanma	Çarpıklık	-.464	.082
	Basıklık	-.708	.165
Anlama	Çarpıklık	-.781	.082
	Basıklık	.119	.165
Kaygı	Çarpıklık	.311	.082
	Basıklık	-.758	.165
Önyargı	Çarpıklık	.744	.082
	Basıklık	-.173	.165
İlgisizlik	Çarpıklık	.461	.082
	Basıklık	-.868	.165

Verilen normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Verilerin ikili karşılaştırmalarında t testi; çoklu karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) ve Kruskal Wallis; ilişki saptamak için Basit Doğrusal Korelasyon kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerine başvurulmuştur. Kruskal Wallis testinin sonucunda anlamlı farkın olduğu durumlarda söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için ikili karşılaştırmalara gidilmiş ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM**Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarında cinsiyetleri açısından anlamlı fark var mıdır?’ probleminin yanıtlanması için yapılan bağımsız t testinin sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Özyeterlik	Erkek	368	39.40	8.92	2.228	.026
	Kadın	512	37.94	9.98		
Motivasyon	Erkek	368	38.43	9.90	.714	.476
	Kadın	512	37.93	10.50		
İlgi	Erkek	368	25.61	7.54	.384	.701
	Kadın	512	25.40	8.30		
Mesleki alana yönelik gereklilik	Erkek	368	22.75	5.65	.048	.962
	Kadın	512	22.73	5.97		
Beklenti	Erkek	368	22.52	4.66	3.048	.002
	Kadın	512	21.56	4.64		
Kaygı	Erkek	368	15.14	4.02	3.125	.002
	Kadın	512	14.22	4.54		
Gereklilik ve Önem	Erkek	368	6.91	2.46	2.320	.021
	Kadın	512	6.51	2.57		

Sd= 878

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarında cinsiyetleri açısından ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Erkek ve kadın öğrencilerin özyeterlik ($\bar{X}_{\text{erkek}}=39.40$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=37.94$, $t=2.22$, $p<.05$), beklenti ($\bar{X}_{\text{erkek}}=22.52$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=21.56$, $t=3.04$, $p<.05$), kaygı ($\bar{X}_{\text{erkek}}=15.14$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=14.22$, $t=3.12$, $p<.05$) ve gereklilik-önem ($\bar{X}_{\text{erkek}}=6.91$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=6.51$, $t=2.32$, $p<.05$) boyutlarında ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Buna göre erkek öğrencilerin Arapça dersinde kendilerini daha yeterli gördükleri, bu dersten beklentilerinin ve bu derste kaygılarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin bu dersin önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Buradan anlaşılacağı üzere, cinsiyet faktörünün Arapça dersine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmada etkili olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarında devam ettikleri sınıf açısından anlamlı fark var mıdır?’ probleminin yanıtlanması için yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Söz konusu tablo incelendiğinde AİHL öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından Arapça dersine ilişkin tutumları arasında farklar gözlenmiştir. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testinin sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Anova testinin tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından Arapça tutum ölçeğinin özyeterlik ($F_{\text{özyeterlik}}=13.55, p<.05$), motivasyon ($F_{\text{motivasyon}}=28.99, p<.05$), ilgi ($F_{\text{ilgi}}=23.46, p<.05$), mesleki alana yönelik gereklilik ($F_{\text{mesleki alana yönelik gereklilik}}=6.39, p<.05$), beklenti ($F_{\text{beklenti}}=7.63, p<.05$), kaygı ($F_{\text{kaygı}}=9.77, p<.05$) ve gereklilik- önem ($F_{\text{gereklilik ve önem}}=6.53, p<.05$) alt boyutlarında öğrencilerin yanıtlarının ortalamaları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır.

Anlamlı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Levene testinin sonucuna göre özyeterlik ($p_{\text{özyeterlik}}>.05$), mesleki alana yönelik gereklilik ($p_{\text{mesleki alana yönelik gereklilik}}>.05$) ve kaygı ($p_{\text{kaygı}}>.05$) boyutlarında Bonferroni; motivasyon ($p_{\text{motivasyon}}<.05$), ilgi ($p_{\text{ilgi}}<.05$), beklenti ($p_{\text{beklenti}}<.05$), gereklilik ve önem ($p_{\text{gereklilik ve önem}}<.05$) boyutlarında ise Kruskal- Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 6
 Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Açısından Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının
 Betimsel Sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Özyeterlik	9.Sınıf	234	40.87	9.53
	10.Sınıf	204	40.18	8.99
	11.Sınıf	204	36.22	9.97
	12.Sınıf	238	36.87	9.01
	Toplam	880	38.55	9.57
Motivasyon	9.Sınıf	234	40.85	9.00
	10.Sınıf	204	41.58	8.78
	11.Sınıf	204	34.50	10.86
	12.Sınıf	238	35.63	10.38
	Toplam	880	38.14	10.25
İlgi	9.Sınıf	234	26.89	7.22
	10.Sınıf	204	28.34	7.31
	11.Sınıf	204	22.74	8.59
	12.Sınıf	238	24.02	7.67
	Toplam	880	25.49	7.99
Mesleki alana yönelik gereklilik	9.Sınıf	234	22.48	5.63
	10.Sınıf	204	24.05	5.77
	11.Sınıf	204	21.59	6.16
	12.Sınıf	238	22.86	5.59
	Toplam	880	22.74	5.83
Beklenti	9.Sınıf	234	22.16	4.58
	10.Sınıf	204	22.97	4.17
	11.Sınıf	204	20.81	5.27
	12.Sınıf	238	21.89	4.42
	Toplam	880	21.96	4.67
Kaygı	9.Sınıf	234	13.44	4.50
	10.Sınıf	204	15.04	4.15
	11.Sınıf	204	14.50	4.45
	12.Sınıf	238	15.47	4.07
	Toplam	880	14.61	4.36
Gereklilik ve Önem	9.Sınıf	234	7.01	2.42
	10.Sınıf	204	7.01	2.40
	11.Sınıf	204	6.08	2.78
	12.Sınıf	238	6.56	2.44
	Toplam	880	6.67	2.53

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 7

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Açısından Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Özyeterlik	Gruplar arası	3575.10	3	1191.70	13.55	.000	Bonferroni 9 -11, 9-12 10-11, 10-12
	Gruplar içi	77020.16	876	87.92			
	Toplam	80595.27	879				
Motivasyon	Gruplar arası	8352.57	3	2784.19	28.99	.000	
	Gruplar içi	84129.95	876	96.03			
	Toplam	92482.52	879				
İlgi	Gruplar arası	4177.34	3	1392.44	23.46	.000	
	Gruplar içi	51978.59	876	59.33			
	Toplam	56155.94	879				
Mesleki alana yönelik gereklilik	Gruplar arası	642.09	3	214.03	6.39	.000	9-10
	Gruplar içi	29303.38	876	33.45			10-11
	Toplam	29945.47	879				
Beklenti	Gruplar arası	489.51	3	163.17	7.63	.000	
	Gruplar içi	18727.45	876	21.37			
	Toplam	19216.97	879				
Kaygı	Gruplar arası	541.74	3	180.58	9.77	.000	9-10
	Gruplar içi	16177.56	876	18.46			9-12
	Toplam	16719.30	879				
Gereklilik ve Önem	Gruplar arası	123.90	3	41.30	6.53	.000	
	Gruplar içi	5535.72	876	6.31			
	Toplam	5659.63	879				

Sd= Serbestlik derecesi

Bonferroni testinin sonucuna göre 9.sınıf öğrencileri 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinden; 10.sınıf öğrencileri ise 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde kendilerini Arapça dersinde daha yeterli hissettikleri anlaşılmaktadır. Mesleki alana yönelik gereklilik alt boyutunda 10.sınıflar lehine

9., 10., 11. sınıfları arasında anlamlı fark görülmektedir. Yine Bonferroni testine göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Arapça dersine ilişkin kaygılarının anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; 10. ve 12.sınıf öğrencilerinin 9.sınıflardan daha kaygılı olduğu görülmektedir. Son sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlanıyor olmalarının ve bundan dolayı Arapça dersine yeterli zaman ayıramadıklarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Arapça dersine ilişkin tutum ölçeğinin motivasyon, ilgi, beklenti ve gereklilik-önem alt boyutlarında yapılan Kruskal- Wallis testinin sonuçları tablo 8'te verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis analizi sonucuna göre, motivasyon ($X^2=80.07$, $p<.05$), ilgi ($X^2=61.30$, $p<.05$), beklenti ($X^2=16.76$, $p<.05$) ve gereklilik- önem ($X^2=16.55$, $p<.05$) alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır. Kruskal- Wallis testi ayrıca çoklu karşılaştırma seçeneği içermemektedir. Bu durumda, tüm grupların olası ikililerinin Mann- Whitney U testi ile kıyaslanması bir çözüm olabilmektedir (Can, 2016. s.161). Çalışmada 9-10, 9-11, 9-12, 10-11, 10-12, 11-12 şeklinde sınıfların Arapça dersine ilişkin tutumları kıyaslanmıştır. Mann- Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkların motivasyon alt boyutunda 9 ile 11, 9 ile 12, 10 ile 11, 10 ile 12; ilgi alt boyutunda 9 ile 10, 9 ile 11, 9 ile 12, 10 ile 11, 10 ile 12; beklenti alt boyutunda 9 ile 11, 10 ile 11, 10 ile 12, 11 ile 12; gereklilik-önem alt boyutunda ise 9 ile 11, 9 ile 12 ve 10 ile 11 grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buradan sınıf düzeyi arttıkça Arapçaya yönelik olumsuz tutum olduğu anlaşılmaktadır. Üniversiteye giriş sınavı kaygısı yaşayan öğrencilerin, Arapçaya yeterli zaman ayıramadıkları düşünülmektedir.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 8

Motivasyon, İlgi, Beklenti ve Gereklilik-Önem Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlılık
Motivasyon	9.sınıf	234	505.27	80.07	.000	9>11,
	10.sınıf	204	529.60			9>12
	11.sınıf	204	353.19			10>11, 10>12
	12.sınıf	238	375.28			
	Toplam	880				
İlgi	9.sınıf	234	485.10	61.30	.000	9<10, 9>11
	10.sınıf	204	528.49			9>12,
	11.sınıf	204	361.18			10>11
	12.sınıf	238	389.22			10>12
	Toplam	880				
Beklenti	9.sınıf	234	455.94	16.76	.001	9>11,
	10.sınıf	204	484.27			10>11
	11.sınıf	204	385.19			10>12,
	12.sınıf	238	435.21			12>11
	Toplam	880				
Gereklilik ve Önem	9.sınıf	234	472.84	16.55	.001	9>11, 9>12
	10.sınıf	204	471.05			10>11
	11.sınıf	204	387.33			
	12.sınıf	238	428.09			
	Toplam	880				

Sd= 3

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarında okulu tercih etme durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?’ probleminin yanıtlanması için yapılan bağımsız t testinin sonucu tablo 9’da verilmiştir.

Söz konusu tablodaki veriler incelendiğinde AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarında bu okulu tercih etme durumları açısından farklar görülmüştür. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; ölçeğin tüm alt boyutlarında;

özyeterlik ($\bar{X}_{\text{evet}}=40.65$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=36.47$, $t=6.616$, $p<.05$), motivasyon ($\bar{X}_{\text{evet}}=41.21$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=35.09$, $t=9.281$, $p<.05$), ilgi ($\bar{X}_{\text{evet}}=27.84$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=23.16$, $t=9.067$, $p<.05$), mesleki alana yönelik gereklilik ($\bar{X}_{\text{evet}}=24.98$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=20.52$, $t=12.241$, $p<.05$), beklenti ($\bar{X}_{\text{evet}}=23.19$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=20.74$, $t=8.032$, $p<.05$), kaygı ($\bar{X}_{\text{evet}}=14.90$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=14.31$, $t=2.024$, $p<.05$), gereklilik-önem ($\bar{X}_{\text{evet}}=7.45$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=5.90$, $t=9.521$, $p<.05$) kendi istekleriyle bu okulu tercih eden öğrencilerin, kendi istekleri dışında bu okulu tercih edenlere göre daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin okul tercihlerini yaparken isteklerinin dikkate alınmasının, tutumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Tablo 9

AIHL Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının bu Okulu Tercih Etme Durumları Açısından Bağımsız t Testi Sonuçları

	Kendi İsteğiyle Bu Okulu Tercih Etmesi	N	\bar{X}	SS	t	p
Özyeterlik	Evet	438	40.65	8.82	6.616	.000
	Hayır	442	36.47	9.84		
Motivasyon	Evet	438	41.21	9.17	9.281	.000
	Hayır	442	35.09	10.36		
İlgi	Evet	438	27.84	7.20	9.067	.000
	Hayır	442	23.16	8.06		
Mesleki alana yönelik gereklilik	Evet	438	24.98	5.37	12.241	.000
	Hayır	442	20.52	5.41		
Beklenti	Evet	438	23.19	4.16	8.032	.000
	Hayır	442	20.74	4.83		
Kaygı	Evet	438	14.90	4.20	2.024	.043
	Hayır	442	14.31	4.49		
Gereklilik ve Önem	Evet	438	7.45	2.27	9.521	.000
	Hayır	442	5.90	2.55		

Sd= 878

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘AIHL öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?’ probleminin yanıtlanması için yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi AIHL öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumları, cinsiyetleri açısından incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında yanıtların puan ortalamaları arasında farklar görülmüştür. Söz konusu bu

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testinin sonuçları incelenmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Cinsiyetleri Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Hoşlanma	Erkek	368	19.29	7.09	-5.039	.000
	Kadın	512	21.69	6.87		
Anlama	Erkek	368	14.11	4.27	-6.659	.000
	Kadın	512	15.88	3.60		
Kaygı	Erkek	368	8.12	3.37	2.703	.007
	Kadın	512	7.49	3.45		
Önyargı	Erkek	368	7.05	3.50	3.770	.000
	Kadın	512	6.22	3.00		
İlgisizlik	Erkek	368	5.64	2.60	5.045	.000
	Kadın	512	4.77	2.49		

Sd= 878

Buna göre öğrencilerin ölçeğin hoşlanma ($\bar{X}_{\text{erkek}}=19.29$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=21.69$, $t=-5.039$, $p<.05$), anlama ($\bar{X}_{\text{erkek}}=14.11$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=15.88$, $t=-6.659$, $p<.05$), kaygı ($\bar{X}_{\text{erkek}}=8.12$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=7.49$, $t=2.703$, $p<.05$), önyargı ($\bar{X}_{\text{erkek}}=7.05$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=6.22$, $t=3.770$, $p<.05$) ve ilgisizlik ($\bar{X}_{\text{erkek}}=5.64$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=4.47$, $t=5.045$, $p<.05$) boyutlarında cinsiyetleri açısından anlamlı fark görülmektedir. Hoşlanma ve anlama alt boyutlarındaki puan ortalamalarına bakıldığında kadın öğrencilerin İngilizce dersinden daha fazla hoşlandıkları, bu dersi daha iyi anladıkları görülmektedir. Kaygı, önyargı ve ilgisizlik alt boyutlarının ortalamalarına baktığımızda ise erkek öğrencilerin İngilizce dersinde daha kaygılı oldukları, bu derse daha önyargılı yaklaştıkları ve bu derse daha ilgisiz oldukları görülmektedir. Buradan hareketle kadınların yabancı bir dili öğrenmeye daha istekli oldukları ve cinsiyetin tutumu etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘AİHL öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında devam ettikleri sınıf açısından anlamlı bir fark var mıdır?’ problemin yanıtlanması için yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde AİHL öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından İngilizce dersine ilişkin tutum puanlarının ortalamaları arasında farklar gözlenmiştir. Bu farkların

anlamli olup olmadigini belirlemek icin yapilan tek yonlu Anova testinin sonuclari tablo 12’de verilmiştir.

Anova testinin tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından İngilizce dersine ilişkin hoşlanma ($F_{\text{hoşlanma}}=3.141$, $p<.05$) ve kaygı ($F_{\text{kaygı}}=2.613$, $p<.05$) boyutlarında öğrencilerin yanıtlarının ortalamaları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır.

Tablo 11

Sınıf Düzeyleri Açısından İngilizce Dersine İlişkin Tutum Puanları

		N	\bar{X}	SS
Hoşlanma	9.Sınıf	234	21.32	7.46
	10.Sınıf	204	20.67	7.17
	11.Sınıf	204	21.29	7.01
	12.Sınıf	238	19.57	6.48
	Toplam	880	20.69	7.06
Anlama	9.Sınıf	234	14.91	4.39
	10.Sınıf	204	15.08	4.11
	11.Sınıf	204	15.63	3.89
	12.Sınıf	238	15.00	3.51
Kaygı	Toplam	880	15.14	3.99
	9.Sınıf	234	7.54	3.60
	10.Sınıf	204	7.28	3.33
	11.Sınıf	204	7.98	3.46
Önyargı	12.Sınıf	238	8.16	3.27
	Toplam	880	7.75	3.43
	9.Sınıf	234	7.00	3.68
	10.Sınıf	204	6.50	3.07
İlgisizlik	11.Sınıf	204	6.61	3.30
	12.Sınıf	238	6.17	2.82
	Toplam	880	6.57	3.24
	9.Sınıf	234	5.26	2.66
	10.Sınıf	204	5.20	2.56
	11.Sınıf	204	5.28	2.64
	12.Sınıf	238	4.83	2.42
	Toplam	880	5.13	2.57

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından İngilizce dersine ilişkin tutum puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçları tablo-12’de özetlenmiştir.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 12

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Açısından Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Hoşlanma	Gruplar arası	466.59	3	155.53	3.141	.025	Bonferroni 9-12
	Gruplar içi	43370.95	876	49.51			
	Toplam	43837.54	879				
Anlama	Gruplar arası	67.00	3	22.33	1.404	.240	10-12
	Gruplar içi	13938.95	876	15.91			
	Toplam	14005.95	879				
Kaygı	Gruplar arası	107.16	3	35.72	3.051	.028	10-12
	Gruplar içi	10257.81	876	11.71			
	Toplam	10364.98	879				
Önyargı	Gruplar arası	82.21	3	27.40	2.613	.050	10-12
	Gruplar içi	9186.98	876	10.48			
	Toplam	9269.19	879				
İlgisizlik	Gruplar arası	30.89	3	10.29	1.555	.199	10-12
	Gruplar içi	5800.91	876	6.62			
	Toplam	5831.80	879				

Anlamli çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Levene testinin sonucuna göre hoşlanma ve kaygı konusunda Bonferroni ($p_{hoşlanma}$ ve $p_{kaygı} < .05$) testinden yararlanılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre 9.sınıf öğrencileri ($\bar{X}=21.32$), 12.sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=19.57$) göre İngilizce dersini daha çok sevdikleri sonucuna varılmıştır. Yine Bonferroni testinin sonucuna göre 10.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=7.28$), 12.sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=8.16$) İngilizce dersinde daha az kaygılı oldukları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle sınıf düzeyinin İngilizceye yönelik tutumu etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan 'AİHL öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında okulu tercih etme durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?' probleminin yanıtlanması için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 13'teki veriler incelendiğinde AİHL öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında verdikleri yanıtların ortalamalarında bu okulu kendi istekleriyle tercih edip etmemeleri açısından farklar görülmüştür. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek

için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ölçeğin iki alt boyutunda da anlamlı farklar gözlenmiştir. Kendi istekleriyle bu okulu tercih eden öğrenciler ile kendi istekleri dışında bu okulu tercih eden öğrencilerin hoşlanma ($\bar{X}_{\text{evet}}=20.20$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=21.17$, $t=-2.057$, $p<.05$) ve anlama ($\bar{X}_{\text{evet}}=14.82$, $\bar{X}_{\text{hayır}}=15.45$, $t=-2.349$, $p<.05$) boyutlarında ortalamalar arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu bağımsız gruplar t testi ile belirlenmiştir.

Tablo 13

AİHL Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının bu Okulu Tercih Etme Durumları Açısından Bağımsız t Testi Sonuçları

Kendi İsteğiyle Bu Okulu Tercih Etmesi		N	\bar{X}	SS	t	p
Hoşlanma	Evet	438	20.20	6.99	-2.057	.040
	Hayır	442	21.17	7.10		
Anlama	Evet	438	14.82	3.97	-2.349	.019
	Hayır	442	15.45	3.98		
Kaygı	Evet	438	7.73	3.30	-.127	.899
	Hayır	442	7.76	3.55		
Önyargı	Evet	438	6.57	3.21	-.007	.994
	Hayır	442	6.57	3.27		
İlgisizlik	Evet	438	5.12	2.49	-.189	.850
	Hayır	442	5.15	2.65		

Sd= 878

Buna göre AİHL'yi kendi istekleri dışında tercih eden öğrencilerin, kendi istekleri ile tercih eden öğrencilerden İngilizce dersini anlamlı düzeyde daha sevdikleri ve daha anladıkları görülmektedir. Öğrencilerin okul tercihlerinde kendi isteklerinin göz önünde bulundurulmasının, tutumları etkilediği görülmüştür.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi olan 'AİHL öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' probleminin yanıtlanması için yapılan Pearson Korelasyon testinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Korelasyon tablosu incelendiğinde Arapça dersine ilişkin tutumlarda özyeterlik ile motivasyon ($r=0.60$, $p<.01$) ilgi ($r=0.60$, $p<.01$), mesleki alana yönelik gereklilik ($r=0.49$, $p<.01$), beklenti ($r=0.34$, $p<.01$), kaygı ($r=0.38$, $p<.01$) ve gereklilik- önemde ($r=0.39$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ilişki gözlenmiştir. Bu anlamda AİHL öğrencilerinin Arapça özyeterlik tutumları arttıkça motivasyonları, ilgileri, bu dersi mesleki alana yönelik gerekli görmeleri, beklentileri, kaygıları ve bu derse verdikleri önemin de arttığı görülmektedir. Arapça dersine ilişkin özyeterlik tutumlarında İngilizce dersine ilişkin kaygı ($r=0.19$, $p<.01$), ön yargı ($r=0.14$, $p<.01$) ve ilgisizlik ($r=0.08$, $p<.05$) alt boyutlarıyla negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin Arapça dersine ilişkin özyeterlikleri arttıkça İngilizce dersine ilişkin kaygılarının, ön yargılarının ve derse ilgisizliklerinin de arttığı görülmüştür. Bir anlamda öğrencilerin Arapça dersine ilişkin özyeterliklerinin artması İngilizce dersine olan tutumlarının da olumlu yönde gelişmesine neden olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumlarında motivasyon ile ilgi ($r=0.78$, $p<.01$), mesleki alana yönelik gereklilik ($r=0.57$, $p<.01$), beklenti ($r=0.48$, $p<.01$) ve gereklilik- önem ($r=0.55$, $p<.01$) alt boyutlarında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Öğrencilerin Arapça dersinde motivasyonları arttıkça bu derse ilgileri, bu dersi mesleki alana yönelik olarak gerekli görmeleri, beklentileri ve derse verdikleri önemin de arttığı görülmektedir. Burada motivasyonun, tutumları olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Arapça dersine ilişkin motivasyon ile İngilizce dersine ilişkin hoşlanma ($r=0.11$, $p<.01$) alt boyutunda düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusu iken İngilizceye ilişkin kaygı ($r=0.12$, $p<.01$) boyutunda düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Bu anlamda öğrencilerin Arapça dersine ilişkin motivasyonları arttıkça İngilizce dersinden hoşlanmaları artmakta ve bu derse ilişkin kaygıları azalmaktadır. Arapçaya ilişkin motivasyonun artması, İngilizce yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Arapça dersine ilişkin ilgi alt boyutu ile mesleki alana yönelik gereklilik ($r=0.65$, $p<.01$), beklenti ($r=0.51$, $p<.01$) ve gereklilik- önemde ($r=0.59$, $p<.01$) orta düzeyde; kaygıda ($r=0.12$, $p<.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Öğrencilerin Arapça dersine ilgileri arttıkça bu dersi mesleki alanda gerekli görmeleri, beklentileri ve derse verdikleri önem de artmaktadır. Öğrencilerin Arapça dersine ilgileri arttıkça İngilizce dersinde kaygıları ($r=0.09$, $p<.01$) azalmaktadır (düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki). Öğrencilerin Arapça dersine ilişkin mesleki alana yönelik gereklilik alt boyutu ile beklenti ($r=0.50$, $p<.01$) ve gereklilik- önemde ($r=0.53$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki var iken kaygıda ($r=0.18$, $p<.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir. Arapça dersine ilişkin mesleki alana yönelik gereklilik ile İngilizce dersine yönelik kaygıda ($r=0.09$, $p<.01$) düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Tablo 14

Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumları arasındaki Pearson korelasyon testi sonuçları

		Motivasyon	İlgi Mesleki alana y. gereklilik	Beklenti	Kaygı	Gereklilik ve Önem	Hoşlanma	Anlama	Kaygı	Önyargı	İlgisizlik	
Özyeterlik	r	.606**	.608**	.495**	.341**	.380**	.395**	-.010	.012	-.192**	-.141**	-.080*
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.770	.731	.000	.000	.018	
Motivasyon	r	1	.787**	.577**	.486**	.051	.559**	.117**	.065	-.124**	-.017	-.048
	p		.000	.000	.000	.133	.000	.001	.052	.000	.619	.153
İlgi	r		1	.659**	.515**	.124**	.592**	.031	.025	-.099**	-.032	-.064
	p			.000	.000	.000	.000	.363	.462	.003	.338	.057
Mesleki alana y.gereklilik	r			1	.500**	.182**	.535**	-.054	-.031	-.092**	-.050	.002
	p				.000	.000	.000	.110	.351	.006	.140	.962
Beklenti	r				1	.020	.555**	-.054	-.063	.042	.044	.040
	p					.549	.000	.112	.060	.213	.193	.235
Kaygı	r					1	.023	-.069*	-.027	-.115**	-.128**	-.063
	p						.497	.040	.432	.001	.000	.062
Gereklilik ve Önem	r						1	.062	.046	-.089**	-.037	-.036
	p							.068	.175	.008	.274	.282
Hoşlanma	r							1	.735**	-.496**	-.427**	-.512**
	p								.000	.000	.000	.000
Anlama	r								1	-.448**	-.426**	-.455**
	p									.000	.000	.000
Kaygı	r									1	.658**	.563**
	p										.000	.000
Önyargı	r										1	.631**
	p											.000

Öğrencilerin Arapça dersini mesleki alana yönelik olarak gerekli görmeleri arttıkça bu dersten beklentileri, derse verdikleri önem ve kaygıları da artmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin Arapça dersini mesleki alana yönelik gerekli görmeleri arttıkça İngilizce dersinde kaygıları azalmaktadır. Arapça dersine yönelik tutumlarda beklenti ile gereklilik- önemde ($r=0.55$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir. Öğrencilerin dersten beklentileri arttıkça bu

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

derse verdikleri önem de artmaktadır. Arapça dersine yönelik tutumlarda kaygı ile İngilizce dersine yönelik tutumlarda hoşlanma ($r=0.06$, $p<.05$), kaygı ($r=0.11$, $p<.01$) ve önyargı ($r=0.12$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Öğrencilerin Arapça dersinde kaygıları arttıkça İngilizce dersine yönelik hoşlanma, kaygı ve önyargıları azalmaktadır. Arapça dersine ilişkin gereklilik- önem alt boyutu ile İngilizce dersine ilişkin kaygıda ($r=0.08$, $p<.01$) düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Öğrencilerin Arapça dersine verdikleri önem arttıkça İngilizce dersinde kaygıları azalmaktadır.

İngilizce dersine yönelik tutumlarda hoşlanma ile anlama ($r=0.73$, $p<.01$) alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken; kaygı ($r=0.49$, $p<.01$), önyargı ($r=0.42$, $p<.01$) ve ilgisizlik ($r=0.51$, $p<.01$) alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrenciler, İngilizce dersini sevdiğçe bu derse daha iyi anlamakta ve kaygıları, önyargıları, ilgisizlikleri de azalmaktadır. İngilizce dersini anladıkça bu derse yönelik kaygıları ($r=0.44$, $p<.01$), önyargıları ($r=0.42$, $p<.01$) ve ilgisizlikleri ($r=0.45$, $p<.01$) de azalmaktadır. İngilizce dersine yönelik tutumlarda kaygı ile önyargı ($r=0.65$, $p<.01$) ve ilgisizlikte ($r=0.56$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Öğrencilerin derse yönelik kaygıları arttıkça derse yönelik önyargıları ve ilgisizlikleri de artmaktadır. Son olarak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önyargıları arttıkça derse ilgisizlikleri ($r=0.63$, $p<.01$) de artmaktadır (orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki).

Analiz sonuçlarından, AİHL öğrencilerinin Arapça ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarında cinsiyet, devam edilen sınıf düzeyi ve okulu tercih etme durumlarının etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu derslere ilişkin tutumların alt boyutları arasında ilişki saptanmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumlarının cinsiyetleri açısından incelendiğine erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre bu derse yönelik özyeterliklerinin, beklentilerinin ve derse verdikleri önemin kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda erkek öğrencilerin, bu derste kadın öğrencilerden anlamlı düzeyde daha kaygılı oldukları görülmüştür. Özcan ve Yapıcı'nın

2016’da yaptıkları çalışmada ise bu çalışmanın aksine kadın öğrencilerin Arapça dersine yönelik genel tutumlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyleri açısından incelendiğine sınıf düzeyi arttıkça derse ilişkin özyeterlikleri ve kaygılarının arttığı görülmüştür. Aynı zamanda okula yeni başlayanlar, 9.sınıflar, Arapça dersini mesleki alana yönelik olarak anlamlı düzeyde daha önemli görmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Özcan ve Yapıcı(2016) çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Arapça dersine ilişkin genel tutumun azaldığı görülmektedir. Aynı şekilde Polat, Uçar ve Altun(2016)’un çalışmalarında da alt sınıflarda okuyan öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarının üst sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, çalışmamızı desteklemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumlarının okulu tercih etme durumları açısından incelendiğine kendi isteğiyle bu okulu tercih eden öğrencilerin Arapça dersinde özyeterliklerinin, motivasyonlarının, ilgilerinin, mesleki alana yönelik dersi gerekli görmelerinin, beklentilerinin, kaygılarının, derse verdikleri önemin söz konusu okulu kendi istekleri dışında tercih eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının cinsiyetleri açısından incelendiğine kadın öğrencilerin İngilizce dersini erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha çok sevdiği ve anladığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin İngilizce dersinde kadınlara göre anlamlı düzeyde daha kaygılı, önyargılı ve ilgisiz oldukları gözlenmiştir. İngilizce dersine kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha pozitif yönde tutuma sahip oldukları sonucu, Gömleksiz(2010)’in yaptığı çalışmada da görülmüştür. Bağçeci(2004)’nin yaptığı çalışma da kadınların İngilizceye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri sonucunu desteklemiştir. Benzer şekilde Karahan(2007) da çalışmasında kadın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyleri açısından incelendiğine okula 9.sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersini anlamlı düzeyde daha çok sevdikleri ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kaygılarının da arttığı görülmüştür. İlgili literatür tarandığında Gömleksiz(2010)'in yaptığı çalışmada ise sınıf düzeyi arttıkça bu derse ilişkin tutumlarının olumlu yönde arttığı görülmüştür. Bağçeci(2004) ise çalışmasında öğrencilerin devam ettikleri sınıfların İngilizce dersine yönelik tutumlarını değiştirmedeği sonucuna ulaşmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının okulu tercih etme durumları açısından incelendiğine kendi istekleri dışında bu okulu tercih eden öğrencilerin söz konusu okulu kendi istekleriyle tercih eden öğrencilere göre İngilizce dersini anlamlı düzeyde daha çok sevdikleri ve daha iyi anladıkları sonucuna varılmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin;

- Arapça özyeterlik tutumları arttıkça motivasyonları, ilgileri, bu derse mesleki alana yönelik gerekli görmeleri, beklentileri, kaygıları ve bu derse verdikleri önemin de arttığı,
- Arapça dersine ilişkin özyeterlikleri arttıkça İngilizce dersine ilişkin kaygılarının, ön yargılarının ve derse ilgisizliklerinin de arttığı,
- Arapça dersinde motivasyonları arttıkça bu derse ilgileri, bu derse mesleki alana yönelik olarak gerekli görmeleri, beklentileri ve derse verdikleri önemin de arttığı,
- Arapça dersine ilişkin motivasyonları arttıkça İngilizce dersinden hoşlanmaları artarken bu derse ilişkin kaygılarının azaldığı,
- Arapça dersine ilgileri arttıkça bu derse mesleki alanda gerekli görmeleri, beklentileri ve derse verdikleri önemin arttığı,
- Arapça dersine ilgileri arttıkça İngilizce dersine ilişkin kaygılarının azaldığı,
- Arapça dersini mesleki alana yönelik gerekli gördükçe bu dersten beklentileri, derse verdikleri önem ve kaygılarının da arttığı,
- Arapça dersini mesleki alana yönelik gerekli gördükçe İngilizce dersine yönelik kaygılarının azaldığı

- Arapça dersinden beklentileri arttıkça bu derse verdikleri önemin de arttığı,
- Arapça dersinde kaygıları arttıkça İngilizce dersine yönelik hoşlanma, kaygı ve önyargılarının azaldığı
- Arapça dersine verdikleri önem arttıkça İngilizce dersine ilişkin kaygılarının azaldığı,
- İngilizce dersini sevdikçe bu dersi daha iyi anladıkları ve kaygıları, önyargıları, ilgisizliklerinin azaldığı,
- İngilizce dersini anladıkça bu derse yönelik kaygıları, önyargıları ve ilgisizliklerinin de azaldığı,
- İngilizce dersine yönelik kaygıları arttıkça bu derse yönelik önyargıları ve ilgisizliklerinin de arttığı ve
- İngilizce dersine yönelik önyargıları arttıkça bu derse ilişkin ilgisizliklerinin de arttığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonucunda tutumların önemi desteklendiğinden öğrencilerin ilgili derslere ilişkin tutumlarının artmasına yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin çeşitliliği artırılabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin tercih durumlarının derslere ilişkin tutumlarını etkilediği görüldüğünden öğrencilerin tercihleri veli, öğretmen ve idareciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. AİHL'lerin programına baktığımızda Arapça dersinin AİHL'lerde meslek dersi olarak görülmektedir. Ancak Arapça dersinin bir dil dersi olarak tanıtılması ve derse böyle yaklaşılması sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara birtakım önerileri şöyle sıralayabiliriz: AİHL öğrencilerinin farklı derslerdeki tutumları araştırılabilir. Bu öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına yönelik araştırma yapılabilir. Bu öğrencilerin Arapça dersine ilişkin görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar yapılabilir. Son olarak, AİHL'de görev yapan Arapça ve İngilizce dersi öğretmenlerinin öğrenci tutumlarına yönelik görüşleri alınabilir ve ders işleyişleri üzerine deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

- Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL Learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 6-16.
- Alkaff, A. A. (2013). Students' attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4 (2), 106- 121.
- Al-Nofaie, H. (2010). The Attitudes of teachers and students towards using Arabic in Efl classrooms in Saudi public schools-A case study. *Novitas-Royal*, 4(1).
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bayram, S. (2011). Öğrenci ve öğretmen perspektifinden Türkiye'de Arapça öğretimi: anadolu imam hatip lisesi öğrencileri üzerine nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 43-70.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Pegem akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Pegem akademi
- Civelek, Y. (1998). Türkiye'de Arapça öğretimine dair bazı teklifler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2.
- Coştu, Y. (2007). OMÜ. İlahiyat fakültesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık sınıfına yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 179-199.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. PegemA yayıncılık.
- Donitsa Schmidt, S., Inbar, O. & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88(2), 217-228.
- Gajalakshmi, (2003). High school students' attitude towards learning English language. *International journal of scientific and Research publications*, 3 (9), 2250-3153.

- Genç, G. & Aksu M. B. (2004). *İnönü üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güven, Z.Z. & Sünbül, A.M. (2009). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerileri. İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 169-187.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya University Journal of arts and sciences*, 1(7), 73-87.
- Kömürcü, A. (2015). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Düif Örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3).
- MEB (2017a). *Anadolu imam hatip lisesi Arapça dersi öğretim programı*. http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174905_Arapca_A_YHL_9-10.siniflar_2016.pdf.
- MEB (2017b). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=177>.
- MEB (2017c). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/02142257_02_11_2017_yeni_Anadolu_imam_Hatip_Liseleri_Yeni_Haftalik_Ders_Cizelgesi.pdf
- Özcan, A. G. Y. & Yapıcı, A. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (ÇÜ İlahiyat Fakültesi Örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 113-142.
- Polat, H., Uçar. R. & Altun, V. K. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2) 31-52.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça İle İngilizce Derslerine İlişkin
Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Savaş yayınları.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh39023>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10.10.2019
Kabul Tarihi: 24.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 10.10.2019
Accepted: 24.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akçınar, S., Taşkiran, C. & Akçınar, F. (2020). Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması, *Journal of History School*, 45, 1132-1146.

FARKLI FİZİKİ ÖZELLİKLERE SAHİP YERLEŞİM BÖLGELERİNDE YAŞAYAN ALTI YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN PSİKOMOTOR GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Serpil AKÇINAR¹, Celal TAŞKIRAN² & Faruk AKÇINAR¹

Öz

Araştırmada Malatya ilindeki farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim alanlarında yaşayan altı yaş gurubu doksan çocuğun psikomotor gelişimlerinde farklılık olup olmadığı uygulanan görsel reaksiyon zamanı, dikey sıçrama, fırlatma topu ve sürat testlerinin sonuçlarının karşılaştırılmasıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi testine başvurulmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LDS (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Çocukların reaksiyon zamanı gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, dikey sıçrama ve fırlatma yetenekleri gelişim düzeyleri arasındaki anlamlı farkın, şehir merkezindeki grup ile kırsal alandaki grup arasındaki farkın kırsal alan lehine olduğu, lojmandaki grup ile kırsal alandaki grup arasındaki farkın kırsal alan lehine olduğu, Sürat yetenekleri gelişim düzeyleri arasında manidar bir farklılaşmanın lojmanda yaşayan grup ile kırsal alanda yaşayan grup arasındaki farkın kırsal alan lehine olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikomotor Gelişim, Çocuk, Sürat, Dikey Sıçrama

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %30, 3. yazar: %20

²Dr. Öğt. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, serpil.akcinar@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9454-0582

³Doç. Dr., Hitit Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, celaltaskiran@hitit.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4228-2678

⁴Dr. Öğt. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, faruk.akcinar@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2751-1743

Comparaison of the Psychomotor Development of Six Year Old Children Living in Residential Areas with Different Physical Characteristics

Abstract

In this study, it was tried to determine whether there were differences in psychomotor development of ninety-six-year-old children living in settlement areas with different physical characteristics in Malatya province by comparing the results of visual reaction time, vertical jump, throwing ball and speed tests. Mean and standard deviations of the variables were calculated and one-way analysis of variance was used to determine whether there is a difference between the averages. LDS (Least Significant Difference) test was applied to determine between which groups the differentiation is. There is no significant difference between the reaction time development levels of children. The significant difference between the levels of vertical jump and throwing skills development is that the difference between the group in the city center and the rural group is in favor of the rural area, the difference between the group in the rural area and the rural group is in favor of the rural area. A significant difference between the levels of development of capabilities of the group living in the rural area and the difference between the rural group is in favor of the rural area. A significant difference between the levels of development of the ability group living in rural areas and the difference between the group living in rural areas, The difference between the living group was found to be in favor of rural areas.

Keywords: Psychomotor Development, Child, Speed, Vertical Jump

GİRİŞ

Toplumun temel amaçlarından biri olan sağlıklı bireyler yetiştirmek, toplumun kaynağı olan çocuklara yapılacak yatırımlarla gerçekleştirilebilir. İnsan hayatının en önemli dönemi olan çocuklukta gelişim, gelecek yıllardaki gelişimin temelini oluşturmaktadır. Bu oluşum okul öncesi dönemde ruhsal, psikomotor, boyutuyla en hızlı bölümünü meydana getirmektedir. Doğumdan sonra fiziksel büyüme ve motor gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem, yaşamın ilk yılıdır. Bu dönemde fiziksel büyümeye bağlı olarak bebeğin çevrede hareket etme ve çevreyi tanıma becerileri de hızla artmaktadır (Temel ve Ömeroğlu, 1991). Bu doğrultuda düşünecek olursak çocuğun gelişimi açısından okul öncesi dönemin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu dönem çocuğu, adeta şekil verilmeyi bekleyen hamur gibidir. Çocuğun çeşitli özellikleri yetenekleri, ilgileri, kişiliğinin çizgilerini daha okula başlamadan önceki 0-6 yaşları arasında belirlemeye başladığını belirten Yıldır (1997) bu nedenle çocuk gelişiminin en kritik ve en çok dikkat isteyen dönemlerinin bu yaşları olduğunu ifade etmiştir.

Muratlı (1997) da bu dönem çocuklarına çeşitli koordinatif yetenekler konusunda verilen etki ve çok yönlü bir eğitimin motorik öğrenmede daha büyük başarılarla ve daha kısa öğrenme sürelerine yol açtığını belirtmiştir. Yaşamın ikinci ve yedinci yılları arasındaki süreyi temel becerilerin kazanıldığı dönem olarak açıklayan Özer (1998), çocuğun okul öncesi dönemde kazanacağı bu temel becerileri koşma, atlama, sıçrama, sekme, fırlatma, yakalama, topa ayakla vurma gibi hareketler olarak ifade etmektedir.

Oyunun süresi kadar hareket genişliğine imkân verecek geniş oyun alanlarına da ihtiyaç vardır. Cesur (1999), okul bahçesi gezinti alanları boyutlarının öğrenci başına 5 metrekare olarak planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Deneyim kazanma olanağı bulamayan, hareket alanı kısıtlı olan çocuk egzersizden uzak kalacağından fiziksel ve psikomotor gelişimi de gecikecektir. "Yetiştirme yurtlarında yürütülen bir araştırmadaki bulgularında çocukların motor gelişimlerinin yaşlılarından geri olduğu, bu çocukların yaşam koşulları incelendiğinde hareket fırsatı ve duygusal uyarıcılar yönünden yoksun bir ortamda yaşadıkları saptanmıştır (Özer, 1998). Yetiştirme yurtlarındaki yaşam koşulları çevresel uyarıcılar ve hareket alanı yönünden kısıtlı mekânlardır. Çevresel yarıklar ve hareket alanını sınırlı oluşu çocuğun algısal ve motor gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum psikomotor gelişimde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin fiziki özellikleri itibarıyla gelişiminde olumlu veya olumsuz etki göstermektedir. Deneyim kazanmada çocuğa fırsat tanınmaması kadar, çocuğun çevresinde onu deneyimlere teşvik eden materyallerin eksikliği de becerilerinin gelişimini engellemektedir (Temel & Ömeroğlu, 1991).

Çocuğun dengeli ve sağlıklı gelişiminde önemli bir etkisi olan oyun içerisinde yapmış olduğu egzersizler sağlıklı bir fizik yapının gelişmesini sağlarken ileriki yaşlarda fizik ve psikomotor yapının bozulmasını geciktirmektedir. Oyun kadar çocuğun oyun oynadığı çevre de önemlidir. Çocukta var olan yetenek ve özellikler çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Muratlı (1997) insanın genetik ve biyolojik yapısının ancak uzun süre uygun çevre koşulları ile karşılaştığı takdirde yapısının gerektirdiği düzeye ulaşabildiğini ifade etmektedir. Öztürk'e (1997) göre çocuklar enerji doludurlar ve hayal dünyası içinde yaşarlar, akıllarından geçirdikleri, masal kitaplarında okudukları ya da filmlerde izledikleri birçok hareketi denemekten çekinmezler. Hâlbuki çocuğun taklit ve rekabet edebileceği örnekler sadece televizyon ve kitaplardaki kahramanlarla sınırlı olamayıp oyun alanındaki diğer çocuklar, ağabeyler, ablalar hatta hayvanlar da olmalıdır. Oyun alanlarında arkadaşları ve büyük çocuklarla karşılaşan çocuk onları taklit edip onlarla rekabet içerisinde olacaktır. Çocukların bu tür girişimleri için de doğal ve güvenli fiziki ortamlar

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması

sağlanmalıdır. "İnsanlar doğal çevrenin bir üyesidirler ve bu çevrenin doğal verilerine muhtaçtırlar (Kırcıgil, 1998).

Okul öncesi dönem psikomotor gelişimin ilk kademesi olması ve gelişimin temellerinin bu dönemde atılıyor olması nedeni ile çocukların geleceğe yönelik hayata ve eğitimin sonraki basamaklarına hazırlanması açısından önemli görülmektedir. Toplumun devamını ve geleceğini oluşturacak çocuklarımızı fizik kapasitesi yüksek, ruh sağlığı sağlam bireyler olarak yetiştirmek, kalıtsal yeteneklerini ortaya çıkarmak; onlara araç, gereç ve uyarıcılar yönünden zengin, geniş ve doğal çevrelerin sunulması ile mümkün olacaktır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde 0-6 yaş grubu çocuklar için yaşadığı yerleşim yerinin özelliklerini çocuğun oyun oynamasına imkân vermesi bakımından önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Çarpık kentleşmenin ürünü olan farklı özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan insanların psikomotor özelliklerinin de farklı olup olmadıkları merak konusudur. Araştırma sonunda elde edilecek veriler, çocukların yaşadığı fiziki çevrenin onların psikomotor gelişiminde etkili olup olmadığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Farklılığın olup olmaması yapılacak araştırmalarda araştırmacıların çevre faktörünü göz önünde bulundurup bulundurmamaları yönünde ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma tarama araştırma modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır(Karasar,1994)

Araştırmanın Örneklemi: Araştırmaya Malatya ilinde farklı fiziki çevre şartlarına sahip Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu ve Şehit Erdal Alpkılıç İlköğretim Okullarındaki birinci sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Deneklerin araştırmaya engel olacak bir durumlarının olmadığı tespit edilerek her sınıftan altı yaşında on beş kız, on beş erkek öğrenci olmak üzere toplam doksan öğrenci rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları: Her okulun kendi bahçesinde, en uygun ısınma saati, vücut ısısının ve kan dolaşımının en üst düzeye ulaştığı saat 15.00'den sonra alınmıştır. Ölçümlerde kullanılan aletlerin (mezura, fırlatma topu, reaksiyon zamanı ölçen alet, tebeşir, süreölçer) ne işe yaradığı ve nasıl kullanılması gerektiği test öncesinde açıklanarak tanıtılmış, çocuğun dokunarak incelemesine ve ilk etapta bir kez denemesine izin verilmiştir. Testler uygulanırken,

yorgunluğun olumsuz etkisini silmek amacıyla sırasıyla; Reaksiyon Zamanı, Dikey Sıçrama, Fırlatma Topu ve 30 m Sürat Koşusu, testleri uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi testine başvurulmuştur. 1- F değerinin tablo F değeri olan 3,10'dan büyük çıktığında istatistikî anlamda farkın önemli olduğu, F değerinin tablo F değeri olan 3,10'dan küçük çıktığında ise istatistikî anlamda farkın önemsiz olduğu, kabul edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LDS (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Testlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

Reaksiyon Zamanı Değerlerine Yönelik İstatistikî Değerler

Gruplar	N	X	SS	ANOVA	
				F	P
Şehir Merkezi (1)	30	25,33	3,507	2,842	0,091
Lojman (2)	30	23,00	3,965		
Kırsal Alan (3)	30	24.13	3,884		
Toplam	90	24,16	3,868		

Tablo 1' de görüldüğü gibi lojmanda yaşayan gurubun reaksiyon zamanı ortalaması, üç grup içerisinde en yüksek değer olan 23.00, şehir merkezinde yaşayan çocukların reaksiyon zamanı ortalaması, en düşük değer olan 25.33, kırsal alanda yaşayan gurubun reaksiyon zamanı değerinin ise 24.13 olduğu görülmektedir. Farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan grupların reaksiyon zamanı değerleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($P<05$).

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu
Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması

Tablo 2

Dikey Sıçrama Değerlerine Yönelik İstatistikî Değerler

Gruplar	N	X	SS	ANOVA		LSD	
				F	P	Grup	P
Şehir Merkezi (1)	30	18,13	3,893	7,089	0,001*		
Lojman (2)	30	20,00	3,129			1-3	0,000*
Kırsal Alan (3)	30	21,93	4,571				
Toplam	90	20,02	4,168				

Tablo 2' de şehir merkezinde yaşayan gurubun dikey sıçrama değerleri ortalaması, üç grup içerisinde en düşük değer olan 18.13, kırsal alanda yaşayan gurubun dikey sıçrama değerleri ortalaması en yüksek değer olan 21.93, lojmanda yaşayan gurubun dikey sıçrama değerleri ortalamasının ise 20.00 olduğu görülmektedir. Farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan grupların dikey sıçrama değerleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($P < .05$). Tablo 2' de görüldüğü gibi grupların dikey sıçrama değerleri karşılaştırması sonucu şehir grubu ile kırsal alan grubu arasında fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3

Fırlatma Yetenekleri Değerlerine Yönelik İstatistikî Değerler

Gruplar	N	X	SS	ANOVA		LSD	
				F	P	Grup	P
Şehir Merkezi (1)	30	9,58	2,254	3,944	0,023*		
Lojman (2)	30	10,31	3,640			1-3	0,010*
Kırsal Alan (3)	30	10,20	4,125			2-3	0,036*
Toplam	90	10,79	4,544				

Tablo 3 incelendiğinde şehirde yaşayan gurubun fırlatma yetenekleri değerleri ortalaması üç grup içerisinde en düşük değer olan 9.58, kırsal alanda yaşayan gurubun fırlatma yetenekleri değerleri ortalaması 10.20, lojmanda

yaşayan grubun fırlatma yetenekleri değerleri ortalaması 10.31 olduğu görülmektedir. Farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan grupların fırlatma yetenekleri değerleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($P<.05$). Tablo 3' te görüldüğü gibi grupların fırlatma yetenekleri değerlerinin karşılaştırması sonucu şehir grubu ile kırsal alan grubu arasında fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4

Sürat Yetenekleri Değerlerine Yönelik İstatistikî Değerler

Gruplar	N	X	SS	ANOVA		LSD	
				F	P	Grup	P
Şehir Merkezi (1)	30	6,88	0,56	3,945	0,023*		
Lojman (2)	30	7,13	0,53			2-3	0.007*
Kırsal Alan (3)	30	6,73	0,58				
Toplam	90	6,92	0,57				

Tablo 4' te kırsal alanda yaşayan gurubun sürat yetenekleri değerleri ortalaması üç grup içerisinde en yüksek değer olan 6.73, lojmanda yaşayan grubun sürat yetenekleri değerleri ortalaması en düşük değer olan 7.13, şehirde yaşayan gurubun sürat yetenekleri değerleri aritmetik ortalaması ise 6.88 olduğu görülmektedir. Farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan grupların sürat yetenekleri değerleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($P<.05$) Tablo 4' te görüldüğü gibi grupların sürat yetenekleri değerleri karşılaştırılması sonucu şehir grubu ile kırsal alan grubu arasında fark anlamlı bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular ilgili literatür ile birlikte tartışılmıştır.

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Gurubu Çocukların Reaksiyon Zamanı Gelişim Düzeyleri ile ilgili hipotezinde, farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların reaksiyon zamanı gelişim düzeyleri arasında manidar bir farklılığın

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu
Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması

olacağı ileri sürülmüştü. Yapılan istatistikî analiz sonucunda bu hipotezin ret edildiği görülmüştür (Tablo 1). Araştırma sonucunda elde edilen reaksiyon zamanı değerleri ortalamaları arasında fark olmasına rağmen bu fark manidar değildir. Bu hipotez kurulurken, reaksiyon zamanı gelişiminde, çocuğun yaşadığı bölgedeki çevresel uyarıcıların çokluğu bakımından, şehir merkezinde yaşayan gurubun kırsal alan ve lojman gurubuna göre daha zengin olması, gruplar arasında farklılığın olabileceğini düşündürmüştü. "Görsel algılama gelişimi çevredeki uyarıcıların çokluğuna olgunlaşma düzeyine ve deneyimin miktarına bağlıdır (Çamlıyer, 2001). İncelediğimiz literatürde çocuğun uyarıcılarla karşılaşma olanağının, algılama yeteneği gelişiminde etkisinin önemli olduğu görülmüştür. Şehir yaşamının çocuğun birçok algısal motor yeteneğinin gelişimini engellediğini, çocukların içinde yetiştiği çevrenin karmaşık ve tehlikeli olduğunu, büyük miktarda algısal ve motor bilgi sunan eşyalardan uzak durmaları ya da dokunmamaları ile ilgili olarak uyarıldığını ifade eden Özer (1998), büyük şehirlerde apartman dairelerinde yaşayan çocukların nadiren doğal ortamlarda buldukları dereden atlama, ağaca tırmanma gibi deneyimlerden yoksun kalan çocuğun böylece günlük yaşam deneyimlerinin bir parçası olan birçok deneyimi kaçırdığı bu hareket deneyimlerinin eksikliğinin algısal gelişimi engelleyici bir durum olduğunun düşünüldüğünü ifade etmiştir. Bu durumda şehir gurubundaki çocukların uyarıcılarla karşılaşma olanağı bulacağı oyun alanlarından (park, bahçe, boş arazi gibi) yoksun olması; lojman ve kırsal alan grubunda ise çocukların uyarıcılarla karşılaşma olanağı bulacağı (trafiğin yoğun olmadığı sokak araları, bahçe, boş tarla çocuk parkları) oyun alanlarının zenginliğine bağlı olarak, gruplar arasında çevresel uyarıcılarla karşılaşma olanağı bakımından farklılık vardır. Bu durum grupların reaksiyon zamanı değerlerinin farklı olabileceğini düşündürdü. Yerleşim yeri bakımından belirtilen farklılıklara rağmen gruplar arasında reaksiyon zamanı yetenek düzeyleri arasında fark çıkmamıştır. Bunun nedeni olarak lojman ve kırsal alan gruplarının, uyarıcılar ve uyarıcılarla karşılaşma imkânı bakımından, benzer özellik göstermesi, şehir merkezindeki gurubun ise diğer gruplardan farklılık göstermesine rağmen bu farklılığın okul öncesi eğitim ile kapatılmış olabileceği şeklinde düşünülmektedir. Görsel algılamanın gelişiminde diğer bir etken olarak okul öncesi eğitimin önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi yaşlarda verilen eğitimin çocuğun yeteneklerinin gelişmesinde çok önemli payının olduğunu ifade eden Yangın'ın (1991) düşüncesini Temel ve Ömeroğlu (1991) yetersiz bir eğitim ve oyun ortamına sahip olan küçük çocukların kas kontrolünü geliştiremeyeceklerini ifade ederek desteklemektedirler. Kesilmiş ve Akın'ın (2016) dört -altı yaş çocuklarda jimnastik eğitiminin reaksiyon zamanı üzerine yapmış olduğu çalışmada anlamlı fark bulunmamıştır. Doğu ve Örer'in (2018)

yapmış olduğu çalışma da 8 hafta ve 4 gün uygulanan çalışmanın kız çocuklarında reaksiyon zamanının artırdığı bulunmuştur. Yapılan çalışma ile bizim çalışmamızın sonuçlarının farklı olmasının sebebinin 8 haftalık uygulamadan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ankara ili gecekondu bölgesinde 0-3 yaş gurubu çocuklarına uygulanan erken çocukluk eğitiminin psikomotor gelişimlerini etkileyip etkilemediğini araştırmak amacıyla deney ve kontrol gurubu oluşturulmuş, deney gurubundaki çocukların ebeveynlere oyun kartları verilerek bu oyunlar çocuklara hafta da iki kez oynatması istenmiştir ve her hafta oyunlar değiştirilmiştir. Araştırma sonunda ele alınan motor gelişiminde temel olarak belirlenen oturma ve yürümenin kontrol gurubundaki bebeklerde olması gerekenden daha geç ortaya çıktığı saptanmıştır. Sonuç olarak erken çocukluk eğitiminin çocukların gelişim düzeylerini etkilediği ve bu etkilerin kalıcı olduğu araştırmacılarca da desteklenmektedir (Temel & Ömeroğlu, 1991).

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Gurubu Çocukların Dikey Sıçrama Yetenekleri Gelişim Düzeyleri ile ilgili hipotezinde, farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan, altı yaş gurubu çocukların dikey sıçrama yetenekleri gelişim düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olacağı ileri sürülmüştü. Yapılan istatistikî analiz sonucunda bu hipotezin kabul edildiği görülmüştür(Tablo 2). Grupların birbiri ile karşılaştırılması sonucu şehir gurubu ile kırsal alan grubu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır(Tablo 2). Bu hipotezi oluştururken farklı fiziki özelliklere sahip bölgelerde yaşayan çocukların dikey sıçrama değerlerinde farklılık olacağı düşünülmüştü. Ogan'n (1996) yaptığı çalışmada 16-18 yaş gurubu erkek voleybolcular üzerinde kum, salon gibi farklı yüzeylerde yapılan sekiz haftalık kuvvet çalışmalarının sonucunda her iki gurubun dikey sıçrama değerlerinde $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir değişiklik kaydedilirken, kum gurubunun dikey sıçrama değerleri salon gurubundan daha yüksek bulunmuştur. Yine, Yavuz & Özyürek(2018) tarafından yapılan Beden Eğitimi ve spor etkinlikleri sonrasında deney grubunda yer alan çocukların dikey sıçrama testi sonuçlarının kontrol grubundan anlamlı ölçüde daha iyi olduğu görülmüştür. Kesilmiş ve Akın'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada jimnastik antrenmanının dikey sıçrama üzerine etkisinin anlamlı olduğu görülmüş ve çalışmamızla paralellik arz etmektedir.

Araştırmanın ilgili hipotezinde, farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların fırlatma yetenekleri gelişim düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olacağı ileri sürülmüştü, yapılan istatistikî analiz sonucunda bu hipotezin kabul edildiği görülmüştür(Tablo 2).

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu
Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması

Grupların birbiri ile karşılaştırılması sonucu şehir gurubu ile kırsal alan gurubu, lojman gurubu ile kırsal alan grupları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır(Tablo 2). Kuvvet ölçümü olan dikey sıçrama ve fırlatma testleri ile ilgili hipotezler oluşturulurken farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların dikey sıçrama ve fırlatma topu değerlerinin de farklı olacağı şeklinde düşünülmüştü. Şehir merkezinde, apartman dairelerinin çokluğu, trafiğin yoğunluğu, evlerin çoğunlukla bahçesiz apartman dairesi olması, çocuğun gelişimine olumsuz yansıyacaktır. Yarımkaya ve Ulucanın (2015) yapmış olduğu 4-6 yaş grubuna 12 hafta süre ile hareket eğitimi uygulanan çalışmanı sonucunda hareket eğitimi alan deney grubunun top fırlatma ön test-son test değerleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çelebi(2010) 5-6 yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin motor gelişime etkisini incelediği çalışmada ilk ve son test değerleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Akgün (2019) yapmış olduğu çalışmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin top fırlatma testinden aldıkları ön test-son test puanlarının anlamlı fark olmadığı diğer gruplarda yer alan çocuklarda anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Gurubu Çocukların Fırlatma Yetenekleri Gelişim Düzeyleri ile ilgili hipotezinde, farklı fiziki özelliklilere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların fırlatma yetenekleri gelişim düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olacağı ileri sürülmüştü, yapılan istatistikî analiz sonucunda bu hipotezin kabul edildiği görülmüştür(Tablo 3). Grupların birbiri ile karşılaştırılması sonucu şehir gurubu ile kırsal alan gurubu, lojman gurubu ile kırsal alan gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır(Tablo 3). Kuvvet ölçümü olan dikey sıçrama ve fırlatma testleri ile ilgili hipotezler oluşturulurken farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların dikey sıçrama ve fırlatma topu değerlerinin de farklı olacağı şeklinde düşünülmüştü. Şehir merkezinde, apartman dairelerinin çokluğu, trafiğin yoğunluğu, evlerin çoğunlukla bahçesiz apartman dairesi olması, çocuğun gelişimine olumlu etkisi olan oyunu oynamasını engellemektedir. Lojman; çocuklar için düzenlenmiş alanların, spor tesislerinin, bahçeli evlerin olması nedeni ile çocuğa istediği anda ulaşabileceği oyun alanları sunmaktadır. Kırsal alan ise çocuklar için düzenlenmiş oyun alanlarının olmamasına rağmen bahçeli evler, trafiğin yoğun olmadığı güvenli sokaklar, geniş ve engebeli araziler çocuğa istediği anda oyun alanlarına ulaşma imkânı sunmaktadır. Yerleşim bölgelerinin çocuklara oyun imkânı sunması açısından farklı özelliklere sahip olması dikey sıçrama ve fırlatma topu değerlerinin de anlamlı olarak farklı çıkmasına neden olmuştur.

Oyunun psikomotor gelişime olan olumlu etkisini hatırladığımızda bu durum yadırganmayacak bir sonuç olarak karşılanmaktadır. "Çocuklarda kas kuvvetinin artışı önceki fiziksel etkinlik düzeyine ve ölçülerine bağlıdır. Çocukların günlük uğraşları arasında bacaklar ve kollar gibi bazı beden parçalarının kuvvetini koşma asılma, sallanma çekme aktiviteleri ile geliştirmektedir (Özer, 1998) .

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Gurubu Çocukların Sürat Yetenekleri Gelişim Düzeyleri ile ilgili hipotezinde, farklı fiziki özelliklilere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş grubu çocukların sürat yetenekleri gelişim düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olacağı ileri sürülmüştü. Yapılan istatistikî analiz sonucunda bu hipotezin kabul edildiği görülmüştür(Tablo 4). Grupların birbiri ile karşılaştırılması sonucu lojman gurubu ile kırsal alan gurubu arasında anlamlı bir fark çıkmıştır(Tablo 4)

Ogan'ın (1996) yaptığı çalışmada 16-18 yaş gurubu erkek voleybolcular üzerinde kum, salon gibi farklı yüzeylerde yapılan sekiz haftalık kuvvet çalışmalarının sonucunda her iki grubun 30 m ve 50 m koşu değerlerinde $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir değişiklik kaydedilirken kum grubunun dikey sıçrama, değerleri kum grubunda daha yüksek bulunmuştur. Ölçümlerde grupların ortalamalarının sıralaması birbiriyle paralellik gösterirken sürat ölçümleri, kuvvet ve esneklik ölçümleriyle paralellik göstermemiştir. Temel hareketler dönemi olarak adlandırılan; incelediğimiz yaş gurubunu da içine alan "okul öncesi dönemde hareket sürati, çalışmalara rağmen çok gelişemez" (Muratlı, 1997). Temel hareketler döneminde süratin çalışmalarla yani hareket genişliği ile çok fazla geliştirilememesi bu dönemde elde edilen ölçüm sonuçlarını kalıtsal nedenlere bağlamamız gerektiği şeklinde düşündürmektedir. Demirel ve Şirinkanın (2016) yaz spor okulunda jimnastik eğitimi alan okulöncesi öğrencilerin Euro fit testleriyle fiziksel gelişimlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmada ön test-son testleri arasında sürat parametresinde anlamlı bir gelişme bulmuşlardır. Durukan, Koyuncuoğlu & Şentürk'ün (2016) okul öncesi çocuklarda temel jimnastik eğitiminin motor gelişim açısından incelemesi adlı çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarında anlamlı fark olmadığı ve son test sürat parametresi arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu tespit etmişlerdir

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak bu sonuç doğrultusunda gelecekte bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalar için öneriler ve çalışmanın özeti sunulmaktadır. Bu araştırmada fiziki olarak farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların psikomotor gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığı grupların mukayesesi yapılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda belirlenen hipotezler, elde edilen

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu
Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması

bulgular sonucunda aşağıdaki şekilde sonuçlanmıştır. Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların reaksiyon zamanı gelişim düzeyleri arasında (0,05)' lik anlamlılık seviyesinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olmadığı. Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların dikey sıçrama yetenekleri gelişim düzeyleri arasında (0,05)' lik anlamlılık seviyesinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olduğu. Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların fırlatma yetenekleri gelişim düzeyleri arasında (0,05)' lik anlamlılık seviyesinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olduğu. Farklı fiziki özelliklere sahip yerleşim bölgelerinde yaşayan altı yaş gurubu çocukların sürat yetenekleri gelişim düzeyleri arasında (0,05)' lik anlamlılık seviyesinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda şu öneriler düşünülebilir: Çocuğun oyuna daha fazla zaman ayırmasına müsaade edilmeli. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları harekete sevk edecek oyun ve oyunlu çalışmalara daha çok yer verilerek hazırlanan oyun alanları güvenli aynı zamanda çocuğun doğa şartlarıyla mücadele etmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Toplu konutlarda oyuna ayrılmış yerler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmet, A. (1994). *Esnektik çalışmalarının bilimsel temelleri*. Doğan Baskı,
- Alptekin, A. (2000). Ergenlik Dönemi Çocuklarda Kuvvet Gelişimi. *Atletizm Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 39.
- Akgün, N. (1993). *Egzersiz fizyolojisi*, 4. Baskı. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü.
- Akgün, S. (2019). *Hareket eğitimi ve imgelemenin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş çocuklarda motor gelişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aral, N. (2001). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak" anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı.
- Atlı, M. (1998). Sürat. *Atletizm Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 31.
- Bengston, A. (1985). *Oyun Daha Çok Bir Beden Faaliyettir* (Şipal M. C. Çev.). Milli Eğitim Basımevi

- Cesur, K. (1999). *Niğde İl Merkezinde Bulunan İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Okutulması İle İlgili Karşılaşılan Ders, Tesis, Araç ve Gereç Sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Coşan, F. & Demir, A. (2001). *Türk Çocuklarının Fiziki Uygunluk Normları*. İstanbul olimpiyat oyunları hazırlık ve düzenleme kurulu eğitim Yayınları, yayın No:1,
- Çamur, H. (1998). Esneklik. *Atletizm Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 31.
- Çamlıyer H. & Çamlıyer H. (2001). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Emek matbaacılık
- Çelebi, B. (2010). *Hareket eğitiminin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, N., Şirinkan, A., & Şirinkan, Ş. Ö. (2015). Pre-school students investigation of physical improvement with eurofit tests studying gymnastics at the summer school (erzurum sample). *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 688-694.
- Durukan, H., Koyuncuoğlu, K., & Şentürk, U. (2016). Okul öncesi çocuklarda temel cimnastik programının motor gelişim açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 131-140.
- Dündar, U. (1996). *Antrenman teorisi*. 3. Baskı, Bağırhan Yayınevi.
- Ergen, E. (1998). Çocuk-Spor ve Eğitimi ' Hacettepe Üniversitesi 5. *Uluslararası Spor Kongresi 5-7 Kasım*.
- Erice, U. & Müniroğlu S. (2000). Ankara iklimindeki 15 yaş gurubu erkek voleybolcuların değişik ortamlardaki reaksiyon zamanlarının incelenmesi. *Bilim ve Teknoloji Voleybol Dergisi*, 23.
- Erkal, M.(1992). *Sosyolojik Açıdan Spor*. Başbakanlık Gençlik Spor ve Genel Müdürlüğü.
- Gökmen, H., Karagül T. & Aşçı H. (1995). *Psikomotor Gelişim*. Başbakanlık Gençlik Spor ve Genel Müdürlüğü.
- Göktaş, Z. (1994). *Farklı Sosyal Ekonomik Yapıdaki Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Spora Katılmalarına Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güllü, E. & Güllü, A. (2001). *Genel Antrenman Bilgisi*. Umut matbaacılık.

Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu
Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması

- Gündüz, N. (1995). *Antrenman Bilgisi*. Saray kitapçılık
- Gürle, E. (1986). *Çocuk ve spor*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gür, H. (2000). *Çocuk ve Spor. Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Teknolojisi Yüksekokulu Spor Bilimleri Dergisi*.
- Hazar, M. (1997). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. 2. Baskı, Ankara Basımevi
- İnan, B. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi Çalışmalarının Altı Yaş Gurubu Çocukların Motor Gelişimlerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- İri, R., Aktuğ, Z. B. & Keskin, A. (2018). Çocuklarda fiziksel aktivitenin el göz koordinasyonu ve reaksiyon zamanı üzerine etkisinin incelenmesi. *Sportmetre Dergisi*, 16 (1), 23-28.
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal Çevre ve Spor İlişkileri*. Bağırman yayınevi
- Kuter, M., Öztürk F., (1999). *Antrenör ve Sporcu El Kitabı*. Bağırman yayınevi
- Küçükaya, E. (1989). *Okulöncesi 5-6 Yaş Gurubu Kız ve Erkek Çocukların Motor Gelişiminin Sağlanması Oyunun Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Mengütay, S. (1999). *Okulöncesi ve İlkokullarda Hareket Gelişimi ve Spor*. Başbakanlık Gençlik Spor ve Genel Müdürlüğü.
- Ogan, M. K. (1996). *Salon Gibi Farklı Yüzeylerde Yapılan Çocuk Kuvvet Çalışmalarının 16-18 Yaş Gurubu Voleybolcuların Anaerobik Güçlerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ormanlıoğlu, U.,M. (1997). *Niçin Oyun*. Göçebe yayınları
- Özer, S. Dilara & Özer K. (1998). *Çocuklarda Motor Gelişim*.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor*. Bağırman yayınevi
- Pınar, S. & Erku O. (2000). *Artistik Jimnastik Yaş Gruplarının Gelişim Programı*. Başbakanlık Gençlik Spor ve Genel Müdürlüğü
- Sevim, Y. (19987). *Antrenman Bilgisi*. Tutibay
- Şahin, Z. (2000). Sprinterlerde süratin incelenmesi. *Atletizm Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 38.

- Kemal, T. (2000). *Sporda Fiziksel Fizyolojik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*.Bağırçan yayınevi.
- Karasar, N, (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 3A Araştırma eğitim danışmanlık Ltd.
- Kesilmiş, İ. & Akın, M. (2016). Dört-altı yaş çocuklarda jimnastik antrenmanının biyomotor yetiler üzerine etkisi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 15-21.
- Yangın, A. E. (1991). *Yurdumuzda Okulöncesi Eğitim*. Ya-Pa 7. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri.
- Yarımkaya, E. & Ulucan, H. (2015). Çocuklarda hareket eğitimi programının motor gelişim üzerine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(1), 37-48
- Yavuz, N. F. & Özyürek, A. (2018). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin okul öncesi çocukların hareket becerileri üzerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Zorba, E., (1999). *Herkes İçin Spor ve Fiziksel Uygunluk*. Başbakanlık Gençlik Spor ve Genel Müdürlüğü.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40307>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 26.12.2019
Kabul Tarihi: 31.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 26.12.2019
Accepted: 31.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Mete, G. (2020). Okuma Eğitiminde Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanması, *Journal of History School*, 45, 1147-1158.

OKUMA EĞİTİMİNDE OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN UYGULANMASI¹

Gülşah METE²

Öz

Okuduğunu anlayan, kavrayan, yorumlayan, sorgulayan, analiz eden, değerlendiren, sentez yapan öğrenciler yetiştirmek bütün derslerin olduğu gibi Türkçe dersinin de amaçlarındandır. Bu çalışmanın amacı okuma çemberi yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test- son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, İzmir’de bir devlet okulunda yürütülmüş olup; kontrol grubu (n=16), deney grubu (n=16) olmak üzere toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının tespitinde ön ve son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi 6 haftalık sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Altı öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada uygulamaları gözlemleyip uygulamalar hakkında görüş bildiren gözlemci notlarına da yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulamadaki notlarından da alıntılar yapılmıştır. Test analizleri SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda okuma çemberinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama başarıları kontrol grubuna göre artmıştır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemini beğenmişlerdir. Öğrenciler aktif olduklarından daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma Eğitimi, Okuma Çemberi, Okuduğunu Anlama, Türkçe Dersi

¹ 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde (Asoscongress) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gulsahmete@kmu.edu.tr, Orcid 0000-0003-0979-1630

Implementation of Reading Circle Method in Reading Education

Abstract

As it is in the most of the courses, one of the main goals of Turkish language course, is to improve students' reading skills so that they can understand and comprehend efficiently, interpret, question, analyze and evaluate what they have read as well as synthesize. The aim of this study is to find out the effects of reading circle method on the reading comprehension achievement of the 5th graders. Adopted a control group pre-test and post-test design, the study was conducted in a state school in İzmir, in which 32 5th graders participated as in experimental (n=16) and control groups (n=16). In order to determine the students' reading comprehension achievement, the participants were pretested at the beginning of a 6 week period of time and they were posttested at the end of the period by using the achievement test developed by the researcher. Apart from it, a focus group interview was administered to 6 students. Additionally, reflective notes on the basis of observations and documents from the students during the implementations were used. The data analyses of the tests were carried out by using SPSS. Based on the analyses, it is concluded that the experimental and the control group are not significantly different. However, the students' reading comprehension achievement results in the experimental group have increased compared to the control groups'. The students enjoyed the reading circle method quite a lot, and they stated that they learned better when they were engaged and active. Consequently, the suggestions for the further researches as well as the practices were provided in the study.

Keywords: Reading Education, Reading Circle, Reading Comprehension, Turkish Language Course

GİRİŞ

Türkçe eğitiminde okuma ve anlamaya yönelik etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Okuduğunu anlayan, kavrayan, yorumlayan, sorgulayan, analiz eden, değerlendiren, sentez yapan öğrenciler yetiştirmek bütün derslerin olduğu gibi Türkçe dersinin de amaçlarındandır. Bu amaçlara ulaşmak için Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımları yansıtan ders kitapları aracılığıyla da Türkçe dersleri yapılmaktadır. Okuma ve anlama becerilerinin gelişmesi sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde ve öğrencinin hayatı boyunca da önemlidir. Önemli olan bu becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktır. Okuma ve anlama becerisi gelişmiş öğrenci, akademik anlamda başarı sağlar, başarı sağladığı için motivasyonu yüksektir, kendini geliştirmek için çaba harcar, etkileşimde bulunur ve sosyalleşir. Bundan dolayı okuma eğitimi çok önemlidir. İlkokulda başlayan ilk okuma yazma çalışmalarından sonra okuma hızını

arttırma, okuma alışkanlığı kazanma gibi beceriler gelir. Ortaokula gelen bir öğrenciden bu becerileri edinmiş olması beklenir. Ortaokulda yapılan Türkçe derslerinde okuma ve anlama becerilerini geliştirme ders kitaplarından yürütülmekte ayrıca bağımsız okuma çalışmaları da yapılmaktadır. Ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğrencilerin okuma becerisi geliştirilmeye çalışılır. Öğrencinin hazırbulunuşluğunun yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, ders kitaplarının ihtiyacı karşılamaması, öğretmen yetersizliği gibi durumlarda ise okuma ve anlama çalışmalarının amaçlarına ulaşamayabilir. Bunlara benzer sebeplerden dolayı okuma ve anlama çalışmalarını geliştirmek, bu çalışmalara destek vermek adına Türkçe dersinde çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler kullanılır. Bu tekniklerden biri de okuma çemberi tekniğidir. Okuma çemberine belirli aralıklarla okunan kitapların toplanılıp tartışıldığı okuma kulüplerinin öğretmen tarafından sınıfa taşınmış hâli denilebilir. Okuma çemberi öğrencilerin okuma ve anlamasını geliştiren, yorumlama, sorgulama, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştiren, sosyalleşmelerini sağlayan, onlara okuma alışkanlığı kazandıran, grup içinde iletişimlerini güçlendiren bir tekniktir. Öğrencilerin okuma çemberlerinde yapılan farklı tarzdaki etkinlikler ve üstlenecekleri roller aracılığıyla okuma ve anlamaları kolaylıkla gelişecektir. Okuma çemberi öğrencilerin bireysel okumalarını grup etkinliği ile birleştirmesidir. Farklı düzeylerdeki öğrencileri bir araya getiren, birbirlerinin görüşlerinden etkilenmelerini sağlayan, öğrenciye kitap seçme özgürlüğü veren bir teknik olması okuma çemberini Türkçe dersinde kullanmayı sağlamıştır. Öğretmenin tüm süreçte rehberlik yapacağı okuma çemberinin uygulanma sürecinde yapılacaklar şöyle sıralanabilir:

- Süreç kitap seçimi ile başlamaktadır. Öğretmen öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgisini çekebilecek, edebi nitelikte olan kitapları belirler.
- Öğretmen öğrencileri teknik hakkında bilgilendirir.
- Öğretmen kitapları öğrencilere tanıtır ve öğrencilerin kendi başına kitaplarını seçmesini sağlar.
- Seçimlere göre iki-altı arası öğrenciden oluşan gruplar oluşturur.
- Gruplar ilk toplantısında, günde kaç sayfa okuyacaklarına, kimlerin hangi rolleri alacağına, hangi projeyi seçeceklerine karar verirler ve bunları ilgili formlara işlerler.
- Gruplar sonraki toplantılarda okunan bölümleri tartışır.
- Toplantılarda tartışmanın hangi başlıklar altında olacağı öğrenciler tarafından belirlenir. Tartışmalar, sorgulayıcı rolündeki öğrencinin kontrolünde gerçekleşir.
- Kitap okuma işi bittikten sonra, gruplar okudukları kitapla ilgili sınıfa sunmak üzere özetleme, drama, tiyatro, eksik bölüm yazımı gibi projeler hazırlarlar (Alwood, 2000; Short, Kaufman, Kaser, Kahn, & Crawford, 1999).

Okuma çemberindeki roller grup tartışmalarında katılımı sağlamak adına önemlidir. Her öğrenci rolüne uygun farklı bir görevi yerine getirirken farklı bakış açıları, düşünme biçimleri geliştirerek okuma amacını çeşitlendirmektedir. Okuma çemberinde bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) ve ressam zorunlu dört roldür. Özetleyici, araştırmacı, sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı) ve sahne düzenleyici (hareket izcisi) gibi yardımcı roller de vardır. Okuma çemberinde portfolyo, rubrik, gözlem formları, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme formları değerlendirme yapmak için kullanılabilir. Uygulamanın sonunda kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikâyeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikâyenin tarihi çizelgesini oluşturma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikâyeye yeni son yazma, hikâyeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma (kolaj, resim, şiir), kitaba dayalı bir skeç hazırlama, kitaba yeni bir kapak tasarımı, kitap için reklam kampanyası hazırlama, karakter günlükleri yazma, karakter canlandırılması (giysileriyle), karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, küçük çocuklar için basitleştirilmiş resimli kitap hazırlama, kitapla ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitaptaki olaylarla ilgili haber yapma, karakterlerin aile soy ağacını hazırlama, kitapla ilgili kukla tiyatrosu hazırlama, kitapla ilgili oyun tasarımı, kitaptaki olayın geçtiği mekanı ve tarihi araştırma gibi birçok proje ve etkinlikler yaptırılabilir.

Yapılan literatür taramasında okuma çemberi ile ilgili dil öğretimi, edebiyat ve yabancı dil öğretiminde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle okuduğunu anlama üzerinde yoğunlaşan bu çalışmalarda okuma çemberinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, sosyal etkileşim, yabancı dil öğretimi, iletişim becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okuma çemberinin okuduğunu anlamada başarıyı arttırdığı (Briggs, 2010; Purifico, 2014; Varita, 2017; Sarı, Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı ve diğerleri, 2013; Balantekin, 2016; Karatay, 2017; Kurtuluş ve Yücel Toy, 2017; Kaya Tosun, 2018), akıcı okumayı geliştirdiği, bağımsız okumayı desteklediği, okuma motivasyonunu arttırdığı (Meredith, 2015; Hardin, 2012; Kaya Tosun, 2018), İngilizce öğrenimine katkı sağladığı (Kim, 2009; McElvain, 2010), sosyal etkileşimi arttırdığı (Kaya Tosun, 2018; Kim, 2004) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe derslerinde yapılan okuma eğitiminde okuma çemberinin kullanılmasının önemli olduğu vurgulanabilir.

Araştırmanın Amacı

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırılması ve okuma çemberi yöntemi ile yapılan okuma eğitimine yönelik öğrenci ile gözlemcinin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi ne düzeydedir?

Öğrencilerin okuma çemberi yöntemi ile yapılan okuma eğitimi hakkında görüş ve deneyimleri nelerdir?

Gözlemcinin okuma çemberi yöntemi ile yapılan okuma eğitimi hakkında görüş ve deneyimleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” ve “Uygulama Süreci” başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel araştırma türlerinden ön test - son test kontrol gruplu modelde yapılmış bir çalışmadır. Bu araştırma modelinde bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılacak olan bağımsız değişkenler deney grubunda manipüle edilirken kontrol grubunda etkinlikler ve yapılan işlemlerde herhangi bir değişiklik yapılmaz (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada ayrıca nitel verilere de yer verilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması hem söz konusu araştırmayla ilgili daha ayrıntılı verilere ulaşmayı hem de bulguların birbirini tamamlamasını sağlamaya yöneliktir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Çeşme ilçesinde Mehmet Akpınar Ortaokulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki iki şubede öğrenim gören 32 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Deney grubunda 16 öğrenci, kontrol grubunda ise 16 öğrenci yer almıştır. Araştırma okulu, araştırmacının burada görev yapıyor olması bakımından tercih edilmiştir. Uygulamaların tamamı araştırmacı

tarafından yapılmıştır. Gözlemci olan öğretmen de aynı okulda Türkçe öğretmenidir ve okuma çemberi ile ilgili eğitimi vardır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Grup	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	t	p
Kontrol	16	55.72	12.9	0.60	0.52
Deney	16	53.02	13.7		

Tablo 1'e göre deney ve kontrol grupları öğrenci sayısı bakımından hem de okuduğunu anlama becerisi bakımından benzerlik göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir başarı testi, öğrenci görüşme formu ve gözlemcinin notları kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Test, Türkçe dersi kazanımlarına yönelik hazırlanan 20 çoktan seçmeli madde içermektedir. Testin genel güçlük düzeyi 0.65'tir ve orta güçlükte bir testtir. Nitel verilerin geçerliliğinin sağlanması ve görüşme sorularının hazırlık süreci için literatür taraması yapılmıştır. Altı öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerin uygulamadaki notlarından da alıntılar yapılmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından ortaokul 5. sınıf Türkçe dersi etkinliklerine ek olarak okuma çemberi yöntemini uygulanmıştır. Kontrol gruplarında ise Türkçe dersi etkinliklerine ek herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen veriler SPSS programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası sonuçları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Wilcoxon analizi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile belirlenmiştir. Bulgular içinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarına ilişkin doğrudan alıntılar yapılırken Ö1, Ö2 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Okuldaki 5. sınıflara okuduğunu anlama başarı testi uygulandı. Uygulama, araştırmacı tarafından bir ders saatinde yapıldı. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra bir hafta (6 ders saati) deney grubundaki öğrencilere okuma çemberi yöntemi hakkında bilgiler verildi, örnek bir uygulama yapıldı. Araştırmacı rehberliğinde öğrencilerin oyladıkları üç kitap belirlendi. Bu kitaplar “Bebek Annem, Uçan Sınıf, Postayla Gelen Deniz Kabuğu”dur. Öğrencilerin kendi isteğiyle iki beş kişilik ve bir altı kişilik grup oluşturmaları sağlandı. Her grup okuyacağı kitabı seçti ve bir hafta içerisinde temin etti. Araştırmacının rehberliğinde kitaplar dört bölüme ayrıldı ve öğrencilere kendi isteklerine göre roller dağıtıldı ve rollerin özelliklerini içeren formlar verildi. Haftada iki ders saatinde gruplar toplantılarını yaptı. Her toplantıdan sonra bir sonraki toplantı için rol dağılımı yapıldı, gerekli formlar verildi. Dördüncü hafta yapılan grup toplantılarından sonra her grup kitabı için yapacağı projeyi belirledi. “Kitapla ilgili kolaj çalışması yapma, pandomim yapma, karakterlere mektup yazma” projelerini seçtiler. Üç grup son hafta seçtikleri projelerle okudukları kitapları sundular. Her grup iki ders saatinde sunumunu gerçekleştirdi ve bir haftada tüm sunumlar tamamlandı. Bu süre zarfında kontrol grubuna mevcut programa uygun etkinlikler yapıldı, herhangi ek bir çalışma yapılmadı.. Deneysel uygulamanın bitmesinin ardından okuduğunu anlama başarı testi son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulandı. Deney grubundan altı öğrenciyle görüşme yapıldı.

BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırma okuma çemberi yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ve okuma çemberi yöntemi ile yapılan okuma eğitimine yönelik öğrenci ile gözlemcinin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deney grubunda uygulanan yöntemin etkisini belirlemek için öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulguların betimleyici istatistik verileri aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	S. Sapma	Ortanca	Ortalama	S. Sapma	Ortanca
Deney	53.02	13.7	53.07	60.06	11.5	67.01
Kontrol	55.72	12.9	56.01	58.21	13.3	62.03

Tablo 3

Deney Grubu için Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son Test-Ön Test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	7.6	52.3		
Pozitif sıra	12	15.2	243.1	3.01	0.001
Eşit	-	-	-		

Tablo 3'e göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.01$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testinde deney öncesine göre deney sonrasında geliştiği söylenebilir. Elde edilen sonuç, okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini göstermektedir.

Tablo 4

Kontrol Grubu için Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son Test	Test-Ön	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra		7	8.7	48.3		
Pozitif sıra		6	13.4	214.1	-1.23	0.186
Eşit		3	-	-		

Tablo 4'e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (z

= - 1.23, $p > 0.05$). Normal okuma etkinlikleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinde okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde gelişmemiştir.

Çalışmada nitel veri sonuçları, nicel veri sonuçlarını desteklemiştir: Katılımcılardan Ö1; “Dersin ilk haftalarında yapılan okuma etkinliklerinde dersler monotonlaşmış bir şekilde ilerlediğinden sıkıcıydı. Fakat bu yöntem bu sıkıcılığı yok edip dersten zevk almamızı sağladı...” şeklinde dersin okuma becerisini etkilediğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö5; “Bizim de ders esnasında sürekli aktif olmamız, yaptığımız projeler, konuşmalar konuyu daha iyi kavrarken bir yandan da eğlenmemi sağladı...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer bir katılımcı Ö3; “Çeşitli etkinlikler ile dersin işlenişi dersi eğlenceli hâle getirdi. Katıldığım gruplar ve aramızda geçen tartışmalar konunun kalıcı olmasını sağladı. Arkadaşlarımızla tartışıp eksiklerimizi tamamladık. Ders ve gerçek hayat arasında bağlantı kurabildim...” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Ö2 “Son dört haftadır yapılan etkinlikler, okuma toplantılarımız, kitapların işlenişi oldukça ilgimi çekti ve isteyerek derse katıldım. Dersler arasında en keyif aldığım, etkin şekilde katıldığım dersten biri olduğunu söyleyebilirim...” şeklinde görüş bildirerek Türkçe dersinden keyif aldığını belirtmiştir.

Ö6 “Grup çalışmalarında aldığım bazı roller beni biraz zorladı. Kitabı daha dikkatli okumam gerektiğini anladım yoksa rolümün gerektirdiklerini yapamıyordum...” şeklinde görüş bildirerek okuma çemberinin kendine kazandırdığı beceriyi belirtmiştir.

Ö4 “Arkadaşlarımla olan iletişimim arttı. Grup arkadaşlarımla çok iyi çalışma yaptık. Anlamadığım yerlerde arkadaşlarım bana destek oldu...” şeklinde görüş bildirerek okuma çemberinin akran desteğiyle öğrenmeyi desteklediğini, sosyal etkileşimi arttırdığını belirtmiştir.

Gözlemci öğretmen, uygulamalar esnasında ders ile ilgili gözlemlerini kaydetmiştir: Bu uygulama öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattı. Öğrenciler okuma becerisi ile ilgili etkinlikler yaparken çok heyecanlılardı. Girdikleri rollerde ara ara sıkıntı yaşasalar da öğretmen iyi bir yol gösterici ve liderdi. Gruplar projelerini sunarken sınıfta heyecan ve gürültü yüksekti. İlk haftalarda dersin uygulama süresinde uzamalar olsa da son zamanlarda öğrenciler dersin işleniş şeklini anlamışlar ve süreyi daha verimli kullanmışlardır. Nicel verilerde öğrenci başarısı artmıştır, performans göstergelerinde de durum aynı olmuştur. Öğrenciler farklı şekillerde projelerini

sunmuşlar hem bireysel projelerinde hem de grup projelerinde yüksek performans göstermişlerdir.

Gözlemci şunları da not olarak tutmuştur: LGS'nin olması, sınıf mevcudu fazla olan okullarda uygulamanın zor olması, okuma çemberi vb. yöntemlerden öğretmenlerin haberdar olmaması, bu tür uygulamalara yönetim tarafından sıcak bakılmaması vb. farklılaştırılmış öğretim ortamlarının uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları artmıştır. Bu sonuç alan yazında yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. (Briggs, 2010; Purifico, 2014; Varita, 2017; Sarı, Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı ve diğerleri, 2013; Balantekin, 2016; Karatay, 2017; Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017; Kaya Tosun, 2018).

Rollerin farklı ve fazla olması olumlu bir sınıf ortamı sağlamıştır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemini beğenmişlerdir. Öğrenciler aktif olduklarından daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir metni anlamada çıkarımlarda buldukları belirlenmiştir. Okuma çemberi bir metni derinlemesine okumayı anlamayı sağlamaktadır. Öğrencilerin de görüşlerinde belirttiği gibi bu yöntem okuyup anlamayı, eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı, araştırmayı ve ulaşılan sonuçları aktarmayı sağlamaktadır.

Öğrencilerin söz konusu uygulama sayesinde arkadaşlarıyla olan etkileşimleri artmıştır ve aldıkları farklı roller onların öz güvenini arttırmıştır. Kaya Tosun (2018) ve Kim (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Konuyla ilgili materyal hazırlama, derse ve okuma kitaplarına olan ilgiyi arttırmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle; hem öğrencilerin anlamasını sağlamak hem de dersi monotonluktan kurtarmak adına Türkçe ve diğer dersler için okuma çemberi gibi yöntem ve teknikler önerilebilir. Bu tarz yöntemler, sınıf mevcudu az olan eğitim ortamlarında daha rahat uygulanabilir. Farklılaştırılmış öğretim teknikleri ve tasarımlar hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere tanıtılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. & Akıncı, Y. (2013) Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 5-24.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Briggs, S. R. (2010). *Using Literature Circles to Increase Reading Comprehension in Third Grade Elementary Students*. Unpublished doctoral dissertation, Dominican University of California.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (13. Baskı). Pegem Akademi yayınları.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. & Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1), 46-62.
- Hardin, J. (2012). *Motivating Disengaged Readers: Fifth Grade Readers and University Students Partner in Literature Circles*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-66.
- Kim, M. (2009). Teacher-student interaction in a book circle activity. *English Teaching*, 64(1), 27-50.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Meredith, J. (2015). *The Effects of Literature Circles on Second Graders' Reading Comprehension and Motivation*. Unpublished master thesis, Graduate Programs in Education Goucher College.
- Purifico, J. (2015). *Literature Circles: in Class and Online Discussions*. <http://rdw.rowan.edu/etd/486>
- Sarı, T., Kurtuluş, E. & Yücel-Toy, B. (2018). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through Literature Circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh37851>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28.09.2019
Kabul Tarihi: 07.02.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 28.09.2019
Accepted: 07.02.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Böke, H., Güllü, M. & Kış, A. (2020). Lise Öğrencileirmin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz. *Journal of History School*, 45, 1159-1173.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ: META ANALİZ¹

Hulusi BÖKE², Mehmet GÜLLÜ³ & Ali KIŞ⁴

Öz

Öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Çalışma, öğrencilerin cinsiyet değişkeninde ve sahip oldukları bazı sosyo-demografik özelliklerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Beden eğitimi dersiyle, edinilmesi planlanan kazanımların ölçülmesi ve bu yönde öngörüle bulunulması gerekmektedir. Çalışmanın modelini, araştırma sonuçlarını sentezleme yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi oluşturmuştur. Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları incelenmiş; cinsiyet değişkenine göre literatürde bulunan araştırmalar bu çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Yapılan testler sonucunda çalışmada, yayın yanlılığının olmadığı ortaya konulmuştur. Sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri erkek öğrenciler lehine $g=0,287$, rastgele etkiler modelinde $0,271$ 'lik bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan moderatör analizi sonucunda araştırma bölgesi ($p=0,638$), çalışmanın türü ($p=0,622$), araştırmacının cinsiyeti ($p=0,432$) gibi değişkenlerin hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için bir moderatör olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin, lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %25, 3. yazar: %25

² İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya-Türkiye, yakamoz8386@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0007-176-281.

³ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya-Türkiye, mgullu44@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0930-7178

⁴ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-Türkiye, alikis44@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4768-3964

yönelik tutumları üzerinde önemli ölçüde bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Sonuç olarak beden eğitimi dersine yönelik erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla olumlu tutumlarının hafif düzeyde farklılaşması söz konusudur. Bu yönüyle kız öğrencilerin derse olan olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin derslerinde kız öğrencilerin etkinliklere daha çok katılımını sağlayacak faaliyet ve etkinliklere yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, Beden eğitimi, cinsiyet, tutum.

Investigation of High School Students' Attitudes Towards Physical Education and Sports Course According to Gender Variable: Meta Analysis

Abstract

It is thought that students' attitudes towards physical education lessons differ in terms of gender. The study examined the effects of students on gender and some socio-demographic characteristics on their attitudes towards physical education lesson. With the physical education lesson, the gains planned to be acquired must be measured and predicted in this direction. The meta-analysis method, which is one of the methods of synthesizing the results of the study, was formed by the model of the study. Attitudes of high school students towards physical education and sports lesson were examined; The studies in the literature according to the gender variable constituted the main data source of this study. As a result of the tests carried out, it was revealed that there was no publication bias. According to the fixed effects model, the average effect size value was found in favor of male students, $g = 0.287$, and the random effects model was 0.227 . As a result of the moderator analysis, it was determined that variables such as research region ($p = 0.638$), type of study ($p = 0.622$), gender of the researcher ($p = 0.432$) were not a moderator for the calculated average effect size. It can be said that the gender variable does not have a significant effect on high school students' attitudes towards physical education and sports lesson. As a result, there is a slight difference in the positive attitudes of male students towards physical education lesson compared to female students. In this respect, positive attitudes of female students should be improved. It is recommended that teachers include activities and activities that will enable female students to participate more in the lessons.

Keywords: High school students, Physical education, gender, attitude.

GİRİŞ

Eğitimin çok boyutlu yapısından dolayı insan, yaşantısı boyunca süregelen bir gelişim sürecini deneyimler. Kültürel, felsefi, psikolojik, tarihi, sosyolojik, ekonomik, siyasi, sanatsal ve antropolojik olarak eğitim; farklı boyutlardan

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

oluşmaktadır. Yaşantı sürecinde insanın kişiliği, çevresinin de tesiriyle dinamik bir oluşum içerisinde. Birey; kişisel özelliklerini ve toplumla olan ilişkilerini, planlı veya plansız yapılan eğitimlerle gerçekleştirebilir ve geliştirebilir (Akboy, 2000; Dönmezer, 2012; Ergün, 1996; Kemertaş, 1997; Sönmez, 2000; Varış, 1978; Yavaş ve İlhan, 1996).

Genel eğitimin bir parçası ve bütünleyici yapısından biri de Beden eğitimi dersidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri düşünüldüğünde Beden eğitimi dersi; onların, fert ve toplumsal açıdan mutlu, sağlıklı, ahlaklı ve dengeli bir şekilde kişilik oluşturmalarına yardımcı olur. Beden eğitimi derslerinde; bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar gibi kazandırılması amaçlanan yetkinliklerin bütünüyle değerlendirilmesi gerekir (Başoğlu, 1995). İlaveten, öğrenci sağlığı bakımından düşünüldüğünde; bireylerde bedensel sağlığın tehlikeye girmesi ve bireylerin yaşamsal fonksiyonlarını yerine getirmekte zorlanmaları gibi sorunlar beden eğitimi derslerine yeterli düzeyde önem verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu tip durumlar, çocuk ve gençlerde tatmin edici düzeyde olmayan bir fiziksel uygunluğa sebep olurken; çeşitli hastalıklar, obezitede artış, ve erken ölümlerin görülmesini meydana getirmektedir (Alpaslan, 2008).

Öğrencilerin gelişim sürecinde verimli olan ve onların topluma sağlıklı bireyler olarak yetişmesini sağlayan beden eğitimi dersi; istenilen neticenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin derse ve ders içi etkinliklere karşı uygun bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Güllü, Güçlü ve Arslan, 2009). Tutum, kişinin kendisine ya da yaşadığı çevresindeki herhangi bir toplumsal konuya, olaya veya nesneye karşı duygularına, güdülerine, bilgilerine ve deneyimlerine dayanarak sınıflandırdığı davranışsal, duygusal ve zihinsel reaksiyon eğilimidir (İnceoğlu, 2010).

Trudeau & Shephard, genç bireylerin beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu ve pozitif görünümde olduğunu belirtmişlerdir (Trudeau ve Shephard, 2005). Diğer taraftan ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin, Beden eğitimi dersine yönelik olarak bazen olumsuz tutumlar geliştirdikleri de bilinmektedir (Yağcı, 2012).

Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalarda öğrencilerin sahip oldukları bazı sosyo demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, spor yapma durumu) beden eğitimi dersine yönelik tutumları (Chung ve Philips, 2002; Ekici, 2011; Flintoff ve Scraton, 2001; Zeng, Hipscher ve Leung, 2011; Zengin, Hekim ve Hekim, 2016) üzerindeki etkiler ele alınmıştır.

Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı belirli etkenler çerçevesinde tutumlarının araştırılması ve anlaşılmasının, dersin verimliliğine olumlu bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modelini, araştırma sonuçlarını sentezleme yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi oluşturmaktadır. Bağımsız çalışmalardan edinilen nicel bulguların ileri istatistiksel tekniklerle analiz edilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması meta-analiz olarak ifade edilmektedir. Bir meta-analizin amacı; gerçekleri ortaya çıkarabilmek amacıyla aynı konuda, farklı yer ve zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalardan sağlanan bulguları birleştirmek, örneklem sayısını çoğaltarak niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012; Ellis, 2012; Hartung, Knapp ve Sinha, 2008; Kış, 2013; Yıldırım, 2014). Bu çalışmada, Meta-Analiz için İstatistiksel Paket Programı CMA ver. 2.0 [Comprehensive Meta Analysis] kullanılarak, her araştırmaya ait etki büyüklükleri ile varyansları ve grupların karşılaştırmaları yapılmıştır. SPSS paket programı kullanılarak kodlayıcı güvenilirliği testi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Türkiye’de lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları incelenerek; cinsiyet değişkenine göre araştırma yapan bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. İlgili araştırmalara ulaşmak için ulusal dergilerde yayınlanmış makalelere ile YÖK Ulusal Tez Arşivinde “beden eğitimi ve spor”, “tutum”, “lise veya ortaöğretim öğrencileri” gibi anahtar sözcükler kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonrası araştırma konusuna yönelik yapılan 20 çalışmadan dâhil edilme kriterlerine uygun 16 çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde;

Kriter 1: Yayınlanmış veya yayınlanmamış çalışma kaynakları: Bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır.

Kriter 2: Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygun olması: Meta-analiz çalışmalarında etki büyüklüğüne ulaşabilmek için dâhil edilen çalışmaların deneysel çalışmalar olması ve cinsiyet bağımsız değişken olarak kullanmış olmaları dikkate alınmıştır.

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

Kriter 3: Yeterli sayısal veri içermesi: Meta-analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için cinsiyet bağlamında beden eğitimi dersinin alan lise öğrencileri için; örneklem büyüklüğü, ortalama, standart sapma, F değeri, t değeri, X^2 değeri ve p değeri dikkate alınmıştır.

Araştırmaya 5 adet çalışma; farklı örneklemelerde yapılan çalışmalar (ilköğretim, yükseköğretim öğrencileri) olması, bulguların cinsiyet değişkeni kapsamında belirgin şekilde ortaya konulmayışı ve gerekli istatistiksel verilerin meta-analiz için bulunmaması nedeniyle dâhil edilmemiştir. Bu çalışmanın örnekleme, 2002 ve 2018 yılları arasında Türkiye’de bu konuda yapılan bilimsel makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının bulguları ile sınırlıdır.

Araştırmanın güvenilirliği: Çalışmanın kimliği, içeriği ve verilerini içeren bir kodlama protokolü oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin sağlanmasında Cohen’s Kappa istatistiği kullanılmış ve güvenirlilik 0,80 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlayıcılar arasında önemli bir uyuşmayı göstermektedir.

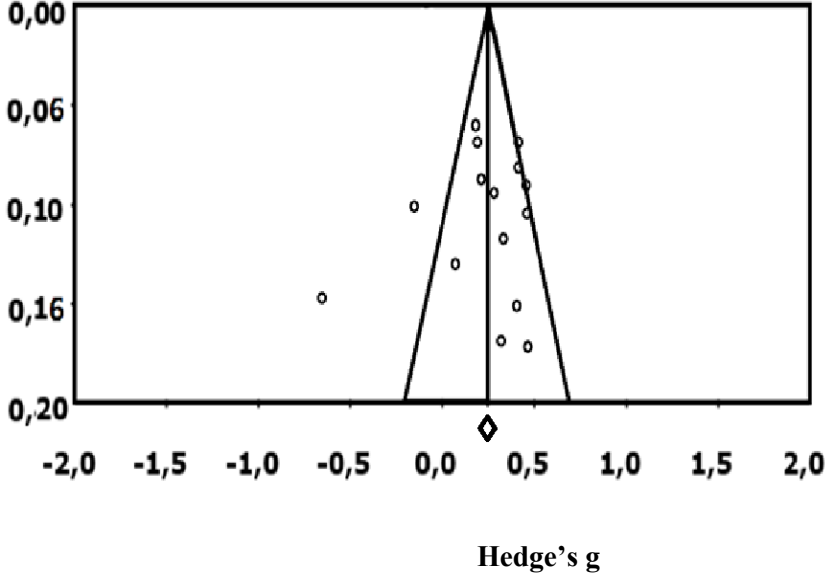
Verilerin Analizi

Bu çalışmada, her araştırmaya ait etki büyüklükleri ile varyansları ve grupların karşılaştırmaları Meta-Analiz için istatistiksel paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri Hedges ve Olkin (1985) tarafından önerilen Hedges’ g hesaplamasına göre hesaplanmıştır. Çalışmada deney grubu olarak erkek öğrenciler, kontrol grubu olarak kız öğrenciler alınmıştır. Dolayısıyla hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması erkek öğrenciler lehine, negatif olması ise kız öğrenciler lehine yorumlanmaktadır. Kodlayıcı güvenirliliği testi için istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Dâhil edilen çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 alındığı için bu araştırmada da istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi olarak 0,05 belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın problemine yanıt bulmak amacıyla, araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki ilgili veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ulaşılan yayın yanlılığı, sabit etkiler modeli bulguları, homojenlik testi, rastgele etkiler modeli bulguları ve moderatör analizine ilişkin bulgular, bu bölümde verilmiştir.

Funnel Plot of Standard Errors by Hedge's g



Şekil 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumlarına Yönelik Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği

Şekil 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya dâhil edilen 16 adet çalışmanın büyük bir çoğunluğu şeklin üst kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Cinsiyet değişkenine göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğünü belirlemek üzere araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan 2'si (Uluşık, Beyleroğlu, Suna, Yalçın;2016; Akdoğan, 2017) piramidinin dışına taşmıştır; ancak bunlar da şeklin orta bölgesinde toplanmıştır. Eğer dâhil edilen 16 çalışmada bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ve/veya dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanmış olması söz konusuydu (Borenstein ve diğerleri, 2009). Bu huni saçılım grafiği, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

Yayın yanlılığını test etmek için Orwin's Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Orwin's Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009). Bu analizin sonucunda, Orwin's Fail-Safe N 532 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,287 ortalama etki büyüklüğünün -0,01 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 532 adettir. Esasen dâhil edilen 16 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal vb.) dâhil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Ayrıca Duval and Tweedie Kırp ve Doldur yöntemi ile de test yapılmış ve ne solda ne sağda eksik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yayın yanlılığı için üçüncü bir test olarak da Egger testine bakılmış ve huni grafiğinin asimetric olmadığı belirlenmiştir ($p=0,57$). Bu dört yöntemin sonuçları, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığını ortaya koymuştur.

Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik kız ve erkek öğrenci tutumlarına ilişkin etki büyüklüklerinin sabit ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü, standart hata ve %95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları ile Homojenlik Testi

Model	Etki büyüklüğü ve 95% güven aralığı Hipotezi			Yokluk			Heterojenlik				
	Çalışma say.	Etki büyüklüğü	Standart hata	Varyans	Altsınır	Üst sınır	Z-değeri	P	Q-değeri	Df (Q)	I ²
Sabit	16	0,287	0,023	0,001	0,242	0,332	12,567	0,000	69,101	15	78,293
Rastgele	16	0,271	0,052	0,003	0,170	0,372	5,238	0,000			

Tablo 1 cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri $g=0,287$, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası $SE=0,023$, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,332 ve alt sınırı 0,242 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler, sabit etkiler modeline göre erkek öğrencilerin kız

öğrencilerden olumlu yönde daha fazla tutum sergilediklerini göstermektedir. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,49'dan düşük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988). Lipsey'in sınıflandırmasına göre, düşük düzeyde (0.15-0.45) bir etki büyüklüğü söz konusudur (Akt.: Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Thalheimer ve Cook, (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise küçük düzeyde (0.15-0.40) bir farklılık olduğu görülmüştür.

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için $Q=69,10$ olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 15 serbestlik derecesi değeri 24,996 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=69,10$) 15 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($X^2_{0,95} = 24,996$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I^2 ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006; Yıldırım, 2014). I^2 etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını göstermektedir. I^2 istatistiği Q istatistiğinin aksine çalışma sayısından etkilenmemektedir. I^2 'nin yorumlanmasında ise % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper ve diğerleri, 2009). Cinsiyet değişkeni için yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2) sonucunda çalışmalar arasında yüksek düzeye yakın heterojenlik bulunduğundan, birleştirme işlemi için model rastgele modele çevrilmiştir. Bu heterojenliğin nedenlerini ortaya koyabilmek için yapılan moderatör analizi sonuçları (Mixed Effect Analysis) Tablo 2'de verilmiştir.

Yapılan moderatör analizi sonucunda araştırma bölgesi ($p=0,638$; $p > 0,05$) ve çalışmanın türü ($p=0,622$; $p > 0,05$), araştırmacının cinsiyetinin ($p=0,432$; $p > 0,05$) hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için bir moderatör olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaların yapıldığı yılın bir moderatör olup olmadığının belirlenmesi için yapılan meta regresyon sonucunda; yıllar içinde araştırmalara ait etki büyüklüklerinin kız öğrenciler lehine farkta aşağı doğru bir eğilime sahip olduğu, fakat bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konulmuştur ($p=0,223$; $p > 0,05$). Ayrıca, örneklem sayısının bir moderatör olup olmadığının belirlenmesi için yapılan meta regresyon sonucunda; örneklem sayısı arttıkça araştırmalara ait etki büyüklüklerinin erkek öğrenciler lehine farkta yukarı doğru bir eğilime sahip olduğu görülmekte ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($p=0,718$; $p > 0,05$).

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

Tablo 2

Beden Eğitimi Dersine Yönelik Cinsiyet Etkisine İlişkin Kategorik Moderatör Sonuçları

Moderatör	k	d	SE	%95 CI	Q _{between}	p
Araştırma bölgesi	15				1,693	0,638*
Akdeniz	5**	0,272	0,105	0,065; 0,479		
Ege	2**	0,358	0,111	0,140; 0,576		
İç Anadolu	5**	0,354	0,043	0,269; 0,439		
Marmara	3**	0,005	0,312	-0,607; 0,617		
Çalışmanın Türü	16				0,243	0,622*
Dok.ve Yük.	5**	0,209	0,153	-0,092; 0,509		
Lis. Tezi						
Makale	11**	0,297	0,045	0,158; 0,376		
Araştırmacının Cinsiyeti	16				1,677	0,432*
Kadın	2**	0,319	0,096	0,210; 0,586		
Erkek	10**	0,248	0,070	0,110; 0,386		
Kadın- Erkek	4**	0,264	0,108	0,052; 0,477		

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

** Moderatör analizine alt grup sayısı 1 olanlar dahil edilmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 7918 kişilik bir örnekleme oluşturan 16 çalışmaya ait 16 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğrenciler lehine -0,287 istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü (Hedge's g) bulunmuştur. Bu sonuç, Cohen (1988) ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre küçük düzeyde bir sonuçtur. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğrenciler lehine 0,271'lik istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları açısından erkek ve kız öğrenciler arasında, sosyal bilimler açısından küçük düzeyde bir önem taşıyan, bir farkın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda, öğrencilerin cinsiyet durumunun bir değişken olarak kullanılmaması gündeme gelebilir. Cinsiyet değişkenine göre lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını konu alan başka

bir meta-analiz çalışması olmadığından bu sonuçları karşılaştırma olanağı söz konusu olamamıştır.

Yapılan çeşitli araştırmalarda lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Akandere, 2010; Caz ve Göksel, 2016; Güllü ve diğerleri, 2009; Hekim ve Tokgöz, 2017; Hünük ve Demirhan, 2003; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006; Kaya Sarıdede, 2018; Kılıç, Uğurlu ve Cenik, 2018; Özyalvaç, 2010; Şişko ve Demirhan, 2002; Uluişik, 2016; Yağcı, 2012; Zorlu, 2016). Bu araştırmada rastgele etkiler modeline göre lise öğrencilerinin cinsiyet açısından beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında küçük düzeyde bir farklılık bulunmasının, bu araştırmaların sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Yapılan diğer araştırmalarda lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Akdoğan, 2017; Uluişik, Beyleroğlu, Suna ve Seda, 2016). Bu araştırmaların sonuçları, rastgele etkiler modeline göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla beden eğitimi ve spor dersine daha fazla olumlu tutum sergilemeleriyle uyumlu değildir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum düzeylerinin farklılık göstermesinde, öğrencilerin cinsiyetlerine ait sahip oldukları fizyolojik ve psikolojik niteliklerin belirleyici olduğu öne sürülmüştür. Alpaslan (2008) tarafından yapılan çalışmada; kız öğrencilerin derse karşı tutum ve ilgisini belirleyen bir unsur olarak, fiziksel olarak kendilerini erkeklerden daha yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Aynı çalışmada kaygı yaşadığı belirtilen kız öğrencilerin; beden eğitimi ve spor derslerinde kendilerini erkeklere göre daha başarısız olacakları düşüncesinin var olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi dersine yönelik erkek öğrenci tutumlarının yüksek olmasında; sosyal ve dışa dönük yapıları açısından, erkeklerin kızlardan daha iyi olması ve spora yönelme hususunda kızlardan daha istekli olmalarının etkili olduğu savunulmuştur.

Lise öğrencileri açısından cinsiyet değişkenine göre, kız ya da erkek olmak arasında önemli bir fark görülmemektedir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırma sonuçları bağlamında lise öğrencilerinin cinsiyetleri açısından beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına ilişkin küçük düzeyde bir farklılık olması sonucu, yapılacak araştırmalarda önemli bir bağımsız değişken olarak dikkate alınamayabileceği yönünde değerlendirilebilir. Bu durum da cinsiyet

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

değişkeninin, lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları üzerinde önemli ölçüde bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları açısından cinsiyet değişkenine ilişkin küçük düzeyde bir etki büyüklüğünü açıklamaya yönelik yapılan moderatör analizlerinde araştırmacının cinsiyeti, araştırmanın yapıldığı bölge, araştırmacının türü, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenlerinin moderatör olmadığı görülmüştür. Literatürde, bu değişkenler çerçevesinde moderatör analizi yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Çalışmayla ilgili olarak;

- Öğretmenlerin Beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate almaları,
- Öğretmenlerin dersteki etkinlik ve faaliyetleri düzenlerken öğrencilerin görüşlerini alması ve bu yönde ders sürecini şekillendirmeleri,
- Beden eğitimi ve sporun önemi konusunda farkındalık oluşturmak maksadıyla, velilere dönük sunum programlarının düzenlenmesi gibi tavsiyelerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Meta-analize dahil edilen çalışmalar yıldız imi (*) ile gösterilmektedir.

*Akandere, M. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24.

Akboy, R. (2000). *Eğitim Psikolojisi 1*. Mikro yayınları.

*Akdoğan, B. (2017). *Lise Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Alpaslan, S. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları*. Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Veri Merkezi (Tez no: 215678)

- Baçoğlu, B. (1995). *Ankara İli Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin mesleki Sorunları Üzerine bir Araştırma*. (Tez no: 48482). Yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Veri Merkezi.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. John Wiley.
- Caz, Ç. & Göksel, A. G. (2016). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–1. doi:10.22396/sbd.2016.0
- Chung, M. & Philips, D. . (2002). The Relationship Between Attitude Toward Physical Education And Leisure Time Exercise İn High School Students. *Physical Educator*, 59(3). <https://search.proquest.com/openview/b31acd69d8b351e69039ab689b7d1f7b/1?cbl=35035&pq-origsite=gscholar>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences* (2. bs.). NJ Lawrence Earlbaum Associates.
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (Ed.). (2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* (2. bs.). Russell Sage Publication.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the New Statistics*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dönmezer, İ. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Can ofset.
- Ekici, S. (2011). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 829–839. <https://j-humansciences.com>
- Ellis, P. D. (2012). *The Essential Guide to Effect Sizes* (5. baskı). Cambridge University Press.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Mustafa Ocak yayınları.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5–21. www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cses20
- *Güllü, M., Güçlü, M. & Arslan, C. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of New World Sciences Academy*, 4(4).
- Hartung, J., Knapp, G. & Sinha, B. K. (2008). *Statistical Meta-Analysis With Applications*. Wiley Publishing Inc.

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

- Hedges, L. V. & Olkin, J. (1985). *Statistical Methods for Meta-Analysis*. Academic
- *Hekim, M. & Tokgöz, M. (2017). Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (Burdur Örneği). *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi, Journal of International Sport Sciences*, 3(1).
- *Hünük, D. & Demirhan, G. (2003). İlköğretim sekizinci Sınıf, lise birinci sınıf ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 14(4), 175–184.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim Beykent* (5. bs.). Üniversitesi Yayınevi.
- *Kangalgil, M., Hünük, D. & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 17(2), 48–57.
- Kaya Sarıdede, Ş. (2018). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kemertaş, İ. (1997). *Uygulamalı Genel Öğretim Yönetim Yöntemleri* (2. bs.). Birsen yayınevi.
- *Kılıç, T., Uğurlu, A. & Cenik, D. (2018). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor eğitimi dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 13–23. doi: 10.31680/gaunjss.410742
- Kış, A. (2013). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Meta-Analiz*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- *Özyalvaç, N. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Blackwell Publishers Ltd.

- *Şişko, M. & Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören Kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205–210.
- Sönmez, V. (2000). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı yayıncılık.
- Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). How To calculate effect sizes from published research articles: a simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1–9. doi:10.1113/jphysiol.2004.078915
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2). <https://link.springer.com/content/pdf/10.2165%2F00007256-200535020-00001.pdf>
- *Uluşık, V. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi ne yönelik tutumlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 45–53.
- *Uluşık, V., Beyleroğlu, M., Suna, G. & Seda, Y. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (burdur il merkezi örneği). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5092–5106. doi:10.14687/jhs.v13i3.4026
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. A.Ü. Eğitim Fakültesi yayınları.
- *Yağcı, İ. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yavaş, M. & İlhan, A. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Melissa yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2014). *Meta Analiz. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Mustafa Metin, Ed.). Pegem akademi.
- Zeng, H., Hipscher, M. & Leung, R. . (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4). <https://pdfs.semanticscholar.org/e909/f94212bf73c9dbcad94c28ce5d258e2b68a5.pdf>.
- Zengin, S., Hekim, M. & Hekim, H. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2). doi:10.14687/jhs.v13i2.3944

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet
Değişkenine Göre İncelenmesi: Meta Analiz

- *Zorlu, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi (Kumluca İlçesi Örneği). *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi, Journal of International Sport Sciences*, 2(2).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41463>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 23.01.2020
Kabul Tarihi: 01.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 23.01.2020
Accepted: 01.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bingöl, H. & Gündoğdu, C. (2020). Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinin Mobbinge Maruziyet, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Journal of History School*, 45, 1174-1184.

SPOR EĞİTİMİ VEREN KADIN AKADEMİSYENLERİN KARIYER ENGELLERİNİN MOBBİNGE MARUZİYET, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ TATMİNİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

Hülya BİNGÖL² & Cemal GÜNDOĞDU²

Öz

Bu çalışmanın amacı; spor eğitimi veren kadın akademisyenlerin kariyer engellerinin mobbinge maruziyet, örgütsel bağlılık ve iş tatmini değişkenlerine göre incelenmesidir. Tanımlayıcı türdeki araştırmanın evrenini Türkiye’de BESYO ve Spor Bilimleri Fakültelerinde görev yapan 371 kadın akademisyen oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamı araştırma kapsamına alınmış ve 310 kadın akademisyen ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırmanın kapsayıcılık oranı %83.8’dir. Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kadın akademisyenlere mobbinge maruziyet, iş tatmini ve örgütsel bağlılığa ilişkin sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde Alaçam ve Altuntaş (2015) tarafından geliştirilen Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş ve sayı, yüzde, ortalama olarak ifade edilmiştir. Analizde bağımsız gruplarda t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Mobbing eylemine maruz kalan kadın akademisyenlerin kariyer engeli algıları, mobbing eylemine maruz kalmayan kadın akademisyenlere göre daha

¹Bu araştırma, “Yüksek Öğretim Kurumlarında Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engelleri İncelenmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı, 1. yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yönetimi Anabilim Dalı, hülya.bingol@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6686-2821

²Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yönetimi Anabilim Dalı, cemal.gundogdu@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9122-6755

Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinin Mobbinge Maruziyet, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Değişkenlerine Göre İncelenmesi

yüksek bulunmuştur. Kadın akademisyenlerde iş tatmini ve örgütsel bağlılık algısı yükseldikçe kariyer engelleri algısı da düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, mobbing, örgütsel bağlılık, iş tatmini.

Investigation of Career Barriers of Women Academicians According to Variables of Exposure to Mobbing, Organizational Commitment and Job Satisfaction

Abstract

The aim of this research was to examine career obstacles of female academicians according to variables of exposure to mobbing, organizational commitment and job satisfaction. This was a descriptive comparative research. The population of this research was constituted by 371 women academicians who work for School of Physical Education and Sports and Faculties of Sport Sciences in Turkey. The whole universe was included in the study and the research was completed with 310 female academicians. The reliability of the study was 83.8%. The data collection tool of the research consists of two parts. In the first part, questions were posed to women academics about exposure to mobbing, job satisfaction and organizational commitment. In the second part, Career Barriers Scale of Women Academicians developed by Alaçam and Altuntaş (2015) was used. The data were evaluated in SPSS program and expressed as number, percentage and average. Independent samples t test and ANOVA were used in the analysis. As a result, the perception of career disability of female academics exposed to mobbing was higher than female academicians not exposed to mobbing. As female academicians' perception of job satisfaction and organizational commitment increases, their perception of career barriers also decreases.

Keywords: Career, Mobbing, Organizational Commitment, Job Satisfaction

GİRİŞ

Kurumlarda çalışanlara yönelik olarak belli bir zaman diliminde sistematik olarak süren yıldırma ya da işten uzaklaştırmayı hedefleyen, kurbanın sosyal ilişkilerine, değerlerine, sağlığına, mesleki durumuna zarar vermeyi amaçlayan kötü emellere dayanan tüm davranışlara ve tutumlara mobbing adı verilmektedir (Koç, 2015). Kurumlarda mobbinge genel olarak, bireylerin kendi pozisyonlarını korumak veya diğer çalışanın konumu kötüleştirmek amacıyla başvurulduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan kurum içi rekabet koşullarının varlığı mobbing oluşumuna zemin hazırlayabilmektedir (Tracy, 2004). Kurumlarda rastlanılan tüm olumsuz olayların mobbing olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Bu açıdan mobbing; kurumda gerçekleşmeli,

belli bir sisteme dayalı olmalı, devamlılığı olmalı ve belli sıklıklarla yapılmalı, istekli yapılmalı, işten uzaklaştırma, yıldırma ve pasifize etme amacıyla yapılmalı, kurbanın değerlerine, sağlığına, mesleki pozisyonuna zarar vermemelidir (Sharf, 2002).

İş tatmini, çalışanların kendi işlerinden sağlamak istedikleri beklentilerin karşılanabilen düzeyini ifade etmektedir. Bu bakımdan iş tatmini; maaş, kariyer fırsatları, çalışma şartları, iş arkadaşları, ast-üst ilişkileri gibi dış tatmin ve çalışanın bir işi başarmasının etkisiyle duyduğu sevinç, mutluluk, zafer gibi hisler ile çalışanın üstlerinden aldığı pozitif geri beslemeleri kapsayan iç tatmin şeklinde iki etmene bağlı olarak belirlenmektedir (Soysal ve Tan, 2013). Çalışanın iş tatmini yüksek olması durumunda verimliliğinin ve çalışma isteğinin artması söz konusu olmaktadır. Ancak iş tatmini düşük olan çalışanın çalışma isteğinin düşük olması sebebiyle sürdürdüğü kariyeri devam ettirebilmesi oldukça güçleşmektedir. Daha öncede ifade edildiği gibi bireyin kariyer planlamasıyla yaş arasında bir etkileşim bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda iş tatminiyle alakalı bir durumdur (Ertürk, 2011). Çalışanlar iş hayatına girdikleri ilk dönemlerde istekli olmalarından dolayı iş tatminleri yüksek olmaktadır. Ancak zamanla çalışanın kariyer hedefleriyle iş uyuşmamaktaysa çalışan iş tatminsizliği yaşamaktadır. Çalışanın yaşamış olduğu bu tatminsizlik çalışanı yeni bir kariyere yönlendirebilmektedir (Kitapçı ve Sezen, 2002). Çalışanlar iş tatminlerin fazla olacağı işlerde bulunmak istemektedirler. Bu açıdan çalışanların kariyerlerini bu doğrultuda planlamaları gerekmektedir. Çalışanın işiyle alakalı iç ve dış tatmin faktörlerini birlikte değerlendirmesi kariyer seçimi açısından önemli olacaktır. Tatminsizlik yaşanan bir işte kariyer hedeflemesi yapılmayacağı gibi kariyerle alakalı birtakım huzursuzluklar yaşanacaktır.

Çalışanların kariyerlerini belli kurumlar işletmeler kapsamında sürdürmek durumundadırlar. Bu açıdan çalışanların çalıştıkları iş yerinde kariyerlerini sürdürebilmeleri açısından örgütsel bağlılık hissetmeleri son derece önemlidir. Bu bakımdan örgütlerin çalışanların kariyer gelişimlerine katkı sağlayacak düzenlemeler yapmaları ve onları kuruma bağlılık duymalarını sağlamaları önemli olacaktır. Çalışanların gereksinimlerin ve isteklerinin karşılanması örgütsel bağlılığın yaratılması açısından önemlidir. Ayrıca çalışan istek ve gereksinimlerine duyarsız olan kurumlarda çalışanların kariyer hedeflerine ulaşabilmesi pek mümkün olmamaktadır (Aytaç, 2005). Çalışanların kendi iş örgütlerinde kariyer sorunlarıyla karşılaşmaması ve örgütsel bağlılık hissedebilmeleri açısından örgütlerin kurumsal kariyer planlamasıyla alakalı düzenlemeler yapmaları önem arz etmektedir. Söz konusu bu planlamanın çalışanların becerileri, istekleri ve beklentileriyle uyumlu olması önemlidir. İstek, beklenti ve becerileriyle uyuşan kariyer basamaklarına sahip olan çalışanların

Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinin Mobbinge Maruziyet, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Değişkenlerine Göre İncelenmesi

örgütsel bağlılıklarının yüksek olma olasılığı artacaktır. Bu bakımdan örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanın başarılı olma olasılığının artması sebebiyle kariyer sorunlarıyla karşılaşması olasılığı azalmış olacaktır (Orpen, 1994).

Bu çalışmanın amacı; spor eğitimi veren kadın akademisyenlerin kariyer engellerinin mobbinge maruziyet, örgütsel bağlılık ve iş tatmini değişkenlerine göre incelenmesidir.

YÖNTEM

Tanımlayıcı türdeki araştırmanın Türkiye’de BESYO ve Spor Bilimleri Fakültelerinde görev yapan 371 kadın öğretim elemanı (163 öğretim üyesi ve 208 öğretim elemanı) oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve 310 kadın akademisyen ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırmanın kapsayıcılık oranı %83.8’dir.

Verilerin toplanması aşamasında yüz yüze anket tekniği ile beraber on-line ortamda akademisyenlere mail yoluyla form gönderilerek veriler toplanmıştır.. Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kadın akademisyenlere mobbinge maruziyet, iş tatmini ve örgütsel bağlılığa ilişkin sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde Alaçam ve Altuntaş (2015) tarafından geliştirilen Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; örgüt kültürü ve politikaları, çoklu rol üstlenme, örgütsel koşullar ve kalıplaşmış önyargılardır. 5’li likert formundaki ölçekte “kesinlikle katılmıyorum” cevabına 1, “katılmıyorum” cevabına 2, “kararsızım” cevabına 3, “katılıyorum” cevabına 4 ve “kesinlikle katılıyorum” cevabına 5 puan verilmektedir. Puanlamanın yüksek olması yüksek kariyer engeli algısını göstermektedir.

Elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Veriler sayı, yüzde ve ortalama olarak ifade edilmiş, analizde bağımsız gruplarda t testi ve ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma verileri bu bölümde tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1

Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinde Mobbinge Maruz Kalma Durumunun Etkisi

Ölçek alt boyutları	Mobbing'e maruz kalma	N	Ortalama ± SS	t	p
Örgüt kültürü ve politikaları	Evet	126	49.88 ± 11.15	7.789	0.000
	Hayır	174	40.50 ± 11.53		
Çoklu rol üstlenme	Evet	126	30.86 ± 8.08	3.392	0.000
	Hayır	174	27.65 ± 7.42		
Örgütsel koşullar	Evet	126	19.70 ± 4.28	0.899	0.369
	Hayır	174	19.26 ± 4.86		
Kalıplaşmış önyargılar	Evet	126	21.35 ± 6.20	1.922	0.055
	Hayır	174	20.14 ± 5.83		

Tablo 1’de kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları ile mobbing eylemine maruz kalma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, “örgüt kültürü ve politikaları”, “çoklu rol üstlenme” alt boyutları ile mobbing eylemine maruz kalma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Mobbing eylemine maruz kalan kadın akademisyenlerin kariyer engeli algıları, mobbing eylemine maruz kalmayan kadın akademisyenlere göre daha yüksektir.

Tablo 2’de kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları ile iş tatmini durumları arasındaki ilişki incelenmiş, ölçeğin tüm alt boyutları ile iş tatmini arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Kadın akademisyenlerde iş tatmini algısı yükseldikçe kariyer engeli algısı da düşmektedir.

Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinin Mobbinge Maruziyet, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Tablo 2
Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinde İş Tatmininin Etkisi

Ölçek alt boyutları	İş tatmini	N	Ortalama ± SS	F	p
Örgüt kültürü ve politikaları	Maddi ve manevi tatmin olmuyorum	32	51.61 ± 8.00	17.413	0.000
	Sadece maddi yönden tatmin ediyor	22	49.89 ± 8.64		
	Maddi ve manevi olarak tatmin ediyor	164	47.26 ± 12.13		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	41.04 ± 12.84		
Çoklu rol üstlenme	Maddi ve manevi tatmin olmuyorum	32	33.47 ± 5.74	10.323	0.000
	Sadece maddi yönden tatmin ediyor	22	32.03 ± 7.47		
	Maddi ve manevi olarak tatmin ediyor	164	27.56 ± 8.19		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	26.73 ± 5.67		
Örgütsel koşullar	Maddi ve manevi tatmin olmuyorum	32	21.80 ± 3.65	10.607	0.000
	Sadece maddi yönden tatmin ediyor	22	19.47 ± 2.09		
	Maddi ve manevi olarak tatmin ediyor	164	19.45 ± 4.44		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	18.65 ± 4.91		
Kalıplaşmış önyargılar	Maddi ve manevi tatmin olmuyorum	32	23.63 ± 4.62	23.056	0.000
	Sadece maddi yönden tatmin ediyor	22	23.37 ± 5.79		
	Maddi ve manevi olarak tatmin ediyor	164	22.10 ± 6.05		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	18.61 ± 5.75		

Tablo 3’de kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları ile örgütsel bağlılık durumları arasındaki ilişki görülmektedir. “Örgüt kültürü ve politikaları”, “çoklu rol üstlenme”, “örgütsel koşullar”, “kalıplaşmış önyargılar” alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Buna göre örgütsel bağlılık algısı yükseldikçe tüm alt boyutlar için kariyer engelleri algısının düştüğü söylenebilir.

Tablo 3
Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinde Örgütsel Bağlılığın Etkisi

Ölçek alt boyutları	Örgütsel bağlılık	N	Ortalama ± SS	F	p
Örgüt kültürü ve politikaları	İşimi bırakmayı planlıyorum	28	55.29 ± 8.05	17.189	0.000
	İşimi sadece maddi kazanç için yapıyorum	26	55.19 ± 9.27		
	İşime bağlıyım bu pozisyonda devam edebilirim	165	44.16 ± 11.45		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	42.25 ± 12.88		
Çoklu rol üstlenme	İşimi bırakmayı planlıyorum	28	30.25 ± 7.84	3.078	0.028
	İşimi sadece maddi kazanç için yapıyorum	26	27.52 ± 5.74		
	İşime bağlıyım bu pozisyonda devam edebilirim	165	28.19 ± 7.98		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	26.71 ± 7.12		
Örgütsel koşullar	İşimi bırakmayı planlıyorum	28	21.09 ± 5.07	2.688	0.046
	İşimi sadece maddi kazanç için yapıyorum	26	21.02 ± 3.60		
	İşime bağlıyım bu pozisyonda devam edebilirim	165	19.66 ± 4.02		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	19.03 ± 5.10		
Kalıplaşmış önyargılar	İşimi bırakmayı planlıyorum	28	25.64 ± 4.16	11.721	0.000
	İşimi sadece maddi kazanç için yapıyorum	26	24.28 ± 2.53		
	İşime bağlıyım bu pozisyonda devam edebilirim	165	20.27 ± 6.02		
	İşimle ilgili kariyer hedeflerim çok yüksek	92	20.05 ± 6.15		

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları ile mobbing eylemine maruz kalma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, “örgüt kültürü ve politikaları”, “çoklu rol üstlenme” alt boyutları ile mobbing eylemine maruz kalma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p < 0.05$, Tablo 1). Mobbing eylemine maruz kalan kadın akademisyenlerin kariyer engeli algıları, mobbing eylemine maruz kalmayan kadın akademisyenlere göre daha yüksektir. Mobbing eylemine maruz kalan kadın akademisyenlerin işleriyle ilgili gelecek planları da zayıflamaktadır. Kadın akademisyenler mobbing eylemleri sonrasında daha fazla aynı iş ortamında çalışmak istemeyebilir ve işten ayrılma niyeti artabilir. Bu durum mobbing eylemine maruz kalan kadın

Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinin Mobbinge Maruziyet, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Değişkenlerine Göre İncelenmesi

akademisyenlerin kariyer planlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan birçok çalışmada kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha fazla mobbing eylemine maruz kaldıkları görülmektedir (Dündar ve Acar, 2008; Mikkelsen ve Einarsen 2002; Altuntaş 2010; Özdemir ve ark. 2013). Kadınların iş ortamında mobbing eylemlerine maruz kalmaları, kariyerlerini negatif yönde etkilemektedir. Mobbing eylemleri kadın çalışanların işe karşı olan olumlu duygularını yok edebilir ve işle ilgili hedeflerini ortadan kaldırabilir.

Kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları ile iş tatmini durumları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$, Tablo 2). Buna göre kadın akademisyenlerin iş tatmin algısı yükseldikçe kariyer engelleri algısının düştüğü görülmektedir. Çalışmamıza benzer şekilde İnandı ve Tunç (2012) kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında kariyer engelleri ve iş doyumunu arasında anlamlı ancak düşük düzeyde ilişki tespit etmişlerdi. Yine İnandı (2009) çalışmalarında kadın öğretmenlerin ailelerinden gelen desteğin iş doyumunu arttırdığını bununla beraber ailelerine karşı olan sorumluluklarının kadın öğretmenler üzerinde kariyer engeli oluşturduğunu saptamışlardır. Taştan ve Tiryaki (2008) çalışmasında öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde yükselme olanaklarının ve çalışma koşullarının etkili olduğunu saptamıştır. İnandı ve arkadaşları (2013) toplumda kadının öncelikli görevlerinin ailesiyle ilgilenmek olduğu görüşü doğrultusunda yaptıkları çalışmalarında, kadının kariyer planlarının sınırlı olduğu belirtilmiştir. Kadınların yüksek kariyer hedeflerinin olmaması nedeniyle iş tatmin algısının kariyer engeli algısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayan ve arkadaşları (2009) çalışmalarında gelecek beklentisi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişler ve gelecek beklentisi yüksek olan öğretmenlerin iş doyum algılarının da yüksek olduğunu bulunmuştur. Kariyer engeli ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin gelecek beklentilerinin olumsuz yönde etkilenmesinin iş doyumlarını da düşürdüğü tespit edilmiştir. İş karşı olan tatmin duygusunun zayıf olması, kadın akademisyenlerin kariyer algılarını zayıflatabilir. Kadın akademisyenlerin yaptıkları işten tatmin olmamaları, gelecek planlarının da olmamasına sebebiyet verebilir.

Kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları ile örgütsel bağlılık durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, “örgüt kültürü ve politikaları”, “çoklu rol üstlenme”, “örgütsel koşullar”, “kalıplaşmış önyargılar” alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$, Tablo 3). Buna göre örgütsel bağlılık algısı yükseldikçe kariyer engelleri algısının düştüğü görülmektedir. Çalışmamıza benzer şekilde Tükeltürk ve Perçin (2008) çalışmalarında ailevi rol ve sorumluluklarını bir kenara bırakarak kariyer

hedefleri doğrultusunda ilerleyen kadınların üst tepe yönetimden kaynaklı bir ayrımcılık veya engellemeye karşılaşmaları durumunda örgütsel bağlılık algılarının azalacağını belirtmişlerdir. Kadın akademisyenlerin örgüte karşı olan bağlılıklarının zayıf olması, kariyer algılarını da zayıflatacaktır. Kariyer algısının zayıf olması, örgüte olan bağlılığı daha da zayıflatabilir. Kadınların yöneticilerinden ve iş arkadaşlarından destek görmemeleri ve problemleri karşısında tek başlarına kalmaları bağlılık algılarının zayıflamasına neden olabilmekte ve bu durum kariyerleri önünde engel teşkil edebilmektedir.

Sonuç olarak mobbing eylemine maruz kalan kadın akademisyenlerin kariyer engeli algıları, mobbing eylemine maruz kalmayan kadın akademisyenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Kadın akademisyenlerde iş tatmini ve örgütsel bağlılık algısı yükseldikçe kariyer engelleri algısı da düşmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; üniversiteler tarafından kadınların kariyer hedeflerine yönelik ortamların yaratılması, hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve kadınların cesaretlendirilmesi önem taşımaktadır. İleride yapılacak olan çalışmalarda yükseköğretimin diğer alanlarında eğitim veren kadın akademisyenlerin kariyer engelleri algıları da tespit edilerek karşılaştırmalar yapılabilir ve nitel veri analiziyle çalışma desteklenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altuntaş, C. (2010). Mobbing kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 18(5): 2995-3015.
- Ayan S, Kocacık, F. & Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 18–25.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları*. 2. Baskı. Nokta matbaacılık Ltd. Şti
- Dündar, G. & Acar, A.B. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırımaya (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul University Journal of the School of Business*, 37(2), 111-20.
- Ertürk, M. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Beta yayınları

Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinin Mobbinge Maruziyet, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Değişkenlerine Göre İncelenmesi

- İnandı, Y. & Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 203-222.
- İnandı, Y. (2009). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmaları önündeki engeller (Mersin İli örneği-Türkiye). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36, 161-178.
- İnandı, Y., Tunç, B. & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-15
- Kitapçı, H. & Sezen, B. (2002). Çalışanların tatminini belirleyici unsurlar üzerine bir araştırma: kariyer süreci örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1),1-10.
- Koç, S.A. (2015). *Kamu Kurumlarında Çalışanlarda Kariyer Yönetimi ve Kariyer Planlama: Orta Anadolu Gümrük ve Ticaret Bölge Müdürlüğünde Bir Uygulama*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Mikkelsen, E. & Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 87-111.
- Orpen, C. (1994). The effects of organizational and individual career management on career success. *International Journal of Manpower*, 15(1), 27-37
- Özdemir, S., Tosun, B., Bebiş, H. & Yava, A. (2013). Hemşire kaleminden mobbing: iş yerinde psikolojik saldırı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(2), 1-11.
- Sharf, R.S. (2002). *Applying Career Development Theory to Counseling*. 3th Edition. Brooks/Cole
- Soysal, A. & Tan, M. (2013). İş tatminini etkileyen faktörlerle ilgili hizmet sektöründe yapılan bir araştırma: Kilis ili kamu ve özel banka personeli örneği, *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Taştan, M. & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tracy, B. (2004). *Kariyer Basamaklarında Hızla Yükselin*. (Argönül, C. Çev.) Arıtan yayınevi

Hülya BİNGÖL & Cemal GÜNDOĞDU

Tükeltürk, Ş.A. & Perçin, N.Ş. (2008). Turizm sektöründe kadın çalışanların karşılaştıkları kariyer engelleri ve cam tavan sendromu: cam tavanı kırmaya yönelik stratejiler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 113-128.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41710>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10.02.2020
Kabul Tarihi: 24.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 10.02.2020
Accepted: 24.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Baş, K. (2020). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik Metforik Algıları. *Journal of History School*, 45, 1185-1208.

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SALTANAT CUMHURİYET VE LAİKLİK KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Kenan BAŞ¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin “Saltanat, Cumhuriyet ve Laiklik” kavramlarına ilişkin düşüncelerini geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden “Olgubilim” (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Elazığ merkez sınırları içerisinde yer alan farklı iki devlet okulunun 8 sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 85 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin çalışmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “kavramlara yönelik öğrenci metaforları formu” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından içerik analizi yoluyla tasnif edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin Saltanat, Cumhuriyet ve Laiklik kavramlarına yönelik farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin genel olarak “saltanat” kavramına yönelik olumsuz; “cumhuriyet” kavramına yönelik olumlu bir algı içerisinde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte “laiklik” kavramına yönelik ise öğrencilerin zihinlerinde zıt bir algının oluştuğu ve bazı öğrencilerin kavrama yönelik düşüncelerini ifade etmekten kaçındıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Saltanat, Cumhuriyet, Laiklik, Metafor, Algı

¹Dr., kenanbas2301@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4253-2323

Perceptions of 8th Grade Secondary School Students for the Concepts of the Sultanate Republic and Secularism

Abstract

The aim of this study is to examine the thoughts of 8th grade secondary school students on the concepts of “Sultanate, Republic and Secularism” through the metaphors they have developed. The “Phenomenology” pattern, one of the qualitative research patterns, has been used in the study. The study group of the study has consisted of 85 students studying at the 8th grade level of two different public schools in the center of Elazığ in the autumn period of academic year 2019-2020. It was ensured that the students’ participation in the study was voluntary-based. As the data collection tool in the study, “the student metaphors questionnaire for concepts” developed by the researcher was used. The data obtained from the study were classified through content analysis by the researcher in line with the expert opinion, and categories were created. Based on the findings, it was found that the students produced diverse metaphors for the concepts of Sultanate, Republic and Secularism. As a result of the analyses performed, it was revealed that the students had a negative perception for the concept of “sultanates and a positive perception for the concept of “republic”. Nevertheless, it was found that the concept of “secularism” had an antagonistic perception in the students’ minds and some students refrained from expressing their thoughts on the concept.

Keywords: Sultanate, Republic, Secularism, Metaphor, Perception.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti devletinin laik bir devlet olma yolunda gerçekleştirmiş olduğu önemli faaliyetlerden biri Saltanatın kaldırılmasıdır. Arapça kökenli bir kelime olan “saltanat” kelimesine yönelik ilgili literatür incelendiğinde kavrama yönelik farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Türk dil kurumu saltanat kavramını, bir ülkede hükümdarın, padişahın, sultanın egemen olması (<http://www.tdk.gov.tr>) şeklinde tanımlamıştır. Bir diğer adı “monarşi” olan saltanat kavramı devlet otoritesinin herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan ve yönetilenlerin rızası dikkate alınmadan devlet yönetiminin tüm yetki ve gücünün tek bir kişiye bırakılmasıdır (Dinç, 2019). Saltanat bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde iktidarda olan kişi yönetim hakkı kendisinde olduğu sürece tüm yetkileri elinde bulundurur. Bu yetkiler babadan oğula geçmekle birlikte bazen kardeşlere bazen de akrabalarından birine geçebilir. Özünü İran (Sasani) ve Bizans devlet anlayışından alan saltanat sisteminin İslam dünyasına Emeviler devletinde Muaviye dönemi (*Muaviyeden sonra oğlu Yezid’in yönetime geçmesi*) ile girdiği söylenebilir (Canikli, 2006). Osmanlı devletinde uzun yıllar uygulanan saltanat sistemi, milli mücadelenin yıllarının sonlarına kadar varlığını sürdürmüştür. Osmanlı devletini şekil olarak klasik bir

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları

mutlak monarşi olarak tanımlamak mümkündür. Devletin başı olan Padişah, bir monarktır ve tüm gücü elinde tutmaktadır. Ancak Osmanlı devlet teşkilatı, hukuki yapı ve yargı teşkilatındaki mükemmel kurumsallaşma ve sistemleşmenin bir sonucu olarak Osmanlı siyasi iktidarı, belki de kendinden önceki tüm Türk-İslam devletleri içinde en merkezî yapıya sahip olmaktadır. Çünkü Padişah yasama, yürütme ve yargı gücünü kullanırken her zaman belli kurallara bağlı kalmıştır (Yurtseven, Şahin, 2016). Osmanlı devletinin kurumsal yapısındaki bu işleyiş hem padişahı hem de merkezi otoriteyi güçlü kılmıştır. Milli mücadele yıllarının sona ermesinden sonra yeni bir devletin kurulmasıyla birlikte yeni bir yönetim anlayışına (cumhuriyet) geçilmesiyle birlikte saltanat yönetimi son bulmuş ve yeni yönetim anlayışının hedefleri doğrultusunda 1 Kasım 1922 tarihinde saltanatın kaldırılmasıyla siyasi alanda önemli bir inkılap yapılmıştır. Saltanatın kaldırılmasından sonra ülkenin yönetim şekline yönelik tartışmalar başlamış, Türkiye'nin uluslararası alanda önemli bir başarı elde ettiği 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan anlaşmasından sonra, sıra yeni devletin yönetim rejiminin adının konulmasına gelmişti (Özkaya, 1993). Lozan anlaşmasından üç ay sonra 24 Ekim'de başlayan ve adeta bir senaryonun hayata geçirilmesi biçiminde cereyan eden gelişmeler sonucunda 29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile yeni Türkiye'nin rejimi belirlenmiş oldu (Ünal, 2017).

Cumhuriyet kavramı dilimize, Arapça'dan "cumhur" (halk, topluluk) kökü ile girmiştir (Güner, 2006; Bingöl, 2007). Cumhur toplu halde bulunan millet demektir (Güner, 2006). Cumhuriyet, halkın, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı bir yönetim biçimidir (<http://www.tdk.gov.tr>). Batı Avrupa dillerinde "cumhuriyet" kelimesinin karşılığı olarak İngilizcede "republic", Fransızcada "republique", İtalyancada "repubblica", Almancada "der republik" kavramları kullanılır (Gözler, 1999; Güner, 2006; Bingöl, 2007; Turan, 2011). Cumhuriyet yönetiminde temel kural seçimdir. Cumhuriyet veraset usulünü reddeder bunun yerine seçim usulünü ortaya koyar. Geniş anlamıyla cumhuriyet rejiminde, egemenlik bir topluluğa aittir; dar anlamda ise devlet başkanının, doğrudan veya dolaylı olarak halk tarafından belirli bir süre için seçilmesi kuralına dayanır (Güner, 2006). Mustafa Kemal Atatürk'e göre ise "cumhuriyet" bir toplumun insanca yaşayabilme bilincine erişebilmesi demektir. Atatürk için "cumhuriyet" yeni bir devlet biçimi olduğu gibi çağdaş bir toplum ya da insan olmak da demektir (Çeçen, 2003). Atatürk'e göre demokrasi prensibinin en asri ve mantıklı tatbikini temin eden devlet yönetim şekli cumhuriyettir (Kocatürk, 1984; İnan, 2000). Devlet yönetim şekillerini ilk olarak monarşi ve cumhuriyet şeklinde ikili bir ayrıma tabi tutan ünlü Alman kamu hukukçusu Jellinek'e göre, bir devletin en yüksek organı birden fazla kişiden oluşuyorsa o ülkede cumhuriyet, bu organ tek kişiden

oluşuyorsa o ülkede monarşi vardır (Jellinek, 1913'ten Aktrn. Gözler, 1999). Kısacası “cumhuriyet” en gelişmiş bir devlet şekli olarak halkın devlet yönetimine kendi seçmiş olduğu temsilciler aracılığıyla katılmasını öngören bir yönetim şekli olmanın yanı sıra aynı zamanda siyasi alanda gerçekleştirilen önemli inkılaplarından birini de ifade etmektedir.

Kurtuluş savaşının kazanılması ile birlikte, ulusal egemenliğin elde edilebilmesi için gerekli adımların atılması sürecine girilmişti. Saltanatın kaldırılmasından sonra Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile birlikte sıra devletin ve toplumun laikleşme sürecine gelmişti. Laiklik kavramı Fransızca “laic” kelimesinden türetilerek Türkçeye girmiştir (Gözler, 2010) Fransızcadaki bu kelimenin kökenin Eski Yunan ve Latin dillerinden türediği görülmektedir. Eski Yunancada “laos” kavramına bakıldığında bu terimin “halk, kitle” anlamlarına geldiği görülmektedir (Ozankaya, 1993; Sertel, 2009). Ülkemizde bu kavrama karşılık olarak, Ziya Gökalp “ladini”, Ahmet İzzet Paşa “laruhbani”, Ubeydullah Efendi ise “iş hükümeti, ortamalı hükümet” kavramlarının kullanılmasını teklif etmişlerdir (Ozankaya, 1993). Ortaçağ'ın feodal ve skolastik düzenine karşı bir tepki olarak doğan ve günümüz demokrasi anlayışı içerisinde anlamına kavuşan laiklik, hem din sosyolojisi hem de siyaset bilimi açısından oldukça önemli bir kavramdır (Sertel, 2009). Laiklik, dini, siyasi, hukuki, tarihi, sosyolojik, kültürel, ekonomik boyutlarıyla girift bir kelime olduğundan, herkes tarafından kabul görecektir bir tanımlama yapmak mümkün olmamıştır. Yer, zaman ve kişilere göre teorik ve pratik alanda görülen çeşitlilik ve dönüşüm, nesnel bir laiklik tanımlamasının oluşmasını engellemiştir (Şimşir, 2012). En basit ve yaygın kullanımı ile “laiklik” din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması şeklinde tanımlanmaktadır (Altındal, 2007). Çeçen'e (1994) göre ise laiklik; özgürlüğün, hoşgörünün ve toplumsal barışın ön koşulu olup, demokrasinin vazgeçilmez bir ögesidir. Laiklik, din hürriyetinin devlet tarafından güvence altına alındığı, devletin dini müesseseleri tanzim etmediği ve dini faaliyetlere müdahalesinin olmadığı, buna karşılık ulema ve din adamlarının da siyasete ve gündelik kamu hizmetlerine müdahale etmedikleri bir sistemdir (Şimşir, 2012). Laiklik, dini özgürlüğü ve eşitliği sağlar. Akıl ve vicdanı ön planda tutar. Siyasi örgütlenmeyi öngörür. Böylece dinin siyasi ve hukuki bir güç olmasının önüne geçer. Çünkü dinler dünya işlerine müdahale ederek siyasi yönden güç kazandıkça asıl ruhani erklerini göz ardı ederek “güç için güç” prensibi doğrultusunda hareket etmeye başlarlar (Batuhan, 1954).

Laiklik kavramının Anglo- Sakson ülkelerindeki karşılığı “*Secularism*” (Sekülerizm) dir. Türkçede bu iki kavram her ne kadar birbirinin yerine kullanılsa da aralarında bazı farklar vardır. Laiklikte siyaset ve hukukun dinin etkisinden kurtarılacak, dünyevileştirme gayesi varken; “sekülerizm”de bireyin

sosyokültürel ve ekonomik alanlarda dinin etkisinden kurtarılması amacı vardır (Ünlü, 2018). Laikliğin beşiği olarak bilinen Fransa’da, Fransız Devriminden sonra, toplumda dine karşı şiddetli bir muhalefet oluşmuş, yönetimi ele geçiren Jakobenler, (*Fransız Devriminden sonra Fransa'ya yaklaşık bir yıl süreyle egemen olan Fransız siyasi partisidir*) devrimi, toplumsal alanı dinden ve dini hegemonyanın etkisinden kurtarmanın bir aracı olarak görmüşlerdir. Ülkede siyasi ve dini kurumlar ciddi yapısal bir restorasyondan geçirilmiş, eski rejimden kalan her cadde ve sokak ismi, kullanılan ay, gün ve bayramlar yeniden isimlendirilerek, kamusal alan adeta yeniden oluşturulmuştur. Tüm bu eylemlerin temelinde eski rejimin yani aristokrasi ve ruhban sınıfının egemenliğine son vermek düşüncesi vardır. Bu yüzden Fransız Devriminden sonra ülkedeki tüm yönetici elitler, laikliği en sert biçimiyle uygulamak ve bu konuda taviz vermemek için ciddi bir mücadele vermişlerdir (Duman, 2010).

Osmanlı toplumunda ise din ve devlet ilişkileri, Hıristiyanlıktaki, “Sezar’ın hakkı Sezar’a, Tanrı’nın hakkı Tanrı’ya” ilkesi gibi temel bir ayrıma dayanmamış. Ruhani (Kilise) ve dünyevi (Kral) ayrımı İslam toplumlarında ve Osmanlı’da hiçbir şekilde görülmez. Çünkü İslam’ın hüküm sürdüğü topraklarda din ve devlet ayrımı görülmez. Hz. Muhammed döneminden, Emevilere, Abbasilerden, Selçuklulara ve oradan da Osmanlılara kadar din ve devlet işlerinin, organik bir bütünlük içinde geliştiği görülmüştür. İslam toplumlarında din ile siyasal otorite arasında Hıristiyanlıkta olduğu gibi çıkar çatışmasına ya da yetki paylaşımına dayalı bir mücadele olduğu görülmez. Çünkü İslam devletlerinde din devlet ilişkileri, Batı Avrupa’dan farklı bir tarihsel-kültürel süreç izlemiştir. Cumhuriyet döneminde ise devletin yeni kurucu kadroları hem Osmanlıdan kopan yeni devletin dinsel alanını düzenlemek hem de dinin toplum üzerindeki tehlikeli etkisini gördükleri için dini alanı denetim altında tutabilmek için bazı anayasal düzenlemelere ihtiyaç olduğunu fark etmişlerdir. Çünkü dini kitlelerin yeri geldiği zaman siyasi düzenleri alaşağı edebilme gücü devletin yeni kurucularını bazı kontrol mekanizmalarının oluşturulması noktasında bir araya getirmiştir. Ancak Osmanlıdan, erken cumhuriyete ve oradan da günümüze kadar geçen sürede laiklik; sosyal barışı sağlayan, toplumun bütün kesimlerince benimsenen ve devlet ile din işlerini birbirinden ayıran bir ilke ve değer olmaktan çok, siyasal alanda çatışma ve gerginliklere zemin hazırlayan bir ideoloji olarak görülmüştür (Duman, 2010).

Günümüzde bilgiye ulaşarak onu analiz edebilen ve elde ettiği verileri değerlendirerek sonuçlar çıkarabilen bireyler yetiştirmek için kaliteli bir öğretim gerekmektedir. İyi bir öğretim programının temel yapı taşlarından biri de kavram öğretimidir (Bal ve Gök, 2011). Sosyal Bilgiler ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük

ders kitaplarında çok sayıda önemli kavramların yer aldığı ve bu kavramların genelde tanımlama şeklinde yer aldığı görülmektedir. Öte yandan bu derslerde kavram sayılarının fazla olmasına bağlı olarak öğrencilerin çoğu zaman bu kavramların içeriğini tam olarak anlamadan ezberledikleri ve belirli bir süre sonra da unuttukları varsayılmaktadır. Bu yüzden hem Sosyal Bilgiler hem de 8. Sınıf inkılap tarihi derslerinde kavramların doğru ve kalıcı bir şekilde öğretilmesine önem verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca kavramların öğrenci zihninde nasıl şekillendiğinin görülmesi, varsa yanlış algılamalar ve bu algılamaların nedenlerinin anlaşılması, bu ders programlarının, planlamalarına ciddi katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Saltanat” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Laiklik” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan bu çalışmada “olgubilim” deseni kullanılmıştır. Bu desen (olgubilim deseni), farkında olduğumuz fakat derin ve ayrıntılı bir anlayış düzeyine sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada üzerine odaklanılan kavramların metaforlar yoluyla nasıl kavramsallaştırıldığı ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi ve kavramlar yoluyla zengin bulgular elde edilebileceği bilinmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öte yandan metaforlar karmaşık değişkenlerin özelliklerini tanımlamanın yanı sıra bir hikâye veya öyküyü bir tema ya da kavrama indirgeyebilirler (Dickmeyer,1989).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Elazığ merkez sınırları içerisinde yer alan farklı iki devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören toplam 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 50 kız, 35 erkek olmak üzere toplam 85 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Okullarda çalışmanın yapılabilmesi gerekli olan izinler görüşmeler yoluyla sağlanarak hem okul idaresi hem de öğretmenler bilgilendirilmiştir. Sınıf seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden hem kolay ulaşılabilir durum örnekleme hem de ölçüt örnekleme deseni kullanılmıştır. Ölçüt olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin belirlenmesinin nedeni ise İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” ünitesinde Saltanatın kaldırılması ve Cumhuriyet’in ilanı konu başlıkları altında bu kavramların yer almasıdır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğrencilere ait kişisel bilgileri (cinsiyet, şube vs.) kapsayan yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere, “Saltanat”.....ya / ye benzer. Çünkü...../ ; “Cumhuriyet”.....ya / ye benzer. Çünkü...../ şeklinde ifadelerin içinde yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form verilmiş ve öğrencilerin bu formu 15-20 dakika gibi bir süre içerisinde doldurmaları istenmiştir. Öğretmen, öğrenciler formu doldurmadan önce onlara metaforlar hakkında bilgi vermiştir. Metaforlar ile ilgili yapılan çalışmalarda “gibi” kavramı ile genelde “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasında bir bağ oluşturulur. “Çünkü” kavramı ile de katılımcıların oluşturdukları metaforlara bir “gerekçe” sunmaları sağlanır (Saban, 2009).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.259). İçerik analizi, yazılan ve söylenen kavramların, hazırlanmış olan açıklayıcı yönergeye göre hangi sıklıkla söylendiğinin tespit edilmesidir. İçerik analizi, sayılamayanların nicelleştirilmesi şeklinde de tanımlanabilir (Aziz, 2011).

Çalışmanın başlangıcında toplam 85 öğrenciye ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların çözümlenme işi araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlk etapta her bir öğrencinin kâğıdı dikkatle okunmuş ve her kâğıda sırayla birer numara

verilmiştir. Bu işlem sonucunda bazı öğrencilerin cevap formları dikkate alınmamıştır. Bu durumun nedenleri şöyle sıralanabilir:

- 1) Kavramla ilgisi olmayan metaforların yazılması
- 2) Bazı öğrencilerin açıklama kısmına, benzetme yönüne yönelik, özgün bir anlam katacak açıklamalar yazmamış olması
- 3) Bir grup öğrencinin ise sorulan kavramla ilgili açıklama kısmına hiçbir şey yazmaması

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı 16 öğrencinin kâğıdı değerlendirmeye alınmamıştır. En son aşamada öğrenciler tarafından üretilen farklı metaforlar, ortak (benzetme) yönlerinden hareket edilerek, içerik analizi yoluyla tasnif edilmiştir. Birbirine benzeyen metaforlar aynı başlıklar altında birleştirilerek kategoriler oluşturulmuş ve frekans değerleriyle birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, oluşturulan kategorilerin ve içerisinde yer alan metaforların buldukları grupları temsil edip etmediğini öğrenmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Analiz sonucunda açıklaması bulunduğu grup ile örtüşmeyen metaforlar kategori dışı bırakılarak analiz aşaması tamamlanmıştır. Ayrıca çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Saltanat” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir ve hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır? Oluşturulan metaforlar ve metaforların ortak özellikleri bakımından bir araya gelmiş olduğu kategoriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1’de belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Saltanat” kavramına ilişkin “Hakimiyet (Güç)” kategorisi altında toplam 17 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre *Baba, Padişah, Cumhurbaşkanı, Sınıf Başkanı...* biçiminde sıralanmaktadır. Araştırmaya katılanların kodlanmasında ilk harf (Ö) öğrenciyi bunların arkasından gelen harf ise (E-K) katılımcının cinsiyetini, rakam (-3) ise kaçınıcı öğrenci olduğunu ifade etmektedir. Saltanat kavramına yönelik öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerine yönelik örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

Tablo 1
Hâkimiyet (Güç) Kategorisinde Öğrencilerin “Saltanat” Kavramına İlişkin
Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f	No	Metafor Adı	f
HÂKİMİYET (GÜÇ)	1	Baba	13	10	Anne	2
	2	Padişah	13	11	Son Söz	2
	3	Cumhurbaşkanı	10	12	Hâkim	2
	4	Sınıf Başkanı	5	13	Ağaç	1
	5	Adaletsizlik	3	14	Beyin	1
	6	Siyasi Parti	3	15	Oturduğum Sıra	1
	7	Emperyalizm	2	16	Öğretmen	1
	8	Aşiret	2	17	Müdür	1
	9	Aslan	2		Toplam	64

Öğrencilerden biri algısını (Ö-K-1) “*Babama benzer. Çünkü bizim evde hep babamın dediği olur. Saltanat da böyledir. Hep kralın, padişahın istediği olur. Kimse karşı gelmez.*” şeklinde ifade ederek saltanatın otorite yönüne dikkat çekerken bir diğer öğrenci görüşünü

(Ö-E-29) “*Padişaha benzer. Zaten Saltanat Yönetiminin başında da ya kral ya padişah vardır. Çünkü keyfine göre devlet yönetir. Etrafında korumalar, cariyeler, hizmet edenler. Bir eli yağda bir eli balda; hayat onlara güzel..... keşke ben de padişah olsaydım*” cümleleriyle ifade ederek, aslında saltanat kavramının olması gerektiği anlamından çok uzaklaştırılarak yanlış bir tanımlama yaptığı görülmüştür. Yine bir öğrenci algısını

(Ö-K-28) “*Saltanat, Cumhurbaşkanına benzer. Çünkü Saltanatta devleti Padişah yönetir ve o ne derse o olur. Cumhurbaşkanı da öyledir. Son sözü hep o söyler. Bütün kararları o imzalar. O ne derse o olur*” şeklinde ortaya koymuştur.

Bir diğer öğrenci fikrini (Ö-E-13) “*Saltanat, sınıf başkanına benzer. Çünkü sınıfta korktuğu öğrencileri tahtaya yazamaz, öğretmene şikâyet edemez. Ama güçsüzlere saldırır, onları tahtaya yazar, öğretmene şikâyet eder. Her şey onun elinde istediğini yapar. O ne derse öğretmenler ona inanır. Çünkü o sınıf başkanı*” şeklinde ifade ederek kavramla ilgili algısını çaresizlik ve sitem dolu bir duygu içerisinde anlatmıştır. Farklı bir öğrenci

(Ö-K-10) *Saltanat adaletsizliğe benzer. Çünkü saltanat ta bildiğim kadarıyla babadan oğula geçilirdi. Peki ya diğer insanların... Onların padişah veya kral olmaya hakkı yok mu? cümlesiyle saltanatın eşitsizlik yönüne vurgu yaparken bir diğeri*

(Ö-E-36) *“Siyasi Partilere benzer. Çünkü her seçim döneminde, yeni kişiler yeni partiler ülkenin başına gelmek isterler. Geldiklerinde de yönetimi ele geçiren her grup gücü elinde bulundurarak kendi düşüncelerini topluma aktarmaya çalışırlar. Bunu devam ettirebilmek için de sürekli kendi akrabalarıyla kendi yönetimleriyle sürekli devletin başında kalmak ve istedikleri her şeyi bizlere yapmak ve yaptırmak istiyorlar”* cümlesiyle saltanatın nepotizm (akraba-arkadaş kayırmacılığı) yönüne ilişkin bir algısı olduğuna dikkat çekmeye çalışmıştır. Öğrencilerden bir diğeri düşüncesini

(Ö-K-2) *“Emperyalizme benzer. Çünkü kim güçlü ise onun (.....) ötüyor. Bakın mesela Amerika neden bize yaptırım uyguluyor, neden biz onlara savaş açamıyoruz? Saltanat da böyle bir şeydir. Herkese fikri sorulmaz. Güçlü olanlar gücü elinde bulundurdıkları sürece dededen toruna bu hep böyle devam edecek. İşine gelirse...”* cümleleriyle açıklamıştır. Diğer on öğrenci de saltanat kavramı ile ilgili algılarını

(Ö-K-6) *“Aşirete benzer. Çünkü saltanatta nasıl padişahın sözü geçiyorsa, aşirette de ağanın sözü geçer. Bu böyle devam eder gider.”*

(Ö-K-66) *“Aslana benzer. Çünkü nasıl ki aslan ormanların kralı ise saltanat sahibi olan kişi de halkın kralıdır. Kimse ona karşı koyamaz”*

(Ö-E-63) *“Anneme benzer. Çünkü bizim evde hep annemin dediği olur. Babam bazen karşı çıkar ama yine de en sonunda annemin dediği olur. O yüzden Saltanat benim annemin iktidarına benzer.”*

(Ö-E-18) *“Saltanat, son söze benzer. Çünkü nasıl ki bir okuma metnini son cümle veya son söz belirliyorsa, ülke ile ilgili alınan kararlarla ilgili son sözü de devleti yöneten kişi belirler.”*

(Ö-K-46) *“Hâkime benzer. Çünkü hâkimlerde tıpkı padişahlar gibi istediği şekilde karar verebilirler. Toplumların ve insanların kaderi onlara bağlıdır. Eğer saltanat merhametsizlerin yönetimine geçerse hayatımız kararabilir.”*

(Ö-K-53) *“Ağaca benzer. Çünkü Ağaçta Saltanat gibi gün geçtikçe ve büyüdükçe kök salıp daha fazla büyür ve güçlenir.”*

(Ö-K-57) *“Saltanat insan beynine benzer. Çünkü başta kim varsa tüm durumları o yönetir. Kararları o alır. Ülke tek bir elden yönetilir. İnsan vücudu ile ilgili tüm kararlar da beyinde alınır. Vücudumuzu beyin yönetir.”*

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

(Ö-K-41) “*Oturduğum sıraya benzer. Çünkü bu sırada herkes oturmak istiyor, ama ben yerimden çok memnunum. Kimse sıraya göz dikmesin, saltanatı mı yıkmaya çalışmasın !!! Pişman olurlar.*”

(Ö-K-54) “*Öğretmene benzer. Çünkü sınıfın hâkim gücü öğretmenimizdir. Her şey onun istediği şekilde gerçekleşiyor.*”

(Ö-E-50) “*Müdüre benzer. Çünkü müdür de okulu istediği gibi yönetiyor. Öğretmenlere ve öğrencilere istediği gibi davranıyor.*” şeklinde ifade ederek saltanatın genelde baskın ve otorite yönlerine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Tablo 2

Süreklilik Kategorisinde Öğrencilerin “Saltanat” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f
SÜREKLİLİK	1	Soyadı	1
	2	Yaprak	1
	3	Merdiven	1
	4	Tohum	1
	5	Miras	1
		Toplam	5

Tablo 2’de belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Saltanat” kavramına ilişkin “Süreklilik” kategorisi altında toplam 5 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar, *Soyadı, Yaprak, Merdiven, Tohum, Miras...* biçiminde sıralanmaktadır. Öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerine yönelik örnek cümleler aşağıda verilmiştir. Örneğin öğrencilerden biri kavram ile ilgili algısını

(Ö-E-74) “*Soyadına benzer. Çünkü hiç değişmez. Sürekli babadan çocuklara, onlardan da kendi çocuklarına geçer.*” cümlesiyle ifade ederek saltanatın aynı çizgide devam eden tekrar boyutuna dikkat çekerken; diğer dört öğrenci de algılarını

(Ö-E-73) “*Saltanat, yaprağa benzer. Çünkü ilkbaharda ağacın yaprakları yeşerir ve sonbaharda sararıp dökülür. Bunun yerini yeni yapraklar alır.*”

(Ö-K-48) “*Merdivene benzer. Çünkü aynı malzeme üzerinde, sıra ebat ve dizilim yönünden birbirini tekrar eden basamaklar gibidir saltanat.*”

(Ö-E-38) “Her sene yeşeren bir tohuma benzer. Çünkü her tohum genlerinin özelliklerini bir önceki tohumdan almıştır. Saltanat da böyledir. Babadan oğula, çocuklarına, akrabalarına geçer.”

(Ö-K-42). “Mirasa benzer. Çünkü bir baba olduğu zaman onun tüm mal varlığı çocuklarına kalır. Saltanat sisteminde buna benzer bir durum vardır. Padişah ya da kral ölünce onun koltuğu ya da gücü çocuklarına kalır. Çok kabiliyetli ve zeki olsa bile aile dışından birinin Padişah olmaya hakkı yoktur. Bence çok saçma..” ifadeleriyle belirterek benzer bir duruma vurgu yapmışlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir ve hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır? Oluşturulan metaforlar ve metaforların ortak özellikleri bakımından bir araya gelmiş olduğu kategoriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Özgürlük Kategorisinde Öğrencilerin “Cumhuriyet” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f
ÖZGÜRLÜK	1	Aile (Anne ve Baba)	15
	2	Adalet	10
	3	Özgür Kız	2
	4	Ağaç	2
	5	Kuş	2
	6	Yolcu	2
	7	Yağmur Damlaları	2
	8	Ördek	1
		Toplam	36

Tablo 3’de belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin “Özgürlük” kategorisi altında toplam 8 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre *Aile, Adalet...* biçiminde sıralanmaktadır. Cumhuriyet kavramına yönelik öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerine yönelik örnek cümleler aşağıda verilmiştir. Örneğin öğrencilerden biri kavram ile ilgili algısını

(Ö-K-2) “Özgür kıza benzer. Çünkü Cumhuriyet bireye rahatça hareket edebilme fırsatı sunar. İsteddiği yere gider.” cümlesiyle belirtirken bir diğer öğrenci algısını,

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

(Ö-E-14) “Ağaca benzer. Çünkü bir ağaç yetiştiği çevrede insanlara fayda sağlar. Onların oksijen ihtiyacını giderir, meyvesiyle besler, yaz mevsiminde insanlara gölge alan oluşturur. Kısacası pek çok faydası vardır. Cumhuriyette böyledir. Cumhuriyet sayesinde biz yaşadığımız toplumda pek çok hak elde etmiş bulunuyoruz. Cumhuriyetin olduğu toplumda huzur, barış, güven, eşitlik vardır, hak hukuk vardır. Kısacası pek çok faydasını görür. Mustafa Kemal Atatürk’e sonsuz teşekkür ederim. Allah rahmet eylesin.” şeklinde belirterek M. Kemal Atatürk’e olan minnettarlığını ortaya koyan bir algıyı dile getirmiştir. Yine diğer beş öğrenci de “Cumhuriyet” kavramına yönelik algılarını

(Ö-K-60) “Kuşa benzer. Çünkü kuşlar özgürdürler ve istedikleri yerlere uçabilirler. Cumhuriyet de böyledir. Cumhuriyet demek özgürlük demektir.”

(Ö-E-34) “Yolcuya benzer. Çünkü kim nereye gitmek isterse oraya gider. Cumhuriyetin olduğu ülkede de herkes istediği şekilde davranabilir.”

(Ö-K-48) “Aileye benzer. Çünkü ben en çok ailemin yanında kendimi rahat ve özgür hissediyorum. Cumhuriyet benim ailem gibidir. Bana özgürlüğümü veriyor benim haklarımı yasal olarak güvence altına alıyor. Eğer Cumhuriyet olmasaydı ben şuan bu okulda olmayabilirdim. Cumhuriyet sayesinde ben kendimi özgür bir birey olarak görüyorum.”

(Ö-K-44) “Yağmur damlalarına benzer. Çünkü hepsi istediği yere düşer, istediği yeri seçer.”

(Ö-E-5) “Ördeğe benzer. Çünkü istedikleri her yere yüzerler” cümleleriyle ifade etmiş ve Cumhuriyet’in vatandaşlara özgür bir yaşam sunma noktasına vurgu yaptıkları görülmektedir. Son olarak bir diğer öğrenci de aynı kategori içerisinde Cumhuriyet kavramı ile ilgili algısını,

(Ö-E-36) “Adaletle benzer. Çünkü Cumhuriyet olan ülkelerde hak hukuk eşitlik vardır. Ama Cumhuriyet olmayan ülkelerde eşitlik yoktur. Özellikle kadın erkek eşitsizliği çok fazla.” şeklinde ortaya koymuş ve Cumhuriyet’in eşitlik ve adalet yönüne vurgu yapmıştır.

Tablo 4

Çeşitlilik Kategorisinde Öğrencilerin “Cumhuriyet” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f
ÇEŞİTLİLİK	1	Çatı	2
	2	Gül	2
	3	Gökyüzü	2
	4	Mevsim	1
	5	Okul	1
	6	Kelebeğin Kanatları	1
	7	Aile	1
		Toplam	10

Tablo 4’de belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin “Çeşitlilik” kategorisi altında toplam 7 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre *Çatı, Gül, Gökyüzü...* biçiminde sıralanmaktadır. Cumhuriyet kavramına yönelik öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerine yönelik örnek cümleler aşağıda verilmiştir. Örneğin öğrencilerden biri kavram ile ilgili algısını

(Ö-E-36) “*Güle benzer. Çünkü pek çok renkte gül çeşidi vardır. Hatta bazılarının kokusu bile farklı olabiliyor. Cumhuriyet böyledir. Pek çok farklı fikir, ırk ve renkteki insanı bağrına basar.*” cümleleriyle belirtirken bir diğer öğrenci algısını,

(Ö-K-7) “*Cumhuriyet mevsimlere benzer. Çünkü nasıl ki bir yılda, yaz-kış-ilkbahar-sonbahar gibi mevsimler varsa Cumhuriyetin de türleri vardır. Dar anlamda Cumhuriyet, Geniş anlamda Cumhuriyet ...*” şeklinde ifade ederek Cumhuriyet’in türleri olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Başka bir öğrenci fikrini

(Ö-K-35) “*Çatıya benzer. Çünkü bir aileyi bir araya bir araya getiren aynı duygu ve düşünce altında toplayan aile çatısıdır. Cumhuriyette aynı vatan üzerinde farklı din, dil ve ırktaki insanları eşit hak hukuk, saygı eşitlik ve düzen altında toplayan bir çatıdır.*” şeklinde ortaya koyarak Cumhuriyet’in bütünleştirici yönüne dikkat çekerken bir diğeri

(Ö-E-37) “*Okula benzer. Çünkü her kesimden öğrenci gelir okula. Ama belirli kurallar etrafında sorun çok fazla çıkmadan işler yürür. Cumhuriyet sisteminde de durum böyledir. Herkes farklıdır ama insanları bir arada tutmayı başarabiliyor.*” cümleleriyle anlatmaya çalışmıştır. Aynı şekilde diğer iki öğrenci de fikrini,

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

(Ö-K-41) “Gökyüzüne benzer. Çünkü her ne kadar hepimiz farklı özelliklere sahip olsak da farklı duygu ve düşünceler sahip olsak da gökyüzüne baktığımızda hepimiz benzer duygulara kapılırız. Benzer şeyler hissederiz. Cumhuriyet mavisini bizleri tüm farklılığımızla aynı gökyüzünün altında aynı hislerle bir arada tutabilme gücüne sahip bir yönetim şeklidir.”

(Ö-K-12) “Kelebeğin kanatlarına benzer. Çünkü kelebeğin kanatları üzerinde farklı şekiller ve renkler vardır. Cumhuriyet sisteminde de farklı düşünceler, fikirler, renkler vardır.” cümleleriyle ortaya koyarak Cumhuriyet’in sarmalayan yönü ön plana çıkarılmıştır.

Tablo 5

Koruma Kategorisinde Öğrencilerin “Cumhuriyet” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f
KORUMA	1	Kalp	3
	2	Asker	2
	3	Babaanne	1
		Toplam	6

Tablo 5’te belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Cumhuriyet” kavramına ilişkin “Koruma” kategorisi altında toplam 3 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre *Kalp*, *Asker*, *Babaanne*... biçiminde sıralanmaktadır. Cumhuriyet kavramına yönelik öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerine yönelik örnek cümleler aşağıda verilmiştir. Örneğin öğrencilerden biri kavram ile ilgili algısını

(Ö-E-58) “Cumhuriyet Kalbe benzer. Çünkü kalp vücudun elektriği gibidir. Kalp olmazsa vücudumuz yaşayamaz. Cumhuriyet bizi yönetir, yönlendirir. O olmazsa toplum yaşayamaz. Çok büyük sıkıntılar yaşarız. Düzensizlik, karışıklık ve uyumsuzluk olur. Yönetim olmaz kavga ve kargaşa çıkar. Her şey iflas eder. Kalbimizin vücudumuzda yaptığı gibi Cumhuriyet toplumda düzen ve organizasyonu sağlar. Toplumunu bölünmekten kurtarır.” cümleleriyle açıklamaya çalışmıştır. Başka bir öğrenci düşüncesini,

(Ö-E-38) “Askere benzer. Çünkü ülkemizi korur. Aynı çatı altında yaşamamızı sağlar. Türk-Kürt-Alevi-Laz demeden hepimizi aynı toprak üzerinde korur. Yaşasın Cumhuriyet rejimi..” şeklinde belirtirken bir diğeri düşüncesini

(Ö-E-19) “Babaanneme benzer. Çünkü benim altı tane amcam ve yengem var. Yengelerimin hiç biri birbirini sevmeyi ve pek anlayamazlar. Ama babaannem bayramlarda ve düğünlerimizde onları bir araya getirmeyi başarıyor ve böylece ailede küslük olmuyor. Kısacası aile dağılmaktan kurtuluyor. Bana göre Cumhuriyette böyledir. Ülkemizin parçalanmasını önler.” cümleleriyle ifade etmiş ve her iki öğrenci de Cumhuriyet’in yine koruyucu ve bütünleştirici özelliğine dikkat çekmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Laiklik” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir ve hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır? Oluşturulan metaforlar ve metaforların ortak özellikleri bakımından bir araya gelmiş olduğu kategoriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Zıtlık Kategorisinde Öğrencilerin “Laiklik” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f	No	Metafor Adı	f
ZITLIK	1	Su ve Ateş	5	7	M. Kemal Atatürk	2
	2	Terazi	5	8	Dolunay	2
	3	Zeytinyağı ve Su	5	9	Kur’an-ı Kerim	2
	4	Siyah ve Beyaz	4	10	Baba	1
	5	Hoca ile Papaz	3	11	Dinsiz İnsan	1
	6	Mutsuz Evli Çift	2		Toplam	32

Tablo 6’da belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Laiklik” kavramına ilişkin “Zıtlık” kategorisi altında toplam 11 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre *Su ve Ateş*, *Terazi*, *Zeytinyağı ve Su*, *Siyah ve Beyaz*...biçiminde sıralanmaktadır. “Laiklik” kavramına yönelik öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerine yönelik örnek cümleler aşağıda verilmiştir. Örneğin öğrencilerden biri kavram ile ilgili algısını

(Ö-K-6) “*Laiklik. su ve ateşe benzer. Çünkü su ve ateş birbirinden farklı şeylerdir. Birbirinin panzehri gibidirler. Birinin varlığı diğerinin yok oluşu demektir. Ama aslında ikisi de şart ve ikisi de gerekli.*” cümleleriyle belirtirken bir diğer öğrenci algısını,

(Ö-K-7) “*Teraziye benzer. Çünkü terazinin denge durabilmesi için iki tarafında aynı ağırlıkta olması gerekir. Bir tarafı ağır basınca dengesizlik oluşur.*”

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

Laiklik de böyledir. Yani hem dünya hem de ahiret için çalışmalıyız.” şeklinde belirterek Laiklik kavramının temel iki bileşenini oluşturan din ve devlet kavramlarının varlığının belirli ölçülerde gerekliliğine dikkat çekmeye çalışmıştır. Başka bir öğrenci algısını

(Ö-E-18) *“Zeytinyağı ile suya benzer. Çünkü ikisinin de özellikleri ağırlıkları, yoğunlukları farklıdır. Bu yüzden ikisi birbirine karışmaz. Laiklik, din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması demektir. Laiklikte de aynı mantık var. Devletin işlerine zorla imanı karıştırmaya çalışırlarsa kaos olur. Zaten yapmaya çalışsalar da başarılı olamazlar.”* biçiminde ifade ederken bir diğer öğrenci

(Ö-K-12) *“Siyah ve Beyaza benzer. Çünkü ikisi de renk olmasına rağmen insanlarda uyandırmış olduğu his, zevk, algı farklıdır. Laiklik, siyah ve beyazın birbirine hiç benzemediği renkler gibi din ve devletin birbirine karışmaması gereken bir olgudur. Eğer devletler, insanlar onları birbirine karıştırırsa ne olacağını da bilir.”* ifadeleriyle kavramların farklılığı üzerinden konuya dikkat çekmeye çalışmıştır. Yine diğer dört öğrenci de benzer minval (doğrultu, tarz) açıklamalarda bulunarak konu ile ilgili algılarını,

(Ö-E-19) *“Hoca ile Papazın arkadaşlığına benzer. Çünkü ikisi de farklı argümanlara sahiptir. İkisinin de inandığı değer, algı, kullandığı malzeme farklıdır. Birinin diğeri üzerinde üstünlük kurmaya çalışması bu arkadaşlığın sona ermesine yol açar. Oysaki ikisi de bu arkadaşlığın gerekliliğinin farkındadır.”*

(Ö-E-77) *“Mutsuz evli bir çiftte benzer. Çünkü ayrılсан tek başına yapamazsın, evliliğini sürdürsen anlayamazsın. Kısacası iki durumunda avantajları ve dezavantajları var. Laiklik de böyle hem dünya işleri hem de dini meseleler yaşamamız için gerekli.”*

(Ö-K-57) *“Mustafa Kemal Atatürk’e benzer. Çünkü Mustafa Kemal Atatürk hem büyük bir asker, hem iyi bir devlet başkanı hem de dindar bir insandı. İyi bir askerdi. Çünkü vatanımızı kurtardı. Dindar bir insandı. Çünkü Kuran-ı Kerim tefsiri yaptırdı.”*

(Ö-E-74) *“Laiklik, Dolunay’a benzer. Çünkü bir tarafı karanlık bir tarafı aydınlıktır. Laik bir insanın da aydınlık tarafı dünyayı karanlık tarafı ise bir bilinmezlik olan ahireti temsil eder.”* cümleleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Öte taraftan yine bir öğrenci düşüncesini

(Ö-E-49) *“Kur’an-ı Kerim’e benzer. Çünkü Kur’an-ı Kerim bir insanın kullanma kılavuzudur. İnsan kendi iradesiyle istediği her şeyi elde edebilmektedir. Kur’an-ı Kerim ise insanlara doğru yolu gösterir. Laiklikte işte*

bu şekilde işler. Akıllı insanlara kılavuzluk eder. Doğru ve yanlışını görmesini ayırt etmesini sağlar.” şeklinde açıklayarak Laiklik kavramının mantık ve doğruluk yönüne vurgu yaparken bir diğer öğrenci algısını

(Ö-E-55) *“Laiklik babama benzer. Çünkü kış mevsiminde babamla birlikte okula gideriz. Yaz mevsiminde ise babam beni camiye hem Kur’an kursuna hem de namaza götürür. Babamla vakit geçirmeyi seviyorum. Laiklik babam gibidir. Dünyanın işi ile ahiret işini birbirine karıştırmaz.”* biçiminde açıklayarak Laiklik kavramının denge, eşitlik yönünü ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Son olarak bir diğer öğrenci de Laiklik algısını dinsiz insan metaforu üzerinden somutlaştırmaya çalışarak gerekçesini,

(Ö-E-38) *“Laiklik dinsiz bir insana benzer. Çünkü bir insan hem dindar olacak hem de devleti din kurallarına göre yönetmeyecek. Bence saçma burada bir çelişki var. Bence devletimiz Müslüman bir devlet olduğunu kesin olarak belirtmeli ve bunu anayasaya eklemelidir.”* cümleleriyle açıklayarak, Laiklik kavramının tek yönünün ön plana çıkarılması gerektiğini, aksi taktirde kendi içerisinde bir çelişki oluşturacağını belirtmeye çalışmıştır.

Tablo 7

Bilinmezlik Kategorisinde Öğrencilerin “Laiklik” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Kategori	No	Metafor Adı	f
BİLİNMEZLİK	1	Bilmiyorum	15
	2	Korkuyorum	12
		Toplam	27

Tablo 7’de belirtildiği gibi, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “Laiklik” kavramına ilişkin “Bilinmezlik” kategorisi altında hiçbir metafor üretmedikleri görülmüştür. Bunun gerekçelerine bakıldığında ise 15. Öğrencinin aklına hiçbir şey gelmediğini ve Laiklik kavramını tam olarak bilmedikleri, 12 öğrencinin de korktukları için görüş belirtmek istemedikleri yönde görüş belirttikleri görülmüştür.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Saltanat, Cumhuriyet ve Laiklik kavramlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar yoluyla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

1. Öğrenciler “Saltanat” kavramına yönelik “Hakimiyet (Güç)” kategorisi altında 17 geçerli metafor üretmişlerdir. Bunlar içerisinde en çok Baba (f:13), Padişah (f:13) ve Cumhurbaşkanı (f:10) metaforlarının tekrar edildiği görülmüştür. Üretilen bu metaforlardan bazılarını bakıldığında öğrencilerin saltanat kavramına yönelik olumsuz bir algı içerisinde oldukları görülmüştür. Örneğin (Ö-K-1) numaralı öğrencinin “*Babama benzer. Çünkü bizim evde hep babamın dediği olur. Saltanat da böyledir. Hep kralın, padişahın istediği olur. Kimse karşı gelmez.*” şeklinde açıklamaları bu durumu destekler niteliktedir. Yine bazı öğrencilerin de saltanat kavramını tam olarak bilmedikleri ya da yanlış öğrendiği veya bildikleri söylenebilir. Çünkü (Ö-E-29) numaralı öğrencinin “*Padişaha benzer. Zaten Saltanat Yönetiminin başında da ya kral ya padişah vardır. Çünkü keyfine göre devlet yönetir. Etrafında korumalar, cariyeler, hizmet edenler. Bir eli yağda bir eli balda; hayat onlara güzel..... keşke ben de padişah olsaydım*” şeklinde açıklamaları bu durumu teyit eder mahiyettedir. Oysa ki saltanat kavramıyla ilgili üretilen padişah metaforun da belirtildiği gibi yönetimle ilgili son sözü her ne kadar padişah söylese de, kararların alınma sürecinde istişare edilen devlet adamlarının (vezirler vs.) var olduğu ve alınan ortak kararların kurumsallaşmış bir teşkilat eliyle (yasama, yürütme, yargı) yürütüldüğü bilinmektedir. Yurtseven ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışma bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Bununla birlikte saltanat kavramı ile ilgili öğrencilerin üretmiş olduğu Cumhurbaşkanı metaforunun gerekçelerine bakıldığında da öğrencilerin yine olumsuz, ve yanlış bir algı içerisinde olduğu söylenebilir. Çünkü (Ö-K-28) numaralı öğrencinin “*Saltanat, Cumhurbaşkanına benzer. Çünkü Saltanatta devleti Padişah yönetir ve o ne derse o olur. Cumhurbaşkanı da öyledir. Son sözü hep o söyler. Bütün kararları o imzalar. O ne derse o olur*” biçiminde yapmış olduğu açıklamaları bu durumu kanıtlar mahiyettedir. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ülkemizde 24 Haziran 2018 tarih itibariyle yürürlüğe girmiş bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde son aşamada her ne kadar tüm kararları kabul etme veya veto etme yetkisi Cumhurbaşkanında olsa da nihayetinde bu yönetim sisteminde kararların Cumhurbaşkanı tarafından karara bağlanması sürecinden önce TBMM’de görüşüldüğü, tartışıldığı ve çoğunluğun görüşleri doğrultusunda ortak bir akıl ve kurumsal bir hiyerarşi doğrultusunda kanunlaşarak ete, kemiğe bürünmektedir. Turan (2018) tarafından yapılan çalışma bu bilgiyi doğrular ve destekler niteliktedir.

- Süreklilik kategorisinde öğrencilerin saltanat kavramına ilişkin 5 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoride yapılan açıklamalar incelendiğinde ise öğrencilerin saltanat sisteminin genelde değişmeyen

dar çerçevedeki döngüsüne vurgu yaptıkları ve verilen mesajlarda bu durumun rahatsızlık yaratan bir sistem olduğu algısı oluşturulmuştur.

- Genel olarak değerlendirildiğinde ise ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin saltanat kavramına yönelik olumsuz bir algı içerisinde olduğu ifade edilebilir. Bu durumun pek çok nedeni olabilir. Bireyler bu kavrama ilişkin aileden, okuldan, medyadan, toplumdan vb. pek çok ortamdaki bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde saltanat kavramına ilişkin bazı öğrenmelere maruz kalabilirler. Bu öğrenme ortamlarında öğrenciler yanlış kaynaklardan öğrenmeler sağlamış olabileceği gibi okul ortamlarında öğretmenlerden eksik, yanlış veya taraflı bilgi edinme durumlarına da maruz kalmış olabilirler. Öte taraftan öğrenciler saltanat kavramını çeşitli kaynaklardan doğru bir şekilde öğrenmiş olabilirler; ancak saltanat sistemini sevmemiş, beğenmemiş veya içinde yaşamış oldukları çağın ihtiyaçlarına ve toplumların yapısına uygun bir sistem olarak görmedikleri için böyle bir olumsuz tablo ortaya koymuş olabilirler. Çalışoğlu (2019); Bal ve Gök (2011); Ulusoy ve Yelken (2009) tarafından yapılan benzer araştırmaların sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Yine Gözler (1999) tarafından yapılan çalışmada kavrama ilişkin ortaya konan tanımlamaların bu çalışmada öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların gerekçelerinde ortaya konan anlamlarla benzer bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

2. Öğrenciler “Cumhuriyet” kavramına yönelik “Özgürlük” kategorisi altında 8 farklı metafor üretmişlerdir. Bunlar içerisinde en çok Aile (f:15), Adalet (f:10) metaforlarının tekrar edildiği görülmüştür. “Çeşitlilik” kategorisi altında 7 farklı metafor üretmişlerdir. Bu kategoride en çok Çatı (f: 2), Gül (f: 2), Gökyüzü (f: 2) metaforlarının tekrar edildiği görülmüştür. “Koruma” kategorisinde ise öğrencilerin 3 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoride ise en fazla Kalp (f: 3), Asker (f: 2) metaforlarının tekrar edildiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin Cumhuriyet kavramı hakkında olumlu ve memnun edici bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin üretmiş oldukları metaforların açıklamalarına bakıldığında ise genelde Cumhuriyetin Özgürlükçü, Bütünleştirici ve Koruyucu yönlerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Çalışoğlu (2019); Çiftçi ve Tangülü (2012); Bal ve Gök (2011); Ulusoy ve Yelken (2009); Gözler (1999) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

3. Öğrencilerin Laiklik kavramına yönelik “Zıtlık” kategorisi altında toplam 11 geçerli metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar en çok tekrar edilme sırasına göre Su ve Ateş (f: 5), Terazi (f: 5), Zeytinyağı ve Su (f: 5), Siyah

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları

ve Beyaz (f: 4) biçiminde sıralanmıştır. Bilinmezlik kategorisi içerisinde ise (f: 15) öğrencinin Laiklik kavramının tanımını tam olarak bilmediği ve bundan ötürü herhangi bir metafor üretmediği şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Aynı kategori içerisinde (f: 12) öğrenci ise Laiklik kavramına yönelik herhangi bir açıklama yapmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin (Ö-E-70) numaralı öğrenci *“Benzetmek istediğim şeyler var ama yazmak istemiyorum. Zaten bu din ile ilgili konular hep sıkıntılı mevzular. Hapis yatmak istemiyorum. O yüzden konuşmak da yazmak ta istemiyorum. Bir daha bize böyle sorular sormayın.”* şeklinde düşündürücü bir cevap yazarak, Laiklik kavramına ilişkin algısını belirtmek istemediğini ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin Laiklik kavramına ilişkin zihinlerinde bir zıtlık algısı oluşturdukları görülmüştür. Kavrama ilişkin olumlu bir algıya sahip olan öğrenciler olduğu gibi kavrama ilişkin suçlayıcı, ayrıştırıcı ve olumsuz bir anlam yükleyen öğrencilerin de var olduğu görülmüştür. Çiftçi ve Tangülü (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Bu çalışma farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir
- ✓ Çalışma farklı bölgelerde ve il düzeylerinde tekrarlanabilir
- ✓ Saltanat, Cumhuriyet, Laiklik kavramlarının çeşitli yönlerden sorgulanacağı ve görüşme yönteminin kullanılacağı yeni nitel çalışmalarla yapılacak araştırmaların sayısı artırılabilir.
- ✓ Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özellikle İnkılap Tarihi dersinde “Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye” ünitesi içerisinde yer alan kavramların doğru bir şekilde öğretilmesine önem vermeleri ve bu ünite içerisinde yer alan “Saltanat, Cumhuriyet ve Laiklik” kavramlarını kronolojik bir mantık çerçevesinde ve bu kavramları birbiriyle ilişkilendirecek şekilde öğrencilere anlatmaları daha faydalı olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altındal, A. (2007). *Laiklik: Enigma'ya Dönüşen Paradigma*. Alfa yayınları.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Nobel yayıncılık.
- Bal, M. & Gök, S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1183-1198.
- Batuhan, H. (1954). *Lâiklik ve Dini Taassup*. Laiklik I. Milli Tesanüt Birliği yayını: 4.
- Bingöl, B. (2007). *Türkiye'de Cumhuriyet Rejiminin Kurulmasında Eğitimin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canikli, İ. (2006). Siyasî kültürde saltanata dayanak kabul edilen rivayet üzerine bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 265-295.
- Çalışoğlu, M. (2019). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin “saltanat ve cumhuriyet” kavramlarına ilişkin metaforları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 542-558.
- Çeçen, A. (1994). *Atatürk ve Cumhuriyet*. İmge kitabevi.
- Çeçen, A. (2003). *Atatürk ve Cumhuriyet*. İmge kitabevi.
- Çiftçi, B. & Tangülü, Z. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri hakkındaki metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 381-395.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Dinç, A. C. (2019). *Hilafetin Saltanata Dönüşmesinde Hulefa-i Raşidin Dönemindeki Vilayet Sisteminin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, M. Z. (2010). Türkiye'de laiklik sorununun siyasal temelleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 284-303.
- Gözler, K. (1999). Hukuk açısından monarşi ve cumhuriyet kavramlarının tanımı sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 51-62.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Saltanat Cumhuriyet ve Laiklik Kavramlarına Yönelik
Metaforik Algıları

- Gözler, K. (2010). *Türk Anayasa Hukuku Dersleri*. Ekin basım yayın dağıtım.
- Güner, Z. (2006). Atatürk, cumhuriyet ve demokrasi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 41-51.
- [http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- İnan, A. (2000). *Medeni bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün elyazıları*. Atatürk Araştırma Merkezi yayınları.
- Kocatürk, U. (1984). *Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri*. Olgaç basımevi.
- Ozankaya, Ö. (1993). *Türkiye'de Laiklik: Atatürk Devrimlerinin Temeli*. Cem yayınevi.
- Özkaya, Y. (1993). Türk basınında cumhuriyetin ilanının öncesi ve sonrası. *Atatürk Yolu Dergisi*, 3(11), 279-310.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage publication.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sertel, E. (2009). *Laiklik ve Türkiye'de Laiklik Sorunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşir, E. (2012). *Laiklik Teorileri Açısından 1938 – 1950 Dönemi Türkiye'sinde Laiklik Anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, A. M. (2018). Türkiye'nin yeni yönetim düzeni: cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi. *Social Sciences Research Journal*, 7(3), 42-91.
- Turan, S. (2011). Plato'nun 'Cumhuriyet' ve Aristo'nun 'Politika' Adlı eserlerinde eğitim kavramı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 31-38.
- Ulusoy, K. & Yelken, T. (2009). İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin Atatürkçülük ile ilgili kavramları algılamaları. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 213-223.
- Ünal, S. (2017). Mustafa Kemal Paşa'nın yol arkadaşlarının cumhuriyet'in ilanı'na tepkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 665-675.

- Ünlü, Ş. (2018). *Türkiye’de Laiklik Anlayışı Üzerine Eleştirel bir İnceleme: Anayasa Mahkemesi Kararlarında Laiklik*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yurtseven, Y. & Şahin, G. N. (2016). Klasik dönem Osmanlı hukukunda padişahın yargı yetkisi. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, 1, 159-206.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42107>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11.03.2020
Kabul Tarihi: 14.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 11.03.2020
Accepted: 14.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sirem, Ö. Bağbaşı, G.N. & Baş, Ö. (2020). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı. *Journal of History School*, 45, 1209-1227.

OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA: FERNALD YÖNTEMİNİN KULLANIMI¹

Özgür SİREM², Gizem Nur BAĞBAŞI³ & Özlem BAŞ⁴

Öz

Bu çalışmada okuma güçlüğü'nün giderilmesinde kullanılan Fernald yönteminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada Fernald yönteminin bir öğrencinin okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyini geliştirmedeki etkisi belirlenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada, Akyol'un (2003) Ekwall ve Sahanker'den (1988, s.412) uyarladığı 'Yanlış Analiz Envanteri' öğrenciye araştırma öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Çalışma, iki gün arayla her gün 4 kelime toplam 40 kelime öğretme amacıyla toplam 10 günde yapılmıştır. Çalışmanın verileri betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Çalışmada çalışma yapılan öğrencinin okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyi puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada okuma güçlüğü'nün

¹Bu makale "Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. 07.01.2020 tarihli ve 51944218-300/00000939266 sayılı yazı ile Hacettepe Üniversitesi tarafından etik kurul onayı verilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %20, 3. yazar: %20.

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ozgursirem@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0001-8404-5617

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara Polatlı Poyrazlı İlkokulu, gizem.bagbasi@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0002-6636-3926

⁴Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, dr.ozlembas@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0002-0716-103x

giderilmesinde kullanılan Fernald yönteminin öğrencinin okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fernald yöntemi, okuma güçlüğü, kelime tanıma, okuma hızı, okuduğunu anlama.

An Application for The Diminution of Reading Difficulties: Using The Fernald Method

Abstract

In this research, it was aimed to determine the effect of Fernald Method, which is used to overcome the reading difficulties of students who have reading difficulties. In the research, the effect of Fernald Method on student's reading speed, word recognition percentage and reading comprehension skill was determined. In the research, single-subject research method, which is one of the quantitative research methods, was used. In the research using criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, the study was carried out with the fourth grade student who was found to have reading difficulties. In the research, False Analysis Inventory, which Akyol (2003) adapted from Ekwall and Shanker (1988, s. 412), was applied to the student before and after the study. The research was carried out in 10 days, with the aim of teaching 4 words in total, 40 words in two days apart. The data of the research were statistically analyzed. In the research, it was found that there was an increase in the reading speed, word recognition level and reading comprehension skill scores of the student who studied. It was concluded that Fernald Method, which is used in students with reading difficulties, is effective in the student's reading speed, word recognition percentage and reading comprehension skills.

Keywords: Fernald method, reading difficulties, word recognition, reading speed, reading comprehension.

GİRİŞ

Okuma hayat boyu süren, dünyaya açılan bir pencere ve insan beyninin anahtarıdır. İnsanlık okuma ile kendini geliştirebilmiş ve kanıtlayabilmiştir. Okumanın önemi bugün olduğu gibi yarın da bilinecektir. Çünkü okuma hayatın ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısıdır. Bu sebeple okumayı araştırmalı ve okumaya hayatımızda çok daha fazla yer vermeliyiz.

Okuma, okuyucu ve yazar arasında etkili iletişime bağlı, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma becerisi kazandırmanın temel amacı, öğrenciye yazı ve

Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

çizim dilini karşılıklı iletişim sağlamada etkili ve etkin bir şekilde kullanma becerisi kazandırmaktır (Akyol, 2011, s.3). Okuma becerisi, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin çalışmasıyla, yazıya çevrilmiş olan sembollerden anlam çıkarma sürecidir (Razon, 1980, s.19). Okuma becerisi, duyu organlarımız vasıtasıyla elde ettiğimiz sembollerin, ön bilgilerimizi de kullanarak zihinsel bir işleme tabi tuttuğumuz ve metinlerden anlam çıkardığımız süreçtir (Yılmaz, 2019, s.11). Birey okumayı gerçekleştirirken daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri işe koşar ve okuduğu metinle bağlantı kurar. Bu sayede okuduğunu anlamlandırır. Güneş (2007, s.177) ise okuma becerisinin hem fiziksel yönüne hem de zihinsel yönüne odaklanarak, okuma eylemini, algılama, görme, seslendirme, anlama ve beyinde yapılandırma gibi görme, duyma ve beynin çeşitli süreçlerinden oluşan karmaşık bir izlenim olarak tanımlamıştır. Okuma becerisi bireyde anlamayla sonuçlanmalıdır. Anlam kazanılmamış okuma bireyde sadece seslendirmeden ibaret olacaktır. Güneş'e (2018, s.135) göre okuma sürecinde en önemli boyut okuduğunu anlama ya da yazılı anlamadır. Bireyde okuduğunu anlamamanın gerçekleşebilmesi için okuma ve okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Yılmaz (2019, s.53) okuma hatalarını yedi grupta toplamıştır. Bunlar; ekleme, atlama, ters çevirme, tekrar, duraklama, telaffuz ve yanlış okumadır. Okuma güçlüğü yaşayan birey, aynı zamanda matematik, hayat bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde de güçlük yaşamaktadır.

Okuma güçlüğü, bireyin okumaya engel teşkil edebilecek herhangi bir fiziksel (işitsel, görsel) ve zekâ yönünden problemi olmamasına rağmen okumayı öğrenmede akranlarından geride olmasıdır (Yılmaz, 2019, s.25). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesinde kullanılan birtakım yöntem ve teknikler bulunmaktadır (Akyol, 2006, s.76; Güneş, 2017, s.151; Yılmaz, 2019, s.70). Bunlar;

Kelime tekrar tekniği: Bu teknikte öğrenci öğretmenin vermiş olduğu bir metni okur, öğretmen öğrencinin okuma sırasında yanlış okuduğu bütün kelimeleri bir karta yazar ve öğrenciye yazmış olduğu kartları verir. Sonrasında öğretmen yanlış okunan kelimeleri öğrenci ile birlikte okur. Öğrenci tarafından doğru okunan her kelime öğrenciden alınır. Bu işlem öğrencide kart kalmayınca kadar devam eder. Bu süreç diğer metinlerde de aynı şekilde devam eder. Öğrencinin okuma güçlüğü giderilene kadar bu süreç devam eder.

Eşli okuma yöntemi: Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyle öğretmen ya da kendisinden daha iyi bir okuyucunun metni aynı anda sesli olarak okumasıdır. Bu yöntemde metin okuma güçlüğü yaşayan çocuk ile birlikte sesli olarak okunur.

Burada dikkat edilecek husus, öğrencinin seviyesine uygun bir metin seçilerek sesli okuma yapılırken öğrenci ile birlikte hareket etmektir.

Koro halinde okuma: Bir metnin eş zamanlı olarak bir öğretmen yardımı ile yüksek sesle okunmasıdır. Bu yöntemde bireysel veya küçük gruplar halinde de yüksek sesle okumalar yapılır. Burada dikkat edilecek husus ise ilk önce metni öğretmenin okumasını sağlamak ve daha sonra öğrencilerin okumasını sağlamaktır.

Yankılayıcı okuma: İyi bir okuyucunun ya da öğretmenin bir metinde bulunan cümleleri sesli bir şekilde okuması ve öğrencinin de öğretmenin okumuş olduğu cümleyi tekrar etmesine dayanır. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise öğrencinin okunan cümleyi parmağıyla takip etmesini sağlamak ve ezberlemesini engellemektir.

Tekrarlı okuma yöntemi: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bir öğretmenin ya da iyi bir okuyucunun rehberliğinde verilen metinleri akıcı bir şekilde okuyuncaya kadar yapılan işlemdir. Bu yöntemde her bir kelime öğrenci tarafından en az 3 kere olmak üzere tekrarlanarak okunur. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken husus ise okuma metinlerinin kısa ve kolay olmasıdır.

Fernald yöntemi: Adını bu yöntemi geliştiren Grace Fernald'den almıştır. Bu yöntemde çocuğun işitsel, görsel, kinestetik ve dokunsal duyuları kullanılarak okuma güçlükleri giderilmeye çalışılır (Yılmaz, 2019, s.72).

Fernald yönteminin iki temel amacı vardır: öğrenciye kelimelerin doğru okunuşunu, yazılışını öğretmek ve birçok materyalden okuma deneyimi sağlamaktır. Yöntemin aşamalarını Tierney ve Readence (2015, s.187) şu şekilde açıklamıştır:

- 1- Daha fazla etki sağlamak için çocuk kelimeyi okurken parmağıyla kâğıt üzerinden takip eder ve kâğıtla temas eder.
- 2- Daha sonra öğrenci okuduğu kelimeleri zihinden yazar, yani dikte eder. Bu sırada hecelere dikkat çekilir.
- 3- Eğer öğrencinin yazdığı kelimelerde hata varsa, öğrenci kelimeyi doğru yazıncaya kadar tekrar yazdırılır.
- 4- Öğrencinin kelimenin anlamını kavradığından emin olmak için kelime bağlamı içinde kullanılır.

Fernald yönteminin uygulamaları öğrencilerin kelime birimleri üzerinde çalışmasına dayanır. Özellikle kelimelerin dikte edilmesi hece biriminin üzerinde çalışmayı sağlar. Bu durum okuma hatalarının giderilmesi için büyük önem teşkil

Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

eden bir uygulamadır. Okuma hataları yalnızca okuma becerisinde yapılan uygulamalarla değil aynı zamanda yazmayla ve dikteyle desteklendiğinde daha kısa zamanda giderilmektedir. Üzerinde çalışılan kelimeler yazma esnasında fonetik olarak tanınırken anlamı ile ilgili çocuğun farkındalığının artırılması kelime tanımayı güçlendirecektir.

Okuma güçlüklerinin giderilmesi üzerine uygulanan yöntemler ne olursa olsun bu konuda en önemli yaklaşım öğretmenin ilgisi ve sistematik olarak öğrencisine zaman ayırmasıdır. Bu araştırma ile bir öğrenci deneysel olarak incelenmiştir. Türkiye’de bu tür bir çalışmaya rastlanmamış olup yapılan çalışmanın Fernald yönteminin uygulamalarına örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Fernald yöntemi ile öğrencideki okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyi test edilmek istenmiştir. Bundan hareketle yapılan araştırmada okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılan bir yöntem olan Fernald yönteminin bir öğrenciye uygulanması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Problem cümlesi: Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma hatalarının giderilmesinde Fernald yönteminin etkisi var mıdır?

Alt problemler: Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma hatlarının giderilmesinde Fernald yönteminin;

- a. Okuma hızına etkisi var mıdır?
- b. Kelime tanıma düzeyine etkisi var mıdır?
- c. Okuduğunu anlamaya düzeyine etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bazı durumlarda deneysel araştırmanın uygulanacağı evrendeki birey sayısı çok az olabilir. Örnek verecek olursak özel eğitim gerektiren bireylerle yürütülecek araştırmalarda yapılacak olan deneyin tasarlanması süreci sadece tek bireye yönelik ve bu bireye özgü olarak geliştirilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.18). Bu kapsamda araştırmada okuma güçlüğü yaşayan özel program uygulanması gereken bir öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Analiz birimi

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Marshall'a (1996, s.177) göre örneklemedeki asıl olan nokta seçilecek olan durumların bilgi sağlama açısından zengin olmasıdır. Bu sebeple yapılan çalışma dördüncü sınıfta öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenci okuma konusunda arkadaşlarına ve sınıf seviyesine göre geride olan bir öğrencidir. Öğrencinin demografik özellikleri aşağıda verilen Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kız
Sınıf seviyesi	4
Baba eğitim durumu	Ortaokul
Anne eğitim durumu	İlkokul
Kardeş sayısı	0
Sosyo ekonomik durumu	Orta düzey

Tablo1'de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğrenci dördüncü sınıf düzeyinde olup cinsiyeti kızdır. Kardeşi olmayan öğrencinin sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olup annenin eğitim düzeyi ilkököl ve babanın eğitim düzeyi ise ortaokuldur. Öğrencinin sosyo ekonomik durumu, Erciyes Üniversitesi tarafından hazırlanan (Url-1) Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği'ne göre belirlenmiştir. Ölçekte yer alan bilgilere göre, 6-14 puan düşük SED [Sosyo Ekonomik Düzey], 15-23 orta SED ve 23-32 yüksek SED olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğe göre çalışmaya katılan öğrenci 16 puan olarak sosyo ekonomik durumu orta düzeyde çıkmıştır.

Öğrenciye üçüncü sınıf sonu dördüncü sınıf başlangıç düzeyinde olan hikâye türünde, 145 kelimelik 'Balıkçı' metni çalışmaya başlamadan önce okutulmuş, okuma güçlüklerinin tespit edilmesinde kullanılan Akyol'un (2003) Ekwall ve Sahnker'dan (1988, s. 412) uyarladığı Yanlış Analiz Envanterine göre okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenciye ait puanlar şu şekildedir. Ortam ölçeği puanı (51) + seslendirme ölçeği puanı (71) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (64) = 186 olarak hesaplanmıştır. Bütün ölçümlerin toplanması sonucu elde edilecek sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzey tespit edilebilir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç 180'den aşağı ise endişe düzeyi, en az 180 ise öğretim düzeyi, en az 240 ise serbest düzeydedir

Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

(Akyol, 2003). Öğrencinin öğretim düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve çalışmaya öğrenci ile başlanması kararı alınmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'dan (1988, s. 412) uyarladığı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit eden Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencinin okumasının hangi düzeyde olduğu karar vermek amacıyla, öğrenciye üçüncü sınıf sonu dördüncü sınıf başlangıç düzeyinde olan hikâye türünde, 145 kelimelik 'Balıkçı' metni seçilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında seçilen metinden 40 kelime öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışma iki gün arayla her gün 4 kelime öğretme amacıyla toplam 10 günde yapılmıştır. Öğretmen tarafından bu süreçte okumalara sürekli teşvik etme, sınıf ortamında sesli okumalara katılımını sağlama ve haftalık olarak sınıf kapsamında yapılan kitap okuma yarışmalarına katılım göstermesi sağlanmıştır. Yöntemi uygulamaya başlamadan önce sınıf öğretmeni, öğrenciyle iletişime geçmiş ve çalışma kapsamında bilgilendirmede bulunmuştur. Öğrencinin gönüllülüğü esas alınarak çalışmaya başlanmıştır. Çalışma aşağıdaki gibi 4 aşamada gerçekleşmiştir.

1. Aşama: İlk olarak sınıf öğretmeni tarafından seçilen hikâye öğrenciye verilmiş ve öğrenciden hikâyeyi sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Öğrenci okumasını yaparken öğretmenin de elinde aynı hikâyeden bulunmaktadır. Öğrencinin en çok zorlandığı kelimeleri belirlemek amacıyla, öğretmen metin üzerinde gerekli işaretlemeleri yapmış ve öğretilecek kelimelere karar vermiştir. Sesli okumanın sonunda öğretmen küçük renkli kâğıtlara okumada zorlanılan kelimeleri büyük puntolarla okunaklı bir şekilde yazmıştır. Öğrencinin gerekli yazı çalışmalarını yapabilmesi için orta boy büyüklükte çizgili defter tahsis edilmiş ve çalışmalar onun üzerine yapılmıştır. Öğretmen tarafından yazılan kelimelerin günlük olarak öğrenciden dört adet seçmesi istenilmiştir. Öğrenci öğretmenin yazdığı kelimeyi ilk olarak parmağıyla takip etmiştir. Daha sonra seslendirme ile birlikte bakarak yazmıştır. Bakarak yazma sürecinden sonra kelimenin üzeri kapatılmış ve öğrenciden kelimeye bakmadan yazması istenmiştir. Bu süreç her kelime için ayrı ayrı uygulanmıştır. Öğrenci bu süreçte

yanlış yazma veya yanlış seslendirme yaparsa tekrar başa dönülmesi planlanmıştır.

2. Aşama: Metnin ilk yirmi kelimesi bittikten sonra öğretmen tarafından seçilen ikinci 20 kelimeye geçilmiştir. İkinci 20 kelime için seçilen kelimelerin birinci kelimelerle aynı olmamasına dikkat edilmiş ve öğrencinin zorlandığı kelimeler seçilmiştir. Bu süreçte birinci aşamada uygulanan bütün adımlar ikinci aşamada da uygulanmıştır. Öğretilen yirmi kelimedenden sonra öğrenciye sürekli akıcı okuma yaptırılmış ve öğrencinin sınıf içi okumalara katılımı sağlanmıştır.

3. Aşama: Sınıf öğretmeni tarafından seçilen metnin okuması ve diktesi yaptırılmıştır. Öğrencinin okuma sırasında zorlandığı kelimeler tespit edilmiş ve deftere ayrıca yazdırılmıştır. Öğrencinin okumasında görülen ilerleme ile birlikte öğrenciden kelimelerin alfabetik olarak sıralanması istenmiştir. Alfabetik sıralama ilk olarak sırasının üzerinde yaptırılmış daha sonra kas becerilerini de geliştirmek amacıyla büyük bir kartona alfabetik olarak yapıştırması istenmiştir.

4. Aşama: Öğrencinin kelimeleri zihninde depoladığı ve anlamlandırıldığı düşünülerek öğretilen kelimelerle öğrenciden, ayrı ayrı iki tane hikâye oluşturması istenilmiştir. Hikâyeler deftere yazılmıştır. Hikâye yazma sürecinde kelimeleri öğrencinin daha kolay görmesi amacıyla hikâyedeki kelimelerin alfabetik olarak sıraladığı karton tahtaya asılmıştır. Hikâyelerin yazım süreci bittikten sonra öğrenciden oluşturduğu hikâyeleri okuması istenmiştir. Öğrencinin Fernald yöntemi sonucunda nasıl bir ilerleme kaydettiğini görmek amacıyla okuma ölçęği aynı metin üzerinden tekrar uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada üçüncü sınıf sonu dördüncü sınıf başlangıç düzeyinde olan hikâye türünde, 145 kelimelik ‘Balıkçı’ metni öğrenciye çalışmanın başlangıcında ve sonunda uygulanmıştır. Uygulamada elde edilen verilerin analizinde, Akyol’un (2003) Ekwall ve Sahanker’den (1988, s.412) uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Envanter ile öğrencinin ilk ve son okuma; okuma hızı (bir dakikada okunan toplam kelime sayısı) ve kelime tanıma düzeyi (bir dakikada okunan doğru kelime sayısı / bir dakikada okunan toplam kelime sayısı oranı elde edilen sonuç) arasındaki fark istatistiki olarak hesaplanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyi ise Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski’nin (2014, s.14) hazırladığı okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriğine (rubrikten alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 6 olarak belirlenmiştir) göre değerlendirilmiş ve öğrencinin ilk ve son okumasındaki fark elde edilmiştir.

Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

BULGULAR

Bu bölümde, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan Fernald yönteminin öğrencinin ilk ve son okuma ortam ve seslendirme ölçeği, okuma hızı, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlk ve son okuma ortam ve seslendirme ölçeği puanlarına ilişkin bulgular

Bu bölümde öğrencinin ilk ve son okuma ortam ve seslendirme ölçeği puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrenciye ait ilk ve son okuma ortam ve seslendirme ölçeği puanları Tablo 2 ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrenciye Ait İlk Okuma Ortam ve Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Yapılan hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm kriterleri
	Ortam ölçeği	Seslendirme ölçeği		
Y kalpur	3/5	5/6	Yanlış okuma	Ortam Ölçeği Puanları
D kalbur				0 = Hiç Okumadı
Y zaman	2/5	4/5	Yanlış okuma	1 = Kelimeyi Öğretmen
D saman				Verdi
Y perper	3/5	4/6	Yanlış okuma	2 = Aynı
D berber				Kelimeleri/Yapıları
Y beçğini	3/5	7/8	Yanlış okuma	İçermedi
D beşğini				3 = Aynı
Y arkadaş	2/5	2/6	Yanlış okuma	Kelimeleri/Yapıları İçerdi
D kardeş				4 = Kendi Koyduğu
Y çütük	3/5	4/5	Yanlış okuma	Kelimeler Yazarla Aynı
D kütük				İfadede
Y kakılmış	2/5	7/8	Yanlış okuma	5 = Kendini Düzeltti
D takılmış				
Y kütüğün	4/5	6/6	Hharf ekleme	
D kütüğü				
Y yenilenmiş	3/5	9/10	Yanlış okuma	Seslendirme Ölçeği
D yinelenmiş				Puanları
Y ve	2/5	0/2	Yanlış okuma	0 = Kendi Koyduğu
D da				Kelimeyle Harf Benzerliği
Y bırakıp	3/5	6/7	Yanlış okuma	Yok
D bırakıp				1 = Kendi Koyduğu
Y uyanamamış	2/5	7/10	Yanlış okuma	Kelimeyle 1 Harf
D uyuyormuş				Benzerliği Var
Y baksa	2/5	3/5	Yanlış okuma	
D başka				
Y eve	3/5	2/3		

Özgür SİREM, Gizem Nur BAĞBAŞI & Özlem BAŞ

D	evi			Yanlış okuma	2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf
Y	otururken	2/5	0/7	Yanlış okuma	Benzerliği Var
D	olurken				N = Kendi Koyduğu
Y	içinde				Kelimeyle N Harf
D	içine	3/5	5/6	Harf ekleme	Benzerliği Var
Toplam		41/80	71/100		
Yüzde		0.51	0.71		

Tablo 2’de görüleceği üzere öğrencinin ilk okuma ortam ölçeği puanı 51 ve seslendirme ölçeği puanı ise 71 olarak ölçülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 3’de öğrenciye ait son okuma ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanları verilmiştir.

Tablo 3
Öğrenciye Ait Son Okuma Ortam ve Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Yapılan hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm kriterleri
	Ortam ölçeği	Seslendirme ölçeği		
Y yenilenmiş	3/5	9/10	Yanlış okuma	0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi
D yinelenmiş				2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları
Y bunlarla	4/5	7/7	Yanlış okuma	İçermedi
D bunlara				3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları
Y balığı	3/5	5/6	Yanlış okuma	İçerdi
D balığa				4 = Kendi Koyduğu Kelimeler
Toplam	10/15	21/23		Yazarla Aynı İfadede 5 = Kendini Düzeltti
Yüzde				Seslendirme Ölçeği Puanları 0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf Benzerliği Yok
	0.66	0.91		1 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var
				2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var
				N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var

Tablo 3’de görüleceği üzere öğrencinin son okuma ortam ölçeği puanı 66 ve seslendirme ölçeği puanı ise 91 olarak hesaplanmıştır.

Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

Fernald yönteminin okuma hızına ve kelime tanıma düzeyine etkisi

Araştırmada bu başlık altında öğrenciye uygulanan Fernald yönteminin öğrencinin okuma hızına ve kelime tanıma düzeyine ilişkin ön test ve son test puanlarına yer verilmiştir. Aşağıda Resim 1'de öğrencinin ilk okuma, okuma hızına ve kelime tanıma düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

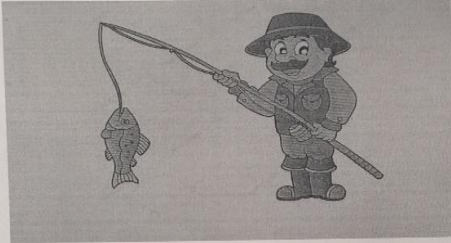
Resim 1

Öğrencinin İlk Okuma Ortam ve Seslendirme Ölçeği Analizi

Aşağıdaki metin öğrenci tarafından yüksek sesle okunmuştur. Yapılan okuma hataları metin üzerine işaretlenerek incelenmiştir.

Metin Düzeyi: 3. Sınıf sonu-4. Sınıf başlangıcı Metin Türü: Hikâye Metin Uzunluğu: 145 kelime

1. Uygulama:
(Öntest)



BALIKÇI

Bir varmış bir yokmuş... Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, deve tellal iken, pire berber iken, ben babamın beşigini tıngır mıngır salları iken, bir kentte üç erkek kardeş yaşarmış. Küçük kardeş, balıkçılık yaparmış. Bir gün balık avlarken, ağa balık yerine bir kütük takılmış. Kütüğü denize atmış. Kütük yine ağa takılmış. Bu olay birkaç kez yinelenmiş. Balıkçı da kütüğü almış, evine götürmüş. Kütüğü bırakıp dışarı çıkmış. Balıkçı gidince kütük ikiye ayrılmış, içinden güzel mi güzel bir kız çıkmış. Kız, hemen evi temizlemiş. Güzel güzel yemekler yapmış, sofrayı hazırlamış. Akşam olurken de tekrar kütüğün içine girmiş.

Balıkçı eve gelmiş, gözlerine inanamamış. Başka bir eve geldiğini sanmış. Bunlara bir anlam verememiş. Acaba komşular mı yaptı, diyerek sofranın başına oturmuş. Bu lezzetli yemeklerle bir güzel karnını doyummuş. Yatmış ama mekattan bir türlü uyuyamamış. Sabah olunca balığa gitmiş. Akli fikri evdeymiş. Akşam yine sofrayı hazır, evi tertemiz bulmuş. İyice şaşırmış. Bu işin aslını öğrenmeye karar vermiş.

* Öğrenci 1 dakikada 67 kelime okunmuştur

Öğrencinin yaptığı yanlışlar:

Yanlış: Kalbur ⇒ Doğru: Kalbur
Yanlış: 2aman ⇒ Doğru: Saman
Yanlış: Perper ⇒ Doğru: Berber
Yanlış: Beşigini ⇒ Doğru: Beşigini
Yanlış: Arzadar ⇒ Doğru: Kardeş
Yanlış: Gütle ⇒ Doğru: Kütük
Yanlış: Takılmış ⇒ Doğru: Takılmış

Bir Varmış Bir Yokmuş - Angı Yayınları (Düzenlenmiştir)

Yanlış: Yenilenmiş ⇒ Doğru: Yinelenmiş
Yanlış: Ve ⇒ Doğru: Ve
Yanlış: Bırakıp ⇒ Doğru: Bırakıp
Yanlış: İylenamamış ⇒ Doğru: İylenememiş
Yanlış: Baska ⇒ Doğru: Baska

Yanlış: Eve ⇒ Doğru: Evi
Yanlış: Oturukken ⇒ Doğru: Oturken
Yanlış: İçinde ⇒ Doğru: İçine

Yukarıda verilen Resim 1’de görüleceği üzere öğrenci ilk okumada 1 dakikada 66 kelime okumuştur. Öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı ise 55 olmuştur. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi ise; doğru okuduğu kelime sayısı (55) / okuduğu toplam kelime sayısı (66) =% 0.83 olmuştur. Aşağıda verilen Resim 2’de öğrencinin son okuma, okuma hızı ve kelime tanıma düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

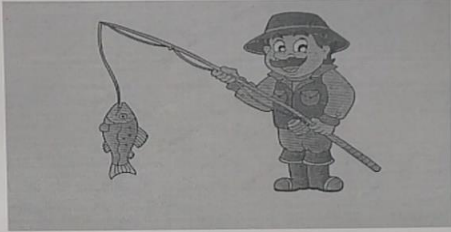
Resim 2

Öğrencinin Son Okuma Ortam ve Seslendirme Ölçeği Analizi

Aşağıdaki metin öğrenci tarafından yüksek sesle okunmuştur. Yapılan okuma hataları metin üzerine işaretlenerek incelenmiştir.

Metin Düzeyi: 3. Sınıf sonu-4. Sınıf başlangıcı Metin Türü: Hikâye Metin Uzunluğu: 145 kelime

2. Uygulama :
(San test-)



BALIKÇI

Bir varmış bir yokmuş... Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, deve tellal iken, pire berber iken, ben babamın beşiğini tıngır mingir salları iken, bir kentte üç erkek kardeş yaşarmış. Küçük kardeş, balıkçılık yaparmış. Bir gün balık avlarken, ağa balık yerine bir kütük takılmış. Kütüğü denize atmış. Kütük yine ağa takılmış. Bu olay birkaç kez yinelenmiş. Balıkçı da kütüğü almış, evine götürmüş. Kütüğü bırakıp dışarı çıkmış. Balıkçı gidince, kütük ikiye ayrılmış, içinden güzel mi güzel bir kız çıkmış. Kız, hemen evi temizlemiş. Güzel güzel yemekler yapmış, sofrayı hazırlamış. Akşam olurken de tekrar kütüğün içine girmiş.

Balıkçı eve gelmiş, gözlerine inanamamış. Başka bir eve geldiğini sanmış. Bunlara bir anlam verememiş. Acaba komşular mı yaptı, diyerek sofranın başına oturmuş. Bu lezzetli yemeklerle bir güzel karnını doyurmuş. Yatmış ama me-raktan bir türlü uyuyamamış. Sabah olunca balığa gitmiş. Akli fikri evdeymiş. Akşam yine sofrayı hazır, evi tertemiz bulmuş. İyice şaşırılmış. Bu işin aslını öğrenmeye karar vermiş.

Öğrencinin yaptığı yanlışlar :

Yanlış: Yinelenmiş ⇒ Doğru: Yinelenmiş
Yanlış: Bunlara ⇒ Doğru: Bunlara Bir Varmış Bir Yokmuş - Anı Yayınları (Düzenlenmiştir)
Yanlış: Balığı ⇒ Doğru: Balığa

**Öğrenci 1 dakikada 81 kelime okumuştur.

Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

Yukarıda verilen Resim 2’de görüldüğü üzere öğrenci son okumada 1 dakikada 79 kelime okumuştur. Öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı ise 78 olmuştur. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi ise; doğru okuduğu kelime sayısı (78) / okuduğu toplam kelime sayısı (79) =% 0.99 olmuştur.

Fernald yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi

Bu başlık altında uygulanan Fernald yönteminin öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplara ilişkin ön test ve son test puanlarına yer verilmiştir. Aşağıda verilen Tablo 4’de öğrencinin ilk okuma okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevaplara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 4’de görüldüğü üzere öğrenci ilk okumada, 5 basit ve 5 derinlemesine olmak üzere toplam 10 okuduğunu anlama sorusuna % 0.64 oranında doğru cevap vermiştir. Öğrencinin ilk okuma okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda anlama ölçeğinden (en az 1- en fazla 6 puan verilebilir) almış olduğu puan 3 olmuştur. Aşağıda verilen Tablo 5’de öğrencinin son okuma okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevaplara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4
Öğrencinin İlk Okuma Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplara İlişkin Bilgiler

Sorular ve cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm kriterleri
S 1. Hikâyenin Kahramanı kimdir? C <i>Balıkçı</i>	Soru basit anlama sorusudur.	1/2	
S 2. Olay nerede geçiyor? C <i>Evide</i>	Soru basit anlama sorusudur.	1/2	
S 3. Hikâyede olay nedir? <i>Balıkçı eve geldiğinde evi nasıl temizlediğini ve yemekleri nasıl yaptığına inanamamış.</i> C	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	2/3	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular
S 4. Denizkızı nerede çıkıyor? C <i>Sudan çıkıyor</i>	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	0/3	1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
S 5. Hikâyenin sonunda ne oluyor? C <i>Balıkçı bu işi kimin yaptığını öğrenmeye çalışıyor</i>	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	
S 6. Balıkçı neden meraklanmış? C <i>Evi kimin temizlediğini öğrenmeye çalışmış.</i>	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
S 7. Okuduğun hikâyenin ana fikri nedir? C <i>Denizkızı</i>	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	1/3	1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın
S 8. Hikâyede kaç kişiden bahsedilmiştir? C <i>Denizkızı ve balıkçı</i>	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
S 9. Sence denizkızının en belirgin özelliği nedir? C <i>Yemek yapması ve evi temizlemesi</i>	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	2/3	
S 10. Bu hikâyeye yeni bir başlık koysan ne olurdu? C <i>Balıkçı ve Denizkızı</i>	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	3/3	
Toplam		16/25	
Yüzde		0.64	

Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

Tablo 5

Öğrencinin Son Okuma Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplara İlişkin Bilgiler

Sorular ve cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm kriterleri
S 1. Hikâyenin Kahramanı kimdir?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	Basit Anlama Soruları İçin
C <i>Balıkçı ve denizkızı</i>			0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular
S 2. Olay nerede geçiyor?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	1 = Yarı Cevaplanan Sorular
C <i>Evde ve deniz kıyısında</i>			2 = Tam Cevaplanan Sorular
S 3. Hikâyede olay nedir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	2/3	
C <i>Balıkçının denizkızıyla karşılaşması</i>			
S 4. Denizkızı nereden çıkıyor?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	3/3	
C <i>Odunun içinden çıkıyor</i>			
S 5. Hikâyenin sonunda ne oluyor?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	Derinlemesine Anlama Soruları İçin
C <i>Balıkçı bu işleri kimin yaptığına karşı meraklanıyor</i>			0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
S 6. Balıkçı neden meraklanmış?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular
C <i>Ev işlerini kimin yaptığını merak ediyor.</i>			2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar
S 7. Okuduğun hikâyenin ana fikri nedir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	1/3	3 = Tam ve Etkili Cevaplar
C <i>Balıkçının çok düşünmesi</i>			
S 8. Hikâyede kaç kişiden bahsedilmiştir?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	
C <i>Denizkızı ve balıkçı</i>			
S 9. Sence denizkızının en belirgin özelliği nedir?	Soru derinlemesine	3/3	

	<i>İş tutması, yemek yapması, yerleri temizlemesi, her şeyi süpürmesi.</i>	anlama sorusudur.	
C			
S	10. Bu hikâyeye yeni bir başlık koysan ne olurdu?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	3/3
C	<i>Balıkçı ve Denizkızı</i>		
Toplam			22/25
Yüzde			0.88

Yukarıda Tablo 5’de görüldüğü üzere öğrenci son okumada, 5 basit ve 5 derinlemesine olmak üzere toplam 10 okuduğunu anlama sorusuna % 0.88 oranında doğru cevap vermiştir. Öğrencinin son okumada okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda anlama ölçeğinden (en az 1- en fazla 6 puan verilebilir) almış olduğu puan 5 olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan Fernald yönteminin öğrencinin okuma hızına, kelime tanıma düzeyine ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin sonuçlara yer verilerek bu sonuçlar üzerinden tartışma yapılmıştır.

Fernald yöntemiyle yapılan uygulamada öğrencinin başlangıçta ortam ölçeği puanı (51) + seslendirme ölçeği puanı (71) + okuduğunu anlam düzeyi puanı (64) = 186 olan puanı, uygulama sonrasında ortam ölçeği puanı (66) + seslendirme ölçeği puanı (91) + okuduğunu anlam düzeyi puanı (88) = 245’e yükselmiştir. Öğrenci uygulamaya başlamadan önce öğretim düzeyinde uygulama sonrasında serbest okuma düzeyine yükselmiştir. Bütün ölçümlerin toplanması sonucu elde edilecek sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzey tespit edilebilir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç 180’den aşağı ise endişe düzeyi, en az 180 ise öğretim düzeyi, en az 240 ise serbest düzeydedir (Akyol, 2003). Elde edilen bu sonuç ile uygulanmış olan Fernald yönteminin öğrencinin okuma güçlüğüne gidermede etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğrenciye uygulanan Fernald yöntemi ilk okuma ve son okuma, okuma hızları arasında önemli bir fark elde edilmiştir. Akyol ve diğerlerine (2014, s.12) göre dördüncü sınıf düzeyinde olan bir öğrencinin sınıf bazında hedeflenen okuma oranları ilkbahar döneminde 90-140 kelime arasında okuması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada öğrenci, çalışma öncesi verilen metinden 1 dakikada 66 kelime okurken, çalışma sonrası bu sayıyı 1 dakikada 79 kelimeye çıkarmıştır. Öğrenci çalışma sonrası 1 dakikada okuduğu kelime

Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Fernald Yönteminin Kullanımı

sayısını 13 kelime artırmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan Fernald yönteminde kelimeyi bütün olarak görmenin okuma hızını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte tek başına öğrencinin okuma güçlüğünü kaldırmaya yettiği söylenemez. Öğrenciye uygulanan bu yöntemle birlikte okuma güçlüğünü giderici ek çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Nitekim Yangın ve Sidekli (2006) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak yapmış oldukları çalışmalarında, okuma güçlüğünün giderilmesinde tek bir yöntemin öğrenci üzerinde etkili olmadığı, öğrenci özelliklerine göre birkaç yöntemin uygulanması gerektiği sonucuna varmışlardır. Başka bir araştırmada akıcı okuma stratejilerinin öğretiminde farklı okuma yöntemlerinin uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve Kodan, 2016, s.10).

Araştırmada öğrenciye uygulanan Fernald yöntemi ilk okuma ve son okuma, kelime tanıma düzeyleri arasında belirgin bir fark elde edilmiştir. Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'den (1988, s.412) uyarlamış olduğu Yanlış Analiz Envanterinde, kelime tanıma yüzdesini hesaplarken; doğru okunan kelime sayısı / okuduğu toplam kelime sayısı oranı ile elde edilen sonucun, < % 92-98 (endişe düzeyi), = 92-98 (öğretim düzeyi) ve > % 99-100 (serbest düzey) arasında olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmada ise öğrencinin ilk okumada 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı (55) ile okuduğu toplam kelime sayısının (66) oranı % 0.83 olarak hesaplanmıştır. Öğrencinin son okumada 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı (78) ile okuduğu toplam kelime sayısının (79) oranı % 0.99 olarak bulunmuştur. Öğrencinin çalışma öncesi endişe (< % 92-98) düzeyinde olan kelime tanıma yüzdesi çalışma sonrası bağımsız (> % 99-100) düzeye yükselmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan Fernald yönteminin öğrencinin kelime tanıma düzeyini 16 puan artırdığı görülmüştür. Bu sonuç ile paralel olarak Akyol ve Sever (2019, s.701) okuma yazma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada tekrar, yankılı ve Fernald yöntemini kullanmışlardır. Yapılan çalışmada Fernald yönteminin öğrencilerin kelime tanıma düzeyini artırdığı ifade edilmiştir.

Araştırmada öğrenciye uygulanan Fernald yöntemi ilk okuma ve son okuma, okuduğunu anlama düzeyleri arasında da belirgin bir fark elde edilmiştir. Öğrencinin ilk okuma okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevapların yüzdesi 0.64 iken son okuma okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevapların yüzdesi 0.88 olarak hesaplanmıştır. Öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinde 0.24 artış görülmüştür. Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'den (1988, s.412) uyarlamış olduğu Yanlış Analiz Envanterinde, okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme ölçeğinden; öğrenci performansının üç veya altındaki puanlar öğrencinin metni anlamadığını veya metinle ilgili

bilgileri hatırlamadığını ve öğrencinin ilave bir tanılama sürecine ve anlamının geliştirilmesi için öğretimsel bir uygulamaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrencinin okuduğunu anlama rubriği performansının 4-6 puan aralığında olması ise öğrenciden beklenen performans olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin ilk okuma ve son okuma okuduğunu anlama sorularına vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda anlama ölçeğinden almış olduğu puan 3 iken 5 olmuştur. Öğrenci okuduğunu anlama ölçeğinden almış olduğu puanı uygulama sonrasında 2 puan artırmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan Fernald yönteminin, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini yükselttiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmada Fernald yönteminin okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğretim düzeyinde olan bir öğrencinin düzeyini serbest düzeye çıkardığı sonucu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde Fernald yönteminin kullanılması önerilebilir.

Araştırmada Fernald yönteminin öğrencinin okuma hızını artırdığı ancak istenilen seviyeye çıkarmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde tek bir yöntem yerine öğrenci özelliklerine uygun olan birkaç yöntemin belirlenmesi ve uygulanması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, kelimelerin bir bütün olarak verildiği Fernald yönteminin öğrencinin kelime tanıma yüzdesini büyük ölçüde artırdığı görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini artırmak için Fernald yöntemi kullanılabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesini artırdığı görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmak için Fernald yöntemi kullanılabilir.

Yapılan bu araştırma dördüncü sınıf düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yürütülmüştür. Başka bir araştırma farklı sınıf düzeyleri ele alınarak yapılabilir.

Araştırmada 1 metin seçilmiş ve günde 2 saat olmak üzere 2 gün arayla 10 günde toplam 40 saat çalışma ile yapılmıştır. Başka bir araştırma, metin sayısı ve çalışma süresi artırılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök yayıncılık.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Pegem akademi.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. doi: 10.16986/HUJE.2018040667
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (25. Baskı). Pegem akademi.
- Coşkun, Y. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Modeller*. Pegem akademi.
- https://dent.erciyes.edu.tr/Dosyalar/KYB/Formlar/Sosyo_Ekonomik_Degerlendirme_Formu_HHD_FR_06.pdf.
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S. & Yiğit, G. (2018). *Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Psikonet yayınları.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, 1, 19-29.
- Tierney, R. J. & Readence, J. E. (2005). *Reading Strategies and Practices, a Compedium*. 6th edition. Pearson.
- Yangın, S. & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), <https://dergipark.org.tr/pub/musbed/issue/23524/250641>
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma Güçlüğü ve Tedavisi*. Gece akademi.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42009>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04.03.2020
Kabul Tarihi: 23.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 04.03.2020
Accepted: 23.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özdemir, T. Y., Orhan, M. & Demir, Y. (2020). Ergenlerde Akademik Öz-yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki. *Journal of History School*, 45, 1228-1244.

ERGENLERDE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE LİSE YAŞAM KALİTESİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR², Mustafa ORHAN³ & Yasin DEMİR⁴

Öz

Bu araştırma, ergenlerde akademik öz-yeterlik ile lise yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki liselerde öğrenim gören 518 öğrenciye basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin genel olarak akademik öz-yeterlik inançlarının “bana uyuyor” düzeyinde, lise yaşam kalitesi algılarının ise “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin akademik öz-yeterlik ile lise yaşam kalitesi algıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “öğretmenler” ile “statü” değişkenlerinin birlikte akademik öz yeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okullarından memnuniyet duymaları ve mutlu olmaları için okul paydaşları arasında sevgi

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 40, 2. yazar: %30, 3. yazar: %30

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, tozdemir@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6474-5915

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum, Türkiye, mustafaorhan2525@hotmail.com, Orcid: 0000-0002- 6254-6733

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, yasindemir@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2456-1449

Ergenlerde Akademik Öz-Yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki

ve saygıya dayanan ilişkilerin kurulmasına özen gösterilebilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri, öğrencilerin sistemli çalışmaları hainde akademik olarak başarılı olacaklarına inandıklarını söz ve eylemleriyle desteklemelidirler.

Anahtar Kelimeler: Akademik öz-yeterlik, yaşam kalitesi, ergen.

The Relationship between Academic Self-efficacy and High School Life Quality Perceptions in Adolescents

Abstract

This research aims to examine the relationship between academic self-efficacy and high school quality of life perceptions in adolescents. For this purpose, 518 students studying in high schools in Yakutiye district of Erzurum province in 2018-2019 academic year have been reached by simple random sampling method. This research was done in relational survey model. In this research, "Academic Self-Efficacy Scale" and High School Life Quality Scale" were used as data collection tools. The collected data were analyzed using SPSS 22.0 package program. According to the results of this research, it was determined that the general self-efficacy beliefs of adolescents are at the level of "suits me" and the perceptions of quality of high school life are at the level of "I partially agree". There was a weak and positive significant relationship between academic self-efficacy and perceptions of quality of high school life in adolescents. In addition, it was determined that the variables of both "teachers" and "status" together were significant predictors of academic self-efficacy. The establishment of relationships based on love and respect among school stakeholders can be taken care of to make students satisfied and happy with their school. School administrators, teachers and parents of students should support their words and actions that they believe students will succeed academically if they work systematically.

Keywords: Academic self-efficacy, quality of life, adolescent.

GİRİŞ

Kişiler sahip oldukları donanımları üzerinden gelecekte gerçekleştirecekleri eylemler hakkında bir inanç geliştirebilirler. Kişilerin kendi yeterliklerine yönelik algılarını ifade eden öz-yeterlilik, kişinin bir duruma hakim olabileceğine ve olumlu sonuçlar oluşturabileceğine yönelik inancıdır (Santrock, 2018). Bununla birlikte öz-yeterlik, kişinin belirli bir performans seviyesine ulaşma kapasitesinin yargısı (Bandura, 1986), gelecekte karşılaşılabileceği olumsuzluklarla başa çıkmada ne ölçüde başarılı olacağına yönelik değerlendirmesi (Erdamar Koç, 2008), farklı durumlara güç yetirme, belli

bir işin üstesinden gelme kapasitesine yönelik kendini algılayışı (Senemoğlu, 2015) olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle öz-yeterlik, bir durumda belirli bir görevi başarıyla yürütmek için ihtiyaç duyulan bireyin motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylemin yönünü harekete geçirme yetenekleri hakkındaki inancını ifade eder (Stajkovic ve Luthans, 1998). Dolayısıyla öz-yeterlik, kişinin becerilerinin değil; becerileri yoluyla gerçekleştirebileceklerine yönelik değerlendirmelerinin bir sonucudur denebilir (Çakır, 2007).

Öz-yeterlik, kişinin kendinin bilincinde olmasıdır (Ağır, 2005). Yeterlik inançları, bir kişinin izlemeyi seçtiği belirli eylemin yollarını, sarf edilecek çaba miktarını, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında azim, dayanıklılık ve seçilen yolla ilgili taleplerle başa çıkma yeteneğini etkiler (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Aynı zamanda yeterlik inançları kişilerin düşünce kalıpları ile duygusal tepkilerine de etki etmektedir (Pajares, 1996). Kişi kendisini gerçekleştirebileceğine inandırdığında, hedeflediği davranış değişikliğini yapabilmektedir (Akıncı, 2014). İnsanlar üstesinden gelebileceklerine inandıkları görevleri gerçekleştirmeye yönelik eylemleri sergilerken; başaramayacaklarına inandıkları görevleri gerçekleştirmeye yönelik eylemleri sergilemezler (Arslan, 2019). Bandura (1977), öz-yeterlik inancının dört kaynağı bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- (1) *Doğrudan Deneyimler*: Bir görevi, davranışı veya beceriyi başarmak, o görev, davranış veya beceri için öz yeterlilik beklentilerini güçlendirirken, başarısızlık algısı öz yeterlilik beklentisini azaltır (Maddux, 2013).
- (2) *Dolaylı Yaşantılar*: İnsanlar, kendi deneyimlerinin sonuçlarını değerlendirdikleri gibi başkalarının ortaya koyduğu eylemlerin sonuçlarından hareket ederek de öz-yeterlik algısı geliştirirler (Keleşoğlu, 2011). Kişinin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız oldukları eylemler, o kişinin aynı eylemde başarılı olabileceği ya da olamayacağı yönündeki yargısını güçlendirmektedir (Değer, 2013). Kişi için model alınanın varsayılan benzerliği ne kadar artarsa, model alınanın başarı ve başarısızlığı da o oranda ikna edici olmaktadır. Buna karşılık kişi modeli kendinden çok farklı görürse, kişisel yeterlik inancı modelin davranışlarından ve ürettiği sonuçlardan fazla etkilenmez (Bandura, 1995).
- (3) *Sözel ikna*: Başkalarının bir öğreneni belirli olan bir etkinliği yapabilmeye yeterliğine sahip olduğuna ikna etmeleri olan sözel ikna (Driscoll, 2012), insan davranışını etkileme girişimlerinde, kolaylığı ve hazır

bulunabilirliği nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Bandura, 1977).

- (4) *Fizyolojik ve Duygusal Durum*: Terleme, kalp atışı ve yorgunluk gibi fizyolojik tepkiler, önceki başarısızlıkla ilişkilendirilebilir ve belirli durumlarda kişiye yeterlik beklentilerini etkileyen sinyaller gönderebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğrenciler düşündüklerinden daha az stres yaşamaları durumunda görevlerini gerçekleştireceklerine olan inançları daha fazla olur (Schunk, 2011).

Belirli seviyelerdeki akademik görevlerin başarıyla yerine getirilebileceğine yönelik inançları ifade eden akademik öz-yeterlik (Schunk, 1991), öğrencilerin akademik konularda uzmanlaşmaya olan güvenleri ile ilgilidir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Öğrencilerde algılanan öz-yeterliğin gelişimi bilişsel becerilerin de gelişimi sağlamakta ve akademik konulara olan ilgiyi güçlendirmektedir (Kalkan, 2008). Kendini akademik olarak çok yeterli gören bir öğrenci yaptığı işle ilgili olarak yüksek beklentilere sahip olur veya gireceği sınavlardan yüksek not almayı bekler. Buna karşılık kendini akademik olarak çok yeterli görmeyen bir öğrenci ise başarısız olacağı ve düşük not alacağı düşüncesine sahip olur (Hazır Bıkmaz, 2004).

Sadece insan yaşamı için değil tüm yaşam için de kullanılan yaşam kalitesi terimi (Veenhoven, 2000), bireylerin genel iyi oluşlarını, yaşamdaki doyum düzeylerini, kendilerini ne kadar mutlu hissettiklerini, yaşama ne kadar olumlu baktıklarını ve yaşamdan umulanların ne kadarına sahip olduğunu ifade eder (İlğan, Oğuz ve Yapar, 2013). Yaşam kalitesinin özel bir alan olarak okullardaki yansımaları, okul yaşam kalitesi olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanların sosyal yaşam içerisinde yer aldıkları ve ortak eylemlerde buldukları bir yaşam alanı olan okulun (Şişman, 2015) en temel görevi, öğrencilerin öğrenme arzu ve coşkularının yitimini engelleyerek, onların öğrenme güdüsünü en üst düzeye çıkarmaktır (Turan, 2015). Veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler, okulların öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmesini sağlayan, öğrencilerin mutlu oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri, öğretmenlerinden memnun oldukları ve öğrenmekten zevk aldıkları yerler olması gerektiği düşüncesindedirler (Marks, 1998). Okulların öğrencilerin çeşitli alanlardaki iyi oluşlarını destekleyen ve onların yaşamaktan mutlu oldukları yerler olması önemlidir. Bu açıdan okul yaşam kalitesi kavramı önem kazanmaktadır.

Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okuldaki kişisel, deneyimsel genel refahını ifade etmekte ve onların okul yaşamlarıyla ilgili memnun olma düzeylerini yansıtmaktadır (Mok ve Flynn, 2002). Başka bir ifadeyle okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul yaşantısına yönelik algıladıkları memnuniyetlerinin

veya memnuniyetsizliklerinin derecesi (Aykit ve Baba Öztürk, 2017), okul yaşamına katılma ve okul ortamına katılımından kaynaklanan genel bir iyi oluş duygusu (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001), genel iyi oluşları ve memnuniyetleri ile onların özellikle okul yaşamına özgü etkinliklerdeki olumlu ve olumsuz deneyimleri (Linnakylä ve Brunell, 1996) olarak tanımlanmaktadır.

Mutlu bir lise ortamının öğrencilerin motivasyonu ile birlikte akademik başarısını da artırmaktadır (Güldü, 2015). Hallinan'a (2008) göre ise öğretmenlerin öğrencilerle etkileşime girme şekli, öğrencilerin kendileri ve çevreleri hakkındaki hissettiklerini şekillendirmektedir. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından göz ardı edilir, yanlış anlaşılır, değerleri azaltılır veya saygısızlığa maruz kalırlarsa, olumsuz tepki göstermeleri muhtemeldir. Buna karşılık öğretmenlerinin kendilerine saygı duyduklarını, davranışlarını onayladıklarını ve iyi olmalarıyla ilgilendiklerini düşünürlerse, olumlu tepki göstereceklerdir (Hallinan, 2008).

Sarı (2007) da öğrencilerin okuldaki olumlu yaşantılarının artması, kendilerini güvende hissetmeleri, takdir edilmeleri, kabul görmeleri ve mutlu olmalarının önemli olduğunu belirtmiş, aksi takdirde öğrencilerin diğer bireylere ve çevrelerine yönelik olumlu tutum oluşturmalarının oldukça zor olduğunu vurgulamıştır. Berndt (1999) ise kaliteli akran ilişkilerin bireylerin sosyal ve psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olacağını ileri sürmüştür. Köse'ye (2013) göre Öğrencilerin gelişiminde, ders içi faaliyetler kadar ders dışı etkinlikler de önemli rol oynamaktadır. Hoffmann ve Xu (2002) ise okulda yapılacak olan sosyal etkinliklerin öğrencilerin sosyal ağlarını genişletmelerine, sosyal becerilerini uygulamalarına ve etkili iletişim kurmayı öğrenmelerine olanak tanıyacağını vurgulamışlardır. Osterman'a (2000) göre kişinin başkaları tarafından kabul edilmesi ve iyi karşılanması, mutluluk, gurur, memnuniyet ve huzur gibi olumlu duyguları sağlarken, reddedilmesi, dışlanması veya göz ardı edilmesi ise, sıklıkla yoğun kaygı, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi yoğun negatif duyguları ortaya çıkarır.

Mutlu bir okul ortamı akademik başarıyı kolaylaştırmakta, tüm öğrencilerin gelişimleriyle ilgili bir eğitim sunmayı vaat etmektedir (Marks, 1998). Öğrenciler içerisinde yer almaktan memnuniyet duydukları ve mutlu oldukları okullarda olmak istemektedirler. Okullar öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra akademik gelişimlerinin de sağlandığı ortamlardır. Dolayısıyla öğrencilerinin gelişimleri için okullar önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Okul yaşam kalitesi ve akademik öz-yeterlik birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Güldü'nün (2015) çalışmasında okulu istenmeyen mekân olarak

algılayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları düşük, okulu yaşam kaynağı ve özlenen yer olarak algılayanların ise akademik öz-yeterlik puanları yüksek olduğu görülmüştür.

Okulların varlık nedeninin öğrencilerin akademik alanda olduğu gibi diğer alanlarda da gelişimlerini sağlamak olduğundan hareketle, öğrencilerin akademik öz-yeterlikleriyle okul yaşam kalitesi arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, ergenlerde akademik öz-yeterlik ve lise yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Ergenlerde akademik öz-yeterlik ve lise yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlık/yokluğu ya da derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez Yakutiye İlçesi'ndeki resmi liselerde öğrenim gören 12.266 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılması sonucunda belirlenmiş olan 518 öğrenci oluşturmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrendeki her bir üyenin eşit olarak seçilme seçilme şansı vardır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Araştırmaya katılan 518 öğrencinin 258'i (%49.8) kız, 260'ı (%50.2) erkektir. Öğrenim gördükleri lise türlerine göre incelendiğinde katılımcıların 160'ı (%30,9) Fen Lisesinde, 183'ü (%35.3) Anadolu Lisesinde, 175'i (%33.8) Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde öğrencilerin 123'ü (%23.7) 9. sınıfta, 133'ü (%25.7) 10. sınıfta, 142'si (%27.4) 11. sınıfta, 120'si (%23.2) 12. Sınıfta eğitimlerine devam etmektedir. Son olarak katılımcıların 308'i (%59.5) gündüzlü, 210'u (%40.5) ise yatılı olarak öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında “*Akademik Özyeterlik Ölçeği*” ve “*Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği*” kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların

demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ): Jerusalem ve Schwarzer'in (1981) geliştirdiği Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ), tek faktörden ve 7 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekteki ilk altı madde düz, yedinci madde ise tersten puanlanmaktadır. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) yapmıştır. Yılmaz ve diğerleri (2007) uyarlama çalışmaları yaparken geçerlik kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmış ve ölçeğin tek faktörden ve 7 maddeden oluştuğunu hesaplamıştır. Bu durum orijinal ölçekteki ile benzerlik göstermektedir. AFA'da ölçeğin faktör yüklerinin .50-.83 arasında olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında ise Cronbach Alfa değerine bakılmış ve .79 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakarak Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada da Cronbach Alfa katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ): Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ), Doğanay ve Sarı'nın (2006) geliştirdiği Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (ÜYKÖ) lise öğrencilerine uyarlanması ile Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Sarı (2011). Tarafından yeniden test edilmesi üzerine oluşturulmuştur. Bu çalışmada ölçeğin son geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sarı (2011) tarafından yapılan 35 maddelik versiyonu kullanılmıştır. Adana'da eğitimlerine devam eden 500 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada geçerlik kapsamında ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da LİSEYKÖ'nün 7 faktörden ve 35 maddeden oluşan bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. LİSEYKÖ 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekteki maddelerin AFA sonucunda bu 7 alt faktörün toplam varyansın %60.59unu açıkladığı saptanmıştır. Güvenirlik kapsamında ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve alt faktörlerin değerlerinin .68-.86 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre LİSEYKÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin alt faktörleri için .63-.87 arasında; ölçeğin bütünü için ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, korelasyon analizi ile çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları beşli Likert ve dörtlü

Ergenlerde Akademik Öz-Yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki

derecelendirme tipi olacak şekilde ölçeklendirilmiştir Ölçeklerde yer alan maddelere katılma düzeyleri puan aralığı aşağıda sunulmuştur.

Akademik Özyeterlik Ölçeği düzeyleri Bana hiç uymuyor (1.00-1.75), Bana çok az uyuyor (1.76-2.50), Bana uyuyor (2.51-3.25), Bana tamamen uyuyor (3.26-4.00) şeklinde değerlendirilmiştir.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği düzeyleri Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), Katılmıyorum (1.81-2.60), Biraz katılıyorum (2.61-3.40), Katılıyorum (3.41-4.20), Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) şeklinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Ergenlerin akademik öz-yeterlik ve lise yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ergenlerin Akademik Öz-yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Düzeyleri

Ölçekler	Boyutlar	n	\bar{x}	SS
Akademik Öz-yeterlik		518	2.73	.66
	Öğretmenler	518	3.11	.88
Lise Yaşam Kalitesi	Okula Yönelik Olumlu Duygular	518	2.99	1.16
	Statü	518	3.48	1.00
	Okul Yöneticileri	518	2.67	1.10
	Okula Yönelik Olumsuz Duygular	518	3.05	1.19
	Öğrenciler	518	2.76	.96
	Sosyal Etkinlikler	518	3.21	.87
	Toplam	518	3.03	.54

Tablo 1 incelendiğinde ergenlerin genel olarak akademik öz-yeterlik inançlarına $\bar{x}= 2.73$ ortalamayla “*bana uyuyor*” düzeyinde sahip oldukları belirlenmiştir. Ergenlerin en yüksek ortalamayla “*bana uyuyor*” düzeyinde ifade ettikleri görüş “*Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim*” ($\bar{x}= 3.03$) maddesidir. Ergenlerin en düşük ortalama ile “*bana çok az uyuyor*” düzeyinde ifade ettikleri görüş ise “*Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum*” ($\bar{x}= 2.21$) maddesidir.

Ergenlerin genel olarak lise yaşam kalitesi algıları \bar{x} = 3.03 ortalamayla “*biraz katılıyorum*” düzeyinde, öğretmenler alt boyutunda \bar{x} = 3.11 ortalamayla “*biraz katılıyorum*” düzeyinde, okula yönelik olumlu duygular alt boyutunda \bar{x} = 2.99 ortalamayla “*biraz katılıyorum*” düzeyinde, statü alt boyutunda \bar{x} = 3.48 ortalamayla “*katılıyorum*” düzeyinde, okul yöneticileri alt boyutunda \bar{x} = 2.67 “*biraz katılıyorum*” düzeyinde, okula yönelik olumsuz duygular alt boyutunda \bar{x} = 3.05 ortalamayla “*biraz katılıyorum*” düzeyinde, öğrenciler alt boyutunda \bar{x} = 2.76 ortalamayla “*biraz katılıyorum*” düzeyinde ve sosyal etkinlikler alt boyutunda ise \bar{x} = 3.21 ortalamayla “*biraz katılıyorum*” düzeyinde ortaya çıkmıştır. Ergenlerin en yüksek ortalamayla “*katılıyorum*” düzeyinde ifade ettikleri görüş statü alt boyutunda yer alan “*Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum*” (\bar{x} = 3.71) maddesidir. Ergenlerin en düşük ortalama ile “*katılmıyorum*” düzeyinde ifade ettikleri görüş ise öğrenciler alt boyutunda yer alan “*Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır*” (\bar{x} = 2.52) maddesidir.

Ergenlerin akademik öz-yeterlik ve lise yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ergenlerin Akademik Öz-yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Akademik Öz-yeterlik	-							
(2) Lise Yaşam Kalitesi	.25**	-						
(3) Öğretmenler	.27**	.66**	-					
(4) Okula Yönelik Olumlu Duy.	.23**	.74**	.50**	-				
(5) Statü	.28**	.46**	.40**	.40**	-			
(6) Okul Yöneticileri	.14**	.60**	.45**	.52**	.23**	-		
(7) Okula Yönelik Olumsuz Duy.	.07	.49**	.07	.15**	-.06	-.01	-	
(8) Öğrenciler	-.07	.34**	-.11*	-.03	-.24**	-.09*	.47**	
(9) Sosyal Etkinlikler	-.01	.38**	.06	.09*	-.04	.02	.28**	.30**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Ergenlerde Akademik Öz-Yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin akademik öz-yeterlik ile lise yaşam kalitesi algıları arasında ($r=.25$, $p<0.01$) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlik ile lise yaşam kalitesinin alt boyutları kıyaslandığında, akademik öz-yeterlik ile öğretmenler ($r=.27$, $p<0.01$), akademik öz-yeterlik ile okula yönelik olumlu duygular ($r=.23$, $p<0.01$), akademik öz-yeterlik ile statü ($r=.28$, $p<0.01$) ve akademik öz-yeterlik ile okul yöneticileri ($r=.14$, $p<0.01$) boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken akademik öz-yeterlik ile okula yönelik olumsuz duygular ($r=.07$, $p>0.01$), akademik öz-yeterlik ile öğrenciler ($r=-.07$, $p>0.01$) ve akademik öz-yeterlik ile sosyal etkinlikler ($r=-.01$, $p>0.01$) boyutları arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Lise yaşam kalitesi boyutlarının akademik öz-yeterliği yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Lise Yaşam Kalitesinin Boyutlarının Akademik Öz-yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi
Sabit	1.826	.176		10.348	.000		
Öğretmenler	.115	.038	.154	2.983	.003	.275	.131
Okula Yönelik Olumlu Duy.	.042	.031	.074	1.346	.179	.238	.059
Statü	.128	.032	.193	3.994	.000	.289	.174
Okul Yöneticileri	-.005	.030	-.008	-.161	.872	.147	-
Okula Yönelik Olumsuz Duy.	.048	.027	.087	1.776	.076	.070	.078
Öğrenciler	-.028	.034	-.040	-.814	.416	-.075	-.036
Sosyal Etkinlikler	-.025	.034	-.033	-.737	.461	-.012	-.033
R=0.352		R ² =0.124					
F (7-510)= 10.325		p=.000					

Akademik öz-yeterlik üzerine etkisi olduğu düşünülen, öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler gibi değişkenlerin, akademik öz-yeterliği ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve

sosyal etkinlikler değişkenleri birlikte, akademik öz-yeterlik ile anlamlı bir ilişki ($R=0.352$, $R^2 = 0.124$) sergilemişlerdir ($F(7-510) = 10.325$, $p<0.01$). Söz konusu yedi değişken, birlikte akademik öz-yeterlikteki değişimin %12'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, akademik öz-yeterlik üzerindeki göreceli önem sırası, statü ($\beta = .193$), öğretmenler ($\beta = .154$), okula yönelik olumsuz duygular ($\beta = .087$), okula yönelik olumlu duygular ($\beta = .074$), öğrenciler ($\beta = -.040$), sosyal etkinlikler ($\beta = -.033$) ve okul yöneticileri ($\beta = -.008$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece öğretmenler ($p<0.01$) ile statü ($p<0.01$) değişkenlerinin akademik öz-yeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik öz-yeterliği yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: Akademik öz-yeterlik= $(1.826) + (.115 \times \text{öğretmenler}) + (.042 \times \text{okula yönelik olumlu duygular}) + (.128 \times \text{statü}) + (-.005 \times \text{okul yöneticileri}) + (.048 \times \text{okula yönelik olumsuz duygular}) + (-.028 \times \text{öğrenciler}) + (-.025 \times \text{sosyal etkinlikler})$.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ergenlerin genel olarak akademik öz-yeterlik inançlarına "*bana uyuyor*" düzeyinde sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Aksu'nun (2015) ve Güldü'nün (2015) çalışmalarında da lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarına "*bana uyuyor*" düzeyinde sahip oldukları belirlenmiştir. Bozkurt ve Ekşioğlu'nun (2018) ve Gömleksiz ve Kılınc'ın (2014) çalışmalarında lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gökmen ve Ekici'nin (2012) çalışmalarında öğrencilerin biyoloji öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, Güzel'in (2017) çalışmasında ise ergenlerin akademik öz-yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ergenlerin en yüksek ortalama ile "*bana uyuyor*" düzeyinde ifade ettikleri görüş "*Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim*" maddesidir. Ergenlerin en düşük ortalama ile "*bana çok az uyuyor*" düzeyinde ifade ettikleri görüş ise "*Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum*" maddesidir.

Ergenlerin genel olarak lise yaşam kalitesi algılarının "*biraz katılıyorum*" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin lise yaşam kalitesi algılarına orta düzeyden sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle okulların öğrenciler için makul düzeyde bir yaşam alanı olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde Güldü'nün (2015) ve Duraklı'nın (2019) çalışmalarında da öğrencilerin lise yaşam kalitesi algılarının "*biraz katılıyorum*"

düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sarı, Ötünç ve Erceylan'ın (2007), Durmaz'ın (2008), Gedik'in (2014), Argon ve İsmetoğlu'nun (2016), Karabey'in (2017) ve Aykıt ve Baba Öztürk'ün (2017) çalışmalarında da lise öğrencilerinin yaşam kalitesi algılarının düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sarı'nın (2007) ve İnal'ın (2009) çalışmalarında ise öğrencilerin yaşam kalitesi algılarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin; lise yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt boyutlarında *“biraz katılıyorum”* düzeyinde, statü alt boyutunda ise *“katılıyorum”* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin en yüksek ortalamayla *“katılıyorum”* düzeyinde ifade ettikleri görüş statü alt boyutunda yer alan *“Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum”* maddesidir. Ergenlerin en düşük ortalama ile *“katılmıyorum”* düzeyinde ifade ettikleri görüş ise öğrenciler alt boyutunda yer alan *“Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır”* maddesidir. Ergenlerin akademik öz-yeterlik ile lise yaşam kalitesi algıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güldü'nün (2015) çalışmasında ise akademik öz-yeterlik ile lise yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarının tamamında pozitif yönde, orta ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Lise yaşam kalitesi alt boyutları olan öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler, akademik öz-yeterliği anlamlı seviyede yordamaktadır. Akademik öz-yeterliğe ilişkin toplam varyansın %12'si öğrencilerin lise yaşam kalitesi düzeyleriyle açıklanabilmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece öğretmenler ($p<0,01$) ile statü ($p<0,01$) değişkenlerinin akademik öz-yeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı öneriler sunulabilir. Buna göre okulların öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra psikolojik ve sosyal gelişimlerinin de öncelendiği ortamlar olarak yapılandırılması sağlanabilir. Bu kapsamda okulların fiziki mimarisi tasarlanırken öğrencilerin sosyal ve sportif etkinlikler yapabileceği tiyatro odaları, resim ve müzik atölyeleri, okuma salonları, spor salonu gibi alanlara da yer verilmesi faydalı olabilir. Böylece öğrencilerin akademik yeterlikleri ile birlikte diğer alanlardaki yeterliklerinin de dikkate alınması sağlanabilir. Öğrencilerin okullarından memnuniyet duymaları ve mutlu olmaları için okul paydaşları arasında sevgi ve saygıya dayanan ilişkilerin kurulmasına özen gösterilebilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri, öğrencilerin planlı ve sistemli çalışmaları halinde akademik olarak başarılı olacaklarına yönelik inançlarını söz ve eylemleriyle öğrencilere göstermelidirler. Okullarda öğrencilerin akademik yeterliklerini artırıcı her türlü

çalışma (etüt, kurs, birebir görüşme vb.) yapılabilmelidir. Ergenlerin yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik psikoeğitim ve grup rehberliği hizmetleri okul psikolojik danışmanları tarafından verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağır, M. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. B. Aydın, (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (s.229-257). Nobel yayın dağıtım.
- Akıncı, T. (2014). Sosyal bilişsel teori. A. Bakioglu (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.261-280). Nobel akademik yayıncılık.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya yayıncılık.
- Argon, T. & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ve Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykıt, S. & Baba Öztürk, M. (2017). Öğrenci algılarına göre liselerde yaşam kalitesi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 641-649.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. *Englewood Cliffs*, PrenticeHall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1–45). Cambridge Univ. press.
- Berndt, T.J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.

- Bozkurt, M.A. & Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 440-452.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Çakır, M.A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s.411-438). Pegem A yayıncılık.
- Değer, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s.469-484, 3. Baskı). Anı yayıncılık.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi* (Ö.F. Tutkun, Çeviri Editörü). Anı yayıncılık.
- Duraklı, H. (2019). *Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmaz, A. (2008). *Lise Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdamar Koç, G. (2008). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s.113-351, 2. Baskı). Anı yayıncılık.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökmen, A. & Ekici, G. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Öz-yeterlik Algı Düzeyleriyle Öğrenme Stilleri İlişkisinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 843-866.
- Gömlüksiz, M. N. & Kılınc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Güldü, S. (2015). *Liselerde Okuyan Öğrencilerin Görüşleri Doğrultusunda Okul Metaforları, Akademik Öz Yeterlik ve Lise Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 225-245.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitim ve Bireysel Farklılıklar* (s.289-314). Nobel yayım dağıtım.
- Hoffmann, J. P. & Xu, J. (2002). School activities, community service, and delinquency. *Crime & Delinquency*, 48(4), 568-591.
- İlğan, A., Oğuz, E. & Yapar, B. (2013). Öğrenci algılarına göre okul yaşam kalitesi ve akademik motivasyon düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Menderes İlçesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 157-176.
- İnal, U. (2009). *Adana İl Sınırları İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Kalkan, M. (2008). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s.289-313). Pegem akademi.
- Karabey, M. (2017). *Sivas il Merkezinde Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve İlişkili Faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel yayınları.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G. & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme Stilleri, Akademik Özyeterlik, Seviye Belirleme Sınavı Puanları ve Öğrenci Özellikleri Değişkenlerinin Lise 1. Sınıf Akademik Başarısını Yordama Gücü Üzerine bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Linnakylä, P. & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Ed.) *Reading Literacy in an International Perspective* (S. 203 – 217). U.S. Department of Education Office of Educational Research And Improvement NCES 97-875.
- Maddux, J. E. (Ed.). (2013). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. Springer Science & Business Media.
- Marks, G. (1998) Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports. Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report*.
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Santrock, J.W. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (D.M. Siyez, Çeviri Editörü). Nobel akademik yayıncılık.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" Ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 253-266.
- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 297-320.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (24. Baskı). Yargı yayınevi.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.

- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (M. Şahin, Çeviri Editörü). Nobel akademik yayıncılık.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.
- Şişman, M. (2015). Toplumsal bir aktör müsünüz? A. Açıkalın, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü* (s.37-50, 3. Baskı). Pegem akademi.
- Turan S. (2015). İşini bil okuluna sahip ol. A. Açıkalın, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü* (ss. 73-94, 3. Baskı). Pegem akademi.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 1-39.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41704>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10.02.2020
Kabul Tarihi: 24.02.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 10.02.2020
Accepted: 24.02.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özerol, N. (2020). Mehmed Celâl'in "Gazellerim" Adlı Eserinin Çevriyazısı ve İncelemesi. *Journal of History School*, 45, 1245-1261.

MEHMED CELÂL'İN "GAZELLERİM" ADLI ESERİNİN ÇEVİRİYAZISI VE İNCELEMESİ

Nazmi ÖZEROL¹

Öz

Mehmed Celâl, 1880'lerin başından Servet-i Fünûn edebiyatının teşekkül ettiği 1896 yılına kadarki dönemde etkin olan 25-30 kişilik edebiyatçı, şair, yazar ve eleştirmenden oluşan "Ara Nesil" adı verilen grubun önde gelen şahsiyetlerinden olup kısa hayatı boyunca hemen her türde, çok sayıda eser vermiştir. Şairin, ilk şiirlerinde klasik şiir tarzından etkilendiği açıkça görülür. Mehmed Celâl, küçük yaşlardan itibaren şiirlerini okuduğu hatta ezberlediği Fuzûlî, Nef'i, Şeyh Galib ve Nâilî gibi şairlerden etkilenmiş, şiir anlayışı itibariyle de eski şiir tarzını savunan Muallim Naci çizgisini benimsemiştir. Mehmed Celâl, ilk gençlik yıllarında Büyükada'da bir Rum kızına âşık olmuş ancak aşkına bir türlü kavuşamamıştır. Onun bu aşkı, yalnız ruh dünyasını alt üst etmekle kalmamış, bütün hayatını etkisi altına almış ve edebî ürünlerine de yansımıştır. Çalışmamıza konu olan "Gazellerim" başlıklı eserde de şairin içine düştüğü sıkıntılı ruh hâli, çektiği büyük acılar, derin bir yalnızlık duygusu ve sevgiliye kavuşamamanın ruh dünyasında oluşturduğu tahribat açıkça görülür. Bu makale çerçevesinde Mehmed Celâl'in 1892'de Şirket-i Mürettibiye Matbaasında yayımladığı İSAM (İslâm Araştırmaları Merkezi) Kütüphanesinin elektronik veritabanında "Gazellerim" şeklinde kayıtlı bulunan eserinin çevriyazısı yapılmış; şiirler, muhteva ve şekil özellikleri bakımından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mehmed Celâl, Gazellerim, çevriyazı, inceleme.

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, nazmi.ozerol@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9583-2165

Transliteration and Analysis of Mehmed Celâl's "Gazellerim"

Abstract

Mehmed Celâl is one of the leading figures of the group called "The Intermediate" consisting of 25-30 people, literary writers, poets, writers and critics, which was active in the period from 1880s to the period of Servet-i Fünûn. He has produced many works. It is evident that the poet was influenced by the classical poetry style in his first poems. Mehmed Celal was influenced by poets such as Fuzûlî, Nefî, Sheikh Galib and Nâilî, whom he read or even memorized his poems from a young age, and adopted the line of Mualim Naci, who defended his old poetry style in terms of his poetry understanding. Mehmed Celâl fell in love with a Greek girl in Buyukada in her early youth, but could not meet her love. His love has not only turned the spirit world upside down, he has influenced all his life and has been reflected in his literary works. In the work titled "My Ghazals", which is the subject of our study, the distressed mood of the poet, the great suffering he suffered, a deep feeling of loneliness and the destruction caused by the lack of love in the spirit world are clearly seen. Within the scope of this article, the transcription of the work, which was recorded in the electronic database of ISAM (Center for Islamic Studies) published by Mehmed Celâl in the Company-i Mürettibiye Print House in 1892, was translated and poems were examined in terms of content and shape.

Keywords: Mehmed Celâl, My Ghazals, transliteration, review.

GİRİŞ²

Mehmed Celâl, 1867'de İstanbul'da doğmuştur. Jandarma Dâ'iresi Re'îsi Ferîk İsmâil Hakkı Paşa'nın oğludur. Mehmed Celâl, çocukluğunda çeşitli mekteplere devam etmişse de babasının vazifesi dolayısıyla sık sık değişik vilayetlere tayin olunması ve karakterindeki daha o yaşlarda kendini gösteren istikrarsızlık ve sabırsızlık sebebiyle düzenli bir tahsil görememiştir. Kendisine tutulan özel hocalardan başka babası Hakkı Paşa da oğluna başta riyâziyât, Farsça ve edebiyat olmak üzere çeşitli dersler vermişse de o, bu derslerden gereği gibi yararlanamamıştır. Hakkı Paşa'nın değişik memuriyetlerle Şam, Beyrut, Sofya, Erzincan, Erzurum, Antakya, Halep ve Adana'da görev yapması dolayısıyla Mehmed Celâl'in çocukluk yılları bu vilayetlerde geçmiştir.

Mehmed Celâl, on beş yaşlarında babasının reis bulunduğu Jandarma Dairesi Tahrîrât Kalemi'nde göreve başlar, bir süre sonra mümeyyiz olur. İçkiye düşkünlüğü, serseriliğe varan derbederliği yüzünden hiçbir görevde

² Bu başlık altındaki bilgilerin büyük bir kısmı Mehmet Arslan'ın Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü'ndeki "Mehmed Celâl Bey" başlıklı yazısından alınmıştır. www.turkedebiyatisimlersozlugu.com.

barınamayıp emekliye ayrılır. Bir süre özel okullarda kitabet ve Türk dili grameri dersleri okutur. Cınnet hâlinin sürdüğü günlerden birinde Hasan isimindeki genç bir uşakla babasının konağından ayrılarak Yalova'ya kaçar, pederi Hakkı Paşa'nın teşebbüsleri üzerine Karamürsel'de yakalanarak İstanbul'a geri getirilir. Bir aralık evi basılıp II. Abdulhamit aleyhtarı bazı yazıları da bulununca babası onu Beşiktaş muhafızı Hasan Paşa'ya teslim etmiştir. Karakolda beş on gün tutuklu kalan Celâl'i hapsedilmekten ve ceza görmekten koruyamayacağını anlayan Hasan Paşa, onu kurtarmak için saraya deli olduğunu arz ederek Fransız Hastanesi deliler koğuşuna yatırılmasını sağlar. Burada iki ay kadar tedavi görüp çıktıktan sonra yeniden içkiye başlayan Mehmed Celâl, yine delilik alametleri göstermesi üzerine tekrar hastaneye yatırılır. Hastaneden çıktıktan sonra aynı serseri hayatına devam eder ve ömrünün bundan sonraki beş altı yılını derbeder, perişan ve yarı mecnun bir hâlde geçirir. Sonunda içki yüzünden karaciğeri harap olur ve 1912'de 45 yaşında İstanbul'da vefat eder. Mehmed Celâl'in naaşı Yenikapı Mevlevihanesi'ne defnedilmiştir.

Servet-i Fünûn edebiyatının ortaya çıkışından hemen önce Tanzimat edebiyatı ile Servet-i Fünûn edebiyatı arasında geçiş işlevi gören ve 1870'lerin sonu, 1880'lerin başından Servet-i Fünûn edebiyatının teşekkül ettiği 1896 yılına kadarki dönemde etkin olan 25-30 kişilik edebiyatçı, şair, yazar, eleştirmen grubuna "Ara Nesil" adı verilir. Mehmed Celâl de bu grubun önde gelen şahsiyetlerindedir (Kaplan, 1971: 9).

Kısa hayatı boyunca hemen her türde, çok sayıda eser veren Mehmed Celâl henüz on iki yaşındayken Erzurum'da Halk edebiyatına yönelmiş, saz çalmayı öğrenmiş; Âşık Kerem, Âşık Garîb, Tâhir ile Zühre gibi halk hikâyelerini ve Âşık Dertli ile Âşık Ömer'in divanlarını okuyarak onlardan pek çok şiiri de ezberleyip onları taklide çalışmıştır. Daha sonra İstanbul'a döndüklerinde edebî mecmua ve gazeteleri hararetle takip etmiş, bir yandan da Fuzûlî, Nefî, Nâ'îlî, Şeyh Gâlib gibi şairlerin divanlarını okumaya ve şiirlerini ezberlemeye çalışmıştır. İlk şiirlerinde tem, şekil, edâ, üslûp ve söz hazinesi yönünden Divan şiirinin taklitçisi olduğu gözlemlenen Mehmet Celâl'in bu durumu, Muallim Naci'den gelme tesirlere bağlanabilir. Bu arada musikiye meylederek Osman Efendi adlı bir zattan musiki dersleri almış ve şarkı meşk etmiştir. Henüz on yedi yaşındayken ilk şiirleri Tercümân-ı Hakikat'te yayımlanmıştır.

Mehmed Celâl, ilk gençlik yıllarında Büyükada'da Anna adlı bir Rum kızına âşık olur. Onun bu aşkı yalnız ruh dünyasını alt üst etmekle kalmaz, bütün hayatını etkisi altına alır ve edebî ürünlerine de yansır. Mehmed Celâl, daha sonra beş defa evlenmiş olsa da Anna'yı hiçbir zaman unutamamıştır. Şiirlerinin ve hatta bazı hikâye ve romanlarının birçoğunda hep bu aşkı ve Anna'nın mekânı

olan Büyükada'yı işlemiş, neticede “Ada Şairi” lakabını kazanmıştır. Anna'nın başka biriyle evlenmesi üzerine karşılıksız kalan aşkı yüzünden daha otuz iki yaşında saçları ağaran Celâl, ömrünün sonuna kadar yazdığı pek çok şiirde bu aşkı terennüm etmiştir. Çok zeki, hafızası güçlü, ezberinde birçok şiir olan; doğuştan şairlik yeteneğine sahip olduğu, çok kolay ve süratli şiir söylediği için edebiyat çevresi ve arkadaşları arasında Celâl, "Şâ'ir-i Mâder-zâd, Şâ'ir-i Şîrîn-makâl, Şâ'ir-i Zî-İrticâl" unvanlarıyla anılmıştır. Bu şiirlerini ve mensur yazılarını Tercümân-ı Hakikat, Şafak, Sa'âdet, Cerîdetü'l-Hakâyık, Gülşen, Gayret, Mürüvvet, Ma'ârif, Hazîne-i Fünûn, Resimli Gazete, Mekteb, Ma'lûmât, İrtikâ, Musavver Terakkî, Muktebes, Musavver Fen ve Edeb, Servet, Sabâh gibi gazete ve dergilerde yayımlamıştır.

Mehmed Celâl'in en dikkate değer yanlarından birisi de Osmanlı sultanları için yazdığı müstakil kitaplardır. Hepsisi de manzum ve mesnevi şeklinde olan bu kitapların sayısı on ikidir. Mehmed Celâl'in on dokuz romanı, yirmi iki uzun ve kısa hikâyesinin yanında fikri mahiyette eserleri de bulunmaktadır. Osmanlı Edebiyatı Numûneleri adlı eseri ise onun en önemli kitaplarından biri olarak değerlendirilmektedir. Şiir, hikâye, roman, mensur şiir, makale, musâhabe-i edebiye, tenkid gibi edebi nevilere eser vermiş olan Mehmed Celâl, devrinin edebî hayatı içinde şair ve romancı kimliğiyle bir devrede popüler bir isim olarak ön plana çıkmış, yeni yetişen gençler üzerinde kısa süreli de olsa bir tesirin sahibi olmuştur. Şiir, hikâye ve romanlarında görülen marazî hassasiyet, ele aldığı aşk konuları, duygularındaki aşırı romantizm, edebiyat heveskârı gençleri kendisine çekmiş, bu özellikleriyle Celâl onların edebiyatla tanışmalarında ilk ve en çok okudukları, başlangıçtaki kalem denemelerinde taklide çalıştıkları edebiyatçılar arasına girmiştir. Genç şairlerden onun şiirlerini tanzir edenler, şiirinde işlediği Ada, Anna, Venüs gibi temleri kendi şiirlerine taşıyanlar olmuş, hatta Mehmed Celâl'in kendisi için şiir yazarlar dahi çıkmıştır.

Mehmed Celâl'in “Gazellerim” Adlı Eseri

Bu çalışmada Mehmed Celâl'in 1892'de İstanbul'da Şirket-i Mürettibiye Matbaasında yayımlanmış olan ve şu ana kadar yeni yazıya çevrilmemiş olan, İSAM (İslâm Araştırmaları Merkezi) Kütüphanesinin elektronik veritabanında “Gazellerim” şeklinde kayıtlı bulunan eserinin çevriyazısı yapılarak şiirlerin muhteva ve şekil özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Mehmed Celâl'in gençlik yıllarında âşık olduğu ancak bir türlü kavuşamadığı Rum kızının, ruh dünyasında oluşturduğu tahribat şiirlerinde de görülür. Şair, “Gazellerim” başlığında kaleme aldığı şiirlerde sevgiliyi, sevgilideki güzellik unsurlarını, sevgiliye duyduğu aşkı klasik şiir geleneğine uyararak dile getirmişse de onun şiirleri genellikle içine

Mehmed Celâl'in "Gazellerim" Adlı Eserinin Çevriyazısı ve İncelemesi

düştüğü sıkıntılı ruh halini, çektiği büyük acıları, derin bir yalnızlık duygusuna kapıldığını gösterir. Şairin gazellerinde kullandığı kelime kadrosu (mihnet (sıkıntı), ağlamak, cevri ü cefâ (eziyet ve sıkıntı), sûz-ı dâğ-ı sine (göğüsteki yaranın yakıcılığı), yanmak, câm-ı gam (dert kadehi), perişân, divâne, ölmek, gâribân, esir-i aşk (aşk esiri), âh u zâr (âh edip inlemek), eşk, sirişk (gözyaşı), hazân-ı firkat (ayrılığın sonbaharı), çemensiz, ebr-i keder-perver (kederi büyüten bulut), külbe-i ahzân (hüzünler evi), mahzûnâne hâl (hüzünlü durum), derd, düşmen, feryâd, bülbül-i garîb (garip bülbül), üftâde (düşkün), ıztırâb, bî-vefâ (vefasız), hasret... vb.) doğrudan doğruya onun bu psikolojik durumunu yansıtır.

Mehmed Celâl'in "Gazellerim" başlığı altındaki 20 şiirden bazıları şekil özellikleri bakımından klasik şiirden farklı özellikler gösterir. Bu farklılıkların başında şairin gazellerine isim koyması gelir. Gazelerde bazen redif olan sözcük, şiirin ismini oluştururken bazen de rediften bağımsız olarak şiirlere isim koyulmuştur. Şair 2, 3, 4 beyitlik gazeller de yazmış, hatta bir gazelinde "Dört beyitlik gazel olmaz mı?" başlığını kullanmıştır. Mehmed Celâl, bazı gazellerinde "Celâl" mahlasını kullanırken bazılarında mahlas kullanmamıştır. Şairin "Yokdur" başlıklı 12. gazelinde matla beyti bulunmamaktadır. Aşağıdaki tabloda gazellerin beyit sayısı, gazelerde kullanılan aruz kalıpları ve başlık kullanılan gazeller verilmiştir.

Gazel	Beyit Sayısı	Vezi	Gazelin Başlığı
1	3	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	-
2	7	Mef' ûlü Mefâ' ilü Mefâ' ilü Fa' ûlün	Desinler
3	5	Mefâ' ilün Fe' ilâtün Mefâ' ilün Fe' ilün	-
4	3	Mefâ' ilün Mefâ' ilün Mefâ' ilün Mefâ' ilün	Olsun
5	4	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	Kalmadı
6	4	Mefâ' ilün Mefâ' ilün Fe' ûlün	Dört beyitli gazel olmaz mı?
7	6	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	Dağlara
8	5	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	-

9	5	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	-
10	6	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	Nikâb
11	3	Mef' ülü Fâ' ilâtü Mefâ' ilü Fâ' ilün	Firkat
12	7	Müstef' ilâtün Müstef' ilâtün	Yokdur
13	2	Mefâ' ilün Fe' ilâtün Mefâ' ilün Fe' ilün	Öyle degil
14	5	Fe' ilâtünFe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilün	Enîn
15	4	Fe' ilâtünFe' ilâtün Fe' ilâtün Fe' ilün	Âh
16	5	Mef' ülü Mefâ' ilü Mefâ' ilü Fa' ülün	Güzelim
17	4	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	Zülf
18	4	Mef' ülü Mefâ' ilü Mefâ' ilü Fa' ülün	-
19	6	Mef' ülü Fâ' ilâtü Mefâ' ilü Fâ' ilün	-
20	18	Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün	Tasvîr-i cânân

Ġazellerim (Çevriyazılı Metin)

İfâde: Hüsni-i teveccühlerine i' tîmâd etdiğim ba' zı rüfeķâ-yı kirâm gazellerimiñ bir arada toplu bulunmasının arzû etdikleri gibi talebiñ ısrârı da bu arzûya inzimâm etdiğinden şu kitâb vücûda geldi. Bu Ġazellerin ekşeri oĠunmamış şeyler degildir. Yeñiden birkaç şey daha ilâve olundu. Müntesibîn-i edeb şu eşeri de hoş görürlerse iftiĠâr ederim. 17 Kânûn-ı şânî 1309, Mehmed Celâl.

Müntehâb-ı Ġazel

1

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

1. Rind-i mihnet-perverim mey-Ġâneler aĠlar baña

Eşk-i gül-günüm görüp peymâneler ağlar baña

2. Āşinâdan çekdiğim cevri ü cefâyı söylesem
Dostlar imâni yok bigâneler ağlar baña
3. Sûz-ı dâğ-ı sineden yandım kül oldum ey Celâl
Bir ilâhî ' aşıkım pervâneler ağlar baña

2

Desinler

Mef'ûlü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fa'ûlün

1. Sâkî bu fenâ ' âleme meyhâne desinler
Gösterdiği câm-ı gâma peymâne desinler
2. Yağ şem' -i cemâliñle beni ey meh-i tâbân
Bir şu' le için yandı şu pervâne desinler
3. Mir 'âta nigâh etme ki ' aksiñ ola nâbûd
Ey lü 'lü' -i yek-tâ saña bir dâne desinler
4. Uşşâk dokundukça aña oldu perîşân
Vaşf etmek için zülfünü cânâ ne desinler
5. Hiç ' aqla gelir miydi bu ' aşıklığım ey dil
Kim derdi ki bir gün baña dîvâne desinler
6. Kâkülleriñe dest-zen oldukça hasedden
' Āşıkların öldürdü bizi şâne desinler
7. Eglencesidir şâm-ı ġarîbânda Celâl' iñ
Bu nev-ġazele şî' r-i ġarîbâne desinler

3

Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün

1. Esîr-i ' aşkıyız az görme iġbirârimızı
Gören ol dil-beri çok görmez âh u zârımızı
2. Bu sîne dâğları lâle eşkimiz enhâr
Gelir mi seyre o gül yüzlü nev-bahârimızı

3. Görünce meh yüzünü ‘ aşıkānı hāle gibi
İhāta eyledi dildār-ı işvekārımızı

4. Kebābı kalb-i mükedder şarābı hūn-ı ciger
Begendi pīr-i muġān gūşe-i kararımızı

5. Cihān güzelleri sehm-i cefā atıp derler
Celāl şaķla cinānında yādgārımızı

4

Olsun

Mefā‘ilūn Mefā‘ilūn Mefā‘ilūn Mefā‘ilūn

1. Bahār-ı vuşlatıñ cūy-ı sirişke āşinā olsun
Saña ey nev-nihāl-i ‘ işve nem varsa fedā olsun

2. Baña ebrūsu kara çeşmi kara dil-ber el vermez
Olursa böyle mā’i gözlü nāzik dil-rübā olsun

3. Nesīm-i vuşlatı āh etmeden devrān göndersin
Bu luţfu rüzgārıñ ‘ aşıķa bād-ı hevā olsun

5

Çalmadı

Fā‘ilātūn Fā‘ilātūn Fā‘ilātūn Fā‘ilūn

1. Şişeler devrildi feyz-i neşve-i Cem çalmadı
Aġlayın ey gözlerim güllerde şeb-nem çalmadı

2. Sīne-çākım dil-perişānım ġarībim ‘ aşıķım
Vādi-i sevdāda benden başķa hurrem çalmadı

3. Māh-ı rüyundan nikāb-ı zūlfünü çaldırdı yār
Āfitābıñ çehresinde ebr-i mātem çalmadı

4. Bir ilāhī ‘ aşıķım pervāne-i ‘ aşķım Celāl
Süz-ı dāġ-ı sīneden bīm-i cehennem çalmadı

6

Dört beyitli ġazel olmaz mı?

Mefā‘ilūn Mefā‘ilūn Fe‘ulūn

1. Naşıl ārām edersin āh bensiz
Yetiş imdāda çaldım şimdi sensiz

2. Hazān-ı firqatinden şoldı rüyum
Bahārı n'eyleyim ol gül-dehensiz
3. Gidince nev-nihāl-i 'işvekārım
Çemensiz kaldı gülşenler çemensiz
4. Naşıl geçsin bu derd-i miḥnet-efzā
Ḥayātım geçmedi bir gün miḥsensiz

7

Dağlara

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

1. Ol perîniñ sanki gizlenmiş ḥayāli tağlara
Ağladım āh eyledim baqđım şu ḥālî tağlara
2. Eylemiş muzlim bulutlarla tetevvüc zirvesi
Bağ nasıl heybet-fürüş olmuş şu 'ālî tağlara
3. Söyle ey ebr-i keder-perver doқundu ḥissime
Sen mi bahş etdiñ bu ḥüzn-āver zülālî tağlara
4. Māh doğdı ben de şandım ey esāfir-i āşinā
Āsmāndan düşdü Leylā-yı leyālî tağlara
5. Külbe-i aḥzān gibi maḥzūn sükūn-bahşā ġarîb
Pek yaқışdırdım bu maḥzūnāne ḥālî tağlara
6. Bir taşın üstünde istiğrāқа düşmek istedi
Zevk-i vahdet āşinā etdi Celāl'i tağlara

8

Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilâtün Fâ' ilün

1. Olmadıñ envār-ı didārıñla nūr-efgen baña
Āfitābım bir günü göstermediñ rüşen baña
2. Gel çıkar pīrāheni sineñ görünsün ey melek
Nürdan maḥlūk bir āyine göstereñ baña
3. Pister ü bālin ederdim ben saña āğüşumu

Bir gece gelseñ eger ey şūh-ı nāzik-ten baña

4. Ben yine bir şey demem Allāh'dan bulsun raķīb
Eñ nihāyet eyledi cānānımı düşmen baña
5. Mest olurdum şā' irāne eglenirdim ey Celāl
Olsa şimdi bir civān bir bāde bir mesken baña

9

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Ey melek vermiş ṭabī' at şu' leden bir ten saña
Nürdan ḥalk eylemiş Allāh pīrāyiş saña
2. Sen niçin aġyārı ey dil-ber der-āġuş eylediñ
Ārzū-yı vaşl ile āġuş açarken ben saña
3. Derde düşdüñ def' -i ġam kıl bād-ı gül-gün ile
Ey dil-i sevdā-zede mey-ḥānedir mesken saña
4. Zān edersin şu' le-i dīdār pertev yağdırır
Yārim olsa ey cinān bir kere nūr-efgen saña
5. Ğarķ-ı i' cāz eylediñ dünyāyı ḥāmūş ol Celāl
Ḥüsni-i nazmıñ ṭuymasın eyler ḥased düşmen saña

10

Niķāb

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Rūyuñu setr eyleyince ey gül-i ḥandān niķāb
Oldı ' aks-i nūr-ı ḥüsünüñden ziyā-efşān niķāb
2. ' Aşķ-ı ḥüsünüñ kā'inātı ḳorkarım sūzān ider
Çek cemāl-i pākiñe ey āfet-i devrān niķāb
3. İsterim bir dem cemāl-i yārdan dūr olmasın
Gizlesin dīdārını aġyārdan her ān niķāb
4. Vechiñ ebr-i şubḥ içinde āfītābı andırır
İnce bir tüldeñ olursa ey meh-tābān niķāb

5. Rûy-ı yâr oldu nihân ey 'âşıkân feryâd ediñ
Ka'be-i 'uşşâkı etdi nâgehân pinhân niķâb
6. Gül yüzünden düşüyor yârîñ gözünden düşse de
Oldu ol âyîne-rûya var ise hayrân niķâb

11

Firķat

Mef'ûlü Fâ'ilâtü Mefâ'ilü Fâ'ilün

1. Ey gül ġarîb göñlümü senden ayırdılar
Zan eyledim ki rûhumu tenden ayırdılar
2. Yok iķtidâr gitmege gülzâr-ı kûyuña
Bir bülbül-i ġarîbi çemenden ayırdılar
3. Beytü'l-hazende derd ile hâmüşdur Celâl
Güyâ lisân-ı 'aşkı suhandan ayırdılar

12

Yoķdur

Müstef'ilâtün Müstef'ilâtün

1. Eyvâh ki sevdiğim tarılmış
Üftâdesine hitâb yoķdur
2. Ey gül baña mı bu nâz sâde
Aġyâra niçin 'itâb yoķdur
3. Da'vâmı seniñle ey melek-rû
Faşl eyleyecek kitâb yoķdur
4. 'Âşıklarınıñ içinde ey mâh
Bir 'âşık-ı neşve-yâb yoķdur
5. Bir 'âşık-ı mużtaribde bi'llâh
Göñlümdeki ıztırâb yoķdur
6. Āh eylemeyim mi ben göñülde
Çarpıntılara hisâb yoķdur
7. Gördükçe diyor Celâl o mâhı
Yârim gibi âfitâb yoķdur

13

Öyle degil

Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün

1. Bırakma rāh-ı vefāyı mürüvvet öyle degil
A māh-pāre uşul-i muḥabbet öyle degil
2. Vefā-nümā idi evvelce sevdiğim dil-ber
Belā-yı cān u cihāndır bu āfet öyle degil

14

Enīn

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

1. Āteş-i āhımı ben kāşif-i hāl eylemedim
Yandım ammā yine izhār-ı melāl eylemedim
2. Öyle me'yūs-ı ğamım rüz-ı vişāli bilmem
O günü müddet-i 'ömrümde ḥayāl eylemedim
3. Ağlarım görmedim ol dil-beri dün gelmedi āh
Çeşmim giryānımı ma'ṭuf-ı cemāl eylemedim
4. Bir kadeh meyle daha dün gece āl etdi baña
Demiş ol ğonce-dehen kimseye āl eylemedim
5. Yine meclisde leb-i dil-beri būs etdi Celāl
Hakḳımı bāde-i ḥamrāya ḥelāl eylemedim

15

Āh!..

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

1. Minnetim ḳalmayalı baht-ı ğam-efzāya benim
Rağbetim ḳalmadı ālāyış-i dünyāya benim
2. Bī-vefāsın bilirim fā'ide yokdur senden
Ey güzel ḳaldı işim Ḥazret-i Mevlā'ya benim
3. Ḥāke eşk-i terimiñ düşmesini çok görme
Düşdü gönlüm yine bir dil-ber-i ra'nāya benim
4. Feyz-i ṭab'ım ile izhār-ı kemāl eyler idim
Nisbetim olsa Celāl-ı suḥan-ārāya benim

16

Güzelim!

Mef'ülü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fa'ülün

1. Dünyâ toluyor pertev-i 'ulviyyetiñizden
Nür-ı melekîyyet saçılır tal' atıñizden
2. Bezme bu gece gelmemeye niyyetiñiz var
Şarf-ı nazar etmez misiñiz niyyetiñizden
3. Siz hiddet ederken hâlecânım olur efvün
Bıkdım hâlecân-âver olan hiddetiñizden
4. Cevr eyleseñiz de tururum meclisiñizde
Kimdir çıkacak dâ'ire-i ülfetiñizden
5. Da'vet ediñiz bārī Celāl'i bu gece siz
Her vechle memnün olurum da'vetiñizden

17

Zülf

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. 'Aşık olmuşken melekler ey perişân zülfüñe
Düşmesin mi söyle insânlar perişân zülfüñe
2. Kâkülünde şâne kalmış şanma ey hürşid-rû
Çäk çäk olmuş aşılmış kalb-i süzân zülfüñe
3. Hiddet-âver bir nigâh ile semâvî gözleriñ
Nür-ı didem ben seniñ oldumdu hayrân zülfüñe
4. 'Aks-i nür-ı hüsnünü zülfünde gördüm ey melek
Şu'le-efşân oldu şandım mihr-i tâbân zülfüñe

18

Mef'ülü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fa'ülün

1. Bıkdım yüzüne gül gibi dildâr kızardı
Ol önce utandı gül-i ruhsâr kızardı
2. Gül-ruhları terlerse o mâhiñ şanıırım ben
Ter dökdü şafaq mihr-i ziyâ-bâr kızardı

3. Dildār ile meclisde bu şeb mey içiyordum
Ol hāli görüp reşk ile aġyār kızardı
4. Kimdir ‘acabā ‘aşıķıñ māh dedim ben
Bir nīm-tebessüm edip ol yār kızardı

19

Mef‘ūlü Fā‘ilātü Mefā‘ilü Fā‘ilün

1. Tenhā biraķma ey gül-i ra‘nā Celāl’iñi
Öldürdü ḥasretiñ beni göster cemāliñi
2. Dil-ber ḥayāliñ oldu gönülde qarār-gir
Āvāre dil muḥāfaẓa eyler ḥayāliñi
3. Gelmekde ol laṭif baķışlar ḥayālime
Göñlüm unutmuyor o leṭāfetli hāliñi
4. Karşımda ey ziyā-yı Ḥudā nūrlar uçar
Yād eyledikçe pertev-i ruḥsār-ı āliñi
5. Gelmez mi cūşa eşk-i terim ağlamaz mıyım
Aġyār ile görünce seniñ iştiġāliñi
6. Ḥāmūş ol Celāl ki ağlatdñ ‘ālemi
Ketm et biraz da derd-i belā iştimāliñi

20

Taşvīr-i cānān

Fā‘ilātün Fā‘ilātün Fā‘ilātün Fā‘ilün

1. Bir tarafından verdi cān nāsūtiyān taşviriñe
Bir tarafından ‘aşıķ oldu qudsiyān taşviriñe
2. Yalıñız ḥayrān-ı ḥüsn-i dil-firibiñ ben miyim
Sevdiğim ḥayrān olur ḥalk-ı cihān taşviriñe
3. Görse Yūsuf vechiñi etmez Züleyḥā’yı ḥayāl
İftihār eyler Züleyḥā verse cān taşviriñe

4. Nûruna elbet ederdî mihr ü mâhı müstenîr
Levha-i tevķîr olaydı âsmân taşvîriñe
5. Şâhib-i ma' şûkati'l-ğılmân olurdu şübhesiz
Mâlik olsa ey melek tal'at-i cinân taşvîriñe
6. Selb ederdî şabrını ey gül semâvî gözleriñ
Bağmağa tâkat getirseydi cinân taşvîriñe
7. Her ne dem baķsam verir cisme hissiyât-ı câvidân³
Şöyle kim verdi hayât-ı câvidân taşvîriñe
8. Seyre başlarken nigâh-ı dîde-i maħmûruñu
Gözlerimden serpilir eşk-i revân tasvîriñe
9. Öyle dil-bersin ki kâfirler de terciħ etmiyor
Meryem'ün taşvîriñi ey dil-sitân taşvîriñe
10. Bir bahâr-ı dâ'imî izhâr eder gül-ruħlarıñ
Dense ey dil-ber sezâdur gülsitân taşvîriñe
11. Nûr içinde toğdu hürşid-i cihân zan eylerim
Mâh-tâb olsa eger pertev-feşân taşvîriñe
12. Seyre talmışdım teşâvîrin bütün dil-berleriñ
İn' itâf etdi nigâhım nâgehân taşvîriñe
13. Külbe-i aħzânda her şeb 'aşıkıñla söyleşir
Ĥazret-i Allâh vermişdir lisân taşvîriñe
14. Muħtazır bir Ĥaste gördü cismine geldi hayât
Cân verirken bağdı oldu şadmân taşvîriñe
15. Böyle pertev görmedim 'âlemde ey hürşid-rû
İzdiħâm etdi ziyâ-yı bî-kerân taşvîriñe
16. Karşısında âh u zâr eyler oķur eş'ârını
Derdini söyler esîr-i nâ-tüvân taşvîriñe

³ Bu mısradâ vezin problemlî.

17. Korkarım ‘ aklım gider seyr eylerken vechiñi
Nür-ı ‘ aynım bakmak olmaz her zamân taşviriñe
18. ‘ Āşıkım bir günde yazsam çok degildir sevdiğim
Böyle biñ manzūme-i mu‘ ciz-nişān taşviriñe

SONUÇ

Mehmed Celâl, Tanzimat edebiyatının ikinci nesli ile Servet-i Fünûn arasındaki dönemde edebî faaliyetlerini devam ettiren ve kendilerine “Ara Nesil” denilen grubun önde gelen temsilcilerindendir. Kısa hayatı boyunca hemen her türde, çok sayıda eser veren Mehmed Celâl, çocukluk döneminden itibaren Fuzûlî, Nefî, Nâ’îlî, Şeyh Gâlib gibi şairlerin divanlarını okumaya ve şiirlerini ezberlemeye başlamıştır. İlk şiirlerinde şekil, üslup ve muhteva bakımından Divan şiirinin etkisi açık bir şekilde görülen Mehmet Celâl’in bu durumunda, o dönemde klasik şiir tarzına bağlı bir şahsiyet olan ve eski edebiyat anlayışının bayraktarı olarak tanınan Muallim Naci’nin de etkisi olmuştur.

Mehmed Celâl, değerli dostlarının isteği üzerine bir araya getirdiği “Gazellerim” başlığı altındaki 20 şiirde sevgiliyi, sevgilideki güzellik unsurlarını, sevgiliye duyduğu aşkı klasik şiir geleneğine uyarak dile getirmiştir. Şair, gençlik yıllarında bir Rum kızına âşık olmuş; onun bu aşkı yalnız ruh dünyasını alt üst etmekle kalmamış, bütün hayatını etkisi altına almış ve edebî ürünlerine de yansımıştır. Onun şiirleri genellikle içine düştüğü sıkıntılı ruh hâlinin, çektiği büyük acıların, kapıldığı yalnızlık hissini yansımasıdır. Şairin kaleme aldığı gazellerden bazıları şekil özellikleri bakımından klasik şiirden farklı özellikler gösterir. Bu farklılıkların başında şairin gazellerine isim koymas gelir. Şair 2, 3, 4 beyitlik gazeller de yazmış, hatta bir gazelinde “Dört beyitlik gazel olmaz mı?” başlığını kullanmıştır. Mehmed Celâl, bazı gazellerinde “Celâl” mahlasını kullanırken bazılarında mahlas kullanmamıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arslan, M. (2014). Mehmed Celâl Bey. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*.
www.turkedebiyatisimlersozlugu.com
- Devellioğlu, F. (2004). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Aydın kitabevi yayınları.
- Kaplan, M. (1971). *Tevfik Fikret: Devir-Şahsiyet-Eser*. Bilmen Basımevi.
- Pala, İ. (2003). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. L&M yayınları.
- Parlatır, İ. (2011). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Yargı yayınevi.
- Sami, Ş. (1986). *Kâmus-ı Türkî*. Endurun kitabevi.
- Türkiye Diyanet Vakfı, İSAM (İslam Araştırmaları Merkezi). www.isam.org.tr

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40077>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09.12.2019
Kabul Tarihi: 16.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 09.12.2019
Accepted: 16.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yerli, S. (2020). Naci Kalmukoğlu Roman Kadın Portrelerinde Sosyopsikolojik Yapı. *Journal of History School*, 45, 1262-1274.

NACİ KALMUKOĞLU ROMAN KADIN PORTRELERİNDE SOSYOPSİKOLOJİK YAPI

Serdal YERLİ¹

Öz

Naci Kalmukoğlu'nun Avni Arbaş tarafından aktarılan "ressam yaptığı her resimde kendinden birşeyler resmeder" anlamındaki sözünden yola çıkarak (Kültür-sanat, 1983) sanat üretiminde sosyo-psikolojik etki de göz önünde bulundurularak sanatçının "çingene kadın" portresinde kendisiyle kurduğu özdeşleşim ve duyumsallığı irdelenecektir. Naci Kalmukoğlu, Türk reminde önemli bir yeri olan buna rağmen üzerinde hak ettiği ölçüde durulmamış bir sanatçıdır. Varlıklı ve köklü ailesi, sanatçının yaşama bakışını ve kişilikli bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır. Yinede kaynakların belirttiği gibi sanatçının yaşamı geniş bir bilinmezlik örüntüsüyle kaplıdır (Eroğlu, 1999). Bu anlamda araştırmanın, sanatçının belirgin sanat yönlerinden birisi olan portre ressamlığına vurgu yapması, portrede anlam katmanı ve sanatçının üzerinde sıklıkla durduğu esere kendinden birşeyler katma konularının anlaşılması ve örneklendirilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışmada öncelikle literatür taraması yapılacak, gazete dergi kitaplardaki hakkında verilen bilgiler, anılar, röportajlar ile sanatçının sanat anlayışı ve sosyo kültürel yapısı ortaya konmaya çalışılacaktır. Sanatçının "çingene kadın" resminin çözümlemesi yapılacaktır. Karşılaştırma yaparak daha sağlıklı sonuç elde edebilmek adına döneminde çingene kadın portreleri çalışan diğer Türk sanatçıların resimleri incelenecektir. Sonuç olarak sanatçının çingene kadın resminde sosyopsikolojik etkiler ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Naci Kalmukoğlu, Portre, Figüratif, Resim, Sanat.

¹ Öğr. Gör. Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim İş Anabilim Dalı, serdaly@pau.edu.tr, Orcid: 0000002-6570-0476

Naci Kalmukoğlu Sociopsychological Structure in Roman Female Portraits

Abstract

Avni Arbaş of Naci kalmukoğlu transmitted by "portray in something of yourself in every picture the painter" on the meaning of the quote (Kültür-sanat.1983) Art in the production of the socio-psychological impact by considering the artist's "gypsywoman" with himself in the portrait he founded identification and will be discussed. Naci Kalmukoğlu is an artist who has an important place in Turkish reminde, but has not been given the attention he deserves. His wealthy and well-established family ensured that the artist had an outlook on life and a personality. However, as sources point out, the artist's life is covered by a wide pattern of obscurity. (Eroğlu .,s 79). of research in this sense. It is thought that the artist's emphasis on portrait painting, which is one of the distinctive art aspects, will be important in terms of understanding and exemplifying the meaning layer in the portrait and the subjects that the artist of ten added to his work. In the study, literature will be searched first, information about the newspaper, magazine books, memoirs, interviews with the artist's understanding of art and socio-cultural structure will be tried to be revealed. The artist's painting "Gypsy Woman" will be analyzed. In order to achieve a healthier result by making comparisons, the paintings of other Turkish artists working on Gypsy female portraits will be examined. As a result, sociopsychological effects of the artist's painting of gypsywomen will be tried to be revealed.

Keywords: Naci Kalmukoglu, Portrait, Figurative Painting, Art.

GİRİŞ

Sanatı psikolojik olarak ele almak bir bakıma sanatın anlamını sormak ve bu anlamı temellendirmek demektir. Bu soruna Antikitede rneğin platon ve eflatunda rastlarız. Platon devletinde sanatı, insanın taklit (mimesis) yetisinin sağladığı "taşkın yanı" na dayatarak açıklamak ister. Aristoteles'te sanatı psikolojik olarak temellendirmek ister. Sanatlar büyük çoğunlukla taklide dayanır. Taklit ise sıradan bir yeti olmayıp insan kişiliğinin ve insan kültür başarılarının temelinde bulunan bir yetidir. Sanat varlığını insan tabiatında bulunan iki yetiye borçludur. Taklit ve hoşlanma. Yani katarsis. Sanatın ereği insanın gündelik endişe korku ve tutkularından kurtarmak, insanın adı geçen bu duygu ve heyecanlardan kurtulmasını sağlamaktır (Tunalı, 1975:11). Erinç sanat psikolojisine giriş kitabında, sanat üretimindeki sosyal güdüleri Şöyle açıklamaktadır, gelişmiş gdlerde diyebileceğimiz bu i gler, yaşamı sürdürdüğümüz ve etkileşimde bulunduğumuz ortam koşulları içinde, yaşantılar sonunda oluşan ve bireyin egosu ile speregosu tarafından kontrol edilen güdülerdir (Erinç, 2018: 29).

Naci Kalmukoğunu sanatı ile ilgili yaptığı ve Avni Arbaşın bize naklettiği görüşleri sanatçının resimlerindeki psikolojik etkenleri açıklamaktadır. Sergideki resimlerimin farklı espride olmasının nedeni aynı Şeyi tekrarlamaktan kaçınmam aynı uyum aynı lekelerden monotonluktan kaçar gibi kaçıyorum. İnsan yapısı çok yönlü aynı Şeyi istemesemde yapamam. Ancak resimlerim bana benzer. Rusyadaki sanat eğitimi sırasında figür olarak bir ayıyı çizmeleri istenmiştir. Naci kalmukoğlu herkesin ayısı kendisine benziyordu der ve Şöyle devam eder: sanat yapıtı sahibine benzer. Çünkü sanat kendini bulmak bir çeşit itiraf, günah çıkarma, korkmadan çekinmeden kendini koyuvermedir (Kültür Sanat, 1991).

YÖNTEM

Bu araşmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. literatür tarama yapılmış, sanatçı hakkında basında çıkan haberler, röportajlar, anılar analiz edilmiştir. Sanatçının eserleriyle ilgili eser analizleri gözden geçirilmiştir. Roman kadınları kompozisyonlarında kullanılmış olan, Türk resim sanatında önemli ressamların, Roman kadınları ele alışlarındaki nedenler araştırılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

1896 doğumlu olan Naci Kalmukoğlu, Kalmuk Trklerindedir. Yarı izlenimci işiltılı manzaralarıyla tanınan sanatçı Rus ihtilali dolayısıyla, Markofta sürdürdüğü tahsilini yarıda bırakarak 1920'de İstanbul'a gelmiştir. Markofta 4,5 yıl Güzel Sanatlar Akademisi'nde eğitim görmüştür. Türk yurttaşlığına geçtikten sonra bir süre tiyatro dekorları yaptı ve yaşamını bu yoldan kazandı. İstanbul'un büyük sinemalarında, otellerinde ve lokantalarında panolar, halkevi sahne dekorları ve İzmir Fuarı'nın pavyon resimlerini gerçekleştirdi.

Bu işler onu uzun süre İstanbul'un sanat çevrelerinden uzak tuttu. Resim ocukluk tutkusu halinde devam ettiği için bir süre sonra Güzel Sanatlar Birliği'nin geleneksel sergilerine katıldı. Türkiye'de gerçek sanatçı kişiliği resmi bir görevi olması nedeniyle, içinde yaşadığı dönemin beğenilerine uygun konu ve üsluplarda yaptığı resimlerin ardında silik kalmıştır. 1928'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Berlin'e gönderilmiş olan sanatçı, ilk sergisini 1940'da Ankara'da açmıştır. Sanatçının yeteneği konusunda ancak ölümünden sonra resim sever dostları için yaptığı eserler ortaya çıktığında bilgi sahibi olunmuştur. Çok değişik üsluplarda resimleri bulunan sanatçı n ve peyzajları ile ünlüdür. Manzaralarında izlenimciliğe yakın bir palet ve teknikle çalışırken portre ve ıplaklarında daha akademik bir tutum izlemiş ama duyumsallıktan da

uzaklaşmamıştır (Rona, 2008:813). Sanat tarihçisi eleştirmen Sezer Tansuğ, Kalmukoğlu'nun müstakiller ve D grubunun etkin olduğu dönemlerde çağdaş Türk resim sanatında izi bulunan ve bağımsız çalışan sanatçılardan biri olarak görmektedir (Eroğlu, 1999: 81). Eroğlunun naklettiği, Kaya özsezgi'nin Ankara emlak bankası sanat galerisinde sanatçının ölümünden sonra açılan ilk sergisi için hazırladığı yazısında şunları söylemektedir. Anne tiye hanımı ve ailenin öteki fertlerini konu alan portreler, güçlü bir karakter teşhisine dayanan gözlem kapasitesini ortaya koymaktadır. Daha çok Halil Paşa ve Osman Hamdi ile başlayıp Çallı kuşağına bağlanan yarı akademik yarı izlenimci bir palet beğenisini yansıtmaktadır. Fikret Adil ise 1947 Ankara da düzenlediği sergi nedeniyle kaleme aldığı yazısında Kalmukoğlu'nun birincil amacının hoşa gitmek olduğunu söylemektedir. Özellikle peyzajlarında, izlenimci resmin ışık gölge etkilerini, deneyimli renk anlayışıyla bütünleştiren bir anlayışıyla bütünleştiren bir eğilime ağırlık vermiştir. Öğlen güneşin zevkli bir rahavet yarattığı ve genellikle insanda arınmış doğa ortamlarından oluşmaktadır sanatçının peyzajları. Kalmukoğlunun hoca ali rıza ile başlayıp gelişen bu birikimleri, kıvrak bir duyarlılıkla kavrayıp, kendi paletine özgü değerlerle beslediği ve geliştirdiği görülebiliyor (Eroğlu, 1999: 81).

Naci Kalmukoğlu “Oturan Kadın” ve “Güllü Çingene” Resimlerinin Çözümlemesi

Dikey kompozisyonda uygulanan resimde Sandalyede oturan bir kadın resmi görülmektedir. Dizlerine kadar görülen kadının bedeni sola dönük, başı ise aksi yönde sağa dönük şekilde resmedilmiştir. Gövdeden başa sağa doğru yönelen hareket modelin gözündeki hafı sağa doğru bakış ile aşağıdan başlayıp yukarıya doğru kıvrılan bir dönüş izlenimi oluşturmaktadır. Genç bir kadın olan modelin sağ eli sol elinin üzerine gelecek şekilde dizlerinin üzerinde bulunmaktadır. Başında ve omuzlarında sarılı olan şalı pembe kırmızı kahverengi ve yeşil çizgilerden oluşan desene ve parlak kumaç yapısına sahiptir. Beyaz eteği mavi dikey çizgiler ve aralarında kırmızı noktalar bulunmaktadır. Gömleği ise beyaz üzerine yoğun kırmızı desenlerden oluşan uzun kollu bir desendir. Genç kız siyah saçlı esmer tenli ve sağ elinde dövmesi bulunan bir kadındır. Kirli sarı düz fonda sadece modelin hafif düşen gölgesi hissedilmektedir. Modelin siyah saçı resimde görülen tek baskın koyuluktur. Bunun dışındaki renkler yumuşak pastel tonlardadır. Resmin genel yapısı sağlam desen yapısıyla oluşmuş klasik bir akademik Rus geleneğini yansıtmaktadır. Modelin bulunduğu mekanın fonunun boş resmedilmesi mekan hakkında hiçbir iz vermemekte buna karşın giysiler, yüzün karakter yapısı, modelin elindeki dövme ile modelin kimliği oldukça açıktır. Modelin geriye doğru bir kavis çizen mahcup oturuşuyla mekana yabancı olduğu izlenimi vermektedir.

Serdal YERLİ



Resim.1. Naci Kalmukoğlu “Oturan Kadın”kağıt üzerine suluboya. 47*35

Belirsiz bir mekanda olanca açık kimliğiyle mahcup ve bakışları geriye, geçmişe dönük oturan ingene kız sanatçının sahiplenemediği, aidiyet oluşturamadığı bir coğrafyada sağlam karakteriyle geçmişine bakışını yansıtır gibidir.



Resim.2. Naci Kalmukoğlu, *Güllü Çingene*, tuval üzerine yağlıboya, 55x46 cm,⁶⁷

Kalmukoğlunun bu resmi dikey kompozisyonda ele alınmıştır. Resimde ağırlıklı renkler: siyah kırmızıdır. Genç bir kadın olan modelin gövdeden yukarısı resmedilmiştir. Realist figüratif bir anlayışla ele alınmıştır. Genç esmer tenli kadının yüzünde gülümseme bulunmaktadır, Başında sarı bir eşarp, siyah bir ceket, beyaz kazak vardır. Fonda altı kırmızı altın renkli desenleri bulunan üst tarafı beyaz bir bez (perde veya duvar halısı olabilir) bulunmaktadır. Güllü çingene isimli tablosundaki çingene bayanın gerçekçi bir üslupla işlenmiş olması figürün kendinden emin bir havasının oluşu esmer teni yüzündeki içten gülümseyiş ve saçlarındaki gülleriyle tam anlamıyla çingene roman kültürünü yansıtmaktadır (Sal, 2009:115).

Çingene (Roman) Portreleri Çalışan Türk Ressamları

Asırlardır gittikleri bütün yerlerde dışlanan ve dünyanın her yerinde dolaşan Çingeneler/Romanlar tarihi tespitlere göre; miladi V. Yüzyıldan itibaren, göçebe olarak yaşamaya başlayan bir topluluktur. Görüldükleri her çağ ve toplumda çoğunlukla ‘yabancı’ -öteki/dokunulmaz/dışarıda ki- olarak değerdendirilen Çingeneler/Romanlar Batı Anadolu ve Trakya'da "Roman", Van

Serdal YERLİ

ile Ardahan arasındaki bölgede "Mutrip", Orta Anadolu'da "Elekçi", Erzurum ve civarında "Poşa" Adana'da Cano ismiyle anılırlar. Bir hayatın ortasında gezmeye yazgılı bir halkı, resmetmek ise ressamlara sonsuz bir haz vermiş ve tuvallerine yeni renkler katmıştır (Sal, 2009:116).

İbrahim Safi.



Resim.3. İbrahim SAFİ, *Çingene*, tuval üzerine yağlı boya,67x48cm

İbrahim Safi Çingeneleri resimlerinde, duygulu doğal yaşam yansıtan bir konu olarak ele almıştır.

Bedri Rahmi Eyüpoğlu.



Resim.4. Bedri Rahmi EYÜBOĞLU, *Çingene Kızı*.

Anadolu etkisi, halk kültürünü yansıtan bir tema olarak ele almıştır. ayrıca şiirlerine de konu etmiştir.

Yaprak Berkkan.



Resim.5. Yaprak Berkan, *Çiçekçi Anne*, Yağlı boya, 65 x 80 cm.

Yaprak Berkkan çingene resimlerinde Hürmanist Bir yaklaşımlla insan sıcaklığını ve doğadaki saklı coşkuyu yansıtmaktadır.

Nedret Sekban.



Resim.6. Nedret Sekban, *Bir Roman Portresi*, 1999, Tuval üzerine yağlıboya, 100x70cm

Naci Kalmukoğlu Roman Kadın Portrelerinde Sosyopsikolojik Yapı

Resimlerinde sıradan ve tanıdık kişileri resmeder. çingeneler nesnel bir gözlem ve anlatımla resmettiği alaladeliği olağanüstü kılmaktadır. uzun süre yaptığı çingene desenleriyle onları tek tek insan olarak tanımaya çalışmaktadır.

Mustafa Sekban.



Resim.7. Mustafa Sekban, *Rozi2*, tuval üzerine yağlı boya, 97 x 116 cm

Çingeneleri hayatın içinden gerçek figürler olarak işler. her modeliyle yakından bir bağ kuran sekban çiçekçi çingenelerinde türk emekçileri temasına da değinmiştir.

Noser S. Dashti

Çingeneleri Mutluluğun simgesi olarak görmesi ve sessizliğin sesi olarak tanımlaması çalışmalarının ana temasıdır.



Resim.8. Naser. S. Dashti , *Günün Sonu*, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120 cm
1996

Saim Dursun. Tüm duyguları yüz çizgileri kullanmadan veren Dursun çingenelerin ağır yaşam koşullarına rağmen yaşama sıkı sıkıya tutunan bu insanların ruhlarını gün yüzüne çıkaran çalışmalar yapmıştır.

Burhan Uygur.



Resim.9. Burhan Uygur, *Islak Asfaltta Gözyaşlarını Toplayan Çingene Çocuk*, Karton üzerine karışık teknik,76

Burhan Uygur Çingene figürlerinde genellikle ezik, kıyıda köşede kalmış yenik düşmüş kendi hüznünlü yaşamları ile başbaşa bırakılmış insanların acıları hüznünlü yanlılıkları terk edilmiş duyguları mutsuzlukları ama yaşam koşullarındaki tüm olumsuzluklara rağmen yitirilmeyen ümitler vardır.

SONUÇ

Figüratif, sosyal gerçekçi tarzıyla Türk resim sanatının önemli bir temsilcisi olan Naci Kalmukoğlu resimlerinde kendini korkusuzca ve içtenlikle yansıtan eserler ortaya çıkarmıştır. Rus geleneğinden gelen sağlam desen temelli tarzı ve keskin gözlem gücü araştırmacı kimliğiyle döneminin sosyopsikolojik yapısına ışık tutmuştur. Birbirinden güzel resimleriyle tanıklık ettiği dönemsel özellikleri kendi penceresinden bir belge niteliğinde yansıtarak ölümsüzleştirmiştir. Sanat yaşamının önemli bir kesitinde yer alan ve başarılı bir şekilde ele aldığı roman kadınları portrelerini, sanat ile ilgili dile getirdiği görüşlerine uygun olarak ele almıştır. Bu bağlamda roman kadınlarında sanatçının kendi aidiyet problemleri, bulunduğu coğrafyaya yabancılık hissetmesi, geçmişine duyduğu özlem serpiştirilmiştir. Tıpkı öğrencilik yıllarında

atolyede çizdikleri ayı resmindeki tespitleri gibi. Zorlu bir yaşam serüveni içerisinde sanatın ereklerinden olan kişinin kendini bulma çabasının tipik bir Örneği olan Kalmukoğlu, yaşadığı dönem içerisinde pek tanınmamış, hayatını sürdürebilmek için eğitimini aldığı süslemeci resimler yapmış ancak ölümünden sonraki yıllarda dostlarında birikmiş resimlerinin gün yüzüne çıkmasıyla önemi anlaşılmaya başlanmıştır. Bu noktada da gerçek sanat ürünlerinin bütün olumsuzluklara rağmen bir şekilde üzerlerindeki toz bulutlarını dağıtıp olanca ışıklarını ile sanat tarihindeki tahtlarına oturacaklarına güzel bir örnek olmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Erinç, S. (2010). *Sanat Psikolojisine Giriş*. Ütopya yayınevi.
- Eroğlu, Ö. (1999). *Gözlemden Eleştiriye*. Simurg yayıncılık.
- Rona, Z. (2008). Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. Geliştirilmiş 2. basım, 2. Cilt, 813. Yem yayınları.
- Kültür-Sanat*, (Ağustos,1983). Turgut Zaim ve Naci Kalmukoğlu kamyonetle birlikte satıldı.
- Kültür-Sanat*, (Ağustos, 1991). Sanat Bir Çeşit İtiraf.
- Sal, A. (2009). *Türkiye’de Yaşayan Çingenelerin Sanatsal Olarak Ele Alınışı*. Basılmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunalı, İ, (1975). Sanatın Psikolojik Anlamı ve Worringer'in Üslup Analizi. Ayrıbasım.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41791>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 16.02.2020
Kabul Tarihi: 02.03.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 16.02.2020
Accepted: 02.03.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Dervişeviç, N. (2020). Sâvî'nin Hâşiye Alâ Tefsîri'l-Celâleyn Adlı Eserinde Tasavvufî Boyut. *Journal of History School*, 45, 1275-1311.

SÂVÎ'NİN HÂŞİYE ALÂ TEFSİRİ'L-CELÂLEYN ADLI ESERİNDE TASAVVUFÎ BOYUT

Nihad DERVİŞEVİÇ¹

Özet

Savî'nin *Hâşiye alâ Tefsîri'l-Celâleyn* adlı eseri, *Celâleyn Tefsîri* üzerine yazılan en iyi haşiyelerden biri olarak kabul edilmesine rağmen, tefsir literatüründe bir müfessir olarak Sâvî ve bu eseri hakkında çok az araştırma yapılmıştır. Bu eser, Kur'an'ın farklı yorum çeşitlerinin yanı sıra, özellikle mutedil tasavvufî yorumlar bakımından zengindir. Hâşiyeyi diğer özelliklerin yanında asıl değerli kılan bu tasavvufî özelliği budur. Bu çalışma iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde Sâvî'nin kısaca hayatı, ahlâkı, hocaları, öğrencileri, yazdığı eserleri ve tasavvuf ile ilişkisi hakkında temel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde Sâvî'nin *Celâleyn Tefsîri* üzerine yazdığı hâşiyesindeki tasavvufî etkiler değerlendirilmiştir. Bu bölümde ilk olarak Sâvî'nin işârî ve hurûfî/bâtînî yorumları, daha sonra sırayla Sâvî'nin tasavvuf terminolojisini kullanımı, tasavvufî yorumlara atıfta bulunması, veliler, ârifler ve sâlihlerin fikirlerinin yoruma katkıları araştırılmıştır. Aşırıya kaçan sûfilere kınaması ve mutedil sûfilere desteklemesi başlığı altında, Sâvî'nin tasavvufa olan aşkı ve mutedil duruşu sergilenmiş, bunun yanı sıra onun tasavvufî yorumları/düşünceleri desteklemek için zayıf hadisleri kullanmasına da işaret edilmiştir. Bu çalışma ile tasavvufî tefsir literatürünü zenginleştirmeyi ve belirtilen alanlardaki boşlukları doldurmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Tasavvuf, Celâleyn Tefsîri, Sâvî, Hâşiye.

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslâm Bilimleri, Tefsir Doktora öğrencisi, nihadd87@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5177-7165.

Tasawof Dimension in the Sawi's Book Hashiye ala Tafsiri'l-Jalalayn

Abstract

Despite the fact that Savi's book named Hashiye alâ Tafsiri'l-Jalaleyn was accepted as one of the best pests written on the Tafsir of Jalaleyn, Tafsir as a commentator in the literature has done little research on this work. This work is rich in different interpretations of the Qur'an, especially in terms of moderate mystical interpretations. This is the feature that makes the essence essential among other things. Accordingly, this study consists of two parts. In the first part, basic information about the life, morality, teachers, students, works he wrote and his relationship with Sufism is given briefly. In the second section, Sufi influences on the commemoration of Sawi written on the Tafsir of Jalaleyn are mentioned. In this section, firstly, the interpretations of the Sufi's religious and cursory/bathati, then the use of Sufi's Sufi terminology, the reference of Sufi interpretations, the contribution of parents, submissives, and the interpretations of ideas to the interpretation. Under the heading of condemning the sufis over the Sufis and supporting the Sufi sufis, it was pointed out that he used the weak hadiths to support Sufism's interpretations and thoughts. This study aims to enrich the literary tafsir literature and fill the gaps in the specified areas.

Keywords: Qur'anic Interpretation, Tasawof, Jalalayn's Tafsir, Sawi, Hashiye.

GİRİŞ

Açık, özlü ve çok anlamlar ifade eden muhtevasından dolayı *Celâleyn Tefsiri*, tüm zamanların en iyi özlü tefsiri olarak kabul edilmektedir. Yüzyıllar boyu farklı âlimlerin hakkında birçok hâşîye yazmış olması bu tefsirin ilmi olarak değerini ortaya koyan en iyi delildir.² Bu hâşîyelerden biri de Mısırlı mutasavvif ve fakih Ahmed b. Muhammed es-Sâvî el-Mâlikî el-Halvetî'nin (ö. 1241/1825) kaleme aldığı *Hâşîye alâ Tefsîri'l-Celâleyn* adlı tasavvufî ağırlıklı hâşîyesidir. Birçok görüşe göre Sâvî'nin bu hâşîyesi *Celâleyn Tefsiri* üzerine yazılan en iyi hâşîyelerden biridir. Bunun sebebi olarak, bu eserin 20'den fazla tefsirden istifade edilerek yazılmış olduğunun belirtilmesi, aynı zamanda bu hâşîyenin hem rivayet, hem de dirâyet tefsiri tarzının bir birleşimi olması ve Kur'ân'ı Arap dili yönünden yorumlamaya ayrı bir özen gösterilerek yazıldığını ifade edebiliriz.

² *Celâleyn Tefsiri* hakkında yazılan hâşîye sayısına göre Beyzâvî ve Zemahşerî tefsiri sonrasında üçüncü sırada yer almaktadır. Şükrü Maden, bu tefsirle ilgili 33 hâşîye zikretmektedir. (bkz: Maden, Şükrü, *Tefsîrde Hâşîye Geleneği ve Şeyhzâde'nin Envârü't-Tenzil Hâşîyesi*, İSAM Yayınları, İstanbul, 2015, s. 376-379).

Hâşiyede birçok tasavvufî yorum yer almaktadır. Sâvî'nin tasavvufun sözcüsü, takipçisi ve sonrasında da Halvetiyye'den Derdîriyye tarikatının Sâviyye kolunun kurucusu olması, bu durumu gayet anlaşılır kılmaktadır. Bu çalışmada, müfessir Sâvî'nin özgeçmişini verdikten sonra, örnekler aracılığıyla eserindeki tasavvufî yorumlar oranına işaret edilecektir. Öncelikle eserin hangi tür tasavvufî yorumlar içerdiği, akabinde diğer tasavvufî yorumlara işaret eden noktalar gösterilecektir. Örneğin; sûfî terminoloji, sûfiler ve âriflerin sözleri, görüşler ve şiirlerin aktarılması gibi. Daha sonra Sâvî'nin âyetleri yorumlamasında tasavvufa bağlılığı ve aynı zamanda onun sanatkârlığına işaret etmek ve son olarak tasavvufî yorumları zikredişinde zayıf hadisleri kullanması ile ilgili örnek ele alınmaya çalışılacaktır.

Çalışmamızda Sâvî'nin tasavvufî yorumlarını daha iyi anlamak ve diğer mutasavvıf müfessirlerin görüşleri ile karşılaştırmak amacıyla, Tüsterî'nin *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, Sülemî'nin *Hakâiku't-Tefsîr*, Kuşeyrî'nin *Letâifu'l-İşârât*, Bursevî'nin *Rûhu'l-Beyân* ve Âlûsî'nin *Rûhu'l-Me'ânî* adlı tefsirleri çalışmamızda kaynak eserler olarak kullanılmıştır.

A. Sâvî'nin Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf İle İlişkisi

1. Sâvî'nin Hayatı

Tam adı Ahmed b. Muhammed es-Sâvî, el-Halvetî el-Mâlikî Şihâbu'd-Dîn Ebu'l-Abbâs'tır. Lakapları ise şunlardır: el-Ârifu Billâhi, el-İmâmu'l-Fakîh, Şeyhü'l-Şuyûh, Kudvetu's-Sâlikîn, Mürebbi'l-Mürîdîn, el-'Allâme, el-Hibr.³

Ahmed b. Muhammed es-Sâvî, hicrî 1175'te (milâdî 1761) Mısır'ın Garbiyye bölgesindeki Sâû'l-Hacer köyünde doğmuştur.⁴ Babasının soyu Muhammed b. Hanefiyye vasıtasıyla Hz. Ali'ye ulaşır. Annesi ise Buharalı seyyid bir ailenin çocuğudur. Müfessir Sâvî, ilk eğitimini babasından almış ve Kur'ân'ı kendi köyünde ezberlemiştir. 12 yaşındayken, Kahire'ye gidip ilim merkezi olan Ezher'de eğitimini sürdürmüştür.⁵

³ ez-Zirikli, Ebû Gays Muhammed Hayrüddîn b. Muhammed b. Alî b. Fâris, *el-A'lâm*, I, 233, 3. Baskı, y.y., t.y.; Bizim, Abdü'l-Fettâh (thk. ve tlk.), *Kitâbu Şerhi's-Sâvî alâ Cevhereti't-Tevhîd li's-Sâvî*, s. 14, Dâru İbn Kesîr, Dimeşk-Beyrut, t.y.; İyâzî, Muhammed Alî, *el-Müfessirün Hayâtuhum ve Menhecuhum*, II, 75, Vizâretü's-Sekâfe ve'l-İrşâdi'l-İslâmî, Müessesetu't-Tıbâ'a ve'n-Neşr, I. Baskı, Tahran, 1386; Süleyman el-Kâtûnî ve İzzet Zeynuhum, "Tercemetü'l-Müellif", *Hâşiyetu's-Sâvî alâ Tefsîri'l-Celâleyn* içinde, I, C, 1. Baskı, Dâru'l-Ğadi'l-Cedîd, Kahire, 1435/2014.

⁴ Sâû'l-Hacer, Mısır'ın batı bölgesinde, Nil nehri kıyısında yer alır. (el-Kehhâle, Ömer Ridâ, *Mü'cemü'l-Müellifin Terâcimu Musannifi'l-Kütubi'l-Arabiyye*, II, 111, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut; Zirikli, age, I, 233)

⁵ Bizim, age, s. 14, Ceyhan, Semih, "Sâvî", *DİA*, TDV Y., İstanbul, 2009, XXXVI, 201.

Sâvî, güzel ahlâk sahibi, mütevâzî bir kişiydi. Öğrenci ve müridleri kalabalık idi. Onun huzurunda genellikle dünya kelamı konuşulmazdı ve doğruluk konusunda tam bir örnekti. Herkese güzel davranırdı. Böylece herkes onun nazarında durumunun diğerleriyle aynı olduğunu görebilmiştir. Takipçilerine virdleri öğretmesi, güzel bir şekilde devam etmelerini tavsiye etmesi, onun bir diğer güzel ahlâkıdır. İnsanları hem sözleriyle, hem de amelleriyle Allah'a davet etmeye çalışmıştır. Hata yapan kişiyi direk olarak uyardı ve genel bir nasihat konuşması yaparak hata edenin hatasını anlamasını sağlamıştır. Bu onun, gizli olarak tövbe etmesini sağladığı müridlerine karşı göstermiş olduğu bir ahlâkıdır.⁶

Müfessir Sâvî, 1241 yılında 66 yaşında Medine'de vefat etmiştir. *Menâkibu's-Sâvî* kitabında öğrencisi es-Seyyid Muhammed Hüseyin el-Kütübî, şeyhinin son günlerini anlatırken şöyle der: "1240 yılının Şa'bân ayının başlarında, şeyh Sâvî'nin Medine'ye gitme isteği artmıştır. Onun ayrılışı, özellikle de söylediği şu sözlerden dolayı bütün öğrencilerine ağır gelmiştir: "*Zaman yaklaştı. Habibim beni kendine çağırıldı.*" O sene Ramazan ayını Mekke'de geçirdikten sonra, Tâif'e İbn Abbas'ı ziyarete gitmiş, daha sonra Hac ibadetini yerine getirerek Mina'dan hızlı adımlarla Medine'ye, onun en iyi sakinine Hz. Peygamber'e doğru yola çıkmıştır. O zaman şöyle demiştir: "*Zaman yaklaştı, Habibim beni kendine çağırıldı.*" Medine'ye ulaştığında, orada hastalanmış ve birkaç gün sonra 7 Muharrem 1241'de (22.08.1825) vefat etmiştir."⁷

2. Hocaları ve Öğrencileri

Müfessir Sâvî, kendi döneminde en tanınmış şeyhlerden ders almıştır. Onlardan bazıları şunlardır:

- **Derdîr** (الدردير), Şihâb Ahmed b. Muhammed ed-Derdîr el-'Udvî el-Mâlîkî el-Ezherî (ö. 1201/1786).
- **Cemel** (الجمال), Süleymân b. Ömer b. Mensûr el-Uceylî el-Ezherî. Daha çok el-Cemel olarak ün salmıştır (ö. 1204/1790).
- **Desûkî** (الدسوقي), Şemsu'd-Dîn Muhammed b. Ahmed b. 'Arefe ed-Desûkî el-Ezherî (ö. 1230/1815).

⁶ Bizim, age, s. 15-16; es-Sâvî, Ahmed b. Muhammed, *Hâşiye alâ Tefsîri'l-Celâleyn*, I, 5, Tahkik: Süleymân el-Kâtûnî ve İzzet Zeynum, 1. Baskı, Dârü'l-Ğadi'l-Cedîd, Kahire, 1435/2014.

⁷ Ziriklî, age, I, 233; Bizim, age, s. 20-21; İyâzî, age, II, 776; Ceyhan, "Sâvî", XXXVI, 202.

Sâvî'nin Hâşiyeye Alâ Tefsîri'l-Celâleyn Adlı Eserinde Tasavvufî Boyut

- **Emîrû'l-Kebîr** (أَمِيرُ الْكَبِيرِ), Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Emîru'l-Kebîr el-Mâlikî el-Ezherî (ö. 1232/1817).
- **Şerkâvî** (الشَّرْقَاوِي), Abdullah eş-Şerkâvî (ö. 1227/1812).⁸

Müfessir Sâvî aynı zamanda, birçok öğrenci yetiştirmiştir. Onlardan bazıları şunlardır:

- **Şiştî** (الشَّيْثَانِي), es-Seyyid Ahmed eş-Şiştî (ö. 1235/1820).
- **Rutbî** (الرُّتْبِي), el-Hâşimî er-Rutbî (ö. 1240/1824).
- **Zebîdî** (الزَّبِيدِي), Yûsuf b. Muhammed b. Yahya el-Bettâh el-Ehdel ez-Zebîdî (ö. 1246/1830).
- **Duftî** (الدُّفْتِي), Ebû Hâmid el-'Arabî b. Muhammed ed-Duftî el-Fâsî (ö. 1253/1837).
- **Senûsî** (السَّنُوسِي), Muhammed b. 'Alî es-Senûsî el-Hattabî (ö. 1276/1859).
- **Kütübî** (الْكُتُبِي), Muhammed b. Hüseyin el-Kütübî el-Hanefî, kendisi arkadaşı olan eş-Şiştî'nin kitabını *Menâkıbu's-Sâvî* adıyla tamamlamıştır.

Ayrıca Sâvî'nin öğrencileri arasında: es-Seyyid Muhammed el-Kefrâvî, Ahmed Muhammed Nesîr, es-Seyyid Muhammed el-Benna el-Hanefî (kendisi Sâvî'nin en sevdiği öğrencilerden birisiydi), Süleymân Efendî el-Belânî, es-Seyyid Kâsım eş-Şiştî, 'Alî Metar el-Garyânî de bulunmaktadır.⁹

3. Sâvî'nin Eserleri

Müfessir Sâvî, arkasında birçok faydalı eser bırakmıştır. Eserleri genel olarak şerhler ve hâşiyelerdir. Özellikle şeyhi olan Ahmed ed-Derdîr'in eserleri üzerine şerh yapmıştır. Sâvî'nin ilk eseri, evliyâ ve kerametleri inkâr etme konusunda inat edenlere bir cevap olarak yazdığı risâlesidir.¹⁰ Bu risâleden sonra eserleri çoğalmaya başlamıştır. En meşhurları şunlardır:

- *Hâşiyetu alâ Tefsîri'l-Celâleyn, el-Futûhâtu'l-İlâhiyye* olarak bilinen şeyhi Cemel'in hâşiyesinden kısaltılmış eseridir. Sâvî, bu hâşiyede bildiği konuları ve sırları yazmıştır. Bu eser çok meşhur olmuş ve

⁸ Bizim, age, 16-17; Ceyhan, "Sâvî", XXXVI, 201.

⁹ Bizim, age, s. 17-18.

¹⁰ Bizim, age, s. 18.

faydalı bir eser olduğu kendi dönemindeki birçok âlim tarafından da ifade edilmiştir. Sâvî, bu eserini 1228 yılında yazmıştır.¹¹

- *el-Ferâidu's-Sünniyye alâ Metni'l-Hemziyye*.¹²
- *Hâşiye li Şerhi Tuhfeti'l-İhvân fî 'İlmi'l-Beyân*. Ahmed ed-Derdîr'in eserine yazdığı şerhtir.¹³
- *el-Esrâru'r-Rabbâniyye ve'l-Fuyûzâtü'r-Rahmâniyye alâ's-Salavâti'd-Derdîriyye*.¹⁴
- *Şerhu Manzûmeti'd-Derdîriyye (Esmâullahi'l-Hüsna)*. Hocası Ahmed ed-Derdîr'in eseri üzerine yazdığı şerhtir.¹⁵
- *Bulğatu's-Sâlik li Akrebi'l-Mesâlik*. Ahmed ed-Derdîr'in *Şerhu's-Sağîr li Akrebi'l-Mesâlik li Mezhebi'l-İmâm Mâlik* adlı eserinin hâşiyesidir.¹⁶
- *Hâşiyetu alâ Şerhi'l-Harîdeti'l-Behiyye*.¹⁷
- *Şerh alâ Cevhereti't-Tevhîd*.¹⁸
- *Risâle fî'l-Cihâd*.¹⁹
- *Hâşiye alâ Şerhi'd-Derdîri alâ Risâletihî fî İlmi'l-Beyân*. Sâvî'nin bu eseri, hâşiye tarzında belâğatı konu alan Ahmed ed-Derdîr'in *Tuhfeti'l-İhvân fî İlmi'l-Beyân* kitabına yazdığı bir şerhtir.²⁰
- *Hâşiye alâ İthâfi'l-Mürîd*.²¹
- *Hâşiye alâ Envârî't-Tenzîl*. İmâm Beyzâvî'nin tefsiri üzerine bir hâşiyedir.²²

¹¹ Kehhâle, age, 111; Bizim, age, s. 19; Süleyman el-Kâtûni ve İzzet Zeynuhum, age, I, C; Ceyhan, age, XXXVI, 202.

¹² Bizim, age, s. 19; Ceyhan, age, XXXVI, 202.

¹³ Kehhâle, age, II 111; Bizim, age, s. 19; Süleyman el-Kâtûni ve İzzet Zeynuhum, age, I, C; Ceyhan, age, XXXVI, 202.

¹⁴ Ziriklî, *el-A'lâm*, I, 233; Kehhâle, age, II, 111; Bizim, age, s. 19; İyâzî, age, II, 776; Süleyman el-Kâtûni ve İzzet Zeynuhum, age, I, C; Ceyhan, age, XXXVI, 202.

¹⁵ Bizim, age, s. 19; Süleyman el-Kâtûni ve İzzet Zeynuhum, age, I, C.

¹⁶ Ziriklî, age, I, 233; Kehhâle, age, II, 111; Bizim, age, s. 19; İyâzî, age, II, 776; Süleyman el-Kâtûni ve İzzet Zeynuhum, age, I, C; Ceyhan, age, XXXVI, 202.

¹⁷ Bizim, age, s. 19; Süleyman el-Kâtûni ve İzzet Zeynuhum, age, I, C; Ceyhan, age, XXXVI, 202.

¹⁸ Ziriklî, age, I, 233; Kehhâle, age, 111; Bizim, age, s. 19; İyâzî, age, II, 776.

¹⁹ Bizim, age, s. 20.

²⁰ Ziriklî, age, I, 246; İyâzî, age, II, 776;

²¹ Ceyhan, age, XXXVI, 202.

²² Bizim, age, s. 20.

Sâvî'nin Hâşiyeye Alâ Tefsîri'l-Celâleyn Adlı Eserinde Tasavvufî Boyut

- *Risâle fî Mâlî'l-Halvetî mine 'ş-Şurût ve 'l-Âdâb.*²³

Önemli olan bir diğer husus da, müfessir Sâvî'nin bazı eserlerinin, onun ölümünden sonra öğrencisi Ahmed eş-Şiştî tarafından Medine'de ele alınan ve orda kalan raporlar olmasıdır. Bu eserlerden bazıları: *Hâşiyetu's-Sâvî alâ Delâilî'l-Hayrât*, *Hâşiyetu's-Sâvî alâ Muhtasari'l-Buhârî*, *Hâşiyetu's-Sâvî alâ Banet Su'âd ve Du'â ve Yâsîn.*²⁴

4. Sâvî'nin Tasavvuf ile İlişkisi

Sâvî'nin tarikat nesebi Ahmed ed-Derdîr, Şeyh Hifnî ve Kutbüddîn el-Bekrî vasıtasıyla Halvetiyye'nin Şa'bâniyye-Karabâşiyeye koluna ulaşmaktadır. Halvetiyye'nin yanında Kaderiyye ve Şâzeliyye icâzetleri de vardır. Kaderî icâzetini Seyyid Arabî el-Beyrûtî'den alıp, Şâzeli icâzetini Abdülvehhâb el-Afîfî'nin halifesi Şeyh Abdurrahman b. Süleymân el-Gureynî ile Abdülmüteâl el-Harâşî'den almıştır. Halvetiyye ve Şâzeliyye'yi kendisinde birleştiren Sâvî, bir Halvetî şeyhi olarak tasavvufî hayatını sürdürmüştür. Mısır'da Halvetîliğin en yaygın kollarından biri olan Sâviyye, Ahmed es-Sâvî'nin halifeleri sayesinde Sudan, Filistin ve Hicaz'da yayılmıştır.²⁵

B. SÂVÎ HÂŞİYESİNDE TASAVVUFÎ YORUMLAR

Öncelikle Sâvî'nin *Hâşiyeye alâ Tefsîri'l-Celâleyn* adlı eserinin ağırlıklı olarak zâhirî yorumlara sahip olduğunu, ancak müfessirin bazı yerlerde sûfî yorumları da zikrettiğini belirtmek gerekmektedir. Bazen önce âyetin zâhirî anlamını daha sonra sûfî yorumunu vermekte, kimi zaman da doğrudan sûfî manasını zikretmektedir. Sâvî hâşiyesinde, Kur'ân'a ilişkin sûfî-felsefî yorumların pek bulunmadığı fark edilmektedir. Fakat Kur'ân'a sûfî yaklaşım, mecâz ve işaretlerin anlamlarının yorumlanmasında tespit edilmektedir.

1. Sâvî'nin Hâşiyesi'nde İşârî Yorum Örnekleri

Müfessir Sâvî bazı zamanlarda âyetin işârî yorumları söz konusu olduğunu açıkça şu kelimelerle işaret etmiştir: *"Ehl-i işaret bu âyeti falan şekilde yorumlar."* Bazı zamanlarda ise bu işârî yorumların çeşidini belirtmeden zikretmiştir.

²³ Bizim, age, s. 20.

²⁴ Bizim, age, s. 20.

²⁵ İyâzî, age, II, 776; Ceyhan, age, 201-202.

Sâvî, Tevbe sûresinin: *التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدُونَ الْأَمْرُونَ* (Bu alış veriş yapanlar), *tevbe edenler, ibadet edenler, hamededenler, oruç tutanlar, rükû edenler, secde edenler, iyiliği emredip kötülükten alıkoyanlar ve Allah'ın sınırlarını koruyanlardır. O müminleri müjdele!*" 112. âyetinde yer alan *السَّائِحُونَ* – "oruç tutanlar" kelimesini açıklayarak orucun "yeme, içme ve cinsel ilişki gibi dünyevi zevklerden kendini alıkoyma" olarak tanımlandığını, fakat seçilmiş kişilerin orucu, "Allah dışında her şeyden uzak durma" olarak algıladıklarını belirtmektedir.²⁶ Bu örnekte Sâvî'nin ilk olarak zâhirî, daha sonra işârî tefsiri zikrettiğini görmekteyiz. Bir karşılaştırma yapacak olursak; müfessir Kuşeyrî, âyetteki bu kelimenin yorumunda birkaç seçenek zikreder; ancak onun da ilk zikrettiği yorum Sâvî'nin de yukarıda zikredilen işârî yorumu ile uyumludur.²⁷ Aynı zamanda benzer bir duruma Bursevî'nin tefsirinde de rastlanmaktadır.²⁸

Müfessir Sâvî, Nahl sûresinin: *"Yeminlerinizi aranızda fesada araç edinmeyin; aksi halde (İslâm'da) sebat etmişken ayağınız kayar da (insanları) Allah yolundan alıkoymanız sebebiyle (dünyada) kötülüğü tadarsınız. Sizin için büyük bir azap vardır"* meâlindeki 94. âyetini tefsir ederken, ayakların kaymasını, şeyhe verilmiş sözden kaymaya benzetmekte ve söz konusu kişi, verdiği sözden vazgeçerse, tarikattan kovulmuş sayılacağını belirtir. Bunun devamı olarak, kovulmuş kişinin kaybolduğunu ve kendisine daha önce Allah'ın nurundan verilmiş olanın geri alındığını; kendisine başka tarikat yolunda keşif ön görülmediğini; çünkü her tarikatın amacının tek olduğunu ve dolayısıyla bir tarikatten kovulmanın tüm tarikatlardan kovulmuş sayılacağını anlatmaktadır.²⁹ Bu âyetin yorumunda Bursevî, akıllı verilmiş bir bireyin Allah ile arasında olan anlaşmayı ve aynı zamanda kendi bilgisi doğrultusunda hareket eden ulema ve Allah'ın sadık kulları arasındaki anlaşmayı da bozamayacağını ifade etmektedir.³⁰ Görüldüğü üzere Bursevî, tarikatı zikretmediği halde, onun bu yorumu da Sâvî'nin yorumuyla uyuşmaktadır.

Sâvî'ye göre, Rahmân sûresinin: *"İki denizi birbirine kavuşmak üzere salıvermiştir. Aralarında bir engel vardır, birbirine geçip karışmazlar. O halde Rabbinizin nimetlerinde hangisini yalanlayabilirsiniz. İkisinden de inci ve*

²⁶ Sâvî, age, II, 179. Ayrıca, orucun dereceleri ile ilgili bkz: el-Kâşânî, Kemâlüddîn Abdürrezzâk b. Ebi'l-Ganâim Muhammed, *Letâ'ifu'l-i'lâm fi İşârâti Ehli'l-İlhâm*, s. 277-278, 1. B., Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1425/2004.

²⁷ el-Kuşeyrî, Ebü'l-Kâsım Zeynüslâm Abdülkerîm b. Hevâzin b. Abdilmelik, *Letâ'ifu'l-İşârât*, I, 449, 2. Baskı, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrüt, 1428/2007.

²⁸ Bursevî, İsmâil Hakkî, *Rûhu'l-Beyân*, III, 61. el-Mektebetü'l-İslâmiyye, İstanbul, t.y., 1330.

²⁹ Sâvî, age, II, 430.

³⁰ Bursevî, age, V, 77.

mercan çıkar” meâlindeki 19.-22. âyetlerinde bahsedilen tatlı ve tuzlu deniz örneği, erkek ve kadın örneğidir. Tatlı deniz erkek için örnek iken, tuzlu deniz kadın için örnektir. Onlardan çocuk gibi inci ve mercan çıkar/doğar.³¹ İki deniz konusunda İmâm Sülemî farklı görüşler zikretmektedir: Allah insanların kalbinde iki denizi yaratmıştır, biri korku, diğeri ümit denizi olup, bu denizlerdeki inci ve mercan ile kastedilen şey ise, temiz haller ve devamlı inceliklerdir. Ayrıca iki denizin kalp ve nefse işaret ettiğine dair yorumlar da mevcuttur. Kalp tatlı, nefis ise tuzlu denizdir. Tatlı denizden her gün değerli taşlar ve birçok hoş durum ortaya çıkar, nefisten ise hep kötülükler çıkar.³² Tüsterî de bu görüşü destekler ve inci ve mercan olarak, ismet ve tevfiğ özelliğini zikreder.³³ İmâm Kuşeyrî bu âyeti yorumunda, iki denizin iyilikleri ve kötülükler denizi olduğunu, bunların arasında bir berzahın bulunduğunu, onun da ismet ve tevfiğ olduğunu söyler. Ayrıca bir diğers tefsirine göre, kul ve Rab arasında iki denizin bulunduğunu, bunların kurtuluş ve kahroluş denizi olduğunu belirtir. Kurtuluş denizi Kur'ân'dır; ona kim girerse kurtulacaktır, kahroluş denizi de dünyadır; ona kim diz çökerse helak olacaktır.³⁴ Bursevî bu âyet çok geniş bir biçimde yorumlamış ve on kadar yorum zikretmiştir. Bu yorumlardan biri: iki deniz ile akıl ve hevanın kastedildiğini, aralarındaki berzahın ise Allah'ın lutfu olduğu ve onlardan tevfiğ ve ismetin çıktığıdır. Bunun yanı sıra, iki deniz ile hayat ve ölümün, berzah ile kabir kast edildiği; iki deniz Ali ve Fatıma'nın; berzah ile Peygamber'in inci ve mercan ile de Hasan ve Hüseyin'in kast edildiği görüşlerini sıralamaktadır.³⁵ Fark edileceği üzere müfessirler bu âyetleri farklı şekillerde yorumlamışlardır. Sâvî'nin yorumu ise, diğers müfessirlerden farklı bir görüşü ortaya koymaktadır.

Sâvî, yine Rahmân sûresindeki: “*Rabbin huzurunda durmaktan korkan kimselere iki Cennet vardır*” meâlindeki 46. âyetinde yer alan iki Cennet'i, dünyadayken kalpteki şühûd ile kazanılan Cennet ve öbür dünyadayken ödül olarak gözlerle görülen Cennet olarak yorumlamaktadır.³⁶ Tüsterî, Hz. Ömer döneminden bir rivayeti nakleder ve bu bağlamda, günah işlemeye yönelip sonra ondan vazgeçen bir kişinin, iki Cenneti'nin var olacağını söylemektedir.³⁷ İmâm Kuşeyrî, Sâvî gibi iki Cennet örneğini dünya ve ahiret Cenneti olarak yorumlamaktadır. Dünya Cenneti ile ilgili ise, ibadetten haz alması ve nasıl ki

³¹ Sâvî, age, IV, 218.

³² es-Sülemî, Ebû Abdîrahmân Muhammed b. el-Hüseyin b. Muhammed, *Tefsîru's-Sülemî Hakâiku't-Tefsîr*, II, 266, 1. Baskı, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut, 1421/2001.

³³ et-Tüsterî, Ebû Muhammed Sehl b. Abdillâh b. Yûnus b. İsâ b. Abdillâh b. Refî' (ö. 283/896), *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, s. 265, 1. Baskı, Dâru'l-Haremi's-Şerîf, 1425/2004.

³⁴ Kuşeyrî, age, III, 294.

³⁵ Bursevî, age, IX, 296-297.

³⁶ Sâvî, age, IV, 223.

³⁷ Tüsterî, age, s. 265.

ahiretteki Cennet'te derecelere göre insanların birbirinden farklı olacaksa, dünya Cenneti'nde de bu insanlar diğer insanlardan derecelere göre farklılaştığını belirtmektedir.³⁸ Bursevî, iki Cennet kavramı hakkında birkaç farklı seçenек sunarak şöyle der: İnsanlardan muttakî kimseler için Cennet ve cinlerden muttakî kimseler için Cennet olup, hitap her iki gruba yöneliktir. Veya bu gruptan her birine birer Cennet verilecektir; biri onların imanı biri de amelleri içindir. Veyahut biri iyi ameller yaptıkları için, öteki günahları bıraktıkları için ve bu şekilde aralarında Kuşeyrî'nin tefsirinin de bulunduğu bir kaç farklı rivayeti daha nakletmektedir.³⁹ Anlaşıldığı üzere Sâvî'nin bu yorumu diğer tefsirlerde de bulunmaktadır. Ayrıca diğer müfessirler bu konuyu daha detaylı yorumlamışlardır.

Cin sûresinin “Şayet doğru yolda gitselerdi, onlara bol su verirdik. Bu hususta kendilerini denememiz için, Kim Rabbinin zikrinden yüz çevirirse, onu gitgide artan çetin bir azaba uğratar” meâlindeki 16. ve 17. ayetlerine, zâhirî tefsirin yanında, işârî tefsirler de yapıldığı görülmektedir. Sâvî bu âyet ile ilgili şunları söyler: Allah'ın kulları doğru yolda olmaya devam ederlerse ve Allah'ın rızasına itaatkâr olurlarsa, Allah onların kalplerini, yapısı itibariyle ruhların hayatı olan su ile sırlar; marifet bilgisi ve muhabbet verir, bu tıpkı bedenleri canlı tutan ve vücutlara hayat sağlayan su gibidir. Su hayatın sebebi olduğu gibi, imtihan da bu sebeple onunla olmuştur. İmtihan ondan içirilmeleri, dehşete kapılmaları ve yurtlarından çıkarılmaları şeklinde olur. Bu durumda istikamet, görülen ve görülmeyen rızka yol açar.⁴⁰ Bu âyetle ilgili olarak Sülemî, doğru yolda azimli olmayı samimiyet, memnuniyet, sıdk, yakîn ve su kavramı altında, mânevî anlamda insanı güçlendiren şeyleri düşünmektedir.⁴¹ Bursevî, marifet ehlinden naklederek istikamet kavramı ile sünnet üzere doğru yolda ilerlemeyi ve Allah'ın iyi kullarına yönelmeyi kasteder; su ile sulanmasını ise onların kalplerinin aşk ile dolması olarak yorumlamaktadır.⁴² Her ne kadar Sâvî'nin yorumu Sülemî'nin yorumundan farklı olsa da Bursevî'nin yorumuyla uyumaktadır.

Sâvî, Müddessir sûresinin: وَ تَيَّابَكَ فَطِّهُرُ şeklinde ve: “Elbiseni tertemiz tut” anlamındaki 4. âyetini, “Kendini beğenmişlik, kibir, iki yüzlülük gibi kötülüklerden kendini temizle” diye yorumlamıştır. Bu yorum فَلَانٌ طَاهِرٌ التَّيَّابِ وَ الدَّيْلِ şeklinde: “Falanca kişinin elbisesi temizdir” anlamındaki sözlerden çıkarılmıştır. Birinin ahlâkının kötülüklerden ve pisliklerden temiz olduğu tarif

³⁸ Kuşeyrî, age, III, 269.

³⁹ Bursevî, age, IX, 304-305.

⁴⁰ Sâvî, age, IV, 398.

⁴¹ Sülemî, age, II, 353.

⁴² Bursevî, age, X, 196.

edilmek istendiğinde, yukarıdaki ifade kullanılmıştır.⁴³ İmâm Sülemî ve imâm Kuşeyrî tefsirlerinde, Sâvî'nin de bahsettiği neredeyse aynı yorumlar bulunurken, Sülemî ve Kuşeyrî bazı seleflerin sözlerini de nakletmişlerdir.⁴⁴ Bursevî ise yukarıda zikredilen âyet hakkında, insanın elbisesini temizlemesi, ruhunu temizlemesi, kalbini temizlemesi, davranışlarını temizlemesi, ailesini temizlemesi... vb. bütün anlamların dilde ve sözlüklerde temelleri olan davranışlar olduğunu söylemiştir.⁴⁵

Mahallî, Fecr sûresinin “*Kullarım arasına katıl ve Cennetime gir*” meâlindeki 29. ve 30. âyetlerine, “*kullarım arasına katıl ve onlarla Cennet'e gir*” şeklinde zâhiri mana vermesine karşın. Sâvî, bu âyete ilişkin başka tefsirleri de dile getirmektedir: Ehl-i İşâret'in görüşüne göre, Allah dünyada kullarını bu şekilde davet edecek ve Allah dışında başka bir şey görmeyen ve onun kaderinden memnun kalan nefse, “*Ey huzura kavuşmuş insan, Rabbine dön, Sen O'ndan hoşnut ol!*” denilecektir. “*O da senden hoşnut*” âyetinin anlamı, senin yaptıklarından memnun, demektir. “*Kullarım arasına katıl*” âyetinin anlamı, bunlardan biri ol ve onlarla beraber kal, şeklindedir. “*Cennet-i Şüheda'ya gir*” âyetinin anlamı, dünyadayken tanıklık yap diye ve erken girilecek Cennet olarak yorumlanmaktadır. Bu tefsire göre Kıyamet günü nefse aynısı söylenecektir. O zaman Cennet olarak bakî Cenneti düşünülmektedir. Buna göre müfessirler “*Rabbin huzurunda durmaktan korkan kimselere iki Cennet vardır*” sözlerini, bu dünyada tanıklık Cennet'i ve Ahiret'te bâkî Cennet olarak yorumlamışlardır. Bu dünyada daveti, rüya veya ilham yoluyla sadece ârifler duymaktadır.⁴⁶ Sülemî bu âyeti yorumlarken, aynı zamanda bu hitabın dünyada iken ruhlara yönelik olabilme ihtimalini ortaya koyar; buna göre manası: “*Ey dünyaya karşı sükûnette olan ruh, bu dünyayı bırakarak âhiret yolunu takip ederek Rabbine dön.*” şeklindedir. İbn Atâ dedi ki: “*Mutmain ruh, Allah'ı tanyan ve onsuz bir göz kırpmaya vakti bile sabredemeyendir.*”⁴⁷ Bursevî, Sülemî gibi aynı yorumu zikreder ve sonuna şunu ilave eder: “*Benim kullarım arasına gir*” ile ahiret kulları kastedilmektedir; “*Cennetime gir*” ile de, hem maddî hem de manevî Cennet kastedilmektedir.⁴⁸ Tüsterî de aynı şekilde iki Cennet'in var oluşunu zikretmektedir.⁴⁹ Burada Mahallî'nin zâhirî yorumundan sonra, Sâvî'nin, işârî yorumun zikrettiği fark edilmektedir. Aynı durum bir sonraki örnekte de görülmektedir.

⁴³ Sâvî, age, IV, 411. Ayrıca bkz: Sülemî, age, II, 253.

⁴⁴ Sülemî, age, 358; Kuşeyrî, age, III, 364.

⁴⁵ Bursevî, age, X, 235.

⁴⁶ Sâvî, age, IV, 504.

⁴⁷ Sülemî, age, II, 394.

⁴⁸ Bursevî, age, X, 433.

⁴⁹ Tüsterî, age, s. 314.

Sâvî'nin aktırdığına göre, Duhâ sûresinin: “*Gerçekten senin için Ahiret dünyadan daha hayırlıdır*” meâlindeki 4. âyetine ilişkin, Ehl-i İştâret’in bazı tefsirlerinde Hz. Peygamber’in sürekli manevi gelişimi yaşadığı işareti bulunduğu, devamlı daha yüksek mertebelere çıktığı ve bunun sonunun olmadığı yazılmıştır. Bu görüşü: “*Kalbim darbelere maruz, bu yüzden günde 70 kez istiğfar ederim*”⁵⁰ anlamındaki hadis de desteklemektedir. Onun istiğfarı, mertebelerin yükselişinden dolayıdır. Her ne zaman daha yüksek mertebeye çıksa, eski merite/derece için istiğfar eder; çünkü bulunduğu makamdan bir önceki makamın ne kadar düşük olduğunu görür.⁵¹ Bursevî bu âyetin yorum seçeneklerinden birisi olarak “Peygamber için ahiret dünyadan kat kat daha iyidir; çünkü onun Allah’a yakınlık makamları ve şerefleri sürekli artmaktadır” yorumunu zikreder; bu yorum Sâvî’nin bahsettiği yorum ile de örtüşmektedir.⁵² Tüsterî ise bunu zikretmez ve âyetin yorumu olarak: “Sana hazırladığım Makâm-ı Mahmûd ve şefaathakkı, dünyada verdiğim nübüvvet ve risaletten daha hayırlı ve iyidir” yorumunu zikreder.⁵³ Sâvî’nin yorumu, Tüsterî’nin yorumuyla örtüşmesine de Bursevî’nin yorumuyla tamamen aynıdır.

Sâvî’nin Âl-i İmrân sûresinin: “*Eğer Allah yolunda öldürülür ya da ölürseniz, şunu bilin ki, Allah’ın mağfireti ve rahmeti onların topladıkları bütün şeylerden daha hayırlıdır. Andolsun, ölünce de öldürülürseniz de Allah’ın huzurunda toplanacaksınız*” meâlindeki 157. ve 158. âyetlerine ilişkin tefsirinde, bazı âlimlerin bu konu ile ilgili ifadeleri yer almaktadır: Bu âyet Allah’a, ibadet etme derecelerine işaret eder: 1. Cehennem korkusundan dolayı Allah’a ibadet edene işaret, *mağfiret* kelimesinde bulunur. 2. Cennet isteğinden dolayı Allah’a ibadet edene işaret, *rahmet* kelimesinde bulunur. 3. Cehennem korkusundan değil, Cennet isteğinden değil, Allah için kendisine ibadet edene işaret “*Allah’ın huzurunda toplanacaksınız*” kelimelerinde bulunur. Üçüncü grup amaca ulaşmış olacaktır; çünkü Allah için ibadet eden, hem Cehennem ateşinden korunmuş olacak, hem de Cennet’e girmiş olacaktır.⁵⁴ Bursevî aynı şekilde bu âyeti yorumlar ve kendi sözlerini, Allah’ın halis kulları örneği ile desteklemektedir.⁵⁵ Buradan bu bilgiyi Sâvî’nin bu tefsirden alabileceği ihtimali ortaya çıkmaktadır.

Sâvî, Yûsuf sûresinin “*İkisi de kapıya doğru koştu. Kadın onun gömleğini arkadan yırttı. Kapının yanında onun kocasına rastladılar. Kadın dedi ki: Senin ailene kötülük etmek isteyeninin cezası, zindana atılmaktan veya elem verici bir*

⁵⁰ Müslim, *Zikr, Duâ, Tevbe ve İstiğfâr*, 41.

⁵¹ Sâvî, age, IV, 519.

⁵² Bursevî, age, X, 454-455.

⁵³ Tüsterî, s. 318.

⁵⁴ Sâvî, age, I, 308-309.

⁵⁵ Bursevî, age, II, 115.

işkenceden başka ne olabilir!” meâlindeki 25. âyetinde güzel bir işaret bulunduğunu söyleyip, Züleyha'nın Yûsuf'a olan sevgisinin göstergesinin, önce hücre gibi hafif bir cezayı söylemesinde olduğunu, daha ağır cezayı söylememesinin, sevenin sevilene dert vermek istememesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Açıklamasını Züleyha'nın *illâ en yuscene* şeklinde söylemesinin, hafif ceza istediğini gösterdiği; daha ağır cezasını isteseydi, Firavun'un Şu'arâ sûresinin 29. âyetinde Mûsâ'ya (as) *le ec'alenneke mine'l-mescûnîn* şeklinde söylediği gibi *illâ ca'luhû mine'l-mescûnîn* şeklinde söylerdi, ifadeleriyle delillendirmek istemiştir.⁵⁶ Âlûsî'nin tefsirinde, Sâvî'nin zikrettiği neredeyse aynı işârî yorum vardır.⁵⁷ Müfessir Kuşeyrî, Züleyha'nın neden o şekilde ifade ettiğini zikrederken birkaç seçenek sunar ve Sâvî'nin sözlerini de zikreder ve şöyşe bir yorum yapar: “Züleyha bilerek hapis veya başka bir ceza zikretmiş ki, kocasının aklına öldürme cezası gelmesin.”⁵⁸

2. Sâvî'nin Hâşiyesindeki Hurûfî/Bâtînî Yorumlar

Sâvî'nin hâşiyesinde hurûfî/bâtînî anlam taşıyan birkaç yorum bulunmaktadır. Bu durum, işârî yoruma benzeyen özel bir tür olduğundan, bu örnekler özel bir başlık altında toplanmıştır.

Sâvî'nin hâşiyesinde zikredildiğine göre, bazıları, Hz. Peygamber'in hayatının hesaplanmasını, 63. sûre olan ve şu âyetle biten Münafikûn sûresi: “Allah, eceli geldiğinde hiç kimseyi (ölümünü) ertelemez. Allah yaptıklarınızdan haberdardır” ve bundan sonra gelen ve aldatma anlamındaki *Teğâbun* sûresi üzerine yapmışlardır; çünkü Hz. Peygamber'in vefatından sonra aldanma/aldatma (غُنن) meydana çıkmıştır.⁵⁹ Bu tefsir, Âlûsî'nin *Rûhü'l-Me'ânî* tefsirinde, Tağâbun sûresinin tefsirinin başında bulunmaktadır. Âlûsî de aynı şekilde Sâvî gibi *bazıları* tabîrini kullanımı ve bu yorumu kimseye nispet etmemiştir.⁶⁰

Sâvî, Kadir sûresinde Ramazan'ın 27. gecesi olan Kadir gecesine ilişkin bazı işaretler bulunduğunu dile getirmektedir. Buna göre Kadir sûresinin 30 kelimesi var. Kadir gecesine işaret eden ve o - هي anlamına gelen şahıs zamiri, sûrenin 27. kelimesidir. Aynı zamanda أَيْلَةُ الْقَدْرِ şeklindeki kelime grubunda 9 harf

⁵⁶ Sâvî, age, II, 292-293.

⁵⁷ Âlûsî, age, XII, 218-219.

⁵⁸ Kuşeyrî, age, II, 75. Daha fazla örnek için bkz: Sâvî, age, I, 104, 140, 141, 188, 243-244, 254, 272, 299, 329, 345, 383, 430, 448, 544, 548; II, 215, 428; III, 126, 142, 174, 427-428, 483, 553; IV, 58, 104, 172, 251, 322, 450, 567, 603.

⁵⁹ Sâvî, age, IV, 316.

⁶⁰ Âlûsî, age, XXVIII, 119.

bulunur ve bu kelime grubu sûre içinde üç kez geçer. Buna göre $3 \times 9 = 27$ etmektedir.⁶¹ Gördüğümüz gibi Sâvî, bu yorumları kimseye dayandırmamış, bunun yerine *bazıları* şeklinde ifade etmiştir. Bursevî, tefsirinde her iki hurûfi/bâtinî anlamı zikrederek ve her ikisini de Abdullah b. Abbas'a isnad etmektedir.⁶²

Sâvî'nin Nâs sûresine ilişkin yorumunda, Nâs sûresinde tekrar edilmeyen 23 harf bulunduğu ve aynıının Fâtiha sûresinde de bulunduğu ve her ikisinin de Kur'ân'ın inme sûresine denk geldiğini ifade eder. Aynı yerde Kur'ân'ın ilk harfinin besmele içinde be (ب) olduğunu ve son harfinin Nâs sûresi içinde sin (س) olduğunu, birleşik olarak بس şeklinde olduğunu ve تَمَّ كَمَلْ tamamlanmış anlamına geldiğini açıklamaktadır.⁶³ Âlûsî, tefsirinin son satırlarında *kîle* kelimesi ile bazı âlimlerin görüşlerini aktarırken, bu iki hurûfi/bâtinî tefsiri de zikretmektedir. Bunun yanında onun yorumunda, Nâs ve Fâtiha sûresinde tekrarlanmayan harf sayısının 23 değil, 22 olduğu zikredilmektedir ve o, bu görüşün kontrol edilmesine davet eder; çünkü vahiy 22 değil 23 sene sürmüştür.⁶⁴

3. Sâvî Hâşiyesinde Tasavvuf Terminolojisinin Kullanımı

Sâvî, hâşiyesinde sıkça tasavvuf terminolojisini kullanmaktadır. Bu özellik, tefsirinin sûfi tefsir olduğunu ve kendisinin tasavvufa meyli olduğunu göstermektedir. Sâvî tarafından, sûfi terminolojisi kullanım örneklerinde bir takım sûfi sözlükler, bu kavramları kıyaslama ve açıklama için kullanılmıştır. Aşağıdaki örnekler bunu ispatlamaktadır:

Bakara sûresinin 2. âyetini yorumlayarak, takvanın üç derecesi olduğunu; *takvâ'l-havâs* adlı, orta derece yasaklardan uzak duran ve emredilene yapanların bulunduğunu; bu dereceden bir derece aşağısındaki *takvâ'l-âmmе* derecesinde bulunanların, şirkten uzak durduklarını ve orta derecenin üstünde olan *takvâ havâssu'l-havâs* derecesine sahip olanların, Allah dışında her şeyden uzak duranlar olduklarını açıklamaktadır.⁶⁵ Aynı terminoloji Nisâ sûresinin: “*Rabbınızden sakının*” anlamındaki 1. âyetinin⁶⁶ ve Zümer sûresinin: “*Allah takvâ sahiplerini kurtuluşa erdirir*” anlamındaki 61. âyetinin açıklamalarında da

⁶¹ Sâvî, age, IV, 537.

⁶² Bursevî, age, X, 481.

⁶³ Sâvî, age, IV, 599.

⁶⁴ Ayrıca bkz: Âlûsî, age, XXX, 287.

⁶⁵ Sâvî, age, I, 14. Ayrıca takvâ ve dereceleri ile ilgili bkz: Kâşânî, age, s. 141.

⁶⁶ Sâvî, age, I, 329.

yer almaktadır.⁶⁷ Sülemî, Nisâ sûresinin 1. âyetinin yorumunda, Vâsîfî'nin (ö. 320/932'den sonra)⁶⁸ sözlerini zikrederek bu üç çeşit takvâdan söz eder ve üçüncü takvâ çeşidi için: havâssu'l-havâs değil, hâs mine'l-evliyâ der. Daha sonrasında 4. takvâ çeşidini ekler: Peygamber takvâsı ve o aynı zamanda takvânın en yüce olanıdır.⁶⁹ Bursevî ve Âlûsî, Sâvî'nin de zikrettiği bu üç çeşidi zikreder; ancak onun kullandığı terminolojiyi kullanmazlar onun yerine takvânın üç kademesi olduğunu söylerler.⁷⁰

Mâide sûresinin: “*Ey iman edenler! Akitleri yerine getiriniz*” anlamındaki 1. âyetini yorumlayan Sâvî, bu âyetin sûfilerde müridin⁷¹ biat⁷² ettiği şeyhe⁷³ karşı yükümlülüklerini yerine getirmesi anlamına geldiğini açıklamaktadır.⁷⁴ Sâvî, Nahl sûresinin: “*Antlaşma yaptığınız zaman, Allah'ın ahdini yerine getirin ve Allah'ı üzerinize şahit tutarak, pekiştirdikten sonra yeminleri bozmayın. Şüphesiz Allah, yapacağınız şeyleri pekiyi bilir*” meâlindeki 91. âyetini tefsir ederek, söz konusu ahdin⁷⁵ mürid ile şeyh arasında olduğunu söyleyip, ahd kelimesinin

⁶⁷ Sâvî, age, III, 543-544. Ayrıca takvâ kavramı ile ilgili bakınız: ez-Zevbî, Mahmud, *Mu'cemu's-Sûfiyye*, s. 90, 1. Baskı, Dârü'l-Cil, Beyrut, 1425/2004; Enver, Fuad, *Mu'cemü'l-Mustalahâti's-Sûfiyye*, s. 61, 1. Baskı, Ebî Huzâm, Mektebetu Lubnan, Beyrut, 1993; el-Hafnî, Abdülmun'im, *Mu'cemü'l-Mustalahâti's-Sûfiyye*, s. 47, 2. Baskı, Dârü'l-Mesîre, Beyrut, 1407/1987; Seccâdî, Seyyid Cafer, *Tasavvuf ve İrfan Terimleri Sözlüğü*, s. 455, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007; el-Cerrâhî, Sefer el-Muhibbî, *İstulâhât-ı Sofiyye fi Vatan-ı Asliyye Tasavvuf Terimleri*, s. 379, 1. Baskı, Kırk Kandil Y., İstanbul, 2008; Uludağ, Süleyman, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, s. 466, Marifet Yayınları, İstanbul, 1991).

⁶⁸ Ebû Bekr Muhammed b. Mûsâ el-Vâsîfî el-Fergânî (ö. 320/932'den sonra), ilk sûfilerden.

⁶⁹ Sülemî, age, I, 139.

⁷⁰ Bursevî, 30-31; Âlûsî, age, I, 108.

⁷¹ el-Mürîd (المُرِيد) irade ve taleb eden, isteyen, arzu eden demektir. Tasavvufta, tarikata giren ve şeyhe bağlanan derviş ifade etmektedir. Mürid şeyhin iradesinde kendi iradesini yok etmiştir. (Uludağ, age, s. 353. Ayrıca benzer tarifler için bkz: ez-Zevbî, s. 376; Enver, Fuad, age, s. 161; el-Hafnî, age, s. 242; Seccâdî, age, s. 337; el-Cerrâhî, age, s. 275; Suad el-Hakîm, *İbnü'l-Arabî Sözlüğü*, s. 484, çeviren Ekrem Demirli, I. B., Kabalcı Y., İstanbul, 2005).

⁷² Biat (الْبَيْعَةُ) ahde etme, söz verme ve bu maksatla el sıkma demektir. Tasavvufta, şeyhine sâdik ve bağlı kalacağına, ona kayıtsız şartsız teslim olacağına, her dediğini itiraz etmeden yapacağına dair müridin mürşidine söz vermesi anlamına gelemektedir.⁷² Uludağ, age, 97. Ayrıca bkz: el-Cerrâhî, age, s. 50; ez-Zevbî, age, s. 72; Seccâdî, age, s. 73.

⁷³ eş-Şeyh (الشَّيْخ) yaşlı, bey, önder, kabile başkanı demektir. Tasavvufta şeriat, tarikat ve hakîkât ilimlere yüksek dereceye ulaşmış kimse. Kâşânî, age, s. 264; Uludağ, age, 455. Ayrıca bkz: el-Hakîm, age, s. 585-586; el-Hafnî, age, s. 143; Enver Fuad, age, s. 106; ez-Zevbî, age, s. 236; Seccâdî, age, s. 444; el-Cerrâhî, age, s. 370.

⁷⁴ Sâvî, age, I, 433.

⁷⁵ el-Ahd (العَهْد) söz verme, söz alma, üstlenme, taahhüt etme demektir. Tasavvufta, misâk, emânet, Bezmi ezelde ve kâlûbelâda insanların Allah'ı Rabb tanıyacıkları ve kendilerini onun kulu bileceklerine dair verdikleri sözdür. Ve buna ilâhî ahid denilir. Ayrıca şeyhin bir tâlibi müritliğe aldığına, tâlibin ise onun müridi ve müntesibi olacağına dair söz vermeleri ahitleşmelerine ahid de

insanın Allah'ın insana emrettiği olsun, insanın kendi kendine emrettiği olsun, kendi kendine yapmayı üstlendiği görevler ve şeyhin müridlere Allah'a itaati emrettiği ve emredilene aykırı davranmayacakları ahid anlamlarına geldiğini açıklamaktadır. Açıklamasının devamında, müridlerin yükümlülüğünün, şeyh dinin ölçülerine göre hareket ederken ve güzel ahlâkla süslemiş iken ahde sadık kalmak olduğunu ifade etmektedir.⁷⁶ Kuşeyrî, yukarıda zikredilen Nahl sûresindeki âyeti yorumlarken, anlaşma kavramı altına nelerin girebileceğini, anlaşmaya sadık kalmanın veya onu bozmanın ne demek olduğunu ve bunun yanında âdetine karşı gelen müridin durumunu da zikretmektedir.⁷⁷ Onun bu sözleri, Sâvî'nin zikrettiklerinin bir özetidir. Sülemî ve Âlûsî, tefsirlerinde yukarıda zikredilen âyetin yorumunda üç çeşit ahdin varlığından söz ederler: *Ahdu avâm*, dış görünüşün terki; *Ahdu'l-havâs* sırların saklanması ve *Ahdu'l-havâssi'l-havâs*, herşeyin terk edilmesi ve yegâne mâlik olana sığınması anlamındadır.⁷⁸

Sâvî, mü'minlerin Allah'ın varlığına karşı ne kadar bilinçli olduğunu anlatarak, Enbiyâ sûresinin "*Onlar, görmedikleri halde Rablerine candan saygı gösterirler. Yine onlar, kıyametten korkan kimselerdir*" anlamındaki 49. âyetini göstermektedir. Bu âyetin tefsirinde Allah'ın onları izlediği ve bâkî olduğuna inananlar var olduğu, ama onların gönüllerinin bunu hissetmedikleri, bu kişinin *mahcûb/gizli olduğu*, kendisinin günaha girebileceği yer almaktadır. Tefsirin devamında, Allah'ın onları izlediğine ve bâkî olduğuna inananların ve gönüllerinde bunu hissedenlerin bulunduğunu söyler. Bunlar bir üst derecededir ve bu derecenin adı: *makâmu'l-murâkabe*.⁷⁹ En üst derecede Allah'ı basiret gözle görendir. Bu derecenin adı *makâmu'l-müşâhede*'dir⁸⁰ der.⁸¹ Sâvî, Nahl

denilmektedir.⁷⁵ Uludağ, age, s. 29-30. Ayrıca bkz: el-Hafnî, age, s. 190; ez-Zevbî, age, s. 300-301; Seccâdî, age, s. 40.

⁷⁶ Sâvî, age, II, 428.

⁷⁷ Kuşeyrî, age, II, 168-169.

⁷⁸ Sülemî, age, I, 373; Âlûsî, age, XIV, 260.

⁷⁹ el-Makâm (المَقَام) yerleşilen yer demektir. Tasavvuf terminolojisinde ibadetleri tam yerine getirmeyi ifade etmektedir. el-Murâkabe (المُرَاقَبَة) gözetmek muhafaza anlamına gelmektedir. Tasavvufta murakabe, içte ve dışta Hakka yönelmenin maksadını sürekli düşünmek ifade etmektedir, riâyet ve hürmet de bunun kapsamına girmektedir. (Kâşânî, age, s. 398, 425. Ayrıca bkz: el-Hakîm, age, s. 476; el-Hafnî, age, s. 240-241; Enver Fuad, age, s. 160-161; ez-Zevbî, age, s. 374-375; Seccâdî, age, s. 335-336; el-Cerrâhî, age, s. 269-270; Uludağ, age, s. 344).

⁸⁰ el-Müşâhede (المُشَاهَدَة) görme demektir. Tasavvufta Hakki töhmetsiz görmeyi ifade etmektedir. Sûfilerin bazı ifadelerinden yakine müşâhede dedikleri anlaşılmalıdır. Daha detaylı bilgi için bkz: Kâşânî, age, s. 412. Ayrıca bkz: el-Hakîm, age, s. 484-487; el-Hafnî, age, s. 244; Enver Fuad, age, s. 163; ez-Zevbî, age, s. 379; Seccâdî, age, s. 341-342; el-Cerrâhî, age, s. 279-280; Uludağ, age, s. 356.

⁸¹ Sâvî, age, III, 53.

sûresinin 90. âyetini yorumlayarak *makâmu'l-müşâhede* derecesinde olan kişiden bahsetmekte ve bu kişinin hükümdarın yanında otururken hükümdar kendisini, kendisi de hükümdarı gördüğünü ve böylece iki tarafın/karşılıklı öğrendiğini anlatmaktadır. *Makâmu'l-murâkabe* derecesinde olan kişi örneği ise, hükümdarın yanında oturduğunu görmeyen kişinin, Allah'ın kendisini izlediğini bilmesi ve aldığı nasihatlerle kendi kendini terbiye etmesidir.⁸² Tüsterî, Sülemî, Kuşeyrî, Bursevî ve Âlûsî'nin tefsirlerinde benzer bir yorum bulamadık. Ancak Sâvî'nin kullandığı terminolojisinin tasavvufi terminoloji olduğu dipnotlarda belirtilen kitaplardan anlaşılmaktadır.

Sâvî, Yûnus sûresinin: “*Ey insanlar! Size Rabbinizden bir öğüt, gönüllerdekine bir şifa, müminler için bir hidayet ve rahmet gelmiştir*” anlamındaki 57. âyetini tasavvuf terminolojisine göre tefsir ederek, bu âyetin *şerî'at*,⁸³ *tarikat*⁸⁴ ve *hakîkate*⁸⁵ işaret ettiğini söylemektedir. Âyetin: “*Rabbinizden bir öğüt*” anlamındaki bölümü *şerîata* işaret etmektedir; çünkü şeriat ile insanın dış görünüşü temizlenir. Tarîkata, âyetin “*gönüllerdekine bir şifa*” anlamındaki parçası ile işaret edilmiştir ve *tarikatla* insanın içi temizlenir. Âyetin “*müminler için bir hidayet ve rahmet*” anlamındaki parçası ile *hakikat* işaret edilmiş olup, bu da her şeyin içinde Allah'ı ve kendisine en yakın olarak Allah'ı gören gönlü sembolize eder. Hakikat, tarikatın ürünüdür, hakîkate tarikat ve şeriat olmadan ulaşılamaz. Bu yüzden şeriat olmadan hakikat doğru/tamamlanmış değildir; şeriat olmadan hakikat batıldır.⁸⁶ Âlûsî tefsirinde aynı sözleri nakleder; ancak ondan sonra kendi hükmünü de belirterek bu tefsirin âyetin zâhirî manası ile çeliştiğini ifade etmektedir. Bundan anlaşıyor ki bu tefsir Âlûsî'ye göre kabul edilemez bir yorumdur.⁸⁷

⁸² Sâvî, age, II, 427. Ayrıca konu ile ilgili daha fazla örnek için bkz: I, 202, 281; III, 151; IV, 109.

⁸³ eş-Şerîa (الشريعة) ölçü demektir. Tasavvufta genel, küllî, âdil ve dengeli ölçüdür. Kâmil halife onu kendi hakikati yönünden getirir, yaratılmışlık yönüne karşı onun vasıtasıyla birlik ve adaletli korur. Böylece imkân hükümlerinin ve nefsanî-şeytanî çokluk hükümlerinin baskın gelmesini engeller. İşte bu, şeriat mîzanı denilen şeydir. Kâşânî, age, s. 258. Ayrıca bakınız: el-Hakîm, age, s. 584; Enver Fuad, age, s. 103; ez-Zevbî, age, s. 230; Seccâdî, age, s. 440; el-Cerrâhî, age, 369; Uludağ, age, s. 451-453.

⁸⁴ et-Tarîka (الطريقة) Sâliklerin Allah yolunda tercih ettiği yaşama tarzı. Kâşânî, age, s. 284. Ayrıca bkz: el-Hakîm, age, s. 599-607; el-Hafnî, age, s. 168; Enver Fuad, age, s. 113; ez-Zevbî, age, s. 263-264; Seccâdî, age, s. 458; el-Cerrâhî, age, 380-381; Uludağ, age, s. 468-469.

⁸⁵ el-Hakîka (الحقيقة) Tasavvufta, Hakkın her şeydeki gerçek fail ve O her şeyi ayakta tutan olması anlamında Rubûbiyeti müşâhede ifade etmektir. Kâşânî, age, s. 193. Ayrıca bkz: el-Hakîm, age, s. 223-224; el-Hafnî, age, s. 79; Enver Fuad, age, s. 76-77; ez-Zevbî, age, s. 134-135; Seccâdî, age, s. 169-170; el-Cerrâhî, age, 130-132; Uludağ, age, s. 201-202.

⁸⁶ Sâvî, age, II, 215.

⁸⁷ Âlûsî, age, XI, 139.

Sâvî, Yunus sûresinin: “*De ki: Ancak Allah’ın lûtfu ve rahmetiyle, işte bunlarla sevinsinler. Bu, onların topladıklarından daha hayırlıdır*” anlamındaki 58. âyetinin yorumunda, âriflerin *hamr*⁸⁸ ve *şarâb*⁸⁹ gibi terimleri kullandıklarını; bunların Allah’a olan aşkı ima ettiğini ve aşka sarhoşluk içinde ve Allah dışında her şeyi dışlayarak ulaştığını açıklamaktadır.⁹⁰ Bu âyetin yorumunda, karşılaştırma için kullandığımız tefsirlerin müfessirleri, Sâvî’nin kullandığı terminolojiyi zikretmedikleri halde, dipnotlarda belirtilen kitaplar söz konusu terminolojinin, sûfî terminolojisi olduğunu açıkça göstermektedir.

Müfessir, Bakara sûresinin: “*Peygamber, Rabbi tarafından kendisine indirilene imân etti, müminler de (iman ettiler)*” anlamındaki 285. âyetini yorumlayarak, Hz. Peygamber’in imânî ile diğer insanların imânının eşit ve aynı derecede olmadığını söylemektedir. Ona göre Hz. Peygamber ile mü’minlerin imânının aslı aynıdır, ama imânın dereceleri açısından farklılıklar vardır. Hz. Peygamber’in imanı *hakku’l-yakîn*⁹¹ derecesinde ve müminlerin imânı *ilmü’l-yakîn*⁹² veya *aynü’l-yakîn*⁹³ derecesinde olduğuna göre, aralarında derece açısından fark bulunur, ama asıl açısından fark bulunmaz.⁹⁴ İmâm Sülemî, bahsi geçen âyetin yorumunda, zikredilen terminolojiyi kullanmaz; ancak tefsirinde peygamberler ve diğer inananların imanı arasında bir fark gözetmektedir: Peygamberlerin imanı mükâşefe⁹⁵ ve müşâhade⁹⁶ imanıdır, inananların imanı ise

⁸⁸ el-Hammâr (الْحَمَّار) Meyhaneci demektir. Tasavvufta: 1. Kâmil İnsan, Hakk’a eren mürşid, 2. Telvin makamında izzet perdesi ile perdelenen sâlik, 3. Hayret içinde kalan aşık anlamları ifade etmektedir. Budan da hamr kelimesi gelmektedir. Uludağ, age, s. 208. Ayrıca bkz: Seccâdi, age, s. 205; el-Cerrâhî, age, s. 140.

⁸⁹ eş-Şîrb (الشَّرْب) içmek demektir. Tasavvufta tecellilerin orta derecesini ifade etmektedir. Tatmak anlamındaki zevk (الذَّوْق) tecellilerin ilki, kanmak anlamındaki riyy (الرِّي) tecellilerin son derecesidir. Kâşânî, age, s. 258. Ayrıca bkz: el-Hakîm, age, s. 589; el-Hafnî, age, s. 140; Enver Fuad, age, s. 103; ez-Zevbî, age, s. 228-229; Seccâdi, age, s. 448.

⁹⁰ Sâvî, age, II, 215.

⁹¹ Hakku’l-Yakîn (حَقُّ الْيَقِين) bir bilgi en yetkin tarzda gerçekleşmişse o da hakku’l-yakindir. Kâşânî, age, s. 320.

⁹² İlmü’l-Yakîn (عِلْمُ الْيَقِين) veya sadece yakîn kuşkunun girmediği bilgi demektir. İlmü’l-Yakîn delil ve burhana dayanır. Kâşânî, age, 320.

⁹³ Aynü’l-Yakîn (عَيْنُ الْيَقِين) görüncesine bilmek demektir. Tasavvufta müşâhadeden ve keşiften kaynaklı bilgi demektir. Kâşânî, age, s. 320.

⁹⁴ Sâvî, age, I, 223. Ayrıca yakînin anlamı ve mertebeleri ile ilgili bkz: el-Hakîm, age, s. 698-699; Enver Fuad, age, s. 76, 128, 130; el-Hafnî, age, s. 79, 188-189, 191; ez-Zevbî, age, s. 439, 296, 302; el-Cerrâhî, age, s. 425; Seccâdi, age, s. 169, 230-231; 515-516; Uludağ, age, s. 528-529.

⁹⁵ el-Mükâşefe (المُكَاشَفَةُ) keşfetme, açılma demektir. Duyurlar tarafından idrâk edilmeyen gizli şeyleri nefsin-adeta görülür şeyşer gibi, hiçbir kuşkuya mahal vermeyecek şekilde açığa çıkartması. Kâşânî, age, s. 432.

⁹⁶ el-Müşâhede (المُشَاهَدَةُ) görme demektir. Tasavvufta, Hakkı töhmesiz görmek ifade etmektedir. Kâşânî, age, s. 412.

vasıta ve bağlantı (vesâit ve alâik) imanıdır.⁹⁷ İmâm Kuşeyrî de aynı farkı açıklar. Yarattıklar bir delille onu görebek inanmıştır, peygamber ise iyân ile, yaratılanlar bir sebep sayesinde, peygamber ise bir sebebin olmadan inanmıştır.⁹⁸ Bursevî, Hz. Peygamber'in tafsîlen bütün detaylara inandığını, onun imanının müşâhedeye dayalı ve iyân üzere, inananların imanının ise hüccet ve burhân üzere olduğunu söylemiştir.⁹⁹ Âlûsî, peygamberin imanını ve inananların imanını şu sözlerle açıklar: Peygamber tam kâmil iman ile inanmış; inananlar ise müşâhedeten, yani dünyayı görebek ve düşünerek, ondan başka bir tanrının olmadığını anlamışlardır.¹⁰⁰ Verilen örneklerden, bütün müfessirlerin tek bir hedefe doğru gittikleri Peygamber imanının, diğer inananların imanından daha üst derecede olduğunu göstermek için uğraştıkları anlaşılmaktadır. Çünkü Sâvî, daha geniş bir terminolojiyi, diğerleri ise daha özetleyici kavramları ele alırken, hepsinin bir sûfî terminolojiyi kullandıkları görülmektedir.¹⁰¹

4. Sâvî'nin Hâşiyesinde Tasavvufî Yorumlara Atıfta Bulunması

Sâvî, bazen “*sûfiler bu şekilde yorumlamıştır*” diyerek, bazen belli sûfilerin isimlerini vererek, onlarca tasavvufî tefsir örneğini net bir şekilde göstermektedir. Örneğin:

Sâvî, Âl-i İmrân sûresinin: “*Zekerıyya: Rabbim! (oğlum olacağına dair) bana bir alâmet göster, dedi. Allah buyurdu ki: Senin için alâmet, insanlara, üç gün, işaretten başka söz söylememendir. Ayrıca Rabbini çok an, sabah akşam tesbih et*” anlamındaki 41. âyetinin tefsirinde, bazı sûfilerin kendilerine, amaca ulaşmaları için zikir ederek ve konuşmadan üç gün ve üç gece geçirme programı belirlediklerini anlatmaktadır.¹⁰² Bunun yanı sıra Kuşeyrî, burada insanlarla konuşmanın kesilmesinin kastedildiğini, Allah'a dua ile konuşmak ve onu çağırmanın (ona münacatta bulunmanın) bunun altına girmediğini ifade etmektedir.¹⁰³ Aynı şeyi Âlûsî de söylemektedir.¹⁰⁴

Süyûfî, En'âm sûresinin: *مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَ الْأَرْضِ* şeklindeki ve: “*Göklerin ve yerin melekûtunu*” anlamındaki 75. âyetini yorumlayarak, *مَلَكُوت* kelimesini *ملك*

⁹⁷ Sülemî, age, I, 85.

⁹⁸ Kuşeyrî, age, I, 129.

⁹⁹ Bursevî, age, I, 446.

¹⁰⁰ Âlûsî, age, III, 71.

¹⁰¹ Konu ile ilgili daha fazla örnek için bkz: Sâvî, age, I, 170-171; II, 367, 405, 500, 555; IV, 420, 504, 544, 556, 597.

¹⁰² Sâvî, age, I, 252.

¹⁰³ Kuşeyrî, I, 147.

¹⁰⁴ Âlûsî, age, III, 150.

olarak tefsir ederken, Sâvî, رَعْبُوت, رَحْمُوت örneklerinde olduğu gibi, bu örnekte de (ت) harfinin mübalağa amacıyla kullanıldığını açıklamaktadır. Hâlbuki Sâvî, sûfilerin bu iki kelimeyi ayrı değerlendirdiklerini, ملك kelimesinin gördüğümüz şeylere işaret ettiğini, ama مَلَكُوت kelimesinin gökler ve göklerde saklanmış (gaybî) olan şeyler anlamına geldiğini eklemektedir.¹⁰⁵ Buna göre bu kelimeyi, dış anlamıyla anlamanın daha iyi olduğunu; çünkü rivayete göre Hz. Peygamber'e göklerin bilgisinin açıldığını, kendisinin gök dünyalarını, Arş-ı Kürsî'yî gördüğünü açıklamaktadır.¹⁰⁶ Sülemî tarafından yapılan bu âyetin yorumunda, Sâvî'nin zikrettiği bu iki kelime arasında, tam anlamıyla olmasa da bir fark anlaşılmaktadır.¹⁰⁷ Âlûsî'nin tefsirinde aynı zamanda Sâvî'nin zikrettiğinin leyhine bir yorum bulunmaktadır.¹⁰⁸

Müfessir Sâvî, İbrâhîm sûresinin: “Güzel bir söz, kökü (yerde) sabit, dalları gökte olan güzel bir ağaç... kötü bir sözün misali, gövdesi yerden koparılmış, o yüzden ayakta durma imkânı olmayan (kötü) bir ağaca benzer” anlamındaki 24. ile 26. âyetlerinde yer alan imanın ağaca benzetmesini yorumlayarak, ağacın sağlam köklerinin, geniş dalların ve yenilen meyvelerinin olduğunu; imanın da kalp içindeki inanma, dille ifade etme ve vücudun iş yapması ile insana kazandırıldığını söylemektedir. Bunun açıklaması aşağıdaki şekildedir: İnsan bol bol lâilâheillallâh derse, üstünde bu kelimenin nuru parlamaya ve bu kelimenin sırları kalbin içine açılmaya başlayacak ve bunun faydaları sonsuza kadar devam edecektir. Bu yüzden sûfiler bu kelimeye ısrar etmiş ve şeyhler silsilesinin aktardığı rivayete göre kendine bir hedef olarak belirlemişlerdir. Açıklamasında Senûsî'nin¹⁰⁹ bununla ilgili şu yorumu da yer almaktadır: “Akıllı insan, mümkün olduğu kadar çok bu kelimeyi anlayarak tekrar etmeli ki, bunların anlamı et ve kanyla kaynaşsın. Bundan sonra faydasını ve sırlarını görecektir ki, hiç kimse bunların faydasını sayamayacaktır.”¹¹⁰ Tüsterî tefsirinde, bu âyetlerde mü'minin güzel söz, kâfirin ise çirkin söz ile simgelendiği zikredilmektedir. Aynı zamanda güzel söz tevhid sözü (lâilâheillallâh) olup, ameller de onun dallarıdır.¹¹¹ Ruhu'l-Beyân tefsirinde, birçok yorum arasında Sâvî'nin görüşü olan ve güzel sözle lâilâheillallâh'ın kastedildiği yorumu da zikredilmektedir.¹¹² Âlûsî, yukarıda zikredilen ayetin yorumunda bir takım işârî

¹⁰⁵ Kâşânî, age, s. 392.

¹⁰⁶ Sâvî, age, I, 560.

¹⁰⁷ Sülemî, age, I, 204.

¹⁰⁸ Âlûsî, age, VII, 210. Ayrıca bkz: Bursevî, age, III, 55-56.

¹⁰⁹ Seyyid Muhammed b. Alî b. Muhammed b. Abdilkâdir es-Senûsî (ö. 1276/1859), Cezâyirli Senûsiyye tarikatının kurucusudur.

¹¹⁰ Sâvî, age, II, 363. Ayrıca bkz: Sülemî, age, I, 344-345.

¹¹¹ Tüsterî, age, s. 176.

¹¹² Bursevî, age, IV, 414.

tefsirleri de zikreder ve der ki: “Güzel söz güzel nefistir/ruhtur; onun temeli, kökü sabırdır. İtikadın varlığı delil ile mümkündür; onun dalları, canların yükseklikle olup ve onun yardımıyla her an anlama ve bilgelik meyveleri vermektedir. Kötü söz ise kötü nefis veya küfürdür.”¹¹³

Kasas sûresinin: “*Sen sevdiğini hidayete erdiremezsin; bilakis, Allah dilediğine hidayet verir ve hidayete girecek olanları en iyi O bilir*” anlamındaki 56. âyetinin nüzûl sebebinin, Hz. Peygamber'in amcası olan ve İslâm âlimlerinin çoğunun görüşüne göre imana kavuşmayan Ebû Tâlib olduğunu söyleyen Sâvî, bu konuyla ilgili bazı sûfîlerin Ebû Tâlib'in canlandırıldığını, İslâm'ı kabul edip tekrar öldüğü görüşlerini aktarmaktadır.¹¹⁴ Sülemî, Hz. Peygamber'in Ebû Tâlib'e yönelik olan sevgisini açıklarken, İbn Atâ'nın sözlerini nakledip der ki: “Hz. Peygamber tabii olarak amcasını sevmiştir; çünkü o onun akrabasıdır. Ancak onu Hz. Ebu Bekr veya Hz. Ömer'i sevdiği gibi gerçek aşkla sevmemiştir.”¹¹⁵ Bursevî, tefsirinde bazı rivayetlerde Hz. Peygamber'in veda haccından döndüğünde Allah onun ebeveynlerini ve amcasını dirilttiğini, onların da iman ettiklerini zikretmektedir.¹¹⁶ Âlûsî tefsirinde, Ebû Tâlib'in imanı konusunda ihtilaflar olduğunu ifade etmektedir. Ebû Tâlib'in müslüman olduğu konusunda icma bayraktarlığı Şiiiler tarafından yapılmakta olduğunu fakat, onların rivayetlerine güvenilmemesi gerektiğini eklemektedir.¹¹⁷ Ebû Tâlib'in canlandırıldığı, İslâm'ı kabul edip tekrar öldüğü görüşü, âlimlerin çoğunun Ebû Tâlib'in müşrik olarak vefat ettiği görüşüne aykırıdır. Sâvî de, bu yorum hakkında *kîle* kelimesini kullanarak, bazı sûfîlerin söz konusu görüşünün zayıf olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu aynı zamanda Sâvî'nin tasavvufa karşı tarafsızlığını göstermektedir.

Sûfîler, Fâtiha sûresinin 1. âyetinde yer alan *الْحَمْدُ لِلَّهِ* kelimesindeki *ال* şeklinde belirtme edatını *ahd* olarak kabul ederler. Allah'ın kullarının şükretme konusunda yetersiz kalacaklarını bildiği için, kendi kendine şükrünü sunmuş veya kullarının kendisine şükrettiklerini göstermiştir.¹¹⁸ Bursevî, *Ruhu'l-Beyân*'da *ال* edatının ahd için, yani tam hamd için olduğunu zikretmektedir.¹¹⁹ Kuşeyrî öteki taraftan *ل* edatının *cins ve istiğrâk* için olduğunu söylemektedir; yani bütün

¹¹³ Âlûsî, age, XIII, 232.

¹¹⁴ Sâvî, age, III, 280.

¹¹⁵ Sülemî, age, 107.

¹¹⁶ Bursevî, age, VI, 416.

¹¹⁷ Âlûsî, age, XX, 97.

¹¹⁸ Sâvî, age, IV, 603.

¹¹⁹ Bursevî, age, I, 10.

senâlar, hamdler Allah'a âittir.¹²⁰ Sülemî'nin tefsirinde, bu âyetin yorumunda hem Sâvî'nin, hem de Kuşeyrî'nin tefsiri görülebilmektedir.¹²¹

Sâvî, Nisâ sûresinin: “*Erkek olsun, kadın olsun, her kim de mümin olarak iyi işler yaparsa, işte onlar Cennete girerler ve zerre kadar haksızlığa uğratılmazlar*” anlamındaki 124. âyetini yorumlayarak, Allah'ın sevilen kullarının Cennet için değil, Allah'ı sevdiklerinden dolayı kulluk ettiğini ifade eder. Hastayken sabırlı olan ve Cennet'te yerini gören ârif İbn Fârid'in¹²² “*Gördüğüm şey, aşkınızda derecem ise, o zaman günlerimi ve zamanımı kaybetmişim*” şeklindeki beyitlerini aktarmaktadır.¹²³

5. Sâvî Hâşiyesinde Velî, Ârif ve Sâlihlerin Zikredilmesi

Müfessir Sâvî, Kur'an âyetlerini tefsir ederken birçoğunu, *evliyâ, ârif, ehlullâh ve sâlihler* bağlamında yorumlamaya çalışmaktadır. Sık sık bir âyetin evliyâyâ, âriflere vd. işaret ettiğini veya onların bir âyeti nasıl anladıklarını söylemekte veya onların hayatlarından örnek vermektedir. Bunun örnekleri aşağıdadır:

Bakara sûresinin 285. âyetinin: “*Ey Rabbimiz, affına sığındık*” anlamındaki sonuna ilişkin yorumunda, âriflerin hiçbir zaman yaptıkları iyiliklere güvenmediklerini ve bu yüzden en değerli sayılan ibadetleri yaparak bol bol istiğfar ettiklerini anlatmaktadır.¹²⁴

Sâvî, A'râf sûresinin: “*...kim sakınır ve kendini ıslah ederse, onlara korku yoktur ve onlar üzülmeyeceklerdir*” anlamındaki 35. âyetini tefsir ederek, sâlihlerin ölümü ve âhret azabını akıllarında tutuklarından dolayı üzüntülerinin ve endişelerinin devamlı olduğunu, hatta Allah'tan müjdeli haber aldıktan sonra bile üzüntülerinin devam ettiğini; çünkü üzüntünün, sâlihlerin bu dünyada derecelerinin yükselmesine yol açtığını söylemektedir.¹²⁵

Müfessirimiz, Mü'minûn sûresinin: “*Sûra üflendiği zaman artık aralarında akrabalık bağları kalmamıştır; birbirlerini de arayıp sormazlar*” anlamındaki 101. âyetine ilişkin, sâlihlerin Peygamber'le uyanık bir şekilde buluştuklarını

¹²⁰ Kuşeyrî, age,

¹²¹ Sülemî, age, 33-35. Ayrıca hamd ile ilgili daha detaylı bilgi için bkz: Âlûsî, I, 69-70.

¹²² Ebû Hafs (Ebû'l-Kâsım) Şerefüddin Ömer b. Ali b. Mürşid es-Sa'dî el-Hamevî el-Mısırî (ö. 632/1235) Sultânü'l-âşîkin olarak tanınan mutasavvıf-şair.

¹²³ Sâvî, age, I, 406. Ayrıca bkz: Bedruddin el-Hasen b. Muhammed el-Bûrinî ve Abdü'l-Ğaniyy b. İsmâil en-Nâbülsî, *Şerhu Dîvân İbnü Fârid*, I, 361, Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut. Daha fazla örnek için bkz: Sâvî, age, I, 90, 114, 170, 213, 528; II, 170, 499; III, 280; IV, 223, 420.

¹²⁴ Sâvî, age, I, 223.

¹²⁵ Sâvî, age, II, 21.

söylemektedir. Peygamber'in temiz ruhunun, temiz vücuduna yansıdığı kastedilmekte ve aynısının evliyâ ve şehitler için geçerli olduğu söylenmektedir. Hürriyete kavuşmuş olanın canı serbesttir yani hapiste değildir; kâfirlerin ruhları ise hapidedir ve yükselişleri ve seyahati mümkün değildir.¹²⁶

Sâvî, Lokmân sûresinin: “*Kıyamet vakti hakkındaki bilgi, ancak Allah'ın katındadır. Yağmuru O yağdırır, rahimlerde olanı O bilir. Hiç kimse yarın ne kazanacağını bilemez. Yine hiç kimse nerede öleceğini bilemez. Şüphesiz Allah, her şeyi bilendir, her şeyden haberdardır*” anlamındaki 34. âyetine ilişkin, Allah'ın peygamber ve evliyâ gibi sadık kullarına gizli sırlarını açmasında bir sakıncası olmadığını ifade etmektedir. Buna delil olarak Bakara sûresinin “*İnsanlar sadece O'nun istediği kadar, O'nun bildiklerinden bir kısmını bilirler*” anlamındaki 255. âyetini ve Cin sûresinin: “*O bütün görülmeyenleri bilir. Sırlarına kimseyi muttali kılmaz. Ancak, dilediği peygamber bunun dışındadır. Çünkü O, bunun önünden ve ardından gözcüler salar*” anlamındaki 26. ve 27. âyetlerini göstermektedir. Âlimler, aynı durumun evliyâ içinde geçerli olduğunu düşünmekte ve Allah'ın iyi kullarına bazı sırlarını açmasında bir sakınca olmadığını söylemektedir. Peygamberlere açılmış sırların adı mucize, evliyâlara açılmış sırların adı ise keşif ve kerâmettir.¹²⁷ Sülemî, yukarıda zikredilen Bakara ve Cin sûrelerindeki âyetlerinin yorumunda, Allah'ın peygamberlerini ve onun sâdik kullarını, velîlerini, kendisinin ebedî ilminden, yani gaybdan haberdar edebileceğini zikretmektedir.¹²⁸ Bursevî de aynı şeyi ifade ederek, bu iddiayı birkaç sâlihînin hayatından rivayetlerle desteklemektedir.¹²⁹ Âlûsî, Lokmân, Bakara ve Cin sûrelerinin âyetlerindeki yorumlarda, Allah'ın istediği kullarını, kıyamet günü dışında her gayb konusundan haberdar edebileceğini zikretmektedir. Bundan sonra, birçok kişi tarafından Allah'ın velîlerine istediği şeyleri bildirdiğine dair hikâyelerin rivayet edildiğini; ancak insanın bu rivayetlerde son derece dikkatli olması gerektiğini; çünkü birçok uydurma ve manasız rivayetin de var olduğunu ifade etmektedir.¹³⁰

Sâvî, Ahzâb sûresinin: “*Allah'ı çok zikreden erkekler ve kadınlar var ya, işte Allah, bunlar için bir mağfiret ve büyük bir mükâfat hazırlamıştır*” anlamındaki 35. âyetinin tefsirinde tesbîh, tehlîl, tahmîd ve salavât gibi herhangi bir zikrin kastedildiğini söylemektedir. Âyetteki: “*Allah'ı çok zikredenler..*” şu anlamındadır: İnsanlarda çok zikrin ortalaması 300, müridlerde 12.000 ve âriflerde Allah dışında hiç kimse aklına gelmemesine kadardır. Âriflerden biri bu

¹²⁶ Sâvî, age, III, 126.

¹²⁷ Sâvî, age, III, 344.

¹²⁸ Sülemî, age, I, 76; II, 354.

¹²⁹ Bursevî, age, I, 403; VII, 105; X, 201.

¹³⁰ Âlûsî, age, III, 12; XXI, 115; XXIX, 97.

bağlamda beyit yazmıştır: “Bir gün aklıma Senin dışında başka biri gelirse, kendimi döneklik ve ihanetten yargularım.”¹³¹ Sâvî’nin sözlerinden, kulun çokça Rabbini zikretmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Kuşeyrî, bu âyetin ilgili bölümünün yorumunda, rakam zikretmeden konuşmanın çokça zikir manasını taşıdığını ifade eder ve der ki: “Âyette zikredilenler her zaman ve unutkanlığa düşmeden kendi dilleri ve kalpleri ile Allah’ı zikredenlerdir.”¹³² Bu bağlamda Sülemî’nin de kendi tefsirinde zikrettiği bazı rivayetler bulunmaktadır.¹³³ Âlûsî ise âyetteki *çok* kelimesinin belli bir yörenin örf ve âdetine göre belirleneceğini ifade etmektedir.¹³⁴

Fussilet sûresinin: “Allah’a çağırın, iyi iş yapan ve ‘Ben müsümanlarımdır’ diyenden kimin sözü daha güzeldir” anlamındaki 33. âyetini değerlendiren Sâvî, Allah’ın dinine davet edenlerin birkaç çeşidi olduğunu ve sonunda en iyi davet edenin, insanlara gerçeği gösteren ve doğru yolda yürüyen veliler olduğunu söylemektedir. Evliyâlar her zaman diliminde yaşarlar, ama diğerleri onların evliyâ olduklarını bilmezler; sadece Allah’ın lütfuna ermiş olanların onların kim olduğunu öğrenme ihtimali vardır.¹³⁵ Tüsterî bu âyeti şu sözlerle yorumlar: “Allah’a ve ibadetine, onun yolu üstünde sabit durmasına, yasak olan şeylerden uzak durmasına ve Hz. Peygamber’in sünnetine çağırmanın dışında daha iyi çağırısı olan var mı?”¹³⁶ Sülemî’nin tefsirinde açık bir şekilde Sâvî’nin sözleri bulunmasa da, verilen örneklerden en iyi çağırınların Allah’ın sâdik kulları olduğu anlaşılmaktadır.¹³⁷ Kuşeyrî’de ise vurgu bu denli açık değildir.¹³⁸ Bursevî, yaptığı yorumunda âyette ilk önce Hz. Peygamber’in kastedildiğini veya sahâbe veya müezzinler ve daha sonra Allah’ın yoluna çağırınları birkaç gruba taksim etmektedir. İlk ve en iyi grup peygamberlerdir; sonrasında evliyâ sonrasında ulema gelir. Onları da birkaç gruba bölmektedir; en sonunda da müezzinler gelir.¹³⁹

Şûrâ sûresinin “Allah bir insanla ancak vahiy yoluyla veya perde arkasından konuşur, yahut bir elçi gönderip izniyle ona dilediğini vahiy eder. O yücedir, hakîmdir” anlamındaki 51. âyetini tefsir ederek, vahiy ve evliyânın ilhamına değinmektedir. İlhamı peygamber olmayan ve evliyâ olanlar yaşayabilir.

¹³¹ Sâvî, age, III, 375.

¹³² Kuşeyrî, age, III, 39.

¹³³ Sülemî, age, II, 147.

¹³⁴ Âlûsî, age, XXII, 21.

¹³⁵ Sâvî, age, III, 591-592.

¹³⁶ Tüsterî, s. 239.

¹³⁷ Sülemî, age, II, 218-219.

¹³⁸ Kuşeyrî, age, III, 151.

¹³⁹ Bursevî, age, VIII, 257-258.

Evliyânın ilhamı şeytanın fısıldamasıyla karışabilir; ama Peygamber'in vahyi için böyle bir şey söz konusu olamaz.¹⁴⁰ Bursevî, aynı zamanda evliyânın Allah'tan bir ilham almasında bir sakınca olmadığını söylemekte ve bunu da örneklerle desteklemektedir.¹⁴¹ Âlûsî de tefsirinde Sâvî'nin zikrettikleri doğrultusunda bir takım rivayetler zikretmektedir. Ancak çok daha detaylı bir şekilde ilham ve vahiy arasındaki fark üzerinde durmaktadır.¹⁴²

5.1. Âriflerin Şiirleri

Sâvî, Kur'an'ın yorumlanmasında sıkça âriflerin şiirlerini de kullanmıştır. Sâvî, hâşiyesinde 40'tan fazla yerde âriflerin şiirlerine yer verdiği için dolayı konu özel bir başlık altında incelenmiştir.

Sâvî, Ankebût sûresinin: *تَأْمَلْ فِي الْوُجُودِ بَعِينَ فِكْرٍ تَرَى الدُّنْيَا الدِّينِيَّةَ كَالْخَيَالِ* ve: *“Bu dünya hayatı sadece bir eğlenceden, bir oyundan ibarettir”* meâlindeki 64. âyetini tefsir ederek, dünyanın faniliğinden bahseden ve ârifler tarafından yazılan şu mısra örneklerini vermektedir:

تَأْمَلْ فِي الْوُجُودِ بَعِينَ فِكْرٍ تَرَى الدُّنْيَا الدِّينِيَّةَ كَالْخَيَالِ
وَمَنْ فِيهَا جَمِيعًا سَوْفَ يَفْنَى وَبِئْسَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ

*Düşün varlık âlemini tefekkür gözüyle. Şu değersiz dünyanın bir hayale benzediğini göreceksin. Dünyada her ne varsa yok olacaktır. Kalacak olan Celâl Sahibi Rabbindir.*¹⁴³

Hadîd sûresinin: *هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ* şeklindeki ve: *“O ilktir, sondur”* anlamındaki 3. âyetini tefsir ederken, Cennet ve Cehennem gibi geçici olmayan şeylerin Allah'a bağlı olduğunu, kendiliklerinden bâkî olmadığını ve Allah'ın izniyle bâkî olduklarını ifade edip, şu mısra örneklerini vermektedir:

مَنْ لَا وَجُودَ لِذَاتِهِ مِنْ ذَاتِهِ فَوُجُودُهُ لَوْلَاهُ عَيْنٌ مُحَالٍ

*Zatına kendi zatından vücudu (varlığı) olmayanın, Onsuz (Allah'sız) varlığı muhalin aynısıdır, yani mümkün değildir.*¹⁴⁴

¹⁴⁰ Sâvî, age, IV, 29-30. Konu ile ilgili daha fazla örnek için bkz: I, 38, 281, 313, 316, 385, 406, 456, 463, 550, 551, 578, 591-592, 592; II, 206, 419, 478, 519, 540, 553, 569, 576; III, 53, 151, 183, 381, 533; IV, 58, 133-134, 264, 504.

¹⁴¹ Bursevî, age, VIII, 344-346.

¹⁴² Âlûsî, age, XXV, 62.

¹⁴³ Sâvî, age, III, 312.

¹⁴⁴ Sâvî, age, IV, 243.

Sâvî, Felak sûresinin: *وَ مِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ* şeklinde ve: “*Ve kıskandığı vakit kıskanç kişinin şerrinden sabahın Rabbine sığınırım*” anlamındaki son âyetinde, hased ile ilgili bazı âriflerin şiirlerini zikretmektedir:

أَلَا قُلْ لِمَنْ بَاتَ لِي حَاسِدًا أ تُدْرِي عَلَيَّ مَنْ أَسَاتُ الْأَدَبَ
أَسَاتُ عَلَيَّ اللَّهُ فِي فِعْلِهِ لِأَنَّكَ لَمْ تَرْضَ لِي مَا وَهَبَ
فَكَانَ جَزَاؤُكَ أَنْ حَصَّنِي وَ سَدَّ عَلَيَّكَ طَرِيقَ الطَّلَبِ

*Beni kıskanmaya başlayana de ki: Kime karşı edepsizlik ettiğini biliyor musun? Allah'ın yaptığına karşılık edepsizce davrandın. Çünkü bana hibe ettiğinden razı olmadın. Buna karşılık senin cezan; Beni nimetine kavuştururken, sana da isteme yolunu kapattı.*¹⁴⁵

Sâvî, Duhâ sûresinin: *وَ لَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَى* şeklinde ve: “*Pek yakında Rabbin sana verecek, sen de hoşnut olacaksın*” anlamındaki 5. âyete ilişkin tefsirinde, Peygamber’in “*Ümmetimin son efradı Cehennem ateşinden kurtulana kadar ben hoşnut olmayacağım*” sözlerine atıfta bulunduktan sonra, bazı âriflerin mısralarını örnek vermektedir:

قَرَأْنَا فِي الضُّحَى وَ لَسَوْفَ يُعْطِي فَسَرَّ قُلُوبُنَا ذَلِكَ الْعَطَاءُ
وَ حَاشَا يَا رَسُولَ اللَّهِ تَرْضَى وَ فِينَا مَنْ يُعَذِّبُ أَوْ يُسَاءُ

*Duhâ sûresinde ‘ve le seyye yu’ti – Sen razı olana kadar vereceğiz’ âyetini okuduk. Allah’ın bu vergisiyle kalplerimiz sevindi. İçimizde azap edilen veya kötülüğe maruz kalan birinin olmasına razı olmandan seni tenzih ederim ya Resûlallah.*¹⁴⁶

5.2. Âyetlerin ve Sûrelerin Fazileti Hakkında Âriflerin Sözleri

Sâvî’nin hâşiyesinde bulunan ilginç detaylardan biri, başka tefsirlerde kolay bulunmayan -ki bu Sâvî’nin tasavvuf ilgisinden ortaya çıkan bir sonuçtur- âriflerin bazı sûre ve âyetlerin faziletleri ile ilgili sözleridir. Sâvî’nin hâşiyesinde 25 âyet ve 8 sûre ile ilgili âriflerin sözleri bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını değineceğiz.

Ölüm anında Ra’d sûresinin okunması canın çıkmasını kolaylaştırır.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Sâvî, age, IV, 595.

¹⁴⁶ Sâvî, age, IV, 519. Daha fazla örnek için bkz: I, 14, 34, 114, 124, 194, 207, 243, 246, 281, 309, 311-312, 321, 326, 476, 551, 578, 599; II, 21, 60, 201, 206, 216, 454, 484; III, 119, 165, 245, 293, 320, 367, 443; IV, 144, 192, 418.

¹⁴⁷ Sâvî, age, II, 328.

Yafî, Şâzelî'den şunu nakleder: “Şeytânın vesveseleri sırasında, sağ elini göğsün sol tarafına, yani kalbin olduğu yere dayandır ve yedi kere de ki: *Subhâne'l-Meliki'l-Kuddûs ve'l-Hallâki'l-Fe'âl*; ondan sonra İbrâhîm sûresinin 19.-20. âyetlerini oku! Bu şeytânın vesveselerini gidermeye yardımcı olacaktır.”¹⁴⁸

Âriflerin şöyle dedikleri rivayet edilir: “Kim insanların nazarlarından korunmak isterse, onların yanlarından geçerken 9 kere En'âm sûresinin 103. âyetini - *la tudrikuhu'l-ebşâru* 'yu okusun.”¹⁴⁹

Âriflerden naklediliyor ki: “Kim Şûra sûresinin 19. âyetini her gün 9 kere okursa, Allah tüm işlerini hafifletir, güzel rızık almasını kolaylaştırır. el-Latif'i tekrar etmesiyle de aynı şeye nâil olur.”¹⁵⁰

Kurtubî tefsirinde Abdullah b. Abbas'ın sözlerini naklederek der ki: Doğum esnasında kadın zorluk çekerse, eğer kolayca doğum yapmak isterse, bir kağıda *Bismillâhi'r-Rahmâni'r-Rahîm La ilâhe illallâhu'l-Azîmu'l-Kerîm Subhânellahi Rabbi's-Semâvati ve Rabbi'l-Ardi ve Rabbi'l-Arşî'l-Azîm* ve Nâziât'ın 46. ve Ahkâf'ın 35. âyetini yazsın. Bunları kâğıda yazıp suya batırıp bu suyla duş alacak ve içecektir.¹⁵¹

Bilindiği gibi bu tür sözler, bir hadise veya rivayete dayanmakta olup sadece sûfîlerin tecrübe ve deneyimlerinden kaynaklanmaktadır.

6. Sâvî'nin Aşırıya Kaçan Sûfîleri Kınaması ve Mutedil Sûfîleri Desteklemesi

Müfessir Sâvî, aşırıya kaçan sûfîler grubuna dâhil değildir ve hâşîyesindeki yorumlarından mutedil sûfîler grubuna yakın olduğu anlaşılmaktadır. Mutedil sûfîlerin görüşlerini, davranışlarını ve inanışlarını desteklemekte ve mutedil sûfîler gibi düşünmeyenleri ise kınamaktadır.

Mürîdlerinin Kur'ân okumalarından daha fazla zikir yapmalarını tavsiye eden şeyhlerin davranışlarını eleştiren Sâvî, Tâhâ sûresinin “*Sana O'nun vahyi tamamlanmazdan önce Kur'ân'ı (okumakta) acele etme ve 'Rabbim, benim ilmimi artır' de*” meâlindeki 114. âyetini delil göstererek, Kur'ân'ın tekrarlanmasıyla ilmin artmasını istemenin en iyi ve en değerli olduğunu söylemektedir. Bu yüzden şeyhler, müridlerin gönüllerini temizlemek için Kur'ân okumalarını ve bu şekilde

¹⁴⁸ Sâvî, age, II, 479.

¹⁴⁹ Sâvî, age, II, 501.

¹⁵⁰ Sâvî, age, II, 501.

¹⁵¹ Sâvî, age, IV, 98.

ibadet etmelerini tavsiye etmiştir. Gönüllerini temizleyene kadar zikir çekerek nefisleriyle savaşmaları emredilir. Zikrin gafletinin Kur'ân gafletinden daha hafif olmasında hikmet bulunmaktadır; çünkü rivayete göre Kur'ân okuyanı belki Kur'ân lanetleyebilir. Bu yüzden ârifler, Kur'ân'ın okunmasıyla ilim, marifet ve ahlâk artırılsın ve iyileşsin diye, Kur'ân'a ulaşma yollarını belirlediler. Onların yolun başında Kur'ân'ı bırakmaları, Kur'ân'dan daha iyisi olduğundan değildir; Kur'ân'ı okumaya başlamadan önce temiz olmak isteğindedir.¹⁵²

Sâvî, birkaç âyetin tefsirinde Hz. Peygamber'e ve Ehl-i Beyt'e aşk ve evliyâyâ tevessül yapmak gibi işleri, bereketten dolayı olumlu değerlendirmektedir. Hac sûresinin “*O, Allah'ı bırakıp, kendisine ne faydası, ne de zararı dokunacak olan şeylere yalvarır. Bu büsbütün uzak sapıklığın ta kendisidir*” meâlindeki 12. âyetinin anlamının genel olduğunu, yaratıklara yönelen herkese, yaratıklara dayanan ve Yaratan'ı ihmal eden herkese işaret ettiğini söylemektedir. Hâlbuki, Ehl-i Beyt'e, evliyâ'ya, Allah'ın iyi kulları olan sâlihlerle arkadaşlık yaparak yaratıklara yönelmesi, Allah'ın rahmetinin inmesinden dolayı olumlu sayılmaktadır. Bunu daha iyi anlatmak ve anlamak için camilerde bulunmak, Kâbe'nin etrafında tavaf yapmak, Kadir gecesinde ibadet etmek gibi Allah'ın emirlerini hatırlatmak gerekir; çünkü bahsi geçen zaman ve mekânlarda Allah'ın rahmeti inmektedir. Buna göre rahmetin indiği mekân ile insanlar arasında fark yoktur; çünkü bu kişiler Allah'ın rahmetinin inmesine sebep olurlar.¹⁵³

Sâvî'nin Ahzâb sûresinin: “*Ey peygamber hanımları! Sizden kim açık bir hayâsızlık yaparsa, onun azabı iki katına çıkarılır. Bu, Allah'a göre kolaydır*” meâlindeki 30. âyetine ilişkin tefsirinde, insan ne kadar çok Hz. Peygamber'e yakınsa, o kadar çok Allah'a yakın olduğunu söylemektedir. Onun bu görüşüne karşı bazıları, Peygamber'e olan aşkın şirk olduğunu iddia etmektedir. Sâvî, bunu iddia edenlerin doğru yoldan saptıklarını söylemektedir.¹⁵⁴ Bursevî, Ahzâb sûresinin 29. âyetinin, zâhirî yorumundan sonra işârî yorumuna da dikkat çekerek der ki: “*Âyet, Allah'a, Peygamber'e ve âhirete karşı olan aşkın Hz. Peygamber ile bağlantılı olması gerektiğini ifade etmektedir.*”¹⁵⁵ Âlûsî, bu âyeti tefsir ederken Hz. Peygamber'e karşı olan aşkın büyük bir kazanca sebep olacağını, aksine dünyaya yönelik aşkın insanı Hz. Peygamber'in yolundan uzaklaştırmaya sebep olacağını iddia etmektedir.¹⁵⁶ İki yorum da Sâvî'nin sözleri lehine kabul edilebilir.

¹⁵² Sâvî, age, III, 32.

¹⁵³ Sâvî, age, III, 80. Ayrıca bkz: I, 463; II, 553; IV, 75-76.

¹⁵⁴ Sâvî, age, III, 372.

¹⁵⁵ Bursevî, age, VII, 166.

¹⁵⁶ Âlûsî, age, XXII, 101.

Ankebût sûresinin: “Allah’tan başka dostlar edinenlerin durumu, örümceğin durumu gibidir. Örümcek bir yuva edinir; hâlbuki yuvaların en çürüğü şüphesiz örümcek yuvasıdır. Keşke bilselerdi” anlamındaki 41. âyetinin yorumunda, Sâvî'nin sûfîlerin görüşlerini ve davranışlarını savunduğu ve bunlara karşı olanları azarladığı görülmektedir. Mahallî, âyette zikredilen evliyâyı/koruyucuları putlar olarak yorumlamıştır. Bunun yanı sıra Yüce Mevlâ'nın hizmetinde olan evliyâyı bereket maksatlı sahiplenmek, onlara yakın olmak ve onların ipine sınımsız sarılmak emredilmiştir. Onlar sadece sebeptir, rahmet ve bereket onların yanına inmektedir.¹⁵⁷ Bursevî bunu zikretmeden diğer konulara işaret etmektedir: Âyet, kendine Allah'ı koruyucu (*veliyyen*) olarak alanların, O'na tapanların ve O'na tevekkül edenlerin örneğinin, evini taştan yapanlara benzediğini ve aynı zamanda kişinin Allah dışında hiç kimseyi koruyucu olarak alma hakkı olmadığını ifade etmektedir.¹⁵⁸

Cin sûresinin: “O bütün sırları/görülmeyenleri bilir. Sırlarına kimseyi muttali kılmaz” anlamındaki 26. âyetinin yorumu, Allah'ın sırlarını tamamını hiç kimseye tam olarak açmadığı ve bu konuda bir eksikliğin mümkün olmadığı doğrultusundadır. Bu yüzden bu âyet evliyânın keşif ile ilgili kerâmetlerini inkâr etmez. Evliyânın kerâmetlerine karşın, sadece peygamberlerin gaybî mucizeleri vahiy yoluyla keşfedildiğinden dolayı daha güçlü ve eksiksizdir. Bu, peygamberlerin günah işlememesinin farz kılınmasından ve evliyânın günaha girmelerinin mümkün olmasındandır.¹⁵⁹ Burada görüldüğü üzere Sâvî, evliyânın da kesin bir şekilde günahsız olduğunu ifade etmemiştir. Bunun da açık sebebi, her insanın günahlı olduğu gerçeğidir. Ancak öteki taraftan Allah'ın isterse kendi kulunu günahsız bırakabileceğini de ifade etmiştir. Bursevî, Sâvî'nin söylediklerini destekleyen genişçe bir yorum zikretmektedir.¹⁶⁰

Sâvî, Kasas sûresinin 68. ile 70. âyetlerini tefsir ederek, önce istihâre namazının sahih hadiste¹⁶¹ zikredilen doğru şeklini anlatır. Ardından sûfîlerin istihâre ile ilgili bazı davranışlarını eleştirip, rüya, Mushaf veya tespih yoluyla istihâre şeklinin Hz. Peygamber'den rivayet edilmediğini söylemiştir. Bu yüzden bunlar mekruh ve *tiyare* (*uğursuzluk*) çeşidi olarak sayılmaktadır.¹⁶²

¹⁵⁷ Sâvî, age, III, 305.

¹⁵⁸ Bursevî, age, VI 470-471.

¹⁵⁹ Sâvî, age, IV, 401. Ayrıca bkz: Sülemî, age, I, 76; II, 354; Âlûsî, age, XXIX, 97.

¹⁶⁰ Bursevî, age, X, 201. Ayrıca 135-138 dipnotlara bakınız.

¹⁶¹ Buhârî, *De'avât*, 6382.

¹⁶² Sâvî, age, III, 286.

7. Tasavvufî Yorumları Desteklemek İçin Zayıf Hadisleri Kullanması

Müfessir Sâvî, hâşiyesinde sahih hadislerin yanı sıra onlarca zayıf hadiste kullanmıştır. Bu hadislerden bazıları o kadar zayıftır ki, *münker* veya *mevzu* seviyesine ulaşmaktadır. Öbür taraftan o derece zayıf olmayan ve kendileriyle amel edilebilen hadisler de vardır. Ayrıca, Sâvî'nin zayıf hadislere atıfta bulunması garip olmamalıdır; çünkü sûfilerin zayıf hadisler konusunda mütesâhil olduğu bilinmektedir.

Bakara sûresinin: “*İşte üzerlerine aşağılık ve yoksulluk damgası vuruldu. Allah'ın gazabına uğradılar*” meâlindeki 61. âyetini yorumlayan Sâvî, burada gönül yoksulluğunun kastedildiğini söylemiştir. Çünkü onların malı mülkü çoktur. Buna destek olarak: *الْفَقْرُ سَوَادُ الْوَجْهِ فِي الدَّارَيْنِ* “*Fakirlik her iki cihanda yüz karasıdır*” anlamındaki hadisi göstermektedir.¹⁶³ Fakat bu hadis mevzu hadislerdendir.¹⁶⁴

Sâvî, Hac sûresinin: “*Yeminlerinizi aranızda fesada araç edinmeyin, aksi halde (İslâm'da) sebat etmişken ayağınız kayar da (insanları) Allah yolundan alıkoymanız sebebiyle (dünyada) kötülüğü tadarsınız. Sizin için büyük bir azap vardır*” meâlindeki 78. âyetini yorumlayarak, iç ve dış düşmanlara karşı savaşın, demektedir. Görülebilen dış düşmanlar, dalâlete uğrayan kâfir gruplarıdır ve onlara karşı savaş bellidir. Bu savaşın adı küçük cihattır. Nefis, tutkular ve şeytan vaziyetinde iç düşmanlara karşı savaş, tutkulardan adım adım uzaklaşmak olarak nitelenmektedir. Hadiste anlatıldığı gibi bu savaşın adı büyük cihattır.¹⁶⁵ Bu şekilde adlandırılmasının nedeni, dış düşmanlar bazen buradadır, bazen değildir ve insan bu düşmanları öldürür veya onlar tarafından öldürülürse, Cennet'e gider. Fakat iç düşmanların faaliyetleri hiçbir zaman durmaz, onlarla ateşkes imzalamak mümkün değildir. Bu yüzden iç düşmanların sahibi öldürülmüş veya yenilmiş olursa Cehennem'e gider.¹⁶⁶ Sülemî, bu âyetin yorumunda üç çeşit cihadın var olduğunu zikretmektedir: Düşmana, şeytana ve nefesine karşı cihad. Ancak en tehlikeli ve en zor olanın nefse karşı verilen cihad olduğunu ifade etmiştir ve Sâvî

¹⁶³ Sâvî, age, I, 58.

¹⁶⁴ es-Sâgânî, Ebü'l-Fezâil Radıyyüddîn (Radî) Hasen b. Muhammed b. Hasen (ö. 650/1252), *Mevdû'ât*, s. 53, (hadis nu: 80), tahkik Necm Abdurrahmân Halef, 2. Baskı, Dâru'l-Me'mûn li't-Turâs, Dimeşk-Beyrut, 1405/1985; Aclûnî, Ebü'l-Fidâ İsmâil b. Muhammed b. Abdilhâdî el-Cerrâhî (ö. 1162/1749), *Keşfü'l-Hafâ*, II, 87, (hadis nu: 1837), Mektebetü'l-Kuds, 1351; Alî el-Halebî, Alî Hasan vd., *Mevsû'atu'l-Ehâdis ve'l-Âsâri'd-Da'ife ve'l-Mevdû'a*, VI, 273, (hadis nu: 273), 1. Baskı, Mektebetü'l-Me'ârif, Riyad, 1419/1999.

¹⁶⁵ Müfessir Sâvî, şu hadise işaret etmektedir: *رَجَعْنَا مِنَ الْجِهَادِ الْأَصْغَرِ إِلَى الْجِهَادِ الْأَكْبَرِ* “*Küçük cihaddan büyük cihada döndük*” Ayrıca bkz: Elbâni, *Silsiletü'd-Daife*, V, 478-481, (hadis nu: 2460) *munker*.

¹⁶⁶ Sâvî, age, III, 104.

gibi aynı hadisi kullanmıştır.¹⁶⁷ İmâm Kuşeyrî cihadı şu şekilde paylaşmıştır: Nefs, kalp ve mal cihadı. Her türün açıklamasından sonra o aynı zamanda en zor cihadın nefse karşı yapılan olduğunu ifade etmiştir.¹⁶⁸ Bursevî'nin *Rûhu'l-Beyân*'ında zikredilen Sâvî'nin konuşması bulunmaktadır.¹⁶⁹ Bu hadisi aynı zamanda Ebussuûd¹⁷⁰ ve Âlûsî¹⁷¹ tefsirlerinde de zikretmiştir. Tefsirlerde bu hadis sıkça bulunmasına rağmen ve hadisin yukarıda zikredilen anlamı doğru olmakla birlikte bilimsel açısından Sâvî ve diğer müfessirlerin dikkat çektiği hadis: *رَجَعْنَا مِنَ الْجِهَادِ الْأَصْغَرِ إِلَى الْجِهَادِ الْأَكْبَرِ* “Biz küçük cihaddan büyük cihada döndük” muhaddislerin görüşlerine göre münkerdir.¹⁷²

Sâvî, Neml sûresinin: “Nihayet karınca vâdisine geldikleri zaman, bir karınca: *Ey karıncalar! Yuvalarınıza girin; Süleymân ve ordusu farkına varmadan sizi ezmesin! dedi*” meâlindeki 18. âyetine ilişkin ilginç bir rivayet aktarmaktadır. Karınca bu cümle ile diğer karıncaları uyardıktan sonra Süleymân duyup sormuş: Benim zulmümden korkuyor musun? Adil bir peygamber olduğumu bilmiyor musun? Bu cümleyi neden söyledin? Karınca demiş ki: *Farkına varmadan* sözümü duymadın mı? Ben bedenlerin ezilmesini ve yıkılmasını değil, kalpleri kastettim. Senin onurlandırdığın nimetleri istemelerinden ve dünya ile sınav olmalarından ve zikir yerine senin mülkünü izlemeleri, akıllarını almasından korktuğumdan dolayı... ve diyalog devam eder.¹⁷³ Bu diyalogu biraz farklı bir şekilde, ama aynı içerik ve manası ile Kuşeyrî tefsirinde *kîle* sığasıyla zikretmiştir.¹⁷⁴ Bu bağlamda Sülemî'nin tefsirinde, İmâm Cüneyd'in birkaç cümlesi bulunmaktadır.¹⁷⁵ Aynı zamanda bu rivayet, İmâm Kurtubî tefsirinde Ebû İshâk es-Sa'lebî'den nakledilmiştir.¹⁷⁶ Ancak bu rivayet hadis kitaplarında bulunmamaktadır. Büyük ihtimalle bir İsrâiliyât söz konusudur.

Bunların yanında Hz. Peygamber söz konusu olduğunda Allah katındaki durumu ve yüceliği, Peygamber'e karşı olan aşk, mucizeleri vb. konularda sûfiler sıkça zayıf hadislerle başvurumaktadırlar. Sâvî de aynı şekilde bu yolu izlemiştir.

¹⁶⁷ Sülemî, age, II, 28.

¹⁶⁸ Kuşeyrî, age, II, 333.

¹⁶⁹ Bursevî, age, VI, 64.

¹⁷⁰ Ebussuûd, age, VI, 122.

¹⁷¹ Âlûsî, age, XXX, 209.

¹⁷² Alî b. Husâmeddîn, age, IV, 616; Elbânî, *Silsiletu'd-Da'îfe*, V, 478-481, (hadis nu: 2460) *munker*.

¹⁷³ Sâvî, age, III, 232.

¹⁷⁴ Kuşeyrî, age, II, 413-414.

¹⁷⁵ Sülemî, age, II, 87.

¹⁷⁶ Kurtubî, age, XIII, 171.

Müfessirimiz, Tevbe sûresinin: هُمَا بِإِخْرَاجِ الرَّسُولِ şeklinde ve: “Peygamber’i (yurdundan) çıkarmaya kalkışan” anlamındaki 13. âyetinde şu hadis zikreder: “اللَّهُمَّ كَمَا أَخْرَجْتَنِي مِنْ أَحَبِّ الْبِلَادِ إِلَيَّ فَأَسْكِنِّي فِي أَحَبِّ الْبِلَادِ إِلَيْكَ” *“Rabbim, sevdiğim topraklardan beni çıkardığın gibi, senin en sevdiğin topraklara beni yerleştir.”*¹⁷⁷

Sâvî, benzer bir şekilde Tevbe sûresinin: خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ وَ تَزَكِّيَهُمْ وَ تَزَكِّيَهُمْ وَ تَزَكِّيَهُمْ şeklinde ve: “Onların mallarından sadaka al; bununla onları temizlersin, onları arıtıp yüceltirsin. Ve onlar için dua et. Çünkü senin duan onlar için sükûnettir” anlamındaki 103. âyeti şu hadislerle yorumlar: حَيَاتِي خَيْرٌ لَكُمْ وَ مَمَاتِي خَيْرٌ لَكُمْ تُعْرَضُ عَلَيَّ أَعْمَالُكُمْ فِي الصَّبَاحِ وَ فِي السَّمَاءِ فَإِنْ وَجَدْتُ de hayırdır. Sizin amelleriniz gece gündüz bana gösterilmektedir. Eğer onlarda hayır bulursam Allah’a şükrederim, şer bulursam ondan af dilerim.”¹⁷⁸

Müfessirimiz, Yûnus sûresinin: أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفَ عَلَيْهِمْ وَ لَا هُمْ يَحْزَنُونَ şeklinde ve: “Bilesiniz ki, Allah’ın dostlarına korku yoktur; onlar üzülmeyecekler de” anlamındaki 62. âyetinde şu hadisten bahseder: يَا دُنْيَا مَنْ خَدَمَنِي فَأَخْدِمِيهِ “Ey dünya, kim hizmetimde bulunursa hizmetinde bulun.”¹⁷⁹

Ayrıca görüldüğü gibi, bütün bu hadisler zayıf veya uydurma hadislerdir.

Sâvî’nin de kullandığı zayıf hadisler arasında olanların bir kısmı, Kur’ân, sûre ve âyetlerin fazileti konusundakilerdir:

Sâvî, İsrâ sûresinin: وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَ بَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا şeklinde ve: “Biz, Kur’ân okuduğun zaman, seninle âhirete inanmayanların arasına gizleyici bir örtü çekeriz” anlamındaki 45. âyetinde şu hadisi zikreder: خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَ تَزَكِّيهِمْ وَ تَزَكِّيَهُمْ وَ تَزَكِّيَهُمْ وَ تَزَكِّيَهُمْ مِنْ الْقُرْآنِ مَا شِئْتَ لِمَا شِئْتَ “Kur’ân’dan ne için istersen, ne kadar istersen al.” Ayrıca bu hadis, mevzu hadislerden olabilir, çünkü muteber hadis kitaplarında onu bulamadık.¹⁸⁰

Sâvî, Yâsîn sûresinin fazileti hakkında bir çok rivayeti zikretmiştir. Başka hiç bir sûre hakkında bu kadar söz etmemiştir. Bazılarını şöyle zikredebiliriz:

¹⁷⁷ Sâvî, age, II, 130. Ayrıca bkz: Hâkim, *Müstedrek*, 4261, Elbânî, *Silsiletu’ d-Da’ife*, III, 639-640, (hadis nu: 1445) mevzu.

¹⁷⁸ Sâvî, age, II, 173. Ayrıca bkz: Bezzâr, V, 308; Elbânî, *Silsiletu’ d-Da’ife*, II, 404-406, (hadis nu: 975) zayıf.

¹⁷⁹ Sâvî, age, II, 218. Ayrıca bkz: Ebû Nuaym el-İsfehânî, *Hilyetü’ l-Evliyâ*, III, 194; Elbânî, *Silsiletu’ d-Da’ife*, I, 68, (hadis nu: 12); II, 218 (hadis nu: 808), mevzu.

¹⁸⁰ Sâvî, age, II, 471. Ayrıca bkz: Elbânî, *Silsiletu’ d-Da’ife*, II, 33, (hadis nu: 557) mevzu.

- *Her kim cuma gecesinde Yâsîn sûresini okursa günahları affedilecektir.*"¹⁸¹
- *Hiç bir ölü yokki onun üzerine bir Yâsîn sûresi okunduğunda Allah da ona bir kolaylık sağlamasın.*"¹⁸²
- *(Yâsîn suresi) okuyandan her türlü kötülüğü uzaklaştırır ve her dileğini yerine getirmektedir.*"¹⁸³

Aynı zamanda büyük ödülleri söz konusu olduğunda, sûfiler bu konudaki zayıf hadisler hakkında mütesâhildir. Bu bölümde müfessir Sâvî aynı şekilde zayıf hadisleri kullanmıştır. Meselâ, Bakara sûresinin: *وَأَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ* şeklinde ve: *"Cennet'te tertemiz eşler de vardır"* anlamındaki 25. âyetinde şu rivayeti zikreder: *"Cennet'te her kişi 4.000 bakire, 8.000 dul ve 100 huri ile evlenecektir."* Bu rivayet hadis kitaplarında zayıf olarak geçmektedir.¹⁸⁴

Sâvî, Tevbe sûresinin: *"Adn cennetlerinde güzel meskenler (vadetti)"* anlamındaki 72. âyetini tefsir ederken, şu hadisi zikretmektedir: *"İnciden olan bir saray, o sarayda kızıl yakut taştan 70 ev, her evde yeşil zümrüitten 70 daire, her dairede 70 yatak, her yatakta her renkten 70 nevresim, her yatakta bir hûri kadın vardır."* Diğer rivayette ise: *"Her dairede 70 sofraya, her sofrada 70 çeşit yemek vardır."*¹⁸⁵ Bu hadis İbn Cerîr et-Taberî tefsirinde bulunmaktadır.¹⁸⁶ Bu iki rivayet çok zayıf hadisler grubuna girer ve bazı âlimlere göre mevzu hadislerdir.¹⁸⁷

SONUÇ

Ahmed b. Muhammed es-Sâvî, Kur'ân ve ulemâ ile arkadaşlık yapmaya küçük yaştan beri başlamıştır. Bu da onun güzel ahlâk ve faydalı ilimle süslenmesine ve büyük âlim olmasına olanak sağlamıştır. Sûfî bir ortamda, özellikle Halvetî-Şâzilî tarikatı içinde doğması ve büyümesi, o ilimden faydalanmasına ve sahip olmasına da fırsat tanımıştır. Daha sonra tasavvufa

¹⁸¹ Sâvî, age, III, 440-441. Ayrıca bkz: Elbânî, *Za'îfü't-Terğîb ve't-Terhîb*, I, 233 (hadis nu: 450), çok zayıf.

¹⁸² Elbânî, *Silsiletü'd-Da'îfe*, Mevzû, XI, 363-364, (hadis nu: 5219) mevzu.

¹⁸³ Elbânî, *Silsiletü'd-Da'îfe*, Mevzû, VII, 257, (hadis nu: 3260) çok zayıf.

¹⁸⁴ Sâvî, age, I, 30. Ayrıca bkz: el-İsfâhânî, *Sıfatü'l-Cenne*, II, 212, Beyhakî, *el-Ba's ve'n-Nüşûr*, s. 224; Elbânî, *Za'îfü't-Terğîb ve't-Terhîb*, II, 497 (hadis nu:2233) munkur.

¹⁸⁵ Sâvî, age, II, 158.

¹⁸⁶ İbn Cerîr, age, X, 179.

¹⁸⁷ Heysemî, *Mecmeu'z-Zevâid*, 18769, Elbânî, *Za'îfü't-Terğîb ve't-Terhîb*, II, 478 (hadis nu:2198) mevzu.

getirdiği büyük katkısından ötürü Sâviyye adı altında özel bir kol gelişmiştir. Farklı branşlarda; tefsir, Arap dili, kelim, tasavvuf vd. yazdığı 15'ten fazla eserinin çoğu hâşiyelerdir. Her eserinde tasavvufî düşüncelerinin görülmesi mümkündür. Onun en meşhur ve aynı zamanda tasavvufî tarafını gösterdiği eser, *Hâşiye alâ Tefsiri'l-Celâleyn'dir*.

Hâşiyedeki yorumların tasavvufî boyutunun araştırıldığı ve tasavvufî yorumlar içeren diğer tefsirlerdeki yorumlar ile karşılaştırıldığı bu çalışmada, Sâvî'nin İbn Arabî'nin görüşlerine, yani sûfî-felsefî yoruma yer verilmediğini tespit ettik. Sâvî'nin tasavvufî yorumları genel olarak işârî yorumlardır ve onlar arasında bir kaç hurûfî/bâtınî yorum örneğine de rastlanılmıştır. Verilen örneklerden, bu yorumların genel olarak işârî tefsirin şartlarını yerine getirdiği ve kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir.

Sâvî'nin hâşiyesindeki tasavvuf boyutu, onun Yüce Allah'ın sözlerinde olduğu gibi, aynı zamanda Mahallî ve Süyûtî'nin sözlerini yorumlarken, istenilen anlama ulaşmak adına kullanılan sûfî terminolojisinden anlaşılmaktadır. Hâşiyede zikredilen sûfî kavramların tasavvuf alanındaki önemli eserlerdeki terminolojiyle karşılaştırıldığında, Sâvî'nin terminolojisinin onlarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Âyetlerin yorumlarında sûfî yorumları net bir şekilde zikretmesi ve sûfîleri, evliyâyı, ârifleri, salihleri, onların düşüncelerini, uygulamalarını, şiirlerini vb. zikretmesi, tasavvufun Sâvî'nin üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

Aynı zamanda Sâvî'nin hâşiyesinde onun tasavvufa olan bağlılığı da görülmektedir. Âyetleri yorumlarken iken sûfîlerin davranışlarını açıklamak ve savunmak için her fırsatı kullanmıştır. Öteki taraftan kendisi hakkaniyetli ve mutedildir ve kimi zaman bazı sûfîlerin yaptıkları âyet yorumlarını eleştirmiştir.

Sâvî'nin tefsirinde tasavvufî boyut, onun âyetleri yorumlama sırasında kullandığı hadislerden de anlaşılmaktadır. Sâvî sıkça zayıf hadisleri kullanmaktadır. Özellikle tasavvufî yorumlar söz konusu olunca zayıf hadislere başvurmuştur. Örneğin; büyük mükâfatlardan bahseden hadisler; Hz. Peygamber'in büyüklüğü ve onun Allah (cc) katındaki yeri hakkında hadisler; sûrelerin ve âyetlerin faziletleri hakkında hadisler vb.

Sonuç olarak, Sâvî'nin hâşiyesi, diğer Kur'ân yorumları yanında, çok fazla sûfî yorum içerdiği tespit edilmiştir. Eser temel bir kaynak olarak kabul edilmese de mutedil sûfî Kur'ân yorumunun ikinci derece bir kaynağı olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe Açıklamalı Meâlî (1998). (5. Baskı). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Aclûnî, İ. (hicrî 1351). *Keşfu'l-Hafâ ve Müzîlü'l-İlbâs*. 1-2. Mektebetü'l-Kuds.
- Alî el-Halebî & Hamdî M. (1419/1999). *Mevsû'atu'l-Ehâdis ve'l-Âsâri'd-Da'ife ve'l-Mevdû'a*, (1. Baskı). Mektebetü'l-Me'ârif.
- Âlûsî, Ş. *Rûhu'l-Meânî fî Tefsîri'l-Kur'âni'l-Azîm ve's-Seb'i'l-Mesânî*, 1-30. Dâru İhyâ'i't-Turâsi'l-Arabî.
- Bizim, A. "Tercemetü'ş-Şeyh Ahmed es-Sâvî", Sâvî, *Kitâbu Şerhi's-Sâvî alâ Cevhereti't-Tevhîd li's-Sâvî* içinde s. 14-22. Dâru İbn Kesîr.
- Buhârî, (hicrî 1422). *el-Câmi'u's-Sâhîh*, 1-9. Dâru Tavkî'n-Necât.
- Bûrînî B. & Nâbülsî A. *Şerhu Dîvânî İbn Fârid*. 1-2. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Bursevî, İ. H. (hicrî 1330). *Rûhu'l-Beyân*. 1-10. Mektebetü'l-İslâmiyye.
- Cerrâhî, S. (2008). *Istîlâhât-ı Sofîyye fî Vatan-ı Asliyye Tasavvuf Terimleri*. (1. Baskı). Kırk Kandil Yayınları.
- Ceyhan, S. (2009). "Sâvî". *DİA*, 36, 201-202. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ceyhan, S. (2009). "Sâvîyye". *DİA*, 36, 203-204. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ebussuûd, M. *İrşâdü'l-Akli's-Selîm ilâ Mezâyâ'l-Kur'âni'l-Kerîm*. 1-9. Dâru'l-Mushaf.
- Elbânî, N. (1421/2000a). *Silsiletü'l-Ehâdisi'z-Za'ife ve'l-Mevzû'a ve Eseru'hes-Seyyi'ü fî'l-Ümme Silsiletu'd-Da'ife ve'l-Mevdûa*. 1-14. (1. Baskı). Mektebetü'l-Meârif.
- Elbânî, N. (1421/2000b) *Za'ifu't-Terğîb ve't-Terhîb*. 1-2. (1. Baskı). Mektebetü'l-Meârif.
- Enver, F. (1993). *Mu'cemü'l-Mustalahâti's-Sûfiyye*. (1. Baskı). Ebî Huzâm, Mektebetu Lubnan.
- Hafnî, A. (1407/1987). *Mu'cemü'l-Mustalahâti's-Sûfiyye*. (2. Baskı). Dâru'l-Mesîre.
- Hâkim, M. (1411/1990). *el-Müstedrek ala's-Sahîhayn*. Tahkik: Mustafa Abdülkadir Atâ. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

- Hakîm, S. (2005). *İbnü'l-Arabî Sözlüğü*. (Ekrem Demirli, Çev.). (1. Baskı). Kabalıcı Yayınları.
- İsfahânî, N. (1409/1988). *Hilyetü'l-Evliyâ*. 1-10. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İyâzî, M. (hicrî 1386). *el-Müfessirûn Hayâtuhum ve Menhecuhum*. 1-3. (1. Baskı). Müessesetü't-Tıbbâ'a ve'n-Neşr.
- Kâşânî, A. (1425/2004). *Letâ'ifü'l-i'lâm fî İşârâti Ehli'l-ilhâm* (1. Baskı). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Kâtûnî S. ve Zeynuhum İ. (1435/2014) "Tercemetü'l-Müellif' *Hâşiyetu's-Sâvî alâ Tefsîri'l-Celâleyn* içinde, 1, s. ح-ل. (1. Baskı). Kahire: Dâru'l-Gadi'l-Cedîd.
- Kehhâle, Ö. *Mü'cemü'l-Müellifin Terâcimu Musannifi'l-Kütübi'l-Arabiyye*. 1-15. Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî.
- Kurtubî, M. (1387/1967). *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*. 1-20. (3. Baskı). Dâru'l-Kütübi'l-Arabiyye.
- Kuşeyrî, Z. (1428/2007). *Letâifü'l-İşârât*. 1-3. (2. Baskı). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Maden, Ő. (2015). *Tefsîrde Hâşiyeler ve Şeyhzâde'nin Envârü't-Tenzîl Hâşiyesi*. İSAM yayınları.
- Müslim, (1419/1998). *el-Câmi'u-Sâhîh*. Beytü'l-Efkâr ed-Duvelî.
- Sâgânî, R. (1405/1985). *Mevdü'ât*, tahkik: Necm Abdurrahmân Halef, (2. Baskı). Dâru'l-Me'mûn li't-Turâs.,
- Sâvî, A. (1435/2014). *Hâşiyeler alâ Tefsîri'l-Celâleyn*. Tahkik: Kâtûnî ve Zeynuhum, 1-4. (1. Baskı). Dâru'l-Gadi'l-Cedîd.
- Seccâdî, S. (2007). *Tasavvuf ve İrfan Terimleri Sözlüğü*. Ensar Neşriyat.
- Sülemî, M. (1421/2001). *Tefsîru's-Sülemî Hakâiku't-Tefsîr*. 1-2. (1. Baskı). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (1388/1968). *Câmiu'l-Beyân an Te'vili Âyi'l-Kur'ân*. 1-30. (3. Baskı). Matbaatu Mustafâ el-Bâbî el-Halebî.
- Tüsterî, S. (1425/2004). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm* (1. Baskı). Dâru'l-Haremi'ş-Şerîf.
- Uludağ, S. (1991). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. Marifet yayınları.
- Yıldız, İ. (2019). *Kur'ân İnsan ve Yanılgı-psikososyal bir okuma*. Emin yayınları.

Sâvi'nin Hâşiye Alâ Tefsîri'l-Celâleyn Adlı Eserinde Tasavvufî Boyut

Zevbî, M. (1425/2004). *Mu'cemu's-Sûfiyye* (1. Baskı). Dâru'l-Cîl.

Ziriklî, H. *el-A'lâm Kâmusu Terâcim li Eşheri'r-Ricâl ve'n-Nisâ mine'l-Arabi ve'l-Musta'rebîn ve'l-Musteğrikîn*. 1-11. (3. Baskı).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40167>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 14.12.2019
Kabul Tarihi: 11.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 14.12.2019
Accepted: 11.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yazıcı, H. (2020). Uluslararası Barışa Bir Engel Olarak Terörizm. *Journal of History School*, 45, 1312-1325.

ULUSLARARASI BARIŞA BİR ENGEL OLARAK TERÖRİZM

Hanefi YAZICI¹

Öz

Bu araştırmanın amacı uluslararası barışa engel olan terör rantı konusunu ele almaktır. Çalışma dünya genelinde yaygın bir hale gelen terörizmin bir savaş endüstrisi doğurduğu iddiasındadır. Araştırmanın ikinci iddiası, bu savaş endüstrisinin terör gruplarını meydana getirdiğidir. Çalışmanın son iddiası ise, söz konusu terör gruplarının uluslararası barışı engellediğidir. Savaş endüstrisi sadece profesyonel askerleri kapsayan bir durum olmaktan çıkıp tüm toplumu kuşatmaya başlamıştır. Özellikle çocuklara yönelik geliştirilen savaş oyunları, savaş filmleri, müzikleri ve gösterileri ile savaş ve ölüm olgusu sıradanlaştırılmıştır. Araştırma bu çerçevede özelden genele tümevarımsal bir yöntem ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda eklettik bir metotla örneklemeler üzerinden bütüncül bir çalışma oluşturulmuştur. Araştırma neticesinde görülmüştür ki, uluslararası sistem kendini tehdit edebilecek mekanizmalarla mücadele etmedikçe uluslararası barışa her daim uzak kalacaktır. Uluslararası terörizmle mücadele nedeniyle silahlanma yarışının sürekli artması nedeniyle ortaya radikal terör grupları çıkmıştır. Uluslararası aktörler terör gruplarına yönelik henüz ortak bir tavır ya da eylem sunamamıştır. Çalışma bu konuyu gündeme taşıyarak literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Terörizm, Savaş Endüstrisi, Uluslararası Barış, Terör Grupları, Silah Yarışı

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F. Uluslararası İlişkiler Bölümü, Devletler Hukuku Anabilim Dalı, hyazici@bandirma.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8099-0491

Terrorism as a Major Obstacle to International Peace

Abstract

The aim of this study is to focus on who does benefit from terrorism. The study claims that terrorism has become common around the world and also created a war industry. The second claim of the study is that this war industry created terror groups. The last claim of the study is that these terror groups prevent international peace. The war industry has begun to involve not only professional soldiers but also the whole society. Especially war games and films for children including music and shows have made war and death facts ordinary. In this context, the article has been prepared by an inductive method from the specific to the general. Thus, a holistic study has been conducted through an eclectic method. As a result of the research the article presumes that unless the international system combats the mechanisms that can threaten itself, international peace will always be kept away. Unfortunately, terror groups have come into the picture because of the continuous increase in the arms race due to the fight against international terrorism. So far, international actors have not offered a common attitude or action towards extremist terror groups yet. The aim of this study is to contribute to the literature by bringing up this issue to the agenda.

Keywords: Terrorism, War Industry, International Peace, Terror Groups, Arms Race

GİRİŞ

Terör kelimesi Latince de “bilinmeyen ve öngörülemeyen bir tehlike karşısında duyulan aşırı korku, endişe, dehşet” anlamına gelen “terror” kelimesinden türemiştir (Yayla, 1990: 335-385). Terörün siyasi bir terim olarak anılması Fransız Devrimi ile olmuştur. Terör için kısaca hukuk dışı yollarla yapılan şiddet eylemi; terörizm için ise, amaca ulaşmak için şiddeti kullanan bir strateji diyebiliriz. Bu nedenle her türlü şiddet eylemi terör olarak tanımlanabilir. Ancak siyasi amaçlara dayanmayan terör eylemleri organize suç hareketleri olarak ele alınmalıdır. Bu noktada terör eylemleri terörizmden ayrılmaktadır.

Terörizmin en önemli işlevlerinden biri reklamdır. Yani terörizm için sadece şiddet değil propaganda da önemlidir. Şiddetin hedefi olan kişiler sembolik anlamı olan hedefler arasından seçilerek mesaj verilir. Terörizm, baskı veya propaganda yapma önceliklerine göre ana kitleyi terörün hedefi yaparak istekler için bir araç haline dönüştürebilir. Ayrıca, uluslararası hukukun terörizme ilgi göstermesi, terör eylemlerinin uluslararası boyut kazanması sebebiyledir. 11 Eylül Saldırıları ile terörle savaş ulusal sınırları aşmış ve ABD'nin teröre karşı ortak savaş kampanyası ile küreselleşmiştir.

Politik sebeplerden dolayı terör ve terörizm kavramlarının hala genel kabul gören uluslararası ortak bir tanımı yoktur. Çıkarlarına göre bir devletin terörist

ilan ettiği kişi başka bir devlet tarafından özgürlük savaşçısı olarak görölmektedir. Yaser Arafat 1994 Nobel Barış Ödölünü aldığında Özgürlük Savaşçısı, fakat 2000 yılında Filistin'de ayaklanma planladığı iddiasıyla da terörist olmakla suçlanmıştır (Los Angeles Times, 2004). Silahlı bir grubun, bir terör örgütü mü yoksa bir ulusal bağımsızlık hareketi mi olduğu devletlerin siyasi tercihlerine bağlıdır. Örneğin, Suriye de PYD (Demokratik Birlik Partisi) terör örgütü ABD ye göre terör örgütü değildir. DAEş (Irak şam İşlam Devleti) ile mücadele ettiğini iddia eden ABD en son Rakka operasyonunu PYD ile yapmış ve Rakka'da PKK (Kürdistan İşçi Partisi) lideri Abdullah Öcalan posterleri altında zafer kutlaması yapılmıştır. DAEş militanları Amerikan askerlerinin kontrolünde PYD'li teröristlerle anlaşarak Rakka'dan tahliye edilmiş ve bu görüntüler 14 Kasım 2017 tarihinde BBC'de yayımlandıktan sonra ABD Dışışleri sözcüsü PYD ile DAEş'in anlaşmasını sayđı ile karşıladıklarını ifade etmiştir. ABD'nin bölgede kendi çıkarlarına göre yeni bir düzen oluşturmaya çalıştığı açıkça görölmektedir. BBC muhabirleri Quentin Sommerville ve Riam Dalati'nin haberine göre tahliyeler 14 Ekim 2017 tarihinde gerçekleşti (BBC, 2017). Tahliye edilen DAEş'liler arasında, örgütün önde gelen militanlarının yanı sıra çok sayıda yabancı silahlı savaşçı vardı. şoförlere, gizli tutmaları istenilen bu operasyon için de binlerce dolar ödeneceği sözü verilmiş. Böylece terör örgütlerinden başta ABD olmak üzere Batılı güçlerin nasıl rant elde ettiğini BBC bütün dünyaya göstermiştir (bbc.com, 14 Kasım 2017).

Terör rantı ile gelişen savaş endüstrisi oyun teknolojileri vasıtasıyla savaşı bir eğlenceye dönüştürdü. Örneğin CNN, ABD'nin Körfez Savaşı ve Irak İşgalini canlı yayımla bütün dünyaya izletmişti. Savaş endüstrisine bir başka örnek İsrail'in reklam için Lübnan'ı işgal etmesidir. İsrail 6 Haziran 1982'de Celile Barış Operasyonu adıyla Lübnan'ı işgal etmeden önce İsrail Askeri Sanayi Ta'as bombalarını satmak için Aviation Week gibi uluslararası basın organlarında reklam kampanyası başlatmıştı. Reklamlardaki ortak özellik, ekranda, yapmasını istediğiniz şeyi yapacağına güvenebilirsiniz spotu altında bombalarını bırakan bir İsrail jet uçağının görünmesiydi. Böylece küresel medya işbirliği ile küresel tehdit kısa zamanda küresel rantını doğurdu ve artık terör girişimciliği yeni bir sektör oldu (şahin, 2017).

1- Terör Örgütlerine Destek

Terör örgütleri varlıklarını devam ettirmek için yasal görünömlü ya da yasa dışı faaliyetlerde bulunarak gelir elde etmeye çalışmaktadırlar. Soğuk Savaş Dönemi'nde Büyük Güçler tarafından desteklenen örgütler finans konusunda sıkıntı yaşamamışlardır. Soğuk Savaş sonrası devlet desteği azalınca, terör

Uluslararası Barışa Bir Engel Olarak Terörizm

örgütleri yasa dışı finans kaynaklarına yönelmişlerdir. Terör rantı nedeniyle dünyanın çeşitli bölgelerinde zaman zaman terör olayları çıkmaktadır. Dolayısıyla terörizm ile mücadelede terör rantının ortadan kaldırılması oldukça önemlidir. Terör örgütlerinin yabancı ülke desteği olmadan uzun yıllar eylemlerini sürdürebilmesi zordur. Örneğin PKK terör örgütü, kurulduğu yıllardan itibaren ekonomik ve siyasi olarak dış destekten faydalanmıştır. PKK yaklaşık 40 senedir, yurt içi ve yurt dışı yüzlerce askeri operasyon yapıldığı halde varlığını sürdürmektedir. Bir örgütün bu kadar operasyona rağmen varlığını devam ettirebilmesi finans kaynaklarının büyüklüğüne işaretir.

Güvenlik güçlerinin gerçekleştirdiği operasyonlarda yüksek miktarlarda uyuşturucu ele geçirilmektedir. PKK özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kenevir ekimi ve esrar ticareti ile uğraşmaktadır. Örneğin Haziran 2014 yılında yayınlanan Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele Raporuna göre 2012'de Diyarbakır'da PKK'nın yetiştirdiği yaklaşık 1 milyar TL değerindeki 500 dönüm kenevir bitkisi tespit edilerek imha edilmiştir (KOM, 2014). PKK'nın bu şekilde büyük miktarda gelir elde etmesi, uyuşturucunun terör örgütlerinin maddi gelir elde etmesi bakımından önemini göstermektedir. PKK terör örgütü uyuşturucu üretimi ve kaçakçılığı faaliyetlerini terörist eylemlerin yanı sıra yürütmektedir. ABD'de yayınlanan 2000 yılı Uluslararası Suç Değerlendirme Raporu'nda PKK ile ilgili, Batı Avrupa ve Güneydoğu Anadolu'da eroin kaçakçılığı yaparak terörist faaliyetlerini finanse eden ve Türkiye'ye giren eroinde önemli gelir sağlayan bir örgüt olduğu şeklinde ifadeler kullanılmıştır (Saçan, 2005: 253). 2008 yılında düzenlenen Küresel Terörizm ve Uluslararası İşbirliği Sempozyumu'nda Orgeneral Ergin Saygun, PKK'nın yasa dışı yollardan elde ettiği gelirin yıllık 400-500 milyon Euro olduğunu bunun yaklaşık yarısının uyuşturucudan kaynaklandığını belirtmiştir (Saygun, 2008: 210). Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığının "2018 Türkiye Uyuşturucu Raporu"na göre PKK uyuşturucu kaçakçılığında yılda 1,5 milyar dolar gelir sağlamaktadır (Hürriyet, 2018).

Türkiye uyuşturucu kaçakçılığında olduğu gibi insan ticareti ve yasa dışı göç faaliyetlerinin de geçiş güzergâhında bulunmaktadır. Türkiye'nin Ege ve Akdeniz kıyılarından teknelerle Yunan adalarına, oradan Avrupa'ya ulaşan deniz yolu güzergâhı da sıklıkla kullanılır. PKK terör örgütü, göçmen kaçakçılığını da kendisine finans sağlamak için kullanmaktadır. PKK; İran, Irak, Suriye, Afganistan, Bulgaristan ve İtalya'da faaliyet gösteren göçmen kaçakçılığı yapan organize suç örgütleri ile işbirliği içindedir (Özdemir ve Pekgözlü, 2012: 91). PKK elde ettiği gelir yanında, yasa dışı göç ettirdiği kişileri PKK yanlısı derneklere kayıt yaptırarak götürdükleri ülkelerde uyuşturucu dağıtımını işini yaptırmaktadır.

Terör örgütlerinin faydalandığı diğer önemli finans kaynaklarından birisi de silah kaçakçılığıdır. Orta Doğu'da süren istikrarsızlık ortamı bu bölgenin silah kaçakçılığı için uygun bir ortam olmasını sağlamıştır. Sadece silah kaçakçılığı bir terör örgütünü finansal olarak desteklemek için yeterli değildir. Türkiye'de özellikle Irak ve İran sınırları tüm kaçakçılık türlerinin yoğun olarak yapıldığı bölgelerdir. Sınırın dağlık yapısı ve iklim koşullarının olumsuzluğu nedeniyle kontrolün zor olması, sınırın her iki tarafında da aynı dili konuşan, kültürel olarak birbirine yakın ve akrabalık ilişkileri bulunan insanların bulunması kaçakçılık işini kolaylaştırmaktadır. Özellikle Türkiye sınırlarında gerçekleşen akaryakıt ve sigara kaçakçılığından PKK da finans sağlamaktadır. PKK terör örgütünün bu yolla sağladığı gelir yıllık 250 milyon Euro civarında olduğu tahmin edilmektedir (Saygun, 2008).

Terör örgütlerini asıl ayakta tutan kaynak ise dış ülkelerden sağlanan desteklerdir. Suriye, PKK terör örgütüne ilk olarak dış destek sağlayan ülke olmuştur. Örgüt militanları, Lübnan'da bulunan Beka Vadisi'nde, başkent Şam'da Suriye istihbarat örgütlerinin kontrolü ve desteği altında faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Öcalan, 1998 yılında Türkiye'nin baskıları sonucunda Suriye'den kovulana kadar başkent Şam'da rahatça yaşayabilmıştır (Sabah, 2011). Diğer yandan kırmızı bültenle aranan teröristlere Avrupa ülkelerinde sığınma hakkı veya vatandaşlık hakkı tanınmakta, diplomatik himaye sağlanmakta, aranan teröristlere Schengen vizeleri verilerek Avrupa'da serbestçe dolaşmalarına fırsat sağlanmaktadır. Bu tür desteklerin yanı sıra bazı ülkeler topraklarında yıllarca terör örgütü kampları bulunmasına göz yummaktadır (Hürriyet, 2017).

Avrupa'nın yanı sıra ABD de Türkiye'nin uyarılarına rağmen terör örgütü PYD'yi desteklemektedir. Son zamanlarda PYD'yi tank katili olarak nitelendirilen, lazer güdümlü olarak omuzdan atılan ve çok etkili olan lazer güdümlü anti tank füzesi javelin ve daha önce Türkiye'ye satmayı reddettiği Stinger füzesi gibi ağır silahlarla donatmıştır. El Bab operasyonunda Türkiye ile askeri ittifak görüntüsü veren Rusya da Münbiç ve Afrin'de PYD ile askerlerine YPG armasını taktırarak yakın bir ilişki içine girmiştir. Alman Hükümeti de El Bab operasyonu sırasında hasar gören tanklar için gereken savunma sistemlerinin Türkiye'ye satışına izin vermemiştir (Milliyet, 2017).

Uluslararası düzeyde en karlı endüstri faaliyetlerinin başında silah üretimi ve satışı gelmektedir. Stockholm Uluslararası Barış Araştırmaları Enstitüsü SIPRI tarafından 2016 yılında yayınlanan uluslararası silah transferiyle ilgili rapora göre dünyanın en büyük silah ihracatçıları sırasıyla ABD, Rusya, Çin, Fransa ve Almanya'dır (www.sipri.org, 2016). Silah satışlarının yüzde 74'ü bu

beş ülke tarafından yapılmaktadır. En fazla silah satın alanların başında ise Ortadoğu ülkeleri gelmektedir. Küresel silah ticaretindeki payı yüzde 33'ü bulan ABD'nin ürettiği silahların yaklaşık yarısı Ortadoğu ülkelerine satılmaktadır. 2015 yılında dünyada 65 milyar dolarlık silah satılmış ve Suudi Arabistan 9.3 milyar dolarla en çok silah satın alan ülke olmuştur (Hürriyet, 2017). Suudi Arabistan gibi terörle pek ilgisi olmayan bir ülkenin bu kadar silah satın alması, ABD ve Rusya gibi küresel güçlerin ve onların silah şirketlerinin yapmış olduğu baskıları gündeme getirmektedir.

İstihbarat Uzmanı Erkut Ersoy'a göre terör örgütlerinin finans kaynaklarını kurutmak en az verilen silahlı mücadele kadar önemlidir. Para kaynakları kurutulamazsa terörle mücadele yalnızca bataklığı kurutmak yerine sivrisinekleri öldürme düzeyinde kalır. Ersoy, uyuşturucu ve kaçak sigaraya düzenlenen başarılı operasyonlarla bölücü örgütün finans kaynaklarına çok önemli darbeler indirildiğini iddia etmektedir (Ersoy, 2016). Diğer önemli bir iddiası da kaçak çayın terör örgütünün en büyük gelir kaynaklarından olduğu yönündedir. İskenderun limanına gemilerle gelen kaçak çaylar oradan kamyonlarla Yüksekova'ya getirildikten sonra paketlenip bir de üstüne sahte bandrol basılarak ithal çaymış gibi piyasaya sürülüyor. Dolayısıyla içilen her kaçak çay farkında olmadan terör örgütüne maddi gelir sağlamaktadır.

Yıllar önce Uğur Mumcu yazdığı bir makalede bankalarda açılan sırdaş hesabın ekonomi için yararlı olup olmadığını sorgularken, sırdaş hesap yolu ile bazı karanlık işler çevrildiği iddiasını gündeme getirmişti (Mumcu, 1994: 32). “Terörü kim finanse ediyor sorusunun herkesin aklına takıldığını” söyleyen Mumcu, “milyarlarca liralık silah yakalanırken aslında yakalanmayan silahlarında hesaba katılmasını ve bu paraların nereden geldiğinin ve nasıl sağlandığının somut belgelerle ortaya konulması” gerektiğini yıllar önce yazmıştı. “Bunun yapılması halinde en azından Türkiye'deki terörün bir bölümü, çok önemli ipuçları ile gözler önüne serilmiş olur” diyen Mumcu, “aksi takdirde, kısır döngüler içinde zaman yitirileceğini” öne sürmüştü.

Terörün ekonomik maliyeti de altı çizilmesi gereken bir konudur. 2015 yılında Paris'teki terör saldırılarının sadece cana ve mala zarar vermekle kalmadığı, ekonomiye de zarar verdiği çok iyi bilinen bir gerçektir. Özellikle turizmin terör saldırılarından önemli ölçüde etkilendiğini iddia eden Avusturya Linz Üniversitesi'nden iktisatçı Friedrich Schneider'a göre terör saldırılarından sonra Fransız vatandaşlar daha az para harcamış ve turizmin azalmasıyla birlikte özellikle lüks eşya satışlarında düşüş olmuştur (www.dw.com.tr, 2015). Zaten İsviçreli Bruno Frey gibi ekonomi uzmanları, Paris'teki moda evlerinin

saldırılarından sonra kesinlikle ciro kaybına uğrayacağını tahmin etmişlerdi (www.dw.com.tr, 2015).

Yatırımcıların da terör nedeniyle temkinli davranmaya başlayacaklarına dikkat çekilmektedir. Terörizm dış ticarete geniş çaplı zarar vermektedir. Terörist saldırılar nedeniyle güvenlik önlemleri ve kontroller artırıldığı için harcamalar da yükselmektedir. Bu tür masrafların ülke ekonomisi açısından üretken olmayan, fazladan yatırımlar anlamına geldiğine değinen iktisatçı Schneider'a göre eğer bu harcamalar eğitime ve altyapıya yapılmış olsaydı, o zaman üretimde verim artışı yaşanırdı (www.dw.com.tr, 2015). Burada altı çizilmesi gereken önemli bir husus, Türkiye yıllardır terörle mücadelede güvenlik önlemlerine fazla harcama yapmak yerine eğitime ve alt yapıya yatırım yapsaydı milyarlarca dolarlık yatırımlarla Türkiye en gelişmiş ülkeler sınıfına rahatlıkla girmiş olurdu. Bu bağlamda, terörü destekleyen ülkelerin terör örgütlerini kullanmaları yüzünden Türkiye'nin gelişmesi engellenmiştir şeklinde öne çıkan yorum ve analizler ulusal ve uluslararası medyada son zamanlarda daha fazla yer bulabilmektedir (www.pa.edu.tr, 2019). Örneğin Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) stratejik araştırmalar uzmanı uzmanı Hüseyin Alptekin "PKK Terörünün Analizi; Türkiye Terör Olayları Veri Tabanı" kitabında Türkiye'de son 35 yılda PKK tarafından yapılan terör olaylarının somut veri analizini yapmış ve Türkiye'de bölgesel yatırımların nasıl engellendiğini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur (setav.org, 2019).

2- Teröre Karşı Terörle Savaşmak

İngilizler Ortadoğu'daki çıkarlarını korumak için Filistin de olduğu gibi isyancılarla mücadele için bölgeyi çok iyi bilen ve bölgedeki aşiretlerle iyi ilişkilerde bulunan meşhur Lawrence gibi ajanları illegal faaliyetlerde kullandılar. Örneğin eski Britanya elçisi Mackereth 1933'te Şam'a atandığında işinin çoğu kısmının alışılmışın dışında olduğunu ifade etmiştir (Barr, 2011: 184). Mackereth Suriye sınır bölgesinde isyancı gruplara müdahale etmesi için Arap suikastçiler tutmuştu. Şam da Grand Otel'de Arap isyancılarından bilgi almak için muhbir olarak kullanılan kişi bir garsondu. Eski asker Arthur Lane'in itiraflarına göre, İngiliz kuvvetleri Suriye'de yerlere döşenmiş bomba tehdidiyle mücadele ederken Arap esirleri en öndeki aracın önüne mayın tarayıcı gibi oturtuyorlardı. Şoför kamyonun sallanması için direksiyonu sağa sola kırınca zavallı Arap ön tarafa düşüyordu, şanslıysa kırık bacakla kurtuluyordu şansı yoksa arkadan gelen kamyon ona çarpıyor ve hiç kimse ondan kalan parçaları toplamaya da zahmet etmiyordu. Esir azaldığı için Lane'in komutanı bu uygulamayı sona erdirmiş.

Uluslararası Barışa Bir Engel Olarak Terörizm

İngilizler Ortadoğu'da Arap isyancıları yenmek için Fransızlardan destek alamayınca Orde Wingate 1938 yılında içinde Yahudi terör örgütü Hagana üyesi olan yerel Musevilerden oluşan ve sert taktikler kullanan Özel Gece Ekipleri kurmuştu. Konuşmayı reddeden Arapları kumla boğmaya çalışıp sonra da öldürdüklerinde diğerleri konuşmak zorunda kalıyordu. Gertrude Bell'de bölgede ve özellikle Irak ve Suriye'de kullanılan ve Çöl Kraliçesi lakabı ile meşhur olan bir ajandı (Wallach, 2017). Gertrude Bell'in gönderdiği Suriyeli kardeşlerinin Fransızları kovmasını sağlayacak olan Dürzilerdir şeklindeki notu Fransızlar bir şekilde ele geçirmişlerdi (Barr, 2011: 148). Ortadoğu'da terör örgütleri ile çıkarlarını korumaya çalışan İngilizler sürekli olarak bölge ülkelerinde böl ve yönet taktiğini uygulamıştır. Bunun bir dönem anlaşılması üzerine Gertrude Bell babasına yazdığı 1600 mektuptan birinde Irak'taki olaylarla ilgili olarak bölgedeki insanların İngilizlerin yenemeyeceği bir şeyi keşfettiğini ve Şiiilerle Sunnilerin birlikte hareket ettiklerini söylemiştir. Birinci Dünya Savaşı sırasında İngiliz Hükümeti'nin Arap isyanları stratejine danışmanlık yapan Bell Arabistanlı Lawrence olarak bilinen ünlü İngiliz ajan Thomas Edward Lawrence'e Orta Doğu'da aşiretleri tanıma ve strateji geliştirme konularında yardımcı olmuştur (www.independentturkish.com, 2019). Osmanlıya yakın aşiretleri belirleyen Bell, isyanların hangi noktalarda başlayacağına kadar detaylı bilgileri aktararak İngilizlerin birçok cephede Osmanlıya karşı savaş açmasına öncü olmuştur.

Günümüzde benzer şeyler ABD eliyle olmaktadır. Şu anda Suriye'de oluşturulmaya çalışılan özerk bölge için kullanılan bölge yetkilisi Amerikalı McGurk istifa ettiğinde yeni Lawrence olarak bilinmekteydi. 1947'de; Başkan Truman döneminde, Amerika'nın Komünizme karşı politikalarını desteklemek üzere CIA'ye, gizli psikolojik eylemlere başlaması talimatı verildi. ABD'nin gizli harekât yöntemleri, doğrudan önleyici eylemlerde bulunma; bu amaçla propaganda, ekonomik savaş, sabotaj, düşman yönetimleri devirmek; bu amaç doğrultusunda teröristlere, direniş hareketlerine destek vermek şeklinde sıralanıyordu. Gizli kararnamede gizli eylem, ABD'nin dış politikası doğrultusunda hükümetleri, olayları, örgütleri ya da kişileri etkilemek üzere yapılan ama Birleşik Amerika hükümetinin ilişkisinin belli olmayacağı örtülü eylem şeklinde tanımlanmıştı. 1970'li yıllarda CIA'nın Türkiye şefi olan Paul Henze 12 Eylül darbesini Başkan Jimmy Carter'a, Ankara da ki çocuklar başardı diye haber vermişti (Temelkuran, 2016: www.theguardian.com).

İngilizlerin daha önce yaptıkları gibi ABD'de dünyanın çeşitli bölgelerinde terör örgütlerini desteklemiş ve kendi çıkarlarına göre bölge ülkelerinde hükümetler kurdurmuştur. Terörle savaş ilk olarak Reagan tarafından Soğuk Savaş'ın yerine geçmesi için başlatıldı. Bu, halkı korkutmak ve bu şekilde genel savaş harcamaları için bir araçtı. Şimdi ise aynı yönde ve daha saldırgan bir

hareket görülüyor. Sivillere saldırıları durdurma teşebbüsleri bir savaş olmadan da devam ettirilebilir mi? Amerikalı dil bilimci ve siyasi eleştirmen Noam Chomsky'ye göre Reagan yönetimi göreve geldiğinde, en önemli amaçlarının uluslararası terörizmi tamamen yok etmek olduğunu açıklamıştı. Chomsky, Reagan yönetiminin terör belasının üstesinden, inanılmaz geniş bir çerçevede, uluslararası bir terörist ağ kurarak geldiklerini iddia etmektedir. Chomsky ayrıca işkenceler, sakatlamalar, tecavüzler ve katliamların araçlar tarafından gerçekleştirildiğinin altını çizmektedir.

Chomsky, Medya Gerçeği kitabında ABD medyasında her zaman bir tehdit unsuru olduğunu savunmaktadır. Sovyetler Birliği çökene kadar bu tehdidin komünizm olduğunu, sonrasında bunun yerini terörizmin aldığını söyleyen Chomsky'ye göre, demokrasinin düşmanları eğer komünist değilse, o zaman ABD medyası onları terörist olarak görmektedir. Ayrıca ABD Latin Amerika ülkeleri, Vietnam ve Kamboçya'yı bombaladığında gerekçe komünizm tehdidi olarak gösterilirdi, günümüzde ise Irak, Libya ve Suriye gibi diğer bölgelerde bombalama ve işgal gerekçesi demokrasi götürme çabası olarak gösterildi.

ABD medyasının terörizm konusunda tutumunu tartışan Chomsky, terörizm ile ilgili rasyonel olan ve rasyonel olmayan tutumlardan bahsetmektedir (Chomsky, 1993: 176). Birincisi terörizm, gerçekler ne olursa olsun, resmi düşmanın üzerine atabiliriz diyen Chomsky medyanın tamamen rasyonel dışı davranarak irrasyonel olan bu tutumu benimsediğini ifade etmektedir. İkinci tutum ise terörizm olgusunu ciddiye alabilir, terörizmin üzerinde durulup mahkum edilmesi gereken bir şey olduğunu kabul edebilir, iyice inceleyebilir ve nerede ortaya çıkarsa çıksın teşhir edebiliriz diyen Chomsky, terörizmi ciddiye almak için bütün nedenlerin mevcut olduğunu iddia etmektedir. Chomsky, Medya Gerçeği kitabında ABD medyasının İsrail konusundaki tutumunu da eleştiriyor. İsrail'in Filistin'e saldırılarını meşru görerek, haklı gösterdiğini ifade ediyor.

Noam Chomsky, ABD'nin terör örgütlerini bir şekilde kışkırttığını da 11 Eylül saldırıları sonrası ABD askerlerinin Bin Ladin'in cesedini okyanusa atmaları ile örneklendirmiştir, bu hareketi insan haklarına aykırı bulduğunu ve bunun Müslümanları tahrik edici olduğunu ve bu yüzden radikal grupların bu tutumu kullanabileceklerini savunmuştur (Chomsky, 2011: www.aljazeera.com.tr). Iraklı komandolar George Bush'un evine saldırıp, onu öldürdükten sonra cesedini Büyük Okyanus'a atsaydı nasıl tepki verirdik diye bir soru sormak aydınlatıcı olabilir diyen Chomsky; Bush'un, tartışmasız bir şekilde, yüzbinlerce ölü, milyonlarca mülteci ve ölüm saçan mezhep çatışmalarına neden olan bir suçlu olduğunu iddia etmiştir. Daha da ileri giden Chomsky işlenmiş olan bu

Uluslararası Barışa Bir Engel Olarak Terörizm

suçların, Bin Ladin'e atfedilen suçların hepsini büyük oranda aştığını ve üstelik bunun tartışılmaz olduğunu öne sürmektedir.

Chomsky'nin en dikkat çekici iddialarından biri de Nürnberg yargılamaları sırasında kabul edilen hukuk normları uygulanmış olsaydı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ABD'de görev yapan tüm devlet başkanlarının savaş suçlusu ilan edileceği yönündedir. Gerçekten eski ABD Başkanları dolaylı ya da dolaysız birçok uluslararası krizlerde terör örgütlerini diğer ülke hükümetlerine baskı unsuru olarak kullanmışlar ve gerektiğinde o ülkeleri işgal dahi etmişlerdir. Böylece uluslararası terör örgütleri ortaya çıkmış ve bundan en fazla rant elde eden ülkelerin başında ABD gelmiştir. Geçmişten bu tür olaylara örnek vermek için bazı ABD Başkanlarının politik uygulamalarını ve satacakları silahları denemek için yaptıkları işgalleri ve saldırıları hatırlamakta fayda vardır.

Başkan Truman göreve gelmesinin hemen ardından Hiroşima'ya atom bombası atıldı. Hiroşima'ya ve Nagazaki'ye atılan bombalar yeni bir silah teknolojisinin test edilmesinden ibarettir. Japonya teslim olduktan sonra bile binlerce uçak Japonya'yı bombaladı. Bu dönemde ayrıca, Yunanistan'da Nazi yanlısı yaklaşık 150 bin isyancı katledildi (www.ntv.com.tr). 1949 Cenevre sözleşmeleri 8.maddesine göre Eisenhower döneminde 1951 ve 1952 yıllarında Kuzey Kore'nin bombalanması sivil halk gözetilmediği için açık bir savaş suçudur (dw.com, 2017). Eisenhower döneminde Kore'de bombalanacak hiçbir yerin kalmadığı, üstelik askerlerin sele tutulan köylüleri seyretmekten hoşlandıkları için barajları havaya uçurduğu iddia edilmektedir. Nürnberg'de su kanallarındaki setleri kaldırıp baskınlara sebep olanlar idam edilmişti. Eisenhower dönemi, Guatemala'da işlenen korkunç suçlarla devam etti.

Kennedy'de Vietnam'a saldırmış, Güney Vietnam'ı işgal etmiştir. 1961 ve 1962'de ABD Hava Kuvvetleri'ne ait napalm yüklü uçaklar köyleri bombalamışlardır (Yeni Şafak, 2017). Bunun yanı sıra, ABD'nin doğrudan desteğiyle Latin Amerika'da çeteler türetilmiş, bölgede yıllarca süren baskı rejimlerinin tohumları atılmıştır. Nixon döneminde 1973'te, Kamboçya'ya düzenlenen hava saldırıları ile iç bölgelerde yaşayan köylüler katledilmiştir (The New York Times, 1970). Bu saldırılardan sonra uluslararası terör örgütlerinden Kızıl Kmerler kurulmuştur. Sonraki yıllarda bölgede ABD tarafından gerçekleştirilen eylemlerde yaklaşık 600 bin kişinin öldürüldüğü varsayılıyor (www.politifact.com, 2014). Carter döneminde de Doğu Timor'un Endonezya tarafından işgali sırasında nüfusun yaklaşık dörtte biri katledildi (Chomsky, 1981). Bu katliamda kullanılan silahların yüzde 90'ı Amerikan malıydı. İşgal sırasında Endonezya'da silah bitince, Başkan Carter 1978 yılında silah sevk etmiş ve böylece birkaç günde 40 bin kişi katledilmişti (The New York Times, 1978).

Reagan döneminde ise savaş suçları artık zirve yapmış, ABD bu dönemde Uluslararası Adalet Divanı tarafından Nikaragua'daki askeri eylemleri yüzünden hukuka aykırı güç kullandığı gerekçesiyle kınanmıştı (www.icj-cij.org, 1986). ABD'nin doğrudan destek verdiği savaş suçu olan bu uygulamalar yüzünden Orta Amerika'da yaklaşık 200 bin kişi katledilmişti. Ayrıca BM raporlarına göre, 1980 ila 1988 yılları arasında, Afrika'nın güneyinde yaklaşık bir buçuk milyon insan öldürüldü ve en az 60 milyar dolarlık ekonomik zarar meydana gelmişti. ABD'nin işlediği savaş suçları sadece diğer dünya ülkeleri tarafından en fazla kınama ile geçiştirilebilmektedir. Zaten BMGK'nin yapısı değişmedikçe dünyada adaletin tüm ülkeler ve insanlar için uygulanması hayalden öteye gidemez, bu da idealist politikalarla değil realist politika uygulamaları ile değişebilir.

Clinton döneminde de Bağdat, Iraklı olup olmadığı bilinmeyen birinin Bush'a başarısız bir suikast düzenlediği gerekçesi ile bombalanmıştır (www.washingtonpost.com, 1993). Clinton döneminde ayrıca, Güney Amerika'ya gönderilen askeri yardımların neredeyse yarısı Kolombiya'ya aktarıldı. Aynı dönemde Kolombiya'da binlerce kişi katledildi. Dolayısıyla bütün bu suçları kapsayan bir iddianame hazırlanması küresel güçlerin baskısı yüzünden ihtimal dışı kalmaktadır.

ABD'nin işlediği suçlara bir örnekte Türkiye'den verilebilir. Rahmetli Jandarma Genel Komutanı Orgeneral Eşref Bitlis, Çekiç Güç'ün Türkiye aleyhindeki ve yasadışı faaliyetlerini somut olarak saptamıştı (www.sabah.com.tr, 2010). 17 Aralık 1992'de İncirlik'teki Çekiç Güç karargahından kalkan Awacs erken uyarı uçağı, Körfez Savaşı sonrasında keşif görevi için Irak'a ait uçak ve helikopterlerin uçuş yapmasının yasak olduğu 36. paralelin kuzeyini gözetlemekteydi. Awacs radarında Eşref Bitlis'i Irak'ın Selahattin kentine götüren Türkiye'ye ait bir helikopter saptamıştı. Türkiye, Eşref Bitlis'i taşıyan helikopterin taciz edilmemesi uyarısını defalarca yaptığı halde ABD'ye ait uçaklar, Selahattin kenti yakınlarında, Türk helikopterine, uçuş güvenliğini tehlikeye sokacak kadar yaklaşıp taciz etmiştir. Bu olaydan iki ay sonra, 17 Şubat 1993'te Jandarma Genel Komutanı Orgeneral Eşref Bitlis'in uçağı sabotajla düşürülmüştür. Eşref Bitlis 10 Ocak 1992'de Çekiç Güç'e ait bir helikopterin Şırnak yakınlarındaki Bisi yaylasına yardım malzemesi attığını fotoğraflarla belgelemiştir. Bu yüzden, ABD'li Tümgeneral, Mart 1992'de, Bitlis'i Çekiç Güç hakkında bilgi topladığı için ABD'ye ve Genelkurmay Başkanlığı'na şikayet etmişti. Ayrıca, gıda yardımı görüntüsüyle Kuzey Irak'a sokulan silahları yakalatan da Bitlis olmuştu. Bitlis, Özal'a yazdığı mektupta, Çekiç Güç'ün PKK ile birlikte hareket ettiğini bildirmişti. Çekiç Güç'ün verdiği bu silahlar PKK'lılarda yakalanmıştı. O zaman PKK'ya gizlice yardım eden ABD

Uluslararası Barışa Bir Engel Olarak Terörizm

günümüzde gizleme gereği duymamakta ve PYD'ye binlerce tır silah yardımını açıkça yapmaktadır.

Diğer yandan, Türkiye'de görev yapan en son ABD Büyükelçisi John Bass veda etmeden önceki basın toplantısında trajik bir şekilde Ankara Gar saldırısını hatırlatmıştı (www.milliyet.com.tr, 2017). İlginç bir şekilde Bass, DAES'in son dokuz aydır Türkiye'de kayda değer bir eylem gerçekleştirilmesinin, Türkiye-ABD işbirliğinin bir sonucu olduğunu söyledi. Yani bu saldırılar ABD işbirliği ile önlenemez iması terör örgütleri ile ABD'nin ilişkisini ve onlar üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Zaten ABD'nin Türkiye'de PKK eylemlerini, büyükelçinin verdiği DAES örneğindeki gibi, durdurabileceği açık bir gerçektir. Terörden rant elde edilmesine bir diğer önemli örnekte Yahudi soykırımı ile ABD ve İsrail'in sağladığı büyük miktarlardaki kazançtır. Holokost Endüstrisi kitabında Norman Finkelstein kendi çektikleri acıların istismarına karşı çıkmaktadır (Finkelstein, 2010). Bu istismarın ABD'nin ve İsrail'in Ortadoğu'da yaptıklarını meşrulaştırmak için kullanılmasına isyan eden Finkelstein'a göre Yahudi Soykırımı kullanılarak ABD ve İsrail politikaları meşrulaştırılıyor.

SONUÇ

Suriye iç savaşı ile birlikte Orta Doğu haritasının yeniden çizilmesi tartışmaları gittikçe artmaktadır. Ne yazık ki Sykes-Picot Anlaşması Orta Doğu sınırlarının temelini oluşturmaktadır. Başta ABD olmak üzere Batılı ülkeler için önemli olan petrol arzı olduğu için Orta Doğu haritası yeniden çizilmeye çalışılmaktadır. Şu anda Irak ve Suriye fiili olarak parçalara ayrılmıştır. Zaten Küresel güçler sadece kendi çıkarlarını düşünerek değişiklikler yapmayı meşru bir hak olarak görmektedir. Geçmişte bunun en belirgin örneği Britanya'nın kırk haramiler olarak adlandırılan Churchill, Lawrence ve Gertrude Bell gibi Orta Doğu uzmanlarının Kahire'de toplandıktan sonra Faysal'ı Irak olarak anılacak ülkenin yöneticisi olarak getirmeleridir. Çünkü onlara göre Orta Doğu'da olan her şey masrafların kısıtlanmasının yanında ikinci plandadır, bu yüzden en iyi ve en ucuz çözüm tercih edilir. Üstelik Faysal tahta çıkarken Irak milli marşı olmadığı için İngiliz askerlerden oluşan orkestra God Save the King'i (Tanrı Kralı Korusun) çalmıştı. Burada vakit çok geç olmadan, bölge ülkelerinden Türkiye, İran, Mısır ve Suudi Arabistan öncü Müslüman ülkeler olarak ellerini taşın altına koyarak inisiyatif almalı ve aktif bir şekilde bölgede barışı temin etmek için spor başta olmak üzere müşterek kültürel işbirlikleri zeminlerinin alt yapılarını oluşturmalarıdır.

Bölgede rant elde etmek için kullanılan bazı terör örgütleri üzerinden Batılı güçler kendi çıkarlarına göre yeni düzen kurmaya çalışmaktadır. Bölgedeki ana aktörler olan Türkiye, İran, Suudi Arabistan ve Mısır gibi ülkelerin bir araya gelerek bölge dışı aktörlerin operasyon yapmasını engellemeleri şarttır. Kendi aralarındaki sorunları en azından şimdilik ertelemek ve daha sonra da çözmek için ortak platformlar oluşturmak zorundadırlar. Aksi takdirde Orta Doğu'nun kadim milletleri olarak kendilerine Küresel güçlerin dayattığı haritaları kabullenmek durumunda kalabilirler. Dolayısıyla bölgede barış ve huzurun sağlanabileceği yeni düzenlemelerin yapılması için bölge ülkelerinin müşterek çıkarları ön plana çıkmalıdır. Diğer taraftan, terörizmle mücadelede özgürlük, hukukun üstünlüğü ve demokrasi gibi uluslararası toplumun müşterek değerlerinden taviz verilmesi terörizmi zafere götürür. Terörizmle hukuki mücadele edilirken mağduriyetler oluşması halinde terör örgütleri mağduriyetleri uluslararası arenada kendi lehlerine kullanarak farklı kesimlerden destek almaya devam edebilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alptekin, H. (2019). *PKK Terörünün Analizi; Türkiye Terör Olayları Veri Tabanı*. SETA Yayınları.
- Barr, J. (2011). *Kırmızı Çizgi*. Pegasus yayınları.
- Chomsky, N. (1993). *Medya Gerçeği*. Tüm zamanlar yayıncılık.
- Finkelstein, N. G. (2010). *Holokost Endüstrisi*. Kırmızı Kedi yayınevi.
- Mumcu, U. (1994). *Terörsüz Özgürlük*. Tekin yayınevi.
- Saçan, S. (2005). *Ak Babalar Örgütü*. Bir Harf yayınları.
- Saygun, E. (2008). *Küresel Terörizm ve Uluslararası İşbirliği*. Terörle Mücadele Merkezi yayını.
- Yayla, A. (1990). Terör ve Terörizm Kavramlarına Genel Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 14/1, 335-385.
- Wallach, J. (2017). *Çöl Kraliçesi: Gertrude Bell'in Olağanüstü Yaşamı*. Can yayınları.

İnternet

- Şahin, İ. (2017). Terör Rantı. <https://www.dirilispostasi.com/gundem/teror-ranti-78576318e540432e753d6d>, Erişim tarihi: 15.11.2017.
- Ersoy, E. (2016). PKK Terör Örgütü Dosyası, www.turkishnews.com/tr, Erişim tarihi: 18.04.2018.

Uluslararası Barışa Bir Engel Olarak Terörizm

- www.aljazeera.com.tr/gorus/chomsky-11-eylul-baska-bir-yol-var-miydi, Erişim tarihi: 21.10.2017.
- www.bbc.com/turkce/haberler/2015/11/151113_paris_saldiri, Erişim tarihi: 10.01.2018.
- www.chomsky.info/priorities01, Erişim tarihi: 11.02.2018.
- www.dw.com/tr/terorun-ekonomik-maliyeti, Erişim tarihi: 17.11.2015.
- www.hurriyet.com.tr, Alpler’de PKK Kampı, Erişim tarihi: 21.06.2017.
- www.icj-cij.org/files/case-related/70/070-19860627-JUD-01-00-EN.pdf
- [www.independentturkish.com/node/43831/haber/irak’ın-taqsız-kralicesi-gertrude-bell](http://www.independentturkish.com/node/43831/haber/irak%27n-taqsiz-kralicesi-gertrude-bell), Erişim tarihi: 15.12.2019.
- www.milliyet.com.tr, ABD Askerleri ile PYD’nin Skandal Fotoğrafları, Erişim tarihi: 30.04.2017.
- www.ntv.com.tr/galeri/teknoloji/tum-zamanlarin-en-cok-satan-oyunlari, Erişim tarihi: 11.04.2017.
- www.nytimes.com/1970/05/01/archives/nixon-sends-combat-forces-to-cambodia-not-an-invasion-president.html
- www.pa.edu.tr/Upload/editor/files/PKK_Ornegi_Raporu_TR.pdf, Erişim tarihi: 13.03.2018.
- www.politifact.com/factchecks/2014/sep/11/henry-kissinger/kissinger-drones-have-killed-more-civilians-bombin/
- www.sabah.com.tr, 5 Yıldızlı Suriye Günleri, Erişim tarihi: 06.09.2011.
- www.setav.org/teror-orgutu-pkk-ile-ilgili-veriler-kodlandi/, Erişim tarihi: 16.11.2017.
- www.sipri.org/yearbook/2016, Erişim tarihi: 10.11.2017.
- Temelkuran, Ece. (2016). Yet again Turkey’s children have awoken to darkness at dawn, www.theguardian.com/commentisfree/2016, Erişim tarihi: 15.03.2017.
- www.washingtonpost.com/wp-srv/inatl/longterm/iraq/timeline/062793.htm
- www.yenisafak.com/dunya/yirminci-yuzyilda-soykirimlar-abdnin-vietnam-isgali-2807052

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh25881>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28.07.2019
Kabul Tarihi: 10.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 28.07.2019
Accepted: 10.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akgül, H. & Ayer, Z. (2020). Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm. *Journal of History School*, 45, 1326-1344.

DÖRDÜNCÜ SANAYİ DEVRİMİ (SANAYİ 4.0) İLE BİRLİKTE MESLEKLERDE OLASI DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM¹

Hanife AKGÜL² & Zeynep AYER³

Öz

Sanayi 4.0 kavramı ilk defa 2011 yılında Almanya’da düzenlenen Hannover Fuarı’ndaki ‘sanayideki gelişmeler’ konulu konferansında kullanılmıştır. Sanayi 4.0, 18. yüzyıldan bu yana gelişimini sürdüren sanayi devrimlerinin son aşaması olan Dördüncü Sanayi Devrimi’ni ifade etmektedir. Birinci Sanayi Devriminden itibaren bütün sanayi devrimleri tüm sektörleri derinden etkileyerek ekonominin genelinde köklü yeniliklere neden olmuştur. Günümüzde hakkında konuşulmakta olunan ve kısa bir süre sonra tüm toplumların ekonomik, sosyal ve siyasal hayatlarında köklü değişikliklere neden olacağı öngörülen Dördüncü Sanayi Devrimi de üretimden bilişime, iletişimden eğitime kadar birçok farklı sektörde etkili olacaktır. Sanayi 4.0 sürecinde akıllı fabrikaların üretime girmesi ile üretimde maliyetlerin önemli oranda düşeceği, verimliliğin yükseleceği, ürün ve hizmet kalitenin artacağı beklenmektedir. Bununla birlikte Sanayi 4.0 sürecinin başlamasıyla birlikte istihdam konusu başta olmak üzere ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda birtakım olumsuz gelişmelerin de yaşanacağı tartışılmaktadır. Sanayi 4.0 süreciyle birlikte yapay zekaya sahip akıllı makinalara (siber fiziksel sistemlere) dayalı

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %30.

² Dr. Öğretim Üyesi, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, hanifeakgul@comu.edu.tr, hanifeakgul38@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8543-9343

³ Arş. Gör. ÇOMÜ İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, ayezneynep@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4107-0171

üretimin devreye girmesiyle birlikte, mevcut bir çok mesleğin ortadan kalkacağı, varlığı devam edecek mesleklerin ise büyük oranda değişim ve dönüşüm yaşayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada Sanayi 4.0 süreciyle birlikte mevcut mesleklerde yaşanması öngörülen değişim ve dönüşüm konusunu incelemek ve analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışmada önce; Birinci Sanayi Devrimi'nden günümüze kadar Sanayi 4.0'ın gelişimine ortam hazırlayan koşullar incelenmektedir. Sonra; ekonomide mevcut olan meslekler, sektörel bazda analiz edilmektedir. Daha sonra ise; bireylerin meslek seçimlerinde etkili olan faktörler incelenmektedir. Son olarak; Sanayi 4.0 sürecinde değişim ve dönüşüme uğraması öngörülen meslekler ile yeni ortaya çıkacak mesleklerde istihdam edilecek iş gücünün niteliklerinin tespitine yönelik araştırma ve kurgulama yapılmaktadır. Çalışmada literatür tarama, betimleme ve kurgulama yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanayi 4.0, Dördüncü Sanayi Devrimi, Meslek, Mesleklerde Dönüşüm.

Change and Transformation in Occupations in Industry 4.0 Process

Abstract

The concept of Industry 4.0 was used for the first time in 2011 in the conference called 'industrial developments' at the Hannover Fair held in Germany. Industry 4.0 refers to the Fourth Industrial Revolution, which is the final stage of the industrial revolutions that have been developing since the 18th century. From the First Industrial Revolution, all industrial revolutions have profoundly influenced all sectors and have led to fundamental innovations throughout the economy. The Fourth Industrial Revolution, which is being talked about today and is expected to cause fundamental changes in the economic, social and political lives of all societies soon after, will be effective in many different sectors from production to cognition, communication to education. It is expected that the cost of production will decrease significantly, productivity will increase, and product and service quality will increase with the introduction of smart factories in the Industry 4.0 process. In addition, with the beginning of the Industry 4.0 process, some negative developments will be experienced in the economic, social, and political fields, especially in the subject of employment. With the industrial 4.0 process, with the introduction of production based on artificial intelligence intelligent machines (cyber physical systems), it is foreseen that many existing professions will disappear, and professions will continue to change and transform. In this study, it is aimed to analyze and analyze the change and transformation which is expected to be experienced in current professions with the Industry 4.0 process. Before the study, from the First Industrial Revolution to the present, the conditions that prepare the development of Industry 4.0 are examined. After, the professions in the economy are analyzed on a sectoral basis. Then, the factors affecting the choice of individuals are examined. Finally, in the process of Industry 4.0, research and editing are carried out in order to

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

determine the qualifications of the work force to be employed in the new occupations that are expected to be changed and transformed. The literature review, description and editing methods were used in this study.

Keywords: Industry 4.0, Fourth Industrial Revolution, Profession, Transformation in Professions.

GİRİŞ

2011 yılında Almanya’da düzenlenen Hannover Fuarı’ndaki ‘Sanayideki Gelişmeler’ konulu konferansta, Dördüncü Sanayi Devrimi anlamında kullanılan Sanayi 4.0 kavramı, henüz yeni bir kavram olmasına rağmen stratejik bir süreci ifade etmesinden dolayı ekonomi, siyaset, bilim ve eğitim çevrelerinde yoğun olarak ele alınmakta ve inceleme konusu yapılmaktadır. Sanayi 4.0 sürecinin uygulamaya geçmesiyle birlikte tüm sektörlerde ve bu sektörlerde dayalı mesleklerde önemli oranda yapısal değişim ve dönüşüm yaşanması beklenmektedir. Mevcut mesleklerin büyük bir kısmının ortadan kalkacağı, devamlılığı sağlanacak mesleklerde ise önemli oranda dönüşüm yaşanacağı öngörülmektedir. Hem sektörlerde hem de mesleklerde gerçekleşmesi öngörülen değişim ve dönüşümlerin temel nedeni; Dördüncü Sanayi Devrimi ile birlikte, yapay zekaya sahip (akıllı) makinelerin, çok kısa sürede toplumun ekonomik, sosyal ve siyasal alanların tümünde aynı anda etkin olarak kullanılacak olmasıdır. Yapay zekaya sahip makineler ile işletim ve organizasyonel sistemlerin yaygın şekilde kullanılması, mevcut teknolojilere dayalı araç-gereç ve makineleri işlevsiz kılacaktır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; mevcut teknolojiye bağımlı olan mesleklerin işlevini/önemini yitireceği ve bu nedenle de çok kısa sürede ortadan kalkacağı, teknolojik değişime uyumlu olan mesleklerin ise varlıklarını koruyacağı ancak kaçınılmaz olarak yeni teknolojiye uyum sağlanabilmesi için önemli oranda dönüşüme uğrayacağı öngörülmektedir. Mesleklerdeki bu değişim ve dönüşüm sürecinin etkin şekilde gerçekleştirilebilmesi için ise gelişmiş teknolojiyi kullanma yeterlilik ve yeteneğine sahip nitelikli personele ihtiyaç duyulacaktır (Çağlak, 2017). Nitelikli personelin temin edilmesi ise ancak yeni teknolojiye uyumlu eğitim sistemleri ve 4.0 eğitimcileri vasıtasıyla mümkün olacaktır.

Sanayi 4.0 sürecinin başlamasıyla birlikte bütün ülkelerin toplumsal hayatında eğitim sisteminden üretim sistemine kadar her alanda meydana gelecek değişim ve dönüşümün nedenleri ve boyutlarının daha iyi analiz edilebilmesi için daha önceki sanayi devrimlerinin de detaylı olarak incelenmesi faydalı olacaktır. Birinci sanayi devrimiyle birlikte 18. yüzyılda buhar makinesi icat edilip ekonomik hayatta kullanılmaya başlandığı zaman da birçok

toplumda, el emeğine dayalı mesleklerin kısa bir süre içerisinde ortadan kalkacağı fikri genel kabul görmüştür. Sanayideki gelişmelerin doğal bir sonucu olarak emeğe duyulan ihtiyaç zaman içerisinde azalmış, ancak buhar gücünün sanayide kullanılmasıyla birlikte yeni iş alanları ve yeni mesleklerin ortaya çıkması ile istihdam kapasitesi artmıştır. Aynı zamanda Birinci Sanayi Devrimi ile birlikte üretimde kalite ve verimliliğin arttığı da tespit edilmiştir. İkinci ve üçüncü sanayi devrimleri sonrasında da aynı şekilde birinci sanayi devrimi sürecindeki gibi paralel gelişmelerin yaşandığı görülmüştür. Birinci Sanayi Devrimi'nin üzerinden iki yüzyıl geçmiş olmasına rağmen, günümüzde de Sanayi 4.0 sürecinin başlamasıyla birlikte benzer görüş, tutum ve algıların oluştuğu saptanmaktadır.

Bu kapsamda, bir yandan Sanayi 4.0 ile birlikte dijital teknolojiye dayalı siber fiziksel sistemin sanayi sektöründen eğitim sektörüne kadar her alanda kullanılmasıyla birlikte mevcut istihdam sisteminin hem niteliksel hem de niceliksel olarak negatif yönde etkileyeceği iddia edilmektedir. Diğer yandan ise iyi bir eğitim sisteminin kurulması ve etkin eğitimcilerin yetiştirilmesi ile yeterli ve nitelikli personel temin edileceği, dolayısıyla bilgi-işlem ve AR-GE çalışmalarının yapıldığı alanlar başta olmak üzere yeni iş sahalarının (mesleklerin) çarpan etkisiyle artacağı, bu nedenle de mevcut istihdam yapısında önemli bir paradigma değişiminin yaşanacağı şeklindeki görüşler yoğun şekilde tartışılmaktadır.

Bu tartışmaların doğru bir düzlemde ve bilimsel verilere dayalı olarak gerçekleşmesine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada; ilk önce sanayi devrimlerinin gelişim süreçlerine yönelik teorik inceleme yapılmış ve sanayi devrimlerinin mesleklere olan etkileri analiz edilmiştir. Sonra mesleklerin mevcut analizi yapılmıştır. Daha sonra; kariyer planlaması ve meslek seçimlerinde genel olarak etkin olan içsel ve dışsal faktör ve kıstaslar araştırılmıştır. Son bölümde ise, Sanayi 4.0'ın mesleklerin iş tanımlarını büyük ölçüde değiştirmesine ilişkin öngörüler çerçevesinde, yeni dönemde meslek tercihinde etkili olacağı öngörülen faktörler araştırılmıştır.

Sanayi Devrimleri ve Sanayi 4.0'ın Gelişimi

İnsanlığın ilk ve öncü ekonomik faaliyetlerinin avcılık ve toplayıcılık olduğu kabul edilmektedir. İnsanların yerleşik hayata geçmesiyle birlikte tarım ve hayvancılık faaliyetlerini de gerçekleştirdiği ve reel üretim sürecini başlattığı görülmektedir. Tarım devrimi olarak adlandırılan ve uzun bir süreci kapsayan bu dönem, tüketim toplumundan üretim toplumuna geçiş aşaması olarak da değerlendirilmektedir. Zaman içerisinde tarımsal faaliyetlerin yanında diğer üretim alanlarının da keşfedilmesiyle sanayi üretimi başlamıştır. Sanayi

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

üretimine gelişimine bakıldığında günümüze kadar üç büyük gelişim dönemi dikkat çekmektedir. Mevcut üretim yöntemlerinde meydana gelen paradigma değişimleri, bu dönemlerin sanayi devrimi olarak tarihe geçmesine yol açmıştır. Bu çerçevede günümüze kadar üç adet sanayi devrimi yaşanmıştır. Birinci Sanayi Devrimi, 18. yüzyılda İngiltere’de ortaya çıkmıştır. Devrim öncesinde tezgahlarda el emeği kullanılarak üretim yapıldığı bilinmektedir. Buhar ve su gücünün üretimde kullanılmasıyla mekanik üretim yöntemi ortaya çıkmıştır. Üretim sürecine makinelerin dahil olmasıyla tekstil ve demir-çelik üretimi artmıştır. Üretimin artması sermaye birikimini de beraberinde getirmiştir. Ayrıca o dönemde demir yolu ulaşımın gelişmesiyle devrimin etkinlik alanı oldukça genişlemiştir. Ürünlerin kolayca farklı ülkelere taşınabilir olması, talebi ve üretimi artırmıştır. Devrime ayak uydurabilen ekonomiler dünyada söz sahibi ülke konumuna gelmiştir. Birinci Sanayi Devrimi’nin toplumsal/sosyal alana da önemli etkileri olmuştur. Birinci Sanayi Devriminin son zamanlarında işçi ve burjuvazi sınıfı ortaya çıkmış, işçi sınıfının haklarını savunan sosyalizm akımı doğmuştur.

İkinci Sanayi Devrimi 19. yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir. Devrim; petrol, elektrik ve kimyasal yöntemlerin üretimde kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Demiryollarının gelişmesiyle iyice kolaylaşan ulaşım, devrimin kısa sürede Avrupa, Amerika ve Japonya’ya kadar yayılmasına ortam hazırlamıştır. Birinci Sanayi Devrimi döneminde daha basit bir mekanizmaya sahip olan makineler, yerini bilim insanlarının özenli çalışmalarına dayanan teknolojilerin kullanıldığı makinelere bırakmıştır. Elektriğin mekanik üretimde kullanılması, seri üretimi mümkün kılmıştır. Bu dönemde teknolojik gelişmeleri efektif olarak üretimde kullanmayı başaran Almanya ve ABD, dönemin iki büyük ekonomisidir. ABD, Almanya ve İngiltere’nin İkinci Sanayi Devrimi’nin öncüleri olduğu dönemde, Kanada, Rusya ve Japonya’nın henüz Birinci Sanayi Devrimi’ne uyum çabaları içinde olduğu, ancak kısa süre içinde bu ülkelerinde İkinci Sanayi Devrimi aşamasına geçtikleri görülmektedir (Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2017).

Dijital devrim olarak da nitelendirilen Üçüncü Sanayi Devrimi, bilgisayar ve internet teknolojisinin yaygınlaşması ve üretimde kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. İkinci Sanayi Devrimi ile üretimde kullanılan elektriğe dayalı üretim batlarında bilgisayar ve bağlı teknolojilerin kullanılmasıyla üretimde otomasyona geçilmiş ve Üçüncü Sanayi Devrimi başlamıştır. Bu dönemde, otomasyona dayalı akıllı makinelerin tasarlanması ve üretimde kullanılmasıyla daha ucuz, verimli ve kütleli üretim gerçekleştirilebilmiştir. Günümüzde halen içinde bulunduğumuz Üçüncü Sanayi Devrimi sürecinde bilgi ve iletişim

teknolojileri alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle son zamanlarda bilgisayarların hızı ve kapasitesindeki gelişmeler ile üç boyutlu yazıcılar (3D printer), yapay zeka, bulut bilişim sistemi, hizmetlerin interneti ve nesnelerin interneti gibi teknolojik araç-gereç ve sistemlerin geliştirilmesi ve üretim süreçlerinde kullanılacak seviyeye gelmesi yeni bir devrimin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2017).

Yakın bir gelecekte toplumların gündemine gireceği; ekonomik, sosyal ve siyasal tüm alanları önemli oranda etkileyeceği öngörülen ‘Dördüncü Sanayi Devrimi’ kavramı ilk defa 2011 yılında Almanya’da düzenlenen Hannover Fuarı’nda dile getirilmiştir. Sanayi 4.0 (Industry 4.0) olarak da adlandırılan Dördüncü Sanayi Devrimi; bilişim teknolojileri (siber fiziksel sistem) tabanlı üretim yönteminin benimsendiği strateji ve uygulamalara dayalı bir devrim olarak ortaya çıkmaktadır (Akgül, Yıldız ve Turşucuoğlu, 2018).

Dördüncü Sanayi Devrimi’nin temelini oluşturan Siber Fiziksel Sitem; yapay zekaya sahip Otonom Robotlar, Simülasyon, Arttırılmış Gerçeklik (sistemler arası entegrasyon), Nesnelerin İnterneti (LOT) Büyük Veri, Bulut Bilişim Sistemi, 3D Yazıcılar (Eklemeli Üretim), Siber Güvenlik gibi fonksiyonların tümünün aynı anda ve birlikte kullanıldığı bir sistemi ifade etmektedir. Bu fonksiyonların tümünün aynı anda ve birlikte birbirleriyle uyumlu şekilde kullanılmasını yapay zekaya (tam otomasyona) sahip robotların (kendi kendine öğrenebilen akıllı makinelerin) koordine edeceği öngörülmektedir. Sanayi 4.0 sürecindeki üretim faaliyetlerinde, emek faktöründen fiziksel düzeyden çok zihinsel düzeyde yararlanılacaktır (Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2017). Diğer bir deyişle insan kaynaklarının fiziksel gücü yerine daha çok zihinsel gücünden faydalanılacaktır. Sanayi 4.0 sürecinin üretim aşamasında, insan (emek) faktörünün istihdamı minimum seviyeye ineceği, bu nedenle de insan hatalarından kaynaklanan verim düşüklüğünün (üretim kayıplarının) minimum seviyede olacağı hesaplanmaktadır.

Sanayi 4.0 sürecinde yer alması öngörülen teknolojik araç-gereç ve sistemlerin tam olarak uygulamaya girmesiyle birlikte ülkelerin makro ekonomik yapı ve sistemlerinde önemli değişim ve dönüşümlerin yaşanacağı öngörülmektedir. Sermaye odaklı üretim sistemleri yerine tam otomasyona sahip yeni robotik (akıllı) üretim sistemleri devreye girecek ve temel sektörlerde makro ölçekli büyük bir dönüşüm yaşanacaktır. Yeni robotik/akıllı üretim sistemlerin devreye girmesiyle birlikte üretim maliyetlerinin de önemli oranda düşeceği, bu nedenle de üretim miktarı ve kapasitesinin çarpan etkisiyle artacağı hesaplanmaktadır. Sanayi 4.0’a dayalı üretim sistemlerini geliştirip tüm

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

sektörlerde uygulamaya geçirebilecek öncü ülkelerin üretim kapasitelerini artırmanın yanı sıra üretim kalitesinde de iyileşme sağlayarak diğer ülkeler karşısında rekabet avantajı yakalayacakları bilinmektedir.

Sanayi 4.0'ın sürecinin başlamasıyla birlikte yaşanacak değişim ve dönüşümün öncü ülkelere çok sayıda avantaj sağlamasının yanı sıra ekonomik ve sosyal alanlarda birtakım sorunları da beraberinde getireceği tahmin edilmektedir. Sorun oluşturacak konuların başında istihdam gelmektedir. Robotların ve yapay zeka odaklı sistemlerin, özellikle mavi yakalı çalışanların istihdamını olumsuz etkileyeceğine yönelik öngörüler mevcuttur (TÜSİAD, 2016). Bu yönde tahminlerin haklılık payı olmakla birlikte Sanayi 4.0 sürecinde yeni istihdam alanlarının da ortaya çıkacağı beklenmektedir. Yeni dönemde akıllı üretim sistemlerinin uzaktan kontrolünü sağlayacak, sistem arızalarına müdahale edebilecek, sistemde çalışacak robotları tasarlayacak nitelikli işgücüne duyulan ihtiyaç artacaktır. İstihdam konusu bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Sanayi 4.0 sürecinde istihdamın ileri teknoloji bilgisine sahip nitelikli işgücüne olan ihtiyacın artacağı ve yeni iş kollarının ortaya çıkacağı beklenmektedir. Bu çalışmada Sanayi 4.0 sürecinin başlamasıyla birlikte istihdam alanında yaşanacak değişim ve dönüşümün mevcut ve olası mesleklerde etkileri araştırma konusu edilmekte ve aşağıda detaylı karşılaştırmalı analiz yapılmaktadır.

Mevcut Mesleklerin Sektörel Analizi

Ekonomik faaliyetler, insanların günlük hayatlarını sürdürmek ve ihtiyaçlarını karşılama istekleri sonucunda ortaya çıkmıştır. İnsanlık tarihine bakıldığında ekonomik faaliyetler, insanın ihtiyacında meydana gelen değişimlere paralel olarak değişiklik göstermiştir. Avcılık ve toplayıcılıkla başlayan ekonomik etkinlikler, yerleşik hayatın başlamasıyla yerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılığa bırakmıştır. Günümüzde ise hizmet sektörünün birincil, sanayi sektörünün ikincil, tarım sektörünün ise üçüncül durumda bulunduğu bir ekonomik yapı mevcuttur. Diğer bir değişle; üçüncü sanayi devriminin (Sanayi 3.0) gerçekleşmesi sonucu ekonomide tarım, sanayi ve hizmet olmak üzere üç ana sektör oluşmuştur. Üçüncü Sanayi Devrimi sürecinin sonlarına gelindiği ve yeni bir devrimin hemen öncesinde bulunduğu kabul edilen günümüzde insan ihtiyaçlarının artması ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte dördüncü ana sektör olarak, *bilişim teknolojileri tabanlı robotik sektör* olarak da isimlendirilebilecek yeni bir sektörün ortaya çıkmaya başladığı gözlemlenmektedir (Akgül ve Ayer, 2017). Bu yeni sektörün ortaya çıkmasını sağlayan bilgi birikimi ve teknolojik altyapıdaki gelişim süreci, Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) süreci olarak isimlendirilmektedir.

Birincil ekonomik etkinlikler olarak da adlandırılan tarımsal faaliyetler, doğal koşullara bağlı olarak yürütülmektedir. Hayvancılık, balıkçılık ve ormancılık faaliyetleri de bu grubun kapsamı içinde kabul edilmektedir. Bu alandan elde edilenler ürünler doğrudan tüketim malı olarak da kullanılmakla birlikte ayrıca sanayi sektöründe işlenmiş gıda üretiminde hammadde olarak da kullanılmaktadır. 21. yüzyılda tarım sektöründeki istihdamın toplam istihdamdaki payı daha düşüktür. Çünkü salt emeğe dayanan bir işin getirisi, üretimde otomasyon sağlandıkça azalmaktadır. Bu kapsamda bir ekonomide otomasyona dayalı olmayan tarımsal faaliyetlerin fazla olması, o ülkenin gelişmemiş ekonomi olarak değerlendirilmesinde bir gösterge olarak da kullanılmaktadır.

İkincil ekonomik etkinliklerin kapsamı içinde olduğu sanayi sektörü, hammaddenin işlendiği ve insanların hizmetine sunulabilecek ürünlere dönüştürüldüğü sektördür. Sanayi sektörünün işleyişinde birçok aşama bulunmakla birlikte istihdam, tedarik ve imalat (üretim) en önemli aşamaları oluşturmaktadır. Sanayi alanında çalışan kişi sayısının toplam istihdamdaki payı, gelişmiş ülkelerde, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelere kıyasla daha yüksektir.

Bir fabrika ya da atölyeye ihtiyaç duyulmaksızın ve iklime bağlı olmaksızın, ürünün daha çok soyut olduğu tüm ekonomik faaliyetler üçüncül ekonomik faaliyetler ya da hizmet sektörü olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal alanda ulaşım, eğitim, yargı, sigorta, iletişim, güvenlik, sağlık vb. gibi ekinlikler hizmet sektöründeki ekonomik faaliyetlerdir. 21. yüzyılda gelişmiş ekonomilerde hizmet sektörünün diğer sektörlere kıyasla ekonomideki ve özellikle de istihdamdaki payı oldukça yüksektir. Başlangıçta tarım ekonomisi olan bir ülke geliştikçe önce sanayi, sonra da hizmet ekonomisi konumuna gelmektedir. Ülkelerin gelişmişlik seviyesi arttıkça, hizmet sektörünün ekonomiye sağladığı katma değer miktarında ve istihdam oranında artış olduğu gözlenmektedir.

Birincil, ikinci ve üçüncü ekonomik faaliyetler günümüzde bilim insanları, araştırmacılar ve siyasetçiler tarafından yoğun şekilde araştırılmış, incelenmiş ve büyük oranda uygulamaları gerçekleştirilmiş ekonomik faaliyetlerdir. Ancak daha yeni yeni gündeme gelen ve bilimsel araştırma ve incelemelere konu olan; “bilgi teknolojileri ve teknolojilerine” dayalı etkinlikler ise dördüncül ekonomik faaliyetler ya da “bilgi teknolojileri tabanlı robotik sektör” olarak tanımlanmaktadır (Akgül ve Ayer, 2017). Artık hızla gündeme girmekte ve çok yönlü tartışmaya konu olacak olan; “Dördüncü Sanayi Devrimi” ile gündeme giren ve tartışılmakta olan robotik sektör sürecinin

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

gelişiminde gelişmiş ülkelerin daha avantajlı olduğu gözlemlenmektedir. Buradaki temel öngörü; dördüncül ekonomik faaliyetlerin eğitilmiş ve nitelikli işgücü gerektirdiği, bu nedenle de gelişmiş ülkelerin sahip olduğu nitelikli işgücü ve eğitim sistemlerinde belli bir seviyeyi yakalamış olmaları bu ülkelere avantaj sağlamaktadır. Ancak eğitim sistemlerinde gerekli iyileşmeyi hızla yapabilecek ve nitelikli işgücü oranını arttırarak bu yeni sektöre uyumlu hale getirecek olan gelişmekte/gelişmemiş ülkelerinde bu yeni sektörün avantajlarından faydalanabileceği öngörülmektedir (Davutoğlu, Akgül ve Yıldız, 2016). Hem gelişmiş hem de gelişmemiş/gelişmekte olan ülkelerin rekabet avantajı sağlayabilmeleri için hızlı hareket etmeleri; sahip oldukları mevcut sektörel verileri iyi analiz ederek sektörün temel yeni faktörlerini elde edecek teknolojik altyapıyı oluşturmaları gerekmektedir.

Meslek Seçimine Etki Eden Mevcut Faktörler

Meslek; bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri ve insanlara faydalı olacak mal ya da hizmet üretebilmeleri için yapmış oldukları iş olarak tanımlanabilir. Günümüzde meslek, yalnızca para kazanmak amacıyla yapılan bir iş değildir. Bir mesleği sürdürebilmek için kişinin mesleğin gerektirdiği yetenek ve yeterliliğe (bilgi, beceri ve donanıma) sahip olması gerekmektedir.

Meslek seçimi, bireylerin kariyer planlamalarındaki önemli aşamalardan biridir. Meslek seçimi yapacak olan kişiler aynı zamanda kendilerine tüm hayatlarını etkileyecek belirli bir yaşam tarzı da seçmektedir. Kişilerin kendilerinin belirlediği/seçtiği mesleği yapıyor olmaları ile mesleki başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır. Dolayısıyla bireylerin meslek seçiminde bulunurken kişisel nitelikleriyle uyumlu bir meslek seçmeleri oldukça önemlidir. Meslek seçiminde etken olan birçok faktör bulunmaktadır. Ülkeden ülkeye bu faktörlerin sıralaması ve etki düzeyleri değişiklik göstermektedir.

Geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde bireyler genel olarak herhangi bir iş ya da faaliyete başlamadan önce hangi alana dair ilgisi ve becerisi olduğundan habersizdir ve ancak ya yaşadığı deneyimler sonrasında ya da belli bir eğitim aldıktan sonra kendi ilgi alanlarını keşfedebildikleri tespit edilmektedir (Özgüven, 2000). Türkiye’de genç nüfusun toplam nüfustaki payının yüksek olması, genç istihdamının toplam istihdamdaki payının yüksek olmasına yol açmaktadır. Bu kapsamda meslek seçiminde genç nüfusun tercihleri, genel tercihleri anlamada yardımcı olabilmektedir. Genç bireyler çoğunlukla kararlarından emin olamadığından meslek seçiminde bir kararsızlık evresi geçirmektedir (Kuzgun, 1986). Maddi zorluklar, çevre baskısı ve başarısızlık gibi faktörlerin etkisiyle eğitimini yarıda kesip çalışmaya başlayan

kişilerin karşlarına çıkan ilk iş fırsatını sorgulamadan kabul ettikleri, diğer bir değişle tesadüfi olarak meslek sahibi oldukları da gözlemlenmektedir.

Günümüzde Türkiye’de birincil, ikinci ve üçüncül ekonomik faaliyetleri kapsayan; tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinde işin gerektirdiği yetenek ve yeterliliğin elde edilmesini sağlayan en önemli/birincil faktör eğitim ve eğitim sistemidir. Eğitimin yanı sıra ailenin ikincil faktör, çevrenin de üçüncül faktör olarak meslek seçiminde etken olduğu tespit edilmektedir. Bu üç faktörün dışında etken olan; daha başka birçok faktör bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada Türkiye’de yaşayan bireylerin meslek seçiminde etkili olan birincil, ikincil ve üçüncül faktörler analiz edilmekte, diğer faktörler inceleme kapsamında bulunmamaktadır.

Eğitim sistemi ve eğitim uygulamaları

Türkiye’de bireylerin meslek seçiminde halen etken olan birincil faktörün “eğitim sistemi” ve “eğitim uygulamaları” olmasının nedeni; Türkiye’de yeterli sayıda yetenekli ve donanımlı insan kaynağının bulunmamasından dolayı, eğitim görenler meslek sahibi olunabileceği düşüncesinin toplumda yaygın olmasıdır. Bu nedenle tüm sektörlerin ihtiyaç duyduğu nicelik ve nitelikte insan kaynağını yetiştirmede eğitim sistemi ve eğitim uygulamaları birincil derecede önem taşımaktadır (Şahin ve Gülnar, 2016). Yine ülkenin sahip olduğu imkan ve kaynakların etkin kullanılmasını sağlayacak araştırmacı, siyasetçi, yönetici ve personelin yetiştirilmesinde de eğitim sistemi ve uygulamaları önemli rol oynamaktadır (Razon, 1983). Sadece teorik bilgi yüklemesi yapılan eğitim sistemi ve uygulamaları sektörlerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağı temin etmede yeterli değildir. Eğitim sistemi uygulamaya dönük olmalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde teorik bilginin yanı sıra edinilen bilgilerin uygulamaya aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi her düzeydeki eğitim kurumları ile tüm sektörler arasında iş birliği yapmalı; eğitim kurumlarında edinilen teorik bilgiler bizzat üretim yerlerinde/alanlarında uygulamaya aktarılmalıdır (Akgül, Turşucuoğlu ve Yıldız, 2018).

Türkiye’de maalesef eğitim kurumları ile sektörler arasında iş birliğini geliştirecek ve edinilen teorik bilgileri uygulamaya aktaracak yaygın bir eğitim sistemi henüz geliştirilememiştir (Akgül, Turşucuoğlu ve Yıldız, 2018). Bu nedenle Türkiye’de Sanayi 4.0’ın hızla gündeme geldiği bu süreçte eğitim sistemi ve uygulamalarının, Sanayi 4.0’ın faktörlerine uygun şekilde, hızla yeniden yapılandırılacak stratejilerin belirlenmesi, planlarının yapılması ve uygulamaya aktarılması gerekmektedir.

Aile faktörü

Gençlerin meslek seçiminde en az eğitim sistemi kadar aile de önemli bir faktördür. Ailenin kültür düzeyi, maddi olanakları, gencin meslek tercihinde etkili olmaktadır (Razon, 1983). Temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra sosyal ve kültürel etkinliklere bütçe ayırabilecek derecede ekonomik kaynak ve imkanlara sahip olan aileler; ‘Yüksek Gelirli Aile’ ya da ‘Ekonomik Durumu İyi Aile’ olarak nitelendirilmektedir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin, gençlerin meslek seçiminde daha etkili oldukları ve çocuklarıyla daha yakından ilgilendikleri gözlemlenmektedir. Diğer bir ifadeyle; ekonomik durumu iyi olan ailelerin büyük çoğunluğunun, çocuklarının ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçimi yapmaları için gerekli ortamı hazırladıkları ve önemli derecede destek oldukları gözlemlenmektedir.

Temel ihtiyaçlarını ancak karşılayabilen, sosyal ve kültürel ihtiyaçları için yeterli kaynak ve imkanlara sahip olmayan aileler; “Düşük Gelirli Aile” ya da “Ekonomik Durumu İyi Olmayan Aile” olarak nitelendirilmektedir. Düşük gelirli ailelerin küçük bir kısmının çocuklarının meslek seçiminde müdahil ve etken oldukları, ancak büyük bir kısmının ise çocuklarının meslek seçiminde yeteri kadar etkin olmadıkları gözlemlenmektedir. Ekonomik durumu yetersiz ailelerden çocuklarının kariyer planlamasına etkin olarak katılan ailelerde, kısa sürede yüksek getiri sağlayacağı ve itibarlı olduğu düşünülen meslekleri seçme yönünde genel bir eğilim olduğu gözlenmektedir.

Gençlerin kariyer planlaması ve meslek seçiminde içinde yaşanılan toplum yapısı ve buna bağlı olarak oluşan aile kültür ve yaşayış tarzı (Akgül, Turşucuoğlu ve Yıldız, 2018) ile ailenin özel beklentileri de (Tanhan ve Yılmaz, 2017) etkili olmaktadır. Gelişmiş olarak kabul edilen toplumlarda ister yüksek gelir gurubunda olsun ister düşük gelir gurubunda olsun ailelerin gençlerin kariyer planlaması ve meslek seçiminde daha fazla rol üstlendikleri ve etkili oldukları tespit edilmektedir (Akgül ve Paköz, 2011).

Gelişmekte olan ya da geri kalmış toplumlarda geleneksel aile yapısının yaygın olduğu ve nüfusun büyük bir kısmını oluşturdukları görülmektedir (Akgül ve Paköz, 2011). Geleneksel aile yapısına sahip toplumlarda yaşayan hem yüksek gelirli hem de düşük gelirli ailelerde genel olarak baba mesleğinin devam ettirilmesi gelenek haline gelmiştir. Diğer bir deyişle geleneksel aile yapısı yaygın olan toplumlarda, gençlerin meslek seçiminde ebeveyn etkisi yaygındır. Bu toplumlarda yaşayan ailedeki gençler baba mesleğini devam ettirmek için aileleri ve çevresi tarafından baskı altında bırakılmaktadır. Böyle bir ortamda genç ya mecbur olarak baba mesleğini seçmekte ya da bu duruma

karşı gelmekte ve kendi istediği mesleği seçebilmek için ailesini karşısına almaktadır. Bu durumun aksinin görüldüğü durumlar da mevcuttur. Bazı ailelerde gençler meslek seçimi konusunda tamamen yalnız bırakılmaktadır. Bu noktada ailelere önerilen; gencin istekleri, yetenekleri ve yeterlilikleri dikkate alınması, gencin seçimine saygı duyularak desteklenmesi, aile fertlerinin bilgi ve tecrübeleri kapsamında gençlere önerilerde bulunması ve gencin bu seçim/karar sürecinde kesinlikle yalnız bırakılmaması yönündedir.

Çevre faktörü

Gençlerin kariyer planlaması ve meslek seçiminde etken olan üçüncül faktör çevre faktörüdür. Her ülkenin soyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı farklı olduğu için çevre faktörünün etkisi ve kapsamında ülkeden ülkeye farklılıklar görülmekle birlikte; ülkenin gelişmişlik düzeyi, sektörlerin tercih ve yapılanma, sektörlerin gelişmişlik düzeyi, toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, ülkenin sahip olduğu teknoloji ve bilgi birikimi, sahip olunan doğal ve beşeri kaynak ve imkanlar, kaynak ve imkanlara ulaşılabilirlik vb. gibi çok sayıda etkeni kapsamaktadır (Akgül ve Paköz, 20011). Çevresel koşullar ile gençlerin kişisel beceri ve bilgi düzeylerinin seviyesi meslek seçiminde ya pozitif yönlü ya da negatif yönlü etki oluşturmaktadır. Çevrenin sağladığı imkan ve kaynakları araştırmak ve incelemek gençlerin kariyer planlaması ve meslek seçimini önemli oranda ve pozitif yönde etkilemektedir. Diğer bir değişle ekonomik göstergelerin olumlu olduğu ve istihdam probleminin yaşanmadığı ülkelerde, eğitim sistemi ve eğitim düzeyinin etken olduğu, buna bağlı olarak da gençlerin bireysel ilgi alanlarının meslek seçimini etkilediği görülmektedir. Ekonomik durumu iyi olmayan (çoğunlukla az gelişmiş) ülkelerde ise çevresel faktörlerin daha etken olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde yaşayan gençlerin meslek tercihinde güvenilir ve devamlı bir işte çalışma ve hızlı yoldan yüksek gelir elde etme güdüsünün daha yaygın olduğu tespit edilmektedir (Tanhan ve Yılmaz, 2017). Gerçekleştirilen birçok bilimsel araştırmalara göre; bütün toplumlarda, meslek seçimi aşamasında bulunan gençlerin ortak özelliği olarak çocukluk dönemlerinden beri yakın ve uzak çevresinde yaşadıkları ve edindikleri bilgi birikimi ve duygusal tecrübelerin, meslek seçimi üzerinde etkili olduğunu kanıtlamaktadır (Yeşilyaprak, 2016; Ensari ve Alay, 2017).

Sanayi 4.0 Sürecinde Meslek Seçimini Etkileyecek Olası Faktörler

Sanayinin gelişmesiyle birlikte her gün yeni bir meslek dalı ortaya çıkmaktadır. Sanayi 4.0 öncesine kadar bireylerin meslek seçiminde en etkili olan faktörler; Eğitim sistemi ve uygulamaları, aile ve çevre olarak üç temel

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

faktör olarak incelenmiştir. Beşinci nesil (5G) bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde hem ekonomik sektörlerin hem de toplumun kullanımına sunulmasıyla birlikte Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) sürecine girilmiştir. Sanayi 4.0 süreci dikkatli şekilde incelendiğinde hem ekonominin tüm sektörlerinde hem de toplumsal alanda daha önceki sanayi devrimlerinden çok daha fazla değişim ve dönüşüme neden olacağı tespit edilmektedir. Bu değişim ve dönüşümde önce toplumların sosyo- ekonomik ve sosyo-kültürel yapılarını etkileyerek mevcut tüm mesleklerin gözden geçirilmesine neden olacak sonra da kaçınılmaz olarak yeni mesleklerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde büyük ve radikal bir değişim ve dönüşümün yaşandığı bir dönemin içinde bulunduğu söylenebilir. Böyle bir dönemde kariyer planlaması yapmak, meslek edinmek ve tercihte bulunmak durumunda olan gençlerin büyük bir zorlukla karşılaşacağı kesindir. Böyle bir dönemde yukarıda da belirtildiği gibi eğitim sistemi ve uygulamaları, aile ve çevre gibi klasik faktörlerinin yanı sıra farklı yeni faktörler de etkili olacaktır. Sanayi 4.0 döneminde ortaya çıkacak yeni mesleklerin, beşinci nesil bilişim teknolojileri temelli olacağını söylemek mümkündür. Bu yeni nesil bilişim teknolojileri ile işletmelerin organizasyonel yapısında çalışma prensiplerinde de radikal değişimler yaşanacaktır. İşletmeler bu değişim ve dönüşümü yapamazlar ise hızla rekabet özelliklerini kaybedecek ve iflasa sürükleneceklerdir. İşletmelerin örgütsel yapısında; mevcut departmanlar işlevlerini yitirecek yeni departmanlar kurulacaktır. Bu departmanlarda ise yeni mesleklerin ortaya çıkması çerçevesinde mevcut personel işlevsiz kalacağı için işletme personeline de büyük oranda değişim söz konusu olacaktır. İşletme departmanları da bu yeni mesleklerde çalışabilecek personelin iş tanımlarını yapacak ve bu tanımlamalar çerçevesinde personel alımı yapacaklardır. Öngörülen Yeni Meslekler; ‘Endüstriyel Veri Bilimciliği’, ‘IT/IoT Çözüm Mimarlığı’ ‘Robot Koordinatörlüğü’, ‘Endüstriyel Bilgisayar Mühendisliği/Programcılığı’, ‘Bulut Hesaplama Uzmanlığı’, ‘Veri Güvenliği Uzmanlığı’, ‘Şebeke Geliştirme Mühendisliği’, ‘3D Yazıcı Mühendisliği’, ‘Endüstriyel Kullanıcı Arayüzü Tasarımcılığı’, ‘Giyilebilir Teknoloji Tasarımcılığı’ gibi meslekler, geleceğin yeni mesleklerine örnek olarak gösterilebilir.

Ayrıca işletme prensiplerinde de önemli değişim ve dönüşüm yaşanacak; yapay zeka, akıllı fabrikalar, bulut bilişim sistemi, üç boyutlu yazıcılar, artırılmış gerçeklik ve nesnelerin interneti gibi yeni siber fiziksel sitemlerin çalışmasını sağlayacak yeni prensipler geliştirileceklerdir. Bu kapsamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak, dijital dönemde meslek seçimi sürecinde etkili olacak faktörler dört alt başlıkta incelenebilir:

Modern donanımlar ve siber fiziksel sistemler

Bilgisayarların monitör, fare, klavye, yazıcı vb. gibi fiziksel parçaları donanım olarak adlandırılmaktadır. Mevcut donanım parçaları sanayi 4.0 süreciyle birlikte yeni nesil (5G) bilişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda hızlı bir şekilde yenilenmekte; değişim ve dönüşüme uğramaktadır. Donanımlardaki değişim ve dönüşüm mevcut mesleklerin birçoğunu gereksiz kılacak ya da mevcut mesleklerin görev tanımlarının değişmesine yol açacaktır. Sanayi 4.0 ile siber fiziksel sistemlerde yeni ve daha karmaşık yapıya sahip donanımların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle de yeni donanımları kullanabilecek yetenek ve yeterliliğe sahip olan personele ihtiyaç duyulacak, mevcut personelin büyük bir kısmı da işsiz kalacaktır. Örneğin akıllı fabrikalarda kullanılacak otonom robotların, eskiden o işi yapan mavi yakalı personele artık fabrikada ihtiyaç duyulmayacağını göstermektedir. Sanayi 4.0 sürecinin diğer donanım araçlarından; üç boyutlu yazıcıların, bulut bilişim sisteminin, artırılmış gerçeklik araçlarının hem kullanılması hem de geliştirilmesi için ileri bilgi birikimine, yetenek ve beceriye sahip olan personel istihdam edilmesini zorunlu kılacaktır. Bu kapsamda dijital dönemde meslek seçimi yapacak olan bireylerin, seçimlerini donanımlardaki teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen veya yeni ortaya çıkacak olan mesleklerin tercihi aşamasında kendilerini de sorgulamaları; kendi istek, bilgi birikimleri ve becerilerini de analiz etmeleri gerekmektedir.

Yeni nesil yazılımlar

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde meslek seçiminde etkili olması beklenen bir diğer faktörde yazılımlardır. Yazılımlar, sistem yazılımları ve uygulama yazılımları olarak ikiye ayrılmaktadır. İşletim sistemi olarak da bilinen sistem yazılımları; bilgisayardaki donanımları yöneten ve çalışmasını denetleyen, diğer yazılımlar ile koordineli çalışmayı sağlayan yazılımlardır. Windows, macOS ve iOS, sistem yazılımına örnek verilebilir. Kullanıcılarının ihtiyaç duydukları temel işlemlerin yapmasını sağlayan yazılımlara ise uygulama yazılımları denir. Yazılımlar, donanımların çalışması sağlayan siber nitelikli temel araçlardır. Sanayi 4.0 sürecinde kullanılacak akıllı sistemlerde kullanılacak yeni nesil donanımların çalıştırılmasında yazılımlar başat rol üstleneceklerdir. Sanayi 4.0 sürecinde siber fiziksel sistemlerin yönetilmesi, veri güvenliğinin sağlanması, siber saldırıların önlenmesi ve bulut hesaplamaları alanlarında ortaya çıkacak yeni meslekler, yazılımlardaki teknolojik gelişmelere paralel bir gelişim gösterecektir. Kariyer planlaması yapacak ve yeni meslek seçimi için tercihte bulunacak gençlerin, yeni nesil yazılımlara ilgi duymaları,

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

yazılım alanında yetenekli ve yeterli olup olmamalarını tespit edebilmeleri tercihlerinde önemli rol oynayacaktır.

Nesnelerin interneti ve hizmetlerin interneti

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin son yüzyıldaki gelişimi incelendiğinde; 20. yüzyılın ilk yarısında gazete ve dergi gibi basılı iletişim araçları yaygın iken, yüzyılın ikinci yarısında görsel iletişim araçlarının ön plana çıktığı görülmektedir. 1950'lerden itibaren radyo ve televizyon temel iletişim araçları iken 1970'lerde internetin kullanılmaya başlanması ile iletişim şekli ve yöntemleri yeni bir boyut kazanmış, diğer iletişim araçlarında da önemli bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır (Akgül ve Ayer, 2017). Diğer bir ifadeyle; internetin geliştirilmesi ve kullanılmaya başlanması, o zamanki mevcut olan diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini/araçları ile iletişim şeklini de etkilemiş, gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

Günümüzde yaygın olarak kullanılan sosyal medya haberciliği, yurttaş gazeteciliği ve internet gazetecilik gibi iletişim yöntemleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin en önemli araçlarından biri olan internetin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte hem toplumsal hem sektörel hem de ekonomik alanda önemli değişim ve dönüşüme neden olmuştur (Çağlak, 2016). Ayrıca ülkeler, kurumlar ve insanlar arasındaki mesafenin ortadan kalkmasını sağlayan internetin bütün mesleklerin tanımını ve yapılış yöntemlerini de değiştirdiği görülmektedir. Örneğin günümüzde, bankacılık sektöründe birçok bankacılık işlemi şubeye gitmeye gerek olmaksızın internet bankacılığı üzerinden yapılmaktadır. Sanayi 4.0 döneminde yapay zekanın gelişmesiyle birlikte, bankacılık sektöründe çağrı merkezi çalışanlarına ilerleyen dönemlerde ihtiyaç duyulmayacağı öngörülmektedir. Yapay zeka temelli çalışan sesli yanıt ve benzeri sistemler ile müşterilerin işlemleri herhangi bir çağrı merkezi danışmanına ihtiyaç duymadan gerçekleştirilebilecektir. Bankacılık dışında birçok sektörde de internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte; kamu kurum ve kuruluşların işlemleri evden ya da ofislerden yapılabilen, basılı gazete almadan ev ya da iş yerinde internet gazeteciliği vasıtasıyla gazete okunabilmekte, uzaktan eğitim ile eğitim hizmeti alınabilmektedir. İnternet mesleklerin tanımlanması ve yapılış şekillerinde de önemli oranda değişime neden olmuştur.

Dördüncü Sanayi Devrimi sürecinde bu değişimin oranının çarpan etkisi ile artacağı öngörülmektedir. Bu süreçte bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler sonucunda nesnelerin interneti ve hizmetlerin interneti gibi yeni kavramlar ve iletişim araçları hem toplumsal hem de

ekonomik alanı ileri derecede etkileyecektir. Dördüncü Sanayi Devrimi'nin alt yapısını oluşturan yeni nesil (5G) bilgi ve iletişim teknolojileri içinde yer alan nesnelerin interneti ve hizmetlerin interneti birbirlerinin tamamlayıcı olan sistemsel araçlardır.

Nesnelerin interneti; yapay zekaya sahip ya da tam otonom makinelerin birbirleri ile etkileşim kurabilmelerine olanak sağlayan sistemsel araçlardır. Nesnelerin interneti, yapay zeka ile entegre edilmiş tam otonom makinelerden oluşan akıllı fabrikalardaki bilgisayarların üretilmiş ve tüketicinin kullanımına sunulmuş ürünler arasında iletişim/ etkileşim diğer bir ifade ile haberleşmelerini sağlamaktadır. Ürünlerde oluşacak bir arza, yine ürüne yerleştirilen yapay zekaya sahip araçlar, nesnelerin interneti vasıtasıyla akıllı fabrikalardaki yapay zekaya sahip makinelere (bilgisayarlara) bildirmektedir. Fabrikalardaki bilgisayarlar da yine nesnelerin interneti vasıtasıyla üründeki arızayı giderebilmektedir. Günümüzde Nesnelerin internetine yönelik deneme çalışmaları başarıyla tamamlanmış ve savunma sanayi başta olmak üzere bazı sektörlerde aktif olarak kullanılır hale gelmiştir.

Hizmetlerin interneti ise; insanların insanlarla ve insanların makinelerle (ya da makinelerin insanlarla) iletişim/etkileşim kurabilmesini sağlayan sistemsel araçlardır. Bu günkü internet sistemi insanların insanlarla iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Hizmetlerin interneti ile bu iletişim üç boyutlu görüntülü görüşmelere imkan tanıyacaktır. Ayrıca hizmetlerin interneti ile yapay zekaya sahip ürünler akıllı telefonlar ve bilgisayarlar vasıtasıyla insanlarla iletişim kurabilecektir. Örneğin; akıllı evlerdeki buzdolabında sütün bitmesi ya da meyvenin azalması durumunda buzdolabındaki yapay zeka modülleri ev sahibinin telefonuna ya da bilgisayarına durum verisi gönderebilmektedir. Bu tür uygulamaların deneme çalışmaları da başarıyla tamamlanmış; yine savunma sanayisi başta olmak üzere beyaz eşya sektörü gibi diğer sektörlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; sanayi 4.0 sürecinde meslek seçimi yapmak durumunda olan gençlerin, nesnelerin interneti ve hizmetlerin interneti konularındaki işleyiş biçimi ve tanımsal kapsamı hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir.

Elektronik ticaret

OECD verilerine göre (2018; 1) elektronik ticaret; sayısallaştırılmış yazılı metin, ses ve görüntünün işlenmesi ve iletilmesine dayanan kişileri ve kurumları ilgilendiren tüm ticari işlemlerdir. İnternetin gelişimine paralel olarak ortaya çıkan elektronik ticaret, e-ticaret olarak da adlandırılmaktadır. E-ticaret, satış ve

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

pazarlama hizmetlerinin yapılmasında hem tüketiciye hem de ürünün satışını yapan kişiye avantaj sağlamaktadır. Satış yapan kişi herhangi bir mağaza kiralamadan, ürünleri müşterilere sunarak satış danışmanına (pazarlama personeline) ihtiyaç duymadan işlerini internet üzerinden yürütebilmekte ve büyük bir maliyet avantajı sağlamaktadır. Ayrıca satışın internet üzerinden yapılması, markayı takip eden ancak markanın ürünlerini satan mağazanın mevcut olmaması sebebiyle kaybedilen müşterileri markaya geri kazandırmaktadır. Sanayi 4.0 ile birlikte e-ticarete konu olan ürün sayısında ve miktarında çarpan etkisiyle artış beklenmektedir. E- ticaretin yaygınlaşmasıyla birlikte satış ve pazarlamada yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olacak ve önümüzdeki dönemde bu alanda çalışmak isteyen kişilerin tercihleri üzerinde etkili olacaktır.

SONUÇ

Sanayi sektörü, 18. yüzyıldan içinde bulunduğumuz 21. yüzyıla kadar üç önemli aşamadan geçmiştir. Sanayi devrimleri olarak bilinen bu aşamalarda, dönemin üretim yönteminde bir önceki dönemin yöntemlerine göre köklü bir değişime yol açacak teknolojik gelişmeler yaşanmıştır. Söz konusu gelişmeler, yalnızca sanayide etkili olmakla kalmamış, ekonominin genelinde ve toplumsal alanda köklü dönüşüm süreçlerinin yaşanmasına ortam hazırlamıştır. Sanayi devrimleri çerçevesinde üretim kolaylaşmış, üretim maliyetleri düşmüş ve aynı zamanda üretim kalitesi ve verimliliği de artmıştır. Tarım sektörüne bakıldığında sanayi devrimleri genellikle tarımda makineleşmeye bağlı olarak verim artışına ve tarımsal üretimde iklime bağlılığın azalmasına imkan tanımıştır. 1950'lerden itibaren gelişmiş ülkelerde hakim sektör konumuna gelmeye başlayan hizmet sektöründe ise, sanayi devrimleri fiziksel güce duyulan ihtiyacın yerini zamanla zihin gücüne bırakması olarak yorumlanmıştır.

Sanayi devrimleri çerçevesinde ekonomide yaşanan yapısal değişiklikler, toplumsal alanda da meydana getirdiği değişimler ile bireyler üzerinde de etkili olmuştur. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; ekonomik birimlerin organizasyonel yapısının değişmesi, işverenlerin ve istihdam edilenlerin önceliklerini de etkilemiş ve yönlendirmiştir. Günümüzde bireylerin meslek tercihlerinde, bilgi birikimi ve kişisel özelliklerinin seçim yapılan mesleğe uygun olması ve o mesleğe ilgi duymalarının yanı sıra eğitim sistemi ve uygulamaları ile aile ve çevre faktörleri de etkili olmaktadır.

Günümüzde hızla toplumsal ve ekonomik alanın gündemine giren ve ilk uygulama ve etkilerinin görülmeye başlandığı Dördüncü Sanayi Devrimi

(Sanayi 4.0) sürecinde köklü ve kapsamlı bir değişim ve dönüşümün yaşanacağı öngörülmektedir. ‘Robotik Dönem’ ya da ‘Dijital Çağ’ olarak da adlandırılan bu yeni dönemde, iş tanımları ve işletme yapılarının büyük ölçüde değişmesi beklenmektedir. Yapay zekanın özellikle karmaşık sistemlere dayanmayan, insani düşünme ve yorumlamaya ihtiyaç duyulmayan alanlarda, insanın yerini alacağına dair öngörüler mevcuttur. Bu kapsamda sanayi 4.0 sürecinde, bilgi ve iletişim teknolojindeki gelişmelere bağlı olarak gençlerin/bireylerin meslek tercihlerinde de zorunlu olarak köklü değişim ve dönüşüm yaşanacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akgül, B. & Ayer, Z. (2017). Restructuring of manufacturing sector regarding industry 4.0. Bilici N., Akgül B., Pehlivanlı R. (Ed.), *Global Issues in Social Sciences: Different Perspectives-Multidisciplinary* in (pp:1-8). Peter Lang Gmbh publications.
- Akgül, B. & Paköz, M. Z. (2011). From ‘priority regions’ to ‘leading provinces’ for development: changing paradigms, transforming policies. *The Empirical Economics Letters*, 10(3), 289-295.
- Akgül, B., Turşucuoğlu, B. & Yıldız, E.E. (2018). Gazetecilerin sanayi 4.0 süreciyle sektöre gelen değişim ve dönüşüme uyum çalışmaları. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 263-272.
- Akgül, B., Yıldız, E. E. & Turşucuoğlu, B. (2018). Medya bağımlısı bireyin, medyada harcadığı fazla zamanın bireye sosyo-ekonomik zararları. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 282-290.
- Çağlak, E. (2016). *Bu Toprakların İletişim Tarihi*. Nobel Akademik Yayın dağıtım.
- Çağlak, E. (2017). Public relations, media relations and reputation management. Erdemir A. (Ed.), *Reputation Management Techniques in Public Relations* in (358-374). DOI: 10.4018/978-1-5225-3619-2.ch018.
- Davutoğlu, N. A., Akgül, B. & Yıldız, E. (2016). 7’S kuramının büyük ölçekli işletmelerde stratejik planlama ve ekonomik performansı değerlendirme aracı olarak kullanılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 135-161. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/218447>

Dördüncü Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0) ile Birlikte Mesleklerde Olası Değişim ve Dönüşüm

- Davutoğlu, N. A., Akgül, B. & Yıldız, E. (2017). İşletme yönetiminde sanayi 4.0 kavramı ile farkındalık oluşturarak etkin bir şekilde değişimi sağlamak. *Asos Journal: The Journal of Academic Social Science*, 5(52), 544-567. <http://doi.org/10.16992/asos.12648>.
- Ensari, M. Ş. & Alay, H. K. (2017). Meslek seçimini etkileyen faktörlerin demografik değişkenler ile ilişkisinin araştırılması: İstanbul ilinde bir uygulama. *Humanitas International Journal of Social Sciences*, 5(10), 409-422, Doi: 10.20304humanitas.358378, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/371520>,
- Kuzgun, Y. (1986). Meslek seçiminde kararsızlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 217-223. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799169>
- OECD (2018). *Defining and Measuring E-Commerce*. <http://www.oecd.org/internet/ieconomy/1893506.pdf>,
- Özgüven İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*. PDREM yayınları.
- Şahin, M. & Gülnar, B. (2016). İletişim korkusu ve internet kullanımı ilişkisi: Türkiye'deki üniversite öğrencileri arasında bir alan araştırması. *Selçuk İletişim Dergisi*, 9(2), 5-26, Doi: 10.18094/si.10562, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/178282>
- Razon, N. (1983). Meslek seçiminde aileye, okula, bireye ve topluma düşen görevler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8(45), 35-44, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5762/2251>.
- Tanhan, F. & Yılmaz, Ü. (2017). Öğrencilerin kariyer seçimlerinde aile ve sosyal medyanın etkisinin incelenmesi: bir odak grup çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 35-47. <http://www.yyusbedergisi.com/dergi/ogrencilerin-kariyer-secimlerinde-aile-ve-sosyal-medyanin-etkisinin-incelenmesi-bir-odak-grup-calismasi-20171025010854.pdf>
- TÜSİAD (2016). Türkiye'nin Küresel Rekabetçiliği için Bir Gereklilik Olarak Sanayi 4.0 Gelişmekte Olan Ekonomi Perspektifi", <http://www.tusiad.org/indir/2016/sanayi-40.pdf>, Erişim tarihi: 01.10.2017.
- Yeşilyaprak, B. (1995). Mesleki gelişim kuramları üzerine bir eleştirel değerlendirme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 43-48, <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/viewFile/416/362>.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40146>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12.12.2019
Kabul Tarihi: 22.04.2020
On-line Yayın: 30.04.2020

Article Type: Research article
Submitted: 12.12.2019
Accepted: 22.04.2020
Published Online: 30.04.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Toprak, N.G. (2020). National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis Within The Framework of The Prime Ministerial Proposals. *Journal of History School*, 45, 1345-1370.

NATIONAL INTEREST IN POST-COLD WAR TURKISH FOREIGN POLICY: A COMPARATIVE ANALYSIS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PRIME MINISTERIAL PROPOSALS

Nuri Gökhan TOPRAK¹

Abstract

National interest is one of the concepts that states commonly use when expressing their foreign policy objectives. The main reason why the concept can be used so commonly and still stimulate the social response is that the concept is formed by two of the most popular concepts in the discipline of international relations: “Nation” and “interest”. Per contra, the relevant concepts are among the most controversial concepts of international relations and cause the concept to become very ambiguous. The study is based on the assumption that the concept of national interest as a means of justifying their behavior in foreign policy. From this point of view, the Prime Ministerial Proposals submitted to the Turkish Grand National Assembly in order to obtain the authorization to carry out cross-border military operations in the post-Cold War period were preferred as a sample of the study. As a matter of fact, one of the arguments frequently used in the meetings held in the Assembly is again the concept of national interest. How the concept of national interest in Turkish foreign policy in the near term is interpreted by the method of comparing and analyzing the discourses used during the discussion of the Prime Ministerial Proposals will be evaluated in the final part of the study. It is aimed to contribute to international relations literature in order to make the concept of national

¹Dr. Öğretim Üyesi, Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü, Siyasi Tarih Anabilim Dalı, nuri.toprak@klu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9792-7448

interest more suitable for use in foreign policy analysis by embodying the concept in the framework of the foreign and regional policies of Turkey in the post-Cold War period.

Keywords: National Interest, Turkish Foreign Policy, Prime Ministerial Proposal, Post-Cold War.

Soğuk Savaş Sonrası Türk Dış Politikasında Ulusal Çıkar: Başbakanlık Tezkereleri Çerçevesinde Karşılaştırmalı Bir Analiz

Öz

Ulusal çıkar devletlerin dış politika amaçlarını ifade ederken yaygın şekilde kullandıkları kavramlar arasında yer almaktadır. Kavramın bu kadar yaygın olarak kullanılmasının ve hala toplumlar nezdinde karşılık bulmasının başlıca nedeni, kavramın uluslararası ilişkiler disiplinindeki en popüler kavramlardan ikisinin bir araya getirilerek oluşturulmasıdır: “Ulus” ve “çıkar”. Öte yandan, mevzubahis kavramlar uluslararası ilişkilerin en tartışmalı kavramları arasında da yer almakta ve kavramın muğlaklaşmasına neden olmaktadır. Okuyacağımız çalışma hem ulaşacakları, ulaştıkları noktada ise gözecekleri, bir dış politika amacı hem de dış politikadaki davranışlarını meşru kılmada bir araç olarak ulusal çıkar kavramının devletlerin dış politika davranışlarında merkezi bir yere sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu noktadan hareketle Soğuk Savaş sonrası dönemde Türkiye’de görev yapmış hükümetlerin sınır ötesi askeri operasyon gerçekleştirebilme yetkisi alabilmek için Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne sunmuş oldukları başbakanlık tezkereleri çalışmanın örnekleme olarak tercih edilmiştir. Nitekim Başbakanlık tezkereleri hakkındaki görüşmeler sırasında Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde gerçekleştirilen görüşmelerde sıklıkla başvuru argümanlarından birinin yine ulusal çıkar kavramı olduğu görülmektedir. Başbakanlık tezkerelerinin görüşülmesi sırasında kullanılan söylemlerin karşılaştırılarak analiz edilmesi yöntemi ile yakın dönem Türk dış politikasında ulusal çıkar kavramının nasıl anlamlandırıldığı çalışmanın sonuç kısmında değerlendirilecektir. Ulusal çıkar kavramının Soğuk Savaş sonrası dönem Türkiye’nin dış ve bölgesel politikaları çerçevesinde somutlaştırılarak kavramın dış politika çözümlerinde kullanılmaya daha elverişli bir hale getirmek yönünde uluslararası ilişkiler literatürüne katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ulusal Çıkar, Türk Dış Politikası, Başbakanlık Tezkeresi, Soğuk Savaş Sonrası.

INTRODUCTION

One of the sources of legitimacy of social administration is the written or hypothetical social contract in which the policy makers transfers power from individuals in order to achieve objectives for the benefit of society. Both as a requirement of this social convention and to make their administration

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

sustainable, one of the concepts most frequently referenced by governments in their behavior is the national interest. As a matter of fact, when then-US President George Bush refused to enact the Kyoto Protocol of the United Nations (UN) Framework Convention on Climate Change (Office of the Press Secretary, 2001), or when then-UK Prime Minister David Cameron was reforming the National Health System (Cameron, 2011), they again presented the decisions they had taken as a requirement of the national interest.

The concept of national interest is so often used in political practice that the two words that make up the concept, “nation” and “interest”, have a general acceptance of legitimacy in the eyes of the peoples since the 19th century. However, the excessive usage of the concept in both foreign and domestic policy areas also makes the national interest concept ambiguous. In this context, first of all, the problem of ambiguity regarding the concept of "national interest" will be addressed by explaining how the concept is handled within the framework of international relations literature.

The Concept of “National Interest” within the Framework of International Relations

Joseph Frankel defines the concept of the national interest as the general and continuous aims that a country is headed for (Frankel, 1964, p. 47). On the other hand, Faruk Sönmezoğlu mentions that it is not possible to define the concept so clearly and that the national interest has turned into something mysterious that determines the foreign policies of all states but cannot be determined (Sönmezoğlu, 2014, p. 348). In order to solve the “mystery” mentioned by Sönmezoğlu, it would be useful to look at the first meanings of the words “nation” and “interest” used in everyday language, in other words the meanings in the dictionary.

The word “nation” is described in the general dictionary as a community of people living on the same land, with a unity of language, history, feeling, ideal, custom and tradition among them (Türk Dil Kurumu, 1998, p. 1563). In a dictionary specific to the field of politics, the concept of nation is defined as follows:

Joseph Frankel defines the concept of the national interest as the general and continuous aims that a country is headed for (Frankel, 1964, p. 47). On the other hand, Faruk Sönmezoğlu mentions that it is not possible to define the concept so clearly and that the national interest has turned into something

mysterious that determines the foreign policies of all states but cannot be determined (Sönmezoğlu, 2014, p. 348). In order to solve the “mystery” mentioned by Sönmezoğlu, it would be useful to look at the first meanings of the words “nation” and “interest” used in everyday language, in other words the meanings in the dictionary.

The word “nation” is described in the general dictionary as a community of people living on the same land, with a unity of language, history, feeling, ideal, custom and tradition among them (Türk Dil Kurumu, 1998, p. 1563). In a dictionary specific to the field of politics, the concept of nation is defined as follows:

“A nation is a body of people who possess some sense of a single communal identity, with a shared historical tradition, with major elements of common culture, and with a substantial proportion of them inhabiting an identifiable geographical unit.” (Robertson, 2004, p. 329).

On the other hand, the word “interest” is defined in general dictionaries as “a matter that one considers only for his own benefit” (Meydan Larousse, 1990, p. 211) or “gain, benefit or advantage obtained in an indirect manner” (Türk Dil Kurumu, 1998, p. 470). In this context, the concept of national interest can only be defined in the meaning of the dictionary as a matter of consideration for the benefit of a community of people who are largely involved in a material and moral union.

In light of various developments in the first half of the twentieth century, from the early 1980s researchers such as Benedict Anderson, Anthony D. Smith, John Breuilly or Eric Hobsbawm were able to hold deeper discussions on the concept of nation. The common denominator of all these academic studies is that they are more divided than agreed on which common traits can be sufficient to define a human community as a “nation”. On the other hand, even if the concept of nation is clarified, many different questions about who determines the nation's interests or who will defend the determined national interests make it more difficult to achieve conceptual clarity. Indeed, Peter Lamb and Fiona Robertson-Snape have argued that the concept of “national interest”, which is often used in relation to states, is semantically problematic, since the concepts of “nation” and “state” are not synonymous. Despite the problems it contained, Lamb and Robertson-Snape agreed that the concept of national interest was used to ensure the territorial integrity of a state, to protect its political culture, institutions sovereignty, economic well-being and to express long-term and sustained

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

interests, such as the development of prestige, reputation or effectiveness (Lamb & Robertson-Snape, 2017, p. 211).

In addition to all these ambiguities, the possible much difficulties in solving ambiguities cause international relations and foreign policy theorists who adopt an analytical approach in international relations studies to be skeptical of the concept of national interest. The widespread use of the national interest, however, is not limited only to subject prevalence. As a matter of fact, not only political makers who have the power to govern over societies, or nations as used in this study, but also all other units that are candidates for government, present the national interest as an irrefutable part of their approach to politics. Since foreign policies implemented or attempted to be implemented by different units of analysis of international relations can provide an explanation, academic studies aimed at defining the concept of national interest offer a rich literature.

For example, Faruk Sönmezoğlu et al. defined the concept of national interest as “the basic elements that states say they base their foreign policies on” (Sönmezoğlu, Arıboğan, Ayman, & Dedeoğlu, 2010, p. 659) in a dictionary prepared within the framework of the discipline of international relations. According to this approach, the national interest is not an independent objective situation, but rather a fiction used by policy makers in their foreign policy actions.

Suat Bilge also states in his work that the national interest usually refers to the sum of the national values. By describing the concept as “the popular vote reflecting the opinion of a country” and “the rights and interests that statesmen consider vital in terms of the independence of a country, the integrity of the country, the security, the way in which material and spiritual life is lived” (Bilge, 1966, p. 314), Bilge also seems to have given weight to the fictional aspect of the concept.

In another dictionary of international relations, Plano and Olton listed the foreign policy components as “elements of national power”, “national interest”, “aims” and “situational factors”, and defined the concept as “the main objective and final determining component that drives the decision makers of a state in foreign policy making” (Plano & Olton, 1988) . In this definition, it is accepted that the national interest is an objective phenomenon independent of its practitioners and guides decision makers in the process of foreign policy making.

Paul R. Viotti and Mark V. Kauppi take a more moderate approach to whether the national interest is a fiction or an objective phenomenon. Thus, they describe the concept of the national interest as the primary security interests and values of a state, while they mention that some fundamental national interests

may be more primary, independent of any (democrat, dictator, demagogue) political leader (Viotti & Kauppi, 2014, p. 187). The alleged consensus of policymakers that national survivorship and sovereignty are the minimum objective gives an objective position to the concept of national interest. On the other hand, when talking about armed intervention as a practice that can be applied to the realization of this minimum goal, the idea of determining which objective is vital or which is primary and which is of secondary importance by the decision makers (Viotti & Kauppi, 2014, p. 327) again creates the impression that the concept of national interest is a fiction that can be constructed.

Hans Morgenthau attaches special importance to the concept of interest in the establishment of political theory, whether at national or international level. As a matter of fact, Morgenthau, who focuses largely on facts because of the political realism he has adopted, states that the basis of separating the political from the non-political lies the concept of interest, which he refers to as power. Stating that the national interest treats politics as a subject and field of action and understanding separate from the concept of interest, which is described as wealth or fortune, or issues such as morality, aesthetics or religion (Morgenthau, 1970, p. 4), Morgenthau seems to be trying to gain a literally objective position, rather than defining the concept as an action constructed by decision makers.

Thomas Robinson divided the terms used by Morgenthau regarding the concept of national interest into two main groups: Those relating to the national interest of one state and those relating to the national interest of more than one state. In this context, the national interest of a state can be defined as “primary” or “secondary”, “permanent” or “variable”, “general” or “specific”. On the other hand, the international interests of more than one state can be classified as “identical”, “complementary” or “conflicting” interests (Robinson, 1967, pp. 140-141).

According to Stephen D. Krasner, there are two basic methods of defining a statement or behavior as a national interest: Logical-deductive and empirical-inductive. Those who prefer the logical-deductive method objectively define the national interest by assuming that states have certain fundamental objectives, especially the provision of territorial and political integrity. Krasner notes that while this method is very powerful, it is limited to providing clear insight into the conduct of a hegemonic state whose territorial and political integrity is completely secure, or many foreign policy issues not directly related to its core objectives. On the other hand, those who adopt the empirical-inductive method describe the concept of national interest as a fiction based on the statements and behavior of the central decision makers (Krasner, 1978, p. 35).

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

İlhan Uzgel claims that the national interest is the main driving force underlying all foreign policy decisions. According to this claim, no foreign policy decision or action can be presented by its practitioners as contrary to the national interest (Uzgel, 2004, p. 53). Highlighting the fictional aspect of the concept, Uzgel mentions the need to mention not one but more national interests when evaluating a sovereign nation state. Uzgel emphasized that both political power and military-civilian bureaucracy, as well as business circles may have different interests or perceptions of interests, and he stated that the interests or understandings of interests of these segments do not necessarily have to conflict with each other, but they may not always overlap. Which interest or understanding of interest will turn into foreign policy is determined by the internal power balances of the sovereign nation state (Uzgel, 2004, p. 65).

When academic studies on the concept of national interest in the literature are examined, the debates on whether the concept is an objective phenomenon or a fiction formed by decision-makers is observed as the differences in approaches to the objectivity of states' foreign policy. Aware of the richness that conceptual discussions have contributed to the literature of international relations, this work will take a closer position to the approach that the national interest is a fiction shaped by decision-makers. The reason for making such a choice is that the Prime Ministerial Proposals, which are required to be realized in line with the objective national interest of Turkey, are decided under the roof of the Turkish Grand National Assembly (after this point only “the Assembly”) instead of having automatic acceptance among the political representatives of the Turkish nation, but in some cases after long discussions.

Legal Framework of Prime Ministerial Proposals

In order to observe the transformation of the concept of national interest in Turkish foreign policy in the post-Cold War period, there is a sample that would be preferred. This sample will be the proposals submitted by the Prime Ministries that served during the period to the Assembly for the carrying out of cross-border military operations and what discussed during the voting process. Before presenting the proposal processes in the sample, it is necessary to give information about the legal framework related to the functioning of Turkish foreign policy, at least in the period.

The second article of the law No. 4009 on the establishment and duties of the Ministry of Foreign Affairs, adopted on June 24, 1994, gives the Ministry of Foreign Affairs the task of preparing for the determination of Turkish Foreign

Policy and conducting relations with international organizations (T.C. Resmi Gazete, 1994, p. 13). The second article of the law No. 6004 on the establishment and duties of the Ministry of Foreign Affairs, which was adopted in place of the law No. 4009 on July 7, 2010, states that the ministry acts within the framework of the principles set out in the law while performing this duty, while Paragraph B of the same article states that one of these principles is the “defense and protection of national rights and interests” (T.C. Resmi Gazete, 2010). Both laws, on the other hand, emphasize that the Ministry of Foreign Affairs must act according to the objectives and principles appointed and determined by the government when implementing and coordinating foreign policy.

States can use economic or military instruments as well as political instruments to achieve the objectives set out in foreign policy. Although Turkey has tried to achieve a peaceful end to the conflicts in its immediate region during the end of the Cold War, it is seen that military instruments have been put into operation as a result of the intensification of the conflicts in Iraq, Lebanon or the Sea of Aden.

Although many articles of the Turkish constitution adopted on October 18, 1982 have been revised for various reasons, Articles 92 and 117, which can be associated with the use of military instruments in foreign policy, have remained the same as the date of the first adoption of the constitution. The first of these two constitutional articles bear the title “Declaration of a state of war and authorizing the use of armed forces” of the 1982 constitution. The article states that the Assembly has the authority to permit the declaration of a state of war in cases deemed legitimate by international law and the sending of Turkish Armed Forces to foreign countries or the presence of foreign armed forces in Turkey, except as required by international treaties or international rules of courtesy to which Turkey is a party. Article 117 of the 1982 constitution, which has the title “National Defense” as the main, “commander-in-chief and Chief of General Staff” as the sub-title, states that “...the Council of Ministers shall be responsible to the Grand National Assembly of Turkey for national security and for the preparation of the Armed Forces for the defense of the country” (The Constitution of the Republic of Turkey, 2006).

Considering all the above-mentioned legal regulations, it is possible to draw a framework about the Prime Ministerial Proposals as follows. The basic principles to be adopted in Turkish foreign policy are determined by law No. 6004 approved by the Assembly. Within the framework of these principles, the Ministry of Foreign Affairs has been given executive and coordinating responsibility for achieving the foreign policy objectives determined by the

governments. However, the powers and responsibilities of the Foreign Office were shaped in the axis of political instruments that could be used in foreign policy, while the Assembly was given the authority to use military instruments. The task of preparing a proposal regarding the legal regulation on the terms and conditions under which military instruments will be used in foreign policy has been given to the Prime Minister's Office which served between April 23, 1920 and June 24, 2018 in Turkish political life.

In order to discuss the proposals prepared by the Prime Minister's office in the Assembly for launching cross-border military operations on the basis of Articles 92 and 117 of the 1982 constitution, the "quorum of the meetings", in other words, one third of all deputies in the Assembly, must have attended the session of the Assembly. The "quorum for the decision" on the adoption of the proposal was considered to be one-quarter of the total number of members in the Assembly (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2011, pp. 24-27). Considering the sample of the study, 150 members of the Assembly should be present until 1995 and 184 members of the Assembly after 1995 in order for a Prime Ministerial Proposal to be discussed in the Assembly. On the other hand, in order to accept a Prime Ministerial Proposal, at least 114 deputies had to vote for the proposal until 1995 and at least 138 deputies had to vote for it after 1995.

The International Environment and Turkey in the Period of Preparation of the Prime Ministerial Proposals

The revolutionary developments in information communication and technologies such as the easing of the international capital flow since the 1970s, the acceleration of the information flow by gaining a greater dimension, and the development of transportation facilities have deeply affected the 1990s and brought a very dynamic nature to the period. These developments, which changed the social life with different dimensions, naturally affected the political life, and many states, both at national and international level, had to reconsider their policy making processes. Economic and political polarization between Liberal and socialist ideologies since the nineteenth century began to occur in the military dimension in the post-Second World War period. The structure of this wide-ranging polarization that dominated the international system throughout the Cold War began to change from the beginning of the 1990s. As the international capital flow reached a speed that could easily upset the balance of national economic structures, states began to show a tendency to regionalize or develop existing regional into further cooperation on the basis of economic cooperation with other states in their near abroad.

Beyond political, military, economic cooperation or regionalization, the most striking development of the period in the context of international relations was undoubtedly the dissolution of the USSR. The dissolution of the USSR in the context of the nation state and the difficulties faced by the newly established nation states in economic and military terms directly and deeply affected the international system. As a matter of fact, with the dissolution of the USSR, the idea of the collapse of communism became widespread, at least as it was practiced in this geography and as a global model. Thus, the adoption of a bipolar system has been replaced by a unipolar system under the leadership of the United States or a multipolar system in which the European Union, the People's Republic of China (PRC) and international organizations at various levels are active. In this context, it can be argued that the new international system offers States a wider field of action in the foreign policy making process compared to the Cold War period. The wide range of action taken by the states has not only laid the groundwork for the cooperation environment mentioned above, but also brought about a number of security problems.

During the Cold War, the threats to international peace were largely eliminated by supranational federative structures such as the USSR or Yugoslavia, the balance of nuclear power or intra-bloc discipline. However, with the dissolution of the Eastern Bloc, intra-bloc discipline and the expansion of nuclear power disrupted the balance of nuclear power, and with the dissolution of the USSR and Yugoslavia, new nation states, already strained by globalization, emerged. Especially during the establishment process, political, economic and military problems experienced by these nation states first among themselves and soon after by their neighbors created important security problems at the regional level in the beginning of the 1990s. The intervention of international organizations during the breakup of Yugoslavia and Russia's near abroad policy (The Kozyrev Doctrine) in the former Soviet geography were instrumental in reducing these regional conflicts.

Another change observed with the 1990s was that the communication devices, which had been mostly under the control of the states in the previous periods, could find themselves outside the state, with technology developing at an extraordinary pace in these areas. The expansion of a global and civil information network that allows individuals to access the information they want directly in line with their own desires has brought about some unpredictable/uncontrollable problems in the context of security, even though they are in line with the principles of transparency and openness of the liberal state understanding. As a matter of fact, while individuals or civilian organizations may benefit from these developments for their own peaceful

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

purposes, transnational terrorist organizations have benefited from the same benefit in establishing an infrastructure capable of operating simultaneously in different parts of the world. The fact that transnational terrorist groups organized and spread under the axis of fundamentalism in the 1990s can be easily organized and taken into action in Europe and the United States after the Middle East and Africa can also be evaluated in this context.

The 1990s were years of significant changes both in Turkey's external and internal political environment. As a result of the general elections held on October 20 1991, the coalition government period was initiated, which would continue throughout the 1990s. On the outside, the end of the Cold War and the increasing impact of globalization have brought about significant changes both in Turkey's near abroad and in the structure of the international system. These changes have also affected Turkey's traditional tendency to use military instruments in foreign policy. As a matter of fact, the first Prime Ministerial Proposal was requested by the 19th Government on December 6, 1950 from the Assembly to provide military support to the UN forces in Korea. During the entire Cold War, Prime Ministers have only been asked for a proposal from the Assembly four times. The other three proposals were requested by the 28th Government on March 16, 1964, the 30th Government on November 17, 1967 and the 37th Government on July 20, 1974, and are all related to the island of Cyprus. However, during the decade following the end of the Cold War, eleven governments have requested nine proposals to allow cross-border military operations against Iraq, Somalia, Bosnia and Herzegovina, Palestine, Albania and Kosovo respectively.

In the first years after the Cold War, international conflicts gained a new dimension after the terrorist attacks of September 11, 2001 (9/11) in the United States. In this context, it is seen that the emphasis on preventing potential mass migration movements and global terrorist groups has come to the fore in the grounds of the Prime Ministerial Proposal requests. In this direction, the 57th Government requested the first proposal from the Assembly for military activities planned to be carried out in the context of "Operation Enduring Freedom" against Afghanistan on October 10, 2001. During the ongoing process, four Prime Ministerial Proposals regarding the U.S. operation against Iraq were submitted to the Assembly in 2003 by the 58th and 59th Governments. In addition to these, it is observed that a request was made to the Assembly to secure the elections held by the Democratic Republic of the Congo in 2006 and to provide support to the UN Interim Force in Lebanon (UNIFIL). In order to assess the context in which the concept of the national interest is addressed in all these demands, both by the

powers requesting the proposal and by the opponents who voted against it, the voting processes of the proposals need to be subjected to a more detailed analysis.

Sessions of the Prime Ministerial Proposal

The end of the Cold War is often associated with the dissolution of the Soviet Union. This kind of relationship is a product of the understanding that presents the Cold War as more of a US-USSR standoff. But the Cold War is not just a competition for two superpowers to exert influence in various areas. When we consider the competition of socialist and liberal ideologies, communist and free market preferences, authoritarian and democratic administrations, the Cold War marks a period of much more deep-rooted and widespread polarization. Therefore, rather than fixating the end of the Cold War on the date of the dissolution of the USSR, it would be more accurate to evaluate in a process where many cases have taken place such as Gorbachev's policies of perestroika and glasnost, the fall of the Berlin Wall, the Malta Summit or the dissolution of the Warsaw Pact. In this context, instead of determining the year 1991 as a milestone in the Turkish foreign policy of the post-Cold War period, the analysis will start from a date that is more integrated with the 1990s.

Prime Ministerial Proposals in the Context of Gulf Crisis and Wars

The International Crisis, which started with the invasion of Kuwait by Iraq on August 2, 1990, was tried to be ended by the Resolutions 660 and 661 taken in the UN Security Council within a week through political and economic means. Turkey has also closely followed the war between Iraq, where it borders directly from the southeast region, and Kuwait, which is also in its near abroad. During the Gulf Crisis between Iraq and Kuwait and the First Gulf War between Iraq and the US led coalition against Iraq, there were three different Prime Ministerial Proposals in Turkey: August 12, 1990; September 5, 1990; and January 17, 1991 Prime Ministerial Proposals. However, while the First Gulf War ended Iraq's occupation of Kuwait, it did not bring about a "positive peace" that would lead to a long-term end to the animosity between Iraq and the United States. On March September 20, 2003, as part of the global counterterrorism operations that were launched after the 9/11, the United States launched a war on Iraq again on the grounds that it supported global terrorism. In this process, which is also referred to as the Second Gulf War, Turkey's Prime Ministerial Proposals came back on its agenda: March 1, March 20 and October 7, 2003 Prime Ministerial Proposals.

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

At the end of the 3rd legislative year of the 18th term, the first of the proposals on Turkey's agenda regarding the events in the Gulf region, the proposal dated on 12 August 1990, was discussed in the Assembly with the motion of 133 members of the opposition to convene an extraordinary meeting of the Assembly (T.B.M.M., 1990a, pp. 427-428). In an extraordinary session of the Assembly, then-Prime Minister Yıldırım Akbulut submitted the request to the Assembly for "for authorization of the declaration of a state of war, the use of armed forces, the sending of Turkish Armed Forces to foreign countries or the presence of foreign armed forces in Turkey" due to the events that occurred (T.B.M.M., 1990a, p. 475). The then-Minister of Foreign Affairs Ali Bozer requested that the negotiations on the Prime Ministerial Proposal be held in a closed session in accordance with the 71st article of the internal order, and as a result of the vote, the session on the proposal was held in a closed manner. After a closed session lasting two hours and thirty-seven minutes, then-Assembly Speaker İsmet Kaya Erdem declared that 373 members of the Assembly participated in the open vote of the Prime Ministerial Proposal, and that the proposal was accepted with 216 votes against 151 rejections and 6 invalid votes (T.B.M.M., 1990a, pp. 476-477).

In his speech during the talks, SHP (Sosyaldemokrat Halkçı Parti-Social Democratic Populist Party) President Erdal İnönü claimed that Turkey's national interest can only be achieved by being a part of the international security system. İnönü stated that the foreign policy behavior that he associated with then President Özal, which included proactive decisions and actions aimed at personal or party advertising, should be avoided. İnönü emphasized that the national interest cannot be protected only by the steps taken by the executive, and that legislation is an indispensable part of the foreign policy process on such a critical issue (T.B.M.M., 1990a, pp. 445-446). The president of DYP (Doğru Yol Partisi-True Path Party), Süleyman Demirel, one of the opposition leaders of the period, stated that there was no situation that directly threatened Turkey's national interests as stated in the Prime Ministerial Proposal, but that Turkey could harm its own national interests as a party to an issue in favor of other countries (T.B.M.M., 1990a, pp. 450-451). On the other hand, in his speech after the acceptance of the Prime Ministerial Proposal, then-Prime Minister Akbulut stated that the permission for military operations with the proposal will never be propagated in favor of the ruling party and that the opposition parties should focus on the objective national interests of Turkey instead of the competition in domestic politics regarding the proposal (T.B.M.M., 1990a, pp. 460-461). Behind Akbulut's statement, there were ongoing differences of opinion between the ruling party and the opposition parties regarding Turkey's understanding of

domestic and foreign policy during the period. As a matter of fact, Akbulut's government, which served as prime minister under the shadow of Özal's presidency, favored a more proactive foreign policy in line with the changing international dynamics, and therefore deep-rooted reforms in domestic policy for this purpose. On the other hand, the opposition party seems to favor the continuation of the status quo by being more cautious in an environment where the dynamics of the Cold War have not yet completely disappeared.

The second Prime Ministerial Proposal for the Gulf crisis was presented to the Assembly by then-Prime Minister Yildirim Akbulut again in the fourth legislative year of the eighteenth term of the Assembly. Akbulut presented the rationale for his request as “ensuring the restoration of peace and stability in the Middle East and maintaining Turkey’s security against possible dangers, as well as effectively protecting Turkey’s high interests in the direction of developments during and after the crisis” (T.B.M.M., 1990b, p. 99). The opposition party members objected to the procedure by stating that the proposal was contrary to the Article 6, 7 and 92 of the constitution, claiming that this proposal extended the wider authority over a vaguer period of time relative to the previous request (T.B.M.M., 1990b, pp. 106-114). However, the then-Deputy Speaker of the Assembly Yılmaz Hocaoğlu stated that there was no irregularities as a result of the negotiations and explained that the proposal would be discussed in a closed session (T.B.M.M., 1990b, p. 113). In a closed session lasting three hours and forty-one minutes, the Prime Ministerial Proposal was passed by 246 votes against 136 rejection votes (T.B.M.M., 1990b, p. 115).

Resolution 678 of the UNSC gave Iraq a final deadline of January 15, 1991 to end its occupation of Kuwait and return to its pre-occupation borders. However, Iraq continued its occupation of Kuwait at the end of this period. On January 16, 1991, the US-led coalition of 28 countries began its military intervention to end Iraq’s occupation of Kuwait and return it to its pre-crisis borders. A day after that date, a new prime ministerial proposal was put on the agenda of the Assembly. While trying to explain the justification of the Prime Ministerial Proposal, then-Minister of Foreign Affairs Ahmet Kurtcebe Alptemoçin demanded that the request for the motion be accepted in line with Turkey’s “high interests” (T.B.M.M., 1991, p. 294). The phrase “high interest” that then-Minister of Foreign Affairs Alptemocin used in his speech is noteworthy in that it was a phrase often expressed by realist theorists in “state-related” and “military security” issues, unlike other “interests” such as economic, social or environmental.

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

One of the opposition leader's İnönü stated that Turkey should support the UN-backed operation in accordance with the UN resolutions as it considers "appropriate support" and claimed that it is against Turkey's national interest to be part of a military operation against Iraq (T.B.M.M., 1991, pp. 299-303). On the other hand, Demirel, another opposition leader, emphasized that the relevant Prime Ministerial Proposal would mean bringing Turkey directly into war with Iraq, and that this situation could not be reconciled with Turkey's national and regional interests (T.B.M.M., 1991, pp. 304-309). In response to opposition leaders' objections, Prime Minister Akbulut stated that both Iraq's aggressive attitude towards Kuwait and its plans to monopolize the regional energy resources were contrary to Turkey's national interests (T.B.M.M., 1991, p. 319). Unlike the other two proposals, the proposal was voted by open voting, and was accepted by 250 votes against 148 votes for rejection (T.B.M.M., 1991, p. 331).

The US-led Desert Shield and Desert Storm military operations to end Iraq's invasion of Kuwait have successfully achieved their objective as of February 28, 1991. As a result of the war, Iraq withdrew from its occupied territories, but a new animosity arose between Iraq and the United States, which led the military operations. This animosity turned into a direct military conflict a decade later as a result of the process that began after the 9/11 events in the United States. In March 20, 2003, the United States once again waged war on Iraq on the grounds that Iraq had provided support to terrorist groups that carried out the 9/11 events and had weapons of mass destruction to use against the United States and its allies. Following both the global developments after the 9/11 events and the developments in the region in this context, Turkey preferred to take legal measures for cross-border military operations before the conflict officially began in the Second Gulf War as it did in the First Gulf War. On March 1, 2003, a more comprehensive Prime Ministerial Proposal was put on the agenda of the Assembly, although the Assembly made the first legislative arrangements in a closed session on February 6, 2003 (T.B.M.M., 2003a, p. 115).

Prior to the debates in the Assembly during the Prime Ministerial Proposals dated March 1, 2003, it is necessary to give information about Turkey's internal political outlook in the period. In the general elections held in Turkey on November 3, 2002, the AKP (Adalet ve Kalkınma Partisi-Justice and Development Party) was the sole ruling party with 34.3% of the vote and the CHP (Republican People's Party) was the main opposition party with 19.4% of the vote, as all other political parties fell below the 10% electoral threshold. The AKP was able to reach the number of deputies who could form a government alone for the first time after November 20, 1991, and was a relatively new party founded

on August 14, 2001. However, the majority of the party's founding members were politicians who had previously served at the top levels of the Turkish bureaucracy or had a career as a deputy, and were therefore highly experienced in Turkey's recent process of both domestic and foreign policy making. In such an environment, March 1, 2003 proposal, which came to the agenda of the first legislative year of the 22nd term of the Assembly in order to "protect the fundamental rights and interests of Turkey" (T.B.M.M., 2003a, p. 116), received 264 votes of acceptance after three closed sessions lasting four hours and seventeen minutes, but failed to provide the absolute majority of the Article 96 of the constitution (T.B.M.M., 2003a, pp. 132-133). However, in the immediate aftermath of this Prime Ministerial Proposal, developments both within Turkey and in the international arena brought a new proposal to the agenda.

Firstly, the renewal election was held on March 8, 2003 and the AKP leader Recep Tayyip Erdogan became a deputy. Thus, Erdogan formed the Fifty-ninth government and became prime minister on March 14, 2003. On the other hand, on March 20, 2003, the US military operation against Iraq began. On the same day that the US action began, another Prime Ministerial Proposal on the same issue was put on the agenda of the Assembly. It was stated by the then-Prime Minister Erdoğan that the aim of this proposal was to intervene in the possible mass migration wave towards Turkey just in place and on time (T.B.M.M., 2003b, pp. 302-303). After a closed session lasting two hours and thirteen minutes, the relevant Prime Ministerial Proposal was adopted by 332 votes of acceptance (T.B.M.M., 2003b, p. 305).

In the first week of the second legislative year of the 22nd term of the parliament, on October 7, 2003, the last Prime Ministerial Proposal, which may be included in the sample of our study on Iraq, was brought to the agenda. The reason for this Prime Ministerial Proposal for a motion was the possible security threats that could be experienced until the restoration of the central government, the complete establishment of the territorial integrity and security of Iraq within this new structure (T.B.M.M., 2003c, pp. 285-288). This proposal, covering a period of one year, was adopted after a closed session lasting two hours and fifty-four minutes by a vote of 358 (T.B.M.M., 2003c, p. 290).

The Second Gulf War was soon completed as a war between the United States and Iraq. However, it has been difficult to maintain the territorial integrity of Iraq after the war and to maintain public order. These difficulties have created a power vacuum in Iraq, and one of the illegal organizations trying to make the most of this vacuum has been the PKK terrorist organization. On October 6, 2009 and October 5, 2011, the governments submitted to the Assembly two different

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

Prime Ministerial Resolutions against the PKK terrorist threat coming from the borders of Iraq. The two Prime Ministerial Proposals were adopted by a much larger majority in the Assembly (T.B.M.M., 2009a, p. 73; T.B.M.M., 2011a).

Table 1

Prime Ministerial Proposals Directly Related to the Gulf Crisis and Wars

Date of Proposal	For	Against	Absent	Result
August 12, 1990	216	151	6	Passed
September 5, 1990	246	136	-	Passed
January 17, 1991	250	148	1	Passed
March 1, 2003	264	250	19	Failed to provide the absolute majority
March 20, 2003	332	202	1	Passed
October 7, 2003	358	183	2	Passed

Prime Ministerial Proposals to Contribute to Regional Conflicts and Multinational Task Forces

The post-Cold War international conflicts have not only been limited to the Middle East. While conflicts in the Middle East have intensified, many regional conflicts in Africa and the Balkans have reached a position where they will soon evolve into civil war. The Prime Ministerial Proposals concerning Somalia and Yugoslavia, which are regions where regional conflicts have turned into civil wars, were put on the agenda of the Assembly on December 8, 1992.

Of these two resolutions, the one associated with Somalia was prepared in support of UNSC Resolution 794. The second proposal was related to the ongoing conflict in Bosnia and Herzegovina, which was also heavily engaged in the public opinion of Turkey due to the shared historical and cultural ties. One of the highlights during the talks was the statement used by Kamuran İnan, a member of Parliament who spoke on behalf of the then opposition party ANAP (Motherland Party), when criticizing the Prime Minister's position on the basis of UN Resolutions, the contemporary structure of the UN, the selectivity of the intervening regions and the behavior of the UN Secretary General in particular. In his speech, İnan stated that his party would limit its criticism to a certain extent due to its decision not to distinguish between the state line and the national interest in foreign policy (T.B.M.M, 1992, p. 225). This statement reflects the idea that the national interest is not shaped by the powers, but has a Supra-party

and therefore objective structure. On the other hand, another opposition party RP (Welfare Party) member Oğuzhan Asiltürk, claimed that the operation against Somalia would be in the interest of the United States, which uses the UN as an instrument of legitimacy to determine the political order in the region rather than the national interests of Turkey or Somalia (T.B.M.M, 1992, p. 237). As a result of the negotiations, 266 of the 310 votes for Somalia proposal were accepted and 317 of the 320 votes for Bosnia and Herzegovina proposal were accepted (T.B.M.M, 1992, p. 276).

On 17 January 1997, Hebron (El-Halil) Agreement was signed between then-Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu and Palestine Liberation Organization leader Yasser Arafat under the supervision of then-US Secretary of State Warren Christopher. Under this agreement, which was signed in accordance with the Second Oslo Accords, 80% of the Hebron region was left to the Palestinian National Administration, while 20% of the region was allowed to redeploy Israeli troops. In this context, the Prime Minister of the period, Necmettin Erbakan, prepared a Prime Ministerial Proposal on “the establishment of a temporary international presence in Hebron by Turkey, together with Denmark, Italy, Sweden, Switzerland and Norway, to assume the role of international observer after the transfer of Hebron to the Palestinian National Administration” and “the sending of military personnel to Hebron”. The proposal was passed unanimously on February 20, 1997 after the speeches that it was in the best interest of both the region and the nation to support this presence, which is thought to serve peace in the Middle East (T.B.M.M., 1997a, p. 108).

One of the conflicts that occupied the international agenda in 1997 was in Albania. Albania, which adopted a communist economic structure for many years, experienced difficulties in the transition to a free-market economy after the Cold War, as did many former Eastern Bloc countries. In Albania, which has poor financial infrastructure during this transition process, many people, also referred to as “bankers”, staged a Ponzi scheme. With the collapse of the bankers' order, a deep economic crisis began to occur in Albania, and the ongoing economic crisis caused a political crisis and widespread security problems. On April 10, 1997 and July 23, 1998, two Prime Ministerial Proposals were prepared for Albania. The first of these proposals was prepared in accordance with United Nations Security Council Resolution 1101 of March 28, 1997 to address the crisis in Albania, to meet the urgent need for assistance of the Albanian people regularly, and to participate in the military mission planned to provide police service in Albania. Apart from the common cultural and historical heritage, the members of the Assembly who do not see the conflict in Turkey’s near abroad as appropriate for the national interests of the country have accepted the Prime

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

Ministerial Proposal (T.B.M.M., 1997b, p. 137). A second Prime Ministerial Proposal prepared on July 23, 1998, which foresees the deployment of Turkish Armed Forces to Albania for the same purposes, was adopted by the unanimous vote of the members of Parliament (T.B.M.M., 1998a, p. 308).

Another negative case in the Balkans during the 1990s was the conflicts between the Yugoslav Federal Republic of Serbia and Montenegro and the Kosovo Albanians starting in February 1998. It was planned to establish a multinational joint force under the umbrella of NATO to avoid tragic events similar to the massacres that occurred during the breakup of Yugoslavia. A Prime Ministerial Proposal was prepared on 8 October 1998 by the then Prime Minister Mesut Yılmaz in order to enable Turkey to participate in this coalition if this possible “National Joint Power” was established. The relevant Prime Ministerial Proposal was adopted unanimously in the Assembly (T.B.M.M., 1998b, p. 380).

A total of 15 prime ministerial papers were put on the agenda of the Assembly between 2001 and 2012. Among these are 5 prime ministerial papers on Iraq mentioned earlier in the study under the heading of the Gulf War. On the other hand, a Prime Ministerial Proposal to support the “Operation Enduring Freedom” launched by the United States in conjunction with NATO to fight global terrorism before the Second Gulf War against Iraq was adopted in the Assembly on October 10, 2001 with 319 votes. (T.B.M.M., 2001, p. 272) .

In the 2000s, Turkey began to focus on regional problems in Africa after the Middle East and the Balkans. As a matter of fact, within the framework of the United Nations Security Council Resolution 1671 of April 25, 2006, it is planned to cooperate with the European Union in order to contribute to security and security during the general elections in the Democratic Republic of the Congo and to support UN forces (The United Nations Organization Mission in the Democratic Republic of the Congo/MONUC) in the region. In this context, a Prime Ministerial Proposal was adopted on June 27, 2006 to participate in the European Force Operation of the Democratic Republic of the Congo, and to deploy troops in support of the Democratic Republic of the Congo as well as in Gabon and other countries that would be needed (T.B.M.M., 2006a, p. 60).

Six of the other 10 prime ministerial resolutions on the agenda of the Assembly in the 2000s are related to providing support to the United Nations Interim Task Force in Lebanon (UNIFIL) to monitor the ceasefire between Israel and Lebanon. Finally, the Prime Ministerial Proposals for the deployment of Turkish Armed Forces naval elements in the Gulf of Aden, Somali territorial waters and clearances, Arabian Sea and contiguous zones to combat piracy,

banditry and armed robbery have been approved in the Assembly on February 2, 2010 and January 25, 2012.

Table 2
PM Proposals to Contribute to Regional Conflicts and Multinational Task Forces

Date of Proposal	Related Country/ Region/ Organization	For	Against	Absent	Result
December 8, 1992	Somalia	266	43	-	Passed
December 8, 1992	Bosnia and Herzegovina	317	-	1	Passed
June 12, 1996	Western European Union	-	-	-	Withdrawn by the Government
February 20, 1997	Hebron	n/a	n/a	n/a	Passed unanimously
April 10, 1997	Albania	n/a	n/a	n/a	Passed
July 23, 1998	Albania	n/a	n/a	n/a	Passed unanimously
October 8, 1998	Kosov	n/a	n/a	n/a	Passed unanimously
October 10, 2001	Operation Enduring Freedom (Afghanistan)	319	100	2	Passed
June 27, 2006	European Union Force (Democratic Republic of the Congo)	n/a	n/a	n/a	Passed
September 5, 2006	Lebanon (United Nations Interim Force In Lebanon- UNIFIL)	340	192	1	Passed
May 29, 2007	Lebanon (UNIFIL)	n/a	n/a	n/a	Passed
June 23, 2009	Lebanon (UNIFIL)	n/a	n/a	n/a	Passed
<i>PM Proposals to Contribute to Regional Conflicts and Multinational Task Forces</i>					
Date of Proposal	Related Country/ Region/ Organization	For	Against	Absent	Result
October 6, 2009	Northern Iraq	453	23	0	Passed

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

February 2, 2010	Gulf of Aden, Somalia, Arabian Sea	n/a	n/a	n/a	Passed
June 24, 2010	Lebanon (United Nations Interim Force In Lebanon)	n/a	n/a	n/a	Passed
July 5, 2011	Lebanon (United Nations Interim Force In Lebanon)	n/a	n/a	n/a	Passed
October 5, 2011	Northern Iraq	n/a	n/a	n/a	Passed
January 25, 2012	Gulf of Aden, Somalia, Arabian Sea	n/a	n/a	n/a	Passed
June 29, 2012	Lebanon (United Nations Interim Force In Lebanon)	n/a	n/a	n/a	Passed

CONCLUSION

The concept of national interest is one of the concepts commonly used in foreign policy. Whether the national interest can be treated free from the behavior of those trying to reach it has been one of the debates that has engaged the discipline of international relations. In academic studies that present the concept as an objective and attempt to define it objectively, it is understood that foreign policy makers are reduced to a passive position against the national interest. Nevertheless, foreign policy is a dynamic process and considering the circumstances of the Post-Cold War international system, it presents a very complex and multidimensional view. Therefore, the national interest also needs to be assessed in a more dynamic way. Within this framework, the hypothesis of the work is that the national interest is a fiction that foreign policy makers can rebuild and guide. In order to test the hypothesis, Prime Ministerial Proposals were brought to the agenda of the Turkish Grand National Assembly in the Post-Cold War era as a sample. The Prime Ministerial Proposals between 1990 and 2012 were analyzed on the basis of the Journal of Minutes of the Turkish Grand National Assembly as it is the primary archival source. As a result of the analysis, the following conclusions were reached.

First of all, the tight bipolar international system of the Cold War has influenced the aims, strategies and instruments of Turkish foreign policy. The end of such a period by changing the structure of the international system has forced

the reconsideration of many issues in Turkish foreign policy. The concept of the national interest has also been one of the issues subject to these reassessments.

Secondly, in Turkish foreign policy, it is seen that military instruments are less than the use of political instruments, both in the context of the core principle of Turkish foreign policy, “Peace at Home, Peace in the World”, and in the context of the dynamics of the Cold War period. As an instrument used in exceptional circumstances such as Korea and Cyprus, it was understood that military instruments could be used more often after the Cold War due to a requirement of the new international system, the termination of international conflicts or the elimination of regional security threats. As a matter of fact, the Prime Ministerial Proposals, which were brought to the agenda of the Assembly 4 times between 1923 and 1990, were brought to the agenda of the Assembly 24 times between 1990 and 2012.

Thirdly, Turkey has been known to be a state that attaches crucial importance to its relations with the West since its foundation and tries to protect its national security by taking part in the Western Bloc. In the new post-Cold War system, there have been differences of approach between the ruling and opposition parties in terms of how to define the national interest and the use of military instruments in foreign policy. If any Prime Ministerial Proposal is related to Turkey’s near abroad or to geographies with common historical and cultural heritage, this difference of approach appears to be evident in a domestic policy-oriented manner. On the other hand, since the second half of the 1990s, especially the central opposition parties have been much more critical of the military operations carried out by the United States alone, with an international coalition or under the umbrella of NATO than during the Cold War.

Finally, the last point that draws attention is the widespread understanding that the concept of national interest is constructed by the foreign policy-making power, especially in the rhetoric of the opposition deputies, who have spoken out against the Prime Ministerial Proposals. In the early 1990s, concerns were often expressed about the procedure and time limitation of cross-border military operations, with the national interest being treated as an objective goal agreed by all parties. On the other hand, the objectivity of the national interest has started to be questioned more clearly since the beginning of the 2000s, and these inquiries have become more evident with what happened during the March 1, 2003 proposal process. In light of all these results, it can be argued that the hypothesis that the concept of national interest is a dynamic fiction has been confirmed. As the structure and dynamics of the international relations system

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

change, the reconsideration of its content will also guarantee its existence as a useful tool in foreign policy.

REFERENCES

T.B.M.M. TUTANAK DERGİSİ

- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem:18, Cilt: 46, Yasama Yılı: 3, 12.8.1990, 126 ncı Birleşim, pp. 414-507. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d18/c046/tbmm18046126.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 18, Cilt: 47, Yasama Yılı: 4, 5.9.1990, 3 üncü Birleşim, pp. 96-125. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d18/c047/tbmm18047003.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem:18, Cilt: 55, Yasama Yılı:4, 17.1.1991, 66 ncı Birleşim, pp. 289-336. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d18/c055/tbmm18055066.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 19, Cilt: 22, Yasama Yılı:2, 8.12.1992, 36 ncı Birleşim, pp. 203-365. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d19/c022/tbmm19022036.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem:20, Cilt: 6, Yasama Yılı:1, 12.6.1996, 61 inci Birleşim, pp. 521-592. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c006/tbmm20006061.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 20, Cilt: 21, Yasama Yılı: 2, 20.2.1997, 59 uncu Birleşim, pp. 57-127. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c021/tbmm20021059.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 20, Cilt: 25, Yasama Yılı: 2, 10.4.1997, 81 inci Birleşim, pp. 100-151. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c025/tbmm20025081.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 20, Cilt: 60, Yasama Yılı: 3, 23.7.1998, 127 nci Birleşim, pp. 242-325. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c060/tbmm20060127.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 20, Cilt: 63, Yasama Yılı: 4, 8.10.1998, 4 üncü Birleşim, pp. 337-386. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d20/c063/tbmm20063004.pdf>

Nuri Gökhan TOPRAK

- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 21, Cilt: 71, Yasama Yılı: 4, 10.10.2001, 5 inci Birleşim, pp. 221-360. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d21/c071/tbmm21071005.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 22, Cilt: 6, Yasama Yılı: 1, 1.3.2003, 39 uncu Birleşim, pp. 110-152. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c006/tbmm22006039.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 22, Cilt: 8, Yasama Yılı: 1, 20.3.2003, 51 inci Birleşim, pp. 286-353. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c008/tbmm22008051.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 22, Cilt: 27, Yasama Yılı: 2, 7.10.2003, 3 üncü Birleşim, pp. 278-333. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c027/tbmm22027003.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 22, Cilt: 125, Yasama Yılı: 4, 27.6.2006, 120 ncı Birleşim, pp. 1-288. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c125/tbmm22125120.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 22, Cilt: 127-1, Yasama Yılı: 4, 5.6.2006, 124 üncü Birleşim (Olağanüstü), pp. 1-1611. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c127/tbmm22127124.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 22, Cilt: 160, Yasama Yılı: 5, 29.05.2007, 116 ncı Birleşim, pp. 1-498. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c160/tbmm22160116.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 23, Cilt: 47, Yasama Yılı: 3, 23.6.2009, 108 inci Birleşim, pp. 471-658. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d23/c047/tbmm23047108.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 23, Cilt: 50, Yasama Yılı: 4, 6.10.2009, 2 ncı Birleşim, pp. 1-298. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d23/c050/tbmm23050002.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 23, Cilt: 59, Yasama Yılı: 4, 2.2.2010, 55 inci Birleşim, pp. 1027-1246. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d23/c059/tbmm23059055.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 23, Cilt: 73, Yasama Yılı: 4, 24.6.2010, 123 üncü Birleşim, pp. 174-340. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d23/c073/tbmm23073123.pdf>

National Interest in Post-Cold War Turkish Foreign Policy: A Comparative Analysis
Within the Framework of the Prime Ministerial Proposals

- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 24, Cilt: 1, Yasama Yılı: 1, 5.7.2011, 3 üncü Birleşim, pp. 41-63. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d24/c001/tbmm24001003.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 24, Cilt: 2, Yasama Yılı: 2, 5.10.2011, 3 üncü Birleşim, pp. 1-148. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d24/c002/tbmm24002003.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 24, Cilt: 12, Yasama Yılı: 2, 25.1.2012, 56 ncı Birleşim, pp. 513-647. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d24/c012/tbmm24012056.pdf>
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Dönem: 24, Cilt: 25, Yasama Yılı: 2, 29.6.2012, 127 nci Birleşim, pp. 415-672. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d24/c025/tbmm24025127.pdf>

RESMİ GAZETELER

- Resmi Gazete, 6 Temmuz 1994, Sayı: 21982, pp. 1-96. April 13, 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21982.pdf>
- Resmi Gazete. 13 Temmuz 2010, Sayı: 27640. April 13, 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/07/20100713-3.htm>

Araştırma ve İnceleme Eserleri

- Bilge, A. S. (1966). *Milletlerarası Politika*. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi yayinlari.
- Cameron, D. (2011, Mayıs 16). Speech on the NHS. <https://www.gov.uk/government/speeches/speech-on-the-nhs>, Erişim tarihi: 01.10.2019.
- Frankel, J. (1964). *International Relations*. Oxford University press.
- Krasner, S. D. (1978). *Defending the National Interest*. Princeton University press.
- Lamb, P. & Robertson-Snape, F. (2017). *Historical Dictionary of International Relations* (pp. 211-212). Rowman & Littlefield.
- Meydan Larousse. (1990). *Çıkar. III*, 211. S. Kılıçoğlu, N. Araz, & H. Devrim, (Ed.) Meydan yayinevi.

- Morgenthau, H. J. (1970). *Uluslararası Politika* (Vol. I). (Ü. O. Baskın Oran, Çev.) Türk Siyasi İlimler Derneği yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1948).
- Office of the Press Secretary. (2001, March 29). *Remarks by the President and German Chancellor Schroeder in Photo Opportunity*. <https://georgewbush-hitehouse.archives.gov/news/releases/2001/03/print/20010329-2.html>, Erişim tarihi: 01.11.2019.
- Plano, J. C. & Olton, R. (1988). *The International Relations Dictionary*. ABC-Clio.
- Robertson, D. (2004). *The Routledge Dictionary of Politics* (3. ed.). Routledge.
- Robinson, T. W. (1967). A national interest analysis of Sino-Soviet relations. *International Studies Quarterly*, 11(2), 135-175.
- Sönmezoğlu, F. (2014). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 6. ed.). Der yayınları.
- Sönmezoğlu, F., Arıboğan, Ü., Ayman, G. & Dedeoğlu, B. (2010). Ulusal çıkar. Faruk Sönmezoğlu (Ed.) *Uluslararası İlişkiler Sözlüğü* içinde s. 659. Der yayınları.
- The Constitution of the Republic of Turkey. (2006, Ağustos 30). (K. Gözler, Ed., ve E. Yasar, Çev.) <http://www.anayasa.gen.tr/1982Constitution-1995-3.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. İ. Parlatır, N. Gözaydın, H. Zülfikar, S. Türmen, B. Tezcan Aksu, Y. Yılmaz (Ed.). Türk Dil Kurumu.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2011). *Yasama El Kitabı*. İ. Neziroğlu, H. Kocaman, S. Gökçimen, (Ed.). TBMM basımevi.
- Uzgel, İ. (2004). *Ulusal Çıkar ve Dış Politika*.. İmge Kitabevi yayınları.
- Viotti, P. R. & Kauppi, M. V. (2014). *Uluslararası İlişkiler ve Dünya Siyaseti* (5. ed.). (A. Ö. Erozan, Çev.). Nobel akademik yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).